



UNIVERSIDAD AMERICANA DE ACAPULCO

EXCELENCIA PARA EL DESARROLLO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO
CLAVE DE INCORPORACIÓN
8852-25

**“EL IMPACTO DE LAS PRÁCTICAS
DE CRIANZA EN LA AUTOESTIMA
DE LOS NIÑOS DE EDAD PREESCOLAR”**

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGIA

PRESENTA:

NALLELY SCHOTT GUTIERREZ

DIRECTOR DE TESINA:
LIC. JORGE ÁLVAREZ MARTÍNEZ



ACAPULCO, GRO.

2010



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.

DEDICATORIA

A mi sobrina Danna Paola
por ser mi inspiración
en la realización
de esta investigación.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Americana de Acapulco por ofrecer un excelente nivel educativo.

A la Lic. Adriana Gómez Díaz por su apoyo y por ser un gran ejemplo a seguir.

Al Lic. Jorge Álvarez Martínez por su asesoría y apoyo en la realización de este proyecto.

Al personal de Biblioteca por su apoyo, facilidades brindadas y sobretodo por su amistad.

A Coquis no sólo por ser una secretaria competente sino por su valiosa amistad.

INDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. DESARROLLO DE LOS NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR

1.1 Desarrollo de las habilidades motoras	1
1.1.1 Habilidades motoras gruesas	2
1.1.2 Habilidades motoras finas	3
1.2 Desarrollo cognoscitivo	5
1.2.1 Subetapas de la etapa preoperacional	7
1.2.2 La importancia de la representación simbólica en la etapa preoperacional	8
1.2.3 Habilidades cognoscitivas de los preescolares	9
1.2.4 Limitaciones cognoscitivas de los preescolares	10
1.2.5 El desarrollo de la memoria en los preescolares	12
1.2.6 La importancia del juego en el desarrollo del niño	14
1.3 Desarrollo del lenguaje	15
1.3.1 Progresos lingüísticos en la etapa preescolar	15
1.3.2 Etapas del desarrollo del lenguaje	18
1.3.3 Lenguaje privado	20
1.3.4 La influencia de los padres en el uso del lenguaje	22
1.4 Desarrollo social	23

1.4.1	Importancia de las relaciones entre progenitor e hijo	25
1.4.2	Importancia de las relaciones con otros niños	26
1.4.3	Tipos de juego entre los niños preescolares	27
1.4.4	Identidad del género	30
1.5	Desarrollo emocional	34
1.5.1	Definición de temperamento	35
1.5.1.1	Clasificación del temperamento en los niños	36
1.5.2	Importancia del apego	39
1.5.3	Desarrollo de la confianza y seguridad	40
1.5.4	Desarrollo de las emociones	41

CAPÍTULO 2. AUTOESTIMA

2.1	Definición del self	48
2.2	Definición de autoconcepto	51
2.3	Definición de autoestima	53
2.4	Diferencia entre autoconcepto y autoestima	58
2.5	Componentes de la autoestima	60
2.6	Etapas de la autoestima	66
2.7	Características de los niveles de autoestima	72
2.8	La influencia de otras personas significativas en la autoestima.....	83
2.8.1	Influencia del contexto escolar	85
2.8.2	Influencia del contexto familiar	86

CAPÍTULO 3. ESTILOS DE CRIANZA

3.1 Definición de estilos de crianza	91
3.2 Tipos de estilos de crianza	94
3.3 Características de los niños según su estilo de crianza	101
3.4 Efectos a largo plazo de los estilos de crianza	103
3.5 Factores socioculturales y transculturales	106
3.6 Transmisión intergeneracional	111

CAPÍTULO 4. PROPUESTA

4.1 Carta descriptiva del taller	122
4.2 Descripción del taller	125

CONCLUSIONES	143
---------------------------	-----

REFERENCIAS	148
--------------------------	-----

INTRODUCCIÓN

Cada uno de nosotros desde que nace hasta que muere, está inmerso dentro de la educación que nuestros padres en primer lugar y posteriormente las personas que nos rodean van orientando para encausar de la mejor manera nuestras vidas. Para ello, ponen en práctica recursos, ya sean ideas, valores o conductas que adquirieron de sus padres, lo cual hacen de una manera conciente o en la mayoría de los casos inconciente. Realizan una selección de los elementos de su educación y retoman lo que consideran valioso o práctico para criar a sus hijos, dejando de lado lo que no les parece correcto. Así también ponen en práctica elementos “buenos”, los cuales hubieran querido que sus padres pusieran en práctica con ellos.

Aunque a simple vista cada familia cuenta con normas y reglas diferentes entre sí, en el fondo los comportamientos de los padres son similares en algunos casos, es decir, en ciertas circunstancias las reacciones o los comportamientos que tienen muchas familias se parecen tanto que podría decirse que recibieron la misma educación, sin importar la situación económica, social o cultural en que cada una viva.

La literatura señala que sin salud y adaptabilidad psicológicas, no hay prácticamente posibilidad alguna de funcionar como seres humanos en cualquier escenario de actividad.

En este sentido, la autoestima determina buena parte de la adaptación del individuo consigo mismo y su entorno, así como las conductas que desarrolla en una situación dada. Sus principales funciones son las de integrar y organizar las experiencias relevantes para el individuo, regular el estado afectivo y proporcionar una fuente de incentivo o motivación. La autoestima se forma a través de la experiencia con el ambiente, la interacción del individuo con personas significativas, de los sucesos personales de éxito y fracaso y por atribuciones que la persona hace con respecto al propio comportamiento en situaciones particulares.

La edad preescolar es un importante período en el cual se forma la personalidad de cada individuo así como su autoestima. El preescolar, inicia la independencia hacia sus padres y empieza a interactuar con sus iguales, es en base a sus experiencias y la opinión de estas personas significativas para él que formará sus propias percepciones para describirse a sí mismo. El grado de autoestima que logre desarrollar, lo llevará hacia la adaptabilidad o desadaptabilidad psicológica, por lo que resulta importante conocer los factores que la favorecen o decrementan.

En vista de los últimos acontecimientos de delincuencia, los aumentos de asaltos y desastres socioorganizativos se ha concluido que uno de los factores que influyen en este cambio vertiginoso de la sociedad ha sido el punto central la familia y con ello los estilos de crianza.

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es conocer los diferentes estilos de crianza así como la influencia que tienen cada uno de ellos en la autoestima de los niños de edad preescolar. De esta manera la investigación se dividió en tres capítulos que abordan los puntos mencionados anteriormente.

El primer capítulo aborda el desarrollo de los niños en edad preescolar, con la finalidad de entender su comportamiento, su desarrollo, su muy particular manera de pensar y la relación de este tema con los padres que les ayuda a escoger un mejor estilo de crianza, que enriquece el proceso educativo y contribuye a desarrollar el potencial del individuo en todo sentido.

En el segundo capítulo se define la autoestima, se explica ampliamente su formación, etapas, componentes y niveles, con el objetivo de conocer su importancia, la cual le ayuda al individuo para lograr sus objetivos y enfrentar la vida satisfactoriamente.

El tercer capítulo se centra en los estilos o prácticas de crianza, con el fin de reconocer los diferentes modos de llevarla a cabo por parte de la familia, conocer los factores que influyen en la selección de los diferentes estilos de crianza y la influencia que tienen estos en la autoestima de los niños. El interés por conocer la influencia que tienen las prácticas de crianza en la autoestima a temprana edad es con el objetivo de diseñar estrategias para prevenir posibles problemas en el futuro. La gran variedad de estilos de crianza pueden afectar de diferente manera a los niños.

En el capítulo cuarto se desarrolla un taller preventivo y/o reeducativo para padres, madres, abuelos (as) o cuidadores de niños preescolares, con el objetivo de conocer los factores de riesgo desde su origen y evitar graves problemas a futuro como los actos delictivos y desastres socioorganizativos.

CAPÍTULO 1

DESARROLLO DE LOS NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR

La etapa preescolar comprende de los tres a los seis años de edad aproximadamente. En este período se observan grandes cambios en las habilidades motoras de los niños, incluyendo progresos significativos en la coordinación ojo-mano.

También, inicia el desarrollo en la forma de pensar, razonar y resolver los problemas, y el crecimiento del vocabulario de los niños.

En el momento en que empiezan a ampliar sus habilidades, comienzan a elaborar nuevas relaciones, donde el juego es un factor preponderante. A través de estas interacciones con sus pares significativos, el niño empieza a construir su identidad, su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo.

1.1 Desarrollo de las habilidades motoras

Clark y Phillips, mencionan que las habilidades motoras del niño mejoran en forma considerable durante el período preescolar. Los cambios más extraordinarios se concentran en las habilidades motoras gruesas como correr, saltar y arrojar objetos. Por el contrario, las

habilidades motoras finas como escribir y utilizar los cubiertos se desarrollan con mayor lentitud¹.

Algunas secuencias del desarrollo comprenden lo que se conoce como subordinación funcional. Las acciones que en un principio se realizan por sus resultados se integran más tarde a otras más complejas y con otros fines². Así, los garabatos que al principio hacen los niños con crayones sobre un papel son un fin en sí mismas. Posteriormente, esa misma actividad queda subordinada de manera funcional a habilidades más complejas como escribir y dibujar.

Otros autores sostienen que mientras los niños de tres años tal vez empujen un carrito de muñecas o un camión grande de juguete por el gusto de hacerlo, un niño de cuatro años subordina de manera funcional esa acción a un juego de fantasía o a otras diversiones, aunque siga ejecutando algunas acciones motoras porque le gustan³.

1.1.1 Habilidades motoras gruesas

Los niños de tres años, en comparación con los infantes, mantienen las piernas más cerradas al caminar y correr, sin que deban fijarse en lo que hacen sus piernas o sus pies. Es decir, su conducta

¹ Baron R., (1996). **Psicología**. México: Prentice Hall (3ª Ed. 1998)

² Craig G., (1992). **Desarrollo psicológico**. México: Prentice Hall. (3a. Ed. 1997)

³ Gassier J., Rapoport D. y Sanuy J. M. (2004). **Manual del desarrollo psicomotor del niño**. España: Elsevier. (2ª. Ed. 2005)

motora gruesa empieza a dar señales de automaticidad, capacidad que consiste en ejecutar actividades motoras sin pensar en ellas⁴.

Los niños a los cuatro años de edad pueden variar el ritmo de su carrera. Asimismo, muchos saltan, aunque con torpeza, y pueden brincar en el mismo lugar o mientras corren; a los cinco años pueden brincar con facilidad, caminar con confianza sobre una viga de equilibrio, mantenerse sobre un pie algunos segundos e imitar pasos de baile. A pesar de que muchos niños de cinco años pueden arrojar un balón sobre la cabeza y atrapar un balón grande si se les lanza, estas habilidades seguirán perfeccionándose en los próximos años⁵.

La actividad global de todo niño alcanza su punto más elevado entre los dos y tres años de edad y disminuye en forma gradual durante el resto del período preescolar. La reducción empieza primero en las niñas, razón por la cual a algunos varones les cuesta trabajo quedarse quietos en sus respectivos asientos en el jardín de niños⁶.

1.1.2 Habilidades motoras finas

Hacia el final del tercer año de edad surgen nuevas habilidades manuales a medida que los niños empiezan a integrar y a coordinar los esquemas manuales con otras conductas motoras, perceptuales o

⁴ Craig G., (1992). **Desarrollo psicológico**. op. cit

⁵ Santrock J., (1996). **Psicología del desarrollo: el ciclo vital**. España: McGraw-Hill. (10ª. Ed., 2006)

⁶ Gassier J., Rapoport D. y Sanuy J. M. (2004). **Manual del desarrollo psicomotor del niño**. España: Elsevier. op.cit.

verbales⁷. Las habilidades motoras finas también empiezan a mostrar automaticidad. Por ejemplo, un niño de cuatro años puede conversar durante la comida mientras manipula con éxito el tenedor. Pero a pesar de que los niños preescolares muestran una mayor competencia, a estos, aún se les dificulta ejecutar movimientos finos con precisión. Esta dificultad está ligada a la inmadurez del Sistema Nervioso Central, al igual que a su escasa paciencia y a sus lapsos de atención relativamente cortos⁸.

Conforme los niños van dominando este tipo de habilidades, se valen por sí mismos con mayor competencia y realizan mejor sus actividades diarias⁹. Así, entre los dos y tres años de edad pueden ponerse y quitarse algunas prendas simples. Abren y cierran los cierres y saben usar la cuchara para comer.

Por otro lado, los niños de entre tres y cuatro años de edad pueden abotonar y desabotonar botones grandes. Entre los cuatro y los cinco años pueden vestirse y desvestirse sin ayuda y utilizar bien los cubiertos. De los cinco a los seis años pueden hacer un nudo simple; y a los seis años, por lo general, se amarran las agujetas, a pesar de que a algunos les es difícil y piden ayuda¹⁰.

Por lo tanto, las primeras habilidades motoras que empiezan a aprender los niños preescolares suelen ser acciones ordinarias como

⁷ Craig G., (1992). **Desarrollo psicológico**. op. cit

⁸ idem

⁹ Morris Ch. y Maisto A., (1998). **Psicología**. México: Prentice Hall. (10ª Ed., 2001)

¹⁰ idem

amarrarse las agujetas, cortar con tijeras, brincar y saltar, aunque no las dominarán sino hasta el final del período preescolar. Estas habilidades mejoran su capacidad para desplazarse, valerse por sí mismos y comportarse de manera creativa. Algunos aprenden, además, actividades que exigen gran destreza como la gimnasia y tocar el piano¹¹.

1.2 DESARROLLO COGNOSCITIVO

Los niños de tres a seis años de edad atraviesan la etapa preescolar. En este período inicia el desarrollo en la forma de pensar, razonar y resolver los problemas. Muchos son los teóricos que hablan sobre el desarrollo cognoscitivo, siendo Piaget uno de los más influyentes.

La etapa preoperacional, la cual abarca de los dos a los siete años de edad, en la teoría de Jean Piaget, es una etapa del desarrollo cognoscitivo durante la cual los niños adquieren la capacidad de formar representaciones mentales del mundo externo¹². Cuando los niños entran en la etapa preoperacional descrita por Piaget, se observa un notable incremento respecto del uso de símbolos mentales (palabras e imágenes) para representar los objetos, situaciones y sucesos que enfrentan.

¹¹ Gassier J., Rapoport D. y Sanuy J. M. (2004). **Manual del desarrollo psicomotor del niño.** op.cit

¹² Baron R., (1996). **Psicología.** op.cit.

El pensamiento en la etapa preoperacional se caracteriza por el animismo (creencia de que todo lo que se mueve tiene vida) y la materialización (creencia de que los objetos y las personas pensados y soñados son reales). Las dos características provienen del egocentrismo, tendencia a ver y entender las cosas desde un punto de vista personal¹³.

Para una mejor comprensión del término egocentrismo, es necesario mencionar un estudio de Jean Piaget¹⁴, en el cual se permitió a unos preescolares caminar alrededor de un modelo en cartón que simulaba el piso de piedra de una cordillera. Después se les colocó de tal forma que vieran un lado del modelo mientras una muñeca veía el otro lado. Cuando se les pidió escoger una fotografía que mostrara la perspectiva que la muñeca tenía de la cordillera, varias veces seleccionaron la que mostraba su punto de vista. Es por esto que se dice que los niños de edad preescolar tienen un pensamiento egocéntrico, es decir, que se les dificulta ver las cosas desde la perspectiva de otro o de ponerse en el lugar de alguien.

No obstante, durante la etapa preoperacional, los preescolares siguen ampliando su conocimiento del mundo mediante habilidades lingüísticas y de solución de problemas cada vez más complejos. Sin embargo, Piaget pensaba que los niños aún no han alcanzado las habilidades mentales necesarias para entender las operaciones lógicas e interpretar la realidad de manera más plena. Entre esas operaciones

¹³ Papalia D., Wendkos Olds S. y Duskin R., (1997). **Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia**. Estados Unidos: McGraw-Hill (9ª Ed., 2005)

¹⁴ Morris Ch. y Maisto A., (1998). **Psicología**. op.cit.

figuran la causalidad, las percepciones de la realidad, el tiempo y el espacio, y la mayor parte de los conceptos numéricos¹⁵. Se trata de habilidades que adquirirán más adelante en la etapa de las operaciones concretas, período comprendido de los 7 a los 12 años de edad, cuyas bases las sientan las habilidades cognoscitivas y los conocimientos logrados en la etapa preoperacional.

1.2.1 Subetapas de la etapa preoperacional

Como ya se mencionó, la etapa preoperacional abarca de los dos a los siete años de edad aproximadamente y se divide en dos partes: el período preconceptual (de los dos a los cuatro años aproximadamente) y el período intuitivo o de transición (de los cinco a los siete años).

El período preconceptual se caracteriza por un aumento en el uso y la complejidad de los símbolos y del juego simbólico (de simulación)¹⁶. Antes el pensamiento del niño se limitaba al ambiente físico inmediato. Ahora los símbolos le permiten pensar en cosas que no están presentes de momento, es decir, su pensamiento es más flexible.

Sin embargo, al niño siguen causándole problemas, las principales categorías de la realidad. No distingue entre la realidad mental, física y social, es decir, su pensamiento está impregnado de

¹⁵ Shaffer D., (1995). **Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia**. México: Thomson. (5ª. Ed., 2000)

¹⁶ Berger K., (2007). **Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia**. Buenos Aires: Médica Panamericana

animismo, asimismo, muestra materialización¹⁷. Como ya se mencionó, tales modalidades del pensamiento provienen de otra característica del pensamiento del preescolar y de los niños de menor edad, el egocentrismo.

El período intuitivo o de transición inicia hasta los cinco años de edad. El niño comienza a distinguir la realidad mental de la física y a entender la causalidad. Comprende muchos puntos de vista y los conceptos relacionales, a pesar de que aún no puede realizar muchas de las operaciones mentales básicas. Aunque el pensamiento racional se perfecciona en este período, el niño también está dispuesto a recurrir al pensamiento mágico para explicar las cosas¹⁸. Si bien, un niño de entre cuatro y seis años sabe que un adulto no puede transformarse en niño y que la gente no puede atravesar los objetos sólidos, la mayoría de los pequeños de esta edad cambiarán de opinión si un adulto narra un cuento como si fuera verdadero.

1.2.2 La importancia de la representación simbólica en la etapa preoperacional

Piaget afirma que los procesos de pensamiento se vuelven más complejos con el uso de símbolos. Los niños demuestran que perciben

¹⁷ idem

¹⁸ Feldman R., (2002). **Psicología del desarrollo**. México: Prentice Hall. (4^a. Ed., 2006)

semejanzas entre dos objetos. Adquieren conciencia del pasado y se forman expectativas para el futuro¹⁹.

Asimismo, la representación simbólica les ayuda además en otras formas, gracias a ella son más sensibles a los sentimientos y opiniones de los demás. Esta sensibilidad a su vez les ayuda a hacer la transición a un pensamiento menos egocéntrico y más sociocéntrico. Sin embargo, el pensamiento orientado a la sociedad tardará todavía muchos años en madurar²⁰.

1.2.3 Habilidades cognoscitivas de los preescolares

Además de las habilidades en los procesos de pensamiento de los niños preoperacionales mencionadas anteriormente, algunos autores señalan que los niños en la etapa preescolar pueden:

- Dar y seguir órdenes sencillas
- Nombrar cosas familiares
- Definir palabras sencillas
- Conocen algunos antónimos, conjunciones, preposiciones y artículos, pero aún generalizan demasiado las reglas de lingüística²¹.

¹⁹ Papalia D. y Wendkos Olds. S., (1997). **Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia**. México: Mc Graw Hill

²⁰ Shaffer D., (1995). **Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia**. op.cit.

²¹ Papalia D. y Wendkos Olds. S., (1997). **Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia**. op.cit.

Los niños adquieren con mayor frecuencia sus habilidades cognitivas interactuando con personas de más experiencia²², como son padres, profesores y niños mayores.

1.2.4 Limitaciones cognitivas de los preescolares

El pensamiento de los niños preescolares está limitado en cuanto a que es concreto, irreversible, egocéntrico, centrado y presenta problemas con los conceptos de tiempo, espacio y secuencia²³.

Pensamiento concreto

El pensamiento de los preescolares es concreto porque no pueden procesar las abstracciones; les interesa el aquí y el ahora, lo mismo que las cosas físicas que les son fáciles de representar mentalmente.

Pensamiento irreversible

El pensamiento de los niños pequeños es irreversible, esto es, perciben los acontecimientos como si ocurrieran en una sola dirección. No imaginan que las cosas podrían volver a su estado original ni que puedan darse relaciones en ambas direcciones, por ejemplo, si a una niña de tres años se le pregunta, “¿tienes una hermana?”, “sí”. “¿Cómo se llama?” “Karla”. “¿Karla tiene una hermana?” “No”. En este caso la relación es exclusivamente en una dirección; la niña sabe que tiene una hermana pero aún no reconoce que ella es hermana de Karla.

²² Santrock J., (2002). **Psicología de la educación**. México: McGraw Hill

²³ Craig G., (1992). **Desarrollo psicológico**. op. cit

Pensamiento egocéntrico

Como ya se mencionó, el pensamiento de los niños en la etapa preoperacional es egocéntrico, es decir, se concentran en sus percepciones y suponen que todos las comparten.

Pensamiento centrado

El pensamiento de los niños preoperacionales suele concentrarse sólo en un aspecto o dimensión del objeto o la situación y excluye los otros. Esta limitación, denominada centración, se observa en los problemas relacionados con la inclusión en una clase. Por ejemplo, cuando a los niños preoperacionales se les muestra una colección de cubos de madera, unos rojos y otros amarillos, y se les pregunta si hay más cubos rojos o cubos de madera, no logran considerar al mismo tiempo el color de los cubos y el material de que están hechos.

Problemas de tiempo, espacio y secuencia

Un niño de tres años puede decir: “El abuelo viene a visitarnos la próxima semana”. Incluso un niño de dos años utiliza palabras que parecen indicar el conocimiento del tiempo y del espacio como “más tarde”, “mañana”, “anoche”, “la próxima vez” y “muy lejos”. Pero a los dos y a los tres años de edad no se tiene una idea clara del significado de esas palabras. “Mediodía” puede significar hora de almorzar; pero si el almuerzo se retrasa una hora, todavía sería mediodía para ellos. Les resulta difícil conceptualizar los días, las semanas y los meses, lo mismo que adquirir los conceptos más generales de que el tiempo existe en un continuo de pasado, presente y futuro.

Dicho con otras palabras, los niños de corta edad aún no captan el concepto de secuencias causales.

1.2.5 El desarrollo de la memoria en los preescolares

Durante la niñez temprana, los niños muestran progresos significativos en la atención, y en la velocidad y eficiencia con que procesan la información. Estos avances hacen posible muchos progresos cognoscitivos; uno de los más importantes involucra la memoria.

Los niños de preescolar, como los grupos de todas las edades, realizan mejor las tareas de reconocimiento que de recuerdo y ambas destrezas mejoran con la edad²⁴.

Los estudios más recientes sugieren que los niños mayores recuerdan mejor que los pequeños y que algunos niños recuerdan mejor que otros debido a factores adicionales como motivar mucho a un niño para dominar destrezas en general, y cómo enfoca el niño una tarea específica²⁵.

Lange, MacKinnon y Nida realizaron un estudio con 93 niños de tres y cuatro años de edad, en el cual, durante tres sesiones en un período de cuatro meses, los niños presentaron pruebas de su conocimiento sobre una variedad de objetos para evaluar su nivel de

²⁴ Berger K., (2007). **Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia**. op.cit.

²⁵ Papalia D. y Wendkos Olds. S., (1997). **Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia**. op.cit.

reflexión o de impulsividad, por medio de la realización de rompecabezas y juguetes que se les cambiaban por otros continuamente; los profesores de preescolar y los padres de los niños los calificaron de acuerdo con las siguientes características:

- Toma la iniciativa para realizar las actividades
- Utiliza estrategias para la solución de problemas
- Trata de realizar tareas difíciles

El mejor indicador de qué tan bien recordaron los nombres fue la motivación hacia la destreza, que se refiere a las tendencias de un niño para ser independiente y dirigirse a sí mismo²⁶.

Por otro lado, probablemente el recuerdo más antiguo de una persona sea de algo que ocurrió cuando tenía al menos tres años de edad. La memoria en la niñez temprana rara vez es deliberada: muy pocas veces los niños pequeños tratan de memorizar algo pero, en cambio, recuerdan sucesos que tuvieron una impresión en sus vidas, en particular²⁷.

Asimismo, algunos autores comentan que el suceso de la niñez temprana que parece necesario para retener y recuperar recuerdos duraderos es el desarrollo de las destrezas del lenguaje. Katherine Nelson y otros lingüistas afirman que la memoria depende del

²⁶ idem

²⁷ Feldman R., (2002). **Psicología del desarrollo**. op.cit

lenguaje²⁸. No es sino desde cuando los niños pueden expresar sus recuerdos con palabras que pueden mantenerlos en su mente.

1.2.6 La importancia del juego en el desarrollo del niño

Las formas en que juega el niño cambian a lo largo de su desarrollo. Los preescolares de corta edad juegan con otros niños, hablan de actividades conocidas, prestan juguetes y los obtienen prestados. Pero su juego es azaroso y no incluye el establecimiento de reglas. Los de mayor edad juegan juntos y se ayudan en actividades orientadas a una meta. Al preescolar le gusta construir y crear cosas con los objetos, asumir roles y usar accesorios²⁹.

El juego favorece el desarrollo cognoscitivo en varias formas. En la etapa preoperacional, el niño juega a conocer su entorno físico. A pesar de que, como señala Piaget, los preescolares mas pequeños suelen ser egocéntricos, se valen del juego dramático para dominar la representación simbólica y aumentar sus conocimientos sociales³⁰.

Según Winnicott, a través del juego es que los niños aprenden acerca del ambiente que los rodea, respecto a los objetos y a relacionarse con otros, aprendiendo así, a vivir³¹.

²⁸ Papalia D., Wendkos Olds S. y Duskin R., (1997). **Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia**. Estados Unidos: McGraw-Hill (9ª Ed., 2005)

²⁹ Berk L. (2000). **Desarrollo del niño y del Adolescente**. España: Prentice Hall

³⁰ Craig G., (1992). **Desarrollo psicológico**. op.cit.

³¹ Cueli J. y Reidl L., (1972). **Teorías de la personalidad**. México: Trillas

El juego satisface muchas necesidades en la vida del niño, como ser estimulado y divertirse, expresar su plenitud, vivir el cambio por su valor intrínseco, satisfacer la curiosidad, explorar y experimentar en condiciones no arriesgadas. Favorece el crecimiento de las capacidades sensoriales-perceptuales y las habilidades físicas, al mismo tiempo que ofrece oportunidades infinitas de ejercitar y ampliar las habilidades intelectuales. El juego se distingue de todas las demás actividades. Por su naturaleza no se dirige a la consecución de metas; es intrínsecamente recompensante³².

1.3 DESARROLLO DEL LENGUAJE

El lenguaje es un sistema de comunicación en palabras y gramática, es un elemento decisivo en el desarrollo cognoscitivo, los niños pueden identificar personas, lugares y cosas, pueden comunicar sus necesidades, sentimientos e ideas para controlar su vida; el crecimiento del lenguaje forma la interacción de todos los aspectos del desarrollo físico, cognoscitivo, emocional y social.

1.3.1 Progresos lingüísticos en la etapa preescolar

El vocabulario de los niños preescolares puede consistir tanto de palabras que conocen como de aquellas que oyen y repiten aún sin reconocer el significado³³.

³² Berk L. (2000). **Desarrollo del niño y del Adolescente**. op.cit.

³³ Faw T., (1981). **Psicología del niño**. México: McGraw Hill.

Entre los tres y los seis años de edad, los niños suelen aprender varias palabras nuevas cada día pero no siempre las utilizan como los adultos. Por ejemplo, un niño emplea la palabra mañana para referirse a cualquier tiempo en el futuro y ayer para cualquier tiempo en el pasado³⁴.

Algunos autores indican que durante el tercer año de vida, los niños empiezan a formar oraciones de dos y tres palabras tales como: “mi pelota” y “papá quiere agua”. Después de los tres años de edad, los niños comienzan a complementar sus oraciones, por ejemplo, “Juan escuela” se convierte en “Juan va a escuela” y la producción del lenguaje aumenta de manera impresionante. Los niños comienzan a utilizar el pasado y el presente³⁵.

Con el transcurso de los años, los niños van alcanzando una maduración en su comunicación verbal. Entre los 4 y 5 años de edad dominan alrededor de 1500 palabras, realizan oraciones que pueden ser afirmativas o negativas utilizando un promedio de 4 a 5 palabras, utilizan más preposiciones como sobre, bajo, en, encima y atrás. Los niños en esta edad van ampliando su vocabulario ya que les interesa todo lo que les rodea por lo tanto preguntan acerca de todo y logran entender y usan fundamentos en una conversación como ajustar lo que dicen a lo que el adulto sabe³⁶.

³⁴ Papalia D. y Wendkos Olds. S., (1997). **Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia**. op.cit.

³⁵ Morris Ch. y Maisto A., (1998). **Psicología**. op.cit.

³⁶ Shaffer D., (1995). **Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia**. op.cit.

Entre los 5 y 6 años de edad, la mayoría de los niños poseen un vocabulario de más de 2,500 palabras y pueden construir oraciones más largas y complejas, utilizando de seis a ocho palabras. Este aumento del léxico que utiliza el niño cuando se comunica no es más que un aspecto del dominio de la lengua. La complejidad de la estructura de la oración es otro buen indicador de su nivel en el desarrollo lingüístico³⁷.

Asimismo, a esta edad, los niños pueden definir palabras simples y conocen algunos opuestos; utilizan más conjunciones, preposiciones y artículos³⁸.

Por otro lado, algunos autores sugieren que los niños utilizan la elaboración rápida de mapas conceptuales, un proceso mediante el cual, asimilan el significado de una nueva palabra después de escucharla solamente una o dos veces durante una conversación. Al diseñar el contexto dentro del cual se utiliza una nueva palabra, los niños parecen formar un rápido entendimiento parcial de él y lo almacenan en la memoria. Los lingüistas aún no conocen la rapidez con que se elaboran los mapas conceptuales pero parece probable que los niños recurren a lo que conocen: las reglas para formar palabras, otras palabras similares, contextos gramaticales y el tema a tratar³⁹.

³⁷ Morris Ch. y Maisto A., (1998). **Psicología**. op.cit.

³⁸ Santrock J., (2002). **Psicología de la educación**. México: McGraw Hill. op.cit.

³⁹ Papalia D. y Wendkos Olds. S., (1997). **Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia**. op.cit.

La capacidad de los niños preescolares de poner las cosas en categorías refleja la transferencia de conocimiento de un dominio a otro y les ayuda en la adquisición de nuevo conocimiento.

A través del lenguaje el niño da un indicio de que comienza a razonar con éxito siempre y cuando no implique ir más allá de los acontecimientos pasados⁴⁰.

1.3.2 Etapas del desarrollo del lenguaje

Roger Brown escribió una de las obras más influyentes sobre la adquisición del lenguaje. Registró junto con sus colegas los patrones del habla de tres niños pequeños. Brown identificó cinco etapas bien diferenciadas y de creciente complejidad en el desarrollo del lenguaje⁴¹:

Etapas 1.-

La primera etapa se caracteriza por frases de dos palabras, a manera de habla telegráfica. Sin embargo, Brown fue más allá de la estructura y se concentró en el significado que los niños tratan de transmitir con el orden y la posición de las palabras, conceptos como que los objetos existen, que desaparecen y vuelven, y que la gente los posee.

⁴⁰ Rice F. P., (2000). **Adolescencia: Desarrollo, relaciones y cultura**. Madrid: Prentice Hall.

⁴¹ Craig G., (1992). **Desarrollo psicológico**. op.cit.

Etapa 2.-

Esta etapa del lenguaje se caracteriza por unidades de habla de poco más de dos palabras. Los preescolares comienzan a generalizar las reglas de inflexión a palabras que ya conoce. Por ejemplo, forma el pasado regular de muchos verbos “jugar/jugué” y los plurales regulares de muchos sustantivos. Los niños en la etapa preescolar demuestran una sorprendente comprensión de las reglas con que se conjugan los verbos y se forman los plurales y posesivos. Una prueba indirecta de esta capacidad es la tendencia a sobrerregular las inflexiones. Si bien, antes utilizaban los verbos irregulares que oían en el habla diaria, ahora aplican las reglas de la inflexión a todos los verbos. Emplean construcciones como “cabo” en lugar de “quepo”, “rompido” en vez de “roto”. La tendencia a la sobrerregulación es muy resistente a la corrección que hacen padres y profesores. Sólo más tarde vuelven a utilizar las formas irregulares que se basan en el aprendizaje mecánico.

Etapa 3.-

Los niños aprenden a modificar las oraciones simples. Crean las formas negativas e imperativas, hacen preguntas que exigen una respuesta afirmativa o negativa y en otros aspectos abandonan los enunciados simples de las etapas precedentes. La forma negativa constituye un excelente ejemplo de lo complejo que puede ser el aprendizaje del lenguaje. En un principio los niños niegan colocando el negativo al inicio de la frase, como en “no bolsa”, “no ya” y “no sucio”. Sin embargo, en la tercera etapa se sirven de los verbos auxiliares y de negativos intercalados en la oración. Usan con facilidad oraciones como “Pablo no se rió” y “Jimena no deja ir”.

Los niños preescolares no comprenden la voz pasiva, por ejemplo, si se le dice “el niño persigue a la niña” y “la niña es perseguida por el niño”, a menudo no se da cuenta de que las dos oraciones significan lo mismo.

Etapas 4 y 5.-

En estas etapas los niños aprenden a manipular elementos cada vez más complejos del lenguaje. Comienzan a utilizar oraciones subordinadas y fragmentos dentro de oraciones compuestas y complejas. A los cuatro años y medio entienden bien la sintaxis correcta y siguen perfeccionándola en los años siguientes.

Durante el período preescolar el niño aprende palabras con rapidez, a menudo dos o tres al día.

1.3.3 Lenguaje privado

Los niños preescolares suelen hablar consigo mismos mientras realizan sus actividades diarias, dándose instrucciones de lo que harán después.

El lenguaje privado, es decir, hablar en voz alta consigo mismo sin ninguna intención de comunicarse con alguien más, es normal y común en la niñez y representa entre el 20% y 60% de lo que los niños dicen. Mientras juegan, los más pequeños repiten sonidos rítmicos en un patrón que se asemeja al del balbuceo (“Minga, minga, minga”), a los tres años; sin embargo, los niños mayores piensan ligeramente “en

voz alta” en el lenguaje que se relaciona con sus acciones y los más grandes musitan de manera casi imperceptible⁴².

El conductista John Watson vio el lenguaje privado como una actividad inapropiada que los padres debían evitar en sus hijos. Piaget lo definió como el lenguaje egocéntrico que refleja la inmadurez cognoscitiva y la incapacidad de un niño para tomar en cuenta el punto de vista de otra persona; creyó que los niños pequeños hablan mientras hacen algo porque aun no saben la diferencia entre las palabras y lo que las palabras representan⁴³.

El psicólogo Vygotsky refutó fuertemente esas creencias, afirmando que el habla privada, como él la denominó, no es egocéntrica y que, por el contrario, ocurre cuando los niños pequeños encuentran obstáculos o dificultades y representa sus esfuerzos por guiarse. A diferencia de Piaget, Vygotsky creyó que el lenguaje privado aumenta durante los primeros años de escuela cuando los niños lo utilizan para guiar y controlar sus acciones, como un medio para reflexionar sobre su conducta, y luego desaparece cuando comienzan a pensar en silencio. Por ende, el lenguaje privado juega un papel importante en el desarrollo cognoscitivo de los niños⁴⁴.

Se han encontrado datos de que los niños que son alentados por sus padres, utilizan más habla privada cuando trabajan solos, y que

⁴² Papalia D. y Wendkos Olds. S., (1997). **Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia**. op.cit.

⁴³ idem

⁴⁴ Kail R. y Cavanaugh J. (2006). **Desarrollo humano: Una perspectiva del ciclo vital**. México: Thomson.

quienes lo hacen tienen también más éxito cuando trabajan solos a diferencia de quienes no la utilizan⁴⁵.

1.3.4 La influencia de los padres en el uso del lenguaje

Todas las culturas transmiten el lenguaje a los niños y el desarrollo de este se facilita gracias a muchos métodos que sirven para hablarles y relacionarse con ellos⁴⁶.

Los investigadores que estudian a los niños estadounidenses han descubierto que los cuidadores les hacen preguntas para verificar su comprensión, ampliar su repertorio de expresiones orales y para que hagan uso del habla relacionada con el juego⁴⁷.

Sin embargo, retomando la idea, en nuestra cultura, a menudo los adultos hablan por el niño, es decir, expresan sus deseos, necesidades y acciones en el lenguaje correcto, olvidándonos de que el lenguaje del niño se desarrolla principalmente a partir de la interacción diaria con los adultos cuando tratan de comunicarse, esto es, de entender y de ser entendidos.

Cuando los progenitores hablan con sus hijos no les comunican sólo palabras, oraciones y sintaxis, sino que también les muestran la manera en que se expresan los pensamientos y se intercambian las

⁴⁵ Baron R., (1996). **Psicología**. México: Prentice Hall (3ª Ed. 1998). op.cit.

⁴⁶ Berk L. (2000). **Desarrollo del niño y del Adolescente**. op.cit.

⁴⁷ Santrock J., (1996). **Psicología del desarrollo: el ciclo vital**. España: McGraw-Hill. (10ª. Ed., 2006).

ideas. Les enseñan las categorías y los símbolos para traducir las complejidades del mundo en ideas y en palabras. Las herramientas conceptuales ofrecen al niño un “andamiaje” que le servirá para entender el mundo y expresar el lugar que ocupa en él⁴⁸.

En conclusión, se puede decir que el lenguaje es un factor importante en el desarrollo integral del niño y en la enseñanza preescolar. La riqueza del vocabulario del niño está influenciada por los estímulos familiares y ambientales que le rodean.

En el período preescolar los niños amplían con rapidez su vocabulario, el uso de las formas gramaticales y su comprensión del lenguaje como actividad social.

1.4 DESARROLLO SOCIAL

Los niños al ingresar a la escuela amplían sus habilidades y empiezan a elaborar nuevas relaciones ya que se encuentran con personas ajenas a su círculo familiar, el cual, es de vital importancia ya que es el primer medio en el que se desarrollan y aprenden patrones de conductas que les ayudarán para obtener relaciones interpersonales. Es importante que el medio familiar sea sano ya que todas las acciones aprendidas influyen en su desarrollo emocional, cognitivo y conductual.

⁴⁸ Papalia D. y Wendkos Olds. S., (1997). **Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia.** op.cit.

Los niños de 3 a 5 años de edad empiezan a desarrollar sus habilidades sociales que van desde una simple curiosidad inicial por saber quien es el otro, estos niños miran, observan, tocan, en ocasiones empujan o jalonean por la ropa o el cabello a su compañero sólo con la intención de tener un primer contacto él. En esta etapa de socialización, el niño preescolar empieza a identificar las semejanzas y diferencias que tiene en relación con quienes lo rodean, así como tomar conciencia de que los demás pueden desear cosas distintas a las que él desea; también aprende a demostrar su empatía y simpatía por algunos de sus compañeros, así como defender sus cosas, preferencias y deseos; al igual aprende a adaptarse a otros y cooperar en las actividades de juego.

El desarrollo social del niño preescolar está vinculado con los juegos, el lenguaje y la situación afectiva.

La socialización es un proceso mediante el cual los miembros adultos de la sociedad, como padres y profesores, moldean la conducta de los niños, al permitirles una participación y contribución en la sociedad⁴⁹.

Según Watson, la socialización es un medio por el cual el niño adquiere los modelos de conducta convencionales; es un proceso de aprendizaje. Por medio de la socialización, el niño aprende los modales

⁴⁹ Woolfolk A., (1999). **Psicología educativa**. México: Prentice Hall.

y las costumbres de la familia, los vecinos, la comunidad y todo el grupo social en el que se desarrolla⁵⁰.

El niño en la etapa preescolar empieza a modificar su conducta para cumplir con las normas esperadas por la sociedad. Existen diversos agentes de socialización, en la niñez, la familia constituye el centro de la socialización, aunque también participan en este proceso los maestros y los compañeros de escuela, entre otros.

1.4.1 Importancia de las relaciones entre progenitor e hijo durante la niñez

Según Erik Erikson, el período comprendido entre los tres y seis años de edad se caracteriza por una mayor iniciativa y por la posibilidad de sentir culpa, a esta etapa dicho autor le llamó iniciativa frente a culpa⁵¹.

A esta edad, el niño muestra esfuerzos cada vez más evidentes por alcanzar metas; hace planes, emprende proyectos y domina nuevas habilidades: desde andar en bicicleta y sentarse a la mesa hasta dibujar, pintar y escribir palabras simples. El apoyo de los padres hacia estas iniciativas lleva a una sensación de gozo en el niño en la adopción de nuevas tareas. Pero si una y otra vez se le crítica y reprende por algo que hace mal, corre el riesgo de pensar que no vale

⁵⁰ Feldman R., (2002). Psicología del desarrollo. México: Prentice Hall. (4ª. Ed., 2006).

⁵¹ Cueli J. y Reidl L., (1972). **Teorías de la personalidad**. México: Trillas. op.cit.

nada, de mostrar resentimiento y culpa. De acuerdo con Erikson, evitar tales sentimientos negativos es el principal desafío de esta etapa⁵².

1.4.2 Importancia de las relaciones con otros niños

Entre los tres años y los tres años y medio de edad, los niños comienzan a realizar el juego cooperativo, que consiste en llevar a cabo actividades que requieren la imaginación del grupo como “jugar a la casita”⁵³.

Sin embargo, los hermanos se encuentran entre los primeros compañeros del niño. La calidad de la relación con ellos tiene gran repercusión, sobre todo en la manera en que aprenden a relacionarse con otros niños de su edad. La relación con los hermanos suele ser muy satisfactoria cuando otras relaciones en la familia también lo son, entre ellas la de los cónyuges y la de los padres con el hijo⁵⁴.

La influencia de los compañeros fuera de la familia aumenta considerablemente cuando el niño empieza a asistir a la escuela. Ahora se halla bajo mayor presión para formar parte de un grupo de compañeros. En este grupo el niño aprende muchas cosas de gran utilidad; por ejemplo, cómo participar en actividades creativas

⁵² Kail R. y Cavanaugh J. (2006). Desarrollo humano: Una perspectiva del ciclo vital. México: Thomson.

⁵³ Morris Ch. y Maisto A., (1998). **Psicología**. México: Prentice Hall. (10ª Ed., 2001). op.cit.

⁵⁴ Feldman R., (2002). Psicología del desarrollo. México: Prentice Hall. (4ª. Ed., 2006). op.cit.

tendientes a alcanzar metas colectivas y cómo negociar los roles sociales de líder y de seguidor. La incapacidad para llevarse bien con los condiscípulos tiene consecuencias duraderas. Los niños a quienes sus compañeros no aceptan tienen más probabilidades de abandonar la escuela, cometer actos delictivos y sufrir enfermedades mentales. Esto se advierte sobre todo tratándose de niños que no son aceptados por ser agresivos⁵⁵.

1.4.3 Tipos de juego entre los niños preescolares

El juego entre los preescolares ha sido clasificado de diversas maneras. En un estudio clásico, Mildred Parten, observó los juegos en una escuela maternal y estableció categorías de acuerdo con el grado de participación social de los niños. Este estudio es tan pertinente hoy como hace 70 años. Parten identificó seis categorías de participación de los niños en el juego⁵⁶:

- Juego vacío: los niños no juegan realmente, miran alrededor y se involucran en actividades al azar.
- Juego solitario: los niños juegan solos con juguetes, no hacen esfuerzos por relacionarse con otros niños.
- Juego de espectador: los niños ven jugar a otros y hablan con ellos, pero no se unen al juego.

⁵⁵ Morris Ch. y Maisto A., (1998). **Psicología**. México: Prentice Hall. (10ª Ed., 2001). op.cit.

⁵⁶ Papalia D. y Wendkos Olds. S., (1997). **Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia**. op.cit.

- Juego asociativo: los niños interactúan con otros, pidiendo juguetes o prestándolos, siguiendo o dirigiendo actividades similares.
- Juego cooperativo: son grupos organizados de niños que participan en el juego, como en un pasatiempo.

Según este autor, el juego también puede clasificarse de acuerdo con el tipo de actividad:

1. *Juego sensorial*: juego que conlleva experiencias sensoriales como salpicar agua, excavar en la arena, golpear ollas y cazuelas, arrancar pétalos de flores o soplar burbujas. Por medio de esas experiencias sensoriales los niños aprenden acerca del mundo.
2. *Juego motor*: juego que involucra movimiento físico como correr, saltar, brincar o columpiarse. Ayuda a desarrollar los músculos y la coordinación motora y a liberar la energía contenida.
3. *Juego rudo*: juego motor que incluye peleas simuladas y la liberación controlada de la agresión. Los niños aprenden a controlar sus impulsos y sentimientos y a expresarlos de maneras socialmente aceptables. El desarrollo de este tipo de juego a menudo está influido por la forma en que los padres juegan con sus hijos en casa. En ocasiones este tipo de juego se sale de control, se hace demasiado rudo y los niños resultan lastimados.
4. *Juego cognoscitivo*: juego que involucra el lenguaje, la repetición de sonidos y palabras porque su sonido es gracioso, o jugar juegos de palabras, como pedir rimas. Permite que los niños

dominen los sonidos y la gramática, piensen y desarrollen habilidades cognoscitivas.

5. *Juego dramático o de simulación*: juego que exige actividades de modelamiento o juego de papeles, como jugar a la casita, a los Bomberos, a la Enfermera o al Doctor, al bebé, al Astronauta, al Ejército o al conductor de camión. Este juego da a los niños la oportunidad de recrear experiencias y representar papeles. También se le llama juego simbólico. Los niños de esta edad, de igual forma, crean compañeros imaginarios que se convierten en una parte regular de sus rutinas diarias; les hablan y juegan con ellos y los tratan como si fueran reales.
6. *Juegos y deportes competitivos*: pueden incluir juegos de mesa como el juego de damas chinas, juegos de habilidad como los dardos, y juegos y deportes que se realizan en exteriores como los encantados, las escondidas o el béisbol. Los niños aprenden a seguir reglas, a esperar turnos, a aceptar triunfos o derrotas y a cooperar con otros niños en el grupo.

Con el juego mejoran todos los aspectos del desarrollo del preescolar. El juego es su forma especial de entrar en contacto con el mundo, de practicar y de mejorar sus habilidades, y es una constante en todas las culturas.

El juego es la conducta que se realiza por mero placer, no tiene otro propósito, el individuo o los individuos lo escogen; este exige que

participen de manera activa y se relaciona con otros aspectos de la vida, es decir, propicia el desarrollo social y mejora la creatividad⁵⁷.

En otras palabras, podemos concluir que el juego es el motor del desarrollo cognoscitivo, lingüístico y social.

1.4.4 Identidad del género

La identidad del género es la adopción que hace un niño de las características, creencias, actitudes, valores y comportamientos de otra persona o de un grupo. Los niños escogen varios aspectos de la personalidad y del comportamiento de otras personas con los que ellos quieren identificarse y añaden esos rasgos a los suyos propios, los que han heredado y los que surgen de sus primeras experiencias. De ese modo, construyen su propia y particular personalidad y forman su propia identidad⁵⁸.

Según la teoría de Sigmund Freud, la identificación resulta cuando un niño reprime el deseo de poseer al padre del otro sexo y se identifica con el padre del mismo sexo a quien el niño ve como el “agresor”. Esto permite el desarrollo del superego y lleva al niño a la etapa de latencia⁵⁹.

⁵⁷ Morris Ch. y Maisto A., (1998). **Psicología**. México: Prentice Hall. (10ª Ed., 2001).
op.cit.

⁵⁸ Santrock J., (1996). **Psicología del desarrollo: el ciclo vital**. España: McGraw-Hill. (10ª. Ed., 2006).

⁵⁹ Feldman R., (2002). **Psicología del desarrollo**. México: Prentice Hall. (4ª. Ed., 2006).

Sin embargo, en palabras de este autor, este punto de vista ya no es aceptado por la mayoría de los psicólogos contemporáneos

La Teoría del aprendizaje social menciona que por medio de la observación e imitación, los niños pueden adoptar características de varios modelos diferentes, como pueden ser un hermano o hermana mayor, un maestro, un compañero o un personaje de televisión.

Jerome Kagan mencionó cuatro procesos interrelacionados que establecen y fortalecen la identificación⁶⁰:

1. El niño quiere ser como el modelo. Por ejemplo, un niño puede sentir que se parece a un famoso jugador de béisbol al pensar que él podrá hacer lo que el atleta puede hacer.
2. Los niños creen que ellos son como el modelo. Una niña cree que parece y actúa como su madre: platica y camina como ella. Asimismo, otras personas afirman esta identificación con comentarios como: "Tienes los ojos de tu madre".
3. Los niños experimentan emociones como las que siente el modelo. Una niña llora porque su madre está llorando por la muerte de un tío que ella ni siquiera conoció.
4. Los niños actúan como el modelo. En el juego y en las conversaciones diarias adoptan las maneras del modelo. Los profesores de preescolar y los padres con frecuencia se sorprenden de escuchar que sus propias palabras y su tono de voz salen de la boca de los niños.

⁶⁰ Papalia D. y Wendkos Olds. S., (1997). **Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia.** op.cit.

A través de la identificación, los niños comienzan a creer que ellos tienen las mismas características de un modelo. Cuando se identifican con un modelo competente y apropiado, los niños se sienten agradecidos y orgullosos. Cuando el modelo es inadecuado pueden sentirse infelices e inseguros⁶¹.

En contraposición, la Teoría cognoscitiva de desarrollo de Lawrence Kohlberg, afirma que para aprender su género, los niños no dependen de los adultos como modelos o dispensadores de refuerzos y castigos; por el contrario, se clasifican activamente a sí mismos y a los demás como hombres o mujeres y luego organizan su comportamiento alrededor del género⁶².

Kohlberg menciona que la identidad del género es la conciencia de ser hombre o mujer, y esta suele comenzar hacia los dos años de edad. A los tres, según este autor, la mayoría de los niños tienen una idea firme de cual es el sexo al que pertenecen.

Una vez que los niños comprenden que siempre serán hombres o mujeres, a lo que Kohlberg llamó constancia del género o conservación del género, esto es, la comprensión que alcanza un niño de que su sexo siempre será el mismo, es cuando adoptan los comportamientos “apropiados para su sexo”.

⁶¹ idem

⁶² Shaffer D., (1995). **Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia**. México: Thomson. (5ª. Ed., 2000).

Por otro lado, en la Teoría del esquema del género, un enfoque “cognoscitivo-social” que contiene elementos tanto de la Teoría cognoscitiva de desarrollo como de la Teoría del aprendizaje social, Sandra Bem, menciona que los niños se socializan en sus roles de género, es decir, primero desarrollan un concepto de lo que significa ser hombre o mujer mediante la organización de información alrededor del esquema del género. Lo organizan sobre esta base porque ven que la sociedad clasifica a las personas más por el sexo que por cualquier otra cosa, hombres y mujeres visten diferente, juegan con diferentes juguetes, utilizan servicios sanitarios separados y se agrupan por separado en la escuela⁶³.

Entonces, cuando los niños ven el esquema del género de la cultura, lo que se “supone” que los niños y las niñas deben hacer, adaptan sus propias actitudes y comportamiento. Desde el rango completo de todos los atributos humanos, presentan aquellos a los que se ajustan de acuerdo con el esquema del género en su sociedad.

La tipificación del género es el aprendizaje de un niño del rol de su género. Los niños aprenden pronto estos roles a través de la socialización y se identifican cada vez más con el tipo de género entre los tres y los seis años de edad⁶⁴.

⁶³ Papalia D., Wendkos Olds S. y Duskin R., (1997). **Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia**. Estados Unidos: McGraw-Hill (9ª Ed., 2005). op.cit.

⁶⁴ Papalia D. y Wendkos Olds. S., (1997). **Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia**. op.cit.

Aprender a interactuar con otros es un aspecto importante del desarrollo en la niñez. Durante los primeros años de vida de los niños, las relaciones más importantes son con sus padres y con otras personas que lo cuidan. Pero durante los años preescolares, de los 3 a los 6 años de edad, sus relaciones se amplían para abarcar a los hermanos, a los compañeros de juego y a otros niños y adultos fuera de su círculo familiar. Su mundo social se expande en esta etapa debido a que empiezan a asistir a la escuela.

Asimismo, los niños empiezan a desarrollar un autoconcepto y continúan su rápido crecimiento físico, cognoscitivo y lingüístico. Ahora pueden cuidarse mejor, comienzan a desarrollar una identidad, adquieren roles de género y se muestran interesados en jugar con otros niños.

Sin embargo, cabe recalcar que en el proceso de socialización que tiene lugar en este período, la calidad de la relación padre e hijo es de suma importancia.

1.5 DESARROLLO EMOCIONAL

El desarrollo emocional es extremadamente importante, ya que las emociones desempeñan una función adaptativa para asegurar la supervivencia, por ejemplo, sentir miedo para salvar la vida cuando se está cruzando la calle y una persona maneja su auto a alta velocidad.

La emotividad en el niño es mucho mayor que en el adulto, por la fragilidad y sensibilidad de su organismo, a través de él percibe todo tipo de desadaptación brusca, los cambios imprevistos, situaciones nuevas y descubre a cada momento un mundo nuevo, todo le asombra, todo le sorprende y vive en un estado de alerta puesto que se encuentra expuesto a cambios emocionales.

El niño preescolar necesita desenvolverse en un ambiente cálido y seguro debido a que es un requisito para un desarrollo natural emocional y estos cambios sean suaves y paulatinos.

Las emociones también fungen como medios de comunicación, son factores importantes en las relaciones sociales y motivadores importantes de la conducta.

1.5.1 Definición de Temperamento

Allport, define el temperamento como los fenómenos característicos de la naturaleza emocional de un individuo, incluyendo su susceptibilidad a la estimulación emocional, la fuerza y la velocidad con que acostumbran a producirse las respuestas, su estado de humor preponderante y todas las peculiaridades de fluctuación e intensidad en el estado de humor, considerándose estos fenómenos como dependientes en gran parte de la estructura constitucional y predominantemente hereditaria⁶⁵.

⁶⁵ Feldman R., (2002). **Psicología del desarrollo**. México: Prentice Hall. (4^a. Ed., 2006).

El temperamento son las diferencias individuales en la probabilidad de experimentar y expresar las emociones primarias y la activación⁶⁶.

Por lo tanto, se puede decir, que el temperamento está principalmente compuesto por factores biológicos heredados, por lo que las disposiciones básicas que componen el temperamento están presentes desde el inicio de la vida.

Los psicólogos utilizan el término temperamento para referirse a esas diferencias individuales estables en la calidad y la intensidad de las reacciones emocionales⁶⁷.

Se está obteniendo cada vez más evidencia que sugiere que esas diferencias están presentes desde momentos muy tempranos, quizá desde el nacimiento⁶⁸.

1.5.1.1 Clasificación del temperamento en los niños

Alexander Thomas y Stella Chess mencionan que de acuerdo a las investigaciones realizadas, los niños pueden dividirse en tres categorías básicas de temperamento⁶⁹:

⁶⁶ Craig G., (1992). **Desarrollo psicológico**. México: Prentice Hall. (8a. Ed. 2001).

⁶⁷ Papalia D., Wendkos Olds S. y Duskin R., (1997). **Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia**. Estados Unidos: McGraw-Hill (9ª Ed., 2005).op.cit.

⁶⁸ Rice F. P., (2000). **Adolescencia: Desarrollo, relaciones y cultura**. Madrid: Prentice Hall.

⁶⁹ Papalia D., Wendkos Olds S. y Duskin R., (1997). **Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia**. Estados Unidos: McGraw-Hill (9ª Ed., 2005). op.cit.

- Niños fáciles: Son niños que establecen con rapidez rutinas regulares en la infancia, suelen ser alegres y se adaptan con facilidad a las nuevas experiencias.
- Niños difíciles: Muestran irregularidad en sus rutinas cotidianas, son lentos para aceptar nuevas situaciones o experiencias y muestran muchas reacciones negativas; por ejemplo, lloran más que otros niños.
- Niños de reacción lenta: Son más bien inactivos y apáticos y muestran reacciones negativas moderadas ante muchas situaciones y experiencias novedosas.

A estos tres tipos, Jerome Kagan y Nancy Snidman, (1994, citado en Morris y Maisto, 1998) agregaron un cuarto tipo:

- Niño tímido: Estos niños son inhibidos, temerosos de todo lo nuevo o extraño. Su sistema nervioso reacciona a los estímulos en una forma típicamente hipersensible.

Kagan observó diferencias interesantes en la frecuencia con que varias conductas relacionadas con el temperamento aparecen en los niños de culturas diversas. Él y sus colegas afirman que, en gran medida, pueden deberse a los efectos de varios grupos de genes y a predisposiciones genéticas⁷⁰.

⁷⁰ Craig G., (1992). **Desarrollo psicológico**. México: Prentice Hall. (8a. Ed. 2001).

Cualquiera que sea la causa inicial del temperamento, este suele permanecer muy estable a través del tiempo. A esta estabilidad del comportamiento, dicho autor contribuye una combinación de factores biológicos y ambientales⁷¹. Por ejemplo, si un recién nacido posee la predisposición innata para llorar frecuentemente y reaccionar negativamente ante las situaciones, sus padres pueden sentirse cansados, frustrados y, a menudo, irritados. Estas reacciones vendrán a reforzar las conductas difíciles de su hijo, de modo que tienden a persistir.

Sin embargo, aún cuando los niños nazcan con determinado temperamento, no necesariamente deben conservarlo toda la vida. Sus predisposiciones interactúan con la experiencia diaria y lo que serán más tarde es resultado de esa interacción.

Algunos autores como Otaki et al., mencionan que el temperamento no está grabado en piedra. Más bien, puede ser modificado por la experiencia y por factores externos como las prácticas de crianza infantil⁷².

Conforme procede el desarrollo del niño, la expresión del temperamento se ve cada vez más influida por factores ambientales.

⁷¹ Craig G., (1992). **Desarrollo psicológico**. México: Prentice Hall. (8a. Ed. 2001). op.cit.

⁷² Feldman R., (2002). **Psicología del desarrollo**. México: Prentice Hall. (4ª. Ed., 2006).

1.5.2 Importancia del apego

John Bowlby y Mary Ainsworth desarrollaron la Teoría del apego. El apego es el sentimiento que une al padre y a su hijo; es el vínculo emocional que existe entre ellos, el deseo de mantenerse en contacto por medio de la cercanía física, de tocarse, mirarse, sonreírse, escucharse o hablarse⁷³. Los niños que han desarrollado un apego cercano hacia sus padres corren hacia ellos cuando se sienten asustados; cuando se sienten molestos buscan el consuelo de sus brazos, y obtienen placer y seguridad con el sólo hecho de estar cerca de ellos, de poder verlos o de comunicarse con ellos.

Todos los niños necesitan formar un vínculo emocional seguro hacia alguna persona, la madre, el padre, otro miembro de la familia o un cuidador sustituto. Para sentirse emocionalmente seguros, los niños necesitan una relación cálida, cariñosa y estable con un adulto responsable del que puedan depender⁷⁴.

Si por alguna razón los padres no pueden estar cerca del niño, este necesita formar un apego similar con la persona que se encargue de su cuidado⁷⁵.

La formación de ese apego es de vital importancia para el desarrollo pleno de los niños pues les proporciona seguridad, permite el

⁷³ Papalia D. y Wendkos Olds. S., (1997). **Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia**. op.cit.

⁷⁴ Bowlby J., (1997). **El apego y la pérdida: la pérdida**. Barcelona: Paidós.

⁷⁵ Kail R. y Cavanaugh J. (2006). **Desarrollo humano: Una perspectiva del ciclo vital**. México: Thomson.

desarrollo del sentido del yo y hace posible su socialización. Los niños que logran formar ese apego son menos tímidos e inhibidos en sus relaciones con los demás; pueden relacionarse mejor con sus hermanos y otros niños ajenos a la familia⁷⁶.

La estabilidad del cuidado, sea brindado por uno de los padres, un familiar o una niñera, es uno de los elementos más importantes para el mantenimiento de la seguridad emocional de los niños.

A los 3 años de edad, los niños buscan el contacto mirando y hablando a cierta distancia. Los niños preescolares pueden desear estar cerca de sus padres y maestros, pero también buscan otras formas de bienestar, seguridad y atención. A medida que van creciendo, buscan más el consuelo y el reforzamiento verbal. Además, conforme aumentan sus contactos sociales, también aumenta el número de apegos que forman⁷⁷.

1.5.3 Desarrollo de la confianza y seguridad

Erik Erikson afirma que la “piedra angular de una personalidad vital” se forma en la infancia a medida que el niño interactúa con los padres u otras personas encargadas de su cuidado⁷⁸.

Esta piedra angular es la base de la confianza en la medida que los niños aprenden que pueden confiar en que las personas que los

⁷⁶ Craig G., (1992). **Desarrollo psicológico**. México: Prentice Hall. (8a. Ed. 2001).

⁷⁷ Bowlby J., (1997). **El apego y la pérdida: la pérdida**. Barcelona: Paidós. op.cit.

⁷⁸ Cueli J. y Reidl L., (1972). **Teorías de la personalidad**. México: Trillas. op.cit.

cuidan habrán de satisfacer sus necesidades de subsistencia, protección, bienestar y afecto. Si estas necesidades no son cumplidas, los niños se vuelven desconfiados e inseguros.

1.5.4 Desarrollo de las emociones

El desarrollo emocional o afectivo es el proceso por el cual el niño construye su identidad (su yo), su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea, a través de las interacciones que establece con sus pares significativos, ubicándose a sí mismo como una persona única y distinta. A través de este proceso el niño puede distinguir las emociones, identificarlas, manejarlas, expresarlas y controlarlas. Es un proceso complejo que involucra tanto los aspectos conscientes como los inconscientes⁷⁹.

Las emociones son una compleja combinación de procesos corporales, perceptuales y motivacionales que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas. Se trata de un concepto que ofrece una descripción del fenómeno de las emociones que contempla⁸⁰:

1. *Las características de los estados emocionales globales*, que se agrupan alrededor de tres dimensiones básicas:

⁷⁹ Grau M. A., (2000). **Psiquiatría y psicología de la infancia y adolescencia**. Madrid: Editorial médica Panamericana.

⁸⁰ Zaccagnini J. L., (2004). **Inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana**. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Cualidad
- Intensidad
- Duración

Dimensiones que se conciernen con los siguientes términos: afecto, sentimiento, pasión, estado de ánimo, reacción emocional, amor y odio.

La cualidad emocional caracteriza la emoción como agradable o desagradable, positiva o negativa; mientras que la intensidad emocional representa el grado de activación (cognitiva, fisiológica y motora) que acarrea la reacción emocional, el grado de expresión de esta respuesta, así como la fuerza con que se experimenta subjetivamente; con respecto a la duración de las emociones, se hace mención que los estados emocionales pueden ser respuestas puntuales a ciertas situaciones o predisposiciones que persisten en el tiempo.

2. La combinación de los tres componentes fundamentales de las emociones:

- El componente corporal (fisiológico),
- El componente perceptual (cognitivo)
- El componente motivacional (conductual)

Una emoción siempre supone cambios fisiológicos en el organismo (respiración agitada, aumento del ritmo cardiaco, etc.). Cuando se está sufriendo algunos de estos cambios las personas

suelen darse cuenta de ello, y lo interpretan de alguna manera. Se sienten alegres o tristes, asustados o motivados, melancólicos o inspirados, aunque no siempre son conscientes de estos estados, ya que pueden tener la atención focalizada en otros estímulos.

3. *La expresión de las emociones.* Todos los individuos presentan patrones específicos de expresión facial y postural cuando están sometidos a determinado tipo de emociones relacionadas con la interacción social y la supervivencia biológica. Por lo tanto, las emociones, además de ser un estado psicológico interno del individuo, tienen una dimensión externa de comunicación.

Otros autores definen las emociones como el conjunto de patrones y respuestas corporales, cognitivas y a la vez conductuales que adoptamos y aplicamos las personas ante aquello que nos ocurre y también ante aquello que creamos o proyectamos. Son algo más que respuestas simples a estímulos puntuales, son funciones cerebralmente complejas, que imprimen una tonalidad afectiva determinada a la persona y configuran un talante o una manera de ser. En ellas se conjugan lo innato, lo vivido y lo aprendido⁸¹.

Por lo tanto, se puede decir que no existe un concepto único de emoción debido a que resulta bastante difícil dar una definición que reúna satisfactoriamente todas las dimensiones de la experiencia emocional. Sin embargo, los autores concuerdan en que las emociones

⁸¹ Darder P. y Bach E. (2006). Aportaciones para representar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. **Revista Iberoamericana de Educación**. 18, 55-84.

son funciones cerebrales complejas con tres componentes más o menos visibles o explícitos: el cognitivo, el fisiológico y el conductual.

Los teóricos cognoscitivos dicen que las reacciones emocionales dependen de la forma en que los niños interpreten los estímulos del ambiente y los estímulos corporales internos⁸².

Se cuenta con considerable evidencia de que en nuestra cultura se enseña a los niños a inhibir sus emociones mientras que a las niñas se les permite expresarlas⁸³. Esto pone sobre los niños la pesada carga de ocultar sus sentimientos, y hace que la comunicación entre los sexos se haga más difícil porque los varones jóvenes tienen problemas para expresar cómo se sienten.

Las respuestas emocionales son en parte aprendidas debido a que los niños son afectados por los estados de ánimo y las expresiones emocionales de sus madres, y es común que imiten dichas expresiones emocionales⁸⁴.

En sus principales investigaciones, Kagan y sus colegas encontraron que los niños que a los 21 meses eran inhibidos o desinhibidos, muestran las mismas características de inhibición a los 4, 5 y medio, y 7 y medio años de edad. De esta manera, la expresión y la

⁸² Grau M. A., (2000). **Psiquiatría y psicología de la infancia y adolescencia**. Madrid: Editorial médica Panamericana. op.cit.

⁸³ Bettelheim B., (1999). **No hay padres perfectos. El arte de educar a los hijos sin angustias ni complejos**. México: Grijalbo.

⁸⁴ Shaffer D., (1995). **Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia**. México: Thomson. (5ª. Ed., 2000). op.cit.

conducta emocional en la infancia nos dicen algo acerca de la personalidad que más tarde mostrará el niño⁸⁵.

Sin embargo, a pesar de que la biología define los principios y límites del desarrollo emocional del niño, las influencias ambientales estimulan y modifican dicha evolución. Parte de la tarea de ser padres o maestros es la socialización, influir en los sentimientos y la conducta de los niños de modo que se conformen a las expectativas de la sociedad. Esto sería imposible si los sentimientos y la conducta fueran determinados sólo por la biología⁸⁶.

El desarrollo intelectual está dinámicamente relacionado con las emociones y, en consecuencia, es necesario educar conjuntamente ambos aspectos de la inteligencia, favoreciendo la construcción de aprendizajes intelectual y emocionalmente significativos⁸⁷.

El niño aprende constantemente del entorno en el que vive y se desarrolla. El ingreso a la escuela amplía el entorno social del niño, aun así, para una gran mayoría, la influencia familiar sigue siendo el factor básico en la determinación de su futura madurez persona⁸⁸. La vida familiar supone, por una parte, el centro de comunicaciones

⁸⁵ Rice F. P., (2000). **Adolescencia: Desarrollo, relaciones y cultura**. Madrid: Prentice Hall.

⁸⁶ Bettelheim B., (1999). **No hay padres perfectos. El arte de educar a los hijos sin angustias ni complejos**. México: Grijalbo. op.cit.

⁸⁷ Fontaine P. I., (2000). Experiencia emocional, factor determinante en el desarrollo cerebral del niño/a pequeño/a. **Estudios pedagógicos**, 26, 119-126.

⁸⁸ Darder P. y Bach E. (2006). Aportaciones para representar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. **Revista Iberoamericana de Educación**. 18, 55-84.

afectivas, donde se van conformando las actitudes sociales; y por otra, es también origen de cuadros normativos de conducta.

La experiencia social es necesaria para la comprensión de la ambivalencia emocional; el contexto social es el encargado de proporcionar al niño la oportunidad de experimentar en sí mismo las diversas emociones, así como observar esas emociones en los demás; en la medida en que los adultos, en el contexto de las interacciones diarias, ayuden al niño a interpretar diferentes estados emocionales y a conocer sus causas, están promoviendo nuevos avances en el desarrollo de la comprensión emocional⁸⁹.

El niño, en la etapa preescolar es capaz de comprender en cierta medida, si la postura emocional de otra persona es positiva o negativa, si indica aprobación o desaprobación, el niño no tiene la intención de activar una emoción, solamente reacciona ante ella⁹⁰.

La emoción más importante es la alegría y es la que constituye a la edificación de la personalidad⁹¹.

Las emociones ejercen un papel importante en la vida de todo ser humano ya que es esencial para su desarrollo en las adaptaciones

⁸⁹ Rodrigo M. y Palacios J., (1998). **Familia y desarrollo humano**. Madrid: Alianza.

⁹⁰ Berk L. (2000). **Desarrollo del niño y del Adolescente**. España: Prentice Hall.
op.cit.

⁹¹ Espinoza M. y García L., (2004). **Nuestra personalidad. En qué y por qué somos diferentes**. Madrid: Biblioteca Nueva.

personales y sociales; las emociones comienzan a desarrollarse durante la infancia y es un elemento básico de la personalidad⁹².

El desarrollo emocional de los niños tiene que ver con la evolución y la expresión de sus sentimientos en relación con ellos mismos, con sus padres, sus compañeros, con otras personas y, literalmente, con todo el mundo⁹³.

Por lo tanto, se puede decir que el ser humano no nace con todas las emociones complejas que manifiesta en sus años adultos, sino que atraviesa por un largo proceso de desarrollo emocional durante el cual adquiere temores y sentimientos de todo tipo, influenciadas por su entorno familiar y social.

Conocer el desarrollo de los niños preescolares en este sentido es de suma importancia pues esto les permitirá a los padres o a quienes estén a cargo del cuidado y educación del niño establecer empatía, esto es, entender su comportamiento, su desarrollo y su muy particular manera de pensar, lo que a su vez les ayudará a escoger un mejor estilo de crianza, mismo que enriquecerá el proceso educativo y contribuirá a desarrollar el potencial del individuo en todo sentido, así como le brindará una mayor autoestima, la cual le ayudará para lograr sus objetivos y enfrentar la vida satisfactoriamente.

⁹² idem

⁹³ Van Pelt N., (1989). **Hijos triunfadores. La formación del carácter y la personalidad.** México: Interamericana. (3ª. Ed., 1991).

CAPÍTULO 2

AUTOESTIMA

La manera como nos sentimos con respecto a nosotros mismos afecta en forma determinante todos los aspectos de nuestra experiencia, desde el modo en que funcionamos en la escuela, en el trabajo, en nuestras relaciones interpersonales, hasta nuestro proceder como padres, así como las posibilidades que tenemos de progresar en la vida.

La autoestima es el requisito fundamental de una vida plena, por lo cual, este capítulo tendrá como objetivo enfocarse a su origen debido a su gran importancia para el desarrollo del individuo, ya que es el marco de referencia desde el cual se proyectará a lo largo de su vida.

2.1 Definición del self

El concepto de autoestima tiene su origen en los antecedentes filosóficos y psicológicos del “self” o “sí mismo”.

El self puede concebirse como un constructo o idea que se emplea para explicar la conducta humana. Una postura consiste en reconocer al self como lo real, de igual manera se entiende como algo

que surge o se descubre a lo largo del tiempo, por lo cual, se puede decir que es un fenómeno evolutivo⁹⁴.

El self es una configuración de experiencias y percepciones de uno mismo, expresadas simbólicamente como autoconcepto⁹⁵.

Existen cuatro dimensiones básicas del yo⁹⁶:

- Autoconcepto básico: es la visión que el individuo tiene sobre su personalidad y las percepciones sobre sus habilidades, su estatus y sus funciones en el mundo exterior.
- Autoconceptos temporales o transitorios de la persona: son las ideas sobre sí mismo que el sujeto presenta dependiendo de su estado de ánimo del momento o de alguna experiencia reciente. Por ejemplo, la obtención de una puntuación baja en un examen reciente, puede hacer que la persona se sienta temporalmente poco capaz; en este caso, una crítica aguda por parte de otra persona puede producir un sentimiento transitorio de una autoestima devaluada.
- Yo social: es la opinión u opiniones que el individuo cree que otras personas tienen sobre él, y a su vez, este influye sobre ellas. Es decir, si el sujeto tiene la impresión de que otras personas piensan que es incapaz o socialmente inaceptable, pensará sobre sí mismo de forma negativa. Es por esto que la

⁹⁴ Mruk C., (1998). **Autoestima: Investigación, teórica y práctica**. España: Desclee de Brouwer. (2ª. Ed., 1999).

⁹⁵ Hamachek D., (1987). **Encounters with the self**. New York: Holt, Rinehart & Winston.

⁹⁶ Mruk C., (1998). **Autoestima: Investigación, teórica y práctica**. España: Desclee de Brouwer. (2ª. Ed., 1999). op.cit.

identidad proviene, en parte, de la implicación del yo con las otras personas, la intimidad, la participación en grupo, la cooperación y la competencia. De esta forma, las percepciones del individuo acerca de los pensamientos de los demás sobre él impregnan su visión sobre sí mismo.

- Yo ideal: se refiere a qué tipo de persona le gustaría ser al individuo. Las aspiraciones de los sujetos pueden ser realistas, demasiado bajas o demasiado altas. Los yo ideales demasiado bajos impiden la realización del individuo, mientras que los muy altos pueden llevarlo a la frustración y autodesprecio. Sin embargo, los conceptos del yo que son realistas conducen a la persona a la autoaceptación, salud mental y consecución de metas realistas.

Habiendo construido conceptos sobre sí mismos, las personas deben enfrentarse a la estima que tienen de sí. Cuando su autoconocimiento las lleva a la autoaceptación y autoaprobación, es decir, a un sentimiento de valía, entonces tienen autoestima suficiente como para aceptarse a sí mismos. Para que las personas se autoestimen, debe existir un equilibrio entre los conceptos de sí mismos, Yo real y los Yo ideales⁹⁷.

⁹⁷ Molina M., Baldares T. y Maya A., (1996). **Fortalezcamos la autoestima y las relaciones interpersonales**. Costa Rica: Impresos Sibaja.

2.2 Definición de autoconcepto

El conocimiento de uno mismo es una teoría, es lo que la persona cree y siente sobre sí mismo, aunque lo que crea y sienta no corresponda con la realidad y, en función de ello, así se comporta⁹⁸. Es por esto, que la mayoría de los autores interpretan al autoconcepto como un conjunto integrado de factores o actitudes relativos al yo⁹⁹.

A lo largo de la historia de la literatura científica al término autoconcepto, en general, se le han dado y aún se le dan diferentes interpretaciones, sin que, a veces, se puedan delimitar con precisión y claridad los términos y ámbitos que se manejan¹⁰⁰.

El concepto que el niño tiene de sí mismo se origina en sus contactos con las personas significativas para él, a través de los mensajes que le envían, la manera como lo tratan, lo que le comunican y lo que dicen de él¹⁰¹. Las conductas de los padres y sus actitudes hacia el niño irán configurando su autoconcepto.

El autoconcepto de cualquier individuo recibe influencia:

- De las características de sus padres
- Del orden de nacimiento
- Del tamaño de su familia
- De su éxito escolar

⁹⁸ Branden N., (2002). **El Poder de la Autoestima: Como potenciar este importante recurso psicológico**. México: Paidós.

⁹⁹ Aguilar M. C., (2001). **Concepto de sí mismo, familia y escuela**. Madrid: Dykinson.

¹⁰⁰ Burns D., (2001). **Autoestima en 10 días**. México: Paidós.

¹⁰¹ Polaino-Lorente A., (2004). **Familia y autoestima**. Barcelona: Editorial Ariel.

- De sus rasgos de personalidad¹⁰²

El autoconcepto es un conjunto de representaciones mentales¹⁰³; de creencias¹⁰⁴; pensamientos y sentimientos que la persona tiene sobre sí mismo¹⁰⁵.

Es un conjunto de cogniciones y actitudes que cada persona tiene respecto a sus aptitudes, capacidades, corporalidad, habilidades, destreza, roles sociales, etc¹⁰⁶.

Otros autores definen el autoconcepto como una conceptualización hecha por el individuo sobre su propia persona, siendo así considerado como una concepción compuesta de connotaciones emocionales y autoevaluativas, puesto que las creencias subjetivas y el conocimiento fáctico que el individuo se atribuye son específicamente personales¹⁰⁷.

Para construir un autoconcepto, la gente pone atención a la retroalimentación que recibe en sus asuntos cotidianos que revelan sus atributos, características y preferencias personales. La mayor parte de

¹⁰² Rage E., (1997). **Ciclo vital de la pareja y la familia**. México: Plaza y Valdés.

¹⁰³ Reeve J., (2001). **Motivación y emoción**. México: McGraw-Hill. (3ª. Ed., 2003).

¹⁰⁴ Rodríguez M., Pellicer G. y Domínguez M., (1988). **Autoestima: clave del éxito personal**. México: Manual Moderno.

¹⁰⁵ Vicens S. C., (2001). **Mujer: autoestima y trabajo en Puerto Rico**. Puerto Rico: Plaza Mayor San Juan de Puerto Rico.

¹⁰⁶ Polaino-Lorente A., (2004). **Familia y autoestima**. Barcelona: Editorial Ariel. op.cit.

¹⁰⁷ Burns D., (2001). **Autoestima en 10 días**. México: Paidós. op.cit.

la información que el individuo utiliza para construir y definir al yo proviene de experiencias específicas de la vida¹⁰⁸.

Por lo tanto, el autoconcepto es, la definición que una persona hace de sí misma en base, tanto en la opinión de las demás personas como en su percepción, y experiencias de vida, desde la niñez hasta la edad adulta.

La imagen personal es un sistema organizado que involucra imágenes de sí mismo desde la infancia hasta la edad adulta; de igual manera, el concepto de autoestima es un concepto multidimensional, que abarca un conjunto de aspectos y dimensiones de la persona¹⁰⁹.

Algunos autores mencionan que el autoconcepto es la opinión que se tiene de la propia personalidad y su conducta, el cual, tendrá una fuerte repercusión en el desarrollo y la consolidación de la autoestima¹¹⁰.

2.3 Definición de autoestima

La autoestima es la base y centro del desarrollo humano; y esta se desarrolla a partir de la interacción humana, mediante la cual las personas se consideran importantes unas para las otras.

¹⁰⁸ Reeve J., (2001). **Motivación y emoción**. México: McGraw-Hill. (3ª. Ed., 2003).op.cit.

¹⁰⁹ Castro J. A., (2000). **Guía de autoestima para educadores**. Salamanca: Amarú.

¹¹⁰ Molina M., Baldares T. y Maya A., (1996). **Fortalezcamos la autoestima y las relaciones interpersonales**. Costa Rica: Impresos Sibaja.op.cit.

La autoestima es un sentimiento que surge de la sensación de satisfacción que experimenta la persona cuando en su vida se han dado ciertas condiciones, tales como¹¹¹:

Vinculación: es la consecuencia de la satisfacción que se obtiene al establecer vínculos que son importantes para la persona, en específico para los niños, y que los demás reconocen como importantes, como por ejemplo, tener un pasado y una herencia personal, formar parte de algo, estar relacionado con otros, identificarse con grupos concretos, poseer algo importante, pertenecer a alguien o algo, etc. Todo niño necesita sentirse parte de algo, ya sea su familia, sus hermanos o un grupo de amigos. Para ellos es necesario saber que hay alguien que se preocupa por ellos, que son necesarios e importantes para otros. Necesitan ser escuchados, tomados en cuenta, que les permitan participar y dar sus opiniones.

Singularidad: se refiere al beneficio del conocimiento y respeto que se siente por las cualidades o los atributos que a un individuo le hacen especial o diferente, apoyado por el respeto y la aprobación que recibe de los demás por estas cualidades: respetarse, saber que uno mismo es diferente, singular, especial e igual que los demás, y al mismo tiempo, sentir que sabe y puede hacer cosas que algunos no saben ni pueden, ser capaz de expresarse a su manera, utilizar su creatividad, saber que los demás le creen diferente, especial, disfrutar del hecho de serlo, etc. Los niños necesitan saberse alguien particular y especial, aunque tengan muchas cosas parecidas a sus hermanos u otros

¹¹¹Clemes H. y Bean R., (1992). **Cómo desarrollar la autoestima en los niños**. España: Debate. (8ª Ed. 1998).

amigos. La noción de singularidad implica además, espacio para que los niños se expresen a su manera, pero sin sobrepasar a los demás.

Poder: es el resultado de que disponga de los medios, de las oportunidades y de la capacidad de modificar las circunstancias de su vida de manera significativa: creer que normalmente puede obtener éxito en hacer lo que planea, saber que puede disponer de lo que precisa para hacer lo que tiene que hacer, sentir que tiene a su cargo cosas importantes de su vida, sentir gusto por haber cumplido su responsabilidad, tomar decisiones y resolver problemas, saber comportarse cuando está angustiado para no perder el control de sí mismo usando sus propias habilidades. Los niños desarrollan confianza en sí mismos cuando se les permite decidir sobre cosas que están a su alcance y que ellos consideran importantes.

Pautas: son los patrones que reflejan la habilidad del individuo para referirse a los ejemplos humanos, filosóficos y prácticos adecuados que le sirvan para establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y exigencias personales, por ejemplo, saber qué personas pueden servirle de modelo en su comportamiento, desarrollar su capacidad de distinguir lo bueno de lo malo, tener y elogiar valores y creencias que le sirvan de guías prácticas para su comportamiento, disponer de un amplio campo de experiencias, saber conjugar independencia y libertad con responsabilidad, desarrollar su capacidad de trabajo y su dosificación, dar sentido a lo que ocurre en su vida, saber aprender, tener sentido del orden y la proporción, entre otros. Las pautas se relacionan con el sentido que los niños le otorgan a su existencia y a lo que realizan. Requieren de modelos positivos, a través de los cuales

aprendan a distinguir las diferencias entre lo que la sociedad cataloga como correcto o incorrecto. La forma en que los modelos actúan, lo que dicen y como lo dicen, dejará una huella persistente en el niño.

Evidentemente, de acuerdo con estos autores, si se quiere favorecer la autoestima de las personas que nos rodean, en especial de los niños, se debe propiciar la presencia de estas cuatro condiciones, de la mejor manera posible.

Es decir, la autoestima es el conjunto de experiencias subjetivas y prácticas de vida que cada persona experimenta y realiza sobre sí misma¹¹².

La autoestima está conformada tanto por factores internos como externos. Los factores internos son los que radican o son creados por el individuo, como son, las ideas, creencias, prácticas o conductas. Los factores externos son los factores del entorno, por ejemplo, los mensajes transmitidos verbal o no verbalmente, o las experiencias suscitadas con los padres, los educadores, las personas significativas para el individuo, las organizaciones y la cultura¹¹³.

Es la evaluación global de la dimensión del Yo o self. Refleja la confianza global del individuo y la satisfacción de sí mismo¹¹⁴. Es un proceso dinámico y multidimensional que se va construyendo a lo largo

¹¹² Lagarde M., (2001). Claves feministas para la autoestima de las mujeres. México: Madrid.

¹¹³ Branden N., (2003). **Los seis pilares de la autoestima**. México: Paidós.

¹¹⁴ Santrock J., (2002). **Psicología de la educación**. México: McGraw Hill. op.cit.

de la vida y en el cual se involucra el contexto social, físico, emocional y cognitivo de la persona¹¹⁵.

Otros autores mencionan que la autoestima es la percepción valorativa y confiada de sí mismo, que motiva a la persona a manejarse con propiedad, manifestarse con autonomía y proyectarse satisfactoriamente en la vida¹¹⁶.

La autoestima es la creencia acerca del propio valor, susceptible de dar origen y configurar ciertos sentimientos relevantes acerca de uno mismo y a través de ella, del propio concepto personal, de los demás y del mundo¹¹⁷.

Es la valoración que hace el sujeto de sí mismo, de su experiencia vital; en todo esto intervienen los que le rodean y sus valoraciones, suscitando en él una carga afectiva y emocional cuya reacción girará en torno a dos extremos: placer/displacer, excitación/inhibición y contribuirá a que el sujeto se evalúe de forma positiva o negativa, en función de la carga afectiva de amor o rechazo que experimente¹¹⁸.

En una última definición se describe como la habilidad psicológica más importante que el ser humano puede desarrollar con el

¹¹⁵ Palladino C., (1992). **Cómo desarrollar la autoestima: guía para lograr el éxito personal**. México: Iberoamericana.

¹¹⁶ Mézerville G., (2004). **Ejes de salud mental: los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés**. México: Trillas.

¹¹⁷ Polaino-Lorente A., (2004). **Familia y autoestima**. Barcelona: Editorial Ariel. op.cit.

¹¹⁸ Aguilar M. C., (2001). **Concepto de sí mismo, familia y escuela**. Madrid: Dykinson. op.cit.

fin de tener éxito en la sociedad. Tener autoestima es estar orgullosos de nosotros mismos y experimentar ese orgullo desde nuestro interior¹¹⁹.

Son muchos los autores que definen la autoestima pero todos coinciden en que es la valoración que hace el individuo sobre su propia persona en base a sus experiencias de vida con las personas significativas para él.

La autoestima es muy importante debido a que puede ser el motor que impulse al individuo a triunfar en la vida, no sólo en el terreno profesional sino en el plano personal; o hacer que se sienta verdaderamente mal a pesar de que parezca tenerlo todo.

2.4 Diferencia entre autoconcepto y autoestima

Para un mejor entendimiento del impacto que tienen las prácticas de crianza en la vida de todo ser humano y para esta investigación, en la autoestima de los niños preescolares, se debe dejar claro la definición de dicho concepto y su diferencia con el autoconcepto.

Como ya se mencionó el autoconcepto es la manera en la que se define una persona, por lo cual, algunos autores se refieren al autoconcepto como una conceptualización hecha por el individuo sobre su propia persona, es decir, como una concepción compuesta de connotaciones emocionales y autoevaluativas, puesto que las creencias

¹¹⁹ Kaufman G., Lev R. y Pamela E., (2005). **Cómo enseñar autoestima**. México: Pax.

subjetivas y el conocimiento fáctico que el individuo se atribuye son específicamente personales¹²⁰.

Sin embargo, este se origina en base a los contactos del niño con las personas significativas para él, a través de los mensajes que le envían, la manera como lo tratan, lo que le comunican y dicen de él¹²¹. Por lo tanto, las conductas de los padres y sus actitudes hacia el niño irán configurando su autoconcepto, es decir, la definición que tenga sobre su propia persona.

Por otro lado, la autoestima es la valoración que hace el sujeto de sí mismo, de su experiencia vital; en todo esto intervienen los que le rodean y sus valoraciones, suscitando en él una carga afectiva y emocional cuya reacción girará en torno a dos extremos: placer/displacer, excitación/inhibición y contribuirá a que el sujeto se evalúe de forma positiva o negativa, en función de la carga afectiva de amor o rechazo que experimente¹²².

La autoestima está conformada tanto por factores internos como externos. Los factores internos son los que radican o son creados por el individuo, como son, las ideas, creencias, prácticas o conductas. Los factores externos son los factores del entorno, por ejemplo, los mensajes transmitidos verbal o no verbalmente, o las experiencias

¹²⁰ Burns D., (2001). **Autoestima en 10 días**. México: Paidós. op.cit.

¹²¹ Polaino-Lorente A., (2004). **Familia y autoestima**. Barcelona: Editorial Ariel. op.cit.

¹²² Aguilar M. C., (2001). **Concepto de sí mismo, familia y escuela**. Madrid: Dykinson. op.cit.

suscitadas con los padres, los educadores, las personas significativas para el individuo, las organizaciones y la cultura¹²³.

Por lo tanto, se puede decir que la autoestima es la valoración del individuo sobre su persona en base a su autoconcepto.

2.5 Componentes de la autoestima

Existen una serie de aspectos interrelacionados que componen la autoestima, en base a esto se presenta un modelo denominado “proceso de la autoestima”¹²⁴.

En este modelo, se considera a la autoestima en base a dos dimensiones complementarias:

1. Actitudinal inferida: integrada por tres componentes, la autoimagen, la autovaloración y la autoconfianza.
2. Conductual observable: conformada igualmente por tres elementos, el autocontrol, la autoafirmación y la autorrealización.

A continuación se describen el proceso de la autoestima y cada uno de los componentes, en base a las elucidaciones de este autor.

Autoimagen:

Es la capacidad de verse a sí mismo como la persona que realmente es, con sus virtudes y defectos. La persona que tiene una

¹²³ Branden N., (2003). **Los seis pilares de la autoestima**. México: Paidós. op.cit.

¹²⁴ Mézerville G., (2004). **Ejes de salud mental: los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés**. México: Trillas. op.cit.

autoestima saludable trata de estar conciente incluso de sus errores, ya que la autoestima no se vincula con ser perfecto. Se trata de lograr una percepción básica de las características más relevantes de la propia personalidad, su relación con otras personas y con el ambiente.

La autoimagen no es un aspecto estático, incluye el conocimiento propio basado en experiencias anteriores, al igual que las concepciones que el individuo va elaborando sobre su posible evolución futura.

Generalmente los problemas de autoestima se asocian con una baja autoimagen; no obstante, igualmente es posible que una autopercepción de superioridad señale dificultades en este aspecto, dando como resultado lo que se denomina pseudoautoestima.

Al respecto, Branden, (2001) señala que la arrogancia, la jactancia y la sobreestimación de nuestras capacidades refleja más bien una autoestima equivocada y no, como imaginan algunas personas, un exceso de autoestima.

Las metas a lograr, con respecto a la autoimagen, consisten en la búsqueda de un autoconocimiento que le permita a la persona aumentar su capacidad de percibir, de manera equilibrada, tanto los aspectos positivos como negativos de su personalidad.

Autovaloración:

Consiste en que el individuo se considere importante para sí mismo y para los demás. La autovaloración se relaciona con otros aspectos como la autoaceptación y el autorrespeto.

A este componente, Branden, (1999) lo define como el respeto a uno mismo, la confianza del individuo en su derecho a triunfar y a ser feliz y tener derecho a alcanzar sus principios morales y a gozar del fruto de sus esfuerzos.

La meta en el aspecto de la autovaloración consiste en identificar aquellos medios adecuados que satisfagan la necesidad que tiene la persona de verse a sí misma en forma positiva, de tal manera que le otorgue mayor valor y atención a las dimensiones realmente importantes de su personalidad.

Autoconfianza:

La característica principal de la autoconfianza es que el individuo cree que puede realizar correctamente distintas cosas y se siente seguro al hacerlas. Esta percepción interna favorece la autoestima de la persona. En otras palabras, la autoconfianza se refiere a que la persona cree en sí misma y en sus propias capacidades para enfrentar distintos retos, lo que a su vez la motiva a buscar oportunidades que le permitan poner en práctica y demostrar sus competencias.

La meta de superación personal en el aspecto de la autoconfianza consiste en desarrollar una actitud realista de creencia

en sí mismo y en sus propias capacidades, en la voluntad de ejercitarlas adecuadamente y disfrutar al hacerlo.

Autocontrol:

Consiste en manejarse adecuadamente en el aspecto personal, cuidándose, dominándose y organizándose correctamente en la vida. En otras palabras, es la capacidad del individuo de ordenarse apropiadamente y ejercer un dominio propio que fomente tanto el bienestar personal como el del grupo al que pertenezca. Por lo tanto, el término autocontrol incluye otros aspectos, tales como el autocuidado, la autodisciplina y el manejo de sí mismo.

La capacidad de autocontrol frecuentemente se ve limitada en las personas que presentan baja autoestima. La falta de esta capacidad se manifiesta en una situación de descontrol en diversas áreas, como por ejemplo, en el autocuidado, en el manejo de las emociones, en las relaciones interpersonales, los hábitos de estudio, de trabajo, o de la vida en general, y la falta de habilidad para organizar acciones en pro del logro de metas deseadas.

La meta a superar en este aspecto consiste en adoptar destrezas adecuadas de cuidado personal y estándares de comportamiento caracterizados por una buena disciplina y organización existencial.

Autoafirmación:

Se refiere a la libertad de ser uno mismo y poder tomar decisiones para conducirse con autonomía y madurez. Se caracteriza por la capacidad que tiene la persona de manifestarse abiertamente cuando expresa sus pensamientos, deseos o habilidad. Asimismo, este componente incluye otras capacidades tales como la autodirección y la asertividad personal.

Las personas que no se aprecian lo suficiente y valoran poco sus capacidades y cualidades, con frecuencia se abstienen de participar o de decidir, debido al temor que les provoca el poder equivocarse frente a otras personas. Este tipo de comportamiento conduce a los individuos a anularse ante las oportunidades de expresar sus opiniones y talentos.

Ocurre lo mismo con las personas que buscan excesivamente la aprobación de los demás. Al sentirse incapaces de manifestar lo que realmente piensan y sienten, se dejan conducir por la presión social, llegando incluso a incurrir en conductas autodevaluativas. Por el contrario, en el caso de los individuos que procuran sentirse satisfechos consigo mismos, manifiestan sus ideas o acciones aún cuando estas puedan ser desaprobadas por los demás, logrando con ello una autoestima saludable.

La meta a lograr en el componente de la autoafirmación, consiste en encontrar formas saludables de expresar el pensamiento y las habilidades ante las demás personas y en conducirse de manera

autónoma, sin llegar a los extremos de sobredependencia o autosuficiencia exagerada.

Autorrealización:

Este último componente de la autoestima consiste en el desarrollo y la expresión adecuada de las capacidades de la persona, de modo que pueda vivir una vida placentera y de provecho para sí misma y por consiguiente, para las personas cercanas a ella. Asimismo, implica la búsqueda del cumplimiento de las metas que conforman el proyecto vital de su existencia.

Las personas que gozan de una buena autoestima, tienden a manifestar dos características de la verdadera autorrealización; por una parte, que sus metas sean significativas y por otra, que les permitan proyectarse personalmente, generando beneficio para sí mismas y para otras personas y obteniendo satisfacción de ello. Por el contrario, las personas con baja autoestima generalmente se lamentan de su falta de realización personal y asocian esta queja con una sensación de estancamiento existencial.

Las metas por alcanzar en el aspecto de la autorrealización requieren que la persona se proyecte mediante distintas áreas de interés, aptitud o compromiso que le resulten significativas. Para lograr este propósito es necesario que descubra lo que le otorga verdadero sentido a su vida, que desarrolle sus capacidades y se plantee metas que promuevan la realización personal de su existencia.

Por lo tanto, se puede decir que a pesar de que la autoestima es una estructura consistente y estable y a veces difícil de cambiar, su naturaleza es dinámica, por lo que puede crecer, empobrecerse o incluso desintegrarse. Lo importante es que, en mayor o menor grado es perfectible, es decir, susceptible de ser modificada y reaprendida.

2.6 Etapas de la autoestima

Una vez analizado el término autoestima y sus componentes para lograr una autoestima saludable, se dará paso a la explicación de los diferentes niveles y etapas de autoestima que se desprenden de las diversas teorías elaboradas sobre este tema.

En cualquier etapa de la vida, el proceso de autoestima se está llevando a cabo en forma constante, y para ello, algunos autores han considerado cinco pasos importantes como son: conocimiento, comprensión, aceptación, respeto y amor¹²⁵.

Conocimiento: este es indispensable para cualquier proceso mental, por ejemplo en la autoestima, ya que el individuo desde los primeros meses de vida se va conociendo, es decir, tiene conciencia de lo que sucede a su alrededor y de lo que ocurre dentro de él.

Comprensión: en la medida en que la persona entiende lo que pasa, se relaciona adecuadamente con el mundo exterior y el mundo interior, puede ser mejor individuo y mejor ser humano.

¹²⁵ Álvarez C. R., (2006). **Obesidad y autoestima**. México: Plaza Valdés.

Aceptación: es la aprobación o desaprobación de los diferentes aspectos de la vida del sujeto, como por ejemplo, tener la posición económica que posee, ser hijo de los padres que tiene, ser de tal o cual compleción, entre otros. De esta aceptación depende la actitud del individuo hacia sí mismo y el aprecio de su propia valía, que son fundamentales para su crecimiento y desarrollo pleno.

Respeto: el respeto hacia sí mismo es necesario para lograr una autoestima sólida y fuerte. Además de conocerse, entenderse y aceptarse, el individuo debe respetarse y sentirse orgulloso de sí mismo.

Amor: el ser humano se ama en la medida que se descubre, se conoce, se acepta y se respeta.

La autoestima en sí misma es una simple condición humana, un sentido de aprecio personal que se caracteriza por la aceptación personal. Las personas con una autoestima alta son personas satisfechas y orgullosas de sí mismas, conformes con su desempeño, que de igual manera, por lo general, son muy apreciadas por la sociedad¹²⁶.

La autoestima es una parte fundamental para que el hombre alcance la plenitud y autorrealización en la salud física y mental, productividad y creatividad, es decir, en la plena expresión de sí mismo.

¹²⁶ Cruz R. J., (1998). **Autoestima y gestión de la calidad**. México: IberoAmérica.

Maslow indica que en la vida biológica de cualquier individuo desde que nace hay una conciencia de autoestima que es a la vez un centro de conocimiento personal, asimismo, señala que existen dos tipos de necesidades de estima, la propia y aquella que proviene de las otras personas¹²⁷.

Por otro lado, menciona que la mayoría de las personas que no desarrollan un alto nivel de estima, nunca llegan a autorrealizarse¹²⁸.

Abraham Maslow ha sido uno de los representantes de la psicología humanista que más ha difundido el papel que la autoestima desempeña en la vida de la persona, al incluirla dentro de su conocida jerarquía de necesidades, la cual se describe a continuación¹²⁹.

Necesidades biológicas: las necesidades corporales están en primer lugar. Si no se satisfacen las necesidades físicas, resulta imposible vivir el tiempo suficiente para obtener cualquiera de las necesidades psicológicas o sociales que se tengan.

Necesidades de seguridad: una razón de que la gente se mueva en cierto ambiente es reducir la incertidumbre acerca de lo que el mundo tiene que ofrecer.

¹²⁷ Rice F. P., (2000). **Adolescencia: Desarrollo, relaciones y cultura**. Madrid: Prentice Hall.

¹²⁸ idem

¹²⁹ Mézerville G., (2004). **Ejes de salud mental: los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés**. México: Trillas. op.cit.

Pertenencia y necesidades sociales: Maslow señala que el hombre tiene una necesidad innata de afecto y de amor que solo pueden satisfacer otras personas. Se requiere afiliarse a otros; la identificación con uno o más individuos con quienes se compenetre mas, da un sentido de pertenencia y llena las necesidades de afecto.

Necesidad de estima: las necesidades de estima son importantes para la vida humana, como el alimento y el agua.

Necesidades de relación personal: Maslow señala que si el individuo no obtiene confianza en sí mismo, no se atreve a expresarse en su manera peculiar y a hacer su especial contribución a la sociedad, ni a lograr así su verdadero potencial innato.

La autoestima es de gran importancia, de hecho es vital para los seres humanos y básicamente consiste en¹³⁰:

- Confianza en nosotros mismos: es la capacidad de la persona de verse como un ser humano completo, sin limitaciones, ni impedimentos. Es la tranquilidad del individuo de verse interiormente sin temor, en su capacidad de pensar, aprender y tomar decisiones adecuadas.
- Confianza en nuestro derecho de triunfar: esto significa que sabiendo, la persona, qué metas se ha propuesto, tiene tanto derecho como todos los demás seres humanos a lograrlas. Confianza en que los logros, el éxito, la amistad, el respeto, el amor y la satisfacción personal son apropiadas para él.

¹³⁰ Branden N., (1999). **La autoestima de la mujer**. México: Paidós.

- **Confianza en nuestro derecho a ser felices:** este hecho surge naturalmente de los otros dos, ya que si el individuo cree en sí mismo y sabe que puede triunfar, sean cuales sean sus metas, logrará ser feliz.

La autoestima es una necesidad básica del ser humano, es lo mismo que decir que es esencial para su sano desarrollo y que es importante para su supervivencia. Sin autoestima positiva, el crecimiento psicológico se ve perturbado. Actúa como el sistema inmunológico del espíritu, proporcionándole resistencia, fortaleza y capacidad de regeneración. Cuando el nivel de autoestima es bajo se reduce la resistencia del ser humano ante los problemas de la vida. Tiende a dejarse influenciar más por el deseo de evitar el dolor que por el de experimentar alegría; los aspectos negativos tienen más poder sobre él que los positivos¹³¹.

Para conocer y desarrollar la autoestima se siguen ciertos pasos, a los que llaman “La escalera de la autoestima”. La cual está compuesta por los siguientes elementos¹³²:

Autoconocimiento: es conocer las partes que componen el yo, cuales son sus manifestaciones, necesidades y habilidades; los papeles que vive el individuo y a través de los cuales es; conocer la razón de cómo actúa y siente.

¹³¹ Branden N., (2001). **La psicología de la autoestima**. México: Paidós.

¹³² Rodríguez M., Pellicer G. y Domínguez M., (1988). **Autoestima: clave del éxito personal**. México: Manual Moderno.

Autoconcepto: son las creencias sobre sí mismo que se manifiestan en su conducta.

Autoevaluación: refleja la capacidad interna de valorar las cosas como buenas, si lo son para el individuo, le satisfacen, son interesantes, enriquecedoras, le hacen sentir bien y le permiten crecer y aprender; y considerarlas como malas, si lo son para la persona, no le satisfacen, carecen de interés, le hacen daño y no le permiten crecer.

Autoaceptación: es aceptar con orgullo las propias habilidades y capacidades, y reconocer las fallas o debilidades sin sentirse devaluado, es el paso más importante para la reconstrucción de la autoestima.

Autorrespeto: es entender y satisfacer las propias necesidades y valores. Expresar y manejar en forma conveniente sentimientos y emociones, sin hacerse daño ni culparse.

Autoestima: es la síntesis de todos los pasos anteriores. Es cuando la persona crea una escala propia de valores y desarrolla sus capacidades. Si se acepta y respeta, tendrá autoestima, se conocerá y estará conciente de los cambios.

La autoestima es el punto de partida para el desarrollo positivo de las relaciones humanas, del aprendizaje, de la creatividad y de la responsabilidad personal. Es el aglutinante que liga la personalidad del hombre y conforma una estructura positiva, homogénea y eficaz.

Siempre será la autoestima la que determine hasta qué punto podrá el hombre utilizar sus recursos personales y las posibilidades con las que ha nacido, sea cual sea la etapa de desarrollo en que se encuentre¹³³.

La manera en que se perciban las personas a sí mismas tendrá una enorme influencia futura en el éxito que puedan lograr tanto en las instituciones educativas y posteriormente en el plano profesional, como en el terreno más importante, como personas totales.

2.7 Características de los niveles de autoestima

Suele suceder que la imagen que los demás tienen de una persona, no guarda relación con la imagen que esa persona tiene de sí misma. En los niños sucede lo mismo. Puede llegar hasta tal punto que, cuando se convierten en adolescentes, nos encontramos con casos en que los jóvenes con buena apariencia y excelentes resultados académicos pueden, repentinamente, cometer intentos de suicidio por una ruptura amorosa o por la obtención de una mala nota. Estos casos, se podrían haber evitado si estos jóvenes hubieran tenido una alta autoestima.

Es por este tipo de casos que tiene gran importancia una adecuada autoestima en el ser humano.

¹³³ Clemes H. y Bean R., (1992). **Cómo desarrollar la autoestima en los niños**. España: Debate. (8ª Ed. 1998). op.cit.

La autoestima es una necesidad fundamental de la conciencia humana, dado que es una necesidad que no se puede eludir, aquellas personas que no consiguen, o al menos no la obtienen en cierto grado, se esfuerzan por fingirla, por eludir su carestía y buscar protección, frente a su estado de temor interno, mas allá de la barrera de la pseudoestima¹³⁴.

Es la parte afectiva del yo. Se refiere literalmente a la medida en que valoramos y admiramos nuestra persona. Los individuos con autoestima alta se ven a sí mismos como valiosos e importantes, mientras que las personas con autoestima baja usualmente se consideran sin importancia y no reconocen las razones para agradar a otras personas. En general no se sienten capaces de tomar el control de sus vidas¹³⁵.

Autoestima alta

La personalidad saludable como definen estos autores a la persona con alta autoestima, es la forma de actuar guiada por la inteligencia y el respeto por la vida, de tal modo que se satisfacen las necesidades personales y el individuo crece en conciencia y suficiencia y en la capacidad para amarse a sí mismo, a otros y al ambiente. De esta manera, una de sus características distintivas es una buena disposición para aceptar o enfrentar experiencias nuevas, su habilidad

¹³⁴ Branden N., (2002). **El Poder de la Autoestima: Como potenciar este importante recurso psicológico**. México: Paidós. op.cit.

¹³⁵ Hamachek D., (1987). **Encounters with the self**. New York: Holt, Rinehart & Winston. op.cit.

para responder a ideas, pensamientos o percepciones novedosas, lo cual es un indicio de conciencia de la persona¹³⁶.

La mayoría de los autores concuerdan en que las personas saludables gustan de sí y se respetan, son tanto optimistas como realistas acerca de la estimación personal de su potencial, tienen una imagen realista de los atributos y habilidades personales, pueden experimentar orgullo honesto de sus logros y pueden aceptar limitaciones sin culpa, vergüenza o desconcierto¹³⁷.

Las personas con alta autoestima se relacionan exitosamente consigo mismas y con los demás, por lo cual, tienen una vida más plena, gratificante y feliz en todas las áreas de la existencia humana¹³⁸.

A estas personas les gusta estar solas pero también disfrutan la compañía de otras personas; son felices con lo que son; escuchan consejos, pero deciden por sí mismas, son capaces de ser firmes y no sienten la necesidad de someterse, revelarse o escapar; gozan el día de hoy y esperan con alegría el mañana; pueden dar y recibir amor; pueden tolerar la ira de las demás personas y mostrarse airadas ellas mismas; tienen más facilidad para perdonar y olvidar; son capaces de gozar su individualidad; pueden invertir emociones y entusiasmo en

¹³⁶ Jourard S. y Landsman T., (1987). **La personalidad saludable. El punto de vista de la psicología humanista.** México: Trillas.

¹³⁷ Eisenberg S. y Patterson L., (1981). **Helping clients with special concerns.** Chicago: Rand Mc Nally College Publishing Company.

¹³⁸ Borden G. y Stone J., (1982). **La comunicación humana.** Buenos Aires: El Ateneo.

personas, causas y cosas; les importa este mundo y aprecian su papel y responsabilidad como parte de él¹³⁹.

Las personas con una autoestima alta confían en sus percepciones y juicios y creen que pueden dirigir sus esfuerzos a soluciones favorables. Sus actitudes positivas hacia sí mismos les permiten aceptar sus propias opiniones y otorgar crédito y confianza a sus reacciones y conclusiones, lo cual a su vez les facilita seguir sus propios juicios cuando existe una diferencia de opinión y considerar ideas nuevas. Esa confianza en sí mismos, acompañada por sentimientos de justicia, es probable que les provean la convicción de que es correcta y las animen a expresar esas convicciones¹⁴⁰.

Por otra parte, las actitudes y expectativas que dirigen a la persona hacia una alta autoestima, a una mayor independencia y creatividad social, también la conducen a una acción social más asertiva y vigorosa. Es probable que sea más participativa que pasiva en los grupos de discusión, reporte menos dificultad estableciendo amistades y exprese opiniones aún cuando sepa que éstas pueden llevarla a una recepción hostil¹⁴¹.

¹³⁹ *idem*

¹⁴⁰ Eisenberg S. y Patterson L., (1981). **Helping clients with special concerns**. Chicago: Rand Mc Nally College Publishing Company.

¹⁴¹ Santrock J., (2002). **Psicología de la educación**. México: McGraw Hill. op.cit.

Una persona con alta autoestima presenta las siguientes características¹⁴²:

- Cree firmemente en ciertos valores y principios, está dispuesta a defenderlos aún cuando encuentre fuertes oposiciones y se siente lo suficientemente segura como para modificar esos valores y principios si nuevas experiencias indican que estaba equivocada.
- Es capaz de obrar según crea más acertado, confiando en su propio juicio, y sin sentirse culpable cuando a otras personas les parezca mal lo que ha hecho.
- No emplea demasiado tiempo preocupándose por lo que halla ocurrido en el pasado, ni por lo que pueda ocurrir en el futuro.
- Tiene confianza en su capacidad para resolver sus propios problemas, sin dejarse atemorizar por los fracasos y dificultades que experimente.
- Se considera y realmente se siente igual, como persona, a cualquier otra, aunque reconoce diferencias en talentos específicos, prestigio profesional o posición económica.
- Da por supuesto que es una persona interesante y valiosa para otras, por lo menos para aquellas con quienes se relaciona.
- No se deja manipular por las demás personas, aunque está dispuesta a colaborar si le parece apropiado y conveniente.
- Reconoce y acepta en sí misma una variedad de sentimientos e inclinaciones tanto positivas como negativas.

¹⁴² García V., (2005). **Autoestima**. Tomado de la página electrónica: www.pino.pntic.mec./recursos/infantil/salud/autoestima.htm., consultada el día 12 de marzo de 2009.

- Es capaz de disfrutar diversas actividades como estudiar, jugar, trabajar, descansar y convivir con amistades.
- Es sensible a las necesidades de otras personas, respeta las normas de convivencia y reconoce sinceramente que no tiene derecho a mejorar o divertirse a costa de las demás personas.

La autoestima alta no significa un estado de éxito total y constante; es también reconocer las propias limitaciones y debilidades y sentir orgullo sano por las habilidades y capacidades, tener confianza en la naturaleza interna para tomar decisiones.

Una persona con autoestima alta toma los momentos de crisis como un reto que pronto superará para salir adelante con éxito y más fortalecida que antes, ya que lo ve como una oportunidad para conocerse aún más y promover cambios.

No se considera a sí misma como el centro del universo ni mejor que los demás. Simplemente conoce muchos aspectos de sí misma, tiene autorrespeto y conciencia de su propio valor como persona única e irrepetible. Reconoce sus cualidades, pero no se cree perfecta. Al contrario, puede ser que tenga gran conciencia sobre sus defectos y del hecho de que ella comete errores. Pero no los ve como característicos de alguien sin valor, ella los entiende como representativos del ser humano¹⁴³.

¹⁴³ Molina M., Baldares T. y Maya A., (1996). **Fortalezcamos la autoestima y las relaciones interpersonales**. Costa Rica: Impresos Sibaja. op.cit.

Una autoestima alta es el resultado deseado del proceso de desarrollo humano. Se le vincula con la salud mental a largo plazo y con el equilibrio emocional¹⁴⁴.

El beneficio de ser una persona con una autoestima alta y responsable de su propia vida, es ser una persona actualizadora de sí misma y autotrascendente.

La autoestima es una necesidad muy importante para el ser humano. Es básica y efectúa una contribución esencial al proceso de la vida; es indispensable para el desarrollo normal y sano; tiene valor de supervivencia¹⁴⁵.

El no tener una autoestima positiva impide el crecimiento psicológico del individuo, cuando se posee, actúa como el sistema inmunológico de la conciencia, dándole resistencia, fortaleza y capacidad de regeneración. Cuando la autoestima es baja, disminuye la resistencia de la persona, frente a las adversidades de la vida.

¹⁴⁴ Rice F. P., (2000). **Adolescencia: Desarrollo, relaciones y cultura**. Madrid: Prentice Hall. op.cit.

¹⁴⁵ Branden N., (2002). **El Poder de la Autoestima: Como potenciar este importante recurso psicológico**. México: Paidós. op.cit.

Autoestima baja

Las personas cuya autoestima no se ha desarrollado lo suficiente, manifiestan diversos síntomas de falta de salud emocional, tales como síntomas psicossomáticos de ansiedad¹⁴⁶.

Una autoestima baja se correlaciona con la irracionalidad y la ceguera ante la realidad; con la rigidez, el miedo a lo nuevo y a lo desconocido; con la conformidad inadecuada o con una rebeldía poco apropiada; con estar a la defensiva, con la sumisión o el comportamiento reprimido en forma excesiva y el miedo a la hostilidad de los demás¹⁴⁷.

Frecuentemente, las personas con una identidad pobre y una baja autoestima intentan presentar una imagen falsa, una fachada con la cual enfrentarse al mundo. Se trata de un mecanismo de compensación empleado para superar el sentimiento de poca valía, tratando de esta manera de convencer a otras personas de que es un ser valioso. No obstante, poner esta conducta en práctica genera tensión. Actuar fingiendo confianza, de forma amigable, cuando la persona está experimentando lo contrario, es una lucha constante. La ansiedad por no dar un paso en falso o bajar la guardia produce una tensión considerable¹⁴⁸.

¹⁴⁶ Rice F. P., (2000). **Adolescencia: Desarrollo, relaciones y cultura**. Madrid: Prentice Hall. op.cit.

¹⁴⁷ Branden N., (1999). **La autoestima de la mujer**. México: Paidós. op.cit.

¹⁴⁸ Branden N., (2002). **El Poder de la Autoestima: Como potenciar este importante recurso psicológico**. México: Paidós. op.cit.

Los individuos con baja autoestima expresan una identidad cambiante, inestable y explícitamente vulnerable a la crítica o al rechazo, lo que comprueba su inadecuación, incompetencia y falta de valía. Puede ser que se perturben profundamente cuando piensan que se ríen de ellas, cuando sienten que las acusan o cuando perciben que otras personas tienen una opinión negativa de ellas. Cuanta más vulnerabilidad experimentan, mayores son sus niveles de ansiedad. Como resultado, se sienten torpes e intranquilas y evitan a toda costa exponerse al ridículo¹⁴⁹.

Las personas con baja autoestima presentan algunas de las siguientes actitudes¹⁵⁰:

- Autocrítica severa y excesiva que mantiene a la persona en un estado de insatisfacción consigo misma.
- Hipersensibilidad ante la crítica, por lo que se siente exageradamente atacada o herida. Descarga la culpa de sus fracasos en las demás personas o en las situaciones, y cultiva resentimientos persistentes contra sus críticos.
- Indecisión crónica, no por falta de información, sino por temor exagerado a equivocarse.
- Deseo innecesario por complacer, por lo que no se atreve a decir que no, por miedo a desagradar y a perder la buena opinión de otras personas.

¹⁴⁹ Rice F. P., (2000). **Adolescencia: Desarrollo, relaciones y cultura**. Madrid: Prentice Hall. op.cit.

¹⁵⁰ García V., (2005). **Autoestima**. Tomado de la página electrónica: www.pino.pntic.mec./recursos/infantil/salud/autoestima.htm., consultada el día 12 de marzo de 2009.

- Perfeccionismo, autoexigencia esclavizadora de hacer perfectamente todo lo que intenta, que conduce a un desmoronamiento interior cuando las cosas no salen con la perfección exigida.
- Culpabilidad neurótica; se acusa y se condena por conductas que siempre son objetivamente incorrectas. Exagera la magnitud de sus errores o los lamenta indefinidamente, sin llegar nunca a perdonarse por completo.
- Hostilidad o irritabilidad, siempre a punto de explotar aún por asuntos de poca importancia; todo le disgusta, le decepciona y nada le satisface.
- Tendencias defensivas; un negativismo generalizado y una incompetencia hacia el gozo de vivir y de la vida misma.

Las personas con una baja autoestima carecen de confianza en sí mismas y son aprehensivas acerca de expresar ideas no populares e inusuales. No desean exponerse a sí mismas, enojar a otros, o realizar acciones que podrían atraer la atención. Probablemente, estos individuos vivan en las sombras de un grupo social, escuchan, en lugar de participar y prefieren la soledad debido a que estas personas presentan una marcada autoconciencia y preocupación por sus problemas internos. Esa gran conciencia de sí mismas las distrae de atender a otras personas y asuntos, y es probable que presenten una excesiva preocupación por sus dificultades. Como resultado, limitan

sus relaciones sociales, disminuyendo las posibilidades de vínculos de amistad y de apoyo¹⁵¹.

Una persona con baja autoestima tiene una gran sensación de inseguridad acerca de ella misma. Basa su autoestima, en gran parte, en lo que cree que las demás personas piensan acerca de ella, lo cual lesiona su autonomía e individualidad. En presencia de otras personas disfraza su baja autoestima, en especial cuando se propone impresionarlas. Estas personas tienen muchas esperanzas en lo que las demás puedan darles, pero a la vez tienen grandes temores, por lo que están muy expuestas a sufrir desilusiones y a desconfiar de las demás personas¹⁵².

La baja autoestima de estas personas proviene de sus experiencias de vida, que probablemente le impidieron sentir confianza en sí misma y funcionar de manera autónoma.

Cuando la persona de autoestima baja sufre derrotas, no es de sorprender que en ocasiones recurra a drogas, al suicidio o al asesinato¹⁵³.

Las personas con baja autoestima presentan características emocionales que propician conflictos en las relaciones interpersonales, tales como agresividad, timidez, alarde, impaciencia, competitividad,

¹⁵¹ Eisenberg S. y Patterson L., (1981). **Helping clients with special concerns**. Chicago: Rand Mc Nally College Publishing Company. op.cit.

¹⁵² Satir V., (1995). **Autoestima**. México: Pax. (2ª. Ed., 1998).

¹⁵³ Rodríguez M., Pellicer G. y Domínguez M., (1988). **Autoestima: clave del éxito personal**. México: Manual Moderno. op.cit.

arrogancia, crítica, rebeldía ante figuras de autoridad y perfeccionismo, entre otras¹⁵⁴.

La vivencia de una autoestima baja se presenta mediante una actitud de autodesprecio, vinculada con reacciones conscientes o inconscientes de autodestrucción. De esta manera, la persona que se autodesprecia, aún cuando alcance diversos logros que podrían hacerla feliz en cualquier área de su vida, renunciará a esa felicidad mediante conductas autodestructivas debido a que se siente indigna de ser feliz¹⁵⁵.

Para algunas personas, una baja autoestima puede estar relacionada con el pobre rendimiento académico, la depresión y otras situaciones como la delincuencia. La seriedad de este problema depende no solo de la naturaleza de la baja autoestima del individuo, sino también de otras condiciones. Por ejemplo, cuando la baja autoestima se combina con transiciones escolares difíciles o con problemas familiares, los problemas se pueden intensificar¹⁵⁶.

2.8 La influencia de otras personas significativas en la autoestima

La realidad es aquello que se considera como verdad, lo cual a su vez es influido poderosamente por lo que otras personas significativas consideran que es real e importante. Así, las otras

¹⁵⁴ Molina M., Baldares T. y Maya A., (1996). **Fortalezcamos la autoestima y las relaciones interpersonales**. Costa Rica: Impresos Sibaja. op.cit.

¹⁵⁵ Mézerville G., (2004). **Ejes de salud mental: los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés**. México: Trillas. op.cit.

¹⁵⁶ Santrock J., (2002). **Psicología de la educación**. México: McGraw Hill. op.cit.

personas pueden influir de tal forma en la manera de pensar, percibir y asignar significado y valor que tal vez se pierda la propia perspectiva. Esas personas consideradas como importantes, podrían invalidar los juicios propios de la realidad y parte de esa realidad es la persona misma¹⁵⁷.

De este modo, las creencias que tiene la persona sobre sí no se basan en conclusiones obtenidas por el propio individuo, sino que se van infiriendo de lo que se escucha decir a otras personas acerca de la naturaleza propia.

Es decir, que la autoestima de un sujeto está determinada en parte por las opiniones de otras personas, o por la forma en que el individuo cree que otras personas lo perciben¹⁵⁸.

Sin embargo, no todas las personas ejercen una influencia potencialmente fuerte. Las personas significativas son aquellas que ocupan un alto nivel de importancia, son influyentes y sus opiniones son relevantes. Su influencia también depende de su grado de implicación y de intimidad, del apoyo social que proporcionan y del poder y autoridad que otras personas les proporcionan¹⁵⁹.

¹⁵⁷ Jourard S. y Landsman T., (1987). **La personalidad saludable. El punto de vista de la psicología humanista**. México: Trillas. op.cit.

¹⁵⁸ Rice F. P., (2000). **Adolescencia: Desarrollo, relaciones y cultura**. Madrid: Prentice Hall. op.cit.

¹⁵⁹ Álvarez C. R., (2006). **Obesidad y autoestima**. México: Plaza Valdés. op.cit.

Las agencias y los agentes del proceso de socialización desempeñan un papel importante en el desarrollo de la autoestima, ya sea positiva o negativamente¹⁶⁰.

En base a esto, cabe hacer mención que las agencias de socialización incluyen a la familia, las instituciones educativas y los medios de comunicación. Los agentes socializantes son aquellas personas que moldean la conducta de la persona en proceso de desarrollo, de forma que se ajuste a los requerimientos sociales. Así por ejemplo, los padres, madres, hermanos (as), docentes e iguales son agentes de socialización. Pero, del mismo modo, son agentes de control social debido a que controlan la conducta de la persona mediante amenazas, desaprobación o crítica; o bien, mediante la aprobación, el elogio o la recompensa. De esta manera, se va definiendo la identidad en la persona, su autoconcepto y por ende, su autoestima¹⁶¹.

2.8.1 Influencia del contexto escolar

Las relaciones entre los compañeros y compañeras dentro del contexto de las instituciones educativas se presentan en gran medida como un determinante crítico del sentido de valía que el niño tiene de sí mismo. Cuando no se cuenta con el apoyo y la aprobación de los compañeros y compañeras y la persona es apartada o descalificada, la

¹⁶⁰ Reeve J., (2001). **Motivación y emoción**. México: McGraw-Hill. (3ª. Ed., 2003).
op.cit.

¹⁶¹ idem

situación se convierte en relevante para el sentido de valor personal y por consiguiente, para una autoestima baja¹⁶².

Aun cuando, el apoyo de los iguales en la escuela es crítico para la autoestima, el impacto del apoyo de los profesores y profesoras no es menos significativo. Un mayor apoyo por parte de éstos redunda en mayores niveles de autoestima en el niño¹⁶³.

2.8.2 Influencia del contexto familiar

Diversos investigadores han afirmado que la calidad afectiva de las relaciones familiares está asociada con altos niveles de autoestima.

La familia es una fuente particularmente poderosa de valores relacionados con la autoestima que puede tener un impacto mayor que las fuerzas generales, como aquellas asociadas a la clase social¹⁶⁴.

El valor que las personas se asignan a sí mismas depende considerablemente del valor que los miembros cercanos a su familia les han otorgado. Como resultado, la autoestima está regulada por mecanismos de apreciación y depreciación mutuas. Posteriormente, las personas toman en cuenta la percepción de otros sobre su persona, en otros contextos sociales¹⁶⁵.

¹⁶² Castro J. A., (2000). **Guía de autoestima para educadores**. Salamanca: Amarú. op.cit.

¹⁶³ Faw T., (1981). **Psicología del niño**. México: McGraw Hill.

¹⁶⁴ Mruk C., (1998). **Autoestima: Investigación, teórica y práctica**. España: Desclee de Brouwer. (2ª. Ed., 1999). op.cit.

¹⁶⁵ Satir V., (1995). **Autoestima**. México: Pax. (2ª. Ed., 1998). op.cit.

Lo que llegue a ser la persona, será el resultado de la interacción dinámica entre los genes y el ambiente en que se desarrolle el individuo y, obviamente, que el primer ambiente en el que se desarrolla es el del seno materno¹⁶⁶.

La autoestima debe ser la meta adecuada de la crianza de los padres, que consiste en preparar a un hijo para que sobreviva en forma independiente en la edad adulta¹⁶⁷.

Acorde a esto, se debe alentar lo positivo de cada etapa del niño para que su autoestima se vaya enriqueciendo y afirmando. Por ejemplo, en el caso de la dinámica familiar, es más fácil desarrollarse en un ambiente de flexibilidad que en uno de rigidez; en uno que le ponga límites al niño que tendrá que respetar y cumplir, pero que también provea el respeto hacia su persona.

El niño comienza su vida en una situación de total dependencia. Si su crianza tiene éxito, el joven o la joven pasará de esa dependencia a ser una persona que se respeta y es responsable de sí mismo, con capacidad de responder a los retos de la vida de forma competente y entusiasta¹⁶⁸.

La forma como se vivencie la etapa anterior o anteriores, influirá con cierta determinación en la manera como se viva la siguiente. En

¹⁶⁶ Rage E., (1997). **Ciclo vital de la pareja y la familia**. México: Plaza y Valdés. op.cit.

¹⁶⁷ Branden N., (2003). **Los seis pilares de la autoestima**. México: Paidós. op.cit.

¹⁶⁸ Branden N., (2001). **La psicología de la autoestima**. México: Paidós. op.cit.

otras palabras, si se vive una etapa en condiciones favorables, facilitará la vivencia de la siguiente; ya que de otra manera, el aprendizaje deficiente en una etapa dificultará el aprendizaje y la vivencia en la posterior.

Es por esto que se dice que las experiencias pasadas tienen influencia en el comportamiento posterior.

La autoestima es un proceso que emana en los primeros años de vida, día con día y surge de las experiencias que tiene la persona, de cómo se siente frente al mundo, de qué manera ve a sus semejantes, cómo cree que sus semejantes lo ven, qué calificación se otorga el individuo a sí mismo, etc. Es en esta etapa que necesita a sus padres, y de la relación amorosa y sana que exista con ellos, dependerá mucho la creación de una autoestima sólida y firme, que le permita enfrentarse a la vida de la mejor manera¹⁶⁹.

Con respecto a esto, en algunos casos los padres son positivos, optimistas y afectuosos. Este contacto físico y mental ayuda a que la autoestima se desarrolle en los niños, que saben que son valiosos, respetados, que pueden integrarse al mundo abierta y sanamente. Sin embargo, existen otros casos en los que los padres no ayudan a desarrollar una autoestima sólida, sino que contribuyen a deformarla o a manipularla¹⁷⁰.

¹⁶⁹ Álvarez C. R., (2006). **Obesidad y autoestima**. México: Plaza Valdés. op.cit.

¹⁷⁰ Aguilar M. C., (2001). **Concepto de sí mismo, familia y escuela**. Madrid: Dykinson. op.cit.

Como se puede ver, la familia, es muy importante dentro del núcleo en donde se desenvuelve diariamente el individuo, en el cual, los padres son la figura principal ante el niño. El comportamiento sucesivo del niño y lo que pueda llegar a ser, depende, en gran medida, de la crianza. La influencia que los padres puedan dejar en sus hijos a través de la vida es incalculable. Tomándose en cuenta que normalmente la convivencia y la comunicación entre padres e hijos durante los primeros 18 años de vida es prácticamente continua y esto tiende a producir una identificación que puede llegar a estar presente sin que el propio individuo se percate¹⁷¹.

Por lo tanto, se puede concluir que la familia no es la única responsable de la autoestima del individuo; el éxito en la escuela o el trabajo y la aceptación social son también esenciales en el desarrollo y mantenimiento de sí.

Sin embargo, la autoestima está determinada por los acontecimientos de vida del ser humano y de manera considerable por el estilo de crianza que reciba, esto sobretodo durante los primeros años de vida. Asimismo, de acuerdo al nivel de autoestima del individuo se determinan los pensamientos, sentimientos, habilidades y aptitudes que se tienen de sí mismo; la autoestima actúa en los planos cognitivo, afectivo y conductual.

¹⁷¹ Vicens S. C., (2001). **Mujer: autoestima y trabajo en Puerto Rico**. Puerto Rico: Plaza Mayor San Juan de Puerto Rico.

Es por esto, la gran importancia de una alta autoestima para el desarrollo óptimo de las personas, y en específico de los niños, para esta investigación.

A continuación se explicarán cada uno de los diferentes estilos de crianza con el objetivo de conocer el impacto que tienen en la autoestima de los niños, ya que esto, como se mencionó a lo largo de este apartado, repercutirá de manera considerable en la vida de la persona; y de ella dependerá lo que el individuo llegue a ser.

CAPÍTULO 3

ESTILOS O PRÁCTICAS DE CRIANZA

En este apartado se aborda la crianza como un importante factor que influye en el desarrollo de la autoestima de los niños debido a que como se explica a continuación no solo los padres sino la familia entera juegan un papel importante en el desarrollo de los niños, los cuales aprenderán de ellos lo que es apropiado y esperado por la sociedad.

Por lo general, la familia es el principal contexto en donde interactúa el niño. La calidad de la relación determinará el desarrollo posterior del infante.

Cada práctica educativa y cada actor del núcleo familiar desempeñan un papel importante en la conducta de los menores; y su

relación con otros, así como la percepción de su valía, dependerán del trato recibido en los primeros años de vida; ya que como lo mencionan muchos teóricos, la etapa donde se gestan toda clase de comportamientos e ideas referentes a la conducción en el mundo psíquico y social, es la niñez.

3.1 Definición de estilos de crianza

La relación padre e hijo ocupa un aspecto central en el desarrollo de la persona saludable. Por lo cual, se puede decir que para el niño, el mundo está en representación de los padres, de sus creencias, conductas, temores y expectativas¹⁷².

Las prácticas de crianza representan el factor mas poderoso, por medio del cual, la familia modifica y mantiene el ajuste socioemocional de los hijos¹⁷³.

Es por esto que algunos autores conceptualizan la crianza como el medio por el que los padres socializan a sus hijos, moldeando su personalidad¹⁷⁴.

¹⁷² Grych J. H., Jouriles E. N., Swank P. R., McDonald R. y Norwod W. D., (2000). Patterns of adjustment among children of battered woman. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 68 (1), 84-94.

¹⁷³ Sánchez-Sosa J. J., Jurado-Cárdenas S. y Hernández-Guzmán L., (1992). Episodios agudos de angustia severa en adolescentes: Análisis etiológico de predictores en la crianza y la interacción familiar. **Revista Mexicana de Psicología**, 9, (2), 101-116.

¹⁷⁴ Harkness S. y Super Ch., (1996). **Parents' cultural belief Systems: Their origins, Expressions and Consequences**. New York: Guilford Press.

Por otro lado, Baumrind, la define como una actividad compleja que comprende muchos comportamientos específicos que trabajan tanto individual como conjuntamente para influir en los resultados de los niños¹⁷⁵.

Sin embargo, cuando nos enfrentamos a la definición de la crianza nos hallamos con que cada autor tiene su propia elucidación del concepto ya que lo explican a partir de su área de interés.

A este respecto tenemos que la crianza es la expresión de una forma particular de relación entre padres e hijos. Se conceptualiza como la responsabilidad asumida por los padres en relación al crecimiento físico y el desarrollo emocional y social de un hijo¹⁷⁶.

El estilo de crianza es un constructo psicológico multidimensional que representa características o estrategias de crianza de los padres¹⁷⁷.

Por otro lado, algunos autores definen las prácticas de crianza como los patrones de comportamiento de los adultos enfocados en satisfacer las necesidades de supervivencia de los infantes y que aseguran una buena calidad de vida; las acciones adoptadas por padres, abuelos y otros cuidadores se asocian con el estado de salud,

¹⁷⁵ Papalia D. y Wendkos Olds. S., (1997). **Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia**. México: Mc Graw Hill. op.cit.

¹⁷⁶ Márquez-Caraveo E., Hernández-Guzmán L., Villalobos J., Pérez-Barrón V. y Reyes-Sandoval M., (1997). Datos Psicométricos del EMBU-I. "Mis memorias de crianza" como indicador de la percepción de crianza en una muestra de adolescentes de la Ciudad de México. **Revista de Salud Mental.**, 2, (30).

¹⁷⁷ Hoffman L., Paris S. y Hall E., (1995). **Psicología del desarrollo hoy**. Madrid: Mc Graw-Hill. (6ª. Ed. 2001).

nutrición y desarrollo físico y psicológico de los niños especialmente en edades tempranas; lo anterior implica que los patrones de cuidado fungen como protectores de desarrollo en la mayoría de los casos, no obstante, también es posible que se constituyan en un factor de riesgo cuando dichas pautas de atención no resultan pertinentes y efectivas¹⁷⁸.

Un último concepto de estilos de crianza se refiere a los métodos de crianza utilizados por los padres hacia sus hijos, según la situación, la cultura, etc. y el tipo de crianza que hayan tenido los padres¹⁷⁹.

No obstante, estos estilos de crianza pueden tener factores positivos o negativos, los cuales fungirán como conductas protectoras o como conductas dañinas que ponen en riesgo la salud de los hijos.

Por lo tanto, en base a las definiciones de los diferentes autores, se puede decir que los estilos de crianza son los métodos enfocados en satisfacer las necesidades de crecimiento físico y desarrollo emocional y social de los niños utilizados por los padres o tutores en base a la educación que ellos recibieron, la cultura y el momento en el que se encuentren.

¹⁷⁸ Bettelheim B., (1999). **No hay padres perfectos. El arte de educar a los hijos sin angustias ni complejos.** México: Grijalbo.

¹⁷⁹ Craig G., (1992). **Desarrollo psicológico.** México: Prentice Hall. (8a. Ed. 2001). op.cit.

3.2 Tipos de estilos de crianza

Existen algunos autores que han realizado investigaciones acerca de los diferentes estilos de crianza, siendo Diane Baumrind la más representativa de estos.

Faw identificó tres estilos de paternidad, que son¹⁸⁰:

- Autoritarios
- Con autoridad
- Permisivos

Van Pelt, por su parte, también clasificó a los padres en¹⁸¹:

- Posesivos
- Sin amor
- Permisivos
- Autoritarios

Sin embargo, a pesar de que cada autor nombra los distintos tipos de crianza de diferentes formas, todos representan las mismas características.

Por lo tanto, la calidad de la relación que los padres mantengan a futuro con su hijo dependerá grandemente del estilo de crianza que adopten. Se lo propongan o no, los padres y demás miembros de la

¹⁸⁰ Faw T., (1981). **Psicología del niño**. México: McGraw Hill.

¹⁸¹ Van Pelt N., (1989). **Hijos triunfadores. La formación del carácter y la personalidad**. México: Interamericana. (3ª. Ed., 1991).

familia utilizan preponderantemente un estilo de interacción con el niño, e influyen determinadamente sobre:

1. La manera en que éste interprete el contexto social dentro y fuera de la familia.
2. Su comportamiento y su ajuste personal dentro del contexto familiar y en otros contextos¹⁸².

Maccoby y Martin (1983), afirman que los padres utilizan patrones de comportamiento en los cuales se incluyen lo exigentes o no que puedan ser. La exigencia va desde un firme control sobre sus hijos, hasta dejarles hacer lo que quieran. Asimismo, se observa lo receptivos o no receptivos que pueden ser con sus hijos. Los padres receptivos tienden a aceptar y anteponer las necesidades de sus hijos a las propias y los padres no receptivos suelen rechazar las necesidades de sus hijos para anteponer las suyas¹⁸³.

Junto a estos patrones de comportamiento se han encontrado tendencias educativas.

Baumrind (1973), realizó un estudio exhaustivo de los estilos educativos, encontrando cuatro patrones de educación dominantes que definió como autoritario, permisivo, democrático y de negligencia-rechazo. Según estos patrones, los padres difieren unos de otros en las

¹⁸² Bornstein M., (2000). **Handbook of Parenting. Practical issues in Parenting**. Vol. 5. (2a. Ed., 2002).

¹⁸³ Hoffman L., Paris S. y Hall E., (1995). **Psicología del desarrollo hoy**. Madrid: Mc Graw-Hill. (6ª. Ed. 2001). op.cit.

cuatro dimensiones relacionadas con los cuatro patrones principales de educación; que son:

- Grado de control
- Comunicación
- Exigencias de madurez
- Afecto-hostilidad¹⁸⁴

Estilo autoritario

Los padres autoritarios se caracterizan por manifestar un alto nivel de control y de exigencias de madurez y bajos niveles de comunicación y afecto explícito. Lo predominante en este estilo de crianza es la presencia de muchas normas y la exigencia de una obediencia bastante estricta. Dedicar esfuerzo a influir, controlar y evaluar el comportamiento y las actitudes de sus hijos en base a patrones rígidos preestablecidos. Les dicen a los niños lo que deben hacer, tratan de hacerles obedecer y normalmente no les dan opciones para escoger. Para estos padres tiene una importancia significativa la obediencia, la autoridad y el uso del castigo y medidas disciplinarias, así mismo, no facilitan el diálogo entre ellos y sus hijos. Las normas que definen la buena conducta son exigentes y si no se cumplen se castiga con rigor. Lo característico de este estilo de crianza es que los padres dictan una serie de reglas y normas que el hijo debe aceptar y cumplir obedeciendo así a la autoridad¹⁸⁵.

¹⁸⁴ Papalia D., Wendkos Olds S. y Duskin R., (1997). **Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia**. Estados Unidos: McGraw-Hill (9ª Ed., 2005). op.cit.

¹⁸⁵ Craig G., (1992). **Desarrollo psicológico**. México: Prentice Hall. (8a. Ed. 2001). op.cit.

Estilo democrático

Los padres que utilizan el estilo de crianza democrático presentan niveles altos de comunicación, afecto, control y exigencias de madurez. Como resultado, son afectuosos, refuerzan el buen comportamiento, evitan el castigo y son sensibles a las peticiones de atención del niño; no son indulgentes, sino que dirigen y controlan el comportamiento de sus hijos siendo conscientes de los sentimientos y capacidades de estos; explican razones cuando dan normas, no venciéndose ante caprichos y plantean exigencias e independencia. Presentan un elevado nivel de interacción verbal, marcan límites y ofrecen orientaciones a sus hijos. Estos padres escuchan las ideas de sus hijos y están dispuestos a llegar a acuerdos con ellos. Este tipo de conductas parentales como el apoyo, control, supervisión, tiempo que pasan con los hijos y otras conductas deseables están asociadas con mayor bienestar del niño¹⁸⁶.

Estilo permisivo

Estos padres se caracterizan por un nivel bajo de control y exigencias de madurez a sus hijos pero con un nivel alto de comunicación y afecto. Se definen principalmente por el afecto y el dejar hacer. Presentan una actitud positiva hacia el comportamiento del niño, aceptan sus conductas sin importar si son buenas o malas y usan poco el castigo. Preguntan a sus hijos sobre decisiones; no exigen

¹⁸⁶ Papalia D., Wendkos Olds S. y Duskin R., (1997). **Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia**. Estados Unidos: McGraw-Hill (9ª Ed., 2005). op.cit.

responsabilidades ni orden; permiten al niño auto organizarse, sin la presencia de normas que estructuren su vida cotidiana; rechazan el poder y el control sobre sus hijos. Fijan muy pocas reglas, si es que fijan algunas, y las que sí fijan generalmente no se hacen cumplir de manera uniforme¹⁸⁷.

Asimismo, MacCoby y Martin (1983) formulan otros dos estilos subsecuentes del estilo permisivo ya que según estos autores, este puede adoptar dos formas distintas:

- a) Democrático-indulgente: es un estilo permisivo y cariñoso.
- b) Rechazo-abandono o indiferente: se determina por una actitud fría, distante y asociada a maltratos por parte de los padres¹⁸⁸.

Estilo indiferente o de rechazo-abandono

Este estilo de crianza es utilizado por padres que rechazan y son negligentes, es decir, que no son receptivos ni exigentes y a quienes sus hijos parecen serles indiferentes. Al niño se le provee tan poco como se le demanda, pues los padres presentan unos niveles muy bajos en las cuatro dimensiones: afecto, comunicación, control y exigencias de madurez. No hay normas que cumplir, pero tampoco hay afecto que compartir; siendo lo más destacable la escasa intensidad de los apegos y la relativa indiferencia respecto a las conductas del niño. Estos padres parecen operar bajo el principio de no tener

¹⁸⁷ Craig G., (1992). **Desarrollo psicológico**. México: Prentice Hall. (8a. Ed. 2001). op.cit.

¹⁸⁸ Hoffman L., Paris S. y Hall E., (1995). **Psicología del desarrollo hoy**. Madrid: Mc Graw-Hill. (6ª. Ed. 2001). op.cit.

contrariedades o de minimizar las que se presentan; muestran una escasa implicación y esfuerzo¹⁸⁹.

Sears, Macoby y Levin (1957) analizaron diversas investigaciones sobre el trato de los padres hacia sus hijos, y concluyeron que dos dimensiones básicas son especialmente críticas para describir los estilos de crianza, la calidez y el control parental:

1. Calidez: se refiere a la magnitud en la cual el padre o la madre acepta sinceramente, le agrada su hijo y es capaz de expresarle su afección calida y visiblemente.
2. Control: se refiere a la magnitud en la cual el padre o la madre busca manipular a su hijo¹⁹⁰.

Por lo tanto, un estilo de crianza orientado a la responsabilidad combina calidez y aceptación combinado con el control de acuerdo con la edad del hijo, sus necesidades y habilidades.

Algunos autores señalan que ningún padre es autoritario, permisivo o democrático, ya que los padres atraviesan por diferentes estados de ánimo y reaccionan de diversas maneras en situaciones diferentes, adoptando todos los tipos de paternidad¹⁹¹.

¹⁸⁹ Papalia D., Wendkos Olds S. y Duskin R., (1997). **Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia**. Estados Unidos: McGraw-Hill (9ª Ed., 2005). op.cit.

¹⁹⁰ Morris Ch. y Maisto A., (1998). **Psicología**. México: Prentice Hall. (10ª Ed., 2001). op.cit.

¹⁹¹ Bornstein M., (2000). **Handbook of Parenting. Practical issues in Parenting**. Vol. 5. (2a. Ed., 2002). op.cit.

No obstante, aunque la mayoría de los padres usan características de unos y otros en forma combinada, siempre existe el predominio de uno en particular¹⁹².

Lo más importante es que los progenitores se den cuenta de que los hijos son seres diferentes a ellos, con cierta autonomía, con ideales propios y hasta en algunos casos contrarios a lo que ellos piensan¹⁹³.

Sin embargo, los progenitores no son los únicos que determinan la relación con su hijo. También este influye en ella. Los padres no adoptan la misma actitud con todos sus hijos, aunque aseguren que lo intentan, porque cada uno es un individuo diferente. Un niño responsable y reflexivo hace más probable un estilo de crianza democrático; en cambio, un niño impulsivo con quien es difícil razonar tenderá a provocar un estilo autoritario¹⁹⁴. Por ejemplo, los niños con trastornos conductuales producen respuestas autoritarias en muchos adultos, incluso en aquellos que no se comporten de esta manera con sus hijos. Por lo tanto, los niños influyen en sus cuidadores en el momento en que éstos hacen lo mismo.

¹⁹² Sánchez-Sosa J. J., Jurado-Cárdenas S. y Hernández-Guzmán L., (1992). Episodios agudos de angustia severa en adolescentes: Análisis etiológico de predictores en la crianza y la interacción familiar. **Revista Mexicana de Psicología**, 9, (2), 101-116.

¹⁹³ Bettelheim B., (1999). **No hay padres perfectos. El arte de educar a los hijos sin angustias ni complejos**. México: Grijalbo. op.cit.

¹⁹⁴ Papalia D., Wendkos Olds S. y Duskin R., (1997). **Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia**. Estados Unidos: McGraw-Hill (9ª Ed., 2005). op.cit.

3.3 Características de los niños según su estilo de crianza

Las características de los niños de acuerdo con los diferentes estilos de crianza, son las siguientes^{195 196 197 198}.

Autoritario

- El niño tiende a ser inseguro, introvertido, ansioso, sumiso, pasivo, insatisfecho, retraído, inconforme, temeroso, apocado, irritable, con poca interacción social y con baja autoestima.
- Dependiente al padre que lo golpea.
- Carece de espontaneidad, iniciativa y control interno, con poca imaginación y creatividad y dificultades de adaptación social.
- Por otro lado, puede ser rebelde debido al alto grado de control y sumisión.

Permisivo

- Inmaduro, escasa capacidad de autocontrol y menor interés por explorar.
- Tiende a ser impulsivo, mentiroso, desobediente, inseguro, frustrado, agresivo, rebelde, con problemas de adaptación social y no es capaz de asumir responsabilidades.
- Puede llegar a la delincuencia.

¹⁹⁵ Van Pelt N., (1989). **Hijos triunfadores. La formación del carácter y la personalidad.** México: Interamericana. (3ª. Ed., 1991). op.cit.

¹⁹⁶ Craig G., (1992). **Desarrollo psicológico.** México: Prentice Hall. (8a. Ed. 2001). op.cit.

¹⁹⁷ Hoffman L., Paris S. y Hall E., (1995). **Psicología del desarrollo hoy.** Madrid: Mc Graw-Hill. (6ª. Ed. 2001). op.cit.

¹⁹⁸ Papalia D., Wendkos Olds S. y Duskin R., (1997). **Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia.** Estados Unidos: McGraw-Hill (9ª Ed., 2005). op.cit.

- En otros casos, puede ser independiente, activo, capaz de controlar la agresividad y con un alto grado de autoestima.

Democrático

- Mejor ajuste emocional, tiende a confiar en sí mismo y a controlarse, manifiesta interés por explorar y se muestra satisfecho, es socialmente competente.
- Independiente, creativo, activo
- Mayor rendimiento escolar y elevada autoestima.

Negligente o Indiferente

- Aislado, inseguro, inmaduro, con problemas serios de conducta y baja autoestima.
- Impulsos destructivos y conducta delictiva.

Acorde a la influencia que tienen los diferentes estilos de crianza en el desarrollo de los niños, algunos autores afirman que los padres que utilizan un control racional sobre sus hijos promueven un ajuste de competencia tanto psicológica como social en ellos¹⁹⁹.

Por lo tanto, es observable que el estilo de crianza democrático acelera el desarrollo de los niños ya que fomenta la seguridad, creatividad e iniciativa, mientras que los padres autoritarios, permisivos y negligentes o indiferentes lo retrasan y crean problemas emocionales, cognitivos y sociales en sus hijos.

¹⁹⁹ Bettelheim B., (1999). **No hay padres perfectos. El arte de educar a los hijos sin angustias ni complejos.** México: Grijalbo. op.cit.

3.4 Efectos a largo plazo de los estilos de crianza

Así como la crianza genera desarrollo, también puede desalentar e ir en detrimento de la salud mental y física.

La seguridad física y emocional durante el período de desarrollo depende fundamentalmente de la relación con los padres y otros adultos; ya que las prácticas de crianza suelen estar asociadas también con los trastornos psicológicos, emocionales y físicos de las personas²⁰⁰.

Baumrind, en base a sus investigaciones, mencionó algunas propuestas de efectos en los niños de las técnicas disciplinarias²⁰¹:

- El castigo tiene un daño inevitable por el lado de los afectos y es característicamente una conducta que predomina en el estilo autoritario. Lo punitivo y hostil es una técnica disciplinaria que está asociada con disturbios emocionales y cognitivos en el niño, estos se muestran ansiosos y tienen bajo rendimiento escolar. Sin embargo, los padres ven el castigo como un instrumento disciplinario para lograr sus objetivos, siendo este menos efectivo que las recompensas.
- La supervisión, las altas exigencias y otras manifestaciones de autoridad paterna provocan niños rebeldes, sobre todo durante la adolescencia.

²⁰⁰ Sánchez-Sosa J. J. y Hernández-Guzmán L., (1992). La relación con el padre como factor de riesgo psicológico en México. **Revista Mexicana de Psicología**, 9, 27-34.

²⁰¹ Dix, T., Ruble, D. y Zambarano, R., (1989). Mother's implicit theories of discipline: Child effects, parent effects and the attribution process. **Child Development**, 60, 1371-1391.

- El control genera pasividad y dependencia.
- La marcada restricción de los padres puede reducir la asertividad en sus hijos y crear problemas de delincuencia.
- La total permisividad o autoridad de los padres, puede provocar problemas psicológicos en los niños.
- El estilo autoritario de los padres muestra un temor por parte de ellos de perder el control sobre los hijos, que al desear controlarlo puede ser contraproducente.
- El control inhibe la confianza de creatividad del niño.

Es por eso que algunos autores afirman que en cierta medida la educación que recibe el niño es también un llamado de unidad para la pareja, ya que la educación reside en la armonía interna que haya entre el padre y la madre sobretodo como una medida de bienestar para el niño²⁰².

Las consecuencias negativas por el tipo de ambiente familiar en donde se desenvuelve el niño favorecen el desarrollo de depresión, soledad, baja autoestima y rechazo escolar²⁰³.

Al respecto, existen datos científicos sólidos que sugieren que los ambientes de crianza ejercen efectos importantes sobre una variedad de desenlaces, que incluyen desde variaciones en el contexto del funcionamiento adaptativo, el desarrollo psicológico saludable y el éxito

²⁰² Hoffman L., Paris S. y Hall E., (1995). **Psicología del desarrollo hoy**. Madrid: Mc Graw-Hill. (6ª. Ed. 2001). op.cit.

²⁰³ Craig G., (1992). **Desarrollo psicológico**. México: Prentice Hall. (3a. Ed. 1997). op.cit.

en la escuela, hasta desenlaces psicopatológicos como el uso y abuso de drogas, el comportamiento agresivo y problemas de ansiedad en niños y adolescentes²⁰⁴.

Algunos investigadores coinciden en que los adolescentes que proceden de hogares democráticos tienen una menor tendencia a presentar problemas emocionales. Sin embargo, los niños y adolescentes provenientes de familias autoritarias presentan mayor probabilidad de tener trastornos emocionales. Los hijos de padres con estilos de crianza permisivos tienen mayor tendencia a consumir drogas. Por último, los padres que rechazan o son negligentes tienen hijos más proclives a tener problemas emocionales y de conducta, asimismo, son los que consumen mayor cantidad de drogas²⁰⁵.

Los estilos de crianza maternos conflictivos, falta de cohesión u organización, la falta de apoyo, y el rechazo y la distancia emocional caracterizan a las familias en riesgo de desenlaces que comprometen la salud física y mental de los hijos²⁰⁶.

Asimismo, el incumplimiento de algún rol, así como el uso de métodos formativos que traspasen la integridad y los derechos del ser

²⁰⁴ Dix, T., Ruble, D. y Zambarano, R., (1989). Mother's implicit theories of discipline: Child effects, parent effects and the attribution process. **Child Development**, 60, 1371-1391. op.cit.

²⁰⁵ Hoffman L., Paris S. y Hall E., (1995). **Psicología del desarrollo hoy**. Madrid: Mc Graw-Hill. (6ª. Ed. 2001). op.cit.

²⁰⁶ Márquez-Caraveo E., Hernández-Guzmán L., Villalobos J., Pérez-Barrón V. y Reyes-Sandoval M., (1997). Datos Psicométricos del EMBU-I. "Mis memorias de crianza" como indicador de la percepción de crianza en una muestra de adolescentes de la Ciudad de México. **Revista de Salud Mental**, 2, (30).

humano, originan consecuencias negativas en la salud mental y física de los sujetos y promueven una mayor distancia psicológica entre padres e hijos. Todo esto repercute en la sociedad entera y llega a convertirse en un problema de salud pública severo²⁰⁷.

3.5 Factores socioculturales y transculturales

Es importante considerar las circunstancias sociales de las familias en una época o lugar en particular, así como sus valores y creencias actuales, a fin de empezar a comprender sus prácticas de crianza²⁰⁸.

Los niños adquieren valores, expectativas y patrones de conducta a partir de sus familias, y lo hacen de varias maneras. Los padres, madres y hermanos o hermanas sirven de modelos para la conducta correcta e incorrecta y ellos premian o castigan la conducta de los niños²⁰⁹.

Algunos padres y madres repiten los patrones de crianza de niños con los que están familiarizados, con los que sus propios padres los criaron. Otros adoptan prácticas que son muy diferentes a las que utilizaron sus progenitores²¹⁰.

²⁰⁷ Hoffman L., Paris S. y Hall E., (1995). **Psicología del desarrollo hoy**. Madrid: Mc Graw-Hill. (6ª. Ed. 2001). op.cit.

²⁰⁸ Craig G., (1992). **Desarrollo psicológico**. México: Prentice Hall. (8a. Ed. 2001).

²⁰⁹ idem

²¹⁰ Bettelheim B., (1999). **No hay padres perfectos. El arte de educar a los hijos sin angustias ni complejos**. México: Grijalbo. op.cit.

Por lo tanto, cada uno de nosotros desde que nace hasta que muere, está inmerso dentro de la educación que nuestros padres, en primer lugar y después las personas que nos rodean nos van dictaminando para así ir encausando de la mejor manera nuestras vidas. Para ello ponen en práctica recursos, ya sean ideas, valores o conductas que adquirieron de sus padres, lo cual hacen de una manera consciente o en la mayoría de los casos es algo inconsciente, pues realizan una selección de su educación y retoman lo que consideran valioso o práctico para criar a sus hijos, dejando de lado lo que no les parece correcto, así como también ponen en práctica elementos que han aprendido de la sociedad, que a su parecer consideran “buenos”, los cuales hubieran querido que sus padres pusieran en práctica con ellos.

Asimismo, las actitudes ante los niños varían mucho entre las culturas, al igual que a lo largo de siglos. Por ejemplo, los rusos envuelven con firmeza a sus hijos ya que los consideran tan fuertes que necesitan impedir que se lastimen. En cambio, otras culturas piensan que los bebés son frágiles y vulnerables; por lo tanto, se les debe envolver para protegerlos²¹¹.

En diversas culturas la madre ejerce el rol de cuidador principal, mientras que al padre se le ha atribuido poca responsabilidad en cuanto

²¹¹ Craig G., (1992). **Desarrollo psicológico**. México: Prentice Hall. (3a. Ed. 1997). op.cit.

a la educación de los hijos. Sin embargo, la relación del padre con el hijo también repercute en el desarrollo emocional de los hijos^{212 213}.

En el siglo XX nada ha cambiado más en la vida familiar que el incremento dramático de la participación de las madres en el ámbito laboral, ya sea por la necesidad de incrementar el ingreso económico, la ausencia paterna, la mayor participación paterna en el cuidado de los hijos o el incremento de la diversidad cultural²¹⁴.

Algunos autores afirman que el estatus socioeconómico influye en la dinámica familiar²¹⁵, mientras que otros aseveran que el estilo de crianza se aplica sin importancia de la clase social²¹⁶. Sin embargo, la pobreza, aunado a un inadecuado estilo de crianza, es un factor fuertemente relacionado con el bajo rendimiento académico, problemas psicosociales, delincuencia y crimen²¹⁷.

La cultura tiene efectos importantes sobre las variables psicológicas, como la percepción, la memoria, la inteligencia, el

²¹² Sánchez-Sosa J. J. y Hernández-Guzmán L., (1992). La relación con el padre como factor de riesgo psicológico en México. **Revista Mexicana de Psicología**, 9, 27-34.

²¹³ Cabrera N., Tamis-Lemonda C., Bradley R., Hofferth S. y Lamb M., (2000). op.cit. **Fatherhood in the Tweny-First Century. Child Development**. 71, (1) 127-136.

²¹⁴ idem

²¹⁵ Santos S., Bohon L. y Sánchez-Sosa J. J., (1998). Childhood family relationships, marital and Work conflict, and mental health distress in mexican immigrants. **Journal of community psychology**., (26) 5, 491-508.

²¹⁶ Bornstein M., (2000). **Handbook of Parenting. Practical issues in Parenting**. Vol. 5. (2a. Ed., 2002). op.cit.

²¹⁷ Cabrera N., Tamis-Lemonda C., Bradley R., Hofferth S. y Lamb M., (2000). op.cit. **Fatherhood in the Tweny-First Century. Child Development**. 71, (1) 127-136.

pensamiento, el lenguaje y el desarrollo psicológico²¹⁸. Sobretudo en las características o rasgos de personalidad de los individuos que cambian de una cultura a otra²¹⁹.

El desarrollo humano está sujeto a una constante dialéctica entre las predisposiciones biológicas y psicológicas y la poderosa influencia de la Sociocultura²²⁰.

Una premisa sociocultural es una afirmación, simple o compleja, pero es una afirmación que parece proveer las bases para la lógica específica de los grupos. Digamos que cuando los miembros de un grupo dado piensan, su pensar parte de estas afirmaciones propiamente llamadas premisas; que cuando sienten, su forma de sentir podría ser predicada a partir de estas premisas, y que cuando actúan, instrumentarán con acciones estas premisas o sus conclusiones. Pero las premisas socioculturales son reforzadas usualmente por casi todos los adultos de un grupo sociocultural, por los hermanos y las hermanas mayores, a menudo por las instituciones sociales, educativas, religiosas o gubernamentales, etc²²¹.

²¹⁸ Bornstein M., (2000). **Handbook of Parenting. Practical issues in Parenting**. Vol. 5. (2a. Ed., 2002). op.cit.

²¹⁹ Díaz-Loving R., Díaz-Guerrero R., Helmreich R., y Spence J., (1981). Comparación transcultural y análisis psicométrico de una medida de rasgos masculinos (instrumentales) y femeninos (expresivos). **Revista Latinoamericana de Psicología Social**, 1, 3-38.

²²⁰ Díaz-Guerrero R., (1994). **Psicología del mexicano: Descubrimiento de la Etnopsicología**. México: Trillas.

²²¹ idem

De igual manera, los estereotipos culturales sobre el comportamiento del padre y de la madre influyen en la crianza, de tal forma que lo que se espera de ellos llegará a ser consistente con tales estereotipos. Por ejemplo, las madres tienden a controlar más mediante ciertos tipos de técnicas disciplinarias, especialmente el control mediante la culpa²²².

La estructura de la familia mexicana se cimienta en dos proposiciones fundamentales²²³:

1. La supremacía indiscutible del padre, y
2. El necesario y absoluto autosacrificio de la madre.

Por lo cual, los papeles desempeñados por los miembros de la familia mexicana se derivan inevitablemente, como las conclusiones de las premisas, de las proposiciones socioculturales indicadas.

Por otro lado, Lara, Gómez y Fuentes (1992) realizaron un estudio longitudinal sobre los cambios socioculturales en los conceptos de obediencia y respeto en la familia mexicana encontrando cambios significativos tanto en el grupo de hombres como en el de mujeres²²⁴, por lo que se puede interpretar que ambos grupos han evolucionado hacia una actitud menos rígida en comparación con los primeros estudios.

²²² Harkness S. y Super Ch., (1996). **Parents' cultural belief Systems: Their origins, Expressions and Consequences**. New York: Guilford Press.

²²³ Díaz-Guerrero R., (1994). **Psicología del mexicano: Descubrimiento de la Etnopsicología**. México: Trillas. op.cit.

²²⁴ Lara L., Gómez P. y Fuentes R., (1992). Cambios socioculturales en los conceptos de obediencia y respeto en la familia mexicana: Un estudio en relación con el cambio social. **Revista Mexicana de Psicología**, 9, (1), 21-26.

Por lo tanto, debido a que las características comportamentales y estructurales familiares se han ido modificando, las conductas de los hijos también se han ido reestructurando. Esto modifica de manera significativa en el funcionamiento psicológico de los hijos; por lo que es de suma importancia conocer como es que la participación tanto de los padres como de los demás integrantes de la familia influye en el bienestar de los hijos, específicamente para esta investigación, en el desarrollo de la autoestima.

3.6 Transmisión intergeneracional

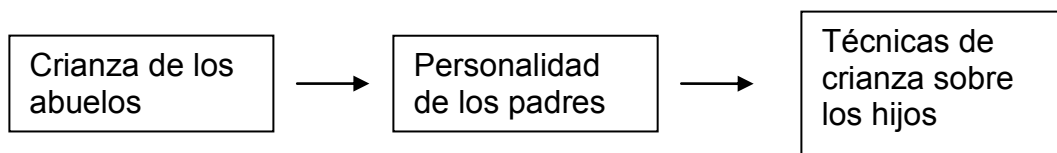
A pesar de que el rol paterno es reconocido en todas las culturas y de que la participación activa del padre en la crianza de los hijos en nuestra sociedad moderna ha aumentado en las últimas décadas el tipo de cuidadores principales encargados en la crianza de los niños ha ido modificándose, siendo estos algunos familiares cercanos o cuidadores extrafamiliares, no importando que los nuevos cuidadores sean hombres, como por ejemplo, el padre no biológico, los tíos, los abuelos, etc.²²⁵.

En México, de acuerdo con los resultados definitivos del II Censo de Población y Vivienda (2005) residen en el país más de 103 263 388 personas. De esta cantidad, los hogares en donde también habitan los abuelos es de 5 494 396. En estos hogares los cuidadores principales suelen ser ellos, por lo tanto también pueden influir en el

²²⁵ Cabrera N., Tamis-Lemonda C., Bradley R., Hofferth S. y Lamb M., (2000). Fatherhood in the Twenty-First Century. **Child Development**. 71, (1) 127-136. op.cit.

bienestar infantil, actuando como factores protectores que promueven el bienestar familiar, especialmente durante eventos vitales importantes, ayudando a reducir el estrés²²⁶. Por esta razón, la familia extendida desempeña un papel fundamental en un proceso mediante el cual el niño aprende a afrontar las situaciones cotidianas que el ambiente impone²²⁷.

Por otro lado, Brooks, Tseng, Whiteman y Cohen (1998), en su estudio trigeneracional, hallaron que las técnicas de crianza en una generación son transmitidas a las siguientes generaciones²²⁸. A continuación el esquema ilustra lo encontrado:



En base a esto, se puede inferir que, un importante mediador para la adopción de las técnicas de crianzas adecuadas o inadecuadas es la personalidad de los padres. Si la crianza tiene impacto sobre la personalidad de los individuos cuando fueron niños, los padres recibieron tales influencias que perduran hasta la vida adulta, por lo tanto, una consecuencia esperable será que los padres se acerquen de una forma apropiada o inapropiada a sus hijos, eligiendo prácticas

²²⁶ Hernández-Guzmán L. y López Morales G. (1999). Los abuelos: un recurso ignorado en la valoración, diagnóstico e intervención psicológicos. **Revista Mexicana de Psicología**, 16 (2), 281-290.

²²⁷ INEGI (2005). Segundo conteo de población y vivienda. Sistema Nacional y Estadístico y de Información Geográfica. Tomado de la página electrónica: www.inegi.org.mx, consultada el día 23 de marzo de 2009.

²²⁸ Brooks J. S., Tseng L., Whiteman M. y Cohen P., (1998). A three-generation study: Intergenerational continuities and discontinuities, and their impact on the toddler's anger. **Genetic, Social Et General Psychology Monographs.**, 124, (3), 335-351.

disciplinarias adecuadas o inadecuadas en base a la educación que ellos recibieron en su niñez.

Se sabe, tanto de la evidencia proveniente de la investigación como de la exploración informal en conversaciones cotidianas, que los aspectos relacionales y conductuales son transmitidos mediante procesos de modelamiento, identificación e incluso enseñanza directa de los padres y madres²²⁹.

Frankel y Roer-Bornstein (1982), realizaron un estudio donde trataron de comparar cambios en las prácticas de crianza de dos comunidades diferentes en Israel, cuyas poblaciones fueron expuestas por 30 años a fuerzas modernizadoras. Las diferencias generacionales observadas estaban asociadas con diferencias en la política, en la economía, en lo social y, sobre todo, se constató que las ideologías adoptadas por las mujeres jóvenes de las dos comunidades estaban fuertemente influenciadas, tanto por factores tradicionales como modernos²³⁰.

En períodos de crisis, cambio o transición, los padres tienden a recurrir a personas extrafamiliares para ayudarse a explicar las conductas de los niños o para enfrentar el estrés. Por consiguiente, se puede esperar, que estas fuentes de ayuda, por ejemplo los amigos,

²²⁹ Williams E., Radin N. y Allegro T., (1992) Sex role attitudes of adolescent reared primarily by their fathers: An 11-year follow up. **Merril-Palmer Quarterly**., 38, (4), 457-476.

²³⁰ Harkness S. y Super Ch., (1996). **Parents' cultural belief Systems: Their origins, Expressions and Consequences**. New York: Guilford Press. op.cit.

puedan modificar la percepción de los padres sobre las prácticas de crianza en los niños²³¹.

Cada persona vive de manera diferente su papel de padre, es más, una sola persona no es el mismo padre o madre con todos sus hijos, ni en todos los momentos. Por lo que siempre surge la angustia en la mayoría de las personas, o por lo menos está presente en casi todos los casos, de saber si están o no desarrollando de manera adecuada su paternidad; sobretodo sucede cuando se pasa por un problema o una crisis, ya que en estas ocasiones los padres no encuentran la solución de manera rápida, pues al no poder adecuar una manera de comportamiento para relacionarse con su hijo, entonces buscan ayuda de otras personas, pero solamente la aceptan cuando se parece o se relaciona con su manera de pensar y con las ideas que tienen con respecto a la educación de su hijo. Esto se puede deber a que a pesar de no tener información o una educación previa para desempeñar su paternidad, siempre tendrán una idea de cómo debe hacerse, pues lo que la mayoría de los padres siempre desean, es que su hijo tenga una buena educación y por lo tanto consideran que son ellos los únicos que conocen a su hijo y lo que es bueno para ellos; en base a la crianza que recibieron en su niñez²³².

Por lo cual, no hay consejos únicos para abordar la paternidad, ni los problemas que contrae, pues esto dependerá de la manera en como

²³¹ Bugental D. B. y Johnston C., (2000) Parental and child cognitions in the context of the family. **Annual Review Psychology.**, 51, 315-344.

²³² Bettelheim B., (1999). **No hay padres perfectos. El arte de educar a los hijos sin angustias ni complejos.** México: Grijalbo. op.cit.

cada padre y su hijo perciban la situación que están viviendo. Así también no se puede decir que haya una manera correcta o incorrecta de desempeñar la paternidad, sino más bien hay formas que son adecuadas o se pueden adecuar a cualquier relación padre e hijo y esto es lo que cada uno de los padres, ya sea solos o con su pareja, deben de encontrar para que así de esta manera puedan ayudar más a sus hijos, para que ellos a su vez puedan enfrentar la vida de una manera plena, desarrollándose de manera integral como seres humanos.

Bronfenbrenner (1975) menciona que sólo adquiriendo cambios ideológicos podrían las poblaciones comenzar a responder y estimular al niño de acuerdo a los valores modernos. Por lo tanto, para que los programas de intervención sean efectivos, es necesario considerar el proceso, es decir, la forma cómo las poblaciones a las que van dirigidos comprenden y asimilan conceptos sobre el infante, su desarrollo y factores que influyen en éste²³³.

Por lo cual, es importante que antes de tratar de imponer la “modernidad” en las prácticas de crianza, se conozca la llamada Etnopsicología, es decir, conocer los valores, creencias y recursos propios de cada país, debido a que emergen modelos independientes de otras culturas, así como pueden identificarse dimensiones únicas y significativas de éstas.

²³³ Harkness S. y Super Ch., (1996). **Parents’ cultural belief Systems: Their origins, Expressions and Consequences**. New York: Guilford Press. op.cit.

Por consiguiente, es necesario mencionar que para comprender los antecedentes o los factores que determinan los estilos de crianza, hay que tener en cuenta el contexto social, la eficacia de los diversos tipos de disciplina, las características del niño y de los padres, así como la interacción entre ambos.

En este sentido, Palacios (1988) postula que las prácticas educativas de los padres pueden estar determinadas por una serie de factores que se dividen en tres grupos. Un primer grupo relacionado con el niño: edad, sexo, orden de nacimiento y características de personalidad. Un segundo grupo relativo a los padres: sexo, experiencia previa como hijos y como padres, características de personalidad, nivel educativo, ideas acerca del proceso evolutivo y la educación y expectativas de logro que tienen puestas en sus hijos. Un tercer grupo relacionado con la situación en la que se lleva a cabo la interacción: características físicas de la vivienda y contexto histórico²³⁴.

Por lo tanto, la relación de pareja de los padres, el desinterés o el poco interés de los padres hacia sus hijos, los estilos de crianza autoritario, permisivo o indiferente, las creencias culturales, entre otros, pueden desencadenar disfunciones psicológicas como la ansiedad, y esta a su vez, una baja autoestima y problemas de autorrealización en el individuo.

²³⁴ Papalia D., Wendkos Olds S. y Duskin R., (1997). **Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia**. Estados Unidos: McGraw-Hill (9ª Ed., 2005). op.cit.

La estimulación social que la familia proporcione al niño es determinante para su ajuste emocional al interactuar con la sociedad y establecer relaciones interpersonales, pero sobretodo, en la raíz y motor de lo qué y cómo será en su vida, es decir, en su autoestima y por consiguiente, la manera como se proyectará a lo largo de su vida.

CAPÍTULO 4

PROPUESTA

De todo lo anteriormente expuesto en los capítulos, se encontró que el desarrollo de los niños de edad preescolar tanto de sus habilidades motoras, cognoscitivas, del lenguaje, social y emocional como de una autoestima adecuada están influenciados por el estilo de crianza, el cual recibe influencia de los factores culturales y de transmisión intergeneracional en su elección, por lo cual, se diseñó un taller denominado “Aprendiendo a educar/nos” con el que se pretende establecer una modificación alternativa razonada del patrón de crianza que desarrolle una autoestima saludable y un desarrollo emocional que otorgue confianza y seguridad a los niños.

Este proyecto trata de proponer alternativas metodológicas a través de un programa educativo. Si las practicas de crianza son, en gran medida, aprendidas, una educación orientada a reflexionar en sí mismo (a), a encontrar caminos diferentes en la educación de sus hijos e hijas, a aprender a ser verdaderos interlocutores de ellos, entre otros

aprendizajes, puede cambiar la vida de algunos participantes y el futuro de muchos niños y niñas que están en peligro de tener una baja autoestima, y por consiguiente un futuro insatisfecho.

En la familia como sistema, cada miembro tiene un papel determinado, tareas específicas y relaciones con los demás integrantes. Los cambios en la vida de cada miembro repercuten en los otros de diferente forma e intensidad. Las experiencias, las actitudes, las palabras y, en general, el comportamiento de cada individuo, tiene consecuencias en los demás, aunque no se dirijan explícitamente a ellos.

Por lo cual, este proyecto se basa en los siguientes principios:

1. Enfrentar las inadecuadas prácticas de crianza desde la educación positiva. Si se pretende instruir a los adultos para llevar a vías de realización la educación, y por ende, la alta autoestima de sus hijos e hijas como un proceso centrado más en el reforzamiento de lo positivo que en el castigo de lo negativo, o la indiferencia hacia ellos, este principio debe regir también su educación como miembros adultos de las familias.
2. No victimizar adicionalmente. Se debe ser muy cuidadoso, a todo lo largo del proceso de aprendizaje adulto, y evitar crear sentimientos de culpa con las conductas inadecuadas utilizadas por las diferentes figuras parentales para educar a los niños. Se trata de lograr autorreflexión, el autoanálisis de lo realizado y la

búsqueda individual y/o grupal de nuevos caminos a partir de lo aprendido.

3. Convocar al aprendizaje a todos los miembros adultos de la familia. Transformar las prácticas de crianza utilizadas en el hogar no es tarea de un solo miembro, y menos aún sólo de la madre o de las mujeres de la casa como creen algunas personas tradicionalistas. Requiere la concientización individual del papel que cada uno desempeña en la cotidianeidad hogareña, la motivación personal hacia el cambio, el aprendizaje individual de nuevos métodos, técnicas y concepciones, y el intercambio colectivo entre los miembros de la familia para encontrar soluciones y experimentar nuevos caminos.

Sin embargo, resulta muy difícil obtener la asistencia y la permanencia de todos los posibles miembros de la familia en el Taller. La práctica demuestra que la transformación efectiva es más rápida cuando el aprendizaje se multiplica, al menos, por parejas, sean de padre y madre, o de un abuelo o abuela.

Es por ello que en este Taller se plantean dos niveles de “aprendizaje”: sensibilización y desarrollo de habilidades. El primero, se aborda en una sesión corta y movilizadora; el segundo, con mayores requerimientos de tiempo y esfuerzos. Si se logra que todos o la mayoría de los participantes se sensibilicen con la necesidad de cambio en la primera fase, aunque no asistan a las siguientes sesiones del Taller, serán proclives a la transformación y podrán aceptar el

reflexionar en los problemas hogareños de manera distinta, así asimilarán las nuevas informaciones, traídas a la familia por el que asiste, si no como criterios o soluciones perfectas, al menos asignándole “el beneficio de la duda”, con lo que se garantiza un mayor papel multiplicador de la experiencia.

Para esto se necesitan algunas acciones necesarias de aprendizaje, como:

Autorreflexión. Constituye el elemento central de toda la concepción de aprendizaje para el cambio. Detenerse a reflexionar en lo que se piensa y se hace es más que un ejercicio simple de introspección para conocerse a sí mismo; resulta el punto de partida para modificar actitudes, concepciones y formas de afrontar la realidad individual.

Búsqueda de alternativas para cambios (individuales, grupales, de la familia). Las alternativas deben ser buscadas, encontradas y valoradas o evaluadas por cada participante. Si lo considera necesario, para obtener seguridad en sus puntos de vista, puede consultarla con el grupo o con la facilitadora como su especialista, e incluso pedirles una opinión de su realidad, pero lo que se debe promover, desde la reflexión personal, es la búsqueda de soluciones consensuadas con el resto de los miembros de su familia, la disposición a probar el nuevo camino y a afrontar los obstáculos con que se encuentre. Todo desde un nivel de seguridad personal en la validez de las alternativas escogidas y con la perspectiva de nuevas búsquedas, siempre necesarias.

Práctica de lo aprendido y autoevaluación. Los conocimientos y las habilidades que se van desarrollando a lo largo del Taller deben ser ejercitados en la realidad familiar pero esto no se logra sólo por exhortación, por lo cual, se debe orientar y estimular la puesta en práctica de lo aprendido constantemente. En cada sesión se debe recordar los aprendizajes anteriores, para ir integrando los nuevos conocimientos. Asimismo, se debe pedir valoración de los resultados obtenidos al aplicar nuevas formas de interacción familiar, implica un nivel de autoanálisis y de autoevaluación: avances, nuevas dificultades, qué funciona y qué no, por qué, etc.

Cada participante se valorará como un potencial agente de cambio de las dinámicas familiares. En cada sesión se planteará una “tarea opcional para el hogar” que tratará de mantener el interés por “lo aprendido” y lograr nuevos niveles de reflexión en los participantes. Asimismo, estos materiales teóricos podrán ser estudiados voluntariamente por otros miembros de la familia.

Sin embargo, a los participantes no se les exigirá el cambio de los otros miembros de su familia ni se les planteará como meta a cumplir. No obstante, algunos participantes podrían asumir esta necesidad. Por lo tanto, es importante, ayudarlos en este camino, estimularlos en su empeño, darles seguridad y fomentar la resistencia a las posibles frustraciones por la “incomprensión” de algún miembro de la familia.

4.1 Carta descriptiva del taller

Taller:

“Aprendiendo a educar/nos”

Dirigido a:

Padres, abuelos (as) o cuidadores de niños preescolares interesados en la crianza, educación y desarrollo de los niños (as).

Objetivo general:

- Ofrecer alternativas de cambio a padres, abuelos (as) y cuidadores de niños de edad preescolar para mejorar las prácticas de crianza que utilizan y adquirir nuevas, con la finalidad de desarrollar una autoestima saludable y evitar graves problemas a futuro de desadaptación psicológica desde temprana edad.

Objetivos específicos:

- Reflexionar en las conductas infantiles, en la reacción de los padres, abuelos (as) o cuidadores ante ellas, y en los efectos de esas reacciones en la autoestima de los niños y niñas preescolares.
- Promoción de habilidades parentales o de crianza en los adultos encargados del cuidado de niños preescolares que desestimen formas de educación que deformen la autoestima de los niños y niñas.

- Ayudar a los padres, abuelos (as) y cuidadores a desarrollar alternativas de cambio para mejorar las prácticas de crianza existentes y adquirir nuevas.

Características del taller:

- Se aplicará en Instituciones Educativas de sección Preescolar.
- Contiene 5 sesiones que se impartirán durante una semana.
- Cada sesión dura aproximadamente 120 minutos.
- El grupo consiste en padres, madres, abuelos (as) y cuidadores que asisten sin sus hijos.
- Se promueve apoyo mutuo del grupo durante este proceso.
- La dinámica y las acciones del taller son basadas en la participación de los padres, madres, abuelos (as) y/o cuidadores.

Metodología:

Psicodrama, técnicas vivenciales, discusiones plenarias y expositivas.

Temario general:

1. Desarrollo de los niños preescolares
2. Autoestima
3. Estilos de crianza
4. Cierre

Material necesario:

- Cartulinas o pliegos de papel bond
- Hojas blancas
- Material de lecturas impreso

- Material impreso de apoyo
- Cuestionarios impresos
- Lápices, borrador, sacapuntas, colores y marcadores
- Tiras de animación
- Hojas con escudo
- Pancartas
- Diplomas de participación

		<p>positivas y dos negativas para buscar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Causas de esas conductas -Reacciones de los adultos ante esas conductas -Resultado de esas reacciones en la conducta posterior del niño/a. • Discusión de las conclusiones del trabajo y reflejar los resultados de la dinámica en la Pancarta no. 2. • Selección de un representante de cada equipo. 		
Nuestras reflexiones	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las diferentes opiniones de los participantes y formar redes de apoyo entre ellos. • Concientizar a los participantes sobre la importancia de una adecuada crianza. • Proponerles la posibilidad de desarrollar alternativas de cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición del trabajo de cada equipo al resto del grupo, con su respectiva pancarta (oportunidad de preguntas y opiniones de los demás equipos). • Al final de todas las presentaciones, la facilitadora tratará de demostrarles las diferentes explicaciones, reacciones y significados presentes en las explicaciones dadas por los subgrupos. Asimismo, abordará: <ul style="list-style-type: none"> -La necesidad de aprender como familia (padres, madres y abuelos/as) a relacionarnos y educar a los niños/as; y lo difícil de esa tarea para la que nadie nos prepara. -La posibilidad de aprender juntos (desde la experiencia individual y con guía especializada) 	35 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Pancartas no. 2 de cada equipo
Mi compromiso	<ul style="list-style-type: none"> • Que los participantes se comprometan simbólicamente a realizar los cambios pertinentes para ellos en la crianza de sus hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La facilitadora les explica que es necesario (en la vida) plantearnos nuevas metas después de un autoanálisis de nuestras condiciones y posibilidades. Les exhorta a valorar los compromisos que pueden hacer para el futuro y a buscar un cómplice que les recuerde a qué se comprometieron. • Se les entrega la hoja de "Mi compromiso" y se 	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas "Mi compromiso"

		les pide que la llenen atendiendo a los 5 niveles posibles: autoanálisis; búsqueda de ayuda especializada; asistencia en las sesiones posteriores del taller; e invitar a otros miembros de la familia al taller.		
Cierre y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Que la facilitadora conozca las opiniones de los participantes sobre el Taller y el impacto de este en ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se les entrega la hoja "PNI", donde plasmarán algo Positivo, Negativo e Interesante de la sesión, recalándoles que es de carácter anónimo. • Agradecimiento por su colaboración, asistencia y ayuda para que los demás miembros de su familia se incorporen y el cambio sea mas significativo. 	15 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja "PNI"

Segunda Sesión:

TEMA	OBJETIVO	TECNICA	TIEMPO	MATERIAL
Presentación (debido a la integración de nuevos participantes)	<ul style="list-style-type: none"> Favorecer la integración de los nuevos miembros al grupo y de la facilitadora al “nuevo” grupo 	<ul style="list-style-type: none"> Presentación de la facilitadora. Presentación de cada participante atendiendo a: <ul style="list-style-type: none"> -Nombre -Parentesco con el niño/a. -Algo bueno que los identifica como familia (Palabra, símbolo, frase). -Un motivo (individual) para asistir al Taller. -Qué espera del taller. 	10 min.	
Aspectos básicos	<ul style="list-style-type: none"> Presentación de la segunda etapa del taller 	<ul style="list-style-type: none"> Destacar el objetivo fundamental de la segunda parte del taller Presentar las características del trabajo en el taller: <ul style="list-style-type: none"> -Carácter participativo -Trabajo grupal -Estilo democrático -Momentos de reflexión (en las sesiones y en las tareas post-taller) -Posibilidades de ampliación de conocimientos en base a lecturas complementarias Organización del taller: <ul style="list-style-type: none"> -Número de sesiones -Horario del taller -Duración de cada sesión Presentar las reglas del taller que se establecieron de manera grupal en la primera sesión y pedir nuevas propuestas. 	15 min.	<ul style="list-style-type: none"> Pancarta no. 3
¿Cómo es mi hijo/a?	<ul style="list-style-type: none"> Concientizar a los participantes sobre las exigencias que hacen a sus hijos/as en base a la 	<ul style="list-style-type: none"> Pedir a los participantes que se imaginen que tienen que contarle a un desconocido cómo es su hijo/a, y lo plasmen en una hoja. Pedirles que en base a lo que escribieron, descarten los 	5 min.	<ul style="list-style-type: none"> Hojas blancas Lápices Cartulina o papel bond

	<p>percepción que tienen de las habilidades y limitaciones de los niños preescolares.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer las diferentes opiniones de los participantes. 	<p>rasgos físicos y de los restantes, marquen con una “A”, las características que consideren adecuadas para su edad y con una “I” las inadecuadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de contacto <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Todos los participantes caminan por el salón teniendo contacto visual con todos y cada uno de los demás participantes. -Cada participante escoge 2 o 3 compañeros, según el número de integrantes, que no conozca y con los que más se identifique. <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hacer equipos de trabajo entre personas que sienten confianza entre ellos para expresar las conductas de sus hijos/as. • La facilitadora les pedirá que confronten sus respuestas y busquen por consenso: -Listado de conductas o reacciones propias de la edad. -Listado de conductas o reacciones no adecuadas para la edad. -Contradicciones entre lo adecuado o no a la etapa, señalado por diferentes participantes. • Exposición del trabajo de cada equipo, al grupo. • La facilitadora señala las similitudes y diferencias de los diferentes trabajos. 	<p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>10 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Marcadores
<p>Desarrollo de los niños en edad preescolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informar y concientizar a los padres, abuelos/as o tutores sobre las habilidades y limitaciones de los niños de esta edad. 	<ul style="list-style-type: none"> • La facilitadora dará una explicación general del desarrollo del niño, enfatizando en: <ul style="list-style-type: none"> -Habilidades motoras -Desarrollo cognoscitivo -Desarrollo del lenguaje -Desarrollo social -Desarrollo emocional 	<p>15 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pancarta no. 4

Reevaluación del trabajo grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Que los participantes reflexionen sobre las características de los niños preescolares y consideren cambios, si los necesitan, en sus actitudes ante ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada equipo reanalizará las afirmaciones de adecuación o no de conductas y propondrá los cambios, si procede. • Elección de un representante de equipo. • Cada representante expondrá los cambios y dudas. • La facilitadora precisará matices de análisis cuando lo crea necesario. 	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Cartulina o papel bond • Marcadores
Nuestra labor como padres, madres, abuelos/as o tutores	<ul style="list-style-type: none"> • Concientizar a los participantes sobre las diferentes alternativas para llevar a cabo la crianza. • Reflexionen y elaboren alternativas de crianza 	<ul style="list-style-type: none"> • La facilitadora preguntará a todo el grupo qué les molesta de los niños que son características propias de la edad, y hará un listado de sus respuestas. • La facilitadora pedirá opiniones sobre cómo enfrentar la crianza desde nuestro papel adulto. Asimismo, propondrá algunas alternativas como paciencia, empatía, dialogo, respeto, responsabilidad, observación, cariño y confianza, definiendo cada una de ellas. Posteriormente, pedirá la opinión de los integrantes del grupo y preguntará si quieren agregar algo más. 	15 min	<ul style="list-style-type: none"> • Cartulina o papel bond • Marcadores
Tarea opcional	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar su conocimiento sobre el desarrollo de los niños preescolares e involucrar a sus familiares 	<ul style="list-style-type: none"> • La facilitadora entregará un material de lectura sobre el desarrollo de los niños de edad preescolar para ampliar su conocimiento y lo compartan con sus familiares. 	5 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Material impreso
Evaluación y cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Que la facilitadora conozca las opiniones de los participantes sobre la sesión y su efecto en ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lluvia de ideas de palabras o términos que calificarían esta sesión (participación voluntaria). • Búsqueda colectiva de un lema para el grupo. 	10 min.	

Tercera Sesión:

Tema	Objetivo	Técnica	Tiempo	Material
Bienvenida	<ul style="list-style-type: none"> • Aclarar las dudas de los participantes sobre la lectura opcional 	<ul style="list-style-type: none"> • La facilitadora da la bienvenida y recuerda la tarea opcional. Sin preguntar directamente quienes la hicieron pide respondan “Al leer el material sobre el desarrollo de los niños de edad preescolar, comprendí que mi hijo.....” <p>Así mismo, se preguntaran dudas sobre la lectura opcional y se harán las aclaraciones requeridas.</p>	20 min.	
¿Qué es la autoestima?	<ul style="list-style-type: none"> • Informar y concientizar a los padres sobre la importancia de la autoestima en los niños y la influencia de las personas significativas en su formación 	<ul style="list-style-type: none"> • La facilitadora les preguntará a los participantes cuando fue la última vez que halagaron a su hijo y por qué. • La facilitadora pide palabras o frases que les evoque el término “autoestima” y registra las respuestas. Posteriormente, precisa el concepto de autoestima utilizando como apoyo las respuestas dadas por los participantes y le agrega elementos que no salieron en la lluvia de ideas. Asimismo, enfatiza en: <ul style="list-style-type: none"> -Características de los niveles de autoestima y su importancia -Influencia de los contextos escolar y familiar en la autoestima de los niños. 	10 min. 20 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Pancarta no. 5
	<ul style="list-style-type: none"> • Concientizar a los padres sobre la repercusión de nuestras palabras en la autoestima de los niños 	<ul style="list-style-type: none"> • La facilitadora lee pausadamente el siguiente cuento: <p>“Una situación cotidiana”</p> <p>Luisa y Enrique forman una pareja y tienen una hija de cuatro años. Es un día entre semana. Ella tuvo una larga jornada de tareas domesticas y está apurada lavando los platos que utilizaron en la cena porque en escaso tiempo tienen que asistir a una reunión familiar. Laura, su hija,</p> 	15 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento

		<p>insiste en ayudarlo a secar los platos, por lo que Luisa accede después de varias peticiones. Pero repentinamente a Laura se le cae un plato y se quiebra, por lo que Luisa muy molesta, le dice: ¡Eres una inútil, nunca puedes hacer las cosas bien, pareces tarada! ¡Mira lo que hiciste!</p> <p>En ese momento Enrique interrumpe la lectura del periódico y le dice a Laura: ¡Eres una tonta, no sirves para nada! ¡Vete a tu recamara!</p> <ul style="list-style-type: none"> • La facilitadora guía el debate grupal sobre los puntos siguientes: <ul style="list-style-type: none"> -¿Cómo creen que se sintió Laura ante la forma en que sus padres le hablaron? -¿Aumentan la autoestima de la niña estos tipos de mensajes? • La facilitadora resume las ideas fundamentales expresadas y anuncia las posibilidades de aumentar la autoestima de los niños. 		
Dramatizando la realidad cotidiana	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre la repercusión de nuestros actos en la autoestima de los niños. • Concientizar a los participantes sobre los elementos que disminuyen y los que aumentan la autoestima de los niños/as. • Creación de alternativas para aumentar la autoestima de sus hijos/as. 	<ul style="list-style-type: none"> • La facilitadora pedirá 4 voluntarios y los dividirá en 2 equipos para que se preparen rápidamente y escenifiquen las 2 situaciones siguientes: (Cada escenificación no debe sobrepasar los 5 minutos) <p style="text-align: center;"><i>Pareja 1:</i></p> <p>Hijo/a: Debe narrar cómo él/ella aprendió en su clase de deportes a darse maromas.</p> <p>Padre/Madre: Debe estar concentrado/a viendo en la televisión su telenovela favorita o deportes; no hacer referencia a la historia que le cuenta el niño/a y decirle que se calle porque no lo/a deja escuchar.</p> <p style="text-align: center;"><i>Pareja 2:</i></p> <p>Hijo/a: Debe narrar que un/a compañerito/a no quiso jugar con él/ella y le enseñó la lengua.</p> 	25 min.	

		<p>Padre/Madre: Le aconseja cómo acercarse a sus compañeritos y le hace saber lo importante que es para el/ella.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La facilitadora organizará la discusión grupal con las preguntas: <ul style="list-style-type: none"> -¿Cómo se sintieron en su papel de hijos/as? -¿Cómo se sintieron en su papel de padres/madres? -¿Qué elementos disminuyen la autoestima de los niños? ¿Qué elementos la aumentan? ¿Qué alternativas proponen para aumentar la autoestima de sus hijos/as. 		
Relajación	<ul style="list-style-type: none"> • Eliminar el estrés y la tensión causados por la dramatización y/o acumulados en sus cuerpos a lo largo del día. 	<p>Dinámica: Hojas de té</p> <p>Desarrollo:</p> <p>-Los participantes (de pie) forman un círculo, cantan la canción “hojas de té, hojas de té, hojas y hojas y nada de té”, sacudiendo sus manos, después sus pies, su cabeza, y así sucesivamente hasta mover todas las partes de su cuerpo.</p>	10 min.	
Cierre		<ul style="list-style-type: none"> • La facilitadora orientará la atención y comprensión de los padres a los asuntos de sus hijos. • Exhortará a los padres a la expresión de halagos ante los aciertos de los niños y orientación sobre los errores de los mismos. Así como, la demostración de cariño, con el objetivo de aumentar su autoestima. • La facilitadora hará entrega de un material de lectura sobre el desarrollo e importancia de la autoestima en los niños de edad preescolar para ampliar su conocimiento y lo compartan con sus familiares. 	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Material impreso • Pancarta no. 6

		<ul style="list-style-type: none">• Colocará la pancarta no. 6 con caritas (una sonriente y una triste) en cada extremo de una línea y pedirá a los participantes que pongan una cruz en el lugar que crean más cercano a la alegría o la tristeza por la eficacia o no de la sesión. <p>Se debe garantizar que los participantes tengan libertad para su evaluación y que no se sientan “vigilados” por la facilitadora.</p>		
--	--	---	--	--

Cuarta sesión:

Tema	Objetivo	Técnica	Tiempo	Material
Bienvenida	<ul style="list-style-type: none"> • Aclarar las dudas de los participantes sobre la lectura opcional. • Conocer el interés o desinterés de la familia. 	<ul style="list-style-type: none"> • La facilitadora da la bienvenida y pregunta sobre experiencias en la tarea optativa; si encontraron interés en la familia o no; si tienen dudas. Aclarará todas las interrogantes posibles. 	15 min.	
Reflexión individual	<ul style="list-style-type: none"> • Que los participantes reflexionen sobre sus metas, limitaciones e insatisfacciones en la crianza de sus hijos/as. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega y llenado individual del material "Tres deseos, tres miedos y tres insatisfacciones con respecto a la educación de su hijo/a o hijos/as preescolares". Cada participante guarda sus respuestas. 	5 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Material impreso de apoyo
Concepciones y preparación para la maternidad/paternidad	<ul style="list-style-type: none"> • Que los padres, abuelos/as o tutores reflexionen sobre las coherencias e incoherencias entre la manera en que crían a sus hijos/as y lo que esperan de ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega y llenado individual de cuestionario "¿Qué quiero?" • Entrega y llenado individual de cuestionario "¿Cómo crío a mis hijos?" • La facilitadora divide el grupo en equipos por conteo y plantea como trabajo grupal el análisis de: <ul style="list-style-type: none"> -Coherencia entre "caminos" habituales y metas. -Incoherencias observadas entre "caminos" utilizados y 	35 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios impresos • Hojas blancas • Lápices • Cartulina o papel bond • Marcadores

		<p>metas propuestas.</p> <p>-Fuentes fundamentales de aprendizaje de esos “caminos”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición al grupo del trabajo de cada equipo. • Comentarios de la facilitadora. <p>Enfatizar en:</p> <p>-Ejemplos de prácticas coherentes e incoherentes.</p> <p>-Riesgos de “caminos” utilizados.</p> <p>-Validez aportadora de las fuentes de aprendizaje mas generales (estilos de crianza aprendidos por nuestros padres; opinión de las personas cercanas a la familia; reflexiones propias, etc.).</p>		
Estilos de crianza	<ul style="list-style-type: none"> • Informar y concientizar a los participantes sobre los diferentes estilos de crianza, sus efectos en la autoestima de los niños y a largo plazo, así como los factores socioculturales e intergeneracionales que influyen en la elección de un estilo de crianza. 	<ul style="list-style-type: none"> • La facilitadora dará una explicación general del concepto de crianza, enfatizando en: <ul style="list-style-type: none"> -Tipos de estilos de crianza -Efectos de los estilos de crianza en la autoestima de los niños y a largo plazo -Factores socioculturales -Transmisión intergeneracional 	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Pancarta no. 7
Relajación	<ul style="list-style-type: none"> • Mover un poco la energía acumulada y eliminar posibles resistencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica: El barco se hunde <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los participantes caminarán en 	5 min.	

		<p>círculo.</p> <p>-La facilitadora dice: “El barco se hunde y se hunde de 2, 3, 6, etc.”.</p> <p>-Los participantes tienen que reunirse del número de personas que la facilitadora dijo.</p>		
¿Qué necesitan los niños?	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar y concientizar a los participantes sobre las necesidades de los niños/as y la manera en que se frustran y se satisfacen estas en el hogar. • Concientizar a los participantes sobre la importancia de los estilos de crianza en el desarrollo de los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> • La facilitadora pregunta al grupo ¿qué necesidades creen que tienen los niños? Y recoge respuestas en rotafolio. • La facilitadora divide el listado de necesidades y le adjudica a cada equipo hasta dos necesidades para que valoren: <ul style="list-style-type: none"> -Cómo se satisfacen esas necesidades en la vida cotidiana del hogar (en base al estilo de crianza que se utiliza). -Cómo se frustran (en iguales circunstancias) • Exposición del trabajo de los equipos. • Comentarios de la facilitadora (si es necesario) sobre la importancia de un adecuado estilo de crianza para el desarrollo pleno de los niños. 	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Cartulina o papel bond • Marcadores
Cierre y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Invitar y comprometer a los participantes a crear nuevas 	<ul style="list-style-type: none"> • La facilitadora retoma el cuestionario de deseos, 	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Material impreso de

	<p>alternativas de crianza en base a lo aprendido, si lo necesitan.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer la efectividad de la sesión con respecto al aprendizaje de los participantes. 	<p>miedos e insatisfacciones, llenado al inicio de la sesión para que los participantes tachen las opiniones con las que ya no están de acuerdo y los sustituyan por nuevas ideas (si hay cambios).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orienta como Tarea opcional, la valoración posterior en el hogar con los miembros que no asisten al Taller, de las incongruencias encontradas entre lo que queremos y lo que hacemos y/o de las necesidades de nuestros niños/as y cómo las satisfacemos. • Exhorta a los participantes a seguir poniendo en práctica todos los métodos y procedimientos abordados en el Taller para una crianza desde lo positivo que no lastime la autoestima de los niños. • La facilitadora hace entrega de un material de lectura sobre los diferentes estilos de crianza y sus efectos en la autoestima de los niños y a largo plazo para ampliar su conocimiento y lo compartan con sus familiares 		<p>apoyo</p>
--	---	---	--	--------------

		<ul style="list-style-type: none"> • Finalmente, hace una ronda oral para responder a la pregunta: ¿Qué sabíamos y qué hemos aprendido? 		
--	--	--	--	--

Quinta sesión:

Tema	Objetivo	Técnica	Tiempo	Material
Mi distinción personal	<ul style="list-style-type: none"> • Valorarse positivamente como personas completas. 	<ul style="list-style-type: none"> • La facilitadora da la bienvenida a los participantes y les reparte de forma individual una hoja con un Escudo y les pide que lo llenen, preferentemente con símbolos y de forma anónima, atendiendo a: <ul style="list-style-type: none"> -Mi mejor característica física. -Mi mejor característica como persona -Lo que mas me gusta hacer -Lo que mejor hago -Mi mejor cualidad como madre/padre/abuelo(a)/Tutor 	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas con Escudo • Lápices • Colores
“A mi me pasó que...”	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los cambios de los padres en la crianza de los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> • La facilitadora pregunta al grupo si alguien puso en práctica sus alternativas para mejorar la crianza de sus hijos y sus experiencias al hacerlo. <ul style="list-style-type: none"> -¿Cómo les va con la aplicación de los procedimientos educativos? -¿Han logrado la incorporación del resto de la familia? -¿Qué cambios se observaron en el/los niño/nios y en la familia? • Aclaración de dudas sobre la aplicación de lo aprendido y sobre la lectura optativa. 	20 min.	

Alternativas de cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar más alternativas de cambio para la crianza de los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> • La facilitadora rota tiras de Mafalda para que los participantes escojan individualmente una que “se parezca” con el estilo de crianza que utilizaban, y otra con el nuevo estilo de crianza que utilizan. • La facilitadora pregunta al grupo (de forma abierta) qué han aprendido en el Taller, qué les ha servido para educar a sus hijos/as. Hacer listado en pancarta. • La facilitadora destacará ideas para la crianza de los niños y recalcará la importancia de: <ul style="list-style-type: none"> -Establecer un horario de vida; organizar la vida familiar. -La existencia de normas y de su conocimiento/aceptación y construcción con los niños/as. -Formar responsabilidad e independencia en los niños. -Establecer deberes que deben cumplir en su vida familiar (para sí y para los demás). -No buscar la perfección (perfeccionismo adulto). -Recordar tener paciencia, responsabilidad, cariño, comprensión, respeto por los niños, etc. 	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Pancarta no. 8 • Tiras de animación
Relajación	<ul style="list-style-type: none"> • Mover un poco la energía acumulada y eliminar posibles resistencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica: El ciempiés Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> -Los participantes forman una fila tomando por la cintura al compañero de adelante. -Todos los participantes cantan la canción: “el ciempiés es un bicho muy raro, parecen ser muchos bichos atados, yo los miro y parecen un tren, les cuento las patas y llego hasta cien, ooh”, mientras avanzan hacia delante. -Cada vez que terminan la canción, en el ooh, flexionan las rodillas un poco para seguir 	5 min.	

		<p>caminando.</p> <p>-La dinámica termina cuando los participantes ya no pueden seguir avanzando y algunos se caen.</p>		
Escuchando al otro	<ul style="list-style-type: none"> • Que los participantes se sientan apoyados en la realización de estos cambios. • Conocer la opinión de otra persona para enriquecer su visión. 	<ul style="list-style-type: none"> • La facilitadora organizará un debate en base a cómo el grupo acuerde hacerlo (en parejas, equipos o grupal). No se obligará a la confidencialidad a quien no esté dispuesto a hacerlo. (Respeto a las reglas). • La facilitadora planteará el intercambio de: <ul style="list-style-type: none"> -Situaciones individuales con respecto a lo visto en el Taller -Posiciones adoptadas por los miembros de la familia con respecto al Taller. -Intentos por optar alternativas para mejorar sus estilos de crianza utilizados. -Actitud futura (respecto a las prácticas de crianza de los niños) -Criterios del otro sobre las actitudes futuras sobre las prácticas de crianza. -Intercambio de valoraciones. • La facilitadora exhorta a los participantes a realizar los cambios pertinentes en su estilo de crianza a quienes lo consideren en base a lo aprendido en las sesiones. 	25 min.	
Distinción personal de cada uno	<ul style="list-style-type: none"> • Que los participantes se sientan “reconocidos” por sus cualidades personales y no por sus defectos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poner los escudos en un lugar visible e invitar a los participantes a reconocer/adivinar de quién es cada uno. Después, los “no reconocidos” pueden darse a conocer y explicar sus distinciones. Poner nombre a cada escudo. • La facilitadora les preguntará a los participantes cómo se sintieron con el ejercicio. 	15 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas con Escudo

Evaluación post-taller	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los errores y los aciertos del Taller para mejorar su ejecución en aplicaciones posteriores. • Saber si se lograron los objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación individual de un cuestionario donde se evaluará el Taller. -¿Qué fue lo mas útil? -¿Qué fue lo menos útil? -¿Qué cambiaría del Taller? -¿Qué agregaría al Taller? -¿Cómo evalúa la organización y ejecución del Taller? 	15 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios impresos
Despedida	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer y valorar el trabajo de los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • La facilitadora se concentrará en: -Agradecer a los participantes el interés y la colaboración en el Taller. -Brindar disposición de ayuda posterior. • La facilitadora entregará a cada participante un Diploma por su participación. 	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Diploma de participación

CONCLUSIONES

El primer ambiente en el que se desarrolla una persona es en el seno materno y lo que llegue a ser, será el resultado de la interacción entre los genes y dicho ambiente.

La autoestima está determinada por los acontecimientos de vida del ser humano y de manera considerable por el estilo de crianza que reciba, esto sobretodo durante los primeros años de vida.

En esta investigación fue posible identificar cómo influyen las prácticas de crianza en la autoestima de los niños, ya sea decrementándola o incrementándola.

La literatura sugiere que existe una estrecha relación entre los estilos de crianza y la autoestima de los niños. Se encontró que el estilo autoritario crea niños con baja autoestima, inseguros, introvertidos, ansiosos, sumisos, pasivos, insatisfechos, retraídos, inconformes, temerosos, apocados, irritables, con poca interacción social y codependientes.

El estilo permisivo parece no ejercer dirección sobre la autoestima, ya que un niño educado bajo este estilo de crianza puede pertenecer a un extremo u otro, es decir, puede ser independiente, activo, capaz de controlar la agresividad y con un alto grado de autoestima, así como, ser impulsivo, mentiroso, desobediente, inseguro,

frustrado, agresivo, rebelde, con problemas de adaptación social e incluso llegar a la delincuencia.

El estilo indiferente genera niños con baja autoestima, aislados, inseguros, inmaduros, con problemas serios de comportamiento y conducta delictiva.

Por el contrario, el estilo democrático crea niños con una autoestima alta, seguros de sí mismos, con autocontrol, cooperadores, persistentes ante los obstáculos, y con mejor desempeño escolar.

La crianza tiene una influencia considerable en la autoestima de los niños, sin embargo, no es la única responsable, en esta también influyen otros factores, tales como los medios de comunicación, la escuela, los maestros, amigos, sucesos personales de éxito y fracaso, entre otros.

La finalidad primordial de la crianza es encaminar a los niños hacia una vida independiente de sus padres.

No obstante, la crianza de los niños se ejerce diferencialmente, siendo esta diferencia marcada por las características del niño y de los padres, así como la interacción entre estos. Asimismo, la elección de un estilo de crianza está influenciada tanto por los factores socioculturales como por la transmisión intergeneracional.

La crianza de los padres cuando fueron niños matiza e influye de manera considerable las prácticas que llevan a cabo con sus hijos, por lo cual, existen diferencias entre papás y mamás respecto a la crianza que utilizan con sus hijos, por lo tanto, estos deberían capacitarse para contar con estrategias para la educación de los niños.

Para mejorar en la crianza de los hijos los padres deben estar informados sobre sus características de desarrollo, lo cual, les permitirá establecer empatía, es decir, entender su comportamiento, su desarrollo y su muy particular manera de pensar, lo que a su vez les ayudará a escoger un mejor estilo de crianza, mismo que enriquecerá el proceso educativo y contribuirá a desarrollar el potencial del individuo en todo sentido, así como le brindará una mayor autoestima, la cual le ayudará para lograr sus objetivos y enfrentar la vida satisfactoriamente.

Sin embargo, aun existe discusión y poca consistencia en el contexto sociocultural respecto a lo que se considera mejor para la crianza de los hijos, ya que cada persona vive de manera diferente su papel de padre, por lo cual, no hay consejos únicos para abordar la paternidad, ni los problemas que contrae, pues esto dependerá de la manera en como cada padre y su hijo perciban la situación que están viviendo. Así también no se puede decir que haya una manera correcta o incorrecta de desempeñar la paternidad, sino más bien hay formas que son adecuadas o se pueden adecuar a cualquier relación padre e hijo, para que los niños puedan enfrentar la vida de una manera plena, desarrollándose de manera integral como seres humanos.

Se puede afirmar que no basta el conocimiento sobre el desarrollo y las necesidades de los niños y niñas, sino la comprensión de los procesos. Recordemos que conocer o estar informados sobre un fenómeno no implica un cambio de actitud hacia este y por ende, no se puede esperar así un cambio en la conducta.

Generalmente, lo que creen y practican, la forma en la que han aprendido y han llegado a ser padres es producto de la experiencia que estas personas han construido desde que son hijos.

Por lo antes mencionado se creó como propuesta de esta investigación un taller para padres que contemple las características del estilo de crianza democrático, dado que parecen ser los elementos que más beneficiarían la autoestima, con esto no solo se contribuirá a desarrollar una autoestima alta en el niño, sino en su adaptación psicológica. Asimismo, es importante mencionar que este taller preventivo y/o reeducativo se aplicará en padres, madres, abuelos (as) o cuidadores de niños y niñas de edad preescolar, con el objetivo de atacar los factores de riesgo desde su origen.

La comunicación entre los asistentes al taller y los miembros de su familia promoverá la adaptación, la sana convivencia y una crianza adecuada para los niños.

Por otro lado, sería importante impartir este taller a los diferentes centros educativos, de recreación y de atención a niños (tales como hospitales e instituciones educativas).

Asimismo, se hace evidente la necesidad de que los psicólogos, por medio de las diferentes instituciones, de manera planeada y formal lleven a las comunidades programas en pro del cambio en la crianza de los niños y de la adaptación padres-hijos. A partir de esto se desencadenaría lógicamente una serie de procesos de cambio tanto en las relaciones de pareja como en el valor social que se otorga a los niños, no en el papel porque ya existen numerosos tratados sobre los derechos de los niños a nivel Nacional e Internacional, sino en el común de las personas, en las expectativas culturales de su desarrollo y la relevancia que se de al cuidado de los menores en las familias.

La única limitante de esta propuesta es la inasistencia o no participación de los padres, madres, abuelos (as) o cuidadores de los niños preescolares, ya que sin su participación no habría cambios en su ambiente familiar y por ende, no se lograrían los objetivos.

Se hace mención sobre la importancia de que se realicen más investigaciones en nuestro país sobre las prácticas de crianza ya que la literatura que se encuentra es mayormente extranjera.

Las investigaciones sobre este tema, en nuestro país, son de suma importancia debido a los últimos acontecimientos de delincuencia, los aumentos de asaltos y desastres socioorganizacionales, ya que se ha concluido que uno de los factores que influyen en este cambio vertiginoso de la sociedad ha sido el punto central la familia y con ello los estilos de crianza.

Recordemos que los niños no son adultos pequeños sino seres en pleno desarrollo, que pueden llegar a ser lo que nosotros esperemos y lo que aún no podemos alcanzar.

REFERENCIAS

1. Aguilar M. C., (2001). **Concepto de sí mismo, familia y escuela**. Madrid: Dykinson.
2. Álvarez C. R., (2006). **Obesidad y autoestima**. México: Plaza Valdés.
3. Baron R., (1996). **Psicología**. México: Prentice Hall (3ª Ed. 1998).
4. Berger K., (2007). **Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia**. Buenos Aires: Médica Panamericana.
5. Berk L. (2000). **Desarrollo del niño y del Adolescente**. España: Prentice Hall.
6. Bettelheim B., (1999). **No hay padres perfectos. El arte de educar a los hijos sin angustias ni complejos**. México: Grijalbo.

7. Borden G. y Stone J., (1982). **La comunicación humana**. Buenos Aires: El Ateneo.
8. Bornstein M., (2000). **Handbook of Parenting. Practical issues in Parenting**. Vol. 5. (2a. Ed., 2002).
9. Bowlby J., (1997). **El apego y la pérdida: la pérdida**. Barcelona: Paidós.
10. Bugental D. B. y Johnston C., (2000) Parental and child cognitions in the context of the family. **Annual Review Psychology**., 51, 315-344.
11. Burns D., (2001). **Autoestima en 10 días**. México: Paidós.
12. Branden N., (1999). **La autoestima de la mujer**. México: Paidós.
13. Branden N., (2001). **La psicología de la autoestima**. México: Paidós.
14. Branden N., (2002). **El Poder de la Autoestima: Como potenciar este importante recurso psicológico**. México: Paidós.
15. Branden N., (2003). **Los seis pilares de la autoestima**. México: Paidós.

16. Brooks J. S., Tseng L., Whiteman M. y Cohen P., (1998). A three-generation study: Intergenerational continuities and discontinuities, and their impact on the toddler's anger. **Genetic, Social Et General Psychology Monographs.**, 124, (3), 335-351.
17. Cabrera N., Tamis-Lemonda C., Bradley R., Hofferth S. y Lamb M., (2000). Fatherhood in the Tweny-First Century. **Child Development.** 71, (1) 127-136.
18. Castro J. A., (2000). **Guía de autoestima para educadores.** Salamanca: Amarú.
19. Cueli J. y Reidl L., (1972). **Teorías de la personalidad.** México: Trillas.
20. Cledes H. y Bean R., (1992). **Cómo desarrollar la autoestima en los niños.** España: Debate. (8ª Ed. 1998).
21. Craig G., (1992). **Desarrollo psicológico.** México: Prentice Hall. (8a. Ed. 2001).
22. Craig G., (1992). **Desarrollo psicológico.** México: Prentice Hall. (3a. Ed. 1997).
23. Cruz R. J., (1998). **Autoestima y gestión de la calidad.** México: IberoAmérica.

24. Darder P. y Bach E. (2006). Aportaciones para representar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. **Revista Iberoamericana de Educación**. 18, 55-84.
25. Díaz-Guerrero R., (1994). **Psicología del mexicano: Descubrimiento de la Etnopsicología**. México: Trillas.
26. Díaz-Loving R., Díaz-Guerrero R., Helmreich R., y Spence J., (1981). Comparación transcultural y análisis psicométrico de una medida de rasgos masculinos (instrumentales) y femeninos (expresivos). **Revista Latinoamericana de Psicología Social**, 1, 3-38.
27. Dix, T., Ruble, D. y Zambarano, R., (1989). Mother's implicit theories of discipline: Child effects, parent effects and the attribution process. **Child Development**, 60, 1371-1391.
28. Eisenberg S. y Patterson L., (1981). **Helping clients with special concerns**. Chicago: Rand Mc Nally College Publishing Company.
29. Espinoza M. y García L., (2004). **Nuestra personalidad. En qué y por qué somos diferentes**. Madrid: Biblioteca Nueva.
30. Faw T., (1981). **Psicología del niño**. México: McGraw Hill.

31. Feldman R., (2002). **Psicología del desarrollo**. México: Prentice Hall. (4ª. Ed., 2006).
32. Fontaine P. I., (2000). Experiencia emocional, factor determinante en el desarrollo cerebral del niño/a pequeño/a. **Estudios pedagógicos**, 26, 119-126.
33. García V., (2005). **Autoestima**. Tomado de la página electrónica: www.pino.pntic.mec./recursos/infantil/salud/autoestima.htm., consultada el día 12 de marzo de 2009.
34. Gassier J., Rapoport D. y Sanuy J. M. (2004). **Manual del desarrollo psicomotor del niño**. España: Elsevier. (2ª. Ed. 2005).
35. Grau M. A., (2000). **Psiquiatría y psicología de la infancia y adolescencia**. Madrid: Editorial médica Panamericana.
36. Grych J. H., Jouriles E. N., Swank P. R., McDonald R. y Norwod W. D., (2000). Patterns of adjustment among children of battered woman. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 68 (1), 84-94.
37. Hamachek D., (1987). **Encounters with the self**. New York: Holt, Rinehart & Winston.

38. Harkness S. y Super Ch., (1996). **Parents' cultural belief Systems: Their origins, Expressions and Consequences.** New York: Guilford Press.
39. Hernández-Guzmán L. y López Morales G. (1999). Los abuelos: un recurso ignorado en la valoración, diagnóstico e intervención psicológicos. **Revista Mexicana de Psicología**, 16 (2), 281-290.
40. Hoffman L., Paris S. y Hall E., (1995). **Psicología del desarrollo hoy.** Madrid: Mc Graw-Hill. (6ª. Ed. 2001).
41. INEGI (2005). Segundo conteo de población y vivienda. Sistema Nacional y Estadístico y de Información Geográfica. Tomado de la página electrónica: www.inegi.org.mx, consultada el día 23 de marzo de 2009.
42. Jourard S. y Landsman T., (1987). **La personalidad saludable. El punto de vista de la psicología humanista.** México: Trillas.
43. Kail R. y Cavanaugh J. (2006). **Desarrollo humano: Una perspectiva del ciclo vital.** México: Thomson.
44. Kaufman G., Lev R. y Pamela E., (2005). **Cómo enseñar autoestima.** México: Pax.
45. Lagarde M., (2001). **Claves feministas para la autoestima de las mujeres.** México: Madrid.

46. Lara L., Gómez P. y Fuentes R., (1992). Cambios socioculturales en los conceptos de obediencia y respeto en la familia mexicana: Un estudio en relación con el cambio social. **Revista Mexicana de Psicología.**, 9, (1), 21-26.
47. Márquez-Caraveo E., Hernández-Guzmán L., Villalobos J., Pérez-Barrón V. y Reyes-Sandoval M., (1997). Datos Psicométricos del EMBU-I. "Mis memorias de crianza" como indicador de la percepción de crianza en una muestra de adolescentes de la Ciudad de México. **Revista de Salud Mental.**, 2, (30).
48. Mézerville G., (2004). **Ejes de salud mental: los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés.** México: Trillas.
49. Molina M., Baldares T. y Maya A., (1996). **Fortalezcamos la autoestima y las relaciones interpersonales.** Costa Rica: Impresos Sibaja.
50. Morris Ch. y Maisto A., (1998). **Psicología.** México: Prentice Hall. (10ª Ed., 2001).
51. Mruk C., (1998). **Autoestima: Investigación, teórica y práctica.** España: Desclee de Brouwer. (2ª. Ed., 1999).

52. Palladino C., (1992). **Cómo desarrollar la autoestima: guía para lograr el éxito personal**. México: Iberoamericana.
53. Papalia D. y Wendkos Olds. S., (1997). **Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia**. México: Mc Graw Hill.
54. Papalia D., Wendkos Olds S. y Duskin R., (1997). **Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia**. Estados Unidos: McGraw-Hill (9ª Ed., 2005).
55. Polaino-Lorente A., (2004). **Familia y autoestima**. Barcelona: Editorial Ariel.
56. Rago E., (1997). **Ciclo vital de la pareja y la familia**. México: Plaza y Valdés.
57. Reeve J., (2001). **Motivación y emoción**. México: McGraw-Hill. (3ª. Ed., 2003).
58. Rice F. P., (1995). **Desarrollo humano: Estudio del ciclo vital**. México: Prentice Hall. (2ª. Ed., 1997).
59. Rice F. P., (2000). **Adolescencia: Desarrollo, relaciones y cultura**. Madrid: Prentice Hall.

60. Rodrigo M. y Palacios J., (1998). **Familia y desarrollo humano**. Madrid: Alianza.
61. Rodríguez M., Pellicer G. y Domínguez M., (1988). **Autoestima: clave del éxito personal**. México: Manual Moderno.
62. Sánchez-Sosa J. J. y Hernández-Guzmán L., (1992). La relación con el padre como factor de riesgo psicológico en México. **Revista Mexicana de Psicología**, 9, 27-34.
63. Sánchez-Sosa J. J., Jurado-Cárdenas S. y Hernández-Guzmán L., (1992). Episodios agudos de angustia severa en adolescentes: Análisis etiológico de predictores en la crianza y la interacción familiar. **Revista Mexicana de Psicología**, 9, (2), 101-116.
64. Santos S., Bohon L. y Sánchez-Sosa J. J., (1998). Childhood family relationships, marital and Work conflict, and mental health distress in mexican immigrants. **Journal of community psychology**., (26) 5, 491-508.
65. Santrock J., (1996). **Psicología del desarrollo: el ciclo vital**. España: McGraw-Hill. (10ª. Ed., 2006).
66. Santrock J., (2002). **Psicología de la educación**. México: McGraw Hill.

67. Satir V., (1995). **Autoestima**. México: Pax. (2ª. Ed., 1998).
68. Shaffer D., (1995). **Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia**. México: Thomson. (5ª. Ed., 2000).
69. Van Pelt N., (1989). **Hijos triunfadores. La formación del carácter y la personalidad**. México: Interamericana. (3ª. Ed., 1991).
70. Vicens S. C., (2001). **Mujer: autoestima y trabajo en Puerto Rico**. Puerto Rico: Plaza Mayor San Juan de Puerto Rico.
71. Williams E., Radin N. y Allegro T., (1992) Sex role attitudes of adolescent reared primarily by their fathers: An 11-year follow up. **Merril-Palmer Quarterly**., 38, (4), 457-476.
72. Woolfolk A., (1999). **Psicología educativa**. México: Prentice Hall.
73. Zaccagnini J. L., (2004). **Inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana**. Madrid: Biblioteca Nueva.