



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

AUTOCONCEPTO DE NIÑOS QUE REALIZAN UNA ACTIVIDAD DEPORTIVA FUERA DE LA ESCUELA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

JORGE HERNÁNDEZ ÁNGEL

DIRECTOR: MTRA. MARÍA ISABEL DELSORDO LÓPEZ

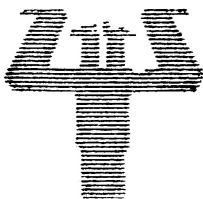
REVISORA: MTRA. MIRIAM CAMACHO VALLADARES

SINODALES: LIC. CONCEPCIÓN CONDE ÁLVAREZ

MTRO. RAFAEL LUNA SÁNCHEZ

MTRO. SOTERO MORENO CAMACHO

ASESOR ESTADÍSTICO: LIC. MARCOS VERDEJO MANZANO



FACULTAD
DE PSICOLOGÍA

MÉXICO, D.F.

2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

*A todas las personas
que me ayudaron,
directa o indirectamente,
a la realización de este trabajo
de todo corazón les doy las gracias.*

ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO I AUTOCONCEPTO	4
1.1. Desarrollo del autoconcepto en edad escolar	7
1.2. Definición de autoconcepto	10
1.3. Autoestima	11
1.4. Autoimagen	13
1.5. Autoidentidad	15
1.6. Influencia de los grupos en el autoconcepto del niño en edad escolar	16
1.6.1. Desarrollo social	17
1.6.2. Familia	23
1.6.3. Escuela y maestros	27
1.6.4. Compañeros y amigos	29
1.6.4.1. Amistad	32
1.6.4.2. Conciencia moral	33
1.7. Investigaciones del autoconcepto en niños en edad escolar	35
CAPÍTULO II DEPORTE EN EDAD ESCOLAR	38
2.1. Desarrollo físico en edad escolar	38
2.2. Aspectos que inciden en la práctica de un deporte en edad escolar	41
2.2.1. Aspectos cognitivos y físicos	43
2.2.2. Elección e ingreso voluntario por parte del niño	46
2.2.3. Influencia de los entrenadores en niños en etapa escolar	47
2.3. Beneficios de realizar una actividad deportiva en edad escolar	50
2.3.1. Beneficios físicos	55
2.3.2. Beneficios psicológicos	58

2.4. Tipos de deportes	62
2.4.1. Individuales	63
2.4.2. De equipo	65
2.4.3. De lucha	66
CAPÍTULO III MÉTODO	68
3.1. Justificación	68
3.2. Planteamiento del problema	68
3.3. Objetivo	68
3.4. Hipótesis	69
3.5. Variables	69
3.5.1. Definición conceptual	70
3.5.2. Definición operacional	70
3.6. Sujetos	70
3.7. Muestreo	70
3.8. Tipo de estudio	71
3.9. Instrumento	71
3.10. Procedimiento	71
3.11. Análisis estadístico	72
CAPÍTULO IV RESULTADOS Y CONCLUSIONES	73
4.1. Descripción de resultados	73
4.2. Discusión y conclusiones	81
4.3. Limitaciones	86
4.4. Sugerencias	86
Referencias	87
Anexos	95

RESUMEN

La presente tesis tuvo como objetivo analizar la relación que hay entre realizar una actividad física fuera de las horas de clase y el autoconcepto que presentaban 676 niños de primaria, en seis diferentes áreas.

Los datos de la variable actividad deportiva fueron obtenidos mediante la aplicación de un cuestionario y la variable autoconcepto fue medida con la escala de autoconcepto para niños de Andrade Palos P. y Pick de Weiss S. (1986), el cual mide la autopercepción que tiene el niño en las áreas: física, estudiante, amigo, hijo, emocional y moral . Con el fin de determinar que tipo de relación existe entre las dos variables se realizó el análisis estadístico por medio de la prueba “t” de Student.

Los resultados indican que los niños que realizan una actividad física fuera de las horas de clase tienen un mejor autoconcepto físico en comparación con los niños que no realizan actividad alguna.

INTRODUCCIÓN

El autoconcepto puede ser abordado desde diferentes enfoques, se puede estudiar apeándose estrictamente en su definición o bien descomponiéndolo en sus partes, por lo que su estudio puede ser meramente específico al campo que abarca el concepto mismo o bien puede ser enriquecido por el estudio de los elementos que llevan a conformarlo.

Estos elementos tienen su propio campo de estudio, sería muy largo querer abarcar de manera específica cada uno de ellos en una sola investigación, pero es importante tomar en cuenta su existencia para poder tener un panorama más claro de lo que afecta o fortalece el autoconcepto de un niño en edad escolar.

El autoconcepto en los niños, estando estos en plena formación de su personalidad, tiene un valor crucial para su desarrollo integral como persona, de aquí radica la importancia de buscar las formas de fortalecerlo desde muy temprana edad.

Dichas formas pueden encontrarse en actividades básicas como es el juego libre, donde el niño puede poner a prueba sus habilidades adquiridas recientemente, afinar las que ya tenía y adquirir nuevas o bien con la práctica de algún deporte donde no solo recibe un entrenamiento específico, sino también se beneficia con otros aspectos, como el interactuar con otros niños y adquirir hábitos sanos. Tanto el juego libre, como la práctica de un deporte o la inexistencia de ambas en la vida de un niño, pueden influir en su autoconcepto.

Dado que los modelos económicos actuales se enfocan en la productividad individual, relegando a las personas a trabajar cada vez más de manera solitaria o aislada, se piensa que los niños también tienen que entrar en esta dinámica, donde el patio de juegos o centros deportivos son relegados por la

televisión, vídeo juegos o juegos monótonos que no ofrecen interacción o algún tipo de reto, con lo que se les coarta la posibilidad de explotar todas sus habilidades.

Al tomar en cuenta los puntos anteriores, el objetivo de la presente investigación fue conocer como el realizar una actividad deportiva, en edad escolar, influye en el autoconcepto del niño. Por lo que en el primer capítulo definiremos lo que es el autoconcepto y los elementos que lo componen en edad escolar; en el segundo capítulo, analizaremos los beneficios de realizar deporte en edad escolar; en el tercer capítulo, veremos el método con el que fue diseñado el presente trabajo; y por último, en el cuarto capítulo, daremos paso al análisis estadístico.

CAPÍTULO I

AUTOCONCEPTO

Conforme el niño se desarrolla física y cognitivamente, los retos a los que se tiene que enfrentar son cada vez mayores, de aquí radica la importancia que en cada una de las etapas de desarrollo que el niño tiene, vaya adquiriendo la confianza en sus capacidades para resolver dichos retos y así facilitar la transición entre una etapa y otra.

La etapa escolar es donde el niño entra en franca comparación con sus coetáneos, que van desde los aspectos físicos a los académicos, entre otros. El autoconcepto que el escolar desarrolle y fortalezca en este periodo, será de vital importancia dentro del mismo y para encarar la siguiente etapa de la adolescencia.

El término de autoconcepto tiene sus orígenes en las ideas de William James (1890), citado por Oñate (1986), él fue quien puso las semillas que brotaron en el estudio posterior del self. Este autor identifica el self como el agente de la conciencia así como también una importante parte del contenido de la misma. Así en 1890 dice:

“En cualquier cosa que esté pensando, yo estoy teniendo al mismo tiempo conciencia de mí mismo, de mi existencia personal” (p. 16).

Para James el self del hombre es la suma total de todo aquello que puede llamar suyo. Considera también que el Self empírico o “Mí” está formado por tres constituyentes:

1. El self social o las opiniones que los demás tienen de él.

2. El self material o cuerpo.
3. El self espiritual, con habilidades y rasgos dirigidos por el propio ego, el “yo” (James, 1890, citado por Oñate, 1986).

En la teoría del “aprendizaje social” se considera que se deben de tomar la autorecompensa y autocastigo (autorefuero) como variables importantes al abordar el estudio del self. El autoconcepto o cualquier concepto del self dependen de la frecuencia del autorefuero, de modo que el desarrollo del self se puede considerar como un caso específico de los procesos de cambio de actitud. Estos procesos serían: el condicionamiento clásico y el operante. En el primero, el self se puede comparar a un suceso u objeto que provoca una reacción de emoción placentera. En el operante el refuerzo de las diferentes manifestaciones del self aumentara o disminuirá la frecuencia de su aparición. La naturaleza y frecuencia de estas manifestaciones o respuestas, constituye el autoconcepto de cada persona (Bandura y Walters, 1978).

El autoconcepto del self (sí mismo) es la zona central, íntima, cálida, de nuestra vida, la cual desempeña un papel primordial en nuestra conciencia (que es un concepto más amplio que el del self), en nuestra personalidad (concepto más amplio que el de conciencia) y en nuestro organismo (concepto más amplio que el de personalidad) (Allport, 1966). Para que el desarrollo de este “sí mismo” se dé en el individuo debe pasar por siete etapas, que son:

1. Sentido de sí mismo corporal.
2. Sentido de una continúa identidad de sí mismo.
3. Estimación de sí mismo, amor propio.
4. Extensión de sí mismo.

5. Imagen del sí mismo.
6. El sí mismo como solucionador racional.
7. Esfuerzo orientado.

En la teoría psicoanalítica, la personalidad se estructura en base a los instintos, que son las fuerzas motivacionales que impulsan la conducta y determina su dirección. Existen dos tipos de instintos los de la vida (libido) y los de muerte (pulsión agresiva). Los niveles que se encuentran conformando la personalidad son:

- a) El consciente, que son todas las sensaciones y experiencias de las que estamos al tanto en cualquier momento;
- b) El inconsciente, donde se concentra la mayor fuerza impulsora detrás de las conductas y es el receptáculo de fuerzas que no podemos ver o controlar; y
- c) El preconscious, es el elemento intermedio de las dos anteriores, donde se almacenan las memorias, percepciones y pensamientos de los que no tenemos conciencia en el momento pero que podemos traer con facilidad a la conciencia.

En base a lo anterior, se encuentran tres estructuras básicas en la anatomía de la personalidad (Freud, citado por Shultz, 2002), estas son:

- 1) El ello, que es el receptáculo de los instintos y la libido (la energía psíquica manifestada por los instintos);
- 2) El yo, es el maestro racional de la personalidad; y

- 3) El superyó, es el conjunto de fuerzas (poderosas) y en buena medida inconsciente de órdenes y creencias que adquirimos en la niñez, nuestras ideas del bien o el mal.

Si bien las estructuras que conforman el “yo” se pueden considerar como constantes, en cuanto a su existencia, aquí lo importante es establecer cómo el medio influye en estas estructuras y que pueden llevar hacia caminos muy diferentes el desarrollo del “yo” (Shultz, 2002).

1.1. Desarrollo del autoconcepto en edad escolar.

El niño en edad escolar enfrenta una de las etapas más exigentes de su desarrollo personal, la cual será determinante para la consolidación de su personalidad y de sus capacidades emocionales, laborales y sociales. Por primera vez en su vida deberá desenvolverse en un ambiente formal que le exigirá un desempeño objetivo en campos hasta ahora no explorados por él. Para cumplir con éxito este desafío, el niño deberá echar mano a las fortalezas acumuladas en las etapas anteriores de su desarrollo. Se podría decir que es el momento en que se resume la historia previa y el niño se vuelca hacia el descubrimiento y conquista de un mundo más amplio, atrayente, competitivo y agresivo (http://escuela.med.puc.cl/paginas/cursos/quinto/pediatria/PediatAmbulat/PedAmb_021.html., consultado el 20 de abril de 2009).

La formación del autoconcepto de sí mismo es una configuración organizada, y contiene todas aquellas percepciones relativas a uno mismo, las relativas a su relación con los demás, y los valores y objetivos de la persona. Se trata, por tanto, de caracterizar la conducta o proceso de percepción cognitivo por su estímulo exterior al organismo del sujeto: el otro o los otros. Las respuestas reales de otros individuos serán importantes para determinar cómo éste se percibirá a sí mismo; esta percepción influirá en su autoconcepto, el cual, a su vez, guiará su conducta. Pero la respuesta de las personas no forma automáticamente nuestro autoconcepto. Es necesario que percibamos

exactamente cómo nos responden quienes nos rodean y que comparemos ese reflejo de nuestro “yo” con un modelo, una serie de expectativas que nosotros y nuestros otros significativos abrigamos en cuanto a nuestra conducta y características (Gondra, 1975).

El “yo” o “yo existencial”, es la parte que inicia, organiza e interpreta la experiencia y cuenta con dos facetas, estas son:

- ✓ La primera faceta del “yo” esta basada en la noción de que este se encuentra separado del mundo de alrededor, puede actuar sobre ese ambiente y mejorar un sentido de control sobre él, tiene una idea privada interna, no accesible a los otros, y mantiene una existencia continua a lo largo del tiempo.

- ✓ La segunda faceta del “yo” es el “mí”, un observador reflexivo que amenaza al “yo” como un objeto de conocimiento y la evaluación midiendo sus diversos atributos. Consiste en todas las cualidades que hacen al “yo” único, características materiales, como la apariencia y las posesiones físicas; características mentales, como los deseos, actitudes, creencias y procesamientos del pensamiento; y características sociales, como rasgos de personalidad, roles y relaciones con los otros (Berk, 1999).

El “yo” evalúa la realidad y es una subestructura de la personalidad que establece relación con el mundo en que el individuo vive, siendo un aspecto que lo controla de manera consciente y que contiene los aspectos de la personalidad que forman evaluaciones, juicios, soluciones y defensas ante el medio ambiente (Hartmann, 1978). De lo anterior, se considera que el “yo” es el resultado de tres factores que son interdependientes:

1. Características hereditarias del “yo” y sus interacciones que se producen como resultado de la experiencia y también de la maduración.

2. Influencia de las pulsiones instintivas.

3. Influencia de la realidad externa.

Desde otra perspectiva, la evolución del “yo”, se desarrolla de manera longitudinal en seis etapas sucesivas, la tercera que va de los 5 a los 12 años, es donde se produce la expansión del “yo”, coincidiendo generalmente con el contacto de las experiencias escolares y la percepción y adaptación de nuevas formas de evaluar las competencias y aptitudes, así como de los nuevos intereses (L´Ecuyer, 1981, citado por Oñate, 1989).

Los niños a los tres años de edad se juzgan principalmente en términos externos (cabello, su casa, etc.), solo a los seis o siete años de edad aproximadamente se comenzarán a definir en términos psicológicos. Es entonces cuando el niño desarrolla el concepto de quien es (el “yo” verdadero) y también de quien le gustaría ser (el “yo” ideal). Los niños comparan sus “yo” verdaderos con sus “yo” ideales y se juzgan a sí mismos en la medida en que son capaces de alcanzar los estándares y expectativas sociales que han tomado en cuenta para la formación del autoconcepto y cuando bien lo logran poner en práctica (Papalia, 1992). En base a lo anterior se puede decir que el autoconcepto se origina a partir de dos instancias:

1. El autoreconocimiento, que es la habilidad para reconocer nuestra propia imagen.
2. Autodefinición, que son las características físicas y psicológicas que uno considera importante para definirse a si mismo (Papalia, 1992).

1.2. Definición de autoconcepto.

En el modelo formalizado se toma al autoconcepto como una organización de cualidades que el individuo se atribuye a sí mismo y que comprende los atributos expresables en adjetivos y los roles que ve en sí mismo (Kinch, 1963, citado por Oñate, 1989).

El autoconcepto desempeña un papel crucial en el desarrollo de la personalidad del individuo, en su capacidad adaptativa y en el logro de un adecuado desarrollo emocional (Aisenson, 1969).

Para Markus y Nurius (1984), citados por Papalia (1992), el autoconcepto es el sentido de sí mismo y su base es nuestro conocimiento de lo que hemos sido y hecho, su función es guiarnos a decidir lo que seremos y haremos en el futuro.

El resultado de la suma de los atributos, habilidades actitudes y valores que un individuo cree que define quién es, se le denomina autoconcepto (Berk, 1999).

La mayoría de los autores interpretan el autoconcepto globalmente como un conjunto integrado de factores o actitudes relativos al "yo", básicamente son tres: cognitivos (pensamientos), afectivos (sentimientos) y conativos (comportamientos); que, de considerarlos individualmente, quizás podrían identificarse de la siguiente manera; el primer factor como autoconcepto propiamente dicho, el segundo como autoestima y el tercero como autoeficiencia (Ramírez y Herrera, <http://personal.telefonica.terra.es/web/ph/Autoconcepto.htm>, consultado el 9 de abril de 2009).

El autoconcepto en el niño se refiere a la imagen que él tiene de sí mismo, o dicho de otra forma, a las asociaciones metales que adquiere el niño cuando se refiere a sí mismo. Estas asociaciones derivan en gran parte de la forma en que el niño ha sido tratado en el pasado. Sus reacciones emocionales y sus conclusiones sobre sí mismo dependen de su interpretación de sus vivencias y

de sus situaciones desde la primera infancia (<http://www.aulafacil.com/cursoautoestima/Lecc-22.htm>, consultado 2 de junio de 2009).

El niño desde que nace se ve inmerso en un grupo llamado familia, que a su vez se encuentra en una sociedad y esta compone una cultura en particular, es desde ahí donde comienza a definir su autoconcepto, los factores que influyen en los elementos que lo conforman son los que determinan si este se modifica de manera permanente o no. Los elementos del autoconcepto sensibles, en un momento en particular, a ser modificados son: la autoestima, la autoimagen y autoidentidad.

1.3. Autoestima.

El autoconcepto ayuda al individuo para hacer dominantes ciertos objetivos y necesidades específicas, es decir, aquellas que se relacionan con la autoestima (Oñate, 1989).

Los juicios que hacemos de nuestra propia valía y de los sentimientos asociados a estos juicios es lo que podemos denominar como autoestima; el tener una alta autoestima se traduce en una evaluación realista de las características y competencias del “yo”, aunado con una actitud de aceptación y respeto por uno mismo (Berk, 1999).

El considerar que uno posee características positivas y que hará bien las cosas que se cree son importantes, podemos denominarla como autoestima; en los años escolares la autoestima está muy relacionada con la confianza personal en la escuela (confianza, que a su vez, está muy relacionada con el éxito académico); el desarrollo de la autoestima es un proceso circular. Los niños suelen rendir mejor si confían en sus habilidades y sus éxitos los conducen a mejorar su autoestima (Craig, 2001).

Una vez formado un autoconcepto coherente, construimos nuestra autoestima, es decir: “cómo nos sentimos con nosotros mismos”. Según nuestro autoconcepto podemos sentir desde que no valemos nada, lo que implica insatisfacción, rechazo y desprecio de sí mismo, hasta una alta autoestima que expresa un sentimiento de que uno es “suficientemente bueno”, o que somos los mejores. Una autoimpresión coherente se forma con estos dos componentes: el autoconcepto que tenemos sobre nosotros (lo que sabemos de nosotros mismos) y de la autoestima (como nos sentimos con nosotros mismos). Esta visión de nuestro yo no es inamovible, sino que está en constante cambio y desarrollo dependiendo de nuestra experiencia, de las circunstancias de la vida y del contexto social en el que nos movemos (Urbano, <http://www.psicocarea.org/autoestima1.htm>, consultado el 9 de abril de 2009).

A los 7 u 8 años, los niños han formado, por lo menos, tres autoestimas separadas: académica, física y social, que se afinan más con la edad (Marsh, 1990, citado por Berk, 1999). Los niños en edad escolar combinan las autoevaluaciones separadas en una valoración general de ellos mismos, un sentido global de valía personal (Harter, 1990, citado por Berk, 1999).

Centrándonos en el análisis del término éxito, en donde aspiraciones y valores se transmiten y las experiencias familiares y otras dan lugar a diferentes respuestas, se pueden considerar cuatro condiciones importantes en la formación de la autoestima en el niño:

- 1) Aceptación total o parcial del niño por sus padres;
- 2) Los límites educativos claramente definidos y respetados;
- 3) El respeto a la acción del niño dentro de estos límites;
- 4) La amplitud dejada en esta acción.

De lo anterior, la autoestima es un juicio de valía personal y una experiencia subjetiva con la que el individuo se comunica con los otros, por medio de relaciones verbales y de otros conductos claramente expresivos (Coopermith, 1967, citado por Oñate, 1989).

El autoconcepto, según Rosenberg (1973), está constituido por cuatro áreas: contenido (partes), estructura (relaciones entre las partes), dimensiones (forma de describir las partes y el todo) y extensiones del “yo” (fronteras del objeto).

Cuando el “yo” puede enfrentar las exigencias internas y externas, la persona puede formarse un concepto favorable de sí misma, es decir, el “yo” funciona adecuadamente; la actuación eficaz del “yo” es fundamental para que el individuo desarrolle una adecuada autoestima (Hall y Gardner, 1984).

El individuo a lo largo de su vida asume varios roles y con ellos se va formando su autoestima por los sentimientos que otras personas tienen hacia él, esa experiencia le va formando su autoconcepto positivo y a través de dichas actitudes expresadas por sus compañeros de rol, añadirá y desarrollará aún más los elementos afectivos de su autoimagen (Oñate, 1989).

1.4. Autoimagen.

Incluye todo lo que la persona considera que es en una época particular. Las fuentes de ésta son: a) aprendemos a percibirnos como otros nos perciben, las actitudes de otros para con nosotros se incorporan a cada una de nuestras actitudes; b) la forma en que nos vemos a nosotros mismos, está relacionada con los roles que desempeñamos. Todos ellos contribuyen a nuestra autoidentidad, si bien algunos, como el rol ocupacional y el de sexo, juegan una parte más central que otros (Hargreaves, 1986).

En términos generales, las personas basan la imagen de sí mismas considerando cuatro criterios (Coopersmith, 1967, citado por Papalia, 1992):

1. Significación: el grado en que se sienten que son amados y aceptados por aquellos que son importantes para ellos.
2. Competencia: capacidad para desempeñar tareas que consideran importantes.
3. Virtud: consecución de niveles morales y éticos.
4. Poder: grado en que pueden influir en su vida y en la de los demás.

La autoimagen se crea generalizando al otro e integrándolo dentro de una estructura. Si el sujeto, al tener un autoconcepto concreto de sí mismo, se conoce desde una perspectiva de valores, tendríamos, así, el nivel de autoestima del sujeto (Genovard, Gotzens y Montané, 1992).

El niño tiene la “tendencia a la actualización de sí”, que desemboca en la necesidad de valorar los datos de la propia experiencia. Concede valor positivo a las experiencias que percibe como favorables a la conservación y expansión de sí, y un valor negativo a aquellas otras que percibe como contrarias; el conjunto de experiencias referidas a sí mismo le ayudan a comprenderse y constituyen la ‘experiencia de sí’ o ‘autoimagen’, a saber, la manera peculiar con que aprende a sentirse y percibirse. Esta autoimagen queda precozmente influenciada por la opinión que los demás manifiestan sobre él. La original individualidad del niño queda amenazada por estos juicios y en lugar de percibirse tal como es, empieza a colocarse la “máscara” de lo que los demás piensan o dicen de su persona. El niño construye su imagen o concepto de sí a partir de las palabras, los gestos y el trato que recibe de las personas queridas, como los padres, familiares y maestros (Tierno y Jescaja,

<http://www.sectormatematica.cl/orientacion/procesar.htm>, consultado el 9 de abril de 2009).

1.5. Autoidentidad.

Otro componente del autoconcepto es la identidad, que son los atributos de uno mismo, en un rol y los que otros atribuyen a él (Oñate, 1989). Esta definición sugiere tres características de una identidad: a) las identidades son productos sociales; b) las identidades tienen los mismos significados en situaciones particulares y se organizan jerárquicamente para producir el self, los significados y las identidades son, en parte, los productos de las oportunidades particulares y demandas características de la situación social y están basadas en las semejanzas y diferencias de un rol conexionado o de roles contrarios; c) las identidades son de carácter simbólico y reflexivo. Es a través de la interacción con otros como los significados del self son conocidos y entendidos por el individuo. Los significados del self se aprenden desde la reacción de los otros ante nuestras propias acciones; se desarrolla a través de dichas acciones y llevan a la persona a dar las mismas respuestas que tuvieron los otros. Las acciones, palabras, apariencia de uno, comienzan a ser símbolos con significado. Además, es el carácter simbólico y reflexivo de una identidad (y autoconcepto), lo que integra al self, como sujeto y como objeto. Es la naturaleza simbólica del self lo que queda (Burke y Reitzes, 1981, citados por Oñate, 1989).

La infancia se caracteriza por la ausencia inicial y el desarrollo gradual en pasos complejos de una creciente diferenciación (Erikson, 1971). El problema clave de la identidad, es tal como el término lo denota, la capacidad del yo para mantenerse igual y continuo frente al destino cambiante; pero el destino siempre combina cambios en las condiciones internas, que constituyen el resultado de las sucesivas etapas de la vida, con modificaciones en el ambiente y en la situación histórica (Erikson, 1967).

La autoidentidad depende de la percepción subjetiva que el individuo tiene de la evaluación que realmente hacen otras personas, la cual a su vez es una función objetiva de la identidad de los otros. Los datos son más importantes cuando los demás son percibidos como más importantes. Todas estas percepciones juegan un importante papel en el desarrollo del autoconcepto, así como en el potencial para el aprendizaje que el grupo proporciona (Lafarga, 1994).

1.6. Influencia de los grupos en el autoconcepto del niño en edad escolar

Distintos autores conciben el autoconcepto como una percepción multidimensional y dinámica que el individuo tiene de sí mismo formada a través de un largo proceso de percepción de las experiencias con su entorno y de la interpretación de las mismas, estando dicha percepción basada especialmente en las relaciones con sus otros significativos y en las atribuciones que el individuo hace acerca de su propia conducta (Guzmán y García, <http://www.altorendimiento.net/area-1-salud/autoconcepto-y-danza.html> , consultado el 8 de septiembre de 2009).

En el desarrollo del niño, la sociedad tiene una influencia que va mas haya de ser tan solo un conjunto de reglas a las que hay que ajustar la conducta para una sana convivencia (Vigotsky, citado por Wertsch, 1995).

En la “ley genética general del desarrollo cultural” de Vigotsky, citado por Wertsch (1995), los procesos interpsicológicos (procesos psicológicos superiores) no pueden reducirse a procesos psicológicos individuales (a solo procesos de maduración), por lo que este autor explica que:

“Cualquier función, presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo luego en el plano

psicológico. En principio, aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica. Esto es igualmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición. Podemos considerar esta argumentación como una ley en el sentido estricto del término, aunque debe decirse que la internalización transforma el proceso en sí mismo, cambiando su estructura y funciones. Las relaciones sociales o relaciones entre las personas subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones” (p. 77).

Dentro de este enfoque se le da un peso muy importante al medio en donde se desarrolla el niño, lo que se denomina “la zona del desarrollo próximo”, que es la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados (Vigotsky, citado por Wertsch, 1995).

1.6.1. Desarrollo social

Uno de los factores del éxito de la especie humana es su capacidad para cooperar con los otros, para hacer cosas conjuntamente, y eso supone el desarrollo de habilidades complejas, en particular la de poder ponerse en el punto de vista del otro. Es normal que se favorezca durante el desarrollo la aparición de conductas de relación y cooperación. Lo que sucede es que ese intercambio debe producirse en los momentos y en las formas adecuadas, es decir, cuando resulta más fructífero. Tiene que haber una perfecta sincronización con el desarrollo de las capacidades físicas, motoras, perceptivas y cognitivas. Mientras el niño tenga capacidades muy reducidas, el contacto con los otros sirve de poco y por eso no tiene interés durante los

primeros meses. Tiene que llegar cuando el niño empiece a ser capaz de interactuar con otros que tienen recursos tan limitados como él (Delval, 1994).

El niño pasa por dos estadios en el desarrollo del self. Estos estadios son: a) el juego simbólico; el niño asume diversos roles (madre, hijo, trabajador, etc.), en estos juegos el niño representa diferentes papeles en la interacción con sus compañeros, teniendo la oportunidad de observar las conductas ajenas desde esos papeles y pasando de uno a otro con facilidad; b) el juego socializado implica papeles relevantes que son conformadores de una conducta determinada (Mead, 1993).

El self es resultado de un proceso social. Consecuencia de un largo periodo evolutivo, el cual se puede conocer empíricamente; el self comprende tanto el “yo”, principio de acción e impulso, como el “mí”, actitudes de los demás que son analizadas y tomadas en consideración por el self (Mead, 1993).

En la medida en que se empeñan en convertirse en miembros activos de la sociedad, los niños deben cumplir varias tareas importantes encaminadas al desenvolvimiento del autoconcepto. Deben, entre otras cosas hacer lo siguiente: a) ampliar la comprensión de sí mismos; b) aprender más acerca de cómo funciona la sociedad; c) desarrollar patrones de conducta que sean gratificantes personalmente y aceptados en sociedad y; d) manejar su propia conducta (Markus y Nurius, 1984, citados por Papalia, 1992).

El concepto que una persona tiene de su self surge sólo de la interacción con otros y refleja las características, expectativas y evaluaciones que otros dan a la persona: es el self espejo “looking-glass self” (Cooley, 1890, citado por Oñate, 1989).

Con base en las zonas del cuerpo que se vuelven focos de placer sexual Freud (1917), citado por DiCaprio (1989), identificó cuatro etapas de desarrollo psicosexual: oral, anal, fálica y genital. Entre la etapa fálica y la genital hay un

periodo de latencia que no es una etapa de desarrollo psicosexual. En esta etapa de latencia, que va de entre los seis y doce años de edad, aproximadamente, Freud sostenía que esta implicaba la consolidación y la elaboración de los rasgos y habilidades previamente adquiridos, sin que aparezca nada dinámicamente nuevo. Esto da lugar a que el niño se centre más en desarrollar sus habilidades sociales.

El autoconcepto no es innato, se construye y define a lo largo del desarrollo por la influencia de las personas significativas del medio familiar, escolar y social, y como consecuencia de las propias experiencias de éxito y fracaso. En otras palabras, desde los primeros años de su vida, el ser humano va formando el concepto de sí mismo a partir de sus propias experiencias y de las valoraciones que recibe de las personas importantes de su medio social, como son los padres, profesores y compañeros. El niño adquiere las actitudes hacia sí mismo por medio de un proceso de “imitación”, por el que incorpora a sus propios esquemas las conductas y actitudes de las personas significativas. El niño, al identificarse con las personas que le son significativas, imita y hace suyas las características de éstas, va formando un concepto de sí mismo similar al de las personas que le rodean y que trata de imitar (Ferro, http://www.psicologoescolar.com/ARTICULOS/PAGINAS_DE_ARTICULOS/la_importancia_del_autoconcepto.htm, consultado el 2 de junio de 2009).

Erikson (1983), señala que en este periodo escolar al que él denomina como “Industria vs inferioridad”, es una etapa muy importante para el desarrollo social del niño, ya que la industria implica hacer cosas junto a los demás e interactuando con ellos, además en esta época se desarrolla un primer sentido de la división del trabajo.

En el periodo que va de los cinco a los doce años el niño ha llegado a una etapa en que desea compartir su experiencia; ya no se contenta con estar solo. Durante los primeros años de este período es probable que desarrolle una relación de “compañero predilecto” con alguien con quien se siente cómodo y hacia quien puede llegar a sentir un fuerte apego. Sin embargo, la primera

alianza con el grupo no es fuerte. El niño tiende a pertenecer a un grupo durante un breve lapso y luego pasar a otro. Los de menos de ocho años prefieren la compañía de otros dos o tres niños. Si el grupo se vuelve más grande, pueden excluir a los miembros adicionales. Hacia este tiempo los alumnos que son excluidos han adquirido una orientación de grupo bastante fuerte como para sentirse excluidos. Empiezan a experimentar cierta ansiedad por el hecho de no estar en un grupo. En los años preescolares expresan ansiedad si son excluidos de la familia; ahora revelan una creciente ansiedad en cuanto a ser excluidos de los grupos de pares (Brembeck, 1975).

A partir de los seis-siete años empiezan los juegos de reglas y a través de ellos el niño se descubre socialmente. En el juego simbólico se aprendía a dominar situaciones sociales establecidas, mientras que con los juegos de reglas se aprenden situaciones sociales propias, creadas por los propios protagonistas. Hay que hacer una tarea y hacerla entre todos, hay que entender al otro para actuar con él, surgen conflictos y hay que resolverlos. Hay que buscar argumentos para convencer al otro, para mostrarle que el punto de vista propio es más razonable (Delval, 1994).

Bossart y Stoker (1969), describen cinco etapas por las que pasa el niño en su desarrollo social, en la etapa tres o la del “gang”, que va de los seis a los doce años, coincide casi siempre con la entrada a la escuela, esta etapa se caracteriza por ser una época donde se dan las primeras pandillas y amistades; el niño tiende a desviar sus intereses más y más del mundo social de la familia y a fijarlos en la vida del grupo de sus iguales en edad. Rápidamente se desarrolla la consciencia social; el interés principal radica en las actividades del grupo, la lealtad al grupo se hace muy importante, la deportividad gana relieve, crece la susceptibilidad ante la desaprobación o aprobación social, empieza a dibujarse la discriminación social y la rebelión contra el dominio de los adultos. Aparecen importantes diferencias entre chicos y chicas, principalmente como consecuencia de determinantes culturales.

De lo anterior surge “la crisis social de la infancia”, que es cuando el niño sigue viviendo en el mundo social de su familia, a cuyos requerimientos ha de someterse, en tanto que se afana en trasladar sus actividades y fidelidades al mundo social de sus iguales de edad, cuyas aprobaciones y desaprobaciones son ahora para él de cardinal importancia. En esta etapa, el niño pasa de la competencia protegida a la no protegida; adquiere experiencia en cuanto a patrones de respuesta ante sus iguales en edad y ante otras personas; en el mundo de sus iguales, las reacciones exigidas tienden a que el niño se afirme a sí mismo; se le presentan al niño otros problemas nacidos de las diferencias entre la cultura familiar y la del mundo de sus iguales en edad; además, otros problemas provienen de las reacciones paternas ante este proceso de temprana socialización del niño (Bossart y Stoker, 1969).

Conforme los individuos se desarrollan en la niñez media y la adolescencia, la cognición social se vuelve un determinante cada vez más importante de su conducta. Es en la niñez media cuando aprenden a manejar algunas de las complejidades de la amistad y de la justicia, reglas y costumbres sociales, convenciones sexuales, obediencia a la autoridad y a las leyes morales. Los niños comienzan a observar el mundo social de su entorno y poco a poco llegan a entender los principios y reglas que los gobiernan (Ross, 1981, citado por Craig, 2001). Por tanto, el primer componente de la cognición social es la inferencia social, supuestos y conjeturas acerca de lo que alguien siente, piensa o intenta (Flavell, 1985, citado por Craig, 2001). El segundo componente de la cognición social es el entendimiento infantil de las relaciones sociales. Paso a paso, los niños acumulan información y conocimientos acerca de las obligaciones de la amistad, como la franqueza y la lealtad, el respeto a la autoridad y los conceptos de legalidad y justicia. El tercer aspecto es el entendimiento de las regulaciones sociales, como las costumbres y convenciones, muchas de las cuales se aprenden primero por rutina o imitación, mas tarde se vuelven menos rígido, según su habilidad para hacer inferencias sociales correctas y entender las relaciones sociales (Craig, 2001).

Pero debido a que a través de esta interacción social se desarrolla el autoconcepto, se observa que a medida que nos movemos a través de la estructura social nos colocamos en varias categorías de rol y a medida que las realizamos, el autoconcepto recibe la influencia de cómo lo ven sus compañeros de rol, si para cada rol vamos aprendiendo lo que esperan las otras personas que se asocian en esa categoría y se forma una identidad de rol apropiada (Oñate, 1989).

A estos roles también se les llaman papeles, que son un modo estructurado de participación en la vida social. Más simplemente, es lo que la sociedad espera de un individuo que ocupa una determinada situación en grupo (Allport, 1966). Existen cuatro distintos sentidos de la palabra papel. Todos estos sentidos son legítimos, pero se confunden frecuentemente (Znaniecki, 1940, citado por Allport, 1966), así tenemos:

- a) El papel esperado, el papel que se espera que uno desempeñe.
- b) El papel tal como lo concibe el sujeto, el individuo define el papel a su modo.
- c) El papel aceptado, hay personas a las que gusta su papel y hay otras que odian el papel que se les ha asignado en la vida; hay quienes gusta su papel, pero según su concepto que de él se forma, le disgusta la forma en que la mayoría de las personas esperan que sea ejercido.
- d) El papel realizado, la forma en la que el individuo desempeña su papel depende las condiciones anteriores.

1.6.2. Familia

La primera infancia es un periodo de experimentación donde el niño interactúa con su medio y lo hace suyo. Es aquí donde se establecen las bases de lo que será el autoconcepto, por lo que la familia tiene un peso muy importante.

La familia es el primer grupo en el que nos desarrollamos y es aquí donde se encuentra los inicios del autoconcepto. La expresión situación de familia representa, la aplicación de la definición de situación social al grupo específico de la familia. Por lo tanto, situación familiar es una unidad de estímulos que opera dentro del círculo de la familia y que se organiza en función de la persona u objeto que sirve de punto focal en cada caso. La familia es la primera sociedad, en la que el niño vive, y la más potente en cuanto a su posibilidad de cambiar la naturaleza original de la personalidad socializada. La familia es unificación social y, por ende, una estructura social, con una armazón que consta de lazos relativamente persistentes. Más específicamente: la familia tiene un dintorno, un volumen, un número definido de partes (miembros) vinculadas, de modo a más o menos estable, al desempeño de determinados papeles (Bossart y Stoker, 1969). Entre las contribuciones que la familia hace para el óptimo desarrollo del niño están:

- Proporcionar la satisfacción del deseo de respuesta íntima.
- Seleccionar para el niño juguetes, juegos, incluso compañeros de juego, con todo lo cual establece las primeras situaciones en que el niño se entrega a la acción.
- Determinar las actitudes personales que desarrolla hacia los demás según las relaciones íntimas y emocionales que le unen con ellos.

Además de lo anterior, en el transcurso de su vida, el niño recibe dentro de su núcleo familiar:

- ✓ El deseo de merecer la aprobación de nuestros semejantes o afines.
- ✓ Se obtienen las primeras lecciones de convivencia y adaptación.
- ✓ Se hace de muchas de las herramientas que luego necesitara para su educación extra hogareña (por ejemplo, la adquisición del lenguaje).
- ✓ Adquiere sus primeros hábitos (Bossart y Stoker, 1969).

Según el interaccionismo simbólico, la influencia de los padres se explica en base a la importancia de la interpretación que hace el sujeto de las actitudes de los demás. Según la fenomenológica, las actividades de los otros y sus comportamientos sólo adquieren significado para el sujeto una vez que los sitúa dentro de su propio marco explicativo de la realidad (García Torres, 1982, citado por Oñate, 1989).

Los padres constituyen la primera fuente de información sobre sí mismo de que dispone el niño. El niño necesita recibir información positiva para poder desarrollar sentimientos positivos hacia sí mismo. Sin embargo, los padres suministran a sus hijos informaciones y valoraciones negativas con más frecuencia de la que sería adecuada. Se tiende a esperar del niño un comportamiento correcto por el que generalmente no es recompensado ni elogiado; en cambio, con mucha más frecuencia de la deseada se tiende a las críticas, comparaciones, correcciones y otras formas de disminuir y minar los sentimientos de seguridad, iniciativa y competencia. Si el niño es más criticado que elogiado irá elaborando un concepto de sí mismo más negativo que positivo (Ferro, http://www.psicologoescolar.com/ARTICULOS/PAGINAS_DE_ARTICULOS/la_importancia_del_autoconcepto.htm, consultado el 2 de junio de 2009).

Cuando llega la infancia intermedia, se puede considerar a esta como una etapa transicional de correulación en la cual los padres y el niño comparten el poder; los padres continúan ejerciendo un control general de supervisión, mientras que los hijos ejercen una autorregulación en todo momento (Maccoby, 1984, citado por Papalia, 1992). La correulación refleja el desarrollo del autoconcepto del niño. En la medida que los niños de esta edad comienzan a coordinar sus deseos personales con las exigencias de la sociedad, están en mejor posición de anticipar cómo reaccionarán sus padres u otras personas a lo que ellos hacen, o aceptar la advertencia de sus padres de que otras personas tendrán una mejor opinión de ellos si se comportan de manera diferente (Papalia, 1992).

Los tipos de familia y sus relaciones esperadas según la percepción de los niños que establece Cooper (1983), citado por Oñate (1989), son los siguientes:

- Familias con gran vínculo de cohesión entre los padres, donde los niños las perciben y se perciben dentro de ellas y muy próximos, tanto a los padres como a los hermanos.
- Una familia con uno de los padres muy unido, donde los niños también perciben a este único padre de la familia como muy próximo y unido.
- El modelo de familia con miembros aislados, donde los niños se perciben como aislados o solos en la familia.
- La familia dividida, donde los niños perciben división entre sus padres y pueden aproximarse o vincularse simpatizando bien con el padre o bien con la madre.
- La familia de coalición, donde los niños perciben algún tipo de división familiar, separándose por una parte el grupo cohesivo de los padres y por otra el de los hijos.

La naturaleza de las relaciones entre padres e hijos cambia en los años de la escuela elemental. Los niños expresan menos enojo directo hacia sus progenitores y es menos probable que se quejen griten o golpeen que cuando eran más pequeños. Por su parte, los padres están menos preocupados en fomentar la autonomía y establecer las rutinas diarias que por los logros y los hábitos de trabajo (Lamb, 1993, citado por Craig, 2001).

Los padres pasan, cuidando a los niños de 5 a 12 años de edad (enseñándoles, leyendo, hablando y jugando con ellos) menos de la mitad del tiempo que emplean cuidando a los preescolares (Hill y Stafford, 1980, citados por Papalia, 1992).

El que el hijo sea reconocido en lo que es y en lo que intenta llegar hacer por sus padres es importante para que crezca su sentimiento de valía (Oñate, 1989).

Para Bossart y Stoker (1969) hay cuatro principales actitudes paternas que tienden a poner obstáculos en el desenvolvimiento social del niño son:

- a) Padres que no permiten competición alguna y prefieren en general ignorar o rechazar las peticiones del niño o de sus iguales en edad.
- b) Padres que tratan de eludir los contactos de su hijo con otros niños intentando limitar tales contactos dentro del mundo familiar.
- c) Otros se interponen como un escudo entre el hijo y las experiencias sociales de este con otros niños. Esto impide el funcionamiento del natural proceso de socialización y quita al niño oportunidades de desarrollar técnicas de adaptación a otros niños.
- d) Cuando se alaba en exceso al niño por éxitos insignificantes, se le priva de la satisfacción del verdadero aprendizaje y del éxito real.

1.6.3. Escuela y maestros

La escuela tiene una significativa influencia sobre la imagen que los niños se forman de sí mismos. La larga permanencia del niño en la escuela condiciona la formación del autoconcepto, sobre todo en los aspectos académicos. La escuela proporciona el medio no sólo para los aprendizajes académicos, sino también para el aprendizaje de la conducta social, el aprendizaje afectivo y de las actitudes, incluidas las que se refieren a uno mismo. La escuela ofrece, después de la familia, la mejor oportunidad para probar sus habilidades y ganar el respeto de los demás (Ferro, http://www.psicologoescolar.com/ARTICULOS/PAGINAS_DE_ARTICULOS/la_importancia_del_autoconcepto.htm, consultado el 2 de junio de 2009).

A medida que el niño crece y con el ingreso a la escuela la interacción social se amplía, requiriendo a actuar fuera de casa con otras personas, principalmente con su grupo de pares; quienes le permiten irse diferenciando y adquiriendo mayor autonomía respecto a sus padres dando lugar a que paulatinamente reconozca quien es (Aisenson, 1969).

La escuela es un medio que ayuda al niño a adquirir confianza en sí mismo e incrementar su independencia respecto a sus padres (Mussen, 1975).

El maestro tiene una influencia capital en las actitudes que los estudiantes se forman con respecto a sí mismos, en especial lo que dichas actitudes tienen que ver con el hecho de ser capaces de pensar, responder preguntas y resolver problemas. El maestro puede o bien ayudar al estudiante o reconocer su valor y sus posibilidades, o puede recordarle una vez tras otra su poca valía para el estudio. El maestro es un factor importante de las fuerzas que influyen en el desarrollo del concepto de sí del estudiante: puede empobrecerlo o enriquecerlo (Serrano, 1981, citado por Oñate, 1989).

El logro ocupa un lugar importante en el concepto de sí mismo. El niño que se desenvuelve bien en la escuela, y por ello recibe aprobación por parte de progenitores y maestros, tendrá, obviamente, una mejor autoimagen, que se mostrará en sus sentimientos generales de confianza en sí mismo. Y en lo inverso tiende a ser cierto con respecto a aquel cuyos logros son bajos a pesar de los tópicos tradicionales sobre los estudios insociables (Rappoport, 1978).

El logro académico depende en gran medida de la importancia que este tenga en el contexto social del niño, debido a que tales aspectos pueden influir en como se visualice, ya que pueden influir en que el niño se sienta aceptado o rechazado (Hurlock, 1976).

Purkey (1970), citado por Oñate (1989), señala que para desarrollar autoimágenes favorables en los alumnos, son seis los factores de capital importancia, estos son:

1. Competencia. Se ha demostrado que las expectativas personales elevadas y un alto grado de competencia por parte de padres y educadores, poseen efectos positivos sobre el niño. La tarea planteada debe suponer la suficiente dificultad como para ofrecer interés al niño, pero no tanta como para llevar irremisiblemente al fracaso.
2. Libertad. Para que pueda darse un buen desarrollo del autoconcepto, deben propiciarse ambientes de suficiente libertad de elección, de modo que el niño pueda llevar a cabo decisiones significativas para sí mismo, incluso con la libertad de cometer errores.
3. Respeto. Lo que más necesita el niño es que el padre o educador lo considere como alguien importante, valioso, capaz de rendir en las tareas personales.

4. **Afecto.** Se sabe que la situación de aprendizaje psicológicamente sana y acogedora estimula a los niños a rendir más y desarrollar sentimientos de dignidad personal.
5. **Control.** La orientación personal y académica claramente definida, establecida y relativamente firme (no permisiva en exceso), produce un mejor autoconcepto en los niños.
6. **Éxito.** El educador en general, y concretamente el padre, debe proporcionar una atmósfera de éxito más que de fracaso, puesto que ya sabemos que los autoconceptos cambian después de experiencias de éxito o de fracaso.

En el ámbito escolar, los alumnos pasan por muchas y diversas experiencias y situaciones de éxito y fracaso; el profesor es visto por el niño como una persona especialmente significativa, porque es quien tiene la última responsabilidad en la evaluación de sus aptitudes escolares; esto da al profesor un notable poder de influencia que se reflejará en la formación del autoconcepto, especialmente del autoconcepto académico. El autoconcepto académico es un componente muy importante del autoconcepto general y esto es de suma importancia, pues los profesores pueden influir decisivamente en las percepciones, sentimientos y actitudes que los alumnos van creando hacia sí mismos, sobre todo cuando esas percepciones se refieren a su capacidad para pensar y resolver problemas (Ferro, http://www.psicologoescolar.com/ARTICULOS/PAGINAS_DE_ARTICULOS/la_importancia_del_autoconcepto.htm, consultado el 2 de junio de 2009).

1.6.4. Compañeros y amigos

El grupo de pares, aunque no es una institución establecida en el mismo sentido que la familia, tiene costumbres y una organización. A causa de las expectativas de los grupos de pares, y de la tendencia de los miembros a

conformarse a esas expectativas, la influencia sobre el niño es grande, tanto en la escuela como fuera de esta. Los grupos de pares surgen como agentes intermedios entre la familia y una sociedad de masas. En primer lugar, los grupos de pares proporcionan una vía para que los niños se tornen independientes de la autoridad de la familia; en segundo lugar, el grupo de pares proporciona a los niños la experiencia de relaciones igualitarias no posibles en la familia; en tercer lugar, el grupo de pares da al niño el conocimiento al que no tiene acceso en la familia; finalmente, el grupo de pares ayuda a convertir al niño en una persona más compleja. A través del grupo de pares el niño es expuesto a valores y experiencias de docenas, incluso centenares de otras familias, muchas de las cuales son muy diferentes de la propia, mediante estos contactos los horizontes del niño se amplían, sus percepciones adquieren mayor alcance. Empieza a ver las cosas desde el punto de vista de la sociedad antes que de la familia (Brembeck, 1975).

En el seno de la familia, el niño aprende la versión de la cultura que su familia le ofrece. En el grupo de juego, queda inmerso en los contenidos de las actividades de sus miembros. Quizá el más difícil paso, y el primero, en la socialización de niño es el reconocimiento de los derechos ajenos (Bossart y Stoker, 1969)

Por medio del juego, los niños se ponen en contacto físico con los demás, ganan confianza en su habilidad para hacer una variedad de cosas, practican usando su imaginación y aprenden a llevarse bien con los demás. El juego ofrece modos socialmente aceptables de competir, de botar energía reprimida y actuar en forma agresiva (Papalia, 1992).

A la mitad de la niñez, los niños buscan más personas para obtener información sobre ellos mismos a medida que entran en una amplia variedad de escenarios en el colegio y en la comunidad. Esto se refleja en la frecuente referencia de los niños en edad escolar a los grupos sociales, como los scouts y las ligas atléticas, en las descripciones de ellos mismos (Livesley y Bromley, 1873, citados por Berk, 1999).

El grupo de iguales es un mundo en el cual un niño puede disfrutar de un estado igual y aun superior al de otros del grupo; en cambio, en el mundo familiar y adulto, el estado del niño es invariablemente de subordinación (Havighurst y Neugarten, 1957, citados por Bossart y Stoker, 1969).

Los conflictos sociales ofrecen a los niños oportunidades inestimables de aprendizaje en la resolución de problemas sociales; en los esfuerzos que hacen para resolver los conflictos con eficacia, de formas aceptables para otros y beneficiosa para uno mismo, los niños deben unir una variedad de habilidades socio-cognitivas; éstas incluyen codificar e interpretar los estímulos sociales, clarificar una meta social, generar estrategias para alcanzar la meta, evaluar la eficacia de cada estrategia en la preparación para elegir una y hacerla (Berk, 1999).

El grupo de iguales sirve como un agente de control, por un lado el grupo ejerce sobre la conducta de sus miembros un control más eficaz que el que obtendría un individuo exterior investido de especial autoridad y por otro lado el más eficiente de todos los reguladores es un grupo de personas de la misma edad e intereses (Ogburn y Nimkoff, 1968, citados por Bossart y Stoker, 1969).

Es entre otros niños donde los jovencitos desarrollan el autoconcepto y construyen la autoestima. Se forman opiniones de sí mismos viéndose como otros los ven. Tienen una base de comparación, un indicador realista de sus propias habilidades y destrezas. Solo dentro de un amplio grupo de iguales pueden adquirir un sentido de que tan listos, atléticos y atractivos son. El grupo de compañeros también a ayuda a los niños a escoger los valores por los cuales han de conformar su vida. El confrontar sus opiniones, sentimientos y actitudes con las de otros niños les ayuda a examinar críticamente los valores que han aceptado previamente como incuestionables de sus padres y deciden cuales conservar y cuales descartar. A veces otro niño puede proveer el consuelo que un adulto no puede dar (Papalia, 1992).

Esta situación se conoce como “el otro generalizado”, es decir, un “yo” bien organizado psicológicamente, se desarrolla cuando los niños pueden comprender las actitudes que otros tienen hacia ellos, las habilidades de tomar una perspectiva es un factor crucial en el desarrollo del autoconcepto (Mead, 1993).

1.6.4.1. Amistad

En el periodo que va de los seis a los doce años, en lo que respecta la amistad, se observa en los niños una cooperación en dos direcciones, lo que indica una reciprocidad en la relación, que los amigos son personas que se ajustan a los gustos del otro, pero si surgen dificultades, si hay conflictos, la cooperación se puede romper (Selman, 1981, citado por Delval, 1994)

William (1977), citado por Berk (1999), combinó el trabajo de varios investigadores en una secuencia de tres etapas sobre el desarrollo de la amistad, la etapa dos a la que denomina “amistad como confianza y apoyo mutuos”, que va de los ocho a los diez años, donde los conceptos de los niños sobre la amistad son más complejos y se basan psicológicamente; la amistad ya no es una cuestión de participación en las mismas actividades, es una relación de mutuo acuerdo en la que los niños les gustan las cualidades personales de la otra persona y responden, mutuamente, a las necesidades y deseos del otro.

Por medio de las amistades, los niños aprenden conceptos y habilidades sociales y adquieren una autoestima. La amistad ofrece una estructura para las actividades lúdicas infantiles, refuerza y consolida las normas, las actitudes y los valores grupales y sirve como fondo para la competencia individual y de grupo. La amistad también puede ser un vehículo de la expresión personal. A veces los niños escogen amigos con personalidades muy diferentes a la suya. La relación les da un máximo de expresión personal con un mínimo de rivalidad

y el par, tomado en conjunto, exhibe más rasgos de personalidad que cada uno por su lado (Hartup, 1970, citado por Craig, 2001).

Las amistades íntimas proporcionan oportunidades de desarrollar una amplia variedad de habilidades socio-cognitivas, apoyo en el enfrentamiento con el estrés en la vida diaria y pueden mejorar las actitudes hacia el colegio y su implicación en el (Berndt y Keefe, 1995, citado por Berk, 1999).

1.6.4.2. Conciencia moral

La adquisición de la conciencia moral juega un papel importante para el desarrollo social del niño. Este es un indicador (algo parecido a un termómetro clínico) de que alguna actividad nuestra ha quebrantado o está quebrantando un importante aspecto de nuestra imagen del sí mismo (Allport, 1966).

En edad escolar los niños ya aprendieron el contenido del papel sexual de acuerdo a los estereotipos que les impone su cultura. De esta manera, el menor comienza a formar opiniones, a percibir ventajas y desventajas que tiene el sexo al que pertenece y así comienza a darse cuenta hasta que punto sus talentos, su temperamento y sus capacidades en general coinciden con las expectativas culturales de su papel. Es así como el niño comienza a distinguir las implicaciones morales de su conducta, ya sea de manera adecuada o aceptable o no deseable, necesitando en particular sentirse aceptado. Los conflictos de este periodo se centran entre la obediencia a una moral impuesta en el hogar o en la escuela, a una moral propia del mismo niño como un producto de sus experiencias con los adultos y en general con todos aquellos que le rodean. La conciencia d sí mismo que se ha venido desarrollando en las etapas anteriores se determina en este momento y tiene una influencia definitiva en el concepto que cada quien tiene de sí mismo para toda la vida (Newman, 1986).

Piaget (1978), describe que la evolución afectiva y social del niño obedece a las leyes de la evolución cognoscitiva y que en el periodo denominado de las “operaciones concretas”, que va de los 7 a los 12 años, se observa la aparición de los sentimientos autónomos, donde el niño es capaz de realizar evaluaciones morales personales, actos voluntarios libremente decididos, sentimientos morales que en ciertos casos pueden entrar en conflicto con los de la moral heterónoma de obediencia. Esto sucede con el sentimiento de justicia, muy característico, que es el indicio de una nueva extensión del dominio de los sentimientos morales.

Este sentido de autonomía designa la posibilidad para el sujeto de elaborar sus propias normas, sigue aplicando en su comportamiento reglas que no ha inventado, que primero le han sido impuestas por otro, pero las maneras en que las emplea pone de manifiesto la autonomía moral; el respeto mutuo interviene entre iguales y solo aparece con la autonomía, esto ocasiona la necesidad de la no contradicción moral: no puede al mismo tiempo valorizar a su compañero y actuar de manera que sea desvalorizado por él (Piaget, 2001).

Estos sentimientos se organizan en sistemas de valores relativamente fijos (conservación obligada), aparece entonces una nueva actitud, la reciprocidad moral, normativa, es decir, ocasionando deberes (Piaget, 2001).

Hay en la psicología de la conciencia moral dos problemas centrales, el primero concierne al desarrollo; el segundo, a la estructura adulta. En términos generales, podemos considerar que la conciencia en formación del niño es una conciencia de obediencia, de obligación, mientras que la conciencia moral madura, la del adulto, es una conciencia de deber (Fromm, 1947, citado por Allport, 1966).

Como hemos observado a lo largo del capítulo, el estudio del autoconcepto aunque tiene diferentes enfoques todos ellos coinciden en que es un elemento inherente y de suma importancia en la psique del ser humano, el cual en edad escolar se desarrolla de tal forma que sirve como potenciador o inhibidor de las

herramientas psicológicas para enfrentar los retos que se le presentaran al niño en las posteriores etapas de la vida.

El autoconcepto que el niño desarrolle en esta etapa escolar se ve influido por los diferentes grupos en los que se desenvuelve, debido que cada uno de ellos se rige por diferentes normas, las adaptaciones que el niño sea capaz de realizar de las propias, cuidando que dichas adaptaciones no impliquen perder su propia individualidad, será de crucial importancia para el buen desarrollo de su autoconcepto.

1.7. Investigaciones del autoconcepto en niños en edad escolar

Es poco lo que se ha explorado en México en lo que se refiere al autoconcepto en niños en edad escolar y aun menos considerando la variable deporte, por lo que encontramos que las investigaciones que abordan el tema de autoconcepto en niños de esta edad, siguen la línea de que existe una carencia o limitación que se encuentra afectándolo, pero son pocas las que ponen como primera instancia los factores que lo favorecen.

Por su naturaleza inquieta, vivaz y esa constante búsqueda de experiencias o cosas nuevas, el niño se vale de su cuerpo como la herramienta que le ayuda para este fin, donde el subir la cuerda o fingir que es un león y andar en cuatro patas le da una perspectiva diferente del mundo que lo rodea o bien jugar con sus padres o sus amigos le ayudan a adquirir o afinar las normas sociales que ocupara ya siendo adulto.

Pero cuando el niño se ve impedido por una enfermedad su autoconcepto se ve afectado al grado de llevarlo a tener una baja valoración del él, como lo demostró Rosas (2007), que al comparar el autoconcepto de niños que sufrían leucemia con el de niños sanos, encontró que los niños enfermos sacan puntajes inferiores en comparación con los niños sanos, con lo que se

demuestra que una limitación física en la edad escolar afecta de manera significativa el autoconcepto del niño.

Otro aspecto importante para el buen desarrollo del autoconcepto del niño en edad escolar, es la relación que se tenga con los padres, ya que estos pueden reafirmar conductas positivas o negativas, como lo que encontró Flores (1998) en niños que se encontraban internados, donde los dividió en dos grupos, en uno se encontraban los niños con abandono parcial (donde seguían en contacto con alguno de los padres) y por otro lado los de abandono total, lo importante a destacar en este estudio es que los niños que presentaban abandono total se describían, en relación con el área de cómo se percibe como hijo, como más buenos, sinceros y obedientes en comparación con los niños que presentaban abandono parcial, lo que indica que mientras los primeros viven en la presencia imaginaria de los padres, para los segundos el padre con el que aun tienen contacto es la imagen que culpan por estar internados y viviendo la situación de abandono.

La escuela, después de la casa, es el lugar donde el niño, en edad escolar, pasa más tiempo por lo que su desempeño académico se convierte es un reforzador de autoconcepto que el niño tenga como lo observado por Sánchez (1995), cuando estudio el autoconcepto de niños que presentaban fracaso escolar y niños sin fracaso escolar, encontró que los niños que tienen fracaso escolar se perciben como más aburridos, mentirosos, callados, solitarios y presumidos en lo que se refiere al área “yo como amigo”, por otro lado, en el área “yo como estudiante” se describen como más lentos, tontos, malos, burros, incumplidos, desorganizados, atrasados y flojos.

Si el niño además es agredido dentro y/o fuera de su entorno su autoconcepto se ve mermado a tal grado que comienza a identificarse con el agresor, como lo demostró Mercado (1991) cuando llevo a cabo un estudio comparativo entre el autoconcepto que presentaban niños maltratados que viven en familia y niños maltratados que viven en la calle, donde se observó que ambos grupos mostraban una identificación con el valor de los padres que tienen hacia ellos,

es decir, si los padres los perciben como malos, groseros, desobedientes, etc., los niños concuerdan con ello, por lo que justifican el ser agredidos.

En lo que se refiere a los valores, principios y en general a la moral que adquiere el niño, estos varían de acuerdo con la cultura, clase social, educación de los padres, entre otros factores, como lo encontrado por Sevilla y Govea (1991), que al estudiar como la religión influye en el autoconcepto del niño encontró que los varones de colegios católicos tienen mejor autoconcepto que los varones de escuelas laicas, en contra parte las niñas de escuelas laicas presentaban un mejor autoconcepto que las niñas que estudiaban en escuela católica, esto debido a que en la religión católica la mujer es subestimada y el hombre sobrevalorado.

CAPÍTULO II

DEPORTE EN EDAD ESCOLAR

El niño en edad escolar es movimiento, día a día pone a prueba sus capacidades físicas, corre, salta la cuerda, realiza juegos en conjunto con sus compañeros. El patio de juegos, ya sea en la escuela, casa o centro deportivo, sirve de escaparate para desplegar una variedad extensa de movimientos; la buena o mala ejecución de estos últimos influirá en la autopercepción de sus capacidades físicas y esto, a su vez, en su autoconcepto.

2.1. Desarrollo físico en edad escolar

El cuerpo es importante independientemente de la edad que tenga el individuo, a través de él se va adquiriendo un sentimiento definido de sí mismo y además, es un medio de comunicación con otras personas para el establecimiento de relaciones interpersonales ya que es lo primero que se observa y el conjunto de características físicas influye en cómo lo perciban los demás (Gillham, 1966).

La manera en que el niño perciba y acepte su cuerpo influye en que no tenga vergüenza, temor de ser rechazado, ni se sienta inseguro e inferior ante los demás (Hurlock, 1976).

El desarrollo físico constituye la base sobre la que se establece el desarrollo psicológico, aunque éste sea bastante independiente de las características físicas (Rice, 1997).

Desde el momento del nacimiento se comienza un aprendizaje motor continuado, las paulatinas destrezas que se van adquiriendo están basadas en destrezas simples que ya posee el individuo, es decir, que todo el repertorio

motriz que se va desarrollando tiene sus prerequisites en conductas motrices más simples (Moran, 2000).

La niñez media, que es el periodo que comprende de los seis a los doce años, es una época de adquirir nuevas habilidades y afinar las viejas, desde leer y escribir hasta jugar baloncesto, bailar y patinar. Los niños se dedican a probarse tanto en lo físico como en lo mental, a enfrentar los propios retos así como los que presenta el medio; el niño que cumple con éxito estas tareas se volverá más capaz y seguro de él mismo, el que fracasa, ha de desarrollar sentimientos de inferioridad y un sentido del "yo" más débil; los niños afinan sus habilidades motoras y se vuelven más independientes; con las oportunidades de instrucción adecuadas, aprenden andar en bicicleta, saltar la cuerda, nadar, tirar a la canasta y tocar instrumentos musicales; por primera vez, gracias al progreso de las capacidades físicas y de la coordinación son importantes los deportes de equipo, como fútbol y el béisbol (Craig, 2001). En esta etapa los cambios físicos más sobresalientes son:

- **Madurez esquelética.** Los huesos crecen conforme el cuerpo se alarga y ensancha, y pueden causar sufrimiento. En particular son comunes los agarrotamientos y dolores nocturnos. Algunos niños de rápido crecimiento los sufren ya desde los cuatro años, mientras que otros los padecen en la adolescencia (Craig, 2001). La velocidad de crecimiento llega a su punto más lento antes de comenzar con el "estirón de la pubertad". El niño crece a razón de 5 a 6 cm promedio y aumenta alrededor de 3 kilos en un año. El perímetro craneano sólo crece 2 a 3 cm en todo el período. El sistema músculo esquelético presenta una curva de velocidad de crecimiento similar a la talla, siendo ésta su etapa más lenta (http://escuela.med.puc.cl/paginas/cursos/quinto/pediatria/PediatAmbulat/PedAmb_021.html, consultado el 20 de abril de 2009).

El crecimiento esquelético en esta etapa está acompañado de la pérdida, a partir de los seis o siete años, de los 20 dientes de leche. Cuando aparecen los primeros dientes permanentes, a menudo dan la

impresión de ser demasiado grandes para la boca hasta el crecimiento facial avanzado. Dos momentos notables de la niñez media son la sonrisa desdentada del niño de seis años y la “la mueca de castor” del de ocho (Craig, 2001).

- Tejido adiposo y muscular. El depósito de grasa decrece de los seis a los ocho años, sobre todo en los varones. También se observa que los músculos aumentan en longitud, anchura y grosor, la fuerza relativa de niñas y niños es similar.
- Desarrollo cerebral. El sistema nervioso está completando la mielinización a los 6 y 7 años (http://escuela.med.puc.cl/paginas/cursos/quinto/pediatria/PediatAmbulat/PedAmb_021.html., consultado el 20 de abril de 2009). Entre los seis y los ocho años el prosencéfalo pasa por un pequeño estirón. A los ocho años, el cerebro tiene el 90% del tamaño del adulto. Al parecer durante esta época el desarrollo cerebral conlleva un funcionamiento más eficiente de diversas estructuras, por ejemplo, el lóbulo frontal, que es responsable del pensamiento y la conciencia. El área superficial de esta región crece ligeramente a causa de la continua ramificación de las fibras nerviosas. Asimismo, el cuerpo calloso, que es la principal conexión entre los hemisferios, se vuelve más maduro tanto en estructura como en función (Craig, 2001).
- El sistema genital, en este periodo de los 6 a los 12, se encuentra en un estado de latencia, prácticamente sin cambios. El sistema linfático es el único que está en plena actividad, mostrando un gran crecimiento de sus órganos, como las amígdalas y los nódulos linfáticos (http://escuela.med.puc.cl/paginas/cursos/quinto/pediatria/PediatAmbulat/PedAmb_021.html, consultado el 20 de abril de 2009).
- Habilidades motoras gruesas. El escolar es capaz de movimientos controlados y deliberados. Para el momento que inicia su educación formal, ya están bien establecidas diversas capacidades locomotoras,

como correr, brincar y saltar, que ejecutan a ritmo constante y con relativamente pocos errores mecánicos.

- **Habilidades motoras finas.** En esta época también se desarrollan con rapidez las habilidades motoras finas, las que permiten usar las manos de forma cada vez más refinadas, comenzando incluso antes de entrar a primer grado. Casi todas las habilidades motoras finas que se necesitan para la escritura se desarrollan durante el sexto y el séptimo año. El dominio que los escolares adquieren sobre su propio cuerpo les produce sentimientos de competencia y valía personal que son esenciales para la salud mental y a la vez los ayuda a ganarse la aceptación de sus compañeros (Craig, 2001).

2.2. Aspectos que inciden en la práctica de un deporte en edad escolar

A diferencia del deporte profesional, cuyo fin está centrado en ganar y obtener beneficios económicos, además, dentro de lo posible, entretener y divertir al espectador; el deporte infantil debe de fomentar el aprendizaje del niño y su éxito debe de valorarse en términos de desarrollo personal. De aquí que el problema principal del deporte escolar, es que sea establecido tomando como modelo el deporte profesional (Cruz, s.f.)

La iniciación deportiva en edad escolar va más allá de meramente realizar un deporte. Aunque a primera vista el concepto "iniciación deportiva" pueda parecer que posee un significado claro y preciso que remite al aprendizaje de los aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios de una o varias modalidades deportivas, en realidad es una expresión bastante más compleja cuyo sentido rebasa ampliamente el mero aprendizaje de tales aspectos. En primer lugar, dicha expresión lleva implícita la existencia de un aprendizaje no neutro, sino que se sustenta en unos principios ideológicos sobre el hombre y la sociedad, los cuales determinan la elección de unos u otros objetivos educativos, orientan

la enseñanza, y, de manera explícita o latente, favorecen la transmisión de unos determinados valores y actitudes. En segundo lugar, tal aprendizaje se refiere a una práctica sociocultural (Díaz y Martínez, <http://www.efdeportes.com/efd67/educat.htm>, consultado el 21 de abril de 2009).

De lo anterior se desprende que un individuo está iniciado en un deporte, cuando tras un proceso de aprendizaje adquiere los patrones básicos requeridos por la motricidad específica y especializada de un deporte, de manera tal que además de conocer sus reglas y comportamientos estratégicos fundamentales, sabe ejecutar sus técnicas, moverse en el espacio deportivo con sentido del tiempo de las acciones y situaciones y sabiendo leer e interpretar las comunicaciones motrices emitidas por el resto de los participantes en el desarrollo de las acciones (Díaz y Martínez, <http://www.efdeportes.com/efd67/educat.htm>, consultado el 21 de abril de 2009).

Para Bakker (1993), los niños que practican algún deporte y se mantienen en él, es porque encuentran que:

- ✓ Las actividades implicadas poseen un valor intrínseco (alegría, placer) y, en consecuencia, vale la pena esforzarse por realizarlas.
- ✓ Tales actividades, se afirma, tienen efectos positivos en la salud.
- ✓ Se proporcionan actividades para que las personas obtengan una sensación de competencia.

Los motivos por lo que los niños deciden realizar la práctica de un deporte y permanecer en él son: divertirse, mejorar las propias destrezas y aprender otras nuevas, demostrar habilidad deportiva al compararse con otros, estar con los amigos y hacer nuevas amistades, la emoción y reto propio del deporte, ganar y estar en forma (Cruz, citado por Samaranch, 2004).

2.2.1. Aspectos cognitivos y físicos

Agrupándolas, según su orientación, existen tres tipos de motivaciones, por las que una persona elige practicar un deporte, estas son:

1. Las relacionadas con la propia mejora. El sujeto está orientado a sí mismo y su objetivo principal es mejorar su rendimiento (aumentar el número de aciertos, disminuir errores, mejorar una marca, etc.).
2. Las relacionadas con la competencia deportiva. La referencia son los demás, el deportista se valora a sí mismo comparando sus resultados con los demás deportistas.
3. Las de aprobación social. El deportista se encuentra orientado a las consecuencias sociales de su actividad deportiva como puede ser: los premios, los trofeos o la actitud y atención de padres, compañeros, entrenadores, etc.

Las motivaciones de los niños, en este periodo escolar, se encuentran orientadas, principalmente, al aprendizaje de nuevas habilidades y en el esfuerzo y apoyo social, principalmente de los padres y entrenador (Robert, 1981, citado por Gordillo, 1992).

Hasta los nueve años, aproximadamente, el niño tiene una visión indiscriminada del concepto de habilidad, en la que esfuerzo y habilidad son considerados iguales para explicar la propia actuación exitosa, es decir, los niños creen que una persona que se esfuerza y tiene éxito ha mostrado una gran habilidad. Desde los nueve hasta aproximadamente los once años, la capacidad cognitiva del niño para analizar las causas de actuación le permite comenzar a diferenciar esfuerzo y habilidad. Es decir, los niños ya llegan a entender que los

deportistas deben estar provistos de una gran habilidad para obtener éxito en la competencia de desafío, con independencia del nivel de esfuerzo realizado (Duda, 1987, citado por Weiss, 1991)

Al elegir la práctica de un deporte debemos evitar, por un lado, que surja la frustración que se puede dar cuando la práctica de éste supera las capacidades y habilidades deportivas propias de ese momento y por el otro lado que resulte aburrida porque no supone ningún reto para el niño o la niña y por lo tanto no sea fuente de disfrute (Maiztegui, 2000). Así, el atractivo de cualquier práctica de ocio reside en lo siguiente:

- Su capacidad para generar nuevas expectativas, en el sentido de plantear nuevos retos y provocar el deseo de superación de uno mismo.
- Su garantía de que la actividad no va a superar las capacidades del ejecutor, quedando la práctica fuera de su control, es decir, los desafíos que plantea la situación han de ser acordes con las destrezas y habilidades del protagonista.

En la tabla 1 se muestra el desarrollo cognitivo, socioafectivo y moral en la etapa escolar y su relación con la práctica de algún deporte. Como se puede observar, el niño en edad escolar ya cuenta con las habilidades mínimas necesarias para realizar deportes individuales y de conjunto, pudiendo seguir reglas y exigir que se respeten. También se observa de que manera influye en el desarrollo del niño la práctica de un deporte.

Tabla 1. Etapas de desarrollo evolutivo y su impacto en las prácticas deportivas infantiles (Maiztegui, p. 117).

	Desarrollo cognitivo	Desarrollo socioafectivo	Desarrollo moral
Tercera infancia (7/8-11/12 años)	<p>Estadio de las operaciones concretas.</p> <p>Centrado en lo concreto, pero con más posibilidades.</p> <p>Criterios de clasificación.</p> <p>Comienza reversibilidad.</p> <p>Distintas formas de resolver un mismo problema.</p>	<p>Vida social más compleja.</p> <p>Busca grupos de iguales para demostrarse a sí mismo y a los demás, progresivos avances.</p> <p>Los iguales son punto de comparación de la calidad de sus actuaciones.</p> <p>Capaz de entender gustos y preferencias de otros.</p> <p>Competición valor central.</p> <p>Deportes colectivos, ser bueno en el deporte, garantía de aceptación y éxito social.</p>	<p>Etapa convencional.</p> <p>Impacto de relaciones sociales en el desarrollo moral.</p> <p>Regla de oro: "no...".</p> <p>Reglas ya no divinas ni inamovibles.</p> <p>Herramientas para el buen desarrollo de relaciones sociales, ocio, deporte, vida en general.</p>
Impactos en la practica deportiva durante la tercera infancia	<p>Posibilidad de poner en la práctica en el terreno de juego las estrategias deportivas aprendidas previamente.</p> <p>Capacidad para descubrir secuencias deportivas y aprendidas previamente.</p>	<p>Utiliza los éxitos deportivos como herramienta para ser integrado en el grupo de iguales.</p> <p>Su necesidad de compartir y demostrar sus progresos se materializa en la práctica de deporte en equipo, de fuerte componente competitivo.</p>	<p>Se comienza a interiorizar y hacer propios valores como el respeto mutuo, el juego limpio, etc., cuando en situaciones deportivas él mismo ha experimentado la importancia de esos valores.</p> <p>Comienza a incorporar cambios en las normas de juegos y deportes, atendiendo a las posibilidades y necesidades del momento.</p>

Dado que se da por sentado que el niño que ingresa algún deporte se encuentra sano, rara vez llega precedido de estudios para determinar si presenta alguna anomalía física o emocional y es hasta cuando se está realizando dicha actividad cuando salen a relucir, provocando, en la mayoría de las ocasiones, deserción.

Por lo que hay que cuidar que el niño no presente alguno de los trastornos que se da con más frecuencia en edad escolar, como son: malnutrición por exceso, hipertensión arterial, desviaciones de la columna vertebral, déficits sensoriales (especialmente de audición y visión), trastornos de desarrollo (enuresis, déficit atencional, etc.), trastornos del ánimo (distimias, depresión, etc.) y trastornos de conducta (http://escuela.med.puc.cl/paginas/cursos/quinto/pediatria/PediatAmbulat/PedAmb_021.html, consultado el 20 de abril de 2009).

2.2.2. Elección e ingreso voluntario por parte del niño

Cuando el niño decide practicar algún deporte otro aspecto que se debe de considerar es que su decisión esté basada en un criterio de “polideportividad” (Maiztegui, 2000), esto debido a tres razones:

- 1) Porque supondría la negación del derecho que tiene el niño a elegir libremente.
- 2) Porque este se hallaría inmerso en un clima ajeno a la diversión, al disfrute y estaría mucho más orientado a la consecución de resultados.
- 3) Porque podría estar expuesto a graves riesgos desde el punto de vista de un desarrollo psicofisiológico equilibrado.

Por lo que la influencia de los padres debe estar centrada en que estos sean un modelo de comportamiento, por ejemplo:

- Será difícil que los niños aprendan a respetar a los árbitros o a los deportistas rivales, si sus padres insultan o menosprecian a éstos desde la grada.
- También será difícil que aprendan a trabajar en equipo, si sus padres se enfadan porque han sido sustituidos o critican a sus compañeros (Buceta, citado por Cruz, s.f.).

Los padres deben comprender las limitaciones de sus hijos y valorar su esfuerzo y las satisfacciones que obtienen haciendo deporte, más que sus resultados; manteniendo una actitud equilibrada ante las victorias y las derrotas; aceptando los éxitos y los fracasos deportivos como parte del proceso formativo de un niño que algún día será un adulto.

2.2.3. Influencia de los entrenadores en niños en etapa escolar

Las expectativas del entrenador/profesor de educación física influye en los deportistas/alumnos afectando su rendimiento, en este proceso se diferencian cuatro momentos:

- ◆ El entrenador desarrolla una expectativa para cada deportista que predice el nivel de rendimiento y el tipo de conducta que el deportista exhibirá a lo largo de la temporada, basada en indicios personales y en la información que tiene sobre el desempeño del deportista.
- ◆ Las expectativas del entrenador influyen en el trato que dispensa a los deportistas.

- ◆ El comportamiento del entrenador afecta la ejecución y conducta del deportista.
- ◆ La actuación del deportista confirma la expectativa inicial del entrenador.

El buen entrenador será aquel que, aun formándose una primera impresión del deportista, es flexible al cambio e intenta sacar el máximo rendimiento de todos los componentes del grupo deportivo (Samaranch, 2004).

El entrenador debe de tener en consideración una serie de aspectos fundamentales necesarios para una mayor y mejor adecuación de las tareas al tipo de situaciones que se puedan presentar en los entrenamientos, como por ejemplo:

- ❖ Aprendizaje global versus aprendizaje fraccionado. El aprendizaje fraccionado resulta conveniente cuando la complejidad de la tarea va en aumento, si bien es cierto que no todas las tareas son susceptibles de descomposición en subtareas componentes. En estos casos la demostración efectiva, en movimiento encadenado, por parte de un modelo resulta el método más adecuado, a fin de conseguir que se perciba la globalidad del acto motriz y sea capaz de llegar a reproducirlo. Independientemente de uno u otro tipo de aprendizaje, se ha de procurar mantener una actitud equilibrada, así como una conducta y disposición comprensibles para el sujeto; de lo contrario, no ofrecerá un modelo lo más adecuado para sus sujetos.
- ❖ Importancia de la propiocepción en el aprendizaje de la habilidad motriz. El aprendizaje del acto motor se ve facilitado si se refuerza mediante la percepción kinestésica. Ello es debido a que no solo se ve beneficiada la fase de la percepción, si no también la fase “feedback” del ciclo perceptivo motriz. Así sucede, por ejemplo, que hoy día la técnica de visualización del movimiento (o de la propia competición deportiva) es

una de las técnicas de trabajo más utilizada con vistas a la mejora de las destrezas deportivas (o rendimiento en la competición), técnica que tiene su fundamento, precisamente, en el carácter reforzante de la propiocepción del movimiento.

- ❖ Tipo de ayuda prestada. El profesor/entrenador deberá prestar la ayuda que precise de cara a la ejecución de los movimientos. Se deberá intentar que el tipo de ayuda fundamental sea verbal o con demostraciones. No obstante, la demostración es, en numerosas ocasiones, utilizada en demasía, si bien a menudo desconocemos el verdadero alcance que ésta conlleva en cuanto método de enseñanza. Pero no siempre la demostración es un procedimiento de enseñanza suficiente que permite conocer al sujeto aquello que se pretende que ejecute, ya que sucede que en ocasiones éste presta atención a aspectos no relevantes en la tarea; en tales casos será precisa una ayuda adicional, como la mecánica o manual.

- ❖ Conocimiento de los resultados por parte del sujeto que aprende. Por último, deberemos facilitar a nuestros deportistas un conocimiento lo más rápido y preciso posible de sus resultados, ya que éstos se constituyen en guía del sujeto para posteriores tareas, posibilitándoles feedback válido de su ejecución motriz. Además de ello, el conocimiento de los resultados se constituye en un factor motivacional de primer orden (Moran, 2000).

La "formación motriz" no es sólo el entrenar a los niños para la competición, es una acción dirigida al desarrollo y control de las capacidades motrices del niño, por lo tanto, no se puede reducir solo a la adquisición de unos automatismos por necesarios que estos puedan parecer.

El mejor deportista no es aquél que ha adquirido los mejores automatismos sino aquel que es capaz de romperlos en un momento dado y obtener éxito en ello, para lo cual evidentemente, hace falta disponer de los recursos adecuados

para esta tarea de enseñanza y aprendizaje. Una práctica educativo-deportiva correctamente encauzada no sólo tiene la función de preparar al niño para su posible futura carrera deportiva, sino que aporta elementos fundamentales para el desarrollo y estabilización intelectual y psíquica, constituyendo una base destinada a permanecer, y ser aplicada toda la vida (Molnar, http://www.chasque.apc.org/gamolnar/deporte%20infantil/infantil.01.html#ancho_r362131, consultado el 16 de junio de 2009).

2.3. Beneficios de realizar una actividad deportiva en edad escolar

Se define como juego a la actividad libre que se mantiene conscientemente fuera de la vida corriente por carecer de seriedad, pero que al mismo tiempo absorbe intensa y profundamente a quien la ejerce. Es una actividad desprendida de todo interés material que no produce provecho alguno más que el disfrute mismo de realizarla y que se desarrolla ordenadamente dentro de unos límites temporoespaciales. También podemos decir que el juego es autosuficiente y que dispone de su propio significado. Aunque por definición decimos que está desprovisto de utilidad, puede tener características propias del trabajo y éste a su vez, puede contener aspectos lúdicos en ciertos contextos especiales (Huizinga, 1938, citado por la Universidad Europea de Madrid, http://html.rincondelvago.com/deporte_teoria-e-historia.html, consultado el 29 de mayo de 2009).

Como se señala en la tabla 2, para realizar una clasificación de los diferentes significado que tiene el juego, debemos de tomar en cuenta que la expresión corporal del ser humano tiene diversas formas, por lo que sus acepciones dependen de la función que realice.

Tabla 2. Significados del juego (Cervantes, p.16).

Criterio	Significado general
Sociológico	<ul style="list-style-type: none"> a) Una categoría social. b) Un reflejo de la realidad. c) Una formula básica del proceso de sociabilidad.
Psicológico	<ul style="list-style-type: none"> a) Un patrón (pauta) fundamental de comportamiento. b) Un regulador y compensador de la afectividad. c) Un instrumento para el desarrollo de las estructuras del pensamiento y de los factores cognoscitivos. d) Un factor para la integración del yo. e) Un recurso proyectivo de la personalidad.
Biológico	<ul style="list-style-type: none"> a) Una actividad vital. b) Un medio de ejercitación de los patrones de movimiento. c) Un medio de desarrollo y adaptación motores.
Antropológico	<ul style="list-style-type: none"> a) Una substitución cultural. b) Un generador de cultura. c) Un bien o producto cultural. d) Un vehículo de endoculturación.
Recreativo	<ul style="list-style-type: none"> a) Una forma de emplear el tiempo libre. b) Una manifestación de gozo, alegría y en general de placer.
Artístico	<ul style="list-style-type: none"> a) Una ilusión (“in-lusión”: entrar en el juego). b) Una forma de expresión. c) Un generador de la creatividad.
Semiótico	<ul style="list-style-type: none"> a) Un conjunto de signos y símbolos.
Educativo	<ul style="list-style-type: none"> b) Un medio de enseñanza (técnica). c) Un medio de aprendizaje (experiencia o experimentación). d) Un medio para el descanso activo o pasivo (recreo).

Para Piaget (1946), citado por Cervantes (1995), el juego tiene como función primaria la maduración de aspectos físicos, cognitivos y sociales en el niño y se da en tres etapas:

1. Juegos de ejercicio. Del nacimiento a los 20 meses, surge como placer funcional y medio para que el niño, a través de movimientos bruscos, haga madurar su sistema nervioso. Juega con su propio cuerpo y, paulatinamente, enriquece sus esquemas sensomotrices. Posteriormente, juega con objetos que tiene a su alcance y que pueda sujetar. Cuando ha alcanzado un grado de maduración mayor, adopta posturas más complejas y realiza movimientos más definidos como gatear, sentarse, acostarse, pararse y caminar.
2. Juego simbólico. Entre los 21 meses y los siete años, en esta fase el niño imita aquello que capta de su mundo circundante se apropia de ello en una imagen organizada torpemente, que representa para él formas de relacionarse; da a los hechos una interpretación: imagina que una caja es un cochecito, juega a ser papá y mamá, actúa como un animal que gruñe, pía, maúlla, etc. El juego aquí es la asimilación y la imitación (especialización simbólica) en la acomodación.
3. El juego reglado. Entre los ocho y los 11 años, en esta etapa es esencialmente social e integra al juego de ejercicio y al simbólico. Este tipo de juego refleja paulatinamente las reglas de la sociedad, la necesidad de vivir con los demás sujetos con ciertas normas morales, religiosas, de comunicación, etc.

La infancia parece ser la etapa vital más fructífera desde el punto de vista de las potencialidades para el aprendizaje a largo plazo, la adquisición temprana de técnicas y habilidades deportivas de carácter general sientan las bases para que posteriormente el niño pueda perfeccionar sus ejecuciones deportivas, si es que así lo desea. A corto-medio plazo, los aprendizajes son clave en la medida que tienen consecuencias que repercuten directamente en el proceso

de maduración de la personalidad, en la autoestima y en la motivación que mueve hacia el deporte (Maiztegui, 2000).

Schmidt (1982), citado por Moran (2000), indica que para abordar el tema del aprendizaje motor y de lo que implica este, debemos considerar los siguientes aspectos:

- a. Es un proceso que origina cambios en el organismo.
- b. Es el resultado directo de la práctica, consecuencia directa del entrenamiento y la experiencia.
- c. No es directamente observable, debido a la complejidad en los cambios que subyacen en la ejecución (dada la imposibilidad de observar los procesos complejos del sistema nervioso central que tiene lugar durante el aprendizaje motor).
- d. Produce una capacidad adquirida para responder. Diríamos que el aprendizaje motor produce una habituación que posibilita la capacidad para realizar eficazmente una tarea motriz.
- e. Es relativamente permanente, entendiendo por ello la continuidad que se produce en todo proceso de aprendizaje, por cuanto éste se basa en aprendizajes anteriores.

Para Fitts y Posner (1967), citados por Moran (2000), en el aprendizaje motor se pueden distinguir tres etapas:

1. Fase temprana o cognitiva: La tarea a realizar requiere del entendimiento y la comprensión de aquello que se debe aprender, para lo cual se deberán conocer las características y exigencias que requiere la tarea.

2. Fase asociativa o de motricidad más fina: Se avanza en la fluidez y coordinación de los movimientos. En ella se deberá eliminar los hábitos perniciosos, resultando conveniente una práctica de forma espaciada o con frecuentes descansos.
3. Fase autónoma: El control sobre la habilidad motriz ya es menor, pudiéndose dedicar el sujeto a la percepción de otros elementos del medio que pudieran ser relevantes.

El deporte y la actividad física proporcionan grandes beneficios, tanto físicos como psicológicos, al brindar la posibilidad de conocer nuestro cuerpo, las posibilidades de movimiento y la relación con el exterior, el contacto con los objetos y las demás personas (Soria y Cañellas, 1991). El juego deportivo incide básicamente en tres aspectos de la formación de niño:

- 1) El desarrollo psicomotor: coordinación, esquema corporal, estructuración y organización espacio-temporal, habilidades, capacidad sensorial, etc.
- 2) El desarrollo de las cualidades físicas: fuerza, velocidad, resistencia, flexibilidad, etc.
- 3) El desarrollo de la sociabilidad: los juegos deportivos contienen reglas que implican relación interpersonal, responsabilidad, cooperación, esfuerzo común, disciplina, etc., lo que permite someter los propios intereses a los generales, adaptarse, ceder, etc., es decir, todos los elementos que configurarían la futura vida en sociedad (Soria y Cañellas, 1991).

2.3.1. Beneficios físicos

El niño en etapa escolar se encuentra en un periodo idóneo para adquirir el gusto de hacer deporte, es decir, el niño que le divierte practicar algún deporte tendrá más posibilidades de seguir asiéndolo también de adulto.

La educación física en la escuela, es el primer acercamiento que tiene el niño con el deporte en edad escolar. La educación física se define como: la intervención pedagógica sobre el desarrollo físico del niño o del joven, tiene como objetivo el desarrollo de las capacidades físicas y de las habilidades motrices y es una actividad normativa preceptiva (Universidad Europea de Madrid, http://html.rincondelvago.com/deporte_teoría-e-historia.html, consultado el 29 de mayo de 2009). Los objetivos de la educación física son:

- ◆ **Cuerpo sano y equilibrado.** Se tratará de conseguir un cuerpo apto para resistir las agresiones del medio físico y social, lo cual exige un entrenamiento racional de las funciones de adaptación que llevan a una salud siempre renovada. Estado superior al de la simple ausencia de enfermedad. Es un fin higiénico fundamental.

- ◆ **Aptitud para la acción.** Se desarrolla en 3 ámbitos: Aptitudes perceptivas, sirven para la mejora de las percepciones internas y para desarrollar la seguridad y velocidad en las percepciones externas; cualidades motrices y capacidades físicas básicas, son la velocidad, la fuerza, la resistencia y las habilidades que permiten la eficacia de los aptos y su máximo rendimiento; cualidades sobre el dominio de sí mismo, es la comprensión de las situaciones y la facultad de encontrar rápidamente las soluciones convenientes.

El conjunto de estas cualidades psicomotrices dependientes a menudo de otras, deben facilitar la adaptación a las actividades de la vida ordinaria, profesional, así como a las actividades físicas realizadas durante el tiempo libre.

El medio específico de la educación física es el ejercicio físico, es decir, la actividad física sistemáticamente concebida para ejercer, educar, mejorar y perfeccionarse. Utiliza dos medios: los ejercicios educativos (las formas y situaciones se eligen únicamente para conseguir fines educativos y formativos, considerados como fundamentales) y las actividades practicadas, juegos y deportes (la intención primordial es alcanzar un fin concreto, una mejora, para que permanezcan dentro del ámbito de la educación física, es necesario que estos juegos y deportes estén animados de una intención educativa).

En un estudio realizado por investigadores del Centro de Estudios Sociosanitarios (CESS) de la Universidad de Castilla-La Mancha revela que un programa de actividad física con juegos tradicionales (como el típico juego de carrera de sacos, zancos, paracaídas, o pelotas de colores gigantes) reduce la obesidad infantil y mejora el perfil lipídico (estas actividades se realizaban durante hora y media, tres veces a la semana, para mantenerlos motivados durante los dos cursos, los investigadores idearon un plan de adherencia trimestral en el que se les daba un premio ya fuese una camiseta, una gorra o un cuaderno, a los que superaran el 70% de asistencia, también se realizaban juegos de mesa para concienciar al niño de la importancia de mantener una actitud física activa continuada).

En el programa, “Evidencia científica en la prevención del sobrepeso en escolares: estudio de Cuenca”, participaron más de 1.000 niños de 4º y 5º de educación primaria, de 9 a 11 años, pertenecientes a 20 colegios públicos, donde se establecieron dos grupos, uno de control y otro de intervención. A todos los alumnos se les midió las mismas variables: porcentaje de sobrepeso y obesidad, grosor del pliegue cutáneo tricípital (la zona del tríceps es un buen indicador de la grasa subcutánea), porcentaje de grasa corporal, analítica y gasto energético. También se les hizo una prueba respiratoria. El estudio se ofreció como una actividad extraescolar más del colegio y se desarrolló durante dos años (2004-2006).

Los resultados revelan que en el grupo de intervención disminuyó la obesidad (del 33,16% al 27,08%), el pliegue cutáneo tricípital (del 17,41 a 16,83 milímetros) y el porcentaje de grasa corporal (del 24,29% al 23,99%). Asimismo, se redujo la APO B, una proteína relacionada con el colesterol malo, y aumentó la APO A, una proteína relacionada con el colesterol bueno. Los niños más delgados aumentaron el pliegue cutáneo mientras que disminuyó en los más obesos. Las cifras de grasa corporal se redujeron ligeramente en los más obesos y aumentaron en los más flacos.

De las aproximadamente 1.000 calorías que gasta un niño al día sólo se pueden influir en el 10% del gasto energético. Este estudio ha demostrado que el grupo de intervención gastó 300 kilocalorías más que el grupo control pero no disminuyó significativamente el peso. Lo que ha sucedido es cambiar grasa por músculo, situación que ocurre siempre que se realiza ejercicio físico, apunta Vicente Martínez Vizcaíno, director del CESS y responsable del proyecto (<http://www.elpais.com/articulo/salud/juegos/infantiles/tradicionales/reducen/obesidad/desarrollan/autoestima/elpepusocsal/20070710elpepisa15/Te>, consultado el 5 de junio de 2009).

2.3.2. Beneficios psicológicos

Los niños de entre los 8 y 12 años, diferencian claramente entre cinco importantes áreas: la competencia escolar, la competencia deportiva, el aspecto físico, la aceptación de los compañeros y la dirección del comportamiento (Harter, 1981; citado por Weiss 1991). Las actividades deportivas son muy valoradas por los niños, la experiencia deportiva es importante para los escolares, puesto que afecta a sus relaciones con compañeros, aquellos niños que destacan en deportes logran una mayor aceptación social lo que repercute en su autoestima y en su autoconcepto (Roberts, 1984, citado por Cruz, s.f.).

El deporte, en edad escolar, no debe tener un tratamiento aislado, sino que ha de buscar una relación con las distintas áreas curriculares y extracurriculares (Maiztegui, 2000), por lo que debe aportar:

- Educación para la igualdad entre los sexos. Son numerosas las situaciones en las que a través del deporte escolar el educador puede intervenir para romper actitudes de discriminación en función del sexo y dar las mismas oportunidades a todos en el desempeño de las actividades propuestas.
- Educación para la salud. El educador deportivo procurará que el alumno sea capaz de cuidar del propio cuerpo, de observar determinadas reglas de higiene, de practicar deportes en el tiempo libre, de tener actitudes e información adecuada ante la sexualidad, de superar los estados de ánimo negativos, etc.
- Educación en los derechos y para la paz. Desde el deporte escolar se debe trabajar el respeto a los demás, los valores cooperativos, la solidaridad y la justicia social.

- Educación para el consumo. Hay que dotar a los alumnos de instrumentos que les permitan situarse de forma consciente y crítica frente una sociedad que pretende crearles continuamente nuevas necesidades, los alumnos han de conocer el trasfondo económico que ese mundo esconde.

- Educación en medios de comunicación social. Por su enorme popularidad y poder de seducción, muy especialmente sobre los niños y jóvenes, el deporte espectáculo mediático se convierte en un ámbito privilegiado para educar sobre los medios de comunicación. De esta forma, se irá desarrollando en los chicos y chicas una capacidad de lectura crítica y creativa de los mensajes de los medios, apoyada en la necesaria distanciamiento de los mismos.

- Educación vial. Correr por la calle o jugar en ella, utilizar las bicicletas de paseo, los patines o los monopatines en la ciudad, son actividades frecuentadas por un gran número de niños y de jóvenes y ofrecen numerosas situaciones que el educador deportivo puede aprovechar para la educación vial.

De los beneficios psicológicos que se pueden adquirir al realizar una actividad deportiva-recreativa en edad escolar, podemos destacar los siguientes (Fraile, 2004):

- ✓ Incrementa la participación entre escolares, sin que la edad, el sexo o el nivel de entrenamiento se conviertan en factores limitantes.

- ✓ Favorece el desarrollo de todas las posibilidades de movimiento, sin una especialización prematura.

- ✓ Impulsa actividades para que jugar con los demás prime sobre jugar contra los demás, haciendo que ganar o perder no sea un resultado fundamental en este tipo de práctica.
- ✓ Se adquiere habilidades, destrezas, técnicas, y actitudes desde una base educativa a partir de los valores sociales de la actividad físico-deportiva.
- ✓ Se desarrollan valores educativos democráticos, ya que el educador debe posibilitar una participación más autónoma de los escolares, pues al intervenir en su diseño favoreceremos una mayor responsabilidad en la toma de decisiones.
- ✓ Favorece la sociabilidad y el espíritu de cooperación en el grupo, evitando el cansancio y aburrimiento prematuro y acelerado.
- ✓ Promueve desde el ejercicio físico hábitos saludables entre los escolares.

En la tabla 3, se observa, de manera resumida, los beneficios psicológicos que obtiene el escolar al practicar un deporte. Donde vemos que las aptitudes que adquiere al realizar una disciplina deportiva también se pueden ocupar en las demás actividades que realiza el niño en la vida diaria.

Tabla 3. Influencia del trabajo psicológico en el deporte y en la vida (Samaranch, p. 304).

Variable	Del deporte a la vida
Atención y concentración	Deporte: en los entrenamientos y en las competiciones el niño tiene que aprender a prestar atención a los estímulos relevantes de la situación, así como a las instrucciones del entrenador. Igualmente, deberá entrenar la concentración adecuada para cada momento.
	Vida: si se enseña a un niño a atender a los estímulos relevantes de la situación y a concentrarse en la actividad deportiva, se estará favoreciendo que esta habilidad se utilice en otras actividades cotidianas (p.e., seguir una clase, concentrarse en los exámenes, etc.).
Motivación	Deporte: el entrenamiento de algunas modalidades deportivas se convierte en algo tedioso y sacrificado. Es importante lograr que el niño acuda a la actividad motivado, con ganas de practicar. El contexto jugara un papel fundamental a estas edades.
	Vida: si se consigue una motivación adecuada para los entrenamientos, para el sacrificio diario, etc., se podrá conseguir motivación para poder realizar otro tipo de actividades que resultan difíciles, fomentando la autosuperación (p.e., estudiar una asignatura “dura”).
Ansiedad y estrés	Deporte: ofrece recursos para afrontar las diferentes situaciones deportivas que desencadenan respuestas de este tipo será algo necesario desde el comienzo de la actividad.
	Vida: estas variables se manifiestan con frecuencia en la vida cotidiana de los niños y adolescentes. Es un hecho conocido el incremento de casos que muestran síntomas de ansiedad y estrés, por lo que si se le ayuda a controlarlos desde el deporte, podrá utilizar las mismas estrategias y aplicarlas en situaciones diarias (p.e., hablar en público, dormir bien antes de un examen, etc.).
Autoconfianza	Deporte: confiar en uno mismo es una de las variables principales en el deporte. Enfrentarse con la confianza adecuada a los entrenamientos y a las competiciones será garantía de éxito.
	Vida: si se tiene un nivel de confianza adecuado en sus posibilidades deportivas, tendrá mayor confianza para enfrentarse a cualquier reto que surja en la vida (p.e., una tarea imprevista que pone el profesor, una dificultad en un trabajo, etc.).
Cohesión de equipo	Deporte: es importante establecer una relación correcta entre las personas que conforman el contexto deportivo. Una cohesión de equipo adecuada aumentara la motivación y la confianza, así como reducirá la ansiedad y el estrés.
	Vida: Si utiliza estrategias de comunicación adecuada con sus compañeros de entrenamiento, las podrá utilizar con los compañeros de clase, de trabajo, etc. (p.e., al realizar trabajos en grupo, en reuniones en las que se deban tomar decisiones, etc.).

Los deportes escolares deben de ser tomados como medio educativo para el desarrollo de características físicas y psicosociales a alcanzar, como una maqueta de situaciones vitales con la que el niño puede aprender, y a su vez, generalizarlas a la vida real cuando se enfrente a ellas en el futuro; cuyo objetivo principal sea el de tener un desarrollo óptimo como persona y un estilo de vida saludable y la mejora de rendimiento deportivo, sea relegado como objetivo secundario (Wiggins, 1987, citado por Weiss, 1991).

2.4. Tipos de deportes

En la historia del hombre se observa, como una constante, la necesidad de ser físicamente hábil para llevar a cabo sus labores, dependiendo de la época, dichas habilidades fueron y son, a manera de medida, punto de comparación entre las personas. Así el mejor cazador, era el más rápido corriendo o bien si era pescador, destacaba el más fuerte por ser quien podía jalar una red más pesada. Cuando el hombre, sacándolo de su contexto meramente laboral, le da un significado al movimiento ya sea este religioso o conmemorativo, crea el primer esbozo de una clasificación para distinguir uno del otro. El hombre moderno inmerso en una vida más compleja, en comparación de épocas anteriores, le da al deporte un matiz igualmente de complejo.

Dicha expresión puede tomar dos formas: la de juego libre y juego dirigido. El juego libre es autodirigido por el propio jugador y cuando se realiza en grupo, la dirección y la organización, si es que las hay, surgen de la iniciativa de los propios integrantes del grupo (Cervantes, 1995). La característica primordial del juego libre, es que debe darse de una manera natural, es decir, debe ser un elemento potenciador de la calidad de vida del niño y que el concepto de "recreación" permita integrar el reconocimiento social del hecho de divertirse, pasárselo bien; de que la actividad sea el medio por el cual se nos dé la posibilidad de movimiento y relación con el exterior, el contacto con los objetos y las demás personas (Hernández, 1991).

El juego dirigido también se le puede considerar como juego reglado o socializado, es el que se emplea para lograr un objetivo predeterminado en áreas como la educación, la recreación, la psicología, la rehabilitación, etc. El juego dirigido es un medio educativo, porque favorece la enseñanza y el aprendizaje de contenidos, conductas, hábitos, actitudes, destrezas y habilidades, además de que permite comprobar simultáneamente los logros alcanzados. También el juego dirigido es un medio deportivo, porque su reglamentación ha venido constituyendo, a través del tiempo, los actuales deportes individuales, de conjunto, de combate, etc. (Cervantes1995).

El deporte es un tipo concreto de juego, es una actividad lúdica y de superación personal, realizada mediante la motricidad e inmersa en un reglamento adecuado institucionalmente (García, 2000).

Los deportes modernos entran en la categoría de juego reglado y a su vez se pueden agrupar en tres categorías: individuales, de equipo y de lucha. Cada uno de ellos tiene que contar, como veremos a continuación, con ciertas características para considerarse dentro de una u otra categoría.

2.4.1. Individuales

Son aquellos que en su realización impliquen a las personas de forma individual, es decir, sin formar equipos, estos deportes se caracterizan por la no existencia de enfrentamiento directo entre los deportistas o equipos participantes (Batalla, 2002). Entre lo deportes de este tipo encontramos:

- Deportes atléticos y combinados. Está fundamentado en tres de los movimientos más básicos del ser humano: correr, saltar y lanzar. Tienen lugar en el estadio de atletismo, que incluye pista propiamente dicha y otras zonas (fosos y zonas de saltos y lanzamientos). Los deportes que se encuentran en esta categoría son: las pruebas de

velocidad, vallas y relevos, carreras de medio fondo, obstáculos, marcha atlética, saltos, lanzamientos y pruebas combinadas.

- Deportes acuáticos: que agrupa a todos los que tienen lugar en instalaciones acuáticas artificiales (piscina) y utilizan, en mayor o menor medida, el nado: la natación, la natación sincronizada, la natación con aletas y los saltos de base y el trampolín.
- Deportes gimnásticos: abarca aquellos deportes que tienen lugar en una sala, sobre un tapiz o elemento similar y que tratan de efectuar una serie de acciones lo más fielmente posible a unos criterios reglamentarios: la gimnasia artística masculina y femenina, la gimnasia rítmica, el aeróbic, los bailes de salón y la halterofilia.
- Deportes náuticos: incluyen aquellos deportes que se desarrollan en espacios acuáticos abiertos y al aire libre, que pueden ser naturales (río, lago, mar) o artificiales (canales) como: vela, remo, piragüismo, motonáutica, esquí náutico y actividades subacuáticas.
- Deportes que se realizan con un vehículo o utilizando un sistema externo de locomoción. Agrupa aquellos deportes de motor (automovilismo y motociclismo, los deportes aéreos), los derivados del patinaje sobre ruedas y aquellos que utilizan la bicicleta (ciclismo en pista y carrera, bicicleta de montaña) y la hípica. Se trata de una categoría muy abierta, siendo el elemento de agrupación, la utilización de un vehículo artificial o de un animal.
- Deportes en la naturaleza y deportes de precisión. Se trata de un auténtico “cajón de sastre” donde se incluye aquellas modalidades deportivas que no encajan en otra categoría, como son: deportes y actividades en la naturaleza, tiro con arco, tiro olímpico, golf y billar (Batalla, 2002).

2.4.2. De equipo.

En esta categoría caen los deportes en donde dos equipos constituidos por dos o más personas se oponen a sus adversarios, a la vez que cooperan entre sí con la posibilidad de interrelacionarse directamente a través del móvil que está en juego. Los deportes de equipo son una complejidad organizada con relaciones selectivas entre los elementos; en estos deportes se enfrentan dos equipos diferentes que por así decirlo, formen cada uno una oposición cooperadora para lograr sus objetivos.

Basándose en lo anterior, equipo se define como un conjunto característico de dos o más personas que interactúan dinámica, interdependiente y adaptativamente con respecto a una meta, objetivo ó misión, y cada uno tiene algunos roles o funciones específicas que ejecutar (García, 2000).

Podemos considerar a un equipo como a una organización, y desde este punto de vista, toda actividad humana organizada tiene dos requisitos fundamentales y opuestos:

1. División de trabajo: cada jugador dentro de su equipo tendrá asignadas unas determinadas funciones.
2. Coordinación de las mismas: requisito imprescindible que hace que el equipo funcione como un todo y mantiene unida a la organización (García, 2000).

Hay dos tipos de deportes de equipo:

- a. Deportes de considerable intensidad, pero con la posibilidad de ser abandonada de tiempo en tiempo, por ejemplo, baloncesto, hockey sobre hielo.

- b. Deportes de considerable duración con pocas interrupciones, por ejemplo, fútbol, hockey sobre hierba (Buñuel, http://ieslbuza.educa.aragon.es/Departamentos/Dpto_EF/Ficheros/1BACH_H_DeportesColectivos.pdf, consultado el 29 de mayo de 2009).

2.4.3. De lucha

Son deportes que confrontan a dos personas y que se desarrollan en un espacio en común y estandarizado; con interacción de oposición práctica y generalmente directa, y cuyo blanco es siempre el cuerpo del adversario, conforme a las reglas de competición de cada modalidad específica (Atencia, 2000).

Estos deportes, por lo general presentan las siguientes características:

- Son practicados entre dos personas, generalmente con límite de tiempo, existiendo siempre intereses opuestos respecto al resultado.
- Presentan en todos los casos un nivel de incertidumbre, de duda, respecto al resultado.
- En todos los casos el blanco es el cuerpo del adversario, lo que da lugar a un permanente y/o intermitente contacto corporal (con o sin implemento), bajo unas reglas que limitan estrictamente dichos contactos.

Los deportes de lucha se pueden clasificar por su finalidad del enfrentamiento que se refiere a:

- Lucha “cuerpo a cuerpo”, cuya finalidad suele ser derribar al adversario, y en los que los luchadores parten de un agarre determinado o deben

efectuarlo una vez que se inicia la lucha. Por ejemplo, judo, sumo, lucha olímpica, etc.

- Lucha cuya finalidad es golpear o marcar los golpes al adversario con alguna parte del cuerpo (en ningún caso con implemento), independientemente que también pueda efectuar presas, derribos, etc. Por ejemplo, taekwondo, kárate, boxeo, full contact, Kung-fu, etc.
- Lucha cuya finalidad es tocar, golpear (o marcar), derribar o controlar al adversario con la utilización de un implemento, independientemente que también pueda agarrar o golpear con sus propios brazos o piernas. Por ejemplo, esgrima, kendo, palo canario, etc. (Atencia, 2000).

Practicar un deporte tiene grandes beneficios físicos y psíquicos en los seres humanos y si se adquiere este hábito en una edad temprana, será más probable que se mantenga en una edad adulta. Ya que el niño, en el periodo escolar, se encuentra en pleno desarrollo físico, el ejercicio le permitirá ser más fuerte, flexible, desarrollar su coordinación, ser consciente de sus alcances físicos al igual que sus limitaciones.

La edad escolar es el momento idóneo para que el niño inicie una disciplina deportiva, debido a que puede interiorizar normas y estar consciente que el incumplimiento de estas conlleva a una sanción, donde no solo se puede ver afectado él. La interiorización de estas normas de juego, ayuda a que las reglas de convivencia social se aprendan con mayor facilidad. Además, el realizar deporte es un excelente medio para sacar presión y divertirse.

CAPÍTULO III

MÉTODO

3.1. Justificación

El autoconcepto en niños como objeto de estudio dentro de la psicología a sido abordado, en buen número de investigaciones, desde un enfoque de cómo se ve afectado por algún trastorno, incapacidad, carencia, padecimiento, etc., pero pocas veces se le estudia como algo a mejorar simplemente por ser un aspecto crucial dentro del desarrollo del niño. Si lo anterior le agregamos que cuando se estudia el autoconcepto del niño en relación con el deporte, se le maneja como inmerso en alguna actividad en particular, donde adquiere ciertas destrezas, pero relegando u omitiendo los beneficios inherentes de realizar actividad física independientemente de cual se realice.

3.2. Planteamiento del problema

¿Existe diferencia entre la percepción del autoconcepto que presentan niños en edad escolar que realizan o no una actividad deportiva fuera de la escuela?

3.3. Objetivo

Identificar si existen diferencias entre el autoconcepto de niños en edad escolar que practican una actividad deportiva fuera de la escuela y niños que no realizan ninguna actividad deportiva.

3.4. Hipótesis

- H1. Existen diferencias estadísticamente significativas entre el autoconcepto que presentan niños en edad escolar que realizan una actividad deportiva fuera de la escuela y el autoconcepto de aquellos niños que no realizan ninguna actividad deportiva.

- H0. No existen diferencias estadísticamente significativas entre el autoconcepto que presentan niños en edad escolar que realizan una actividad deportiva fuera de la escuela y el autoconcepto de aquellos niños que no realizan ninguna actividad deportiva.

3.5. Variables

Dependiente: Autoconcepto.

Independiente: Actividad deportiva fuera de las horas de clase.

Atributivas:

- ◆ Edad.
- ◆ Sexo.
- ◆ Grado.
- ◆ Tipo de deporte.

3.5.1. Definición conceptual

Autoconcepto: Es la imagen que una persona tiene de sí misma, tal imagen se basa en el conocimiento de lo que ha sido y ha hecho, (Burns, 1979, citado por Oñate, 1989).

Actividad deportiva: Realización de un deporte dirigido, es decir, que sea regulado o socializado y que se emplee para lograr un objetivo determinado (Cervantes, 1995).

3.5.2. Definición operacional

Autoconcepto: Respuestas al instrumento de autoconcepto para niños de Andrade Palos y Pick de Weiss (1986).

Actividad deportiva: Respuestas obtenidas por medio de las preguntas:

¿Realizas una actividad deportiva? _____

¿Cuál? _____

3.6. Sujetos

- Niños: Que estén cursando tercero, cuarto y quinto año de primaria.
- Edad: De entre 9 y 11 años.

3.7. Muestro

Ya que los sujetos no tuvieron la misma probabilidad de ser elegidos y la elección de los mismos siguió determinados criterios, el muestreo fue no probabilístico intencional.

3.8. Tipo de estudio

Debido a que no hubo manipulación de variables y los datos que se recolectaron fueron en un momento determinado el estudio que se realizó fue no experimental del tipo transversal y descriptivo.

3.9. Instrumentos

Escala de autoconcepto para niños (Andrade Palos, P. Y Pick de Weiss, S., 1986). Que consta de 43 adjetivos bipolares con cinco opciones de respuesta, con las siguientes subescalas:

- Yo físicamente soy (7 reactivos);
- Yo como estudiante soy (9 reactivos);
- Yo como amigo soy(8 reactivos);
- Yo como hijo soy (8 reactivos);
- Yo emocionalmente soy (8 reactivos); y
- Yo moralmente soy (8 reactivos).

Dicho instrumento permite apreciar la concepción que tiene el niño de sí mismo considerando distintos aspectos.

3.10. Procedimiento

Se pidió autorización en cuatro escuelas primarias, que se encuentran en las colonias Ajusco y Santa Úrsula de la delegación Coyoacán, para la aplicación del instrumento dentro de las horas de clase, las aplicaciones se realizaron en

el turno de la mañana en las horas previas al descanso, comenzando por los terceros, posteriormente con los cuartos y por último los quintos, utilizando 2 días para cada escuela. Fue de manera colectiva dentro de las aulas, con la ayuda de los profesores supervisando que los niños estuvieran atentos.

Se les explicó a los niños que no era ningún tipo de prueba que fuera a influir en su promedio escolar y que sólo se trataba de una encuesta para saber como se sentían. Se les dijo que debían de contestar de tal manera que donde colocaran la cruz fuera en razón a como se sentían, por lo que en la medida que se acercara a una de las opciones sería considerado que se sentían más identificados con ésta en comparación con la otra del mismo renglón, además durante la aplicación se iban aclarando dudas.

3.11. Análisis estadístico

Por medio del programa de estadística para las ciencias sociales, se realizó un análisis descriptivo de la muestra con el fin de conocer las características de la población, así también, se utilizó la prueba “t” de Student para muestras independientes con el fin de determinar si existían diferencias entre los grupos.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A continuación se presenta la descripción de las características de la muestra estudiada y los resultados obtenidos de la comparación de las medias de los grupos en cada una de las escalas del instrumento por medio de la prueba t.

4.1. Descripción de resultados

La muestra estuvo conformada por 676 niños que cursaban tercero, cuarto y quinto año de primaria en escuelas publicas del Distrito Federal, de la delegación Coyoacán. En la tabla 1, se muestra cómo estuvo distribuida la muestra según el grado escolar, género y edad.

Tabla 1. Grado escolar, género y edad.

Grado		
	Frecuencia	Porcentaje
Tercero	210	31.1
Cuarto	206	30.5
Quinto	260	38.5
Total	676	100.0
Género		
	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	352	52.1
Femenino	324	47.9
total	676	100.0
Edad		
Años	Frecuencia	Porcentaje
8 a 8 con 11 meses	59	8.7
9 a 9 con 11 meses	200	29.6
10 a 10 con 11 meses	198	29.3
11 a 10 con 11 meses	219	32.4
Total	676	100.0

Se observa que en cuanto al grado escolar, los niños que cursan quinto año, son más en comparación con los otros dos grados, sin embargo, la diferencia no es muy grande. En lo referente al género, hubo más niños que niñas. En la variable edad, se observó que el rango de 8 años a 8 años 11 meses, fue el que presentó menor frecuencia.

En lo que se refiere a la realización o no realización de una actividad deportiva, en la tabla 2 se observa que la diferencia del total de sujetos en ambos es menor a 1%. En lo que se refiere al tipo de deporte que realizan los 336 sujetos que respondieron afirmativamente que realizan alguna actividad deportiva, se observa que el 60.7% de los sujetos reportan el juego libre, siendo ésta la de mayor incidencia, en contra parte la lucha que es la actividad deportiva con menor frecuencia.

Tabla 2. Actividad deportiva.

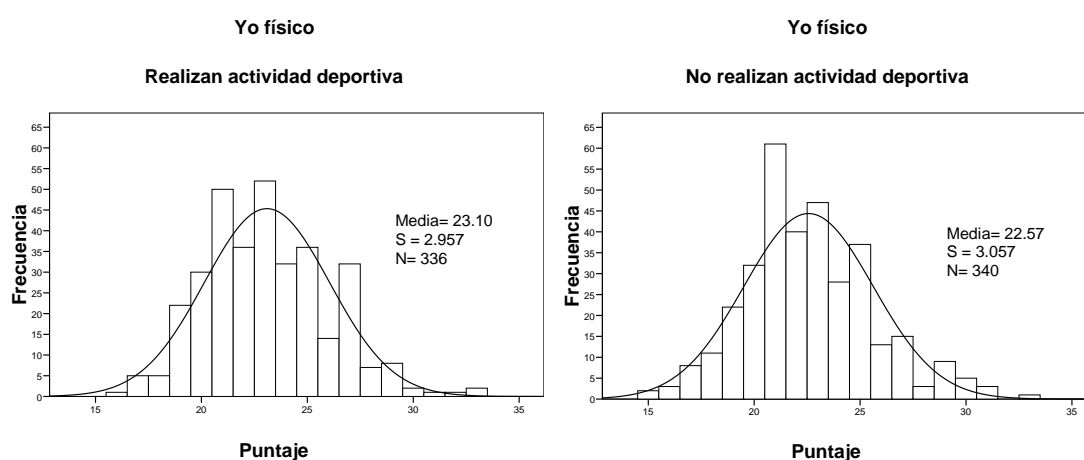
Realizan actividad deportiva		
	Frecuencia	Porcentaje
SI	336	49.7
NO	340	50.3
Total	676	100.0
Cual Realizan		
	Frecuencia	Porcentaje
Individual	57	17
Equipo	51	15.2
Lucha	24	7.1
Libre	204	60.7
Total	336	100.0

En la tabla 3, se observa que son más sujetos del sexo masculino quienes reportan realizar alguna actividad deportiva en comparación con el femenino. En lo que se refiere a edad y grado escolar, no se observa diferencia entre los sujetos que realizan o no realizan actividad deportiva.

Tabla 3. Realizan actividad deportiva.

Genero					
	Realizan actividad deportiva				Total
	SI	%	NO	%	
Masculino	225	63.9	127	36.1	352
Femenino	111	34.3	213	65.7	324
Total	336		340		676
Edad					
	Realizan actividad deportiva				Total
	SI	%	NO	%	
8.00	30	50.8	29	49.2	59
9.00	100	50	100	50	200
10.00	102	51.5	96	48.5	198
11.00	104	47.5	115	52.5	219
Total	336		340		676
Grado					
	Realizan actividad deportiva				Total
	SI	%	NO	%	
Tercero	102	48.6	108	51.4	210
Cuarto	110	53.4	96	46.6	206
Quinto	124	47.7	136	52.3	260
Total	336		340		676

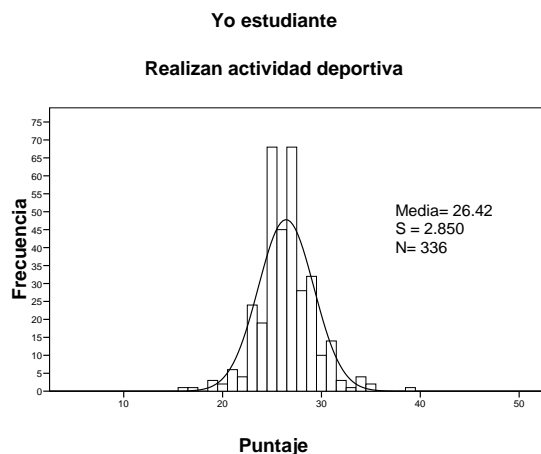
A continuación se presentan los histogramas de los puntajes obtenidos en cada una de las escalas de la prueba de autoconcepto. Para conocer el nivel de consistencia de las respuestas dadas al instrumento utilizado, en cada una de sus escalas, se calculó el valor de alpha de Cronbach que fue de .779, lo que muestra un buen nivel de fiabilidad de las escalas del instrumento.



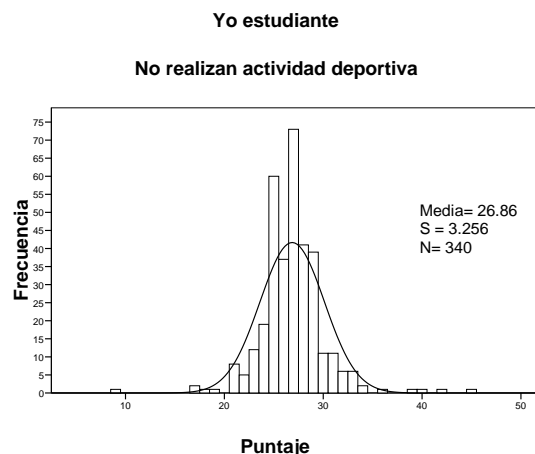
Gráfica 1. Distribución de la escala “yo físicamente soy” de sujetos que realizan actividad deportiva.

Gráfica 2. Distribución de la escala “yo físicamente soy” de sujetos que no realizan actividad deportiva.

En la escala “yo físicamente soy”, los puntajes se encuentran en el rango de 15 a 33, para ambos grupos. Como se puede observar las respuestas obtenidas de los niños que si realizan actividad deportiva tienden a ser más altas que las dadas por los niños que no realizan actividad alguna, por lo que los niños del primer grupo tienden a describirse de manera mas positiva en el aspecto físico, por lo que se perciben como más fuertes, flacos, altos, guapos, grandes y sanos, que los niños que no realizan actividad deportiva.

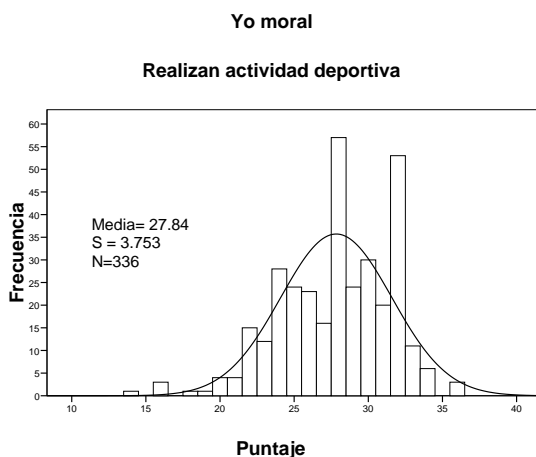


Gráfica 3. Frecuencias de la escala “yo como estudiante soy” de sujetos que realizan actividad deportiva

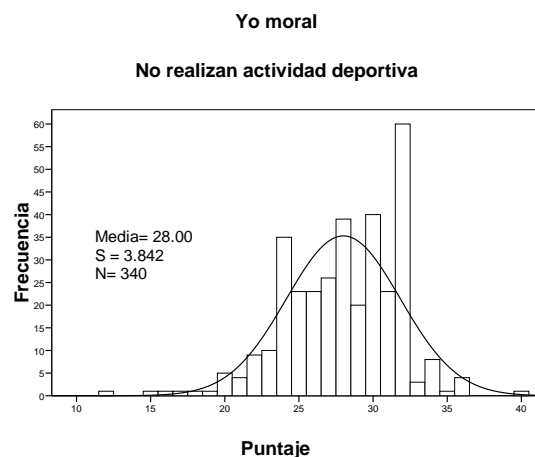


Gráfica 4. Frecuencias de la escala “yo como estudiante soy” de sujetos que no realizan actividad deportiva

Los puntajes, de la escala “yo como estudiante soy” van del 16 al 39 para el grupo de niños que reportan realizar actividad deportiva y del 9 al 45 para los que reportan que no realizan actividad alguna, podemos observar que las respuestas dadas por el grupo de los que no realizan una actividad deportiva tienden a ser mas positiva en lo que se refiere a este rubro, es decir, se perciben más estudiosos, listos, aplicado, etc.

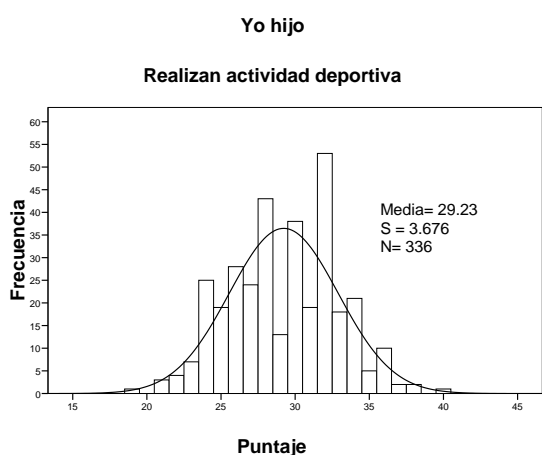


Gráfica 5. Frecuencias de la escala “yo moralmente soy” de sujetos que realizan actividad deportiva

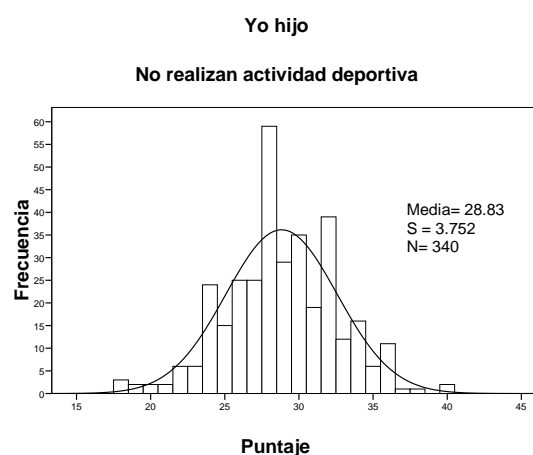


Gráfica 6. Frecuencias de la escala “yo moralmente soy” de sujetos que no realizan actividad deportiva

Para la escala “yo moralmente soy”, el rango para el grupo de los que si realizan actividad deportiva va del puntaje 14 al 36 y del 12 a 40 para los que no realizan alguna, en esta escala también se observa que las respuestas dadas por el grupo que no realiza actividad deportiva tiende a ser ligeramente mayor, por lo que estos se describen de manera más positiva en este aspecto.

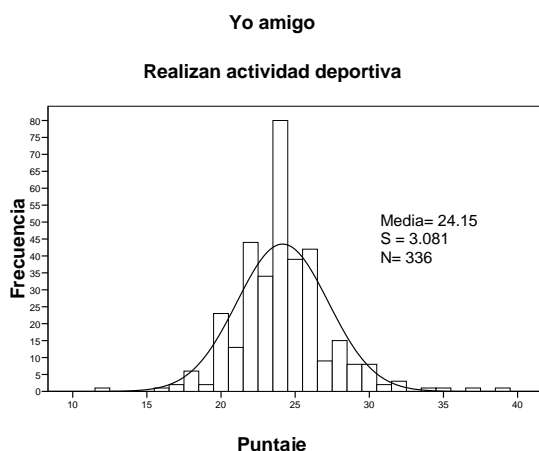


Gráfica 7. Frecuencias de la escala “yo como hijo soy” de sujetos que realizan actividad deportiva

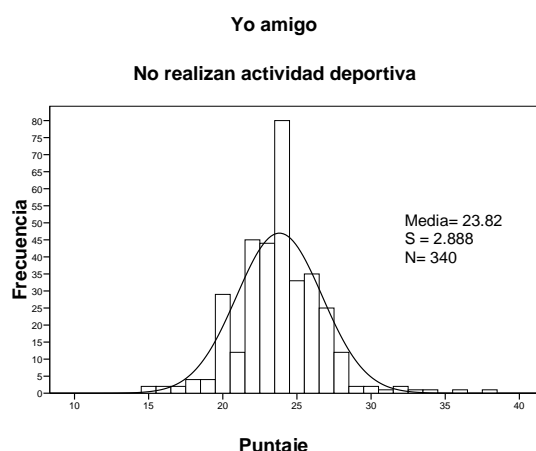


Gráfica 8. Frecuencias de la escala “yo como hijo soy” de sujetos que no realizan actividad deportiva

En la escala “yo como hijo soy”, el puntaje de los niños que si realizan actividad deportiva se encuentra entre 19 y 40 y de los niños que no realizan actividad deportiva va del 18 al 40, se observa que la media de los niños que si realizan actividad deportiva tiende a ser mayor, por lo que estos se perciben mejor en relación a como son como hijos.

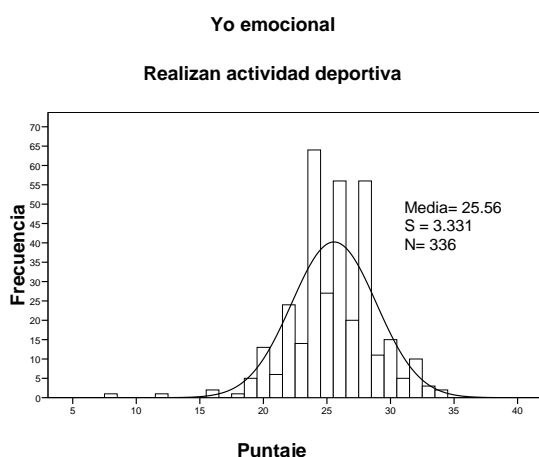


Gráfica 9. Frecuencias de la escala “yo como amigo soy” de sujetos que realizan actividad deportiva

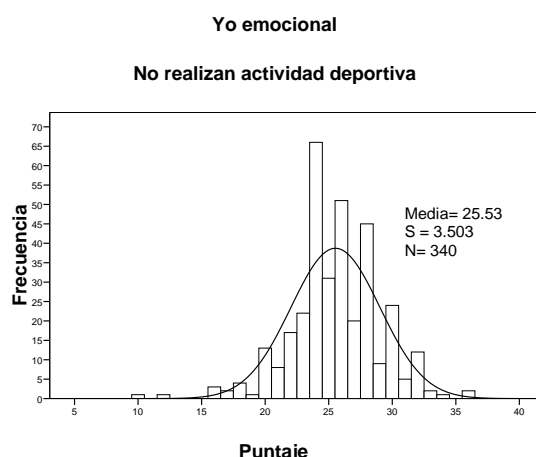


Gráfica 10. Frecuencias de la escala “yo como amigo soy” de sujetos que no realizan actividad deportiva

El rango de los puntajes para la escala “yo como amigo soy”, caen entre el 12 y el 39 para el grupo que realizan actividad deportiva y del 15 al 38 para los que no realizan alguna actividad, se observa las distribuciones de los puntajes para el primer grupo tienden a ser mejores en lo que se respecta en la percepción que tienen como amigo, es decir, se sienten más divertidos, sinceros, compartidos, etc.



Gráfica 11. Frecuencias de la escala “yo emocionalmente soy” de sujetos que realizan actividad deportiva



Gráfica 12. Frecuencias de la escala “yo emocionalmente soy” de sujetos que no realizan actividad deportiva

En la escala “yo emocionalmente soy”, el rango esta entre el puntaje 8 y el 34 para el grupo que si realizan actividad deportiva y del 10 al 36 para lo que no realizan alguna, la distribución de las frecuencias de ambos grupos son muy similares.

En la tabla 4 se muestra el nivel de significancia y desviación estándar que resulta en la comparación de entre las medias de entre los niños que realizan una actividad deportiva y los que no realizan alguna, en cada una de las escalas, obtenidos por medio de la prueba t de student para muestras independientes.

Tabla 4. Medias, desviación estándar y nivel de significancia.

	Realizan actividad deportiva	N	Media	Desviación estándar	t Significancia (2-colas)
Yo físico	SI	336	23.10	2.957	.023 (*)
	NO	340	22.57	3.057	
Yo estudiante	SI	336	26.42	2.805	.061
	NO	340	26.86	3.256	
Yo moral	SI	336	27.84	3.753	.589
	NO	340	28.00	3.842	
Yo hijo	SI	336	29.23	3.676	.159
	NO	340	28.83	3.752	
Yo amigo	SI	336	24.15	3.081	.143
	NO	340	23.82	2.888	
Yo emocional	SI	336	25.56	3.331	.918
	NO	340	25.53	3.503	

(*) Diferencias estadísticamente significativas al nivel de .05

Como se observa en la tabla 4, la única escala en la que se obtuvo un valor significativo en la comparación de las medias entre los niños que realizan actividad deportiva y los niños que no realizan actividad deportiva es en la escala de “yo físicamente soy”, lo cual indica que los niños que realizan actividad deportiva muestran un mayor autoconcepto físico.

4.2. Discusión y conclusiones

El objetivo de la presente investigación fue determinar si existen diferencias entre el autoconcepto que muestran niños en edad escolar que practican una actividad deportiva fuera de la escuela y niños que no realizan alguna, en las áreas física, estudiante, amigo, hijo, emocional y moral, encontrándose que solo en el aspecto físico si hay diferencias.

Esto concuerda con lo dicho por Craig (2001), que los niños en edad escolar que tienen la oportunidad de probar sus habilidades físicas, enfrentando retos propios y los que le presenta el medio, si los logran superar, hará que se sientan más capaces y seguros de ellos mismos. En este aspecto Berk (1999), indica que los niños que llevan “acumulados” un número considerable de autojuicios positivos de su propia valía, desarrollan un alta autoestima en base a los sentimientos positivos generados por dichos juicios.

Soria y Cañellas (1991), encontraron que los beneficios físicos y psicológicos de realizar un deporte o actividad física son: la posibilidad de conocer nuestro cuerpo, el movimiento mismo, la relación con el exterior, el contacto con los objetos y las demás personas. La autoimagen positiva, según Hargreaves (1986), que se forma en el niño al practicar un deporte es debido a que este le permite observar cómo otros lo perciben y a incorporar estas opiniones a cada una de sus actitudes, siendo estas ultimas constantemente modificadas a fin de tener las más cercanas al ideal percibido.

El niño al comparar sus habilidades actuales (yo verdadero) con las que le gustaría alcanzar (yo ideal) y al lograr las metas o expectativas que se ha impuesto el u otros, su autoreconocimiento y autodefinition forman un autoconcepto mas sólido, en este caso a lo que se refiere a su autoconcepto físico (Papalia, 1992).

Los niños que por realizar una actividad física alcanzan un desarrollo óptimo en sus capacidades motoras y que habiendo sorteado retos físicos que para los

niños de su edad no son tan comunes, dan como resultado que su autoconcepto físico sea mayor, por lo que se perciben con más rasgos positivos en lo que se refiere al aspecto físico.

En lo que se refiere a las demás subescalas, aunque no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, lo importante es determinar el por que fue así.

El realizar o no una actividad deportiva no parece tener influencia en el autoconcepto académico del niño, por lo que los reafirmantes principales del autoconcepto académico del niño son los que adquiere con las figuras más representativas para él en este campo, es decir, de sus padres y maestros.

Lo anterior concuerda con lo dicho por Serrano (1981), citado por Oñate(1989), que en edad escolar, el autoconcepto del niño como estudiante, está determinado por un lado por el maestro y por otro por su desempeño escolar, el maestro puede favorecer o bien actuar negativamente con respecto a que el niño reconozca sus cualidades positivas o bien reafirme las negativas; el niño que se desenvuelve bien en el ámbito académico, dependiendo de lo importante que sea esto dentro de su medio social (maestros, padres, coetáneos, etc.), tendrá un mejor concepto de sí mismo (Rappoport, 1978; Hurlock, 1976), por otro lado, la influencia de la familia ocupa un papel muy importante en el desarrollo del autoconcepto académico, por lo que el niño que se desenvuelve bien en la escuela recibe mayor aprobación por parte de los padres, lo que genera una mayor confianza en él (Rappoport, 1978).

EL nivel de significancia en la escala “yo moralmente soy” (y en general en todas las demás escalas que restan) ya esta muy por arriba del nivel deseado, por lo que sus diferencias no son significativas. El niño aunque sea expuesto a una serie de valores ajenos a los aprendidos en casa, elijara cuales predominaran, por lo que por el tiempo de reafirmación, por lo general, serán los valores aprendidos en casa los que se mantendrán firmes, por lo que se

conservan invariables a los grupos ajenos a lo que se encuentre expuesto, esto incluye a los clubes deportivos.

En este aspecto, Piaget (1978) encontró que la moral del niño en esta etapa escolar, aunque en franca formación, ya comienza a tener cierto sentido de autonomía, porque si bien se rige por las normas impuestas en casa o escuela, comienza tener cierto “criterio básico” de lo que se puede o no hacer; en esta misma línea de ideas, Newman (1986) dice que los conflictos, en este aspecto moral, se centran en el choque de la obediencia a una moral impuesta en el hogar o en la escuela contra una moral propia del mismo niño.

En lo que se refiere a la escala, “yo como hijo soy”, la importancia que le dé el niño, a como se perciba como hijo, por realizar o no una actividad deportiva, dependerá de que tan importante es para los padres, familia o grupo de crianza. Si los padres no son conscientes de las limitaciones y alcances que tiene su hijo e intentan compensar o alcanzar su auto-engrandecimiento por medio de el niño, los valores y expectativas que el niño adquiera de realizar o no una actividad deportiva, serán los de los padres, que puede ser mucha, moderada o de completa indiferencia.

Esto coincide por lo dicho por Oñate (1989), que indica que en esta etapa escolar, la familia tiene un gran peso en el desarrollo óptimo del autoconcepto del niño, donde si es reconocido tanto por sus logros como por lo que sus padres esperan de él se establecerá un sentimiento de valía adecuado; por lo que la familia, específicamente los padres, se convierten en el marco de referencia para la interpretación que hace el niño en lo que respecta a las actitudes de las demás personas (García, 1982, citado por Oñate, 1989).

Por otro lado, en lo respecta a la escala “yo como amigo soy”, en edad escolar comienzan los juegos de reglas, donde estas pueden ser ajustadas, modificadas y en ocasiones eliminadas, por lo que realizar o no una actividad deportiva no influye en el autoconcepto que se tenga como amigo, si bien se puede ser muy hábil físicamente hablando y pensar que por ello se tendrá una

mayor aceptación y tener más amigos, se deben de considerar aspectos de personalidad no aceptadas dentro del grupo de juego (puede que parezca presumido o chocante y por ende ser relegado), además de la autorregulación que ejercen los niños dentro del juego (donde limitan que tenga uno más ventaja que otro).

Lo anterior concuerda con lo observado por Papalia (1992), que la amistad en niños en edad escolar puede llegar a ser muy estrecha ya que en un grupo de “camaradas”, se puede opinar y confrontar otras opiniones (cosa que en la familia o escuela no se puede hacer), hablar de sentimientos y muchas veces otro niño puede proveer de un consuelo más efectivo que el de un adulto; por otro lado Ogburn y Nimkoff (1968), citados por Bossart y Stoker (1969), indican que estos grupos de amistades llegan a tener un grado de control muy fuerte sobre sus miembros, por lo que suelen ser cerrados y renuentes a admitir a un nuevo miembro, por lo que llegan hacer reguladores de conducta de los mismos, mas cuando comparten mismos intereses y edad.

En lo que se refiere la escala “yo emocionalmente soy”, debido a que el desarrollo emocional del niño se lleva acabo en diferentes ámbitos, el estar inscrito en una actividad deportiva es solo uno de los escenarios donde él interactúa, por lo que la practica de un deporte no influye por si solo en el desarrollo del autoconcepto del niño en este aspecto.

Berk (1999), en este aspecto coincide al indicar que el desarrollo emocional del niño son muchos lo factores que convergen para que este se dé de manera adecuada, además de que esta en constante evolución aun ya siendo adulto, uno de estos factores es el que se refiere a la autoestima que son todos los juicios que hacemos acerca de nuestras capacidades para resolver los problemas que se presentan en el transcurso de la vida diaria; otro factor es la autoimagen, según Hargreaves (1986) , es todo lo que consideramos que somos en un momento determinado, siendo modificado por las actitudes que tienen los demás hacia nosotros; también esta lo que se conoce como

autoidentidad que básicamente son los rasgos de personalidad que se mantienen a lo largo del tiempo (Erikson, 1971).

Para que el niño en edad escolar desarrolle un buen autoconcepto necesita desenvolverse en un entorno seguro y estable emocionalmente, tanto en los ámbitos familiar, escolar y social, de lo contrario si el niño se ve inmerso en un ambiente desfavorable se generan conductas negativas que llevarán al escolar a tener un autoconcepto endeble, al respecto Mercado (1991) encontró que los niños que son maltratados dentro y/o fuera del hogar genera en ellos sentimientos de minusvalía al grado de justificar el maltrato del que son objeto por parte de los adultos. Por otro lado, si el niño es menospreciado en su hogar y escuela, por un bajo rendimiento escolar, sus autodescripciones en las áreas de cómo es como amigo y estudiante, serán negativas (Sánchez, 1995). Y si lo anterior le agregamos los valores bajo los que esta siendo educado el escolar, podemos encontrar la raíz donde se originan los mayores obstáculos para el buen desarrollo del autoconcepto del niño en edad escolar.

4.3. Limitaciones

- Debido a que los horarios de aplicación de la prueba fueron asignados por la dirección de cada escuela, estos fueron muy variables, por lo que no se pudo tener el control de que los niños contestaran la prueba bajo las mismas circunstancias.
- Era poco el tiempo que se podía ocupar para revisar que hubiesen contestado la prueba de manera correcta o bien para resolver dudas.

4.4. Sugerencias

- ✓ Dado que el estudio del autoconcepto en niños es amplio, con un número considerable de variables a medir y controlar, en próximas investigaciones se debe utilizar un instrumento o varios que puedan abarcar, dentro lo posible, el mayor número de factores que inciden en el autoconcepto del niño en edad escolar.
- ✓ La influencia de los padres es crucial para el óptimo desarrollo del niño, por lo que sería conveniente que se les realizara una encuesta a fin de determinar que tipo de actitud, valor y en general que tipo de expectativas tienen de su hijo y como esto influye en su autoconcepto en relación en si realizan o no una actividad deportiva.
- ✓ La deserción deportiva por parte del niño, es un rasgo también a considerar, por lo que se debe de estudiar mas afondo a fin de determinar su influencia en el autoconcepto y actitud hacia el realizar o no una actividad deportiva en el niño en edad escolar.

REFERENCIAS

- Andrade, P., y Weiss, P (1886). Una escala de autoconcepto para niños. *Revista latinoamericana social en México*, (1), 517-522.
- Aisenson, K. A. (1969). *El yo y el sí mismo*. Argentina: Amorrortu.
- Allport, G. (1961). *Psicología de la personalidad*. Argentina: Paidos.
- Allport, G. (1966). *La personalidad: su configuración y desarrollo*. España: Herder.
- Allport, G. (1970). *Desarrollo y cambio*. Argentina: Paidos.
- Allport, G. (1975). *La estructura del ego*. Argentina: Siglo XX.
- Allport, G. (1988). *La persona en psicología*. México: Trillas.
- Arzate, P. J.(2006). Diferencias del autoconcepto de niños entre 7 y 9 años de edad que poseen un perro como mascota y los que no lo tienen. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM. México.
- Atencia, H. D. (2000). *Deportes de lucha*. España: INDE.
- Bandura, A., y Walters, R.(1978). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. España: Alianza.
- Bakker, F. C. (1993). *Psicología del deporte*. España: Morata.
- Baquero, R. (2004). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Argentina: Aique.
- Barbany, J. R. (1990). *Fundamentos de fisiología del ejercicio y del entrenamiento*. España: Barcanova.
- Batalla, F. A. (2002). *Deportes individuales*. España: INDE.
- Berk, L. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: Prentice hall.
- Blue, G. S. (1972). *Teorías psicoanalíticas de la personalidad*. Argentina: Paidos.
- Bolaños, V., y Mosqueda G. (1999). *Diferencias de autoconcepto y motivación al logro en atletas universitarios*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

-
- Bossart J., y Stoker, E.B. (1969). *Sociología del desarrollo infantil*. España: Aguilar.
- Bowers, R. W., y Fox, E. L. (1995). *Fisiología del deporte*. México: Medica panamericana.
- Bravo, B. C. (1986). *Evaluación del rendimiento deportivo*. México: Didáctica moderna.
- Brembeck, C. S. (1975). *Alumno, familia y grupo de pares: escuela y socialización*. Argentina:
- Camerino, F. O.(2000). *Deporte recreativo*. España: INDE.
- Cascua, S. (2003). *El deporte*. España: Paidós.
- Cervantes, J.(1995). *Juegos predeportivos*. México: Trillas.
- Córdoba, A. (1997). *La fatiga muscular en el rendimiento deportivo*. España: Síntesis.
- Cueli, J.(1990). *Teorías de la personalidad*. México: Trillas.
- Craig, G. J.(2001). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson Educación.
- Cruz, J. (s.f.). *Psicología y Deporte de Iniciación. Master Universitario en Psicología de la Actividad Física y del Deporte*.
- De La Rosa, J.(1986). *Escalas de locus de control y autoconcepto: construcción y validación*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Delval, J.(1994). *El desarrollo humana*. España: Siglo XXI.
- DiCaprio, N. S. (1989). *Teoría de la personalidad*. México: McGraw-Hill.
- Dorathy, U. H. (1987). *Psicología del deporte*. España: Hispano europea.
- Dosil, J.(2002). *El psicólogo del deporte*. España: Síntesis.
- Dosil, J.(2004). *Psicología de la activación física*. México: McGraw-Hill.
- Erikson, E. H.(1967). *Ética y psicoanálisis*. Argentina: Horme.
- Erikson, E. H.(1971). *Identidad, juventud y crisis*. Argentina: Paidós. 1971.
- Erikson, E. H. (1972). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.
- Erikson, E. H. (1983). *Infancia y sociedad*. Argentina: Paidós.

-
- Evans, E.G.S.(1971). *Psicología moderna de la educación*. España: Morata.
- Flores B. (1998). Autoconcepto en niños institucionalizados. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Flores A. (1994). El rendimiento escolar como un factor contribuyente al autoconcepto en niños de ambos sexos de tercero y sexto año de educación primaria. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Fraile, A. (2004). El deporte escolar en el siglo XXI. España: Graó.
- Freedman, A. M. (1975). Teorías psicoanalíticas y psicodinámicas de la personalidad. Argentina: Paidós.
- García, E. J. (2000). *Deportes de equipo*. España: INDE.
- Genovard, R., Gotzens B., y Montané C. (1992). *Psicología de la educación*. España: CEAC.
- Gillham, H. L. (1966). *Como ayudar a los niños a aceptarse a si mismos y a aceptar a los demás*. Argentina: Paidós.
- Gondra J. M. (1975). *La psicoterapia de Carl Rogers*. España: Vizcaina.
- Gordillo, A. (1992). *Orientaciones Psicológicas en la Iniciación Deportiva*. *Revista de Psicología del Deporte*, (1), 27-36.
- Granda, J. (1998). *Modelo organizativos del deporte en edad escolar*. España: Universidad de Granada.
- Hall, S., y Gardner L. (1984). *La teoría psicoanalítica de la personalidad*. México: Paidós.
- Hargreaves, D. H. (1986). *Las relaciones interpersonales en la educación*. España: Narcea.
- Hartmann, H. (1978). *Ensayos sobre la psicología del yo*. México: Fondo de cultura económica.
- Hernández, S. R.(2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, M. (1991). *La animación deportiva*. España: Inde.
- Hurlock, B. E. (1976). *Desarrollo psicológico del niño*. México: McGraw-Hill.
- Kozulin, A. (1990). *La psicología de Vigotsky*. España: Alianza.
- Lafarga, J. (1994). *Desarrollo del potencial humano*. México: Trillas.

-
- Licona, M. (2008). Influencia de la practica de taekwondo en el autoconcepto de adolescentes de 15 a 19 años. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- López, J., y Fernández A. (1998). *Fisiología del ejercicio*. México: Medica panamericana. 1998.
- Lorenzo, J. (1997). *Psicología del deporte*. España: Biblioteca nueva.
- Maiztegui, C. (2000). *Ocio y deporte escolar*. España: Universidad de Deusto.
- Mead, G. H. (1993). *Espíritu, persona y sociedad*. México: Paidós.
- Mercado, R. X. (1991). Autoconcepto y metas en niños maltratados que viven con familia y niños maltratados que viven en la calle. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Moran, J. A. (2000). *Psicología aplicada a la actividad físico-deportiva*. España: Pirámide.
- Moreno, E. M. (1992). Autoconcepto en menores infractores y sus custodios. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Mussen, P. H.(1975). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas.
- Muñiz, A., y Andrade, P. (1990). Concepto del maestro y autoconcepto del alumno. *Revista de psicología social en México*, (3), 29-33.
- Muñiz, A. (1991). Los padres y los maestros en relación con el autoconcepto del niño. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Musitu, G., García, F., y Gutiérrez, M. (1994). *AFA : autoconcepto forma-A / G*. España: TEA.
- Newman, B. M. (1986). *Manual de psicología infantil*. México: Limusa.
- Núñez, J. C., y González, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. España: Universidad de Oviedo.
- Oñate, M. P. (1989). *El autoconcepto: Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. España: Narcea.
- Palacios, P. A. (1994). Estudio comparativo del autoconcepto en niños (9-12 años) con diagnostico de artritis reumatoide juvenil y niños sanos. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Papalia, D. E. (1992). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.
- Piaget, J. W. (1970). *Educación e instrucción*. Argentina: Proteo.

-
- Piaget, J. W. (1976). *La construcción de lo real en el niño*. Argentina: Nueva visión.
- Piaget, J. W. (1977). *Los procesos de adaptación*. Argentina: Nueva visión.
- Piaget, J. W. (1978). *Adaptación vital y psicología de la inteligencia*. México: Siglo XXI.
- Piaget, J. W. (1978). *La representación del mundo en el niño*. España: Morata.
- Piaget, J. W. (1983). *A donde va la educación*. México: Teide.
- Piaget, J. W. (1984). *Psicología del niño*. España: Morata.
- Piaget, J. W. (1994). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. México: Grijalbo.
- Piaget, J. W. (2001). *Inteligencia y afectividad*. Argentina: Aique.
- Rappoport, L. (1978). *La personalidad desde los 6 a los 12 años*. Argentina: Paidós.
- Rice, F. P. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. México: Prentice Hall.
- Ried, B. (2002). *Juegos y ejercicios para estimular la psicomotricidad*. España: Oniro.
- Roffé, M., y Ucha, F. (2004). *Alto rendimiento : psicología y deporte*. Argentina: Lugar.
- Rosales, O. (2000). *Genero (femenino, masculino, andrógino e indiferenciado) y su diferencia con el motivo de logro entre hombres y mujeres en la población deportiva*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Rosas, C. (2007). *Autoconcepto de niños con leucemia*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Rosenberg, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Argentina: Paidós.
- Samaranch, J. A. (2004). *Psicología de la activación física y el deporte*. México: McGraw-Hill.
- Sánchez, N. A. (1995). *Autoconcepto en un grupo de niños con fracaso escolar y un grupo de niños sin fracaso escolar*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

Sevilla, A., y Govea, M. C. (1991). Estudio de la influencia de la religión en el autoconcepto de los niños. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

Soria, M., y Cañellas, A. (1991). *La animación deportiva*. España: INDE.

Shultz, D. P. (2002). *Teorías de la personalidad*. España: Internacional Thompson.

Villa A. (1992). *Medición del autoconcepto en la edad infantil*. España: Bilbao.

Weiss, M. R. (1991). Psychological skill development in children and adolescents. *The Sport Psychologist*, (5), 335-354.

Wertsch, J. V. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós.

PÁGINAS DE INTERNET

Autoconcepto o Sentido de Identidad. (2009, junio). Disponible en: <http://www.aulafacil.com/cursoautoestima/Lecc-22.htm>.

Atención ambulatoria en el período escolar. (2009, abril). Disponible en: http://escuela.med.puc.cl/paginas/cursos/quinto/pediatria/PediatAmbulat/Pedmb_021.html.

Buñuel L. (2009, mayo). Educación física. Disponible en: http://ieslbuza.educa.aragon.es/Departamentos/Dpto_EF/Ficheros/1BACH_DeportesColectivos.pdf.

Castillo B. (2009, abril). La etapa escolar 6 a 12 años. Disponible en: <http://bcastilloo.blogspot.com/2005/09/la-etapa-escolar-6-12-aos.html>.

Crecimiento y desarrollo físico del niño. (2009, abril). Disponible en: <http://html.rincondelvago.com/crecimiento-y-desarrollo-fisico-del-nino.html>.

Crecimiento y desarrollo físico del niño en edad escolar. (2009, abril). Disponible en: <http://www.fortalezafisica.com/archivo/crecimiento-y-desarrollo-fisico-del-nino-en-edad-escolar>.

Desarrollo psicomotor en la edad escolar. (2009, abril). Disponible en: <http://docentes.uacj.mx/hstaines/nosologia/Pediatria/desarr~1.pps>.

Desarrollo y Trastornos de la etapa escolar. (2009, abril). Disponible en: <http://html.rincondelvago.com/desarrollo-y-transtornos-de-la-etapa-escolar.html>.

Díaz S., y Martínez M. (2009, abril). Deporte escolar y educativo. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd67/educat.htm>.

Dieta para niños de 4 a 11 años. (2009, abril). Disponible en: <http://www.nutricion.pro/tag/etapa-escolar>.

Esper P. (2009, junio). "Papel del deporte en el desarrollo normal". Disponible en: <http://www.deporteyescuela.com.ar/>.

Etapas del desarrollo. (2009, abril). Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/article-89326.html>.

Ferro M. (2009, junio). La importancia del autoconcepto. Disponible en: http://www.psicologoescolar.com/ARTICULOS/PAGINAS_DE_ARTICULOS/la_importancia_del_autoconcepto.htm.

José F. y García C. (2009, septiembre). Autoconcepto y danza. Disponible en: <http://www.altorendimiento.net/area-1-salud/autoconcepto-y-danza.html>.

Las etapas de desarrollo de tu hijo (2009, abril). Disponible en: <http://www.guiainfantil.com/educacion/desarrollo/bebealnio.htm>.

Los beneficios del deporte temprano. (2009, junio). Disponible en: <http://eldeporteenaeducacion.blogspot.com/2008/01/los-beneficios-del-deporte-temprano.html>.

Los juegos infantiles tradicionales reducen la obesidad y desarrollan la autoestima. (2009, junio). Disponible en: http://www.elpais.com/articulo/salud/juegos/infantiles/tradicionales/reducen/obesidad/desarrollan/autoestima/elpepusocsal/20070710elpepisa_5/Tes.

Molinas J. (2009, abril). Etapa escolar: desarrollo físico y cognitivo. Disponible en: <http://psicologiadeldesarrolloto.blogspot.com/2008/06/etapa-escoladesarrollo-fsico-y.html>.

Molnar G. (2009, junio) Juego y Formación Motriz. Disponible en: http://www.chasque.apc.org/gamolnar/deporte%20infantil/infantil.01.html#ancho_r362131.

Niños y adolescentes, características funcionales y ejercicio físico. (2009, junio). Disponible en: <http://saludydeporte.consumer.es/edad/ninos/index.html>.

Ramirez S., y Herrera C. (2009, abril). Autoconcepto. Disponible en: <http://personal.telefonica.Terra.es/web/ph/Autoconcepto.htm>.

Universidad Europea de Madrid. (2009, mayo). Deporte: teoría y historia. Disponible en: http://html.rincondelvago.com/deporte_teoría-e-historia.html.

Urbano E. (2009, abril). Autoconcepto y autoestima. Disponible en: <http://www.psicoarea.org/autoestima1.htm>.

Tierno B., y Jescaja A. (2009, abril). Procesar como personas: autoestima. Disponible en: <http://www.sectormatematica.cl/orientacion/procesar.htm>.

ANEXOS

1.- Edad _____ años 2.- Grado _____ 3.- Sexo M F
 4.- ¿Realizas una actividad deportiva? SI NO
 ¿Cuál? _____

A continuación se presenta una serie de palabras que te ayudan a describir tu forma de ser. Por favor marca con una "X" en el lugar correspondiente (A,B,C,D,E), de acuerdo a que tanto tengas las características.

YO FÍSICAMENTE SOY

1.- FUERTE	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	DÉBIL
2.- FLACO	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	GORDO
3.- ALTO	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	BAJO
4.- GUAPO	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	FEO
5.- CHICO	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	GRANDE
6.- ACTIVO	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	INACTIVO
7.- ENFERMO	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	SANO

YO COMO ESTUDIANTE SOY

1- ESTUDIOSO	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	FLOJO
2.- LENTO	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	RÁPIDO
3.- TONTO	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	LISTO
4.- BUENO	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	MALO
5.- BURRO	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	APLICADO
6.- CUMPLIDO	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	INCUMPLIDO
7.- FLOJO	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	TRABAJADOR
8.- ORGANIZADO	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	DESORGANIZADO
9.- ATRASADO	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	ADELANTADO

YO MORALMENTE SOY

1.- BUENO	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	MALO
2.- OBEDIENTE	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	DESOBEDIENTE
3.- EDUCADO	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	GROSERO
4.- SINCERO	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	MENTIROSO
5.- EGOÍSTA	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	COMPARTIDO
6.- TRAMPOSO	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	HONESTO
7.- RESPONSABLE	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	IRRESPONSABLE
8.- RESPETUOSO	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	IRRESPETUOSO

YO COMO HIJO SOY

1.- BUENO	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	MALO
2.- SINCERO	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	MENTIROSO
4.- OBEDIENTE	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	DESOBEDIENTE
5.- PLATICADOR	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	CALLADO
6.- REZONGÓN	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	EDUCADO
7.- AGRADABLE	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	DESAGRADABLE
8.- TRAVIESO	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	CALMADO
9.- RESPONSABLE	<u> </u> A	<u> </u> B	<u> </u> C	<u> </u> D	<u> </u> E	IRRESPONSABLE

YO CON MIS AMIGOS SOY

1.- ABURRIDO	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	DIVERTIDO
	A	B	C	D	E	
2.- MENTIROSO	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	SINCERO
	A	B	C	D	E	
3.- BUENO	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	MALO
	A	B	C	D	E	
4.- SOLITARIO	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	AMIGABLE
	A	B	C	D	E	
5.- COMPARTIDO	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	EGOÍSTA
	A	B	C	D	E	
6.- SIMPÁTICO	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	SANGRÓN
	A	B	C	D	E	
7.- PRESUMIDO	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	SENCILLO
	A	B	C	D	E	
8.- PLATICADOR	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	CALLADO
	A	B	C	D	E	

YO EMOCIONALMENTE SOY

1.- SENCILLO	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	COMPLICADO
	A	B	C	D	E	
2.- SERIO	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	JUGUETÓN
	A	B	C	D	E	
3.- SEGURO	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	INSEGURO
	A	B	C	D	E	
4.- SENTIMENTAL	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	INSENSIBLE
	A	B	C	D	E	
5.- TRISTE	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	FELIZ
	A	B	C	D	E	
6.- DESESPERADO	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	TRANQUILO
	A	B	C	D	E	
7.- DECIDIDO	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	INDECISO
	A	B	C	D	E	
8.- CARIÑOSO	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	FRÍO
	A	B	C	D	E	