



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

Facultad de Psicología
División de Estudios Profesionales

**AUTOESTIMA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
ALUMNOS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR**

T E S I N A

Que para obtener el título de
Licenciada en Psicología

P R E S E N T A

NOHEMÍ JUÁREZ HERNÁNDEZ

DIRECTORA: DRA. PATRICIA BERMÚDEZ LOZANO



CD. MÉXICO, OCTUBRE , 2019.



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

A mi familia, por brindarme su apoyo incondicional y darme su ejemplo de trabajo y honradez.

A la Universidad Autónoma de México, de la cual me siento orgullosa de pertenecer.

A la División de Educación Continua (DEC), por su instrucción y seguimiento a este proceso.

A mi asesora y directora de tesina, **Dra. Patricia Bermúdez Lozano**. Por su colaboración continua y por guiarme durante todo este proceso, por su conocimiento y enseñanza que permitió el desarrollo de este trabajo.

A mi revisora, **Dra. Gilda Teresa Rojas Fernández**. Por haber compartido sus conocimientos, sus asesorías y dedicación.

A mis honorables sinodales:

Mtra. María Susana Eguía Malo.

Lic. Obdulia Gabriela Lugo García.

Dra. Carime Hagg Hagg.

Por su colaboración y por enriquecer esta tesina.

A Servicios Escolares de la Facultad de Psicología.

DEDICATORIA

A la estrella más bonita del cielo, mi abuela **Micaela Hernández Hernández**, a quien desde su partida no he dejado de extrañar. Quien ocupó el lugar de madre y padre y me crio con mucho amor y dedicación, que a pesar del cansancio luchó día a día por darme lo mejor, por ser el pilar más grande de la familia. Gracias por dedicarme los mejores momentos de tu vida, por enseñarme a seguir luchando sin importar los obstáculos, siempre te recordare como a una gran guerrera que se aferró a la vida hasta el último suspiro. Vives en mi corazón. Te amare toda la vida Mamá Mica.

A mi compañero de vida, a ti **Omar Martínez Hernández** por apoyarme y motivarme en la realización de esta tesina, por estar conmigo en esta etapa tan importante de mi vida, por ser mi inspiración y aferrarme en obtener mi título, gracias por ser una gran persona, por tu nobleza, por levantarme cuando mis alas tenían problemas para volar. Doy gracias al destino por ponerte en mi camino.

A mis hermanas, **Flor, Irma, Eva, Rosaria y Nora**. Por creer y confiar en mí, por su gran ejemplo de perseverancia, por demostrarme que con esfuerzo y dedicación puedo alcanzar mis metas. Por tenderme la mano cuando todo parecía imposible, por sus palabras de aliento. Agradezco infinitamente a la vida de tenerlas, por ser una parte de mí. Gracias por su humildad y buen corazón.

ÍNDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1. NIÑOS DE EDAD PREESCOLAR	8
1.1 Desarrollo cognitivo: Teoría de Piaget.....	8
1.1.1 Desarrollo cognitivo durante la etapa preoperacional	10
1.1.2 Egocentrismo	13
1.1.3 Animismo	14
1.1.4 Razonamiento espacial y juego	14
1.1.5 Conservación	15
1.1.6 Pensamiento lógico	16
1.1.7 Lenguaje	16
1.2 Desarrollo físico	17
1.2.1 Desarrollo cerebral	18
1.2.2 Desarrollo psicomotor	19
1.3 Desarrollo socioemocional.....	21
1.3.1 Teoría de Erickson	25
1.3.2 Teoría de Vygotsky	27
1.4 Vida escolar de los niños en la etapa preescolar.....	28
CAPÍTULO 2. LA AUTOESTIMA	31
2.1 Definición de autoestima.....	31
2.1.1 Formación de la autoestima	33
2.1.2 Características de los niños con alta y baja autoestima.....	35
2.2 Teorías que abordan la autoestima	36
2.2.1 Teoría de Maslow.....	36
2.2.2 Teoría de Coopersmith.....	37

2.2.3 Teoría de Harter.....	39
2.2.4 Teoría de Pope, McHale y Craighead	40
2.3 Dimensiones de la autoestima.....	41
CAPÍTULO 3. RENDIMIENTO ACADÉMICO	43
3.1 Definición de rendimiento académico	43
3.2 Características del rendimiento académico	44
3.2.1 Programa de Educación Preescolar.....	45
3.3 Evaluación del rendimiento académico en preescolar	47
3.4 Variables asociadas al rendimiento académico	51
3.4.1 Auto concepto y motivación	52
3.4.2 La familia.....	54
3.4.3 El docente	56
CAPÍTULO 4. RELACIÓN DE LA AUTOESTIMA CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	58
4.1 Efecto de la autoestima en el rendimiento académico.....	58
4.2 Factores dentro del aula que inciden en la autoestima y rendimiento académico	65
4.3 Gestión en el aula.....	67
DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA EN NIÑOS PREESCOLARES: PROPUESTA DE ACTIVIDADES DE JUEGO	70
CONCLUSIONES	97
REFERENCIAS.....	102

Índice de figuras

Figura 1. Pirámide de necesidades de Maslow.	36
Figura 2. Dimensiones de segundo orden que conforman a la Autoestima Global según Coopersmith.	38
Figura 3. Componentes de la autoestima según Harter.	39
Figura 4. Modelo explicativo de Pope, McHale y Craighead.	41

Índice de imágenes

Imagen 1. Mapa de la familia y amigos.	80
Imagen 2. ¿Quién soy?	82
Imagen 3. La música.	84
Imagen 4. Caja mágica.	86
Imagen 5. Estatuas.	87
Imagen 6. La jungla.	89
Imagen 7. ¿Quién es?	91
Imagen 8. Conciencia del otro.	92
Imagen 9. Lluvia de caracoles.	94

Índice de tablas

Tabla 1. Ámbitos al término de la educación preescolar.	46
--	----

RESUMEN

El desarrollo físico y psicoemocional de los niños entre los 3 y 6 años es especialmente complejo e incide en sus primeras vivencias escolares. Actualmente, se ha generalizado que una forma de mejorar el rendimiento estudiantil es trabajar en aumentar la autoestima.

Se ha concluido que los niños que manifiestan dificultades de aprendizaje en la escuela pueden tener bajos niveles de autoestima, por ende, es necesario brindar especial atención en mejorarla antes de que se lleven a cabo aprendizajes significativos. Se puede lograr a través de comprender la relación que existe entre estas variables, la gestión de estrategias que garanticen un buen clima áulico y trabajo personal.

Los docentes tienen el poder de mejorar la autoestima de los alumnos, lo que aumenta directamente su rendimiento académico al verse afectada su motivación y, en consecuencia, la disposición a aprender. Así mismo, si los alumnos pueden asumir la responsabilidad de su aprendizaje, entonces estarán en posición de controlar el nivel de éxito y fracaso que experimentarán a futuro.

Palabras clave: autoestima, estrategias, preescolar, rendimiento académico.

ABSTRACT

The physical and psycho-emotional development of children between 3 and 6 years old is especially complex and affects their first school experiences. Currently, it has become widespread that one way to improve student achievement is to work on increasing self-esteem.

It has been concluded that children who manifest learning difficulties in school may have low levels of self-esteem, therefore, it is necessary to pay special attention to improving it before significant learning takes place. It can be achieved through understanding the relationship between these variables, the management of strategies that guarantee a good school classroom climate and personal work.

Teachers have the power to improve students' self-esteem, which directly increases their academic performance as their motivation is affected and, consequently, the willingness to learn. Likewise, if students can take responsibility for their learning, then they will be in a position to control the level of success and failure they will experience in the future.

Keywords: self-esteem, strategies, preschool, academic performance.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo intelectual, físico y psicológico de los infantes en los primeros años está determinado por las experiencias y modos de vida durante esta etapa. Nuevas investigaciones en psicología se están orientando al estudio de las implicaciones de la autoestima durante la infancia en el desarrollo humano en diversos ámbitos, dentro de los que destacan las dimensiones social y académica.

Es indispensable que se tenga en cuenta que las actividades físicas, mentales, sociales y afectivas del niño de preescolar difieren de las de niños mayores y los adultos. En la primera infancia se inicia el proceso de escolarización produciéndose numerosas transformaciones en las facultades cognitivas y socioemocionales del niño; durante esta etapa se da una importante adquisición de competencias y capacidades, de igual manera surgen nuevas formas de comunicar, aprender y jugar.

El desarrollo de los niños entre los 3 y 6 años es especialmente complejo, aunque se puede sintetizar en principios generales, sus modalidades y etapas son muy diversas y están vinculadas a las capacidades individuales, las necesidades especiales, el sexo, el origen étnico y la condición económica, social y cultural.

Por otro lado, las investigaciones indican que una alta autoestima puede llevar a un alto rendimiento académico, ayuda a los alumnos a verse a sí mismos como personas activas y capaces de obtener logros a través del esfuerzo y establecer metas que conllevan al aprendizaje de cosas nuevas (Aliño, Navarro, López y Pérez, 2007; Cabrera, 2014).

Es muy interesante observar que una forma de mejorar el rendimiento estudiantil sea trabajar en aumentar la autoestima. Así mismo, se ha documentado que la alta autoestima juega un papel importante en el logro académico y en el desenvolvimiento social y personal. Aquellos que tienen un mayor rendimiento

académico tienden a sentirse más seguros en comparación con aquellos que carecen de confianza en sí mismos (Acosta y Hernández, 2004).

La autoestima es un tema que despierta día a día más interés en materia de la educación, ya que constituye una preocupación presente dentro del ámbito educativo, formando parte de las conversaciones cotidianas entre los maestros y psicólogos educativos; esto es debido a que se ha observado que es un factor importante en el desarrollo integral del niño.

La autoestima puede dirigir a los niños hacia un comportamiento aceptable, equilibrio emocional, desarrollo integrado y aprendizaje progresivo. Los niños evalúan sus propias definiciones y atributos de sí mismos, lo que crea su autoestima, y es fundamental para el resto de su vida. Sin embargo, surge un problema cuando carecen de las habilidades para su autoconocimiento y autocontrol, esto les impide aprender sobre los hechos esenciales de su ambiente, las personas y los objetos que lo rodean. Además, se ven limitados en el descubrimiento de elementos importantes que les brindan una variedad de experiencias sensoriales, exploratorias, emocionales y sociales, así como, experiencias de dominio o logro (Cabrera, 2014).

La autoestima es un elemento básico en la formación personal de todo individuo, aunque no es el único factor relevante en el desarrollo de la personalidad. Cuando un niño posee una autoestima equilibrada se siente y se muestra seguro, valioso y competente. Será responsable, se comunicará con fluidez, y se relacionará con los demás de una forma adecuada. Al contrario, el niño con autoestima desequilibrada no confiará en sus propias posibilidades ni en la de los demás. Siempre se sentirá inferior frente a otras personas y, por lo tanto, se comportará de una forma más tímida, más crítica (de manera negativa) y con escasa creatividad, lo que en algunos casos le podrá llevar a desarrollar conductas agresivas y alejarse de sus compañeros de clase.

Un hecho preocupante es ignorar que durante esta etapa el niño se va formando a través de sus habilidades, la adquisición de nuevos conocimientos y los límites

frente a él, esto influye en la idea de cómo el niño se ve a sí mismo, cómo comprende sus características y las relaciones con las personas que lo rodean.

Realizar una investigación acerca de la relación que existe entre la autoestima y el rendimiento académico es de gran importancia, ya que favorece el quehacer del docente y del psicólogo educativo. Muchas veces el docente que se encuentra frente a un grupo de alumnos observa diferentes rendimientos académicos y desconoce el porqué de las bajas calificaciones, por ello, es importante considerar la labor del psicólogo educativo en la identificación de todos aquellos factores que pueden estar influyendo. Uno de los principales factores es la baja autoestima, que se evidencia a través de alumnos desmotivados y cuyo desempeño dentro y fuera del aula es desfavorable, esto se ve reflejado en las bajas calificaciones al momento de la evaluación (Alcántara, 2004; Coopersmith, 1965; Rosenberg, 1979; Valentine, Dubois y Cooper, 2004).

Se considera que debe haber mayor conocimiento del desarrollo humano, especialmente durante la etapa preoperacional. De esta manera, es posible ayudar a los niños a que aprendan a lidiar con los cambios y a que actúen de la mejor manera ante situaciones problemáticas que se presentan en su contexto. El interés de esta investigación surgió de la preocupación por apoyar al niño en el desarrollo de su autoestima, especialmente en esta etapa porque es determinante y desafiante.

El objetivo general del presente estudio fue analizar si existe una relación entre la autoestima y el rendimiento académico en alumnos de educación preescolar. Mientras que, los objetivos específicos estuvieron orientados al reconocimiento de las características cognitivas, físicas y socioemocionales, así como, a la identificación de los problemas relacionados con el rendimiento escolar y sus causas.

Con la premisa de que la autoestima influye en gran medida en el desenvolvimiento del alumno dentro del aula y por consecuencia en el rendimiento académico, se formuló la pregunta central como: ¿Existe una relación entre el rendimiento académico y la autoestima en la etapa de preescolar?, de igual forma

se buscó dar respuesta a las preguntas secundarias: ¿Cuáles son las características distintivas del desarrollo del niño durante la etapa preoperacional?, ¿cómo se desarrolla la autoestima?, ¿cuáles son los estándares educativos actuales que permiten alcanzar un buen rendimiento académico?, ¿es posible establecer estrategias que ayuden a mejorar la autoestima?

Para dar respuesta a dichas interrogantes se llevó a cabo una investigación con enfoque descriptivo que permitió la indagación conceptual y teórica sobre el tema en particular y encontrar la relación entre las variables, además, proporcionó información sobre teorías y procedimientos empleados en la psicología. Se efectuó una búsqueda sistemática de información para realizar un análisis crítico como estrategia para reflexionar sobre las características de los alumnos, se utilizaron diferentes tipos de documentos como: libros, revistas de divulgación, páginas de internet, etc., y se interpretaron para lograr proporcionar una explicación adecuada; se emplearon técnicas de organización y recolección de la información a partir de procedimientos lógicos como lo son el análisis, la síntesis, deducción e inducción (Baena, 2016).

Este documento se estructuró en cuatro capítulos, en los cuales se estudiaron aspectos considerados como relevantes para determinar si la autoestima influye en el rendimiento académico.

El primer capítulo está destinado a la descripción de las características del niño de preescolar, se habla acerca del desarrollo cognoscitivo, físico y socioemocional, así como la vida escolar dentro de esta etapa, ya que permite tener un mayor abordaje y conocer cómo es la vivencia del niño y de qué manera repercute en su desarrollo.

El segundo capítulo se centra en la autoestima, se retoma la definición, teorías y dimensiones de la autoestima con la finalidad de ampliar la noción del lector al respecto, y de esta manera, obtener una mejor comprensión acerca del tema que se estudia. Se resalta a la autoestima como un factor determinante entre el éxito y las pretensiones del ser humano, lo cual significa que indudablemente influye en los éxitos y fracasos del alumno.

El tercer capítulo trata sobre el rendimiento académico, es importante tomar en cuenta dentro de este apartado la definición, características, evaluación del rendimiento académico en preescolar, así como, las variables asociadas, esto permitirá ampliar la investigación y de igual manera contar con mayor fundamento para dicho estudio.

En el cuarto capítulo, se describe la relación que existe entre la autoestima y el rendimiento académico, se exponen estudios relacionados con el tema, dicha contrastación de información sirvió para sustentar el objeto de estudio y de esta manera afirmar o negar si la autoestima está relacionada o no, con el rendimiento académico.

Posteriormente, se presentan estrategias para el desarrollo de la autoestima en niños preescolares, se hace mención de 9 actividades de juego, en las cuales el docente puede apoyarse y ponerlas en práctica para fomentar la autoestima en los infantes.

Finalmente, se sostiene que esta investigación responde a la demanda de la política educativa mexicana y las nuevas responsabilidades de los psicólogos educativos, ya que actualmente se exigen mayores resultados académicos, sin embargo, es notoria la impotencia y decepción que manifiestan los alumnos por las bajas calificaciones, comentarios negativos de los padres, maestros y los propios compañeros, por ello se considera que este tipo de exigencias sociales no deben afectar la autoestima de los niños sobre todo en la edad preescolar, ya que es uno de los cimientos que forjará todo el contexto del niño hasta la edad adulta.

CAPÍTULO 1.

NIÑOS DE EDAD PREESCOLAR

Se pueden distinguir tres ámbitos en el desarrollo psicológico del humano: el cognitivo, emocional y social, que, para comprenderlos, se deben estudiar como un ente en conjunto. La fuerte interconexión entre ellos hace que reciban influencias mutuas y se retroalimenten. Dichas dimensiones tienen una relevante implicación en el desarrollo y configuración de la inteligencia de los niños de preescolar, edad en la que se forman los principales pilares de la personalidad de todo ser humano.

1.1 Desarrollo cognitivo: Teoría de Piaget

Piaget es reconocido por su teoría que se centra en el desarrollo y aprendizaje a lo largo de la vida humana. Dentro de su teoría cognitiva se plantea que, el comportamiento mantiene relación con diversas estructuras psicológicas, unidades organizadas o patrones de pensamiento, los cuales en conjunto influyen para que el niño sea capaz de interpretar la información. La teoría del desarrollo cognitivo explica el cambio en el nivel de razonamiento del niño para adquirir nuevas formas de entender su mundo (Gutiérrez, 2005).

Piaget (1983) indica que todos los niños pasan por la misma secuencia de desarrollo, sin embargo, sucede a ritmos diferentes. Los individuos construyen sus propios conocimientos durante la interacción con el entorno, por lo que, una implicación importante es la adaptación del conocimiento al nivel de desarrollo del alumno.

El contenido del currículo educativo debe ser coherente con el estadio del alumno, por ende, la función del docente es facilitar el aprendizaje proporcionando una variedad de experiencias. Es necesario que proporcione oportunidades para que los alumnos exploren y experimenten en el proceso, fomentando así una nueva forma de comprensión.

Para Piaget un esquema describe las acciones físicas y mentales involucradas en la comprensión y el conocimiento, se puede decir que es una especie de mapa que incluye aspectos motrices y sensoriales que el alumno construye sobre su mundo para el desarrollo de su conocimiento. A medida que mejora su capacidad de representar el mundo exterior, los esquemas internos del niño se construyen a través de los procesos de asimilación y adaptación.

Desde la perspectiva de este autor, un esquema comprende tanto la categoría de conocimiento como el proceso de obtener ese conocimiento. A medida que ocurren las experiencias, esta nueva información se utiliza para modificar, agregar o cambiar información o esquemas existentes previamente (Meece, 2000).

Por otro lado, el proceso de adaptación es la tendencia innata a adaptarse a las condiciones impuestas por el medio ambiente. Piaget (1983) considera al alumno como un participante activo en un proceso continuo de adaptación o transformación. Los niños se adaptan organizando y reorganizando continuamente la información y las experiencias que obtienen en su vida cotidiana.

Los alumnos de preescolar enfrentan importantes desafíos constantemente por la nueva información de su entorno escolar, durante este periodo construyen en su mente complejas estructuras cognitivas de su mundo para organizar, comprender y adaptarse a él.

Para Piaget (1983) el equilibrio ocurre cuando el alumno se mueve hacia una forma más compleja o efectiva de organizar y tratar con el mundo. El equilibrio se considera como el motor que impulsa el desarrollo de un alumno; en realidad, son las estructuras cognitivas las que se adaptan a la información en lugar del nuevo conocimiento, por lo que se dice que el alumno se equilibra.

De igual manera, la asimilación y la acomodación interactúan continuamente, esto se debe a que la acomodación da la posibilidad de asimilación y viceversa en un ciclo cada vez más amplio. Los cambios o expansiones en la mente de los niños se organizan y mantienen en orden y en equilibrio dinámico a través de las estructuras cognitivas. En este caso los conflictos cognitivos ocurren cuando el

niño se enfrenta a la información que él no puede tratar en términos de sus estructuras cognitivas actuales.

Los conflictos cognitivos no son otra cosa que experiencias de desarrollo positivas de un alumno. Los conflictos cognitivos hacen que los alumnos modifiquen sus estructuras cognitivas para equilibrarlas y llegar al punto clave, esto implica resolver los problemas complejos que anteriormente no lograron. Según este proceso constituye un nuevo nivel de adaptación, el niño usará la nueva información, pero continuará empleando el aprendizaje previo. Cuanto más use la nueva información, más crecerá la capacidad de adaptarse efectivamente a la situación.

La asimilación es el componente de la adaptación, sucede cuando el conocimiento existente se agrega a las estructuras cognitivas del alumno. Esta información se agrega a las estructuras mentales o cognitivas de los niños. Ocurre si el conocimiento que el niño está aprendiendo no es muy diferente al existente (Piaget, 1983).

1.1.1 Desarrollo cognitivo durante la etapa preoperacional

Piaget establece que todos los niños en su desarrollo pasan por cuatro etapas o estadios siguiendo un mismo orden. En cada etapa del desarrollo cognitivo hay un nivel único de análisis, organización interna y comprensión de la información y los eventos ambientales. La teoría de Piaget pone en evidencia que la comprensión del niño depende de la etapa en la que se encuentre, los docentes deben tomar en cuenta esto al momento de enseñar a los alumnos que se encuentran en preescolar (Valdes, 2014).

Cada estadio según la teoría de Piaget sufre límites de edad que pueden variar en los distintos grupos poblacionales, de acuerdo al contexto en que se desarrolle su formación, la cultura que tengan, etc. Las adquisiciones cognitivas en cada estadio no son productos intelectuales aislados, sino que guardan una estrecha relación, formando lo que suele denominarse una estructura de conjunto. En este proceso cada estructura resulta de la precedente y pasa a subordinarse a la anterior (Saldarriaga, Bravo y Loor 2015, p. 131).

La etapa preoperacional se divide en dos sub etapas. La primera sub etapa se denomina egocéntrica, y va desde los 2 a los 4 años, y la segunda sub etapa se

llama intuitiva, comprende desde los 5 a los 7 años. Los niños en la sub etapa egocéntrica no son capaces de comprender el punto de vista de otras personas. Mientras que, la sub etapa intuitiva se basa en el pensamiento de los niños y su percepción (Meece, 2000).

Una de las tareas centrales del niño es desarrollar soluciones racionales para problemas concretos. A medida que empieza a utilizar el lenguaje, su memoria e imaginación también se desarrollan; además, logra establecer relaciones entre el pasado y el futuro.

Puede formar conceptos estables, así como, el razonamiento mental y las creencias mágicas. A pesar de eso, todavía no puede realizar operaciones y le cuesta revertir las que ha aprendido, puede hacer tareas físicas en lugar de mentales, vincula eventos no relacionados y ve los objetos como poseedores de vida (Gutiérrez, 2005).

El vocabulario aumenta y sus frases cortas de una y dos palabras pasan a formar oraciones completas, el niño se caracteriza porque es capaz de razonar y dar una lógica de pensamiento a medida que crece. Usa los objetos y símbolos para representar algo que existe en una forma concreta.

Durante este estadio, aún no puede conceptualizar de manera abstracta y necesita situaciones físicas concretas. Las funciones semióticas logran el desarrollo del lenguaje, así mismo, el pensamiento, la imaginación y la resolución de problemas se desarrollan con mayor rapidez a medida que aprende a trabajar con imágenes y símbolos. También, logra reconocer las propiedades de los objetos incluso si estos cambian o se ven diferentes, no entienden conceptos complejos como las relaciones de causa y efecto y, su inteligencia es egocéntrica e intuitiva (Gutiérrez, 2005).

Hay algunos aspectos del estadio preoperacional que son favorables para el trabajo áulico. Estos aspectos comprenden a la función simbólica, imitación diferida e identidad cualitativa, las cuales pueden ser entendidas como habilidades.

La función simbólica puede comprenderse como la capacidad de usar una cosa como símbolo para representar otra. Esta habilidad desarrollada se puede emplear en el proceso de aprendizaje, por ejemplo, puede utilizarse para mejorar la lectura si se recortan letras del alfabeto y se enseña que cada pieza representa una letra en particular. De esta manera el niño puede sentir y manipular la forma y desarrollar una representación de la forma con la letra. Al respecto, Cárdenas (2011) opina que:

La función simbólica es decisiva en la puesta en escena y en la interiorización de la acción, en el distanciamiento de la realidad, en el desarrollo de la significación y en la necesidad de echar mano, no solo de los signos, sino de diferentes dispositivos semióticos: símbolos, señales e indicios; todos, de manera diversa, contribuyen a la construcción de la realidad y al intercambio comunicativo, con lo cual es posible aceptar que el ser humano se encuentra en un mundo cultural doblemente marcado (p. 74).

El docente también puede desarrollar la representación asociando palabras con imágenes para aumentar el vocabulario, lo que a su vez también ayuda a aumentar las habilidades sociales y académicas.

La imitación diferida según Gutiérrez (2005), ocurre cuando el niño observa una acción de alguien y luego la imita en el futuro. La imitación diferida demuestra el desarrollo de la memoria y la capacidad de aprender por observación. En tanto que, la identidad cualitativa ocurre cuando un niño sabe que algo no cambia, aunque parezca diferente. Sin embargo, hay una limitación en esta habilidad cognitiva, en esta etapa existe falta de conservación.

Piaget probó el concepto de conservación vertiendo la misma cantidad de líquido en dos recipientes similares. Cuando el líquido de un recipiente se vierte en un tercer recipiente más ancho, el nivel es más bajo, y el niño piensa que hay menos líquido en el tercer recipiente. Así, el niño está usando una dimensión, altura, como la base para su juicio de otra dimensión, volumen (Gutiérrez, 2005).

Los niños deben participar en tareas de resolución de problemas que incorporan materiales disponibles, como bloques, masillas, arena, etc. Mientras están trabajando con un problema, el maestro debe crear una conversación con ellos. La verbalización, así como, sus acciones en los materiales proporcionan una base

que le permite al maestro inferir los mecanismos de los procesos de su pensamiento.

En la etapa más temprana de la fase preoperativa, entre los 3 y 4.5 años, los niños entienden solo dos conceptos, el de presencia o ausencia de cualquier objeto, y paulatinamente comprenderán la cantidad de objetos. Por lo tanto, su proceso de memoria y pensamiento progresa a ser comparativo de lo absoluto (Gutiérrez, 2005).

1.1.2 Egocentrismo

Una de las características más sobresalientes del pensamiento en la etapa preoperacional es el egocentrismo, los niños ven el mundo desde su propia perspectiva. Este egocentrismo puede llevar a malas interpretaciones de los fenómenos naturales, Piaget (1991) lo ejemplificó a través de afirmaciones que ellos realizan: “el sol se mueve cuando yo lo hago” o “cuando camino el sol me sigue”. Al respecto:

De tal egocentrismo, solo se cobra conciencia en la medida en que se producen la socialización, primero como relaciones de subordinación al adulto, luego como intercambio a partir de la acción y capacidad de fabulación y de juego mediante el lenguaje (Cárdenas, 2011, p. 76).

La referencia indica que el egocentrismo ocurre cuando los niños no pueden distinguir entre su propia perspectiva y la de otra persona. En este punto, tienden a elegir su propia visión de lo que ven en lugar de la vista real que se muestra a los demás (Piaget, 1991).

El egocentrismo impide que imaginen cómo se ve un objeto o una escena cuando se encuentran en posiciones distintas a la suya. La incapacidad antes del pensamiento lógico no implica que tengan deficiencias. Por el contrario, se encuentran en un periodo de exploración, manipulación, cuestionamiento, comparación y formación de imágenes mentales. Estas actividades sientan las bases para el desarrollo de la capacidad para pensar de manera lógica (Cárdenas, 2011).

1.1.3 Animismo

El animismo se manifiesta en los infantes a través de la creencia de que cada cosa individual tiene sus propios sentimientos y conciencia. Por ejemplo, cuando piensan que cada elemento, tanto vivo como no vivo, experimenta dolor, felicidad, tristeza, hambre, etc. En la etapa preoperacional tienen un pensamiento animista cuando piensan que sus juguetes, los autos, los muebles, etc. tienen sentimientos. Por eso es común observarlos hablar con sus juguetes, alimentarlos, etc. Bautista, Granadas, Ortiz y Reinoso (2009) indican que:

Con el animismo se resuelve el problema de la conciencia y de la intencionalidad, pues los niños le atribuyen estas dos variables a los objetos que los rodean. De esta manera, comienzan a definir qué seres tienen vida a partir de la definición de movimiento propio, influyendo decisivamente en la conciencia que le prestan a las cosas (p. 23).

El fundamento principal de este tipo de pensamiento es que el niño asume que todos y todo es como ellos. Debido a que el niño puede sentir dolor y tener emociones, piensa que todo tiene el mismo tipo de sentimientos. Durante esta edad también aprenden a imitar o repetir, también, son capaces de formar conceptos estables, razonamiento mental y creencias mágicas (Piaget, 1981).

1.1.4 Razonamiento espacial y juego

El razonamiento espacial es la capacidad de comprender y recordar las relaciones espaciales entre los objetos. Esta capacidad puede entenderse como un tipo único de inteligencia distinguible de otras, como la capacidad verbal y de razonamiento y las habilidades de memoria (García, 2013).

A su vez, la capacidad espacial se estructura de numerosas habilidades que se mantienen interrelacionadas entre sí y se desarrollan a lo largo de la vida del niño. Vygotsky al igual que Piaget señaló la caracterización de la fantasía como un medio a través del cual el niño practica los esquemas de representación. Vygotsky enfatizó que los niños pequeños tienen dificultades para recordar el significado de los nombres de los objetos (García, 2013).

Las sustituciones de objetos se vuelven más recurrentes a medida que crecen, utilizan solo objetos realistas, por ejemplo, teléfonos de juguete para hablar o la taza para tomar. De acuerdo con Vygotsky (1978), ayudar a los niños a separar el significado de los objetos durante la primera infancia sirve como preparación para el desarrollo posterior del pensamiento abstracto, en el que se manipulan los símbolos y se evalúan las proposiciones sin referirse al mundo real.

Mientras que, al separar el significado del comportamiento la fantasía también ayuda a enseñarlos a elegir deliberadamente entre cursos de acción alternativos. Esta capacidad de pensar de una manera lúdica y autorreguladora también se ve reforzada por la naturaleza del juego basada en reglas.

1.1.5 Conservación

Piaget (1947) indica que hasta el momento en el que el niño ha desarrollado una correspondencia de uno a uno tiene la base para aprender el concepto de número. Comprende primero el principio de conservación antes que el de número. La comprensión de este último se basa en la conciencia de que los números cardinales son invariantes, independientemente de otros factores. Al respecto:

La noción de conservación no solamente representa un atributo crucial en sí mismo, sino que es justamente el concepto que señala una importante fase en el desarrollo cognitivo del niño: el paso desde el pensamiento prelógico al lógico. La capacidad de conservar revela la habilidad para reconocer que ciertas propiedades como número, longitud, sustancia, permanecen invariables aun cuando sobre ellas se realicen cambios en su forma, color o posición (Escalante y Molina, 2013, p. 1).

Los niños desarrollan la conciencia de la conservación de la masa, el peso y el volumen paulatinamente en el estadio preoperacional. Esto se ejemplifica con los experimentos en los que observan a alguien vertiendo agua de color de un lado a otro entre un vaso de 300 ml y un vaso de 600 ml. Un niño de cuatro años puede no tener problemas por el hecho de que el nivel de agua difiere en los dos recipientes. Simplemente mantendrá que el vaso con un nivel más alto tiene más agua de color; cuando alcanzan los cinco años, la mayoría de los niños son capaces de comprender que, aunque la forma es diferente, la masa o el volumen es el mismo (Piaget, 1947).

1.1.6 Pensamiento lógico

En la fase preoperativa el pensamiento lógico aparece cuando cursan el primer grado del Jardín de Niños, en algunos casos en el segundo grado, no usan operaciones lógicas en el pensamiento. Piaget (1991) caracteriza el proceso lógico en la etapa preoperacional de la siguiente manera:

1. El niño está orientado a la percepción, hace juicios en términos de cómo las cosas le parecen. Piaget demostró que el juicio perceptivo entra en el pensamiento sobre el espacio, el tiempo, el número y la causalidad. Solo cuando el niño va más allá de sus percepciones para realizar desplazamientos sobre los datos en su mente, aparece la conservación.
2. Utiliza solo una variable y generalmente se destaca visualmente, carece de la capacidad de coordinar variables.
3. Presenta dificultades para darse cuenta de que un objeto puede poseer más de una propiedad. Las operaciones de combinar elementos para formar un todo y luego ver una parte en relación con el todo aún no se han desarrollado, por lo que las relaciones jerárquicas no pueden ser dominadas.

1.1.7 Lenguaje

La adquisición del lenguaje es la característica más importante en el desarrollo. Los investigadores han establecido secuencias de desarrollo para muchos aspectos de la adquisición del primer idioma.

Piaget (1991) plantea que:

El lenguaje no es más que una forma particular de la función simbólica, y como el símbolo individual es más simple que el signo colectivo, nos vemos obligados a concluir que el pensamiento precede al lenguaje, y que este se limita a transformarlo profundamente ayudándole a alcanzar sus formas de equilibrio mediante una esquematización más avanzada y una abstracción más móvil (p. 115).

Las cinco etapas principales del proceso de adquisición del lenguaje sugeridas por Brown (1973) basándose en la teoría de Piaget son:

1. Arrullo: los bebés solo lloran en esta etapa.
2. Balbuceo: los niños producen una gran variedad de sonidos en esta etapa.
3. Etapa de una palabra.
4. Dos palabras o etapa telegráfica: los niños solo hablan palabras de contenido como un mensaje telegráfico.
5. Etapa de oración completa.

Estas etapas son casi universales para cualquier niño que hable. La adquisición no es solo una cuestión de producir sonidos; también implica poder percibirlos, comprender el significado de las expresiones y poder interactuar con otros.

Ahora que se ha hablado del desarrollo cognitivo del niño en edad preescolar, conviene detallar el aspecto físico, ya que también manifiesta importantes cambios y tiene implicaciones en el desarrollo de la autoestima.

1.2 Desarrollo físico

Los niños en la primera infancia crecen y ganan peso constantemente. El niño promedio de 3 años pesa alrededor de 14 kilogramos, pero la mayoría gana 6.4 kilogramos adicionales a la edad de 6 años (2 kg por año en promedio). En tres años también crecen unos 20 centímetros, a medida que ocurre, pierden algo de grasa y su Índice de Masa Corporal (IMC) disminuye entre los 2 y los 6 años, y luego aumenta gradualmente (Maganto y Cruz, 2018).

En la edad preescolar aún se encuentran adquiriendo las habilidades motoras que necesitan para vestirse, comer cuidadosamente sin supervisión y manipular el papel y el lápiz. Sus ojos no resisten largos períodos de trabajo, y necesitan un equilibrio saludable de juego activo y descansos frecuentes. Los docentes deben ser conscientes de que la capacidad de atención de los niños es corta. Por lo tanto, actividades que impliquen el juego puede ser una forma de aprendizaje significativo (Maganto y Cruz, 2018).

Así mismo, la altura aumenta dramáticamente a medida que se vuelve más delgado y alto, se parece menos a un bebé y más a un niño mayor. A los tres años de edad, todos los 20 dientes de leche han emergido (Maganto y Cruz, 2018).

El tronco y las extremidades crecen y los músculos abdominales se forman, tensando la apariencia del estómago. Incluso en esta etapa temprana de la vida, los niños tienden a tener más masa muscular que las niñas. Las proporciones físicas de los preescolares también continúan cambiando y sus cabezas siguen siendo desproporcionadamente grandes, pero menos que en la etapa anterior (Maganto y Cruz, 2018).

Durante esta etapa se contemplan dos grandes dimensiones en cuanto al aspecto físico: el desarrollo del cerebro y psicomotriz, por ende, en las siguientes secciones se abordarán como áreas relevantes en el niño preescolar.

1.2.1 Desarrollo cerebral

El desarrollo del cerebro y cognitivo van de la mano. De acuerdo con Woodhead y Oates (2016) el cerebro a la edad de 2 años es aproximadamente el 75% del peso del adulto y aumenta al 90% a la edad de 5 años. El desarrollo del cerebro y del sistema nervioso durante la primera infancia también es acelerado. Cuanto mejor desarrollados están los sistemas cerebral y nervioso, más complejas son las capacidades cognitivas y de comportamiento de los niños.

El cerebro está constituido por dos hemisferios cerebrales, el derecho e izquierdo. La lateralización se refiere a la localización de funciones, competencias y habilidades variadas en uno o ambos hemisferios. Específicamente, las habilidades de lenguaje, escritura, lógica y matemáticas están ubicadas en el hemisferio izquierdo, y las habilidades de creatividad, fantasía, artísticas y musicales se encuentran en el hemisferio derecho. Aunque los hemisferios pueden tener funciones separadas, estas masas cerebrales casi siempre coordinan sus funciones y trabajan juntas (Woodhead y Oates, 2016).

Los dos hemisferios cerebrales se desarrollan a ritmos diferentes, el hemisferio izquierdo se desarrolla plenamente en la primera infancia (2-6 años), y el hemisferio derecho en la infancia media (7-11 años). El hemisferio izquierdo predomina a edades tempranas, lo que explica por qué los niños adquieren un

lenguaje temprano y rápido. Otro aspecto del desarrollo del cerebro es la habilidad con las manos y la preferencia por usar una mano sobre la otra (Rosselli, 2003).

El sistema nervioso también experimenta cambios en la etapa preoperacional, la mayoría de las neuronas del niño, o células que forman los nervios, se forman prenatalmente (Woodhead y Oates, 2016). Sin embargo, las células gliales que nutren, aíslan y eliminan los desechos de las neuronas sin que en realidad transmitan información por sí mismas, se desarrollan más rápidamente durante la primera infancia.

La poda sináptica ayuda a alcanzar la forma adulta del cerebro, esto por una sobreproducción de conexiones-sinapsis entre las células del cerebro. Pero la poda está cronometrada de manera diferente en ciertas partes del cerebro. A los 3 años, ya se produce una poda significativa en las regiones responsables de la visión, la percepción auditiva y el lenguaje, lo que mejora las habilidades de lectoescritura y percepción.

En la corteza prefrontal, que maneja funciones cognitivas superiores como la resolución de problemas, la poda comienza y continuará durante la infancia media y la adolescencia temprana. Debido a que el cerebro del niño de 3 años es inmaduro se maneja mejor en entornos no estructurados, mientras que los de 6 años están listos para actividades más organizadas (Rosselli, 2003; Woodhead y Oates, 2016).

1.2.2 Desarrollo psicomotor

Para hablar de psicomotricidad inicialmente es necesario saber que representa el desarrollo motor, en el cual se pueden establecer dos grandes categorías, motricidad gruesa, la cual comprende a la locomoción y desarrollo postural, y motricidad fina, referida a la precisión.

El desarrollo motor grueso se refiere al control sobre acciones musculares más globales, como: gatear, levantarse y andar. Mientras que, las habilidades motoras finas implican a los músculos más pequeños del cuerpo utilizados para alcanzar,

asir, manipular, hacer movimientos de tenazas, aplaudir, virar, abrir, torcer, garabatear. Como se sabe las habilidades motoras finas incluyen un mayor grado de coordinación de músculos pequeños que relacionan los movimientos de los ojos y las manos (Maganto y Cruz, 2018).

Al ir desarrollando el control de los músculos pequeños, los niños ganan en competencia e independencia porque pueden hacer muchos movimientos por sí mismos. Maganto y Cruz (2018) mencionan que logros motores de los niños se estudian muy a menudo y son de gran importancia para los pediatras, neurólogos, psicólogos, etc., porque son un mecanismo para entender las conductas evolutivas de los infantes.

Desde el nacimiento hasta los 3 años los aspectos más relevantes con relación al desarrollo psicomotor están relacionados con los desplazamientos corporales y la impulsividad de los movimientos por una insuficiente regulación del freno inhibitorio. A partir de esta edad hay una progresiva equilibración de los movimientos, se eliminan gradualmente las asociaciones o sincinesias y se va marcando progresivamente la independencia segmentaria. Todo esto da lugar a una mayor precisión del dinamismo manual, a la aparición de gestos más diferenciados y al perfeccionamiento de la coordinación óculo-manual.

La coordinación o el uso de habilidades controladas por más de una parte del cerebro se desarrollan durante los años preescolares. Es importante que los niños participen en una variedad de actividades. Permitir muchas actividades diferentes, que involucran habilidades motoras gruesas y finas, puede ayudarlos a desarrollar la capacidad de realizar tareas cada vez más complejas.

Los niños en edad preescolar pueden demostrar una gran habilidad en las actividades motoras gruesas. A la edad de cuatro años, la mayoría puede subir y bajar escaleras al usar pies alternos, saltar con un pie, pedalear rápidamente y manejar los triciclos sin problemas. Además, se caracterizan por sus altos niveles de energía y movimiento constante. Necesitan tiempo al aire libre para saltar,

escalar, correr, etc. Los juguetes que se les proporcionan deben incluir elementos que fomenten el movimiento motor grueso.

Las habilidades motoras finas son cada vez más sofisticadas durante esta etapa. Alentar el uso de elementos manipuladores que se pueden vincular, clasificar y apilar, los ayuda a aprender a controlar los pequeños músculos de sus manos. Otras actividades de motricidad fina que son comunes en esta edad incluyen completar rompecabezas y ensartar cuentas. Son cada vez más adeptos al uso de sus habilidades motoras finas en sus obras de arte y pueden disfrutar pintar, colorear, dibujar, crear collages y esculpir utilizando arcilla o masa. Durante este período, tienden a experimentar con la escritura y pueden llegar a ser muy hábiles en el uso de utensilios (Maganto y Cruz, 2018).

1.3 Desarrollo socioemocional

El desarrollo socioemocional se refiere a la capacidad del niño desde su nacimiento hasta la primera infancia para formar relaciones cercanas y seguras entre adultos y compañeros; esto ocurre a través de experimentar, regular y expresar emociones de manera social y culturalmente apropiada (Guerrero, 2005).

Entre las muchas habilidades y características sociales y emocionales fundamentales, los investigadores incluyen la expresión y el manejo de las emociones, la toma de perspectiva, la empatía, el control inhibitorio, la confianza en sí mismos y la capacidad de desarrollar y apoyar las relaciones con los demás.

El desarrollo socioemocional en los niños es evaluado con mayor frecuencia por psicólogos. Un niño debe estar interesado en socializar y comunicarse con otros para lograr ser un comunicador eficaz. En consecuencia, las dificultades con la interacción social pueden perjudicar profundamente la comunicación (Guerrero, 2005).

Dentro de las habilidades socioemocionales que desarrollan los niños se incluyen aprender a formar relaciones satisfactorias con otros, a comunicarse, a experimentar y regular sus emociones. Esto implica la adquisición y aprendizaje

de valores, normas, hábitos y acuerdos tomados por el grupo, todo este proceso permite al niño ser un miembro activo del grupo.

Los niños de preescolar siguen demandando atención, necesitan de contacto y afecto físico porque inician una etapa de despegue de los padres para incorporarse en el entorno escolar (el cual es más demandante), algunos pueden sufrir de aislamiento por las condiciones de la sociedad, ya que tienen pocas posibilidades de actuar con sus iguales.

Teóricamente durante este período, se muestran más independientes del adulto, se alimentan, visten, desvisten y bañan solos; se cepillan los dientes y no requieren de ayuda para usar el baño; realizan actividades individuales y grupales en el aula escolar, comunican sus ideas y comparten experiencias de juego (SEP, 2015).

Tienden a participar en juegos, pero a menudo no están listos para jugar con otros niños de manera cooperativa. Pueden comenzar a imitar el juego del otro mientras se sientan uno al lado del otro, logran interactuar regularmente con sus compañeros e incluso muestran preferencias consistentes con ciertos compañeros de juego. Les puede resultar difícil compartir y turnarse, y pueden acumular juguetes para evitar tener que tomar decisiones sobre qué juguetes usar y con qué otros jugar.

Palabras como “no”, “yo” y “mío” son comunes a medida que continúan descubriendo sus propias identidades, separadas de las identidades de los padres y otros cuidadores adultos (Guerrero, 2005). La alegría, la tristeza y la frustración son solo algunas de las emociones que todos los niños experimentan durante la etapa preoperacional. Observan a los adultos para descubrir cómo deben sentirse y actuar en determinadas situaciones.

Con la ayuda de un adulto, aprenden cada vez más cómo controlar o regular sus emociones para que no se sientan abrumados por ellas. Los padres pueden facilitar este aprendizaje al nombrarlas para ellos. Esto los ayuda a aprender a

identificar y comprender sus sentimientos, lo que es un gran paso en el proceso de autorregulación (Piaget y Inhelder, 2000).

A través de actividades de juego tanto en grupos grandes como pequeños, los niños en edad preescolar aumentan sus habilidades sociales, como compartir, tener empatía y jugar exitosamente con otros. Incluso cuando comienzan a formar grupos de amistad, muestran la capacidad de interactuar exitosamente con muchos compañeros y adultos.

A medida que crecen, tienden a mostrar empatía por los compañeros que han tenido malas experiencias, como cuando alguien se cae en el patio de recreo. Empiezan a colocarse en la situación de los demás, hasta que logran adoptar la perspectiva de otra persona (Guerrero, 2005).

Los especialistas en desarrollo infantil reconocen la importancia del desarrollo socioemocional para el bienestar general y las experiencias con los cuidadores primarios, así como, las interacciones con otros niños y adultos en las etapas tempranas de la vida preparan el escenario para futuros resultados académicos y personales y en otras áreas del desarrollo (Piaget y Inhelder, 2000).

A medida que desarrollan habilidades sociales y emocionales, obtienen la confianza y la competencia necesaria para construir relaciones y resolver problemas que surgen en la escuela, alrededor de los 5 años se pueden apreciar los predictores de las competencias sociales y emocionales, como el manejo del comportamiento, el establecimiento de conexiones sociales y tolerancia a la frustración con sus compañeros.

Las competencias sociales y emocionales también suelen predecir de manera única los logros académicos, incluso cuando se toman en cuenta otros factores, como el éxito académico anterior. Además, los niños con mayor autocontrol (como un aspecto de autorregulación) tienen más probabilidades de convertirse en adultos saludables (Guerrero, 2005).

En cambio, la falta de dominio social y emocional puede obstaculizar la capacidad de los niños para funcionar en la familia, la escuela u otros. La ausencia de vínculos seguros con los cuidadores puede dar lugar a dificultades posteriores de comunicación o gestión de las emociones, o al desarrollo de relaciones positivas con sus compañeros.

Los problemas de comportamiento persistentes que se extienden más allá de lo que se considera apropiado para la infancia y el desarrollo son factores de riesgo tanto para los trastornos de externalización como para los de internalización (Guerrero, 2005).

El desarrollo de habilidades sociales de los preescolares continúa a través de relaciones e interacciones sociales con sus cuidadores; sin embargo, las amistades con los compañeros son cada vez más importantes. Los niños en edad preescolar (SEP, 2015):

1. Aprenden a turnarse, cooperar, comunicar y responder apropiadamente.
2. Desarrollan sus habilidades de relación ampliando su red social, preferencias y formando amistades.
3. Pueden mostrar comportamientos para complacer a sus amigos.
4. Comienzan a plantear soluciones a los conflictos utilizando palabras para describir sus sentimientos.

Los niños reciben apoyo para expresar sus emociones, tanto positivas como negativas, cuando los educadores se involucran activamente junto a ellos mientras juegan y participan en las rutinas. Participar en juegos y canciones grupales que fomentan las conversaciones y el reconocimiento de los sentimientos de los niños también desarrollarán sus habilidades y comprensión emocionales.

Cuando aprenden a participar en las rutinas diarias de manera voluntaria y los educadores pueden brindar consuelo y apoyo cuando las cosas no van según lo planeado, esto crea autocontrol o autorregulación un término conocido como función ejecutiva (SEP, 2015).

Finalmente, dentro de las teorías del desarrollo socioemocional se destacan las propuestas por Erickson y Vygotsky. Se considera que son importantes en la presente investigación porque contextualizan las características del niño en periodos concretos, una vez atravesados estos estadios exitosamente son determinantes para logros futuros en su desarrollo. Las proposiciones de ambos autores serán abordadas en los siguientes apartados

1.3.1 Teoría de Erickson

La teoría del desarrollo psicosocial de Erikson (1998) es una de las más conocidas de la personalidad en psicología. Al igual que Freud, Erikson creía que la personalidad se desarrolla en una serie de etapas. A diferencia de la teoría de Freud sobre las etapas psicosexuales, la teoría de Erikson (1998) describe el impacto de la experiencia social a lo largo de toda la vida. Uno de los elementos principales de su teoría es el desarrollo de la identidad del yo.

La identidad del ego es el sentido consciente del “yo” que se desarrolla a través de la interacción social. Según Erikson (1998), la identidad del ego está cambiando constantemente debido a la nueva experiencia y la información que se adquiere en las interacciones diarias con los demás. Además de la identidad del ego, Erikson también creía que un sentido de competencia también motiva comportamientos y acciones.

Cada etapa de la teoría de Erikson (1998) se refiere a ser competente en un área de la vida. Si la etapa se maneja bien, el niño tendrá una sensación de dominio, a la que a veces se refiere como fuerza del ego o calidad del ego. Si la etapa se maneja mal, emergerá un sentido de insuficiencia.

En cada etapa, Erikson (1998) creía que las personas experimentan un conflicto que sirve como un punto de inflexión en el desarrollo. En opinión de Erikson, estos conflictos se centran en desarrollar una cualidad psicológica o en dejar de desarrollar esa cualidad. Durante estos tiempos, el potencial de crecimiento personal es alto, pero también lo es el potencial de fracaso. Las etapas descritas por este autor que son de interés para el presente trabajo son:

- Etapa psicosocial: confianza vs desconfianza

La primera etapa de la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson se produce entre el nacimiento y un año de edad y es la etapa más fundamental de la vida. Debido a que un bebé es completamente dependiente, el desarrollo de la confianza se basa en la confiabilidad y la calidad de los cuidadores.

- Etapa psicosocial: autonomía vs vergüenza y duda

La segunda etapa de la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson tiene lugar durante la primera infancia y se centra en que los niños desarrollen un mayor sentido de control personal. Al igual que Freud, Erikson creía que el entrenamiento para ir al baño era una parte vital de este proceso. Sin embargo, el razonamiento de Erikson era bastante diferente al de Freud. Erikson cree que aprender a controlar las funciones de su cuerpo conduce a un sentimiento de control y sentido de independencia.

Otros eventos importantes incluyen obtener un mayor control sobre la selección de alimentos, preferencias de juguetes y selección de ropa. Los niños que completan esta etapa con éxito se sienten seguros y confiados, mientras que los que no lo hacen se quedan con una sensación de inadecuación y dudas.

- Etapa psicosocial: iniciativa vs culpa

Durante los años preescolares, los niños comienzan a afirmar su poder y control sobre el mundo a través de la dirección del juego y otras interacciones sociales. Cuando tienen éxito en esta etapa se sienten capaces de guiar a otros. Aquellos que no logran adquirir estas habilidades se quedan con un sentimiento de culpa, dudas y falta de iniciativa.

- Etapa psicosocial: industria vs inferioridad

Esta etapa cubre los primeros años escolares de aproximadamente 5 a 11 años. A través de las interacciones sociales, los niños comienzan a desarrollar un sentido de orgullo por sus logros y habilidades. Los niños que son alentados y felicitados por los padres y maestros desarrollan un sentimiento de competencia y creencia

en sus habilidades. Aquellos que reciben poco o ningún estímulo de los padres, maestros o los compañeros dudarán su capacidad para tener éxito.

1.3.2 Teoría de Vygotsky

La teoría sociocultural de Vygotsky (1978) describe el aprendizaje como un proceso social y el origen de la inteligencia humana en la sociedad o cultura. El referente del marco teórico de Vygotsky es que la interacción social juega un papel fundamental en el desarrollo de la cognición. El autor creía que todo se aprende en dos niveles. Primero, a través de la interacción con otros, y luego se integra en la estructura mental del individuo.

Cada función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, a nivel social, y luego a nivel individual. Inicialmente, entre personas (inter psicológicas) y luego dentro del niño (intra psicológicas). Esto se aplica igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos (Vygotsky, 1978).

Un segundo aspecto de la teoría de Vygotsky es la idea de que el potencial del desarrollo cognitivo se limita a una zona de desarrollo proximal (ZDP). Esta zona es el área de exploración para la cual el estudiante está preparado cognitivamente, pero requiere ayuda e interacción social para desarrollarse completamente.

Un docente o un compañero con más experiencia es capaz de proporcionar al alumno un “andamiaje” para apoyar la comprensión en evolución de los dominios de conocimiento o el desarrollo de habilidades complejas. El aprendizaje colaborativo, el discurso, el modelado y el andamiaje son estrategias para apoyar el conocimiento intelectual y las habilidades de los alumnos y facilitar el aprendizaje intencional (Vygotsky, 1978).

Desde esta perspectiva, se puede decir que a medida que los alumnos participan en una amplia gama de actividades conjuntas e internalizan los efectos de trabajar juntos, adquieren nuevas estrategias y conocimientos del mundo y la cultura. A

Vygotsky no solo le interesaba lo que otros más informados aportaban a la interacción, sino también lo que el propio niño traía a la interacción, así como la forma en que el entorno cultural e histórico más amplio da forma a la interacción.

1.4 Vida escolar de los niños en la etapa preescolar

El entorno escolar promueve el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico de los niños, fomenta la conciencia de la diversidad y el multiculturalismo y apoya el entusiasmo y el compromiso como elementos indispensables para el aprendizaje.

El Jardín de Niños debe fomentar la capacidad de los alumnos para participar en actividades y proyectos individuales y grupales. Este entorno se crea a través de interacciones con ambientes que ofrecen oportunidades para que establezcan metas mientras adquieren nuevos conocimientos y habilidades a través del juego lúdico (SEP, 2015).

El conocimiento, los materiales, el mobiliario y las rutinas diarias cuidadosamente planificados se complementan con una amplia gama de relaciones interpersonales. En este marco contextual, el desarrollo óptimo en cada ámbito, por ejemplo: lenguaje, social, físico, cognitivo y socioemocional, es respaldado y mejorado.

Los docentes en el entorno preescolar proporcionan las condiciones y los materiales que influyen en la forma en que juegan y organizan el aprendizaje para que se realicen niveles más sofisticados de interacción y expresión. Por lo tanto, el entorno de aprendizaje debe adaptarse a experiencias planificadas y no planificadas, así como, a experiencias estructuradas y no estructuradas (Pérez, Pedroza, Ruiz y López, 2010).

El juego no estructurado ocupa una parte sustancial del día, las actividades estructuradas incluyen rutinas diarias que proporcionan a los niños pequeños la estabilidad y la familiaridad necesarias, así como, actividades de aprendizaje que integran el contenido preescolar y logran metas específicas planificadas por los

adultos. Todas las actividades se desarrollan en un ambiente de aprendizaje que es acogedor, seguro, saludable, limpio, cálido y estimulante.

Los materiales de aprendizaje preescolar están organizados para invitar a juegos intencionados y así facilitar el aprendizaje. Brindan oportunidades para que amplíen y fortalezcan sus conocimientos a través de una variedad de experiencias de aprendizaje de primera mano y apropiadas para el desarrollo.

Por otro lado, el sentido de pertenencia, la autoestima y la independencia son necesidades básicas en el desarrollo de cada niño. Un clima preescolar óptimo ofrece un entorno socioeducativo seguro y de apoyo igualitario, que fomenta su desarrollo. Este entorno les proporciona una sensación de seguridad y les permite centrarse en su desarrollo personal. A continuación, se enlistan los elementos de una escuela óptima para el aprendizaje (SEP, 2015):

- Organización: cuenta con regulaciones, actividades de rutina, horarios diarios y el esquema del ambiente educativo.
- Interacciones: entre el personal de preescolar, los padres y los niños.
- Énfasis en temas emocionales, sociales y de valor en el preescolar.
- Seguridad física y emocional y un ambiente agradable.
- Interacciones de calidad tanto individual como en grupos.
- Atención individual a las necesidades de cada niño en su propio nivel de habilidad.
- Participación activa en actividades preescolares y sensación de pertenencia en cada niño.
- Respeto por las diferentes culturas.
- Sensibilización ambiental y estética en el preescolar.

Las interacciones entre el niño y el docente de preescolar son muy importantes debido a su impacto en el desarrollo del pequeño. Una buena relación forja una base de confianza. El docente es, junto con los padres, una figura importante en su primera infancia.

A continuación, se hablará del tema de autoestima que es el propósito principal del presente documento. Se definirá este término para su comprensión y se relacionará con la etapa de desarrollo que se vive en los años del preescolar que se han detallado en este capítulo.

CAPÍTULO 2.

LA AUTOESTIMA

El término autoestima es empleado en psicología para referirse a la valoración general que una persona tiene sobre sí misma. En lo referente a este caso de estudio, comprende las creencias y los sentimientos que los niños tienen sobre sus competencias y su valor, incluye la capacidad para enfrentar los desafíos y aprender de su éxito y fracaso.

La autoestima se caracteriza por estar en constante cambio, como variable es muy difícil de medir cuantitativamente, aunque se cuenta con variados instrumentos que lo facilitan. En la actualidad, se ha resaltado su importancia en el desarrollo de los niños, ya que repercute significativamente en su presente y futuro académico.

La autoestima es una construcción que se analiza desde diferentes ramas de la psicología, por ejemplo: clínica, del desarrollo, de la personalidad y social. Su papel en el funcionamiento psicológico ha sido estudiado durante varias décadas, por ende, el objetivo del presente capítulo es identificar los principales elementos que la conforman, su definición, dimensiones y componentes; su formación y desarrollo, valoración, así como, explicar las principales teorías que sustentan los modelos que explican la autoestima (González y López, 2001).

2.1 Definición de autoestima

La autoestima implica una valoración del niño sobre sí mismo seguida de una reacción emocional, los elementos evaluativos y afectivos están presentes en todas las definiciones y teorías existentes de la autoestima como se podrá apreciar a continuación.

El “yo” para Bandura (1999) es un conjunto de estructuras cognitivas que dan un grado de coherencia al comportamiento de las personas. Como sistema incluye la autoevaluación, la autorregulación y la autoeficacia, que, en conjunto permiten que las personas sean capaces de observar y simbolizar su propio comportamiento y evaluarlo sobre la base de las consecuencias futuras. Luego de que se realizan

estos procesos cognitivos, las personas pueden ejercer autodirección o autorregulación. La autoestima global o de rasgos se refiere a la manera en que las personas se sienten sobre sí mismas, es decir, son los sentimientos de afecto que tienen por ellas mismas.

En cambio, la autoevaluación es la forma en que evalúan sus diversas habilidades y atributos que poseen o no, y el sentimiento de autoestima son los estados emocionales momentáneos al respecto. En un alumno se puede ejemplificar diciendo que su autoestima es alta después de obtener un reconocimiento por cumplir con sus tareas. Por el contrario, se podría decir que su autoestima bajó después de un llamado de atención por un mal comportamiento (Bermejo y Ballesteros, 2015; González y López, 2001).

Para Santrock (2002) la autoestima es “la evaluación global de la dimensión del “yo”. La autoestima también se refiere a la autovalía o a la autoimagen, y refleja la confianza global del individuo y la satisfacción de sí mismo” (p. 114). Mientras que, Molina, Baldares y Maya (1996) opinan que el significado de la autoestima es complejo y por ello se deben precisar sus componentes dentro la definición:

Es una actitud, ya que contempla las formas habituales de pensar, actuar, amar y sentir de las personas para consigo mismas. Tiene un componente cognitivo, pues se refiere a las ideas, opiniones, creencias percepciones y procesamiento de la información que posee la persona respecto de sí misma. Tiene un componente afectivo, que incluye la valoración de lo positivo y negativo, involucra sentimientos favorables y desfavorables, agradables o desagradables que las personas perciben de sí mismas. Tiene un componente conductual, porque implica la intención y decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento consecuente y coherente (p. 20).

La autoestima es un rasgo de la personalidad relacionado con la autoimagen y los conceptos de autoconciencia. Todos los rasgos de la personalidad, incluida la autoestima, se pueden ver como una dimensión continua o bipolar. Las diferencias individuales a través de este continuo abarcan varios grados y niveles. Molina et al. (1996) argumentan que:

La autoestima es la meta más alta del proceso educativo y juicio y centro de nuestra forma de pensar, sentir y actuar, es el máximo resorte motivador y el oculto y verdadero rostro de cada hombre esculpido a lo largo del proceso vital (p. 24).

Por su parte, Harter (1985) indicó que la autoestima es multidimensional y no solo experimentada como buena o mala, positiva o negativa. Los niños pueden

clasificarse a sí mismos de manera muy diferente en varias dimensiones, por ejemplo, la competencia física y la aceptación materna o social por parte de sus compañeros, por ende, los niños necesitan desarrollar un sentimiento que sea realista y que reconozca sus fortalezas y debilidades.

2.1.1 Formación de la autoestima

Durante la infancia se forja la base de la autoestima, está es influenciada por las relaciones que establecen los niños con sus cuidadores. Estas primeras relaciones se ven afectadas por las características del niño, los recuerdos del pasado y su realidad actual.

En la primera etapa del desarrollo de la autoestima se observa la comprensión que tiene un bebé sobre los límites de su propio cuerpo, distinguiéndolo o separándolo del de su progenitora. Este proceso surge de manera espontánea a partir de las experiencias de ser cargado, tocado, arrullado y movido. Desarrolla el sentido de autoeficacia a medida que comienza a actuar sobre el medio ambiente y gana la experiencia sobre las causas que lo modifican.

La sensación de autoeficacia se incrementa en la medida que es capaz manipular objetos y hacer ruidos. También, gana sentimientos positivos de bienestar y de ser digno si su cuidador responde a sus necesidades. De esta capacidad de respuesta, se desarrolla una confianza básica y un principio de autoestima positiva (Feldman, 2006).

En cambio, los niños en la etapa preoperacional cuando actúan tienen ciertas expectativas respecto a las reacciones de otras personas y, por lo tanto, siguen observando a los demás. Las personas que lo rodean evalúan y sacan conclusiones sobre su comportamiento y les dan retroalimentación verbal o no verbal.

Los niños comparan estos comentarios sobre su propia imagen y luego, dependiendo de la importancia y el tipo de información, sacan conclusiones de ello. Esto los ayuda a estructurar y cambiar su autoimagen y autoestima. Para los niños pequeños que tienen un autoconocimiento cada vez mayor y buscan la

autonomía, la autoestima se basa en la aceptación, el elogio y el establecimiento de límites dados con tolerancia y comprensión. La forma en que los padres manejan la autonomía influirá en la autoestima del niño.

El “yo” en esta etapa, está en constante cambio y es sensible a las reacciones de quienes lo rodean; se vuelve más consciente de sí mismo como un ser independiente y se observa un aumento en el uso de palabras como “yo” y “mi” (Feldman, 2006).

Su personalidad se va integrando y puede recordar la secuencia de los eventos, esta capacidad se vuelve crítica para formar narraciones sobre ellos mismos acerca de los sucesos. En la edad preescolar, las personas significativas para el niño, después de los padres, probablemente serán maestros, vecinos y compañeros.

La influencia que ejercerán estas personas en su autoestima dependerá de su cercanía e importancia en sus vidas. Durante la etapa de tres a seis años, las representaciones internas se estabilizan y comienzan a identificarse con personas importantes de su medio ambiente y el sentido de sí mismos comienza a unificarse.

Feldman (2006) explica que las actitudes, experiencias y creencias positivas y negativas que experimentan forman un equilibrio, pueden obtener retroalimentación de su comportamiento subconsciente, actitudes y valores y después de tomar conciencia de estos procesos, pueden cambiar y desarrollar la personalidad.

La autoestima se desarrolla drásticamente entre los cuatro y doce años, ocurre en estadios donde las habilidades cognitivas se amplían notablemente y son capaces de evaluarse a sí mismos y analizar el mundo circundante. Además, conocen a más personas cuando comienzan su vida escolar y, por lo tanto, pueden compararse con sus compañeros u otros adultos autoritarios que no son los padres:

El ámbito escolar es un medio decisivo para la autoestima infantil. En su seno, inevitablemente, niños y niñas, se miden entre sí; y sus realizaciones son objeto de todo tipo de comparaciones externas y auto comparaciones, relacionadas a detalles tanto intelectuales como físicos y psicológicos (Izquierdo, 2008, p. 59).

La relación con el docente puede llegar a ser un factor relevante en la autoestima, por lo que, hacer comparaciones es vital cuando los infantes están reconociendo sus fortalezas y debilidades.

A partir de lo expuesto hasta el momento se puede concluir que la autoestima se forma en las etapas tempranas del niño, responde a factores relacionales y temperamentales; una vez que se ha formado, otorga a las personas con una alta autoestima la capacidad de promover, proteger y restaurar los sentimientos de autoestima.

2.1.2 Características de los niños con alta y baja autoestima

Los niños con alta autoestima se caracterizan según Roa (2013, p. 245) porque:

- Toman iniciativa.
- Afrontan nuevos retos.
- Valoran sus éxitos.
- Saben superar los fracasos.
- Muestran tolerancia a la frustración.
- Muestran amplitud de emociones y sentimientos,
- Desean mantener relaciones con los otros.
- Son capaces de asumir responsabilidades.
- Actúan con independencia y con decisión propia.

Los niños con baja autoestima tienen sentimientos de inutilidad, inferioridad e inestabilidad emocional, lo que lleva a la insatisfacción. Además, hay una tendencia a tener una actitud general negativa hacia muchas cosas, incluidas otras personas y circunstancias personales.

Los niños con baja autoestima (Roa , 2013, p. 245):

- No tienen iniciativa, necesitan la guía de los otros.

- Tienen miedo a los nuevos retos.
- Desprecian sus aptitudes.
- Tienen poca tolerancia a la frustración, se ponen a la defensiva fácilmente.
- Tienen miedo a relacionarse, sienten que no serán aceptados.

2.2 Teorías que abordan la autoestima

La autoestima se ha conceptualizado a lo largo del tiempo, pero no existe una teoría general de la autoestima. En este apartado se abordan algunas de las teorías más relevantes que han servido para la integración de los diversos modelos de autoestima.

2.2.1 Teoría de Maslow

De acuerdo con la teoría de Maslow, toda conducta humana se rige por varios motivos, estos producen impulsos para lograr la satisfacción de las necesidades biológicas o psicológicas. Maslow jerarquizó estas necesidades y las representó en una pirámide (ver Figura 1). La principal finalidad es satisfacerlas para que la persona consiga su autorrealización. La autoestima de un individuo depende de las necesidades que cubre adecuadamente, esto lo lleva a la madurez y al crecimiento personal, que a su vez le permitirá desarrollarse adecuadamente en un entorno social (Cloininger, 2003).



Figura 1. Pirámide de necesidades de Maslow.
Fuente: Elaboración propia con información de Cloininger (2003).

Se destacan dos tipos de necesidades en la pirámide de Maslow, por un lado, se encuentran las básicas y por otro, las de crecimiento personal. En las primeras se categorizan las necesidades fisiológicas y las de seguridad, por ejemplo: integridad personal, libertad, justicia y derechos humanos; en las de crecimiento se encuentran el amor y pertenencia, afecto y cariño que provienen de la familia, amigos, compañeros, etc., las necesidades de estimación como valoración y aceptación del sujeto hacia sí mismo para amarse y sentirse amado, y las de autorrealización como la completa realización de las capacidades del individuo que le den prestigio o éxito en el ámbito donde se desenvuelve.

Maslow indicó que la autoestima de los individuos depende en gran medida de lo que perciben de sí mismos y cómo se evalúan, puede ser a partir de sus logros, actividades, funciones que desempeñen, amor y afecto que den y reciban; debido a esto es muy importante el valor que las personas le dan a lo que los demás piensan de ellas, ya que nadie se percibe en abstracto, sino de acuerdo al lugar donde se desempeñe y la sociedad en la que viva, los criterios con los que otros le juzgan se basan en factores sociales, en términos de los grupos sociales a los que pertenece, y el status que tenga (sexo, edad, ocupación, etc.). Las experiencias sociales juegan un papel importante en la valoración que una persona se dé a sí misma (Cloininger, 2003).

2.2.2 Teoría de Coopersmith

Coopersmith (1967, cit. en Doménech, 2013) consideró que el ambiente familiar era determinante en el desarrollo de la autoestima, este teórico menciona que la competencia es un elemento imprescindible en su determinación, señala que las experiencias propias de competencia y autoestima de los padres son factores significativos en el desarrollo de ésta.

A través de observar a los padres, los niños se evalúan y reconocen sus aspectos positivos y sus deficiencias. Así mismo, llevan a cabo un proceso crítico. Las expectativas positivas que crean respecto a ellos mismos, tienen más

probabilidades de ser cumplidas, si desde niños observan a sus padres utilizando ciertos atributos (Doménech, 2013).

Coopersmith (1967, cit. en Doménech, 2013) diseñó un instrumento para la evaluación de la autoestima que contempla cuatro dimensiones de segundo orden que atienden a la concepción de una autoestima global, la cual se encuentra en la cima de la estructura. En la Figura 2 se pueden apreciar las cuatro dimensiones:

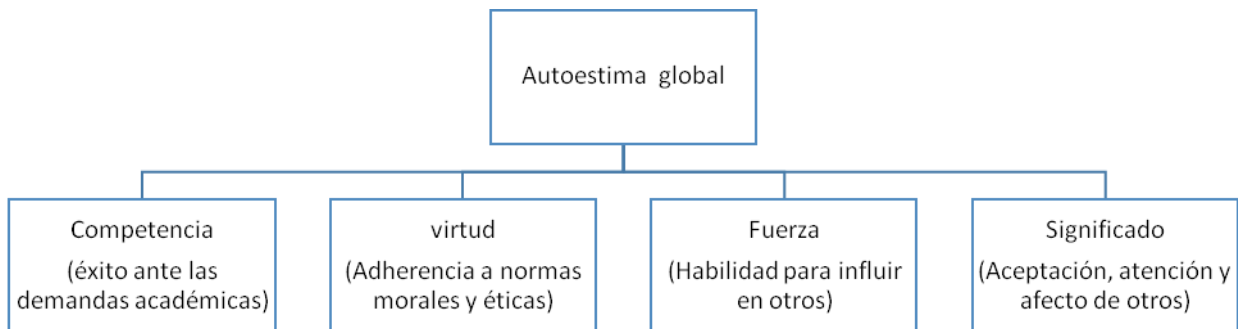


Figura 2. Dimensiones de segundo orden que conforman a la Autoestima Global según Coopersmith.

Fuente: Elaboración propia con información de Doménech (2013).

Coopersmith sugiere que los siguientes factores influyen en el desarrollo de la autoestima (Doménech, 2013):

- Valor que el niño percibe de otros hacia sí mismo expresado en afecto, reconocimiento y atención.
- La historia de éxito del niño, es decir, la posición o estatus que percibe al tener relación con su entorno.
- La definición del niño de éxito o fracaso, las aspiraciones y demandas que una persona define como elementos del éxito.
- El estilo del niño para manejar la crítica o retroalimentación negativa.

Para Coopersmith (1967, cit. en Doménech, 2013) una alta autoestima se encuentra asociada a ambientes familiares bien estructurados, es decir, aquellos que tienen claros los límites y las demandas. En este caso, los niños son capaces

de generar sus propios juicios y tomar decisiones, a pesar de que difieran con los del grupo, son más conscientes de sus opiniones y expresan más sus convicciones, aunque se enfrenten a puntos de vista opuestos, por eso el aspecto cognitivo es muy importante.

2.2.3 Teoría de Harter

La teoría de Harter se centra en el desarrollo de la autoestima y su objeto de estudio son primordialmente infantes y adolescentes. Propone la existencia de elementos que mantienen un orden jerárquico; al igual que el modelo de Coopersmith, la autoestima global se encuentra en la cima de la estructura (González y López, 2001). En los subniveles se observan las dimensiones de competencia escolar y atlética, aceptación social, apariencia física y comportamiento apropiado (ver Figura 3).

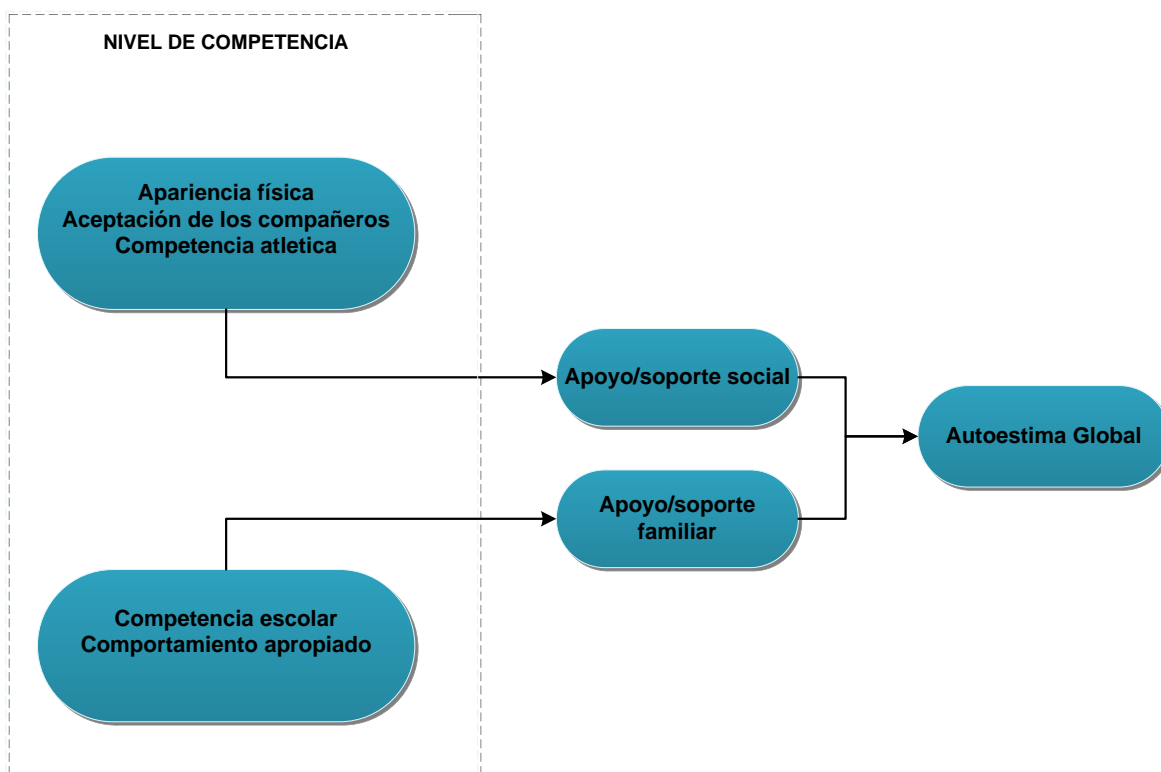


Figura 3. Componentes de la autoestima según Harter.

Fuente: Elaboración propia con información de González y López (2001).

La autoestima global se sustenta en dos soportes: social y familiar, cuya base es la apariencia física, la aceptación de compañeros, la competencia atlética y la competencia escolar y el comportamiento apropiado.

Cuando un niño es capaz de mostrar cierto grado de competencia o adecuación a determinados estándares en los dominios de la estructura, como resultado obtiene la aprobación social de los compañeros y personas significativas como la familia, esto repercute favorablemente en los sentimientos de valía personal (González y López, 2001).

2.2.4 Teoría de Pope, McHale y Craighead

Para Pope, McHale y Craighead la autoestima es resultado de una evaluación de la información contenida en el auto concepto, y se deriva de los sentimientos que tiene el niño sobre lo que él es.

Bajo esta teoría la autoestima se conforma a través de las diferencias entre el “yo” percibido y el “yo” ideal, es decir, lo que la persona valora y lo que le gustaría ser. Este proceso ocurre dentro de diferentes contextos de la vida de un individuo. Dependerá del tipo de tareas e intereses y la etapa específica de su desarrollo. Según estos autores la autoestima en los niños se encuentra integrada por varios componentes, los cuales representan a aquellos dominios que son importantes en la vida de todo individuo (González y López, 2001):

- La autoestima académica: evaluación de sí mismos como estudiantes.
- La autoestima familiar: refleja sus propios sentimientos como miembros de la familia.
- La autoestima física: se basa en la satisfacción de su imagen corporal, cómo es y cómo actúa su cuerpo.
- La autoestima global: se refiere a la valoración general del sí mismo en la evaluación de todas las áreas.

Su modelo de autoestima mantiene como marco de referencia el entorno, está conformado por el hogar, la familia y la escuela con compañeros y profesores, donde

se producen sucesos. Además, sostienen la existencia de áreas personales, las cuales pueden producirse en cualquier momento y llegar a influirse mutuamente. Estas áreas son: la biológica y la conductual, la cognitiva y la emocional. A su vez estas variables personales afectan a las restantes (ver Figura 4).

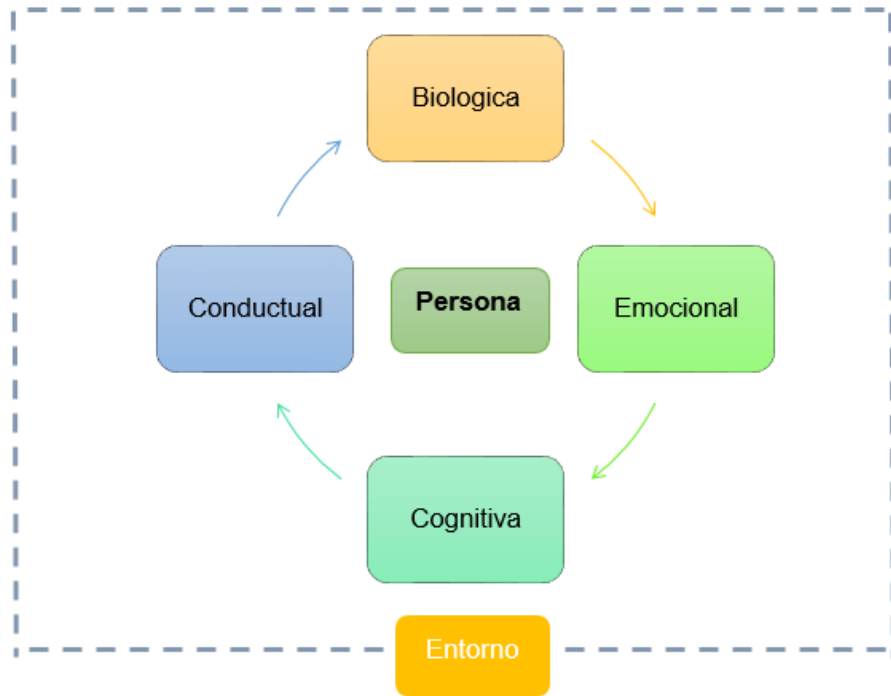


Figura 4. Modelo explicativo de Pope, McHale y Craighead.
Fuente: Elaboración propia con información de González y López (2001).

2.3 Dimensiones de la autoestima

A la autoestima se le ha relacionado con tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual, de tal modo que una modificación en alguna de ellas trae consigo una alteración de las otras. Roa (2013) manifiesta que el componente cognitivo corresponde al conjunto de conocimientos que el alumno posee sobre sí mismo.

Por tanto, indica ideas, opiniones, creencias, percepción y procesamiento de la información. El auto concepto ocupa un lugar privilegiado en la génesis, crecimiento y consolidación de la autoestima y las restantes dimensiones caminan bajo la luz que les proyecta el auto concepto, que a su vez se hace acompañar por la autoimagen o representación mental que la persona tiene de sí misma en el presente y en las aspiraciones y expectativas futuras (Roa, 2013, p. 243).

La dimensión cognitiva ofrece una perspectiva diferente sobre la naturaleza y los orígenes de la autoestima. En este sentido, la autoestima es una decisión más o menos consciente que los individuos toman con respecto a su valor como persona.

En la dimensión afectiva se encuentra el sentimiento de valor que el alumno se atribuye y el grado de aceptación. La autoestima se desarrolla a una edad temprana y se caracteriza por dos tipos de sentimientos. Uno es el de pertenencia, que está arraigado en las experiencias sociales; el otro es el de dominio, que es algo más personal en la naturaleza del individuo (Roa, 2013).

Pertenecer es la sensación de que sé es amado y valorado incondicionalmente, no por una cualidad o razón en particular, sino simplemente por quién es. Un sentido de pertenencia da a las personas una base segura en la vida.

La dimensión conductual está relacionada con la tensión, intención y decisión de actuar, de llevar a la práctica un proceso de manera coherente. Es la autoafirmación dirigida hacia el propio "yo" y en busca de consideración y reconocimiento por parte de otras personas. Constituye el esfuerzo por alcanzar el respeto ante los demás y ante sí mismos (Roa, 2013).

La autoestima posee dimensiones que la conforman y afectan, el rendimiento académico se ve impactado por diferentes variables, como se pudo observar. En el siguiente capítulo se abordan sus principales características, el papel de los docentes y la familia con relación al impacto que puede tener la autoestima en el rendimiento académico de los alumnos.

CAPÍTULO 3.

RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento académico durante mucho tiempo ha sido comprendido como uno de los objetivos importantes de la educación. Hoy en día se reconoce la importancia del compromiso familiar y docente para alcanzar un adecuado rendimiento académico, dicho vínculo puede proporcionar una nueva perspectiva desde la cual examinar la brecha de rendimiento. Los maestros, el clima escolar y la comprensión de las necesidades de los alumnos también son factores que intervienen en los logros individuales y grupales.

3.1 Definición de rendimiento académico

El propósito del rendimiento escolar o académico es alcanzar una meta educativa, un aprendizaje. En tal sentido, son varios los componentes que lo integran. Son procesos de aprendizaje que promueve la escuela e implican la transformación de un estado determinado a uno nuevo; se alcanza con la integridad de los elementos cognitivos y de estructura. El rendimiento varía de acuerdo con las circunstancias, condiciones orgánicas y ambientales que determinan las aptitudes y experiencias.

El rendimiento escolar es un nivel de conocimientos demostrado por un alumno en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico, el rendimiento académico de un alumno debe ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, no obstante, 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 (Jiménez, 2000, p. 23).

El rendimiento académico representa el grado en que una persona ha logrado metas específicas que fueron el centro de las actividades en el aula escolar. Los centros escolares definen los objetivos cognitivos e incluyen la adquisición de conocimientos y comprensión en un dominio intelectual específico. Debido a que el campo del rendimiento académico es muy vasto y cubre una amplia variedad de resultados educativos, su definición en algunos casos depende de los indicadores utilizados para medirlo.

Al pretender conceptualizar el rendimiento académico desde su evaluación, es pertinente no solo considerar el desempeño individual del estudiante, sino también se debe contemplar que existe cierta influencia por parte de los compañeros de clase y el propio contexto, razón por la cual Cominetti y Ruiz (1997) argumentan que se debe 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, así mismo, el rendimiento de los alumnos es mejor, cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado (p. 136).

Para Martínez (2007), el rendimiento académico es “el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares” (p. 34). De igual forma Pizarro (1985), indica que el rendimiento académico es una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación.

En tanto que, para Garbanzo (2007), el rendimiento académico implica el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de calificaciones, que son resultado de una evaluación que involucra la superación o no de determinadas pruebas, materias o cursos.

3.2 Características del rendimiento académico

El logro académico se entiende como un comportamiento medible en una serie de pruebas estandarizadas. La prueba de rendimiento generalmente se construye y estandariza para medir la competencia en las materias escolares. En algunos casos, el logro se usa en lugar del concepto rendimiento. Pero, el rendimiento académico suele medirse en relación con lo que se obtiene al final de un curso, ya que es el logro del objetivo de la educación a medio o largo plazo (Sánchez, 2001).

Esto sugiere que el rendimiento académico es acumulativo y progresivo, estas características implican que no se puede alcanzar en un período corto. Desde la perspectiva individual, el rendimiento escolar no puede ser comprendido como producto exclusivo de las calificaciones de los alumnos. Tiene que valorarse el nivel de trabajo y los logros alcanzados en todas las capacidades expresadas en las finalidades educativas (Sánchez, 2001):

1. El desenvolvimiento integral de la persona humana relacionado con valores sociales que se trate de conseguir: respecto los derechos y libertades fundamentales, tolerancia y libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, educación para la paz, cooperación, etc.
2. La capacitación del personal docente: ya que no se puede identificar de forma lineal y simplista el éxito escolar con el éxito profesional, parece lógico que se muestre preocupación por la calidad de los resultados alcanzados tras los procesos de formación.
3. El conjunto de aprendizajes: no son sólo los conceptos científicos, humanísticos, históricos, estéticos, sino también los valores anteriormente aludidos y los procedimientos, las adquisiciones de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo.

En la siguiente sección se menciona el Programa de Educación Preescolar debido a que hace alusión a las competencias esperadas de acuerdo al nivel de los alumnos, este es un referente importante para el docente porque le ayuda a determinar si han logrado los objetivos o no a la vez que es un indicativo del rendimiento académico.

3.2.1 Programa de Educación Preescolar

En el Programa de Educación Preescolar (2018) se sientan las bases para guiar el trabajo de la educadora y de todos los profesionales de la educación, además, ofrece a los estudiantes, a los padres de familia y a la sociedad en general una visión clara y concisa de los logros que los alumnos deben alcanzar a lo largo de

la escolaridad obligatoria. En particular, la estructura y los contenidos de este Plan a nivel preescolar son los siguientes:

Tabla 1.

Ámbitos al término de la educación preescolar.

Ámbitos	Competencias
Lenguaje y comunicación	Expresa emociones, gustos e ideas en su lengua materna. Usa el lenguaje para relacionarse con otros. Comprende algunas palabras y expresiones en inglés.
Pensamiento matemático	Cuenta al menos hasta el 20. Razona para solucionar problemas de cantidad, construir estructuras con figuras y cuerpos geométricos, y organizar información de formas sencillas (por ejemplo, en tablas).
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Muestra curiosidad y asombro. Explora el entorno cercano, plantea preguntas, registra datos, elabora representaciones sencillas y amplía su conocimiento del mundo.
Pensamiento crítico y solución de problemas	Tiene ideas y propone acciones para jugar, aprender, conocer su entorno, solucionar problemas sencillos y expresar cuáles fueron los pasos que siguió para hacerlo.
Habilidades socioemocionales y proyecto de vida	Identifica sus cualidades y reconoce las de otros. Muestra autonomía al proponer estrategias para jugar y aprender de manera individual y en grupo. Experimenta satisfacción al cumplir sus objetivos.
Colaboración y trabajo en equipo	Participa con interés y entusiasmo en actividades individuales y de grupo.
Convivencia y ciudadanía	Habla acerca de su familia, de sus costumbres y de las tradiciones, propias y de otros. Conoce reglas básicas de convivencia en la casa y en la escuela.
Apreciación y expresión artísticas	Desarrolla su creatividad e imaginación al expresarse con recursos de las artes (por ejemplo, las artes visuales, la danza, la música y el teatro).
Atención al cuerpo y la salud	Identifica sus rasgos y cualidades físicas y reconoce los de otros. Realiza actividad física a partir del juego motor y sabe que esta es buena para la salud.
Cuidado del medioambiente	Conoce y practica hábitos para el cuidado del medioambiente (por ejemplo, recoger y separar la basura).
Habilidades digitales	Está familiarizado con el uso básico de las herramientas digitales a su alcance.

Fuente: Elaboración propia con información de la SEP (2018).

Los aprendizajes esperados requieren entender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales de los estudiantes, en los diferentes ámbitos, es decir, en el plano intelectual, afectivo, artístico y deportivo; sin de dejar de lado la convivencia social solidaria para preparar a los niños hacia un entorno de competitividad y exigencias. Para lograr el objetivo se utilizan tres estrategias, la primera consiste en impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos, del desempeño de los maestros y de los procesos de enseñanza y gestión en todo el sistema educativo; la evaluación se considera como una de las herramientas más poderosas para mejorar la calidad de la educación.

En el Plan Nacional de Desarrollo (2007) se estipuló que la segunda medida de acción se basa en que los profesores deben estar actualizados en sus conocimientos y mejor preparados, promoviendo su vinculación directa con las prioridades, objetivos y herramientas educativas en todos los niveles. Para lo cual, es necesario contar con profesores certificados y comprometidos con la docencia en todos los niveles educativos.

El tercer argumento se basa en la actualización constante de los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad.

Una vez que se ha definido qué es el rendimiento académico, sus características y los aprendizajes esperados durante el preescolar, en el siguiente apartado se describe como se evalúa.

3.3 Evaluación del rendimiento académico en preescolar

Pérez (2005, cit. en Barajas, 2013) dice que la evaluación en la pedagogía representa un medio para el logro de objetivos en el ámbito educativo y que las

características de la evaluación deben estar al margen de ser integral, integrada e integradora.

Sin embargo, hay una confrontación entre la evaluación continua y la discontinua, esto tiene que ver con la necesidad de la misma ante la relación del proceso enseñanza/aprendizaje, en consecuencia, si dicho proceso es sistémico y continuo, la evaluación debe poseer las mismas cualidades; sus efectos son positivos y permiten disponer de información oportuna y pertinente cuando se introducen cambios a través de propuestas haciendo posible que se realicen las modificaciones necesarias, por ejemplo, refuerzos, aclaraciones, estrategias, actividades, motivación, etc., de hacer caso omiso de esto puede llevar al fracaso y al incumplimiento de los objetivos pactados.

De acuerdo con Barajas (2013), el eje integral de la evaluación se refiere a que la educación de calidad plantea la formación uniforme del individuo, es decir, no solo algunas áreas como el intelecto o memoria de los alumnos en cuanto a la atención y respeto por la diversidad, la evaluación no debe limitarse a ciertos aspectos o dimensiones que el estudiante aprende.

En cambio, este autor dice que la evaluación es integrada cuando tiene compatibilidad absoluta con el proyecto de intervención, en este caso su función es de control, por lo que debe ser armoniosa y coherente con el resto de los recursos que se tienen para el alcance de los objetivos educativos, incluso debe contribuir al logro de los mismos como un elemento que pautе la selección de nuevas metodologías, estrategias o técnicas a emplear (Barajas, 2013).

En cuanto a ser integradora, se refiere al hecho de sea capaz de activar y dinamizar la clase dentro del aula, debe ayudar y motivar al alumno en su proceso de formación, forjar su éxito académico y perfeccionarlo como individuo; al respecto Pérez (2005, cit. en Barajas, 2013) opina lo siguiente:

A través de la autoevaluación los alumnos pueden disponer de elementos que activen su compromiso con su formación y la de sus compañeros, haciéndose corresponsables de la buena marcha del centro y del aula (p, 10).

Gimeno (1994) aporta lo siguiente:

La evaluación tiene también una proyección psicológica al repercutir en la motivación, en la modelación del auto concepto personal, en [as actividades del alumno, en la generación de ansiedad y en la acentuación de conflictos o rasgos patológicos. Todo esto, indica el impacto que esta práctica tiene en las personas (p. 377).

Barajas (2013) señala que el Programa de Educación Preescolar centra su interés en lograr los propósitos de la educación preescolar, lo cuales son específicos para cada grado escolar, pero hoy en día el docente tiene la flexibilidad de jerarquizarlos de acuerdo a las necesidades de su grupo, las cuales se detectan en el periodo de observación diagnóstica al inicio del ciclo.

Se requiere por tanto de una intervención pedagógica eficaz por parte de la educadora, el resultado que se persigue es generar un ambiente de aprendizaje propicio, que consiste en prever, organizar y evaluar las condiciones que faciliten que los niños aprendan y mejorar su rendimiento escolar. Y para lograr este ambiente de aprendizaje óptimo se requiere (Barajas, 2013, p. 69-70):

- Conocer y comprender los propósitos de la Educación Preescolar, las habilidades y actitudes (implícitas) que lo conforman y los conocimientos y prácticas habituales que llevarán a los niños a adquirirlas.
- Identificar las necesidades educativas como forma de relación con los otros, así como las posibilidades de comprender y satisfacer, y como parte de ellas las que requieran de más apoyo.
- Reconocer la autoestima, el respeto para hacerse comprender.
- Conocer los rasgos que caracterizan al niño preescolar en esta etapa del desarrollo, y el camino que siguen en la construcción del conocimiento, como punto de partida para organizar el proceso educativo, en función de las posibilidades físicas, sociales y del pensamiento infantil.
- Considerar que los niños solo aprenden a través de su propia acción en y con la realidad lo que implica realizar acciones, tanto manipulativas como mentales.
- Conocer la realidad sociocultural a la que pertenecen los niños ya que las experiencias en su vida familiar y en su comunidad han determinado lo que saben y lo que son capaces de hacer.

- Reconocer que los niños, para aprender requieren establecer relaciones entre lo ya conocido y lo nuevo, para ampliar sus conocimientos y propiciar la práctica habitual de formas de actuar aplicables en su vida diaria.
- Realizar diversas actividades, en las que los niños conozcan lo que van a aprender y sepan porqué es importante este conocimiento para ellos.
- Tener presente que el lenguaje en sus diferentes formas, es el instrumento para la transmisión de ideas acerca de la convivencia, de lo que se considera como comportamientos deseables o no en un grupo social y de las normas que regulan la conducta. La actitud de la educadora deberá propiciar que los niños hagan su mejor esfuerzo para expresarse y regular su conducta.

De acuerdo con los lineamientos de la Secretaria de Educación Pública (1987) la evaluación en preescolar no debe ser limitada a la medición, ni al solo efecto de comparación entre los propósitos u objetivos dados y lo alcanzado, debe tener una connotación más amplia, como un proceso integral, que informe de actitudes, intereses, hábitos, conocimientos, habilidades. Para que se pueda concebir el aprendizaje como un proceso más que un mero resultado. Que logre cumplir uno de los objetivos en preescolar, ser un proceso interdependiente de la planeación de la educadora.

Inicialmente la evaluación diagnóstica comprende información que se obtiene de la ficha individual, se llena con la información dada por los padres de familia en una entrevista y abarca aspectos de salud y contexto familiar del niño. Del informe individual final del docente del ciclo anterior y de las observaciones de las primeras semanas, realizadas por la educadora de cada uno de los niños.

La evaluación continúa o permanente consiste en la observación constante que el docente realiza de los niños con el fin de evaluar el proceso educativo, de enriquecerlo y modificar o realizar ajustes. Para esto se cuenta con sus registros en el cuadernillo de observaciones, de la autoevaluación grupal al término de cada proyecto de trabajo y las observaciones del plan diario.

La evaluación final proporciona el resultado último de las acciones educativas durante el transcurso del ciclo escolar y representa la síntesis de los documentos de evaluación anteriores, para ello la educadora elaborará un informe final grupal y uno individual.

Dados los programas anteriores, donde se le brindaba a la educadora un formato para realizar la evaluación, el cual no era muy completo, era posible que las educadoras buscaran la creación de diversos formatos o listas de cotejo que señalan algunas características de los niños, y en las cuales se señala si los niños "hacían" o "no" o se encontraban "en proceso" de alcanzar esa característica dada (Barajas, 2013).

3.4 Variables asociadas al rendimiento académico

Actualmente, las investigaciones que comprenden la influencia de la familia y el sistema educativo en el desarrollo del desempeño individual del alumno han aumentado. La calidad de la enseñanza, en particular, se ha enfatizado como un predictor del rendimiento estudiantil (Lamas, 2015).

Los enfoques del aprendizaje son determinantes en el rendimiento académico. Un enfoque de aprendizaje describe la combinación de una intención y una estrategia a la hora de abordar una tarea concreta en un momento concreto. En cuanto a la motivación auto determinada, esta supone esfuerzo y satisfacción por lo que estudia; en tal sentido, se sostiene que hay una gran probabilidad de obtener un alto rendimiento en los estudios.

Es importante tener presente que los enfoques de aprendizaje no son algo estable en el alumno, es decir, no son una característica personal invariable. Por el contrario, un alumno es capaz de adoptar uno u otro enfoque de aprendizaje (superficial o profundo) dependiendo de la tarea académica a la que se enfrente (Lamas, 2015).

En los siguientes apartados se abordan las variables asociadas al rendimiento académico: el auto concepto, la motivación, la familia y el docente.

3.4.1 Auto concepto y motivación

La autoestima y el auto concepto son construcciones importantes en el aprendizaje social y en el proceso psicológico, dichos constructos están entrelazados, pero no son sinónimos, como se verá a continuación.

El auto concepto es resultado de una actividad reflexiva, se refiere al concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social, espiritual o moral. De manera general se puede decir que es la totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo hacia sí mismo.

El auto concepto hace referencia a las percepciones que el individuo tiene de sí mismo. Es una formación cognoscitiva que se crea a partir de una mezcla de imágenes de lo que somos, de lo que deseamos ser y de lo que manifestamos a los demás (Fernández y Goñi, 2008, p. 14).

El auto concepto se refiere a lo que una persona piensa de sí misma, y la autoestima es lo que una persona siente sobre el auto concepto. Por ejemplo, un niño puede pensar de sí mismo que es tímido, esto sería parte de su auto concepto, en cambio, cómo se siente acerca de ser tímido es parte de la autoestima (Izquierdo, 2008).

El auto concepto es la composición de la imagen de la autopercepción, esa percepción es la creencia, los sentimientos y las actitudes acerca de los valores que el individuo reconoce como sus rasgos. Se forma a partir de una variedad de experiencias en etapas (Núñez y González, 1994).

El auto concepto en el ámbito académico se considera como un componente importante y determinante en la investigación de la motivación académica. El auto concepto en esta dimensión se compone de un conjunto de actitudes, creencias y percepciones que tienen los alumnos sobre sus habilidades académicas y su rendimiento.

El auto concepto académico incluye un componente comparativo en el que los estudiantes evalúan sus actitudes y habilidades académicas en comparación con otros: “el rendimiento determina el auto concepto, las experiencias académicas de

éxito o fracaso inciden significativamente sobre el auto respeto y la autoimagen del alumno” (Rogers y Kutnick, 1992, p. 89).

Investigaciones en psicología referentes al contexto educativo han concluido que el auto concepto académico es una construcción psicológica importante porque se ha descubierto que es tanto una causa como un efecto del logro académico (Santana, Feliciano y Jiménez, 2009).

Por otro lado, la falta de motivación crea en los estudiantes una falta de interés para esforzarse por alcanzar altos rendimientos académicos y el afán de contribuir de manera positiva y eficiente al desarrollo personal.

Se debe contemplar que existe una motivación intrínseca y otra extrínseca, la primera es el impulso para realizar una actividad simplemente por el placer o la satisfacción derivados de ella. Por lo tanto, la motivación intrínseca es la forma de motivación más auto determinada.

La motivación intrínseca se puede definir como aquella que procede del propio sujeto, que está bajo su control y tiene capacidad para auto-reforzarse. Se supone que cuando se disfruta ejecutando una tarea se induce una motivación intrínseca positiva (Anaya y Anaya, 2010, p. 7).

Por ejemplo, los estudiantes que disfrutan haciendo sus tareas están intrínsecamente motivados. Inicialmente, se argumentaba que la motivación intrínseca era de naturaleza unidimensional. Más tarde, se propuso una modelo tripartita: motivación intrínseca para saber, motivación intrínseca para lograr y motivación intrínseca para experimentar (Anaya y Anaya, 2010).

La motivación intrínseca de saber se refiere al deseo de realizar una actividad para el disfrute que se recibe al explorar, aprender y comprender cosas nuevas. La motivación intrínseca para lograr se refiere al deseo de realizar una actividad por el placer y la satisfacción que se recibe al lograr o crear cosas nuevas. Finalmente, los individuos que participan en una actividad por el placer y la satisfacción derivados de experimentar sensaciones intelectuales o físicas placenteras están motivados intrínsecamente para experimentar la estimulación.

La motivación extrínseca, por otra parte, se refiere a una amplia gama de comportamientos que tienen en común el hecho de que las actividades se involucran no por razones inherentes a ellas, sino por razones instrumentales (Lamas, 2015).

Motivación extrínseca es la regulación externa, es la menos auto determinada de este tipo de motivación, se refiere al comportamiento que se determina por medios externos al individuo. En otras palabras, las recompensas y restricciones regulan estos comportamientos. Se define como aquella que “procede de fuera y que conduce a la ejecución de la tarea. Todas las clases de emociones relacionadas con resultados se supone que influyen en la motivación extrínseca de tareas” (Anaya y Anaya, 2010, p. 7).

Cuando los individuos no están motivados, no perciben una causalidad entre sus comportamientos y resultados, una consecuencia probable de este hecho, es que los alumnos a largo o corto plazo abandonan la actividad hacia la cual en principio estaban motivados (Deci y Richard, 2000; Domínguez y Pino, 2014; Gilbert, 2005).

3.4.2 La familia

La influencia del entorno familiar en el rendimiento académico de los estudiantes siempre se ha considerado como determinante. Hay una conciencia de la importancia de la estructura familiar en el logro académico del estudiante. El hogar tiene una gran influencia en el estado psicológico, emocional, social y económico de los estudiantes.

La estructura familiar afecta al individuo, ya que los padres son los primeros agentes socializadores en la vida de una persona. Esto se debe a que el contexto familiar afecta su reacción ante las diferentes situaciones de la vida y su nivel de desempeño.

Se concluye que la familia actualmente se comprende como una institución, la cual tiene objetivos comunes entre los integrantes del grupo y entre los que hay un compromiso personal y relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia; cumple con funciones muy importantes, principalmente la de educar a los hijos en

todos los niveles y dimensiones. El estudio de la familia es importante porque de ella surgen las primeras percepciones.

Por ejemplo, Alberdi (1982, p. 89-90) desde la perspectiva de la sociología explica que la “familia es conformada por dos o más personas unidas por el matrimonio o la filiación que viven bajo el mismo techo”. Esta definición, en principio, no englobaba la relación social fundamental que une a los miembros. Para lograr un entendimiento más concreto, Alberdi amplió su concepción al involucrar al hogar y las relaciones peculiares que tienen los miembros entre sí a través del aspecto económico como unidad de producción y consumo, considerando que entonces las familias son: “dos o más personas unidas por el matrimonio o la filiación, que viven juntas, ponen sus recursos económicos en común y consumen conjuntamente una serie de bienes” (p. 90).

En cambio, la definición del sociólogo Páez (1984) engloba de manera general las funciones y relaciones de los integrantes en un contexto particular, es decir:

Son un grupo de personas entrelazadas en un sistema social, cuyos vínculos se basan en relaciones de parentesco fundados en lazos biológicos y sociales con funciones específicas para cada uno de sus miembros y con una función más o menos determinada en un sistema social (p. 27).

En este mismo sentido, Quintero (2007) define la familia como “el espacio para la socialización del individuo, el desarrollo del afecto y la satisfacción de necesidades sexuales, sociales, emocionales y económicas, y el primer agente transmisor de reglas, valores, símbolos” (p, 59).

Como consecuencia de estas definiciones se confirma que la familia es un núcleo transmisor de aprendizajes y experiencias. A partir de la revisión se puede afirmar que en ella se aprenden y forjan a lo largo de la vida conductas, sentimientos, comportamientos, etc. Los padres son las primeras personas en influir sobre los aspectos positivos y negativos en la primera infancia del niño y serán determinantes en todas las etapas de su desarrollo. Al respecto:

El hecho de que las familias se involucren en las tareas escolares de sus hijos, preguntando por el trabajo que realizan en diferentes asignaturas, mostrando interés en su progreso escolar y que conversen sobre lo valioso de una buena educación, permite que los niños perciban que sus familias creen que el trabajo escolar, y la escuela en general, es

importante, que vale la pena hablar de ello y esforzarse por aprender más (Romagnoli y Cortese, 2015, p. 2).

Aunque, la escuela es responsable de las experiencias que conforman la vida del individuo durante los períodos escolares, las experiencias que adquieren con los padres en el hogar desempeñan un papel fundamental en la formación.

Las familias que se involucran en la educación de sus hijos compensan las dificultades escolares al atender su desarrollo social, emocional, espiritual e intelectual. Sin embargo, las dinámicas cotidianas actuales en el ámbito familiar y laboral dificultan en muchas ocasiones que los padres y madres dispongan del tiempo necesario para participar en la vida escolar. Esto les resta oportunidades para fomentar relaciones más directas con el profesorado, con otras familias, para conocer más de cerca las exigencias actuales del sistema escolar y las dificultades que pueden experimentar sus hijos en su proceso de aprendizaje académico (Alcaina, 2017, p. 3).

De lo anterior se deduce que los padres a través de su sentido de preocupación por el rendimiento son capaces de elevar el interés y curiosidad del niño por el aprendizaje. Por ende, el interés juega un papel importante en el campo de la psicología, ya que está relacionado con la personalidad, la motivación, la cognición, el desarrollo, la emoción, las vocaciones, la estética, el comportamiento, las aficiones, el razonamiento y el procesamiento de la información.

Los valores inculcados en la familia están claramente relacionados con las elecciones de la vida y a menudo se discuten en conjunto con los intereses y las preferencias. Desde el punto de vista del estudiante y lo que pretende lograr en la educación, una consideración de su interés puede ser de importancia práctica. El interés debe estar presente para que el niño dedique tiempo para su estudio (Alcaina, 2017).

3.4.3 El docente

La escuela cumple con una función evaluadora, Barajas (2013) al respecto sostiene que, certifica socialmente la adquisición de conocimientos y las capacidades humanas que se consideran válidas y útiles en la comunidad. Mientras que, la función del docente según Gimeno (1994):

Será, antes de cumplir también su función de evaluar, facilitar la aparición de un ambiente de comprensión común entre los alumnos y el educador y aportar conocimientos que enriquezcan dicho espacio de conocimiento compartido (p. 76).

La SEP (2006) establece que el docente debe mantenerse actualizado y que en su quehacer diario debe realizar acciones que promuevan la mejora continua, fortaleciendo los procesos pedagógicos relacionados con el aprendizaje y las formas de enseñanza como un vínculo significativo para quien aprende y para quien enseña, todo con el propósito fundamental de forjar al humano bajo los preceptos de la educación, entonces, las áreas básicas de estudio que integran el plan y programas se deben concebir como medios generadores de curiosidad, conocimientos, habilidades y actitudes; es decir, como instrumentos para desarrollar las competencias esperadas. La finalidad que se persigue es conformar alumnos capaces de construir su conocimiento y responsabilizarlos sobre sí mismos y la sociedad en que viven, la cual cambia a un ritmo acelerado exigiéndoles lo mejor de sí (Pizarro, 1985).

Por otro lado, existe un creciente interés sobre las formas de ofrecer una educación que cumpla con los estándares de calidad predispuestos en la nueva política educativa mexicana, investigaciones recientes demuestran que el desempeño e intervención oportuna del docente ejerce influencia sobre el rendimiento académico del alumno, hacen hincapié en que son estos profesionales los que pueden conducir al logro de una educación que se fundamenta en la calidad (SEP, 2016).

El papel del docente ha adquirido nuevos significados a lo largo de la historia, ha trascendido desde los modelos rígidos tradicionales hasta los enfoques humanistas integrales, ahora debe acoplarse a las exigencias de un mundo cambiante, para lograrlo debe mantenerse en constante actualización del conocimiento y formas de llevarlo a la práctica docente, esto implica conocer, comprender y reinventar la dimensión pedagógica, posibilitándolo como un agente de cambio capaz de intervenir y generar propuestas de mejora continua con el propósito de forjar efectos positivos. En conclusión, la familia y el docente son determinantes en el éxito académico de los estudiantes. En el siguiente capítulo se habla acerca de la relación que existe entre estas dos variables, la autoestima y el rendimiento académico.

CAPÍTULO 4.

RELACIÓN DE LA AUTOESTIMA CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

La autoestima influye en los procesos del pensamiento, las emociones, formación de los valores y las metas de un alumno, que se desarrollan cuando la aceptación de los demás y sus contribuciones personales y grupales son reconocidas. Las investigaciones que a continuación se presentan describen la relación entre el rendimiento académico y la autoestima en alumnos preescolares.

4.1 Efecto de la autoestima en el rendimiento académico

Cuando los niños ingresan al preescolar, ya traen consigo una base sobre la cual construyeron su autoestima, principalmente está influenciada por las relaciones con los adultos cercanos, en particular por los padres. La experiencia que los niños tienen en la escuela puede, por lo tanto, servir para mejorar o disminuir la autoimagen que traen a la escuela.

Algunas investigaciones han concluido que los niños que manifiestan dificultades de aprendizaje en la escuela pueden tener bajos niveles de autoestima, por ende, es necesario brindar especial atención en mejorarla antes de que se lleven a cabo aprendizajes significativos (Alcántara, 2004; Coopersmith, 1965; Rosenberg, 1979). Es muy importante que los niveles de autoestima sean regulados por los maestros, quienes pueden influir en el desarrollo de forma positiva. Si un docente se percató de que un alumno tiene baja autoestima puede, junto con los padres o tutores, trabajar para mejorarla.

El aprendizaje se hace un proceso trascendente y una responsabilidad ineludible al ser humano, ya que le permite actualizar nuevas capacidades potenciales del individuo que se pueden desarrollar. Hurlock (1982), afirma que:

Cuando existe una autoestima sana en el niño, él se muestra relajado, cooperativo, contento, motivado para aprender y adaptarse en su estudio. Por el contrario, cuando el niño tiene una autoestima baja se nota tenso, nervioso, irritable, conflictivo, crítico y sin interés por el aprendizaje (p. 579).

El rendimiento académico y la autoestima han sido estudiados desde la década de 1970, en la actualidad la relación entre estas variables se aborda desde diferentes

perspectivas. Esther (2015) indica que una de ellas es la de la comparación entre alumnos con alto y bajo rendimiento, determinándose así una asociación directa en la que quienes tienen un bajo rendimiento escolar, tienen autoestima baja.

La investigación de Coopersmith (1965) muestra que durante la vida académica una autoestima positiva aumenta la confianza y el éxito escolar en los niños. Estableció una correlación al explicar que la autoestima incide en el éxito, pero cuando esto ocurre en sentido contrario, entonces la posibilidad del fracaso también está presente. Por su parte, Rosenberg (1979) declaró que los alumnos con alta autoestima pueden esforzarse por obtener un alto rendimiento académico como una manera de no afectar su autovalía.

Durante la etapa de preescolar el infante busca superar las heridas a su autoestima, las cuales son resultado de conocer sus limitaciones. De acuerdo con Madrazo (1998, cit. en Esther, 2015) en los años escolares, los niveles de autoestima se ven afectados aún más por la adquisición de habilidades y de competencia, fundamentalmente en el desempeño escolar, en las relaciones de amistad y deportes. Durante estos años, la autoestima se ve profundamente afectada por los éxitos o fracasos en estas tres áreas de la vida del niño.

La autoestima es entonces afectada constantemente por experiencias en el mundo externo que posteriormente son llevadas al mundo interno. En la segunda mitad del segundo año, cuando el niño comienza a ser capaz de tener metas, es decir, tener inquietudes y deseos de hacer algo, demostrar y demostrarse que es capaz de hacerlo, su autoestima derivará de dos fuentes: por un lado, de la aprobación de los otros y, por el otro, de la satisfacción de realizar una actividad agradable y de manera independiente (Esther, 2015, p. 21).

Alcántara (2004) considera que la autoestima condiciona el aprendizaje hasta límites impensados, citando a Ausubel menciona que la adquisición de nuevos conocimientos está subordinada a las actitudes básicas, de las cuales depende que los umbrales de la percepción estén cerrados o abiertos, que una red interna dificulte o favorezca la integración de la estructura mental del alumno o que se generen energías más intensas de atención y concentración, el autor asevera que es donde reside la causa del elevado fracaso escolar.

Rabell (2012; cita a Almaguer, 1998) al explicar que el éxito y el fracaso es atribuible a factores internos, en el primer caso se observará un aumento de

autoestima atribuible a factores externos. Por eso, para que el niño responda constructivamente en los dos casos, debe existir una comprensión de los motivos y valorar los esfuerzos.

Por otro lado, tratando de investigar cuál es la relación entre estas dos variables se ha deducido que, en la mayoría de los estudios, la autoestima es la causa y no el efecto. También, se afirma que existe un nivel óptimo de autoestima que los estudiantes deben poseer o, de lo contrario, es poco probable que se sientan motivados a intentarlo o que estén dispuestos a triunfar. Además, los resultados indican que a medida que aumenta el nivel de autoestima, también lo hacen los puntajes de logros (Valentine et al., 2004).

Serrano (2013) demostró la relación que existe entre la autoestima global y el rendimiento académico, para lo cual llevó a cabo un estudio sistemático y contó con la participación de un grupo de profesionales relacionados con la Educación Infantil, los niños tenían entre 3 y 7 años de edad, del total 889 eran niños y 868 niñas. Se incluyeron 13 colegios públicos urbanos y rurales concertados de las provincias de Córdoba, Málaga y Sevilla.

El instrumento para la evaluación de la autoestima infantil ha sido el Cuestionario EDINA, el cual sirve para recoger información acerca de la autoestima global y las cinco dimensiones de la misma: corporal, social, personal, académica y familiar. Efectuando un análisis de correlaciones bivariado, encontró un efecto positivo y significativo entre la autoestima global, la dimensión corporal y la dimensión académica.

Por otro lado, Muñoz (2011) llevó a cabo la revisión de algunos estudios españoles en los que se plantea que el auto concepto es la variable afectiva y motivacional, la cual afecta y es predictor del rendimiento académico (Núñez, Gonzales, García, Gonzales, Rocés, Pérez y Gonzales, 1998). Valentine et al. (2004) apoyan la idea al sustentar que los estudiantes con el mismo rendimiento académico, tienen un auto concepto positivo, esto otorga una pequeña pero notoria ventaja sobre el rendimiento académico posterior comparado con estudiantes con bajo auto concepto.

En este sentido lo focalizan en relación a siete características o aspectos fundamentales: el auto concepto constituye una dimensión psicológica; es multidimensional; tiene una organización jerárquica (un auto concepto general y unos auto conceptos específicos); es estable, pero a medida que bajamos en la jerarquía, el auto concepto se hace más específico y más susceptible de cambio; las distintas facetas del auto concepto se van diferenciando entre sí con una mayor precisión, con la edad y la experiencia; el auto concepto incluye tanto aspectos descriptivos como evaluativos; el auto concepto puede diferenciarse de otros constructos con los que está relacionado, como por ejemplo, el rendimiento académico (Peralta y Sánchez, 2015, p. 98).

De esta cita se desprende que el auto concepto tiene una multiplicidad de implicaciones en el “yo”, por este motivo, se aísla de la capacidad y se contrasta con el logro académico, revela que existe una correlación entre la imagen que los alumnos consideran importante y el auto concepto de la capacidad.

El auto concepto de habilidad y el de capacidad estudiado independientemente del coeficiente intelectual para predecir el rendimiento en la escuela son mejores predictores para medir el éxito en la escuela que el auto concepto general (Villarreal, 2000). En cambio, los estudiantes que muestran un auto concepto bajo de habilidad rara vez se desempeñan en niveles por encima del promedio, mientras que, aquellos alumnos que evidencian un alto concepto de habilidad tienen niveles superiores.

Existe otra vertiente en la que se plantea que el rendimiento académico es el que impacta sobre la autoestima y el auto concepto. Muñoz (2011) llegó a la conclusión de que el auto concepto es la consecuencia del logro académico; si bien es razonable esperar que la relación entre el auto concepto y el rendimiento académico sea recíproca, no es unidireccional. En cambio, Marsh y Martin (2011) proponen una relación cíclica entre el rendimiento académico y el auto concepto.

Los alumnos con alta autoestima se comportan de manera totalmente diferente de aquellos individuos que tienen baja autoestima. Es posible resaltar esos comportamientos haciendo una comparación entre ambos, por lo que, un alumno con alta autoestima tiene una visión realista de sí mismo y se acepta como es; o es capaz de identificar sus puntos fuertes y aceptar sus limitaciones; generalmente le resulta fácil relacionarse con los demás, no teme tomar riesgos, en el entorno académico se caracteriza por (García, 2005):

- No sentir presión cuando se enfrenta a nuevos desafíos.
- Reaccionar positivamente a los elogios.
- Reconocer sus logros porque se siente responsable de los resultados.
- Puede hacer frente a los errores y fallas y verlos como oportunidades para un mayor aprendizaje.
- Puede establecer metas para sí mismo.

Una alta autoestima permite a los alumnos hacer frente a errores, fracasos, decepciones y éxitos, un niño puede sentirse bien consigo mismo en general, y es capaz de establecer metas al mismo tiempo que acepta sus limitaciones, son más seguros y ambiciosos, y son eficaces en el uso de la comunicación con los demás. No son defensivos, pueden hacer frente a las críticas, no tienen la necesidad de presumir de sus logros y pueden formar relaciones sanas con los demás (García, 2005).

La autoestima incide en el rendimiento académico, porque el estudiante al tener una estima sana de sí mismo, siente que cuenta con las capacidades necesarias para abordar las actividades escolares. De igual manera, cuando el niño logra éxitos escolares esto se revierte sobre la autoestima haciendo que el estudiante tenga mayor empoderamiento frente a lo que conoce y crece en él la motivación de progresar, desatancándose en su rendimiento. Por consiguiente, las experiencias académicas exitosas pueden mejorar la autoestima (Henson y Eller, 2000, p. 100).

Por el contrario, los estudiantes con baja autoestima pueden ser reconocidos fácilmente en un aula. Por lo general, adoptan mecanismos de defensa para evitar que otros sepan que carecen de confianza o que se sienten incompetentes. Se caracterizan por (García, 2005):

- Intimidar o amenazar a otros
- Extrema timidez o retirada
- Falta de voluntad para asumir la responsabilidad de sus propias acciones
- Humillar, hacer burlas o hacer comentarios despectivos sobre otros
- Mentir, copiar o hacer trampa
- Culpar a los demás cuando las cosas no salen bien
- Desafiar, rebelarse o tomar represalias
- Exigen atención

- Falta de independencia e individualidad

Los individuos con baja autoestima son producto de entornos donde hay una falta de ánimo y amor, donde no se aprecia la singularidad del individuo, donde abundan la crítica y el sarcasmo, donde el amor y la aceptación se dan de forma condicional.

Debido a que existe una relación entre la baja autoestima y el bajo rendimiento escolar, Rodríguez (2012) diseñó un estudio en el cual se tratan las expectativas de los profesores y el rendimiento escolar, se hace hincapié en que los comentarios positivos, apoyo, oportunidades reales para experimentar el éxito y el conocimiento de que el docente interesado y preocupado por sus alumnos puede mejorar su autoestima. Este autor comprobó que cuando se establecen las condiciones para trabajar en el aula, los niños con baja autoestima pueden transformarse en estudiantes altamente motivados y con alta autoestima. Al respecto Haeussler (2014) opina que:

Ayudando al niño a tener una mirada positiva sobre sí mismo y sobre los otros permite al niño tener un mejor desarrollo emocional y a su vez contribuye a mejorar la imagen personal de sus compañeros. Cuando un niño fracasa en un área específica del rendimiento escolar, su autoestima se ve amenazada. En cambio, cuando tiene éxito, se siente aprobado, aceptado y valorizado (p. 6).

Los docentes pueden usar muchos ejercicios en el aula para mejorar los niveles de autoestima de los niños. Sin embargo, el aspecto exitoso de cualquier ejercicio se basa en tres condiciones esenciales para un clima donde pueda tener lugar un aprendizaje conducente a la mejora de la autoestima, son (ver Figura 5):

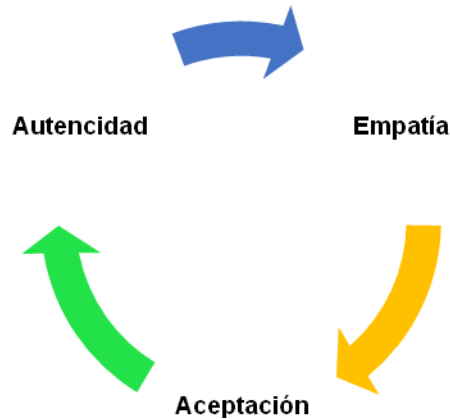


Figura 5. Condiciones para mejorar la autoestima en el aula.
Fuente: Rodríguez (2012).

Branden (2018) explica que la empatía les da a los estudiantes la seguridad de que son comprendidos y aceptados por lo que son. La empatía también implica poder apreciar lo que se siente ser otra persona. Una posible forma de hacer esto es quizás tratar de llegar a un acuerdo con los sentimientos detrás de un mensaje verbal. Rodríguez (2014) encontró una correlación entre el nivel de empatía en un estudiante y el nivel de logro académico. La evidencia sugiere que los estudiantes tienden a tener un mejor desempeño si les gusta el maestro y si sienten que él los entiende.

En cambio, la aceptación significa gustar y demostrar preocupación por los estudiantes tal como son, con sus fortalezas y debilidades, capacidades y limitaciones, lo cual impactará definitivamente el auto concepto y por consiguiente en la autoestima. La aceptación se puede demostrar manifestando preocupación por el bienestar del niño, manteniendo el interés, participando en su desarrollo, reconociendo y apreciando lo que el niño puede hacer y ofreciendo apoyo para el niño cuando presente dificultades.

Esta aceptación hace que los estudiantes tengan menos probabilidades de negar sus puntos fuertes y de que puedan alcanzar su potencial. Además, la aceptación transmite el mensaje a los niños de que no serán tratados de manera menos

favorable que otros niños y que no son comparados con otros, sino que son aceptados como individuos.

La motivación de los niños para aprender está inevitablemente influenciada por numerosos factores, como el entorno familiar, la experiencia de aprendizaje anterior, el aula y el entorno escolar, así como factores específicos de los propios estudiantes. Debido a que todos los niños no están entusiasmados con aprender todo el tiempo, es una parte integral del rol del maestro tratar de motivar a los niños (Blanco, 2012).

4.2 Factores dentro del aula que inciden en la autoestima y rendimiento académico

Un factor crítico en el desarrollo del nivel de autoestima del niño es la naturaleza del lenguaje utilizado por los docentes, así como las reglas y el establecimiento de objetivos. Las interminables interacciones que tienen cada día con los niños les brindan comentarios sobre quiénes son. Como las herramientas de un carpintero en un bloque de madera, las palabras, el tono de voz y las acciones dan forma al sentido de sí mismo de un niño. Es esencial, por lo tanto, que se aliente al docente a ofrecer comentarios positivos a los niños en el lenguaje de la autoestima. Dicha retroalimentación abarca dos elementos (Zomora, 2012):

1. Una descripción del comportamiento.
2. Reconocimiento del sentimiento.

Una descripción del comportamiento y el reconocimiento de los sentimientos del niño es importante para poder describir el comportamiento sin juzgarlo.

Los docentes tienen la posibilidad de mantener el equilibrio en relación con la motivación de los estudiantes en el aula. Tienen el poder de mejorar la autoestima de los alumnos, lo que aumenta directamente su rendimiento académico al verse afectada su motivación y, en consecuencia, la disposición de los alumnos a aprender. Los alumnos, en primer lugar, deben ser conscientes de que reciben apoyo del docente en las tareas que intentan cumplir, pero que, por otra parte, no

están oprimidos por su ayuda. Esto significará que será más probable que los alumnos se consideren responsables de su propio éxito.

Por otro lado, se acepta que las reglas son una parte integral del funcionamiento de una escuela. También, se argumenta que la provisión de opciones apropiadas para los niños debe estar interconectada con el desarrollo del respeto hacia las reglas, con la aceptación de la responsabilidad y la consiguiente mejora de la autoestima (Esther, 2015).

Las reglas identifican lo que la escuela desea que los alumnos se abstengan. Además, las reglas también establecen las expectativas particulares que el docente tiene para los alumnos. La investigación ha demostrado que cuando hay una disposición de elección y toma de decisiones adecuadas dentro de un marco de reglas aceptables, se promueven actitudes positivas y logros en la escuela.

Para aumentar la posibilidad de que un niño realmente siga las reglas como pautas, los maestros las formulan manera realista y diseñan un número relativamente pequeño. Los alumnos necesitan cierta libertad de elección con respecto a cómo aprenden, requieren responsabilidad adicional en relación con el establecimiento de sus propios estándares de rendimiento, niveles de aspiración y la velocidad a la que aprenderán.

Dentro de un sistema de este tipo, los alumnos asumen la responsabilidad de su propio progreso y aspiraciones que deberían estar siempre por delante de los logros actuales. Si los alumnos pueden asumir la responsabilidad de su ritmo de aprendizaje, entonces estarán en posición de controlar el nivel de éxito y fracaso que experimentarán a futuro (Esther, 2015).

En este sistema en particular, un alumno puede esperar estar dispuesto a trabajar por los éxitos en lugar de verse obligado a evitar la decepción. Se tiene que mostrar a los alumnos cómo establecer metas realistas para sí mismos. La investigación sobre el establecimiento de objetivos indica que los alumnos con auto concepto negativo establecen sus objetivos de manera irreal o demasiado alta o baja (Blanco, 2012; Branden, 2018). Esto implica que, cualquiera que sea el

resultado, siempre puede interpretarse como un fracaso. Mientras que nunca se puede alcanzar el objetivo alto, el objetivo bajo es tan bajo que todos lo logran, “incluso yo”.

La tarea de los docentes es, por lo tanto, ayudar a los alumnos a establecer metas realistas para cada uno, metas que requieran algún esfuerzo pero que aún estén dentro de su capacidad para lograrlo. Se debe establecer una meta individual para motivarlo a que sea realista en comparación con las actuaciones pasadas, para que el éxito pueda ser reforzado, esto aumenta la autoestima y hace que sea más probable que el niño comience a incrementar su nivel de autoestima.

El establecimiento de objetivos realistas también mejora las atribuciones correctas en relación con las causas del éxito y el fracaso. Cuando un niño se concentra en una tarea particular a su alcance, entonces el grado de esfuerzo que dedica a la tarea se convertirá en el determinante más importante del éxito o el fracaso. En tales circunstancias, si el estudiante no alcanza la meta, la culpa será más probablemente atribuida a un esfuerzo insuficiente debido al hecho de que la tarea en particular estaba dentro de la capacidad del niño, el éxito, por otro lado, se atribuirá a un esfuerzo hábil (Blanco, 2012; Branden, 2018).

4.3 Gestión en el aula

La buena gestión del aula debe centrarse en educar a los niños para que asuman la responsabilidad por sí mismos. Todos deben ser conscientes de sus responsabilidades, además de las sanciones que se imponen si no cumplen con esas responsabilidades específicas. El docente está entonces en posición de explicar que la decisión de cumplir o no cumplir con esas responsabilidades recae en el alumno.

Asignar responsabilidades a los alumnos por su comportamiento y creer en su capacidad para lograrlo es un impulso poderoso para su autoestima. Parte de esta gestión exitosa en el aula implica recordar continuamente a los niños sus responsabilidades.

La gestión del aula que se centra en el desarrollo de la autoestima utilizará métodos disciplinarios positivos con el maestro que demuestre un modelo tranquilo, de alta autoestima. Esto dará lugar a la creación de un entorno de aprendizaje propicio en el que se alentará a los niños a hacer preguntas, buscar aclaraciones sobre los problemas ya discutidos o asumir riesgos a medida que adquieren nuevas habilidades. Una gestión efectiva de acuerdo con García (2005):

1. Tiene un código de comportamiento acordado por el personal, la administración, los padres y los alumnos.
2. No solo se enfoca en el castigo y las sanciones por mal comportamiento, sino que tiene un sistema de recompensas e incentivos claramente pensado.
3. Alienta a los niños a asumir la responsabilidad de su propio comportamiento.
4. Tiene una política para eliminar el acoso escolar.
5. Motiva a los padres a apoyar las políticas escolares.
6. Explica a los estudiantes que las calificaciones no son declaraciones de su capacidad.
7. Se enfoca en la planificación, métodos de enseñanza apropiados y evaluaciones.
8. Celebra reuniones regulares del personal.
9. Promueve un sistema de comunicación abierta en la escuela para trabajar hacia el logro de una alta moral del personal.

En conclusión, la mejora de la autoestima tanto de los niños como del personal es vital para la eficacia de cualquier escuela. La autoestima no debe verse como un aspecto adicional del currículo, sino como un compromiso para elevar los niveles de autoestima de los niños y los maestros por medio de relaciones positivas y de apoyo, donde todos son escuchados, respetados y alentados.

Una alta autoestima permite a los alumnos hacer frente a errores, fracasos, decepciones y éxitos (García, 2005), así mismo, un niño puede sentirse bien consigo mismo en general, y es capaz de establecer metas al mismo tiempo que

acepta sus limitaciones, son más seguros y ambiciosos, y son eficaces en el uso de la comunicación con los demás.

En conclusión, los docentes deben estar capacitados sobre las estrategias relacionadas con el desarrollo de la autoestima y deben observar a los estudiantes y sus interacciones con sus compañeros cuidadosamente para satisfacer sus necesidades, por tal motivo, a continuación se presentan actividades que permiten trabajar sobre la autoestima en el entorno escolar.

DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA EN NIÑOS PREESCOLARES: PROPUESTA DE ACTIVIDADES DE JUEGO

La política educativa mexicana actual establece que las escuelas no solo deben centrarse en mejorar la capacidad académica de los niños, sino también en su desarrollo como seres humanos. Estudios recientes sugieren que las escuelas efectivas atribuyen su éxito al énfasis en la promoción de la autoestima a nivel escolar. Cada vez más se están dando cuenta de que la autoestima complementa el ambiente de aprendizaje, disminuye los conflictos entre compañeros y desarrolla una situación de enseñanza más deseable (SEP, 2015).

Dentro de las dimensiones que se promueven en el centro escolar se encuentran las altas expectativas de los estudiantes, la capacidad de respuesta emocional del personal y el liderazgo efectivo. La buena gestión del aula es también un elemento integral, donde el profesor integra la mejora de la autoestima en el entorno de enseñanza-aprendizaje.

Cada aula es una unidad social separada con su propio conjunto de normas y su propia atmósfera. Sin embargo, es una parte integral de la unidad social más grande de la escuela. El clima social entre las escuelas puede variar ya que hay muchos factores que pueden contribuir. Por ejemplo, niveles socioeconómicos, expectativas de los padres, estructuras escolares adecuadas, acceso a servicios auxiliares y profesionales y apoyo de la administración y los padres.

Se ha sugerido que una escuela efectiva tiene tres patrones característicos de comportamiento (SEP, 2015):

1. Altas expectativas de los estudiantes.
2. Capacidad de respuesta emocional del personal.
3. Liderazgo efectivo.

Las altas expectativas implican creer en la enorme capacidad que tienen los docentes y los estudiantes para aprender. Dichos maestros y alumnos son continuamente afirmados y alentados en sus actividades en las que el énfasis

generalmente está en el esfuerzo en lugar del logro. La capacidad de respuesta emocional se refiere a valorar y respetar la singularidad de cada individuo dentro de una escuela, ya sea alumno, padre, maestro o director (SEP, 2015; 2016).

Las características comunes de la capacidad de respuesta emocional son el estímulo, la afirmación y el apoyo. En otras palabras, el comportamiento que disminuye el nivel de autoestima de una persona debe eliminarse, por ejemplo, el sarcasmo, la burla, el bullying, entre otros.

Estrategias constructivistas

Una estrategia es el conjunto de acciones que se implementarán en un contexto determinado con el objetivo de lograr el fin propuesto, a través de las estrategias el profesor, además de enseñar la materia, tiene que promover una serie de prácticas interpersonales y grupales relativas a la conducción del grupo, los roles a desempeñar, la manera de resolver conflictos y tomar decisiones asertivas y las habilidades para entablar un diálogo verdadero. Se busca que el desarrollo de la autoestima tenga un propósito y que a través de ella se pongan en juego afectos y emociones (Díaz y Hernández, 2002; Jiménez et al., 2008).

El constructivismo sostiene que el alumno es capaz de construir su propio conocimiento a través de procesos cognitivos, sociales y culturales apoyado en los conocimientos previos, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje el alumno no solo aprende, sino que favorece el desarrollo de habilidades comunicativas al intercambiar o compartir ideas y razonamientos.

Lojano (2017) sostiene que es muy importante la estimulación que el niño reciba para favorecer una autoestima alta, el alumno siempre debe ser motivado, el docente puede proponer experiencias concretas para que tenga una mayor comprensión de lo que se le explica y que pueda desarrollar sus habilidades.

Para ayudar a desarrollar los intereses y habilidades de los infantes, se deben facilitar algunas actividades que les interesen y les generen sentimientos del tipo “yo puedo hacerlo” o “lo puedo hacer bien”. Lojano (2017) dice que dichas actividades pueden ir desde tocar un instrumento, cantar, bailar, actuar y dibujar,

hasta la práctica de deportes. Lo importante es que les guste y se sientan bien haciéndolas.

Así mismo, Zomora (2012) dice que la autoestima infantil se puede fomentar con técnicas diversas y utilizando de forma correcta el refuerzo. El autor cita las siguientes:

1. Autorretrato. Esta actividad nace de la necesidad de saber mirarse y de saber explicarse. Los niños inician esta actividad mirándose detalladamente en un espejo, primero su rostro y luego su cuerpo, y cuando ya se han observado detenidamente, se pueden dibujar y posteriormente explicará cada uno algo sobre sí mismo. Esta actividad contribuye directamente a la formación del auto concepto y autoestima.
2. Estados de ánimo. Se explican los principales sentimientos (felicidad, tristeza, enfado y miedo). Se buscan y recortan caras que reflejen diferentes estados de ánimo y se les propone a los niños que piensen sobre lo que están sintiendo esas personas y que intenten explicar por qué motivo pueden sentirse así. La finalidad más importante consiste en poner palabras a las emociones de los otros y extrapolar sus propias experiencias a otra realidad.
3. Resolución de problemas. Los niños que tienen mayores habilidades para resolver problemas ven su autoestima potenciada. Se les propone una situación y se valorarán las diversas soluciones que han planteado los niños al mismo tiempo que se les orienta y se les ofrecen alternativas posibles.

Se recomienda que los docentes ayuden a los niños a desarrollar confianza y autoestima a través de las siguientes formas (Briseño y Torrejón, 2010):

1. Saludar a los niños cuando lleguen al aula. Hacerlos que se sientan bien por estar ahí.
2. Mostrar confianza en su capacidad para aprender.
3. Ofrecer actividades que se adapten a su nivel de desarrollo.
4. Fomentar el esfuerzo sin centrarse siempre en los resultados.

5. Evitar actividades que puedan agregar una presión indebida.
6. Crear situaciones donde haya muchos éxitos.
7. Ser específico al decirles qué le gusta de su esfuerzo o desempeño.
8. Usar una sonrisa, una inclinación de cabeza o un guiño para reconocerlos.
9. Elogiarlos por las cosas especiales que han hecho.
10. Darles responsabilidades, involucrarlos en la toma de decisiones y darle a cada uno la oportunidad de ser un líder o capitán.
11. Pedirles su opinión e invitar a que pregunten.
12. Cuando los niños se divierten y disfrutan de sus experiencias en el salón de clases se mantienen involucrados por más tiempo y su autoestima crece.

El juego en el preescolar

El juego es una actividad que el humano ha realizado desde tiempos inmemoriales, sin importar el contexto, la clase social y la época ha sido una acción muy importante que afecta el desarrollo psicosocial del niño. La experiencia dicta que los infantes en este tipo de entornos suelen comprometerse con la actividad que realizan mientras la disfrutan y adquieren aprendizajes agradables para ellos (García Solís, 2013).

El vocablo lúdico o lúdica es derivado de la etimología latina *ludus* que significa juego, diversión o broma. Mientras que, el adjetivo correspondiente en el latín es *ludicer, ludicra, ludicrum* que significa ameno, característico del juego, divertido. Por lo tanto, el concepto como tal se refiere a lo relativo al juego, a la diversión y al ocio (Diccionario Actual, s.f.).

El juego para Huizinga (2005, cit. en García Solís, 2013) es la acción u ocupación voluntaria, que se desarrolla dentro de límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias; tiene un fin en sí mismo y está acompañada de un sentimiento de tensión y alegría. Delgado (2011) dice que el juego es educativo cuando cumple con un fin didáctico, que desarrolla la atención, memoria, comprensión y conocimientos, que pertenecen al desarrollo de las habilidades del pensamiento.

Los estudios de Minerva (2002) y Chacón (2001) coinciden al establecer que el juego didáctico es una estrategia que se puede utilizar en cualquier nivel o modalidad educativa, abarca cualquier campo del conocimiento, desde la enseñanza de la lengua hasta las rigurosas matemáticas.

Cuando el juego posee el carácter didáctico también se le adjudica un objetivo educativo. Por un lado, estimula las cualidades morales de los estudiantes como el dominio de sí mismo, el compañerismo, la cooperación, la búsqueda de alternativas para ganar, el respeto y la creatividad, por otro, se estructura como un juego reglado que incluye momentos de acción prerreflexiva y de simbolización o apropiación abstracta-lógica de lo vivido para el logro de objetivos de enseñanza curricular, cuyo propósito es la apropiación por parte del jugador, de los contenidos fomentando el desarrollo de la imaginación.

Hernán y Gómez (2009) afirman que la lúdica no debe entenderse como un medio sino como un fin, debe ligarse al desarrollo humano de forma natural porque no solo representa el juego como actividad generadora de conocimiento, sino que lo potencia, se parte de considerar que los entornos lúdicos están favorecidos porque lo que se aprende proviene en un 20% de lo que se escucha, 50% de lo que se ve y 30 % de lo que se hace, utilizando este recurso el aprendizaje obtenido mediante mecanismos sensoriales se potencia en un 80%. Con estos fundamentos Jiménez (2002) la define como:

Una parte fundamental del desarrollo humano, no es una ciencia ni una disciplina ni mucho menos una nueva moda. Es más bien una actitud, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad. Es una forma de estar en la vida, y de relacionarse con ella en espacios, acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias como el juego, el arte y otra serie de actividades que se producen cuando interactuamos sin más recompensa que la gratitud que producen dichos eventos (p. 49).

El concepto de lúdica en palabras de Gómez, Molano y Rodríguez (2015):

Es una dimensión del desarrollo de los individuos, siendo parte constitutiva del ser humano. Su concepto es tan amplio como complejo, pues se refiere a la necesidad del ser humano, de comunicarse, de sentir, expresarse y producir en los seres humanos una serie de emociones orientadas hacia el entretenimiento, la diversión, el esparcimiento, que nos llevan a gozar, reír, gritar e inclusive llorar en una verdadera fuente generadora de emociones (p. 29).

Las características intrínsecas de la lúdica han logrado incorporarla principalmente en el aula porque es un medio facilitador de ambientes llenos de experiencias mediante juegos para el niño de preescolar. Gómez et al. (2015) dicen que es necesario tener en cuenta que a mayor cantidad de experiencias positivas y cuantas más realidades los niños conozcan, serán mucho más amplios y variados los argumentos de sus actividades.

Como se ha podido observar, resulta ser muy beneficiosa en niños para desarrollar habilidades socio afectivas. Chacón (2001) menciona que el uso del juego persigue una cantidad de objetivos que están dirigidos hacia la ejercitación de habilidades. Resulta beneficioso al momento de desarrollar habilidades personales y competencias, mientras que, las áreas del educando a considerar son la físico-biológica, socio-emocional, cognitivo-verbal y la dimensión del rendimiento académico.

La autora también señala que hay que prestar atención a las características que debe tener un juego para que sea lúdico y manejar su clasificación para saber cuál utilizar y cuál sería el más adecuado para favorecer la autoestima de un determinado grupo de alumnos. Una vez conocida la naturaleza del juego y sus elementos, el docente se pregunta cómo elaborar un juego, con qué objetivo crearlo y cuáles son los pasos para realizarlo, es allí también cuando comienza a preguntarse cuáles son los materiales más adecuados para su realización (Chacón, 2001).

El propósito de generar estas inquietudes gira en torno a la importancia que conlleva utilizar dicha estrategia dentro del aula y que de alguna manera sencilla se pueda crear sin la necesidad de manejar el tema a profundidad, además de que a partir de algunas soluciones prácticas se puede realizar esta tarea de forma agradable y cómoda tanto para el docente como para los alumnos.

En cada juego lúdico se destacan tres elementos que Chacón (2001) considera importantes:

1. El objetivo didáctico. Es el que precisa el juego y su contenido. Por ejemplo, si se propone el juego “Mímica”, lo que se persigue es afianzar y desarrollar la confianza en sí mismo, se pretende que sirva como una estrategia para afrontar las dificultades y satisfacer las necesidades que se presentan a lo largo de la vida del alumno, en tanto que, el objetivo educativo se les plantea en correspondencia con los conocimientos y modos de conducta que hay que fijar.
2. Las acciones lúdicas. Constituyen un elemento imprescindible del juego. Estas acciones deben manifestarse claramente y, si no están presentes, no hay un juego, sino tan solo un ejercicio didáctico. Estimulan la actividad, hacen más ameno el proceso de la enseñanza, favorecen el desarrollo humano del alumno y la atención voluntaria. Un rasgo característico de la acción lúdica es la manifestación de la actividad con fines lúdicos. Por ejemplo, cuando arman un rompecabezas ellos van a reconocer qué cambios se han producido con las partes que lo forman. Los maestros deben tener en cuenta que, en esta edad, el juego es parte de una actividad dirigida o pedagógica, pero no necesariamente ocupa todo el tiempo que esta tiene asignado.
3. Las reglas del juego. Constituyen un elemento organizativo del mismo. Estas reglas son las que van a determinar qué y cómo hacer las cosas y, además, dan la pauta de cómo complementar las actividades planteadas.

Una vez establecidos estos objetivos es necesario conocer sus características para realizarlo de una manera práctica.

El juego es una actividad mediada por reglas en la que se presentan factores como la representación, interacción, conflicto y seguridad. Fomenta la competencia entre jugadores, y el ganador es recompensado al final del juego. Sin embargo, algunos juegos, especialmente los imaginarios, pueden no incluir reglas o competencia y no necesitan compañía para jugar. Estos tipos de juego requieren solo un objeto (juguetes) o habilidad particular (la imaginación).

Los psicólogos han investigado y teorizado sobre el juego y su papel en el desarrollo de la autoestima. Si bien se acepta de manera casi universal que los niños se benefician de las oportunidades de juego, y que cuenta con un fuerte apoyo entre los docentes de preescolar, el hecho de que se haya dado cuenta de todo el potencial psicosocial y educativo, el desarrollo del juego en la práctica ha resultado ser complejo debido a que no siempre se le da la relevancia que amerita (Ruíz, 2017).

Una evidencia poderosa que apoya esta visión del papel del juego en el funcionamiento humano también ha surgido dentro de la psicología del desarrollo, la cual ha incluido técnicas neurocientíficas y otras medidas fisiológicas que han demostrado relaciones sólidas y consistentes entre la alegría de los niños y su desarrollo cognitivo y emocional.

Se ha comprobado que la habituación infantil (una medida establecida de la rapidez con la que un niño procesa la información, fuertemente relacionada con las habilidades cognitivas emergentes) predice la cantidad de juegos simbólicos que realiza. También, hay una amplia evidencia de las interrelaciones entre la complejidad y la sofisticación del juego, en particular su juego simbólico o de simulación, y su bienestar emocional, a veces evaluado a través de medidas fisiológicas de estrés (Gómez, 2018).

En lo que respecta al lenguaje, el juego hace una contribución crucial al desarrollo de la aptitud humana única para usar varias formas de representación simbólica, por lo que varios tipos de símbolos tienen significados específicos, definidos culturalmente (Gómez, 2018).

A continuación, se presentan nueve actividades sugeridas para el desarrollo de la seguridad básica, autoconfianza, autoconciencia, autoimagen, autocontrol, pertenencia, fortalezas y debilidades, conciencia del otro y trabajo en equipo.

Actividades sugeridas

Para las actividades sugeridas que ayudarán a fomentar la autoestima y el buen rendimiento en niños de preescolar se eligieron y adecuaron actividades del

“Manual de Juegos para la Autoestima” de Briseño y Torrejón (2010). Dicho manual se centra en el reconocimiento de que el juego es una herramienta que permite desarrollar la autoestima.

A través de las actividades lúdicas propuestas, se pretende estimular el desarrollo de las diferentes habilidades de los niños para lograr una alta autoestima. De acuerdo con Briseño y Torrejón (2010, p. 27) durante las actividades se debe favorecer la iniciativa de los participantes, procurar una disciplina dentro de la libertad del juego, por ejemplo: “juego limpio” “no importa ganar sino participar”, así como, el desarrollo de la competencia y mantener siempre la simpatía con el grupo que se va a relacionar.

Las responsabilidades del docente durante el desarrollo de las actividades son (Rinderknecht y Pérez, 2008):

1. Conocer bien su rol
2. Conocer bien el juego y saber explicarlo
3. Tener todo el material
4. No gritar, sino comunicarse con los participantes
5. Estar atento al grupo y evitar los liderazgos negativos
6. Estar atento al grupo y entusiasmar a los tímidos y pasivos
7. Buscar ingeniosamente equilibrar los equipos
8. “Matar” el juego antes que muera (por falta de interés)
9. Evitar las brusquedades y los agotamientos físicos

El docente debe determinar con anticipación el juego a utilizar y leerlo para conocer sus objetivos y el modo de desarrollo, ya que esto le permitirá preparar los materiales que necesita, el lugar donde se va jugar y crear un ambiente apto y ordenado.

A continuación, se presentan algunas sugerencias que los docentes podrían integrar a su plan de trabajo. Se trata de 9 actividades de juego dirigidas a niños de 4 a 6 años de edad, cuyo objetivo es desarrollar una alta autoestima a partir de poner en práctica conceptos como: seguridad, confianza, autoconciencia,

autoimagen, autocontrol, fortalezas y debilidades, conciencia del otro y el trabajo en equipo.

1. Seguridad básica: Mi familia y amigos

Los mapas de la familia y amigos ayudan a los niños a comprender que hay personas a su alrededor que son valiosas y que pueden confiar en ellas. El objetivo es lograr y experimentar la seguridad básica (Briseño y Torrejón, 2010).

Materiales: Hojas blancas y de colores, pegamento y crayones.

Organización: El docente debe preparar un círculo de color para que cada alumno escriba su nombre y se dibuje. El tamaño debe ser apropiado para ser pegado en el centro de una hoja bond y contar con suficiente espacio para trabajar alrededor de la figura.

Lugar: Salón de clases.

Desarrollo:

1. Dividir a los niños por equipos en las mesas de trabajo.
2. Repartir el material.
3. La actividad se puede comenzar discutiendo con los niños las siguientes preguntas: ¿Quiénes son las personas importantes para ti?, ¿en quién confías?
4. Mapa de la familia y amigos: El niño debe pegar el círculo en el centro de la hoja, luego escribir su nombre y dibujarse dentro del círculo.
5. Luego deberá pedírsele que dibuje las personas (familia y amigos) que son importantes para él alrededor del círculo.
6. Señalarles que entre más cerca estén de la circunferencia más importantes son para él.
7. Cierre de la actividad: Una vez que completen el mapa de la familia y amigos, solicitar que muestren sus dibujos y crear la oportunidad para que compartan su historia familiar. Comentar cómo estas personas influyen en sus vidas y cómo afectan en forma positiva/negativa las relaciones que se

establecen. Preguntar: ¿por qué dibujaste a esas personas?, hacer comentarios sobre personas particulares.

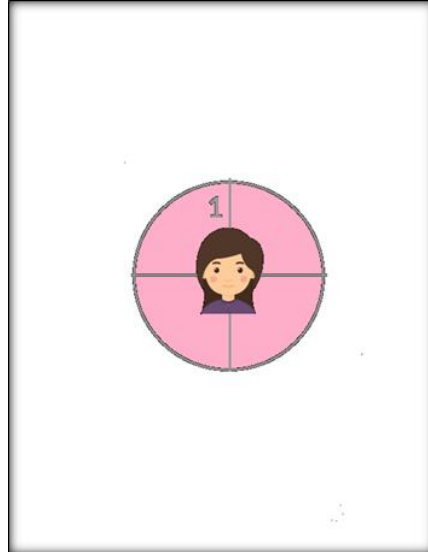


Imagen 1. Mapa de la familia y amigos.
Fuente: Elaboración propia.

Evaluación: Detectar quiénes son las personas más cercanas al niño, la confianza depositada en ellos y la relación que existe.

Es recomendable que se realicen anotaciones en el diario del docente durante todas las actividades para dar seguimiento y crear posibles mejoras y adecuaciones a la actividad propuesta. Por ejemplo, se pueden indicar los tipos de familias observadas en los dibujos, dificultades detectadas durante el desarrollo y las principales situaciones positivas/negativas que brinda la familia y que podrían influir en la autoestima y el logro académico del grupo.

2. Confianza en sí mismo: ¿Quién soy?

El objetivo es afianzar y desarrollar la confianza en sí mismos, como herramienta para afrontar las dificultades y satisfacer las necesidades que se presentan a lo largo de la vida (Briseño y Torrejón, 2010).

Materiales: Hoja de block, pegamento, tijeras, revistas.

Organización inicial: Organizar al grupo en equipos, el número de integrantes dependerá del criterio del docente.

Lugar: En el salón de clases o en otra sala como la biblioteca.

Desarrollo:

1. Dividir al grupo en equipos.
2. Solicitar a los niños que realicen un collage donde expresen ¿Quién soy?
3. Con recortes pegados en una hoja bond, cada alumno debe contestar a la pregunta: ¿Quién soy?
4. El docente debe asegurarse que realicen la actividad, puede hacer sugerencias en caso de ser necesario.
5. Cada uno de los integrantes debe interpretar el "Collage" de cada participante. Para motivarlos, el docente puede hacer una interpretación.
6. Sólo cuando 4 o 5 compañeros hayan expresado su punto de vista, el niño que realizó el collage debe explicarlo, al terminar deben darle un fuerte aplauso.
7. Cierre de la actividad: El docente deberá identificar las diferentes cualidades del grupo de trabajo y explicar cómo estas les han ayudado a comprender su entorno, relacionarse, resolver conflictos, comunicarse, comportarse, reconocer la singularidad de sus fortalezas y debilidades, etc. Una vez que los equipos hayan terminado se recomienda hacer una mesa redonda general con el objeto de evaluar la experiencia y aflorar los sentimientos de los niños, a través de preguntas como: ¿cómo te sentiste?, ¿qué cualidades positivas puedes destacar de tu persona?, ¿qué sientes que debes mejorar?, ¿qué se te dificultó durante la actividad?

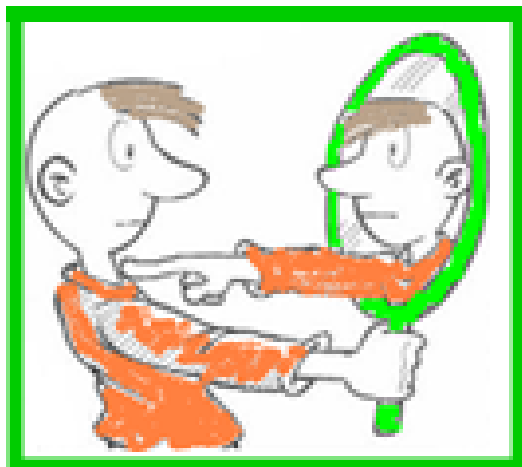


Imagen 2. ¿Quién soy?
Fuente: Briseño y Torrejón (2010, p.31).

Evaluación: Descubrir los sentimientos de los infantes, conocer las cualidades positivas que posee cada uno, las áreas de oportunidad y la capacidad de reflexionar cómo pueden mejorar.

En el diario del docente se deberán registrar las cualidades descritas, así como, las fortalezas/debilidades y cómo influyen en su vida cotidiana. A partir de esta información se pueden diseñar estrategias adecuadas para el grupo y mejorar aspectos que les dificultan su pleno desarrollo académico centrándose en sus creencias particulares.

3. Autoconciencia: Ustedes, yo y la música

El objetivo es trabajar sobre la autoconciencia enseñando al niño a describir sus sentimientos y expresarlos a través de instrumentos musicales y observar a otros, a la vez que descubre que se pueden representar de muchas maneras diferentes (Briseño y Torrejón, 2010).

Materiales: Instrumentos musicales (tambor, pandero, flauta, xilófono, armónica, etc.)

Organización: Preparar instrumentos suficientes y variados para todos los participantes del juego.

Lugar: Salón de clases.

Desarrollo:

1. Formar equipos.
2. Colocar los instrumentos musicales frente a los niños.
3. Solicitar que elijan el suyo, también pueden cambiarlos durante el juego.
4. Indicarles cómo se usa y los sonidos que hace.
5. El docente debe elegir una variedad de palabras emocionales que los niños deberán transmitir con el instrumento que han seleccionado, por ejemplo: feliz, triste, enojado, temeroso, etc.
6. Los demás deberán guardar silencio para escuchar al compañero.
7. Solicitar un aplauso para el participante.
8. El docente debe hacer preguntas relacionadas con las emociones, tales como: ¿Qué sentimientos son agradables y cuáles son tristes?, ¿cuándo te sientes triste/feliz?
9. Cierre de la actividad: Comentar que existen diversas maneras de expresar los sentimientos, por ejemplo: la música, las esculturas, las pinturas, etc. Hacer hincapié que estos permiten conocer lo que sienten los demás y que es posible llegar a comprenderlos. Hacer las siguientes preguntas ¿cómo se sintió escuchar a otros tocar?, ¿qué fue fácil y difícil?, ¿te gustó expresar tus sentimientos a través de los instrumentos?, ¿qué otro instrumento te habría gustado tocar?, ¿qué otro medio usarías para expresarlos?, ¿qué otra emoción podrías representar? El docente deberá anotar las respuestas en su diario.



Imagen 3. La música.
Fuente: Alamy (2016).

Evaluación: Detectar los sentimientos y estados de ánimo que manifiestan los niños durante la ejecución de la actividad y por consiguiente conocer la autoestima de cada uno de ellos.

4. Autoimagen: Caja mágica

El autorretrato es un dibujo típico realizado por niños preescolares. A través del acto de dibujar o pintar, pueden explorar sus cualidades antes de llegar a una autoimagen concreta. El objetivo es afianzar la confianza en sí mismos (Briseño y Torrejón, 2010).

Materiales: Caja de cartón grande, papel y/o adornos para forrar la caja, un espejo, hojas para dibujar, crayolas, colores.

Organización: Los niños no deben ver la caja mágica hasta el momento en que se desarrolle la actividad. Se debe conseguir una caja de cartón grande y forrar su exterior. En el interior se debe introducir un espejo. La caja mágica deberá permanecer cerrada cerca del pizarrón o escritorio, de tal forma que los niños no puedan acercarse a ella.

Lugar: Salón de clases

Desarrollo:

1. Acomodar las sillas alrededor del salón.

2. Formar 3 o 4 equipos de juego.
3. Repartir los colores y/o crayolas y hojas de forma individual.
4. Indicarles que se sienten en el suelo formando un círculo lejos de otros equipos.
5. Comenzar el juego haciendo que un equipo se acerque a la caja y preguntarles: ¿Quién creen que es la persona más especial en todo el mundo?
6. Comentarles lo siguiente: “Tengo una caja mágica y pueden mirar dentro y descubrir a la persona más especial del mundo”. Preguntarles: ¿Quién creen que sea?, ¿quieren ver?
7. Se puede proceder a dejarlos abrir la caja y que uno a uno se asome para que vean que hay dentro.
8. Se pueden hacer preguntas o comentarios: ¿Estás sorprendido?, ¿cómo se siente ver que eres la persona especial?, “te ves feliz de saber que eres la persona más especial”, “eres una persona única y muy especial”.
9. Una vez que hayan comentado su experiencia indicarles que tomen asiento y dibujen lo que vieron en la caja mágica.
10. Pasar al siguiente equipo.
11. Cierre de la actividad: Cada niño deberá mostrar su dibujo a los demás y se le motivará a que indique cuáles son sus características y lo que lo hace ¡tan especial y único! Cuando hayan pasado todos los equipos, explicarles que la caja es valiosa porque muestra que cada uno tiene características y rasgos únicos. Preguntar y anotar las respuestas en el diario del docente: ¿Cómo es posible que cada uno sea especial?, ¿cuáles son tus cualidades positivas?, ¿qué te pareció la actividad?, ¿qué se te dificultó? Los resultados se pueden comparar con los obtenidos en la actividad 2 “Quién soy”.



Imagen 4. Caja mágica.
Fuente: depositphotos (2015).

Evaluación: Identificar la autoimagen que cada niño tiene de si mismo.

5. Autocontrol: Estatuas

El objetivo de jugar a las “Estatuas” es reconocer y controlar emociones frente a situaciones de ansiedad y conflicto a través de lograr mantener una actitud serena y tranquila (Briseño y Torrejón, 2010).

Materiales: Plastilina o arcilla.

Organización inicial: Formación de tres grupos.

Lugar: Al aire libre.

Desarrollo:

1. Se forman tres grupos, el grupo 1 es la arcilla, y su actitud es de disposición, no pueden realizar ningún movimiento. El grupo 2 son los escultores, son los encargados de modelar con los cuerpos del grupo 1, no pueden realizar ningún movimiento sin orden previa.
2. El grupo 3 son los gestores de la estatua, este grupo piensa qué estatua quiere realizar y da las instrucciones al grupo 2 para que la realice. Ellos no pueden hacer gestos, sólo hablar.
3. El grupo 1 no se mueve y grupo 2 sólo sigue las instrucciones, grupo 3 sólo habla, no realiza gestos ilustrativos. Luego los alumnos deben irse

alternando, hasta que todos los grupos realicen las tres alternativas. Cada vez que se realice la escultura se les debe dar un gran aplauso felicitando a los escultores por su trabajo.

4. Cierre de la actividad: Los niños formarán un círculo por equipo y se sentarán. Cada uno esculpirá con plastilina o arcilla su propia estatua de acuerdo a las instrucciones que recibía del grupo 3 cuando eran escultores y comentará las características de su obra a los demás miembros, los cuales deberán discutir las semejanzas y diferencias de lo que entendían que debían de hacer. El docente deberá hacer un cuadro en su diario acerca de los problemas y logros de cada equipo durante el desarrollo. También, de las diferencias y similitudes de las características observadas. Complementar la información con las siguientes preguntas: ¿Si tuvieras que elegir un grupo con cuál de los tres te quedarías?, ¿por qué?; ¿quién crees que lo hizo mejor?, ¿por qué?



Imagen 5. Estatuas.

Fuente: Briseño y Torrejón (2010, p. 35).

Evaluación: Valorar la reacción de los infantes ante situaciones de conflicto y la capacidad que poseen en la resolución de situaciones conflictivas para ellos.

6. Pertenencia: Aventura en la jungla

El objetivo de este juego es promover la cohesión a través del trabajo en equipo, aumentando el sentido de pertenencia y sensación de éxito (Briseño y Torrejón, 2010).

Materiales: Círculos azules y triángulos rojos de cartón, bloques de madera, dos pelotas.

Organización: Dividir al grupo en 2 equipos, preparar círculos y triángulos para pegar en la espalda de los alumnos (una figura por cada equipo). Preparar dos rutas de obstáculos y disponer una pelota por equipo en los extremos del lugar.

Lugar: Aire libre.

Desarrollo:

1. El juego comienza dividiendo a los niños en dos grupos. A la mitad se le colocará en la espalda un círculo azul y la otra un triángulo rojo al azar.
2. Solicitar a los niños encontrar a los integrantes con las mismas figuras.
3. Enfatizar el trabajo en equipo, diciendo que necesita ayuda de otros para completar el juego.
4. Agregar una historia como marco sobre una aventura en la jungla. Cada equipo tiene su propia “base de operaciones” en la que el docente debe colgar un tablero para el equipo y se alienta a completar tareas individuales.
5. En la primera asignación, uno de los niños del equipo debe saltar pelotas u obstáculos para evitar que los cocodrilos lo ataquen.
6. Los otros miembros del equipo llegarán a la siguiente tarea en un bote de fantasía que uno de los niños remara.
7. En la segunda tarea, un integrante tiene que armar una estructura colorida a partir de bloques de madera. Esta estructura puede representar una fogata donde los aventureros de la jungla se calientan un rato junto a la fogata.

8. En la tercera asignación, un niño de cada equipo debe buscar una pelota en el otro extremo del lugar, lo que permitirá que todos los niños regresen a casa. La tarea final es en conjunto, donde ambos equipos tienen que cargar la pelota volviendo a su base de origen.
9. Cierre de la actividad: Cuando se han completado todas las tareas, las insignias de los niños se retiran de la parte posterior y se adhieren a su tablero del equipo comentándoles lo importante que fue la participación de cada uno y que sin ella no lo habrían logrado. En el diario del docente se deberá realizar un cuadro comparativo entre los dos equipos e informar que opinan sobre los siguientes cuestionamientos: ¿Qué les pareció la actividad?, ¿qué fue lo más difícil?, ¿es más fácil trabajar en equipo?, ¿por qué es importante aprender a trabajar en equipo? Las respuestas pueden ser útiles en actividades similares, de tal manera, que los desafíos como: falta de comunicación y participación, entendimiento de la asignación de responsabilidades, comprensión del logro en equipo, etc. puedan ser abordados

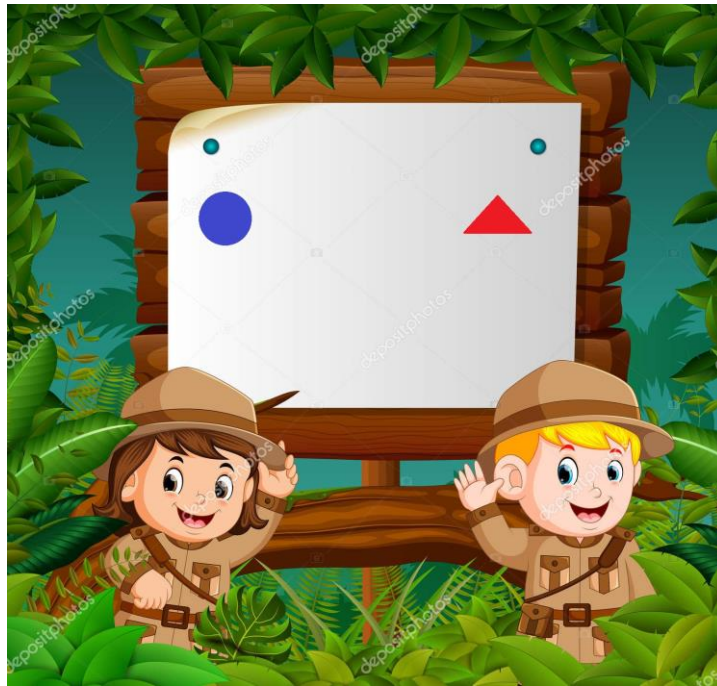


Imagen 6. La jungla.
Fuente: Depositphotos (2018).

Evaluación: Examinar si todos los niños trabajaron sobre el mismo propósito, si mostraron interés cooperando en la actividad ya que cuando existe un enfoque de equipo, se pueden disminuir las debilidades y aumentar las fortalezas.

7. Fortalezas y debilidades: ¿Quién es?

El objetivo de este juego es ayudar a los niños a comprender sus fortalezas y enseñarles cómo aceptar y manejar sus propias debilidades, también permite practicar alabarse a sí mismos (Briseño y Torrejón, 2010).

Materiales: Ninguno

Organización: El docente deberá preparar una lista de actividades/acciones en las que su grupo es bueno y en las que presenta dificultades.

Lugar: Salón de clases.

Desarrollo:

1. El juego comienza dividiendo a los alumnos en equipos.
2. Permitirles a los niños comentar en su equipo que saben hacer bien y que se les dificulta, por ejemplo: ¿Quién es bueno dibujando?, ¿quién es bueno cantando?, ¿quién es bueno armando figuras?
3. Proceder a preguntar: ¿Quién es...?
4. Los niños deben tocar a la persona que creen que es la respuesta más apropiada a la pregunta.
5. Preguntar al niño si está de acuerdo con sus compañeros.
6. Solicitar al niño que repita: Soy bueno en ... o yo sé cómo ...
7. Las preguntas no solo tienen que ver con las habilidades cognitivas, sino que también pueden relacionarse con hábitos y actitudes. Lo principal es que todos deberán sentirse bien con algo y notar que los demás también lo piensan. Por lo tanto, es bueno continuar jugando siempre que cada niño sea seleccionado al menos una vez, o más, dependiendo de su habilidad e interés.
8. Cierre de la actividad: El docente deberá describir cualidades positivas de los niños desde su percepción y reafirmar que “eres bueno en...” y como

les puede ayudar en el entorno académico y en su vida cotidiana. Es importante reafirmar las habilidades, hábitos y actitudes positivas, por lo que, es conveniente que en el diario del docente se haga un registro de circunstancias en las que las han aplicado y cuestionar sobre aquellas que se les dificultan: ¿Cómo podrías mejorar? La información recabada puede ser útil para trabajar con las principales dificultades individuales.



Imagen 7. ¿Quién es?
Fuente: Lara (2019).

Evaluación: Prestar atención si los niños reconocen sus fortalezas, así como, sus debilidades y de qué manera son afrontados.

8. Conciencia del otro: Cambios de expresión

El propósito de la actividad “Cambios de expresión” es que los niños desarrollen la capacidad de valorar a los demás con sus características individuales, respetando al otro desde la perspectiva física, emocional e intelectual (Briseño y Torrejón, 2010).

Materiales: No se necesitan.

Organización inicial: Por parejas, uno frente a otro.

Lugar: Aire libre o salón de clases.

Desarrollo:

1. Un niño o niña de la pareja debe pasar la mano por delante de la cara, de arriba a abajo.
2. Cada vez que la cara queda destapada ha de representar una emoción diferente.
3. El otro tiene que observarlo y adivinar la expresión que ha realizado su compañero.
4. Luego se debe hacer cambio de rol, esto puede ser después de 10 expresiones hechas por cada alumno.
5. Cierre de la actividad: Se les comentará como estas actitudes se reflejan en el diario vivir y cómo afectan en forma positiva y negativa las relaciones que se establecen. En el diario del docente se deberán registrar los casos en los que existan dificultades para identificar las diferentes emociones y por qué. Así mismo, se les cuestionará sobre cuál es la expresión que más les gustó y cuál les desagradó más y por qué.



Imagen 8. Conciencia del otro.
Fuente: Briseño y Torrejón (2010, p. 39).

Evaluación: Conocer si los niños tienen la capacidad de identificar los diferentes cambios de emociones en sus compañeros, esto es de gran importancia ya que da pauta al establecimiento de relaciones positivas o negativas con las personas de su entorno

9. Trabajo en equipo: La lluvia y el caracol

El propósito de la actividad “Lluvia y el caracol” es favorecer la comunicación y cooperación entre pares de manera coordinada, para el logro de un objetivo o meta común, aprovechando las habilidades de cada uno (Briseño y Torrejón, 2010).

Materiales: Dos Pañuelos para vendar los ojos.

Organización inicial: Seleccionar el espacio para el desarrollo de la actividad.

Lugar: Al aire libre.

Desarrollo:

1. En una ronda, dos niños, o uno y uno se ubican en el centro de la ronda. Un niño es la lluvia que permanece de pie y el otro es el caracol, para lo cual debe apoyar ambas manos y pies en el suelo, los dos con los ojos vendados.
2. La lluvia debe tocar al caracol. Cuando se acerca al caracol, los niños que hacen la ronda golpean rápido y fuerte con dos dedos en la palma de la otra mano.
3. Cuando está lejos, golpean suave y despacio. Así la lluvia sabe cuándo se acerca y cuando se aleja el caracol, el juego termina cuando la lluvia toca al caracol.
4. Para dar confianza el docente puede ser el primero en ser el caracol.
5. Cierre de la actividad: Para finalizar el juego se harán comentarios sobre el caracol (individuo) y la importancia de la lluvia (grupo), se debe relacionar con el trabajo en equipo y con situaciones que se presentan diariamente en el salón de clases. En el diario del docente se deberá hacer un registro de los siguientes cuestionamientos: ¿qué facilitó el encuentro entre la lluvia y el caracol?, ¿qué habría sucedido si todos hubiéramos aplaudido de diferentes maneras?

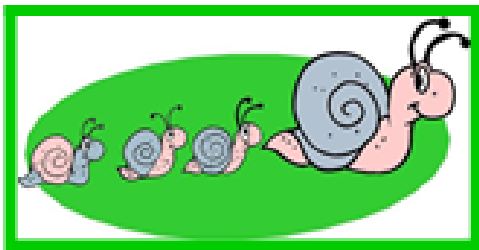


Imagen 9. Lluvia de caracoles.
Fuente: Briseño y Torrejón (2010, p. 46).

Evaluación: Identificar las principales habilidades y dificultades a nivel individual para lograr un buen trabajo en equipo.

Al finalizar la novena actividad es posible hacer una comparación entre los diferentes resultados alcanzados y reflexionar sobre diferentes hallazgos que den una pauta sobre la influencia del entorno familiar y escolar en la formación de la autoestima.

En conclusión, los juegos incluyen formas de representación simbólica como el dibujo y otras formas de arte visual, imaginación visual, lenguaje en sus diversas formas, sistemas de símbolos, etc. El papel del juego en el apoyo al desarrollo infantil de habilidades metacognitivas y de autorregulación también es un área importante. Las habilidades metacognitivas que se favorecen a través de estas actividades propuestas se refieren a la conciencia en desarrollo de los propios procesos cognitivos y emocionales, y al desarrollo de estrategias para controlarlos (Ruiz, 2017).

Las sesiones de juego procuran que los niños se vuelvan conscientes de sus cuerpos a través de la interacción social, lo que significa que se observan a sí mismos, al entorno y a otras personas. Los elementos de la autoestima incluyen, por ejemplo, practicar el establecimiento de objetivos y reforzar las auto descripciones precisas, que también son habilidades importantes para los niños, el objetivo de los juegos es también estimular el debate y obtener retroalimentación. A su vez el docente puede favorecer el desarrollo de la autoestima global a partir de estos cinco componentes: seguridad, individualidad, afiliación, misión y competencia.

Además, cuando el niño tiene contacto con objetos de diferentes características como color, tamaño, forma, textura o cantidad entra en juego la reflexión mental surgiendo preguntas y respuestas acerca de lo que hará con esos objetos que tiene contacto. Percibiendo estas características, es la forma como el niño construye su conocimiento físico. Cuando realiza la comparación o diferenciación de dichas características va desarrollando su conocimiento lógico.

La finalidad de utilizar los materiales y recursos propuestos es facilitar el aprendizaje y el desarrollo de la autoestima de los niños a través de medios de observación, el juego ofrece “imágenes vivas” que centran el interés del educando, mantienen la atención sobre lo que se desea destacar, motivan la clase e ilustran, disminuyen los esfuerzos para conducir a los alumnos a la comprensión de los hechos y conceptos.

El docente debe crear en el aula un ambiente de bienestar en el que se faciliten las relaciones entre alumnos y a la vez se sientan a gusto por aprender. A través de las experiencias diarias se consigue la enseñanza, esa experiencia es constante y directa con los objetos, implica no solo descubrir sus propiedades físicas a través de la percepción visual, sino al realizar actividades y propiciar situaciones que sean significativas para cada uno de los alumnos.

Al respecto Duran (2014), dice que se deben proponer retos elevados y realistas para que los alumnos puedan descubrir sus posibilidades, los niños deben sentirse en libertad de equivocarse para que puedan aprender a tomar decisiones propias. Debe tratárseles con respeto para que su autovaloración crezca, así mismo, el trato debe ser de cordialidad y en un ambiente de disciplina que le permita autorregularse.

No obstante, los maestros deben implementar estrategias de mejora de la autoestima en su enseñanza diaria en las materias principales. Hay estrategias que promueven su desarrollo y el sentido de competencia, la primera consiste en desafiar las opiniones de los niños sobre la inteligencia, también se pueden

emplear elogios para construir la auto competencia y compartir las expectativas (Duran, 2014).

CONCLUSIONES

Uno de los propósitos fundamentales de esta tesina se centró en el reconocimiento del niño en edad preescolar, de esta forma fue posible conocer su proceso de aprendizaje y su relación con el desarrollo humano, lo cual tiene diversas implicaciones en el proceso consciente y auto dirigido a lo largo de la vida.

El objetivo general era documentar si existe una relación entre la autoestima y el rendimiento académico en alumnos de educación preescolar. Mientras que, los objetivos específicos estaban orientados al reconocimiento de las características cognitivas, físicas y socioemocionales. Así como, a la identificación de los problemas relacionados con el rendimiento escolar y sus causas.

En la etapa preoperacional el niño atraviesa por dos sub etapas: la egocéntrica y la intuitiva, un desarrollo exitoso les permite crear soluciones racionales para problemas concretos (Meece, 2000), la función simbólica, imitación diferida e identidad cualitativa son determinantes en este proceso.

En cuanto a las características físicas, el niño de 3 años a 6 años crece rápidamente, el desarrollo del cerebro y del sistema nervioso durante la primera infancia también es acelerado y las habilidades motoras que necesitan para vestirse, comer sin supervisión y manipular el papel y el lápiz aún se encuentran en perfeccionamiento (Maganto y Cruz, 2018).

El desarrollo socioemocional está relacionado con la capacidad del niño desde su nacimiento hasta la primera infancia para formar relaciones cercanas y seguras entre adultos y compañeros. Entre las muchas habilidades y características sociales y emocionales fundamentales, los investigadores incluyen la expresión y el manejo de las emociones, la toma de perspectiva, la empatía, el control inhibitorio, la confianza en sí mismos y la capacidad de desarrollar y apoyar las relaciones con los demás (Guerrero, 2005).

Con respecto a los problemas relacionados con el rendimiento escolar, se concluyó que el desarrollo de los niños se ve afectado por la adquisición de habilidades y competencias, en tanto que, la autoestima se ve profundamente afectada por los éxitos o fracasos en estos contextos. Sin embargo, sí los niños aprenden a asumir la responsabilidad de su aprendizaje, entonces estarán en posición de controlar el nivel de éxito y fracaso que experimentarán a futuro (Esther, 2015).

A partir de la revisión documental se recogieron diversas evidencias que indican que el logro académico está influenciado por muchos factores internos y externos, entre ellos, la autoestima se considera muy importante. Durante la infancia se forja la base de la autoestima, esta es influenciada por las relaciones que establecen los niños en su entorno escolar. Estas primeras relaciones se ven afectadas por sus características, los recuerdos del pasado y su realidad actual.

La autoestima se desarrolla a una edad temprana y se caracteriza por dos tipos de sentimientos. Uno es el de pertenencia, está arraigado en las experiencias sociales; el otro es el de dominio, el cual es más personal en la naturaleza del individuo.

Se realizó la consideración simplista de que la autoestima es una orientación positiva o negativa hacia sí mismo, una evaluación general de valía o valor, es el sentimiento generado por el auto concepto y, a partir de este fundamento se concluyó que durante la vida académica una autoestima positiva aumenta la confianza y el éxito escolar en los niños, estas dos variables tienen relaciones causales directas, inversas y cíclicas desde diferentes teorías (Harter, 1985).

Mientras que, el rendimiento académico implica el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de calificaciones, que son resultado de una evaluación que implica la superación o no de determinadas pruebas, materias o cursos (Garbanzo, 2007).

Una alta autoestima permite a los alumnos hacer frente a errores, fracasos, decepciones y éxitos (García, 2005), así mismo, un niño con un adecuado nivel de autoestima, puede sentirse bien consigo mismo en general, y ser capaz de establecer metas al mismo tiempo que acepta sus limitaciones, pueden ser más seguros, ambiciosos y ser eficaces en el uso de la comunicación con los demás.

También, se identificó que existe un nivel óptimo de autoestima que los estudiantes deben poseer o, de lo contrario, es poco probable que se sientan motivados a intentarlo o que estén dispuestos a triunfar. Además, los resultados indican que a medida que aumenta el nivel de autoestima, también lo hacen los puntajes de sus logros (Valentine et al., 2004).

Por el contrario, los estudiantes con baja autoestima pueden ser reconocidos fácilmente en un aula. Por lo general, adoptan mecanismos de defensa para evitar que otros sepan que carecen de confianza o que se sienten incompetentes (García, 2005). Estos niños pueden provenir de entornos donde hay una falta de ánimo y amor, donde no se aprecia la singularidad del individuo, donde abundan la crítica y el sarcasmo, donde el amor y la aceptación se dan de forma condicional, etc. Al respecto, se ha probado que cuando se establecen las condiciones para trabajar en el aula, los niños con baja autoestima pueden transformarse en estudiantes altamente motivados y elevar su autoestima (Ramírez, 2012).

El papel del docente en el proceso educativo de los niños es central y determina en gran medida la experiencia que los alumnos tienen en la escuela, lo que a su vez influye en la autoestima, auto concepto y desarrollo del niño (SEP, 2015). Además, se observó que su gestión es capaz de desarrollar la autoestima, esto puede ser a través de modelos disciplinarios, pero también mediante el juego lúdico.

A sabiendas de que el niño de preescolar se muestra interesado por jugar y aprender, se sugirieron estrategias constructivistas utilizando este fundamento para desarrollar la autoestima, las situaciones concretas en un contexto determinado permitieron poner en práctica conceptos importantes como: la seguridad, autoconciencia, autoimagen y autocontrol, los cuales son

determinantes en la formación de la autoestima (Minerva, 2002; Chacón, 2001). Lo anterior representó como estudiante de psicología una labor de compromiso y de responsabilidad hacia el aprendizaje y las necesidades de los alumnos al realizar esta investigación, pues año tras año los infantes suelen presentar problemas en su rendimiento académico y, por lo general, se pasa por alto la importancia de fomentar una buena autoestima que a su vez sirva de motivación para el logro.

Por tal razón, las estrategias que se propusieron en esta tesina pueden ser empleadas por diferentes docentes, una de sus fortalezas más importantes es que son comprensibles y fáciles de poner en práctica. Además, el sustento teórico, los elementos para el desarrollo, materiales y formas de evaluación se fundamentan en actividades de juego sugeridas por Briseño y Torrejón (2010), quienes se han centrado en los infantes.

Además, son estrategias que permiten estimular de manera determinante el desarrollo de la autoestima en los niños, las actividades lúdicas llevadas al aula son una herramienta para introducirlos al alcance de aprendizajes, en ambientes agradables, he aquí la importancia de implementarlo en el aula.

La investigación realizada es relevante y justifica la importancia de la autoestima en la primera infancia, durante la revisión documental se observó que la mayoría de la literatura y estudios en el contexto escolar se enfocan en adolescentes. Sin embargo, de la etapa preoperacional se tiene poca evidencia o aportes que permitan contribuir en su desarrollo, por tal motivo, las estrategias presentadas abordan elementos esenciales que son capaces de permitir un aprendizaje significativo y valioso para los alumnos.

Se espera que las estrategias al ser llevadas al aula sean mejoradas y que se integren nuevas con el propósito de buscar la mejora en la labor docente. Desde la perspectiva de la psicología educativa esto implica atender una necesidad de intervención apoyada en un contexto multidisciplinario, la cual es de gran utilidad para dinamizar la clase, generar aprendizajes importantes y representativos y cuando se requiera mantener un interés constante en el alumno.

Por otro lado, las actividades propuestas no cuentan con un instrumento que permita identificar el progreso, debido a que se centran en la construcción de experiencias dinámicas en las que participa todo el grupo, esto se convierte en una importante limitación. No obstante, el docente puede llevar a cabo un registro de las observaciones en su diario de trabajo.

Se recomienda al docente llevar un control de las necesidades y problemas en el desarrollo la autoestima individual de los alumnos, de esta manera podrá llevar a cabo planeaciones e integrar actividades de acuerdo a las características del grupo, pero atendiendo casos específicos en los que se requiera intervención psicológica.

Se considera que se pueden derivar estudios relacionados con la participación de los padres, debido a que se ha identificado que existe gran influencia de sus aspiraciones hacia sus hijos, la comunicación entre padres e hijos, la estructura del hogar o el entorno y la participación de los padres en las actividades escolares (Cavadonga, 2001).

La educación parental es importante para formar niños bajo los mejores principios, su contribución en el desarrollo de la autoestima es determinante para que se conviertan en personas integra y capaces de incorporarse satisfactoriamente a los diferentes grupos sociales. La familia es la primera institución que les brinda experiencias, aprendizajes y valores, mismos que se reflejan en el salón de clases, en sus relaciones con los demás y en la forma en que afrontan los retos que el nuevo conocimiento representa.

Finalmente, los niños pequeños requieren mayor atención en cuanto a su educación, detrás del rendimiento académico existen causas que lo favorecen o afectan negativamente, el docente debe permanecer en constante actualización de los conocimientos que aporta la psicología, mostrar interés por los problemas de la comunidad estudiantil e intervenir cuando sea requerido, por ello, se invita a tomar acciones que identifiquen cual es el papel de la autoestima en el éxito académico, pues las vivencias y aprendizajes sobre la misma son el puente a un futuro inmediato lleno de nuevos retos para los cuales deben estar preparados.

REFERENCIAS

- Acosta, R. y Hernández, J. (2004). La autoestima en la educación. *Límite*, 1(11), 82-95.
- Alamy. (25 de Agosto de 2016). Recuperado el 14 de Septiembre de 2019, de Niños tocando instrumentos musicales en clase: <https://www.alamy.es/foto-stickman-ilustracion-de-ninos-tocando-instrumentos-musicales-en-clase-132936559.html>
- Alaguer, T. (1998). *El desarrollo del alumno: Características y estilos de aprendizaje*. México: Trillas.
- Alberdi, I. (1982). Un nuevo modelo de familia. *Papers*, 34(7), 97-113.
- Alcaina, B. (2017). *Familia y rendimiento académico de los hijos*. Trabajo Bibliográfico. Universidad Miguel Hernández.
- Alcántara, J. (2004). *Educación la autoestima: Métodos, técnicas y actividades*. España: CEAC.
- Aliño Santiago, M., Navarro Fernández, R., López Esquirol, J. y Pérez Sanchez, I. (2007). La edad preescolar como momento singular del desarrollo humano. *Revista Cubana de Pediatría*, 79(4), 50-63.
- Almaguer, T. (1998). *El desarrollo del alumno: características y estilos de aprendizaje*. México: Trillas.
- Anaya, A. y Anaya, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 25(1), 5-14.
- Baena Paz, G. (201). *Metodología de la investigación*. México: Grupo Editorial Patria.
- Bandura, A. (1999). *Ejercicio de la eficiencia personal y colectiva en sociedades cambiantes*. España: Desciée de Brouve.
- Bautista, S., Granados, J., Ortiz, D. y Reinoso, J. (2009). *Representaciones mentales del pensamiento. Un estudio de caso de las representaciones mentales que seis niños de 8 y 9 años del colegio San Bartolomé de la Merced tienen del pensamiento*. Bogotá: Tesis de Maestría, Universidad Javeriana.
- Barajas Torres, F. (2013). *La evaluación en preescolar, su registro, análisis e interpretación*. Colima: Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Colima.
- Bermejo, B. y Ballesteros, C. (2015). *Manual de didáctica general para maestros de educación infantil y de primaria* (Segunda ed.). Madrid: Piramide.
- Blanco, M. (2012). *Programa de autoestima para mejorar el rendimiento académico destinado a alumnos de 5º curso de educación primaria*. España: UNIR.
- Branden, N. (2018). *Los seis pilares de la autoestima*. España: Booket.
- Brown, R. (1973). *Primer idioma. Las primeras etapas*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Briseño Huanca, B. y Torrejón Castillo, D. (2010). *Manual de Juegos para la Autoestima*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

- Cabrera Bueno, M. (2014). *Autoestima y rendimiento escolar en los niños*. Cuenca: Tesina. Facultad de Psicología, Universidad de Cuenca.
- Cavadonga Ruiz, M. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.
- Cloinger, S. (2003). *Teorías de la personalidad* (Tercera ed.). México: Prentice Hall.
- Cárdenas Páez, A. (2011). Piaget: Lenguaje, conocimiento y educación. *Revista Colombiana de Educación*(60), 71-91.
- Chacón, P. (2001). *El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula?* Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Cominetti, R. y Ruiz, G. (1997). *Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género*. Paper Serie 20. Departamento de Desarrollo Humano.
- Coopersmith, S. (1976). *Antecedentes de la autoestima*. San Francisco: Freeman & Company.
- Deci, E. y Richard, M. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Delgado, I. (2011). *El juego infantil su metodología*. Madrid, España: Ediciones Paraninfo.
- depositphotos*. (26 de Abril de 2015). Recuperado el 15 de Septiembre de 2019, de Niño abriendo la caja de cartón y mirando dentro con sorpresa: <https://mx.depositphotos.com/70529525/stock-photo-child-opening-cardboard-box-and.html>
- depositphotos*. (19 de Agosto de 2018). Recuperado el 14 de Septiembre de 2019, de Dos niños de aventura en la jungla: <https://mx.depositphotos.com/209504832/stock-illustration-two-kids-jungle-adventure-blank.html>
- Díaz Barriga, A. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Diccionario Actual*. (s.f.). Recuperado el 08 de Febrero de 2019, de <https://diccionarioactual.com/ludico/>
- Doménech, E. (2013). *Actualizaciones en psicología y psicopatología de la adolescencia*. Barcelona: Servei de Publicacions.
- Domínguez, A. y Pino, M. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca: Análisis en adolescentes gallegos. *Revista de Psicología*, 1(1), 349-358.
- Erikson, E. O. (1998). *Ciclo de vida completo*. Porto Alegre: Artmed.
- Escalante, G. y Molina, Y. (2013). *Nociones de conservación en niños merideños*. Venezuela: Centro de Investigaciones Psicológicas, ULA.
- Esther Yapura, M. (2015). *Estudio sobre la incidencia de la baja autoestima en el rendimiento académico en los primeros años de la escolaridad primaria*. Rosario: Tesis de Licenciatura. Facultad de Desarrollo e Investigación Educativa, Universidad Abierta Interamericana.
- Feldman, R. (2006). *Autoestima ¿Cómo desarrollarla? Juegos, actividades, recursos, experiencias creativas...* (Sexta ed.). Madrid: Prentice Hall.

- Fernández, A. y Goñi, E. (2008). El autoconcepto infantil: Una revisión necesaria. *Revista de Psicología*(1), 13-22.
- Garbanzo Vargas, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista de Educación* 31(1), 43-63.
- García Flores, C. (2005). *Autoconcepto, autoestima y su relación con el rendimiento académico*. Nuevo León: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- García, E. (2013). *La psicología de Vigostki en la enseñanza preescolar*. México: Trillas.
- Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula* (Tercera ed.). Barcelona: Gráfic, S.L.
- Gimeno Sacristán, J. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Gómez, J. (2018). El juego infantil y su importancia en el desarrollo. *Educación inicial*, 10(4), 1-9.
- Gómez Rodríguez, T., Molano, O. y Rodríguez Calderon, S. (2015). *La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la institución educativa Niño Jesús de Praga*. Ibagué, Tolima: Universidad de Tolima.
- González, N. y López, A. (2001). *La autoestima. Medición y estrategias de intervención a través de una experiencia en la reconstrucción del ser*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Guerrero Ortiz, L. (2005). *Desarrollo social: nuevo eje de la educación infantil*. Lima: OEI.
- Gutiérrez Martínez, F. (2005). *Teorías del Desarrollo Cognitivo*. Madrid: McGraw Hill.
- Haeussler, I. y Milicic, N. (1995). *Confiar en uno mismo. Programa de desarrollo de autoestima*. Santiago: Dolmen.
- Henson, K. y Eller, B. (2000). *Psicología Educativa para la Enseñanza Eficaz*. México: Thomson Editores S.A. de C.V.
- Harter, S. (1985). *Manual para el perfil de autopercepción infantil*. Denver: Universidad de Denver.
- Hernán Echeverri, J. y Gómez, J. (2009). *Lo lúdico como componente de lo pedagógico, la cultura, el juego y la dimensión humana*. España.
- Huizinga, J. (2005). *Homo Ludens*. Madrid: Anaya Comercial.
- Hurlock, E. (1982). *Desarrollo del niño*. Editorial McGraw-Hill. México.
- Izquierdo Moreno, C. (2008). *Creer en la autoestima*. Perú: Paulinas.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 24, pp. 21- 48.
- Jiménez, B. (2002). *Lúdica y recreación*. Colombia: Magisterio.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y representaciones*, 3(1), 313-386.
- Lara, J. (2019). *Educación Física en infantil y primaria*. Recuperado el 14 de Septiembre de 2019, de Juegos perceptivos: <http://www.educacionfisicaenprimaria.es/juegos-perceptivos.html>

- Lojano, A. (2017). *Cómo influye la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de educación básica de la Escuela Fiscomisional Cuenca en el área de matemáticas, en el periodo 2015-2016*. Cuenca: Tesis de Licenciatura. Facultad de Pedagogía, Universidad Politécnica Salesiana Sede Cuenca.
- Maganto, C. y Cruz, S. (2018). *Desarrollo físico y psicomotor en la primera infancia*. San Sebastian.
- Madrazo, M. (1998). *La autoestima en los niños*.
- Marsh, H. y Martin, A. (2011). Autoconcepto académico y rendimiento académico: relaciones y ordenamiento causal. *Revista Británica de Psicología Educativa.*, 82(4), 646-656.
- Martínez-Otero, V. (2007). *Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.
- Meece, J. (1969). *Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget*. México: Compendio para educadores, SEP.
- Minerva Torres, C. (2002). El juego: Una estrategia importante. *Educere*, 6(19), 289-296.
- Molina, M., Baldares, T. y Maya, A. (1996). *Fortalezcamos la autoestima y las relaciones interpersonales*. San José: Impresos Sibaja.
- Muñoz Muñoz, L. (2011). *La Educación en Chile: Tesis de Maestría*. Facultad de Ciencias Sociales, UCLA.
- Naranjo Pereira, M. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-27.
- Núñez Pérez, J. y González Pienda, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. España: Universidad de Oviedo.
- Núñez, J., González, J., Garcia, M., González, S., Roces, C., Pérez, L. y González, M. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Peralta-Sánchez, F. y Sánchez-Roda, M. (2015). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de educación primaria. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 1(1), 95-120.
- Pérez Martínez, M., Pedroza Zúñiga, L., Ruiz Cuéllar, G. y López García, A. (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: INEE.
- Paéz Morales, G. (1984). *Sociología de la familia*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Pérez Juste, R. (2005). *La evaluación pedagógica. Una concepción integradora*. España: Sociedad Española de Pedagogía.
- Piaget, J. (1947). *Psicología de la Inteligencia*. Londres: Routledge.
- Piaget, J. (1981). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1983). *La teoría de Piaget; En P. Mussen, Manual de Psicología Infantil*. Nueva York: Wiley.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Labir, S.A.
- Piaget, J., y Inhelder, B. (2000). *La psicología del niño*. Madrid: Morata.

- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Chile: Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Plan Nacional de Desarrollo. (2007). México: Diario Oficial de la Federación.
- Programa de Educación Preescolar. (2018). México: Secretaría de Educación Pública.
- Quintero Velásquez, Á. (2007). *Diccionario Especializado en Familia y Género*. Buenos Aires: Umen Hvmnitas.
- Rabell Cuadras, M. (2012). *Autoestima y rendimiento académico: un estudio aplicado al aula de educación primaria*. Barcelona: Trabajo de fin de Grado. UNIR.
- Rice, P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Rinderknecht, P. P. (2008). *Manual de juegos I. Para niños y jóvenes*. Buenos Aires: Bonum.
- Roa García, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto. la autoestima y su importancia en la infancia. *EDETANIA*(44), 241-257.
- Rodríguez Cámara, C. (2012). *Expectativas de los profesores y rendimiento escolar*. Chile: UNIR.
- Rodríguez, R. (2014). *Autoestima y rendimiento académico: Un estado de cuestión*. Barcelona: Tesis de Maestría en Educación Primaria. Universidad Internacional de la Rioja.
- Rogers, C. y Kutnick, P. (1992). *Auto concepto y rendimiento escolar*. Madrid: MEC-Paidós.
- Romagnoli, C. y Cortese, I. (2015). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? *Valoras*, 1-9.
- Rosenberg, M. (1979). *Concebir el yo*. New York: Basic Books.
- Rosselli, M. (2003). Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 1-15.
- Ruíz, M. (2017). *El juego: una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en Educación Infantil*. España: Tesis de Maestría. Facultad de Educación, Universidad de Cantabria.
- Saldarriaga, P., Bravo, G. y Loor, M. (2015). La teoría constructivista de Jean Piaget y significación para la pedagogía contemporánea. *Ciencias Sociales y Políticas*, 2, 127-137.
- Sánchez Serrano, J. (2001). El rendimiento escolar y sus contextos. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 15-80.
- Santana, L., Feliciano, L. y Jiménez, A. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *REOP*, 1(1), 61-75.
- Santrock, J. (2002). *Psicología en la educación*. México: McGraw Hill.
- SEP. (2015). *Educación socioemocional en preescolar*. México.
- SEP. (2016). *Planteamiento pedagógico de la reforma educativa*. México.
- SEP. (2018). *Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México.
- Serrano, A. (2013). *Diseño y validación de un cuestionario para medir la autoestima infantil. La relación entre autoestima, rendimiento académico y*

- las variables sociodemográficas*. Tesis de Doctorado, Universidad de Córdoba.
- Valdes Velázquez, A. (2014). *Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget*. Guadalajara: Tesis de Doctorado, Universidad Marista de Guadalajara.
- Valentine, J., DuBois, D. y Cooper, H. (2004). La relación entre las creencias propias y el logro académico: una revisión meta-analítica. *Psicología Educativa*, 39(2), 111-133.
- Villarroel, V. (2000). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Psikhe*, 10(1), 3-18.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mente y sociedad: Desarrollo de procesos psicológicos superiores*. España: Book-Print.
- Woodhead, M. y Oates, J. (2016). *La primera infancia en perspectiva*. Reino Unido: La Universidad Abierta.
- Zomora Lorente, M. (2012). *Desarrollo de la autoestima en Educación Infantil*. UNIR.