



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

PSICOLOGÍA

AUTOESTIMA EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA:
EFECTO DE UN PROGRAMA DE LECTURA
PARA FORTALECERLA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A N

MARIA DE LOURDES GALINDO MONTALVO
MARTHA GARCÍA SANTIAGO

JURADO DE EXAMEN

TUTOR: DR. JOSE GABRIEL SÁNCHEZ RUIZ
COMITÉ: LIC. MIRIAM SILVA ROA
LIC. CARLOS NUÑEZ FUENTES
MTRA. LUZ MARÍA ROJAS BAUTISTA
DRA. ANA MARÍA BALTAZAR RAMOS

MÉXICO, D.F. ABRIL DE 2011





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

. DEDICATORIA

ESTE TRABAJO ESTA DEDICADO PARA LAS PERSONAS
QUE HAN COMPARTIDO TODO ESTE PROCESO DE
ELABORACIÓN:

A MARY POR SU DEDICACIÓN Y APOYO.

A HÉCTOR Y SERGIO POR SU DULCE COMPAÑÍA EN MI CAMINO
DESDE SIEMPRE.

A MELBA, XIMENA Y AIMÉE POR LA ALEGRÍA DE COMPARTIR
SUS PEQUEÑAS AVENTURAS EN ESTE MUNDO.

A MIS AMIGOS Y AMIGAS POR TODAS LAS SONRISAS QUE
HAN PROVOCANDO CON SU COMPAÑÍA A LO LARGO DE MI VIDA.

A MIS PROFESORES POR SU ORIENTACION, GUIA Y APOYO.

LOURDES

DEDICATORIA

**CON TODA HUMILDAD LE DEDICO ESTA TESIS A
DIOS POR QUE ES EL CREADOR DE TODAS LAS
COSAS Y ES EL QUE ME HA DADO LA FORTALEZA
PARA CONTINUAR CUANDO HE ESTADO A PUNTO
DE CAER.**

**A MIS PADRES CON MUCHO AMOR Y NOSTALGIA
LOS CUALES YA ESTÁN JUNTO A EL**

**A MIS HIJOS HARZEL Y KAREN PARA QUE NO SE
DEN POR VENCIDOS**

A MI NIETA KYLIE POR SU AMOR INCONDICIONAL

**A MARCELINO MI PAREJA PARA QUE SE
REENCUENTRE CONSIGO MISMO**

**Y A TI LULÚ POR LA PACIENCIA Y EL APOYO QUE
ME HAS DADO**

**CON AMOR RESPETO Y AGRADECIMIENTO
MARTHA**

AGRADECIMIENTOS

**AL DOCTOR JOSÉ GABRIEL SÁNCHEZ RUÍZ POR SU
ASESORAMIENTO Y PACIENCIA PARA AYUDARME
A CRECER COMO PERSONA Y PROFESIONISTA**

**A NUESTROS SINODALES A CADA UNO DE ELLOS
GRACIAS POR ORIENTARNOS Y GUIARNOS PARA
TERMINAR ESTE CICLO ACADÉMICO**

**A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO POR LAS FACILIDADES QUE NOS BRINDO
EN NUESTROS TIEMPOS DE ESTUDIANTES**

Y A DIOS POR QUE GRACIAS A ÉL SOY LO QUE SOY

MARTHA

INDICE

	Pág.
RESUMEN	1
I. FUNDAMENTACION	2
1.1. Autoestima.....	3
1.1.1. Definición de autoestima.....	6
1.1.2. Tipos de autoestima.....	9
1.1.3. Factores que intervienen en el desarrollo de la autoestima.....	14
1.1.4. Áreas en que incide la autoestima.....	20
1.2. La lectura.....	23
1.2.1. Definición de lectura.....	23
1.2.2. Tipos de lectura.....	27
1.3. La lectura y su relación con la autoestima.....	35
1.4. La lectura y la familia.....	39
1.5. La familia.....	40
1.5.1. Tipos de familia.....	42
II PROPÓSITO	
2.1. Definición del problema.....	46
III MÉTODO	
3.1. Sujetos.....	47
3.2. Objetivos.....	49
3.3. Hipótesis.....	49
3.4. Variables.....	49
3.5. Instrumentos y materiales.....	50
3.6. Escenario.....	55
3.7. Procedimiento.....	55
3.8. Diseño.....	56

IV ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1.	Análisis de los puntajes para cada una de las subescalas y puntajes total del IAC, según el sexo de los sujetos.....	58
4.2.	Análisis de los puntajes para cada una de las subescalas y puntajes total del IAC, según el grado que cursan los Ss con PLEFANEP.....	59
4.3.	Interpretación del IAC, según la clasificación sugerida por Coopersmith con PLEFANEP, de acuerdo al sexo de los Ss.....	60
4.4.	Interpretación del IAC, según la clasificación sugerida por Coopersmith con PLEFANEP, de acuerdo al grado escolar de los Ss.....	63
4.5.	Análisis de los puntajes para cada una de las subescalas y del total del IAC, según el sexo de los sujetos sin PLEFANEP.....	54
4.6.	Análisis de las categorías de la clasificación de los puntajes del IAC en sujetos de acuerdo al sexo, sin PLEFANEP.....	65
4.7.	Análisis de los puntajes para cada una de las subescalas y puntajes total del IAC, según el grado escolar de los sujetos sin PLEFANEP.....	67
4.8.	Interpretación de los puntajes en el IAC, considerando el grado escolar de los Ss.....	68
4.9.	Evaluación de las diferencias en las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos en el IAC.....	69
4.10	Análisis de los resultados relacionados con el tipo de familia.....	71

V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1.	Discusión.....	90
5.2.	Conclusiones.....	93
		pág.
Bibliografía		94
Anexos		99

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo conocer el efecto de un Programa de Lectura para elevar la Autoestima en Niños de Educación Primaria (PLEFANEP). El estudio se llevó a cabo en una escuela primaria particular del D.F. de una población de 120 sujetos se seleccionaron utilizando la prueba de Evaluación de la comprensión lectora ECL-1 que se aplicó a todos los niños de 2º, 3º y 4º grado. Los 27 sujetos seleccionados fueron quienes obtuvieron puntajes altos en dicha prueba. Se hizo una primera medición de la autoestima del Inventario de autoestima de Coopersmith (etapa pretest), previa a la aplicación del PLEFANEP para saber cual era su nivel de autoestima. El Programa de lectura para elevar la autoestima en niños de educación primaria se desarrolló en tres sesiones de 95 min. durante cuatro semanas. Se trabajaron 13 sesiones, en total. Al concluir la aplicación, nuevamente se midió la autoestima (etapa postest), mediante el Inventario de Autoestima de Coopersmith. Adicionalmente, se realizó una medición de seguimiento (etapa seguimiento). Los datos se analizaron mediante pruebas estadísticas ad hoc para diseños tipo pretest-postest-seguimiento. Para el análisis se agruparon los datos según el sexo, grado y tipo de familia de los sujetos. Los resultados se discuten enfatizando en la importancia de utilizar programas basados en lecturas o ejercicios

I. FUNDAMENTACIÓN

La presente investigación nació de la inquietud generada al observar la conducta de los niños de nivel primaria en el salón de clases cuando realizan sus actividades, en un colegio particular de la Delegación Iztacalco. Al cuestionar acerca de las repercusiones que estas actividades tienen en ellos, tomamos la lectura como una acción realizada diariamente que puede tener otros efectos mediatos en el lector, además de adquirir conocimientos, específicamente, en el área de la autoestima, con lo cual podría conocerse si la lectura tiene influencia en la autoestima del niño.

En particular, se pretende conocer la posibilidad de incidir en la autoestima implementando un Programa de Lectura para niños. La importancia de este trabajo radica en la viabilidad de aplicar un programa de lectura, para ayudar al alumno que se detecte con una baja autoestima o para mantenerla alta, según sea el caso del lector.

A lo largo de la historia se ha definido a la autoestima desde el punto de vista de diferentes autores, como se muestra a continuación.

Para Beck (cit. en Harrel, 1992) “La autoestima puede manipularse”. Mientras que de acuerdo a Schauger y Sormon (cit. en Harrell, 1992) “una autoestima alta hace que la persona persevere más tiempo en tareas difíciles y que esté deseosa de aprender” (p. 53). De Oñate (cit. en Alcántara, 1996) menciona que “otro aspecto importante para que se desarrolle la autoestima es el medio educativo en el cual el niño se ve influenciado por los maestros, amigos y en general por el medio escolar” (p. 54). Así, tenemos que el desarrollo de la autoestima comienza en la familia, pero es importante reconocer que “la autoestima se sigue desarrollando a lo largo de la vida... es dinámica y sus componentes siempre están en desarrollo y cambio. Cualquier alteración en una de las áreas de la autoestima, provocará variaciones en la autoestima global del individuo” (Alcántara y Bazaldúa, 1996, p. 58).

Por otro lado, actualmente una de las preocupaciones de las familias se refiere a la educación integral de sus hijos, es decir, emocional, intelectual y físicamente pero dejando la mayor parte de la responsabilidad de la educación a la escuela, debido a que los padres están integrados a un área laboral, la mayor parte absorbente, y por tanto: dejando a los niños con poco tiempo de su compañía y educación familiar. En este nuevo modelo de educación va incluido el que su hijo desarrolle todo un abanico de habilidades que posteriormente, en la etapa adulta le permitan tener una posición privilegiada dentro de la sociedad y saludable dentro de la familia.

Uno de los modelos que ejerce la familia en sus miembros es el desarrollo de la autoestima y, el gusto por la lectura. La lectura como una forma de

enriquecimiento personal y de conocimientos transporta a los lectores a mundos desconocidos; es la escuela donde recae el compromiso de conocer mundos distintos a través de la palabra escrita.

Al enfocarse en esta temática, destaca la ausencia de estudios que hayan explorado la relación entre la lectura y la autoestima; por ejemplo, si es posible influir en la autoestima mediante cierto tipo de lecturas. Sin embargo, es importante mencionar que se pueden encontrar comercialmente una gran cantidad de materiales que tratan el tema del desarrollo humano, de la personalidad o del beneficio personal y social tratando de aumentar la autoestima del lector a través de la palabra escrita, por ejemplo “El vendedor más grande del mundo”, “Tus zonas erróneas” “Como hablarle de autoestima a sus hijos”, etc. Llama la atención que muchos de ellos se han convertido en los libros con gran demanda desde su publicación aunque, curiosamente, se desconocen las repercusiones del mismo en el desarrollo personal del lector.

También, durante el proceso de la revisión bibliográfica, se han encontrado diversos estudios realizados sobre autoestima en adolescentes y el desarrollo de la autoestima en niños preescolares, pero solo cinco sobre el desarrollo de la autoestima en niños de educación primaria, tales como: Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en niños (Estrada, 1995); Análisis de reactivos del inventario de autoestima para niños de Battle (Self-esteem Inventory: SEI) (Morales, 1999); Validación de un Instrumento de Autoestima para niños y adolescentes Caso (1999); Estrategias didácticas que favorecen la socialización y autoestima de los alumnos de cuarto grado de educación primaria (Veloz, 1997) y La autoestima en niños de edad preescolar (De Fuentes, 1999).

Con base en lo investigado anteriormente, es de gran interés estudiar la trascendencia de las lecturas en los niños, a través de una serie de libros que se han seleccionado (*Santiago y los valores*, de Rosana Curiel Defossé, editorial Santillana). Asimismo, estudiar la influencia que tienen en el desarrollo de su autoestima después de ser leídos.

La serie de Santiago es una colección de libros, cuyo objetivo es inculcar en los niños el poder de la palabra para desarrollarse como niños saludables emocionalmente; además, de una serie de valores humanos donde el niño protagonista, Santiago, es capaz de auto-descubrirse a través de sus aventuras (ver instrumentos).

1.1. AUTOESTIMA

En esta sección se mencionarán algunos autores que se han encargado del estudio del tema central de la presente investigación: la autoestima. Se enunciará la clasificación que se hace de la misma, para después continuar con una descripción del desarrollo de la autoestima, en donde se hará referencia a su origen, los elementos que van influyendo con el paso de los años en su formación

para que se pueda mantener constante. Para finalizar señalaremos las áreas en las que incide la autoestima en el escolar menor de edad.

Antes de definir la autoestima es preciso mencionar brevemente varias teorías que la han estudiado desde diversas perspectivas. Al respecto, Murk (1988) hace un análisis de las diferentes facetas teóricas y sus principales representantes.

A) La perspectiva histórica de William James

El trabajo de James se basa en los métodos de introspección y comienza por describir el hecho de que cada persona nace en el contexto de unos posibles roles sociales (o entidades) que se crean por factores como la historia, la cultura, la familia y otras circunstancias. Con el transcurso del tiempo los individuos se encuentran investidos en uno de estos selfs más que en los otros y este se convierte en la referencia central.

B) El enfoque psicodinámico de Robert White

Mruk (1988) considera importante el trabajo de White por dos razones: a) por ser históricamente significativo, y b) porque considera a la autoestima como un fenómeno evolutivo. Además, sugiere la necesidad de una idea diferente de la motivación al introducir el uso del término Competencia: “el deseo de estimulación de origen biológico y el correspondiente esfuerzo por dominar el entorno... el poder de la competencia se deriva de su carácter de impulso ininterrumpido –una presión constante para manejar los retos vitales y que dura toda la vida” (Murk, 1988, pp. 112-113).

Para White la raíz de la autoestima es la eficacia en el desarrollo de los estadios evolutivos.

C) El enfoque sociocultural de Morris Rosenberg

Es importante destacar que este autor es el primero en emplear grandes muestras de sujetos estudiados y analizar los datos obtenidos en términos de factores sociales que influyen en la autoestima. Así en la perspectiva sociológica de la autoestima: “el self es una construcción social y trabaja sobre la premisa de que los auto-valores asociados a la autoestima surgen de la interacción de procesos culturales, sociales, familiares y otros interpersonales” (p.117).

D) La perspectiva conductual de Stanley Coopersmith

Basa sus estudios en el trabajo empírico, concibe el self como un constructo y apegado a los principios de aprendizaje. Además en su trabajo empleaba métodos observacionales en situaciones controladas, aparte de estudios de caso y entrevistas.

E) La visión humanista de Nathaniel Branden

De sus contribuciones podemos resaltar que convierte la autoestima en un aspecto personal. Además, abarca el desarrollo de la autoestima hasta la etapa adulta, a diferencia de las demás teorías que solamente plantean el desarrollo de la autoestima en los niños y los adolescentes.

Branden (Mruk, 1988), también hizo aportaciones a la psicología de la Tercera Fuerza con su teoría. En ella ve a la autoestima como una necesidad humana básica que influye en la mayor parte de nuestra conducta, además de llevar dos características principales: a) no se nace sabiendo satisfacer esta necesidad, así que debemos descubrirla, y b) la necesidad de la autoestima es tan fuerte que su falta es grave, como para motivarnos de formas negativas.

Branden identificó cuatro pilares básicos de la autoestima positiva:

- El grado de conciencia del individuo.
- La propia integridad como persona.
- La voluntad de aceptar la responsabilidad de las propias decisiones.
- Y la auto-aceptación o ser honesto con el tipo de elecciones que uno hace.

F) La perspectiva cognitivo-experimental de Seymour Epstein

Desde esta perspectiva teórica la autoestima es definida como una necesidad básica de ser merecedor de amor, como una fuerza motivacional. Si este sistema de autoestima se altera, sus efectos se extienden a todo el sistema del self.

G) Otros autores

Por otro lado, Verduzco (1992, p. 17) cita cuatro diferentes perspectivas de la autoestima que elaboraron Wells y Marwell:

- 1. Una actitud, donde se conceptualiza a la autoestima en una determinada clase de actitud (de aprobación o desaprobación hacia sí mismo) o como un aspecto de todas las actitudes hacia el self. Puede ser global o referirse a una sola característica.*
- 2. La relación entre diferentes tipos de actitudes, en donde se mide la discrepancia entre las metas y los logros.*
- 3. Una respuesta psicológica, definida como una reacción de la persona ante un proceso actitudinal o perceptual.*
- 4. Una función de la personalidad. Un componente del self el cual regula la medida en la que el sistema del self se mantiene bajo en condiciones de tensión. Entre más regulación interna haya, más alta será la autoestima.*

1.1.1. DEFINICIÓN DE AUTOESTIMA

Para iniciar, podría plantearse la siguiente pregunta: ¿Qué se entiende por autoestima?. Quizás se entiende como lo que hace estar felices o tristes a las personas; o lo que sienten no merecer; o cuanto se estiman a sí mismos, o simple y sencillamente no se posee una idea clara del significado de la palabra autoestima.

La autoestima es un término muy común. Utilizado cotidianamente en el lenguaje público, que resulta habitual escuchar en los medios de comunicación, aunque de manera distorsionada. Por el valor que este término tiene para la presente investigación es fundamental referir el significado que le han conferido algunos autores.

Así, de acuerdo a Rodríguez Pellicer y Domínguez (1998): “Autoestima es el marco de referencia desde el cual el individuo se proyecta. Es el amor por uno mismo y es la base y el centro del desarrollo humano; es conocimiento, concientización y práctica de todo el potencial de cada individuo” (p.4).

Al analizar la definición anterior, es notorio que se habla de un individuo y de cómo se proyecta, de su desarrollo humano y que también conlleva un conocimiento y una práctica. Por tanto, la autoestima es el inicio para desarrollarnos en el aprendizaje, en la familia, en la escuela, es decir, en todas las relaciones humanas.

Desde un panorama distinto, Maslow (cit. en Rodríguez, Pellicer y Domínguez, 1998) define a la autoestima como: “Una parte fundamental para que el hombre alcance la plenitud y autorrealización en la salud básica y mental, productividad y creatividad, es decir, en la plena expresión de sí mismo” (p.4).

En esta definición se hace referencia a la importancia del individuo en su salud mental, a la expresión que tiene de sí mismo, es decir, la autoestima es personal y no incluye ninguna opinión externa para que se evalúe uno mismo.

Sin embargo, Maslow (cit. en Globe, 1980) hace referencia a dos categorías en cuanto a las necesidades de aprecio de un individuo:

a) La autoestima incluye conceptos como el deseo de lograr confianza, competencia, pericia, suficiencia, autonomía y libertad.

b) El respeto, por otro lado de los otros, incluye conceptos como el prestigio, reconocimiento, aceptación, estatus, reputación y aprecio. Concluye definiendo “la autoestimación de índole más sana y estable se basa en el respeto que les merecemos a otros, más que en el renombre, la celebridad y la adulación (p.54).

La autoestima es importante en el desarrollo del hombre, por lo que forma parte de la base de la jerarquía de necesidades, según Abraham Maslow (Globe, 1980).

Branden (1993. p.14) por otra parte, considera que:

La autoestima es la experiencia de ser aptos para la vida y para las necesidades de la vida. Más específicamente, consiste en:

1. - *Confianza en nuestra capacidad de pensar y de afrontar los desafíos básicos de la vida.*
2. - *Confianza en nuestro derecho a ser felices, el sentimiento de ser dignos, de merecer, de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y gozar de los frutos de nuestros esfuerzos.*

Branden destaca el papel de que la confianza es básica: confianza para pensar y resolver problemas, para ejercer nuestros derechos, sentimientos, necesidades y disfrutar lo que se logró con el esfuerzo de cada persona; también el menester de satisfacer nuestras necesidades día a día y así infundirle seguridad a nuestros actos para lograr el éxito en nuestras actividades. Como dice Mruk (1988) al analizar los conceptos de Branden “la confianza y el auto-respeto son actitudes que podemos mantener sobre nuestro self basados en un diagnóstico de nuestra competencia y merecimiento en una situación determinada” (p.27).

Coopersmith (cit. en Branden, 1993) quien es un autor de suma importancia para la presente investigación, ya que ha trabajado por décadas en este ámbito, y no solo se ha quedado en el campo teórico sino que ha recurrido a la práctica elaborando dos cuestionarios que evalúan la autoestima; uno para niños y el otro para adultos, manifiesta que:

“Entendemos por autoestima la evaluación que efectúa y generalmente mantiene el individuo con respecto a sí mismo. Expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica en qué medida el individuo se cree capaz, importante, digno y con éxito. En resumen, la autoestima es un juicio personal de dignidad, que se expresa en las actitudes del individuo hacia sí mismo.” (p.22).

En la definición de Coopersmith se refiere nuevamente al individuo y a la evaluación que hace de sí mismo. De esta definición retomamos que la autoestima es personal y sólo nosotros como individuos particulares la podemos aprobar o desaprobar. También incluye al éxito, e implica la competencia y el merecimiento. En estos términos basa James (cit. en Harrel, 1990); su concepción de autoestima: “es igual al éxito dividido por las pretensiones” (p.20). Llama la atención que esta definición es la más breve de las que hemos mencionado; pero no por ello pierde importancia. James propuso esta definición desde el año 1890 y desde esa fecha ya consideraba que la autoestima se basaba en como un individuo se compara con los demás y como se califica. Además, Mruk (1988) señala que: “James es el primero en establecer una conexión entre la autoestima, valores, éxitos y las competencias” (p.111).

Asimismo, con base en la definición de James se puede concluir que sin pretensiones no se puede llegar al éxito y que este no siempre está asegurado.

Algunas veces se puede llegar al fracaso pero eso no significa que otra vez no se pueda tener éxito y así sucesivamente.

Rosenberg (cit. en Harrel, 1990) quien también es considerado un autor que destaca en el área, por su perspectiva sociológica, la define como: "Una actitud positiva o negativa hacia... el sí mismo" (p.20). Rosenberg, al igual que James, fue muy breve en su definición, y solamente habla de una actitud positiva o negativa hacia el sí mismo y la considera como un ejemplo de nuestra actitud hacia otros objetos. Con esto reafirmamos lo dicho anteriormente: la autoestima es personal, su evaluación también y la experimentamos nosotros mismos.

Otra definición de la autoestima que parece clara y fácil de comprender, es la propuesta por Pick (cit. en de Fuentes1999): "La autoestima es la valoración que tenemos de nosotros; y el sentimiento que cada uno tiene acerca de sí mismo de los propios actos, los propios valores y las propias conductas" (p.12).

Alcántara (1995) define la autoestima como:

Una actitud hacia uno mismo. Que es adquirida y que se genera como resultado de la historia de cada persona. Es una estructura consistente, difícil de mover y cambiar. Pero su naturaleza es dinámica y por lo tanto puede crecer, arraigarse más íntimamente, ramificarse e interconectarse con otras actitudes nuestras. Es pues, perfectible (p.18).

Según este autor la autoestima tiene tres componentes interrelacionados, de tal forma que al modificarse uno se modifican los otros, estos tres componentes son:

1. El cognitivo,
2. El afectivo y
3. El conductual.

El componente cognitivo.

Indica una idea, opinión, creencias, percepción y procesamiento de la información de la propia personalidad y sobre su conducta: el autoconcepto.

Alcántara (1995) dice que: "el vigor del autoconcepto se basa en nuestras creencias entendidas como convicciones, convencimientos propios" (p.19).

El componente afectivo.

Este elemento conlleva a la valoración de lo que hay de positivo y negativo en la persona, lo agradable y lo desagradable. Alcántara (1995) dice; “es admiración ante la propia valía. Es un juicio de valor sobre las propias cualidades (p.20).

El componente conductual.

Es la autoafirmación dirigida hacia el propio yo. Significa tensión, intención y decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento consecuente y coherente.

Por último en cuanto a las definiciones de autoestima, está la de Ochoa (cit. en Alcántara y Bazaldúa, 1996) para quien “Autoestima es una actitud positiva o negativa hacia un objeto particular; el sí mismo” (p.53).

De las definiciones que se han presentado es posible resumir que la autoestima es importante para el desarrollo del individuo, dado que esta se expresa siempre con hechos continuos. Además, que la autoestima en un niño puede detectarse por cómo hace las cosas y por qué las hace. La autoestima es lo que el niño cree de él mismo y se basa en el nivel afectivo. El niño tiene su idea de cómo se ve y cómo se valora: si él se ve como un buen estudiante obtendrá buenas calificaciones: así como si él se percibe como un buen jugador, su autoestima se reafirmará si marca el gol de la victoria. También, se puede destacar que la autoestima está en cambio constante y que su formación se inicia desde el nacimiento, para con el paso de los años mantenerla, desarrollarla o disminuirla.

White (1963, cit. en Mruk 1988) menciona:

La autoestima tiene su raíz central en la eficacia, si se trata de algo tan sencillo como recibir la respuesta materna ante el llanto... cada pequeña victoria se acumula con el transcurso del tiempo y eventualmente conduce a una sensación general de competencia en el sentido de ser capaz de impactar con efectividad sobre la vida (p.113).

La autoestima se basa en la realidad personal, su posesión a través de los años significa un logro.

Se observa que la mayor parte de las definiciones centran su objetivo en la valoración del sí mismo, en la actitud, en el sentimiento, en los valores, en las conductas, en el mantenimiento, en el juicio personal y en nuestra confianza. Por lo tanto, es menester mencionar que existe una clasificación de la autoestima lo cual permite un acercamiento mayor a la misma.

1.1.2 TIPOS DE AUTOESTIMA

Varios textos refieren diferentes tipos de autoestima: autoestima alta, autoestima baja, autoestima media, pseudoautoestima, autoestima global, autoestima

académica, autoestima social, etc., pero ¿A qué se refiere cada una de estas? Por las características de la presente investigación solo mencionaremos algunos tipos de autoestima que resultan de interés.

Rodríguez, Pellicer y Domínguez (1998) exponen una clasificación de la autoestima y dicen que esta se divide en: autoestima alta y autoestima baja. Autores como Mruk (1998) hablan además de una autoestima media.

Esta clasificación de autoestima alta y baja pues serán de utilidad para la presente investigación.

AUTOESTIMA ALTA

Las características de la autoestima alta pueden advertirse en las investigaciones de Rosenberg, Coopersmith y Branden entre otros.

Rosenberg (cit. en Mruk, 1988) menciona que: "... la autoestima alta... expresa el sentimiento de ser "suficientemente bueno". El individuo siente simplemente que es una persona de valor; se respeta a sí mismo por lo que es, pero no tiene un temor reverencial a sí mismo ni espera que otros lo hagan" (p. 116).

Rodríguez, Pellicer y Domínguez (1998) describen la autoestima alta de la siguiente manera:

Una persona con autoestima alta, vive, comparte e invita a la integridad, honestidad, responsabilidad, comprensión y amor; siente que es importante, tiene confianza en su propia competencia, tiene fe en sus propias decisiones en que ella misma significa su mejor recurso. Al apreciar debidamente su propio valer está dispuesta a aquilatar y respetar el valer de los demás, por ello solicita su ayuda, irradia confianza y esperanza y se acepta totalmente a sí misma como ser humano (p.24).

Esto es, una persona que posea una autoestima alta es positiva en todos sus actos y actividades, así como también ofrece valores positivos demostrables en cualquier situación y el éxito siempre se encuentra presente en las actividades diarias. Coopersmith (cit. en Globe, 1980) encontró que los sujetos con una elevada autoestima son característicamente más independientes, creativos, confiados en el juicio y las ideas personales, valerosos, socialmente autónomos, psíquicamente estables, ansiosos en grado mínimo y más orientados al éxito.

En síntesis, poseer una autoestima alta significa que nos percibamos orgullosos de nuestras aptitudes y de nuestras destrezas no implica que no reconozcamos nuestros propias limitantes. La toma de decisiones resulta de gran valor en el mantenimiento de la confianza, que se va formando ante los embates diarios, y en la aceptación con agrado y orgullo de uno mismo.

La autoestima alta como ya se ha mencionado se origina desde el nacimiento. Por tanto, es de suma importancia analizar los primeros años de vida del niño, tanto en el ámbito familiar como en el ámbito social, para así lograr que la autoestima alta este presente en el aprendizaje, en la toma de decisiones y en la vida diaria. Los niños que son dueños de una autoestima alta suelen mostrarse siempre seguros de sí mismos, confiados, motivados, alegres, firmes, estables, con aplomo, nunca o casi nunca tienen enfrentamientos con sus compañeros, ya que su simpatía les ayuda para ello. Ellos no contemplan el fracaso, y cuando surge no caen o lo toman a la ligera y se recuperan rápidamente. Por lo tanto, llegan a ser personas victoriosas. Así, en la autoestima alta no tan sólo se contemplan aspectos positivos, pero si se da mayor atención a estos, ya que en esta configuración se encuentra el aprendizaje hacia todo lo que les rodea como hacia su medio social y familiar. Además, que una persona posea una autoestima alta no le impide reconocer que otros también la tengan.

Quien es poseedor de una autoestima alta es tolerable a las apreciaciones negativas que de él se expresen, dando como resultado que goce de una excelente salud física, sea independiente y, por último, que sus relaciones interpersonales sean provechosas.

Robert Reasoner (cit. en Verduzco, 1992) basa sus argumentos de la autoestima en niños en sus investigaciones y concluye:

La autoestima se refiere a una representación o una auto-imagen que el niño tiene de sí mismo. Con el fin de tener un sentimiento de valía personal, el niño necesita sentir que es importante para las personas que lo rodean. Este sentimiento se desarrolla cuando es tratado con respeto cuando se siente escuchado (p.40).

La alta autoestima compromete a que el niño se quiera, se acepte y se respete, sin percibirse más que los otros. Por el contrario, tiene la capacidad de admitir sus limitaciones y siempre busca mejorar de manera positiva. Coorkille (1998) resume lo anterior al mencionar que: "todo niño se valora a sí mismo tal como haya sido valorado" (p.33).

AUTOESTIMA BAJA

Rodríguez, Pellicer y Domínguez (1988, p. 25) aluden que:

Por desgracia existen muchas personas que pasan la mayor parte de su vida con una autoestima baja porque piensan que no valen nada o muy poco. Estas personas esperan ser engañadas, pisoteadas, menospreciadas por los demás, y como se anticipan a lo peor, lo atraen y por lo general les llega.

Esta cita menciona que no existe un valor y que por tanto las personas que posean una autoestima baja tienden siempre a mostrarse recelosas ante todo. Esta desconfianza las hace construir una barrera para detener lo que consideran

que les va a ocasionar un daño, evitan comprometerse ya que esto implica un riesgo y prefieren alejarse de los riesgos. Al hacer esto se alejan del éxito y llaman al fracaso. Además esperan ser engañadas, pisoteadas y menospreciadas, pues con esto es como si llamarán a las desgracias. Consecuentemente, se vuelven apartadas, calladas, lejanas, solitarias, hurañas, y siempre anteponiendo su desconfianza y su apatía, para con todo lo que le rodea. Por lo mismo les resulta complicado el actuar y pensar comprensiblemente. Como sienten que no valen nada están a la expectativa de que los van a pisotear, manejar o a despreciar. Por lo tanto, como mecanismo de defensa se adelantan a ser ellos los que pisoteen, menosprecien y humillen a los que conviven con ellos. Esto origina que se aislen y no formen parte de grupos. Su mismo recelo les hace advertir peligros donde no los hay, lo que les impide aventurarse a buscar nuevas soluciones a los problemas que se les van presentando. Esto puede dar como resultado un niño celoso, envidioso, triste, de bajo nivel académico y con tendencias depresivas. También le puede provocar ansiedad, odio, sentimientos destructivos, ocasionando incluso separaciones de grupos, familias y parejas.

Entre las características de una autoestima baja se encuentra la falta de confianza de que son poseedores, manifiestan límites en muchos campos como en el afectivo, el familiar, el escolar, repercutiendo por tanto en sus actividades diarias. En el afectivo, sienten que no tienen la capacidad para amar y abrirse afectivamente con las personas que los rodean y, que de alguna manera, los quieren ayudar a salir de donde se encuentran inmersos; por lo tanto, se apartan. Además, no poseen el control para manejar las circunstancias adversas que se les presentan, como también su capacidad para controlar el estrés, es casi nula, a todo esto puede llegar alguien que posea una autoestima baja.

La autoestima baja provoca que siempre exista una obstaculización para desarrollarse de manera normal y ser personas sanas y positivas, cuyo fin es crecer en el aspecto psicológico, familiar, escolar y afectivo, al respecto Coopersmith (cit. en Mruk, 1988) menciona: "en general las personas con autoestima baja son más vulnerables al estrés. Por lo tanto, son más proclives a defenderse de los retos que a manejarlos, y esta defensividad genera sentimientos de ansiedad, inadecuación e indefensión muchas veces asociados con la autoestima baja" (p.118).

Una persona que muestra una baja autoestima se derrumba ante cualquier vicisitud de la vida y le cuesta más trabajo levantarse. Por lo mismo, no se da cuenta que puede triunfar, que el triunfo está en él. Por estas características las personas con autoestima baja se refugian en lo que ya conocen y que no les exige casi nada, debido al miedo a no comprometerse. Les gusta lo cómodo, sus aspiraciones no las desarrollan y no les interesa plantearse metas ni obtener éxitos.

Coopersmith (cit. en Globe, 1980) escribe:

Quienes piden ayuda psicológica reconocen, a menudo, que sufren a consecuencia de sentimientos de inadaptación e incapacidad. Estos sujetos se ven faltos de valor, inferiores e incapaces de mejorar su situación y carentes de valores inferiores que los hagan tolerar o reducir su ansiedad que surge cotidianamente a causa de las circunstancias y de la tensión cotidianas (p. 184).

Algunos niños con baja autoestima muestran agresividad, apatía, tristeza, depresión, bajo desarrollo escolar, problemas de aprendizaje en algunas áreas como: lectura, matemáticas etc. Otros pueden mostrar obesidad, intentos suicidas (cfr., Jiménez, Mondragón y González, 2000), bulimia, anorexia, etc. Como su autoestima baja los minimiza, se estancan, ya que su lado negativo ejerce más influencia en ellos que el positivo. Por lo tanto presentan insatisfacción, rechazo y hasta pueden llegar a sentir desprecio por sí mismos, y no tiene motivación ni muestran interés.

Como se indicó al inicio de este apartado, dados los fines de la presente investigación se describirá vagamente lo que proponen otros autores en cuanto a este tema.

Nuevamente, Frías (2002, p. 67) argumenta que:

La autoestima social abarca los sentimientos de uno mismo en cuanto a sus relaciones interpersonales. La autoestima académica trata de la evaluación de uno mismo como estudiante. No es simplemente una valoración de la aptitud y éxito académico, sino de su satisfacción con respecto a su rendimiento. La autoestima familiar refleja sus propios sentimientos como miembro de la familia. La autoestima física se basa en la satisfacción de su imagen corporal (apariencia y capacidad física), es decir, de cómo es y cómo actúa su cuerpo. Finalmente, la autoestima global se refiere a la valoración general de uno mismo basándose en la evaluación de todas las áreas.

Frías divide la autoestima en social, académica, familiar, física y global, pero que quizás todas estas podrían estar inmersas en una sola.

Coopersmith (cit. en Mruk, 1988) indica que la autoestima baja implica auto-rechazo, auto-insatisfacción, auto-desprecio. “El individuo carece de respeto hacia el self que observa. La representación es desagradable y desea que fuese de otro modo” (p.31).

Branden (1993, p.61) refiere una pseudoautoestima y dice que:

La pseudoautoestima es la ilusión de la autoeficacia y autodignidad sin la realidad. Es un medio no racional, una autoprotección para disminuir la ansiedad y brindar un falso sentido de seguridad, para aplacar nuestra necesidad de autoestima auténtica mientras nos permitimos eludir las causas reales de su falta.

Otra aportación de este investigador es el descubrimiento de varios tipos de autoestima que se hace evidente en sus inventarios (escolar, social, hogar, etc.).

Por último Coopersmith (cit. en Mruk, 1998, p.87) además, menciona una autoestima media en asociación con la personalidad y la define así:

Autoestima media es simplemente el resultado de no haber dispuesto de la suficiente exposición a los factores evolutivos que conducen a la autoestima alta pero también de haber dispuesto de la suficiente exposición para evitar tener una Auto-estima baja. En este caso, la Auto-estima media es como un punto medio del continuo de calidades que oscilan entre la Autoestima-baja y alta.

Hasta aquí se ha definido a la autoestima desde la perspectiva de varios autores y se ha especificado los tipos de autoestima pero, es necesario reconocer aquellos aspectos que intervienen en el desarrollo de la autoestima en cada persona.

1.1.3. FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA

Se puede afirmar que la familia es la base principal para que se conforme la autoestima. Autores como Leñero (1976), Estrada (1987), Soifer (1979), Ortega (1994) y Morales (1999) han realizado trabajos en donde señalan la importancia de la familia en el desarrollo del niño, ya que es dentro del núcleo familiar en donde el individuo, durante su niñez, pasa la mayor parte, siendo está la principal causal de su formación.

En este sentido, Satir (1984, p.26) indica que: “Los sentimientos positivos sólo pueden florecer en un ambiente donde se toman en cuenta las diferencias individuales, se toleran los errores, la comunicación es abierta y las reglas son flexibles –el tipo de ambiente que existe dentro de una familia nutridora”. De Fuentes (1999, p.31) menciona que: “La familia juega un papel primordial en la evolución de la afectividad del niño”. Clemens (1996, p.17) asevera: que: “Todo el mundo sabe que los padres son “modelos” para sus hijos”. La familia y todos los integrantes que la conforman se pueden calificar como "espejos" para el niño y estos espejos serán determinantes en todo su desarrollo el bebé cuando nace es un ser sin problemas ni conflictos y sin preocupaciones ya que en ese periodo es el centro de atención y de amor de todos los que lo rodean y su comportamiento por mucho tiempo no inquietará a la familia.

Las familias son diferentes entre sí por lo que algunos autores las han clasificado de formas diversas. Los tipos de familia que propone Rice (1997) son: La familia con un solo padre; la familia extendida; la familia nuclear; la familia mixta o reconstituida; la familia binuclear; la familia comunal; la familia homosexual; la familia cohabitante.

Otra tipología de familia es la que propone Johnson (1967): familia conyugal, familia nuclear, familia de orientación, familia de procreación, familias compuestas,

familias extensas, familias dependientes, familias poligámicas independientes, familias poligámicas independientes.

Frías (2002, pp. 61-62) anota que:

La autoestima del niño depende de la intensidad de los mensajes verbales y no verbales de amor o desapego, de la forma en como se le trata cuando se le tiene en brazos, se le baña, se le viste, se le habla, se le alienta, cuando se juega con él ó se le disciplina, del respeto de las pautas de crecimiento de cada niño, de la aceptación de niño tal y como es. Las personas que rodean al niño fungen como "espejo" en los cuales se refleja y a los cinco años ha obtenido ya la primera estimación de su propio valor a raíz de los juicios emitidos por los adultos que hacen referencia al niño, por lo tanto un niño que ha acumulado una serie de creencias positivas respecto así mismo, actuará con mayor seguridad y reflejará un nivel elevado de autoestima.

Pero ¿qué sucede, cuando el niño empieza a crecer? según cambian sus necesidades de atención y de afecto, entonces comienza a tomar conciencia de todo lo que le rodea, de la situación de sus relaciones familiares y de su conducta.

Puede ocurrir que el afecto y la atención cambien, que la comprensión de los padres hacia él ya no sea tanta, que inicien las restricciones a tales conductas, que se impongan castigos así como también límites y esta posición podría ir acrecentándose con el paso de los años hasta llegar a la pubertad y a la adolescencia.

Coopersmith (cit. en Frías, 2002) señala que: "la importancia del desarrollo de la autoestima, en los niños, tiene la interacción con sus padres" (p.62). Esto es, padres con un alto grado de autoestima influyen en la autoestima de sus hijos para que tengan un grado igual.

Alcántara y Bazaldúa (1996, p.54) indican que: "La autoestima tiene su origen y se va desarrollando a través de la continua interacción de la persona con su medio ambiente. El primer ambiente socializante es la familia". De esta manera al parecer se confirma que la familia es la base principal para la formación de la autoestima.

Asimismo, otro autor importante de mencionar en este apartado es Rosenberg, quien (cit. en Alcántara y Bazaldúa, 1996, p. 54) considera que: "la familia influye de una manera decisiva en el desarrollo de la autoestima, de tal modo que cuando la relación padre e hijo es satisfactoria, el niño se capta a sí mismo como aceptado y valorado favorablemente".

La seguridad y la serenidad de los padres resultan de gran utilidad también para el niño. Una madre o un padre seguro le harán obtener confianza en sí mismo. La comunicación con los padres debe ser clara, sin mensajes ocultos o mezclados o

que le causen confusión ya que el niño aprenderá que debe de confiar en ellos. Entre más sana y funcional sea la comunicación se favorecerá la autoestima del niño.

Coopersmith (cit. en Globe, 1980) encontró que “los padres promedio, de muchachos con un alto nivel de autoestima, son más amantes y atentos para con sus hijos; pero, al mismo tiempo más exigentes y específicos en cuanto a reglas de conducta” (p.184).

El desarrollo de la autoestima es una necesidad psicológica de suma importancia, ya que se convierte en una condición imperativa para la adaptación al medio social, la cual cada vez está más llena de desafíos. Aunque es laborioso entender como se va desarrollando la autoestima, es posible reconocer el valor que tiene para el desarrollo del niño. Así, son de trascendencia en este desarrollo el lenguaje, el intercambio social y las vivencias personales. También es necesario resaltar la importancia que tienen los estilos de crianza y los tipos de padres. Entre más sana y funcional sea la comunicación entre los miembros de la familia se favorecerá la autoestima del niño.

Otro aspecto que tiene relevancia en el desarrollo de la autoestima es, el medio escolar que para el niño representa un campo nuevo a explorar. La etapa de desarrollo infantil que nos interesa en esta investigación es la etapa escolar. En particular el periodo de la educación primaria (de los 6 a los 11 años) (cf. Rice, 1997).

Rice (1997, p.7) alude que:

Durante la niñez intermedia (de los 6 a los 11 años), los niños hacen avances notables en su habilidad para la lectura, la escritura y la aritmética; para comprender su mundo y para pensar de manera lógica. El logro académico adquiere una importancia vital, lo mismo que un ajuste exitoso con los padres. Tanto el desarrollo psicosocial como el moral proceden a una tasa rápida. La calidad de las relaciones familiares sigue ejerciendo una gran influencia sobre el ajuste emocional y social.

De acuerdo a las ideas de Rice hasta que el niño ingrese al sistema escolar, obtendrá nuevos espejos que pueden ser sus compañeros o sus maestros, tomando de estos lo que más le convenga de acuerdo a los antecedentes familiares que traiga consigo mismo.

Pérez (1974) ha cuestionado sobre el cambio que sufre el niño en su deseo de aprender y su curiosidad de investigador natural al entrar en la escuela primaria:

El niño de primer año está lleno de preguntas; por lo contrario, el de sexto grado no hace ninguna...frente a la actitud inicial de los niños de una curiosidad sin límites, y de un derroche de energías para satisfacer esa curiosidad, el sistema escolar exige una atención y un comportamiento que tienden a cerrar el paso a sus instintos naturales hacia la exploración y hacia el conocimiento que a ellos les interesa y les hace falta (p.22).

Ferrini (1979) expresa que: “el proceso educativo debe armonizar dos aspectos: el desenvolvimiento individual y la adaptación social. La escuela debe brindar un ambiente humano, en el cual el alumno acepte su sí mismo...” (p.30).

Al respecto Pérez (1974) menciona: “en la escuela y en la vida, el niño constantemente debe elegir entre su estimación propia, su dignidad como persona, y la aprobación de los adultos. Esto hace que los niños adquieran un temor irracional a la opinión pública, aun cuando esta sea injusta o equivocada” (p.26).

El papel de la escuela es imprescindible en el desarrollo del niño, pero no siempre influye de forma positiva en su persona sino también afecta de manera negativa todas las áreas de su desarrollo.

Holt (cit. en Pérez, 1974) establece:

Efecto desagradable y perjudicial en el desarrollo de los niños es la sensación de inseguridad en los propios medios y del temor de pasar a la acción que provoca en ellos. Consecuencia de esta inseguridad es el constante temor a equivocarse en que viven los niños. Este temor llena sus vidas escolares y pasa a regir prácticamente todas sus actividades (pp.37-38).

Oñate (cit. en Alcántara y Bazaldúa, 1996) señala que otro aspecto importante para el desarrollo de la autoestima es el medio educativo en donde: “El niño se ve influenciado por los maestros, amigos y en general por el medio escolar. El niño se compara con los demás provocando nuevos estándares de autoestima” (p.54).

Alcántara (1995) hace mención de las personas que influyen en el desarrollo de la autoestima en el ámbito escolar:

- a) Los profesores quienes ejercen una influencia determinante para bien o para mal.
- b) Los compañeros por ser susceptibles al concepto valioso que le proyectan y sentirse seguro y aceptado dentro del grupo de discípulos.

La escuela representa para el niño una influencia en el ámbito social y está en unión con la familia participa en forma activa en el proceso de socialización del niño; ya que, las relaciones que establece el niño dentro del contexto escolar le permiten valorarse como persona, a la vez de participar en diferentes formas de colaboración en beneficio de su persona y de sus compañeros. Ferrini (1979) alude al objetivo del programa educativo, el cual debe: “permitir al niño progresar

en la proporción determinada por su propio esquema de crecimiento, asegurar el éxito y un sentimiento de autoestima, y procurar la seguridad que se deriva de la compatibilidad y lo que se espera de él” (p.37).

En la escuela, al niño se le presentan oportunidades diarias de experimentar nuevas relaciones y experiencias que le ayudan en su proceso de formación. Estas nuevas amistades y vivencias pueden favorecer un buen desarrollo de la autoestima para permitirle que se valore como persona.

Los niños con una buena imagen personal se muestran con ganas y motivados por aprender día con día, no le huyen a las tareas y se presentan con expectativas de éxito. Además, desarrollan una confianza en que sus logros dependerán de su propio esfuerzo, van teniendo confianza en sí mismos, en sus percepciones, y sus problemas personales no los antepondrán ante la enseñanza diaria.

Frías (2002, p.62) cita a Coopersmith, indicando que él:

Señala la importancia que para el desarrollo de la autoestima en los niños tiene la interacción con sus padres. Así, ha encontrado que el nivel de autoestima, ya sea alto o bajo, se relaciona principalmente con tres condiciones:

- 1) *Debe existir la total aceptación del niño por parte de los padres.*
 - 2) *Es necesario que reciba instrucciones claras y definidas, evitando ambigüedades.*
 - 3) *Debe haber respeto por la individualidad del niño.*
- También, ha hallado una relación directa entre los métodos de crianza y la autoestima, así como entre la autoestima de los padres y de los hijos.*

Lo anterior reafirma la importancia del núcleo familiar, la actitud de los padres, los mensajes, el respeto, los límites claros, y el apoyo que reciba de la misma. Todo esto influirá en la toma de decisiones del niño para poder así lograr éxito y establecerse metas.

Alcántara y Bazaldúa (1996, p.55) puntualizan que Coopersmith:

Propone cuatro condiciones que son importantes para la formación de la autoestima de los niños:

- a) *Aceptación total o parcial del niño por sus padres*
- b) *Límites educativos claramente definidos y respetados*
- c) *El respeto a la acción del niño dentro de estos límites*
- d) *La amplitud dada en esta acción.*

Aunque las autoras mencionadas agregan que la autoestima puede variar dependiendo de la experiencia y de acuerdo al sexo, edad y otros roles.

Otro aspecto que es tomado en cuenta como influencia para el desarrollo de la autoestima en el niño es el juego como parte integral de su desarrollo, nace en él y lo irá acompañando a lo largo de todas sus etapas de la vida. El juego le proporciona al niño posibilidades de involucrarse activamente con su realidad, es decir, es expresarse, divertirse e integrarse.

La Secretaría de Educación Pública (1985) en sus apuntes sobre el desarrollo infantil expresa: “las actividades lúdicas de los niños, pueden fomentar o desalentar el desarrollo de autonomía, espontaneidad, e iniciativa. Moldear su expresión y con ello, orientar, y preparar al individuo para que participe en las instituciones y las prácticas de su orden social” (p.7).

Por lo tanto, cuando el niño juega se expresa. En el aula se puede involucrar al niño en el aprendizaje a través del juego, en el juego el niño expresa sentimientos, deseos, agresividad, amor, ternura, temor, lo cual le va ayudar a descubrirse a sí mismo y lo fortalecerá para que se integre a ese grupo social que representa el medio escolar.

En la etapa escolar se permitirá a los niños entender nociones como familia, parentesco y amistad. También se clarificará la relación con los demás y con los grupos organizados en donde convive. Precisamente dentro del grupo se lleva la valoración de sí mismo lo cual influirá en su autoestima que tiene de sí mismo.

Yáñez (cit. en SEP, 1985) hace algunas anotaciones sobre los aportes del juego en el desarrollo del niño, de las cuales solamente retomaremos las siguientes:

- a) *La actividad lúdica llena una función imprescindible para el desarrollo pleno, integral y armonioso de la personalidad.*
- b) *El juego es el mejor satisfactor de las necesidades del niño.*
- c) *El juego proporciona al niño un caudal de alegría y experiencias (p.18).*

En resumen, el desarrollo de la autoestima comienza en el núcleo familiar y se continúa desarrollando a lo largo de la vida a través de sus diferentes etapas y con la influencia de otros aspectos sociales y personales que interactúan con el individuo. La autoestima es dinámica y cambiante y sus componentes siempre están en evolución y cambio. Cualquier variación que sea representativa hará que la autoestima se modifique, es por eso que su influencia en la vida de la persona es determinante en cada área de su desarrollo.

1.1.4. ÁREAS EN LAS QUE INCIDE LA AUTOESTIMA

Se pueden enunciar las siguientes áreas en las cuales incide la autoestima: el aprendizaje, el desarrollo de la personalidad, en el área social en la cual está implícita la familia, el medio escolar y en las relaciones interpersonales.

La construcción de la autoestima es una labor que rebasa el ámbito familiar, por eso es que incide en el aprendizaje, por que si el niño es dueño de una autoestima alta se prestará a desarrollar cualquier actividad, no temerá a ningún reto y el éxito siempre estará presente en él.

Al parecer la autoestima ejerce una influencia en todo el desarrollo del individuo.

(Veloz, 1997 p.23) afirma que:

Es indispensable comprender y destacar la importancia del papel que desempeña la familia para preparar la madurez afectiva del niño. Por lo tanto es imposible separar el contexto familiar en la vida afectiva del niño, ya que sin duda son base de todas las relaciones que el sujeto lleva a cabo.

Dentro de la familia el individuo asume responsabilidades y es consciente de su constante cambio, por lo que adopta y acepta nuevos valores.

(Veloz, 1997 p.22) puntualiza:

Cuando la familia proporciona el amor, el afecto y la confianza que necesita el niño, favorece en él la seguridad y la oportunidad de sentirse aceptado por los demás, en caso contrario, cuando la familia lo desvaloriza y lo deja pobre de amor y comprensión, propicia que el niño sea un ser inseguro, agresivo y desconfiado.

En el área social el individuo será libre de las amenazas de los demás, tendrá confianza en lo que hace y tomará mejores decisiones en la vida cotidiana y resultará coherente en sus pensamientos, sentimientos y actos en todas sus relaciones interpersonales.

Rodríguez, Pellicer y Domínguez (1998) señalan:

El hombre es en el otro, a través del otro. Fracasará en sus relaciones si no puede tener buenas relaciones consigo mismo. Si tiene problemas con las personas empezará por resolverlos mediante un aprecio crítico y honesto de sí mismo.

Debe reconocerse lo que uno se reserva como: temores, alegrías, dudas, sentimientos, etc. Haciéndose responsables de ellos para que no interfieran en la relación con los demás.

En el área laboral, ejecuta su trabajo con satisfacción (Rodríguez, Pellicer y Domínguez, 1998). Consideran que la autoestima alta permite al individuo, ejecutar su trabajo con satisfacción. Acepta que comete errores y aprende de ellos. Conoce sus derechos y obligaciones y necesidades que define y desarrolla. Asume responsabilidades, y ello lo hace crecer profesionalmente.

La autoestima tiene influencia en el área personal, cuando el individuo usa su intuición y percepción dirigiéndose hacia donde cree conveniente, desarrollando habilidades para lograrlo. Acepta su sexo y todo lo relacionado con él. Asimismo, se relaciona con el sexo opuesto. Se gusta así mismo y gusta de los demás, igualmente se aprecia y se respeta. Además, maneja su agresividad sin hostilidad y sin lastimar a las personas con las cuales se relaciona y tiene la capacidad de autoevaluarse y no emitir juicios sobre los otros

En el desarrollo de su personalidad tendrá efectos negativos pues no será un niño abierto, franco, decisivo, y esto a la larga le acarreará problemas, de índole conductual, como pudieran ser bajo rendimiento escolar, agresividad, depresión, anorexia, bulimia, intentos suicidas (Jiménez, Mondragón y González, 2000), naturalmente necesitará de una atención psicológica especializada. Desarrollará una personalidad con frustración, enojo y agresión, no aceptará satisfactoriamente su sexo y lo relacionado con él. Incluso tendrá problemas para relacionarse con el sexo opuesto. Además reprimirá sus sentimientos y usará sus prejuicios en cualquier situación. En la esfera familiar, no aceptará la expresión de sentimientos culpa a los demás si algo sale mal, no reconoce sus derechos y obligaciones. Es rígido en sus valores y se empeña en permanecer estático. Para Clemens (1987), los padres son para los niños claves de comportamiento y establece con ellos vías de relación y comunicación. Cuando los padres poseen poca autoestima pueden producir en el niño angustia, ansiedad, falta de elogios y, mensajes contradictorios; por ende el niño no aceptará la expresión de sentimientos culpando a los demás si algo sale mal, tampoco reconocerá sus derechos y obligaciones. Será rígido en sus valores y se empeñará en permanecer estático.

En el área social también incidirá la baja autoestima. Si es poseedor de una autoestima baja no será capaz de socializar con todos los que le rodean, por ejemplo, padres, hermanos, maestros, amigos, niñera, etc. Deteriorará su proceso de socialización y el desarrollo de su autoestima no será óptimo. Esta área social también incluye a la comunicación y como plantea Satir (1984, p.31): "La comunicación abarca toda la amplia gama de formas en que las personas

intercambian información; incluye la información que proporciona y reciben, y la manera en que ésta se utiliza”.

En el área laboral Rodríguez (1998) explica que ejecutará su trabajo con insatisfacción. No hace bien su trabajo ni aprende a mejorarlo. Desprecia y humilla a los demás, diluye sus responsabilidades, no enfrenta su crecimiento tanto personal como profesionalmente y tiene una vida laboral mediocre.

En el ámbito escolar también se ha documentado la importancia de la autoestima. En la investigación que realizó Caso, (1999, p. 48) halló que:

Otro de los conceptos de mayor influencia en el individuo. Particularmente en etapas tempranas de su desarrollo, es el del entorno escolar. La adaptación del individuo a las nuevas demandas del entorno, el efecto de su comportamiento y el desarrollo de nuevas habilidades u competencias modularán, en gran parte, el desarrollo de su autoestima.

Podemos concretar que la Autoestima tiene una importancia especial tanto en el desarrollo escolar, en la familia, en el ámbito social en las relaciones interpersonales, en la creatividad y en el juego.

Como menciona De Fuentes (1999) “La autoestima es la clave del éxito o del fracaso, de ahí su importancia. También es la clave para comprendernos y comprender a los demás” (p.14).

Por lo anteriormente expuesto concluimos que la importancia del desarrollo de la autoestima en la actualidad es una necesidad psicológica, de gran relevancia. Hay que reconocer su valor en el desarrollo de la personalidad del individuo como también a los estilos de crianza. Ortega (1994) plantea tres tipos de estilos de crianza: el permisivo, el autoritario y el de control firme en donde está implícita la estimulación que recibe un bebé; el ambiente donde se desarrolla, así como también la pobreza del lenguaje ya que todo esto influirá con el paso de los años en la toma de decisiones. Será un niño indeciso y dependiente de los demás si desarrolla una autoestima baja. Pero si tiene una autoestima alta por las características de esta sabrá afrontar los problemas que se le presenten en cualquier área, saliendo avante la mayoría de las veces, y cuando no lo logre, se recuperará muy rápidamente. Así, se puede apreciar que la autoestima tiene íntima relación con la persistencia y las pretensiones del individuo.

La autoestima de cada individuo se fortalece o mantiene baja de acuerdo a las vivencias en sus áreas de influencia. Es en la escuela donde se experimentan y confrontan de acuerdo a las relaciones con los demás. Una actividad constante en la escuela es la lectura, tanto de libros propios para adquirir conocimientos (historia, geografía, ciencias naturales, etc.) como de recreación (cuentos, leyendas, fábulas, etc.) es a través de la lectura, que el individuo experimenta emociones y sensaciones de acuerdo al tipo de texto que este leyendo.

1.2. LA LECTURA

Las necesidades del hombre desde sus inicios lo han llevado a comunicarse con sus semejantes, surgiendo de esta manera el lenguaje y sus distintas formas de expresión, entre ellas, la escritura que constituye el hecho de dejar plasmadas sus ideas con signos definidos para que posteriormente otros las puedan interpretar y así conocer su forma de vida.

1.2.1. DEFINICIÓN DE LECTURA

La lectura es una actividad simple placentera y satisfactoria. Existe un amplio grupo de personas que no posee el hábito de la lectura, porque aún cuando saben leer y escribir la lectura no forma parte de sus actividades cotidianas, por ello es muy probable que algún día se conviertan en analfabetas funcionales.

Actualmente el aprendizaje de la lectura de un niño es algo cotidiano para los padres de familia y los profesores, pues desde el primer año de primaria se da por hecho que el niño inicia el proceso de lectura, y en muchos casos desde la pre-primaria. El que el niño aprenda a leer y escribir es un gran logro de los adultos y del propio niño. Pero no se enseña realmente el objetivo de la lectura y sobre todo no se fomenta, Smirnov y Leontiev (cit. en Rudnikas,1988) mencionan que:

“...el aprendizaje debe estar relacionado con la actividad del escolar y con la actitud que tiene con respecto al mundo y a la sociedad. Si esto no es así, los conocimientos que adquieren en la escuela se asimilarn profundamente, pero en el caso contrario, la asimilación será solamente formal y lo aprendido significará una carga muerta que rápidamente se olvidará” (p. 3).

Varios autores (e.g., Alonso y González, 1992; Ramos, 1997; y Altamirano ,1995; entre otros) han tratado de manera explícita sobre este constructo. Asimismo estos autores coinciden en que la lectura es un proceso de importancia significando un encuentro entre el lector y el escritor, y logrando así el transportarse a través de ella. Al respecto, Alonso y González (1992) refieren:

La lectura es un acto de comunicación que permite un encuentro personal entre el lector y el escritor y propicia el cambio de estados internos del lector. A través de la lectura, es posible llegar a experimentar variadas emociones a compartir las experiencias de otros, a confrontar puntos de vista, y sobre todo, a sentir placer estético (p. 19).

De esta manera (Alonso y González (1992) hacen mención de un proceso de adquisición de la lectura, indicándonos así que se debe de aprender a ubicar a los lectores en situaciones o momentos en las cuales se den las condiciones de una lectura real, y esto “En función de la comunicación, del placer y de la adquisición de conocimientos. La lectura tiene que ser para el niño una herramienta que le ayude a formarse como un ser autónomo” (p. 13). Esta autonomía se puede lograr a través de tomar las decisiones por uno mismo. Asimismo, saber cuándo, en qué momento y bajo qué circunstancias.

Ramos (1997) define a la lectura:

Como un proceso constructivo al reconocer que el significado no es propiedad del texto, sino que el lector emplea un conjunto de estrategias como las siguientes:

Anticipación: *Tiene mucha relación con la predicción, mientras se efectúa la lectura se va haciendo anticipaciones sobre las palabras siguientes.*

Predicción: *Permite que al leer se prediga el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja o el contenido de un texto.*

Inferencia: *Se refiere a la posibilidad de inferir o deducir información no explícita en el texto.*

Muestreo: *Permite seleccionar las formas gráficas que constituyen índices útiles y productivas.*

Confirmación: *Ésta implica la habilidad del lector para probar sus selecciones tentativas, para confirmar o rehacer predicciones y anticipaciones.*

Autocorrección: *Ésta permite localizar el punto de error y considerar o buscar más información para efectuar la corrección.*

Cuando este proceso es realizado se estará estimulando al niño para llevarlo a cabo en cuanto lectura le sea encomendada, produciéndose así un interés por lo leído.

Altamirano (1995) sugiere que la lectura sea considerada como un proceso intrincado, el cual consta de varios elementos tanto de tipo motriz como de aspectos intelectual y afectivo. En el proceso de la lectura el significado de las palabras se va asociando a medida que nuestra vista va realizando el recorrido línea tras línea, palabra tras palabra, logrando así una comprensión de ideas que el escritor trata de que comprendamos y por tanto realicemos una reflexión de lo leído a través de ellas, para así de manera personal aceptarlas o rechazarlas.

Altamirano (1995) muestra cuatro componentes en el proceso integral de la lectura:

- Percepción de los signos gráficos.
- Comprensión de las ideas contenidos en esos signos.
- Respuesta emotiva ante esas ideas.
- Aceptación o rechazo de las ideas después de haberlas analizado y contrastado.

También menciona algunos principios para que se realice el proceso enseñanza - aprendizaje de la lectura: a) programar lecturas que lleven implícitas mensajes, experiencias, necesidades, y que se presenten atractivas al lector; b) que se promueva la capacidad lectora a través de la práctica constante; c) que la lectura implique un análisis y una síntesis de la misma; d) que se tomen en cuenta las

diferencias individuales de cada niño y e) que el material a utilizar se seleccione de acuerdo a las necesidades del grupo.

La lectura no debe constituir un acto mecánico, debe de representar algo placentero, relajante, y atractivo a la vista, de ahí se derivarán todas las actividades, que esta conlleva como el obtener un conocimiento fresco cada vez que se lleve a cabo. El poseer el placer de viajar a través de ella y el adquirir la capacidad de crear, de controlar y coordinar las emociones, logrando llevar un orden en las palabras y operaciones, representando una actividad inteligente donde se logra información y se da significado de acuerdo a las experiencias individuales.

Se ha propuesto que la lectura supone más que la simple interpretación de signos visuales. Es la comprensión e interpretación del contenido que se intenta comunicar. Avila (tesis, 1978) menciona “que el concepto constructivista de la lectura lo define como “un proceso de construcción de significados a partir de la interacción del lector con el texto” (p. 26); además, la lectura tiene como finalidad el transmitir un mensaje al lector.

Porro y Báez (1984) mencionan que “leer es traducir la lengua escrita y retomarla en el campo de las ideas, asimilando estas a partir de las condiciones individuales” (p.7).

Tomando en cuenta lo anterior, para una buena lectura se ha de cumplir con:

I. Los requisitos pertinentes.

Para poder aprender a leer es necesario que el lector cubra ciertos requisitos: No tener defectos visuales para poder leer los conocimientos fonográficos del idioma y para identificar correctamente los signos visuales. Una iluminación adecuada del área donde se encuentre el lector, mantener una posición cómoda, sostener el libro a una distancia adecuada y una actitud adecuada hacia la actividad permitirá al lector un mejor disfrute de la lectura.

II. Las características del lector.

Las características del lector son importantes. Para poder leer adecuadamente, el lector debe poseer una serie de características internas, por ejemplo inteligencia, voluntad, afecto, memoria, etc. y las características externas: edad, motricidad, percepción, expresión oral, etc.

III. Las habilidades necesarias.

El lector requiere adquirir las habilidades necesarias para el ejercicio correcto de la lectura como un factor indispensable. Lozano (1986) plantea las siguientes habilidades para ser un buen lector:

- Dicción: Pronunciar con claridad las palabras.
- Ritmo: Leer a una velocidad adecuada y respetar los signos de puntuación.
- Emotividad e interpretación: Imprimir la entonación adecuada a lo que se está diciendo para transmitir la fuerza emotiva del texto que se lee.
- Volumen. Regular la intensidad de la voz.
- Fluidez. Leer con fluidez pertinente a una velocidad adecuada.

Una vez que se tienen las habilidades necesarias para leer, es importante conjuntarlas con las características del lector.

Al respecto, Porro y Báez (1984) mencionan que un buen lector debe poseer las características de un buen hablante:

- a) Entonación correcta, de acuerdo con los signos de puntuación, que van a dar una entonación adecuada de acuerdo a la naturaleza del contenido del texto generando expresividad o emotividad en la lectura.

También una voz susceptible de adaptarse a la gama emocional del texto acompañado del dominio de los movimientos corporales y la postura que incrementan la capacidad imaginativa y emocional del oyente.

- b) Saber relacionar experiencias propias con el tema de la lectura que le ayuden a colaborar con el autor y comunicar los valores del texto.

Al respecto Schaw y Bruing (1998, *cit.* En Avila, 1978) sugieren que cada lectura posee un sistema complejo de creencias que constituye su modelo implícito de creencias... también plantean dos modelos implícitos en el proceso de lectura:

- El *modelo de transmisión*, es decir, la creencia de que el significado se transmite del autor o del texto.
- El *modelo transaccional* el cual supone la creencia de que el significado se construye mediante una gran transacción entre el lector, el autor y el texto.

- c) Saber captar los valores, científicos, literarios, artísticos, educativos o morales, reconocer la idea principal del texto y la intención del autor.
- d) Dar vida a la lectura.

IV. El propósito de la lectura.

Actualmente, en las librerías existen una gran cantidad de libros con distintos temas que podrían satisfacer diversos intereses, desde un tema de arte culinario hasta la más sofisticada novela de ciencia-ficción entre otros.

Es el lector quien desarrolla el gusto por una temática de acuerdo a sus necesidades de conocimientos, estado de ánimo y selecciona el tipo de lectura a disfrutar.

1.2.2. TIPOS DE LECTURA

Existen diversas maneras de mejorar y aumentar el gusto de la lectura, pero la más eficaz es leer todo lo que nos parezca atractivo diariamente, y como “en gustos se rompen géneros”, para satisfacer nuestros propósitos existen diversos tipos de lectura:

- A) Lectura de información. Tiene el objetivo de satisfacer el deseo de conocer información específica.
- B) De estudio. Su finalidad es aprender.
- C) Explicada. Su objetivo es aclarar y exponer con sencillez el contenido.
- D) Comentada. Tiene como fin el exponer el resultado de una crítica literaria.
- E) Consulta. La finalidad es resolver una duda y ampliar el conocimiento.
- F) Valorativa o crítica. Su objetivo es analizar y juzgar valores.
- G) Localización de objetivos. Tiene como fin encontrar conceptos concretos o corrección de errores.
- H) Recreativa. Su fin es el deleite.

V. Tipos de lectura.

Según Thomas (1990) al elegir un material de lectura es necesario hacer un reconocimiento del mismo, de la siguiente manera: hojear todo el libro con el fin de conocerlo (gráficas, títulos, subtítulos, figuras, cuadros, fotografías, etc.); revisar el índice; posterior a la elección del material de lectura, el siguiente paso es leer activamente (*v. gr.*, imaginando lo que se va leyendo); formular preguntas al respecto e ir buscando respuestas; al mismo tiempo elaborar un esquema de trabajo con la información obtenida.

Sastrias (cit. en Ávila, 1978) menciona que:

Los gustos e interés de los niños varían en función de su edad, de la personalidad, de las características socioeconómicas y del medio en que se desarrollan, así para que cualquier tipo de lectura resulte atractivo tenemos que tener un propósito de la misma. Así

el lector puede leer por gusto, por la aplicación práctica de la lectura, poseer ideas generales del tema, para localizar información específica o para valorar críticamente (p.33).

Para practicar la lectura de cualquier tipo se tiene a disposición una gran variedad de libros en las librerías que nos permiten entrar a un mundo diferente cada vez que abrimos uno y comenzamos a hojearlo.

Porro y Báez (1984) mencionan que: “la lectura, es una actividad muy valiosa... que no sólo se alcanzan momentos de recreación, sino que ayuda a ampliar los límites de la experiencia.” (p. 8).

Asimismo, en el libro ¡Anímate a leer! (SEP 2000) nos menciona que: “Leer es tener la necesidad del libro y valorarlo, de la misma manera en que se necesita y valora a un amigo; es sentir el placer de recorrer sus caminos gráficos para obtener cotidianamente un solaz. Leer es convertir la obligación lectora, en libertad y placer para hacerlo” (p. 9).

Carrillo (2004) apunta que:

La lectura debe ser considerada como un medio importante para las personas y para el desarrollo de los seres humanos y no puede ser sustituida por ningún medio que ofrezca conocimiento, ya que los cambios culturales y los mensajes de los medios electrónicos no permiten procesos reflexivos y analíticos, como lo exige la lectura tradicional (p.12).

Él también hace mención de que la lectura debe de estar unida a las actividades diarias, y que entre más tiempo le dediquemos mejor será la comprensión que se logre, siendo además un medio de formación y también de aprendizaje, representando igualmente una alternativa de conocimiento de sumo valor.

Una vez que se ha ubicado el tipo de lectura por el objetivo, se pueden practicar las siguientes formas de lectura.

A) Lectura oral.

Una buena lectura requiere que las ideas cobren vida, y lleguen al auditorio con la fuerza expresiva que el autor quiso reflejar. Para ello son tres los elementos básicos en la lectura oral:

La articulación: que consiste en la reproducción oral de los signos de la lengua escrita.

La expresividad: es el saber acoplar el contenido significativo y emocional del texto y transmitirlo con la carga expresiva que se requiere.

La entonación: constituye el factor que transmite el contenido del mensaje sin malinterpretarlo o hacerlo incomprensible.

Porro y Báez (1984) también mencionan la interrelación de estos tres elementos, de la siguiente manera: “la articulación nos hace perceptibles las palabras; la entonación la idea o pensamiento; la expresividad, la emoción” (p.12).

No basta con que se lea un texto en voz alta para dar a conocer su contenido de forma mecánica, sino que se adquiera información a partir de lo ejercitado y estimulando la comprensión de la misma.

B) Lectura en silencio sin mover la lengua ni los labios, puramente visual.

Según Porro y Báez (1984), en la lectura silenciosa se efectúan las siguientes operaciones: el reconocimiento del símbolo escrito; los movimientos oculares sobre la página escrita, de manera correcta y con efectividad; el logro de una celeridad adecuada en el reconocimiento de los símbolos; y la comprensión del contenido ideológico implícito en los signos y su asimilación intelectual a través del proceso del pensamiento.

C) Lectura de comprensión atendiendo al contenido de la lectura.

Gómez (1995) concibe la lectura como un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, y a la comprensión de la lectura, como la construcción del significado del texto según los conocimientos y experiencias del lector (p. 9).

Porro y Báez (1984) señalan al respecto que:

Quando se ha logrado dominar el mecanismo del reconocimiento de los signos, y se ha obtenido una velocidad adecuada, el mensaje es captado por el cerebro humano, ejerciendo su influencia intelectual, afectiva y sensitiva. el contenido va haciéndose comprensible... Paralelamente al mensaje explícito, la lectura evoca, sugiere, evoca, Despierta conocimientos o experiencias anteriores que se relacionan con lo nuevo (p.8).

Golder y Gaonac’h (2001) mencionan que la comprensión es una interpretación, por tanto, la significación del texto debe ser construida por un lector activo que, por lo mismo, hace que intervengan sus conocimientos con el fin de elaborar inferencias. (p148)

Para llevar a cabo una buena comprensión de cualquier lectura se ha de tener en cuenta diferentes factores, tanto del material que se lee como del lector.

En el material inciden:

- El grado de lecturabilidad del texto: adecuado o no a la experiencia del lector.
- Características del material: estructura, vocabulario, estilo, temas, etc.

- Grado de legibilidad o calidad de la impresión del texto: tamaño de la letra, formato, tipo de fuente, etc.

En el lector inciden.

- Factores fisiológicos desarrollo neurológico normal, motricidad bien desarrollada, coordinación ojo-mano-boca.
- Defectos visuales, cansancio, alimentación, etc.
- Factores sensoriales: percepción visual y auditiva.
- Factores psicológicos preocupaciones por entender el texto, por la velocidad, por los objetivos, por los planteamiento, motivación interés, capacidad de logro, nivel intelectual, capacidad de concentración, atención receptividad.

Antecedentes del lector

- Escolaridad, nivel del lenguaje, intereses propósitos, estímulos-ambientales, etc.
- Relación lector–texto planteamiento de objetivo de lectura, sistematización de lecturas evaluaciones del proceso lector.

Núñez (2005) menciona que el objetivo de la lectura es comprender, aunque comience por la percepción de un conjunto de letras, por el reconocimiento o identificación a primera instancia; y agrega:

“el lector aporta la acción de leer, habilidades sensoriales, de percepción, cognitivas y lingüísticas, esto es la información en reserva que le permita esa acción de leer, el ejercicio de habilidad de lectura con un objetivo final: mejorar habilidades de lectura e incrementar la información.(p. 18)

La información que el lector requiere deliberadamente o no, es evocado por el texto y para su comprensión requiere de otros conocimientos, como lo distingue Birkmire (1985, cit. en Golder y Gaonac’h ,2001) hay dos tipos de conocimientos que se implementan en la lectura: el primero es el de conocimientos generales que remiten a conocimientos no especializados sobre el mundo, conocimientos adquiridos en la vida cotidiana y los segundos son conocimientos específicos o especializados en un ámbito dado; y lo resume así:

Los lectores pueden llegar a una interpretación correcta del texto incluso con conocimientos previos limitados, gracias a la existencia de conocimientos generales. (p. 147)

Según Núñez (2005) la comprensión puede ubicarse en dos grandes rasgos:

1. Comprensión literal donde el lector identifica, reconoce, localiza ideas, datos, detalles, secuencias, relaciones causa-efecto; esta posibilitado para traducir, parafrasear, para decir con otras palabras lo mismo en volcar una lectura a una construcción diferente pero sin cambiarle el sentido.
2. Comprensión inferencial; sería leer entre líneas para interpretar de lo dicho lo no dicho o lo dicho en sentido figurado. Implica además de la traducción encontrar factores contextuales que aclaran el sentido que posibilitan la interpretación para pasar a otros niveles... (p.29)

La interpretación de un texto es diverso dependiendo de las diferentes personas, pues cada uno manifestara su reacción al expresar la interpretación del mismo, (Alonso y González (1992) comentan al respecto:

“Si consideramos que, en sentido estricto, leer es una actividad de una persona que reconstruye el significado de un texto escrito, esta actividad tienen variaciones en relación tanto con el sujeto que lee como con el texto escrito que es leído”.(p. 56)

Actualmente la Secretaría de Educación Pública ha introducido dentro de sus estándares de la competencia lectora la lectura de comprensión, definiéndola como la habilidad del alumno par entender el lenguaje escrito; que implica obtener la esencia del contenido, relacionándolo o integrando la información leída en un conjunto menor de ideas más abstractas, pero más abarcadoras, para la cual los lectores derivan inferencias, hacen comparaciones, se apoyan en la organización del texto, etcétera.

Todo lo anterior contando con un referente de comparación a nivel nacional con cuatro niveles: a) requiere apoyo, b) se acerca al estándar, c) estándar y d) avanzado. (S.E.P. 2010)

Se ha observado que en la lectura de comprensión existen algunas técnicas que la hacen más efectivas, por ejemplo: el subrayar ideas importantes del texto; usar el diccionario para aclarar nuevos conceptos. Elaborar cuadros sinópticos, fichas bibliográficas o de lectura. Elaborar conclusiones e incluso montar un periódico mural.

Núñez (2005) comenta que además de comprender, un lector tiende a pensar lo que leyó, lo cual lo lleva a una reflexión para establecer un juicio crítico un punto de vista. Y dice: “es necesario ir más allá de la decodificación e internalización para determinar hasta qué punto esta información es útil, veraz, cierta, buena, interesante, actual, bien escrita, etc....es decir procesar la información, pensar y reflexionar.”(p.87)

Por otra parte, en relación con la situación de la lectura en el país, de acuerdo con los reportes del INEGI basados en el censo del 2000 en la República Mexicana, existen 19 700 930 niños entre los 6 y los 14 años de los cuales 17 195 000 saben leer y escribir y 2 431 655 no saben leer ni escribir. También menciona que en el D.F., de los 1 352 670 niños con la misma edad, un total de 1 257 294 saben leer y escribir, esto indica que no se ha cumplido la erradicación del analfabetismo y que impacta directamente en la cantidad de lectores que hay en nuestro país.

El problema de la falta de lectura es grave. El 12 de marzo de 2002 la Secretaría de Educación Pública admitió que en promedio los mexicanos leen menos de tres libros al año. Como consecuencia la mayoría tiene problemas para expresarse con un vocabulario adecuado (www.noticiero.sep.com.mx) Los esfuerzos por fomentar la lectura en nuestro pueblo se ven minimizados en comparación de la cantidad de cuentos y lectura chatarra que se consume a diario. Se ha construido una considerable cantidad de bibliotecas con programas que invitan a la población a leer. Al igual que las editoriales en un intento por aumentar sus ingresos han propuesto obras clásicas a la venta del público en los puestos de periódico con un costo muy bajo, pero con poco éxito.

Al hacer referencia a esta situación, el gobierno mexicano ha externado que “ La indiferencia de los mexicanos ante la lectura de calidad mantiene al país inmerso en una progresiva catástrofe silenciosa, que de acuerdo a las últimas cifras difundidas por la UNESCO, México ocupa el penúltimo lugar en hábitos de lectura de una lista conformada por 108 naciones del mundo, con un promedio de lectura de 2.8 libros anuales por habitante, cifra muy alejada de los 25 volúmenes recomendados por este organismo internacional, y del promedio de lectura de la sociedad Japonesa, Noruega, Finlandesa y Canadiense que ocupan los primeros lugares a nivel mundial con 47 títulos per cápita.” (Miranda, 2000)

El 28 de mayo de 2002 el presidente en turno, presentó el Programa Nacional Hacia un País de Lectores, mencionando la construcción de más de 1000 bibliotecas y una inversión de cuatro mil millones de pesos para diversos proyectos de promoción a la lectura. Con el fin de aumentar el gusto por la lectura de libros de los mexicanos, que en promedio leen tres libros por año.

Por su parte la Secretaria de Educación Pública ha reconocido que “A pesar de lo mucho que ha avanzado la cobertura de la educación básica y el promedio de escolaridad de la población de 15 años, que ya es de 7.7 grados, para la mayoría de los mexicanos la afición de leer libros no es todavía una costumbre, esta falta de lectura de libros entre la población no solamente alfabetizada, sino incluso con muchos años de escuela, se ha ido convirtiendo en un lastre cada día más pesado, en un factor de atraso cada vez más evidente e incómodo...” (López, 202).

La socióloga Romero (2002) precisa que la lectura es un hábito que no se ha fomentado; asimismo, que hay otras necesidades prioritarias en las familias que no les permite leer.

De igual manera la SEP en su publicación *200 Días 200 reflexiones* (1998), refiere que: “Una de las formas del lenguaje que permite al hombre ampliar su mundo vivencial, su imaginación y aun, la conformación de su personalidad, de su propio yo, ha sido la lectura” (p.3). Además considera que la lectura da pauta tanto a la reflexión como a la imaginación, despertando en el alumno aspectos como; humanismo y solidaridad, brindándole así la posibilidad de reconocer y aquilatar el significado de él mismo. La lectura también le brinda al alumno la posibilidad de recrearse en ella, obteniendo la posibilidad de lograr un pensamiento crítico, de igual forma valorar y aprender para sí mismo.

Es de importancia mencionar los últimos resultados que se dieron a conocer en París del Programa para la evaluación Internacional de Estudiantes PISA por sus siglas en inglés de la Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) de la que México es parte. Estos resultados mostraron que los estudiantes mexicanos están muy lejos de alcanzar el nivel educativo del mundo desarrollado y que una proporción no ha logrado el mínimo de comprensión de lectura esperado. Estas evaluaciones se llevan a cabo cada tres años y no solo se evalúan los conocimientos en lectura sino también de matemáticas y ciencias. La prueba consiste en un cuestionario con preguntas de opción múltiple o abiertas; en general se presenta al estudiante un texto breve y se mide su comprensión y uso de conceptos "en situaciones de la vida real".

Además es menester hacer notar que en México el nivel educativo está por debajo de los estándares de calidad internacionales, según las pruebas de los años 2000, 2003, 2006 y 2009 de PISA (Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes de la OCD), notando con esto que el problema no solo lo tenemos en la lectura sino también en otras áreas tales como: español, y matemáticas. y se concluye que los niños tienen poca capacidad de análisis y que entienden muy poco lo que leen.

Ma. Eugenia Barragán apunta que:

El lenguaje o comprensión de la lectura y las matemáticas, son las dos disciplinas básicas indicadoras de la calidad de la educación en cada país, y es precisamente en éstas en las que México ha salido reprobado, no sólo en los resultados de la OCDE, en la que participan países de diversas partes del mundo, sino también en el Primer Estudio Internacional Comparativo, elaborado por la UNESCO en naciones de América Latina. El análisis comparativo, aplicado a once naciones de la región, colocan a México en sexto lugar en comprensión de lectura y quinto en aprendizaje de matemáticas. De acuerdo con el reporte del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO, los estudiantes de primaria mexicanos no asimilan los conocimientos ni desarrollan competencias en matemáticas y lectura.

Judith García de El Sol de México comenta que:

“De acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), México ocupa el lugar 48 entre los 66 países de la OCDE en comprensión y análisis de lectura. Resultados de la Prueba Pisa 2009 revelan que el 81 por ciento de los estudiantes de secundaria en nuestro país tienen competencia mínima e insuficiente para la realización de las actividades cognitivas complejas, mientras el 63 por ciento de alumnos de educación media superior se ubica en ese mismo nivel”

Y que México ocupa el lugar 48 de entre los 66 Países de la OCDE países en comprensión y análisis de lectura. Observando la cita nos daremos cuenta que esta prueba analizo a alumnos de 15 años de nivel secundaria. Y que para el presente trabajo se hace la aclaración pertinente por haber trabajado en la presente con niños de nivel primaria.

De acuerdo a Colegio ATID.:

“Según un reporte de la ONU de 2006, México ocupó la posición 107 dentro de 108 países enlistados en cuanto a hábitos de lectura”.

Resumiendo la lectura tiene el don de transportarnos a lugares inimaginables, nos guía a través de épocas y de momentos inesperados y es el instrumento de comunicación, motivación, transformación, protagonismo, reflexión, recreación, aprendizaje, entretenimiento, selección y, crítica dándose como un proceso de habilidades y aptitudes a desarrollar, ayudándose de la práctica y de la constancia en la lectura desplegando estadios de desarrollo, ayudando al niño a resolver los problemas que se le presenten en la vida diaria y mostrándole caminos nuevos por descubrir en cada lectura que se realice.

Esta actividad irá recorriendo a la vez etapas o estadios asociados con funciones básicas como el movimiento de los ojos pero con un fin determinado, adquiriendo rapidez para la realización de esta actividad, ayudándose también de las experiencias pasadas y presentes logrando con la práctica una capacidad de abstracción y de síntesis cada vez más comprensible.

Es de suma importancia tomar en cuenta las características del lector, los propósitos de la lectura, entonar correctamente, relacionar las experiencias propias, adquirir el don de darle vida a la lectura. Igualmente poder diferenciar los diferentes tipos de lectura dejando de lado la que no nos sea de utilidad y obtener la capacidad de poder llevar a cabo los diferentes tipos de lectura.

Es preocupante observar en la situación que se encuentra el país en cuanto a lectura se trata, Carrillo (2004) documenta que:

La Ley de fomento para la lectura y el libro, que está en vigor desde el 9 de junio del 2000, tiene como finalidad fomentar y promover la lectura, la producción, distribución, difusión y calidad del libro mexicano, y facilitar su acceso a toda la población; distribuir y coordinar

las actividades relacionadas con la función educativa y cultural de fomento a la lectura y al libro y coordinar y conectar a los sectores social y privado en esta materia (p. 13).

Además, menciona que los mexicanos leemos más lecturas relacionadas con chismes y espectáculos y que los libros que más se consultan son los relacionados con las ciencias sociales y médicas, siguiendo las ciencias exactas y por último se encuentra la literatura.

1.3. LA LECTURA Y SU RELACIÓN CON LA AUTOESTIMA

Anteriormente se ha hecho referencia a la importancia de la autoestima y de la lectura. También se ha mencionado el papel de la familia en el desarrollo de la personalidad. Esto conlleva a plantear la influencia que la lectura podría tener en la autoestima de los lectores, especialmente en los niños.

Globe (1980) menciona que los niños tienen dos necesidades fundamentales: la de ser amados y la de la autoestima. Glasser (cit. en Globe, 1980) propone que: “urge enseñar a los pequeños a ser responsables entre sí, a cuidarse de igual modo, a ayudarse solos, no sólo por amor a los otros, sino por autoestima” (p.180). Igualmente, establece que las escuelas promuevan el éxito entre los alumnos y que “...además de la lectura, la materia más importante: debemos de tratar (*sic*) de establecer una relación entre cada asignatura enseñada y aquello que el niño hace en su atmósfera extraescolar” (p.181).

Alcántara (1995) escribe que: la autoestima es la meta más alta del proceso educativo y el quicio y centro de nuestra forma de pensar, sentir y actuar.

La lectura es un factor que promueve la curiosidad del niño y por ende sus conocimientos, los cuales puede confrontar con los hechos de la vida diaria. Alonso y González (1987) señalan que: “cuando la lectura es una actividad vital que está vinculada en forma afectiva a la vida del niño y del adulto, proporciona un placer tan grande, que difícilmente se sustituye por otra actividad. Rudnikas (1988) menciona que “la lectura contribuye a aumentar el caudal de experiencias del individuo y lo capacita para desempeñar mejor sus actividades, para emplear de modo inteligente su tiempo libre y para desenvolverse en forma adecuada en todas las tareas que la vida impone” (p. 4). En esta misma idea, Nieto (2003) establece: “El aumento de la *capacidad lectora* mejora la capacidad de los individuos para ayudarse a sí mismos, así como para influir en el mundo, y estos temas son fundamentales para el proceso de desarrollo.”

Podemos asumir que la lectura es un acto social donde el lector puede comunicarse con otros lectores a través de un texto. Al respecto Kropp (1993) menciona que “la lectura nos permite tener acceso a nuestra experiencia colectiva, cosechar las destrezas y la sabiduría de toda la humanidad” (p. 19). En tanto que, Rundikas (1988) arguye que “... los niños entran en contacto con obras de

contenido histórico... en esas y en otras también verán el contenido social plasmarse con hechos las relaciones de unos con otros, al fomentar el amor hacia todo lo que nos rodea... (Sic) ” (p.4).

Anteriormente la práctica de la lectura en voz alta permitía aumentar la comunicación entre los miembros de una familia favoreciendo el comentario y la imaginación. Actualmente con los avances tecnológicos los niños han generado un cambio en la sociedad.

Lagos (2003) reportó que, para la socióloga Marulanda:

“se está frente a un cambio de era, en el que el impacto de las tecnologías y la sociedad de consumo ha calado fuerte en la forma en que se dan hoy las relaciones familiares.... estamos más conectados, pero la comunicación es más pobre y en muchos casos los niños se sienten solos” (p. G6).

Por eso es importante que toda la familia se involucre en actividades donde prevalezca el respeto, se demuestre el amor con palabras afectuosas y se fomente la seguridad entre sus miembros. En este sentido, Marulanda dice que “todos necesitan saber que pertenecen a una familia, a una comunidad, a un colegio y sentirse útiles... ”(p. G6).

El proceso de lectura puede llegar a motivar y ayudar a desarrollar sus habilidades y capacidades tanto de aprendizaje como afectivas. Kropp (1993) propone que “en las familias que atraviesan por un periodo de tensión, la lectura puede ser un punto único y estable en el centro de una tormenta emocional” (p.22).

Porro y Báez (1984) afirman que “desde que el niño es pequeño lo enseñamos a leer, desarrollando en el habilidades y destrezas que le permitan traducir los signos de la lengua escrita y asimilar el mensaje” (p.7). Así, el mensaje que la lectura transmite al lector puede variar, como lo menciona Lerner (2001) “se refiere a la diversidad de modalidades que orientan la lectura, solo puede hacerse presente en función de los diversos propósitos a los que el lector apunta y a los diversos textos que utiliza para cumplirlos” (p. 121).

Porro y Báez (1984) plantean que “la lectura será su arma fundamental para, en el curso de todos los niveles de enseñanza, y posteriormente por sí mismo, apropiarse de todo lo útil y provechoso que el conocimiento humano ha vertido en los libros” (p.7).

Alonso y González (1987) afirman que:

La lectura es un proceso complejo, en el cual el lector, con toda su carga de experiencia previa, reconstruye el sentido del texto y lo incorpora a su propia realidad. Al mismo

tiempo es un acto de comunicación que permite un encuentro personal entre el lector y el escritor y propicia un cambio de estados internos del lector (p.19).

Millán (2000) menciona que tras la práctica de la lectura hay algo más, difícilmente mensurable, pero lo básico es que:

La lectura (al lado de la influencia de los padres, más la de los buenos profesores) forma parte en la construcción de una articulación intelectual. Hacia el interior: en la forma en que se organizan nuestros mundos conceptuales y sensibles, en el modo en que integramos en conjuntos coherentes las miradas de retazos del universo que nos rodea.

Hacia el exterior: en la forma en que aprendemos a jerarquizar, sopesar y modular lo que hemos atesorado dentro, para transmitírselo a otros.

Alonso y González (1987) afirman que “a través de la lectura, es posible llegar a experimentar variadas emociones, a compartir experiencias de otros, a confrontar puntos de vista y sobre todo a sentir placer estético” (p.19). Millán (2000) considera la lectura como una actividad esencial para la vida de todas las artes. En la literatura cabalgan las ideas, la dimensión imaginaria, en la condición de los hombres, la oportunidad de volver la vista hacia nuestro propio interior. Todo eso que alimenta los sueños, la inteligencia, la voluntad de los creadores de arte.

Alonso y González (1987) sugieren seis efectos de la lectura en la personalidad de los niños lectores:

1. Desarrolla un sentido crítico que le sirve para conocer y analizar la realidad. Confrontar diversos autores e ideas y analizar situaciones y valores.
2. Es fuente de recreación y esparcimiento. Cada texto que el niño escoge para leer, es porque quiere encontrar una respuesta o simplemente porque le gusta, constituye un elemento de placer y esparcimiento.

Al respecto Alonso y González citan:

Se ha comprobado en estudios psicoanalíticos que las obras de literatura infantil, ayudan a los niños a transferir y a superar las angustias y temores. Estas obras, especialmente los cuentos tradicionales, presentan personajes en situaciones difíciles, que tienen que luchar para salir adelante en la vida, que tienen que enfrentarse ante el bien y el mal y transformar la realidad. Son personajes que sienten miedo, que son amados y odiados, pero siempre encuentran una salida hacia un mundo familiar y seguro.

Estos personajes y situaciones reflejan los temores, las ansiedades, los deseos y los intereses de los niños. Les muestran que la vida es difícil pero que hay la posibilidad de

triunfar. Por estas razones y otras la literatura ayuda a los niños satisfacer sus necesidades afectivas y emocionales (pp. 26-27).

3. Desarrolla la creatividad al recrear la imaginación con el texto literario.
4. Favorece la capacidad de comunicación al ampliar la forma de expresarse al manejar los textos del autor.
5. Amplia su capacidad de adquirir conocimiento y comprensión del mundo.
6. Ayuda a fomentar la autonomía. “Cuando el niño a través de la lectura, puede confrontar diversos puntos de vista sobre un mismo tema; irá formando criterios claro y personales sobre las cosas e irá asumiendo actitudes y valores que le ayudarán a tomar decisiones propias” (p.30).

Nieto (2003) dice al respecto:

La lectura no es una acción, es una actitud. La lectura es una manera de estar y de actuar en el mundo. Leer es un verbo que encierra tantos verbos como seamos capaces de vivenciar. Simultáneamente: traducir, interpretar, sentir, significar, crear, buscar, descubrir, crecer, alimentar, responder, preguntar, reflexionar, llorar, reír, admirar...

Kropp (1993) menciona una breve investigación donde la lectura crea actitudes. Señala que entre 1983 y 1985, el doctor Alan King, de la Universidad de la Reina, investigó con estudiantes de una preparatoria de Ontario, Canadá y señala que:

Los más de 9000 estudiantes que contestaron que sólo leen una hora o menos por semana tienen más probabilidades de:

- Tener escasa autoestima:
- Tener una relación menos satisfactoria con sus padres:
- Tener una actitud negativa hacia la escuela; y
- Estar experimentando dificultades en la escuela”.

La lectura nos confronta con distintas vidas que nos interpelan desde los libros, y cuestiona –sin necesidad de que el autor se proponga enseñarnos nada, ni que de la lectura se desprenda alguna moraleja, o conceptos que creíamos inamovibles.

Nieto (2003) ejemplifica la lectura y su relación con la autoestima al mencionar su trabajo con niños colombianos y el conflicto armado de Colombia:

¿Qué hace CERLAC, un organismo internacional dedicado al fomento del libro y la lectura trabajando con desvinculados de un conflicto armado? Justamente ayudarlos a leerse y leer su memoria individual y colectiva, a leer y a escribir su presente. Ayudarlos a ser libres, a tomar decisiones propias que no agredan la legitimidad del otro, a construir formas relacionales desde el amor a sí mismo y a los otros, es decir, desde la lectura rechazar, viajar, volar, aterrizar...

Es importante mencionar que en los programas de campañas para la formación de lectura, en México los objetivos son los siguientes:

Promover e inducir hábitos de lectura en los alumnos y profesores del nivel básico para fortalecer sus habilidades y capacidades como lectores, así como el desarrollo de sus competencias comunicativas. Paralelamente, fomentar valores universales que la lectura es capaz de despertar a través de la reflexión y el análisis (www.comunidadandina.org/bda/campañas.ino)

En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, promulgada en 1990, se definió a la lectura y la escritura como uno de los instrumentos esenciales para el desarrollo humano, y como uno de los aprendizajes básicos que los seres humanos necesitan para sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, además tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo (Nieto, 2003).

1.4. LA LECTURA Y LA FAMILIA

Hemos mencionado la relación de la familia y su influencia en la autoestima del niño, así como la importancia de la lectura en las experiencias del menor. También se ha mencionado la falta de interés de los niños en la lectura.

Aldana (2002) menciona que:

Sabemos, por algunos especialistas como: Escapir (1972); Allende (1984); Bettelheim (1983); Petit (1999) que el comportamiento lector, la preparación del niño para la lectura no inicia en la escuela, sino años atrás, en su entorno familiar, ahí donde corresponde a los padres motivar a sus hijos a leer, a despertar su interés y necesidades por la lectura (p.14).

En toda familia hay adultos que tienden a contar historias, cuentos o leyendas, aunque es una costumbre que por el ritmo de la vida diaria se está perdiendo, éste es el primer contacto de los niños con la lectura. Boimare (cit. en Aldana, 2002) advierte que leer cuentos ayuda a los niños con rezago educativo, porque les permite manifestar sus preocupaciones.

Aldana ha enfocado su inquietud por las características de los lectores y los pseudolectores, así específica que son a los adultos a quienes hay que motivar para guiar a los niños hacia la lectura (p.14) y cita las *Memorias del Primer Encuentro Internacional sobre Bibliotecas Públicas* (2001):

En México, el libro de texto constituye en la mayoría de los hogares el único contacto que se tiene con el libro. Así lo demuestran los siguientes datos estadísticos: en 1993, el 41.3% de los niños con educación primaria y el 24.9% de jóvenes con nivel secundaria no cuentan con libros en casa y el 45.2% de estudiantes de nivel medio superior el 22.1% de licenciatura no compran ningún libro durante el año. En los hogares mexicanos, los datos indican que la colección de libros que se poseen está integrada por: la Biblia, un diccionario, alguna enciclopedia, libros de cocina y algunos títulos infantiles.

De acuerdo a la integración familia y su aspecto sociocultural, es la principal promotora del hábito de la lectura en el niño.

1.5. FAMILIA

El ser humano nace en una familia, de ahí la importancia de que está tenga un crecimiento sano y armonioso considerado como el principal centro de aprendizaje. La familia es un sistema relacionado con otros sistemas que permiten el desarrollo integral de una persona, este sistema tiene un ciclo vital, nace, crece, se reproduce y muere al igual que otros sistemas, por eso se le conoce como la célula de la sociedad.

A través de la historia de la humanidad, la familia ha sido el grupo primario básico en torno al cual se organizan las tareas más importantes de la vida social. El Diccionario Enciclopédico (1981) define a la familia como un grupo de individuos típicamente representados por el padre, la madre y los hijos. En los que se pueden incluir diferencias en grupos donde falta uno de los padres o que incluyan otros parientes.

La Sociología define a la familia como un grupo organizado de personas en el matrimonio, que incluye padres e hijos y a veces a otras personas relacionadas o no por lazos sanguíneos.

En todas las sociedades antiguas o modernas, menores o mayores, la familia es la estructura que tiene a su cargo la reproducción de nuevos miembros para la sociedad; con independencia de la forma concreta de organización familiar, todas las sociedades cuentan con alguna forma de familia, y a esa institución le corresponde la función de reproducirse.

En la concepción de familia, algunos autores (e.g., Twain, cit. en From *et. al.*, 1978; entre otros) consideran que la familia es la más antigua de las instituciones humanas, que sobrevivirá mientras exista nuestra especie.

En el Diccionario de Psicología (1991) se define a la familia como una institución biológica y social, que constituyen un grupo de personas que se desarrollan. Además señala que la familia realiza las siguientes funciones:

a) La reproducción de la especie para su conservación.

- b) La regulación de las relaciones sexuales.
- c) Regulación económica, de producción y consumo de bienes y servicios,
- d) La regulación educativa: transmisión de valores
- e) Socialización.
- f) Bases de las relaciones afectivas

Las definiciones anteriores nos llevan a conceptualizar a la familia como una unidad social fundamental, formada por un grupo de individuos ligados entre sí por relaciones de matrimonio, parentesco o afinidad que varían en número de integrantes.

Entre 1950 y 1970 se produjeron grandes aportaciones de investigadores de la dinámica familiar como: Ackerman, Bowen, Wynne, Singer, Whitaker, Minuchin, Frammo, Zuck, Jackson, Haley, Weaklan, Watzlawick y Satir, entre otros, que sentaron las bases de una nueva forma de percibir a la familia, verla y tratarla como un sistema en el que se dan una serie de variaciones entre sus miembros.

Para Minuchin (1990), uno de los terapeutas más reconocidos en la época de los sesentas, la familia tiene límites establecidos desde una estructura individual hasta la general que será respetada de acuerdo a factores culturales, sociales económicos y es considerada como el medio natural para crecer con pautas de interacción que rigen el funcionamiento de cada uno de sus miembros:

Una familia es un sistema que opera a través de pautas transaccionales que sirven de reguladores de conducta de sus miembros, las cuales son mantenidas por dos sistemas de coacción:

a) El primer sistema es genérico e implica las reglas universales que gobiernan la organización familiar y una complementariedad.

b) El segundo sistema es idiosincrásico e implica las expectativas mutuas de los diversos miembros de la familia, las cuales están relacionadas con las pequeñas cosas de la vida cotidiana (p.86).

De acuerdo a Minuchin (1989) los miembros de las familias experimentan "un mapa donde dicha familia traza, que por tanto cada miembro conoce en distinto nivel la geografía de su territorio: lo permitido, lo prohibido y las fuerzas que lo operan y regulan. Así como la influencia que ejerce cada uno de ellos sobre el resto de la familia"(p.23).

1.5.1. TIPOS DE FAMILIA

Durante el desarrollo y crecimiento de la familia se presentan variantes de acuerdo a la composición y estructura de la misma que repercuten en el comportamiento de sus miembros para enfrentar las crisis propias de su existencia. Así tenemos varios tipos de familia.

Según Minuchin:

- a) Familia con un solo padre. Formada por el padre o la madre y uno o más hijos.
- b) Familia extendida. Consta de una persona, un posible compañero, los hijos que pueden tener y otros familiares que habiten la misma casa.
- c) Familia nuclear. Formada por el padre, la madre y los hijos.
- d) Familia mixta o reconstituida. Formada por una persona viuda o divorciada con o sin hijos, que contrae nuevo matrimonio. Si los nuevos cónyuges tienen hijos se forma una familia compuesta.
- e) Familia binuclear. Está dividida a causa del divorcio, donde existe una familia nuclear maternal, encabezada por la madre y una familia nuclear paterna dirigida por el padre y los hijos.
- f) Familia comunal. Grupo de personas que viven juntas y comparten diversos aspectos de sus vidas.
- g) Familia homosexual. Integrada por adultos del mismo sexo que viven juntos con sus hijos y que comparten la expresión y el compromiso sexual.
- h) Familia cohabitante. Consta de dos personas de diferente sexo que viven juntas, con o sin hijos y que comparten la expresión y el compromiso legal sin que haya formalizado el matrimonio legal.

Minuchin (1990) también hace una clasificación de las familias de acuerdo a su estructura:

- a) Familia de *pas de deux*. Formada por dos personas, con la probabilidad de que vivan apegadas. Por ejemplo madre-hijo, la de los ancianos cuyos hijos han dejado el hogar.
- b) Familia de tres generaciones. Tiende a ser más característica de la clase media baja.
Dice Minuchin (1990): "La configuración de la familia extensa aloja en la multiplicidad de sus generaciones la especialización funcional. La organización

del apoyo y cooperación en las tareas familiares se puede llevar a cabo con un flexibilidad inherente a esta forma de familia” (p.65).

Existen varios tipos de familias de tres generaciones desde el padre soltero hasta la compleja red de sistemas de parentesco que no necesariamente deben estar viviendo juntas para ejercer influencia entre ellos.

- c) Familia con soporte. En las familias grandes es preciso delegar la autoridad, por lo que los padres confían sus unciones a otro de los miembros de la familia. Minuchin llama al hijo que recibe este cargo “hijo parental” el cual bloquea su desarrollo normal: “el niño parental es puesto en una situación que lo excluye del subsistema de los hermanos con aspectos atractivos, pues tiene acceso directo a los progenitores, además de que promueve sus habilidades ejecutivas” (p.66).
- d) Familia acordeón. Es la familia en el que uno de sus progenitores se aleja por lapsos prolongados y el otro que permanece, tiene que asumir las funciones adicionales de cuidado de los niños, ejecutivas y de guía, pues de otro modo quedarían privados de ellas los hijos pueden acabar por excluir al progenitor periférico.
- e) Familias cambiantes. Son aquellas que cambian constantemente de domicilio, pues existe la pérdida de sistemas de apoyo: familiares o de la comunidad. La familia queda aislada, por lo que sí esta se convierte en el único contexto a (desarrollar) de apoyo en un mundo cambiante es posible que se deteriore su capacidad para entrar en contacto con el medio extrafamiliar.
- f) Familias con padres o madrastras. Cuando un padre adoptivo se agrega a la unidad familiar tiene que pasar por un proceso de integración que puede ser más o menos logrado, es decir, puede quedar como miembro periférico a la demanda de los hijos al padre natural dividiendo la pareja.
- g) Familia con un fantasma. La familia que ha sufrido la muerte o deserción de uno de sus miembros puede enfrentarse con problemas para reasignar los roles del miembro ausente. Por lo que pueden conservar las coaliciones y alianzas anteriores estorbando su desarrollo.
- h) Familia descontrolada. Es en las familias en que uno de sus miembros presenta síntomas en el área de control, pudiendo existir la posibilidad de que haya problemas en diversas áreas: jerarquización, funciones, etc. Un ejemplo es una familia que tiene un hijo al que los padres consideran “el monstruo”.
- i) Familia psicósomática. Estas familias funcionan bien cuando uno de sus miembros está enfermo. Sus características son la sobreprotección, fusión o unión excesiva, la incapacidad para resolver conflictos o evitarlos. También destaca por las relaciones de lealtad y protección que en ella impera, siendo la familia ideal.

En tanto que para el Consejo Tutelar para Menores Infractores del D.F., existe una clasificación más sencilla del tipo de familias de donde provienen los menores, con la cual se trabaja en el Servicio de Diagnóstico:

- a) Familia original. Grupo social primario, núcleo familiar de procedencia integrado por el padre, la madre y los hermanos.
- b) Familia actual. Grupo social conformado por el cónyuge y los hijos.

De los anteriores puntos se revisa si el ámbito familiar del menor es:

- a) Completo: Que tiene todos los miembros: padre, madre e hijos.
- b) Integrado: Que todos los elementos existentes del grupo familiar participan en las funciones y actividades de manera armónica.
- c) Organizado: Es cuando la constitución y estructura del grupo familiar promueven la comunicación.
- d) Incompleto: Cuando no existe uno de los miembros en el grupo familiar (fallecimiento).
- e) Desintegrado: Existe cuando algún miembro del grupo familiar no participa en las actividades y funciones desempeñadas por el resto del grupo, ya sea por ausencia o apatía, ocasionando que la familia no constituya una totalidad.
- f) Desorganizado: Se presenta cuando en el grupo familiar no se lleva a cabo una planificación de actividades, dada la ausencia de comunicación y por ende existe alejamiento o distanciamiento entre uno o varios integrantes del grupo, habiendo además desacuerdos y situaciones que evitan el progreso del grupo como tal.

En el mismo documento se hace referencia a la percepción que del entorno familiar tiene el niño, tal como:

- a. Inseguro: Cuando percibe que su familia no es firme o consistente para brindar confianza en la realización de actividades.
- b. Armónico y Motivador: Cuando una persona percibe a todos los miembros de la familia, como una combinación de elementos que funcionan como un todo, comunicándose y legando a tomar acuerdos que permiten el desarrollo y el crecimiento de cada uno de los integrantes y del grupo en sí.
- c. Dinámico: Cuando el grupo familiar exterioriza la unión evolucionando en forma diligente.

- d. Motivador: Cuando se experimenta al grupo familiar como un incentivo en sí, o como desencadenante del incentivo para cada uno de los miembros.
- e. Conservador: Se experimenta cuando el grupo familiar no propicia cambios, ni reformas en las conductas o actividades de los integrantes del grupo y de sí mismo.
- f. Agresivo Se percibe cuando el grupo familiar manifiesta conductas hostiles hacia otro grupo o bien entre los miembros existen conductas que obstaculizan las actividades grupo entre si.
- g. Conflictivo. Cuando se percibe a un grupo familiar tenso y con dificultades, donde se manejan puntos de vista contrarios o antagónicos y por ende los acuerdos son mínimos.
- h. Amenazante: percibe que en su grupo familiar hay peligro, puesto que le han dado a entender que de alguna manera puede ser perjudicado.
- i. Inseguro: Cuando una persona experimenta a su grupo desprovisto de interés sin facilitar u obstaculizar alguna actividad.
- j. Destructivo: Cuando la persona experimenta a su grupo familiar como formación que no le permite desenvolverse o evolucionar impidiendo toda actividad y actitud de progreso o que rechaza o deshace logros.
- k. Castrante: Cuando se percibe al medio familiar como aniquilante pues no le permite ser él mismo.

La variedad de familias que actualmente pueden integrarse tiene influencia directa en el comportamiento del niño, según el tipo al que esté integrado. Maccoby (cit. en Rice, (1997) dice que los niños aprenden las costumbres y los valores de su sociedad por medio del contacto con los individuos ya socializados inicialmente en la familia.

Todo lo que el niño percibe, aprende e interacciona con los miembros de su familia le permiten relacionarse con otros individuos en las áreas en las que se desarrolle. Sin embargo, Russell y Russell (cit. en Rice, 1997) mencionan que:

No todos los niños son influidos en el mismo grado por sus familias. El grado de influencia de los padres depende en parte de la frecuencia, duración, intensidad y prioridad de los contactos sociales que tiene con sus hijos. Los padres que están emocionalmente cerca de sus hijos, en relaciones cariñosas, por largos periodos de tiempo, ejercen más influencia que la que pueden tener quienes están emocionalmente alejados y que se relacionan menos a menudo con sus hijos (p.270).

II. PROPÓSITO DEL ESTUDIO

2.1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

En todos los niños existe un cúmulo de sentimientos e ideas que cada uno tiene de sí mismo. Estas ideas se van conformando por el contexto familiar, social, escolar y cultural que ejerce su influencia en él y va moldeando su autoestima. En la escuela primaria, la lectura es una de las habilidades fundamentales con que deben contar los alumnos, según los Planes y Programas de Estudio (1994) y la Ley de Fomento a la Lectura (2000). Las lecturas que el niño realiza de acuerdo con la programación escolar, en su mayoría son enfocadas a fomentar el hábito de la lectura. Sin embargo, pueden tener un efecto secundario no sólo en la comprensión lectora sino en la conformación de su autoestima al captar los mensajes inmersos que plantean las lecturas seleccionadas.

De esta manera, la pregunta principal que guió la realización de esta investigación fue:

- a. ¿Influye un programa de lecturas infantiles que pretende promover la autoestima de los niños que cursan la primaria en un colegio particular de la delegación Iztacalco?

Adicionalmente, se tratará de encontrar respuesta a las siguientes interrogantes:

- b. ¿Quiénes son más susceptibles a modificar su autoestima, con un programa de lecturas los niños o las niñas?
- c. ¿El programa de lectura para fomentar la autoestima de los niños influye diferencialmente según el grado escolar que cursan? Específicamente, ¿en qué grado escolar, 2o., 3o. o 4o., tiene mayor influencia el programa de lectura sobre la autoestima?
- d. ¿El programa de lectura para fomentar la autoestima de los niños influye diferencialmente, según el tipo de familia en el que se desarrollan?

III MÉTODO

3.1 Sujetos (Ss):

Mediante un muestreo polietápico se procedió de la siguiente forma para seleccionar a los Sujetos.

Primeramente, de una población total de 120 estudiantes de segundo, tercero y cuarto grado de la escuela primaria particular, participaron en un primer momento 48 alumnos de segundo grado; 34 alumnos de tercer grado y 38 niños de cuarto grado, cuyas edades fluctuaban, al momento del estudio, entre los 8 y 11 años, el 50% (n = 60) de ellos fueron de sexo masculino y el otro 50% (n = 60) de sexo femenino.

Predominantemente los Ss pertenecían al segundo grado (q.v. tabla 1)

Tabla 1.- Distribución inicial de los sujetos. Por grado

GRADO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Segundo	48	40%
Tercero	34	28.33 %
Cuarto	38	31.66%
Total	120	99.99 %

En la tabla 2 se muestra la distribución de los Ss de acuerdo a su edad.

Tabla 2.- Características de los Sujetos por edad.

EDAD	VARONES	MUJERES	TOTAL
	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa	
8 años	60	50 %	50 %
9 años	40	33.33 %	33.33 %
10 años	20	16.66%	16.66 %
TOTAL	120	99.99%	99.99 %

En la segunda etapa de la selección de los Sujetos, entre los 120 alumnos, se identificó a los estudiantes que poseyeran una mejor comprensión de lectura, de acuerdo a la prueba de Evaluación de la Comprensión Lectora (q.v., el apartado de instrumentos y materiales). Específicamente, el criterio de inclusión para este estudio se basó en los puntajes por arriba de la media de aciertos de esta población en el ECL-1 que obtuvieron los sujetos (grupo con PLEFANEP), siguiendo la forma en que se establecieron los baremos para esta prueba (cf., De la Cruz, 1995); con la finalidad de asegurar que los sujetos comprendieran la

lectura con más facilidad. A los estudiantes seleccionados, a través de este procedimiento, se les aplicó el Programa de Lectura para fomentar la autoestima en niños de Educación Primaria, y se evaluó su autoestima independientemente de su sexo, edad, grado y tipo de familia a la que perteneciera.

Los alumnos que por diversas razones personales no pudieron tomar el taller también se les aplicaron el Inventario de Autoestima de Coopersmith.

De los 27 alumnos seleccionados en la prueba de Comprensión Lectora, el 37.03% corresponde a los varones y el 62.96% representa a las mujeres (*q.v.*, Tabla 3).

Tabla 3.- Distribución de los sujetos seleccionados de acuerdo al sexo.

SEXO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Hombres	10	37.03 %
Mujeres	17	62.96 %

La muestra resultante tuvo más representación de los alumnos de segundo grado (*q.v.* tabla 4).

Tabla 4.- Distribución de los sujetos por grado.

GRADO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Segundo	13	48.14 %
Tercero	6	22.22 %
Cuarto	8	29.62 %

En la Tabla 5 se presenta la distribución de los Ss por edades en ambos sexos (*q.v.*, tabla 5).

Tabla 5.- Distribución de los Ss por edad.

EDAD	FRECUENCIA
8 años	18
9 años	8
10 años	1
total	27

3.2. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

Conocer la influencia de un programa de lectura en la autoestima en los niños y niñas de 2º, 3º Y 4º de educación primaria.

OBJETIVOS PARTICULARES:

Identificar si la autoestima se incrementa con un programa de lectura en niños y niñas de educación primaria.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Identificar quienes son más susceptibles de aumentar su autoestima con un programa de lectura: los niños o las niñas.

Conocer como influye un programa de lectura en la autoestima de los niños y las niñas según su grado escolar 2º, 3º y 4º.

Identificar si un programa de lectura tiene incidencia en la autoestima de los niños, según su tipo de familia.

3.3. HIPÓTESIS

Nuestra hipótesis principal de este estudio es:

Si se aplica un programa de lectura en niños y niñas de educación primaria, entonces se fortalece su autoestima.

3.4. VARIABLES

Variable Independiente:

Aplicación de un Programa de Lectura para Fomentar la Autoestima en Niño y niñas de Educación Primaria.

Definición:

Es un programa en el que a través de seis lecturas infantiles diferentes y la aplicación de dinámicas específicas, pretenden fortalecer la autoestima de niños y niñas de educación primaria.

Variable Dependiente:

Autoestima.

Definición:

Se acepta la definición de Coopersmith (1981) en el que se expresa: “ la autoestima es el juicio personal de valía que es expresado en las actitudes que el individuo toma hacia sí mismo, siendo una experiencia subjetiva que se transmite a los demás por reportes verbales o conducta manifiesta”. La cual fue evaluada en este estudio con el Inventario de Autoestima de Coopersmith.

3.5. Instrumentos y Materiales:

Se usaron los siguientes instrumentos: La prueba de Evaluación de la Comprensión lectora (ECL). El Inventario de Autoestima de Coopersmith (IAC); un formato de entrevista; una colección de libros publicados por la Editorial Santillana y un programa de Lectura, diseñado por las autoras de este trabajo, para promover la Autoestima en los niños.

A continuación se describe con detalle cada uno de estos instrumentos.

1. La ECL. Evaluación de la comprensión lectora. Niveles 1 y 2 diseñado por Ma. Victoria de la Cruz (1995).

Es primordial aclarar que esta prueba fue utilizada, exclusivamente, para seleccionar a los sujetos y garantizar que su nivel de comprensión de la lectura, necesaria para el PLEFANEP.

La prueba consta de dos niveles ECL-1 y ECL-2 están formadas por textos extraídos de libros escolares correspondientes a las etapas en que se aplican estas pruebas y por textos literarios de autores españoles, incluidos también en libros de lectura para escolares. En su elaboración se tuvieron en cuenta los aspectos básicos para una buena lectura: conocimiento del significado de las palabras, riqueza de vocabulario, comprensión de frases, uso de nombres colectivos y comprensión de metáforas.

El ECL-1 está formado por 17 elementos. Incluye cinco textos sencillos, presentados de forma destacada dentro de unos recuadros, que el alumno debe leer una serie de preguntas con cuatro opciones de respuesta entre las que tiene que elegir la correcta. Con esta prueba se pretendió evaluar un primer nivel de comprensión lectora en el que se considera el conocimiento del significado de las palabras, de sinónimos sencillos y la comprensión de alguna definición.

El ECL-2 tiene 27 elementos: incluye textos de mayor dificultad que los del ECL-1 para valorar el conocimiento de antónimos, sinónimos, significado de palabras y significado de frases en sentido literal y en sentido figurado.

En ambas pruebas, las lecturas y las preguntas se presentan de forma que el alumno tenga siempre el texto ante su vista mientras contesta a las preguntas, con objeto de facilitarle la tarea evitando que tenga que pasar la página si necesita consultar lo leído para responder a una de ellas.

La aplicación de estas pruebas de comprensión lectora se realiza normalmente de forma colectiva. Cuando se trata de alumnos de cursos inferiores, es conveniente que los grupos de aplicación sean pequeños (10 ó 15 niños).

Respecto a la confiabilidad del ECL-1 se ha calculado por medio del coeficiente alpha de Cronbach, que se basa en la covarianza media entre los elementos del test, como estimador de la fiabilidad. Los resultados obtenidos son 0,5219 para el ECL-1 y 0.7997, para el ECL-2 (De la Cruz, 1995).

El ECL-1 se ha correlacionado con el Test de Aptitudes Cognoscitivas. Primaria 1 y Primaria II, que aprecia las aptitudes más influyentes del aprendizaje escolar. El Primaria I se aplicó a los alumnos de primer curso de Primaria y el Primaria II a los alumnos de segundo. Los resultados obtenidos son significativos en ambos casos: 0,33 entre ECL-1 y Primaria I. en 2º curso de Educación Primaria y 0.60 entre ECL-1 y Primaria II en 3er. curso de Educación Primaria (De la Cruz, 1995).

En cuanto al ECL-2 se han calculado coeficientes de correlación con la prueba Inteligencia General y factorial (IGF), que aprecia los siguientes factores: Inteligencia general (IG), Inteligencia no-verbal (INV). Inteligencia verbal (IV). Razonamiento abstracto (RA). Aptitud espacial (AP). Razonamiento verbal (RV) y Aptitud numérica (AN). Los resultados obtenidos fueron significativos en todos los casos y los coeficientes tienen un recorrido de .47 a .87, con un rango de .40.

2) El Inventario de Autoestima de Coopersmith (IAC)

Esta prueba mide el nivel de la autoestima tanto en niños como en adultos.

Globe (1980) realizó un breve relato del trabajo del doctor en filosofía y psicólogo Coopersmith Stanley; quien fuera discípulo de A. Maslow en Brandeis, Universidad de California. Su trabajo destacó porque enfatizó significativamente, la conducta sana más que la psicopatología y examinó a profundidad una de las necesidades establecidas por Maslow: la estima de uno mismo.

La investigación de Coopersmith abarcó seis años de estudio a niños de 10 a 12 años de edad pertenecientes a familias de clase media.

Los hallazgos logrados durante esa investigación, fueron publicados finalmente en 1967 en el libro *The antecedents of self-esteem*, donde define así la autoestima: “Autoevaluación que, por lo común, el individuo mantiene; expresa una actitud de aprobación o reprobación e indica el grado en que aquél se cree capaz, afortunado y digno.”

Coopersmith (*cit. en Globe, 1980*) encontró que los sujetos con una elevada autoestima son característicamente, más independientes, creativos, confiados en el juicio y las ideas personales, valerosos, socialmente autónomos, psíquicamente estables, ansiosos en grado mínimo y más orientados al éxito. Tales personas tienen de sí un concepto que implica competencia y elevadas expectativas para el futuro, que por lo general, da como resultado una intensa motivación. Aquellos que poseen un elevado nivel de autoestima son, por lo común, más eficientes en sus actividades cotidianas (p.184).

A diferencia de los sujetos con baja autoestima Coopersmith refiere que les falta confianza en sí mismos y resultan renuentes a expresarse en grupo; tienden a escuchar más que a participar; son personas centradas en sí, en sus particulares problemas; logran relaciones interpersonales menos afortunadas, y son menos activas en el ámbito cívico social o político (p.184).

En México, la Maestra María Angélica Verduzco Álvarez Icaza, ha sido pionera del trabajo de autoestima en niños el cual ha trabajado desde la década de los 80's con el Inventario de Autoestima de Coopersmith versión niños. En su trabajo de tesis para maestría “*La autoestima en niños con trastornos por déficit de atención*” (1992) y en sus actividades en el Instituto Mexicano de Psiquiatría como investigadora de la División de Investigaciones Clínicas publicó la validación del Inventario de Autoestima de Coopersmith, en colaboración con Asunción Lara Cantú; asimismo, la validación del Inventario de Autoestima de Coopersmith (IAC) versión para adultos.

Verduzco (1989) además realizó un estudio sobre la autoestima con niños en educación escolar, en el cual plantea los primeros lineamientos para la validación de dicho inventario. Cabe mencionar que Verduzco ha publicado una serie de textos sobre autoestima basados en las investigaciones de Coopersmith, algunos de sus trabajos de autoestima para niños son: *Un viaje hacia ti mismo* (2000) *preescolar 1 y 2* y *Cómo poner límites a los niños sin dañarlos* (2000).

Además, Verduzco, ha validado el IAC, redujo el Inventario de 58 preguntas a 32 reactivos, adaptándolos a la población mexicana.

La definición de Coopersmith (1981) que subyace a este inventario es que la autoestima se define como “el juicio personal de valía que es expresado en las actitudes que el individuo toma hacia sí mismo, siendo una experiencia subjetiva que se transmite a los demás por reportes verbales o conducta manifiesta” (Avilés y Martínez, 2001 s/p).

Se eligió este instrumento ya que en el estudio realizado para determinar la confiabilidad y la validez de constructo de la versión del IAC, Se observó un coeficiente de confiabilidad de 0.77. Igualmente, se encontró que casi todos los reactivos presentaron un alto poder de discriminación. En el análisis factorial, cuatro factores explicaron el 23% de la varianza (cf. Avilés y Martínez, 2001).

En el trabajo realizado con población mexicana, en donde participaron 411 sujetos, de una amplia gama de ambientes laborales. La validez de constructo se evaluó examinando el poder de discriminación de los reactivos, encontrándose que todos discriminaron significativamente. La validez concurrente mostró una correlación muy alta y negativa entre autoestima y neuroticismo, así como con psicoticismo y positiva entre autoestima y extraversión, de la misma manera que con deseabilidad social (Avilés y Martínez, 2001).

El inventario es autoaplicable en dos modalidades: una para niños y la otra para adultos. El inventario para niños consta de 58 reactivos, agrupados en cuatro subescalas: self general con 26 reactivos, y escuela, hogar y ambiente social, con 8 reactivos, que miden el intento por dar una imagen favorable de sí mismo. A cada reactivo se le asigna un puntaje dependiendo de la respuesta. La suma de los puntajes obtenidos constituye la calificación final (q.v. anexo 1).

Tabla 6. Categorías del inventario de autoestima de Coopersmith, puntajes, brutos, porcentajes y puntajes Z.

PUNTAJE CRUDO	% DE LOS CASOS	PUNTAJE Z	CATEGORÍA
0 – 35	0.3	-3.99 a -3.00	Muy inferior a lo normal
36 – 45	4.1	-2.99 a -2.00	Inferior a lo normal
46 -57	8.6	-1.99 a 1.00	Ligeramente inferior a lo normal
58 – 81	71.0	-0.99 – 0.99	Normal
82 – 92	76.0	1.99 – 1.00	Ligeramente superior a lo normal

El inventario está estructurado en cinco subescalas: Autoestima, Social, Hogar, Deseabilidad social y Escolar.

Tabla 7. Ítems por cada subescala del IAC.

SUBESCALA	REACTIVOS
Autoestima	1,2,3,8,9,10,15,16,17,22,23,24,29,30,31,36,37,38,43,44,45,50,51,52,,57,58
Social	4, 11, 18, 25, 32, 39, 46, 53.
Hogar	5, 12, 19, 26, 33, 40, 47, 54.
Deseabilidad social	6, 13, 20, 27, 34, 41, 48, 55.
Escolar	7, 14, 21, 28, 35, 42, 49, 56.

3) El formato de entrevista fue estructurada para obtener información sobre características generales como sexo, edad, grupo, grado, etc. de los sujetos participantes. Con este mismo instrumento se sondeó acerca del tipo de familia a la que pertenece (*q.v.* anexo 2).

4) La colección de Santiago y los valores de la autora Rosana Curiel Defossé (2003) publicados por la editorial Santillana. (ver anexo 3)

- 1.- Santiago y el talismán de la luz.
- 2.- Santiago y los Dobraks.
- 3.- Santiago en el pantano.
- 4.- Santiago y el zorro de Hatsune.
- 5.- Santiago en la feria de nunca acabar.
- 6.- Santiago en el mundo de me da la gana.

5) El Programa de Lectura para fomentar la autoestima en niños de Educación Primaria, el cual se elaboró por las autoras del presente trabajo (*q.v.* anexo 3)

3.6. Escenario:

El espacio en donde se desarrolló el estudio fueron las instalaciones de un colegio privado, lugar a donde asisten a clases los sujetos participantes. En especial se usaron los salones de quinto grado. Estos son salones que cuentan con dos lámparas fluorescentes, un ventanal de lado izquierdo con persianas y el salón mide aproximadamente 4 m. por lado. Cabe mencionar que el estudio se realizó fuera del horario escolar de los sujetos para evitar interrupciones en sus clases normales.

3.7. Procedimiento:

La investigación se realizó en una escuela primaria particular que cuenta con 12 grupos (dos por cada grado) en el turno matutino, donde se aplicó el programa. La escuela se encuentra ubicada en la Colonia Agrícola Oriental, Delegación Iztacalco, D.F. Este escenario fue elegido por la facilidad de que los alumnos cuentan con los libros a utilizar, el apoyo de las autoridades escolares para la aplicación del programa y por el trabajo que realiza una de las autoras de este estudio en esa institución.

Una vez que se autorizó el proyecto se envió una circular a los padres de familia para informarles de la aplicación del ECL-1 con el cual únicamente se eligió a los alumnos. Una vez seleccionados los alumnos, se les aplicó el Inventario de Autoestima de Coopersmith (IAC); posteriormente se trabajó el Programa de Lectura para fomentar la autoestima en niños de educación primaria (PLEFANEP). El horario para trabajar fue después de la jornada escolar para no afectar las actividades de la escuela.

El estudio constó en total de tres etapas con un total de 9 sesiones de hora y media durante tres semanas.

Primera etapa: En la cual los alumnos seleccionados con la prueba de ECL-1 se les aplicó el Inventario de Autoestima de Coopersmith (IAC) y la entrevista antes de iniciar la siguiente fase. Durante la primera sesión se realizó una dinámica de presentación y para integrar al grupo. En la segunda sesión se aplicó el IAC, esto constituye el pretest y la entrevista a los participantes.

Segunda etapa: A los alumnos seleccionados se les aplicó el programa de Lectura para fomentar la autoestima en niños de Educación Primaria con los libros seleccionados durante seis sesiones al término de la jornada escolar, con una duración aproximada de una hora treinta minutos, tres veces por semana.

El cronograma de las actividades desarrolladas aparece en el anexo 3. Durante cada sesión los participantes intervinieron leyendo una página de cada libro. Posteriormente se presentaba la dinámica y al terminó de la lectura del libro todos realizaban un breve comentario de lo que aprendió o más les gusto del libro seleccionado y se aplico una dinámica vivencial.

Tercera etapa: nuevamente se aplicó el IAC (postest) para comparar con los resultados del pretest. Posteriormente, a las ocho sesiones se realizó otra aplicación del IAC (seguimiento) para contrastarlo con los resultados anteriores. Finalmente se procedió al análisis de datos.

3.8. Diseño:

El estudio desarrollado corresponde a uno de tipo exploratorio que, de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2006), es realizado cuando el objetivo consiste en examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, es decir, cuando la revisión de la literatura revela que sólo hay guías no estudiadas e ideas vagamente relacionadas con el tema de estudio.

Se aplicó un diseño experimental de tipo pretest, postest y seguimiento con dos grupos, uno expuesto al efecto del PLEFANEP y otro grupo sin la aplicación del mismo. Este tipo de diseño fue retomado del denominado por Hernández, Fernández y Baptista (2006) como de preprueba - posprueba con un solo grupo.

IV ANÁLISIS DE RESULTADOS.

El análisis de los datos se organizó en varias modalidades, que fueron las siguientes:

Análisis de los puntajes para cada subescala y del total del Inventario de Autoestima de Coopersmith (IAC), según el sexo de los sujetos con el Programa de Lectura para fomentar la Autoestima en Niños de Educación Primaria (PLEFANEP).

1. Análisis de los puntajes para cada subescala y del total del IAC según el grado que cursan los sujetos con PLEFANEP.
2. Interpretación del IAC según la clasificación propuesta por Coopersmith con PLEFANEP, agrupando los datos de acuerdo al sexo de los sujetos.
3. Interpretación del IAC según Coopersmith con PLEFANEP, agrupando los datos de acuerdo al grado escolar de los sujetos.
4. Análisis de los puntajes para cada subescala y del total del IAC según el sexo de los sujetos sin PLEFANEP.
5. Interpretación del IAC según la clasificación de Coopersmith sin PLEFANEP, de acuerdo al sexo de los sujetos.
6. Análisis de los puntajes para cada subescala y del total del IAC según el grado que cursan los sujetos sin PLEFANEP.
7. Interpretación del IAC según la clasificación de Coopersmith sin PLEFANEP, de acuerdo al grado de los sujetos.
8. Análisis de los datos del IAC con prueba t , según :
 - a. Resultados globales.
 - b. Según el sexo.
 - c. Según el grado escolar.
9. Análisis de los datos relacionados con el tipo de familia de los Sujetos.

Para el análisis de datos se procedió, en primer lugar, a la aplicación de métodos de estadística descriptiva con el fin de conocer las características de la muestra. Específicamente se calculó el promedio, con la media aritmética, y la variabilidad, con la desviación estándar, de los puntajes obtenidos en el IAC de los sujetos. Para ello se realizó un análisis global donde se tomaba el puntaje total en el IAC y un análisis parcial, en el que se analizaba el puntaje de cada una de las subescalas. Cabe recordar que el Inventario de autoestima de Coopersmith está estructurado con las siguientes subescalas (q.v. Tabla 7, en la sección de instrumentos)

1. Autoestima
2. Social
3. Hogar
4. Deseabilidad social
5. Escolar

La suma de los puntos obtenidos en cada una de las subescalas conforman los puntajes globales de la prueba, y estos son tomados en cuenta para situarlos en la clasificación que hace Coopersmith (Verduzco, 1989) para determinar el grado de autoestima de los individuos (q.v. Tabla 6, en la sección de instrumentos).

Los niños seleccionados a través de la prueba de comprensión lectora fueron 49, de los cuales solamente tomaron el taller 27 y fue a quienes se les aplicó el IAC en tres momentos: Pretest, Postest y Seguimiento.

Es importante mencionar que durante la aplicación del taller existieron variables que no se pudieron controlar. Básicamente, afectaron a cinco Ss quienes tuvieron que presentarse treinta minutos en un concurso de inglés para posteriormente incorporarse al taller PLEFANEP. Destacamos que para la evaluación en el seguimiento dos sujetos femeninos no participaron por motivos de enfermedad.

4.1. Análisis de los puntajes para cada una de las subescalas y del puntaje total del IAC según el sexo de los sujetos.

En la Tabla 8 se muestran las medias y la desviación estándar de los puntajes en el IAC obtenidos para niños y niñas.

Tabla 8.-Estadística Descriptiva de los puntajes de los Ss en el IAC

AUTOESTIMA	NIÑOS		NIÑAS	
	MEDIA	DESV. ESTD.	MEDIA	DESV. ESTD.
PRETEST	18.4	2.67	16.65	4.12
POSTEST	19.9	3.1	17.88	3.6
SEGTEST	20.2	1.39	18	4.56
SOCIAL				
PRETEST	6	.816	6.35	1.11
POSTEST	5.8	1.31	5.65	1.53
SEGTEST	6.1	1.28	5.6	1.72
HOGAR				
PRETEST	6.3	1.05	5	1.73
POSTEST	6.3	1.94	5.88	1.76
SEGTEST	7.1	.99	5.86	1.55
ESCOLAR				
PRETEST	6.7	1.05	6	1.5
POSTEST	6.3	.949	6.29	1.31
SEGTEST	6.7	1.25	7.26	1.27
TOTALES				
PRETEST	74.8	8.65	69.29	15.45
POSTEST	76.4	11.57	71.53	12.05
SEGTEST	80.2	7.02	73.46	15.97

Es interesante observar que la tendencia de los resultados, tanto en sujetos masculinos como femeninos, aumenta de pretest a seguimiento; aunque cabe mencionar que en la subescala de Autoestima las niñas logran puntajes promedio inferiores a los niños en las tres aplicaciones del IAC. No obstante, que la desviación estándar sugiere mas variabilidad de los puntajes en el grupo de las niñas el recorrido observado fue de 1.11 a 4.12 y un rango de 3.01 los cuales son inferiores a los que obtuvieron los niños.

También llama la atención, que el puntaje en la Subescala Social en las niñas va disminuyendo de pretest a seguimiento, mientras que en los niños, por el contrario, aumenta ligeramente de pretest a seguimiento. Se puede observar que la tendencia de las niñas en la Subescala del Hogar es a disminuir, mientras que la de los niños tiende a aumentar. Los puntajes más bajos fueron alcanzados por las niñas en las tres aplicaciones.

Obsérvese que en la Subescala Escolar, el puntaje de los niños aumenta ligeramente en el seguimiento; mientras que las niñas presentaron un considerable aumento.

Los resultados totales en el IAC muestran la propensión de los niños de acrecentar en cada aplicación. En contraste, en las niñas a pesar de los puntajes bajos obtenidos en la subescala de Social, en los resultados finales se observa el aumento de los puntajes Totales en cada aplicación del IAC.

4.2. Análisis de los puntajes para cada subescala y del total del IAC, según el grado que cursan los Ss con PLEFANEP.

Los resultados observados en la aplicación del IAC en Pretest, Postest y Seguimiento se muestran en la Tabla 9.

En la Subescala de Autoestima destaca que los alumnos de segundo grado tuvieron un aumento significativo en el seguimiento, mientras que los de tercer grado presentaron una disminución en cada aplicación. Es importante mencionar que solamente un sujeto de tercer grado obtuvo el puntaje más bajo en las aplicaciones del Pretest, Postest, y el Seguimiento.

En la Subescala de lo Social, se puede notar que mientras los alumnos de segundo grado incrementaron ligeramente sus puntajes, los alumnos de cuarto los disminuyeron levemente y los de tercero presentan una baja significativa en cada evaluación de Petest, Postest y Seguimiento.

Tabla 9.- Estadística Descriptiva de los puntajes totales del IAC de acuerdo al grado de los Ss.

	SEGUNDO		TERCERO		CUARTO	
AUTOESTIMA	MEDIA	DESV.EST.	MEDIA	DESV.EST.	MEDIA	DESV.EST.
PRETEST	16.54	4.13	19	4.29	17.25	2.18
POSTEST	17.92	2.59	18.83	5.41	19.63	3.33
SEGTEST	19.38	1.98	17.4	6.76	19	3.95
SOCIAL						
PRETEST	5.92	.95	6.33	1.36	6.63	.74
POSTEST	5.54	1.33	5.5	2.25	6.13	.83
SEGTEST	6.07	1.03	5	2.44	5.85	1.67
HOGAR						
PRETEST	5.85	1.4	5.5	1.76	4.88	1.88
POSTEST	6	1.47	5.67	2.87	6.38	1.5
SEGTEST	6.23	1.23	6	2.34	6.85	1.21
ESCOLAR						
PRETEST	5.92	1.41	6	1.41	7	.75
POSTEST	6.15	1.32	6.17	1.32	6.63	1.06
SEGTEST	7.15	1.64	5.8	1.64	7.71	.48
TOTALES						
PRETEST	70	15.89	73.67	15.41	71.75	7.66
POSTEST	71.38	8.77	71.67	18.86	77.75	10.38
SEGTEST	77.69	5.7	68.4	25.7	78.85	12.04

En la Subescala Hogar podemos destacar que los sujetos de los tres grados tuvieron una tendencia a aumentar en cada aplicación.

Dentro de la Subescala Escolar es relevante mencionar que los resultados de segundo grado tuvieron un aumento significativo en cada una de las aplicaciones, mientras que los de tercero y cuarto variaron su puntuación media en las mismas evaluaciones.

Destaca en los resultados Totales la tendencia a incrementar los puntajes en segundo y cuarto grado, pero no sucede lo mismo con tercer grado donde disminuyen drásticamente de Pretest a Seguimiento.

4.3. Interpretación del IAC según la clasificación sugerida por Coopersmith con PLEFANEP, de acuerdo al sexo de los sujetos.

Verduzco (1989) propone una clasificación de las categorías del Inventario de Autoestima de Coopersmith, basado en Coopersmith (1981), con los datos

obtenidos en población mexicana (q.v. apartado de Instrumentos y Materiales del Método).

Verduzco (1989) reporta que el 71% de los niños se encontraba dentro del nivel *Normal*, el 16% en el nivel *Ligeramente superior a lo Normal* y el 13% restante dentro de la categoría *Ligeramente inferior a lo normal*.

De acuerdo a la clasificación del IAC (Verduzco, 1989), los puntajes obtenidos por los sujetos en este estudio, se distribuyeron por sexo y grado de la siguiente forma.

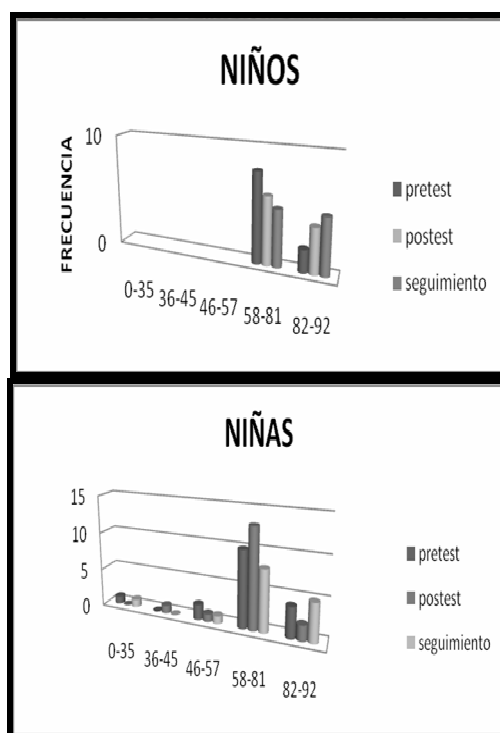
Del total de los sujetos en el Pretest, 20% de los niños se situó en la categoría de *Ligeramente superior a lo normal*. El 80% de los niños se concentraron en el intervalo de lo *Normal*, mientras las niñas se distribuyeron en cuatro de los intervalos, aunque el 58.82 % se agrupó en la categoría de *Normal*. Es importante señalar que el 5.88 % de los sujetos femeninos obtuvo un puntaje en el IAC de *Muy inferior a lo normal*, siendo la categoría más baja y el único caso entre todos los Ss.

Del total de los sujetos en el Postest, el 60% de los niños se concentraron en la categoría de *Normal* mientras que aumentó su presencia en la categoría *Ligeramente superior a lo normal* con un 20% en contraste al pretest. Las niñas persistieron en las cuatro categorías con un aumento en la categoría de *Normal* con 76%, pero disminuyó en la categoría *Ligeramente superior a lo normal* al 11.76%. Es interesante señalar que en la categoría de *Muy inferior a lo normal* no se localizó ninguna frecuencia, pero apareció uno en la categoría *Inferior a lo normal*, siendo el mismo que en el Pretest apareció en la categoría de *Muy Inferior a lo normal*.

Del total de los sujetos en la etapa de Seguimiento los niños quedaron distribuidos en forma equitativa en dos categorías *Normal*, el 50% y en la categoría de *Ligeramente superior a lo normal* el otro 50%. En tanto las niñas, nuevamente quedaron distribuidas en cuatro categorías resaltando que el 53.33% se concentró en la clasificación de lo *Normal*; sin embargo, nuevamente aparece un sujeto en la categoría de *Muy inferior a lo normal*, es el mismo sujeto que apareció en el pretest en esta misma categoría; el 33.33% se situó en la categoría de *Ligeramente superior a lo normal*.

En la **Figura N° 1** se muestra la distribución antes descrita en frecuencias absoluta

Figura 1.- Frecuencia de las categorías obtenidas por los Ss en el IAC según su sexo.



Comparando los puntajes en las aplicaciones de Pretest, Posttest y Seguimiento, llama la atención que en los niños hay una disminución de la frecuencia en las dos categorías en que reubicaron sus puntajes (*Normal* y *Ligeramente superior a lo normal*). Se observó que en las tres aplicaciones el número de casos fluctúa siempre en las mismas categorías hasta quedar equitativa la frecuencia.

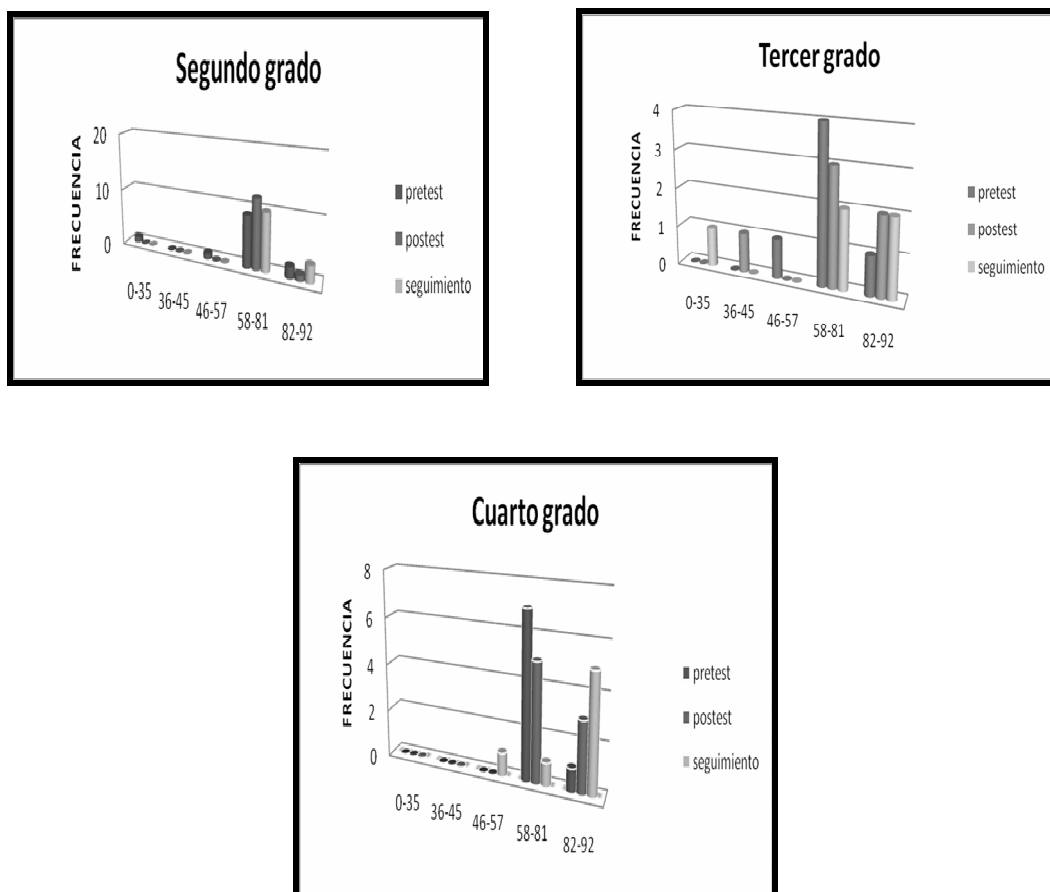
En cambio las niñas se distribuyeron en cuatro categorías desde la *Muy inferior a lo normal* (con una frecuencia de un sujeto en Posttest y en Seguimiento) hasta *Ligeramente superior a lo normal*, en el cual hubo un ligero aumento. En general, la frecuencia más alta de las niñas se mantiene principalmente, en la categoría *Normal* y las demás se distribuyeron en las categorías de *Muy inferior a lo normal* y *Ligeramente superior a lo normal*.

4.4. Interpretación del IAC según la clasificación de Coopersmith con PLEFANEP, de acuerdo al grado escolar de los Sujetos.

Continuando con los criterios de clasificación del IAC (Verduzco, 1989), en la **Figura No.2** se concentran las frecuencias obtenidas de acuerdo al grado de los sujetos para estas categorías.

En el Pretest se observa que la población del segundo grado se distribuyó en las cuatro categorías, pero se concentró (69.23 %) en la categoría *Normal*. Esta misma tendencia se observó en el tercer y cuarto grado con el 66.66 % y 87.5% respectivamente.

Figura 2.- Frecuencia de los puntajes obtenidos por grado en Pretest, Postest y Seguimiento en los Ss con PLEFANEP en comparación con los puntajes del IAC.



En el Postest, se obtuvieron los siguientes resultados: del segundo grado el 92.30 %, del tercer grado el 50% y del cuarto grado el 74.99% se concentró en la categoría de *Normal*. En tercero y cuarto grado aumentó ligeramente la frecuencia en la categoría de *Ligeramente superior a lo normal*.

En el Seguimiento sobresale que el 76.92 % de los sujetos de segundo grado se concentró en la categoría *Normal*; del tercer grado con el 40% y en *Normal el 40%* y *Ligeramente normal*. Del cuarto grado, el 71.42 % se ubica en de *Ligeramente superior a lo normal*.

Es interesante que en el Seguimiento la frecuencia de los sujetos se concentra en dos categorías: *Normal* y *Ligeramente superior a lo Normal*, aumentando el número de casos localizados en cada una.

En general estos resultados, según el sexo de los sujetos, indican que del Pretest al Postest los cambios en los niños fueron poco notables; sin embargo, de Pretest al seguimiento los cambios son más notorios. En contraste, la tendencia de las niñas es que de Pretest tienden a bajar en comparación con postest y seguimiento, lo cual ubica a la mayoría de la población en *Normal*.

En cuanto a los resultados, según el grado escolar de los sujetos la tendencia en general del Pretest a Postest y Seguimiento es de aumentar en el segundo y cuarto grado. En cambio, en el tercer grado la tendencia es a bajar, con lo cual, de acuerdo con la clasificación de Coopersmith, la mayoría de los sujetos se ubica en la categoría de *Normal*.

4.5. Análisis de los puntajes para cada subescala y del total del IAC según el sexo de los Sujetos sin PLEFANEP.

En esta sección se presenta el análisis de los datos en cada una de las Subescalas de los Ss que no fueron expuestos al programa de Lectura. A los sujetos, diez niños y diez niñas, que no tomaron el PLEFANEP solamente se les aplicó el IAC en la fase de pretest y postest. El seguimiento no fue posible aplicarlo debido a las actividades que debían cubrir en la escuela.

Los promedios de los puntajes en el IAC en pretestes y postest, según el sexo de los Ss, se distribuyeron de la siguiente manera:

La Tabla 10 muestra que en la Subescala de Autoestima disminuyen los puntajes medios de Pretest a Postest de las niñas con respecto a los niños. En la Subescala Social, sucede lo mismo con las niñas. Llama la atención que en la Subescala Hogar las niñas tienen un ligero aumento en el puntaje promedio, mientras que los niños presentaron una leve disminución.

En la subescala Escolar las niñas presentaron una baja ligera en sus puntajes. Los niños aumentaron su media notablemente.

En el puntaje Total en el IAC se puede observar que los niños presentan una tendencia a aumentar, mientras que las niñas disminuyeron de Pretest a Postest. En general, las niñas tienen una propensión a la baja en comparación a los niños que muestran una tendencia a aumentar.

Tabla 10.- Análisis Estadístico de los puntajes en cada uno de las Subescalas de Ss sin PLEFANEP en Pretest y Postest.

	NIÑOS		NIÑAS	
	MEDIA	DESV.ESTD.	MEDIA	DESV.ESTD.
AUTOESTIMA				
PRETEST	19	2.16	20.25	1.91
POSTEST	19.8	2.044	19.58	2.64
SOCIAL				
PRETEST	5.4	.96	6.75	1.05
POSTEST	5.4	1.77	5.83	1.85
HOGAR				
PRETEST	6.9	0.99	7	.739
POSTEST	6.4	1.075	7.08	1.16
ESCOLAR				
PRETEST	5.9	1.28	6.33	1.37
POSTEST	6.8	.91	5.75	1.42
TOTALES				
PRETEST	74.4	7.87	80.36	6.56
POSTEST	76.8	8.28	76.5	10.48

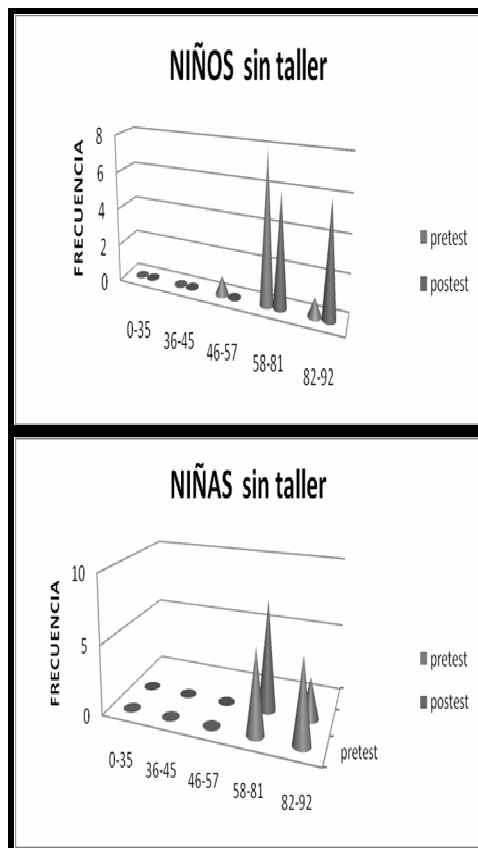
4.6. Análisis de las categorías de la clasificación de los puntajes del IAC en Ss de acuerdo al sexo de los sujetos, sin PLEFANEP.

En este inciso se analizan las categorías obtenidas al clasificar las puntuaciones de los Ss en el IAC, para ello nuevamente se siguieron los criterios propuestos por Verduzco (1989), las frecuencias se distribuyeron según el sexo de los Ss como se muestra en la **Figura N°3**.

En Pretest los niños se concentran en un 80% en la categoría de lo *Normal*, mientras que el 20% restante se localizó en dos categorías. En contraste, las niñas se distribuyeron equitativamente entre *Normal* y *Ligeramente superior a lo normal*.

En el Postest, los niños se distribuyeron equitativamente en *Normal* y *Ligeramente superior a lo normal* (50% en ambos casos). En cambio, las niñas abarcaron tres categorías, concentrándose el 66% en *Normal* y el 25% en el intervalo de *Ligeramente superior a lo normal*, el porcentaje restante se ubicó en *Ligeramente superior a lo normal*.

Figura 3.- Frecuencia de los puntajes obtenidos por sexo en la población en comparación con los puntajes del IAC en la nuestra sin taller.



4.7. Análisis de los puntajes para cada subescala y del total del IAC, según el grado escolar de los sujetos sin PLEFANEP.

En los sujetos **sin taller, los** alumnos se distribuyeron por grados de la siguiente forma:

27.27% en Segundo grado
 13.64% en Tercer grado
 54.54% en Cuarto grado

Los resultados de la aplicación del IAC en Pretest, Postest y Seguimiento, se muestran en la Tabla 11.

Tabla 11.- Medias y desviación estándar de los puntajes obtenidos en cada Subescala y el puntaje total de acuerdo al grado de los Ss.

SUBESCALAS Y MEDICION	SEGUNDO		TERCERO		CUARTO	
	MEDIA	DESV.EST.	MEDIA	DESV.EST.	MEDIA	DESV.EST.
AUTOESTIMA						
PRETEST	19.14	2.73	22.33	.57	19.33	1.37
POSTEST	19.71	2.69	21	2.64	19.92	2.21
SOCIAL						
PRETEST	6	1.15	7	1	6	1.27
POSTEST	4.86	1.95	6	1.73	6	1.70
HOGAR						
PRETEST	6.86	1.06	6.67	.57	7.08	.79
POSTEST	6.86	1.46	6.33	1.15	6.83	1.03
ESCOLAR						
PRETEST	6	1.52	7	0	6	1.34
POSTEST	6	1.73	6.33	0.57	6.33	1.23
TOTALES						
PRETEST	76	10.70	86	2	76.83	5.35
POSTEST	72.86	.25	79.33	80.8	78.17	6.68

En la Subescala de Autoestima, los niños de segundo y cuarto grado presentan una alta en sus puntajes, mientras que los de tercero tuvieron una tendencia a disminuir. También es notorio que en los alumnos de segundo y tercer grado disminuyen sus puntajes en la Subescala Social. En tanto que en los alumnos de tercer grado disminuyó su puntaje de Pretest a Postest en la Subescala del Hogar. Nuevamente, en la Subescala Escolar se observa que los niños de tercer grado tienen una tendencia a la baja de sus puntajes.

En cuanto al puntaje Total en el IAC, podemos observar que los alumnos de segundo grado presentaron una disminución de una aplicación a otra, lo mismo que los de tercer grado. En cambio, los de cuarto grado aumentaron sus puntajes.

4.8 Interpretación de los puntajes en el IAC, considerando el grado escolar de los Sujetos.

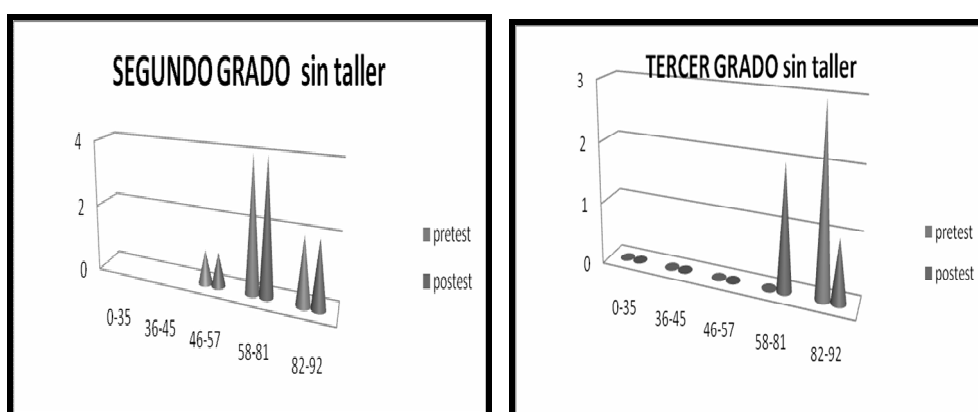
De acuerdo a la clasificación de los puntajes en el IAC propuesta por Verduzco (1989) los sujetos sin taller se distribuyeron de la siguiente forma.

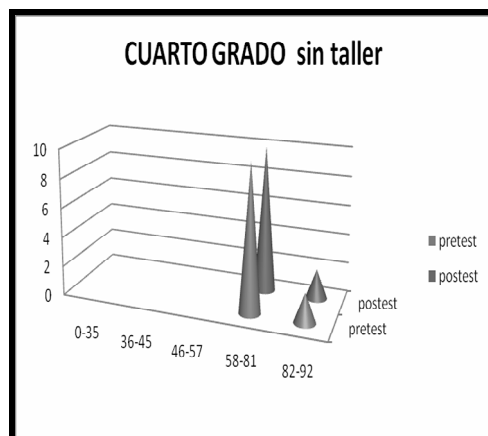
Podemos observar que en Pretest y Postest los alumnos de segundo grado se concentraron en un 57.14 % en la categoría *Normal*. Mientras que en el pretest, el tercer grado el 100% se concentró en *Ligeramente superior a lo Normal* y en el postest se distribuyeron en un 66.66 % en *Normal* y el 33.33% quedó en la categoría de *Ligeramente superior a lo normal*.

De los Ss de cuarto grado, tanto en Pretest como en Postest el 83.33% se concentró en *Normal*, mientras que el 16.66% se localizó en *Ligeramente superior a lo normal*.(q.v., Figura N° 4).

Resumiendo, los resultados fueron muy variables por sexo como por grado, pero ubicándose predominantemente en la clasificación del IAC de Coopersmith en la categoría de *Normal*.

Figura N° 4 .- Distribución de la frecuencia absoluta de las categorías de clasificación del IAC de acuerdo al grado de los Ss en Pretest.





4.9. Evaluación de las diferencias en las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos en el IAC.

Para hacer comparaciones de las medias de los puntajes obtenidos por los Ss de pretest a posttest, de posttest a seguimiento y de pretest a seguimiento, considerando distintos arreglos, tal como taller PLEFANEP y no taller, sexo y grado escolar, se decidió aplicar un análisis estadístico que evalúa la significancia estadística de diferencias, entre las medias obtenidas. Específicamente, se optó por la prueba *t* de student. La cual se aplicó a los puntajes totales.

Cabe recordar que los Ss que estuvieron sin taller PLEFANEP no tuvieron evaluación de seguimiento, por las razones mencionadas anteriormente.

Con el objetivo de organizar los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba *t* los hemos separado en tres incisos: globales, por sexo y grado de los sujetos. El rubro de globales se refiere a los puntajes totales en IAC que obtuvieron los sujetos que participaron en el PLEFANEP. A continuación mostramos dichos resultados.

a) Resultados globales en el IAC en la prueba *t*.

En los resultados arrojados por varias pruebas *t* aplicadas a los datos en Pretest vs Posttest con taller ($t = -1.164$, $gl = 26$, $p > .05$), no se encontraron diferencias significativas, lo mismo que en la comparación Pretest vs Posttest ($t = .747$, $gl = 21$, $p > .05$) de los Ss sin PLEFANEP.

En cambio en los Ss con PLEFANEP, si se obtuvieron diferencias significativas de $t = -1.963$, $gl = 24$, $p < .05$, en Pretest y Seguimiento, al igual que entre Posttest y Seguimiento de $t = -1.739$, $gl = 24$, $p < .05$.

b) Diferencias en el puntaje global en el IAC de los Ss según su sexo en la prueba t.

Al comparar los puntajes de **pretest vs posttest** no se encontraron diferencias significativas tanto en niños ($t = .597, gl = 9, p > .05$) como niñas ($t = .977, gl = 16, p > .05$) **con PLEFANEP**. Sin embargo, en la situación **sin taller** si existen diferencias entre sexo, ($t = -1.857, gl = 9, p < .05$, para niños y $t = 1.723, gl = 11, p = .05$, para niñas), con una puntuación media de 74.80 en pretest y 76.40 en posttest para niños, y para niñas 69.29 en pretest y 71.53 en posttest .

También se puede observar que existe diferencia en el puntaje medio en el IAC en los niños ($t = 2.149, gl = 9, p < .05$); pero, no en las niñas ($t = -1.227, gl = 14, p > .05$) con PLEFANEP, al comparar entre Pretest y Seguimiento. En tanto que, de Posttest a Seguimiento no hay diferencias significativas en niños ($t = 1.363, gl = 9, p > .05$) ni en niñas ($t = -1.095, gl = 14, p > .05$), aunque sus medias si presentan diferencias 71.53 en Posttest y 73.4667 en Seguimiento para las niñas y para los niños las medias son 76.40 y 80.20 respectivamente.

c) Diferencias en el puntaje global en el IAC de los Ss según su grado escolar.

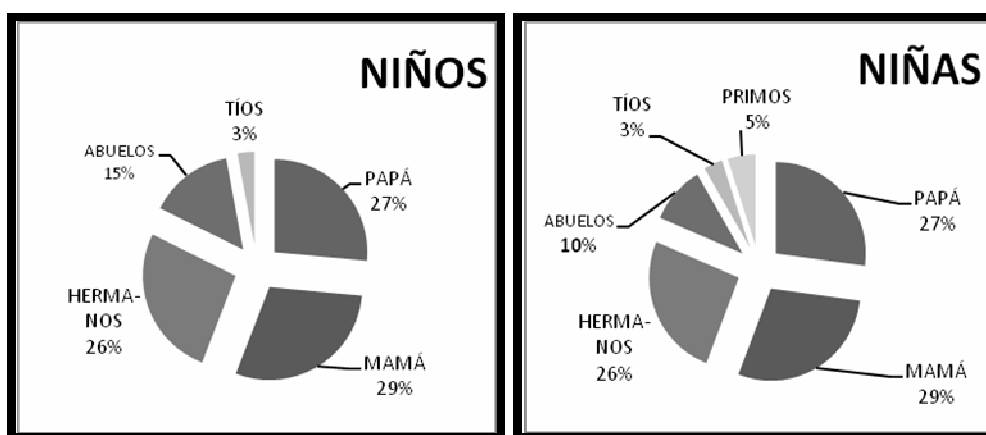
Los resultados al comparar Pretest contra Posttest con taller y sin taller PLEFANEP muestran que los alumnos de segundo grado presentaron un puntaje $t = .449, gl = 12, p > .05$ con taller y de $t = .768, gl = 6, p > .05$, 86 con taller y sin taller respectivamente para los Ss sin taller. En los Ss de tercero ($t = .1168, gl = 5, p > .05$ y con un puntaje medio de 73.67, y $t = 1.80, gl = 2, p > .05$ con un puntaje medio de 86. Finalmente en cuarto grado ($t = -2.722, gl = 7, p < .05$) con PLEFANEP donde si se encontraron diferencias significativas en contraste con los Ss de cuarto grado sin taller ($t = -1.121, gl = 11, p > .0$) en quienes no se observo la diferencia.

En la comparación del Pretest con la evaluación de Seguimiento, los Ss con taller PLEFANEP de segundo grado, muestran diferencias significativas ($t = -1.824, gl = 12, p < .05$) En tercer grado los resultados obtenidos fueron ($t = -.758, gl = 4, p > .05$) donde no existen diferencias significativas, a pesar de que se obtuvo una media de 73.67 en Pretest y 68.40 en Seguimiento. Para el cuarto grado los resultados fueron $t = -1.855, gl = 6, p = .05$ con una media de 71.75 en Pretest y de 78.85 en el Seguimiento.

4.10. Análisis de resultados relacionados con el tipo de familia

Los datos reportados en las entrevistas de los participantes del Programa de lectura se revelan de la **Figura N° 5** mostrando la composición familiar de niños y niñas, así como por el grado escolar que cursan los sujetos.

Figura N° 5.- Composición familiar de los Ss con taller PLEFANEP, según su sexo.



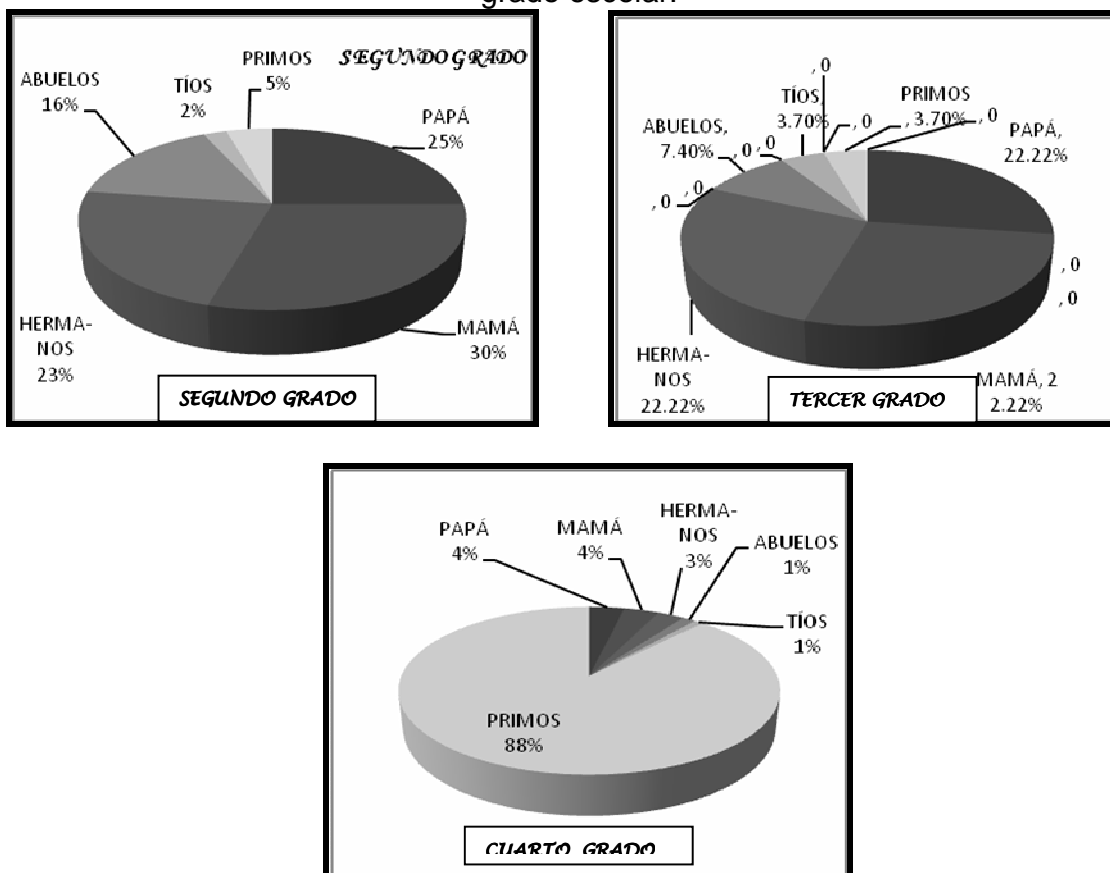
* No viven en la misma casa

*** Uno reportado como finado

Se puede observar que la mayoría de los Ss tienen familias completas integrados por padre, madre y el 88.88% tiene hermanos o hermanas. Como aclaración solamente un sujeto femenino reporta que su padre ya falleció. También, que el 40.73% que vive al menos, con uno de sus abuelos. El 40.74% comparte su vivienda con uno o varios tíos y con sus primos.

Analizando la información obtenida la integración de la familia por el grado escolar se puede observar lo siguiente: en el segundo y cuarto grado se encuentran familias completas; por el contrario en el tercer grado reportan la ausencia del padre. Se encontró que en el segundo grado existe el mayor porcentaje de sujetos con hermanos 37.03 % y que el 25.92% viven con al menos uno de sus abuelos. En cuarto grado indicó que el 11.11 % de los sujetos vive con al menos uno de sus abuelos, y en un 7.40% con tíos y primos. En cambio el tercer grado reportó el menor porcentaje otros parientes viviendo en casa.

Figura N° 6.- Composición familiar de los Ss con taller PLEFANEP, según su grado escolar.

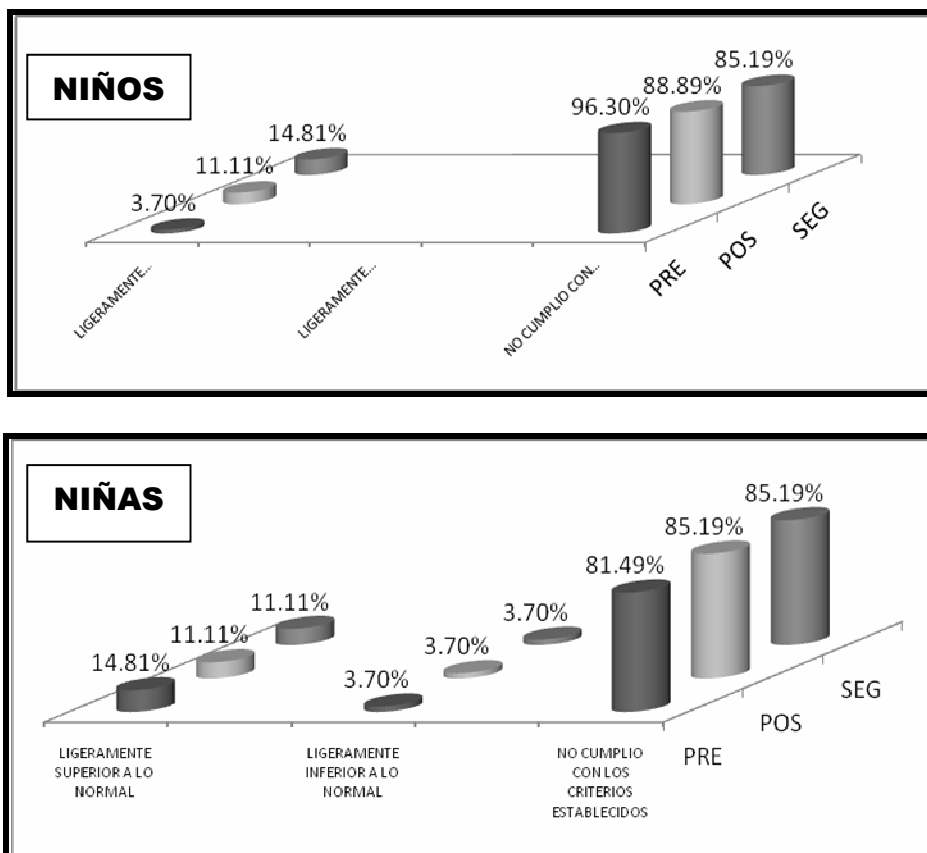


En general, se puede apreciar que los sujetos que participaron en el taller de Lectura se encuentran integrados en una familia completa con la conformada por varios miembros de la misma.

En cuanto a las categorías del tipo de familia de acuerdo a Rice, Minuchin y el Consejo Tutelar relacionados con la clasificación de los puntajes en el Inventario de Autoestima de Coopersmith en los Ss con PLEFANEP los resultados fueron los siguientes.

De acuerdo a la clasificación de Rice, la Figura N° 7 muestra la distribución de los Ss en la clasificación de familia nuclear la cual consta del padre, madre y uno o mas hijos. Los resultados muestran que en los niños el efecto sobre la autoestima fue mayor que en las niñas en el Seguimiento.

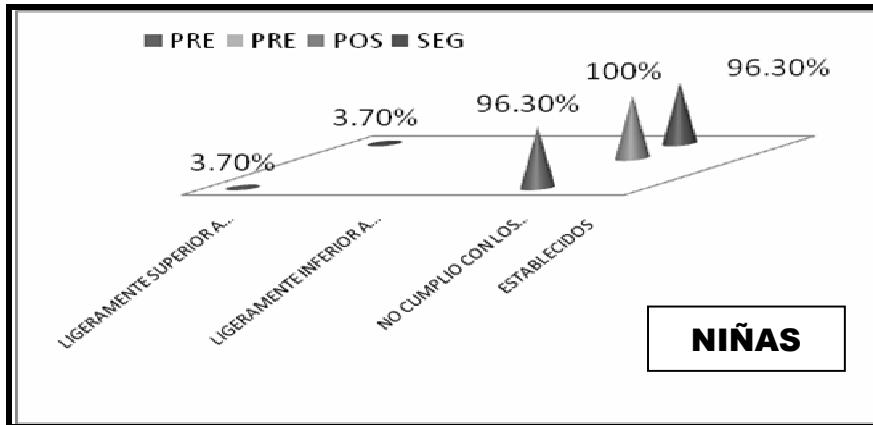
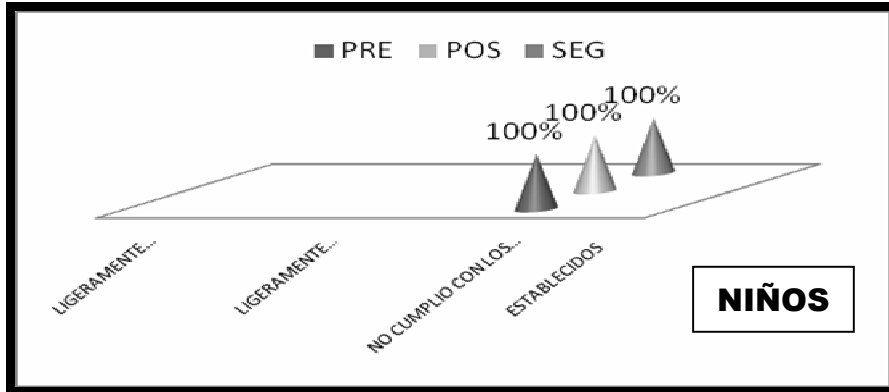
Figura Nº 7.- Clasificación de la población de acuerdo con Rice: Familia nuclear.



En el primer tipo de familia según Rice, la familia nuclear, se encontró que la mayoría de los niños y las niñas no cumplieron con los criterios de esta categoría, sin embargo los niños que si cubrieron la clasificación se ubicaron en el puntaje *Ligeramente superior a lo normal* del IAC en de Pretest, Postest y Seguimiento; es decir, se mantuvo una alta autoestima antes y después del PLEFANEP. En cambio, los resultados obtenidos por las niñas muestran una disminución del porcentaje del Pretest al Seguimiento en *Ligeramente superior a lo normal* y con una estabilidad de los sujetos en la categoría de *Ligeramente inferior a lo normal*.

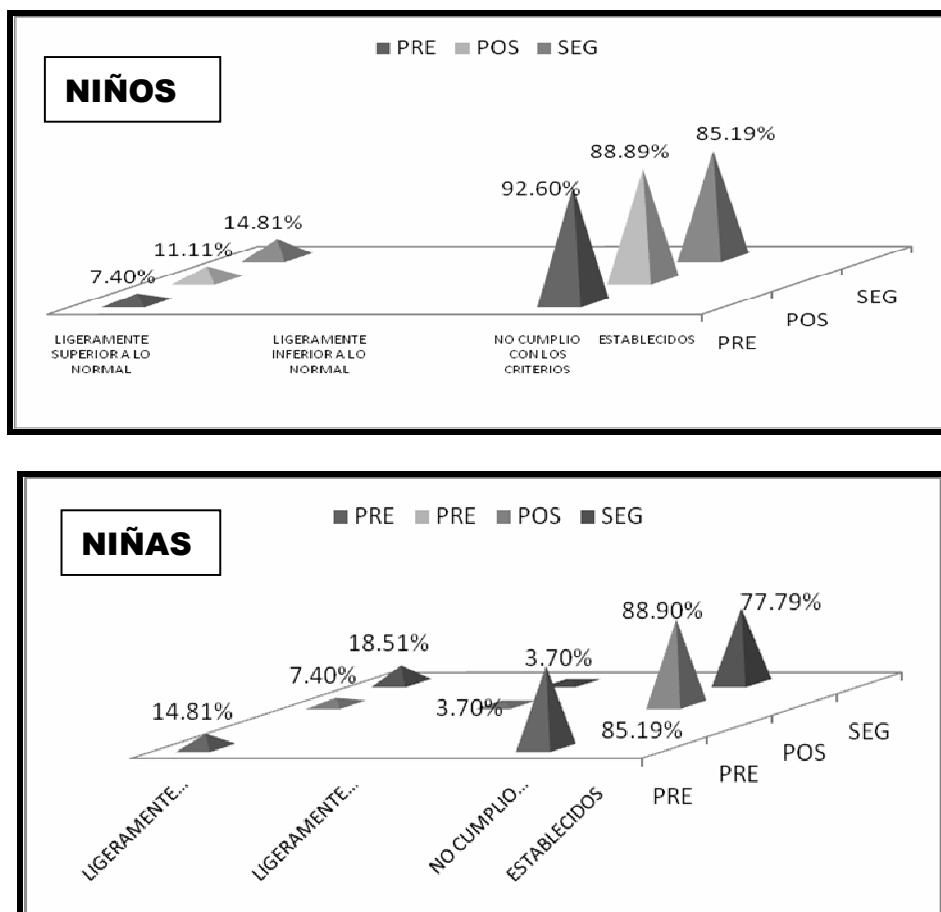
Rice (1997) considera que la familia extendida es la integrada por un persona, un posible compañero, los hijos que puedan tener y otros familiares que habitan la misma casa. La Figura 8 muestra los resultados de este estudio donde solamente el 3.70% de los Ss femeninos tiene una familia de este tipo y correspondientes a puntuaciones que los clasifican en *Ligeramente superior a lo normal*. La mayoría de los Ss de este estudio no cumple con los requisitos que pide Rice

Figura 8.- Distribución de las categorías de clasificación de las puntuaciones del IAC con Familia extendida, según Rice



Por otro lado, Salvador Minuchin (1990) clasifica a las familias de acuerdo a su integración. Así, considera a la familia *Pax de deus* formada por dos personas, con la posibilidad de que vivan apegadas. En los Ss ubicadas en este tipo de familia (Figura N° 9) se observó un aumento progresivo del porcentaje del Pretest al Seguimiento tanto en niñas como en niños.

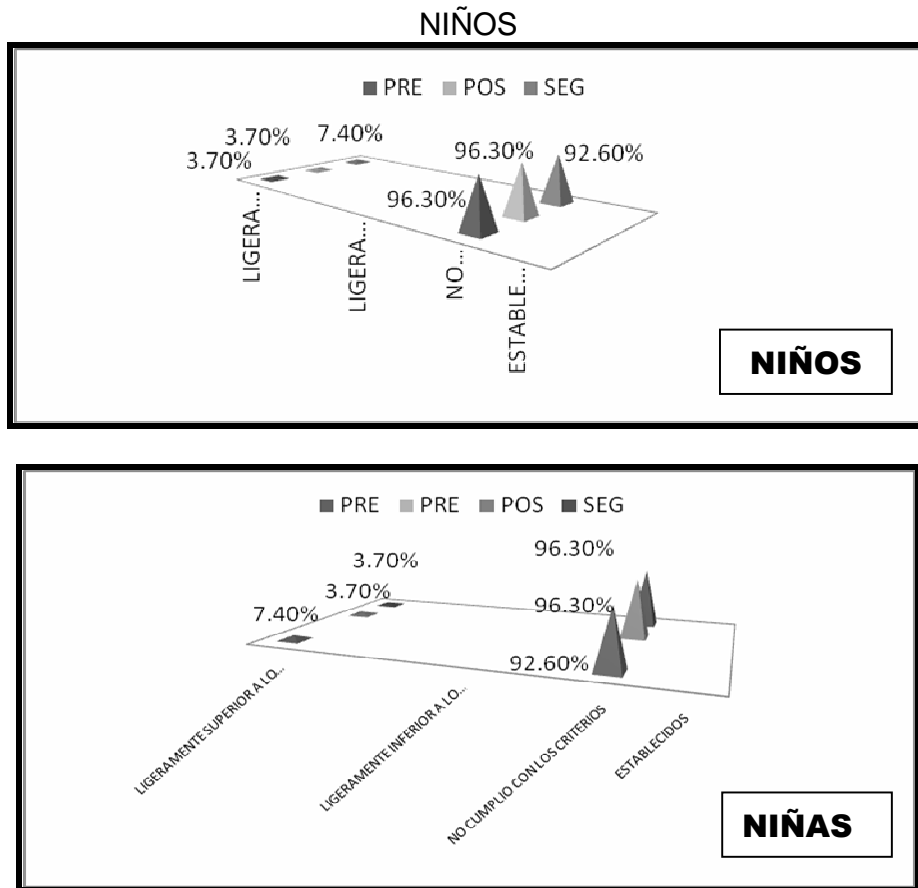
Figura N° 9.- Distribución en las categorías de clasificación de las puntuaciones del IAC con Familia Pax de deus, según Minuchin.



En el tipo de familia *Pax de deus*, según Minuchin, los niños aumentaron su porcentaje del Pretest 7.40% al Seguimiento con 14.81% manteniéndose en la categoría *Ligeramente superior a lo normal* antes y después del PLEFANEP. Mientras que las niñas disminuyeron el porcentaje de Pretest al Postest, además de la aparición del 3.70% en la categoría de *Ligeramente inferior a lo normal*; sin embargo hubo un aumento significativo del Postest al Seguimiento en la categoría del *Ligeramente superior a lo normal*.

Minuchin (1990) considera que la configuración de la familia extensa aloja en la multiplicidad de sus generaciones la especialización funcional. En la **Figura N°10** se puede observar este tipo de familia donde los niños tuvieron un aumento en el porcentaje de sujetos de Pretest a Seguimiento, pero en las niñas disminuyeron los casos.

Figura N° 10.- Distribución en las categorías de clasificación de las puntuaciones del IAC en la Familia de tres generaciones, según Minuchin.



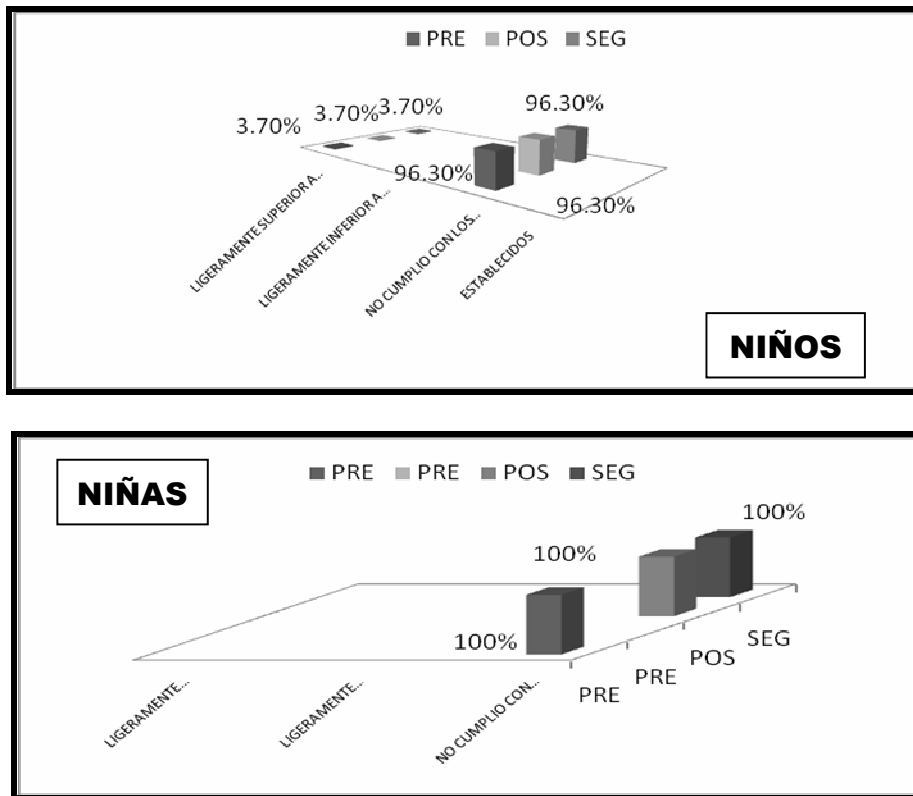
En el tipo de familia con Tres generaciones propuesta por Minuchin, el 7.40% de los sujetos femeninos se situó en la categoría de *Ligeramente superior a lo normal* en el Pretest para disminuir el porcentaje tanto en el Postest y como en el Seguimiento.

Es de destacar que sólo el 10% de los varones se ubicó en esta categoría familiar. El 3.70% de la categoría *Ligeramente superior a lo normal* con familia extendida se conservó en el Pretest y el Postest para después aumentar a 7.40% en el Seguimiento.

Otra categoría propuesta por Minuchin (1990) es la Familia con un Fantasma que define como aquella que ha sufrido la muerte o deserción de uno de sus miembros. Los resultados de la **Figura N° 11** registran un caso en los sujetos masculinos con este tipo de familia y en la categoría de *Ligeramente superior a lo normal*.

Es importante mencionar que el otro caso de familia con Un fantasma es de un sujeto femenino establecido en la categoría *Normal* de Coopersmith.

Figura 11.- Distribución en las categorías de clasificación de las puntuaciones del IAC en la Familia con Un Fantasma, según Minuchin.



En cuanto a la clasificación de familias propuesta por el Consejo Tutelar, está abarca dos tipos: El ámbito familiar y la percepción del ambiente familiar.

Ámbito Familiar

Según la clasificación propuesta por el Consejo Tutelar para Menores Infractores del D.F., del tipo de familias de acuerdo al ámbito familiar, es decir, del tipo de familia de donde provienen los menores.

a) Completo:

Que tiene todos los miembros, es decir, padre madre e hijos.

b) Integrado:

Es aquel donde todos los elementos existentes del grupo familiar participan en las funciones y actividades de manera armónica.

c) Organizado:

Es cuando la constitución y estructura del grupo familiar promueve la comunicación.

d) Incompleto

Cuando no existe uno de los miembros en el grupo familiar; por ejemplo, fallecimiento de uno de sus miembros.

e) Desintegrado:

Existe cuando algún miembro del grupo familiar que no participa en las actividades y funciones desempeñadas por el resto del grupo, ya sea por ausencia o apatía, ocasionando que la familia no constituya una totalidad.

f) Desorganizado:

Se presenta cuando en el grupo familiar no se lleva a cabo una planificación de actividades, dada la ausencia de comunicación y por ende existe alejamiento o distanciamiento entre uno o varios integrantes del grupo, habiendo además desacuerdos y situaciones que evitan el progreso del grupo como tal.

De acuerdo con esta clasificación del tipo de familia y su ámbito familiar los resultados son los siguientes.

El 11.11% de los sujetos varones que se clasificaron en la categoría de *Ligeramente superior a lo normal* en el Postest y el Seguimiento presentó una familia Completa (q.v. **Figuras N° 12 y 13**); en cambio en la familia Incompleta solamente hubo un 3.70% en los tres momentos de evaluación. Por otro lado, las niñas se mantuvieron en la misma categoría de Coopersmith sin alteración en su porcentaje con familia Completa.

Tabla 12.- Distribución en las categorías de clasificación de las puntuaciones del IAC de acuerdo al ámbito familiar (completo e incompleto), según el Consejo Tutelar.

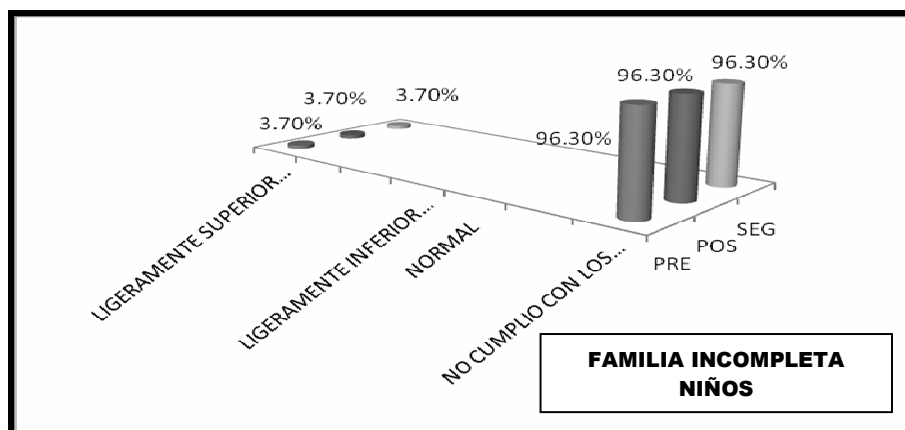
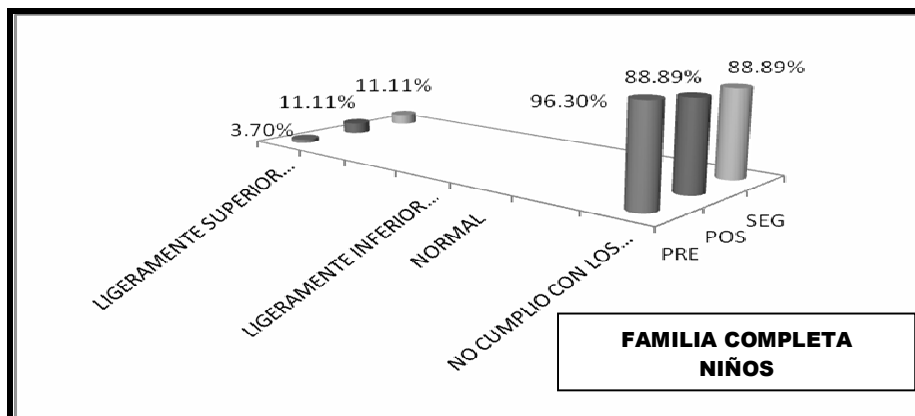
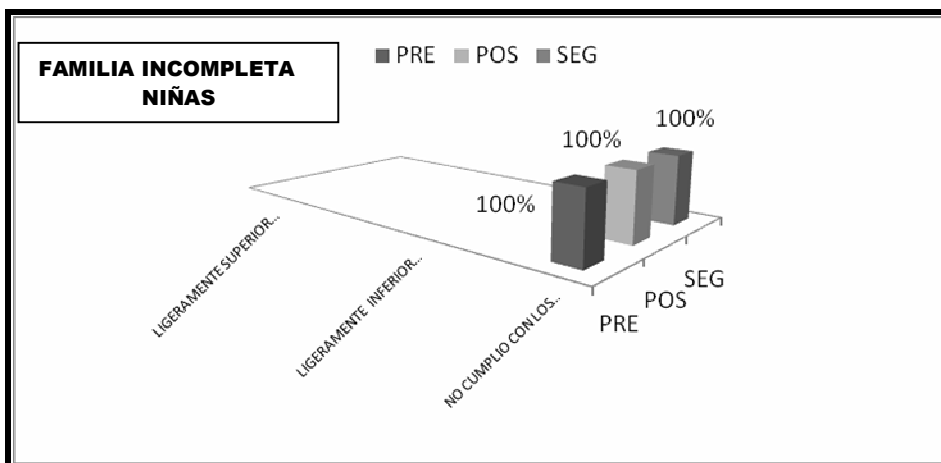
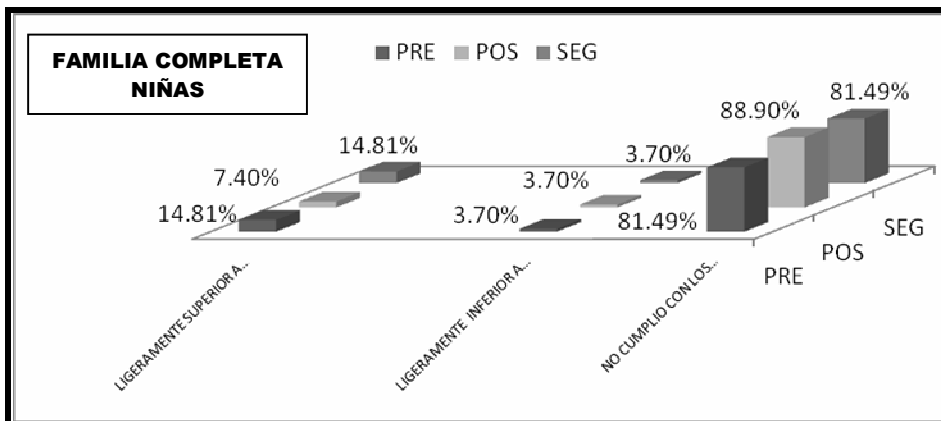


Tabla 13.- Distribución en las categorías de clasificación de las puntuaciones del IAC de acuerdo al ámbito familiar (completo e incompleto), según el Consejo Tutelar.



En las **Figuras Nº 14 y 15** podemos observar que en su mayoría los niños que cumplen con la clasificación de Coopersmith de *Ligeramente superior a lo normal* no presentan una familia desintegrada, pero los niños con familias Integradas que si cumplen aumentaron su porcentaje de Pretest a Postest y a Seguimiento. Por otro lado, las niñas con familias Integradas presentan un ligero aumento del porcentaje de Pretest a Seguimiento, aunque de Pretest a Postet presentaron una baja significativa. Las familias Desintegradas se presentaron con un 3.70%, tanto en Postest como en Seguimiento en la categoría de *Ligeramente inferior a lo normal*. En esta misma categoría de Autoestima, se registró el 3.70% con familias Integradas.

Figura N° 14. Distribución en las categorías de clasificación de las puntuaciones del IAC de acuerdo al ámbito familiar (integrado y desintegrado), según el Consejo Tutelar.

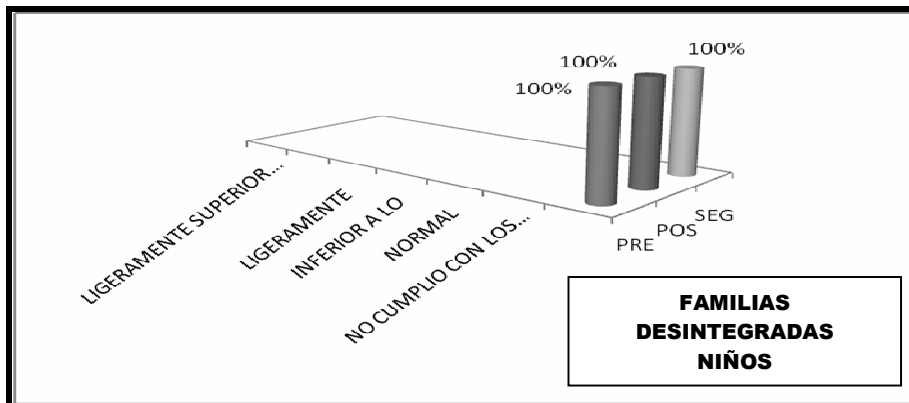
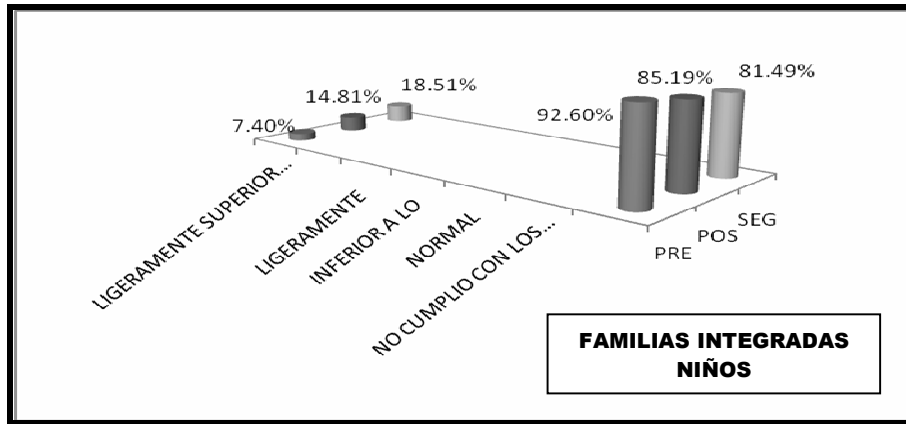
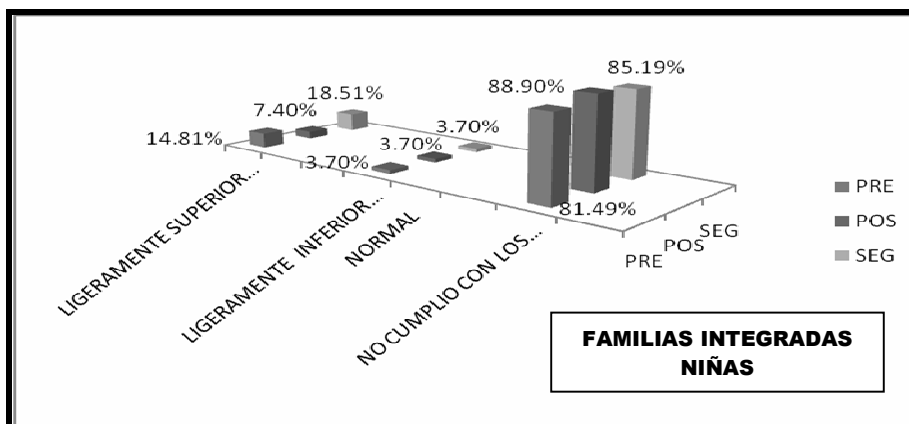
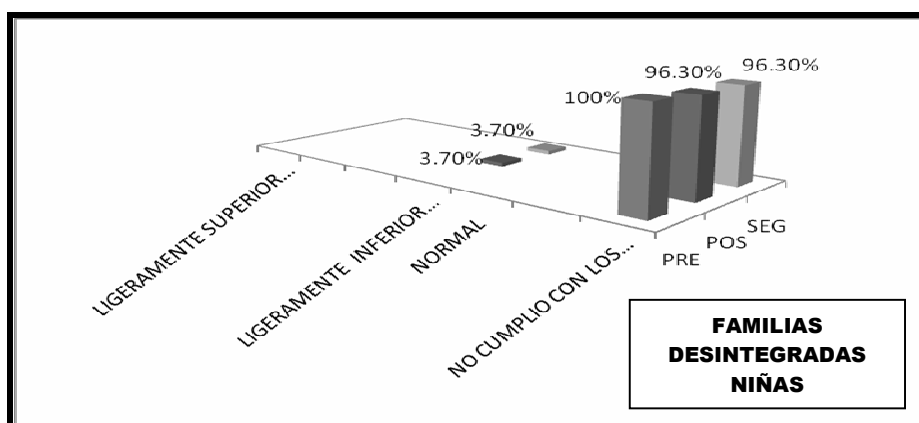


Figura N°15. Distribución en las categorías de clasificación de las puntuaciones del IAC de acuerdo al ámbito familiar (integrado y desintegrado), según el Consejo Tutelar.

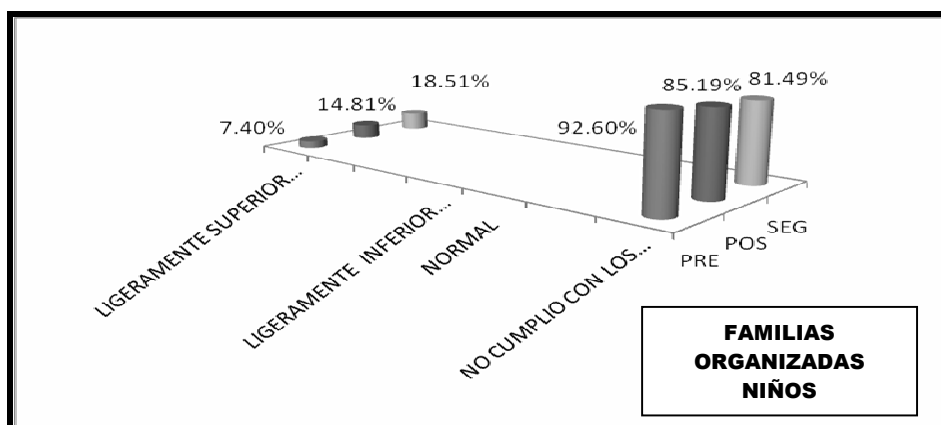


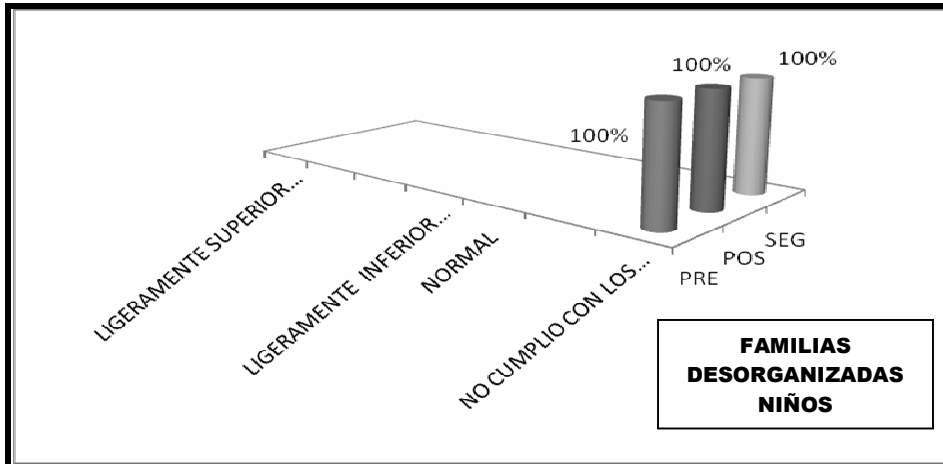


En lo relacionado con las familias Organizadas y Desorganizadas las **Figuras N° 16 y 17** nos muestran los siguientes resultados:

Los niños muestran menor porcentaje en el Pretest que las niñas; pero en el Postest y en el seguimiento tienen un aumento a 18.51% contra el 14.81% de las niñas. Es de destacar que el 3.70% de los sujetos femeninos en la categoría de *Ligeramente inferior a lo normal*, se conserva en Pretest, Postest y Seguimiento, así como ningún sexo registra familias Desorganizadas.

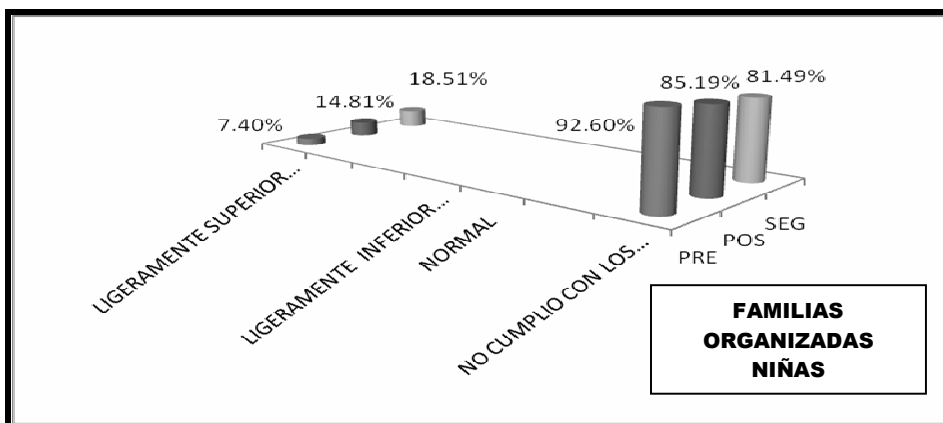
Figura N° 16. Distribución en las categorías de clasificación de las puntuaciones del IAC de acuerdo al ámbito familiar (organizado y desorganizado), según el Consejo Tutelar.

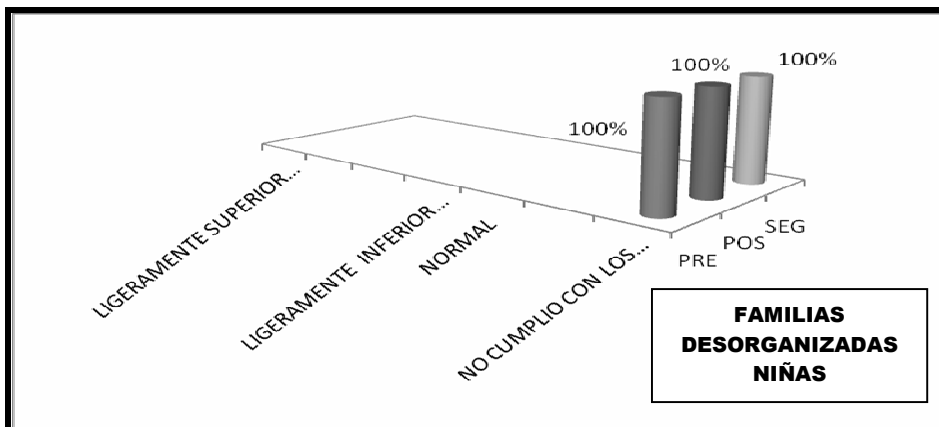




Se puede observar que los sujetos masculinos que se registraron en la categoría de autoestima *Ligeramente superior a lo normal* presentan una familia completa integrada y organizada; en las niñas se registró la misma situación. Un caso relevante en sujetos femeninos es en el que aparece en la categoría de *Ligeramente inferior a lo normal* con familia completa, integrada y organizada. También registramos en esta misma categoría de sujeto femenino con familia completa, organizada pero desintegrada.

Figura N° 17 Distribución en las categorías de clasificación de las puntuaciones del IAC de acuerdo al ámbito familiar (organizado y desorganizado), según el Consejo Tutelar.





En general la mayoría de los sujetos de este estudio que no cumplieron con los criterios establecidos del ámbito familiar se sitúa en otras categorías propuestas por Coopersmith.

En el mismo documento del Consejo Tutelar se hace referencia a la percepción que del entorno familiar tiene el niño y del cual se agruparon para nuestro análisis de la siguiente manera:

Percepción del entorno familiar

El número que aparece en el paréntesis de cada entorno familiar corresponde al reactivo de la entrevista que arroja información al respecto.

1. Inseguro y conflictivo:

Cuando percibe que su familia no es firme o consistente para brindar confianza en la realización de actividades, además de tenso y con dificultades, donde se manejan puntos de vista contrarios o antagónicos y por ende los acuerdos son mínimos ().

2. Armónico y motivador:

Cuando una persona percibe a todos los miembros de la familia, como una combinación de elementos que funcionan como un todo, comunicándose y llegando a tomar acuerdos que permiten el desarrollo y crecimiento de cada uno de los integrantes y del grupo en sí, es decir, como un incentivo en sí o como desencadenante del incentivo para cada uno de los miembros.

3. Agresivo y destructivo:

Se percibe cuando el grupo familiar manifiesta conductas hostiles hacia otro grupo o bien, entre los miembros existen conductas que obstaculizan las actividades del grupo entre sí. Además la persona experimenta a su grupo familiar con una formación que no le permite desenvolverse o evolucionar impidiendo toda actividad y actitud de progreso o que rechaza o deshace logros.

4. Castrante y amenazante:

Cuando se percibe al medio familiar como aniquilante pues no le permite ser él mismo; y percibe que en su grupo familiar hay peligro, puesto que le han dado a entender que de alguna manera puede ser perjudicado

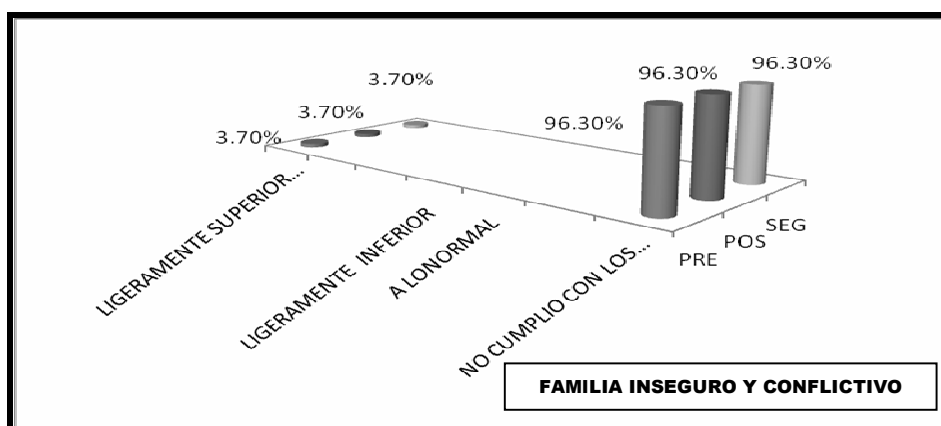
5. Dinámico y motivador:

Cuando el grupo familiar exterioriza la unión evolucionando en forma diligente y a su vez, se experimenta al grupo familiar como un incentivo en sí o como desencadenante del incentivo para cada uno de los miembros.

Los resultados en cuanto a la percepción del entorno familiar de los menores, con base en la entrevista (q.v. Anexo 4) aplicada para sondear acerca del tipo de familia de los sujetos, fueron los siguientes.

Como se puede observar en la **Figura Nº 18**, el 3.70% de los sujetos femeninos con taller PLEFANEP que alcanzó un puntaje en el IAC de *Ligeramente superior a lo normal* percibe su medio familiar como inseguro y conflictivo, manteniéndose durante las aplicaciones del Pretest, Postest y Seguimiento. Estos resultados corresponden a los sujetos femeninos; los varones no reportaron datos al respecto.

Figura Nº 18. Distribución en las categorías de clasificación de las puntuaciones del IAC de acuerdo a la percepción del ámbito familiar (inseguro y conflictivo), según el Consejo Tutelar.

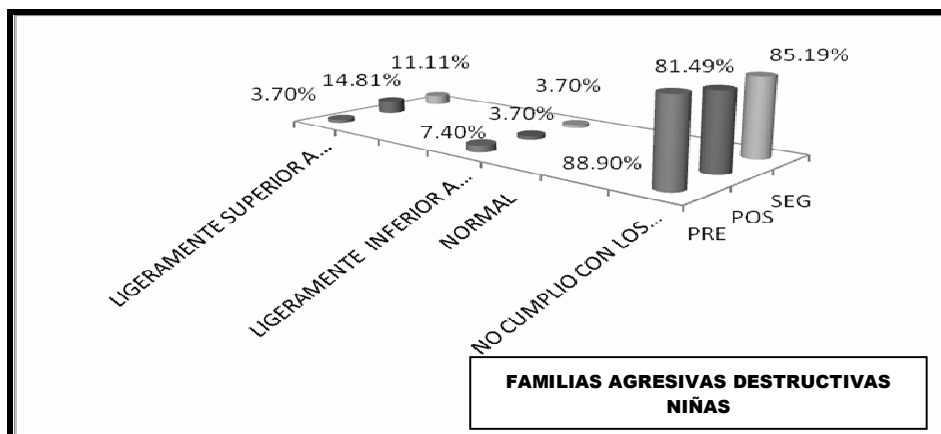


La percepción de un medio familiar agresivo y destructivo con un puntaje del IAC de *Ligeramente superior a lo normal* de los sujetos femeninos en la aplicación

del Pretest fue del 3.70% que reportó un aumento en Postest (14.81%) y todavía un aumento en Seguimiento con un 11.11%, como se puede observar en la **Figuras Nº 19**.

Es interesante mencionar que en la categoría de *Ligeramente inferior a lo normal* se reportó en la aplicación de Pretest un porcentaje de 7.40%, tanto en Postest como en Seguimiento un porcentaje de 3.70%. En los niños el 100% de los sujetos no reportaron este tipo de familias.

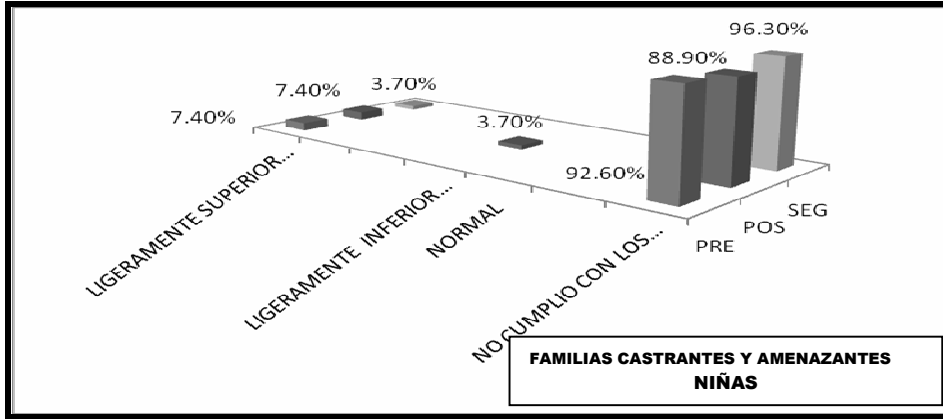
Figura Nº 19. Distribución en las categorías de clasificación de las puntuaciones en el IAC de acuerdo a la percepción del ámbito familiar (agresivo y destructivo), según el Consejo Tutelar.



En los varones el 100% no percibe su ambiente familiar como castrante y amenazante, pero en las mujeres se presentó en Pretest y Postest un 7.40% que si lo distingue de esta manera y que alcanzaron un puntaje del IAC de *Ligeramente superior a lo normal*; aunque en la categoría de *Ligeramente inferior a lo normal* en el Postest se presentó el 3.70% de los sujetos.

Se puede observar en la **Figura Nº 20** que las niñas con un puntaje en el IAC de *Ligeramente superior a lo normal* reportan una familia castrante y amenazante con una disminución del porcentaje en Postest de 7.40% a 3.70% del Seguimiento, pero con la aparición de un caso de puntuación en el IAC de *Ligeramente inferior a lo normal* en el Postest.

Figura Nº 20. Distribución en las categorías de clasificación de las puntuaciones del IAC de acuerdo a la percepción del ámbito familiar (castrante y amenazante), según el Consejo Tutelar.

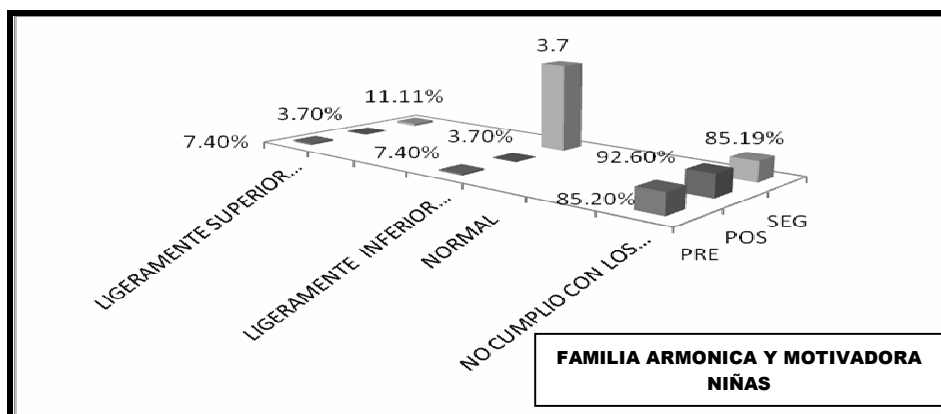
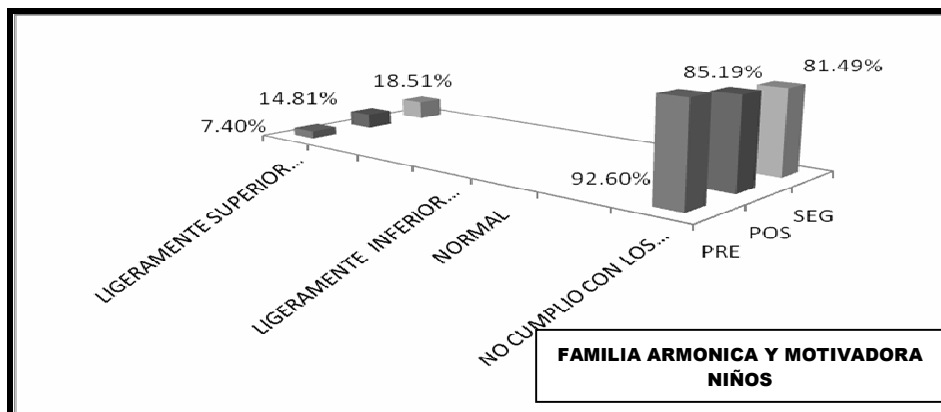


Es interesante observar que los niños no se ubican en las categorías de un ambiente familiar inseguro y conflictivo, agresivo y destructivo y castrante y amenazante, sin embargo, las niñas tienen una mayor percepción de pertenecer a este tipo de familia.

Por otro lado, los varones que obtuvieron un puntaje correspondiente a *Ligeramente superior a lo normal* en el IAC, que además observan su ambiente familiar como armónico y motivador, reportaron en el Pretest un porcentaje de 7.40% el cual se incrementó en el Postest a un 14.81%, pero, todavía más favorecedor fue el seguimiento con un 18.51% como se puede ver en la **Figura Nº 21**. Las niñas reportaron el 7.40% en el Pretest tanto en la categoría de *Ligeramente superior a lo normal* como en la *Ligeramente inferior a lo normal*, pero una disminución a 3.70% en los mismos rubros. En cambio en Seguimiento se observó un aumento en la categoría de *Ligeramente superior a lo normal* con un 11.11%.

En general, podemos observar que poco más del 50% de los sujetos que reportaron en el IAC una *autoestima Ligeramente superior a lo normal* percibe su familiar armónico y motivador.

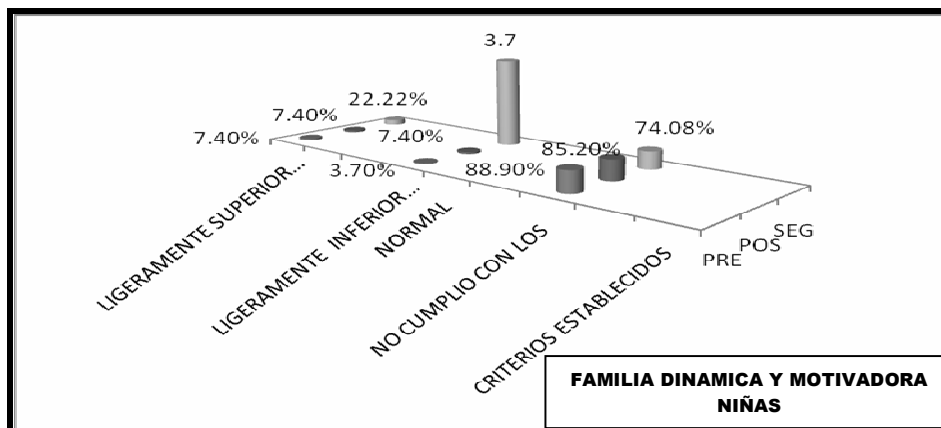
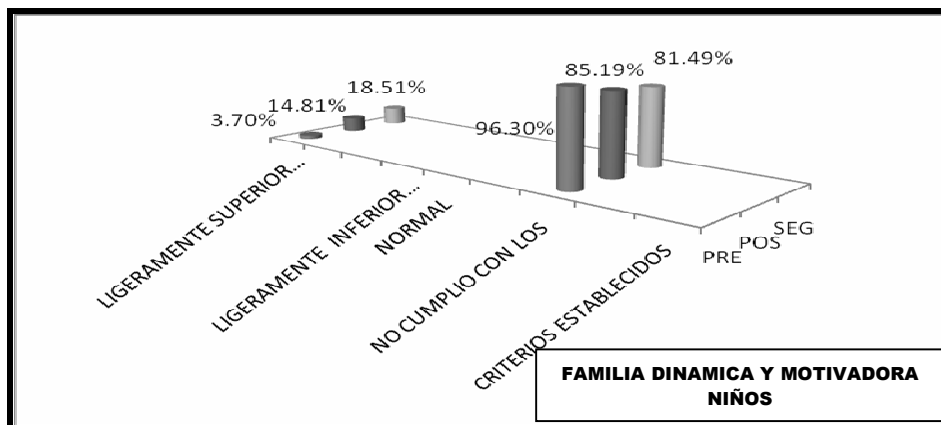
Figura N° 21 Distribución en las categorías de clasificación de las puntuaciones del IAC de acuerdo a la percepción del ámbito familiar (armónico y motivador), según el Consejo Tutelar.



Nuevamente se observa en la percepción de una familia dinámica y motivadora, que los varones tienen un porcentaje creciente en las aplicaciones de Pretest al Postest muy similar al de la categoría anterior. Esto no sucede en las niñas quienes reportan un 3.70% en Pretest y aumenta a un 7.40% en Postest para disminuir en seguimiento en la categoría de *Ligeramente inferior a lo normal*. Sin embargo, es alentador observar que en el puntaje de *Ligeramente superior a lo normal* en el IAC alcanzaron en Seguimiento un porcentaje de 22.22%, contrastante con el 7.40% del Pretest y Postest que obtuvieron.

En general, en los niños existe una familia armónica, dinámica y motivadora que favorece su autoestima. En cambio en las niñas se puede observar que perciben su medio familiar con todas las variantes propuestas por el Consejo Tutelar, aunque el mayor porcentaje registrado de 22.22% en estas categorías, corresponde a una familia dinámica y motivadora (q.v. **Figura N° 22**).

Figura N° 22. Distribución en las categorías de clasificación de las puntuaciones en el IAC de acuerdo a la percepción del ámbito familiar (dinámico y motivador), según el Consejo Tutelar.



V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del concepto de autoestima citado por Globe (1980), propuesto por Coopersmith y publicado en 1967 en *The antecedents of self-esteem*, se define la autoestima como “La autoevaluación que, por lo común, el individuo mantiene; expresa una actitud de aprobación o reprobación e indica el grado en que aquél se cree capaz, afortunado y digno” en la cual se puede observar una similitud con la definiciones de Wells y Marwell (cit. en Verduzco, 1992, p.17), Dic (cit. en Fuentes, 1999), Rosemberg (cit. en Harrel, 1990) , Ochoa (cit. en Alcántara y Bazaldúa,1996) y Alcántara (1995).

El análisis de los resultados sobre el Programa de lectura para elevar la Autoestima en niños de Educación Primaria permite observar que existe una tendencia a elevarse la autoestima.

Específicamente, de acuerdo a la interpretación del IAC sugerida por Stanley Coopersmith, y considerando el sexo de los sujetos con PLEFANEP, se observa en los sujetos masculinos una distribución del 80% en la categoría de *Normal* y 20% en *Ligeramente superior a lo normal* en el Pretest; el 60% en *Normal* y el 40% en *Ligeramente superior a lo normal* en el Postest. En tanto, en el Seguimiento se distribuyeron equitativamente en las dos categorías. En cambio las niñas se distribuyeron a lo largo de las categorías de la siguiente manera: el 5.88% del Pretest y Seguimiento en *Muy inferior a lo normal*; en el Postest se situó en *Inferior a lo normal* el 5.88%; la categoría de *Ligeramente inferior a lo normal* tuvo un 11.76% en el Pretest, 5.88% en el Postest y 5.88% en el Seguimiento. La mayoría de los sujetos femeninos se situó en la categoría de *Normal* el 58.88% en el Pretest , el 76.44% en el Postest y el 47.04% en el Seguimiento. Poco movimiento se suscitó en la categoría de *Ligeramente superior a lo normal* con el 23.52% en Pretest, el 11.76% en Postest y el 29.40% en Seguimiento.

De acuerdo con estos resultados llama la tención que los sujetos masculinos situados en la categoría de autoestima de *Normal* presentan una tendencia a situarse en *Ligeramente superior a lo normal*, en comparación con los sujetos femeninos con una distribución en todas las categorías de autoestima del IAC con una ligera tendencia hacia la categoría de *Ligeramente superior a lo normal*.

Al comparar los resultados obtenidos entre niños, se encontró lo siguiente: en el puntaje global del IAC hay una tendencia a aumentar del Pretest al Seguimiento, aunque en la subescala de Autoestima las niñas presentaron puntajes inferiores. En la subescala Social las niñas disminuyeron de Pretest a Seguimiento, pero en la subescala de Hogar hubo un aumento de Pretest a Postest, aunque, de postest a Seguimiento presentaron una ligera disminución, mientras que los niños presentaron un aumento en los tres momentos de aplicación. En la subescala Escolar la tendencia de ambos sexos fue a aumentar en el Seguimiento, aunque

en las niñas fue más significativo. Lo anterior coincide con Verduzco (1989) quien menciona en su investigación no haber encontrado diferencias significativas en las puntuaciones con respecto al sexo, lo cual también coincide con las investigaciones de Coopersmith (1981) Drummond, Mc. Intire Walter y Ryan (1977) y Ketcham y Morse (1965). Pero estos datos no confirmaron los encontrados por Kokenes (1978) en el sentido de que todas las mujeres habían tenido menos autoestima en relación con la escuela, sino al contrario, las mujeres de nuestro estudio obtuvieron puntajes ligeramente mayores que los hombres en todos los grados escolares, excepto en el sexto grado.

En los Totales la tendencia de los sujetos tanto masculinos como femeninos fue aumentar significativamente. En un estudio de O' Brien y Epstein (1983) encontraron que las medias de los varones fue de 69.26 con una (ds de 11.50), mientras que en las mujeres la media fue de 69.41 (ds de 11.97) resultados coincidentes con los obtenidos por las niñas de este estudio en el Pretest 69.29 (ds15.45). Al contrario con una diferencia significativa en los resultados de los niños de este estudio con un 74.8 (ds 8.65) en Pretest, 76.4 (ds 11.57) en el Postest y 80.2 (ds 7.02) en el Seguimiento

Al respecto Mruk (1999) menciona que en el estudio de O' Brien y Epstein (1983) se encontraron diferencias las cuales pueden explicarse en términos del género:

En términos de la estructura general, las mujeres de nuestra sociedad parecen inclinarse hacia el componente de merecimiento de la auto-estima (ser valorada en términos de aceptación o rechazo) y los hombres tienden a inclinarse hacia la dimensión de competencia (éxito o fracaso). (p.99)

En este estudio se observó que los puntajes Totales de los hombres se elevaban conforme subía el grado escolar, mientras que los de las mujeres permanecían estables.

En el área del self general las niñas obtuvieron puntajes ligeramente más altos que los niños en cuarto y quinto grado y menores en 5^o y 6^o; lo mismo sucede en la subescala de Hogar.

En los resultados Totales en los Ss con PLEFANEP al comparar Pretest vs Postest, no se encontraron diferencias significativas. En cambio, si se encontraron diferencias significativas en Pretest y Seguimiento, al igual que entre Postest y Seguimiento.

Verduzco (2001) en su estudio de autoestima y estrés no encontró diferencias significativas en relación al sexo ($t=.178$, $p=0.178$). Asimismo, menciona que la media en el cuestionario de autoestima en la Población Total fue de 40 con un ds = 9.01. La media para la población de hombres fue de 32.56 con una ds = 8.14 y para las mujeres la media fue de 34.56 con una ds= 9.30, lo cual coincide con los resultados de nuestro estudio, donde al comparar los puntajes de Pretest vs Postest no se encontraron diferencias significativas tanto en niños ($t=.597$, $gl = 9$, $p >.05$) como niñas ($t=.977$, $gl = 16$, $p >.05$) con PLEFANEP. Sin embargo, en la

condición sin taller si existen diferencias entre sexo, ($t = -1.857$, $gl = 9$, $p < .05$, para niños y $t = 1.723$, $gl = 11$, $p = .05$, para niñas), con una puntuación media de 74.80 en Pretest y 76.40 en Posttest para niños, y para niñas 69.29 en Pretest y 71.53 en Posttest.

También se puede observar que existe diferencia en el puntaje medio en el IAC en los niños ($t = 2.149$, $gl = 9$, $p < .05$); pero, no en las niñas ($t = -1.227$, $gl = 14$, $p > .05$) con PLEFANEP, al comparar entre Pretest y Seguimiento. En tanto que de Posttest a Seguimiento no hay diferencias significativas en niños ($t = 1.363$, $gl = 9$, $p > .05$) ni en niñas ($t = -1.095$, $gl = 14$, $p > .05$). Las razones por las cuales la autoestima tiene una variación en nuestro estudio descansan en los múltiples factores que afectan su desarrollo, al respecto Mruk (1999) menciona: *...deben ser tenidas en cuenta muchas variables intervinientes para el desarrollo de la autoestima. Las diferencias individuales en términos de destrezas físicas, emocionales, cognitivas o sociales son muestra de factores que pueden afectar el desarrollo de la autoestima. (p. 158).*

Algunas de las diferencias observadas según el grado escolar de los niños de este estudio, muestran que al comparar Pretest vs Posttest con taller y sin el taller PLEFANEP en los alumnos de segundo grado no hay diferencias, tampoco en los Ss de tercero. Finalmente en cuarto grado ($t = -2.722$, $gl = 7$, $p < .05$) con PLEFANEP si se encontraron diferencias significativas en contraste con los Ss de cuarto grado sin taller ($t = -1.121$, $gl = 11$, $p > .0$) en quienes no se observó una diferencia significativa. En este sentido, Verduzco (2001) encontró los siguientes resultados: para el cuarto grado una media de 35.13 con una $ds = 7.7$; para el quinto grado la media fue de 34.65 con una $ds = 9.20$ y para el sexto grado la media fue de 35.15 con una $ds = 8.79$, sin encontrar diferencias significativas en relación al grado escolar a través de un análisis de varianza ($F = .072$, $p = .930$).

En la comparación del Pretest con la evaluación de Seguimiento, los Ss con taller PLEFANEP de segundo grado, muestran diferencias significativas ($t = -1.824$, $gl = 12$, $p < .05$). En tercer grado ($t = -.758$, $gl = 4$, $p > .05$) no existen diferencias significativas, a pesar de que se obtuvo una media de 73.67 en Pretest y 68.40 en Seguimiento. Para el cuarto grado los resultados fueron $t = -1.855$, $gl = 6$, $p = .05$ con una media de 71.75 en Pretest y de 78.85 en el Seguimiento.

En cuanto a las subescalas del IAC, los alumnos de segundo grado mostraron una tendencia a aumentar en todas las subescalas de manera constante. Esto se corrobora que en las categorías de Coopersmith al colocarse el mayor número de sujetos en la escala de *Normal* y aumentar levemente en la categoría de *Ligeramente superior a lo normal* en el Seguimiento. Los alumnos de Tercer grado tuvieron la tendencia de concentrarse en la categoría de *Normal* en el Pretest para distribuirse equitativamente en las categorías de *Normal* y de *Ligeramente superior a lo normal*. En el Cuarto grado es más notorio el aumento en la categoría de *Ligeramente superior a lo normal* en el Seguimiento. La razón

de dicho aumento en la autoestima, dice Mruk (1999) es “porque a esta edad los niños pueden empezar a evaluar sus propias acciones y atributos en relación a las normas o valores sociales” (p.157). Esto apoya el hecho de que la lectura como medio de transmisión de valores sociales, implícitos o explícitos ayuda a formar aptitudes en los niños. Charria (1987) dice al respecto “por estas y muchas razones, la literatura ayuda los niños a satisfacer sus necesidades afectivas y emocionales” (p.26).

En relación con el papel de la familia en la autoestima, Coopersmith (citado en Verduzco 1989) menciona que: “El desarrollo de la autoestima está estrechamente ligado a como el niño es tratado en su núcleo familiar. Ellos forman imágenes de si mismos, basadas en la forma en que son tratadas por personas allegadas que les son significativas, como los padres, maestros o compañeros” (p.16).

5.2. CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos, retomando las preguntas formuladas para este estudio, podemos concluir que:

- ❖ Las lecturas infantiles en los niños y niñas de educación primaria, utilizadas en el PLEFANEP tienden a aumentar levemente la autoestima.
- ❖ Analizando cada uno de los ámbitos sugeridos por Coopersmith en su Inventario de Autoestima la influencia del programa es diferente de acuerdo al género: los niños obtuvieron puntajes mayores que las niñas en autoestima, Social, Hogar y los Puntajes Globales, mientras que las niñas solamente lograron un puntaje mayor que el de los niños en la subescala Escolar. Adicionalmente, en general, los niños mostraron un aumento en su autoestima en las tres etapas de este estudio con respecto a las niñas; aunque éstas también tuvieron un ligero aumento en sus puntajes de una etapa a otra, pero siempre por debajo de los resultados obtenidos por los niños.
- ❖ Es en el cuarto grado el efecto es significativo del PLEFANEP tuvo mayor influencia sobre la autoestima.
- ❖ Contrario a lo esperado en este estudio se encontró que el tipo de familia no fue un factor determinante, respecto a la influencia del PLEFANEP para fomentarla.

Los múltiples factores que afectan la autoestima de un niño relacionados con la lectura son susceptibles de profundizar en otro estudio con el fin de contribuir a formar niños con autoestima alta a través de la lectura, que hoy en día, las escuelas primarias han puesto en marcha a través de su programa escolar de fortalecimiento de la lectura. Es un buen momento de seguir relacionando estos dos elementos básicos del desarrollo humano.

VI. BIBLIOGRAFIA

Aldana, C. M. V. (2002) *¿Lectores o pseudolectores?* (Tesis de Licenciatura en Bibliotecología) UNAM. México.

Alonso M.E., González G. A. (1987) *Hacia una nueva pedagogía de la lectura*. Argentina. Trillas.

Alcántara C.G.T., y Bazaldúa A.A. (1996). *Diferencia en la autoestima entre mujeres y hombres adolescentes*. (Tesis de licenciatura en psicología) FES Zaragoza, UNAM. México.

Alcántara, J.A. (1995). *Cómo educar la autoestima*. (3ª. Edición).Barcelona (España):Grupo Editorial Ceac, S.A.

¡Anímate a leer! (2002) México. Secretaria de Educación Pública. Subsecretaria de servicios Educativos.

Apuntes sobre el desarrollo infantil: el juego en el niño preescolar. Proyecto estratégico (1985). México: Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Servicios Educativos.

Avila, S.C. (1978). *Elaboración de programas de lectura y escritura basados en el método Donald E. Smith*. (Tesis de Licenciatura en Psicología) Fac. de Psicología. UNAM. México.

Azuz Nassjif, Canales Alejandra. Comunicados OCDE sobre temas Internacionales. **La evaluación educativa**. Diciembre 14 de 2001. [www.evaluación de comprensión de lectura.com](http://www.evaluación.de.comprensión.delectura.com)

Avilés S. L. y Martínez, R. C. (2001). *Inventario de Autoestima de Coopersmith*. Mecanograma de circulación interna. Facultad de Psicología, UNAM. México.

Branden, N. (1993). *El poder de la Autoestima*. Buenos Aires (Argentina): Paidós.

Carman, R. A. y Adams, R.W. (1972). *Habilidad para estudiar*. Guía práctica. México: Limusa.

Carrillo, C.M. (2004) *El aprender de la lectura es irremplazable para el conocimiento*. En Gaceta CCH, UNAM. Año XXIX 3ª Época Núm.1024, 23 de febrero de 2004 pp 12 - 13

Clemens H. y Bean, R. (1996). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. (6ª. Edición) Madrid (España): Debate.

Caso, N. J. (1999). **Validación de un instrumento de autoestima para niños y adolescentes.** (Tesis de Maestría en Psicología Educativa) Facultad de Psicología, UNAM. México.

Colegio ATD.**Expertos hablan del fomento a la lectura.** Marzo de 2011. www.Evaluación de la comprensión de lectura.

Corkille, B.D. (1998) **El niño feliz. Su clave Psicológica.** 17ª edición. Barcelona. Gedisa.

Curiel, D. R. (2002). **Santiago y los valores.** (2ª. Reimpresión). México: Santillana.

De la Cruz Ma. Victoria. (1995). **Evaluación de la Comprensión Lectora. (Nivel 1) ECL-1.** Madrid (España): TEA.

De Fuentes R. J. N. (1999). **La importancia de la Autoestima en los niños en edad escolar.** (Tesis de Licenciatura en psicología) Unidad Azcapotzalco, UPN, México.

Educación básica (1994). **Planes y programas.** SEP.

Estrada, I. L. (1987). **El ciclo vital de la familia.** (2ª. Edición). México: Posada.

Estrada, P.T. (1995). **Autoconcepto, autonomía y rendimiento académico en niños.**
(Tesis de Maestría en Psicología Clínica) Facultad de Psicología, UNAM, México.

Ferrini, M.R. (1979) **Hacia una educación personalizada.** Edicol. 2ª. Edición. México.

Frías, V. A. (2002). **Nivel De Autoestima y Agresividad en hijos de madres privadas de su libertad y trabajadoras de tiempo completo.** (Tesina de licenciatura en psicología) FES Zaragoza, UNAM. México.

From, E., Florkjeimer, M. Parsons, T. (1978). **La familia. Historia ciencia y sociedad.** (5ª. Edición). Barcelona (España): Ediciones 62 s/a.

García Judith, "El Sol de México". Organización Editorial Mexicana. 18 de Febrero de 2011. **México reprobado en comprensión de lectura.** [www. Evaluación de comprensión de lectura](http://www.Evaluación de comprensión de lectura).

García B. Ma. Eugenia. Ciudad. Marzo de 2011. **En comprensión de lectura y matemáticas México es reprobado.** www.Evaluación de comprensión de lectura.

Globe, F. G. col. (1980). **La tercera fuerza la psicología propuesta por Abraham Maslow.** México: Trillas.

Golder, Caroline, Gaonac h , Daniel **Leer y comprender psicología de la lectura.**
Gómez, P. M. (1995). **La lectura en la escuela.** México: SEP.

Harrel, R. y Lamb R. (1990). **Diccionario de Psicología evolutiva y de la Educación.** Buenos Aires (Argentina): Paidos.

Harrel, R. y Lamb R. (1990). **Diccionario de psicología social y de la Personalidad.** Buenos Aires (Argentina): Paidos.

H. M. Johnson. (1967). **Sociología y psicología social de la familia.** Buenos Aires (Argentina): Paidos.

INEGI (2000). **XII Censo General de Población y Vivienda.** México.

Jiménez, T. J. A. Mondragón, B. L. González, F. C. (2000). Autoestima y Sintomatología Depresiva en la Ideación Suicida. **La psicología social en México.** (1ª, Edición). México: AMEPSO. pp. 185-191

Kropp, P. (1993). **Cómo fomentar la lectura en los niños.** (15ª. Reimpresión) México: Selector.

Lagos, M. P. **Niños soledad afectiva.** En *El Universal*, México, 28 de septiembre de 2003. p.G6. Estilos.

Leñero O. L. (1976). **La familia.** México: Edicol.

Sergio Raúl López. "**Fotocopian al año 300 millones de libros**". En Reforma [en línea].

México : Reforma (Sep. 9),2002. Disponible en Internet en <http://www.reforma.com>

Lerner, Delia (2001) **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.** México: Fondo de Cultura Económica.

Ley de Fomento a la Lectura (2000). Consultado en www.sep.org.mx

Lozano, L. (1986). **Español activo, primer curso.** México: Porrúa.

Millán, José Antonio (2001) **La lectura y la sociedad del conocimiento.** www.cervantesvirtual.com/proyectoEs/shtml

Minuchin, S. Y Fishman, H. Ch. (1990). **Técnicas de Terapia Familiar.** (4ª. Reimpresión). México: Paidos.

Minuchin S., Fishman H.C. (1989) **Técnicas de terapia familiar.** México: Paidos

Miranda Gil, Marcos “**Viaje alrededor de la lectura**” [en línea]. México : SEP, 2000. Disponible en Internet en:
<http://www.sepic.mx/letras/viaje.html>.

Morales, J.G. (s/a). **Manual y glosario del estudio psicológico utilizado en los departamentos de psicología de la Dirección General de Reclusorios y Centros de Readaptación Social**. Unidad Departamental de Psicología. México.

Morales O. S. L. (1999). **Análisis de reactivos del Inventario de autoestima para niños de Battle (Self steem inventory: SEI)**. (Tesis de Licenciatura) UNAM. México.

Mruk, C. (1998). **Auto-Estima. Investigación, teoría y práctica**. (2ª. Edición). España: Desclée De Brouwer.

Nieto, Adelaida (2003) **Lectura y Desarrollo** CERLALC. Ponencia para el Congreso “Lectura 2003: Para leer el XXI” realizado en La Habana, Cuba del 28 de octubre al 1ro. de noviembre de 2003. . www.cerlac.org/lectura/lecturaphp

NIETO, Adelaida (2003) **Leer es hacer el amor con la vida** CERLAC Ponencia Presentada en el Congreso Lectura 2003, celebrado en la Habana, Cuba. . www.cerlac.org/lectura/lecturaphp

Núñez, Eugenio Ang (2005) **.Didáctica de la lectura eficiente** 4ª edición Universidad del Estado de México, México Ortega R. M. S. (1994). **Influencia de los estilos de crianza maternos en el autoconcepto del niño**. (Tesis de Maestría en Psicología educativa). UNAM. México.

Pérez H.R. (1974) **Alegremente a la escuela** México Trillas.

Porro, R. M. y Báez, G.M. (1984). **Práctica del idioma español**. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

PISSA 2009 <http://www.oecd.org/dataoecd/55/9/46640394.pdf>

Ramos, G.Z.A. (1997) **Un acercamiento a la comprensión de la lectura: 3er. Ciclo**.

(Tesina Licenciatura en Educación Primaria) UPN Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Rice, F. Philip. (1997). **Desarrollo humano. Estudio Ciclo Vital**.(2ª. edición), Prentice Hall, Hispanoamericana.

Rodríguez, E. M., Pellicer, F. G. y Domínguez, E. M. (1988). **Autoestima: Clave del éxito personal**. (2ª. Edición). México: Manual Moderno.

Romero, I. (2002). Consultado en [www.tvazteca.com.mx/hechos t.v..](http://www.tvazteca.com.mx/hechos_t.v..)

Rudnikas, K. B. (1988). *¿Cómo interesar a los alumnos en la búsqueda de la bibliografía?* La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Salvat E. (1981). *Diccionario Enciclopédico Salvat Universal*. (1ª. Edición). México: Salvat Mexicana.

Secretaría de Educación Pública (2010) *Planeación Didáctica para el desarrollo de competencias en el aula* 1ª edición, México

Satir, V. (1984). *Relaciones humanas en el núcleo familiar* (5ª. edición) México: Pax- Méx.

Sher, B. (2002). *Juegos para mejorar la autoestima en los niños*. (Séptima reimpresión). México: Selector.

Siegel, S., y Castellan, N.J., (1995). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias sociales*. México: Trillas.

Soifer, R. (1979). *¿Para qué la familia?*. (1ª. Edición) Buenos Aires (Argentina): Kapeluz.

Thomas, F. S. (1990) *¿Cómo estudiar?* México: Trillas.

Veloz, P. A. (1997). *Estrategias didácticas que favorecen la socialización y autoestima de los alumnos de 4to. grado de educación escolar primaria*. (Tesis de Licenciatura en Educación Primaria) UPN, Chihuahua, México.

Verduzco, Ma, A. A. (1992), *La autoestima en niños con trastornos por déficit de atención*. Tesis de Maestría en Psicología Clínica. UNAM. México.

Verduzco, Ma. A., Acevedo, M., Cortes, J., y Lara-Cantú, Ma. A. (1994). Validación del Inventario de Autoestima de Coopersmith para niños mexicanos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 1 (2), 55-64.

Verduzco, Ma. A., Lara-Cantú, Ma. A., Lancelotta, G., y Rubio, S. (1989). Un estudio sobre la autoestima: datos normativos. *Salud Mental*. 12 (3), 50-54.

Warren, H. (compilador) (1991). *Diccionario de Psicología*. (19ª. Edición). México: Fondo de Cultura Económica.

200 días 200 reflexiones. (1998) 2ª. Edición. México: Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Servicios Educativos.

ANEXO 1

E C L – 1
EVALUACION DE LA
COMPRESIÓN LECTORA (Nivel 1)

Nombre: _____

Edad: _____

Fecha _____ Grupo: _____

Los ejercicios que vamos a realizar consisten en leer unos textos y contestar, después, a unas preguntas sobre lo que se dice en ellos.

Si alguna vez no recuerdas lo que dice en el texto, puedes volver a leerlo.

Para comenzar realizaremos un ejemplo que te sirva de entrenamiento.

EJEMPLO

Lee con atención el párrafo que está dentro del recuadro y contesta luego a la pregunta que hay a continuación.

“El calor del sol evapora el agua de los mares, los ríos y los lagos, formando nubes. Cuando llueve, el agua riega los campos y hace crecer las plantas.”

Según este texto, ¿Qué pasa con el agua de los ríos y los lagos cuando el sol calienta?

- A. Que comienza a llover.
- B. Que se evaporan los campos.
- C. Que riega las plantas.
- D. Que se evapora formando nubes.

Para contestar a la pregunta sólo hay que tener en cuenta lo que dice el texto del recuadro.

Por tanto la respuesta correcta es “se evapora formando nubes”, que tiene delante la letra D.

NO PASES LA PÁGINA HASTA QUE TE LO INDIQUEN

PRIMERA LECTURA

El viento había empezado a soplar a media noche; silbaba con tanta fuerza que Marta estaba atemorizada. Al día siguiente continuaba el huracán, hacía mucho frío y la calle estaba desierta. Marta no fue al colegio; desde la ventana vio como se le volía el paraguas a una chica y luego a un señor que iba corriendo tras su sombrero que se lo llevaba el viento. Los árboles agitaban sus ramas y se despedían de las últimas hojas que quedaban en ellas. El cielo tenía un oscuro color plomizo.

1. ¿Cuánta gente había en la calle?
 - A. Casi nadie.
 - B. Muchas personas.
 - C. Estaba casi llena.
 - D. La misma de siempre.

2. ¿Cuál de estas frases es cierta, según lo que dice la lectura?
 - A. El cielo tenía un color azul claro.
 - B. El paraguas de un señor se volvió.
 - C. El color del cielo era gris oscuro.
 - D. Al día siguiente continuaban los truenos.

3. El día después...
 - A. la niña fue al colegio.
 - B. una chica volvía con su paraguas.
 - C. seguía el fuerte viento.
 - D. había una ligera brisa.

4. ¿Qué pasaba con las ramas de los árboles?
 - A. Se rompían por la fuerza del viento.
 - B. Se movían asegurando sus hojas.
 - C. Se caían y les quedaban las hojas.
 - D. Se movían y se les caían las hojas.

5. ¿Cuál de las frases siguientes es cierta, según la lectura?
 - A. Un señor corría ante su sombrero.
 - B. Las ramas de los árboles eran oscuras.
 - C. El vendaval empezó por la noche.
 - D. Marta estaba en la ventana de su clase.

6. ¿Qué pasaba con las últimas hojas?
 - A. Se pegaban a las ramas de los árboles.
 - B. Silbaban con el viento.
 - C. Se despegaban de las ramas.
 - D. Se agitaban en las ramas.

7. Marta tenía miedo porque...
 - A. la calle estaba desierta.
 - B. no podía llegar al colegio.
 - C. el viento se llevaba a un señor.
 - D. el viento hacía un ruido muy fuerte.

VOLTEA TU HOJA Y ESPERA A QUE TE DEN INSTRUCCIONES

SEGUNDA LECTURA

Uno de los alimentos imprescindibles para el desarrollo de los niños es la leche. Contiene vitaminas y otras sustancias muy importantes para la vida. A partir de ella se obtienen el queso, el yogur y la mantequilla; estos productos también contribuyen al crecimiento.

La vaca, la cabra y la oveja son algunos de los animales que nos proporcionan la leche.

8. La leche es indispensable para...
- A. fabricar vitaminas importantes.
 - B. que los niños crezcan bien.
 - C. que la proporcionen la cabra y la oveja.
 - D. obtenerla de los animales domésticos.
9. ¿Cuál de estas frases es verdadera, según la lectura?
- A. Los niños crecen más si no toman leche.
 - B. El queso y la mantequilla no pertenecen a la leche.
 - C. Hay muchos productos buenos para crecer.
 - D. El yogur y la mantequilla ayudan a crecer.
10. En la leche hay...
- A. grasas y minerales muy importantes.
 - B. mantequilla para evitar el crecimiento.
 - C. vitaminas y elementos importantes para la vida.
 - D. cosas que no nos proporcionan los animales.
11. El queso, la mantequilla y el yogur...
- son sustancias importantes.
 - son indispensables para la leche.
 - proporcionan la leche.
 - se hacen con leche.

VOLTEA TU HOJA Y ESPERA A QUE TE DEN INSTRUCCIONES

TERCERA LECTURA

Javier lee mucho, se interesa por todo lo impreso. Esto es natural porque su padre es librero y desde pequeño Javier ha podido disponer de todos los libros nuevos en el mismo momento en que se publican.

Desde muy pequeño conoce el nombre de los grandes escritores y sabe de memoria los títulos de los libros más importantes: es muy erudito.

Su padre comentaba: "Me habría causado pena que a Javier no le gustasen los libros. Cuando apenas sabía andar venía con frecuencia a la librería y ya le interesaban los libros con encuadernaciones llamativas y las ilustraciones de los libros de narraciones infantiles. Ahora que es ya mayor, sabe apreciar la hermosura de los grabados y de las letras de imprenta; además su afición a la lectura le ha llevado a conocer las numerosas bibliotecas de la ciudad."

12. El padre de Javier decía que le habría dado pena que...
- A. su hijo no frecuentase las librerías.
 - B. Javier no apreciase los grabados.
 - C. a Javier lo conociesen en muchas bibliotecas.
 - D. a su hijo no le agradasen los libros.
13. Javier siente mucho interés por...
- A. lo que comentaba su padre.
 - B. los libros importantes con grabados.
 - C. todo lo que está impreso.
 - D. la profesión de su padre.
14. ¿Cuál de estas frases es cierta según el texto?
- A. A Javier no le interesan las ilustraciones.
 - B. El padre de Javier está triste por los libros.
 - C. Javier sabe reconocer los libros nuevos.
 - D. En la ciudad hay muchas bibliotecas.
15. Cuando Javier era pequeño...
- A. sabía disponer los libros encuadernados.
 - B. sabía de memoria muchos libros.
 - C. ya sentía interés por los dibujos de los cuentos.
 - D. iba poco a visitar a su padre en la librería.
16. ¿Cuál de estas frases es cierta según el texto?
- A. Javier tiene mucho interés por las imprentas.
 - B. Javier sabe muchas cosas porque tiene muy buena memoria.
 - C. Javier sabe apreciar la belleza de las letras de imprenta.
 - D. A Javier, de pequeño, no le gustaban los dibujos de los cuentos.
17. Se dice que Javier es muy erudito porque...
- A. ha visto a los grandes escritores y sabe como son.
 - B. tiene conocimientos sobre libros y escritores.
 - C. hay muchos libros dispuestos en la librería de su padre.
 - D. le gustan los grabados y las letras de imprenta.

ANEXO 2

- | | | | |
|--|---------|---------|-------|
| 12. A mi familia le gusta organizarse para salir de paseo: | SIEMPRE | A VECES | NUNCA |
| 13. En mi familia hay tranquilidad y alegría: | SIEMPRE | A VECES | NUNCA |
| 14. Mi casa está desordenada porque nadie coopera: | SIEMPRE | A VECES | NUNCA |
| 15. En mi casa hay amor: | SIEMPRE | A VECES | NUNCA |
| 16. Yo no se que pasa en mi familia. | SIEMPRE | A VECES | NUNCA |
| 17. Me da miedo no cumplir con mis obligaciones escolares: | SIEMPRE | A VECES | NUNCA |

INSTRUCCIONES. COMPLETA LAS ORACIONES.

Yo extraño a mi _____ porque no está con nosotros.
 Yo soy feliz con mi _____ porque me ayuda.
 Yo soy más feliz con _____ porque no grita.
 Yo soy menos feliz con _____ porque grita.
 El más bueno de mi familia es _____ porque es cariñoso.
 El menos bueno de mi familia es _____ porque es muy travieso

ANEXO 3

TEST DE COOPERSMITH DE AUTOESTIMA

Nombre _____

Edad _____

Escuela _____

Niño () Niña ()

Grado: _____

Fecha _____

POR FAVOR MARCA CADA ORACIÓN DE LA SIGUIENTE MANERA:
SI LA ORACIÓN DESCRIBE COMO TE SIENTES CASI SIEMPRE, MARCA UNA CRUZ (X) ENCIMA DE “SI” EN LA MISMA LÍNEA.

SI LA ORACIÓN NO DESCRIBE COMO TE SIENTES CASI SIEMPRE, PON UNA CRUZ (X) EN LA COLUMNA “NO”.

EJEMPLO:

SOY MUY TRABAJADOR	SI	NO
SI ERES MUY TRABAJADOR MARCA “SI”	X	
SI NO ERES MUY TRABAJADOR MARCA “NO”		X

NO HAY RESPUESTAS BUENAS NI MALAS.

PUEDES EMPEZAR. GRACIAS.

	SI	NO
1.- Me paso mucho tiempo soñando despierto		
2.- Soy muy seguro de mí mismo (a)		
3.- Muchas veces me gustaría ser otra persona		
4.- Le caigo bien a la gente		
5.- Mis padres y yo nos divertimos mucho cuando estamos juntos		
6.- Soy despreocupado(a)		
7.- Me cuesta mucho trabajo hablar enfrente de la clase		
	SI	NO
8.- Me gustaría ser más chico(a)		
9.- Me gustaría cambiar muchas cosas de mí		
10.- Puedo escoger fácilmente lo que quiero		
11.- Soy simpática(o)		
12.- En casa me enojo fácilmente		
13.- Siempre hago lo que está bien		
14.- Me gusta como hago mi trabajo en la escuela		
15.- Siempre necesito que alguien me diga lo que tengo que hacer		
16.- Me cuesta mucho trabajo acostumbrarme a algo nuevo		
17.- Muchas veces me arrepiento de las cosas que hago		

18.- Casi todos mis compañeros me escogen para jugar		
19.- A mis papás les importa mucho lo que yo siento		
20.- Siempre estoy contento(a)		
21.- Hago mi trabajo lo mejor que puedo		
22.- Me doy por vencido(a) muy fácilmente		
23.- Generalmente me cuido sola(o)		
24.- Soy muy feliz		
25.- Prefiero jugar con niños(as) más chicos(as) que yo		
26.- Mis padres me piden que haga más de lo que puedo		
27.- Me cae bien toda la gente que conozco		
28.- Me gusta que me pregunten en clase		
29.- Yo entiendo como soy		
30.- Odio como soy		
31.- Mi vida es muy difícil		
32.- Mis compañeros(as) casi siempre hacen lo que les digo		
33.- En mi casa me ignoran		
34.- Me regañan muy poco		
35.- Me gustaría hacer mejor el trabajo de la escuela		
36.- Cuando decido hacer algo, lo hago		
37.- Me disgusta ser niño(a)		
38.- Me choca mi manera de ser		
39.- Me molesta estar con otras personas		
40.- Muchas veces me gustaría irme de mi casa		
41.- Pocas veces me da vergüenza		
	SI	NO
42.- No me gusta la escuela		
43.- Muchas veces me avergüenzo de mí		
44.- Soy más fea(o) que los demás		
45.- Siempre digo lo que quiero		
46.- A los(as) niños(as) les gusta molestarte		
47.- Mis padres me comprenden		
48.- Yo siempre digo la verdad		
49.- Mi maestro(a) me hace sentir que soy inútil		
50.- Me da igual lo que me pase		
51.- Todo lo hago mal		
52.- Me molesta mucho que me regañen		
53.- A los demás los quieren más que a mí		
54.- Mis padres son muy exigentes		
55.- Siempre sé qué contestarle a la gente		
56.- Me aburre la escuela		
57.- Los problemas me afectan muy poco		
58.- Quedo mal cuando me encargan algo		
58.- Quedo mal cuando me encargan algo		

ANEXO 4

PROGRAMA DE LECTURA PARA FOMENTAR LA AUTOESTIMA EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA (PLEFANEP)

Actualmente al trabajar con grupos, cada día es más recurrente el empleo de dinámicas vivenciales o de animación enfocadas a mejorar la autoestima en los niños, aplicadas a la educación teniendo como objetivo desarrollar la participación al máximo y crear un ambiente fraterno y de confianza ofreciendo procedimientos o medios para organizar y desarrollar actividades en grupos.

Las dinámicas han adquirido importancia en la enseñanza y el aprendizaje de los niños, por su utilización para exponer situaciones, temas y para discutirlos y profundizar en el contenido de los mismos, facilitando con ello la participación, la convivencia interpersonal. Estas crean una atmósfera donde se trabajan los sentimientos, pensamientos, organización, la comprensión, la retroalimentación en las relaciones interpersonales, creando la participación en grupo, conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y confianza en ellos mismos.

El objetivo de emplear dinámicas de grupo en el PLEFANEP es promover la adquisición de un aprendizaje real, y promover el conocimiento de nuevos valores. Para ello se utiliza para ello además la colección de libros *Santiago y los valores de Rosana Curiel Defossé, (2002)* que activan los motivos individuales, así como también buscan fomentar la autoestima.

El PLEFANEP va dirigido a niños de educación primaria de 2do., 3ro. y 4to. año, entre ocho y diez años de edad seleccionados con base en la *Evaluación de la Comprensión Lectora (Nivel 1) (De la Cruz, 1995)*. Trabajar con niños es muy importante, ya que están dispuestos a aprender en un ambiente óptimo: valores, aprender a comunicarse, a escuchar y a interesarse por sus compañeros; así como a involucrarse en actividades y a participar en lo que se les pida.

En el PLEFANEP el objetivo que hemos establecido, específicamente es elevar la autoestima en los niños que posean una autoestima baja y que los que tengan una autoestima alta la conserven o la eleven tomando en cuenta factores alternos como tipos de autoestima y tipo de familia a la cual pertenecen. Auxiliándose en lecturas que ayuden a tal objetivo. Además como la lectura es un proceso de asimilación que cuenta con experiencias previas, a los niños participantes en el PLEFANEP los libros de Santiago les aportarán nueva información para ampliar sus conocimientos.

Consta de ocho sesiones las cuales están programadas tomando en cuenta los objetivos planteados, el tiempo requerido para su desarrollo, para lo cual se ha considerado un número y duración tal que los niños no pierdan el interés y

deserten del programa. Las sesiones se llevaron a cabo tres veces por semana con un tiempo de noventa minutos cada una.

Objetivos particulares del Programa de Lectura para Fomentar la Autoestima en niños de Educación Primaria (PLEFANEP).

Objetivo General:

Lograr que la autoestima de los participantes se eleve, que se integre el niño con su grupo y que asuma nuevos compromisos y experiencias en cada una de las sesiones, de tal forma que la calificación obtenida en el pretest del Inventario de Autoestima de Coopersmith se eleve al final del mismo.

Objetivos particulares de enseñanza:

- 1) Con ayuda de juegos lograr un clima de alegría y confianza en los niños que participan en el PLEFANEP.
- 2) Ayudar a que los niños se conozcan en la primer sesión y eliminen su desconfianza y resistencia
- 3) Los integrantes creen una convivencia interpersonal, permitiendo que cada uno opine activamente.
- 4) Alcanzar una sensibilización y una integración en los niños dentro del escenario del programa, para así promover el aumento de la autoestima.

Objetivos particulares de aprendizaje. Que los niños integrantes del grupo:

- 1) Se comprometan y cumplan con los objetivos planteados.
- 2) Opinen acerca de la obtención de valores ligados a su vida diaria.
- 3) Analicen su capacidad para escuchar y analizar las situaciones diarias, tanto en la escuela como dentro de su ámbito familiar.
- 4) Practiquen la libertad de expresión dentro de la familia o de su grupo escolar. Eleven su autoestima a partir de una serie de lecturas constituidas por la colección *Santiago y los valores de Rosana Curiel Defossé, (2003)*.
- 5) El aprendizaje de los valores: solidaridad, lealtad, libertad, honestidad, tolerancia, perseverancia y confianza en sí mismo.
- 6) Eleven su autoestima se valoren como lo que son y lo que valen como personas. Mejoren su desempeño escolar y se fortalezca la convivencia familiar.

La selección de las dinámicas se realizó basándose en los siguientes criterios:

- Con el objetivo de aumentar y reafirma la autoestima: para lo cual se hizo una selección de dinámicas para mejorar la autoestima en los niños, *Sher (2000)*. Lecturas enfocadas a transmitir valores y a aprender una lección en cada lectura.

- Tamaño del grupo: En este apartado se tomó en cuenta brindarle al niño confianza, seguridad e integración y llegar así a la conformación del grupo de trabajo, para hacer posible una participación entusiasta.
- Ambiente físico: Se analizó que el escenario fuera amplio, cómodo, con ventilación, y que el tiempo empleado fuera razonable y suficiente para llevar a cabo tanto la lectura como la aplicación de las dinámicas.
- Habilidad para la conducción de las dinámicas de autoestima: se realizó previamente un ensayo y entrenamiento en su aplicación, duración y material a utilizar. Esto debido a que una conducción adecuada de la dinámica es de importancia para que el programa funcione.
- Lograr una conexión entre las dinámicas para mejorar la autoestima en los niños y las lecturas seleccionadas de *Santiago y los valores*, (2003).

Es importante señalar que el conjunto de dinámicas utilizadas, para mejorar la autoestima en los niños, pertenecen a Sher (2000), y las lecturas escogidas pertenecen completamente a Rosana Curiel Defossé.

DINÁMICAS Y LECTURAS PARA MEJORAR LA AUTOESTIMA EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

SESION I

a) PRESENTACIÓN:

Se realizó la presentación de los alumnos de 2º., 3º. y 4º. grado y del equipo de trabajo. Además se dio a conocer el trabajo a realizar durante el programa.

b) OBJETIVO:

Favorecer que los niños participantes se conocieran de manera rápida y se lograra un ambiente de confianza y cordialidad. Asimismo iniciar con la lectura del primer libro: ***Santiago y el talismán de la luz.***

Valores que promueve: **perseverancia y confianza en sí mismo.**

c) TIEMPO EMPLEADO:

90 minutos.

d) RECURSOS MATERIALES:

Libros de Santiago y el talismán de la luz: Esta lectura tiene el siguiente desarrollo: Santiago es un niño al que no le gusta ir a las excursiones de su escuela. Sin embargo, su amiga Diana lo ha convencido de que asista. Una vez en el campamento, el guía anuncia que todo el grupo deberá buscar un

objeto mágico; para su buena fortuna, Santiago es quien lo halla. Pero la prueba no termina ahí; ahora Santiago deberá enfrentar un reto mayor. Sólo con **perseverancia** y teniendo **confianza en sí mismo** podrá salir airoso.

Tarjetas con el nombre de cada uno de los niños participantes.

Marcadores.

Papel bond.

e) **DESARROLLO:**

Sentados en círculo.

Cada uno de los alumnos leyó una página del libro y al terminar continuaba leyendo el compañero de la derecha.

(Se interrumpía la lectura para ir reflexionando al respecto con la participación de los alumnos).

Se aclararon palabras poco usuales en el vocabulario de los alumnos y se invitaba a que uno de ellos buscará la palabra en el diccionario y la leyera a los demás.

Al término de la lectura, se aplicó una dinámica para reafirmar el tema tratado en el libro.

Se llegó a una reflexión aportando cada uno un dibujo que le haya gustado del libro.

f) **DINAMICA 1:**

Título: Caminata sincronizada.

Objetivo particular: Estimular la conciencia de estar juntos.

Instrucciones:

Este juego estimula a los niños a estar muy conscientes de los otros. Se dividió a los niños en grupos de dos a cuatro integrantes. Se les pidió a cada grupo que caminará con los brazos juntos a los lados y sus caderas en contacto, de modo que se movieran como uno solo. El reto consistía en caminar a la misma velocidad exacta, dando los pasos del mismo tamaño.

DINAMICA 2:

Título: Reflejos

Objetivo particular: Crear la confianza entre las personas que trabajan juntas incrementando esta siempre que una de los niños imite a otro. Los movimientos sincronizados logran que las personas se sientan comprendidas.

Instrucciones:

Dos personas se paran una frente a otra, siendo la primera el reflejo de la segunda. La primera empieza a moverse muy lentamente, como si estuviera frente a un espejo practicando diferentes movimientos de los brazos, cuerpo y piernas. Estimula a los niños a mantener contacto visual, usando su visión periférica para ver los movimientos del compañero.

Cuando digas “reversa”, o cuando se sientan preparados, deben cambiar de papel y el que era el original pasa a ser el reflejo.

A medida que los niños realizan mejor esta actividad, aprenden a moverse lentamente y se observan con más detenimiento.

SESIÓN II

a) PRESENTACIÓN:

Se realizó un recordatorio de la sesión anterior sobre el tema del libro leído.

b) OBJETIVO:

Inicio la lectura del segundo libro: ***Santiago y los Dobraks***.

Valores que promueve: **Justicia y generosidad.**

c) TIEMPO EMPLEADO:

90 minutos.

d) RECURSOS MATERIALES:

Libros de Santiago y los Dobraks. Esta lectura tiene el siguiente desarrollo: Santiago tiene que hacer una tarea muy complicada: debe definir con sus propias palabras qué es la **justicia** y qué es la **generosidad**. Por más que se esfuerza, no se le ocurre nada. Para poder cumplir con su tarea, Santiago emprende un viaje a la tierra de los dobraks, simpáticas criaturas que le ayudarán a comprender mejor el significado de estas palabras. Además de poder hacer la tarea, Santiago aprenderá una muy importante lección

Tarjetas con el nombre de los niños.

Colores

Hojas blancas.

e) DESARROLLO:

Sentados en círculo.

Cada uno de los alumnos leía una página del libro y al terminar continuaba leyendo el compañero de la derecha.

(Se interrumpía la lectura para ir reflexionando al respecto con la participación de los alumnos).

Se aclararon palabras poco usuales en el vocabulario de los alumnos y se invitaba a que uno de ellos buscará la palabra en el diccionario y la leyera a los demás.

Al término de la lectura, se aplicó una dinámica para reafirmar el tema tratado en el libro.

Se llegó a una reflexión aportando cada uno un dibujo que le haya gustado del libro.

e) **DINÁMICA :**

Título: Abrázame por que sí.

Objetivo: Demostrar y recibir afecto. Casi nunca se reconoce la necesidad de ser tocados con afecto y es lo que se busca en esta dinámica, además ver que tanto somos capaces de demostrar amor a los demás.

Instrucciones:

Se instruyó a los niños a ponerse de pie e inmediatamente formar un círculo, las moderadoras fueron las que iniciaron brindando un abrazo a cada uno de los niños, dando inicio del lado derecho. Al terminar estas siguieron uno a uno cada niño realizando el recorrido a la derecha. Se les hizo mención de que dieran un abrazo cálido, amoroso y sólo porque sí.

Se observó que a algunos niños y niñas les era difícil el brindar un abrazo sin existir algún motivo que lo mereciera. A terminar la dinámica se les fue preguntando uno a uno que habían sentido al hacerlo, las opiniones fueron variadas. A continuación se les dio la instrucción de que al llegar a su casa realizarán la misma actividad y que abrazarán al integrante de su familia que ellos eligieran y que al otro día tenían que reportar lo que había sucedido así como lo que habían sentido.

SESION III

a) **PRESENTACIÓN:**

Se realizó el análisis de la tarea encomendada que había sido dar un abrazo a quien ellos quisieran pero que fuera integrante de su familia. Además, se les cuestionó acerca de lo que había sucedido al dar el abrazo, la reacción ante esta tarea. Y por último, que sentimientos y opiniones hubo acerca del abrazo.

b) **OBJETIVO:**

Inició la lectura del tercer libro: ***Santiago en el pantano.***

Valor que promueve: **tolerancia.**

c) **TIEMPO EMPLEADO:**

90 Minutos.

d) **RECURSOS MATERIALES:**

Libros de Santiago en el pantano. Esta lectura tiene el siguiente desarrollo: A Santiago siempre le ha costado mucho trabajo llevarse bien con Andrés, su inquieto hermano menor. Y es que sus travesuras siempre lo han sacado de quicio. Todo sería diferente si Andrés fuera tan tranquilo como él. Un buen día, sin embargo, Santiago descubre que su hermano se ha perdido en un pantano. Para poder rescatarlo, Santiago deberá sortear varias pruebas. Una palabra es la clave para poder encontrar a su hermano: **tolerancia.**

Tarjetas con el nombre de los niños.
Bolsas de papel.

e) DESARROLLO:

Sentados en círculo.

Cada uno de los niños leyó una página del libro y al terminar continuaba leyendo el compañero de la derecha.

(Se interrumpía la lectura para ir reflexionando al respecto con la participación de los alumnos).

Al término de la lectura se aplicaron dos dinámicas para reafirmar el tema tratado en el libro.

Se llegó a una reflexión aportando cada uno con un comentario de lo que le haya gustado del libro.

f) DINÁMICA 1:

Título: Buscadores de sonidos.

Objetivo: Tener la capacidad de no desesperarnos y ser tolerantes para así localizar de quien provienen los sonidos.

Instrucciones:

Los jugadores hacen diferentes sonidos con sus cuerpos. Posibilidades: trueno los dedos, aplaude, golpea una rodilla con otra, pateo, suena los labios. Otro jugador llega vendado al grupo y tiene que encontrar cierto sonido, por ejemplo palmadas. El buscador de sonido camina entre los sonidistas hasta que encuentre al que está haciendo el sonido identificado. Al principio se solicitó un voluntario y seguidamente el buscador era el niño que había sido identificando realizando el sonido.

DINÁMICA 2:

Título: Cabeza de bolsa.

Objetivo: Ayudar a los niños a desarrollar herramientas bien estructuradas para captar información, jugando juegos que aumenten la consciencia de los sentidos.

Instrucciones:

Uno de los niños se puso una bolsa que cubrió su cabeza. Todos los demás corrían a su alrededor hasta que la cabeza de bolsa dice: "congelados". Todos se quedaban donde estaban, mientras cabeza de bolsa trata de encontrar a alguno de los jugadores. Cuando lo logra, tiene que adivinar a quién ha tocado. Si adivina, esa persona pasa a ser la cabeza de bolsa también y ambos tendrán que encontrar nuevos jugadores que deben identificar. Si no adivina, todos vuelven a correr a su alrededor hasta que la cabeza de bolsa dice "congelados" otra vez y lo vuelve a intentar. El juego continúa hasta que todos menos una persona tienen cabeza de bolsa. La última persona en ser identificada se convierte en la primera cabeza de bolsa en la siguiente ronda.

Si las cabezas de bolsa tienen dificultades para encontrar a los demás porque el cuarto es muy grande, reduzcan el tamaño de los límites. Muchas veces en lugar de tratar de no ser atrapados, buscan que la cabeza de bolsa los toque. A algunos les gusta tener cabeza de bolsa.

SESIÓN IV

a) PRESENTACIÓN:

Se realizó una reflexión del contenido de los tres libros leídos con anterioridad.

b) OBJETIVO:

Inició la lectura del cuarto libro: ***Santiago y el zorro de Hatsune***.

Valor que promueve: **honestidad**.

c) TIEMPO EMPLEADO:

90 Minutos.

d) RECURSOS MATERIALES:

Libros de Santiago y el zorro de Hatsune. Esta lectura tiene el siguiente desarrollo: Todos los niños de la escuela están juntando el álbum de superhéroes, y a la hora del recreo se dedican a intercambiar sus estampas repetidas. Haciendo un poco de trampa, Santiago es el primero en completar la colección y cambiarla por un fabuloso premio. Esa noche, sin embargo, Santiago conoce a uno de los superhéroes del álbum, Hatsune, quien junto con su zorro Atzarú le dará al niño una valiosa lección de **honestidad**.

Tarjetas con el nombre de los niños.

Marcadores.

Papel bond.

Reloj de pared o de pulso con segundero

Espejo.

e) DESARROLLO:

Sentados en círculo.

Cada uno de ellos leyó una página del libro y al terminar continuaba leyendo el compañero de la derecha.

(Se interrumpía la lectura para ir reflexionando al respecto con la participación los alumnos participantes).

Al término de la lectura, se aplicaron dos dinámicas para reafirmar el tema tratado en el libro.

Se llegó a una reflexión aportando por equipos de tres niños un enunciado acompañado de un dibujo de lo que trataba el libro.

f) DINÁMICA 1:

Título: Juego de admiración.

Objetivo: Mostrar nuestra honestidad para opinar acerca de un compañero, en verdad a veces un buen pensamiento conduce a otro. Está es una actividad para practicarla cuando ellos se sientan en dificultades.

Instrucciones:

Se les pidió que: “tomarán turnos para admirar a alguien en voz alta. Se pidió un voluntario para ser admirado, indicándoles que se tomarán el tiempo que quisieran para ver cuanto podían enfocar en el admirado y seguir hablando. La regla del juego es que debían encontrar cosas admirables durante 20 segundos. Después se invitaba a otros dos niños a hacer lo mismo”.

DINÁMICA 2:

Título: Ver, oír y decir.

Objetivo: Estimular la visualización, la relajación y la animación de los sentidos.

Instrucciones:

“Se organizaron por parejas e inmediatamente se les pidió que se colocarán uno frente a otro. A la cuenta de tres, ambos ponían sus manos sobre sus orejas, sus ojos o su boca. El objetivo fue ver con qué frecuencia escogían la misma posición al mismo tiempo. Se buscó que coincidieran en el mismo gesto”.

SESIÓN V

a) PRESENTACIÓN:

Se realizó un recordatorio de los temas tratados en los libros anteriores.

b) OBJETIVO:

Inició la lectura del quinto libro: ***Santiago en la feria del nunca acabar.***

Valor que promueve: lealtad.

c) TIEMPO EMPLEADO:

90 minutos.

d) RECURSOS MATERIALES:

Libros de Santiago en la feria del nunca acabar. Esta lectura tiene el siguiente desarrollo: Hoy es un día muy especial: Santiago dará un recital de flauta en su clase de música. Camila, su nana, debe dejar preparada la comida y la cena para poder asistir al recital, pero por las travesuras de Santiago, y su hermano Andrés no le da tiempo para nada y debe quedarse en casa a terminar sus quehaceres. Santiago, quien quiere mucho a su nana, emprende un viaje a la “Feria del nunca acabar” para saber por qué Camila está triste. En esa feria aprenderá que la **lealtad** para con la gente que nos quiere es algo muy importante.

Tarjetas con el nombre de los niños.
Hojas de papel bond.
Hojas marchitas o dañadas de algún árbol.

e) **DESARROLLO:**

Sentados en círculo.

Cada uno de los niños leía una página del libro y al terminar continuaba leyendo el compañero de la derecha.

(Se interrumpía la lectura, para reflexionar al respecto con la participación de los alumnos).

Al término de la lectura, se aplicó una dinámica para reafirmar el tema tratado en el libro.

Se llegó a una reflexión aportando cada uno una frase que le haya gustado del libro.

f) **DINÁMICA:**

Título: Hoja rota.

Objetivo: Lograr que sientan que todos son ganadores, ya que todos tienen la misma posibilidad de éxito, ayudándose unos a otros por equipos, demostrándose lealtad. Lo cual puede ser capaz de poseer.

Instrucciones:

Esta dinámica se puede jugar espontáneamente dentro del escenario del programa formando equipos de tres y cuatro personas. Seguidamente se toma una hoja de papel o una hoja marchita o dañada de árbol y se rompe en tantos pedacitos como se quiera. Después, se sentaron a los niños por equipo y se les dio la instrucción de que juntos trataran de unir las partes de la hoja como si fuera un rompecabezas y formar la hoja original.

Este juego también puede jugarse con una hoja de papel blanco y se dan las mismas instrucciones.

SESIÓN VI

a) **PRESENTACIÓN:**

Se realizó la reflexión de los temas leídos anteriormente y se les cuestionó de los que esperaban aprender de la presente lectura.

b) **OBJETIVO:**

Inició la lectura del sexto libro: ***Santiago en el mundo de “Me da la gana”***.

Valor que promueve: **libertad**.

c) **TIEMPO EMPLEADO:**

90 minutos.

d) RECURSOS MATERIALES:

Libros de Santiago en el mundo de "Me da la gana". Esta lectura tiene el siguiente desarrollo: Este fin de semana, la familia de Santiago va a hacer limpieza general en casa: pintarán, arreglarán desperfectos y tirarán todo aquello que ya no les sirva. Para Santiago esto es una verdadera tortura, pues preferiría hacer otras cosas. ¡Cómo le gustaría ser libre y hacer lo que quisiera! Sin embargo, la **libertad** es mucho más que comportarse como uno quiera, y esto es algo que Santiago aprenderá en el mundo de "Me da la gana".

Tarjetas con el nombre de los niños.

Marcadores.

Papel bond.

e) DESARROLLO:

Sentados en círculo.

Cada uno de ellos leía una página del libro y al terminar continuaba el compañero del lado derecho.

(Se interrumpía la lectura para ir reflexionando al respecto con la participación de los niños).

Al término de la lectura, se aplicó una dinámica para reafirmar el tema tratado en el libro.

Se llegó a una reflexión aportando cada uno un cartel con la temática que más le haya gustado del libro.

f) DINÁMICA :

Título: Colores en movimiento.

Objetivo particular: Estimular el sentido de la vista, oído, gusto, olfato e intuición. Se puede ayudar a los niños a desarrollar herramientas bien estructuradas para captar información jugando juegos que aumenten la conciencia de los sentidos.

Instrucciones:

Nombra cuatro o más colores y asigna movimientos a cada uno. A medida que mencionas los distintos colores, los jugadores hacen los movimientos correspondientes. Varía el tiempo que tienen entre un color y otro, para que tengan que pensar rápidamente, escuchen bien y no puedan saber qué color sigue.

Ejemplo:

Cuando digas "verde", los jugadores deben mecerse hacia atrás y hacia delante como grandes hojas de pasto.

Cuando digas "rojo", los jugadores deberán saltar en un pie como si se quemaran.

Cuando digas "azul", los jugadores deberán agitar sus brazos y volar como un pájaro azul.

Cuando digas "amarillo", los jugadores deben de dar vueltas como un trompo.

SESIÓN VII

a) PRESENTACIÓN:

Se realizó la reflexión de los temas leídos anteriormente y se les cuestionó de qué esperaban encontrar en la presente lectura.

b) OBJETIVO:

Inició la lectura del séptimo libro: ***Santiago y el juego de la comprensión.***

Valor que promueve: **comprensión.**

c) TIEMPO EMPLEADO:

90 minutos.

d) RECURSOS MATERIALES:

Libros de Santiago y el juego de la comprensión. Esta lectura tiene el siguiente desarrollo: Ricardo, el peleonero del salón, molesta constantemente a Santiago y a Diana. Ella quisiera que Santiago se defendiera mejor, pero a él no le gusta la violencia. Entonces, ¿cómo resolver ese problema? Con un poco de ayuda, Santiago entenderá el significado de la **comprensión** y aprenderá una estrategia para conocerse mejor.

Tarjetas con el nombre de los niños.

Marcadores.

Papel bond.

e) DESARROLLO:

Sentados en círculo.

Cada uno de ellos leía una página del libro y al terminar continuaba el compañero del lado derecho.

(Se interrumpía la lectura para ir reflexionando al respecto con la participación de los niños).

Al término de la lectura, se aplicó una dinámica para reafirmar el tema tratado en el libro.

Se llegó a una reflexión aportando cada uno un cartel con la temática que más le haya gustado del libro.

DINÁMICA:

Título: Tierra, aire, fuego y agua.

Objetivo: Que los niños adquieran la capacidad de saber cómo reaccionan a diferentes situaciones, que sepan que son importantes y que sus sentimientos también lo son.

En esta dinámica, el estilo de una persona se compara con los cuatro elementos. Algunas personas tienen los pies en la tierra y no se mueven de ahí (tierra). Otros avanzan con ímpetu y hacen que las cosas ocurran a su

manera (fuego). Algunos sólo se quitan del camino y no pueden ser confrontados (aire). Otros parecen encontrar una forma de que la situación se rinda y obtener lo que quieren (agua).

Instrucciones:

Los jugadores experimentan con estos estilos de caminar de acuerdo con lo que se enlista a continuación. Después de que hayan experimentado cada postura, pregunta: “¿Con cuál de las posturas, si es que la hay, se identifican?”. (Si no estás segura de la postura con la que te identificas, tal vez puedas revisar las suelas de tus zapatos y ver dónde están más gastadas).

- Fuego: El peso está hacia la parte delantera y lateral externa de los pies. El mentón se dirige hacia delante. Cuando los jugadores caminen en esta posición, pídeles que digan, en voz alta o en silencio, las palabras “lo veo y lo hago”.
- Agua: el peso está en los talones y en la parte interna de los pies. La pelvis se dirige hacia delante. Las palabras son serenas. “Primero me rindo y luego actúo”.
- Aire: El peso está en los talones y en la parte externa de los pies, echándose ligeramente hacia atrás. Las palabras son espaciadas: “No lo resisto. Me quito del camino”.
- Tierra: El peso está hacia delante y en la parte interna de los pies. Las palabras son firmes: “Estoy aquí. Y no me voy a mover”.

Variaciones:

Los jugadores trabajan en pares. Cada persona adopta una postura distinta y trata de seguir el patrón. ¿Qué se siente caminar como una persona fuego y acercarse a alguien que es tierra? ¿Cómo reacciona una persona aire a una persona agua?

Hacen dos filas de jugadores, unos frente a otros, y caminen unos hacia otros adoptando los distintos elementos.

SESIÓN VIII

a) PRESENTACIÓN:

Se realizó la reflexión de los temas leídos anteriormente y se les cuestionó qué esperaban encontrar en la presente lectura.

b) OBJETIVO:

Inició la lectura del octavo y último libro: ***Santiago y las palabras.***

Promueve la importancia de: la **autoestima**

c) TIEMPO EMPLEADO:
90 minutos.

d) RECURSOS MATERIALES:

Libros de Santiago y las palabras. Esta lectura tiene el siguiente desarrollo: Muchos niños tienen problemas para leer y escribir, Santiago es uno de ellos. Un día, sus papás comienzan a hablarle con palabras tan raras como “dislexia” y “terapeuta”. En este libro, Santiago enfrentará sus temores, entenderá la importancia de la **autoestima** y descubrirá qué significan esas extrañas palabras que tanto le mencionan sus papás.

Tarjetas con el nombre de los niños.

Marcadores.

Papel bond.

e) DESARROLLO:

Sentados en círculo.

Cada uno de ellos leía una página del libro y al terminar continuaba el compañero del lado derecho.

(Se interrumpía la lectura para ir reflexionando al respecto con la participación de los niños).

Al término de la lectura, se aplicó una dinámica para reafirmar el tema tratado en el libro.

Se llegó a una reflexión aportando cada una opinión por escrito en una hoja de papel bond, de lo que creían que era la dislexia.

f) DINÁMICA:

Título: Abrazo en grupo.

Objetivo: Esta dinámica proporcionará a los niños la satisfacción de demostrar su seguridad y de manifestar sus sentimientos y de mostrar interés y afecto para ellos mismos y para los demás.

No hay nada como ser parte de un grupo y sentirse incluido. Los abrazos grupales pueden darles a los niños esa sensación en cualquier parte, en cualquier momento y con cualquier motivo.

Instrucciones:

Se les indicó: “Empiecen a abrazarse unos a otros y den la bienvenida a los que quieran unirse al abrazo, los brazos deben estar alrededor del talle o de los hombros”.