

51962



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA DE NIÑOS OTOMIES PREESCOLARES

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN PSICOLOGIA (EDUCACION ESPECIAL)

P R E S E N T A :

MARIANA FABIOLA MAZZEI MILIANI

DIRECTORA: DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI

MEXICO, D. F.

2004

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA



ZARAGOZA DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACION



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

RESUMEN

Se realizó una investigación en un preescolar monolingüe español, ubicado en la localidad de Zanja Vieja, perteneciente a una comunidad rural indígena otomí de Temoaya, estado de México, con el propósito de estudiar los factores personales, sociales y culturales de niños en edad preescolar relacionados con el desarrollo de la autoestima.

Participaron nueve madres, ocho de ellas otomíes y una proveniente de la ciudad de México, con una edad promedio de veintinueve años, cuyos hijos asistían al preescolar en el momento de realizar la presente investigación. El grupo estaba conformado por once niños representando el total de niños inscritos a dicho preescolar, se trabajó con cuatro niñas y siete niños entre cuatro y cinco años de edad, así mismo con la única maestra encargada, quien desarrolla todas las funciones administrativas y docentes de la escuela.

Utilizando una metodología cualitativa se aplicaron las técnicas siguientes: registro de observación, entrevista con preguntas abiertas para las madres y la maestra. En el caso de los niños, se les aplicó la prueba de proceso de identificación comprensivo (CIP), elaborada por R. Reid Zehrbach (1975), adaptándola al contexto de la comunidad estudiada, con la finalidad de determinar en que etapa del desarrollo cognitivo, psicomotor y del lenguaje se encontraban los niños e identificar si alguno presentaba retardo en el desarrollo. También se realizaron dibujos proyectivos -- figura humana, árbol y animal-- para determinar la autoestima de los niños.

Los resultados obtenidos en las entrevistas se agruparon en seis categorías: relación madre-hijo, expectativas de vida, desarrollo de la autoestima, patrones culturales otomíes, relación escuela comunidad y situación escolar. En lo que respecta a la autoestima de los niños, en cinco áreas: figura humana, árbol, animal, casa y escuela; y los resultados del CIP en las áreas: lenguaje, cognitiva y psicomotora.

Esta investigación nos permitió concluir, que, a pesar de que dentro de la comunidad otomí no se conoce como tal el concepto de autoestima, existen diversas formas en las que se construye y se fomenta, a través de patrones culturales, organización social de la familia y la interacción madre-hijo, lo que se reflejó en la autoestima positiva de algunos niños. Así mismo se encontraron otros factores que no favorecieron el desarrollo de esta autoestima positiva en algunos casos. A pesar de que en el programa de estudios no existe un objetivo específico para el desarrollo de la autoestima, la maestra valora su importancia y realiza actividades para desarrollarla. En contraste observamos discrepancias entre la maestra y las madres, intentando incidir la maestra en sus patrones culturales a causa de la falta de conocimiento e involucramiento sobre la comunidad.

AGRADECIMIENTOS

A México porque ha sido un país que me abrió sus puertas y me brindó la oportunidad de seguir creciendo en mi desarrollo profesional.

A la UNAM por el privilegio de brindarme la oportunidad de pertenecer a tan prestigiosa institución.

A la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la U.N.A.M., a través del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), por la beca que me fue otorgada en el proyecto “Aportaciones de la Investigación, para la Educación Especial” IN302501.

A la Doctora Guadalupe Acle Tomasini, por su valiosa contribución a mi desarrollo profesional y sobre todo por su calidad humana, su apoyo y comprensión para que lograra esta importante meta de mi vida.

A los miembros del jurado, Doctora Emilia Lucio, Maestra María del Pilar Roque, Maestra Fabiola Zacatelco y a la Maestra Aurora Granados, de quienes recibí su apoyo, por el tiempo que me dedicaron y sus valiosas aportaciones.

A los participantes en esta investigación, a la maestra del preescolar “Lic. Benito Juárez” en Zanja Vieja, Temoaya, a las madres y sus pequeños, ya que sin ellos esto no hubiera sido posible.

A mis padres, quienes en cada momento han sido el motor, la energía y la confianza para obtener este logro. Gracias a ellos y a la fe que depositaron en mí, yo he llegado hasta aquí.

A mis abuelos que siempre están presentes con su especial ternura y afecto.

A Carmen, Doña Olga, Yara, Juanita, a mi madrina Emma, a Francisco y a todos los que han creído en mí y me han apoyado y acompañado en esta etapa de mi vida.

CONTENIDO

	pp.
Resumen	2
Agradecimientos	4
Introducción	6
1 La Autoestima en Preescolares	10
1.1. Antecedentes históricos	10
1.2. Definiciones.....	17
1.3. Importancia de la autoestima.....	21
1.4. ¿Cómo se construye la autoestima?.....	23
1.5. El enfoque cualitativo.....	32
2. Método.....	36
2.1. Objetivo General.....	36
2.2. Objetivos Particulares.....	36
2.3. Contexto.....	36
2.4. Escenario.....	40
2.5. Participantes.....	43
2.6. Instrumentos.....	47
2.7. Procedimiento.....	48
3. Análisis y discusión de resultados.....	50
4. Conclusiones.....	94
5. Referencias.....	102
Apéndice 1 – Guía de entrevista a madres.....	104
Apéndice 2 – Guía de entrevista a la maestra	106

INTRODUCCIÓN

Es muy importante para nosotros como sociedad entender y comprender la diversidad cultural que encontramos en los pueblos latinoamericanos, donde hay una fuerte necesidad de integrar a comunidades rurales e indígenas que sufren el impacto de la modernización y que han sido marginadas, entender sus raíces, sus procesos y configuración de actividades dentro de su entorno social y familiar, para aprender cómo son, fomentando el respeto hacia su cultura y sus valores intrínsecos.

Uno de los enfoques que estudia las relaciones que se establecen entre los organismos y el medio en que viven, es el ecológico, el cual dentro de la educación especial, estudia la influencia que tiene el medio sobre la formación y desarrollo de la personalidad, y parte de este desarrollo es la autoestima.

La autoestima es el sentimiento valorativo de nuestro ser, de nuestra manera de pensar, sentir y de actuar, que configura nuestra personalidad y que permite confiar en nosotros mismos, en nuestra propia capacidad para afrontar los desafíos básicos de la vida, así como la confianza en nuestro derecho a ser felices, el sentimiento de ser dignos, de merecer y de gozar de los frutos de nuestros esfuerzos, por lo que el tener una autoestima positiva a lo largo de nuestras vidas es de gran importancia para todo ser humano, sin embargo, no nacemos con autoestima positiva o negativa, ésta se va construyendo desde edades muy tempranas a través de la interacción de diversos factores que lo rodean, como lo es la familia de manera primordial y posteriormente la escuela, amigos, etc.

Tomando en cuenta la importancia de desarrollar una autoestima positiva desde que somos niños, se decidió realizar esta investigación con un grupo de niños pertenecientes al jardín de niños monolingüe español “Lic. Benito Juárez”, en una

comunidad indígena otomí, ubicada en la localidad de Zanja Vieja, en el municipio de Temoaya, estado de México, con la finalidad de estudiar los factores que influyen en su desarrollo, en conjunto con la cultura, valores, costumbres y creencias que caracterizan a esta comunidad indígena.

El diseño que se siguió y utilizó para tal fin fue el cualitativo, a través de observaciones y con la aplicación de una entrevista para nueve madres cuyos hijos asistían al preescolar y una para la maestra. A los once niños participantes, cuyas edades estaban comprendidas entre los 4 y 5 años, se les aplicó la prueba “Proceso de Identificación Comprensivo” (CIP) para determinar en qué parte del desarrollo se encontraba cada uno, con la finalidad de identificar si algún niño tenía necesidades educativas especiales. Para evaluar la autoestima se utilizó el dibujo de la figura humana, de un árbol y de un animal. Todos los instrumentos fueron adaptados al contexto en el cual se llevó a cabo la investigación.

Finalmente se analizaron los resultados obtenidos en las entrevistas agrupándolos en las siguientes categorías: relación madre-hijo, expectativas de vida, desarrollo de la autoestima, patrones culturales otomíes, relación escuela-comunidad y situación escolar; los del CIP se agruparon en tres áreas: lenguaje, cognitiva y psicomotora; y los de los dibujos de los niños en cinco áreas de análisis: figura humana, árbol, animal, casa y escuela.

En términos generales los resultados mostraron lo siguiente:

- Las madres fomentan una autoestima positiva en sus hijos a través de las interacciones que se establecen en el interior de la familia, desarrollando en los niños la confianza y seguridad en sí mismos, el sentido de la responsabilidad, autonomía e identidad cultural.

- Las madres, a pesar de su bajo nivel educativo, valoran la importancia de que sus hijos asistan a la escuela y sus expectativas van mas allá de la escuela primaria.
- Dentro del programa de preescolar no existen objetivos específicos para el desarrollo de una autoestima positiva dentro del salón de clases, sin embargo, la maestra valora la importancia de su desarrollo en los niños, por lo que incluye dentro de sus actividades de clase objetivos destinados a favorecer el crecimiento de esta autoestima positiva.
- La maestra propicia la participación de las madres dentro de la escuela a través de la colaboración de las mismas en la limpieza del preescolar, elaboración de materiales referentes en su mayoría a las fechas importantes como la independencia, día de muertos, etc, así mismo en los talleres de escuela para padres, macro gimnasia, y clases abiertas, en donde se trabaja con los padres el desarrollo emocional y social de los niños, sin embargo, estos talleres se realizan sólo una o dos veces al año, por lo que sería conveniente que la maestra los hiciera en forma constante para obtener mejores resultados, además de incluir su participación en objetivos referentes al desarrollo de habilidades académicas.
- La maestra, a pesar de tener ocho años trabajando en la comunidad en el momento de esta investigación, desconoce la cultura otomí, presentándose un choque cultural entre la casa y la escuela.
- La interacción de todos los factores (escuela, familia, cultura) se reflejaron en la autoestima de los niños, de los cuales cuatro presentaron una autoestima positiva, un niño con autoestima negativa en todos sus dibujos y cuatro niños con autoestima positiva en algunos dibujos y negativa en otros. Esto se debe a que no todas las familias interactúan de la misma manera con sus hijos en lo referente a los límites impuestos por las madres, el refuerzo de conductas positivas, la organización social de la familia, el fomento de la autonomía y seguridad en sí mismos, a la influencia que ejercen los factores externos, y a

la relación establecida con sus compañeros de clase, maestra y comunidad, por lo que cada niño responde de manera diferente.

- En el perfil del desarrollo psicomotor, cognitivo y del lenguaje, se observó que todos los niños evaluados lograron realizar correctamente todos los ejercicios de motricidad gruesa, lo que se asocia con el contexto en el cual se desenvuelven, ya que el vivir en el campo les facilita el desarrollo de estas habilidades motrices. El uso del lenguaje fue adecuado de acuerdo con la edad de los niños. En el área cognitiva y de motricidad fina presentaron porcentajes de logro menores al 80%, lo que tiene que ver con que los niños participantes en esta investigación, hacen otras tareas tales como darle de comer a los animales, ir a la tienda, etc, no relacionadas con las actividades escolares, y los padres no propician el desarrollo de actividades previas a la lecto-escritura.

1. La Autoestima en Preescolares

1.1 Antecedentes históricos

El estudio de la autoestima ha tomado una gran importancia en los últimos años, no obstante, desde el siglo XIX, algunos teóricos estudiaron diferentes aspectos relacionados con la misma, aunque utilizando diferentes nombres. Como señalan Verduzco, Lucio y Durán (en prensa), al inicio de la psicología, William James (1890), sin mencionar específicamente el término autoestima, habló sobre el mismo, sus trabajos recibieron mucha atención al tomar en cuenta varios aspectos para determinar cómo la persona se considera a sí misma.

En primer lugar, James en 1890, le atribuyó un rol esencial a las aspiraciones humanas y a los valores, ya que consideró que los logros eran medidos en comparación a las aspiraciones en cualquier área del comportamiento; así, cuando estos logros se aproximaban o llegaban a las aspiraciones en un área valorada, el resultado era poseer una alta autoestima, en cambio si existía mucha divergencia, el resultado es desfavorable. Para James, los valores eran importantes en la determinación de las áreas que iban a ser empleadas en el propio juicio, llamándolas “*puro ego*” (Verduzco et al., en prensa).

En segundo lugar, James (1890, en Verduzco et al., en prensa) señaló que el logro era medido contra las aspiraciones en áreas de valor que asumían particular importancia; pero también consideró que los hombres llegaban a tener un sentido de su valía general empleando estándares comunes de éxito y estatus “*si mismo espiritual*”. En tercer lugar, consideró como fuente de autoestima el valor puesto sobre las pertenencias materiales, que constituían extensiones del “*self*”, al que

llama "*sí mismo material*". Finalmente mencionó a un "*self*" social que se da cuando existe un reconocimiento por parte de los compañeros "*sí mismo social*".

Posteriormente, Adler (1927, en Verduzco et al., en prensa) expresó que los sentimientos de inferioridad se pueden desarrollar alrededor de ciertos órganos o patrones de comportamiento en los cuales el individuo se sentía de verdad inferior, llamándolas "*inferioridades de órgano*". También argumentó que los sentimientos de inferioridad eran inevitables en las experiencias de la niñez de cada individuo, a causa de las comparaciones que los llevaban a pensar que eran débiles, manifestándose en un sentimiento de inferioridad e insuficiencia.

Mead en 1934 amplió el concepto de "*self*" social de James y se preocupó por el proceso en el cual todo individuo llega a ser miembro compatible e integrado de un grupo social. Afirmó que el individuo, a lo largo de su vida, internalizaba las ideas y las actitudes expresadas por las figuras claves de su vida, observando sus acciones, adaptándolas (en ocasiones sin darse cuenta) y expresándolas como propias, tanto en las actitudes expresadas hacia sí mismo, como para los objetos externos. El individuo internaliza su postura hacia sí mismo, se valora como lo hacen los demás y se rechaza en la medida que lo rechazan, atribuyéndose las características que otros le confieren, por lo que la autoestima sería el resultado de las apreciaciones de otros (Verduzco, et al., en prensa).

Los procesos interpersonales y las formas de evitar sentimientos de menosprecio, son abordados por Horney (1945, en Verduzco et al., en prensa), llamándolos "*ansiedad básica*", consideró que eran la mayor fuente de infelicidad, por lo que ella propone como método para enfrentar la ansiedad, la formación de una imagen idealizada de las capacidades y metas del individuo.

Para Sullivan (1953, en Verduzco et al., en prensa), las personas que rodean al individuo tienen un gran componente evaluativo, por lo que éste se cuida constantemente de no perder su autoestima, ya que el perderla le genera sentimientos de aflicción llamados ansiedad. Esto ocurre cuando la persona es rechazada por otros o por él mismo. Así, las personas de baja autoestima, tendrían dentro de sus antecedentes algún tipo de rechazo, siendo los más significativos los ocurridos a una edad temprana.

En relación con el concepto específico de autoestima Allport (1961, en Verduzco et al., en prensa), afirmó que, antes de los dos años, en el niño aparecen los primeros comportamientos que denotan la existencia de una autovaloración, mostrándose a través de su negativismo y necesidad de autonomía; posteriormente, a la edad de tres o cuatro años, la autoestima del niño ha adquirido un carácter competitivo. Además, este autor intentó describir las diferentes etapas del concepto de sí mismo, desde la infancia hasta la adolescencia, identificando los elementos más importantes en cada edad a través de un enfoque evolutivo, concluye que el principal objetivo de nuestros actos es mantener "*el nivel del ego*".

Epstein (1990, en Verduzco et al., en prensa) consideró que la conducta es el resultado de cuatro funciones: 1) determinar el grado en el que uno se considera como valioso y digno de autoestima y sobre esto, la persona construye pensamientos concretos y sentimientos que se integran en un nivel de abstracción superior o postulado que rige la conducta. 2) Asimilar los datos provenientes de la realidad y la experiencia. 3) Mantener un balance favorable placer-dolor; y, 4) conseguir relaciones satisfactorias con los demás. El mayor peso que tiene uno u otro aspecto en el comportamiento, formaría las diferencias individuales, ya que cada persona de acuerdo con sus experiencias establece, si el mundo es bueno o

malo, si es controlable, predecible y justo y, si los demás son contemplados como favorables o como una amenaza.

Un enfoque más integrador de las teorías más relevantes que estudian la estructura y dinámica del proceso de autoconocimiento, es el propuesto por Millon (1998, en Verduzco et al., en prensa), quien consideró que los conocimientos y contenidos de la autoestima son un continuo, que va desde los aspectos o conductas más observables, hasta los contenidos más inconscientes y alejados del control y conocimiento del sujeto. Señaló que el concepto de autoestima, puede ser considerado de acuerdo con tipo de análisis que se haga, es decir, de acuerdo con la teoría de la personalidad que organice la información. En esta forma expone las principales ideas de las distintas corrientes:

El conductismo presenta la autoestima como un conjunto de valoraciones que se reflejan o traducen en conductas auto referidas, tales como las respuestas cognitivas, motoras, fisiológicas y afectivas con respecto a la valoración que el sujeto hace de sí mismo. Como representantes de esta corriente (Verduzco et al., en prensa) mencionan a Bandura (1978), a Bem (1935), a Millon (1998), a Kanfer (1978) y, a Skinner (1953), quienes se refieren a la autopercepción.

El enfoque cognitivo del procesamiento de la información parte del supuesto de que el autoconcepto es una estructura central cognitiva en el procesamiento de la información, que consta de esquemas que se refieren a representaciones múltiples, tales como las físicas, mentales, espirituales, etc. Markus y Sentic (1982, en Verduzco et al., en prensa), aclararon que esta estructura del “*sí mismo*”, es el centro de todo el procesamiento de información que el sujeto lleva a cabo y es diferente de otras estructuras cognitivas. Roger (1982, en Verduzco et al., en prensa), agregó que lo que hace la diferencia en esta estructura, es la presencia de un fuerte componente afectivo.

La función que juega la autoestima en la motivación de la conducta, es planteada por el enfoque cognitivo y fenomenológico. Roger (1954, en Verduzco et al., en prensa), señaló que todas las personas desarrollan una imagen de sí mismos que les sirve de guía para mantener su ajuste al mundo externo. Explicó que el niño se va formando el concepto de sí mismo, relacionándolo estrechamente con las valoraciones que le otorgan los demás. Esta imagen, que se desarrolla en interacción con el ambiente, refleja juicios, preferencias y deficiencias del grupo social en particular. Los juicios despreciativos impiden al individuo aceptarse a sí mismo de manera total y se ve obligado a formar una idea parcial y reducida de sí, que le produce sufrimiento. Posteriormente, Roger (1977, en Verduzco et al., en prensa), agregó que los adjetivos que la persona se adjudica a sí misma, se aplican de manera diferente a cómo se aplican los que se refieren a otras personas, ejerciendo su influencia en las respuestas del individuo. Por su parte, Ballif (1981, en Verduzco et al., en prensa), sostuvo que la motivación para el aprendizaje de los niños y adolescentes, está determinada por la capacidad del éxito de los “*sí mismos*” que el sujeto crea tener, según los adjetivos que se adjudica; en este aspecto concuerda con Bandura (1977, en Verduzco et al., en prensa), quien señaló que la conducta está determinada por la autoeficacia que es percibida.

Dentro del mismo enfoque cognitivo y fenomenológico, Epstein (1990, en Verduzco et al., en prensa), consideró que la persona elabora concepciones sobre sí misma, a partir de la necesidad básica de mantener un nivel aceptable de autoestima y, este conjunto de ideas, se construyen dentro de un sistema tomado de la experiencia, que a su vez incluye tres sistemas conceptuales: el primero opera en el nivel consciente; el segundo es experiencial en el nivel preconscious; y el tercero más asociacionista al nivel inconsciente. Para él, el preconscious no une al nivel consciente ni al inconsciente, sino que goza de autonomía propia con

normas y leyes particulares. Igualmente señaló que las personas cuentan con mecanismos que las previenen en contra de informaciones preconcebidas sobre su carácter, evitando la desorganización de sí mismo, pero cuando este sistema falla en la misma persona, por falta de apoyo en su entorno, su conducta puede ser patológica. Le atribuye importancia a las experiencias de la temprana infancia, particularmente a las que evocan o están asociadas a fuertes emociones, ya que determinan el inicio de reacciones automáticas en el afrontamiento, que tienden a convertirse en hábitos sólidos y crónicos que son responsables de las experiencias y las acciones.

En el enfoque psicodinámico, Freud (1948, en Verduzco et al., en prensa), adjudicó a la instancia del yo la función de analizar los datos que provienen del exterior, controlando y seleccionando las diferentes percepciones que el sujeto tiene del mundo y de sí mismo. Dentro de sus funciones está la de defender y proteger al individuo de los estímulos externos y de los internos. Tomando como base este planteamiento, otros teóricos han reformulado sus enfoques, tales como Epstein (1990, en Verduzco et al., en prensa), quien también habló de la función defensiva y protectora del sí mismo, que facilita los intentos de satisfacer las necesidades, mientras evita la desaprobación y la ansiedad.

La psicología del Yo, representada por Hartmann y Rapaport (1969, en Verduzco et al., en prensa), ha ahondado sobre los procesos de adaptación de la persona a la realidad exterior, poniendo énfasis en el mundo consciente en lugar del inconsciente. Para Kohut (1971, en Verduzco et al., en prensa), los objetos del self son esenciales para el desarrollo de la estructura psíquica y un self consciente, en la niñez temprana. Define el “Yo” como un núcleo central de la personalidad, el cual es como un conjunto de representaciones, un centro de actividades y de deseos en el sujeto. Señaló que la función primordial de los padres es la de servir de “espejo” al infante, ofreciéndole una imagen positiva de sí mismo desde su

nacimiento, es decir “*mirarlo*” con ilusión y júbilo, ofreciéndole una valoración global de su persona, no sólo en un aspecto parcial de su comportamiento, ayudándolo en esta forma a integrar su self. Por otra parte, las personas que conviven con el niño, tienen la función de aliviar su tensión y ansiedad, disminuir sus miedos y temores, procurándole un entorno confiable en el que el niño se sienta libre de explorar sin angustia, posibilitándole un crecimiento físico y mental sano.

Los autores anteriormente señalados, han teorizado sobre la autoestima y algunos aspectos relacionados, sin embargo, otros autores han derivado sus conclusiones de los aspectos prácticos de sus investigaciones, tal es el caso del sociólogo Rosenberg (1965, en Verduzco et al., en prensa), quien exploró varios factores sociales, tales como clase social, grupo étnico, religión, orden de nacimiento y preocupación parental, en relación a la autoestima, en un grupo de 5000 adolescentes. La importancia de este estudio radica principalmente, en que de él se generó uno de los instrumentos más utilizados para medir la autoestima, llamado “Escala de Rosemberg,” la cual consta de 10 preguntas con renglones respondidos sobre una escala de 4 puntos, desde altamente de acuerdo hasta altamente en desacuerdo.

Otra investigación importante sobre la autoestima, es la que llevó a cabo Coopersmith (1967, en Verduzco et al, en prensa), con el fin de determinar cuáles eran las condiciones generales, familiares, sociales y escolares, que llevan al individuo a valorarse a sí mismo y a considerarse como un objeto valioso. Este estudio sentó las bases de lo que hoy se conoce sobre el desarrollo de la autoestima en niños, a la vez que desarrolló un instrumento de medición, llamado “Inventario de Autoestima”, actualmente muy utilizado dentro de la población de habla inglesa, formulando una teoría alrededor de los resultados obtenidos.

Finalmente se puede concluir, que todos los autores antes mencionados, coinciden en que una imagen favorable de sí mismo es necesaria para el desarrollo físico y mental del individuo y, que mantener esta imagen, es una tarea que se realiza a lo largo de la vida. Las personas llegan a conclusiones sobre sí mismas no sólo a través de la reflexión, sino al tomar y asimilar las valoraciones que las personas de su entorno hacen sobre ellas. La autoevaluación que hace la persona a nivel cognitivo, sobre sí, no puede realizarse si no está acompañada de un componente afectivo, por esta razón, las personas dedican sus esfuerzos para lograr el mejor concepto de sí y minimizar los efectos negativos, desarrollando una imagen favorable que les permita una adecuada integración al medio sin obstaculizar su desarrollo.

1.2 Definiciones

Diversos autores se han abocado a definir y estudiar el concepto de autoestima. Para Steffenhagen (1990), la autoestima es la totalidad de las percepciones individuales del yo, autoconcepto mental, autoimagen física y autoconcepto social cultural, entendiéndose autoimagen como la percepción de la imagen corporal, autoconcepto como los aspectos mentales y cognitivos de la autoestima y autoconcepto social cultural como el aspecto interpersonal. Mientras que, Satir (1991), definió a la autoestima como un concepto, una actitud, un sentimiento, una imagen y está representada por la conducta.

Por su parte, Alcántara (1995), indicó que la autoestima es una actitud hacia uno mismo, siendo esta actitud la forma habitual de pensar, amar, sentir, y comportarse consigo mismo. Es la disposición permanente según la cual nos enfrentamos con nosotros mismos. En este sentido, para Branden (1997), la autoestima es la experiencia de ser aptos para la vida y para enfrentar las necesidades que se presenten. Más específicamente, para este autor, la autoestima consiste en la

confianza en la propia capacidad de pensar y de afrontar los desafíos básicos de la vida, así como la confianza en nuestro derecho de ser felices, el sentimiento de ser dignos, de merecer, de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y a gozar de los frutos de nuestros esfuerzos.

El Congreso Nacional de Estudiantes de Psicología (CNEP, 2000), definió la autoestima como el concepto que tenemos de nuestra valía y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros hemos ido recogiendo durante nuestra vida. Estas impresiones, como evaluaciones y experiencias reunidas, se conjuntan en un sentimiento positivo hacia nosotros mismos, o por el contrario, en un incómodo sentimiento de no ser lo que esperábamos, por lo que se señala, que los niños con autoestima positiva, presentan las siguientes características:

- Ganan amigos fácilmente.
- Muestran entusiasmo en las nuevas actividades, se entregan a ellas.
- Son creativos, cooperativos y siguen las reglas, si son justas.
- Pueden jugar solos o con otros, saben defender sus derechos y respetan los de los demás.
- Les gusta tener sus propias ideas, las defienden y mantienen cuando son razonables.
- Demuestran estar contentos, ilusionados, llenos de energía, interaccionan con otros sin mayor esfuerzo.
- Son poco propicios a las situaciones depresivas.

Por el contrario, los niños con autoestima negativa verbalizan frases como las siguientes:

- No puedo hacer nada bien (impotencia).
- No puedo hacer las cosas tan bien como los otros (minusvaloración).
- No quiero intentarlo. Sé que no me va a ir bien (indefensión, incapacidad).

- Sé que no lo puedo hacer (autonegación).
- Sé que no voy a tener éxito (anticipación negativa de la realidad y confirmación de la misma).
- No tengo una buena opinión de mí mismo (inaceptación psicofísica).
- Quisiera ser otra persona (busca modelos que imitar).

No obstante, es importante señalar lo mencionado por Bean (1992), quien afirma que las palabras autoestima y autoconcepto han sido utilizadas como sinónimos lo cual ha creado confusión en el empleo de estos términos; de allí la importancia de establecer las diferencias entre ambos y, así tener claro qué significa cada uno en el momento de aplicarlos.

En la Tabla 1 se presentan las diferencias relevantes entre ambos términos, establecidas por Bean (1992).

Tabla 1.

Comparación de los conceptos de autoestima y autoconcepto

AUTOESTIMA	AUTOCONCEPTO
Es un sentimiento, un estado interior.	Es una idea o imagen mental.
Basado en los procesos emocionales.	Basado en los procesos cognitivos.
No es directamente reconocido.	Puede ser reportado o examinado como un autoconcepto.
Siempre es la medida verdadera de cómo los niños se sienten.	Puede ser distorsionado en su reporte y puede ser mentira.
Llega a ser expresado inconscientemente en lo que cada persona hace.	La persona conscientemente busca alinear su conducta con éste.
Puede ser inferido por observación.	No puede ser rigurosamente inferido a través de la observación.
Produce una respuesta generalizada procedente de los sentimientos.	Produce una reacción específica para una circunstancia específica proveniente de cómo la persona percibe estas circunstancias

Del cuadro anteriormente expuesto se puede indicar que la autoestima está relacionada con los sentimientos, es inconsciente, expresiva y afecta a toda persona, especialmente cuando las acciones tienen algún contenido emocional. Mientras que, el autoconcepto es un proceso cognitivo y es una creencia consciente acerca de uno mismo, que puede ser controlado, reportado verbalmente y que está sujeto a todas las

alteraciones y distorsiones que permite el lenguaje. Una persona puede usar el autoconcepto para crear un efecto en otros, conscientemente provocar alabanzas, críticas, aprobación o compasión. El autoconcepto está inmerso en el más amplio e íntimo proceso de la autoestima.

Un cambio de autoestima siempre resulta en un importante cambio del autoconcepto, mientras que un cambio de autoconcepto puede no resultar en un significativo cambio sobre la autoestima. El autoconcepto según la Enciclopedia de Educación Especial (1990), es la evaluación individual de las habilidades y atributos propios. Esto incluye todos los aspectos de la personalidad individual de la cual se está consciente.

Finalmente, se puede concluir que la autoestima es el sentimiento valorativo de nuestro ser, de nuestra manera de actuar, de quienes somos, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales, que configuran nuestra personalidad, construyéndose a través de la interacción con diferentes factores, tales como la familia, la escuela y el medio social y cultural al que cada individuo pertenece.

1.3 Importancia de la autoestima

La Fundación Extremeña de Atención al Drogodependiente (FEXAD, 2001), señaló que la autoestima es de gran importancia porque:

Condiciona el aprendizaje

La adquisición de nuevas ideas y aprendizajes está subordinada a las actitudes básicas, que generan o no, energías más intensas de atención y concentración. Las experiencias negativas refuerzan el autodesprecio. Aquí está la base de muchos fracasos escolares, familiares o sociales y de las consecuentes frustraciones y conductas inadaptadas.

Ayuda a superar fracasos y problemas

La autoestima hace reaccionar buscando la superación de los fracasos; al contrario, el recuerdo de la incompetencia, nos deja al borde del desvalimiento.

Fundamenta la responsabilidad

La responsabilidad no crece con la autodescalificación y el desprecio personal. Sólo se compromete quien tiene confianza en sí mismo.

Apoya la creatividad

La persona creativa sólo crece desde la confianza en sí misma, en su originalidad y capacidades, desde la autovaloración y la vivencia de la propia valía. Los grandes hombres y mujeres han creído siempre en sí mismos, dentro de un gran sentido de la realidad.

Determina la autonomía personal

Quien se acepta a sí mismo, es capaz de tomar decisiones con autonomía y seguridad. En vez de obedecer, actúa asertiva y autónomamente.

Facilita buenas relaciones sociales

Quienes se aceptan a sí mismos hacen que se sientan cómodos quienes se relacionan con ellos.

Lleva a la autorrealización

La persona que se autoestima encuentra también su autorrealización. Y eso es educar. Por su parte, García (2002), mencionó que la autoestima favorece el sentido de la propia identidad, constituye un marco de referencia desde el cómo interpretar la realidad externa y las propias experiencias, influye en el rendimiento de todas

nuestras actividades, condiciona las expectativas, la motivación y contribuye a la salud y al equilibrio psíquicos.

1.4 ¿Cómo se construye la autoestima?

De acuerdo a Lewis y Brooks (1994), la autoestima se origina entre el primer y tercer año de edad y, es vista como el progreso de los niños al deleitarse al hacer alguna actividad, buscando la aprobación social y finalmente con la autoevaluación emocional que es influenciada por las reacciones de otros. Desde los tres meses de vida, los niños muestran señales tempranas de diferenciación de ellos mismos con respecto a otras personas. Posteriormente, hacia los 21 meses, la mayoría se reconoce claramente en el espejo. Alrededor de este mismo tiempo, comienzan a referirse por su nombre y a usar apropiadamente los pronombres personales. Después de los tres años, cuando las habilidades del lenguaje se han establecido, se describen a sí mismos en términos de acciones y luego añaden cualidades físicas a sus descripciones. Pasados los ocho años, incluyen información psicológica.

Como se señaló anteriormente, la autoestima de los niños se va construyendo desde edades muy tempranas bajo la influencia de diversos factores que los rodean, como lo es la familia, la cual influirá sobre éstos de manera primordial. Satir (1991), expresó que el niño que llega al mundo no tiene pasado, no sabe cómo conducirse, no cuenta con una escala para juzgar su valor. El bebé depende por completo de las experiencias de otras personas, así como de los mensajes que éstas le proporcionan sobre el valor que tiene como individuo. Durante los primeros cinco o seis años, la autoestima de los niños quedará influenciada casi exclusivamente por su familia. Posteriormente, al iniciar sus estudios escolares, recibirá otras influencias externas que reforzarán los sentimientos de valía o inutilidad que el niño aprendió previamente en el hogar, sin embargo, la familia conservará su importancia. Así mismo agregó

Satir (1991), que cada palabra, expresión facial, ademán o acto de los padres, enviará a los niños un mensaje de autoestima.

Los que se sientan confiados, podrán superar muchos fracasos, tanto en el área académica como con sus compañeros. Los de baja autoestima, aún cuando experimenten muchos éxitos, dudarán de su verdadero valor. Los sentimientos de valía sólo pueden florecer en un ambiente familiar en el que puedan apreciarse las diferencias individuales, donde el amor se manifieste abiertamente, los errores sirvan de aprendizaje, la comunicación sea abierta, las normas flexibles, la responsabilidad (compaginar las promesas con el cumplimiento) sea practicada y modelada la sinceridad. De igual manera, mencionó Satir (1991), que los hijos de familias conflictivas a menudo tienen sentimientos de inutilidad, crecen como pueden, con una comunicación torcida, reglas inflexibles, críticas por sus diferencias, castigos por los errores y sin experiencia alguna en el aprendizaje de la responsabilidad. Estos niños tienen el riesgo de desarrollar conductas destructivas contra sí mismos y los demás.

Por otra parte, Mungia (1997), enfatizó que la familia también cumple una función socializadora, a través de las relaciones que se establecen al interior de la misma, y a la vez, mediante la transmisión de sus valores haciendo del niño un ser con identidad, por lo que ésta va a influir de una manera importante en el desarrollo de la autoestima de los menores. Si éstos se sienten amados, respetados, y tienen confianza en sí mismos como producto de un ambiente familiar favorable, adquirirán las herramientas para enfrentarse al ámbito escolar con mayor seguridad y menor temor y ansiedad, lo cual les permitirá desarrollar sus habilidades intelectuales.

Branden (1997), también afirmó que el medio familiar puede producir en los niños un profundo impacto, negativo o positivo. Los padres alimentan la confianza y el amor propio al transmitir que creen en la capacidad y bondad de sus hijos y al crear un ambiente en el cual se sientan seguros, etc, fomentando así, el surgimiento de una

buena autoestima. Por el contrario, hay obstáculos en el camino del aprendizaje de tales actitudes cuando:

- Transmiten que el niño no es suficiente.
- Le castigan por expresar sentimientos inaceptables.
- Lo ridiculizan o humillan.
- Transmiten que sus pensamientos o sentimientos no tienen valor o importancia.
- Intentan controlarle mediante la vergüenza o la culpa.
- Le sobreprotegen y en consecuencia obstaculizan su normal aprendizaje y creciente confianza en sí mismo.
- Educan al niño sin ninguna norma, sin una estructura de apoyo, o con normas contradictorias, confusas, indiscutibles y opresivas. En ambos casos inhiben el crecimiento normal.
- Aterrorizan al niño con violencia física o con amenazas, inculcando agudo temor como característica permanente en el alma del niño.
- Le enseñan que es malvado, indigno o pecador por naturaleza.

Por lo tanto, es de gran importancia que los padres comprendan y acepten las emociones del niño, ya que éste puede desarrollar un carácter tímido y retraído, incapaz de expresar sus emociones con normalidad, si se toma a broma, se castiga o se ignora su llanto, su enfado o su miedo. Los padres aumentarán las probabilidades de que su hijo crezca feliz y bien equilibrado, si le tratan con paciencia y consideración cuando experimenta fuertes emociones (UNESCO, 1993). Lo anterior, tiene que ver con el hecho de que la dinámica de cada familia es única, ya que ésta dependerá de la interacción de la misma con los diferentes factores externos que la rodean y que son influenciados por la cultura, valores, creencias, costumbres, estatus socio-económico y preparación académica, entre otros. De todo esto dependerá que cada familia influya de una manera diferente en el desarrollo de la autoestima de los

niños, proporcionándoles las herramientas necesarias para su crecimiento positivo, o por el contrario, obstaculizando su pleno desarrollo.

Para Cortés, Flores, Carrillo y Reyes (2000), el conocimiento del ambiente familiar constituye un elemento indispensable para poder hacer intervenciones efectivas para la promoción del desarrollo positivo del autoconcepto y la autoestima, aspectos de la personalidad que son altamente sensibles al medio ambiente que rodea al individuo, con el cual interactúa en una compleja relación bidireccional. Por este motivo y dada la importancia que le atribuyen al papel que juega la familia de origen en la vida de las personas, e incluso en el tipo de sociedades que se desarrollen, realizaron un estudio a fin de conocer la relación entre el ambiente familiar y el autoconcepto en un grupo de niños de la ciudad de Mérida (Yucatán, México), así como también conocer si existen diferencias en la relación entre dichas variables por sexo, con la finalidad de determinar las generalidades y las particularidades relativas a los diversos subgrupos que conforman la sociocultura Yucateca.

En este estudio participaron 450 niños de primaria, de escuelas públicas de la ciudad de Mérida, elegidos al azar: el 51% fueron niños y el 49% niñas, que cursaban el 5º. y 6º. año, con una edad promedio de 11 años. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Autoconcepto (Reyes Lagunes y Hernández, en Cortés et al, 1998) y la Escala de Ambiente Familiar (Andrade en Cortés et al, 1998), además incluyeron datos generales relativos a la edad, sexo, escolaridad, escuela, estructura y tamaño de la familia, posición ordinal y ocupación de los padres. Los resultados de esta investigación llevaron a la conclusión de que a mayor percepción de apoyo, de comunicación y de aceptación, existe una tendencia a percibirse como más divertido, alegre, cariñoso, tierno, calmado, tranquilo, honrado, honesto, y menos como rencoroso, enojón y rebelde. Por otra parte se observó, que a mayor percepción de rechazo por parte de los padres existe una mayor tendencia a percibirse como rencoroso, enojón y rebelde y menos cariñoso, tierno, calmado y tranquilo. En

general los resultados indican que la percepción de comunicación y aceptación que los niños tienen de ambos padres, y el apoyo del padre, se relacionan con todas las dimensiones del autoconcepto, en tanto que el apoyo materno únicamente con las dimensiones expresivas y éticas, lo cual puede ser resultado del tipo de relaciones y de afectividad que demuestra la madre en estas familias, generalmente de escasos recursos y bajo nivel educativo, y probablemente muy apegadas a las premisas socioculturales. La conclusión a que se llegó en este estudio, es que el autoconcepto mostrado por los niños de la muestra, fue en general positivo y presenta una clara relación con la calidad percibida del ambiente familiar.

Midgett, Ryan, Adams, y Corville-Smith (2002), con el objetivo de ampliar la visión del debate al examinar la relación entre la autoestima y el logro del estudiante y, la importancia que le están dando los maestros a este tema, realizaron un estudio donde tomaron en cuenta algunas variables que pudieran influir en el logro académico, tales como las características de los alumnos, su motivación y las interacciones padre-hijo. La investigación la realizaron en diez escuelas del sur de Ontario en Canadá, donde participaron 164 niños de 4o. grado (77 varones y 80 niñas) y 157 niños de 7°. Grado, (68 varones y 84 niñas), así como sus maestros y sus padres. La mayoría de las familias contaban con el padre y la madre, con un nivel de educación media y superior. Se pasaron cuestionarios a los maestros, padres y niños por separado, a fin de valorar la autoestima, el logro, la influencia de los padres y la efectividad intelectual.

Los resultados obtenidos en este estudio, sugieren que los programas o estrategias de intervención que intentan de manera directa aumentar la autoestima en los niños, probablemente no conduzcan a cambios en el logro académico, a menos que se afecten otros procesos, tales como la motivación del niño y las relaciones familiares. Por lo tanto, es muy importante tomar en cuenta que cualquier intervención de la autoestima que busque promover sentimientos positivos en los alumnos sobre sí

mismos, a fin de lograr que el niño sea mas exitoso en la escuela, pueden fracasar si no se toma en cuenta su relación con la familia y la motivación del maestro.

En la investigación realizada por Smith, Walker, Fields, Brookins y Seay (1999), se trató de determinar la relación existente entre la identidad étnica y la autoestima, la eficacia del yo percibida y las actitudes prosociales en la adolescencia temprana. El estudio se llevó a cabo en la ciudad de Midwestern EEUU, con 100 estudiantes, 67 afroamericanos, 14 euroamericanos, un hispanoamericano, cuatro indios norteamericanos y 13 de ancestros mezclados; todos cursaban el 6º. grado, con edades comprendidas entre los 11 y 13 años. Se les aplicó una encuesta que incluía mediciones de autoestima, identidad étnica, percepción de eficacia y actitudes prosociales. En los resultados se evidencia que tanto la autoestima, como la identidad étnica influyen en la percepción del joven con respecto a su habilidad para el buen desempeño escolar, así como para los valores prosociales ligados al logro de los objetivos. Aunque la autoestima fue el valor más importante, la identidad étnica resultó ser importante al afectar la percepción del alumno de sus posibilidades académicas.

De lo anteriormente expuesto se puede decir que, la autoestima va a influir positiva o negativamente en el crecimiento personal, social e intelectual de los individuos y, que ésta no es inherente a ellos mismos sino que se construye desde edades muy tempranas a partir de la influencia de factores externos como lo es la familia en primer lugar, la cual a través de los mensajes verbales o gestuales que le proporciona al niño, irá desarrollando en éste sentimientos de valía, lo que le permitirá el crecimiento de una autoestima positiva, o por el contrario, podrán desvalorizarlo obstaculizando su autoestima. Si se desarrolla una autoestima positiva en el hogar, ésta le permitirá al niño, al ingresar a la escuela, desarrollar adecuadamente sus habilidades intelectuales y lograr el éxito académico.

En la escuela los niños participan en una serie de experiencias de aprendizaje mostrando habilidades y aptitudes hacia determinadas áreas y fracasando en otras. Éstas, al ser evaluadas o reforzadas por otras personas influirán en la propia autoestima de los niños, es decir, de la manera en que se lleva a cabo y se valore cada situación dependerá la autoestima de los menores. Por ello, la actitud de los maestros es de gran importancia, de ésta dependerá que los niños se sientan aceptados, aún con sus limitaciones, ideas, sentimientos y pensamientos. La relación de éstos con sus alumnos, deberá ser una relación sin amenazas, en donde exista una completa libertad para ser y escoger, sin emitir juicios de valor positivos o negativos, simplemente llegar a comprenderlos. De esta manera, los niños comenzarán a mirarse sin temor a ser juzgados o criticados, aprendiendo a ser ellos mismos y alcanzando un mayor grado de autoestima (Mungia, 1997).

Bean (1992), afirmó que la personalidad de los profesores está estrechamente relacionada con las prácticas de enseñanza, por lo que la autoestima de éstos y la de los niños, interactúan produciendo resultados significativos en los aprendizajes. Por ejemplo, un profesor con bajo sentido de poder, estará incómodo e inseguro sobre lo que está haciendo, y por lo tanto, no promoverá un alto sentido de poder en sus alumnos, quienes no experimentarán las condiciones necesarias para construir su propio sentido de poder.

Por su parte, García (2002), señaló que los maestros pueden favorecer u obstaculizar el proceso mediante el cual el niño puede encontrarse a sí mismo, por ello es necesario que éstos conozcan que la mente de cada niño está llena de imágenes, que se presentan en tres dimensiones: La primera se relaciona con la imagen que se tiene de sí mismo, imaginándose a sí mismo como una persona que puede llegar a triunfar o por el contrario, el niño puede tener la impresión de ser una persona de poco valor, con escasa capacidad y pocas capacidades de lograr éxitos en algún área de su actividad. La segunda dimensión se relaciona con la opinión que el

niño tiene de sí mismo en relación con otras personas, así puede considerar que sus valores, sus actitudes, su hogar, sus padres, el color de su piel o su religión, son la causa de que se le mire con temor, desconfianza y disgusto, o que se le trate con interés. La imagen que cada niño tiene de sí mismo se forma a través del reflejo de las opiniones de los demás. El tercer juego de imágenes, se vincula con la imagen de sí mismo, tal como desearía que fuera. Si la distancia entre la imagen de cómo se ve realmente y la imagen idealizada no es grande, y a medida que crece puede ir alcanzando la asimilación de estas dos imágenes, se puede decir que se acepta a sí mismo como persona.

Así mismo señaló García (2002), que es muy importante que se le ayude al menor a descubrir y aprender a ser las personas que siempre quisieron ser, respetándoles sus tiempos, sus conflictos y sus confusiones. Por ello, es necesario que los educadores estén conscientes de que la escuela puede mejorar o degradar a la gente que está en ella, de ahí la importancia de ajustar las oportunidades de aprendizaje a cada niño, de modo que pueda progresar a su propio ritmo:

- Debe tener la capacidad de incluir el desarrollo de actividades intelectuales, estimulándolo para que el niño se acepte a sí mismo.
- Tiene que saber cómo crear un ambiente donde el niño pueda encontrar oportunidades dentro del mismo y cada uno pueda sentirse importante.
- Reconocer los puntos fuertes de cada niño.
- Tener en claro que las decisiones de los niños pueden ser alcanzadas a través de sus fortalezas.
- Debe tener conciencia de los sentimientos y de las imágenes que los niños tienen en su mente cuando van a la escuela.
- Comprender que, algunas veces, los niños sólo se desarrollan mediante la aprobación, ya que la crítica debe esperar hasta que el niño sea suficientemente fuerte para aceptarla.

- Aceptar la conducta que no sea adecuada, comprendiendo que los seres inestables se rigen en la conducta agresiva cuando las presiones son demasiado grandes.
- Transmitir a los niños su fe en ellos, es decir, que sus alumnos sean personas dignas de estímulo y respeto.

Así mismo, Hernández (2002), afirmó que una alta autoestima es el resultado deseado del proceso de desarrollo humano, al vincularse con la salud mental y el equilibrio emocional a largo plazo, debido a que aquellos individuos en los que la autoestima no se ha desarrollado lo suficiente, llegan a manifestar síntomas psicossomáticos de ansiedad. Así mismo, la baja autoestima también se ha asociado con los problemas relacionados con el abuso de drogas, embarazos no deseados, trastornos de la alimentación (anorexia y bulimia nerviosa), depresión y el suicidio infanto-juvenil, ya que las personas con baja autoestima son vulnerables a la crítica, el rechazo y a la burla de los demás. Igualmente Hernández (2002), señaló que existe una estrecha relación entre autoconcepto-autoestima y delincuencia, ya que los jóvenes delincuentes tienden a mostrar una baja autoestima, su delincuencia puede ser una forma de compensación de su pobre autoconcepto.

Al respecto, Bean y Clemen (1998), señalaron que uno de los factores más importantes a la hora de tener éxito en la escuela es la autoestima. Un niño con una inteligencia superior a la media y muy poca autoestima puede salir mal en sus clases, mientras que otro de inteligencia media pero con mucha autoestima puede obtener unos resultados mejores. El niño con poca autoestima suele encontrar pocas satisfacciones en la escuela, enseguida pierde la motivación y el interés y, en cambio, emplea buena parte de sus energías en aquellos aspectos que se relacionan con los sentimientos hacia sí mismo, por ejemplo, la relación con los demás, problemas, temores y ansiedades. De este modo, dedica a la escuela y a las tareas escolares una atención mínima. De igual manera, estos mismos autores expresan, que con mucha

frecuencia, las experiencias capaces de reforzar la autoestima están relacionadas con la escuela y por ello producen una ansiedad con la que el niño lucha continuamente. La carencia de autoestima le lleva a obtener malas notas y éstas le inducen a considerarse todavía menos y a tener poca estimación por sí mismo.

Autores como Alcántara (1995), Bean y Cledes (1998) y Helge (1991), han enfatizado la estrecha relación que existe entre la autoestima y el rendimiento escolar, al señalar que una baja autoestima generalmente está vinculada con un bajo rendimiento académico y viceversa. Por ello, es importante que los maestros se preocupen por fomentar, dentro del salón de clases, un clima que favorezca el desarrollo positivo de la autoestima de sus alumnos, ya que en la mayoría de los casos, los maestros se preocupan más por el desarrollo de las habilidades académicas, descuidando otros aspectos como la parte emocional y en particular lo que se refiere a la valorización de los niños, como seres únicos.

1.5 El enfoque cualitativo

El diseño que se siguió y utilizó para fines de esta investigación, fue el cualitativo, ya que según Roque (1998), esta metodología es flexible y se adapta a cada situación concreta de investigación. Por otra parte, Roque (2001), López (1997), Miles y Huberman (1994), indicaron que la metodología cualitativa permite obtener una visión holista del contexto y ésta es conducida a través de un contacto intensivo y prolongado con el campo o situación, reflejando la vida diaria de los individuos, grupos, sociedades y organizaciones, comenzando por lo tangible y concreto a lo abstracto, identificando los acontecimientos sociales según van sucediendo. Para Roque (2001), entre las características principales de esta metodología están las siguientes:

- 1- El papel del investigador se orienta a obtener una visión holista del contexto bajo estudio.
- 2- El investigador intenta capturar datos desde las percepciones de los “actores locales” “desde dentro”, dejando a un lado preconcepciones relacionadas a los temas estudiados.
- 3- Además de considerar a las conductas, debe estudiar acciones, las cuales conllevan intenciones y significados que originan consecuencias. Es preciso tener en cuenta que dichas acciones siempre ocurren en situaciones específicas dentro de un contexto social e histórico, lo cual influye profundamente en la forma en que son interpretadas por sus actores “desde dentro” y por el investigador “desde fuera”.
- 4- Estudiando completamente los materiales recabados, el investigador puede aislar ciertos temas y expresiones a fin de que sean contrastados con los datos proporcionados por otros informantes.
- 5- Una tarea principal consiste en explicar y comprender las formas en que la gente, en escenarios particulares, entiende, relata, actúa y maneja sus situaciones día con día.
- 6- Poca instrumentación estandarizada es empleada en el escenario: el investigador es el principal “recurso de medición” en el estudio.
- 7- La mayor parte de los análisis son hechos con palabras, las que pueden ser organizadas en categorías para permitir al investigador realizar contrastes, comparaciones y análisis. Los investigadores no asignan valores numéricos a sus observaciones.
- 8- Todos los escenarios y personas son dignos de estudio, además de ser similares y únicos. Son similares ya que en cualquier escenario o entre cualquier grupo de personas se pueden encontrar procesos sociales de tipo general; pero son únicos,

en cuanto en que cada escenario o a través de cada informante, se puede estudiar de mejor modo algún aspecto de la vida social.

Para Inclán (1992, en Roque 2001), la escuela se convierte en objeto de estudio del método cualitativo a partir de los procesos cotidianos que en ella ocurren, al realizar una serie de descripciones sobre una problemática en particular, obteniendo analíticamente una imagen de lo que acontece. Dos tareas básicas e interrelacionadas son necesarias para obtener esta imagen:

- 1- Recopilar la información para obtener una descripción sistemática.
- 2- Interpretar los materiales obtenidos.

De esta manera, las funciones de la escuela son estudiadas a través de las interacciones cotidianas entre los maestros, alumnos, directores, etc., incorporando la dimensión informal en las interacciones del ámbito escolar (García & Vanella, 1992), en Acle et al. (1995), señalaron que para evaluar las prácticas escolares dentro del salón de clase, se debe estar en contacto con la realidad a través de la observación directa y el registro etnográfico de lo que sucede. En este sentido, uno de los métodos utilizados dentro de la investigación cualitativa es el etnográfico, el cual es definido por Woods (1986), como la descripción del modo de vida de una etnia o grupo de individuos, es decir, se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta y cómo interactúa. Esta técnica cualitativa permite al investigador internarse en los fenómenos y procesos sociales para conocer las formas de organización, de apropiaciones simbólicas y culturales.

Por su parte, Figueroa (1990), indicó que la etnografía en el campo educativo se ha utilizado desde una perspectiva teórica que permite explicar los procesos que se desarrollan en la escuela y sus vínculos con otras instituciones. Para ello se llevan registros del quehacer cotidiano a través de la observación, las entrevistas, revisión

del material y tareas usadas durante el trabajo docente, etc., para luego realizar un minucioso análisis que nos permita ir construyendo las explicaciones de los procesos escolares. La investigación etnográfica se inicia con la observación participante como la técnica más importante para llevar a cabo esta descripción, ya que permite la penetración en las experiencias de los otros, en un grupo o institución, actuando sobre el medio y al mismo tiempo recibiendo la acción del mismo (Woods, 1986).

A través de esta observación se participa en la vida cotidiana de la comunidad, se observan las actividades e interacciones socioculturales de la gente, comprendiendo las razones y el significado de costumbres y prácticas tal como los mismos individuos las entienden y viven (Restrepo & Tabares, 2000). Dentro de la técnica de la observación, para López & Guerrero (1993) y Woods (1986), es importante advertir y registrar los suficientes detalles concretos y ejemplos para comprender no sólo qué pasa, sino también por qué y cómo, por ello es necesario tener claro el tema que se está investigando, a fin de dirigir la observación hacia los fines de la misma, captando los acontecimientos para describirlos.

Para complementar y verificar la información obtenida mediante la observación se utiliza la entrevista, la cual según Carvallo (2002), tiene como propósito reconstruir historias de vida de los individuos involucrados en el estudio, con la finalidad de obtener las verbalizaciones y particularidades discursivas, permitiendo acceder al universo de significaciones de los actores. En cierta forma, la entrevista también hace uso de la observación puesto que incluye, además del material discursivo, la información acerca del contexto del entrevistado, sus características y su conducta, llegando a un contacto con los individuos y creando condiciones que les permita a los participantes decir libremente lo que piensan y sienten, empleando su propio lenguaje que es parte de su realidad natural.

2. Método

2.1 Objetivo General

Determinar los factores personales, sociales y culturales relacionados con el desarrollo de la autoestima de niños preescolares otomíes asistentes a un jardín de niños monolingüe español.

2.2 Objetivos Particulares

- Analizar la relación madre-hijo y su influencia en el desarrollo de la autoestima de sus hijos.
- Analizar los factores de la maestra que influyen en el desarrollo de la autoestima de sus alumnos.
- Analizar la relación existente entre la escuela y la comunidad otomí.
- Determinar el perfil de desarrollo cognitivo, motor y del lenguaje de los niños.
- Determinar el nivel de autoestima de los niños otomíes.

2.3 Contexto

Esta investigación se llevó a cabo en el jardín de niños monolingüe español “Lic. Benito Juárez”, perteneciente a la localidad de Zanja Vieja (Figura. 1), comunidad rural indígena otomí, la cual se localiza en el municipio de Temoaya, estado de México, el cual se encuentra a 20 Km. al noreste de la ciudad de Toluca. La extensión geográfica de este municipio es de 222.46 Km. y tiene una altitud media de 2.800 metros, siendo el límite inferior de 2.750 y el máximo de 3.700 metros. El clima de la zona es templado, subhúmedo y con lluvias durante el verano, con una temperatura

media de 13.4° C, siendo la máxima extrema de 35.5° C y una mínima extrema de 9° C. Sus límites son los siguientes: al norte el municipio de Xiquipilco; al sur los de Toluca y Otzolotepec; al este los de Isidro Fabela, Jilotzingo y Olzolotepec y al Oeste los de Ixtlahuaca y Almoloya de Juárez (Acle, 2000).

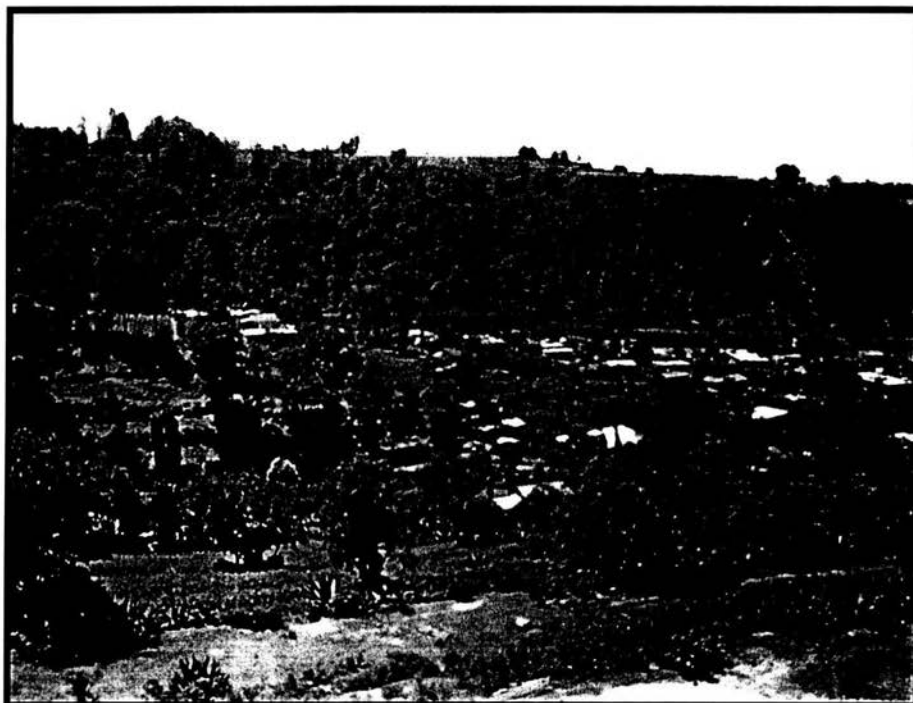


Figura 1. Vista Panorámica de la localidad de Zanja Vieja

La palabra Temoaya proviene de la lengua Otomí, del término Temoayan, que significa “donde todos bajan” (E.A.-U.A.E.M.,1991, en Roque, 2001). En este municipio el principal uso del suelo es el agrícola, en donde se cultiva maíz, cebada, trigo, y avena, sin embargo, sólo el 65% del suelo es aprovechable, ya que el 33% se encuentra erosionado. Debido a ésto, la agricultura está asociada a otras actividades

como la albañilería, la venta de artículos de madera, de verduras, de servilletas bordadas, el tejido de tapetes o el trabajo asalariado y estacional (Acle, 2000).

De acuerdo con los datos del INEGI, en 1995, Temoaya es un municipio eminentemente rural e indígena, el 84.48% de su población es indígena y el 50% de sus habitantes habla otomí. Para esta fecha contaba con una población de 60.851 habitantes, con un promedio de crecimiento anual de 10.9%, prevaleciendo la población joven entre cero y 14 años de edad, ocupando el 43.21% del total. Con respecto a las viviendas particulares 32.47% cuentan con servicios de drenaje; 96.05 % con energía eléctrica; 89.42% con agua entubada, de las cuales sólo 10.36% la tienen dentro de la vivienda, y 50.58% tiene piso de tierra (Figura 2).

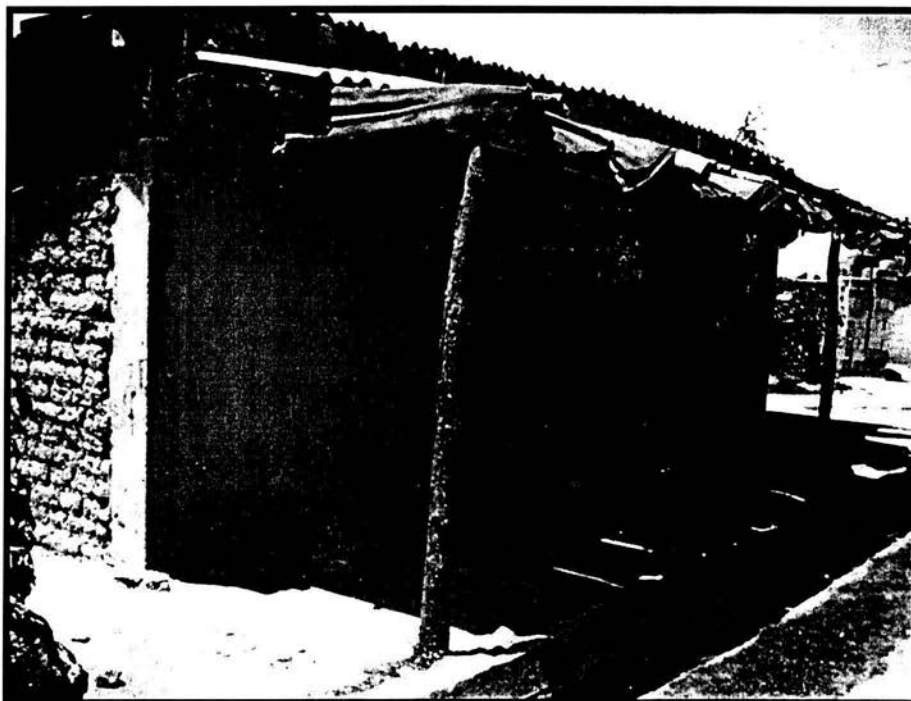


Figura 2. Imagen de una casa de la localidad de Zanja Vieja

Los servicios de salud con que cuenta dicho municipio, son el Instituto Mexicano del Seguro Social, el Instituto de Salud del Gobierno del Estado de México (ISSEMYM), el ISSSTE y el ISEN, los cuales ofrecen su atención en medicina general y familiar; la mayoría de las personas asiste a estos servicios de asistencia social (ISEM), debido al nivel económicamente bajo en que se encuentran. Todos estos servicios se encuentran en la Cabecera municipal (Acle, 2000).

En cuanto a los servicios educativos, existen 121 escuelas registradas, de las cuales 54 corresponden al preescolar, 48 a la primaria, 16 al nivel de secundaria, una preparatoria, un Centro de Capacitación en Artes y Oficios (CECAO) y un CONALEP (Acle, 2000).

El municipio de Temoaya está constituido por 57 localidades, de entre ellas 17 son indígenas, una de ellas es Zanja Vieja, la cual se encuentra ubicada a 20 kilómetros de Toluca y a 80 del Distrito Federal, con una altitud de 2.680 metros sobre el nivel del mar. Para el comienzo de esta investigación, finales de 1998 y de acuerdo con el INEGI (1995), contaba con una población de 1.262 habitantes, de los cuales sólo el 58% sabía leer y escribir, el 57% hablaba español y otomí, y el 43% de su población era menor de 14 años, con una mortalidad infantil del 37%. En 1995 la localidad tenía 195 viviendas, de las cuales 90,7 % contaba con luz, 93,3 % con agua entubada y 14,8 % con drenaje. El promedio de ocupantes por vivienda era de 7. En cuanto a los servicios educativos, se encontraron a la fecha de realización de la presente investigación, una escuela primaria monolingüe español, de organización completa, con un grupo por grado y con un promedio de 150 estudiantes atendidos en cada uno de los ciclos escolares 1999-2000 y 2000-2001 y, una escuela de preescolar con un grupo de 13 niños.

No existen en esta localidad servicios médicos, sus habitantes se dirigen a Temoaya o a Toluca cuando el caso se torna grave, de lo contrario, tienen alternativas autogestivas como la herbolaria o acuden a curanderos o parteras al interior de la comunidad, según sea el caso (Villafranca, 2001).

Los patrones culturales de esta comunidad se encuentran bien definidos. Las mujeres, en su mayoría, se dedican al hogar, al cuidado de sus hijos, al trabajo en la milpa y a la elaboración de servilletas, mientras que los hombres trabajan como vendedores ambulantes en otros estados del país, permaneciendo la mayoría del tiempo lejos del hogar. La religión predominante es la católica, el 85% de la población la profesa, el 15% restante pertenece a la religión de tipo protestante, en especial, Testigos de Jehová. Existen 27 Iglesias católicas y 10 Templos protestantes (Arzate, 1999).

2.4 Escenario

El jardín de niños monolingüe español “Lic. Benito Juárez”, es una escuela multigrado estatal, con una sola maestra quien realiza todas las funciones administrativas y docentes (Figura 3).



Figura 3. Preescolar “Lic. Benito Juárez”. Grupo de niños con la maestra

El plantel cuenta con dos aulas de 5 x 5 metros cada una; una de ellas es utilizada para el trabajo con los alumnos, hay un escritorio para la maestra, dos mesas rectangulares largas, con sillas adecuadas para el tamaño de los niños, un pizarrón, un área donde se encuentran los materiales que son utilizados por los niños para realizar las diferentes actividades y un espacio dedicado al juego y a actividades dirigidas por la maestra, tales como la lectura de cuentos y títeres. Las paredes de este salón se encuentran decoradas con carteles de números, letras, trabajos de los niños y móviles, que la maestra cambia constantemente de acuerdo con la planificación de los objetivos a lograr con los niños. La segunda aula, es utilizada para realizar algunas actividades con los padres y para exponer los trabajos de los niños; esta aula, fue la utilizada para la realización de las entrevistas con las madres. En la parte exterior de las aulas se encuentran dos letrinas, un área con llantas para actividades recreativas y espacios libres para realizar actividades libres o dirigidas (Figura 4). Para el ciclo

escolar 1998-1999 estaban inscritos en esta escuela 10 niños y para el ciclo escolar 1999-2000, 11 niños.

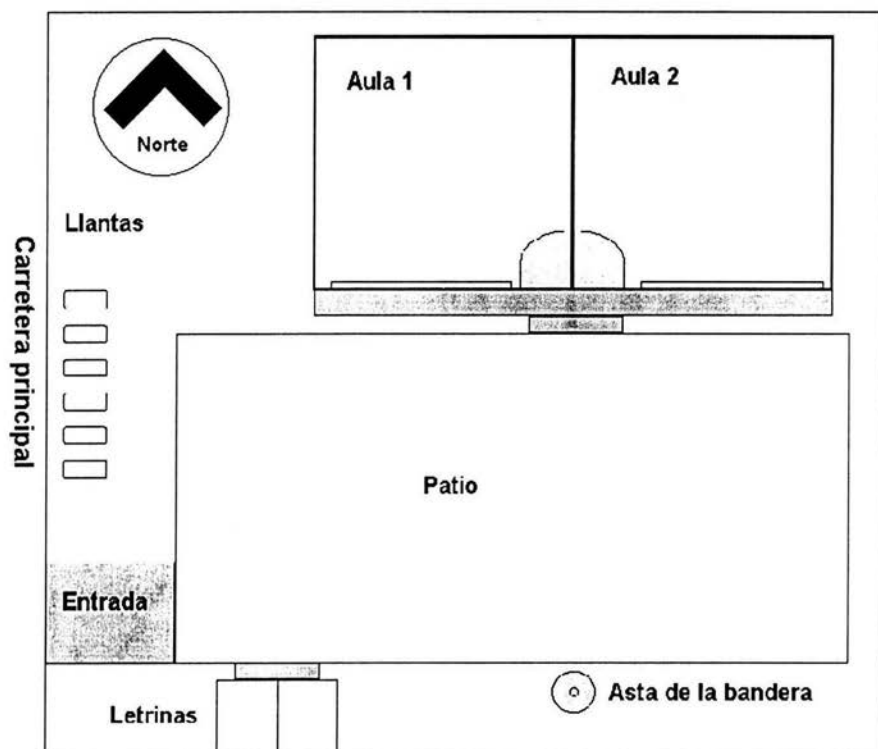


Figura 4. Representación del Preescolar "Lic. Benito Juárez"

2.5 Participantes

Madres

En este estudio, participaron nueve madres otomíes cuyos hijos asistían al preescolar. El promedio de edad fue de 29 años y el número de hijos fue de tres; no obstante, es importante mencionar que una de las madres participantes de 32 años, tenía en el momento del estudio seis hijos y otra de 30 años, cinco (Figura 5).



Figura 5. Madres otomíes con una edad promedio de 29 años

En cuanto al nivel de escolarización se advierte que el 11% no asistió a la escuela; de las madres que cursaron algún grado de primaria se tiene: 11% estudió hasta el primero; 11% hasta el segundo; 11% hasta el tercero; 11% hasta el cuarto; 22% hasta el quinto y, 22% hasta el sexto. Cabe también señalar, que el 89% de las madres son

otomíes y bilingües otomí-español y que el 11% correspondiente a quien mantiene una condición monolingüe español, nació en el D.F. y se casó con una persona otomí. Todas las madres, manifestaron dedicarse al hogar, al cuidado de la milpa y a la elaboración de servilletas tejidas (Figura 6), que suelen vender en la comunidad o que dan a sus esposos para que las vendan en los lugares a los que migran, principalmente al Distrito Federal y a Toluca.



Figura 6. Madre elaborando servilleta tejida

Maestra

La maestra de 30 años de edad, casada, con dos hijos, no es otomí y su lengua materna es el español. Estudió la licenciatura en Educación Preescolar, en la Normal de Educadoras No 3, ubicada en Toluca. Desde que se tituló hace ocho años, trabaja en el jardín de niños “Lic. Benito Juárez”. Por ser un preescolar multigrado, ejerce

ella sola todas las funciones docentes y administrativas. Actualmente está tramitando su traslado a otra escuela más cercana a su domicilio, debido a que se tarda dos horas en llegar diariamente a su trabajo.

Niños

En este estudio participaron once niños (Figura 7), lo que constituye el total de alumnos inscritos en el preescolar, de los cuales ocho asistían por segundo año consecutivo al preescolar (segundo nivel) y tres por primera vez (primer nivel).



Figura 7. Niños caminando en grupo hacia la escuela

De los niños participantes (Figura 8), cuatro eran niñas (dos de 4 años y dos de 5 años) y siete eran niños (todos de 5 años), como se muestra a continuación (Tabla 2):

Tabla 2. Características de los niños del preescolar por género y edad.

	Género %	Edad	
		4	5
F	36	2	2
M	64		7



Figura 8. Grupo de niños en el preescolar

2.6 Instrumentos

REGISTROS DE OBSERVACIÓN

Se llevaron a cabo observaciones con la finalidad de registrar las actividades diarias y las interacciones socioculturales realizadas en la escuela y la comunidad por los niños, la maestra y las madres.

GUIA DE ENTREVISTA A MADRES

Se elaboró una guía de entrevista a madres, en la primera parte se incluyen los datos personales y familiares; la segunda contiene 27 preguntas abiertas, orientadas a identificar lo siguiente: relación madre-hijo, estimulación de la autoestima de los niños, autoestima personal, patrones culturales otomíes, relaciones escuela-padres, y expectativas de vida (Apéndice 1).

GUIA DE ENTREVISTA A LA MAESTRA

Se elaboró una guía de entrevista con preguntas abiertas. La primera parte contiene los datos personales, académicos y laborales de la maestra. La segunda parte consta de 19 preguntas para conocer: la autoestima, los programas que maneja, recursos que utiliza, trabajo con los padres, situación laboral, experiencia con el trabajo en la comunidad, conocimiento de la cultura otomí, conocimiento de sus alumnos y relación maestra-madres (Apéndice 2).

DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA, DE UN ARBOL Y DE UN ANIMAL

Estos Dibujos tienen como objetivo que los niños se proyecten a través de ellos, reflejando pensamientos y sentimientos de sí mismos y con relación al contexto en que se desenvuelven. Se escogieron dibujos por ser niños preescolares, con edades entre 4 y 5 años.

PROCESO DE IDENTIFICACION COMPRENSIVO (CIP)

Este es un instrumento elaborado en Estados Unidos por R. Zehrbach (1985), con la finalidad de identificar a los niños de una comunidad, que sean elegibles para un programa especial a nivel preescolar, o que necesiten de algún tipo de atención médica o terapia antes de su ingreso a la escuela.

El CIP se utiliza para evaluar el desarrollo del lenguaje expresivo, del área cognoscitiva y psicomotriz fina y gruesa, en niños con edades comprendidas entre los dos y medio y cinco y medio años de edad. En esta investigación se utilizó para determinar en qué parte del desarrollo se encontraba cada uno de los niños. Sin embargo, fue necesario realizar modificaciones en la evaluación, para adaptarla al contexto y vocabulario de los menores, y se le agregaron actividades de conocimientos básicos, tales como figuras geométricas, colores primarios y secundarios, escritura del nombre, etc.

2.7 Procedimiento

Se realizó una primera visita al Jardín de niños en donde se platicó con la maestra con la finalidad de solicitar el permiso para asistir al preescolar, una vez por semana, los días miércoles, para la realización de esta investigación. La maestra sólo pidió que le lleváramos una carta para ella entregársela a su supervisora. La semana

siguiente se comenzó a realizar la investigación a través de observaciones, y la elaboración de los instrumentos, en el caso del CIP, que ya es una prueba establecida, se adaptó al vocabulario y al contexto de los participantes. La metodología que se utilizó fue la cualitativa.

Se comenzó con la aplicación de los mismos, en primer lugar se aplicó a los niños la prueba del CIP (octubre de 1998), en forma individual, con una duración aproximada de una hora con cuarenta y cinco minutos con cada niño. Los resultados obtenidos se agruparon en tres áreas: cognitiva, psicomotora y del lenguaje, en donde la calificación de los mismos se basó en el logro o no logro en la realización de cada actividad. No se utilizó la de la prueba original.

Posteriormente se realizaron las actividades del árbol, la figura humana y el animal, una por día, los dibujos los hicieron los niños al mismo tiempo. Para tal fin, se le entregó a cada niño una hoja de papel en blanco, un lápiz y crayones y se le pidió que se dibujaran a sí mismos, un árbol o el animal que más le gustara, dependiendo del día de la actividad. Una vez realizado el dibujo y en forma oral e individual, en el aula de al lado, se les preguntó para el autorretrato ¿quién era?, ¿qué está pensando allí?, ¿cómo se siente?, ¿en la casa?, ¿en la escuela?, con un tiempo aproximado de diez minutos por niño. Estas fueron las preguntas básicas para todos, ya que las demás dependían de las respuestas de cada uno y del diálogo establecido con los mismos. Para el árbol y el animal se les pidió que hicieran un cuento acerca de lo que dibujaron. A los niños que no lograron hacerlo, se le hicieron preguntas acerca del mismo. La interpretación de los mismos se basó en la expresión de pensamientos y sentimientos positivos y negativos hacia sí mismos, hacia la escuela, la casa o lo dibujado, tomando en cuenta la expresión facial en el caso de la figura humana, tamaño del dibujo e integración de las partes. Los resultados obtenidos se agruparon en cinco áreas: figura humana, árbol, animal, casa y escuela.

Al terminar con los niños se entrevistaron a las madres, se le citó una por día, y cada entrevista tenía una duración aproximada de hora y media cada una. A pesar de que participaron once niños en esta investigación, sólo se entrevistaron a nueve madres, debido a que las dos restantes, no pudieron asistir el día citado para la realización de la misma.

Por último, se entrevistó a la maestra, con una duración aproximada de dos horas, divididas en dos días, al finalizar el trabajo con los niños y de acuerdo con su disponibilidad de tiempo. Los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas (madres, maestra), se agruparon en las siguientes categorías: Relación madre-hijo, expectativas de vida, desarrollo de la autoestima, patrones culturales otomíes, relación escuela-comunidad y situación escolar.

3. Análisis y discusión de resultados

OBJETIVO: análisis de la relación madre-hijo y su influencia en el desarrollo de la autoestima de sus hijos.

En este objetivo se incluyeron las siguientes categorías: relación madre-hijo, desarrollo de la autoestima, y expectativas de vida.

Categoría. Relación Madre – Hijo

Con la finalidad de conocer el tipo de relación existente entre madres e hijos, se realizaron cinco preguntas relacionadas con la interacción verbal, es decir, si ellas platicaban con sus hijos, en qué idioma, desde cuándo, y el conocimiento de las madres acerca de sus hijos. A continuación se presentan las preguntas que se hicieron y las respuestas a cada una de éstas.

¿Platica usted con su hijo? ¿Desde cuándo? ¿En qué lengua? ¿De qué platica?

En cuanto a la interacción verbal, es importante mencionar que se advirtieron diferencias entre las madres participantes: el 56% señaló hablar con los niños desde que eran bebés, mientras que el 44% restante no lo hacía porque consideraba que, era hasta los dos años de edad, cuando presentaban el habla, que ellas podían comunicarse con ellos. Ejemplo de lo señalado por las madres:

“Le hablé desde que tenía dos años, cuando tiene razón”

“Le platico desde que era bebé”.

“Le empecé a platicar al año, le decía cuáles eran sus primos, sus tíos, pero a los tres años es que comienzan a entender.”

De lo anteriormente expuesto se puede advertir, que los patrones culturales otomíes determinan en gran medida las formas de interacción entre madres e hijos, observándose que el 44% de las participantes reportó no comunicarse con sus hijos hasta aproximadamente los dos años de edad cuando consideran que ya tienen razón, e igualmente cuando señalaron más adelante que, la demostración del afecto de manera física, sólo es para los niños pequeños, antes de los dos años y no después. Esto se relaciona con sus creencias culturales, pues consideran que los niños después de los dos años, ya están grandes para ser abrazados, sólo debe hacerse cuando son bebés. No obstante, con el 56% restante de las madres, empieza a vislumbrarse un cambio cultural, pues sus respuestas se orientaron a la importancia de tener una comunicación con sus hijos a pesar de ser pequeños, inclusive antes de los dos años cuando consideran que ya tienen razón.

El 100% de las madres expresó hablarles a sus hijos en español, pues cuando éstos sean grandes y vayan a otros lugares a vender, no les van a entender si hablan en otomí. No obstante, todos los menores comprenden algunas palabras de su lengua

materna, aunque no la hablen. En cuanto al contenido de las pláticas, quienes se comunican con sus hijos, señalaron hablarles acerca de cómo les fue en la escuela, qué les enseñó la maestra o de cómo deben comportarse. Por ejemplo:

“Le platico de que no pelee con sus hermanitos, de que le ponga atención a la maestra, que no tire basura”.

¿Cómo es su hijo?

En relación con el conocimiento que tienen de sus hijos, el 100% de las madres entrevistadas pudo describir sus características personales tales como: los niños son penosos cuando no conocen a la persona, lloran por todo aunque no se les regañe, son un poco inquietos, traviosos y latosos, pero, para ellas eso está bien porque consideran que todos los niños son así, lo que demuestra que conocen a sus hijos, lo que es de gran relevancia para un desarrollo positivo de la autoestima, relacionándose ésto con lo señalado por la UNESCO (1992), cuando menciona la importancia de que los padres comprendan y acepten las emociones del niño y así, de esta manera, aumentarán las posibilidades de que sus hijos crezcan felices y equilibrados, si le tratan con paciencia, y consideración cuando experimentan fuertes emociones.

¿Qué cosas puede hacer su hijo(a) solo y qué cosas no?

¿Le asigna determinadas tareas dentro de la casa? ¿Cuáles?

Así mismo, conocen qué cosas pueden hacer solos y que cosas no. Por otro lado, el 33% de las madres manifestó asignar a sus hijos alguna tarea dentro de la casa, tal como darle de comer a los animales, ir a la tienda o recoger la ropa sucia y la basura, mientras que el 67% no lo hacen por considerar que todavía son muy pequeños, señalando lo siguiente: *“no tiene ninguna tarea, está muy chiquita”.* *“Le da de comer al perro y a los pollitos, si lo hace bien lo dejo salir a jugar toda la tarde”.*

De lo señalado anteriormente, es importante destacar el valor que se le da a los comportamientos de los niños en estas comunidades, pues desde pequeños forman parte de la organización social de la familia, la cual marca de manera importante la interacción madre – hijo, así es como se aprecia que desde que están en el preescolar, el 33% de las madres les solicitan que realicen actividades tales como ir a la tienda, darle de comer a los animales o barrer, acciones que a su vez son reconocidas y estimuladas verbalmente por ellas, lo cual irá fomentando la confianza y seguridad de los niños en sí mismos, aspecto señalado por Branden (1997), además de que se transmiten los patrones culturales de su propio grupo, los cuales en general, se mantienen a lo largo de su vida. En el estudio realizado por Acle y Roque (1996), en otra comunidad otomí perteneciente a Temoaya, ésto fue evidente, pues el 100% de los menores estudiados manifestó realizar actividades diversas al salir de la escuela, las niñas ayudan a sus madres en las tareas del hogar como barrer, lavar los trastes, lavar la ropa, etc, mientras que los niños ayudan a cuidar la casa y los animales mientras el padre o la madre están ausentes o van por el agua, etc, manifestándose claramente el patrón cultural de diferencia de género.

Categoría. Desarrollo de la autoestima.

¿ Cómo le demuestra que lo quiere? ¿Lo abraza? ¿Se lo dice?

La demostración de afecto por parte de las madres entrevistadas hacia sus hijos, es proporcionada a través de la interacción física, como los abrazos, pero, sólo cuando son bebés y aproximadamente hasta los dos años de edad. Posterior a esa edad, la interacción afectiva es verbal, se limita a las palabras, y en algunos casos, condicionadas al comportamiento de niño. Ejemplos ilustrativos de ello, son los siguientes: *"No lo abrazo porque ya está grande, sólo hasta los dos años, cuando era bebé", "Casi no lo abrazo y él dice que no lo quiero porque ya no lo abrazo, pero es que me duele la espalda". "Cuando hace las cosas bien, le digo que ahora sí lo*

quiero porque me ayuda”, “ *Cuando se porta mal le digo que ahora no lo quiero*”. Estos resultados están estrechamente relacionados con los patrones culturales de la comunidad, pues, para ellos sólo es importante demostrar el afecto a través del contacto físico aproximadamente hasta los dos años de edad, posteriormente lo demuestran en forma verbal.

Para el 44% de las madres, la demostración de afecto está relacionada con el cuidado que le proporcionan a sus hijos o, con la compra de algún dulce que el niño pida, de acuerdo con el dinero que se tenga para ese momento. Ejemplos: *"Le digo que la quiero y le compro cualquier golosina que quiera, cuando me dice que no la quiero"*, *"Le hago todas sus cosas como bañarla, peinarla, juego con ella, y así se da cuenta de que la quiero"*. Se observó que para las madres es importante demostrarle su afecto a sus hijos a través de diferentes acciones haciéndoles sentir que son importantes para ellas, lo que es esencial para el desarrollo de la autoestima. Como lo señala Branden (1997), el medio familiar produce en los niños un impacto positivo cuando se fomenta la confianza de los hijos al transmitirles, a través de su afecto, que creen en su capacidad, que sus pensamientos y sentimientos son importantes, fomentándoles de esta manera un ambiente de seguridad, afianzando sus valores e identidad.

Lo señalado anteriormente, coincide con los resultados del estudio de Cortés et al. (2000), cuyos hallazgos subrayan no sólo las diferencias de las dimensiones del autoconcepto según sean percibidas las acciones de padres y madres, sino también en cuanto al papel específico de las madres; los autores, hacen hincapié en que cuándo éstas pertenecen a familias de escasos recursos y bajo nivel escolar están probablemente más apegadas a las premisas socioculturales. Se encontró así mismo en dicho estudio, que el apoyo materno tiene una vinculación importante en las dimensiones expresivas y éticas del autoconcepto; en el caso que nos ocupa, las expresiones manifestadas por las madres son ilustrativas de estas dimensiones, pues

corrigen a los niños, les dicen qué hacer, cómo comportarse o les condicionan los estímulos físicos y afectivos a sus comportamientos.

¿Cuándo su hijo(a) hace algo mal, cómo lo castiga?

Ante el comportamiento negativo de sus hijos, el 78% de las madres señaló castigarlos, no comprarles dulces, regañarlos o pegarles, y el 22%, indicó no decirles ni hacerles nada.

Aquí se puede observar que las madres ponen límites a sus hijos, siendo esto de gran importancia para el desarrollo de los niños, ya que según Rodríguez (2000), poner límites es ayudar al niño a controlar aquellos aspectos de su conducta que él no puede dominar por sí mismo, por lo que ejercer un control sobre sus actos con ayuda de los adultos, le permitirá incorporar normas y valores.

¿Cuándo hace algo bueno, qué le dice o qué le hace?

Ante el comportamiento positivo de los niños las madres señalaron decirles que está bien y recompensarlos dejándolos jugar, ir a la tienda por algo que les guste o ver televisión.

Ejemplos: *“Lo deajo ver la televisión y jugar”*

“Le digo que está bien, y cuando quiera algo le doy un peso para que compre en la tienda”

Sólo una mamá señaló no decirle ni hacerle nada a su hijo cuando se porta bien.

Todo lo expresado anteriormente por las madres es importante, ya que se pudo observar que le ponen límites a sus hijos, pero también refuerzan sus conductas positivas, lo que fomenta el desarrollo de una autoestima favorable en los niños, relacionado con lo mencionado por Branden (1997), en donde los padres alimentan la

confianza y el amor propio al transmitirles a sus hijos que creen en su capacidad y bondad, creando un ambiente en el cual se sientan seguros.

Cuando expresa sus sentimientos como rabia, tristeza, alegría, etc, ¿Qué le dice?

Ante la expresión de sentimientos de sus hijos, tales como rabia, tristeza, alegría, etc, el 56% de las madres les preguntan qué les pasa y hablan con ellos, mientras que el 44% los regañan. Ejemplos: *“Lo regaño cuando llora sin que se le haga nada, lo amenazo”, “Le pregunto qué es lo que tiene, qué es lo que le pasa”*.

¿Lo deja hacer por sí solo(a) determinadas cosas? ¿Cómo cuáles?

El 89% de las madres señaló sí dejarlos hacer cosas solos, generalmente relacionadas con las tareas del hogar.

Ejemplos: *“Lava su ropa interior y calcetas. Agarra la escoba y barre sin que nadie le diga”*

“Enjuagar los trastes, traer el leño y darle comida a los animales”

Sólo el 11% de las madres señaló que todavía su hijo no hace nada por sí solo.

Aquí se puede observar que desde pequeños la mayoría de las madres dejan hacer a los niños por sí solos determinadas cosas, generalmente relacionadas con las actividades propias de su vida campesina, como es señalado por Acle (2000), en un estudio realizado en esta comunidad, en donde encuentra que todos los niños se incorporan desde pequeños en la ejecución de diferentes actividades, las niñas se ocupan fundamentalmente de quehaceres domésticos al interior de la casa, mientras que los niños realizan actividades fuera de la misma.

Todo ésto es de gran importancia, ya que en estas comunidades desde muy temprana edad, se favorece en los niños el desarrollo de la autonomía y el fomento de la confianza en sí mismos, puntos de gran relevancia para una autoestima favorable, ya que de acuerdo con la Fexad (2001), quienes logren aceptarse a sí mismos, serán capaces de tomar decisiones con autonomía y seguridad.

Si se equivoca en lo que hace ¿Qué le dice?

Todas las madres señalaron que cuando sus hijos se equivocan les dicen que lo vuelvan a hacer, les explican cómo hacerlo sin regañarlos.

¿Desde cuándo deja a su hijo(a) vestirse sólo(a)? ¿Lo deja ir y regresar de la escuela solo?

El 89% de las madres expresó dejar a sus hijos vestirse solos y el 56% dejan a sus hijos ir y regresar solos de la escuela.

Aquí se puede observar el contraste entre los niños que viven en la ciudad quienes generalmente son llevados a la escuela preescolar por sus padres y casi nunca salen solos, contrariamente a los niños otomíes que participaron en este estudio, en donde el 89% de las madres manifestó dejar a sus hijos ir y regresar de la escuela solos, lo que evidencia los patrones de vida y que los niños comienzan a ser independientes de los padres desde muy pequeños, lo que es favorecido por el entorno.

¿Su hijo(a) le enseña los trabajos que hace en la escuela? ¿Qué le dice usted cuando los ve?

El 100% de las madres señaló decirles que está bonito y que le echen ganas. Sin embargo, la maestra señaló que en ocasiones llegó a observar que las madres al ver los trabajos que los niños realizaron en la escuela, les decían “*Qué hicistes*” “*Qué es esto*” e inclusive algunas llegaron a aventarlo, lo que ella ha tratado de cambiar con

los padres. Esto evidencia la discrepancia entre lo manifestado por las madres y por la maestra, así mismo la diferencia cultural existente entre la escuela y la comunidad.

¿Su hijo (a) hace alguna tarea escolar como dibujar, pintar, etc, en la casa? ¿Se la enseña? ¿Qué le dice usted cuando la ve?

El 89% de las madres señaló que sus hijos no hacen nada en la casa porque no le mandan tarea, sin embargo, una señaló que a veces su hijo dibuja con los colores de sus hermanos, y ella le dice “*que está bonito*” para que no se ponga triste. Otras expresaron decirles si está bien o mal lo que hicieron, sin regañarlos. Así mismo el 11% de las madres señaló que el niño sí hace tareas en la casa como escribir su nombre, las letras y dibujar, pero su padre es el que lo ayuda porque ella no sabe leer. Sin embargo, hay que destacar la mayoría del tiempo el padre se encuentra fuera del hogar, viajando a otras ciudades, debido a que su actividad económica es el comercio, por lo que la ayuda que puede prestarle a su hijo, es muy poca. A pesar de que la responsabilidad de la educación se atribuye principalmente al padre, en la práctica y de acuerdo con el estudio realizado por Roque, Contreras, Reyes y Acle (2000), la mayor atención se la prestan las madres, por ser ellas las que se encuentran todo el tiempo al cuidado de sus hijos.

¿Qué hace usted para que su hijo(a) haga la tarea de la escuela o la asignada en el hogar?

El 89% de las madres señaló no hacer nada porque no le mandan tarea a sus hijos. El 11% de las madres expresó que le pregunta al menor que le mandaron y le dice que haga su tarea, sin embargo, a veces no se acuerda cuál fue la tarea que le mandó la maestra, y el 11% señaló que su hijo hace la tarea sólo porque es responsable.

Cuándo su hijo(a) comete algún error ¿Qué hace? ¿Llora? ¿Rompe el papel? ¿Tira las cosas?

Las madres señalaron que los niños cuando se equivocan lloran, generalmente rompen la hoja de papel o la arrugan y, ellas les dicen que lo vuelvan a hacer. Sólo una madre expresó que su hijo no dice que se equivocó y él solo lo vuelve a hacer y le da risa. Lo anterior, tiene que ver con que la familia cumple un papel primordial en el desarrollo de la autoestima de sus hijos, a través de las relaciones que se establecen entre los miembros de la misma, y mediante la transmisión de sus valores, haciendo del niño un ser con identidad (Mungia,1997). Esto se evidencia en los resultados obtenidos anteriormente, en donde las madres transmiten a sus hijos sus patrones culturales, valores, creencias y costumbres, en donde, desde muy pequeños, comienzan a formar parte de la organización social de la familia, realizando diferentes cosas, generalmente relacionadas con las actividades propias de la vida campesina, tales como ir a la tienda, darle de comer a los animales, barrer, etc, las cuales a su vez, son reconocidas y estimuladas verbalmente por sus madres, lo que es de gran importancia para el crecimiento positivo de la autoestima al fomentar la confianza y seguridad en sí mismos, lo que a su vez, de acuerdo con la Fexad (2001), desarrollará la responsabilidad, ya que sólo puede comprometerse quien tiene confianza en sí mismo, y quien se acepta a sí mismo, será capaz de tomar decisiones con autonomía y seguridad.

Así mismo, se observó que, para las madres es importante demostrarle afecto a sus hijos a través de diferentes acciones, haciéndoles sentir que son importantes para ellas, lo que también es un factor relevante para el desarrollo de la autoestima, ya que de acuerdo con Branden (1997), el medio familiar produce en los niños un impacto positivo cuando se fomenta la confianza al transmitirles a través de su afecto, que creen en su capacidad, que sus pensamientos y sentimientos son importantes, fomentándoles de esta manera un ambiente de seguridad, afianzando sus valores e

identidad. Las formas de interacción entre madres e hijos son determinadas en gran medida por los patrones culturales

Por otro lado, las madres otomíes le ponen límites a sus hijos que asisten al preescolar, lo que es necesario para que aprendan a ejercer control sobre sus actos, con ayuda de los adultos, lo que les permitirá incorporar normas y valores.

Categoría. Expectativas de vida.

¿Qué le gustaría que su hijo(a) hiciera cuando esté grande?

El 100% de las madres señaló que sus hijos deben elegir lo que quieren estudiar, sin embargo, les gustaría que terminaran el bachillerato o la universidad, pero todo dependerá de lo que puedan pagar sus padres, ya que los estudios están muy caros y tienen varios hijos, o de que los niños quieran estudiar porque hay algunos que tienen las posibilidades, pero abandonan la escuela en la primaria para ir a trabajar. Ejemplo de lo expresado por algunas madres: *"Quisiera que terminara bien todo su estudio, pero eso depende de su padre, los estudios están caros". "Yo le voy a dar todos los estudios, que él elija si quiere ser abogado, arquitecto, que él decida". "Yo quisiera que fuera a la secundaria, pero todo dependerá si él quiere ir o no"*.

Es importante destacar que, a pesar de que todas las madres entrevistadas sólo alcanzaron a estudiar parte de la primaria, las expectativas educativas para sus hijos van más allá de la escuela primaria; sin embargo, por el bajo nivel económico de los habitantes de esta comunidad y por el número de hijos que tiene cada familia, estas expectativas son muy difíciles de conseguir, pues la mayoría de los niños tienen que abandonar la escuela a edades muy tempranas para incorporarse al trabajo, para así poder tener una mejor calidad de vida. En el estudio realizado por Roque (2001), en otra localidad perteneciente a esta misma comunidad otomí, se evidencia que el valor que se le asigna a la escuela por parte de los padres de alumnos de la escuela

primaria, se relaciona principalmente con aprender a leer, escribir y sacar cuentas, ya que luego de adquirir estas habilidades básicas, egresan para incorporarse al mercado de trabajo y son pocos los que finalizan la escuela primaria y continúan sus estudios de secundaria.

OBJETIVO: analizar los factores de la maestra que influyen en el desarrollo de la autoestima de sus alumnos.

En este objetivo se incluyeron las siguientes categorías; desarrollo de la autoestima y patrones culturales otomíes.

Categoría. Desarrollo de la autoestima.

En esta categoría se le realizaron a la maestra preguntas relacionadas con la definición de autoestima, la importancia de trabajarla dentro del salón de clases y su inclusión en programas específicos dentro del preescolar.

¿Qué es la autoestima para usted?

La maestra definió la autoestima como *“el quererse a uno mismo, disfrutarse, valorarse”*.

¿Cree que es importante trabajar la autoestima dentro del salón de clases? ¿Por qué? ¿Para qué?

La maestra manifestó que era importante trabajar la autoestima dentro del salón de clases, pues de ello depende que los niños se vuelvan autosuficientes y autónomos. Dijo que la fomenta a través de juegos (Figura 9) y con los acuerdos que realiza con los niños acerca de respetarse, quererse, no pegarse, igualmente motivando a los

niños a que hagan sus trabajos y diciéndoles palabras de aliento como *“tu puedes”*, *“échale ganas”*, también con una caricia y una sonrisa.



Figura 9. Niños en actividades de juego dirigidos por la maestra

Por otra parte, señaló la importancia de trabajar con los padres para evitar que ellos descalifiquen el trabajo de los niños, como cuando se expresan de la siguiente manera:

“¿Qué hiciste?”
“Que trabajo tan feo”

Todo esto, la maestra lo realiza por iniciativa propia ya que la autoestima no es un objetivo del programa. Esta información se corroboró con las observaciones realizadas dentro del salón de clases.

De lo señalado anteriormente se puede decir, que la maestra reconoce la importancia de desarrollar la autoestima dentro del salón de clases, a través de juegos y actividades que se realizan a diario, y mediante la actitud que ella tenga con sus alumnos, lo que se relaciona con lo afirmado por Mungia (1997), quien menciona que en la escuela los niños participan en una serie de experiencias de aprendizaje, muestran aptitudes y habilidades hacia determinadas áreas y fracasan en otras, las cuales al ser evaluadas o reforzadas por otras personas influirán en su autoestima. Por lo que, la actitud de los maestros es de gran importancia, ya que de ella dependerá que los niños se sientan aceptados, aún con sus limitaciones, ideas, sentimientos y pensamientos. En las visitas realizadas dentro del salón de clase, se pudo observar que la maestra constantemente reforzaba el comportamiento positivo de los alumnos, así como los trabajos y actividades que realizaban, a través de palabras y reconocimiento social mediante aplausos.

¿Me podría decir cuáles son las características de cada alumno?

La maestra tiene un registro detallado de las características de cada uno de los niños, tanto en el área académica, como en la emocional, social y familiar.

En los resultados anteriores se observó que la maestra tiene conocimiento de la importancia de trabajar la autoestima dentro del salón de clases y la fomenta a través de juegos, palabras, aplausos, reforzamiento positivo del comportamiento de sus alumnos y de las actividades que éstos realizan, lo que se confirmó mediante las observaciones realizadas. Todo esto tiene gran importancia para el desarrollo de una autoestima favorable en los niños, ya que de acuerdo con García (2002), los maestros pueden favorecer u obstaculizar el proceso mediante el cual el niño puede

encontrarse a sí mismo. Así mismo, es de gran importancia, que la escuela ayude a los niños a descubrir y aprender a ser las personas que siempre quisieron ser, respetándoles sus tiempos, sus conflictos y sus confusiones.

El trabajo de la autoestima en la escuela es fomentado por la maestra por iniciativa propia, ya que dentro del programa de preescolar no existen objetivos específicos para el desarrollo de la misma.

Por otro lado, la maestra realiza dos veces al año con los padres, actividades de macrogimnasia y algunas pláticas, como por ejemplo la importancia de ser padres y apoyar a sus hijos, A pesar de ser pocas sesiones, la maestra señaló que si hay resultados positivos, debido a que algunos niños y sus madres permanecen por mas de un año escolar en el preescolar. También realiza clases abiertas en donde los padres asisten a observar el trabajo de sus hijos. No obstante, se observó que la participación de los padres va dirigida principalmente a la colaboración en la limpieza de la escuela o a la elaboración de algún material específico, en su mayoría para la ambientación de la escuela en días festivos, sin que esta participación vaya también dirigida a los procesos de aprendizaje de sus hijos, ya que la maestra no les informa sobre las actividades escolares que realizan los niños en la escuela, ni siquiera acerca de las tareas que deben realizar, pues son asignadas directamente a los niños, lo que es ilógico si se toma en cuenta la edad de los mismos.

Categoría. Patrones culturales otomíes.

En esta categoría se realizaron preguntas a las madres y a la maestra referentes a la cultura y costumbres otomíes.

Respecto a las primeras, las preguntas se centraron en los siguientes aspectos:

¿Cómo son los otomíes? ¿Qué hacen? ¿Qué costumbres tienen? ¿Cómo es la familia otomí? ¿Su familia es así? ¿Siente que está bien o qué le falta? ¿Le gusta ser otomí? ¿Por qué? ¿A qué religión pertenece usted?

Todas las madres entrevistadas pertenecen a la religión católica, se dedican al hogar, al cuidado de sus hijos, al trabajo en la milpa y a la elaboración de servilletas tejidas, mientras que los padres trabajan como vendedores ambulantes en otros estados del país, permaneciendo la mayoría del tiempo lejos del hogar. En cuanto a la manera en que formaron su familia, las mujeres indicaron haberse casado a edades muy tempranas sin haber culminado la escuela primaria, generalmente con hombres de la misma comunidad, por lo que, posteriormente tienen familias numerosas. Entre sus costumbres, se encuentra robar a la novia y al día siguiente llevar a sus padres una cesta de frutas de regalo, para decidir luego la fecha del matrimonio.

La mayoría de las madres señalaron haber estado de acuerdo con su pareja para casarse, aunque también, hubo quien expresó haber sido robada por un hombre que no quería, por lo que se casó en contra de su voluntad. Casi todas las participantes se casaron por el civil, y manifestaron que se casan por la iglesia cuando tienen el dinero disponible para la fiesta. En caso necesario, consideran que se pueden divorciar; sin embargo, a pesar que la mayoría señaló ser agredidas tanto verbal como físicamente por los esposos, indicaron que no se divorciarían por sus hijos y/o porque los trámites son muy costosos. Por otra parte, señalaron que cuando se muere alguien, se le realiza un velorio y su compadre de boda es el encargado de vestirlo comprándole una ropa gris o blanca y se le colocan flores y velas. La caja debe ser de color gris para los que estaban casados y sólo se le reza. Para los solteros debe ser blanca, y debe haber música y cohetes. Para todos se hace una comida con la colaboración de todos los que asisten al velorio.

En este sentido, el 89% de las madres otomíes expresó que les gusta su cultura, costumbres y valores; sólo el 11% señaló no entender dichas costumbres por ser la

persona que no es otomí, a pesar de estar casada con un hombre perteneciente a la comunidad.

Lo anteriormente señalado se pone de manifiesto en el estudio realizado por Acle (2000), donde se muestra que la familia continúa siendo la unidad básica de la organización social, predominando la presencia de la familia nuclear. Así mismo se encuentra lo indicado por la E.A-U.A.E.M (1991, en Roque 2001), con respecto a que en la población de la zona otomí de Temoaya, el matrimonio como institución social, sigue cumpliendo su función como antecedente necesario para la formación de una familia, la cual de acuerdo con sus propios valores morales, jurídicos o religiosos, permitirá la procreación de la respectiva descendencia y garantizará su continuidad étnica, tanto biológica como cultural. Otro aspecto importante de señalar del estudio realizado por Roque (2001), lo cual coincide con éste en lo referente a la edad de casamiento, en donde las mujeres influidas por aspectos culturales y valores propios, se casan a edades muy tempranas, inclusive a los doce años de edad, en donde ya se encuentran en posibilidad de concebir.

Tomando en cuenta que la maestra no pertenece a la comunidad, se consideró importante conocer su opinión acerca de los patrones culturales de la comunidad en la que trabaja.

¿Qué características tienen las mamás otomíes diferentes a las de otras zonas?

En cuanto a las madres otomíes, la maestra señaló que éstas son diferentes a las demás madres solamente con respecto al idioma y a la forma de vestir; lo que evidencia su desconocimiento de la cultura otomí, pues lo reduce al lenguaje y forma de vestir y no considera las costumbres, tradiciones, etc.

¿Qué conoce usted de la cultura otomí?

Con respecto a sus costumbres, considera que son las mismas de los mexicanos, celebrando las mismas festividades tales como navidad y día de muertos, la diferencia que observa es cuando asisten al panteón, que van todos juntos en procesión con sus velas y flores y en la ofrenda del día de muertos que la realizan regando flores por todo el camino hasta llegar a la ofrenda que está en el suelo sobre un papel.

¿Cómo definiría usted al niño preescolar indígena otomí?

La maestra definió al niño preescolar otomí como *“un ser único capaz de lograr su meta que se le encausa”* y con respecto a sus características específicas señaló que no lo había pensado, sin embargo, expresó que no hay diferencia entre los niños de esta comunidad y los de otras partes; lo que los diferenciaría sería el idioma, pero ya las mamás les platican más en español que en otomí, y las facciones físicas propias de estos indígenas. En cuanto a su comportamiento considera que son niños que no se relacionan ni hablan hasta no tener confianza, luego se tornan sociables logrando expresar sus sentimientos.

Aquí se puede observar, que a pesar de que la maestra para el momento de este estudio, tenía ocho años trabajando en la comunidad, existe un desconocimiento de los valores, costumbres y tradiciones de la cultura otomí a la cual pertenecen sus alumnos, pues sólo los considera diferentes por el lenguaje y forma de vestir, reflejándose en el choque cultural entre la casa y la escuela.

Lo expuesto anteriormente puede relacionarse con el estudio realizado por Coronado, Ramos y Téllez (1984, en Roque 2001), en una zona otomí del Valle de Mezquital en México, donde se señala que existe un distanciamiento psicológico entre el maestro y la comunidad, por lo que éstos ejercen presión para que dejen de

hablar la lengua indígena, cambien sus costumbres, sus formas de vida y no colaboran con la población. Este desinterés por lo indígena se evidencia en la valoración que se hace de la lengua castellana, al asociarla con el progreso y la modernidad y en una falta de reconocimiento hacia todo lo que tiene que ver con el indígena, considerando su lengua inferior por ser un dialecto, de allí que la participación que se exige a los padres con la escuela, no vaya dirigida principalmente a involucrarse con las actividades académicas de sus hijos.

¿Qué quisiera que cambiara en esta comunidad?

La maestra señaló que lo único que quisiera que cambiara la comunidad en general, es que los padres fueran más participativos, pues a veces quisiera hacer muchas cosas pero no encuentra apoyo para la realización de las mismas, también le ha pedido colaboración a otros padres de niños que no asisten al preescolar, y tampoco quieren participar, como por ejemplo se les pidió que asistieran para hacer la explanada y no llegaron, sólo los del preescolar.

Con las mamás específicamente ¿qué quisiera que cambiara?

La maestra expresó que lo que quisiera que cambiaran las madres es que le demostraran a sus hijos un poquito más su amor, su afecto, que valen mucho para ellas, que los tocan, pues con todo esto, se lograría más con los niños y hasta sería otra situación dentro del aula, aprenderían mejor y se sentirían más valorados, más personas.

¿Qué quisiera, qué las madres le digan a sus hijos que los quieren, que los abracen?

La maestra respondió *“Todo junto, porque abrazarlos, besarlos o decirles te quiero, a veces en diferentes momentos es necesario”*. También expresó que es importante motivarlos más, no sólo con las cosas de la escuela, sino también como personas, que no les dijeran *“burro”, “tonto”,* o cosas así que les dicen con frecuencia, sino por el contrario, decirles *“tú puedes”* y palabras positivas. Por lo tanto, la maestra trata de que los padres no les digan a los niños palabras que los descalifiquen de alguna manera.

OBJETIVO: analizar la relación existente entre la escuela y la comunidad otomí.

En este objetivo se incluyeron las categorías: relación escuela-comunidad, situación escolar, programas del preescolar, y situación laboral.

Categoría. Relación escuela – comunidad.

¿Qué le pide la maestra? ¿La maestra le dice o le informa cómo va su hijo(a) en la escuela? ¿Le pregunta a la maestra lo que hace su hijo(a) en la escuela?

La relación madres–escuela, está orientada a la colaboración que las primeras realizan en lo que se refiere a la colocación de la barda y a la limpieza del plantel, entre ellas se turnan los días de la semana para hacerlo, así como la elaboración de materiales para la escuela. También se propicia la participación a través de clases abiertas, escuela para padres y macrogimnasia, dirigida principalmente a la interacción padre-hijo y al desarrollo social y emocional de los niños. Sin embargo, estas actividades son poco frecuentes durante el año escolar. En lo referente al desarrollo académico de los niños, la maestra no informa a las madres acerca de las

actividades escolares que estos realizan en el preescolar. Las madres tampoco le preguntan a la maestra, sólo se limitan a platicar en algunas ocasiones con ella, sobre el comportamiento de sus hijos o, para recibir indicaciones de cómo deben ir vestidos para algún festival de la escuela. Como señalaron Lynch y Stein (1987, en Roque, 2001), los padres que no participan activamente en la educación de sus hijos, pueden estar satisfechos con ésta, aunque no sepan qué han aprendido u cómo se les enseña.

Por su parte, Harry (1995, en Roque, 2001), indicó que cuando los padres exhiben un patrón de baja participación, éste frecuentemente es interpretado por el maestro como desinterés, agregando que los padres de bajos ingresos económicos, o que pertenecen a grupos culturalmente diferentes a los del maestro, evidencian una extrema alienación y una baja conciencia de los derechos, políticas y procedimientos que se siguen en la educación.

**¿Cree que es importante que su hijo(a) asista al Jardín de Niños? ¿Por qué?
¿Para qué?**

El 100% de las madres entrevistadas expresó que para ellas es muy importante que sus hijos asistan al preescolar, pues, aprenden, se entretienen y se relacionan con los otros niños. Ejemplos de lo señalado por algunas de ellas son los siguientes: *“Aparte de aprender, se entretiene”*, *“Para que aprenda a hacerse un hombre, para cuando le hablen sepa lo que tiene que responder”*, *“Para que aprenda a jugar, a tener compañeritos”*, *“Para que aprenda algo para cuando esté grande.”*

¿Le gusta lo que su hijo(a) hace en la escuela?

El 100% de las madres expresó gustarle las actividades que hacen sus hijos en la escuela. Sin embargo, generalmente la maestra, no les platica de las actividades escolares que realizan sus hijos, ni de la importancia de las mismas; quedando nuevamente evidenciada la diferencia cultural entre la escuela y la comunidad, ya que la maestra toma en cuenta a las madres principalmente para las actividades de

limpieza de la escuela y no para las actividades relacionadas con el proceso de aprendizaje de sus hijos.

En relación con el área escolar, es importante señalar que ésta es valorada por las madres. No obstante, en lo que concierne al vínculo maestra- madres de familia, se aprecia que ellas no son tomadas en cuenta para la realización de actividades propias del aprendizaje escolar, las cuales también son importantes para el desarrollo académico de los niños, su participación se dirige principalmente a la realización de actividades físicas como limpiar, colocar la barda o ayudar a la maestra en la elaboración de algún material específico, así como en la Escuela de Padres, lo cual coincide con los estudios realizados en otra localidad de este mismo municipio (Roque, Contreras, Reyes y Acle, 1996). Esto puede atribuirse, sobre todo, a la diferencia cultural presente entre la maestra y los padres, así como a lo señalado por Wells (1990), quien al establecer un perfil de los estudiantes de riesgo, menciona características tales como: los conflictos culturales entre la casa y la escuela, baja autoestima, hablar otra lengua o las condiciones de pobreza, presentes en esta comunidad de estudio.

Por su parte, la maestra refirió que trabaja con las madres dos veces al año, realizando actividades de macrogimnasia, la cual consiste en actividades para que éstas aprendan a jugar con los niños y le demuestren su afecto, los abracen, pues según la maestra en la comunidad es muy difícil que las madres manifiesten su cariño a sus hijos. Las actividades las realiza dentro del salón de clases *porque "a las mamás les da pena, porque a veces tienen que gatear, jugar con los aros y afuera no lo quieren hacer, prefieren que nadie las vea"*. Este comportamiento de las madres está relacionado con sus patrones culturales, ya que como se señaló la demostración de afecto de manera física, sólo es para los niños pequeños, antes de los dos años aproximadamente, posteriormente el afecto lo demuestran verbalmente o a través de acciones. La maestra con estas actividades trata de modificar esta creencia, para que

las madres sean más expresivas con sus hijos, especialmente a través del contacto físico, evidenciándose de nuevo, la diferencia cultural entre la comunidad y la escuela.

La maestra también realiza clases abiertas en donde los padres vienen durante la mañana a observar el trabajo de los niños, las cuales se realizan una vez al mes, logrando cambios positivos en la actitud de los niños hacia las actividades de clase y en la comunicación de los niños con los padres.

Por otro lado, realiza la Escuela de Padres, donde se ofrecen pláticas que enfatizan la importancia de ser papás y de ayudarlo a sus hijos, de que comprendan las diferencias individuales de sus niños y la necesidad de darles importancia a sus actividades y motivarlos para que sigan adelante, al respecto señaló que, al principio las mamás llegaban al salón y al ver el trabajo del niño le decían “*Qué hicistes*” “*Qué es esto*” y llegó a observar que hasta lo aventaban. Generalmente estas pláticas se realizan una vez al año dándole mayor importancia a todo lo relacionado con la afectividad, pues a veces le dice a las señoras que les manden una cartita a sus esposos, o les den un beso o abrazo, y les da pena y no se atreven, raro es la señora que sí lo hace. Mencionó que esto es por la cultura, cómo las educaron, sin embargo, ella les dice que “*hay que abrazarlos*” y que hay momentos para esa afectividad. Sin embargo, se puede observar que la maestra quiere que las madres manifiesten estas actitudes, que muchas veces son incompatibles con su cultura.

En lo señalado anteriormente, se puede observar la diferencia cultural entre la maestra y las madres, y el querer cambiar por parte de la maestra, ciertas costumbres y actitudes de las madres, relacionadas específicamente con la cultura.

¿Has logrado cambios positivos con todo esto?

La maestra expresó que en general las pláticas y actividades han tenido buenos resultados, aunque lentos, especialmente en uno de sus alumnos que no quería trabajar al principio, se la pasaba jugando o simplemente observando lo que hacían sus compañeros, y ahora ya trabaja y platica más con su mamá. Sin embargo, ha sido un proceso muy lento, pero como a veces son las mismas madres durante dos años, se aprecian mejor los logros.

¿Le gusta trabajar en esta comunidad? ¿Por qué?

La maestra expresó que, aparte del transporte y de las condiciones del camino, sí le gusta trabajar con los niños de esta comunidad, ya que considera que éstos allí la necesitan mucho más y que puede hacer un trabajo más directo con los padres, aprendiendo ella también, ya que en la ciudad los padres son licenciados, abogados, etc, y a veces sí están con los niños, pero otras veces se los dejan a otras personas para que se dediquen a ellos y así es más difícil el trabajo con los padres. En un primer momento su trabajo dentro de la comunidad fue muy difícil, ya que pasaron tres meses y no lograba que los niños le hablaran. La maestra se cuestionaba pensando lo siguiente:

“¿Qué pasa?”

“No sirvo”

“Yo creo que renuncio, porque no hablan nada y yo les preguntaba algo y tampoco me contestaban, entre ellos sí hablaban pero muy bajito, sin que yo los oyera”

Sin embargo expresó, que posteriormente logró estimularlos y motivarlos para que hablaran, lo que para ella constituyó un gran éxito.

Con las madres sucedió algo similar, sin embargo, después de medio año logró el acercamiento con ellas, luego de que éstas fueron conociendo su trabajo con los niños, aunque considera que nunca va a faltar la mamá que diga que no trabaja y que los niños sólo van a jugar. Por otra parte, señaló que allí la enseñanza es más difícil, sobre todo en el área de psicomotricidad y del desarrollo del lenguaje, debido a la poca preparación que reciben en sus hogares, por lo que los logros principales que ha obtenido es que los niños puedan agarrar el lápiz, recortar, colorear, etc., --psicomotricidad fina-- y el que coordinen, se ubiquen en el espacio y el tiempo, su lateralidad, etc., --psicomotricidad gruesa--. En el área emocional, que se integren al grupo, se expresen, etc. En este sentido, posteriormente al aplicar la prueba del CIP, se apreciaron los logros obtenidos por la maestra en las diferentes áreas mencionadas anteriormente.

Aquí se puede observar de nuevo la diferencia cultural entre la casa y la escuela, ya que las expectativas por parte de la maestra en cuanto a la preparación previa al preescolar de los niños en el hogar, son las mismas que se tienen en las escuelas urbanas, ya que en las de zonas rurales generalmente no existe una preparación escolar en el hogar previa al inicio en la escuela, pero tienen otros recursos de la misma manera valiosos, como lo es el desarrollo de la motricidad gruesa, debido a las actividades diarias que realizan (correr, trepar, etc.), las cuales se facilitan al vivir en el campo, y que la maestra no toma en cuenta para su educación escolar. Por otra parte, la independencia que los niños van adquiriendo desde muy pequeños, ya que los dejan ir a la tienda solos o a la escuela, debido a que viven en un medio más seguro que el de las ciudades donde existen más peligros para los niños. Todo esto es de gran importancia y la escuela puede retomarlo para el comienzo de la educación de los niños, sin embargo, se nota que la maestra sigue con la visión de lo que debe ser la preparación previa al preescolar de los contextos urbanos, donde los niños llegan a la escuela con algunas habilidades y destrezas escolares, como lo es tomar el lápiz correctamente.

¿Qué es lo que más le gusta del trabajo con niños otomíes?

Lo que más le gusta a la maestra de su trabajo con estos niños es cuando participan en los juegos, donde son libres y se expresan tal como son (Figura 10), dejando aflorar sus sentimientos, y así los puede observar como son realmente y ayudarlos.



Figura 10. Niños jugando libremente en el patio del preescolar

¿Qué es lo que menos le gusta del trabajo con estos niños?

Así mismo, señaló que lo que menos le gusta del trabajo con los niños otomíes, es cuando llegan tarde, aunque la culpa no es de ellos sino de sus padres, así como los

problemas de nutrición que presentan, ya que ésto influye en su desarrollo. La maestra quisiera que las madres fueran mas participativas, así como toda la comunidad, ya que con el apoyo de todos se podrían realizar más actividades. Igualmente expresó, que en el aspecto emocional, quisiera que las madres le demostraran a los niños su amor, que los tocaran y abrazaran, o que les expresaran verbalmente cuanto los quieren, pues ello contribuiría a que su aprendizaje fuera mejor y así, de esta manera, se sentirían más valorados, pues en ocasiones las madres los descalifican con expresiones tales como: “*Burro*”, “*Tonto*”, cuando ella desearía que les dijeran “tu puedes”, por lo que ella ha tratado de cambiar esta situación.

Aquí en lo expresado por la maestra se puede señalar que aún cuando ella quisiera que las madres fueran más participativas, se pudo observar que la maestra no propicia esta participación en las actividades escolares de los niños, ya que principalmente las motiva a realizar actividades relacionadas con la limpieza de la escuela, así como en su participación en las pláticas o macrogimnasia, que son importantes pues allí la maestra trabaja el desarrollo emocional y social de los niños, sin embargo, son pocas al año.

Con base en su experiencia profesional ¿Cuál cree usted que debe ser el propósito de la enseñanza en la educación preescolar indígena? Aunque en este preescolar no se imparta el programa específico para la educación indígena.

La maestra señaló que lo importante es lograr que los niños sean capaces de ser reflexivos, críticos, analíticos y, sobre todo con una autoestima elevada.

¿Cómo es su relación con las madres otomíes?

La maestra expresó que su relación con las madres era buena, pues éstas, en su mayoría, colaboraban con ella y le tenían confianza y hasta le contaban cosas

personales. Con respecto a su comunicación con las madres señaló que, pocas veces les platicaba detalladamente sobre las actividades escolares de sus hijos, que las reunía al comienzo del año escolar para darles a conocer el trabajo del preescolar, su forma de trabajar, cómo debían cooperar y para que participaran en las diferentes ceremonias que se realizaban durante el año, generalmente con el vestuario o algún material que se necesitara y, sobre todo que colaboraran con la limpieza del preescolar.

Con respecto a las tareas, la maestra señaló que se las asignaba directamente a los niños para que éstos se las transmitieran a sus madres, con la finalidad de que ellos fueran desarrollando la memoria, atención y responsabilidad, no obstante, se observó que en ocasiones, los niños no le decían a sus padres la tarea que tenían que realizar, como consecuencia había el regaño de la maestra hacia los niños o hacia las madres.

Categoría. Situación escolar.

-Datos personales, académicos y laborales de la maestra.

Como se señaló anteriormente, la maestra tiene 30 años, es Licenciada en Educación Preescolar desde hace ocho años, tiempo que tiene trabajando en esta comunidad, a pesar de que en un primer momento no quería trabajar allí por estar a dos horas de su vivienda y no quería trabajar sola. En un principio, sintió rechazo por parte de las madres de la comunidad, pero posteriormente fueron aceptándola. Por ejemplo, la maestra señaló:

“Me mandaron a esta comunidad y no había otra opción”

“El primer año me quería cambiar”

“No quería estar aquí porque me quedaba muy lejos”

“Me veían como bicho raro”

“Después me aceptaron y me trataron bien”

La maestra tenía en el momento del estudio un salario de \$7,000.00 pesos mensuales.

- Programas del preescolar

Se le hicieron preguntas relacionadas con el programa de preescolar, la existencia de objetivos específicos para el desarrollo de la autoestima y, si estos objetivos se encuentran adaptados a la comunidad.

¿Dentro del programa de la SEP para preescolar, existen objetivos específicos para desarrollar la autoestima en los alumnos?

¿El programa de preescolar está adaptado a las condiciones específicas de la población?

En cuanto al programa de la SEP para preescolar, la maestra señaló que no existen objetivos específicos para el desarrollo de la autoestima, sin embargo, hay una serie de objetivos pertenecientes a la socialización y al conocimiento de su cuerpo, que serían parte del significado de la autoestima, ya que el conocer nuestro aspecto físico, cualidades y diferencias individuales, es de gran importancia para valorarnos tal cual somos, lo que contribuye al desarrollo de la autoestima. También expresó que el programa de preescolar no está adaptado a las condiciones específicas de la población, ya que es igual para todas las escuelas y no existe un programa para zonas indígenas. Sin embargo, la maestra lo adapta a las características de sus alumnos, a través de los proyectos, los cuales se organizan mediante juegos y actividades que los niños quieran realizar de acuerdo con sus intereses y necesidades. Un ejemplo de lo señalado es:

“Este programa es igual para todas las escuelas y yo lo adapto al vocabulario y a las necesidades de los niños”

ESTA TESIS NO SALE DE LA BIBLIOTECA

¿Quién ha proporcionado todo el material que usted utiliza en el preescolar?

El material en su mayoría es llevado por la maestra, otra parte es donado por la SEP, además de lo que se les pide a los padres al comienzo del año escolar, como crayolas, hojas de papel, lápices y algunos materiales de desecho que pueden ir recolectando, además del vestuario que vayan necesitando para los festivales a lo largo del año escolar. Sin embargo, la maestra señaló:

“Es muy poco, todo lo he ido recolectando durante mis ocho años de trabajo”.

-Situación laboral

¿Cómo vive usted su trabajo aquí, ejerciendo diversas funciones Docentes y Administrativas?

La maestra ejerce todas las funciones docentes y administrativas del preescolar, estas últimas las tiene que realizar en la mayoría de los casos, en su casa, o dejar por momentos el trabajo con los niños para poder hacerlas. Esta situación le produce cansancio ya que son muchos los requisitos administrativos que tiene que cumplir. La maestra manifestó:

“Por ese lado es que a veces me quiero ir de aquí, ya estoy muy cansada y quisiera ser maestra solamente por un tiempo, en mi salón con mis alumnos, porque con la dirección siempre hay que ir a juntas, consejos, etc.

Para asistir a las juntas, la maestra tiene que suspender las clases más temprano que del horario normal, lo que resta el tiempo a las actividades de enseñanza y de aprendizaje. Actualmente está tramitando su cambio para un lugar cerca de su vivienda y sólo de maestra, pues expresó que si le pagaran un poco más, tal vez

valdría la pena quedarse, ya que sólo cobra 120 pesos más por ser un maestro multigrado y 170 pesos por la dirección, lo que es muy poco en relación con el trabajo que tiene que realizar. Lo anterior, tiene que ver con el hecho de que en el descontento de los maestros de zonas rurales parecen estar implicados los bajos salarios, los cambios de adscripción, el no querer trabajar en lugares alejados a su domicilio, debido al tiempo diario que tienen que invertir en desplazarse y el no querer sufrir incomodidades, tal como lo señaló Gómez (1982, en Roque, 2001).

OBJETIVO: determinar el nivel de autoestima de los niños otomíes.

Los resultados obtenidos al aplicar los dibujos, se agruparon de acuerdo con el tipo de dibujo, en los que se reflejó la autoestima de los niños, además de lo expresado verbalmente por ellos. Los distintos elementos permitieron clasificar el nivel positivo o negativo de la autoestima (Tabla 3).

Tabla 3.**Nivel de autoestima de los niños otomíes.**

NIÑOS	FIGURA HUMANA	ARBOL	ANIMAL	CASA	ESCUELA	TOTAL %	
						P	N
A	P	P	P	P	P	100	0
J	P	P	P	P	P	100	0
S	N	N	N	N	N	0	100
N	N	P	N	N	P	40	60
M1	P	P	P	P	P	100	0
R	N	P	P	N	P	60	40
M2	P	N	no asistió	P	P	60	20
C	P	P	P	P	N	80	20
I	P	P	P	P	P	100	0

Nota: P: positivo, N: negativo

De lo anterior se puede encontrar la interacción de los factores que influyen de una manera positiva o negativa en el desarrollo de la autoestima de los niños, se encontró a cuatro niños con una autoestima positiva en todos los dibujos y respuestas a las preguntas de los mismos, lo que demuestra que su familia y la escuela le están proporcionando herramientas positivas a través de la relación establecida con el niño. Un ejemplo de esto se observa en “J” en donde su familia:

- Lo dejan hacer por sí solo determinadas cosas como vestirse, ir a comprar el mandado a la tienda, salir a jugar con sus amigos
- Cuando hace algo bueno es reforzado verbalmente con palabras positivas o con premios como un peso para ir a la tienda para comprar lo que él quiera.
- Cuando enseña sus trabajos de la escuela, éste es valorado y reforzado a través de expresiones como “Qué bonito lo hicistes” y su mamá lo guarda en la casa..
- Cuando comete algún error su mamá le dice que está mal, sin regañarlo, y deja que el solo lo vuelva a hacer. Al niño le da risa y con entusiasmo repite la tarea.
- Valora la escuela, y quiere que su hijo tome sus propias decisiones cuando esté grande.

Escuela

La maestra está proporcionando las herramientas necesarias para que “J” desarrolle una autoestima positiva, y lo hace a través de los juegos que realiza y que comparte con sus compañeros, el reforzamiento positivo hacia las actividades que hace, motivándolo con palabras como “Tu puedes”.

Así mismo “J”, manifiesta sentirse contento, reflejándose en la expresión facial de su dibujo de la figura humana, en donde se observa sonriente. También señaló

que le gusta la escuela, su maestra y estar con sus compañeros. En su casa se siente feliz porque puede salir a jugar con sus amiguitos (Figura 11).

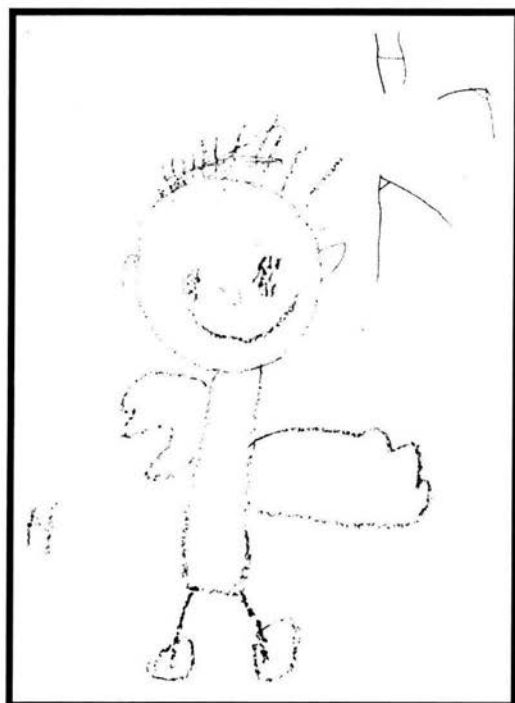


Figura 11. Dibujo de la figura humana. Autoestima positiva

Por el contrario un solo niño reflejó una autoestima negativa en todos los dibujos, expresó sentirse triste porque su mamá no lo quiere, porque no hace los mandados y le pega, así mismo señaló dibujar a una niña en vez de a un niño. También expresó no tener amigos en la escuela porque éstos no lo quieren y le pegan, y no quiere jugar con las niñas. Se siente mal cuando hace los trabajos en la escuela. Aquí se refleja el que la interacción de diversos factores de la casa y la escuela están influyendo de una manera negativa en el desarrollo de la autoestima de “S”, quien no está feliz en todas las áreas (escuela, casa, figura humana, árbol y animal), pues no se siente querido y

este sentimiento está asociado con acciones como el no ir a la tienda, el no sentirse parte de sus compañeros de clase, lo que pueda influir a su vez, en la confianza en sí mismo y en sus relaciones familiares y educativas (Figura 12).

Los factores negativos que pueden estar influyendo en el desarrollo de una autoestima negativa en “S” son los siguientes:

- La madre manifestó que no lo deja hacer nada por sí solo todavía y que no tiene asignada alguna tarea, sin embargo, contrariamente a ésto, el niño expresó que no quiere ir solo a la tienda a hacer los mandados y su mamá le pega, por lo que no se siente querido.
- Cuando hace algo bueno la mamá no lo refuerza positivamente, ni con palabras, ni con acciones, expresó no decirle nada. Por el contrario, cuando hace algo negativo si lo regaña o lo castiga, no le pega, aunque el niño manifestó que si le pega.
- La madre manifestó no demostrarle su afecto a través de palabras o acciones, solo que lo abraza en algunas ocasiones, el niño le dice a su mamá que no lo quiere porque no lo abraza, pero ella le dice que le duele la espalda.
- La maestra lo único que le platica a la mamá de “s” es que en ocasiones se porta mal, solo le dice cuando hace algo malo.
- Posiblemente la maestra esté haciendo énfasis en las conductas negativas de “S” y no esté reforzando más las positivas, sobre todo en el área social y escolar.
- Posiblemente la maestra no esté tomando en cuenta las características específicas de “S” en cuanto a su desarrollo emocional y social, para la realización de actividades que promuevan la integración de “S” con sus compañeros de clase.

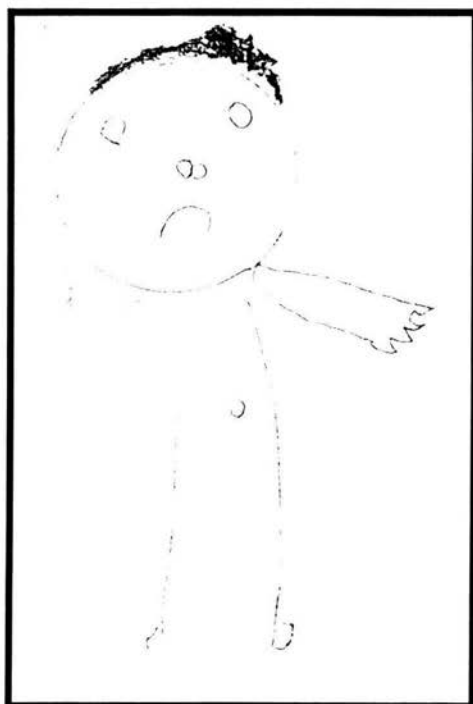


Figura 12. Dibujo de la figura humana. Autoestima negativa

Por otro lado, también se encontraron cuatro niños cuyos dibujos reflejan una autoestima positiva en unas áreas y negativa en otras, siendo un ejemplo de ello “R”, en donde refleja una autoestima negativa en la figura humana y en la casa, quien se siente triste, asociando esa tristeza a límites impuestos por la mamá, como no llevar la pelota a la escuela y no ver las caricaturas en la televisión o escuchar radio. Por el contrario, en el árbol, animal y la escuela, reflejó una autoestima positiva, al expresar que se siente bien con sus compañeros porque juega con ellos, y con su maestra porque le gusta dibujar. Así mismo los cuentos del árbol y del animal fueron positivos, lo que demuestra que algunos factores no están proporcionado el crecimiento de una autoestima positiva y otros sí, por lo que no existe un equilibrio en la interacción de los mismos.

El tener “R” una autoestima positiva en la escuela refleja, que la maestra en el caso de este niño, ha sido una herramienta positiva para el desarrollo de la misma, propiciando el interés y motivación hacia las actividades de clase, con un reforzamiento positivo hacia lo que “R” hace, estimulando el juego y su integración con sus compañeros de clase. En la casa, en donde reflejó una autoestima negativa específicamente en lo referente a los límites impuestos por su mamá, en la entrevista con su mamá se observaron aspectos positivos y negativos tales como el que le permiten hacer por sí solo determinadas cosas como vestirse, calentar su comida, tender su cama, darle de comer a los animales o salir a jugar y estas actividades son reforzadas positivamente. Por otro lado, la madre expresó ser brusca en ocasiones, sin llegar a maltratarlo y cuando hace algo mal le exige volverlo a hacer varias veces hasta que quede bien, además de haber señalado que su esposo le pega a ella y toma un poco. Esto puede ser lo que esté influyendo negativamente en “R”.

Todos estos resultados pueden relacionarse con los datos obtenidos en las entrevistas, en donde las madres les ponen límites a sus hijos, y se refuerzan conductas positivas, los incluyen en la organización social de la familia realizando diversas actividades dentro y fuera del hogar, fomentando la autonomía y la seguridad en sí mismos, etc. Por otro lado, algunas madres no dejan hacer a los niños nada solos, no refuerzan las conductas positivas, les pegan, etc. Sin embargo, no todas las familias interactúan de la misma manera con sus hijos, todo dependerá de la dinámica que se establezca al interior de la misma, por lo que cada niño responderá de manera diferente a estas interacciones. Así mismo pasa con la maestra, aunque ésta fomente de diferentes formas la autoestima dentro del salón de clases, cada niño responde de manera diferente, por lo que la interacción de todos estos factores influye de manera diferente para cada niño.

OBJETIVO: establecer el perfil del desarrollo cognitivo, psicomotor y el lenguaje de los niños.

Este objetivo tuvo la finalidad de identificar en que etapa del desarrollo se encontraban los niños participantes, para determinar si algún niño presentaba retardo en el desarrollo.

Tabla 4. Resultados globales de la muestra

En términos generales se encontró un adecuado desarrollo psicomotor, cognitivo y el lenguaje de todos los niños evaluados (Tabla 4).

CATEGORÍA	PORCENTAJE DE LOGRO
Coordinación Motriz Gruesa	100%
Coordinación Motriz Fina	77.2%
Área Cognitiva	79.2%
Área del Lenguaje	100%

AREA DEL LENGUAJE: EXPRESIVO

Tabla 5. Porcentaje de logro en el lenguaje expresivo

PREGUNTAS	PORCENTAJE
¿Qué hace tu mamá?	100%
¿Qué hace tu papá?	100%
¿Cuántos hermanos tienes?	100%

Se puede observar que el 100% de los niños evaluados respondió correctamente a las tres preguntas realizadas (Tabla 5), lo que demuestra que están acordes con lo

esperado para su edad, ya que según Sheridan (2002), a los cinco años el habla de los niños es fluida, ajustado a las normas gramaticales y por lo general, fonéticamente correcto, por lo que el uso del español fue adecuado.

AREA PSICOMOTRICIDAD

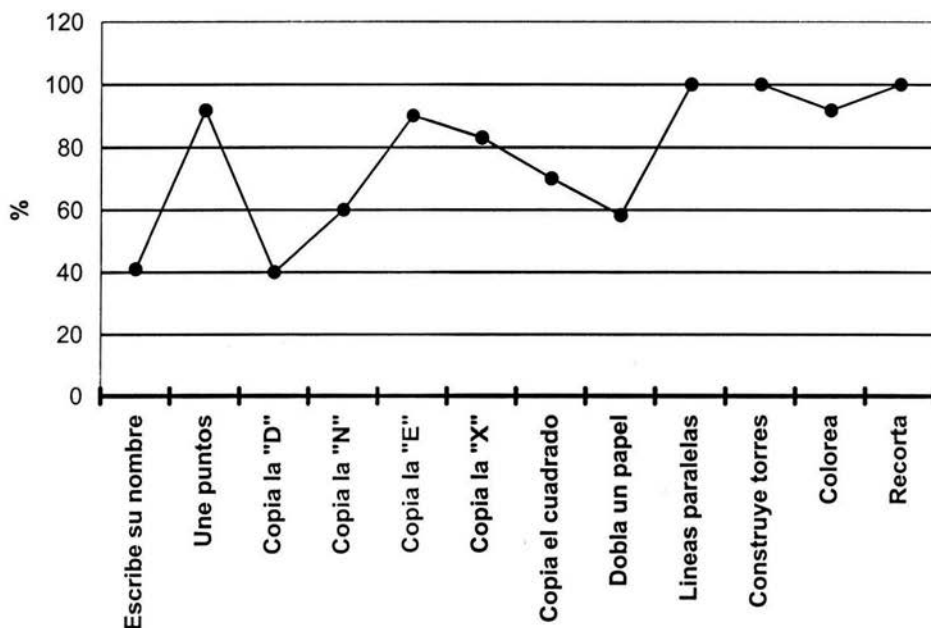


Figura 13. Porcentaje de logro en el área de Coordinación Motriz Fina

En cuanto a la motricidad fina se puede observar en el Figura 13, porcentajes bajos en actividades como escritura de su nombre, copia de letras tales como la D y la N y figuras geométricas como el cuadrado, ésto probablemente se puede deber a que los niños en su cultura hacen cosas diferentes como darle de comer a los animales, ayudar en las tareas de la casa, ir a la tienda, etc, que no están relacionadas con las actividades escolares, en donde los padres no propician el desarrollo de habilidades

previas a la lecto-escritura. Así mismo, las actividades que realiza la maestra están dirigidas más que todo al desarrollo de otras habilidades como iluminar, rellenar con diferentes materiales, recortar, etc, previas a la lecto-escritura, y no al desarrollo de la escritura, ya que a los cinco años según Sheridan (2002) y la Enciclopedia Médica Med Line Plus (2003), los niños copian cruces, y algunas letras como la D,X, I, U,C, etc, también pueden copiar un cuadrado y un triángulo, y son capaces de escribir espontáneamente algunas letras, colorear sin salirse de los bordes y cortar en línea recta.

Tabla 6. Porcentajes obtenidos en el área de psicomotricidad gruesa

COORDINACIÓN MOTRIZ GRUESA	PORCENTAJE DE LOGRO
Pararse en un pie	100%
Brinca en un pie	100%
Salta con los dos pies	100%
Baja escaleras	100%
Sube escaleras	100%
Camina en punta-talón	100%
Salta a 50 cm. de altura	100%

Se puede observar en la Tabla 6 que el 100% de los niños evaluados logró realizar correctamente todos los ejercicios de motricidad gruesa antes señalados, lo que concuerda con lo esperado para esta edad, ya que según Sheridan (2002) los niños de cinco años están en capacidad de caminar con facilidad por una línea estrecha, correr ligeramente de puntillas, son activos y hábiles para trepar, bajar por el tobogán, columpiarse, excavar en la tierra y realizar diversas acrobacias, dar brinco alternando los pies y sacando la rodilla. Pueden permanecer parados en un pie entre 8

y 10 segundos, bien sea con el derecho o el izquierdo y normalmente también pueden sostenerse de pie sobre el elegido. Saben saltar dos o tres metros hacia delante en un solo pie y con los dos pies

Es importante destacar que estos logros obtenidos en psicomotricidad gruesa por el 100% de los niños, se deben a las actividades diarias que realizan en el contexto en que se desenvuelven, ya que al vivir en el campo les facilita el desarrollo de habilidades motrices como correr, trepar, saltar, etc, viéndose favorecidos por su entorno.

AREA COGNITIVA

Conservación de número

Tabla 7. Porcentajes obtenidos por los niños en la actividad de contar objetos iguales.

CUENTA OBJETOS	PORCENTAJE DE LOGRO
1-5	25%
1-7	16.6%
1-11	25%
1-12	16.6%
1-13	8.3%
1-14	8.3%

En este cuadro se puede observar un porcentaje alto en el conteo de objetos, ya que el 25% logró contar hasta once objetos y el 8% hasta quince (Tabla 7), siendo

esto positivo, ya que sobrepasa las expectativas para la edad de los niños, debido a que desde los cuatro años de acuerdo con Sheridan (2002), los niños comienzan a enumerar objetos nombrándolos uno a uno hasta cuatro o cinco y cuentan de carrerilla hasta veinte o más.

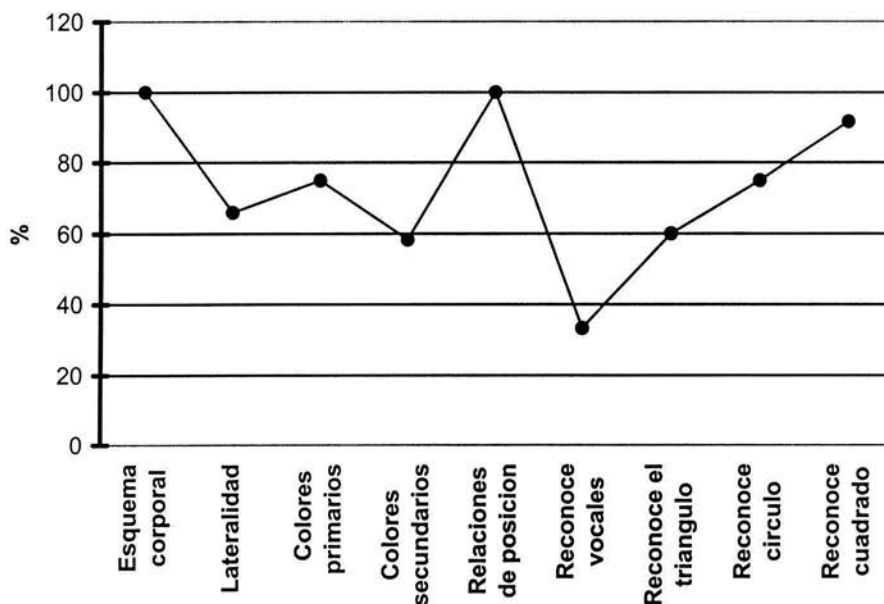
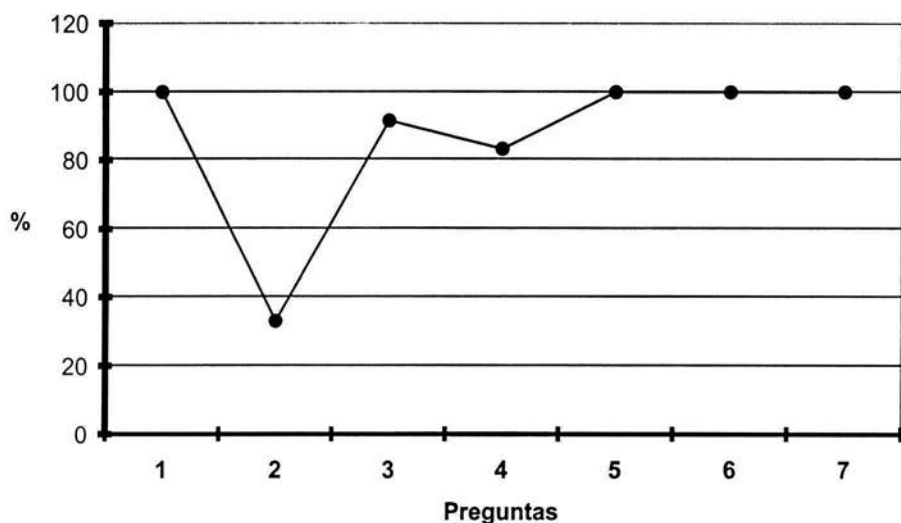


Figura 14. Porcentaje de logro en el área cognitiva

En la Figura 14 se muestra el porcentaje obtenido en las actividades del desarrollo cognitivo evaluadas, en donde se observó que el 100% de los niños respondió correctamente sólo en las actividades del esquema corporal y relaciones de posición, estando éste de acuerdo con su edad, ya que de acuerdo con la Enciclopedia Medline Plus (2003) en situaciones conocidas tienen capacidad para captar relaciones entre los objetos y están preparados para construir su esquema corporal a partir de la propia diferenciación de las partes. Por otro lado, en áreas de reconocimiento de los colores,

el triángulo y las vocales obtuvieron porcentajes más bajos, esto podría deberse a la falta de entrenamiento escolar en dichas áreas en donde los niños necesitan realizar actividades constantes y con sentido, relacionadas con lo que se desea enseñar, para que puedan recordar con facilidad lo aprendido, ya que se observó que la maestra principalmente realizaba trabajos relacionados con la motricidad gruesa y fina, esquema corporal, relaciones de posición, etc, y relacionados con la preparación de festivales, fechas importantes, o los proyectos de interés de los niños, además de ser conocimientos que no son reforzados por parte de los padres en el hogar.



F

Figura 15. Porcentaje de logro en el área cognitiva

Nota: Pregunta 1: ¿Cómo es un sombrero, la leña, la pelota y la estufa?; **Pregunta 2:** Recordar una serie de números: 8,4,1,7/2,9,5,3/6,3,5,1; **Pregunta 3:** ¿Para qué tenemos relojes?; **Pregunta 4:** ¿Qué cosas haces en el día y en la noche?; **Pregunta 5:** ¿Cómo es la leche y la mantequilla?; **Pregunta 6:** ¿Cuándo tu estás dormido tus ojos como están?; **Pregunta 7:** ¿Cuándo estás despierto cómo están tus ojos?

En el Figura 15 se puede observar que el 100% de los niños logró responder correctamente a las preguntas uno, cinco, seis y siete, lo cual se puede relacionar con objetos y situaciones cotidianas que viven los niños y que tienen significado para los mismos, sin embargo, en la pregunta número dos es donde obtuvieron menor porcentaje de respuestas correctas, lo que puede relacionarse a la falta de entrenamiento escolar en cuanto a la memoria auditiva y a que son números abstractos, sin significado, ya que a los cinco años de edad según La Enciclopedia Medline Plus (2003), los niños tienen capacidad para memorizar pero necesitan situaciones cotidianas y repetitivas.

4. CONCLUSIONES

Esta investigación se realizó en el preescolar monolingüe español Lic. Benito Juárez, ubicado en la localidad de Zanja Vieja, comunidad rural indígena otomí, en Temoaya, estado de México y se dirigió a identificar los factores que influyen en la autoestima de niños en edad preescolar, quienes en esta etapa de sus vidas, sus sentimientos y emociones son reflejo de su entorno, cultura, tradiciones, costumbres y de las interacciones que se establecen en su casa, escuela y comunidad. A partir de los ocho años de edad es donde los niños comienzan a incluir información psicológica, desarrollando así el autoconcepto como un proceso posterior.

Las palabras autoestima y autoconcepto han sido utilizadas como sinónimos, lo cual ha creado confusión en el empleo de estos términos, de allí la importancia de establecer las diferencias entre ambos. La autoestima es un sentimiento que se basa en una serie de procesos emocionales que la persona expresa en su vida diaria de una manera inconsciente, mientras que el autoconcepto es una idea o imagen mental, basada en procesos cognitivos, en donde el individuo conscientemente busca alinear su conducta con dicha imagen.

La autoestima ha sido un tema relevante desde tiempo atrás, diferentes autores la han denominado y definido de diversas maneras, pero resaltando la importancia que conlleva en la vida de los individuos, ya que el aceptarnos y tener y mantener

pensamientos positivos sobre nosotros mismos, nos permitirá desarrollar la confianza en lo que hacemos, afrontar de manera positiva la vida y sus desafíos, asumir el derecho que tenemos para ser felices, gozar de nuestros esfuerzos, lograr autonomía en nuestras decisiones y forjar un camino hacia la autorrealización.

La autoestima no es inherente al individuo, se construye a lo largo de la vida, desde que nacemos y de acuerdo con el entorno que la rodea, el más próximo y primordial es la familia, ejerciendo una influencia más directa. Posteriormente, otros actores y factores van a intervenir en los diversos niveles de la sociedad que acompañan el desarrollo del niño, como son la escuela, los amigos, los vecinos y demás personas que se insertan en nuestra convivencia diaria.

Si la influencia producto del entorno es positiva, podemos esperar que el sujeto inicie un desarrollo de su autoestima positiva desde temprana edad, construyendo sentimientos de valía y autoconfianza, por el contrario si ésta es negativa obstaculizará el aprendizaje y desarrollo de estas actitudes.

Al ser la autoestima el resultado de las interacciones e influencias del entorno que rodea a cada individuo, se tomaron como factores que inciden en el desarrollo de la misma a la familia (madres), a la escuela (maestra) y a los propios niños, utilizando una metodología cualitativa, arrojando las siguientes conclusiones:

Existen patrones culturales que determinan en gran medida las formas de interacción entre madres e hijos otomíes, así como el valor asignado al comportamiento de los niños en estas comunidades, pues desde pequeños comienzan a formar parte de la organización social de la familia realizando diversas actividades según la edad de cada niño y a pesar de que las madres presentan un índice educativo bajo y desconocen el concepto de autoestima como nosotros lo conocemos, se observó que éstas lo fomentan a través de:

- La distribución de tareas dentro y fuera del hogar, tales como ir a la tienda, darle de comer a los animales, barrer, lavar trastes, etc, observándose claramente el patrón cultural de diferencia de género.
- Las tareas realizadas son reconocidas y estimuladas verbalmente por las madres, lo que es relevante para el desarrollo de la autoestima ya que irán fomentando la confianza y seguridad de los niños en sí mismos.
- A los niños se les va creando el sentido de la responsabilidad.
- Les transmiten a los niños sus patrones culturales, valores y creencias, haciendo del niño un ser con identidad.
- Existen límites, ayudando al niño de esta manera a controlar aquellos aspectos de su conducta que él no puede dominar por sí mismo, lo que le permitirá ir incorporando normas y valores.
- Hay una relevante demostración de afecto hacia sus hijos, haciéndoles saber lo importante que son para ellas.
- Valoran la importancia de la escuela y les gusta lo que hacen sus hijos dentro de la misma.
- Las expectativas educativas van más allá de la escuela primaria, sin embargo, el bajo nivel económico en que viven y el número de hijos que tiene cada familia, influyen en que estas expectativas sean muy difíciles de conseguir.

En lo referente a la relación de la maestra con las madres y la comunidad, se observó:

- Un desconocimiento de los valores, costumbres y tradiciones de la cultura otomí a la cual pertenecen sus alumnos, a pesar de tener para el momento de esta investigación, ocho años trabajando en la comunidad.
- La maestra propicia la participación de las madres en actividades de macrogimnasia, escuela para padres y clases abiertas, en donde trabaja el

desarrollo emocional y social de los niños, estas actividades son pocas al año, por lo que sería conveniente realizarlas con más constancia. Por otro lado, no propicia esta participación en lo referente al área académica, la cual sería también importante para el desarrollo de los niños. La colaboración diaria de las madres va dirigida principalmente a las actividades de la limpieza en la escuela, la elaboración de algún material didáctico o a la ropa para algún festival.

- La maestra realiza actividades con las madres, en donde se observa claramente la diferencia cultural entre ambas, al querer cambiar ciertas actitudes de las madres relacionadas específicamente con la cultura, como el querer que sean más expresivas con sus esposos, les escriban cartitas, etc.
- Las expectativas de la maestra en cuanto al desarrollo educativo de los niños son las mismas que para los niños de escuelas urbanas, no tomando en cuenta aspectos importantes del contexto en que los niños se desenvuelven, lo que podría ser utilizados favorablemente en las actividades de clases.

Cabe señalar que en la situación laboral de la maestra, se advierte que ella ejerce funciones docentes y administrativas, teniendo que realizar estas últimas en su casa o dejar por momentos el trabajo con los niños para hacerlas, o suspender las clases antes de tiempo para asistir a juntas, lo que le produce cansancio, motivo por el cual, para el momento de esta investigación, estaba tramitando su cambio a otra escuela más cercana a su domicilio para ejercer sólo funciones docentes.

En cuanto a la escuela, dentro del programa para preescolar no existen objetivos específicos para el desarrollo de la autoestima y no está adaptado a la cultura de la comunidad otomí y al contexto, sin embargo, la maestra reconoce la importancia de desarrollar una autoestima positiva en los niños, por lo que la fomenta por iniciativa propia a través de:

- Juegos
- Motivación
- Reforzamiento positivo
- Actitudes positivas hacia los niños.

Esta autoestima que van construyendo los niños viene a ser primeramente el reflejo de la dinámica que se establece al interior de la familia, la cual es única y dependerá a su vez de la interacción de la misma con los diferentes actores y factores externos que la rodean, influenciados a su vez por elementos como cultura, valores, creencias, costumbres, estatus socioeconómico y preparación académica en donde los niños en edad preescolar comienzan a asumir modelos, a identificarse con otras personas, absorben valores y actitudes de su cultura, y buscan la autonomía a través de la diferenciación e independencia.

Una vez evaluada la autoestima de los niños tomando en cuenta todos estos factores antes mencionados se puede decir que:

- La interacción de todos estos factores se reflejaron en sus dibujos y en la interpretación de los mismos.
- Se encontraron cuatro niños con una autoestima positiva en todas las áreas evaluadas (casa, figura humana, animal, escuela), lo que demuestra que la familia y la escuela le están proporcionando herramientas positivas a través de la demostración de afecto, reforzamiento positivo a través de palabras y acciones, distribución de tareas las cuales hacen los niños por sí solos, fomentando así la confianza y seguridad en sí mismos e independencia. Esta relación establecida con estos niños, la cual se observó en los resultados, les va a propiciar el que crean en la capacidad que tienen para asumir los

diferentes retos que se les vayan presentando en la vida, a tomar decisiones, y a asumir la responsabilidad de sus actos.

- En contraste, un niño solamente es el que reflejó una autoestima negativa en todas las áreas evaluadas (Casa, figura humana, animal, escuela), en donde la interacción de diversos factores de la casa y la escuela están influyendo negativamente en el desarrollo de su autoestima, en donde no le dejan al niño hacer cosas por sí solo, lo que se refleja en la confianza y seguridad en sí mismo e independencia, manifestándose en no querer salir sólo a comprar en la tienda, así mismo no se le refuerzan las conductas positivas, ni le demuestran a través de palabras o acciones que lo quieren, por el contrario, si se le toma en cuenta las negativas, no se propicia la integración con sus compañeros de clases. Todo ésto hace que el niño no se sienta querido, lo cual influirá en sus relaciones familiares y educativas, pero sobre todo en la confianza en sí mismo.
- Se encontraron cuatro niños con una autoestima positiva en unos dibujos y negativa en otros, lo que demuestra que algunos factores no están proporcionando el crecimiento de una autoestima positiva y otros sí, por lo que no existe un equilibrio en la interacción de todos estos factores. Por ejemplo, en uno de los casos, en la casa existen factores negativos porque la dinámica familiar no está funcionando equilibradamente entre todos sus miembros, como la brusquedad de la mamá en ocasiones con el niño, o la violencia del esposo con ella. Por el contrario, en la escuela los factores son positivos, al la maestra propiciar la motivación hacia las actividades, el reforzamiento positivo haciendo que el niño se sienta capaz de lograr los objetivos, los juegos en donde se integra con sus compañeros.

Con lo señalado anteriormente se puede decir, que no todas las familias interactúan de la misma manera con sus hijos y a su vez con los demás factores externos, por lo que cada niño responderá de manera diferente a estas interacciones,

asociadas a los límites impuestos por las madres, el refuerzo de conductas positivas, la organización social de la familia, el fomento de la autonomía y seguridad en sí mismos y a su vez, con la relación establecida con sus compañeros de clase, maestra, comunidad.

Por otro lado, en lo referente al perfil del desarrollo cognitivo, psicomotor y del lenguaje de los niños, todos los evaluados lograron realizar correctamente la totalidad de los ejercicios de motricidad gruesa, lo cual está asociado con el contexto en el cual se desenvuelven, el cual les favorece la realización diaria de actividades como correr, saltar, trepar, etc, influyendo en el desarrollo de la misma. Así mismo en el área del lenguaje, su uso fue adecuado de acuerdo con la edad de los niños. En el área cognitiva y de motricidad fina, se encontraron porcentajes de logro menores al ochenta por ciento, esto se debe a que los niños de estas comunidades hacen cosas diferentes tales como ir a la tienda, darle de comer a los animales, ayudar con las tareas del hogar, etc, las cuales no están relacionadas con actividades escolares, en donde los padres no propician el desarrollo de habilidades previas a la lecto-escritura.

En conclusión se puede decir, que las madres otomías, aún no conociendo el término de autoestima y perteneciendo a una cultura con tradiciones, costumbres y valores diferentes a otras culturas, fomentan el desarrollo de una autoestima favorable en sus hijos a través de las interacciones y actividades que realizan en el interior de la familia, transmitiéndoles sus patrones culturales, haciendo del niño un ser con identidad, demostrándoles que son importantes para ellas y que creen en su capacidad de participar en la organización social de la familia, ya que desde muy pequeños se les involucra en las actividades que realizan dentro y fuera del hogar, desarrollando su sentido de responsabilidad y fomentando su confianza y seguridad.

La maestra, por iniciativa propia y a través de las actividades que realiza, también fomenta el desarrollo de la autoestima positiva en los niños dentro del salón de clases, reconociendo su importancia para el crecimiento favorable de su vida escolar.

5. REFERENCIAS

- Acle, G. (2000). *Gente de razón: Educación y cultura en Temoaya*. Tesis de Doctorado. Universidad Iberoamericana, México. DF.
- Acle, G. et al, (1995). *Problemas de aprendizaje. Enfoques teóricos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM.
- Acle, G., et al, (1996). *Factores que regulan la participación parental indígena Otomí en la Educación Escolarizada*. *La Psicología social en México*. México: UNAM.
- Alcántara J. (1995). *Cómo educar la autoestima*. España: CEAC.
- Arzate, J. (1999). *Temoaya. Monografía Municipal*. Toluca, Estado de México: Instituto Mexiquense de Cultura.
- Bean, R. (1992). *The four Conditions of self-Esteem*. Santa Cruz, California: ETR Associates.
- Bean, R. & Clemes H. (1998). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. España: Debate.
- Branden, N. (1997). *El Poder de la autoestima*. México: Paidós.
- Carvallo, D. (2002). "Estudios antropológicos. Una revolución al entendimiento tradicional del consumidor". Recuperado de: <http://www.delariva.com.mx/articulo6.asp>
- CNEP. Congreso Nacional de Estudiantes de Psicología. "Como mejorar la autoestima de nuestros hijos", en: *Padres y maestros*, No. 255, Madrid, octubre de 2000.
- Cortes, J. Flores, A. & Carrillo, F. & Reyes (2000). *Autoconcepto y ambiente familiar en niños*, en *la psicología social en México*, Vol. III. pp. 127-133.
- Enciclopedia Medline Plus (2003), Biblioteca Nacional de Medicina de EEUU. Recuperado de: <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/002013.htm>
- Encyclopedia of Special Education (1990), U.S.A: Consise.

- FEXAD. Fundación Extremeña de atención al drogodependiente (2001). “La autoestima. Cómo desarrollarla”. Recuperado de: <http://www.bme.es/fexad/educación.htm>
- Figueroa, A. (1990). “El Método Etnográfico en a Investigación Educativa”, en: Revista CIPS, No. 1, CIPS/SE-Jalisco. Guadalajara, México.
- García , V. (2002). “Autoestima”. Recuperado de: <http://www.pino.pntic.mec.es/recursosinfantiles/salud/autoestima.htm>
- Hernández, E. (2002). “Los niños y la autoestima”. Recuperado de: <http://www.tupediatra.com>
- Helge, D. (1991). Rural Exceptional, At. Risk. U.S.A.: Eric.
- INEGI (1995). Anuario Estadístico del Estado de México. México.
- Lewis, M. & Brooks, G. (1994). En Stever, B. (1994). The psychological development of children. U.S.A : Brooks Cole Publishing Company.
- Mungia, M. (1997). La influencia del maestro en los problemas de autoestima. Investigación Documental. México, D.F.
- Miggett, J., Ryan, B., Adams, G. & Corville-Smith, J. (2002). “Contemporary educational psychology”, Canada, No. 27. Recuperado de: <http://www.idealibrary.com>
- Restrepo, M. & Tabares, E. “Métodos de investigación educativa”, en : Revista de Ciencias Humanas, No. 21. Colombia, 2000.
- Rodríguez, M. C. (2000). “Los límites un tema conflictivo”. Recuperado de: http://www.cpitannemo.com.ar/los_limites.htm
- Roque, M. (1998). Metodología para la investigación en Educación Especial ¿Cuantitativa o Cualitativa?. México: UNAM.
- Roque, M. (2001). Estudio de la participación parental en una escuela monolingüe español de una comunidad otomí desde un enfoque ecológico. Tesis de Maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Satir V. (1991). Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar. En Ayala, M. (1997). La Auto-estima un Factor a Considerar en Alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales . México.

- Sheridan, M. (2002). Los primeros cinco años. Desarrollo y evolución del niño. México: Alfaomega.
- Smith, E. Walker, K. Fields, L. Brookins, C. & Seay, R. (1999). "Journal of adolescence", EEUU. No. 22. Recuperado de: <http://www.idealibrary.com>
- Steffenhagen, R. (1990). Self-Esteem Therapy. U.S.A. Praeger.
- Unesco (1993). Desarrollo psicosocial para la vida. España: J & J Asociados.
- Verduzco, M. , Lucio, G. & Durán, C. (en prensa). La influencia de la autoestima en la percepción del estrés y el afrontamiento en niños de edad escolar. Salud mental, 27 (4).
- Villafranca, L. (2001). La vinculación de las variables: comunidad-escuela-familia-estudiante como predictora del riesgo escolar en alumnos otomíes de Zanja Vieja, Temoaya. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Woods, P. (1986). La escuela por dentro. Madrid: Paidós.
- Wells, S. (1990). At risk youth: identification, programs and recommendations. USA: Libraries Unlimited Inc.
- Zehrbach, R. (1985). Proceso de identificación comprensivo. CIP. USA: Scholastic Testing Service, Inc.

Apéndice 1

GUÍA DE ENTREVISTA A MADRES

La información que usted proporcionará en esta entrevista es de gran importancia, ya que servirá de apoyo para la educación escolar de su hijo (a).

DATOS PERSONALES

Nombre del niño(a):
Fecha de Nacimiento: Edad:
Nombre de la madre: Edad:
Grado de instrucción:
Oficio de la madre:
Nombre del padre: Edad:
Grado de instrucción:
Oficio del padre:
Número de hijos:
Edad de cada uno:
Número de personas que viven en la casa:

PREGUNTAS

1. ¿Platica usted con su hijo(a)? ¿Desde cuándo?. ¿En qué lengua? ¿De qué platica?
2. ¿Cómo es su hijo(a)?
3. ¿Le deja hacer por sí solo determinadas cosas? ¿Como cuáles?
4. ¿Qué cosas puede hacer su hijo(a) sólo y que cosas no? ¿Qué hace usted para que aprenda a hacerlas?
5. ¿Desde cuándo deja a su hijo(a) vestirse solo(a)? ¿Lo deja ir y regresar de la escuela solo?
6. ¿Cuándo su hijo(a) hace algo malo, cómo lo castiga?
7. ¿Cuando hace algo bueno, qué le dice o qué le hace?
8. ¿Cuando expresa sus sentimientos como rabia, tristeza, alegría, etc, ¿qué le dice?
9. ¿Cómo le demuestra que lo quiere? ¿Lo abraza? ¿Se lo dice?
10. Si se equivoca en lo que hace, ¿qué le dice?

11. ¿Le asigna determinadas tareas dentro de la casa? ¿Cuáles? ¿Qué hace cuando su hijo(a) las hace bien? ¿Cuándo se equivoca? ¿si no las hace?
12. ¿Cómo son los Otomíes? ¿Qué hacen? ¿Qué costumbres tienen?
13. ¿Cómo es la familia Otomí? ¿Su familia es así? ¿Siente que está bien o qué le falta?
14. ¿A qué religión pertenece usted?
15. ¿Le gusta ser Otomí? ¿Por qué?
16. ¿Cree que es importante que su hijo(a) asista al Jardín de Niños? ¿Por qué? ¿Para qué?
17. ¿Le pregunta a la maestra lo que hace su hijo(a) en la escuela?
18. ¿Le gusta lo que su hijo(a) hace en la escuela?
19. ¿La maestra le dice o le informa cómo va su hijo(a) en la escuela?
20. ¿Qué le pide la maestra?
21. ¿Su hijo(a) le enseña los trabajos que hace en la escuela? ¿Qué le dice usted cuando los ve?
22. ¿Su hijo(a) hace alguna tarea escolar como dibujar, pintar, etc, en la casa? ¿Se la enseña? ¿Qué le dice usted cuando la ve?
23. ¿Qué hace usted para que su hijo(a) haga la tarea de la escuela o la asignada en el hogar?
24. Cuando su hijo(a) comete algún error ¿qué hace? ¿Llora? ¿Rompe el papel? ¿Tira las cosas? ¿Trata de volverlo a hacer?
25. ¿Qué le gustaría que su hijo(a) hiciera cuando esté grande?
26. ¿Qué cosas sabe hacer usted?
27. ¿Cómo se siente usted cuando se equivoca?

Apéndice 2

GUÍA DE ENTREVISTA A LA MAESTRA

ENTREVISTA A LA MAESTRA

DATOS PERSONALES, ACADÉMICOS Y LABORALES

Apellidos y Nombres:

Fecha de Nacimiento:

Edad:

Estudios:

Grado obtenido:

Cursos que ha tomado:

Carrera Magisterial

Estado Civil:

Número de Hijos:

Edad de cada uno:

Religión:

Tiempo trabajando en la comunidad:

Tiempo que dura en transportarse de la casa a la escuela:

Salario:

PREGUNTAS

1. ¿Qué es la autoestima para usted?
2. ¿Dentro del programa de la sep para preescolar, existen objetivos específicos para desarrollar la autoestima en los alumnos?
3. ¿El programa de preescolar está adaptado a las condiciones específicas de la población?
4. ¿Cree que es importante trabajar la autoestima dentro del salón de clases? Por qué? Para qué?
5. ¿Usted fomenta la autoestima dentro del salón de clases? Cómo? Cuándo?
6. ¿Este preescolar es Federal o Estatal?
7. ¿Cómo vive usted su trabajo aquí, ejerciendo diversas funciones Docentes y Administrativas?
8. ¿Por qué decidió trabajar aquí en Temoaya?
9. ¿Le gusta trabajar en esta comunidad? Por qué?
10. ¿Qué es lo que más le gusta del trabajo con niños Otomíes?
11. ¿Qué es lo que menos le gusta del trabajo con los niños otomíes?
12. ¿Cómo es su relación con las madres otomíes? (Qué características tienen) por ejemplo las que colaboran, las que no, cómo es la relación con cada una.
13. ¿Qué conoce usted de la cultura otomí?

14. ¿Qué quisiera que cambiara en esta comunidad? Y con las madres?
15. ¿Realiza algunas actividades con las madres? Cuáles?
16. ¿Quién ha proporcionado todo el material que usted utiliza en el preescolar?
17. En Base a su experiencia profesional ¿Cuál cree usted que debe ser el propósito de la enseñanza en la educación preescolar indígena a pesar de no aplicar el programa oficial para preescolares indígenas?
18. ¿Cómo definiría usted al niño preescolar indígena otomí?
19. ¿Me podría decir cuáles son las características de cada uno?