



**UNIVERSIDAD
DON VASCO**

UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

Incorporación No. 8727-25 a la
Universidad Nacional Autónoma de México.

Escuela de Psicología

EL CASTIGO EN EL AULA ESCOLAR Y SU RELACIÓN CON LA AUTOESTIMA

Tesis

para obtener el título de

Licenciada en Psicología

Martha Alejandra Martínez Gaitan

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos.

Uruapan, Michoacán. A 11 de noviembre de 2014.



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.

AGRADECIMIENTOS.

A ti Dios mío, porque siempre te sentí cerca en mis horas de dicha y en los instantes de melancolía.

Mamá te amo, mira como he crecido soy ahora quien cuidará de ti, gracias por la vida que me has regalado, por tu tiempo en el que has pensado en mí, te dedico el trabajo más importante que he realizado en mi vida, permíteme ser ahora quien viva para hacerte sonreír.

Gracias a mis hermanos Rosa, Cristina y Jesús con quienes compartimos muchos días de luz y felicidad, también días de terrible oscuridad. Les agradezco la comprensión y el apoyo estos 4 años, siempre están en mi corazón aunque nuestras perspectivas sean tan distintas. Cuando estamos todos juntos, siempre me siento con ganas de reír.

Tío Reyes muchas gracias, porque fue en mi época de universitaria cuando pude descifrar los enigmas de sus pensamientos. Gracias por apoyar mis proyectos, por alentarme y confiar en mí. Gracias por su nobleza, gracias por existir, creo que aún no sabe lo importante que es para mí.

Gracias también a mi tío Aurelio quien también estuvo cerca en esta travesía, gracias por los buenos momentos en familia, gracias por intentar explicar mis preguntas y por darme los pros y contras de la vida con el fin de guiar mi camino. Gracias a ustedes tíos, porque me ayudaron a disfrutar mi estadía en la universidad.

Gracias a aquellos seres especiales que no están con migo ahora en materia, pero que me han impulsado de diversas formas. Gracias por la vida papá, por cuidarme

desde el cielo y por motivar el estudio de esta carrera, ahora comprendo muchas de las acciones que realizaste. Gracias a mi abuelita Ana por sus consejos, por su amor y cuidado; gracias a mi tío Rodrigo por su comprensión y su forma única de reconfortarme, sé que se encuentran en el paraíso ahora, están siempre en mi corazón.

Gracias a la Universidad Don Vasco, a todos mis maestros a quienes debo mis conocimientos, en especial a la maestra Martha Chuela quien apoyó mi proceso de elaboración de tesis, siempre con gesto afable.

Gracias al Lic. José de Jesús a quien con estima me dirijo llamándole Chuy, quien me orientó en el procedimiento estadístico de mi investigación y me dedicó un espacio en su siempre apretada agenda, explicándome de forma sencilla y motivándome con un ¡ánimo!

Muchas gracias al Lic. Zalapa quien me asesoró y comprendió mis traspiés en la elaboración de mi tesis, agradezco su sonrisa amable y todo el tiempo que dedicó a mostrarme la mejor forma de bruñir mi investigación.

Estaré eternamente agradecida por la amistad que encontré en mi camino, en estos años ha sido un deleite la compañía de Milí, Sol, Elizabeth, Rocío y Rosa. Fue junto a ustedes que experimenté un cúmulo de nuevas experiencias, compartimos estreses, enojo, tristeza y momentos de júbilo. Los vínculos que forme con ustedes chicas, quiero atesorarlos por siempre. ¡Me encanta su compañía!

También agradezco a todos mis demás compañeros del área educativa y a mis amigos de la prepa quienes también me escucharon y me dieron mis palmaditas en la espalda cuando más lo necesitaba. Gracias por su comprensión y cariño a Jimmy, Janeth y Juan José.

Maestra Carmelita, gracias por todas sus exhortaciones, a veces con una sonrisa, otras con una mirada de eterna tranquilidad, sigo admirando su forma de vivir y pensar. Gracias a todas las personas que de una u otra forma me motivaron a transformar éste que una vez fue un sueño, en una tangible realidad.

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes.....	1
Planteamiento del problema.....	9
Objetivos.....	10
Hipótesis.....	11
Operacionalización de las variables.....	12
Justificación.....	14
Marco de referencia.....	16

Capítulo 1. La autoestima en el aula.

1.1 Concepto de autoestima.....	18
1.2 Teorías de la autoestima.....	19
1.3 Niveles de la autoestima.	25
1.4 Importancia de la autoestima.....	34
1.5 Componentes de la autoestima.....	38
1.6 Autoestima en los niños.....	42

Capítulo 2. El castigo en el aula.

2.1 Concepto de castigo.....	48
2.2 Perspectivas teóricas del castigo.....	49
2.3 Características del castigo.....	52
2.4 Tipos de castigo.....	57

2.5 El uso del castigo en el aula.....	60
2.6 Problemas y consecuencias del uso del castigo.....	64

Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

3.1 Metodología.....	70
3.1.1 Enfoque cuantitativo.....	71
3.1.2 Diseño no experimental.....	73
3.1.3 Estudio transversal.....	74
3.1.4 Alcance correlacional.....	75
3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	76
3.2 Descripción de la población.....	86
3.3 Descripción del proceso de investigación.....	86
3.4 Análisis e interpretación de resultados.....	89
3.4.1 Autoestima en los niños de cuarto y quinto grado de la Escuela Primaria 16 de Septiembre.....	89
3.4.2 Percepción de castigo de los niños de cuarto y quinto grado de la Escuela Primaria 16 de Septiembre, en función de las sanciones que reciben de sus profesores.....	94
3.4.3 Correlación entre el nivel de autoestima y percepción de castigo en los niños.....	97

Conclusiones.....	101
-------------------	-----

Bibliografía.....	105
-------------------	-----

Anexos.

INTRODUCCIÓN

¿Se sabe realmente qué es la autoestima? Según el nivel de la misma, existen notables repercusiones en la vida de las personas. Por otra parte, es muy conocido el castigo en el ámbito escolar, pero, ¿qué implica desde la psicología? En periodos pasados se han estudiado estas variables, pero no se encontraron estudios que mostrarán la correlación entre ambas. Por tal motivo, se han planteado objetivos, hipótesis y se muestran las razones de que el presente estudio es necesario para aportar nuevos conocimientos respecto a estas variables; para esto se ha sido elegido un contexto de educación primaria.

Antecedentes.

Para comenzar con los antecedentes del presente estudio, se mostrarán enseguida el concepto de autoestima desde las aportaciones de Carrión y la definición de castigo desde la perspectiva de Woolfolk, contribuciones que dan cuenta de las variables de esta investigación.

La autoestima se define, para Carrión (2007), como un cúmulo de ideas restrictivas o desarrolladoras y valores íntegros o dañinos que el individuo posee sobre sí mismo, de sus capacidades, destrezas, recursos y potencialidades, en cuanto a su pasado, presente y futuro, que le han llevado hasta su situación actual y que le impulsarán hasta donde tenga la convicción de llegar.

Según Woolfolk (2006), el castigo es aquel ejercicio que tiene como finalidad la reducción o extinción de una conducta. Cuando una conducta tiene como consecuencia a un castigo, disminuye la posibilidad de aquella vuelva a presentarse en otro momento ante determinada situación. El castigo conlleva un efecto y este puede percibirse de diferentes formas de un sujeto a otro.

En cuanto a los antecedentes que incluyen las variables a tomar en cuenta en esta investigación, que son la autoestima y el castigo, se presentan a continuación.

Se realizó un estudio con el título de “La ausencia de la figura paterna como factor que influye en la autoestima de los adolescentes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)” por Zepeda (2010), donde la pregunta de investigación a la que se respondió fue: ¿La ausencia de la figura paterna es un factor influyente en la baja autoestima de los adolescentes?

En esta investigación se usó un enfoque cuantitativo, ya que la investigadora se basó en una serie de pasos para obtener los resultados y se valió de instrumentos de medición, así como de un fundamento estadístico. La investigación es de tipo básico, ya que pretendió dar a conocer respuestas ante determinadas preguntas de investigación y no dar resolución a algún conflicto de la misma. Además, también se trata de una investigación no experimental y de tipo correlacional.

En cuanto a los recursos de recolección de datos que se utilizaron, fueron una prueba estandarizada y la encuesta. Para la medición de la autoestima se eligió el

Inventario de Autoestima de Coopersmith, que se constituye de 58 ítems; referente a la encuesta, esta permitió la identificación de los adolescentes que viven con ausencia o presencia de la figura paterna, obteniendo así el grupo A y B. Para poder detectar si existía diferencia significativa entre los dos grupos, se realizó la prueba T de Student.

El muestreo utilizado fue no probabilístico, la población se encontraba conformada por 140 alumnos, de donde se eligió una muestra de 53 adolescentes de entre 16 y 20 años, de los cuales 25 presentaban ausencia de figura paterna y 28 de ellos presencia de la misma.

Los resultados obtenidos fueron que no existe diferencia significativa al realizar la comparación de los niveles de autoestima obtenidos de los grupos A y B, por lo tanto, se corroboró la hipótesis nula de esta investigación, la cual se estableció de la siguiente forma: la ausencia de la figura paterna no tiene influencia significativa en el nivel de autoestima que presentan los adolescentes que cursan el tercer grado del CCH de la Universidad Don Vasco.

Como segundo antecedente se tiene otra investigación en la que se indagó la variable autoestima, cuyos resultados se presentan a continuación.

Se realizó un estudio con el título: “Relación entre el nivel de autoestima y el rendimiento escolar de los alumnos de una Escuela Primaria de Uruapan, Michoacán” por Valenzuela (2013). La pregunta de investigación que fue respondida fue: ¿Existe diferencia significativa entre el nivel de autoestima que presentan los alumnos con bajo

rendimiento académico, comparado con el nivel de autoestima de los alumnos con alto rendimiento académico, del sexto grado de la Escuela Primaria Urbana Federal “16 de Septiembre”?

Se utilizó un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental y se trata de un estudio transversal, ya que solamente se recolectaron los datos en un momento único. Además, el alcance del estudio fue comparativo, ya que se buscó si existía diferencia significativa entre dos grupos respecto al nivel de su autoestima y su rendimiento académico.

El instrumento de recolección de datos para medir la variable autoestima fue la batería de Test de Autoestima Escolar (TAE), la cual se conforma de 23 afirmaciones. Para determinar la variable rendimiento académico, la investigadora recurrió a la percepción/opinión acerca de las calificaciones obtenidas por los alumnos en sus boletas. Se pidió a los profesores que señalaran las calificaciones altas o bajas de los alumnos dependiendo de sus criterios y con base en los artículos 5 y 6 del acuerdo 200. Para detectar una diferencia significativa entre los dos grupos se realizó la prueba T de Student.

La población fue la Escuela Primaria Urbana Federal 16 de Septiembre y la muestra se conformó de 42 alumnos del sexto grado del turno matutino, 20 de ellos con rendimiento académico bajo y 22 con rendimiento académico alto.

De acuerdo con los datos y el respectivo análisis, la investigadora encontró que no existe diferencia significativa entre el nivel de autoestima que presentan los

alumnos con un bajo rendimiento académico, comparado con los alumnos con un alto rendimiento académico, corroborando así la hipótesis nula.

Con relación a la variable castigo, se encontraron los siguientes antecedentes: un estudio realizado se encontró con el título: “Relaciones interpersonales en grupo de niños que reciben castigo físico y emocional” (Puga; 2008), donde se presenta la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo son las relaciones interpersonales de los niños en edad preescolar que reciben castigos físicos y emocionales?

Respecto a la metodología, para conocer las características de las relaciones interpersonales de los niños de preescolar que han recibido castigos físicos y emocionales, fue empleado un alcance descriptivo, de tipo no experimental, ya que no hubo manipulación de variables, de diseño transversal, además, la investigadora se apoyó de un grupo de comparación.

Las técnicas utilizadas fueron una ficha de datos, en la que se registró la información cualitativa obtenida de una entrevista semiestructurada aplicada a los padres. De entre los datos recolectados más importantes se encuentran la dinámica familiar, métodos disciplinarios de uso en el hogar, desarrollo físico y emocional del niño.

También se aplicó una evaluación a los niños por medio del Psicodiagnóstico de Rorschach, a través del sistema comprensivo de Exner, para obtener el funcionamiento psicológico del niño a través de su valoración proyectiva y así obtener

una descripción de la personalidad. Se usó el sistema comprensivo de Exner para interpretar y codificar la información y así otorgar puntaje. También como apoyo, se utilizaron los códigos agresivos de Gacomo y Meloy y la Escala de Mutualidad de Autonomía.

Por medio de un muestreo no probabilístico incidental, se identificó a los 25 niños de 5 años de edad que cursaban último año en Escuela inicial en Lima Metropolitana, niños que habían recibido castigos físicos y emocionales como parte de su formación disciplinar en casa. También se conformó un grupo control por 8 niños que cursaban el mismo estudio, pero que no recibían castigos como parte de su formación disciplinar en casa.

Los resultados a los que se llegó en la investigación arrojaron evidencia en cuanto a dificultades para los niños que recibían castigo, al incluirse en relaciones de respeto mutuo se detectaron niveles elevados de agresión, sentimientos disfóricos, así como alteración de las habilidades cognitivas.

El segundo antecedente de investigación de la variable castigo se expone a continuación.

El estudio lleva como título “Disciplina escolar: Desarrollo y aplicación de un programa actitudinal-cognitivo para la formación permanente del profesorado de Educación Primaria” elaborado por Zamudio (2010). Este estudio tuvo tres fases, por lo que cuenta con las siguientes preguntas de investigación:

Fase 1. ¿Cuáles son los conocimientos del profesorado en los vectores fundamentales de la disciplina escolar como instrumento del aprendizaje?

Fase 2. ¿Cómo brindar al profesorado un mosaico de alternativas psicopedagógicas en torno a la disciplina escolar que orienten su intervención en el aula en beneficio del éxito en el proceso instruccional?

Fase 3. ¿Cuáles son los cambios en las esferas cognitiva y actitudinal, observados en los profesores como resultado de su participación en un programa de formación alusivo a la disciplina escolar y sus componentes fundamentales como instrumento del proceso instruccional?

La investigación se orientó bajo el método hipotético-deductivo, el diseño utilizado fue el cuasi-experimental, ya que fue considerado más conveniente para poner a prueba los elementos que conforman el fenómeno de estudio. Además, la asignación de los sujetos y la aplicación del programa se guio por el modelo denominado intrasujetos.

Las técnicas de recolección debido al carácter cuasi-experimental fueron de acuerdo con las fases del estudio: una recopilación inicial por medio de un cuestionario diseñado por la investigadora, este considera un escenario por cada grado de educación primaria y se conforma de 15 ítems. Se realizó una distribución en tres bloques: primero, tercero y quinto en pretest; segundo, cuarto y sexto en postest.

Posteriormente se llevó a cabo la incidencia de los estímulos (programa de formación) y finalmente una nueva medición de la muestra con el mismo instrumento (cuestionario).

La población se conformó de 504 profesores, mediante un muestreo no probabilístico se obtuvo el apoyo de 51 profesores distribuidos en tres zonas escolares de Estado de México: A) Escuela Primaria “Mario Colín Sánchez” ubicada en Chicoloapan, B) Escuela Primaria “Lázaro Cárdenas del Río”, C) Escuela Primaria “Adolfo López Mateos”, estas dos últimas ubicadas en Ecatepec de Morelos.

Los resultados mostraron en un primer momento la modalidad de la ejecución de la disciplina escolar, enseguida se determinó la influencia obtenida gracias al programa llevado a cabo: en el pretest se obtuvo un 31.4% de aciertos respecto a los tópicos del cuestionario, encontrando un 82.4% de aciertos en el postest, lo que da cuenta de una modificación favorable en conocimientos, actitudes y habilidades con respecto a la organización de la disciplina.

Planteamiento del problema.

Desde épocas pasadas, los castigos han sido utilizados en diferentes formas y ámbitos, de esta forma se hace comprender a quienes les son aplicados, la manera de realizar las actividades con base en reglas determinadas o pautas establecidas. En

el pasado se sometía a los niños a diversas sanciones que dejaban severas secuelas psicológicas, así como físicas. Los castigos utilizados en el ámbito educativo, se promovían entre padres de familia y profesores, con el fin de aplicar correctivos a los alumnos que presentaban conductas desadaptativas.

Actualmente aún puede observarse en la institución escolar el uso de castigos, justificados en pro del ajuste de los alumnos a las normas y la obediencia a la figura del maestro. Es en las Instituciones de nivel básico, donde la utilización de los castigos puede mostrarse con más frecuencia, como por ejemplo, al momento de que los profesores exhiben los errores de los alumnos ante sus demás compañeros, o cuando realizan comentarios sarcásticos respecto a su desempeño en determinada tarea, por mencionar algunos, con el fin de ridiculizarlos públicamente debido a sus equivocaciones.

Por otro lado, la autoestima es considerada como la característica que proporciona a la persona la fortaleza y confianza para dirigir sus actos, implica una identificación y valoración de la forma de ser y de la apariencia física, con base en percepciones y sentimientos personales. Se ha encontrado en diversas investigaciones, que un nivel bajo de autoestima puede tener severas repercusiones en diferentes esferas del individuo, conduciéndolo hacia el rechazo y denigración de sí mismo.

Por ende, se considera que resulta de suma importancia conocer la autoestima de los niños en la Institución escolar y determinar si la presentación de una variación

en dicha variable, es causa de que los menores sean castigados por sus profesores; por lo tanto, es aquí donde surge la interrogante de la presente investigación:

¿Cuál es la relación entre la autoestima de los alumnos de cuarto y quinto grado de la Escuela Primaria 16 de Septiembre, del turno vespertino, de la ciudad de Uruapan, Michoacán y la aplicación de castigos por parte de los profesores?

Objetivos.

A continuación se exponen los objetivos planteados, los cuales representaron las directrices de la presente investigación.

Objetivo general.

Analizar el nivel de autoestima que presentan los alumnos de cuarto y quinto grado de la Escuela Primaria 16 de Septiembre, turno vespertino, de la ciudad de Uruapan Michoacán, que tienen o no, una percepción de castigo escolar.

Objetivos particulares.

1. Definir el concepto de autoestima.
2. Describir los niveles que presenta la autoestima, según Branden.
3. Definir el concepto de castigo.
4. Explicar los tipos de castigo, así como sus características.

5. Identificar la aplicación de castigos por parte de los profesores, a los alumnos de cuarto y quinto de la Escuela Primaria 16 de Septiembre, del turno vespertino, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.
6. Identificar el nivel de autoestima de los alumnos de cuarto y quinto grado, de la Escuela Primaria 16 de Septiembre, turno vespertino, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.
7. Señalar la relación entre el nivel de autoestima de los alumnos de cuarto y quinto grado y la percepción de castigo.

Hipótesis.

El presente estudio propuso, a partir de la bibliografía consultada sobre la temática, dos explicaciones tentativas sobre la realidad a examinar.

Hipótesis de trabajo.

Existe una relación significativa entre la autoestima de los alumnos de cuarto y quinto grado, de la Escuela Primaria 16 de Septiembre, turno vespertino, de la ciudad de Uruapan, Michoacán y la aplicación de castigos por parte de los profesores.

Hipótesis nula.

No existe una relación significativa entre la autoestima de los alumnos de cuarto y quinto grado, de la Escuela Primaria 16 de Septiembre, turno vespertino, de la ciudad de Uruapan, Michoacán y la aplicación de castigos por parte de los profesores.

Operacionalización de las variables.

Para medir la variable autoestima en este estudio, se empleó el TAE Batería de Test de autoestima escolar, cuyo nombre original es Test Americano de Piers Harris. Las autoras son las psicólogas Teresa Marchant, Isabel Margarita Haeussler y Alejandra Torreti (1997).

La edad de aplicación es de 9 a 13 años, puede ser respondida de forma individual o colectiva, aunque en esta última se recomienda que no sean más de 12 niños. La sesión en que se administra dura aproximadamente entre 15 y 25 minutos .

El test consta de protocolos que contienen los datos de identificación y 23 ítems seguidos de un SÍ-NO. Se leen las afirmaciones y los niños deben encerrar en un círculo en el protocolo la respuesta que más se aproxime a lo que sienten.

El test otorga a posibilidad de conocer el nivel de autoestima del niño en categorías que señalan relación con los puntajes T: normalidad, baja autoestima y muy baja autoestima. Puede obtenerse un puntaje del 0 al 23, en la medida en que más se acerque a este último puntaje, mejor será la autoestima del niño.

En el caso de la variable castigo, se realizó la medición con una prueba diseñada llamada “Prueba para medir estrategias docentes”, que en realidad mide la percepción de castigo en los niños (anexo 1).

El rango de edad en el que se puede aplicar la prueba es de 9 a 12 años y se responde individualmente o en colectividad. La aplicación dura aproximadamente 20 minutos.

Esta prueba se conforma de una hoja de respuestas que contiene los datos de identificación y dos tablas con 41 ítems seguidos de las opciones SÍ y NO. Las afirmaciones se leen aparte en el cuadernillo y se debe marcar con una “X” la opción que el niño considere en la hoja de respuestas. La prueba cuenta con una confiabilidad del 90% y posee una validez de constructo.

Entre mayor puntuación se indica en la respuesta SÍ, mayor es la presencia o percepción de castigos aplicados por los profesores en los niños, donde la puntuación máxima será de 41.

Justificación.

Se considera de suma importancia la realización de un estudio que arroje resultados para conocer de qué manera la autoestima puede verse influida por la aplicación de castigos en la institución escolar, ya que es un tema poco abordado, de

modo que a partir de sus datos, podrán surgir nuevas interrogantes, planteamientos y necesidades de estudiar más ampliamente estas variables.

Respecto al profesorado de la Escuela Primaria 16 de Septiembre, se tendrá la posibilidad de averiguar si este tipo de estrategia, tiene consecuencias negativas en la autoestima de los niños y en su caso, proporcionar el fundamento a directivos y profesores para que adopten otro tipo de técnicas para la eliminación de conductas desadaptativas.

A los niños de la Escuela 16 de Septiembre, les serán benéficos los resultados del presente estudio, ya que si su autoestima se está viendo influida negativamente con la aplicación de castigos, por consecuencia presentarán otros problemas en las diversas áreas, como lo son: personal, social, familiar, así como en su aprendizaje. La modificación de la aplicación de estas sanciones, otorgará la posibilidad de una recuperación en la autoestima por medio de los tratamientos psicológicos pertinentes.

A la sociedad en general, estos resultados les darán la oportunidad de concientizarse acerca de las consecuencias en la autoestima de la aplicación de castigos y plantearse en las diversas instituciones escolares, la necesidad de detectar qué alumnos están siendo afectados en su autoestima por la utilización de estas sanciones por parte de los profesores. Se podrá entonces canalizar de forma oportuna, o por el contrario, identificar qué castigos pueden utilizarse debido a la eficiencia de su incidencia en un adecuado comportamiento, sin perjudicar la autoestima.

A la psicología en general, le otorgará una fundamentación comprobada en la realidad, respecto a este tema del que existen pocos datos y proporcionará un antecedente para futuras investigaciones, cuyos objetivos incluyan conocer acerca del castigo y la autoestima. Al obtener la relación entre estas variables, se incidirá en la formulación de nuevas ideas para abordar esta problemática desde distintas perspectivas.

A la psicología educativa le beneficiarán los datos obtenidos en este estudio, ya que conocer la relación de las variables autoestima y castigo, concederá la comprensión de un factor que puede estar incurriendo en la autoestima de los niños y, por lo tanto, el psicólogo educativo tendrá mayores las bases para cuestionar y recomendar estrategias que no impliquen el castigo, es decir, alternativas que no ocasionen dificultades en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Además, también se obtendrán datos sobre qué tan pertinente es incluir los castigos para apoyar de forma oportuna en el aula, permitiendo la presente investigación una base, para que los castigos sean utilizados según determinadas situaciones y la conducta presentada.

Marco de referencia.

Los datos para describir de manera breve la institución en la que se llevó a cabo a la investigación, se presentan a continuación.

La Escuela Primaria 16 de Septiembre, se ubica en la calle Honduras número 29, en la colonia el Colorín. En cuanto a la estructura física de la escuela, consta de 18 aulas, dos baños para niños y dos para niñas. Se cuenta con dos direcciones, dos campos de futbol, un patio cívico, el cual es a la vez cancha de basquetbol y volibol. Se tienen tres grupos por cada uno de los seis grados, lo que da un total 18.

Respecto a la planta docente, se conforma por un director, 18 profesores de grupo, tres para cada grado escolar; colaboran en la institución cuatro maestros de educación física, quienes atienden un total de 36 horas por semana. El personal de apoyo se conforma de dos intendentes, una persona de educación especial, un médico, un psicólogo y una trabajadora social, estas cuatro últimas personas de apoyo, solamente vienen dos días por semana. El alumnado de la Escuela 16 de Septiembre, turno vespertino, se conforma por un total de 296 niños y niñas.

En cuanto a la visión y la misión de la institución, el director indicó:

Respecto a la visión, “nuestro propósito es formar hombres y mujeres que enfrenten la vida con éxito, como ciudadanos responsables en su hogar, en su comunidad y en nuestro país, preservando el medio ambiente dentro de un marco democrático, basado en valores y principios”.

El mismo funcionario señaló la misión del plantel bajo cuatro ejes esenciales:

- Brindar una formación integral, de calidad, propiciando el desarrollo y el equilibrio socioemocional, con conocimientos técnicos y científicos de vanguardia e interesados en la preservación del medio ambiente.
- Tener un equipo de profesionales y técnicos calificados, innovadores e investigadores en constante actualización, capacitación profesional y personal.
- Aplicar métodos y estrategias innovadoras en las diferentes áreas de desarrollo, acordes a los principios axiológicos de la Institución.
- Contar con una infraestructura adecuada y equipos de tecnología avanzada.

CAPÍTULO 1

LA AUTOESTIMA

Para profundizar en la autoestima, deben conocerse su definición y principales características, es indispensable entender las raíces teóricas de las cuales surge su concepción. ¿Existirán aspectos observables en la persona, que expresen su nivel de autoestima? ¿En qué ámbitos se denotará una propia estima alta o baja? y, ¿hay componentes que regulan el funcionamiento de la autoestima? Todas estas incógnitas se disolverán a continuación, aterrizando particularmente en la forma en que los niños manifiestan su autoestima.

1.1 Concepto de autoestima.

La autoestima se define para Carrión como: “el conjunto de creencias (limitantes o desarrolladoras) y valores (virtuosos o viciosos) que el sujeto tiene acerca de quién es, de sus capacidades, habilidades, recursos y potencialidades, pasadas, presentes y futuras, que le han conducido hasta donde está y que le llevarán hasta donde crea que puede llegar” (2007: 15).

Se puede rescatar del concepto de Carrión, que las creencias que el sujeto tiene sobre sí mismo pueden limitar o ampliar su perspectiva vital, esto sucede en cualquier punto en el tiempo, además de que estas creencias inciden en su convicción y volición para alcanzar un futuro.

Para Branden (2011) la autoestima se define como la certeza en la propia mente, tener la seguridad de merecer la felicidad y la satisfacción. Tal firmeza conlleva algo más allá de una emoción o una ideología, se trata más bien de un impulso motivador que inspira a la realización de los actos, influyendo a la vez en las conductas y retroalimentando a la par, la propia autoestima.

Es entonces que según los conceptos anteriores, autoestima implica pensamientos, sentimientos y valores encaminados hacia sí mismo y los demás, por medio de los cuales un individuo podrá responder a las demandas que se le presentan en la vida diaria y reafirmarse a través de los resultados de las propias acciones. Existen algunas influencias en la autoestima y esto lo explican diversas teorías que a continuación se exponen.

1.2 Teorías de la autoestima.

Desde una perspectiva neopiagetiana (Papalia y cols.; 2005), la autoestima se fundamenta en la capacidad cognoscitiva que se va estructurando en los niños, la cual les va otorgando las bases para poder realizar autodescripciones y autoconceptos.

La conformación de un autoconcepto otorgando valía con base a la autoestima en los infantes, se da hasta los 8 años de edad de manera aproximada; en los niños más chicos puede denotarse aun así, la presencia de un concepto de autovalía en función de las conductas que presentan ante las diversas situaciones.

Harter, (citado por Papalia y cols.; 2005), señala que la autoestima de los niños más pequeños no puede demostrarse de forma verídica, ya que se halla la duda de la existencia de una verdadera percepción de autovalía en ellos.

También señala que los infantes realizan juicios sobre sus destrezas y habilidades en determinadas actuaciones, pero todavía en ellos no existe la capacidad de jerarquizar tales actuaciones en grados de importancia. Los niños de corta edad admiten como verdadera la evaluación de los adultos, quienes les otorgan opiniones positivas en ocasiones sin fundamento, sobreestimando las capacidades de los niños.

En la niñez temprana se origina una autoestima en la que se tiene presencia total o por el contrario, ausencia total, por lo que un niño puede señalar qué es bueno o qué es malo. Es la niñez intermedia la etapa en la que las autoevaluaciones sobre la competencia se comprenden en función de las normas inculcadas por la familia y la sociedad, de esta forma se obtiene el sentimiento de autovalía.

Con un grado alto de autoestima, un niño encuentra motivos para presentar un adecuado desenvolvimiento en términos de desempeño. En cambio, puede producirse una vinculación entre autoestima y el éxito que se obtiene, por lo que un fracaso ocasionaría un decremento en la valía personal de un niño y por consecuencia, tener dificultades para desempeñarse mejor.

Es por lo anterior, que existen niños que no pueden dar resolución a una situación nueva, buscando alternativas innovadoras como lo haría un infante con una

autoestima saludable. Algunos individuos que se perciben insuficientes, prefieren optar por algo de lo que se sienten seguros de lograr, ya que anteriormente han obtenido satisfactorios resultados renunciando a aquello que les parece dudoso de conseguir.

Con el paso del tiempo, los niños mayores que han tenido un historial de repetidos fracasos, llegarán a la conclusión de que son tontos, cuando fueron niños más pequeños y se equivocaban, interpretaban sus errores como indicadores de que eran malos; este sentimiento puede permanecer hasta la adultez si no es detectado y tratado oportunamente.

En cuanto a las diferencias específicas de la autoestima de cada niño, puede influir la forma en que ellos piensan que sus cualidades pueden modificarse o permanecer. Es por tal razón que si un pequeño fracasa y tenía la certeza de que sus atributos eran estáticos, se devaluará a sí mismo, creyendo que ya no podrá mejorar.

Para concluir, en esta primer teoría se indica la comprensión de la autoestima en función de la capacidad cognoscitiva que se va desarrollando en los niños, esta perspectiva señala que el menor se da cuenta de su propia autoestima y de cómo se valora a sí mismo, a medida que va creciendo y teniendo una capacidad mental más madura, lo cual a su vez implica autoevaluación, atribuciones y jerarquización de actuaciones.

Posteriormente, se describe una segunda teoría según Erikson, quien también aborda la autoestima, con base en las llamadas crisis, en específico en la que se suscita en la niñez intermedia.

Según Erikson (citado por Papalia y cols.; 2005), un elemento que incide en la autoestima es la autopercepción de un niño respecto a sus habilidades y destrezas, para conseguir un determinado producto.

La crisis que debe resolverse en la niñez intermedia, abarca la edad de los 6 a los 11 años y hace referencia a la laboriosidad versus inferioridad, la virtud que se busca adquirir es la competencia, esta solamente se logrará por medio de la resolución del conflicto presentado entre ser laborioso o sentirse deficiente. Por lo tanto, el niño debe identificar las destrezas por medio de las cuales puede desempeñarse en determinadas tareas.

Los pequeños tienen que posesionarse de las habilidades que la sociedad indica como aptas, estas son reconocidas según prácticas convencionales específicas; dependerá del sitio en el que se esté dando el desarrollo del niño para que las destrezas puedan ser de utilidad y así él pueda sentirse productivo.

Los niños pueden identificar afinidades y diferencias con sus pares u otros niños cercanos, respecto a las capacidades que van desarrollando. Si los infantes se perciben como no aptos, existe la posibilidad que se aferren a la seguridad de sus familiares. Por el lado contrario, si pueden generar considerable productividad, se

sentirán muy laboriosos, existiendo la probabilidad de que no acepten las normas sociales y tomen el trabajo como una especie de adicción.

Un factor imprescindible que aporta de manera significativa a la autoestima, es el soporte social, su jerarquización comienza por los padres, enseguida los compañeros de aula escolar, los amigos y los docentes. El niño puede formularse preguntas, como por ejemplo, en lo que concierne a si es visto interesante o es tratado como alguien cuyas aportaciones tienen valía para los demás.

Cuando un niño estima algo de sí mismo y después lo corrobora en los demás, esto elevará su autoestima, mientras que en caso opuesto, la autovalía que un infante presenta se verá disminuida ante el sentimiento de que las personas importantes para él, no aprecian las cualidades que identifica como significativas en sí mismo.

Sin embargo, cabe señalar que un buen soporte social no mejorará una autoestima baja, ya que en dado caso, un niño puede considerar fundamental cierta destreza, como por ejemplo en el fútbol, pero si el niño no es deportista, entonces su autoestima se verá afectada en el grado en que lo estimen los demás, ya que aunque es importante para él tal habilidad, no puede desempeñarla.

Si un niño se muestra ensimismado o aislado socialmente, la posibilidad de la causalidad puede recaer en su excesiva inquietud por la autoevaluación que realiza de su ejecución en los escenarios sociales.

Los niños pueden incriminarse a sí mismos, reprochándose y encontrando defectos en su propia personalidad y puede surgir el sentimiento de que tales carencias no pueden modificarse. Estos niños no suelen poner en práctica novedosas tácticas para buscar la aprobación, sino que emplean las mismas estrategias que no les han funcionado y esto puede incidir en determinado momento, para que se den por vencidos.

Por el lado opuesto, se podrá notar que los niños con una adecuada autoestima encontrarán la causa de sus fracasos en factores exógenos, por lo que si no pueden conseguirlo a la primera, tendrán la convicción de seguir intentándolo para encontrar la maniobra que pueda funcionarles.

Esta teoría realza el valor que tiene la sociedad, o mejor dicho, los otros, en la autoestima, ya que aquellas habilidades que un niño adquiere, le otorgan el sentimiento de ser útil y si esto es reconocido por los demás, sobre todo por las personas que el infante aprecia, podrá obtener una autoestima en términos de alta o saludable.

A través de comparaciones, el niño puede comprender qué tan importante es lo que sabe hacer para la sociedad en la que vive, sin embargo, la manera en que otros reconocen sus destrezas puede influir en una baja autoestima, esto se refleja en su forma de expresarse y en su inseguridad al actuar en público. Es preciso entonces, conocer qué características pueden presentarse en función de los niveles de la autoestima.

1.3 Niveles de la autoestima.

Según Branden (2011) para identificar una autoestima alta, se toman en cuenta las relaciones entre algunos elementos como lo son: la racionalidad y el realismo, la intuición y la creatividad; la independencia, la flexibilidad y la habilidad para lidiar con las modificaciones, el deseo de reconocer y corregir las equivocaciones, la benevolencia y la cooperación.

- Racionalidad: Significa la ejecución integradora por medio de la consciencia, lo que implica deducción, que consta de partir de la regla general a las particularidades; también se ejerce la inducción, que indica la concepción de principios generales por medio de hechos específicos. Se incluye también la forma en que se incorpora la información novedosa en las estructuras previas de conocimiento. La racionalidad implica el porqué y para qué, su cimiento se encuentra inseparable a los hechos.

Encontrar razón involucra la integración de la vivencia empírica, disponibilidad y mente abierta a las nuevas experiencias, por lo que un nivel alto de autoestima se mantiene intrínsecamente vinculado a la racionalidad.

- Realismo: Su significado viene dado por el apego a las condiciones reales, aceptar aquello que con veracidad se suscita y diferenciarlo de lo que no. La capacidad para hacer frente a las diversas circunstancias en las que un ser

humano puede verse envuelto, depende en gran medida de la comprensión de aquello que es real y de lo que no lo es.

Por lo tanto, una alta autoestima se encuentra ligada a un adecuado sentido de realidad, se trata de personas que tienen facilidad de reconocer sus habilidades y destrezas sin sobreestimarlas o menospreciarlas.

- Intuición: En determinadas situaciones, para poder dar resolución a una problemática, se requiere una toma de decisiones muy compleja, por tal razón, el número de elementos que deben integrarse y procesarse es elevado y no a todos se les puede entender conscientemente.

Las integraciones son veloces cuando se realizan por medio de intuiciones, estas pueden llevar a encontrar el éxito, pero cabe la posibilidad también de cometer errores. Los sujetos que adquieren la suficiente confianza en sí mismos, tienen la capacidad de aplicar intuiciones, ya que la relación de estas con la autoestima radica en cuanto a la manifestación de una sensibilidad hacia las señales internas y el respeto por estas.

- Creatividad: Este elemento se relaciona con la intuición, ser creativo implica tener presentes las señales que emanan del interior, mediante una escucha atenta y confiada de las mismas. La mente se encuentra menos doblegada ante los juicios de otros individuos, respecto a este sentido creativo.

Lo anterior no indica que no se quiera aprender de los demás, ya que la persona creativa puede tocar la inspiración por medio de los otros, pero a la vez, tiene siempre en cuenta lo valiosas que son las creaciones que elabora su propia

mente. Una persona con alta autoestima tomará en cuenta siempre los resultados de su intelecto y de esta forma también, los pone en acción, es decir, los adopta.

- Independencia: Implica la cognición autónoma, que es a la vez, causa y el efecto de esta, la que muestra el indicativo de un alta autoestima. Se incluye también, la responsabilidad de la propia vida, de la formulación de objetivos y la búsqueda de la felicidad.
- Flexibilidad: Considera la posibilidad de la modificación de las circunstancias actuales y la reacción oportuna de un individuo ante las mismas, sin que este elija aferrarse a eventos pasados; incluye el manejar correctamente los sucesos actuales y no permanecer en el pasado, cuyas situaciones ya no existen ni pueden modificarse, denota seguridad.

La flexibilidad conlleva movilidad, aprendizaje de los errores, capacidad de innovación en los métodos que ahora ya han disminuido su eficacia o cuya utilidad en el presente es nula.

La petrificación ante lo desconocido denota una mente que desconfía de sí misma, por lo tanto, como efecto directo de la flexibilidad se tendrá una autoestima saludable, que incluye una agilidad de mente, abierta a las diversas posibilidades que puedan acontecer.

- Habilidad para confrontar las modificaciones. Muy ligado al aspecto anterior, una mente flexible puede entender los nuevos sucesos, es realista y se desprende de ataduras pasadas, para emprender las acciones que la presente situación implica.

La presencia de una alta autoestima tiene como efecto, la velocidad de respuesta en una persona ante una circunstancia determinada, por lo cual, la duda se ve disminuida y no interfiere en la capacidad de reacción.

- Deseo de reconocer y enmendar las equivocaciones: Se compone de la integración entre autoconfianza y el apego a la realidad, y refiere al enfrentamiento a los hechos, el saber admitir un error cuando este se ha cometido. La persona con una autoestima sana, comprende que su equivocación puede remediarse y el haber fallado no le hace sentir avergonzada o humillada.

- Benevolencia y cooperación: Significa la ausencia de temor hacia los demás, la apertura hacia los otros, seguridad de la propia existencia, de las decisiones y de la independencia. Esto lleva al individuo a la cooperación con los otros, tal práctica es primordial para culminar ciertas metas o necesidades.

Por otro lado, se encuentra también una compasión o benevolencia que se identifica en personas con una alta autoestima, ya que un individuo solamente puede dar a otros, lo que ya ha hecho por sí mismo, es decir, la empatía por los

demás se encuentra estrechamente relacionada a la presencia o ausencia de una compasión y aprecio por sí mismo.

Escalante y López (2003) mencionan además, que se experimenta un sentimiento de libertad, la persona no se oculta detrás de una actitud amenazante, tiene el control sobre la dirección que desea darle a su vida y si se ve ante ciertas carencias, opta por mejorar las habilidades que le ayuden a sobresalir de su insuficiencia.

También los autores mencionan que se presenta la capacidad de autoevaluación, aplicada en la rectificación y crítica constructiva, existe un mejor manejo de la agresividad, se puede otorgar una autodefinición y entender que se es único y asimismo, reconocer esto en los demás.

En lo que respecta a una autoestima media, es decir, en su nivel normal, Gaja (2006) indica que en este nivel, dicha característica conlleva la presencia de dos componentes: uno que tiende hacia una alta autoestima y otro hacia la baja.

El autor menciona que aunque se tenga una autoestima media, puede afectarse debido a hechos que no se han superado, aludiendo a experiencias de vida que son dolorosas o implican pérdidas. Por lo tanto, un individuo puede tener la incapacidad de atreverse a realizar alguna acción o acercarse a determinada situación. Un ejemplo sería la desconfianza de un chico para subirse a una bicicleta, ya que en tiempos pasados fue atropellado.

Continuando con Gaja (2006), describe que la modificación de un nivel medio de autoestima, le sucede comúnmente a las personas, ya que ante los obstáculos que se quieren superar o evitar, es cuando los individuos se cuestionan su valía. Sin embargo, este nivel de autoestima es estable, desde él se experimenta la percepción de competencia y crecimiento personal.

Además González-Arratia (2001) añade que en este nivel se percibe un optimismo, capacidad de expresión y manejo adecuado de las críticas, se trata de sujetos activos que indagan formas de fortalecer su autoevaluación, por lo que buscan nuevas experiencias y se pueden ajustar socialmente.

A continuación se describen algunas características, según Branden (2011), de una autoestima en su nivel bajo.

Un nivel bajo de dicha particularidad, indica la presencia de temor en la persona, por tal motivo, los individuos con baja autoestima experimentan un miedo al apego hacia la realidad, hacia a aquello que sienten que no pueden controlar. La duda que se percibe en tal miedo, puede ser en función de la situación personal, o de hechos que involucren a los demás. El individuo puede pensar que sus expectativas no pueden cumplirse y se encubre en una defensa, que no permite que se conozca como de verdad él es.

Además, en este nivel de autoestima se vive con el temor de ser juzgado ante las equivocaciones, ser denigrado ante los errores, sentirse abrumado ante los logros. No se encuentra la manera de sobrellevar las responsabilidades que de los logros se deriven.

El individuo se encuentra alerta al dolor, olvidándose de los momentos de alegría, presenta también un sentido de indefensión en el que piensa que haga lo que haga, no podrá con la situación a la que se está enfrentando.

Existe una preocupación por mostrar al descubierto rasgos del propio carácter, que se consideran poco atractivos o mediocres, la realidad entonces, se convierte en la enemiga de una persona con baja autoestima. Todo lo señalado anteriormente deteriora la eficacia de la consciencia.

Se presenta también un sentimiento de inferioridad que no permite valorar los productos de la mente, al no apreciar lo que de manera personal puede conseguirse, será lo que obstaculice en primera instancia la lucha por alcanzar ciertos deseos o metas. La experiencia negativa en los sentimientos tenderá en consecuencia a afectar el pensamiento y viceversa, ya que en esta correlación se encuentra la conexión con los hechos o la ausencia de esta.

Una modificación favorable en la autoestima, implica aceptar el nivel de inconsciencia e ir enfrentando las situaciones de la realidad de manera consciente. Existe el peligro de realmente adoptar aquellos aspectos denigrantes que la persona

misma se ha atribuido y en consecuencia, actuar de esa forma, esto implica un determinismo psicológico perjudicial.

Una autoestima pobre tiende a transformar el pensamiento, ya que ante determinadas actuaciones, la persona elige la explicación que más le hace sentir daño y opta por ignorar la explicación más lógica de acuerdo con su comportamiento. Ante las inculpaciones de los demás, el individuo se siente sin armas para defenderse.

Una persona con baja autoestima no puede entender aquellos eventos que le son poco familiares, busca el perdón por ser como es, por todos los defectos que encuentra en sí mismo, existe desconfianza y carencia de amor personal.

Duque (2005), identifica el perfil de un individuo con una autoestima pobre, señalando que es alguien que tiene mucha dificultad en las decisiones que debe tomar; en cuanto a lo físico, es susceptible a la enfermedad; además, presenta una indiferencia manifiesta en casi todas las actividades que realiza, identifica a los otros como personas que le rechazan y no puede identificar sus capacidades.

También se trata de personas fácilmente influenciables, pueden irritarse con facilidad, ser intolerantes, encuentran escasa satisfacción en las esferas social, laboral, familiar y escolar; expresan ansiedad y tienen conflictos en el establecimiento de relaciones interpersonales.

Escalante y López (2003) también señalan que con este nivel de autoestima, se experimenta frustración, un estado de fastidio en el cumplimiento de las actividades, deformación de sentimientos, necesidad constante de aprobación, escaso control de la cólera, lo que deriva en la autoagresión y daño a los demás.

Encinas (1997) señala que un individuo de autoestima alta proviene de una familia nutridora, donde sus integrantes expresan su afecto y comprensión, existe un adecuado trato entre ellos que benefician la comunicación franca y normas no rígidas. La tolerancia también se encuentra presente, los errores no son ridiculizados, sino aceptados como experiencias de aprendizaje; los padres son guías, existe un sentido del humor sano.

Mientras que una persona de baja autoestima probablemente tenga una familia conflictiva, con frialdad de sentimientos, ausencia de confianza entre los miembros, incomprensión, falta de convivencia, comunicación dañada, normas estrictas y reprensión ante los errores. Los padres son autoritarios y el sentido del humor hiriente.

Para cerrar con lo referente a los niveles de autoestima, se puede concluir que la característica distintiva más significativa entre el nivel alto y bajo, es el apego a la realidad de manera consciente, por tal motivo una persona que no se acepta a sí misma no está reconociendo su realidad y por consecuencia, no puede admitir la de otros, ni la de las circunstancias tan cambiantes de la vida.

Es evidente la influencia que tiene la autoestima, por lo que se considera elemento determinante en las diversas esferas que conforman al individuo.

1.4 Importancia de la autoestima.

Alcántara (1990) identifica ocho aspectos en los que la autoestima tiene una influencia directa, por lo cual un nivel bajo de esta, se debe tomar en cuenta de manera ineludible, ya sea por la familia, escuela o trabajo, para la pronta canalización psicológica pertinente, ya que las repercusiones tienen serias secuelas en el individuo.

- Condiciona el aprendizaje: Ya que las actitudes pueden beneficiar o sabotear la propia percepción de nuevas ideas y saberes, la autoestima incide en la atención y por lo tanto, en la integración de la información a las estructuras cognitivas. Por tal razón, se encuentran casos de fracaso escolar donde la autoestima juega un papel trascendental.

Las experiencias negativas en el proceso enseñanza-aprendizaje, refuerzan un autodesprecio en la persona, el autoconcepto se puede ver disminuido y deformado, los individuos muestran en su comportamiento la imagen que han interiorizado de sí mismos.

- Superación de conflictos personales: La importancia de la autoestima en el enfrentamiento a los fracasos, radica en cuanto a la energía que impulsa la búsqueda de la obtención de las herramientas necesarias para salir victorioso del obstáculo o enmendar el error.

El comprender los errores conlleva a la madurez, el querer evadirlos tiene como resultado la inmovilidad y tristeza. La autoestima influye en la autorrealización y es el arma para dar frente a las situaciones de conflicto.

- Sustenta la responsabilidad: El tener compromiso con sí mismo, indica confianza, la responsabilidad empieza en la misma persona e incide en ella la autoestima. Solamente aquel que puede tener fe en sí mismo, en sus capacidades y aptitudes, puede percibirse como responsable.
- Impulsa la creatividad: El autor mencionado, indica que el individuo tiene la capacidad para rechazar la presión del conformismo, pero para esto debe confiar en su propia originalidad, tener una vivencia de su valía. La autoestima ha estado presente en aquellos que han logrado grandes aportaciones, así como en aquellos que han alcanzado sus metas, han inventado algún artefacto o simplemente expresan sus ideas únicas.
- Establece la autonomía personal: Conlleva la toma de decisiones en función de una adecuada elección de los recursos necesarios, para poder actuar en determinada situación. Se toman en cuenta las consecuencias de los comportamientos y se toma la responsabilidad de estos. No existe dependencia de los otros, la obediencia es hacia sí mismo, con base en lo que se desea lograr.

- Da paso a las relaciones sociales: Como se ha mencionado, todo empieza en el propio individuo, si se aprecia, puede valorar a los demás y por lo tanto, establecer vínculos de amistad y amor sería lo más natural. Otorga la capacidad de reconocer las cualidades en los otros, alentarlos e impulsar el pensamiento positivo.
- Garantiza la imagen de sí mismo en el futuro: La persona puede identificar aspiraciones, se visualiza y establece aquello que quiere poseer, lograr o culminar. Puede también aprender del pasado, vivir cada instante disfrutando su presente y formulando qué desea para su futuro.
- Conformar el núcleo de la personalidad: Es decir, la estructura de su identidad, el individuo identifica sus virtudes, carencias y sabe que tiene suficientes motivos, los cuales estructuran su sentido de vida.

Branden (2011) señala otro aspecto más, en el que la importancia de la autoestima puede denotarse.

En cuanto al amor, la autoestima tiene un rol indispensable, ya que no se puede vivir una relación satisfactoriamente si se experimentan ideas constantes de no ser merecedor de los sentimientos de una persona. La mente es rondada por ideas de una predestinación al dolor y esto, de tanto pensarse, termina por cumplirse.

El fundamento para poder aceptar los sentimientos de amor de alguien más, se encuentra en la percepción de sí mismo como valioso y digno de vivir este sentimiento. Puede que la persona vaya en busca de una pareja, no por ser quien es, sino por lo que es capaz de hacer, truncándose así mismo su capacidad de amar.

Cuando alguien ha encontrado a una persona que le ama de verdad, en cierto momento se cuestiona qué tan buena es esa persona, comienza a pensar que lo que merece en realidad es alguien que le hiera, acabando por destruir y finalizar con la relación. Por lo tanto, el autor hace hincapié en la necesidad de fuerza para sobrellevar la felicidad.

A manera de conclusión, es notable cómo la autoestima influye en diversos aspectos de la vida cotidiana de los individuos y cómo su estructura biopsicosocial puede verse afectada debido a las consecuencias de una autoestima pobre.

También puede rescatarse la presencia de las llamadas profecías que se autocumplen, en donde las expectativas de un individuo y la forma en que se desenvuelve, son influidas por su nivel de autoestima, la cual se constituye de algunos componentes.

1.5 Componentes de la autoestima.

Para Branden (2011) la autoestima presenta dos componentes que se vinculan entre sí: el primero es la eficacia personal, la cual se refiere a la lealtad hacia la propia

mente, a sus pensamientos, capacidad de comprensión, de elección y decisiones; es la confianza que la persona tiene sobre sí misma.

Eficacia personal significa tener el control sobre la propia vida, por lo que se relaciona a un bienestar a nivel psíquico, es decir, el individuo se sabe con los instrumentos requeridos para dar frente a los retos y no se siente un espectador ante las desgracias que le azotan, sin armas para defenderse.

Una persona que se siente eficaz, aprende y busca aquellos elementos que le parecen necesarios para seguir adelante y dar adecuados resultados, averigua qué requerimientos le restan por conseguir para alcanzar sus objetivos y se esfuerza para obtener sus propios logros. Todo esto, ¿significa que la persona debe evitar a toda costa cometer errores?, la respuesta es no, más bien indica que se tiene toda la capacidad de corregirlos, dándoles crédito tanto a las destrezas como a los propios procesos mentales.

La eficacia personal crece a través de la obtención de logros y éxitos, es tener fe en las habilidades que se poseen y la mejor forma de ponerlas en acción según las circunstancias lo requieran. También se relaciona con la disposición hacia el éxito en lugar de anticipar el fracaso, debido a que se tiene la certeza de los esfuerzos realizados.

Por último, eficacia personal alude al rechazo a la indefensión, significa luchar, aunque la situación parezca demasiado complicada. Se toman en cuenta aquellas

destrezas básicas, con las cuales un individuo puede cuidar de sí mismo y de otros, puede obtener los recursos elementales para sobrevivir, interactuar con los demás, superar las experiencias dolorosas y aprender de las mismas.

El segundo componente es el respetarse a uno mismo, que implica tener el sentimiento de tener derecho a la vida y a la felicidad, reafirmar los propios pensamientos, deseos y necesidades.

El poder respetarse a sí mismo, da paso a la comunicación con las demás personas, ya que también a estas se les puede respetar, implica entonces la comprensión de la independencia, pero también la cooperatividad con los otros. Un individuo que se respeta, se sabe valioso y merecedor de la felicidad y el trato adecuado por parte de los demás, va entonces al encuentro de aquello que le causa dicha y busca autorrealizarse.

Las experiencias de respeto por parte de la familia representan un factor muy importante que nutre este elemento de la autoestima. El respeto por sí mismo, va más allá de sentir felicidad ante los logros, ya que puede que la persona encadene su valía a la obtención de éxito, por lo que la importancia radica en el hecho en sí, es decir, en las acciones que dieron lugar a tal éxito.

Se reconoce la confianza en las decisiones y el impacto benéfico de las mismas, así como el sentimiento de ser dignos de recompensas por el esfuerzo que se ha puesto en la culminación de algún objetivo.

Este respeto se reafirma en los otros, cuando un individuo evita que le atribuyan conceptos negativos, insultos o cualquier otra ofensa; si él se sabe no merecedor de tales acciones, se está respetando y reconociendo a sí mismo.

Por su parte, Alcántara (1990) señala que la autoestima opera por medio de tres elementos, de los cuales, si uno sufre un deterioro, los otros también son afectados, tales elementos son: el cognitivo, afectivo y conativo.

El componente cognitivo engloba todo lo referente al autoconcepto en ajuste real a las circunstancias, tiempo y lugar, este componente se relaciona con el almacenamiento de las vivencias y los esquemas representativos de algunas de ellas, que son útiles para poder interpretar al mundo.

La información rescatada de la realidad es codificada y puesta en práctica según los esquemas guardados en la mente, de esta forma, se otorgan grados de significado a los datos; ya sean del mismo individuo o de otras personas. Este componente cognitivo es la base sólida de los otros dos componentes.

El segundo componente es el afectivo, que da lugar al reconocimiento de los aspectos tanto negativos como positivos que una persona es capaz de detectar en sí misma. Es el juicio de valor que se tiene ante la presencia o ausencia de determinadas destrezas y los sentimientos que esto genera, en la medida de un aprecio ya sea mayor

o menor de las cualidades, una persona tendrá un nivel alto o bajo de autoestima respectivamente.

El último componente es el conativo o conductual, que implica la acción, es la conducta acorde y consecuente a determinada circunstancia, que es la expresión externa final de los otros componentes que son más bien internos. Este último conlleva autoafirmación y reconocimiento por parte de los demás.

Para sintetizar los componentes de la autoestima que señalan los autores, la eficacia personal se refiere a reconocer las propias habilidades, mientras que el respeto hacia sí mismo, es poner en práctica tales habilidades valorando sus aspectos positivos y benéficos.

Los otros tres componentes van en proceso, la representación mental otorga la experiencia de un sentimiento y la intensidad de este es la valoración a sí mismo, todo esto se refleja en las acciones y en el comportamiento de un ser humano. Y a todo esto, ¿Cómo se manifestarán estos aspectos de la autoestima en los niños?

1.6 Autoestima en los niños.

Paz y Bermúdez (2004) señalan que una persona va adquiriendo conocimientos de sí mismo por medio de la interacción social y la madurez de los procesos cognitivos. Cuando un individuo nace, la potencialidad de este autoconocimiento se encuentra

presente, en la infancia empieza a establecerse y se torna importante, sobre todo, en la etapa de la adolescencia.

A lo largo de la vida, este conocimiento de sí mismo se va modificando, se relacionan con estos cambios la presencia de expectativas por parte de los demás y las características personales que se van poniendo en práctica según lo requiera la situación. El conocimiento de sí mismo posee dos dimensiones: la autoestima, como un componente valorativo y el autoconcepto, como un elemento cognitivo.

Durante los primeros años de vida, no se habla de un autoconcepto, sino más bien de una estructuración de la propia existencia, la distinción e independencia de los otros. Mientras que en las edades de 3 a 6 años el autoconcepto es cambiante y no concordante.

Por lo regular, las autoatribuciones de estos niños, se relacionan a los aspectos físicos observables, utilizan términos globales y no definidos. Basan su autoconcepto en comentarios externos que expresan personas importantes para ellos o en acontecimientos que los han marcado, percibiendo las relaciones sociales como simples conexiones.

En la edad de entre los 6 a los 11 años, se puede notar un desarrollo del autoconcepto, ya que el niño presenta una conformación del mismo, uniendo tanto los procesos psicológicos como los aspectos sociales. Se pueden percibir aún en él, descripciones muy marcadas con base en características físicas, pero también

empiezan a otorgarse conceptos formados de manera interna, como por ejemplo, cuando un pequeño indica que es un buen hijo.

Además, ahora los niños pueden expresar distinciones entre lo que ellos pueden y no son capaces de hacer, por lo que dejan de usar términos más globales o ambiguos. Por ejemplo, un niño puede indicar que tiene facilidad para la historia, pero no para las matemáticas, es decir, especifica sus habilidades y dificultades.

Los infantes empiezan a entender la importancia de las relaciones familiares y la pertenencia, realizan comparaciones y su pensamiento es más crítico respecto a sí mismos y con los demás.

Entre las edades de 2 y 6 años, la valoración basada en la autoestima, se denota mediante cuatro áreas: la de competencia física, habilidades cognitivo-académicas, aceptación por los pares y la aceptación por parte de los papás. Influyen en estas valoraciones, el aspecto social, es decir, cómo es el niño para los demás y también la competencia, que refiere a qué tan acertadas realiza las actividades.

De los 6 a los 12 años de edad, el autoconcepto es más estructurado y diverso, al igual que la autoestima. La evaluación de esta se realiza sobre los aspectos externos, habilidades físicas, desempeño académico y competencia social. De manera más específica, entre las edades de los 7 a los 8 años se puede considerar una autoestima global sin conexión a un área particular, la autoestima en los niños se vuelve más objetiva y apegada a la realidad, a partir de los 8 años.

Los factores que inciden en la autoestima en estas edades, son la aprobación por parte de las personas queridas e importantes para el niño, la forma de la relación así como la calidad, las prácticas educativas que tiene la familia y las opiniones de los demás. Cuando el niño va madurando de manera cognitiva, puede realizar un mejor razonamiento de sus vivencias y otorgar un valor a los resultados obtenidos, para realizar futuras estimaciones personales.

Rice (1997) denomina los aspectos anteriormente mencionados, como fuentes de la autoestima en los niños: relación del infante con sus padres, competencia social, actitudes de la sociedad o comunidad hacia ellos, agrega además el desarrollo intelectual en la escuela.

Continuando con Paz y Bermúdez (2004), la reflexión acerca de los productos que obtiene el niño, se realiza por medio del análisis del control que se percibe; si es interno, el niño considera los resultados como consecuencia de sus decisiones o comportamientos, dando noción de una autoestima alta.

Si percibe un control externo, el infante cree que los resultados obtenidos han sido culpa del azar, o por condiciones fuera de su control, por lo que las habilidades se consideran insuficientes y se vincula a una baja autoestima.

Arancibia y cols. (2009) señalan que de manera específica, a la edad de los 7 años, el niño, ahora bajo su experiencia escolar, deja de hacer las actividades

solamente por hacerlas, es decir, ahora tiene puntos de referencia para compararse con sus demás compañeros. Toma en cuenta las valoraciones otorgadas por los profesores de la escuela, para así decidir qué es lo es más correcto.

Es por tales motivos que dichos factores exógenos al niño, inciden en su autoestima; estos pueden percibirse por ejemplo, cuando el pequeño compara su trabajo con el de su compañero, o su reacción cuando es felicitado por el profesor.

En cuanto al resultado que producen las actitudes del profesor, se tiene que en la edad escolar, las opiniones externas son tomadas con suma importancia para la construcción del concepto de sí mismo. Esto alude a las profecías autocumplidas, donde los profesores pueden transferir lo que piensan o el concepto que tienen de sus estudiantes.

Otro elemento incidente en la autoestima respecto al contexto escolar, es la interacción de los niños con sus pares, ya que se ven implicados además los logros y los fracasos, en cuanto al hecho de la distinción de los más sobresalientes y la exposición de los que no muestran las mismas habilidades.

Las ideas o comentarios que se obtengan al margen de lo anteriormente descrito, se interiorizarán en el infante dependiendo de la persona que las exprese, es decir, con base en la valoración y significado para el niño de esa determinada persona. Por lo tanto, algunas virtudes se verán reconocidas y reforzadas, mientras que otras conductas o expresiones serán desalentadas.

Para finalizar, se resalta que la autoestima puede incidir en el desarrollo o limitación de la persona. Cabe señalar la importancia que otorga Erikson al aspecto social y Piaget al desarrollo cognitivo, en cuanto a la autoestima. Esta, en su nivel bajo, se diferencia debido al rechazo a la realidad, al contrario en un individuo con autoestima saludable. La importancia que tiene la autoestima puede denotarse en las diferentes áreas del ser humano, ya que es un elemento impulsador indispensable en el que inciden diversos componentes cognitivos, afectivos y conductuales.

El autoconcepto y la autoestima se vinculan estrechamente y se van desarrollando poco a poco en los niños.

A continuación se explican los aspectos del castigo, ya que un individuo con baja autoestima, presenta la aceptación de la culpa y rechazo hacia sí mismo, y puede que la causa sea, que se encuentre recibiendo castigos por parte de su profesor, quien es una persona con la que el niño interactúa constantemente en su espacio escolar.

CAPÍTULO 2

EL CASTIGO

Continuando con el desarrollo del presente marco teórico, se procederá con la descripción de la información acerca del castigo, a partir de una concepción del mismo. ¿Qué fundamentos existen respecto a este tema? El lector conocerá las perspectivas teóricas que abordan el castigo, así como sus características y los tipos de castigo que existen. La prioridad al castigo puede observarse en diversos ámbitos pero, ¿es una práctica recomendable?; en este capítulo se muestra una explicación de las formas de aplicación del castigo en el aula y las consecuencias que pueden producirse.

2.1 Concepto de castigo.

Según Woolfolk (2006), el castigo es aquel recurso que tiene como finalidad la reducción o extinción de una conducta. Cuando una conducta tiene como consecuencia a un castigo, disminuye la posibilidad de que en otro momento, ante determinada situación, dicha conducta vuelva a presentarse. El castigo conlleva un efecto y este puede percibirse de diferentes formas de un sujeto a otro.

Para Santrock (2006), el castigo deriva del condicionamiento operante y es una consecuencia que incide en el decremento de las posibilidades de que acontezca una conducta en específico. Cuando se presenta una conducta, la probabilidad de que esta deje de presentarse o disminuya, será en función de la efectividad del proceso.

Se puede rescatar entonces que el condicionamiento operante, implica recompensas o castigos en correspondencia con una conducta determinada. La característica principal del castigo radica en la disminución o eliminación de una conducta. Enseguida se explicará dicho concepto desde tres perspectivas teóricas.

2.2 Perspectivas teóricas del castigo.

Chance (2001) señala que después de ampliar la investigación acerca del castigo, se llegó a dos conclusiones: la primera se refiere a que sus efectos, en realidad no son pasajeros con estímulos aversivos fuertes, tal como Skinner había propuesto; la segunda es en función del resultado supresor de conductas y la diferencia en el efecto respecto a la estimulación aversiva no contingente.

Este último aspecto no podía ser explicado mediante las primeras teorías del castigo, por lo que se puede encontrar solución con las perspectivas teóricas actuales, estas son, la de los dos procesos y la de un proceso, las cuales se vinculan a la evitación.

- a) Teoría de dos procesos: Esta teoría señala que el castigo conlleva procedimientos pavlovianos y operantes. En un ejemplo, el autor explica que si una persona que se encontraba sentada en el barandal de una casa, se cayó accidentalmente desde el segundo piso hasta el asfalto, tuvo que experimentar un sufrimiento físico considerable, pero no permanente.

Después de esta vivencia, volverse a sentar en un barandal puede ser evitado debido al temor y la perturbación que provoca estar siquiera cerca de uno de estos.

Por lo tanto, distanciarse de los barandales, evitarlos o alejarse de ellos será reforzante y aquí se denota cómo el castigo disminuye la respuesta, y a su vez, crea un estímulo condicionante de evitación que se refuerza.

La premisa de esta teoría es la reducción de la conducta en función a la cercanía a la respuesta que se obtuvo por castigo. Tal teoría es criticada señalándose que cuando se aplica tanto en el castigo, como en la evitación, no se consigue la respuesta esperada. En un nuevo ejemplo el autor indica, que si un alumno es castigado por hablar sin permiso, en la siguiente ocasión lo evitaría y encontraría que esperar su turno es lo indicado, pero la conducta que de verdad se obtiene es el descenso de la participación.

Es por tales críticas y sustentado mediante algunos experimentos con palomas de Mansfield y Rachlin (citados por Chance; 2001), que esta teoría se ha visto opacada por la de un proceso.

- b) Teoría de un proceso: Señala que solamente se ve involucrado un proceso y este es el operante, por lo tanto, un castigo causa un decremento en una conducta y un reforzamiento la fortifica. Además, cabe señalar que existe simetría en forma inversa entre castigo y reforzamiento.

Para explicar lo anterior, cabe mencionar que según el principio de Premack, una conducta de alta probabilidad refuerza una de baja probabilidad, y lo opuesto ocurre en el castigo: una conducta de baja probabilidad, castiga a la conducta de alta probabilidad, por lo tanto, la de probabilidad elevada empieza a disminuir. Un ejemplo de lo anterior sería que una conducta probable como comer, en un niño, se vería castigada por tener que realizar todas las tareas escolares, para tener la oportunidad de comer en el receso, entonces el comer disminuiría.

Se muestran a continuación otras dos perspectivas teóricas por medio de las cuales se aborda el castigo, presentadas por Ardila (1981).

- Respuestas que compiten: Para Dinsmoor (citado por Ardila, 1981) la aplicación de un castigo no disminuye la fuerza de la respuesta, en cambio, otorga la posibilidad de que se presenten otras respuestas, donde influye el miedo de la experiencia de castigo. Por lo que se producen respuestas que compiten con la respuesta castigada.
- Respuestas emocionales: La aplicación de un castigo tiene como resultado un estado emocional, al respecto, Estes y Skinner (citados por Ardila; 1981), explican que cuando algún estímulo produce un trauma, se suscita un cambio de estado en las emociones. Cualquier otro estímulo que se encuentre presente junto al estímulo castigador, se convertirá en

condicionador, por lo que se presentará un estado emocional en las próximas ocasiones.

Se considera más aceptable la teoría que señala al castigo como parte de un proceso operante, ya que ante determinada conducta, se presenta el estímulo castigador y por lo tanto, la reducción de la misma. En las siguientes teorías se plantea la posible identificación de conductas que no produzcan castigo y el proceso de este recurso como causante de un estado emocional que puede asociarse a otro estímulo presente en el momento. En el marco de esta investigación, el estímulo condicionador podría ser algo o alguien asociado a la escuela o la figura del profesor.

Una vez entendidos los aspectos que explican las teorías, se procede a señalar las características de un proceso de castigo, así como los elementos a tomar en cuenta en las variables que influyen en tal proceso.

2.3 Características del castigo.

En el proceso de castigo pueden observarse algunas características por las que se ha dado tanta preferencia a los efectos obtenidos en la conducta, además, se muestran algunos inconvenientes que pueden suscitarse en el transcurso. También, se señalan a continuación las variables que pueden interferir en este procedimiento.

- a) Características del proceso de castigo: Ardila (1981) indica que los elementos que pueden rescatarse en un proceso de castigo son los explicados a continuación.

- Supresión permanente: Se ha encontrado una total irreversibilidad de la conducta eliminada, aun cuando el castigo deje de aplicarse. Influye de forma determinante la intensidad de este.
 - Rapidez de los efectos del castigo: La disminución de la conducta castigada sucede inmediatamente, depende también de la intensidad del castigo.
 - Recuperación durante el castigo: Puede acontecer un resurgimiento de la conducta, si el estímulo de castigo es muy débil.
 - Recuperación después del castigo: Se presenta con acentuación la conducta que se encontraba suprimida, es decir, la culminación del castigo es reforzante y el sujeto se compensa generando una conducta de mayor intensidad.
 - Discriminación: El castigo apoya en la discriminación de los eventos donde la conducta es adaptativa y en qué ocasiones debe castigarse.
 - Generalización: Se elimina la conducta castigada y otras que se encuentren vinculadas a la misma.
- b) Características de las variables que afectan el castigo. Además, Chance (2001) señala que en el castigo como procedimiento, las consecuencias son proporcionales a las relaciones entre algunas variables, las mismas que son indispensables en el reforzamiento, estas se presentan enseguida.

- Contingencia Estímulo-Respuesta: En el castigo se requiere de una acción que sea contingente o eventual a una conducta determinada. Por lo tanto, el grado en que se deja de presentar la conducta, se ve vinculado al grado en que se depende del castigo. Significa que si ante determinada conducta, la consecuencia es un castigo y esta relación se da de forma eventual, la conducta será disminuida o dejará de presentarse de manera más rápida.
- Contigüidad Estímulo-Respuesta: El lapso de tiempo entre la conducta presentada y la respuesta obtenida, no debe de ser tan duradero, es decir, que si existe tardanza en la aplicación del estímulo aversivo ante la conducta presentada, el procedimiento no funciona o es menos efectivo. Una razón de que el procedimiento reduzca o nulifique su efectividad, puede deberse al hecho de que suceden otras conductas en el tiempo que demora el estímulo aversivo o reprimenda y sobre algunas de estas, puede incidir el castigo, eliminándolas parcialmente.
- Intensidad del castigo: La fuerza con la que un castigo es aplicado, también es una característica importante respecto a los efectos conseguidos en la conducta.
- Nivel introductorio de castigo: Si se elige el nivel adecuado de castigo desde el comienzo, se tendrá la posibilidad de una mayor eficacia del procedimiento. Se puede iniciar con un estímulo de castigo fuerte, pero si

se inicia con uno leve al que se le va incrementando poco a poco la intensidad, la conducta puede prevalecer y al final necesitar de un evento de castigo más intenso.

Por lo tanto, si existieron eventos de castigo con intensidad débil en el pasado, los nuevos eventos son más soportables aunque sean más fuertes y por tal motivo, la conducta no desaparece.

- Reforzamiento de la conducta castigada: El uso del castigo debe tomar en cuenta la persistencia de una conducta debido al reforzamiento de la misma. A la par de la aplicación de un castigo, se pueden presentar también consecuencias gratificadoras o reforzantes, por lo cual determinada conducta puede prevalecer.

Por ejemplo cuando un pequeño es privado de su receso, por golpear a un compañero, pero su reforzador de conducta de golpear, es la atención del maestro, la conducta de golpear continúa a pesar del castigo.

- Fuentes alternativas de reforzamiento: El castigo disminuye una determinada conducta, pero si esta es adaptativa o necesaria, se deben proponer posibilidades de reforzamiento de dicha conducta. Por ejemplo si se intenta eliminar la conducta de golpear, que tiene la finalidad de llamar la atención de padres y maestros, deben mostrarse las alternativas para conseguir esta atención de una forma saludable y adaptativa.

- Nivel de privación. Significa la cantidad en la que se retira un elemento determinado. Por ejemplo, el castigo no es eficaz en un sujeto con un gran apetito al intentar conseguir alimento, pero su eficiencia se presenta si existe un hambre soportable.

De forma más específica, un niño al querer satisfacer su hambre, puede ignorar el golpe de su padre al tomar los alimentos con las manos sucias, mientras que otro niño con un hambre ligera, recibirá el mismo golpe y se retirará de la comida, esperando el acceso por el padre.

Kimble y cols.(1991) añaden que un estímulo débil puede generar excitación y la conducta no se ve afectada en absoluto por la aplicación del castigo, motivo por el cual debe encontrarse el nivel apropiado para la utilización de dicho recurso.

Para concluir, se ejemplifica una situación en la que se utiliza un proceso de castigo en el ámbito escolar: si la conducta de platicar en clase es castigada por el profesor dejando al niño sin receso, esta conducta se suprimirá debido a que el niño no puede comer debido a su mal comportamiento.

El efecto se denota con rapidez y como el castigo posee intensidad por el significado que otorga el niño, la conducta disminuye sus probabilidades. Existe la posibilidad de que la conducta, después de ser suprimida por el procedimiento, se presente nuevamente por compensación, por lo que se necesita una buena elección del estímulo castigador.

La elección apropiada del castigo proporcionará al sujeto la elección de respuestas adaptativas y apoyará en la eliminación de conductas inadecuadas asociadas a la conducta que es castigada.

Por su parte, las variables que influyen en el castigo, no deben dejarse de lado, ya que un procedimiento de castigo depende en gran medida del mejor manejo de estas variables. Este proceso también debe contemplar el castigo más ideal según la conducta a eliminar, por lo que a continuación se muestran los tipos de castigo.

2.4 Tipos de castigo.

Chance (2001) señala que el castigo se aplica en función de los elementos punitivos que se infringen a un sujeto determinado, para que una de sus conductas disminuya. El castigo puede presentarse en diversas modalidades, ya sea de forma física, psicológica o en ambas, por medio de reprimendas o regaños, entre otras. Un elemento se considera punitivo cuando reduce la presentación de la conducta. Pueden identificarse la existencia de dos tipos de castigo de manera general, los cuales se describen a continuación.

- a) Castigo positivo: Es aquel en el que se añade algo más a la situación. Por ejemplo, un niño entraba siempre al salón de clases con las manos sucias después de receso, pero en una ocasión lo revisa su profesor quien le reprende severamente por traer las manos sucias. Si el niño, para evitar la reprimenda de su profesor, lava sus manos antes de entrar

al aula, entonces se ha castigado la conducta del niño de entrar con las manos sucias.

El castigo positivo implica algo que se sumó a la situación del sujeto castigado, por ende, se trata de un proceso en donde la conducta, en función del estímulo punitivo, comienza a disminuir.

- b) Castigo negativo: En este se retira algo de la situación. Un ejemplo de este tipo de castigo es cuando un niño no realizó sus tareas escolares y entonces el profesor le indica que no puede salir a receso, es decir, a la situación del niño se le retiró la posibilidad de comer en la hora de recreo.

El resultado de la sustracción de algún elemento de la situación, también puede castigar una determinada conducta y por lo tanto, reducirla.

Domjan (2003) indica que existen otros procesos de supresión de la conducta, que se utilizan como castigo, uno es el tiempo fuera, también se encuentra la sobrecorrección.

- Tiempo fuera: Es en función de la pérdida de oportunidad de conseguir reforzamiento positivo. Un ejemplo sería el decirle a un niño que se vaya a un salón por un tiempo determinado, ya que ofendió a uno de sus compañeros. El tiempo fuera se encuentra dentro del castigo negativo.

- Sobrecorrección: Se le demanda al sujeto que rectifique su falta, pero también que corrija todas las consecuencias del acto que ha cometido.

Hernández(2006) agrega también que en el tiempo fuera, se le exceptúa al sujeto de una situación reforzante debido a la presentación de una conducta no deseada. El tiempo fuera puede ser parcial, es el caso cuando se le retiran al sujeto algunos estímulos. Además, el tiempo en que se le excluye al sujeto va desde algunos segundos a minutos.

En cuanto a la sobrecorrección, el mismo autor indica que el sujeto debe dejar la situación mejor a como se encontraba antes de presentar una conducta indeseable y se le llama también sobrecorrección restitutiva.

De este apartado se puede rescatar que el castigo se puede aplicar de dos formas fundamentales: en su modalidad positiva, donde se obtiene algo más en la situación, y en su forma negativa, en la que se retira algo de la situación. Algunos de estos castigos son utilizados en el aula escolar, como parte de la educación diaria de los niños.

2.5 El uso del castigo en el aula.

Arancibia y cols. (2009) se oponen a que los profesores privilegien por sus rápidos resultados al proceso de castigo, que es a veces aplicado de forma excesiva

e inapropiada, justificando su uso en las aportaciones conductistas para el aula escolar y produciendo efectos perjudiciales en el sujeto castigado.

Además, las autoras señalan que las aplicaciones conductistas en las que se ve incluido el castigo, dejan de lado los factores motivacionales y la génesis psíquica de los comportamientos indeseables.

Anderson (1997) explica también que no es aconsejable el uso general de los procesos de castigo en un aula escolar, por lo que los castigos que se apliquen en clase, deben ir en función de lo que señala la sociedad, y por tanto, no deben ser muy rígidos. La utilización de castigos leves en el aula, puede generar en los niños el decremento de una conducta indeseable, pero también puede traer consecuencias como el rechazo a la institución educativa, hacia el aprendizaje o la figura del profesor.

Existen ocasiones donde el uso del castigo es factible, pero antes de ser aplicado al sujeto, pueden enviarse señales de advertencia o castigos leves, esto con el fin de que corrija su conducta sin la aplicación de un estímulo punitivo mayor. Se dan en primer lugar, peticiones en las que se demanda la disminución de una conducta, enseguida pueden utilizarse las reprimendas, después la amenaza de un castigo más intenso y por último la aplicación del mismo.

Las normas y reglas establecidas en clase, son las que se pueden ver quebrantadas por la conducta inapropiada de algún niño, por lo que el castigo debe ser en función al desacato que se ha cometido. Un tipo de castigo en el aula es el

tiempo fuera, que antes fue descrito: se le retira o aísla al infante de la situación reforzante, un ejemplo del aislamiento en el ámbito escolar, es cuando el profesor deja al niño solo en el salón por unos momentos, por haber golpeado a uno de sus compañeros.

Por su parte Santrock (2006), citando a Van Houten y cols., indica que los estímulos aversivos que son con frecuencia utilizados por los profesores, son los regaños, los cuales son muy eficaces si se utilizan a poca distancia del niño que está siendo castigando. Además incrementa el éxito de esta aplicación de castigo para la disminución de una conducta, si el profesor acompaña el regaño con una expresión facial de desaprobación, como el ceño fruncido o el contacto visual.

Las reprimendas verbales deben utilizarse de manera contingente a la conducta inadecuada que se desea disminuir, el contenido de las mismas es directo y sin divagaciones. No se necesita levantar el tono de voz o gritar, pero sí se requiere de firmeza y seguridad al emplear reprimendas.

Este tipo de castigo es apropiado ejecutarlo en privado, en donde los demás compañeros del niño no presencien el regaño que se le otorgó debido a su conducta indeseable.

Santrock (2006) cita a Hyman y Snook para mostrar algunos problemas relacionados con la utilización del castigo en el aula escolar; estos incluyen que si el profesor utiliza un castigo de alta intensidad como gritar, se percibe por los alumnos como un modelo de pérdida del control ante un entorno de estrés.

La aplicación de un castigo puede intervenir en el proceso de aprendizaje, limitando las capacidades del estudiante, debido a la ansiedad generada después de utilizar un estímulo aversivo. Lo anterior se ejemplifica con una situación: un niño se encontraba platicando con un compañero y el profesor le reprendió por medio de un grito, esto puede generar en el niño una falta de concentración, lo que interferiría para que continúe elaborando la actividad escolar que realizaba antes de ser castigado.

La aplicación de reprimendas indica a los sujetos castigados lo que no debe hacerse, pero es recomendable que el profesor muestre las alternativas que sí son viables para que los efectos del castigo no sean negativos.

Lipsitt y Reese (1990) señalan que evitarle al niño los castigos puede conducir a un desarrollo anormal. El aprendizaje que se obtiene por medio de castigos puede encaminarse a la obtención de metas educacionales, pero si existe castigo por el intento de realizar alguna conducta, entonces esto desencadena una serie de conflictos.

La aplicación de castigo ante el intento, se refleja por ejemplo, cuando un niño pretende participar pero no consigue expresar de manera adecuada sus ideas, por lo que el profesor lo regaña al no dar una aportación apropiada, es entonces que la respuesta emocional puede ser de temor a la falta de obtención de éxito y miedo al

fracaso. Es muy perjudicial castigar el fracaso, ya que la consecuencia sería evitar las situaciones de logro o que impliquen esfuerzo.

Para cerrar con lo referente al uso del castigo en el aula escolar, se considera que las aportaciones de Anderson (1997), no toman en cuenta las características de un proceso de castigo, ya que plantea el uso de castigo de manera gradual y según Chance (2001), uno de los elementos a tomar en cuenta en el procedimiento de castigo, es el nivel introductorio y la intensidad, y si esta va siendo variada, puede que el resultado de la aplicación de castigo no sea la esperada.

Por último, de forma general, parece ser que la aplicación de castigos en el aula escolar tiene más consecuencias negativas que positivas y en varias ocasiones con base en la literatura analizada, se recomienda el uso de reforzamiento positivo en su lugar.

Sin embargo cabe señalar que a pesar de sus muchos efectos, es un hecho que el castigo ha prevalecido en la institución educativa y su uso excesivo o inadecuado ante ciertas circunstancias, puede traer conflictos y consecuencias graves al individuo.

2.6 Problemas y consecuencias del uso del castigo.

El castigo como medio de eliminación de conductas, resulta muy efectivo, por lo que su uso ha prevalecido y es frecuente en diversos ámbitos, pero a largo plazo

puede traer consigo serios problemas y secuelas en los individuos a quienes les son aplicados.

Si el castigo se usa de manera adecuada, tomando en cuenta las variables a considerar, la certeza de la disminución de una conducta es muy grande y alcanzable en poco tiempo. Pero cabe señalar que existen algunas particularidades que desfavorecen el uso del castigo.

Es imprescindible tomar en cuenta los problemas y consecuencias que el uso de castigo puede acarrear. Son Skinner y Sidman (citados por Chance; 2001), quienes identifican tales situaciones.

- a) Escape: Es la respuesta más común ante la presencia de un castigo, ya que el sujeto al intentar evadir una sanción, huye de ella. Una manera de escapar es aquella en la que la persona encuentra soportable el castigo, por ejemplo, un niño huye del guantazo que su padre, apartando la mejilla y metiendo el brazo.

Otra forma de escapar, es hacia el interior, la persona se esconde en sí misma, por ejemplo, un niño que llegó muy tarde a su hogar, hace caso omiso a las reprimendas de su mamá huyendo dentro de sí mismo, imaginando o recordando alguna melodía que le agrada.

Otra alternativa de escape es cuando se estructuran excusas, mentiras o acciones para evitar el castigo, por ejemplo, un niño se justifica diciendo que no hizo

su tarea debido a que se encontraba enfermo, esto para no ser dejado sin receso. Otras estrategias de escape son llorar, mostrar culpabilidad o arrepentimiento y adular.

El escape definitivo es el suicidio, es una medida muy radical, pero usada por los sujetos que desean a toda costa dejar de sufrir algún tipo de castigo. Como ejemplo, se puede mencionar a un niño que, cada que obtiene bajas notas, el padre le propina una golpiza. Según este concepto, el niño que es violentado, puede llegar a autoagredirse de forma mortal para escapar de este castigo que le causa sufrimiento.

b) Agresión: Otra opción que puede suscitarse, es atacar a aquello que propina los castigos. La agresión se presenta cuando es imposible escapar del castigo, a su vez proporciona control de aquello que está causando daño.

La agresión puede encaminarse a un estímulo, persona o situación, que no es necesariamente el o la que propina los castigos. Para ejemplificar lo anterior, puede suponerse que un niño es reprendido severamente por su padre, ya que reprobó la materia de español, el niño puede dirigir su agresión hacia su perro gritándole groserías o golpeándolo.

La agresión puede dirigirse también a objetos inanimados. Cuando esta agresión es dirigida contra inocentes, las personas tratan de justificar la acción. Cuando el castigo es dado por un profesor o un compañero en la escuela, el niño dirige

su agresión hacia las instalaciones de la institución o a los materiales o recursos de la misma.

- c) Apatía: Cuando no son opciones el escape y la agresión, se recurre a la apatía, es decir, se presenta una supresión general de la conducta, esto debido al hecho de que el castigo es aplicado en varios momentos ante diferentes conductas, por lo que se elimina la conducta castigada y también la conducta en general. Es entonces que el sujeto realiza conductas en la menor medida posible, ya que cualquier respuesta puede ser castigada.

La apatía podría denotarse cuando un niño hace una pregunta y el profesor lo ridiculiza frente a sus compañeros debido a lo absurdo de la pregunta y vuelve a burlarse de él en otras ocasiones, por lo que el niño dejará de participar, preguntar y no tendrá disposición para contestar alguna pregunta del profesor.

- d) Abuso: Se da sobretodo en el uso del castigo físico, en el que se pueden ocasionar en el sujeto castigado, desde hematomas, hasta la muerte. De manera inconsciente, puede reforzarse la intensidad del castigo, llegando a ocasionar daño corporal.
- e) Imitación del castigo: El sujeto castigado puede utilizar los estímulos aversivos que se le apliquen, con otras personas cercanas, para manejar las conductas de conflicto.

Papalia y Wendkos (1996) señalan que a pesar de la efectividad del castigo para la eliminación de conductas indeseables, trae consigo ciertos problemas e inconvenientes, por lo que el reforzamiento representa una opción viable.

Por ejemplo, el hecho de que la conducta a suprimir con este proceso, tenga gratificaciones más grandes en comparación con la aplicación de un estímulo aversivo, se identificaría que es inefectivo utilizar el castigo con una conducta indeseable que se mantiene por una premiación mayor, la cual opaca el efecto del castigo.

Otro conflicto que señalan las autoras es, que en determinadas situaciones, el estímulo castigador es una elección difícil, ya que por ejemplo, para un niño el darle un golpe en la boca por decir groserías, disminuiría esta conducta, mientras que para otro niño puede ser reforzante el golpe, ya que por unos momentos puede llamar la atención del padre, quien no se da un tiempo para estar con él. Entonces se distorsiona el efecto del castigo y funciona como premiación de una conducta inadecuada.

El efecto anterior es señalado por Schunk (1997). Estas conductas no adaptativas son condicionadas y dejan al sujeto sin opciones beneficiosas, además de que interferirán dañinamente en su aprendizaje. El refuerzo de tales comportamientos, puede generar la confusión en los sujetos castigados, sobre cuál será la forma más apropiada de responder ante las situaciones, ya que les ha funcionado, que ante una respuesta inapropiada se obtiene la atención de alguien.

También se señalan los posibles conflictos futuros que en diversas áreas, puede acarrear la aplicación de un castigo. Un ejemplo de esto es cuando un niño que es muy preguntón y curioso, si es castigado por su profesor con tiempo fuera, ya que considera que interrumpe constantemente la clase, entonces puede que el niño desarrolle introversión, mientras que su capacidad de reflexión o cuestionamiento ante la información disminuirá.

Pueden también formarse sentimientos de frustración, miedo o arrepentimiento, debido a la supresión de una conducta que era gratificante, pero que se ve castigada con intensidad.

El representante del conductismo operante, Skinner (1981), llama a estos problemas productos infortunados del castigo, señalando que de no aplicarse de forma adecuada el proceso, por ejemplo, con fallas en la contingencia o contigüidad, se daría la incertidumbre en el sujeto de ante qué situaciones podría ser castigado y ante cuáles no.

Algunas consecuencias como el miedo, enojo o ansiedad, que pueden dar lugar a enfermedades psicosomáticas, pueden presentarse si se trata de una conducta indeseable que se muestra con mucha intensidad, donde el proceso de castigo puede desencadenar este tipo de manifestaciones en el sujeto.

Por lo tanto, se considera que un proceso de castigo es sumamente delicado y si no se tienen en cuenta las características señaladas, pueden generarse secuelas

en el sujeto castigado, tanto físicas como psicológicas, que pueden incidir en una baja autoestima. Lo anterior constituye el motivo de que el presente estudio pretenda dar respuesta a esta interrogante, e identificar de qué forma se ve influida la autoestima con el castigo, utilizado como proceso de disminución de conductas indeseables en el aula escolar.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.

En el presente capítulo se señalan aspectos referentes a la investigación, el enfoque y sus elementos principales que le distinguen, así como el diseño empleado, tipo de estudio y alcance metodológico.

3.1 Metodología.

Como primer asunto, “la investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (Hernández y cols.; 2010: 4).

Además, Moreno agrega: “Es precisamente la investigación el proceso que permitirá a educadores y administradores de la educación fundamentar consistentemente la práctica educativa y el conocimiento de este proceso, esto es, la formación para la investigación” (2003: 10).

Mientras que la metodología de la investigación alude a “encontrar el modo de abordar correctamente la realidad para conocerla...encontrar el modo o medio de demostrar que ese conocimiento es objetivo, es decir, si corresponde a lo que el mundo real es en sí, fuera del pensamiento” (García; 2002: 70).

En el mismo sentido, “se designa como método el plan concertado de las operaciones a efectuar para la consecución de un cierto objetivo. Ello supone, por tanto, la elección y combinación de técnicas pertinentes a los problemas en cuestión e incluso, la elaboración de nuevas técnicas” (Flórez y Tobón, 2001: 130).

3.1.1 Enfoque cuantitativo.

“El enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos brincar o eludir pasos, el orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase. Usa la recolección de los datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández y cols.; 2010: 4).

En el enfoque cuantitativo de la investigación pueden distinguirse las siguientes características, que son indicadas por Hernández y cols. (2006).

- a) Se plantea un problema de investigación delimitado.
- b) Se hace una revisión de literatura y se estructura un marco teórico. A continuación podrán plantearse las hipótesis.
- c) La recogida de los datos es a través de mediciones numéricas con procedimientos estandarizados, las medidas darán paso a la verificación o refutación de hipótesis. Los datos se representan numéricamente y son sujetos a un análisis estadístico. Se procurará el máximo control.

- d) Se busca la mayor objetividad posible y se identifica por su patrón predecible y proceso estructurado. Pretende la generalización de los resultados a partir de una muestra representativa, así como la réplica del estudio.
- e) El objetivo primordial es poder explicar y predecir. Es un proceso riguroso que cuenta con los criterios de validez y confiabilidad.
- f) Se basa en un razonamiento deductivo, que va de lo general a lo particular. Pretende encontrar leyes de aplicabilidades universales y causales.
- g) La indagación cuantitativa acontece en una realidad externa al sujeto.

Según Hernández y cols. (2010), el proceso de investigación comienza con una idea, la cual da lugar al planteamiento del problema, este implica definir la idea y delimitar el problema de investigación. Enseguida se establecen los objetivos, que son guía del estudio. También se realizan preguntas de investigación que ayudan a orientar las respuestas que se desean conseguir. Lo siguiente es justificar la investigación, debe tomarse en cuenta qué tan viable es el estudio, además, se indagan aspectos que puedan dejar en claro el conocimiento del problema.

Posteriormente se efectúa una revisión de la literatura para detectar, extraer y seleccionar la información. La revisión de literatura revela qué tan estudiado ha sido el problema elegido. Se organiza la información y se procede con la redacción del marco teórico.

Como paso siguiente, se realiza la visualización y alcance del estudio, este puede ser exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. El proceso continúa con

la formulación de hipótesis de trabajo, nula y alternativas, que son las explicaciones tentativas del fenómeno a indagar. También se definen conceptual (concepto teórico) y operacionalmente (procedimientos de medición) las variables.

A continuación se establece un diseño de investigación, que es el plan para la obtención de información; puede ser experimental o no experimental. Enseguida se define la población y se elige una muestra representativa. Se puede entonces, efectuar la recolección de los datos, por medio de instrumentos que cuenten con suficiente validez y confiabilidad, para proceder con el análisis de la información dando lugar al último paso del proceso, que es la realización de un reporte de resultados donde se describen y comunican los hallazgos obtenidos.

La investigación se ha realizado con un enfoque cuantitativo, por el hecho de que su patrón estructurado otorga la oportunidad de medir numéricamente a través de los instrumentos pertinentes la variable castigo y autoestima y en función de esta medición, ubicar a los niños en los que la aplicación de estrategias de castigo son beneficiosas, o en cambio, perjudican su autoestima.

3.1.2 Diseño no experimental.

El diseño no experimental implica los “estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que solamente se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (Hernández y cols.; 2006: 205).

El presente estudio es de diseño no experimental, debido a que los sujetos examinados no son en ningún momento manipulados o condicionados bajo alguna intervención del investigador. En esta indagación no se introducirán ni se extraerán variables al contexto de los sujetos estudiados.

Este diseño no experimental es el apropiado para conocer cómo las sanciones y castigos influyen en la autoestima de los niños en su contexto natural, de manera que en ningún momento se ejecutarán algún tipo de estas estrategias punitivas para medir el efecto en la autoestima.

3.1.3 Estudio transversal.

Para entender lo que son los estudios transversales, se expone lo que indica Ávila: “En los estudios de tipo transeccional o transversal, la unidad de análisis es observada en un solo punto en el tiempo. Se utilizan en investigaciones con objetivos de tipo exploratorio o descriptivo para el análisis de la interacción de las variables en un tiempo específico.” (Ávila; 2006: 44).

Retomando lo que indica este autor, el presente estudio es transversal debido que solamente se hará una aplicación en un momento específico, no se llevará una continuidad con los participantes del estudio para verificar los cambios, causas o efectos, como sería en el caso de los estudios longitudinales. En este estudio, solamente se hará la aplicación de los tests en un lapso de tiempo determinado y se buscará la relación de la autoestima con la variable castigo.

3.1.4 Alcance correlacional.

Hernández y cols. (2010) indican que esta finalidad metodológica se trata de la vinculación de variables por medio de un patrón estructurado para un determinado grupo o población. Su finalidad consiste en conocer la forma en que se asocian dos o más variables, por lo que cada una por separado será medida y después de cuantificar los resultados, se analizará y determinará la relación.

Como principal utilidad de estos estudios se tiene la posibilidad de conocer el comportamiento de una variable, al determinar el comportamiento de las variables asociadas, si una de ellas presenta cambios, la otra también se modificará.

Las correlaciones pueden presentarse de forma negativa o positiva: la primera indica que si una variable va en aumento, la otra también aumenta; la correlación negativa, en cambio, implica que cuando la variable va en aumento, la otra disminuye. Si no existe correlación entre las variables esto da señal de que actúan independientemente, sin tener un patrón sistematizado entre ellas. Cuando la correlación se presenta, puede conocerse la intensidad de la vinculación entre las variables, para de esa forma, realizar predicciones.

El valor de los estudios correlacionales es parcialmente explicativo, ya que existen otros factores incidentes en las variables de estudio que se han determinado. Existe el riesgo de obtener correlaciones espurias, en las que una variable se vincula con otra que no tiene nada que ver, por lo que se debe tener cuidado con los elementos

que pudieran incidir, apoyar o limitar la recolección de datos para analizar la correlación de las variables.

Ávila señala: “Los estudios correlacionales son el precedente de las investigaciones experimentales y tienen como objetivo medir el grado de asociación entre dos o más variables, mediante herramientas estadísticas de correlación. En este nivel no es importante el orden de presentación de las variables, lo fundamental es determinar el grado de relación o asociación existente.” (2006: 48).

Por lo tanto, esta investigación es de alcance correlacional, ya que se tendrá la oportunidad de obtener una medida del grado en que se relaciona el castigo con la autoestima.

3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Para comenzar a describir los instrumentos de recolección usados en esta investigación, primero se mostrarán las definiciones pertinentes que le proporcionen al lector un conocimiento claro de la naturaleza de una prueba, como medida objetiva utilizada en investigación.

Kerlinger describe que una prueba “es un procedimiento sistemático en el cual los individuos son confrontados con un conjunto de estímulos contruidos a los cuales responden, y las respuestas permiten al examinador asignar a los examinados valores

o conjuntos de valores numéricos a partir de los cuales se pueden hacer inferencias acerca de la posesión de los examinados de aquello que la prueba mide.” (2006: 510).

Dentro de esta categoría de pruebas se encuentran los test utilizados en este estudio, por lo que a continuación se hace una especificación de las características de los reactivos de estas pruebas.

Los reactivos de estas pruebas son de SÍ y NO en ambas, según Kerlinger (2006) a estos reactivos se les llama de acuerdo-desacuerdo, de los cuales existen tres formas generales. La forma en la que se presentan los reactivos en estos tests, es la primera, la cual indica la posibilidad de seleccionar una de dos respuestas.

Además, Kerlinger añade que “los sujetos eligen una de las respuestas proporcionadas para reportar sus reacciones a los reactivos. Al hacerlo, dan información de ellos mismos o indican sus reacciones a los elementos.” (2006: 522).

Después de conocer de la estructura de los test utilizados, se comenzará con la descripción de la prueba de percepción de castigo. Para detectar la presencia de dicha variable en los niños, se necesitaba de una medida objetiva que diera cuenta de la ausencia o presencia de esta característica, pero no había una prueba o test estandarizado para poder medirse. Por lo tanto, la autora del presente estudio procedió a la construcción de una prueba con base en la literatura consultada en función del castigo.

En relación con ello, se menciona que “la construcción de pruebas y escalas objetivas es una tarea prolongada y ardua. No existen atajos. Un instrumento deficientemente construido puede hacer más daño que bien, porque quizá conduzca al investigador a conclusiones erróneas.” (Kerlinger; 2006: 528).

Es por tal motivo que se tomaron las medidas pertinentes en la elaboración del instrumento que culminó en una prueba final, la cual fue aplicada a los niños de la Escuela 16 de septiembre. Se comenzó con el proceso de construcción y elaboración de reactivos, los cuales fueron supervisados y corregidos.

Después de obtener un total de 100 reactivos, se hizo una primera aplicación en el Colegio Juan Sandoval, donde se obtuvieron datos de 82 niños en la prueba piloto, con esos datos se procedió a realizar el análisis estadístico que diera lugar a la elección de los reactivos mejor estructurados y entendibles por los niños.

Por lo tanto, el siguiente paso fue la aplicación con la población determinada para este estudio, la cual se conformó de un total de 59 niños de cuarto y quinto grado de la Escuela Primaria 16 de Septiembre, en su turno vespertino. La prueba se denominó de “Estrategias docentes” para que no hubiera algún inconveniente al aplicarla, debido a que se considera que los profesores pudieran percibirla como amenazante. El instrumento construido en realidad mide la percepción de castigo en los niños.

El siguiente paso fue encontrar la confiabilidad de la prueba; esta característica, en palabras de Hernández y cols. (2010), es el grado en que la aplicación repetida del instrumento de medición, a los mismos sujetos, deriva en resultados iguales, es decir, arroja datos consistentes y libres de error.

Para determinar la confiabilidad de la prueba, se aplicó el método de división por mitades. Kaplan y Saccuzzo (2006) describen este método en el que se realiza una aplicación de la prueba y el puntaje de los reactivos de las mismas se divide en mitades que se califican por separado. En este caso, para la prueba de percepción del castigo, los datos se identificaron en pares e impares, donde de la mitad de los datos se compararon con los resultados concernientes a la otra mitad.

Los mismos autores continúan explicando, que para encontrar la correlación entre las mitades de los datos obtenidos en la prueba, se utiliza la fórmula de Spearman-Brown. Esta fue realizada en Excel, donde el proceso indicado por la fórmula implica obtener la correlación entre las dos mitades por medio de la función de Excel, la correlación fue de 0.83, después este dato se multiplicó por dos y el resultado se dividió entre 0.83 más uno.

El resultado de esta fórmula fue de 0.90, que representado en porcentaje es un 90% de confiabilidad que posee la prueba de percepción del castigo.

En cuanto a la validez, Hernández y cols. (2010), exponen que se trata del grado en que un instrumento mide exactamente lo que dice medir, en cuanto a las

características operacionales de la variable implicada y no de otras que no le conciernen. Existen algunos tipos de dicha cualidad, los cuales se describirán brevemente, con énfasis en la modalidad de constructo, la cual fue utilizada para otorgar validez a la prueba que mide percepción del castigo.

Siguiendo con el mismo autor, describe que la validez de contenido concierne al grado en que un instrumento muestra dominio sobre una variable en todas sus características. En la validez de criterio, el test se contrasta con un criterio externo, lo que significa que se necesita de otras pruebas que midan la misma variable.

Dentro de la validez de criterio se encuentran otras dos posibilidades de validación: una es la concurrente, en la que se tiene un criterio estable, es decir, los datos obtenidos cuando la prueba se aplique en distintos puntos en el tiempo se correlacionan con el criterio externo; la otra es la predictiva, es la que se consigue cuando el criterio externo se rectifica estable en el futuro.

Un tercer tipo de validez es la de constructo, la cual fue aplicada para la prueba utilizada en esta investigación denominada: percepción del castigo. Para la cual Hernández y cols. (2010) argumentan que este tipo de validez da cuenta de cuánto verdaderamente el instrumento simboliza y mide un concepto teórico. Se ve implicada la significación del instrumento en cuanto lo que mide y la forma en que opera para ejecutar tal medición.

Por lo tanto, las mediciones de un concepto que arroja el instrumento deben ser consistentes con la medición de otros conceptos. A estos conceptos se les denomina constructos, lo que significa que se trata de una variable medida, la cual se encuentra dentro de una hipótesis, teoría o marco teórico.

La validez de constructo se encuentra relacionada con el marco teórico, por lo que es indispensable contar con esta base, en la que se explica a la variable y su relación con otros elementos.

Una última alternativa de validez es la de expertos, en la que se requieren de opiniones de sujetos con dominio en el tema, obteniendo así las perspectivas de estos jueces para asegurar que el instrumento realmente mide la variable que indica. Cabe señalar que una validez total del instrumento de medición, se consigue aplicando validez de contenido, criterio y constructo.

Para validar la prueba de percepción del castigo se utilizó la validez de constructo, cuyo análisis requirió retomar los aspectos señalados en el marco teórico donde se señala por Woolfolk (2006), que el castigo, como consecuencia a una conducta, tiende a modificarla y disminuirla.

Se identificó que efectivamente los reactivos de la prueba de percepción del castigo, coinciden con este constructo. En 39 de los reactivos, se exponen situaciones que describen: conductas negativas, portarse mal, estar distraído en clase, platicar con compañeros, faltar a clase, llegar tarde, interrumpir a compañeros cuando hablan,

dejar actividades incompletas, por mencionar algunas. Todas estas conductas son susceptibles a ser disminuidas por un castigo, por lo que el reactivo contiene una consecuencia de sanción, que podría presentarse en el contexto escolar por parte del profesor.

Los castigos que se suponen como disminuyentes de tales conductas refieren a: citar a los padres del niño, dejarle más tarea, pasarlo al pizarrón, cambiarlo de asiento, quitarle objetos personales, dejarlo por más tiempo en el aula, regañarlo, ponerlo a hacer actividades como barrer el salón o correr en la cancha, por mencionar algunos.

Todos estos castigos son identificables por algunas de sus características dentro del marco teórico realizado. Chance (2001) señala la contingencia como aquella característica que implica una eventualidad consecuente a la conducta que se intenta disminuir. Fue de esta manera que fueron elaborados los reactivos, es decir, muestran al niño una situación en la que la conducta es inapropiada y por lo tanto, tiene como consecuencia contingente un castigo. Por lo tanto, también se encuentra una noción intrínseca en el reactivo, de contigüidad, la cual es indicada por Chance (2001) como el tiempo entre la conducta presentada y la respuesta obtenida.

En la elaboración de reactivos, se tomó en cuenta el nivel de la intensidad, descrita por Chance (2001) como la fuerza con la que se aplica un castigo. Los castigos en 40 reactivos, van desde poner notas en la libreta del niño, cobrar dinero, asignar actividades adicionales; mientras que en un nivel más intenso, se plantearon

situaciones de castigo en su forma psicológica: ignorar al niño, mirarlo fijamente, reprenderlo y otras más como resaltar la equivocación del niño, retirar objetos, evitar satisfacción de una necesidad fisiológica como ir al baño, entre otras.

Referente a los tipos de castigos, continuando con Chance (2001), expone que son: el positivo, en el cual se añade algo más a la situación, y el negativo, en donde se retira algo de la situación.

En la prueba se estructuraron ítems que abarcaran estos dos tipos de castigo, por ejemplo: Si presento conductas negativas, mis padres son citados por mi profesor(a); esta afirmación de la prueba denota castigo positivo, se agrega algo a la situación. Un ítem de castigo negativo es: Mi profesor(a) me retira el celular, si me suena en la clase.

Por lo tanto, la prueba definitiva se constituye de un total de 41 afirmaciones, las cuales pueden responderse en una hoja de respuestas, en la cual se cuenta con los datos de identificación y las opciones de respuesta de SÍ y NO. Para conocer una medida en la que es aplicado y percibido el castigo en los niños, se tiene que realizar un conteo de todos los reactivos que fueron respondidos con SÍ; entre más sean, mayor será la percepción de castigos aplicados en el aula.

En cuanto a la prueba para medir la autoestima, se utilizó la Bateria de Test de Autoestima Escolar (TAE), cuyo nombre original es Test americano de Piers Harris.

Las autoras son las psicólogas Teresa Marchant, Isabel Margarita Haeussler y Alejandra Torreti (1997).

La edad de aplicación es de 9 a 13 años, puede ser respondida de forma individual o colectiva, en esta última modalidad se recomienda que no sean más de 12; su aplicación dura aproximadamente entre 15 y 25 minutos.

Cabe señalar que en esta investigación se incluyeron dos niños que tienen la edad de 15 años, quienes se tomaron en cuenta debido a que sus edades no están muy alejadas para calificarse de acuerdo con los baremos indicados por el TAE.

El Test consta de protocolos que contienen los datos de identificación y 23 ítems, seguidos de un SÍ-NO, se leen las afirmaciones y los niños deben encerrar en un círculo en el protocolo, la respuesta que más se aproxime a lo que sienten.

En este caso no se les leyó a los niños las afirmaciones, ya que sus edades permitían dejarles a ellos solos leer los reactivos y responder según su sentir. Lo que si se realizó fue una pequeña intervención, explicando y aclarando algunos de los términos poco conocidos que usa el instrumento.

El modo de calificar el test consta de un conteo de los puntajes obtenidos por cada niño en función de una plantilla de corrección, enseguida se otorga un puntaje T en función de la edad del niño y esto da lugar a la identificación de la categoría en la que se encuentra la autoestima del niño.

Las categorías que se señalan en relación con los puntajes T son: normalidad, baja autoestima y muy baja autoestima, puede obtenerse un puntaje del 0 al 23. En la medida en que más se acerque a este último puntaje, mejor será la autoestima del niño.

Respecto a la elaboración del instrumento, se menciona en la prueba que no existía un test de autoestima que se dirigiera al nivel escolar, por lo tanto en 1997, Marchant, Haeussler y Torreti estructuraron el test TAE-alumno, por medio de una elección de reactivos en los que se usó una correlación biserial puntual (RBP). El estudio de estandarización con RBP se aplicó en la forma original del test de Piers-Harris en U.S.A. y estos datos se correlacionaron con una nueva aplicación del test en Chile.

Para seleccionar los reactivos, se consideró un RBP por arriba de 0,30, para lo cual se hizo un análisis de contenido en el que apoyaron jueces expertos, quienes determinaron qué ítems cumplían con el requerimiento de un 0,30 o más. Los expertos analizaron el contenido de los reactivos, para determinar si serían funcionales para contribuir a la evaluación de la autoestima. El test final quedó con 23 ítems en función del análisis de correlación biserial y las perspectivas de los jueces con dominio en el tema.

Por último, se evaluó la homogeneidad en cuanto la cantidad de ítems que representan a cada uno de los subtests de la prueba original. Se comprobó que los reactivos pertenecen a más de un aspecto del subtest.

3.2 Descripción de la población.

Para conocer lo que es una población, se recurrió a Hernández y cols., quienes mencionan que “una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (2010: 174).

Para este estudio, se requirió de todos los niños que conforman los 6 grupos de cuarto y quinto grado, siendo esta la población en la que se aplicó esta investigación. Tal población fue constituida por tres grupos de cada grado, que se distinguen con la denominación A, B y C, respectivamente.

Los participantes fueron 59 alumnos pertenecientes a la Escuela Primaria 16 de Septiembre, de los cuales fueron 32 niños y 27 niñas cuyas edades se encuentran entre los 9 y 15 años. El nivel socioeconómico de los niños es medio a alto. Cabe mencionar que el número de alumnos considerados inicialmente fue de 66, esto es, la totalidad de los inscritos en cuarto y quinto grado; no obstante, se eliminaron 7 por diversos factores: algunos no se presentaron a la aplicación de uno de los dos instrumentos, otros simplemente se negaron a contestar la prueba de la percepción de castigo; en ambos casos no era posible establecer una correlación.

3.3 Descripción del proceso de investigación.

La presente investigación emerge debido a la necesidad de identificar si los castigos son de uso regular en las escuelas primarias por parte de los profesores y

así, poder verificar si estas medidas influyen positiva o negativamente en la autoestima. Como primer paso, se determinó la problemática de estudio que se abordaría; después de varias propuestas, se eligió el problema que incluía al autoestima y cómo se ve afectada por la aplicación de castigos.

A continuación se prosiguió con la estructuración de los elementos que conforman esta investigación como lo es la búsqueda de investigaciones previas, planteamiento del problema, objetivos, así como las hipótesis a corroborar o refutar, la operacionalización de las variables y la justificación de este estudio. Entre los primeros días de febrero se comenzó con la búsqueda de una escuela primaria para identificar cómo se presentaba esta problemática.

La institución escolar que abrió sus puertas para llevar a cabo esta investigación, fue la Escuela Primaria 16 de Septiembre, a la cual se solicitó permiso formal al director el día 18 de febrero de 2013. Gracias a los datos proporcionados por el director, se pudo realizar el marco de referencia y posteriormente se comenzó con la realización del primero y segundo capítulo del marco teórico de este trabajo de investigación.

La variable castigo no tenía un instrumento aceptado por la comunidad científica para medirse, por lo que se empezó con la estructuración de cien reactivos en función de las manifestaciones del castigo en el aula escolar, tomando como base la teoría encontrada.

La prueba piloto se aplicó en el Colegio Juan Sandoval, a los niños de cuarto y quinto grado que en total conformaron 82 niños y niñas, cuyas edades oscilan entre los 9 y 12 años. Estas aplicaciones de la prueba piloto se realizaron los días 5 y 6 de junio de 2013.

Por medio de un análisis estadístico realizado el once de junio del mismo año, se obtuvo la prueba final, la cual se conformó con un total de 41 reactivos. La población que se tomó en cuenta para la presente investigación, se conformó de 59 alumnos niños y niñas con edades entre los 9 y 15 años. Las aplicaciones se realizaron los días 17 y 18 de septiembre, continuando la aplicación los días 23 y 24 del mismo mes.

El tres de octubre de 2013 se procedió con el vaciado de los datos recolectados por medio del test del castigo, para poder así obtener la confiabilidad de la prueba, la cual fue de un 90%. El penúltimo paso fue otorgar validez al instrumento, para lo cual se recurrió a fuentes bibliográficas para entender y describir una validez de constructo.

Por último, se procedió con el análisis de los datos bajo tres categorías de información y se obtuvo la correlación de la variable castigo y la autoestima, a partir de lo cual se obtuvieron las conclusiones de la presente investigación.

3.4 Análisis e interpretación de resultados.

En el presente apartado se mostrarán los resultados que fueron descubiertos por medio de la investigación de campo, así como la interpretación a las tres categorías que se conformaron: autoestima en los niños de cuarto y quinto grado de la Escuela Primaria 16 de Septiembre, la percepción de castigo de los niños en función de las sanciones que reciben de sus profesores y, como última categoría, la correlación encontrada entre estas dos variables.

3.4.1 Autoestima en los niños de cuarto y quinto grado de la Escuela Primaria 16 de Septiembre.

Recordando lo expuesto en el capítulo de la autoestima, esta se define para Carrión como: “el conjunto de creencias (limitantes o desarrolladoras) y valores (virtuosos o viciosos) que el sujeto tiene acerca de quién es, de sus capacidades, habilidades, recursos y potencialidades, pasadas, presentes y futuras, que le han conducido hasta donde está y que le llevarán hasta donde crea que puede llegar” (2007: 15).

En función de los resultados que se obtuvieron con el test denominado TAE para medir la autoestima escolar, se expondrán a continuación los datos, los cuales fueron convertidos a puntajes T.

Los puntajes obtenidos en el instrumento, son muy variados y de forma general, nueve de los 59 niños presentan una baja autoestima, otros dos, muestran una autoestima en un nivel muy bajo según los baremos que indica el TAE.

De acuerdo con los datos obtenidos y según el análisis realizado sobre los puntajes T de autoestima (anexo 2), en este contexto en particular, la baja autoestima se presenta de forma acentuada en el sexo masculino, en ocho casos, dentro de los cuales, dos tienen una muy baja autoestima, mientras que hay solamente tres niñas con una autoestima de bajo nivel.

Por lo tanto, según las aportaciones de Branden (2011) los 11 niños de este contexto que presentan una baja autoestima, pueden crecer experimentando un miedo al apego hacia la realidad, hacia aquello que sienten que no pueden controlar. Se presenta un miedo de que las expectativas no se cumplan y surge un encubrimiento en sí mismo.

El mismo autor menciona que se vive con un temor a ser juzgado por las equivocaciones cometidas, pero tampoco se tiene la capacidad de integrar los logros, además que existe una alerta ante el dolor, dejando de lado los momentos de felicidad, se buscan explicaciones autohirientes; todo esto deteriora la consciencia.

Encinas (1997) otorga una explicación probable de las características de las familias que contienen miembros con baja autoestima, por lo que estos 11 niños de cuarto y quinto grado de la Escuela Primaria 16 de Septiembre, podrían tener una

familia conflictiva, con frialdad de sentimientos, ausencia de confianza entre los miembros, incomprensión, falta de convivencia, comunicación dañada, normas estrictas y reprensión ante los errores. Los padres son autoritarios y el sentido del humor, hiriente.

El resto de los niños y niñas, es decir 48 de ellos, se sitúan en un nivel de autoestima dentro de la normalidad.

Branden (2011) no maneja un nivel intermedio de autoestima, pero un nivel normal de autoestima debe englobar aspectos beneficiosos en menor medida que en la alta autoestima explicada por este autor.

Cabe señalar, que estos 48 niños con un nivel normal de autoestima, retomando a Branden (2011), presentan elementos apropiados de racionalidad, que es la aceptación e integración de los hechos; realismo, que implica un apego adecuado a la realidad; intuición, que es confiar en las señales internas; creatividad, independencia, flexibilidad, habilidad para enfrentar cambios, aceptación y enmendación de los errores, así como benevolencia y cooperación, lo cual implica que solamente se puede dar aquello que se hace por uno mismo.

Para describir una autoestima en su nivel normal, se retomará a Gaja (2006), quien indica que una autoestima en este nivel conlleva la presencia de dos componentes: uno que tiende hacia una alta autoestima y otro hacia la baja autoestimación.

El autor menciona que una autoestima media, se ve afectada debido a hechos que no se han superado, aludiendo a experiencias dolorosas de vida o pérdidas. Por lo tanto, estos niños pueden tener la incapacidad de atreverse a realizar alguna acción o acercarse a determinada situación, pero esto sucede con todas las personas sanas que han tenido experiencias de sufrimiento.

Continuando con Gaja (2006), describe que una autoestima normal se afecta debido a los obstáculos que se quieren superar o evitar, ya que es cuando los individuos se cuestionan su valía. Sin embargo, este nivel de autoestima es estable, desde él, estos 48 niños experimentan la percepción de competencia y crecimiento personal.

Además, González-Arratia (2001) añade que en este nivel se percibe optimismo, capacidad de expresión y manejo adecuado de las críticas, se trata de sujetos activos que indagan formas de fortalecer su autoevaluación, por lo que buscan nuevas experiencias y se pueden ajustar socialmente.

Según lo señalado por Encinas (1997), estos niños pueden provenir de una familia nutridora, donde se expresa afecto, un adecuado trato, comunicación franca y normas no rígidas. La tolerancia también se encuentra presente, los errores no son ridiculizados, sino aceptados como experiencias de aprendizaje, los padres son guías y existe un sentido del humor sano.

La autoestima es muy importante, ya que según Alcántara (1990), dicha característica influye en el condicionamiento hacia el aprendizaje, en la resolución de conflictos personales, promueve la responsabilidad, la creatividad, la autonomía, la formación de relaciones sociales, la imagen de sí mismo en el presente y futuro e influye en la personalidad.

A continuación se exponen las medidas de tendencia central. Estas, como lo señalan Hernández y cols. (2010), son aquellos valores que se encuentran en el centro de una distribución, por lo que son valores medios que apoyan para ubicar la distribución en la escala de medición.

Se comenzará con la moda, para la cual Hernández y cols. (2010) refieren, que es aquel puntaje que se repite, aquel valor que se encuentra entre los datos de forma más frecuente.

La moda que resultó en la presente investigación, como puntaje que frecuentemente se repetía fue 64, indicando con esto, que fue esta la puntuación T del TAE que fue obtenida mayoritariamente por los niños, lo que implica que el nivel de autoestima normal es predominante en este contexto.

En cuanto a la mediana, para Hernández y cols. (2010), es la medida de tendencia central que hace una división de los datos exactamente por la mitad, por lo que se habla de que el cincuenta por ciento de los datos ordenados se encuentra por encima y el resto por debajo del dato que representa la mediana.

La mediana que se encontró en cuanto a los puntajes T de la autoestima, fue de 50, entendiendo con esto que este valor es el que se encuentra en medio de los 59 datos de los niños que colaboraron en esta investigación.

Para conocer acerca de la media, Hernández y cols. (2010) señalan que esta es la medida de tendencia central más utilizada, y es el promedio aritmético que resulta de un conjunto de datos. La media encontrada fue de 52.

Para definir la desviación estándar, Hernández y cols. (2010), indican que es el promedio de la desviación de los puntajes con referencia a la media. Entre más dispersos estén los datos alrededor de la media, entonces la desviación estándar también será mayor. La desviación estándar obtenida en los puntajes del TAE, fue de 13, lo que significa que en promedio son 13 unidades las que se desvían de la media, que fue de 52. Esta medida rectifica que el promedio general que se presenta en la autoestima de los niños de cuarto y quinto grado de la Escuela 16 de Septiembre, es de una autoestima normal.

3.4.2 Percepción de castigo de los niños de cuarto y quinto grado de la Escuela Primaria 16 de Septiembre, en función de las sanciones que reciben de sus profesores.

Para continuar con la descripción de la segunda categoría de información, se resalta que el castigo para Woolfolk(2006), es aquella medida que tiene como finalidad la reducción o extinción de una conducta.

Cuando una conducta tiene como consecuencia a un castigo, disminuye la posibilidad de que en otro momento ante determinada situación, dicha conducta vuelva a presentarse. El castigo conlleva un efecto y este puede percibirse de diferentes formas de un sujeto a otro.

La aplicación del instrumento denominado “Estrategias docentes” que en realidad mide percepción de castigo en los niños, produjo información en bruto que fue transformada en puntaje T. A continuación se procederá con la explicación de las medidas de tendencia central encontradas en la variable castigo.

A partir de los puntajes T, se obtuvo una moda de 54, indicando con esto que es este el valor que más se repite respecto a la percepción de castigo. En cuanto a la mediana en los puntajes T del castigo, se encontró un valor de 53, lo que significa que este valor se sitúa justamente en medio de los datos.

La media que presenta el conjunto de puntuaciones en función de la percepción del castigo fue de 50, de donde se desvían 10 unidades, valor que indica la desviación estándar. Es entonces que 50 es el promedio de puntaje general que presentan los niños en este contexto en función a la percepción de castigo.

Analizando los puntajes obtenidos por los niños (anexo 3), se observó puntuaciones T 60 a 69 como las más altas, por lo que estos diez niños presentan la aplicación y asimismo, la percepción de castigo de una forma ligeramente marcada, de los cuales tres son niñas y siete niños.

De acuerdo con lo anterior, debe considerarse que en función de los ítems del instrumento y de acuerdo con Chance (2001), estos niños pueden estar experimentando o percibiendo en otros compañeros, la aplicación de castigos en su forma positiva, en la que se ve agregado algo a la situación para sancionar, y castigos negativos, en los que la medida radica en retirar algo de la situación.

Siguiendo con Chance (2001), indica que consecuencias del castigo pueden ser el escape, el cual puede llegar al suicidio, la agresión contra quien castiga u otras personas y objetos, la apatía de la conducta y la imitación del castigo.

Por su parte, Schunk (1997) explica que el castigo puede dar paso a conductas desadaptativas, ya que puede reforzarse la conducta de golpear, si se consigue como castigo un regaño por parte del profesor, quien solamente en esa situación proporciona atención al niño.

Además, Skinner (1981) agrega que consecuencias como el miedo, enojo o ansiedad que pueden dar lugar a enfermedades psicosomáticas, pueden presentarse si se trata de una conducta indeseable que se muestra con mucha intensidad, donde el proceso de castigo puede desencadenar este tipo de manifestaciones en el sujeto.

3.4.3 Correlación entre el nivel de autoestima y percepción de castigo en los niños.

La relación entre castigo y autoestima no fue encontrada por estudios anteriores, por lo que los resultados obtenidos a partir de la presente investigación pretenden compartir los datos que representan la correlación entre estas variables.

Para determinar la correlación entre estas variables se utilizó la prueba “r” de Pearson que, para Hernández y cols. (2010), se trata de una prueba estadística por medio de la cual, se puede analizar el vínculo entre dos variables. Este coeficiente se simboliza por la letra “r” y se calcula a partir del puntaje resultante de la muestra de dos variables.

Para interpretar la correlación resultante, se debe tomar en cuenta que esta puede variar de -1.00 a +1.00, lo que indica que la correlación puede ser positiva o negativa y que entre más se acerque a cero, será más débil y cero es considerado como una correlación nula.

En el caso de la presente investigación se encontró el dato de 0.08, lo que implica que no existe correlación entre el nivel de autoestima y la percepción de castigo en este contexto en particular, rechazando así la hipótesis de trabajo y aceptando la hipótesis nula.

Además, se tomó en cuenta la varianza de factores comunes que, siguiendo con Hernández y cols. (2010), implica elevar al cuadrado el coeficiente de Pearson y este resultado es el porcentaje de variación que tiene una variable respecto a otra y viceversa.

En los datos de este estudio, la varianza fue de 0.01, que indica el porcentaje del 1%, demostrando con esto que no existe influencia de una variable sobre la otra y por ende, no existe relación porcentual significativa entre nivel de autoestima y el de castigo.

Cabe aclarar que el mínimo de correlación debe de ser de 0.32, cuya varianza de factores comunes es el 10% para considerar la correlación significativa (Hernández y cols.; 2010).

Lo anterior se muestra por medio de una gráfica de dispersión en el anexo 4, donde pueden observarse los puntos que simbolizan el cruce de datos entre autoestima y castigo, denotando que la línea de trazado expone una correlación nula debido a que los datos se encuentran muy dispersos, esto es, no adoptan un patrón específico.

Por los datos encontrados, se tiene base para contradecir la teoría desde la perspectiva de Arancibia y cols. (2009,) quienes indican que es un conflicto que los profesores privilegien por sus rápidos resultados al proceso de castigo, sustentando

su uso, a veces excesivo e inapropiado, teniendo efectos perjudiciales en el sujeto castigado.

Con base en los resultados de este estudio, puede afirmarse que en promedio, en los alumnos de cuarto y quinto grado de la Escuela Primaria 16 de Septiembre, no existe una percepción de castigo significativa y por ende, se infiere que sus profesores no están privilegiando el uso del castigo y que los niveles bajos de autoestima encontrados no se ven vinculados al castigo.

En este contexto se rectificó lo señalado por Anderson (1997): no es aconsejable el uso de los procesos de castigo en un aula escolar, los castigos aplicados en clase deben ser en función de lo que señala la sociedad, por lo que no deben ser muy rígidos.

La utilización de castigos leves en el aula puede generar en los niños el descenso de una conducta indeseable, pero también pueden traer consecuencias como el rechazo a la institución educativa, hacia el aprendizaje o la figura del profesor.

Por lo anterior, se deduce que las estrategias utilizadas para la disminución de conductas indeseables por los profesores de esta institución, no son necesariamente procesos de castigo. Los profesores deben dar prioridad otras estrategias como lo indican Papalia y Wendkos (1996): a pesar de la efectividad del castigo para la eliminación de conductas no deseables, el reforzamiento es una opción, ya que el castigo trae consigo ciertos problemas e inconvenientes.

Por último, se expone la hipótesis nula, que fue aceptada sobre la recolección de los datos: no existe relación significativa entre la autoestima de los alumnos de cuarto y quinto grado, de la Escuela Primaria 16 de Septiembre, turno vespertino, y la aplicación de castigos por parte de los profesores.

CONCLUSIONES

En este apartado se mostrarán los alcances obtenidos por medio del presente estudio, dando cumplimiento a los objetivos planteados para esta investigación.

El objetivo particular número 1, que se refiere a definir el concepto de autoestima, fue logrado por medio de la revisión bibliográfica que dio lugar al apartado 1.1 donde se explican dos conceptos de la autoestima.

El segundo objetivo particular alude a describir los niveles que presenta la autoestima, estese alcanzó gracias a las aportaciones de Branden (2011) en el apartado 1.3.

En cuanto al objetivo particular número 3, que plantea definir el concepto de castigo, se logró gracias a las perspectivas de Woolfolk (2006) y Santrock (2006) en el apartado 2.1.

El siguiente objetivo fue el 4, donde se planteó explicar los tipos de castigos y sus características. Este objetivo fue alcanzado gracias a la literatura revisada de donde se estructuró el apartado 2.3 y 2.4, que se refiere a las características que deben de tomarse en cuenta en un proceso de castigo, como son: la contingencia, contigüidad, intensidad, nivel introductorio de castigo, entre otras; así como los tipos de castigo que existen, en donde se destacan el positivo y el negativo.

El objetivo número 5 estuvo enfocado a identificar la aplicación de castigos por parte de los profesores a los alumnos de cuarto y quinto de la Escuela Primaria 16 de Septiembre del turno vespertino, por medio de una prueba. Este objetivo fue alcanzado gracias a la elaboración de la prueba que mide percepción de castigo en los niños, por medio de la cual se conocieron en puntajes T las sanciones que perciben los niños y que son aplicadas por estos profesores.

El sexto objetivo fue medir el nivel de autoestima por medio del TAE, en los alumnos de cuarto y quinto de la Escuela Primaria 16 de Septiembre, turno vespertino. Este objetivo fue cumplido gracias a la aplicación de la batería de Test de autoestima Escolar (TAE), instrumento que arrojó el nivel predominante de autoestima es este contexto.

El séptimo objetivo fue señalar la relación entre el nivel de autoestima de los alumnos de cuarto y quinto grado y la percepción de castigo. Este objetivo fue alcanzado gracias a la aplicación de la prueba “r” de Pearson, lo cual dio la posibilidad de aceptar la hipótesis nula de esta investigación.

En función de la cobertura total de todos los objetivos particulares, se dio alcance al objetivo general planteado para esta investigación, el cual refiere a analizar el nivel de autoestima que presentan los alumnos de cuarto y quinto grado de la Escuela Primaria 16 de Septiembre, turno vespertino, que tienen o no percepción de castigo escolar.

Para cumplir con el objetivo general de este estudio, se procedió con el análisis a partir de todos los datos recabados, encontrando niños con autoestima baja y en mayor frecuencia, con autoestima normal, así como niños con puntajes considerables en cuanto a percepción de castigo, pero gracias a la prueba “r” de Pearson, se encontró que estas variables no tienen correlación.

Cabe resaltar que en la presente investigación se obtuvieron datos valiosos que dan cuenta de la relación entre castigo y autoestima. También es preciso indicar que desde la parte teórica, se estructuró el instrumento que mide la percepción de castigo en los niños, el cual es una aportación a la psicología y también para los investigadores que deseen continuar con indagaciones en torno a este tópico.

Referente a la aplicación de campo, puede rescatarse que existen 11 casos con baja autoestima, de los cuales dos presentan una muy baja autoestima, lo que da cuenta de que existe otro factor que puede estar incidiendo en este sentido, por lo que sería interesante y conveniente detectar ese factor, ya que como lo indicado en la teoría de esta investigación, una baja autoestima afecta todas las áreas del individuo.

Estos resultados abren nuevas perspectivas de investigación y dejan la duda planteada para otros investigadores que deseen conocer qué efectos puede tener el castigo, el cual aún es usado en las aulas educativas. En el presente estudio se ha descartado un efecto negativo o positivo del castigo sobre la autoestima en este contexto en específico.

Otras líneas de investigación que pueden explorarse son: conocer qué factor puede estar incurriendo en el mantenimiento de una autoestima normal en la mayoría de los niños, pero que no incurre en la autoestima de los restantes 11. También puede profundizarse en los tipos de castigos que son aplicados por los docentes y si esta variable puede verse relacionada con otras, como la ansiedad o el autoconcepto, por ejemplo.

BIBLIOGRAFÍA

Alcántara, José Antonio. (1990)
Cómo educar la autoestima.
Edit. CEAC, S.A., España.

Anderson, Richard Chase. (1997)
Psicología educativa: La ciencia de la enseñanza y el aprendizaje.
Edit. Trillas, México.

Arancibia C., Violeta; Herrera P., Paulina; Strasser S., Katherine. (2009)
Manual de psicología educacional.
Alfaomega Grupo editor, S.A. de C.V., México.

Ardila, Rubén. (1981)
Psicología del aprendizaje.
Siglo XXI editores, S.A., México.

Ávila Baray, Héctor Luis. (2006)
Introducción a la metodología de la investigación.
Edit. Eumed, México.

Branden, Nathaniel. (2011)
Los seis pilares de la autoestima.
Edit. Paidós Mexicana, S.A., México.

Carrión López, Salvador A. (2007)
Autoestima y desarrollo personal con PNL.
Edit. Obelisco, España.

Chance, Paul. (2001)
Aprendizaje y conducta.
Edit. El Manual Moderno, México.

Domjan, Michael. (2003)
Principios de aprendizaje y conducta.
Edit. Thomson Editores, S. A. de C.V., México.

Duque Yepes, Hernando. (2005)
La autoestima en la vida familiar.
Edit. San Pablo, Colombia.

Encinas Gasca, Humberto. (1997)
La alegría de vivir.
Edit. Jerthlum, México.

Escalante de la Hidalga, Francisco; López Orozco, Rocío. (2003)
Comportamientos preocupantes en niños y adolescentes.
Edit. Asesor Pedagógico, S.A. de C.V., México.

Flórez Ochoa, Rafael; Tobón Restrepo, Alonso (2001)
Investigación educativa y pedagógica.
Edit. McGraw-Hill, Colombia.

Gaja Jaumeandreu, Raimon. (2006)
Quiérete mucho. Guía sencilla y eficaz de bolsillo.
Edit. DEBOLSILLO, Barcelona.

García Avilés, Alfredo. (2002)
Introducción a la metodología de la investigación científica.
Edit. Plaza y Valdés S.A. de C.V., México.

González-Arratia López Fuentes, Norma Ivonne. (2001)
La autoestima. Medición y estrategias de intervención a través de una experiencia de
en la reconstrucción del ser.
Edit. Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Hernández Rojas, Gerardo. (2006)
Paradigmas en psicología de la educación.
Edit. Paidós Educador, México.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar (2006)
Metodología de la investigación.
Edit. McGraw-Hill, México.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar.
(2010)
Metodología de la investigación.
Edit. McGraw-Hill, México.

Kaplan, Robert M.; Saccuzzo, Dennis P. (2006)
Pruebas psicológicas.
Edit. Thomson, México.

Kerlinger, Fred N. (2006)
Investigación del comportamiento.
Edit. McGraw Hill, México.

Kimble, Gregory A.; Garmezy, Norman; Zigler, Edward. (1991)
Fundamentos de Psicología general.
Edit. Limusa, S.A. de C.V., México.

Lipsitt, Lewis P.; Reese, Hayne W. (1990)

Desarrollo infantil.
Edit. Trillas, México.

Marchant O., Teresa; Haeussler P. de A., Isabel M.; Torretti H., Alejandra (1997)
TAE. Batería de tests de autoestima escolar.
Ediciones Universidad Católica de Chile, Chile.

Moreno Bayardo, María Guadalupe. (2003)
Introducción a la metodología de la investigación educativa 1.
Edit. Progreso, S.A. de C.V., México.

Papalia, Diane E.; Wendkos Olds, Sally. (1996)
Psicología.
Edit. McGraw-Hill, México.

Papalia, Diane E.; Wendkos Olds, Sally; Duskin Feldman, Ruth. (2005)
Psicología del desarrollo, de la infancia a la adolescencia.
Edit. McGraw-Hill Interamericana, México.

Paz Bermúdez, María; Bermúdez Sánchez, Ana María. (2004)
Manual de psicología infantil. Aspectos evolutivos e intervención psicopedagógica.
Edit. Biblioteca Nueva, España.

Puga Villanueva, Lucía. (2008)
Relaciones interpersonales en grupo de niños que reciben castigo físico y emocional.
Tesis de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Peru.
Rice Philip F. (1997)
Desarrollo humano: estudio del ciclo vital.
Edit. Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A., México.

Santrock, John W. (2006)
Psicología de la educación.
Edit. McGraw-Hill, México.

Schunk, Dale H. (1997)
Teorías del aprendizaje.
Edit. Pearson Prentice Hall, México.

Skinner, Burrhus Frederic. (1981)
Ciencia y conducta humana.
Edit. Fontanella, S.A., Barcelona.

Valenzuela Gómez, Mónica. (2013)

Relación entre el nivel de autoestima y el rendimiento académico de los alumnos de una Escuela Primaria de Uruapan, Michoacán.

Tesis inédita de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan, Michoacán, México.

Woolfolk, Anita. (2006)

Psicología Educativa.

Edit. Pearson Educación, México.

Zamudio Villafuerte, Rosalba. (2010)

Disciplina escolar: Desarrollo y aplicación de un programa actitudinal-cognitivo para la formación permanente del profesorado de Educación Primaria.

Tesis de la Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Zepeda Ruelas, Griselda Lizeth. (2010)

La ausencia de la figura paterna como factor que influye en la autoestima de los adolescentes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

Tesis inédita de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan, Michoacán, México.

Prueba para medir estrategias docentes

Instrucciones:

Lee cuidadosamente los siguientes reactivos y tacha la respuesta que consideres adecuada sin pensarlo mucho en la hoja de respuestas, de acuerdo a las siguientes opciones de respuesta:

Sí (S) No (N)

Ejemplo:

1. Tomo 2 litros de agua al día.

Hoja de Respuestas:

R.	S	N
1.		

Hoja de reactivos.

1. Si presento conductas negativas, mis padres son citados por mi profesor(a).
2. Cuando me porto mal, el profesor(a) me deja más tarea.
3. Mi profesor(a) me hace pasar al pizarrón, cuando estoy distraído en la clase.
4. Sí me encuentro platicando con mis compañeros en otro asiento, el profesor(a) me regaña.
5. Mi profesor(a) me retira el celular, si me suena en la clase.
6. Si me porto mal, el profesor(a) me deja más tiempo en el salón, aunque ya hayan terminado las clases.
7. El profesor(a) me ha pedido que realice ejercicios o actividades enfrente de él, para comprobar que efectivamente yo los sé hacer.
8. Si faltó a clases, el profesor(a) manda un citatorio para que vengan mis papás.
9. Mi profesor(a) me pone a correr en la cancha, cuando me porto mal.
10. Si platico en clases, el profesor(a) me apunta en el pizarrón, como uno de los mal portados.
11. Si llego tarde a clases, el profesor(a) me impide entrar al salón.
12. Si interrumpo a algún compañero que está participando en clase, el profesor(a) me llama la atención.

13. Mi profesor(a) pone notas para mis papás, en mis libros y cuadernos, cuando mis ejercicios están incompletos.
14. Cuando incumplo con mis tareas, el profesor(a) me pone una tacha.
15. El profesor(a) me ha puesto a hacer el aseo del salón, cuando me porto mal.
16. El profesor(a) me ha mandado a barrer alguna parte de la escuela, cuando me porto mal.
17. Cuando el profesor(a) me ve platicando con un compañero(a), me cambia de asiento.
18. El profesor(a) me impide salir al baño, cuando me ve platicando en clase.
19. El profesor(a) me ha quitado objetos personales, si los saco en clases.
20. Si me porto mal en clase, el profesor(a) me ignora.
21. El profesor(a) me hace ponerme de pie y explicar la clase anterior, cuando me encuentro distraído.
22. Si estoy comiendo en clase, el profesor me hace tirar a la basura lo que esté comiendo.
23. El profesor(a) me cobra dinero si digo una grosería.
24. Si me comporto mal, mi profesor(a) me impide salir a educación física.
25. Si me equivoco en la ortografía de mis trabajos, el profesor(a) me baja calificación.
26. Si me salgo sin permiso del salón, el profesor(a) me regaña.
27. Si ofendo a un compañero, el profesor(a) manda a llamar a mis papás.
28. Si me porto mal, me ponen a limpiar las ventanas del salón.
29. Si tengo desordenadas mis tareas, el profesor(a) me regaña.
30. Cuando dejo sin contestar actividades en mis libros, el profesor(a) me pone "no hizo tarea".
31. El profesor(a) me regaña si me burlo de alguno de mis compañeros.
32. Cuando estoy platicando en el salón, el profesor(a) me mira fijamente hasta hacerme callar.
33. Si entrego una tarea sucia, el profesor(a) me dice que la vuelva a hacer.
34. Si me comporto mal en el salón, el profesor(a) me deja más tarea de Matemáticas.
35. El profesor(a) me ha puesto en la fila de "burros" cuando incumplo con mis tareas.
36. Si me porto muy mal, el profesor(a) me manda a la oficina del director.
37. Me pone nervioso(a) la respuesta que obtendré de mi profesor(a) cuando participo en clase.
38. El profesor(a) suele llamar al director o a alguna otra autoridad para que me regañe.
39. Cuando platico en clase, el profesor(a) me saca del salón.
40. Me han mandado a recoger basura por incumplir con tareas o actividades.
41. Cuando me equivoco al participar en clase, el profesor(a) resalta mi equivocación.

MUCHAS GRACIAS POR TU COOPERACIÓN ☺

Glosario:

Incumplir: Significa no hacer algo, o no cumplir con alguna tarea o actividad.

Conductas negativas: Portarse mal.

Hoja de respuestas.

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____ Grado: _____ Grupo: _____

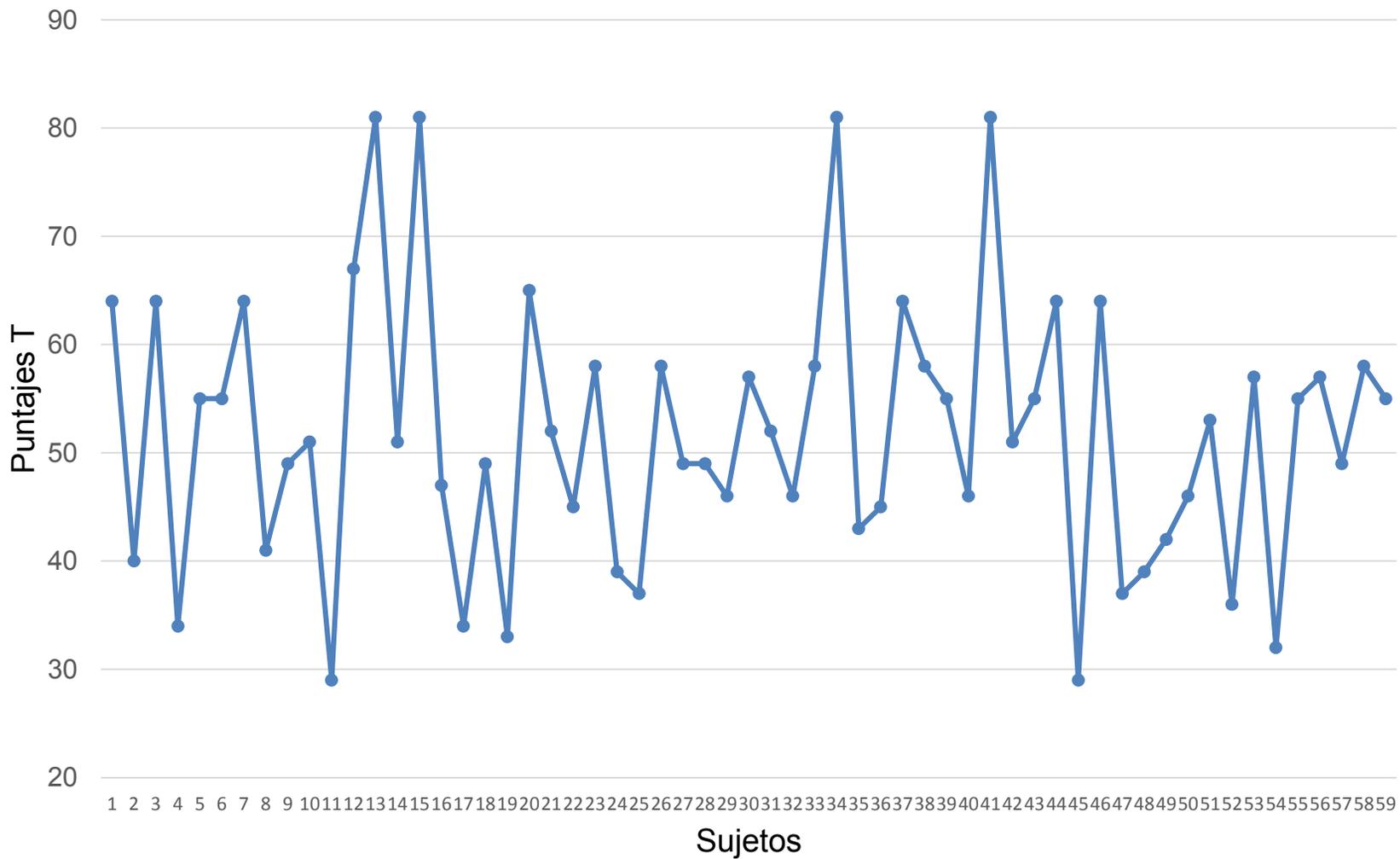
Opciones de respuesta: SÍ NO

R.	SÍ	NO
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		

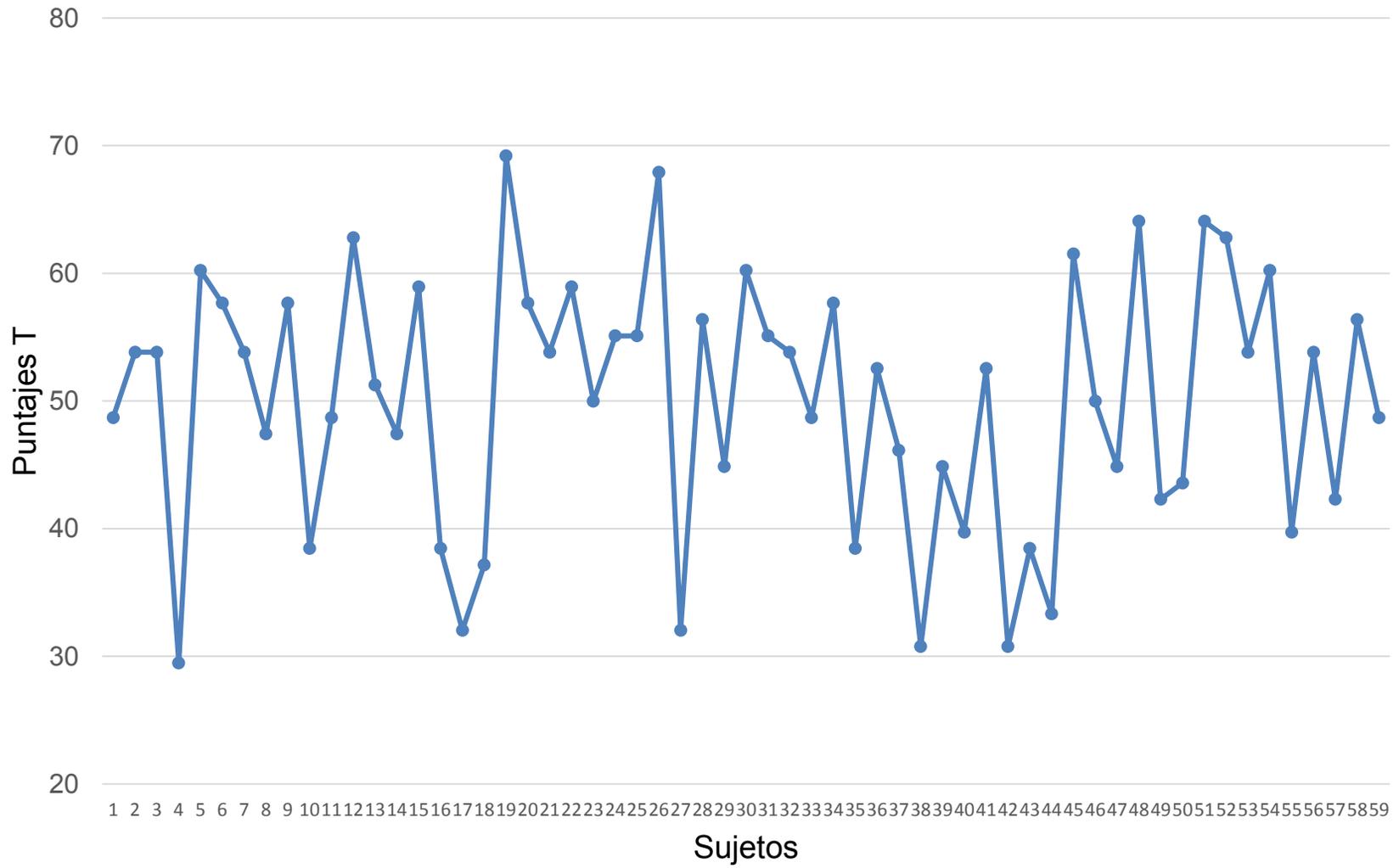
R.	SÍ	NO
23.		
24.		
25.		
26.		
27.		
28.		
29.		
30.		
31.		
32.		
33.		
34.		
35.		
36.		
37.		
38.		
39.		
40.		
41.		

MUCHAS GRACIAS POR TU COOPERACIÓN ☺

ANEXO 2 Puntajes T de Autoestima



ANEXO 3 Puntajes T del test de Castigo



ANEXO 4

Correlación entre el nivel de autoestima y la percepción del castigo

