



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

**INFLUENCIA DE LAS PERSPECTIVAS DE GÉNERO EN EL NIVEL
DE AUTOESTIMA ESCOLAR DE NIÑOS E EDUCACIÓN
PRIMARIA.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

CARLOS OMAR VÁZQUEZ GARCÍA

JURADO DE EXAMEN

DIRECTOR DE TESIS: MTRO. MIGUEL ÁNGEL JIMÉNEZ VILLEGAS

COMITÉ: DR. FAUSTO TOMÁS PINELO ÁVILA

MTRO. CÉSAR AUGUSTO DE LEÓN RICARDI

LIC. EDUARDO ARTURO CONTRERAS RAMÍREZ

LIC. ALBERTO ANTONIO RAMÍREZ VILLA



CIUDAD DE MÉXICO, 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos:

Agradezco al Dr. Fausto Tomás Pinelo por ser parte del comité, por sus consejos y por tomarse el tiempo para revisar este trabajo, así como externarme sus opiniones sobre el mismo, ya que fueron muy útiles.

Al Maestro César Augusto De León por apoyarme desde que fue mi profesor y por tomarse el tiempo en revisar este trabajo.

Agradezco al Licenciado Eduardo Contreras por aceptar ser parte de este proyecto, y por todas las atenciones que ha tenido para conmigo en todo momento.

Al Licenciado Antonio Ramírez por aventurarse en este trabajo, por las observaciones hechas, además de brindarme sus consejos y palabras de aliento.

Al Maestro Miguel Ángel Jiménez, ya que sin el esto no fuera posible, gracias por ser parte de este trabajo, gracias por ser mi profesor, compañero y para mí un gran amigo.

Gracias a todos y cada uno de ellos.

Dedicatorias:

A ti Leticia por siempre haber confiado en mí, esto es resultado de esfuerzos y sacrificios que hemos hecho juntos.

A ti Itzel mujer capaz y constante, que me has apoyado y luchado junto a mí en varios pasajes de mi vida, por esos momentos que trascendieron en nuestras vidas y que juntos forjamos.

A mis hijos, Axel y Damián, por ser mi fuerza y motivación.

A mis familiares que me han ayudado y creído en mí, Marina, Guadalupe, Rosa María, Juan Carlos, Carolina, Enrique, y a todas esas personas que me han tendido la mano, a todos gracias.

INDICE DE CONTENIDO

Introducción	5
Capítulo 1 Factores que se relacionan con las perspectivas de género.....	7
1.1 Sexo.....	7
1.2 Género.....	8
1.3 El rol social de género.	8
1.4 Contextos escolares en México.	9
1.5 Edad escolar.	9
Capítulo 2.....	10
AUTOESTIMA, GÉNERO, Y REPERCUSIONES SOCIALES.	10
2.1 El autoconcepto.	11
2.1.2 El estudio de la autoestima.	11
2.2.2 Autoestima en la familia.....	13
2.2.3 Autoestima en el entorno social.....	13
Capítulo 3.....	17
PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA	17
3.1 Desarrollo físico y psicomotor en la primera infancia	18
3.1.2 Desarrollo cognitivo y lenguaje en la primera infancia.....	20
3.1.3 Desarrollo psicosocial en la primera infancia.	22
3.2 Segunda infancia	24
3.2.1 Desarrollo físico y salud.....	26
3.2.3 Desarrollo psicológico.	27
3.2.4 Desarrollo social	29
Capítulo 4.....	30
EL NIÑO EN LA ESCUELA.....	30
4.1 LA ESCUELA PRIMARIA MEXICANA LAICA, POPULAR Y GRATUITA	31
4.1.2 El impulso a la escuela rural	32
4.1.3 Definiciones.....	34
4.2 El modelo Montessori.	34
4.2.1 Factores educativos en la niñez temprana.	35
4.2.2 MODELO SOCIOCRTICO	35
4.3 DIDÁCTICA TRADICIONAL, TECNOLÓGICA Y CRÍTICA	38

4.3.1 Escuela tradicional, escuela tecnocrática y escuela crítica.	38
4.3.2 Didáctica tecnológica o tecnocrática	40
4.3.3 Didáctica crítica	41
4.3.4 Componentes de la escuela crítica	42
4.4 La Educación Básica a través de los años en México	43
4.4.1 Proyecto de Educación Nacionalista (1921-1924)	44
4.4.2 -Proyectos de Educación Rural e Indígena (1924-1942).	45
4.4.3.- Proyecto de Educación Socialista 1934-1942.	45
4.4.4 Proyecto de Educación Técnica.	46
4.4.5 Proyecto de Unidad Nacional 1940-1958	47
4.4.6 Plan de Once Años para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria. (1959-1970)	48
4.4.7-Planes y Programas de Reforma, Descentralización y Modernización de la Educación (1970-1993).	49
4.5 Las Guarderías centradas en los niños.	50
4.5.1 Las prácticas educativas adaptadas y no adaptadas al desarrollo evolutivo.	50
4.5.2 La transición a la escuela primaria.....	50
4.6 Rendimiento escolar.....	51
4.6.1 Rendimiento escolar y autoestima	53
Metodología.....	54
Resultados.....	55
Conclusiones	61
Propuestas.	62
Referencias.....	63
ANEXO: EDINA (Cuestionario para la Evaluación de la autoestima en la infancia)	65

Influencia de las perspectivas de género en el nivel de autoestima escolar de niños en educación primaria.

Introducción.

La autoestima es indispensable en las relaciones sociales, el ser humano es un ser biopsicosocial y no puede estar exento de ellas, por eso es de suma importancia un análisis para comprobar si existen diferencias en el nivel de autoestima que tienen los niños y las niñas en edad escolar primaria.

Esta investigación tiene como objetivo saber si la autoestima global de niñas de edad escolar es menor que en niños, con la finalidad de comprender y hacer notables los diversos factores que la propician, como son los estereotipos y constructos sexistas con respecto al género, por mencionar algunos.

Esta investigación concilia la aportación de campos teóricos como la psicología y las teorías sobre el género y la autoestima.

También se mencionan los contextos escolares y el desarrollo de los niños en estos, y como han ido cambiando, ya que son estos en donde los niños y las niñas tienen gran interacción social entre sus pares y profesores, así mismo es como van fortaleciendo parte de su autoestima.

A lo largo del tiempo en los contextos familiares, escolares y de trabajo, en México se han detectado diferencias de trato que se relacionan con el género, lo que parte de constructos sociales sexistas, además de estereotipos basados en prejuicios y creencias subjetivas, que pueden llegar a tener efecto negativo en la autoestima de las personas que se ven afectadas por estas diferencias de trato.

Las diferencias de trato pueden ser por diferentes condiciones, una de las más comunes que se percibe en México es la que se hace por sexo y género.

La influencia de las perspectivas de género que toman lugar en los contextos escolares de educación primaria es un importante tema de análisis ya que es un fenómeno que permea como ya se mencionó en la autoestima de los niños y niñas, se tomarán y desarrollarán varios temas y factores, que pueden ser detonantes y que tienen una posible correlación.

La importancia de este trabajo radica en poder reconocer la influencia que tienen las perspectivas de género y los constructos sociales sexistas sobre la autoestima que pueden registrar los niños y niñas en educación primaria.

Por lo ya mencionado el trabajo pretende encontrar un nivel de autoestima global menor en niñas que en niños de una escuela primaria de la CDMX, debido a la influencia de las perspectivas de género.

El trabajo estará compuesto por un primer capítulo en el que se mencionaran factores relacionados a las perspectivas de género, en el capítulo dos se describirán la autoestima y el género, características y componentes, en el tercer capítulo se tomara el tema sobre el desarrollo del niño y en un cuarto capítulo se abordara el tema del niño en los contextos escolares y la evolución de estos a lo largo del tiempo, y por último se presentara la parte metodológica que sustenta los resultados de esta investigación.

Capítulo 1 Factores que se relacionan con las perspectivas de género.

En México existen campañas y programas para evitar la diferencia de trato con respecto al género entre niñas y niños como la de “Igualdad, ni más ni menos” por parte del gobierno de la república, en el que se plantea una igualdad en el trato.

La importancia de este trabajo radica en poder reconocer la influencia que tienen las perspectivas de género y los constructos sociales sexistas sobre la autoestima que pueden registrar los niños y niñas en educación primaria.

Por lo ya mencionado el trabajo pretende encontrar un nivel de autoestima global menor en niñas que en niños de una escuela primaria de la CDMX, debido a la influencia de las perspectivas de género y los diversos factores que la propician.

1.1 Sexo.

El sexo se define como hombre y mujer, llamado también sexo biológico por tener ciertas las características correspondientes definidas biológica y fisiológicamente.

Si bien la mayoría de las personas nacen de sexo masculino o femenino (sexo biológico), se les enseñan los comportamientos apropiados para varones y mujeres (normas de género), en especial cómo deben interactuar con otros miembros del mismo sexo o del sexo opuesto en los hogares, las comunidades y los lugares de trabajo (relaciones entre los géneros), y qué funciones o responsabilidades deben asumir en la sociedad (roles de género).

Los ingresos, la educación, la edad, el origen étnico, la orientación sexual y el lugar de residencia son importantes determinantes de la salud. Cuando se interrelacionan con la desigualdad de género, estos factores pueden agravar la discriminación, los riesgos sanitarios y la falta de acceso a los recursos necesarios para tener resultados en materia de salud. (OMS, 2018)

1.2 Género.

A lo largo del tiempo en distintas culturas se ha hecho la diferencia entre el hombre y la mujer, no solo por las características físicas y biológicas particulares de cada uno sino también por las atribuciones de rol social que se les dan.

El término género es un constructo social, en el que hay una diferenciación entre características. El término género refiere a los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres. Las diferentes funciones y comportamientos pueden generar desigualdades de género, es decir, diferencias entre los hombres y las mujeres que favorecen sistemáticamente a uno de los dos grupos. (OMS, 2018)

El género también es una consideración hecha con base en los modelos de comportamiento y en el conjunto de la normativa que se establece en un determinado contexto situacional, relacionado con el hecho de ser hombre o mujer; es decir, las diferencias entre sexos: los papeles, los estereotipos, las actitudes, las funciones cognitivas, el temperamento, el comportamiento social, la ocupación, los gestos, los hábitos, la personalidad, y todo aquello que marque diferencias entre ellos a partir del ser distinguido por tener un cierto tipo de genitales (Cardacci, 1990; Jackson et al., 1994; Lamas, 2002).

El género se determina a partir de una serie de características fisiológicas y de comportamiento que desde pequeños se ven marcadas, por tendencias, estereotipos y un sin fin de cuestiones que marcan una diferencia entre hombres y mujeres, y que a su vez repercuten en la forma en como reciben un trato debido al rol social que juegan.

1.3 El rol social de género.

Generalmente el rol social que juegan las personas está determinado por los constructos de género que se crean derivados del sexo, tomando en cuenta diversos factores contextuales, estos constructos llegan a tener un carácter sexista.

El papel o rol de género se puede definir entonces como las prescripciones, normas, expectativas establecidas social y culturalmente, para intentar normar el comportamiento de hombres y mujeres (Cardaci, 1990; Giraldo, 1981; Lara, 1993, Lamas 2002).

En México el rol social tiene implicaciones en la autoestima escolar de los niños y niñas, considerando que aún existen comunidades en ciertos lugares del país donde no se les permite a las mujeres acceder a la educación dentro de un contexto escolarizado, marcando una diferencia, en la escuela las diferencias de trato así como de oportunidades tiende a repercutir directamente en la autoestima, tanto de niños como de niñas.

1.4 Contextos escolares en México.

Existen diferentes evidencias que muestran que en nuestro país hay una distribución inequitativa de los beneficios del sistema educativo, resultado de las desigualdades en los niveles de vida de su población y de los capitales culturales vinculados.

Un principio básico para instaurar un sistema educativo más justo obliga a establecer acciones concretas contra estas desigualdades, aunque no todas sean competencia exclusiva del ámbito educativo (Narro Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime y Barzana García, Eduardo (Coord.).(2012) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM <<http://www.planeducativonacional.unam.mx>>).

La gran mayoría de estas diferencias y desigualdades en algunos de los casos tienen que ver en muchos aspectos con el factor género, pudiera suponerse que en la escuela tanto niños como niñas tienen un trato igualitario, sin embargo la realidad es que las diferencias de trato que vienen desde la primera institución que es la familia se trasladan y continúan en la escuela.

1.5 Edad escolar.

Los niños y niñas en edad escolar no están exentos a tener baja autoestima como consecuencia de la forma en la que son tratados, derivado de la influencia de género.

Suele decirse que los niños de 6 a 11 años están en la edad escolar porque es la etapa de la vida cuyo eje es el aprendizaje, que se logra en las clases, en juegos y relaciones con los demás (UNICEF, 2005) .

En este período de edad también planteada como niñez intermedia por Papalia, es en la que el niño tiende a aprender y desarrollar la confianza, sin embargo para que eso se cumpla influyen diversos factores, que pueden ser favorables y en ocasiones no, como es el caso de los prejuicios y constructos sexistas, tanto como niños como niñas tienden a sufrirlos, así como ya se mencionó, la diferencia en el trato y el rol que toman dentro de los distintos grupos sociales a los que pertenecen.

La autoestima en niños de edad escolar primaria ha sido motivo de estudio de la psicología, sus causas y complicaciones, estos estudios e investigaciones son importantes para poder tener diferentes panoramas de cómo abordar este fenómeno social como lo es los niveles de autoestima en niños, ya sea en el área educativa, o en una terapia de corte clínico, es importante para identificar como los alumnos son sujetos a situaciones, que tienden a mejorar o perjudicar su autoestima.

El elemento a considerar que tiene que ver con nivel de autoestima de los niños de primaria es el como ellos perciben los distintos constructos sexistas con respecto al género a los que llegan a estar sujetos, en los diferentes ambientes sociales, como son los familiares y el escolar. Es en este momento en el que el nivel de autoestima se convierte en un elemento muy importante y de consideración, ya que es un factor que interviene no solo en su desarrollo psíquico, sino también en su desarrollo escolar, de tal forma que tiene gran impacto en la educación básica.

En México existen campañas y programas para evitar la diferencia de trato con respecto al género entre niñas y niños como la de “Igualdad, ni más ni menos” por parte del gobierno de la república, en el que se plantea una igualdad en el trato.

Capítulo 2

AUTOESTIMA, GÉNERO, Y REPERCUSIONES SOCIALES.

Tanto niños como niñas en edad escolar pueden llegar a tener autoestima baja debido a estas situaciones, sin embargo se plantea que las niñas tienden a tener un nivel de autoestima escolar más bajo, entendiendo la autoestima escolar como, la evaluación que la persona hace y habitualmente mantiene con respecto a sí misma en relación con su desempeño en el ámbito escolar, considerando su capacidad,

productividad, importancia y dignidad, implicando un juicio personal expresado en actitudes hacia sí mismo. Coopersmith (1996).

Se plantea que una buena autoestima depende del autoconcepto, y la autoimagen. La autoestima tiene gran significancia en todo tipo de relaciones sociales, y de conductas propias. Es el principal factor que nos da la capacidad de realizar o no conductas, es un valor interno y una capacidad autocrítica de nuestras capacidades, así como de la imagen percibida en diferentes ambientes. La primaria, ya sea por la edad formativa de la personalidad y de las creencias centrales, así como la escuela que es el primer choque a una estructura social de diferentes jerarquías después de la familia, es un factor importante para la fijación e internalización de diferentes valores morales y de autopercepción.

2.1 El autoconcepto.

El autoconcepto es la imagen que una persona tiene de sí misma (Harter, 1990), en cambio, la autoestima es la valoración que hace el individuo de esa imagen (Garma y Elexpuru, 1999), la división no sólo es artificial sino además forzada, pues la propia imagen es ya una interpretación filtrada por los metaesquemas cognitivos, impregnada de valoraciones y juicios (Ramos, 2008) que realiza el individuo basado en las expectativas propias y externas.

2.1.2 El estudio de la autoestima.

El estudio de la autoestima es un aspecto esencial en la investigación psicológica, por su implicación en la búsqueda de ayuda psicológica, el estrés, la depresión y el bienestar general (A. J. Vázquez, R. Jiménez y R. Vázquez, 2004), siendo de interés la disponibilidad de instrumentos adecuadamente validados para su evaluación, de esta forma son importantes los diferentes enfoques que se han publicado (pues el enfoque condiciona la forma de medirla), algunos de estos enfoques hablan de diferentes tipos de autoestima en áreas específicas, o bien otras teorías hablan de una autoestima global (Serrano, 2014), la primer acepción nos permite entender a la autoestima como origen de motivación para que un individuo se envuelva y apropie de situaciones específicas, es decir, el autoestima escolar, por ejemplo, permite al niño motivarse y apropiarse de su realidad educativa, poner empeño a su curso y conseguir mejores resultados, en cambio una autoestima global hace referencia a la

valoración que hace de manera general, un individuo de sí mismo. Es por esta razón que se considera de suma importancia el hacer una medición de autoestima global de las niñas y los niños en edad escolar primaria.

En un inicio Gil (1998) menciona que la Autoestima se manifiesta como uno de los bienes básicos que una persona necesita para ser feliz. También argumenta que una Autoestima eficiente tiene las siguientes características: aprecio, aceptación, atención, autoconciencia, apertura y bienestar por sí mismo.

Por otra parte, Harter (1988) (Citado en A. J. Vázquez, 2004) define la Autoestima como la autovalía global que hace el sujeto de sí mismo, habla de un aprecio global, sin embargo otros se refieren a la autoestima como una suma de componentes, por ejemplo, Santrock (2002) dice que ésta es la evaluación global de la dimensión del yo o self. También se refiere a la autoestima como la autovalía o a la autoimagen, y refleja la confianza global del individuo y la satisfacción de sí mismo.

Posteriormente, Branden (De Mézerville, 2004,) dice que La autoestima está configurada por factores tanto internos como externos. Entiendo por factores internos, los factores que dependen del individuo mismo, como las individuo-ideas, creencias, prácticas o conductas. Por otra parte entiende a los factores externos como los factores del entorno: los mensajes transmitidos verbal o no verbalmente, o las experiencias suscitadas por los padres, los educadores, las personas significativas para nosotros, las organizaciones y la cultura.

El modelo de Harter (1982) se centra en la percepción de autocompetencia en tres dominios de habilidades: social, físico y cognitivo. Habla de la existencia de tres dimensiones específicas del yo y una de ámbito general. La autora dice que una valoración global del autoconcepto puede depender del valor que el niño o la niña otorgue a cada uno de sus componentes

Finalmente, Coopersmith (1996) toma en cuenta a las personas como quienes viven sumergidos en una subjetividad propia, presentan diversas formas y niveles perceptivos, así como diferencias en cuanto al patrón de acercamiento y de respuesta a los estímulos ambientales. Así como que están inmersos en diversos contextos, y cada uno contiene interacción con otros, por ello, genera una modificación en el autoconcepto, para finalmente repercutir en la autoestima, por ello, esta misma, presenta múltiples áreas, que caracterizan su amplitud y radio de acción. Entre ellas incluye: Autoestima Personal: hace referencia a la valoración que el individuo realiza de sí mismo, y finalmente consolida en relación con su imagen corporal y cualidades

personales, considerando su capacidad, productividad, importancia y dignidad, todo esto implicando un juicio personal expresado en actitudes hacia sí mismo.

Autoestima en el área académica: consiste en la evaluación que la persona hace sobre sí misma en cuanto a su desempeño en el ámbito escolar, considerando su capacidad, su importancia en la escuela, y como futuro profesional, de igual forma implica un compromiso, pues se ve motivado, porque tiene las capacidades y aptitudes necesarias para llevar correctamente su desempeño en la escuela.

2.2.2 Autoestima en la familia.

Autoestima en el área familiar: consiste en la evaluación que la persona acuña con respecto a sí misma en relación con sus interacciones en los miembros del grupo familiar, su capacidad, importancia y dignidad, implicando un duelo en el yo ideal y el autoconcepto que ha venido formando, proyectado de las expectativas y juicios de los padres y demás integrantes, generando ciertas actitudes hacia sí mismo.

2.2.3 Autoestima en el entorno social.

Autoestima en el área social: consiste en la evaluación que la persona hace y finalmente mantiene con respecto a sí misma en relación con sus interacciones sociales, considerando su capacidad, productividad, importancia y dignidad, implicando un juicio personal expresado en actitudes hacia sí mismo.

Por otra parte, McKay y Fanning (1999), señalan que en la autoestima existe una valoración global acerca de sí mismo y del comportamiento de su yo. Ambos autores señalan cinco dimensiones de la misma:

1. Dimensión Física. La de sentirse atractivo o atractiva.
2. Dimensión Social. Sentimiento de sentirse aceptado y de pertenecer a un grupo, ya sea empresarial, de servicio, entre otros.
3. Dimensión Afectiva. Auto-percepción de diferentes características de la personalidad.
4. Dimensión Académica. Enfrentar con éxito los estudios, carreras y la autovaloración de las capacidades intelectuales, inteligente, creativa, constante.
5. Dimensión Ética. Es la autorrealización de los valores y normas.

En relación a los grados o niveles de autoestima, Coopersmith (1995) dice que la autoestima puede presentarse en tres niveles: alta, media o baja, que se evidencia porque las personas experimentan las mismas situaciones en forma notablemente diferente, dado que cuentan con expectativas diferentes sobre el futuro, reacciones afectivas y autoconcepto. Además, dice que estos niveles se diferencian entre sí por su influencia en el comportamiento, por ello, las personas con autoestima alta son activas, expresivas, con éxitos sociales y académicos, son líderes, no rehúyen al desacuerdo y se interesan por asuntos públicos. También es característico de las personas con alta autoestima, la baja destructividad al inicio de la niñez, les perturban los sentimientos de ansiedad, confían en sus propias percepciones, esperan que sus esfuerzos deriven en éxito, se acercan a otras personas con la expectativa de ser bien recibidas, consideran que el trabajo que realizan generalmente es de alta calidad, esperan realizar grandes trabajos en el futuro y son populares entre sus iguales

Craighead et al. (2001), por su parte, afirma que las personas con alta autoestima, reflejan un autoconcepto positivo sobre su imagen corporal, así como en relación a sus habilidades académicas, familiares y sociales. Ello implica que se muestren seguras, acertadas, eficientes, capaces, dignas y demuestren estar en disposición para lograr las metas, resolviendo problemas y demostrando habilidades de comunicación.

Estudios como el realizado por Miranda (2005) han hecho notar la enorme importancia que juegan los procesos socio-afectivos de los y las docentes en el espacio educativo, y no sólo en su desarrollo profesional, sino sobre todo como elemento clave y fundamental en el desarrollo integral de las capacidades y potencialidades del alumnado.

El sexo lo marca la biología y el género la cultura. El género es un constructo social clasificatorio que hace diferencia entre las conductas aceptadas dentro de un criterio social para hombres y mujeres. El concepto de género es interiorizado a través de la educación, la sociedad y la familia; transmiten valores, costumbres, estereotipos, prejuicios y roles que sobre “el deber ser” de cada género, de manera socialmente impuesta. Sin embargo, el “deber ser” o esta imagen construida varía “de una cultura a otra y de una a otra época que esté viviendo una sociedad” (Llaven Coutiño, Gabriel; Trejo Sirvent, María Luisa; Pérez y Pérez, Hugo César, 2015).

Como punto de partida consideramos que el género posee tres dimensiones básicas, interrelacionadas y acopladas en la práctica cotidiana de los sujetos: 1) el género se forma en conceptos concretos que se modelan social y subjetivamente, 2) se especializa (en función del lugar y el contexto) y 3) el género se representa, se simboliza y se predica a través de discursos y representaciones sobre lo femenino y lo masculino desde la puesta en uso de esquemas de género de visión y división y desde la producción de identidades y categorías sociales (Gomez,2009).

Durante las últimas décadas el estudio de las diferencias de género en la autoestima y el autoconcepto ha tenido un interés considerable. Entre algunos de los estudios realizados podemos mencionar el estudio de Lihua y Lizhu (2006) llevado a cabo con niños y niñas de 4 a 8 años que ha puesto de relieve diferencias entre los niños y las niñas en estas edades, con puntuaciones superiores en las niñas. Según Orenstein (1994) las niñas tienen una percepción positiva de sí mismas durante la etapa primaria.

En un principio, el proceso de educación social inicia con la familia y después se reproduce en la escuela. Dicha reproducción está basada en la (s) conducta (s) y estereotipos que continúan promoviendo la desigualdad de condiciones para la mujer y afectan su desarrollo integral. No solamente la escuela, sino también la familia y la sociedad, reproducen y fortalecen estas conductas y estereotipos que producen una serie de condicionantes que incrementan las desigualdades entre hombres y mujeres. (Llaven & Trejo, Et al., 2005).

La adquisición de los autoconceptos referidos a la identidad sexual y específicamente al rol de género, evoluciona durante la niñez y la adolescencia en una permanente interacción de atributos personales y variables ambientales (McConaghi, 1979; Sebin y Sprafkin, 1986). García Perales (2012) dice que los niños desde edades tempranas identifican su género y poco a poco asume y delimita las conductas que corresponden a cada rol de género, tomando como pauta la cultura en que se desarrolla.

En el ámbito escolar, la transmisión de los estereotipos de género se lleva a cabo a través de procesos como: actitudes e interacciones diferenciales de los maestros hacia los chicos y chicas, desigualdad en la utilización de varios tipos de material y no acceso a determinadas actividades; estrategias utilizadas para la formación de grupos de trabajo; representación diferenciada de los chicos y chicas en los libros y

materiales escolares; organización diferenciada del sistema escolar cuando a los papeles de los docentes (Neto et al. 1999). Cabe señalar que aunque actualmente se encamina la educación en base a potencialidades, todavía existen ciertas actuaciones que fomentan a menudo estereotipos de género, en especial las actitudes y prácticas docentes en las que se tienen expectativas distintas de los alumnos y alumnas en relación con sus capacidades o representaciones estereotipadas de las disciplinas y profesiones con connotaciones femeninas o masculinas (Rossi y Barajas 2015).

Además Arnold, K.D. (1996), considera que las mujeres están en situación vulnerable. Pues ni sus profesores, padres ni amigos no las aceptan socialmente, además dice que la sociedad, no necesita o no desea sus dotes ni habilidades para lograr el progreso.

Como lo hemos mencionado anteriormente, durante la infancia se comienza a generar el autoconcepto, con base en las premisas que imponen los padres a primera instancia (primer contacto social). La identidad de género, (saberse niña o niño) se da previo a la identidad sexual, entre los dos y tres años de edad (Colín A., 2012). La identidad sexual se presenta en la etapa de la adolescencia.

Cómo menciona Colín (2012): Las niñas se enfrentan a la ambigüedad: por una parte, se identifican con la madre en el cuidado de muñecas y en las labores domésticas, pero al mismo tiempo aprenden simbólicamente que estas “actividades de mujer” no son tan importantes como el “trabajo del hombre”. No es que las niñas y los niños quieran jugar a las muñecas y los coches respectivamente por naturaleza, sino que son los mundos que se les acerca, e implícita y explícitamente cuando quieren explorar y experimentar el mundo contrario o uno por creación propia, se les prohíbe. En esto no hay nada de instintos y sí mucho de aprendizaje con imposiciones y normas sociales de una visión androcéntrica y adultocéntrica.

La autoestima en niños de edad escolar primaria ha sido motivo de estudio de la psicología, sus causas y complicaciones, estos estudios e investigaciones son importantes para poder tener diferentes panoramas de cómo abordar este fenómeno social como lo es los niveles de autoestima en niños, ya sea en el área educativa, o en una terapia de corte clínico, es importante para identificar como los alumnos son sujetos a situaciones, que tienden a mejorar o perjudicar su autoestima.

El elemento a considerar que tiene que ver con nivel de autoestima de los niños de primaria es el como ellos perciben los distintos constructos sexistas con respecto al género a los que llegan a estar sujetos, en los diferentes ambientes sociales, como son los familiares y el escolar. Es en este momento en el que el nivel de autoestima se convierte en un elemento muy importante y de consideración, ya que es un factor que interviene no solo en su desarrollo psíquico, sino también en su desarrollo escolar, de tal forma que tiene gran impacto en la educación básica.

Capítulo 3

PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA

La vida del ser humano está comprendida por un ciclo vital y/o desarrollo, dividido en etapas: lactancia, infancia, adolescencia, adultez. De acuerdo con Puche, Orozco, Correa y Orozco (2009), tres aspectos son los que caracterizan la concepción de desarrollo: en primer lugar, el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y afectivo de los niños, no es un proceso lineal, por el contrario se caracteriza por un funcionamiento irregular de avances y retrocesos. En este sentido Hoffman (1996), menciona que uno de los factores que influyen en el desarrollo de dicho ciclo, es el contexto en el que se desenvuelven las personas. En segundo lugar, el desarrollo no tiene un principio definitivo y claro, pues no inicia desde “cero”; y en tercer lugar, el desarrollo no parece tener una etapa final, pues siempre podría continuar. Estas tres características resultan fundamentales para la concepción que se propone sobre desarrollo y las diversas implicaciones del mismo.

El presente trabajo se enfoca en el periodo de la infancia dividiéndola en dos partes, primera y segunda infancia. Muchos son los teóricos que manejan diversos periodos de tiempo para dividir la primera y la segunda infancia; para la Organización de los Estados Americanos (OEA, 2010), la primera infancia ocurre desde el nacimiento hasta los ocho años de edad, sin embargo, se abordará según Craig (1997), en donde la primera infancia abarca de los dos a los seis años, mientras que la segunda infancia comprende de los seis a los doce años. Siguiendo a éste autor, la primera infancia se encuentra marcada por cambios radicales en las habilidades físico-motoras, cognitivas y lingüísticas, además de la transformación del lactante a un niño

de seis los, de la alteración de las proporciones corporales que conlleva el cambio de apariencia para convertirse en una figura humana un poco más madura.

La primera infancia también marca el periodo más significativo en el desarrollo del niño, ya que en ella se estructuran las bases de desarrollo y de la personalidad, sobre las cuales las sucesivas etapas se consolidarán y perfeccionarán. Es justamente en esta etapa que las estructuras neurofisiológicas y psicológicas están en pleno proceso de maduración y, en este sentido, la calidad y cantidad de influencias que los niños reciben del entorno familiar, socioeconómico y cultural, los moldearán de una forma casi definitiva (OEA, 2010). El desarrollo proviene de factores genético, considerados con frecuencia los potenciales responsables últimos del potencial biológico, así como los factores de medio ambiente, es decir, factores sociales, emocionales y culturales que interactúan entre sí de forma dinámica y, modifican de forma significativa el potencial del crecimiento y desarrollo (Thelen, 1989).

3.1 Desarrollo físico y psicomotor en la primera infancia.

El concepto de desarrollo físico se refiere a los cambios corporales que experimenta el ser humano, especialmente en peso y altura, y en los que están implicados el desarrollo cerebral, óseo y muscular.

La argumentación en favor a la herencia se basa en la previsibilidad de la conducta, lo que indica que los factores biológicos están fuertemente implicados en el desarrollo. Se basa en las secuencias madurativas que siguen dicho desarrollo y que se rigen por dos leyes fundamentales de la maduración: la ley de progresión céfalocaudal y la ley próximodistal. Así, el control motor de la cabeza se consigue antes que el de los brazos y el del tronco, y éste se logra antes que el de las piernas (secuencia céfalocaudal). De igual forma se domina la cabeza, el tronco y los brazos antes que la coordinación de las manos y los dedos (secuencia próximodistal) (Illingworth, 1985; Nelson, Vaughan & McKay, 1983).

El ritmo del crecimiento es rápido en el primer año de vida, a partir del segundo año, muestra un patrón más lineal y estable, enlenteciendo gradualmente hasta la pubertad. Algunos datos del desarrollo físico son hitos claves para la maduración del desarrollo madurativo del niño. Es importante saber (Illingworth, 1985; Nelson & Cols, 1983; Le Boulch, 1999, Rice 1997) que el recién nacido tiene proporciones corporales

que difieren notablemente de los lactantes, niños y adultos. Se sabe que el tamaño de la cabeza es aproximadamente la mitad del cuerpo, el abdomen es prominente y de tamaño superior a un cuarto del cuerpo y las piernas no alcanza el cuarto restante. El perímetro cefálico tiene un promedio de 35cm, aumenta unos 10cm del nacimiento a los 6 meses y unos 3cm a los 12 meses. Al año el perímetro cefálico y torácico se igualan. El crecimiento del bebé durante el primer año es asombroso. La talla es por término medio de 50 cm y al año se incrementa un 50% como promedio, a los cinco años la estatura se duplica. Después de este rápido incremento, aunque se sigue creciendo, se da una disminución gradual en el ritmo de mismo hasta la edad de 10 años en las niñas y los 12 en los niños. Aunque las proporciones del cuerpo en las niñas y niños son parecidas en la infancia, las diferencias importantes típicas de adultos, aparecen durante la adolescencia.

El incremento de peso es incluso más llamativo. Los niños pesan al nacer alrededor de 3.4 kg, normalmente para los cinco meses han doblado su peso, lo triplican al año, y casi lo cuaduplican a los dos años. Los incrementos anuales son muy constantes entre los dos y seis años, entre 2.7 y 3.2 kg Cada año. De los seis a 11 años, incrementan aproximadamente 2.5 kg al año.

La composición o se experimenta un endurecimiento progresivo en función de la edad, o que no todas las partes del esqueleto crecen y maduran al mismo ritmo. Las partes que antes maduran son el cráneo de las manos, mientras que las piernas no finalizan su crecimiento hasta el final de la adolescencia. La edad o sea es un criterio diferencial para discriminar entre los niños de talla baja y los niños con un ritmo de crecimiento lento. Craig (1997) también menciona que puesto que los niños sostiene en mayor proporción del peso en la parte superior debido a los cambios en las proporciones corporales que afectan el centro del peso, tienden a perder el equilibrio más rápido, se hace difícil detenerse sin caer y que impliquen un mayor esfuerzo para mantenerse de pie al realizar movimientos bruscos. Sin embargo, al madurar el sistema musculoesquelético, los niños se vuelven más fuertes, los huesos crecen y se endurecen por osificación y a su vez existe un crecimiento cerebral y del sistema nervioso central mientras se forman las células globales (que complementan y auxilian la función de las neuronas) y continúan el proceso de mielinización. Para Maganto y Cruz (2008), los logros psicomotores que los niños van adquiriendo son muy importantes en el desarrollo debido a que estos logros y/o habilidades hacen posible un mayor dominio del cuerpo y del entorno. Esto es lo que los niños

tienen una influencia importante en la relaciones sociales, ya que las expresiones de afecto y juegos incrementan cuando los niños se mueven independientemente y buscan a los padres y a sus iguales para intercambiar saludos, muestras de afecto y entretenimiento.

El desarrollo físico está condicionado por el desarrollo muscular, siguiendo las leyes cefalocaudal y próximodistal previamente citadas, de tal forma que los músculos de la cabeza y cuello maduran antes que los del tronco y las extremidades. La maduración del tejido muscular es muy gradual durante la niñez y se acelera al inicio de la adolescencia, cambiando asimismo la proporción de músculo/grasa. El momento más álgido de acumulación de grasa se suele observar a los nueve meses, posteriormente hasta los ocho años los niños pierden tejido grasa y se van haciendo más delgados, y a partir de esta edad se van a presentar diferencias en la acumulación de grasa en función del sexo. Así en la niña durante la pubertad y adolescencia se concentra, preferentemente, en los brazos, piernas Y tronco, mientras que los chicos desarrollen mayor capacidad muscular y ósea.

La importancia del crecimiento físico está el que pediatría se registran de forma sistemática los cambios en peso y altura como valores criterio del desarrollo. Para evaluar estos cambios se utilizan curvas estandarizadas mediante las cuales se compara las medidas del sujeto con relación a las medidas del grupo de edad. Además, esta se puede complementar con la curva de velocidad que indica la cantidad media del crecimiento por año, curva que permite conocer el momento exacto de la aceleración del crecimiento.

3.1.2 Desarrollo cognitivo y lenguaje en la primera infancia.

Se entenderá como desarrollo cognitivo los cambios cualitativos que ocurren en la capacidad de pensar y razonar de los seres humanos en forma paralela a su desarrollo biológico desde el nacimiento hasta la madurez se (Piaget, 1988).

De acuerdo con lo planteado por Dorr, Gorostegua Y Bascuñan se (2008), en esta etapa, el niño comienza experimentar cambios en su manera de pensar y resolver los problemas, desarrollando de manera gradual el uso de lenguaje y la habilidad para pensar en forma simbólica. En concreto la aparición de lenguaje es un indicio de que el niño está comenzando a razonar aunque con ciertas limitaciones. De este modo, se

puede decir que el desarrollo cognitivo en la niñez temprana es libre e imaginativo, pero a través de su constante empleo la comprensión mental del mundo mejora cada vez más se (Berger, 2007).

Snow (2003), aclara que en términos del desarrollo del esquema corporal, a partir de los dos años, el niño organiza, estructura e integra, los elementos y factores producto de las percepciones internas y externas hasta llegar a la percepción de la globalidad corporal, logrando la construcción de un verdadero esquema corporal a la edad de los cinco años. Palau (2005), aclara que, en este proceso, la verbalización e interiorización de lenguaje es el instrumento que le permitirá al niño integrar todos los factores que constituyen su esquema corporal y controlar el pensamiento que dirige la conducta motriz, dando lugar a la capacidad de reflexionar y en tipar el movimiento.

Jean Piaget se (citado por Papalia & cola. 2001; Ellis, 2005) denomino a la etapa de niñez temprana como etapa pre operacional caracterizándose por el surgimiento del pensamiento simbólico, el incremento en las capacidades lingüísticas, la construcción de ideas estructuradas y la mayor comprensión de las identidades, el espacio, la causalidad, la clasificación y el número, conceptos claves para el aprendizaje escolar. A esta edad, Sin embargo, el pensamiento se ve limitado a experiencias individuales, lo que lo hace egocéntrico, intuitivo y carente de lógica. En lo relacionado con el lenguaje, entre los tres y cinco años se observa una evolución escalonada, con momentos de un marcado incremento en su vocabulario, de dominio de un promedio de 1.500 palabras, Y el uso de muchas más palabras aunque desconozca su significado.

Volviendo a Piaget (1988), el lenguaje es el modo de representación más complejo y abstracto que se adquiere dentro de los límites de un sistema socialmente definido. Esta forma de representación juega por tanto, un papel integral en el desarrollo del pensamiento lógico. En otras palabras el lenguaje es solo una manera de expresar el pensamiento, no el pensamiento. Aun cuando el solo lenguaje no explica o desarrollo del pensamiento lógico, si constituye una condición necesaria para su desarrollo. Ciertamente, el lenguaje juega un papel importante para refinar estructuras del pensamiento, particularmente en el periodo formal de su desarrollo.

En este sentido sin lenguaje los marcos de referencia serían personales y carecerán de regulación social propiciada por la interacción. Gracias a esto último, el lenguaje extiende el pensamiento lógico a su nivel óptimo. Finalmente, el lenguaje se convierte

para el niño en un medio de comunicación social en el sentido acomodativo, es decir en un medio para entender y comprender el ambiente exterior Y adaptarse a él se (pie Ayet, citado en Maier, 2000).

En conclusión, entre los tres y seis años los niños se vuelven más competentes en lo que concierne al conocimiento, inteligencia, lenguaje y aprendizaje. Aprenden a utilizar símbolos y son capaces de manejar conceptos como edad, tiempo y espacio en forma más eficiente. De este modo, la destreza creciente en el lenguaje y las ideas ayudan al niño a formar su propia opinión del mundo.

3.1.3 Desarrollo psicosocial en la primera infancia.

Las relaciones emocionales tempranas con las personas que rodean a los niños son la base del desarrollo psicosocial, emocional e intelectual. La autoestima, seguridad, autoconfianza, capacidad de compartir llamar, he incluso las habilidades intelectuales y psicosociales, tiene sus raíces en las experiencias vividas durante la primera infancia en el seno familiar.

El desarrollo psicosocial es el proceso de cambio por etapas y de transformaciones que se logran en la interacción que tienen los niños y niñas con el ambiente físico y social que lo rodea, en el cual se alcanzan niveles cada vez más complejos de movimientos y acciones, de pensamiento, de lenguaje, de emociones y sentimientos y de relaciones con los demás. Empieza en el vientre materno y es integral, gradual, continuo y acumulativo. Es el proceso mediante el cual es niño o niña va formando una visión del mundo, de la sociedad y de cinismo, al mismo tiempo que va adquiriendo herramientas intelectuales y prácticas para adaptarse al medio que lo rodea y también constituye su personalidad sobre las bases del amor propio y de la confianza en sí mismo.

La teoría del desarrollo psicosocial fue creada por el psicólogo alemán Erik Erikson a partir de la reinterpretación de las fases psicosexuales desarrolladas por Sigmund Freud . Según la teoría de Erikson, el niño en sus primeras etapas de desarrollo es una especie de " egocentrista ", todo gira en torno a él y poco a poco, va asumiendo

que vive en un contexto social. Esto quiere decir que se ira " descentrando " de esa postura, para sentirse parte de un todo.

En la etapa de la confianza básica contra la desconfianza, Erikson se prolonga desde el nacimiento hasta los 18 meses, en la cual el niño desarrolla confianza o su opuesto, de acuerdo a la relación que tenga con su madre. En el inicio del desarrollo de lenguaje no es hablado, gestual y la misma madre y " objetos primarios" (padre-madre) le dan una interpretación a la realidad que el niño va asimilando. Ejemplo de dichas interpretaciones de la realidad, pero sobre todo de las necesidades del niño, es cuando la madre interpreta que el niño tiene hambre o sueño, debido a una queja o llanto que expresa.

Posteriormente se encuentra la etapa de autonomía contra vergüenza y duda, que Erikson señala como una de las más intensas en la vida psicosocial del niño. Se extiende desde los 18 meses hasta los tres años aproximadamente y se caracteriza por el conocimiento y control del niño sobre su cuerpo. Además, comienza a manifestar su voluntad personal, la cual expresa muchas veces oponiéndose al deseo de los demás.

La tercera fase de las etapas psicosociales de Erikson, transcurre entre los tres hasta los cinco años aproximadamente. Durante este etapa el juego comienza tener un papel fundamental para el niño, ya que a través del, desarrolla la imaginación. Además se vuelve más enérgico, aprendiendo a moverse con mayor facilidad perfecciona también en lenguaje y mejora su capacidad de comprensión.

Autores como Greenspan y Thorndike-Greenspan (1997), afirman que en este periodo los niños pueden comenzar a clasificar sus experiencias, que en cierta forma es la capacidad de razonar tranquila y flexible mente sobre las experiencias emocionales, lo que con lleva a que puedan expresarse de una manera más controlada y prudente. El juego da al niño el contexto perfecto para practicar y adelantarse en una atmósfera de expresión libre sobre sus capacidades físico motoras, cognitivas y lingüísticas, de manifestarse y explorar habilidades sociales

importantes como el adquirir empatía, reglas y comportamientos adecuados para la sociedad en la que se desenvuelve, así como la capacidad de ir distinguiendo lo real de lo simulado. Winnicott (1975) menciona que dentro de este juego, la aprobación y desaprobación quedan los adultos son la fuente para la construcción de valores. Sobre los sentimientos que experimenta ni los efectos de su conducta, los niños construyen paso a paso el andamiaje familiar y social en el cual están inmersos, van tejiendo sus propias normas y valores, configurando sus criterios morales como por ejemplo: " Las plantas no se dañan", " Tengo que respetar a los mayores " o " tengo que compartir mis juguetes con otros "..

La primera infancia está caracterizada por el rápido desarrollo del niño en todos los aspectos como se ha visto a lo largo de este trabajo. Sin embargo, el desarrollo no termina aquí, sino que apenas de inicio y la primera infancia solo es una " Base " que servirá de apoyo para etapas posteriores del desarrollo y vida humana.

3.2 Segunda infancia.

Considerando la clasificación de Craig (1997) la segunda infancia comprende desde los seis a los 12 años. Para lograr describir esta etapa se considerarán las aportaciones de distintos autores que han abordado el tema y han descrito de manera detallada las características de los infantes que estén dentro de dicho rango de edad. En la sociedad mexicana en la mayoría de los infantes que se encuentran en la segunda infancia también se encuentran en la etapa escolar.

Los infantes durante la segunda infancia se caracterizan por tener una estatura, fuerza y peso mayores, así como por el desarrollo de sus capacidades, así activas como lo son el pensamiento, las emociones, entre otros (Papalia, 2004). El promedio de crecimiento durante la segunda infancia oscila entre los cinco y 6 cm al año. Se produce un aumento aproximado de dos kilos, se modifica la dependencia emocional hacia los padres y se socializa con un grupo más grande de personas se (consejería de sanidad, 2004).

En esta etapa está en un momento decisivo de la vida, puesto que en esta fase se adquieren conocimientos y experiencias esenciales para el desarrollo de sus capacidades como seres humanos. Dentro de las principales bases para el desarrollo se encuentra el aprendizaje, el juego y el autodescubrimiento.

Respecto al aprendizaje, se observa que se fortalecerá la capacidad de adquisición y procesamiento de conocimientos. En el juego se promoverán reglas, se estimulará a la organización, el autocontrol y se dará mayor importancia a las normas y sentido de justicia, además, se mejorará la motricidad, reflejos e inteligencia así como la interacción y habilidades sociales. El autodescubrimiento se presenta en la consolidación de la capacidad para relacionarse, reconociendo y ejecutando sistemas de valores, Como lo es el respeto y la empatía se (Unicef, 2005).

En la segunda infancia se diferencian e integran distintos aspectos de la realidad. En el desarrollo psicosocial es notable como los infantes procuran aprender habilidades que pueden ser valoradas dentro de su grupo. Se exponen a un ambiente de mayor exigencia por lo que se va construyendo la percepción de eficacia, exposición a contextos sociales nuevos y su evaluación puede tener como consecuencia se (Begoña y Delgado, 2008).

Se desarrollarán competencias emocionales, siendo las principales habilidades el tener conciencia del estado emocional de uno mismo discernimiento de las emociones de otros, empleo de vocabulario con términos para la expresión de emociones, la capacidad para experimentar empatía y simpatía, habilidad de Frontamiento adaptativo de emoción, conciencia de influencia de la comunicación emocional sobre la relaciones interpersonales y la capacidad de autoeficiencia emocional se (Papalia, 2004).

3.2.1 Desarrollo físico y salud.

Los niños crecen rápidamente entre los tres y seis años de edad pero con menor velocidad que en la lactancia y primera infancia. Aproximadamente a los tres años los niños comienzan a tomar la apariencia delgada y atlética de la niñez. A medida que se desarrollan los músculos abdominales, la pancita del Infante adquiere firmeza. El tronco, brazos y piernas se vuelven más largos. La cabeza sigue siendo relativamente grande pero las otras partes del cuerpo comienzan a crecer y adquirir proporciones cada vez más adultas.

El crecimiento musculoesquelético progresa, haciendo que los niños sean más fuertes. El cartílago se convierte en hueso a una tasa más alta que antes y los huesos se vuelven maduros, lo cual da al niño una figura más firme y brinda protección a los órganos internos. Estos cambios, coordinados por el cerebro y el sistema nervioso aún en maduración, promueven el desarrollo de un amplio rango de habilidades motoras. El aumento en las capacidades de los sistemas respiratorio y circulatorio incrementa la energía física, y con el sistema inmunitario en desarrollo de los niños se mantienen más sanos (Papalia, 2004).

En cuanto a los hábitos alimenticios se consideran como manifestaciones recurrentes de comportamiento individual y colectivo que se adoptan como parte de una práctica sociocultural. En la adopción de hábitos alimentarios suele intervenir principalmente la familia, los medios de comunicación y la escuela. Los hábitos alimentarios se aprenden en el círculo familiar y se incorporan de manera paulatina como costumbre. Durante la segunda infancia es como que el Infante modifique los hábitos que generó en el hogar para adaptarnos a un ambiente escolar, lo que genera un mayor consumo de productos chatarra y alimentos dañinos para la salud, el consumo de dichos productos será reforzado por los medios de comunicación. Para promover buenos hábitos alimentarios se recomienda que se realice promoción de factores protectores, así como la prevención de un enfoque integral se (Macías, 2012).

3.2.3 Desarrollo psicológico.

Según Becker y Lungman (1968), la segunda infancia se caracteriza psicológicamente porque el niño interioriza la significación de las normas. Hasta los siete años, el niño acepta incondicionalmente las normas que sus padres la han impuesto, a partir de esta edad comienza a interactuar en nuevos y mayores contextos sociales en los que comenzará a darse cuenta de que las otras personas, especialmente los adultos, comparten también muchas de estas normas o valores.

En cuanto a la comprensión y la regulación de sus emociones, es uno de los avances clave de la segunda infancia se (Dennis, 2006). Los niños que pueden comprender sus emociones son más capaces de controlar la manera en que las demuestran y de ser sensibles a los sentimientos de los demás se (Garner y Power, 1996). La autorregulación emocional ayuda a los niños a guiar su comportamiento se (Laible y Thomson, 1998) y contribuye a su capacidad para llevarse bien con otras personas se (Denham e tal., 2003).

Los preescolares pueden hablar sobre sus sentimientos y con frecuencia son capaces de discernir los sentimientos de los demás y de comprender que sus emociones están relacionadas con experiencias y deseos se (Saarni, Mumme y Campos, 1998). Comprenden que alguien que consigue lo que quiere será feliz y que alguien que no lo consigue estaba triste se (Lagattuta, 2005).

Respecto a la sexualidad abordada desde una perspectiva psicoanalítica se considera que los niños en edad escolar están atravesando por una etapa de " latencia ", que es un lapso que comprende desde la declinación de la sexualidad infantil y el comienzo de la pubertad.

El lenguaje por medio de gestos pasa un segundo plano dando paso al lenguaje hablado en sentido estricto. Aparece el lenguaje escrito, lo que provoca una mayor exigencia pues se favorece la utilización de palabras más complejas, el uso de

sílabas y construcción de frases más complicadas. En un desarrollo normal del Infante no existirá mayor problema, sin embargo es importante recalcar que durante esta etapa es probable que se presenten dificultades en la lectoescritura, las causas por las que esto sucede pueden ir desde el orden orgánico hasta el orden psicológico. Se estima que los seis años se tiene un dominio de 100 frases habladas, la mayoría son sencillas. Conforme avanza la edad el número de frases compuestas aumenta y las frases sencillas disminuyen. El lenguaje pierde el carácter informativo y adquiere el de representación.

Durante la etapa escolar es como fantasear, Creando y promoviendo la aparición de sucesos y reales que pareja con la realidad la manera de juego como es conforme avanza de edad la capacidad imaginativa se transforma, y así por ejemplo, si a los seis años se prefería cuentos con transformaciones y personajes fantásticos; en una edad más madura prefiere relatos con personajes mejor definidos y con hechos más concretos, como lo son las leyendas.

Desde la vida imaginativa se da un salto a la vida pensante en el que las representaciones que genere el Infante mediante sus capacidades sensoriales serán percibidas Y procesado de una manera más racional. Durante la segunda infancia se constituyen grupos de juegos, fundamentados por la camaradería que se creen a partir de la proximidad espacial, por ejemplo, la vecindad, un camino común, ser de igual edad. Dentro del grupo que se genera es observar la jerarquización de los roles que desempeña cada miembro del grupo, podemos encontrar, por ejemplo, de un miembro que tenga capacidades para desarrollar un adecuado liderazgo si el ambiente se lo permite, es probable que esté enfrente se convierta de manera automática en el líder. Hay una serie de atributos que resulten ser de gran importancia a la ser una valoración de los miembros del grupo. Aparte de la sociabilidad también destaca la seguridad del aspecto, la fuerza, la belleza y un grado de iniciativa espontánea.

3.2.4 Desarrollo social.

Desde el desarrollo psicosocial, Erikson se (1963) definió la etapa escolar como la etapa de la laboriosidad frente a la inferioridad. Según Erikson, los escolares procuran por todos los medios aprender las habilidades que sean valoradas en su cultura. El objetivo de este periodo es ganarse el respeto y la consideración de adultos iguales, y para ello el niño debe desempeñar con éxito las tareas que sean relevantes en cada cultura, lo que se conoce como ser productivo. La motivación hacia la productividad coincide con el crecimiento de nuevas demandas como está entre escolares como sociales y de autonomía personal, las que el niño mayor debe hacer frente.

En la escuela, los investigadores han señalado muchas de las dimensiones relacionales en las que se inician. Los alumnos, como la negociación, compromisos o conformidad; se han estudiado las habilidades sociales necesarias para que se de una relación de amistad entre dos personas, así como el liderazgo, la popularidad, el rechazo que sufren algunos niños, etc.

Cuando la autoestima es elevada como el niño tiene motivación de logro sin embargo cuando lo que estiméis contingente Alexito cómo es posible que los niños consideran el fracaso o la crítica como una recusación de su propia valía y quizá se sienten imposibilitados para hacer mejor las cosas. Entre una tercera parte y la mitad de todos los preescolares como infantes de jardín de niños y estudiantes de primer grado muestran elementos de este patrón de " impotencia " (Burhans y Dweck, 1995; Ruble y Dweck, 1995). En lugar de intentar una manera diferente para resolver un acertijo, como ocurría con un niño que tiene una autoestima incondicional, los niños " impotentes " se sienten avergonzados y se dan por vencidos. No esperan tener éxito y, por consiguiente, no es en el intento. Los niños mayores que fallan tienden a concluir que son " tontos, " mientras que los preescolares interpretan el desempeño deficiente de que son " malos". Lo que es más, esta sensación de ser una persona mala que esa persista hasta la adultez.

Los niños cuya autoestima es contingente al éxito tienden a sentirse desmoralizados cuando falle. Con frecuencia, estos niños atribuyen su desempeño deficiente o rechazo social a sus deficiencias de personalidad, las cuales sienten que no son capaces de cambiar.

En lugar de intentar nuevas estrategias, continúan con aquellas con las que Player o simplemente se den por vencidos. En contraste los niños con autoestima no contingente tienden a atribuir el fracaso no es la decepción por factores externos así mismos cuál es la necesidad de hacer un mejor intento. Si de inicio no tienen éxito se les rechaza, perseveran en intentar nuevas estrategias hasta encontrar la que funciona (Erdley, Cain, Loomis, Dumas-Hines y Dweck, 1997; Harter, 1998; Pomerantz y Saxon, 2001). Los niños con autoestima elevada tienden a tener padres y maestros que proporciona retroalimentación específica y enfocada, en lugar de criticar al niño como persona (" mira, la etiqueta de tu camisa está por delante ", no "¿Que no te das cuenta de que tu camisa está el revés? " O "¿Cuándo vas a aprender a vestirse solo?).

Capítulo 4

EL NIÑO EN LA ESCUELA

Durante el siglo XX en México, el contexto educativo, comienza y termina discutiendo, entre otros temas: la federalización educativa, la educación nacional e integral; la necesidad de la educación indígena y rural; la diferencia entre instrucción y educación y la imperiosa necesidad de la enseñanza moral.

Pareciera que en cien años no ha pasado nada y que la historia se repite.

Se notan desigualdades en los tratos, debido a factores y condiciones múltiples, los niños es la escuela primaria, de la educación pública, en cuanto a la escuela primaria, con toda seguridad, es el nivel educativo que ha merecido el mayor interés de los especialistas del campo educativo.

Pero También del campo social, ya que estos contextos no están exentos de sufrir estigmatizaciones, que repercutan en el desarrollo y autoestima de los niños.

Muchos de estas investigadores se ubican en un tiempo y/o espacio determinado, o se refieren a un tipo de educación como es el caso de la educación indígena, la rural, la de adultos o la educación socialista, etc.

Autores que se ubican en uno u otro caso son Carlos Martínez Assad, Luz Elena Galván, Mary Kay Vaughan Engracia Loyo, María Bertely, que realizado un el análisis histórico de la educación primaria está ubicado como parte del sistema educativo nacional.

El tratamiento de los problemas y la evolución de la educación primaria están íntimamente ligados con la formación de profesores, su trabajo profesional e inclusive de su organización laboral, por lo que es común encontrarnos estudios que hacen referencia a uno u otro asunto.

El desarrollo de la educación y sobre todo en la educación primaria, tiene que ver –y depende en gran medida- con las condiciones económicas, sociales y políticas del país, y es así como se puede encontrar la evolución de la educación primaria está ligada a las tareas de extensionismo que realizaba el maestro, sobre todo a partir de 1921, cuando se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP) y se mantiene en entusiasta participación hasta 1940.

4.1 LA ESCUELA PRIMARIA MEXICANA LAICA, POPULAR Y GRATUITA.

En el siglo XX el mexicano inicia con una escuela primaria donde domina el trabajo, el silencio y el orden, donde se pretende desarrollar una educación integral y en la que se ha distinguido claramente la diferencia entre educar e instruir, asumiendo la escuela pública como tarea central la de educar.

No obstante esa herencia del siglo XIX, el desarrollo y evolución de la educación primaria en el siglo XX, sus vicisitudes, su cobertura y apoyos; sus contenidos y planes de estudio, sus formas de trabajo y enfoques, están ligados a la Revolución

mexicana, a su aliento e impulso. El mismo decreto que ordena la creación de las escuelas rudimentarias (1911), es el preámbulo de este cambio, pues reconoce, tardíamente, lo imposible de construir la nacionalidad mexicana si los indígenas, las dos terceras partes de la población, carecen de la comunidad de lenguaje.

Así nos encontramos que los investigadores del sistema educativo mexicano han dividido el desarrollo de la educación del siglo XX en diferentes etapas. De acuerdo a Latapí hay cuatro proyectos sobrepuestos:

- a) El original de Vasconcelos (1921), adicionado por las experiencias de la educación rural de los años que siguieron a la Revolución
- b) El socialista (1934-1946); el tecnológico, orientado a la industrialización, puesto en marcha desde Calles y Cárdenas por influencia de Moisés Sáenz (1928)
- c) El de “la escuela de unidad nacional” (1943-1958)
- d) El modernizador, hoy dominante, cuyo despegue puede situarse a principios de los setenta”

4.1.2 El impulso a la escuela rural.

Es necesario decir que la historia de la educación primaria es en gran medida, y sobre todo hasta 1940, la de la educación rural, sin que ello signifique que no hay una educación urbana, después de esa fecha la historia está más referida a la escuela primaria en general, tanto rural como urbana, aunque la política educativa puso especial énfasis en esta última.

Con la creación de la SEP se estableció una nueva relación entre el gobierno central y los estados, por lo cual la Secretaría celebró acuerdos y convenios con los gobiernos estatales. La relación con cada entidad fue diferente dependiendo de sus condiciones económicas y de sus circunstancias, los resultados, como es obvio, fueron también diferentes.

Es importante mencionar que para finales del siglo XX, la educación primaria se imparte en cuatro modalidades: general, bilingüe-bicultural, cursos comunitarios y educación para adultos. La educación primaria tiene un currículum general para todo el país y a partir del Acuerdo Nacional se han integrado contenidos regionales y

locales; está organizada en tres ciclos de 2 años cada uno, sigue distribuida de manera desigual en todo el país, habiendo más en las zonas urbanas que en las rurales, y existen aún escuelas de organización incompleta y bidocentes.

Aspectos importantes que en el siglo XX se presentaron en México el terreno educativo aumento, la casi “universalización” de la educación primaria en todo el país, la consolidación y cumplimiento del Art. 3º. Constitucional en cuanto a la educación laica, nacional, obligatoria y gratuita y por ultimo otro aspecto importante es el desarrollo del lenguaje en la escuela; ya que los niños experimentan un mundo diferente al incorporarse a la escuela; ahí encuentran por primera vez a niños de diferentes procedencias, con las que no está familiarizado y cuyas normas lingüísticas, en ocasiones, difieren de las suyas. Se incorpora sí a una institución social en donde hay una cuidados a distinción entre los niveles de habla formal e informal y se resaltan las normas de corrección. El entorno educativo les presenta una variedad de estilos de lenguaje relacionados con las actividades y los contenidos del programa de preescolar, con los que no están familiarizados. Ahora deberán aprender diversas destrezas lingüísticas tales como: descripciones de láminas, expresar oraciones de solicitud como “¿puedo ir al baño?” utilizando un lenguaje más formal y menos coloquial, hablar sobre las cosas que hacen, intercambiar preguntas y respuestas con la maestra y sus compañeros, conocer los primeros símbolos escritos del lenguaje etc.

Los educadores y educadoras, han comenzado a reconocer en años recientes, la complejidad de las exigencias lingüísticas que se le plantean al niño pequeño, en la escuela preescolar y elemental, y se han percatado que el progreso en muchas áreas del currículo, depende en gran medida de un fundamento satisfactorio de destrezas lingüísticas.

4.1.3 Definiciones.

El término escuela deriva del latín *schola* y se refiere al espacio al que los seres humanos asisten para aprender. El concepto puede hacer mención al aprendizaje que se desarrolla en él, a la metodología empleada por el maestro, profesor o el conjunto de docentes de una institución.

Niño: Dentro de la primera infancia uno de los aspectos más importantes es el apego de los padres con el niño, la integración del niño en una escuela debe realizarse paulatinamente, es decir, “pasito a pasito”, sin prisas o agobio, ya que es muy importante respetar los tiempos y exigencias, pues esto ayudara a superar esta situación con naturalidad.

A muchos padres les preocupa si el Kinder puede afectar negativamente a los niños, pues temen que dejar a sus hijos en el kínder reduzca el apego emocional hacia ellos.

4.2 El modelo Montessori.

Las escuelas Montessori se crearon a partir de la filosofía educativa de María Montessori, algunas escuelas Montessori proporcionan educación para niños en edad escolar, la mayoría están especializadas en la educación de la niñez temprana.

El acercamiento Montessori es una filosofía de educación en la que se les da a los niños una libertad y una espontaneidad considerables para elegir actividades. Se les permite pasar de una actividad a otra, según ellos deseen. El profesor actúa como un ayudante en lugar de como un director del aprendizaje, también muestra al niño como realizar las actividades intelectuales, demuestra formas interesantes de explorar las materias del programa y ofrece ayuda cuando el niño la requiere.

Algunos psicólogos evolutivos se inclinan por el acercamiento Montessori, pero otros creen que descuida el desarrollo social de los niños, por ejemplo, mientras Montessori promueve la independencia y el desarrollo de las habilidades cognitivas, no hace hincapié en las interacciones verbales entre el profesor y el niño y la interacción entre iguales. Los críticos de Montessori también argumentan que limita el juego imaginativo.

4.2.1 FACTORES EDUCATIVOS EN LA NIÑEZ TEMPRANA.

Dos factores contemporáneos en la educación durante la niñez temprana se centran en cómo debería ser el programa de estudios y en la importancia de la educación infantil.

¿Es importante la educación infantil?

La educación infantil está siendo cada vez más asumida como obligatoria. Veintitrés estados de Estados Unidos están pendientes de aprobar una legislación para proporcionar educación obligatoria a los niños de cuatro años y ya existen muchos programas privados. El aumento del número de centros de educación infantil públicos puede beneficiar a muchos niños. Si los padres tienen la capacidad y los recursos para proporcionar a los niños una variedad de experiencias de aprendizaje y relacionarlos con otros niños y con adultos, junto con oportunidades para el juego extenso, entonces la educación en casa puede ser suficiente para los niños.

4.2.2 MODELO SOCIOCRTICO.

Se desarrolla a partir de los años 70 y llega a la escuela, en España y otros países, en la segunda mitad de los 80. Surge en la escuela de Frankfurt, sobre todo de Jurgen Habermas. Esta posición supone una crítica de carácter ideológico-político opuesto a la cultura racionalista y academicista. Ahora el centro de atención se traslada de los contenidos y del profesor hacia el aprendizaje y el alumno, puesto que se supone que éste puede aprender por sí mismo de forma espontánea y natural.

El profesor ejerce una función de líder afectivo y social que de transmisor del conocimiento; se evita la directividad, pues se considera que perjudica el interés del que aprende, es decir se deja que debatan los mismos alumnos. Esta concepción mantiene la creencia "empirista" de que el alumno puede acceder directamente al conocimiento, que se halla en la realidad. En relación con el conocimiento escolar se tienen en cuenta, por tanto, dos referentes fundamentales, los intereses de los alumnos y el entorno, pero no se contemplan, prácticamente, las aportaciones del conocimiento científico.

El objetivo de este modelo es formar personas pensantes, críticas y creativas y en constante búsqueda de alternativas divergentes y éticas, para la resolución de los problemas que afecten a la sociedad. El docente ejerce el rol de mediador de los aprendizajes, es decir, establece una relación intencionada y significativa con los estudiantes y se encarga de seleccionar, organizar, planificar los contenidos, variando su frecuencia y amplitud, para garantizar reflexiones y procesos de "reorganización cognitiva". Implica la participación de los estudiantes en actividades que exijan problematización intelectual, ejercitación y reflexión constantes, de debates para potenciar la socialización.

Algunos de los rasgos más importantes de este modelo son:



La fijación de objetivos se realiza mediante procesos de diálogo y discusión. Los contenidos deben de ser socialmente significativos y las actividades constructivas y de aprendizajes compartidos. En este modelo se busca como finalidad educar al alumno imbuyéndolo de la realidad que le rodea, el contenido es importante que sea aprendido por el alumno porque será la expresión de sus intereses y experiencias. Esa realidad ha de ser "descubierta" por el alumno mediante el contacto directo, realizando actividades de carácter muy abierto, poco programadas y muy flexibles, en las que el protagonismo lo tenga el propio alumno, a quien el profesor no le debe

decir nada que él no pueda descubrir por sí mismo. En todo caso, se considera más importante que el alumno aprenda a observar, a buscar información, a descubrir, etc. Todo ello se acompaña del fomento de determinadas actitudes, como curiosidad por el entorno, cooperación en el trabajo común, etc. En definitiva lo que se pretende es que el alumno desarrolle su capacidad de decidir críticamente, para que aprenda a discernir entre aquello que es importante de lo que no lo es.

En cuanto a la evaluación, los conocimientos no se evalúan tanto sino las actitudes adquiridas en el propio proceso de trabajo; sin embargo, a veces el desarrollo de la evaluación no resulta del todo coherente, dándose modalidades en que se mezcla un proceso de enseñanza absolutamente abierto y espontáneo con un "momento" de evaluación tradicional que pretende "medir niveles" de aprendizaje como si de una propuesta tradicional se tratara. Tampoco en este modelo se tienen en cuenta las ideas sobre los temas de aprendizaje, sino que, más bien, se atiende a sus intereses. Se contempla, así, en el desarrollo de la enseñanza, una motivación de carácter fundamentalmente extrínseco, no vinculada propiamente al proceso interno de construcción del conocimiento.

Este modelo educativo hunde sus raíces, en definitiva, en las ideas roussonianas acerca de la bondad natural del hombre y de las disposiciones naturales del individuo hacia el aprendizaje. La escuela, en ese sentido, tendría que facilitar el proceso de aprendizaje "natural" de los niños, por ello habría que respetar su desarrollo espontáneo. En cierta manera le da importancia al descubrimiento espontáneo y de la actividad del alumno en general. El punto más débil de este enfoque es su carácter idealista, pues no tiene en cuenta que el desarrollo del hombre, tanto individual como colectivamente, está condicionado por la cultura. Parece ignorar que vivimos en una sociedad de clases y, por tanto, desigual social, económica y culturalmente, por lo que abandonar el desarrollo del niño a un supuesto crecimiento espontáneo es *"favorecer la reproducción de las diferencias y desigualdades de origen"* (Pérez Gómez, 1992).

4.3 DIDÁCTICA TRADICIONAL, TECNOLÓGICA Y CRÍTICA.

La escuela es por excelencia la institución de educación formal y, constituye lo que se denomina un aparato ideológico cuya función es la transmisión de contenidos. Una problemática ha sido la forma en que la institución misma determina o influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje; es en este supuesto que se parte del análisis de la escuela reconociendo su historicidad, por lo tanto, transitoria y arbitraria. A continuación se detallará la reconstrucción histórica por la que ha surcado la didáctica, la cual nos permite conocer los modelos teóricos que acopian las características de la educación de acuerdo al contexto. Dichos modelos son:

4.3.1 ESCUELA TRADICIONAL, ESCUELA TECNOCRÁTICA Y ESCUELA CRÍTICA.

La escuela tradicional acontece durante el siglo XVII, concuerda con el fin del orden feudal y con la constitución de los estados nacionales. Los fundamentos de la práctica escolar son la autoridad, que se delega al maestro como poseedor de conocimiento y método; y el orden, pues permite controlar el tiempo, espacio y actividad para materializar al método. Además de las críticas hechas a la forma de enseñanza que se práctica en los colegios internados de carácter religioso.

Algunos rasgos distintivos de la escuela tradicional son el verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo y la disciplina. Se concibe al margen de las desigualdades sociales. La filosofía de la educación tradicional fue la imposición de modelos naturales mediante el acercamiento del emisor y el receptor, también considera que la mejor forma de preparar al niño para la vida es formar su inteligencia, su capacidad de resolver problemas, sus posibilidades de atención y esfuerzo.

Una de las obras más representativas de este modelo es la Didáctica Magna o tratado del arte universal de enseñar todo a todos, publicada en 1657 por Juan Amos Comenio, en el cual observamos un conjunto de normas, recursos y procedimientos “que deben” informar y orientar al profesor.

La obra se divide en:

Matética	Alumno	¿A quién?
Sistemática	Objetivos	¿Para qué?
	Materias	¿Qué?
Metódica	Ejecución de técnicas	¿Cómo?

En el siglo XVIII se profundizó la crítica a la educación de los internados que dirigían Ratichius y Comenio. Posteriormente, en el siglo XIX, autores como Durkheim, Alían y Chateáu sostienen que educar es elegir y proponer modelos a los alumnos con claridad y perfección y estos deben someterse a los modelos, imitarlos y sujetarse a ellos.

En su momento este modelo de escuela representó un cambio importante en el sentido y la orientación de la enseñanza, ya que fue una forma adecuada a las necesidades de su tiempo y en ese sentido moderno, sin embargo, con el tiempo se convirtió en un sistema rígido, poco dinámico y nada innovador.

Los principales componentes didácticos de la escuela tradicional son: Componentes de la escuela tradicional

- Ø Aprendizaje Se considera como la acción de memorizar y repetir sin reflexionar ni cuestionar. Es cuantificable sin dar importancia a las características cualitativas. La memoria tiene un rol decisivo. El éxito del aprendizaje está determinado por la capacidad del alumno para adaptarse al profesor.
- Ø Enseñanza En la escuela sólo importa el desarrollo de la inteligencia y niega el valor del afecto en la conducta humana.
- Ø Alumno Es el que está al final de la cadena autoritaria y carece de poder. Asume un carácter pasivo. Recibe y acumula información, es decir, es concebido como un depósito de conocimientos. Se considera como una tabula rasa. Resuelve ejercicios

por reiteración mecánica siguiendo el procedimiento realizado por el profesor. No participa en su aprendizaje.

- Ø Maestro Es quien tiene mayor jerarquía, por lo tanto, es quien toma las decisiones. Es un mediador entre el alumno y el objeto de conocimiento. Impone orden y disciplina. Maneja conceptos receptivistas. Componentes de la escuela tradicional.
- Ø Objetivos Se formulan grandes metas que orientan más a la enseñanza que al aprendizaje y depende de los propósitos institucionales y del profesor. Además se formulan ambiguos y diversos.
- Ø Técnicas La exposición por parte del profesor sustituye otras técnicas como la lectura, la observación, la experimentación. Los recursos y/o materiales se emplean generalmente sin atender a criterios teóricos.
- Ø Estrategias Se basa en el enciclopedismo, demanda repetición y memorización. Evaluación usada como arma de represión y es la actividad terminal del proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.3.2 DIDÁCTICA TECNOLÓGICA O TECNOCRÁTICA.

La tecnología educativa ejerció una fuerte influencia en las instituciones educativas de todos los niveles educativos y contó con un gran apoyo para su difusión e implementación en las instituciones educativas. Para comprender este modelo debemos situarla en el proceso de modernización de los años cincuenta en América Latina. Es concebida como el conjunto de procedimientos o métodos: técnicas, instrumentos y medios derivados del conocimiento, organizados sistemáticamente en un proceso, para obtener productos o resultados educativos de manera eficaz y repetible.

Las características del pensamiento tecnocrático según Vasconi en Pansza (1997) son el Ahistoricismo, pues la educación deja de ser concebida como una acción histórica y socialmente determinada. Los planes de estudio se trasplantan de un país a otro, el formalismo y el cientificismo da solución a los problemas y contradicciones mediante la lógica y la ciencia que pone énfasis en la objetividad.

4.3.3 DIDÁCTICA CRÍTICA.

En el siglo XX se cuestionan los principios de la escuela tradicional y tecnocrática, dando paso con ello a la reflexión sobre los problemas que afectan a maestros, alumnos, la escuela, los métodos, las relaciones que condiciona su ideología. Esta corriente se denomina escuela crítica y realiza una reflexión que expone los problemas de la educación son políticos, y la escuela es el centro de contradicciones psicológicas, económicas y políticas. El análisis del poder lleva al docente al cuestionamiento de su autoridad, del poder que le pertenece para lograr el progreso social mediante la transformación de las instituciones que crean al hombre como un colectivo. La empresa de la crítica es encontrar y establecer los límites del aparato cognitivo con la que Bacon y Descartes inauguraron la filosofía europea y que más tarde Kant bautizó como crítica, sin embargo, ha florecido bajo diversas etiquetas disciplinares, como la teoría de conocimiento, la epistemología, la filosofía de la ciencia, la teología, la etnociencia, crítica del lenguaje, lingüística cognitiva, inteligencia artificial, psicología, etc. No es que todas digan lo mismo, pero todas persiguen el mismo fin. El surgimiento de la crítica va acompañado del nacimiento de las ciencias sociales, y en México esta corriente comenzó en los años 80 después de observar las deficiencias de la tecnología educativa, ya que tomaba al alumno como un simple objeto de enseñanza y no como un sujeto que aprende y razona. La situación social y política en la que surge dicha corriente se alude a la globalización neoliberal en la que destaca: Los movimientos financieros, la movilidad de los capitales en las cadenas de producción y distribución, la política de desregulaciones o supresión de reglas limitadoras de la libre circulación de capitales, la propiedad privada reduce la acción de los estados y permite al mercado obrar sin cortapisa alguna. El modelo de la escuela crítica es un proceso de acciones comunicativas informadas por la Teoría crítica, cuyo fin es analizar la práctica docente, para identificar las teorías que la atraviesan y, así mejorarla con horizontes a la emancipación de los individuos y de la sociedad.

4.3.4 COMPONENTES DE LA ESCUELA CRÍTICA.

- ü Aprendizaje Se define como enunciados técnicos que constituyen puntos de llegada a todo esfuerzo intencional. Orienta las acciones que procura su logro y determina predictivamente la medida de dicho logro. Se conciben en relación directa con la solución de problemas. Tiene una intención consciente.
- ü Enseñanza Se establece la enseñanza y el aprendizaje como una dualidad inseparable para introducir al hombre en un proceso de formación que le permita solucionar sus problemas haciendo buen uso de su libertad, privilegiando la creatividad, solidaridad, cooperación y el cultivo de los valores humanos.
- ü Alumno Reflexiona sobre su propio proceso de aprendizaje, a la vez que posibilita establecer una confrontación del proceso individual con el grupal. Permite que el alumno sea auto consciente de su proceso de aprendizaje.
- ü Maestro Exige replantear la formación del docente lo cual implica un proceso de concientización. La relación maestro-alumno se estrecha se discute la relación de poder y sus contradicciones y se recupera el aspecto afectivo. El conocimiento es constructivista, parte de la problematización de la realidad para una transformación social. La finalidad de la teoría crítica es hacer del docente un ser autónomo al proponer descubrir los niveles de alineación y poder tomar conciencia de cuanto influyen en nuestras prácticas nuestras tradiciones de formación –escuela, trabajo, etc.-
- ü Objetivos La escuela crítica es una institución no una organización. Una institución que escribe sus finalidades en los valores humanos y no una organización que circunscribe sus planteamientos educativos a la formación de servicios que tienen una utilidad y una eficacia para la sociedad. Componentes de la escuela crítica
- ü Técnicas Comprende actividades de cultura, desarrollo y combinación. Se seleccionan para que el alumno opere sobre el objeto de conocimiento. Establece relación entre la teoría y la práctica. Promueve el aprendizaje de ideas básicas o conceptos fundamentales. Abarca instancias individuales, de equipo y grupal. Utiliza técnicas grupales de aprendizaje a través de la participación activa de los actores del proceso: profesores y estudiantes, privilegiando la investigación como: la exposición activa, el interrogatorio, la demostración, la investigación bibliográfica y práctica, el simposio, la

mesa redonda, el panel, la discusión dirigida, el foro, el sociodrama, la enseñanza en grupo (o team teach), el seminario, el Philips 66 y el brainstorming, entre otras.

- ü Estrategias Se recurre a las ayudas didácticas de la escuela tradicional y a los recursos de la didáctica tecnológica convirtiéndolos en instrumentos de apoyo para la discusión reflexiva de la realidad que se cuestiona o aprehende para el análisis crítico. Usa la investigación como instrumento para la enseñanza. “Aprender investigando”.

4.4 La Educación Básica a través de los años en México.

La descripción de los grandes proyectos educativos nacionales durante el periodo de 1921 al año 2000, constituye un marco de referencia para valorar las políticas que se han instrumentado para el desarrollo de la educación básica en el país, así como plantear nuevas estrategias adecuadas para superar el gran rezago de este nivel educativo, en la población mayor de 15 años y hacer efectiva su generalización a toda la demanda escolar.

Aun cuando algunos historiadores y políticos hablan de un gran proyecto educativo de la Revolución Mexicana, el análisis de las políticas instrumentadas nos lleva a observar el desarrollo de por lo menos siete proyectos educativos.

Los proyectos que se describirán para analizar la evolución de la educación básica, en cada uno de ellos, son los siguientes:

1. El proyecto de educación nacionalista
2. El proyecto de educación rural
3. El proyecto de educación socialista
4. El proyecto de educación técnica
5. El proyecto de unidad nacional
6. El Plan de Once Años
7. Los proyecto de reforma, descentralización y modernización de la educación básica

4.4.1 Proyecto de Educación Nacionalista (1921-1924)

A partir de este proyecto se estructuró el actual Sistema Educativo Nacional, bajo sus principios y orientaciones se desarrolló la educación básica. Fue José Vasconcelos primer Secretario de Educación Pública, quien impulsó y promovió el Proyecto de Educación Nacionalista. Concibió la construcción del nacionalismo mexicano como una mezcla de las herencias culturales indígena e hispana, que hermanaba a México con los países latinoamericanos.

Su proyecto no fue copiado o adaptado de ningún sistema educativo europeo, sino que lo diseñó de acuerdo a las condiciones socioeconómicas, culturales y políticas del país, y en congruencia con la cultura nacional, basado en su propia experiencia humana y profesional.

Vasconcelos inició su idea educativa durante el gobierno interino de Adolfo de la Huerta, y lo operó formalmente con la creación de una superestructura: la Secretaría de Educación Pública (SEP), como organismo federal responsable de la política educativa nacional, sin perjuicio de la jurisdicción que los estados y municipios tenían en sus propios sistemas escolares. Esto se consiguió a través de campañas con los gobiernos estatales y legislaturas locales, para que los representantes ante el Congreso de la Unión apoyarán la necesaria reforma de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

El modelo educativo nacionalista partía de un concepto de educación humanista integral, que tendía a promover el desarrollo de las diferentes facultades del individuo, integrando la educación con la cultura, con el trabajo práctico y productivo, con la filosofía y estética, con la organización social y la política, con las creencias, tradiciones y costumbres del pueblo; todo sobre la base de una amplia participación social, que se consolidaba cuando los estados y municipios contarán con suficientes recursos financieros propios y las asociaciones civiles de ciudadanos se fortalecieron a partir de cada municipio. Esta integración de todos los involucrados en el proceso educativo es la idea fundamental y muy relevante de este proyecto.

4.4.2 -Proyectos de Educación Rural e Indígena (1924-1942).

Como parte del proceso mismo de la Revolución Mexicana surge el proyecto de educación rural como una de las mejores y más amplia alternativa de solución adecuada al contexto económico, sociopolítico y cultural de México, para enfrentar y resolver los problemas de la educación del campesinado.

La primera generación de maestros rurales de la Revolución Mexicana, estuvo integrada por el propio José Vasconcelos y por un amplio grupo de distinguidos profesores itinerantes que como Gregorio Torres Quintero, Rafael Ramírez, Enrique Corona, Ignacio Ramírez López, José María Bonilla Y José Guadalupe Nájera, sentaron las bases de lo que fue la primera generación de profesores rurales.

La labor de Vasconcelos para llevar educación a las poblaciones indígenas y rurales más apartadas del país, fue valorada posteriormente por el Secretario de Educación Pública José Manuel Puig Casauranc y del Subsecretario Moisés Sáenz.

Por primera vez se concibió la educación indígena como un fenómeno integral que no sólo requería de la participación del sector educativo, sino también del agrario y de la salud y fue producto de otras reformas sociales y políticas.

Al respecto, Gregorio Torres Quintero expresaba de estas escuelas lo siguiente: "las escuelas rudimentarias nada tienen de raro ni de nuevo. Son algo más que las escuelas de leer, escribir y contar que tanto se ha hablado... No son un anacronismo pedagógico, son una extensión del sistema escolar que ya existe en los campos y que va a satisfacer una necesidad. Tienen todavía, en nuestro país de 78 % de analfabetos, un gran papel que desempeñar." Con relación a la heterogeneidad étnico-lingüística, de razas y costumbres, no las veía como una dificultad para enseñar a leer y escribir.

4.4.3.- Proyecto de Educación Socialista 1934-1942.

Este proyecto tuvo sus antecedentes más remotos en la educación positivista y la difusión de las ideas del marxismo-leninismo en el mundo, a partir del triunfo de la Revolución de Octubre en la Unión Soviética, así como en la necesidad de llevar la reforma agraria y el establecimiento de los derechos laborales y de otras reformas sociales al gran sector de la población marginada de estos beneficios.

Paralelamente, en esta época, se establecieron las bases de lo que se ha denominado Estado Corporativo en México. Las principales demandas de los líderes de las centrales obreras fueron: la socialización de los medios de producción, la abolición del latifundismo, mediante la redistribución de la propiedad agraria; la obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria, el respeto a las reivindicaciones sociales y derechos de los trabajadores y la nacionalización del petróleo.

Entre otras acciones, destaca el primer Congreso Internacional de Estudiantes, bajo la dirección de Daniel Cosío Villegas, cuyo principal pronunciamiento se orientó a la abolición del poder público opresivo y por la destrucción de la explotación del hombre por el hombre.

Asimismo, en 1932 como resultado de los trabajos realizados en el Congreso Pedagógico, celebrado en Jalapa, Veracruz, se proponía entre otras cosas, fortalecer en la escuela secundaria la cultura básica adquirida en la primaria, integrándola en un ciclo básico, con el fin de formar los cuadros técnicos y profesionales necesarios para el desarrollo nacional, así como establecer las bases científicas para la creación de un estado socialista. Producto de ello, también se presentó el proyecto de reforma al Artículo 3° Constitucional, que proponía que toda enseñanza fuera antirreligiosa y gratuita.

4.4.4 Proyecto de Educación Técnica.

La educación técnica tiene sus inicios en la época prehispánica, adquiriendo una importancia particular a partir de las escuelas de artes y oficios y de la enseñanza de las artesanías, promovidas por los misioneros del siglo XVI dentro de la organización social y económica de los centros denominados "hospitales", creados por Vasco de Quiroga en Michoacán y en el Estado de México.

En el siglo XVIII el Real Seminario de Minería representó la educación técnica de la época colonial, donde se asimilaron experiencias científicas y tecnológicas de la industria minera y se promovió su desarrollo.

En 1910 se empezó a visualizar como alternativa de educación accesible de promoción y movilidad social para los grupos de población de menores ingresos: los indígenas, los hijos de obreros, campesinos pobres e hijos de militares.

Con la administración del presidente Venustiano Carranza se impulsó la expansión de la educación técnica y con la gestión de Vasconcelos se consolidan los primeros avances sustantivos que se esperaban culminar con el proyecto del Instituto Tecnológico de México, de no haber sido por el recorte presupuestario en los últimos años del Presidente Álvaro Obregón.

4.4.5 Proyecto de Unidad Nacional 1940-1958

La política de unidad nacional, en realidad se inició desde la administración del presidente Cárdenas, y se consolidó durante los gobiernos de los presidentes Manuel Ávila Camacho, Miguel Alemán Y Adolfo Ruiz Cortines, ya bajo la dinámica de la industrialización del país y del incremento progresivo de la población urbana. Este fenómeno, propició que se abandonara gradualmente la educación rural, concentrándose los esfuerzos en la educación urbana. Los principales antecedentes de este proyecto educativo están relacionados con tres grandes estrategias que adoptó el presidente Cárdenas:

* La eliminación del influjo del expresidente Calles (1935), combinada con la reorientación y reestructuración del partido de gobierno, bajo la denominación de Partido de la Revolución Mexicana (PRM, 1938)

* La promoción de la federación de la educación, en el aspecto laboral, mediante la unificación de gremios magisteriales, en el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM), y la homologación de sueldos entre los profesores rurales y urbanos, ya que los del medio rural se encontraban en notable desventaja.

* El establecimiento de las bases de infraestructura para la industrialización del país, de acuerdo con un modelo peculiar de economía mixta integrado por los sectores público, social y privado

4.4.6 Plan de Once Años para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria. (1959-1970)

A pesar de los avances que había alcanzado la educación pública durante las primeras cuatro décadas posteriores a la Revolución Mexicana, para fines de los años 50 el rezago educativo aún era impresionante. El número de analfabetas era cercano a los 10 millones. Más de tres millones de niños en edad escolar no asistían a la escuela, la eficiencia terminal era muy baja, ya que sólo era del 16 % a nivel nacional y en el medio rural era del 2 %. [MCT 198]

La escolaridad promedio de la educación adulta era de 2 años, millares de niños estaban desnutridos y más de 27 mil maestros ejercían sin título. [MCT 199]

Torres Bodet, durante la administración del presidente Adolfo López Mateos, formuló un plan nacional para mejorar la educación primaria, y sus principales metas fueron:

- * Incorporar al sistema de enseñanza primaria a los niños en edad escolar de 6 a 14 años que no la recibían.
- * Establecer plazas suficientes de profesores de primaria para inscribir anualmente a todos los niños de 6 años.
- * Lograr que en 1970 terminara su educación primaria, el 38 % de los que la iniciaron en 1965. [MCT 200]

El presidente López Mateos autorizó un incremento del presupuesto educativo que pasó de un 15.8 % del presupuesto federal en 1958 a un 23 % en 1964, a la vez que se promovió la participación de los estados y los particulares. Al ver su efectividad, el secretario Agustín Yáñez también logró incrementar el presupuesto de 23.4 % en 1965 a 28.2 % en 1970.

Durante la segunda gestión de Torres Bodet, con el apoyo del Instituto de Protección a la Infancia y del Voluntariado Nacional se distribuyeron en toda la República, desayunos escolares, se editaron y distribuyeron libros de texto gratuitos para la educación primaria, cuya matrícula se incrementó al 60 %, se duplicó la educación preescolar, se reformaron planes y programas de estudio de educación primaria, secundaria y normal, se alfabetizó en promedio a más de un millón de adultos anualmente y el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio promovió la formación, actualización y titulación del magisterio en servicio.

4.4.7-Planes y Programas de Reforma, Descentralización y Modernización de la Educación (1970-1993).

Tres grandes líneas de acción caracterizaron el desarrollo de la política educativa mexicana en este periodo, además de una cuarta que integra a las tres. Estas líneas fueron las siguientes:

- * Proceso de reforma de la educación (1970-1976)
- * Procesos de desconcentración y descentralización de la SEP y los Programas de Educación para Todos y de Primaria para Todos los Niños (1978-1982).
- * La revolución educativa (1982-1985) y la descentralización frustrada (1985-1988).
- * La cuarta, está relacionada con las anteriores y es el proceso de modernización educativa, que comprende los aspectos relacionados con la eficiencia y calidad de la educación, con la cobertura de la oferta educativa, la búsqueda de nuevos modelos y nuevas formas de participación social en la educación, todo esto incluido en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (mayo 18, de 1992).

De manera general estas líneas se resumen en lo siguiente:

Proceso de reforma de la educación (1970-1976)

La crisis mundial de la educación repercutió en México con el movimiento estudiantil de 1968, en el que se demandaban reformas educativas, sociales y políticas que fueron llevadas a cabo en la administración del Presidente Luis Echeverría.

Con la participación de especialistas y científicos del CINESTAV del IPN se revisaron y reformularon los libros de texto gratuito para primaria, así como los programas de estudio, basándose fundamentalmente en el método científico y en centrar la atención en la formación integral del educando. Para operar esta reforma, se creó el Centro de Estudios, Medios y Procedimientos Avanzados de Educación (CEMPAE), que creó libros de texto de primaria intensiva para adultos. Se creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Por otra parte, la educación normal fue ignorada en su proceso de reforma hasta perder lo mejor de su tradición pedagógica, ya que la Subdirección de Educación Primaria y Normal y la Dirección General de Educación normal procuraron acrecentar su poder político y su sistema de dominación y control de las normales estatales

particulares; se modernizó y actualizó el sistema de estadísticas continuas de la educación y se ensayó un primer intento de descentralización regional de la SEP, con la creación de 9 unidades regionales descentralizadas.

4.5 Las Guarderías centradas en los niños.

Algunos acercamientos ponen un mayor énfasis en el desarrollo social del niño, otros en su desarrollo cognitivo. La educación implica al niño completo e incluye la preocupación por el desarrollo físico, cognitivo y social del niño. La instrucción se organiza alrededor de las necesidades del niño, los intereses y los estilos de aprendizaje.

4.5.1 Las prácticas educativas adaptadas y no adaptadas al desarrollo evolutivo.

La educación adaptada al desarrollo se basa en el conocimiento del desarrollo normal del niño dentro de su rango de edad (adaptación a la edad), de igual modo contrasta con las prácticas educativas no adaptadas al desarrollo, que ignora al acercamiento concreto y práctico del aprendizaje. Dirigir la enseñanza básicamente a través de actividades abstractas y de lápiz y papel, presentadas a grupos grandes de niños, resulta inapropiado desde el punto de vista del desarrollo.

4.5.2 La transición a la escuela primaria.

Es una situación en la que surgen nuevos roles y obligaciones, los niños adoptan un nuevo rol (ser estudiantes), interactúan y desarrollan relaciones con otros individuos que adquieren relevancia, adoptan nuevos grupos de referencia y desarrollan nuevos criterios que les sirven para juzgarse, la escuela les proporciona una fuente de nuevas áreas en las que dar forma a su sentido de la personalidad.

Una de las causas de preocupación concierne a las primeras experiencias escolares de los niños, cada vez existen más pruebas que demuestran que los comienzos de la escolarización se basan en la recepción de comentarios negativos por parte de los

niños, de esta manera la autoestima de los estudiantes de los últimos años de la educación primaria es menor que al comienzo de esta etapa educativa, y los niños de más edad se consideran menos inteligentes, peores y menos trabajadores que los más pequeños (Blumenfeldy otros, 1981).

Con el fin de evitar este problema los niños deberían tener la oportunidad de diseñar su aprendizaje de forma activa, pues una forma activa y constructivista es lo mejor, pues se les enseña utilizando experiencias concretas y tangibles.

4.6 Rendimiento escolar.

Probablemente una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del alumno. Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos , la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benitez, Gimenez y Osicka, 2000; en Edel, 2003), sin embargo, Jiménez (2000; en Edel, 2003) refiere que “se puede tener una buena capacidad intelectual y una buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado ”, ante la disyuntiva y con la perspectiva de que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial es como iniciamos su abordaje.

La complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos. la vida escolar y la experiencia docente son utilizadas como sinónimos.

Si partimos de la definición de Jiménez (2000; en Edel, 2003) la cual postula que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”, encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo. La simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por

los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

En el mejor de los casos, si pretendemos conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo. En este sentido Cominetti y Ruiz (1997; en Edel, 2003) en su estudio denominado ` Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género ´ refieren que se necesita conocer qué variables inciden o explican el nivel de distribución de los aprendizajes, los resultados de su investigación plantean que:

“Las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje reviste especial interés porque pone al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos o desventajosos en la tarea escolar y sus resultados”, asimismo que: “el rendimiento de los alumnos es mejor, cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado”

Probablemente una de las variables más empleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son: las calificaciones escolares ; razón de ello que existan estudios que pretendan calcular algunos índices de fiabilidad y validez de éste criterio considerado como `predictivo´ del rendimiento académico (no alcanzamos una puesta en común de su definición y sin embargo pretendemos predecirlo), aunque en la realidad del aula, el investigador incipiente podría anticipar sin complicaciones, teóricas o metodológicas, los alcances de predecir la dimensión cualitativa del rendimiento académico a partir de datos cuantitativos.

4.6.1 Rendimiento escolar y autoestima.

Por lo general, los niños con buen rendimiento escolar tienen una buena autoestima. Tienden a confiar en sus capacidades, dado que esto es causa-efecto (trabajo-apruebo), y a sentirse auto eficaces y valiosos.

La autoestima académica (cómo se percibe el niño en la situación escolar) es muy importante dentro de la autoestima global. Aquellos que tienen un buen desempeño en la escuela, por lo general no presentan problemas de autoestima, y se sienten satisfechos con ellos mismos, también en otros ámbitos. Los que tienen un bajo rendimiento escolar, en cambio, tienden a presentar una baja motivación por aprender, se esfuerzan poco, se quedan con una sensación de frustración por sus experiencias de fracaso, se sienten poco eficaces y evitan los desafíos escolares. Normalmente estos alumnos, presentan una autoestima baja. Cuando logran algún éxito tienden a atribuirlo a causas externas (suerte, facilidad de la prueba, entre otros) y los fracasos a causas intrínsecas (no puedo, no soy capaz, etc.) con lo que estas atribuciones tienden a empeorar su autoconcepto con un alto costo emocional, siendo el freno al desarrollo de la autoestima.

En una investigación realizada por Broc (2000) se encontró que, partiendo de que un adolescente tiene una baja autoestima, todavía no es posible predecir a qué tipo específico de conducta o trastorno éste dará lugar (fracaso escolar, depresión, suicidio, trastornos de la conducta alimentaria, conductas antisociales y/o delincuencia, etc.). Por lo tanto, consideraba que si existe una relación entre la autoestima y el aprovechamiento escolar aunque no de manera significativa, o no en todos los casos.

De manera contrastante, en otra investigación realizada por García (1993) se sustenta que el rendimiento académico y autoestima están significativamente relacionados, aunque dependiendo de la multidimensionalidad de ambos constructos, ya que considera que ambos conceptos son predictivos entre sí.

Metodología

Planteamiento del problema

¿Existe alguna diferencia en el nivel de autoestima entre algunos niños y niñas de algunas primarias de la Ciudad de México?

Objetivos de la investigación

Objetivos generales

Indagar los niveles de autoestima de los niños de 6 a 9 nueve años en edad escolar básica primaria

Objetivos específicos

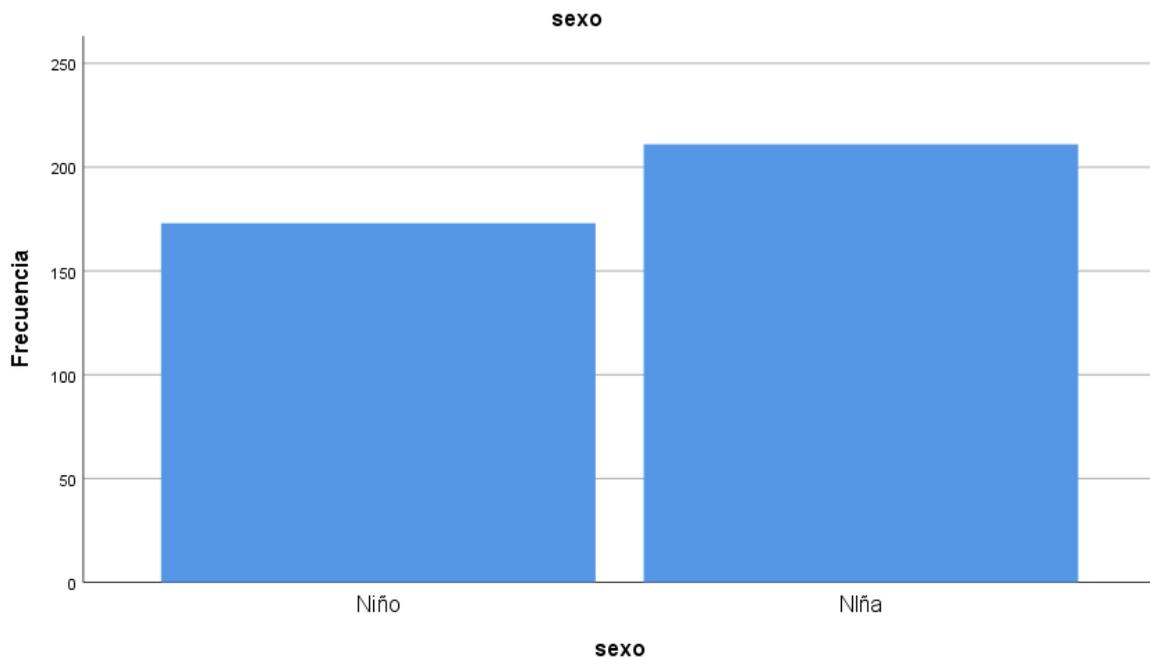
Describir las repercusiones que tienen los ideales machistas, en el nivel de autoestima de niñas y niños de 6 a 9 años de algunas escuelas de la Ciudad de México

Tipo de investigación

Es una investigación transeccional descriptiva, tiene como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables (Autoestima). El procedimiento consiste en medir en un grupo de personas una variable (en este caso autoestima escolar) y proporcionar su descripción. Es por lo tanto, un estudio puramente descriptivo.

Población y muestra.

La muestra consta de 384 niños entre 6 y 13 años, estudiantes al momento de la aplicación de las pruebas, de educación primaria. Repartidos en 173 niños y 211 niñas Ver gráfico 1



Resultados.

Los resultados de los cuestionarios fueron analizados en medias comparativas de autoestima global, abordando las cinco dimensiones evaluadas por el cuestionario EDINA (física, social, afectiva, académica o escolar y ética). Mostrando un mayor puntaje en autoestima global en las niñas. (Ver Tabla 1.)

Para saber si esta diferencia es significativa se aplica una prueba tipo “T de Student” para muestras independientes. En donde salió un nivel de significancia de 0.364 ($P=0.05$), lo que rechaza la hipótesis inicial, donde las niñas tendrán un nivel de autoestima global menor a los niños. (Ver Tabla 2)

En cuanto a los resultados estadísticos describen las correlaciones encontradas, en una tabla cruzada los datos fueron el sexo y la autoestima global, dando como resultado de la muestra total que tanto niños como niñas tienen autoestima baja, siendo estas últimas las que presentan el mayor número de autoestima global baja. (Ver Tabla 3.)

Tabla 1

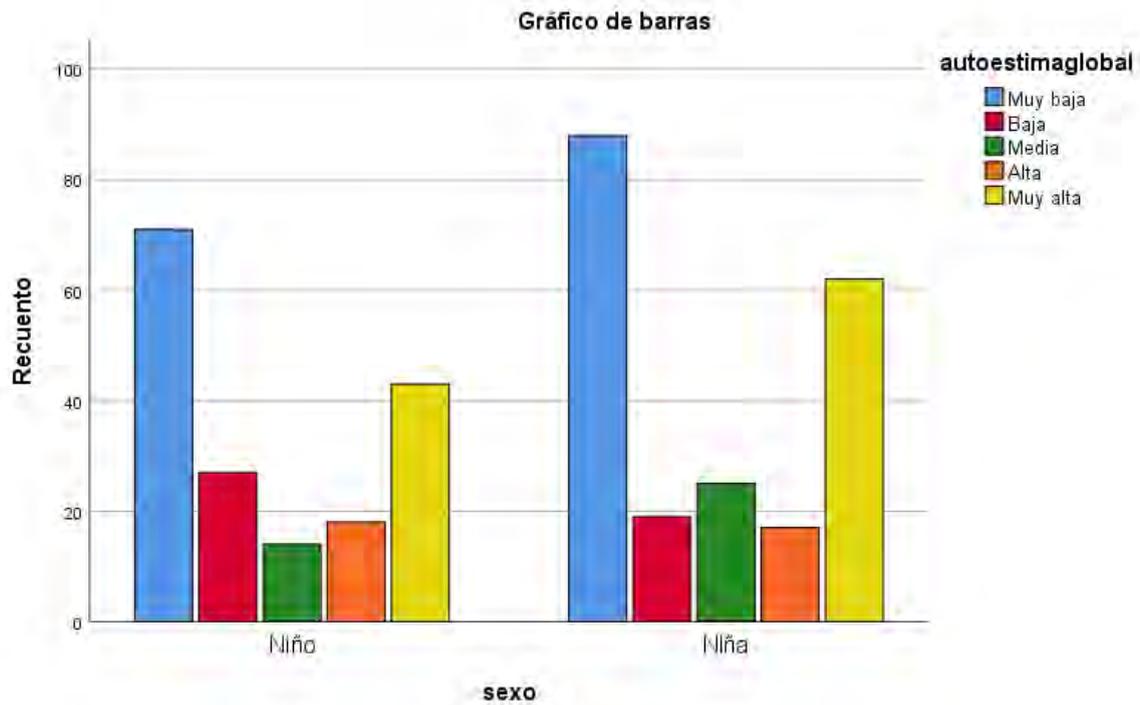


Tabla 2

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias	
		F	Sig.	t	gl
Autoestima global	Se asumen varianzas iguales	.825	.364	-.689	382
	No se asumen varianzas iguales			-.691	371.756

Tabla 3

Tabla cruzada sexo*autoestima global

Recuento

		Autoestima global					Total
		Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy alta	
sexo	Niño	71	27	14	18	43	173
	Niña	88	19	25	17	62	211
Total		159	46	39	35	105	384

95% de intervalo de confianza de la diferencia

		Inferior	Superior
autoestima global	Se asumen varianzas iguales	-.462	.222
	No se asumen varianzas iguales	-.461	.221

Tabla de frecuencia

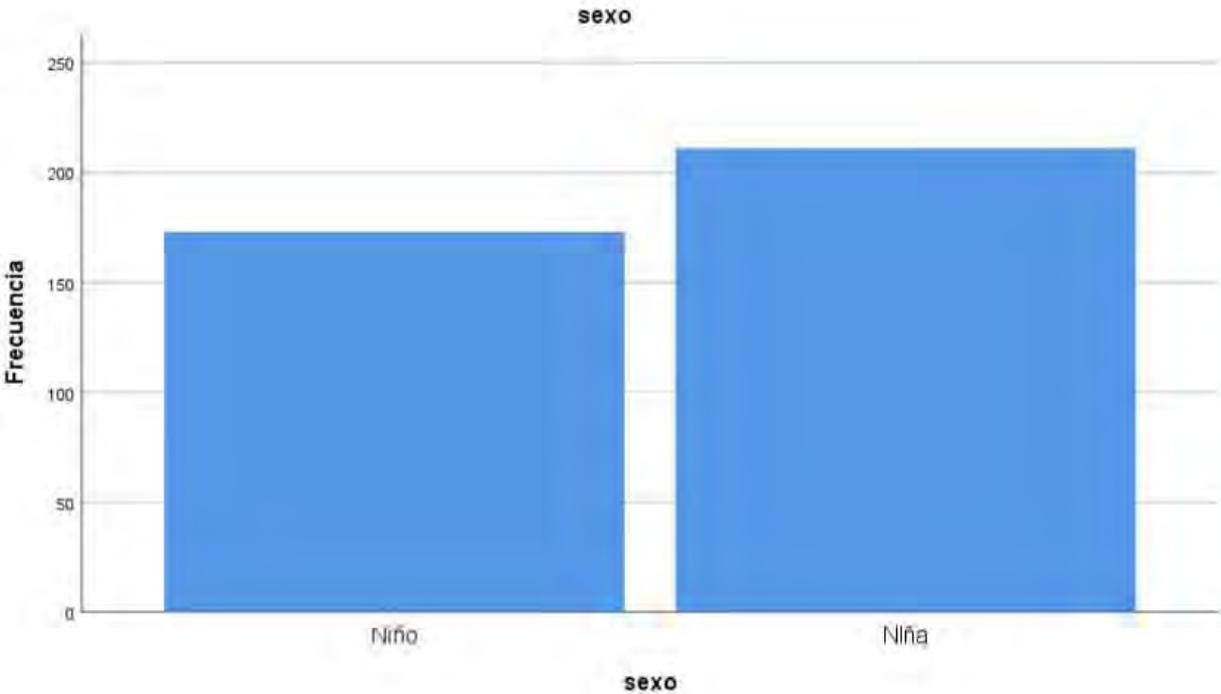
sexo

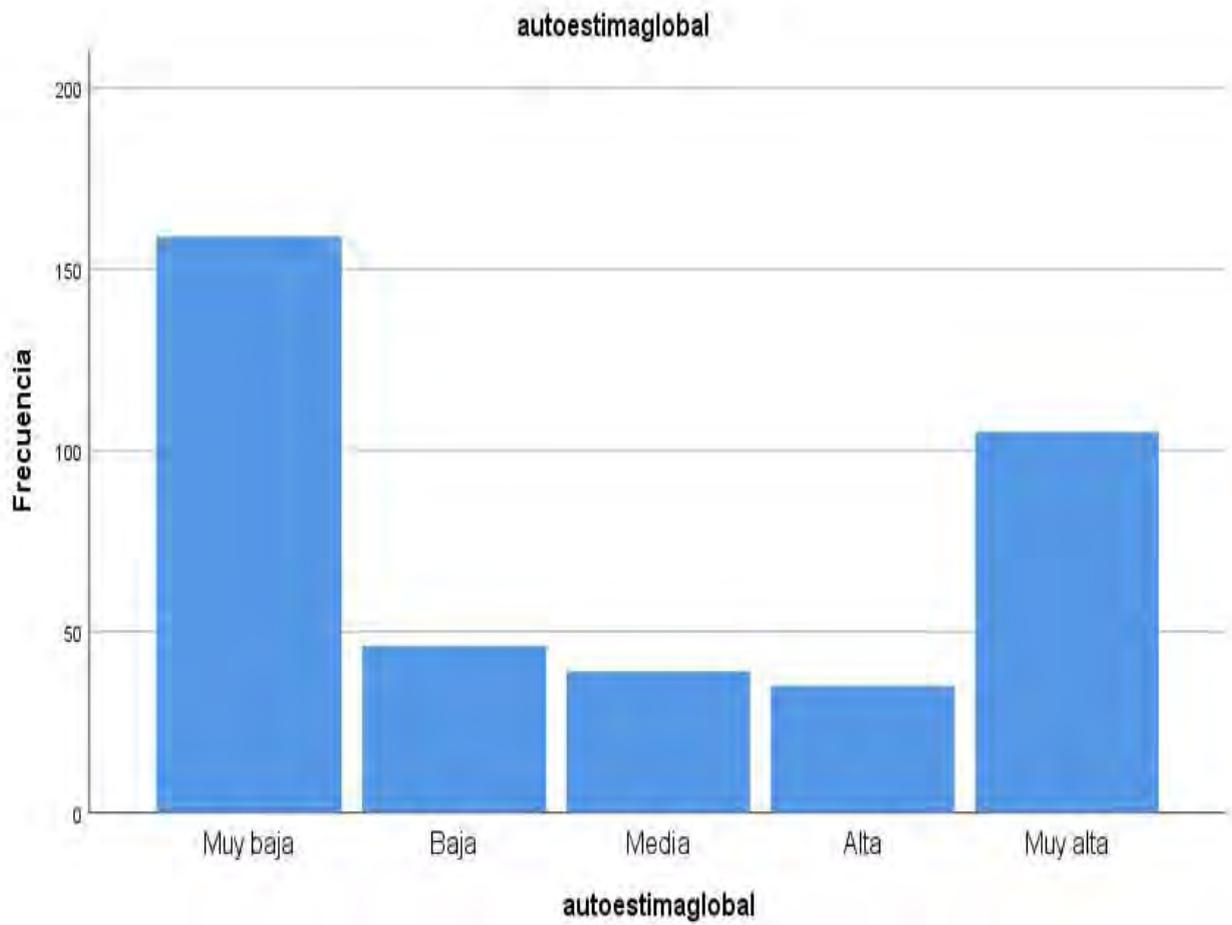
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Niño	173	45.1	45.1	45.1
	Niña	211	54.9	54.9	100.0
	Total	384	100.0	100.0	

Autoestima global

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy baja	159	41.4	41.4	41.4
	Baja	46	12.0	12.0	53.4
	Media	39	10.2	10.2	63.5
	Alta	35	9.1	9.1	72.7
	Muy alta	105	27.3	27.3	100.0
	Total	384	100.0	100.0	

Gráfico de barras





Conclusiones.

Los resultados muestran un cierto índice de constructos machistas respecto al género, puesto que las niñas representan una media estadísticamente significativa mayor que la de los niños, de igual forma las niñas presentaron los valores más altos respecto a la baja autoestima.

De igual forma se corroboró que los roles de género pueden inferir de una forma importante, como una variable en la relación que tienen con el autoestima, es decir la variable género y todas las atribuciones, culturales y sociales que implica, estas tienden a repercutir en la autoestima baja presentada por las niñas.

A pesar de algunos programas utilizados por la secretaria de Educación Pública (SEP) para fomentar la igualdad de género, como lo es “Género en educación” y “Ni más listos, ni menos listas” por mencionar algunos, que invitan a los profesores a dar una clase no bilateral y concientizar a la sociedad, así como proyectos del gobierno de la CDMX, como “Reinserción social para mujeres” donde se busca la igualdad de oportunidades en este tipo de programas.

En este trabajo se corrobora la latente correlación que existe entre las perspectivas de género derivadas por constructos de carácter sexista y machista y que impactan en la autoestima de las niñas de mayor forma que en la de los niños debido a las atribuciones socioculturales que se le atribuyen a cada uno y que afectan a la autoestima ya que son seres biopsicosociales.

Por lo tanto se concluye que el nivel de autoestima es niñas de edad escolar primaria es más bajo que el de los niños ya que hay cierto grado de internalización de constructos machistas que se ven reflejados en diferentes dimensiones de la autoestima en edades tempranas. Los resultados de la aplicación del cuestionario EDINA (Cuestionario para la Evaluación de la autoestima en la infancia) los sustentan.

Es importante entender que los dispositivos de control sobre los niños son centrales en la conformación de la identidad de géneros, tienen una profunda y fuerte raíz emocional que trasciende los modelos y normas sociales, por ello es difícil pensar en cambios radicales, ya que la transformación de la vida cotidiana en las formas de pensamiento y prácticas sociales se gesta a través de diversas generaciones.

Propuestas.

Si bien el objetivo de esta investigación fue únicamente describir si las niñas en edad escolar arrojaban niveles de autoestima menores que los de los niños, sería importante incluir en una futura investigación un programa reforzador de autoestima, con el objetivo de comparar si estos programas son viables para que puedan ser utilizados por estudiantes de la FES Zaragoza en la práctica supervisada.

También se propone que en la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza se pueda crear una materia optativa específica del área educativa donde se aborden las correlaciones entre las influencias de perspectivas de género y la baja autoestima, esto como un sustento teórico que pueda facilitar el trabajo en la práctica supervisada, debido a que la baja autoestima tiende a ser uno de los motivos de consulta más frecuentes por los que son referidos tanto niños como niñas en edad escolar.

Referencias.

Narro Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime y Barzana García, Eduardo (Coord.).(2012) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM <http://www.planeducativonacional.unam.mx>

De la desmoralización a la concientización La escuela secundaria en México 1925-1940

http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_7.htm

Género

<http://www.who.int/topics/gender/es/>

A. J. Vázquez, R. Jiménez y R. Vázquez (2004) Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental y Universidad de Sevilla.

Arnold K.D., Noble, D., Subontnick R.F (1996) *Mujeres notables: Perspectivas sobre el desarrollo del talento femenino*. NJ Hantonp Press.

Coopersmith, S. (1995). *Los antecedentes de la autoestima*. Psychologist Press.

Craighead, E., McHale, S. y Poper, A. (2001). *Self-Esteem Enhancement With*. New York: Pergamon.

Caro, I. (2002). *Género y salud mental*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Llaven Coutiño, Gabriel; Trejo Sirvent, María Luisa; Pérez y Pérez, Hugo César; (2015). *EL ENFOQUE DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN*. Atenas, Octubre-Diciembre, 49-61.

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

García Perales, R.: "La educación desde la perspectiva de género", en ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, Nº 27, 2012.

Gil, R (1998). *Valores humanos y desarrollo personal*. Madrid, España: Escuela Española Colección Editorial DIA.

Gómez, Mariana Daniela; (2009). *El género en el cuerpo*. *Avá. Revista de Antropología*, Diciembre-Sin mes.

Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.

Harter, S. (1990). Identity and self-development. En S. Feldman y G. Elliott (Eds). *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 352-387). Cambridge: Harvard University Press.

Lihua, Z y Lizhu, Y. (2006) Un estudio experimental sobre el desarrollo de la autoestima en niños de 4 a 8 años. *Psychological Science: China*.

McConaghi, M. J. (1979). Gender permanence and the genital basis of gender: Stages in the development of constancy in gender identity. *Child Development*, 50 (4), 1223-1266.

McKay, M. y Fanning, P. (1999). *Autoestima. Evaluación y Mejora*. Madrid: Ediciones Martínez Roca.

Lamas, M. (2002) *Cuerpo: Diferencia Sexual y Género*. México: Taurus

Neto A., Cid M., Pomar C., Peças A., Chaleta E., Folque A. (1999) *Estereotipos de género*. Lisboa: Comisión para la Igualdad y los Derechos de las Mujeres.

Orenstein, P. (1994) *Estudiantes: Mujeres jóvenes, autoestima y una brecha de confianza*. Nueva York: Doubleday

Ramos, R. (2008). *Elaboración y validación de un cuestionario multimedia y multilingüe de evaluación de la autoestima*. (Tesis para la obtención del grado de Doctor). Universidad de Granada.

Rossi Cordero A. Barajas Frutos M. (2015) *Elección de estudios CTIM y desequilibrios de género*. *Enseñanza de las Ciencias*, 33(3), 59-76.

Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw Hill.

Vargas, Mauro (2014) *Masculinidades por igualdad de género*.

ANEXO: EDINA (Cuestionario para la Evaluación de la Autoestima en la Infancia)

EDINA

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA EN LA INFANCIA

NOMBRE:
.....

SEXO: **EDAD:**..... **NIVEL**

EDUCATIVO:.....**GRUPO:**.....

CENTRO:.....

..... **PERSONA** **QUE** **REALIZA** **EL**

CUESTIONARIO:.....

INSTRUCCIONES:

Vamos a hacer un juego.

Las respuestas no son buenas ni malas.

Tienes todo el tiempo para contestar, pero no lo pienses mucho.

Marca la carita según sea tu respuesta a la pregunta:



SI



ALGUNAS
VECES



NO

EJEMPLO: CORRO MUCHO



SI



ALGUNAS
VECES



NO

1 ME GUSTA MI CUERPO



SI

ALGUNAS VECES

NO



5 MI FAMILIA ME QUIERE MUCHO



SI

ALGUNAS VECES

NO



2 SOY UN NIÑO O NIÑA IMPORTANTE



SI

ALGUNAS VECES

NO



6 ME VEO GUAPO O GUAPA



SI

ALGUNAS VECES

NO



3 MI MAESTRO O MAESTRA DICE QUE TRABAJO BIEN



SI

ALGUNAS VECES

NO



7 EN CASA ESTOY MUY CONTENTO O CONTENTA



SI

ALGUNAS VECES

NO



4 LO PASO BIEN CON OTROS NIÑOS Y NIÑAS



SI

ALGUNAS VECES

NO



8 HAGO BIEN MIS TRABAJOS DE CLASE



SI

ALGUNAS VECES

NO



9 TENGO MUCHOS AMIGOS Y AMIGAS



- SI
- ALGUNAS VECES
- NO



13 ME GUSTA IR AL COLEGIO



- SI
- ALGUNAS VECES
- NO



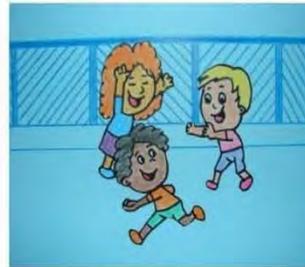
10 JUEGO MUCHO EN CASA



- SI
- ALGUNAS VECES
- NO



14 LOS OTROS NIÑOS Y NIÑAS QUIEREN JUGAR CONMIGO EN EL RECREO



- SI
- ALGUNAS VECES
- NO



11 SIEMPRE ENTIENDO LO QUE EL MAESTRO O LA MAESTRA ME PIDE QUE HAGA



- SI
- ALGUNAS VECES
- NO



15 HABLO MUCHO CON MI FAMILIA



- SI
- ALGUNAS VECES
- NO



12 SIEMPRE DIGO LA VERDAD



- SI
- ALGUNAS VECES
- NO



16 SOY UN NIÑO LIMPIO O UNA NIÑA LIMPIA



- SI
- ALGUNAS VECES
- NO



17

ME RÍO MUCHO



- SI
- ALGUNAS VECES
- NO

20

ME PORTO BIEN EN CASA



- SI
- ALGUNAS VECES
- NO

18

ME GUSTAN LAS TAREAS DEL COLEGIO



- SI
- ALGUNAS VECES
- NO

21

ME GUSTA DAR MUCHOS BESITOS



- SI
- ALGUNAS VECES
- NO

19

SOY VALIENTE



- SI
- ALGUNAS VECES
- NO

ESO HA SIDO TODO
¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

INICIO