



01962  
UNIVERSIDAD NACIONAL 4  
AUTONOMA DE MEXICO 94

FACULTAD DE PSICOLOGIA  
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

“AUTOCONCEPTO, AUTOESTIMA Y  
RENDIMIENTO ACADEMICO EN  
NIÑOS”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE :  
MAESTRIA EN PSICOLOGIA CLINICA  
P R E S E N T A :  
MARIA LUISA TANIA ESTRADA PALMA

DIRECTORA DE TESIS: DRA. EMILIA LUCIO GOMEZ-MAQUEO  
COMITE DE TESIS: MTA. PATRICIA ANDRADE PALOS  
MTA. FAYNE ESQUIVEL ANCONA  
DRA. LUISA ROSSI HERNANDEZ  
MTA. MARTHA CUEVAS ABAD

MEXICO, D. F.

1995



## **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 está 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.



01962  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO 4  
24

FACULTAD DE PSICOLOGIA  
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

"AUTOCONCEPTO, AUTOESTIMA Y  
RENDIMIENTO ACADEMICO EN  
NIÑOS"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE :  
MAESTRIA EN PSICOLOGIA CLINICA  
P R E S E N T A :  
MARIA LUISA TANIA ESTRADA PALMA

DIRECTORA DE TESIS: DRA. EMILIA LUCIO GOMEZ-MAQUEO  
COMITE DE TESIS: MTA. PATRICIA ANDRADE PALOS  
MTA. FAYNE ESQUIVEL ANCONA  
DRA. LUISA ROSSI HERNANDEZ  
MTA. MARTHA CUEVAS ABAD

MEXICO, D. F.

1995

**Mi agradecimiento :**

**Al comité de tesis: Emilia Lucio, Patricia Andrade, Fayne Esquivel, Luisa Rossi y Martha Cuevas por la supervisión.**

**A la Directora General Luz María Igullar y a la Directora de Primaria Ana Elena Lameiras de la Escuela Inglés Kent, quienes me apoyaron en la realización de la presente investigación.**

**A COMACYT por otorgarme la beca que fue un apoyo definitivo para la culminación de la maestría y de la tesis.**

**A la Unidad de Cómputo, Informática e Instrumentación de la Facultad de Psicología y a Lic. Lucía Peña Canseco por la asesoría en el manejo del paquete SPSS.**

En estos haceres y deshaceres las personas que me rodean siempre han jugado un papel esencial, con sus porras, regaños, y colaboración directa sin goce de sueldo; todo su apoyo, por amor al arte...

Con amor a mis padres:

Arroyo soy de su caudaloso río, aire de su huracán. Recibi de su sabia, besos de rocío que me impulsan ... hacia el sol.

A mis hermanas Lorena, Rebeca y Ana Luisa:

Trio de astros que no agotan su luz, derrochadoras de alegría. Con una carcajada sonora...siempre me irrigan energía.

A mi hermano Fidel :

Por su endereza ante los momentos difíciles que me hacen creer que todo es posible...Por el tiempo que dedicó a discutir y a enriquecer con múltiples ideas, consejos y esquemas el presente trabajo. Gracias.

A mi hermana Miriam:

Por encontrar un camino propio de superación, que paso a paso vamos compartiendo.

A Ignacio Contreras.

Hombre alado, con serenidad de lago, mágico plumaje bordea mi conciencia. Aleteo de certezas y verdades. Tómame la mano y nos vamos con firmeza a surcar horizontes...

Todo el cariño a mis queridas jueces: Hortensia Ramirez de Alba Leal y Angeles Pérez-Verdía González. Lejanas en la cotidianidad, presentes compartiendo a distancia.

A Dinaiah Miller Flores por su asesoría estadística y ayuda en el manejo del paquete SPSS. Por esa discreta calidez que acompaña los momentos importantes...

A Miriam Kerrion Arroyo por su colaboración en la redacción y por las sesiones interminables de café que nunca componen el mundo, pero siempre lo arreglan...

A Adriana Cruz Lara por el poder compartir los procesos entre desencuentros y reencuentros.

A Claudia Russelmann, por que de ella sólo flores, que no acortan el camino, pero lo hacen menos rocoso.

Con mi admiración a mis primeras maestras, y ahora amigas: Norma Sicilia y Norma Blazquez Graf (dir. de mi tesis de licenciatura); un par de modelos a seguir...

A Luisa: En el juego de la vida, mi entrenadora sentada, se afana en enseñarme a caer sin quebrarme los huesos, amplía mi visión del campo, explica estrategias y de una patada me saca a jugar... si pierdo no me regaña, si gano no me consiente. Pero el trofeo es de las dos...

A mí: por ser constante, por ampliar mi tolerancia a la frustración, por no aventar todo y haber terminado...

# I N D I C E

INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I. AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA.....	5
Origen histórico de los términos. Definiciones del autoconcepto y la autoestima.	
CAPITULO II. RENDIMIENTO ACADEMICO.....	16
Aspecto histórico. Características generales de la escuela. Relación padres e hijos con el rendimiento. Fracaso y éxito escolar. Definición y antecedentes.	
CAPITULO III. RELACION ENTRE AUTOCONCEPTO, AUTOESTIMA Y RENDIMIENTO ACADEMICO.....	31
Periodo de latencia. Investigaciones realizadas sobre : - La relación entre autoconcepto, autoestima y rendimiento. - Las diferencias entre género. - La relación entre autoconcepto, autoestima, rendimiento y conductas parentales.	
CAPITULO IV. METODO.....	48
Preguntas de investigación. Hipótesis. Variables y Definición. Muestra y Escenario. Instrumentos y Procedimiento. Tratamiento Estadístico.	
CAPITULO VA. ANALISIS CUANTITATIVO.....	59
Análisis de los instrumentos. Confirmación de hipótesis.	

**CAPITULO VB ANALISIS CUALITATIVO.....79**

- Análisis de los indicadores emocionales.**
- Análisis de las verbalizaciones del dibujo.**
- Análisis de los casos extremos.**
- Análisis de las percepciones de los niños sobre la conducta paterna.**

**CONCLUSIONES Y DISCUSION.....106**

- Relación entre autoconcepto y autoestima.**
- Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico.**
- Autoconcepto y percepciones de las conductas paternas.**
- Diferencias entre género.**
- Propuestas de investigación.**

**BIBLIOGRAFIA.....126**

**APENDICE.....135**

- A. Una Escala de Autoconcepto para niños.**  
**Andrade P. y Pick de W. (1986). 135**
- B. Escala de Autoconcepto para niños.**  
**Versión Modificada. 139**
- C. Hoja de respuestas para las verbalizaciones del Dibujo de la Figura Humana. 144**
- D. Cuestionario de Percepciones del Niño sobre la Conducta de los Padres en cuanto al Rendimiento Escolar de los Hijos. 146**
- E. Formato e Instrucciones para la calificación del Dibujo de la Figura Humana para los jueces. 148**
- F. Cuentos literales y verbalizaciones de los niños sobre su Dibujo de la Figura Humana. 153**
- G. Dibujos de la Figura Humana. 166**
- H. Interpretación Clínica de los Indicadores Emocionales. Koppitz. 185**

## INTRODUCCION.

El autoconcepto y la autoestima son tópicos actualmente esenciales en psicología para la comprensión de la personalidad del individuo, y para el entendimiento de su comportamiento. Con esta afirmación coinciden generalmente la mayoría de los teóricos revisados, algunos incluso postulan que son el centro de la personalidad. De ahí la relevancia de estudiar estos constructos y tratar de ampliar las investigaciones referentes al mismo, especialmente en México y con población nacional.

Dentro de las definiciones del autoconcepto y la autoestima se observan problemáticas teóricas en cuanto a su diferenciación, clasificación y metodología, esto depende básicamente de la teoría de donde emanan, del idioma y su traducción. Existiendo así, una gama de terminologías sobre dichos constructos, y básicamente dos posturas teóricas, una afirma que estos conceptos se refieren al mismo fenómeno; y la otra, considera necesaria su diferenciación. Lo anterior remite necesariamente a una revisión histórica y teórica de los términos, de forma que se pueda plantear una mayor claridad y delimitación del paradigma que se pretende utilizar en el presente trabajo, punto principal que se trata en el capítulo uno.

Dentro de las principales fuentes que forjan la autoestima y el autoconcepto del niño se encuentra la escuela, que a criterio de algunos autores su función es reproducir el esquema socio-cultural y el orden moral mediante el control manifiesto o encubierto del individuo, en este caso del niño. Los métodos de disciplina basados en el castigo o seducción fundamentalmente acarrearán ciertos problemas, entre ellos el rendimiento deficiente o los llamados problemas de aprendizaje, que día a día incrementan significativamente.

Se ha considerado que las experiencias en la escuela primaria de éxito o de fracaso son esenciales para el desarrollo del niño, para la formación de su personalidad y para consolidar una percepción positiva o negativa sobre sus capacidades, actitudes hacia el aprendizaje, hacia la escuela y hacia sí mismo en general. Basados en esto se propuso un estudio con escolares de primaria. Lo cual es tratado más ampliamente en el capítulo dos.

El capítulo tres se aboca a los aspectos acerca de la relación entre autoconcepto, autoestima y rendimiento académico. Los resultados encontrados muestran una relación positiva, se ha planteado también que el cambio de uno de estos factores promueve la transformación del otro. La importancia de verificar estos resultados en una población de niños mexicanos es necesaria para profundizar en el problema y proponer algunos estudios alternativos dirigidos a modificar estos aspectos; ya que en esta etapa y en función de la relación entre autoconcepto y rendimiento se establecen fijamente ciertas actitudes que determinarán el desarrollo posterior del niño.

Otro de los factores que influyen fuertemente en el rendimiento del niño y en su autoconcepto y autoestima son las actitudes que tienen los padres con respecto al desempeño académico de sus hijos. Actualmente se observa una preocupación exagerada por parte de los progenitores, lo cual conduce a un ambiente de presión en el hogar con respecto a las calificaciones, ello por supuesto trae reacciones en el niño, positivas o negativas, que influyen su conducta y relaciones. Se reitera así la gran importancia que tiene estudiar el rendimiento escolar pues hasta cierto punto repercute también en la cotidianidad familiar.

Finalmente, otro punto que llama la atención es que la relación entre autoconcepto, autoestima y rendimiento difiere

según el género del sujeto, los resultados hasta ahora favorecen a las niñas en general, lo cual conlleva al estudio de este fenómeno, para tener datos al respecto en una muestra mexicana.

Con base en lo anterior, el presente trabajo tuvo como objetivo fundamental estudiar el autoconcepto, la autoestima de los niños(as) y su relación con el rendimiento escolar.

Para indagar la relación anterior se propuso un estudio descriptivo en una muestra no probabilística de alumnos(as) que se encontraban cursando cuarto de primaria, en una escuela particular. Las pruebas aplicadas fueron la Escala de Autoconcepto Para Niños de Andrade y Pick de Weiss 1986, el dibujo de la figura humana de Koppitz (1974), un cuestionario para registrar sus datos demográficos y para sondear cómo percibe el niño las conductas que presentan sus padres con respecto a su rendimiento escolar; y por último, se registraron las calificaciones mensuales, del año escolar en curso, de cada uno de los niños.

La importancia del presente estudio radica básicamente en los siguientes puntos: el primero es que el autoconcepto y la autoestima son tópicos centrales para el conocimiento de la personalidad del individuo. En su etapa formativa reciben amplia influencia de la escuela, determinando en gran parte las potencialidades del niño. El segundo es que actualmente el problema del fracaso escolar ha incrementado significativamente, así como el número de niños considerados como retrasados escolares, lo cual repercute directamente en la consolidación de su personalidad; el tercero es que esto no afecta de igual forma a niños que a niñas; el cuarto, es que la escuela lejos de ser un espacio donde el niño crezca personalmente adquiriendo seguridad, y apoyo para superar sus fallas, muchas veces se convierte en un lugar que le genera problemas con sus padres, consigo mismo y con la sociedad, es un lugar que lo enfrenta a constantes chantajes y

amplias limitaciones que coartan su desarrollo potencial, devolviendole una imagen de sí altamente insatisfactoria, lo que generalmente merma su autoconcepto y autoestima. Cuestiones que pueden ser apreciadas en el capítulo de resultados y de la discusión.

"El primer precepto de la regla es que todo lo que nos rodea es un misterio insondable". Castaneda 1982.

## I. AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA.

El autoconcepto y la autoestima plantean teórica, conceptual y metodológicamente un problema para la psicología y para los investigadores de este tópico.

El problema radica en su definición y delimitación. Se han realizado algunas clasificaciones basadas en la orientación teórica; sin embargo, también hay discrepancias al respecto. Oñate (1989) propone que el autoconcepto en la corriente del interaccionismo simbólico está representado por William James, Cooley y Mead; en la orientación neofreudiana se encuentran Sullivan, Horney y Adler; en psicología social Coopersmith; en cambio, Lindzey y Hall (1982) consideran que los autores principales, tocante al tema, en psicología social son: Adler, Horney, Sullivan y Fromm; Rogers como fundador de la teoría de sí mismo, y Allport de la teoría de la psicología individual. En el presente trabajo se expondrán algunos de los autores mencionados y en general se considerará la orientación psicosocial y psicodinámica para el entendimiento del autoconcepto y de la autoestima.

Otro de los problemas teóricos que plantea el estudio de los términos es que se han diversificado en un sinfín de definiciones y en variedad de conceptualizaciones, tales como: concepto de sí, conciencia de sí, representación del Self, imagen de sí mismo; lo cual ha conducido a confusiones conceptuales, Tamayo (1982) opina que la preferencia por uno de estos términos y su utilización depende del marco teórico, de la orientación, del país o de la cultura. En esta línea algunos

autores sostienen que dichos términos se refieren a una misma realidad y que se pueden observar algunas constantes entre las consideraciones que cada una de las teorías postula (Tamayo, 1982; Rosenberg 1989; Bednar, Gawain y Peterson, 1989). Mientras que otros plantean la diferenciación de los términos (Hamachek, 1981; Oñate, 1989; Coopersmith, 1967; Jung 1989; Brachfeld 1970) argumentando que autoconcepto y autoestima aluden a estructuras psíquicas diferenciables que forman integralmente al individuo.

Lo anterior repercute directamente en la forma de aproximarse al fenómeno y en los instrumentos ideados para su conocimiento, es decir, en la metodología. Por ello es necesario plantear la conceptualización de los términos y sus orígenes.

Los orígenes del término se ubican en los tratados griegos, destacando la dualidad humana alma-cuerpo, donde se considera el alma como equivalente de la mente o el pensamiento, entre los filósofos que desarrollan este planteamiento tenemos a Platón, que considera la dualidad, a Aristóteles que realiza una descripción del Yo.

Más adelante encontramos otros postulados del término con San Agustín que habla de un "Yo Personal", a Descartes que se refiere al "Si mismo". En 1890 con William James el constructo se consolida. Este considera al si mismo como la imagen que uno tiene de si mismo y la que otros tienen de uno, la suma de éstos corresponde a todo lo que el individuo puede llamar suyo conformado por el Self social (lo que dicen los otros de uno), el self material (cuerpo) y el Self espiritual (que corresponde al Yo); incluyendo así cuerpo, familia, amigos, posesiones, creencias, estados de conciencia y reconocimiento social (Oñate, 1989; Lindzey y Hall, 1982). En esta clasificación del "si mismo" realizada por James (1890 En: Oñate, 1989; Lindzey y

Hall, 1982) la psicología social asentará las bases para establecer la delimitación del autoconcepto incorporando dimensiones.

Brachfeld (1970) realiza un estudio sobre la historia del término y su desarrollo en la orientación psicoanalítica. Señala que Pierre Janet, psiquiatra francés, asienta las bases de las teorías Adlerianas, intentando la elaboración de los fenómenos autoestimativos mediante la clasificación de padecimientos tales como la vergüenza de sí mismo y el sentimiento de incompletud, describe cómo los pacientes mantienen un menosprecio hacia sus facultades morales y llega a postular la sobreestimación y la subestimación. Y es Adler, a juicio de Brachfeld (1970), el primero en establecer y desarrollar los fenómenos autoestimativos a través de su teoría de los sentimientos de inferioridad. Fenichel, basado en la psicología adleriana, equipara la necesidad narcisística con el sentimiento de sí mismo, el cual estaría regulado por el amor y la distancia entre el Yo y el Super-yo.

En Suiza, la escuela de Ginebra, encabezada por Claparède, Ganz, Baudouin y Saussure, retoma los postulados Adlerianos referentes a la autoestimación e intenta conciliarlos con los freudianos, su aportación resulta poco significativa; no obstante, Baudouin trabaja los sentimientos de inferioridad y el deseo de superioridad, de forma más sobresaliente. Es así como se gesta la concepción de los sentimientos del sí mismo, al interior del psicoanálisis, donde las aportaciones de Freud son mínimas al respecto, según Brachfeld (1970). En los orígenes del término se puede observar el acento que pone el psicoanálisis en la tonalidad afectiva; sobre estas bases se estructura el término autoestima y se puede vislumbrar una diferencia sustancial entre autoconcepto y autoestima.

Posteriormente, según Rosenberg (1989) el estudio del concepto de sí mismo se retoma a principios del siglo XX, desarrollándose hasta mediados del mismo, pero especifica que los avances más significativos se han establecido desde 1975 aproximadamente.

#### DEFINICIONES DEL AUTOCONCEPTO Y LA AUTOESTIMA.

Dentro de las definiciones del autoconcepto desde la psicología social se observan variados puntos de vista para su diferenciación o clasificación y se emplean términos distintos para hacer referencia al mismo fenómeno.

Deutch y Krauss (1965, En: Oñate p. 27), consideran el autoconcepto o concepto de sí mismo como las representaciones simbólicas que una persona se atribuye a sí misma sobre la organización de sus cualidades y sobre las características que tiene, sean físicas, biológicas, psicológicas, éticas y sociales. Siendo el concepto de sí mismo una estructura cognitiva.

Coopersmith (1967), prefiere el término de autoestima el cual define como un proceso por el cual uno se evalúa y éste depende de lo que se pretende ser y alcanzar. La autoevaluación es expresada mediante juicios sobre ciertas dimensiones referentes a la propia persona y también es manifestada mediante la conducta individual. Las dimensiones refieren básicamente atributos y capacidades. No obstante, la importancia que supone Coopersmith para el conocimiento de la autoestima recae en un proceso cognitivo más que afectivo mediante las autoevaluaciones que requieren un juicio personal.

Tamayo (1982) considera que "El autoconcepto comprende el conjunto de percepciones, sentimientos, imágenes, autoatribuciones y juicios de valor referentes a sí mismo..El autoconcepto debe ser entendido como un proceso psicológico

cuyos contenidos y dinamismo son determinados socialmente" (p.5).

Hamachek (1981) define que el concepto de sí mismo: "es el conjunto de ideas y actitudes de las que se tiene conciencia en un momento determinado, se ve en él una estructura cognoscitiva organizada y derivada de las experiencias del yo personal; de la conciencia acerca de uno surgen las ideas (o conceptos) sobre la clase de persona que cada individuo piensa ser. El concepto de sí mismo es la parte cognoscitiva del yo" (Hamachek, pág. 2) y considera que la autoestimación: "constituye la dimensión afectiva (sentimientos) indica el grado de admiración o de valor que le concedemos al Yo" (Hamachek, pág. 2).

"En suma, el yo es aquello que conocemos de nosotros mismos, el concepto de sí mismo es lo que pensamos de nuestra persona, la autoestimación es lo que sentimos hacia nosotros" (Hamachek, pág.3). Sin embargo estas entidades no pueden ser divididas porque mantienen una estrecha interacción y plantea un problema filosófico que sería el dividir conceptual y metodológicamente el pensar del sentir.

La Rosa y Díaz-Loving (1988) coinciden en que "Se puede aseverar en términos generales, que el autoconcepto es la percepción que una persona tiene de sí mismo...y que ésta comprende varias dimensiones y depende del medio social y cultural en el que el individuo se desenvuelve" (La Rosa y Díaz Loving, pág.41).

A partir de lo anterior se observan semejanzas en el manejo conceptual aunque se emplean diferentes términos, también se puede sintetizar la información desde la orientación psicosocial de la siguiente manera: Autoconcepto, comprende en general las percepciones, sentimientos, auto-atribuciones, pensamientos y juicios de valor en cuanto a las actitudes,

habilidades, apariencia y aceptabilidad social, determinado por el medio social y cultural donde se sitúa el individuo. Definición que engloba los puntos principales de los teóricos anteriormente expuestos.

La teoría psicodinámica y el psicoanálisis, plantean otro tipo de clasificación y diferenciación en el uso de la autoestima, término que utilizan preferentemente; pero que autores como Rosenberg (1989); Bednar, Gawain y Peterson 1989 y Bar-On (1985) consideran equivalente al autoconcepto dentro del enfoque psicoanalítico.

Freud (1914), introduce un Yo diferente al Yo estructural del sistema psíquico, el cual se refiere al todo del individuo siendo el Self básico y total. Explica que la autoestima del individuo decrece cuando el amor sucede como ansiedad o privación e incrementa cuando se tiene un objeto de amor y se es amado. Más tarde retoma la autoestima y afirma que ésta depende de la aprobación o desaprobarción del Super Yo (Freud, 1923).

Adler (1927; En: Branchfeld, 1970) señala que los sentimientos de inferioridad merman la autoestima, éstos son: inferioridad orgánica, falta de aceptación y apoyo por parte de los padres y la sobreprotección.

Jung (1989) explica que la psicología del inconsciente requiere de la formulación de nuevos conceptos y propone el del "sí mismo" que lo diferencia del "yo". Distinción que realiza para el entendimiento del psiquismo humano. El "Yo" lo define como el centro del campo de la conciencia, responsable de todos los actos de conciencia, el cual está sustentado tanto por contenidos conscientes como inconscientes. No obstante, la personalidad consciente no implica la totalidad de la personalidad psíquica, puesto que faltan los rasgos inconscientes y su interrelación, para designar ello propuso la

denominación del "sí mismo" que contiene al Yo, el cual forma parte del sí mismo.

El autor expone que la imagen de la totalidad individual se encuentra en el inconsciente y el riesgo de un rompimiento psíquico sucede cuando el yo es asimilado por el sí mismo o vice versa; ya que la separación entre el yo consciente y el inconsciente es vital para el funcionamiento y adaptación de la personalidad.

Para la comprensión del sí mismo, según Jung (1989) es necesario recurrir al valor del sentir y el papel que desempeña éste en la economía de la psique; ya que el afecto determina la intensidad y la tensión y funge como "factor integrante de la orientación consciente, y por lo tanto no puede faltar en un juicio psicológico... Todo proceso psíquico tiene como propiedad inherente... la tonalidad afectiva. Esta indica hasta qué punto el sujeto es afectado por el proceso.." (Jung, pág. 45) Es mediante el afecto que el individuo se apropia de la realidad en base a la experiencia, y es también mediante la experiencia afectiva como se forma la imagen del sí mismo, que se muestra en base a sus propiedades empíricas.

Sullivan (1953, En: Epstein 1973) enfatiza los procesos interpersonales en relación con el Self, y considera que es un mecanismo para reducir la tensión.

Horney (1944, 1988) puntualiza la importancia fundamental que juega el sentimiento de seguridad en la psique humana. Considera que en magnitud el placer, entendido como satisfacción de impulsos instintivos, y el sentimiento de seguridad son igualmente poderosos. Dado que producen una tensión intolerable que se traduce generalmente en angustia; la protección contra la angustia básica se manifiesta en el deseo de amor, la tendencia al sometimiento, el anhelo de éxito, poder y dominio y la tendencia al aislamiento. Lo que ella

clasifica como "necesidad neurótica de afecto". Explica que existe una tendencia a recuperar la tranquilidad y un anhelo de seguridad, la vía hacia la obtención o recuperación de seguridad, para el neurótico, es recibir amor o afecto; no obstante, la hostilidad básica que experimenta debido a la dependencia del otro para su seguridad genera una incapacidad para amar, lo cual lo sitúa en un conflicto irresoluble: ansiar su afecto y desear su destrucción, para que éste sea concillable la hostilidad se reprime y se aísla de la conciencia. Otro problema, que Horney (1988), señala ligado al sentimiento de inseguridad, es que el neurótico es incapaz de aceptar afecto, en el fondo cree que nadie podrá amarlo jamás, desconfía de cualquier manifestación de afecto y se atemoriza ante la posibilidad de quedar preso en una dependencia afectiva, lo que lo conduce a evitar relaciones afectivas y a ansiarlas simultáneamente. En este interjuego de dinámicas, la autora resalta las relaciones interpersonales en la conformación de los sentimientos de seguridad, tan esenciales para la adaptación y funcionamiento del individuo.

También señala la relación del medio social con el Self real y el Self idealizado, que pone en juego la autorrealización y por ende la satisfacción del individuo sea esta instintiva o de seguridad psíquica.

Rogers (1961; 1980) desarrolla su teoría humanista partiendo de una concepción centrada en el cliente, argumenta que el núcleo de la personalidad es "el concepto del sí mismo", para él este término implica percepciones y actitudes que el cliente tiene sobre sus habilidades, características, relaciones con el contorno social, sentimientos y acciones. El sí mismo se encuentra conformado por la dimensión afectiva, cognitiva y evaluativa a juicio del autor.

El sí mismo está entendido como un proceso personal dotado de experiencia, en el cual él observa mediante la terapia diferentes orientaciones del cliente, las cuales conducen al individuo al sí mismo, es decir, a ser lo que realmente se es, por lo que se considera importante mencionarlás: el cliente tiende a describir el sí mismo que no es, presenta miedo ante la posibilidad de mostrarse tal cual, ya que considera que tras su máscara esconde algo horrible; posteriormente renuncia al "debería ser" por que cree ser malo, luego incorpora y cuestiona bajo este "debería ser" las normas y esquemas sociales de la colectividad; también se presenta una despreocupación por agradar constantemente a los demás, donde prefieren ser sinceros consigo mismos y con quienes les son significativos. Posteriormente inicia la autonomía y el hacerse responsable de su vida y conducta, se observa un cambio constante y menos rigidez ante una modificación, lo cual le posibilita "...ser todo uno mismo en cada momento -toda la riqueza y complejidad, sin elementos ocultos o temidos..." (Rogers, 1961 pág.157), el individuo empieza a aceptar y manejar aquellas partes de sí mismo que no eran toleradas, así como también la experiencia propia que todo ello contiene. También se incrementa la aceptación de los demás y la confianza en sí mismo logrando aceptar de manera consciente lo que se es. Lo cual "No se trata simplemente de una elección de valor intelectual"... sino experiencial.

Brachfeld (1970) considera que "todo ser humano posee una opinión estimativa de sí mismo, que es de un orden preponderantemente afectivo, aunque permanezca casi siempre inconsciente" (Brachfeld, pág.389). Establece una diferencia entre el Yo y el sí mismo, conceptos que generalmente utiliza.

Bar-On (1985) propone una síntesis y definición del Self, basandose en una revisión bibliográfica del término. Considera

que el Self pertenece al sistema psíquico y a su vez éste contiene al Yo, Ello y Superyó, así como también, contiene a las instancias endopsíquicas: consciente, preconscientes e inconscientes. En el Self se encuentran las representaciones de objeto y las representaciones del Self, ubicadas en el Yo. Siendo así, "la totalidad de la personalidad: sus potencialidades, sentimientos, pensamientos, deseos y actitudes. ideales, valores, autoimagen y percepción corporal" (Bar-On, pág.21).

Rosenberg (1989) establece que "el término autoconcepto se refiere a la totalidad de los pensamientos y sentimientos del individuo referentes al Self como objeto" (Rosenberg pp.34) y propone la diferencia entre autoimagen y Self, la primera como una actitud hacia un objeto conformada por hechos, opiniones y valores con respecto al Self, y Self considerado como el objeto hacia donde se dirigen las actitudes.

Con base en la revisión anterior, la utilización de los términos en el presente trabajo se restringirá a la siguiente delimitación: Autoconcepto se empleará para designar la conceptualización social y la autoestima para hacer referencia al enfoque psicodinámico.

El autoconcepto [estructura cognitiva] comprenderá los pensamientos, juicios y autoevaluaciones conscientes del individuo. Y la autoestima [estructura afectiva] corresponderá a los sentimientos conscientes, preconscientes e inconscientes del individuo.

Ambos fenómenos engloban las habilidades, valores, moral, actitudes, físico, relaciones y comportamiento del sujeto en un momento determinado de la vida.

Una vez delimitado el uso y definición del autoconcepto y haberse expuesto el papel central que juega en el individuo, es necesario adentrarse en el otro tópico que interesa para el

presente trabajo: el rendimiento escolar, por lo que se expondrá un panorama que ayude al entendimiento de la relación entre autoconcepto, autoestima y rendimiento académico.

"¿Qué se puede decir de los adultos (padres, profesores) que privan al niño hasta del derecho de decir no?"  
Mazaoni, 1988.

## II. RENDIMIENTO ACADÉMICO.

El autoconcepto y la autoestima se consideran esenciales para el estudio de la personalidad del individuo y para la comprensión de su comportamiento, así como también, para el desarrollo del niño. Las Instituciones que influyen básicamente en la formación del carácter del niño, en la regulación de su conducta y que por ende forjan su autoconcepto y autoestima son la familia y la escuela principalmente. El presente trabajo se abocará a la Institución escolar como punto principal.

Socialmente a la escuela se le concede una importancia fundamental tanto por su función socio-cultural como por el efecto determinante en la génesis de la personalidad del niño. Debido a ello el interés por los problemas de inadaptación, fracaso, aprendizaje, también ha incrementado significativamente, así como las investigaciones respecto al aprovechamiento escolar, estrategias y demás tópicos relacionados a la escolaridad e infancia (Parent y Gonnet, 1978).

Es necesario recurrir a las bases donde se asienta la pedagogía y filosofía escolar actual para tener un panorama global de su funcionamiento, objetivos, métodos y consolidación como Institución en el contexto social contemporáneo. Ello con el propósito de poder entender cómo afecta la escolarización tanto a los niños como a los padres y a la sociedad y las implicaciones de ésta sobre la vida y personalidad del individuo.

**ASPECTO HISTORICO.**

Palacios (1984) realizó un estudio histórico sobre la escuela tradicional, encontrando que sus métodos e ideas se basan en la pedagogía de los jesuitas, siglo XVII, quienes proponen la separación entre el mundo exterior y el internado, sus ideales se dirigen hacia el provecho de la vida social y la defensa de la religión cristiana. El método que empleaban recaía en el maestro, quien constantemente estaba encargado de renovar los grados, premios, academias y victorias; así mismo, responsable de organizar la vida de los alumnos y hacer que se cumplieran las reglas y no se impusiera la voluntad de los estudiantes.

A mediados del siglo XVII, según el mismo autor, surge la reforma pedagógica con Comenio y Ratichius, considerados como los fundadores de la pedagogía tradicional, que ha perdurado por siglos. Estos autores proponen como ideal básico el método y el orden basados para su cumplimiento en la disciplina y castigo: el maestro tiene la tarea de organizar el conocimiento, es el modelo y debe imitarsele y obedecerle; la programación de la educación y el tiempo se encuentran en primer plano; el método se instituye igual para todos y se basa principalmente en la repetición y el repaso preciso. Comenio especifica que el niño debe someterse totalmente a la voluntad del maestro y no tener voluntad sino obedecer ciegamente. Ratichius resalta el papel tan benéfico que tiene el castigo en pro del desarrollo del alumno. No obstante, a juicio de Palacios (1984) también proponen reformas positivas: que la escolarización esté dirigida a todos y que el Estado esté a cargo de ello, que la lectura sea aprendida en la lengua del niño y no en latín y que la enseñanza se base en ejemplos familiares y no abstractos o tomados de autores clásicos.

## CARACTERISTICAS GENERALES DE LA ESCUELA

Actualmente, esta pedagogía continúa vigente y la idea imperante es la noción de modelo, personificada a través del maestro al que deben imitar y someterse. El objetivo central es regular y formar la inteligencia de los niños; todo lo anterior se alcanza mediante la disciplina escolar, que supone el cumplimiento de las reglas y la renuncia a los deseos personales, de lo contrario se emplea el castigo, aunque ya no físico, para lograr el sometimiento del alumno, también se sigue manteniendo la separación entre escuela y mundo externo como forma de asegurar la educación del niño. (Palacios, 1984; Mannoni, 1988).

Illich (1974) elabora una crítica enfocada a la institución escolar occidental, argumenta que en lugar de educar antieduca a la sociedad. Ya que la escuela basada actualmente en el modo de producción industrial y en la estructura sociopolítica tiene como fin satisfacer necesidades, y en su intento establece nuevas necesidades cada vez más sofisticadas y por ende más difíciles de satisfacer, lo anterior conduce a la superprogramación, que caracteriza a nuestra época tecnológica, sin llegar a una meta, ya que se establece un consumo ilimitado, de conocimientos, de nuevos métodos, estrategias, programas, material, que la gente debe consumir infinitamente (Stone y Church, 1970). Illich (1974) considera a la escuela como una institución que genera dependencia y adicción, que ella misma manipula y controla, enseña los principios de la producción y el consumo tecnológico tanto de bienes, como de servicios y conocimientos, todo es mercancía. Establece socialmente quienes son aptos para participar en ésta y fuera de ésta.

En acuerdo con el punto anterior, Parent y Gonnert (1978) argumentan que bajo este contexto tecnológico la prolongación

de la escolaridad se convierte en necesidad vital ya que a partir de mediados del siglo XX el porvenir de los niños se percibe como incierto y poco planeable para los padres; así la escuela surge como única vía de seguridad y cobra una valorización desmedida.

Al respecto y en acuerdo con los tres autores mencionados anteriormente Mannoni (1988) reconoce que la pedagogía actual está basada en las ideas de libertad del siglo XIX y en los principios de disciplina de los jesuitas del siglo XVII. La autora amplía el análisis de los métodos educativos incluyendo también a la familia, considerada también como institución social. Explica que los métodos utilizados por ambas instituciones se basan en la seducción y el castigo del niño. La educación en general, sea autoritaria o liberal "progresista", se apoya en la violencia ya sea física o psíquica, abierta o encubierta, por que el objetivo de ambas es someter al niño "a las exigencias y estereotipias de un código de buena conducta" (Mannoni, 1988 pág.33). La institución, ya sea familiar o escolar, se encuentra basada en la coerción y promueve la inseguridad y el conformismo; regulando la conducta, formando el carácter y reproduciendo individuos iguales a sí mismos, lo cual se realiza para asegurar el mantenimiento del orden moral y social.(Mannoni, 1988). En esta línea la autora considera que las diferentes orientaciones escolares mantienen los mismos principios educativos. No obstante, Stone y Church (1970) distinguen tres enfoques el tradicional, centrado en las materias de estudio; el progresista centrado en el niño; y el de la enseñanza de habilidades centrado en la utilidad social, éste último basado en la obra de Thorndike, en él "la enseñanza fue subordinada a la instrucción, siguiendo la analogía del modo en que se adiestra a los animales" (Stone y Church, pág.108). Sin

embargo, Illich (1974) argumenta también que en esencia las escuelas son idénticas independientemente del país de establecimiento, sean éstas activas o pasivas debido al programa oculto que establecen: la institucionalización de la infancia, control absoluto de la vida de los alumnos, la función del maestro para programar y manipular al niño.

La función de la familia y de la escuela es conservar y reproducir la herencia cultural y social. Ambas instituciones presentan estructuralmente modelos idénticos; la escuela mediante la estructura administrativa refuerza el modelo familiar: el niño le "pertenece" a los padres y a la institución (Illich, 1974; Mannoni, 1988). Parent y Gonnert (1978) coinciden con lo anterior, pero especifican que la sociedad también le asigna a la escuela la función de renovar nuevas técnicas, conocimientos y hacer surgir nuevos valores y formas de pensamiento de forma constante. "La ambigüedad de su definición es el resultado de estas exigencias contradictorias a las que debe satisfacer la educación. La escuela debe renacer incesantemente de su autodestrucción y encontrar su sentido en una permanente evolución..." (Parent y Gonnert, pág.54).

El sistema jerárquico tradicional de la institución, familiar y escolar, promueve una relación de dependencia, "en la que todo gira alrededor de la demanda al otro y de la demanda del otro. Esta estructura mantiene una forma de relación masoquista y produce actuaciones que siempre tienen sus efectos en los niños" (Mannoni, 1976 pág.245). Las escuelas establecen la vida, la visión de la realidad y los límites de lo legítimo o ilegítimo, todos quedan sometidos a una realidad escolarizada obligatoria, donde hacer algo por sí mismo es percibido como un aprendizaje erróneo o una forma de agresión (Mannoni, 1988).

No obstante, entre la institución familiar y escolar hay importantes diferencias que deben ser consideradas. La familia constituye un ambiente natural; la escuela, uno artificial; la familia es un grupo no opcional, en la escuela se forman grupos factibles de elección; las relaciones sociales mantienen otra naturaleza son más abiertas y organizadas; por ello no pueden ser tratadas ambas como equivalentes (Parent y Gonnet, 1978).

#### CARACTERISTICAS INTERNAS DE LA ESCUELA.

Se afirma que uno de los principales puntos equivocados de la escuela son los programas de estudios, en primera por que han sido construidos por especialistas de diferentes áreas que no tienen el conocimiento en psicología infantil, y en segunda, por que tienen el objetivo de implementar una cultura general a todos los niños, logrando con esto conocimientos superficiales de todo y volviendo el material árido y condensado (Valdi, 1979).

Holt (1974) además, opina que la escuela rara vez considera el estilo natural de aprendizaje en los niños para la enseñanza. El autor señala que el niño naturalmente es curioso, que desea comprender cómo funcionan las cosas, que se interesa por ser competente, por controlarse a sí mismo y a su ambiente, que no tiene temor a equivocarse y que puede tolerar la incertidumbre y la ignorancia, que no se presiona por captar todo en una situación nueva de forma inmediata sino que está dispuesto a esperar para comprender.

No obstante, la escuela difícilmente permite desarrollar estas características pues no da tiempo ni oportunidad, y tampoco posibilita este aprendizaje. Su enfoque no visualiza que el niño aprende no por satisfacer al adulto sino por un interés personal que surge cuando el niño se siente libre para explotar y experimentar el mundo. La escuela por el contrario

determina qué tienen que aprender, cómo, cuándo y el ritmo de avance. Así, los niños no tienen ninguna posibilidad de controlar su propio aprendizaje ni de tomar una decisión por sí mismos, y por lo tanto, tampoco un motivo para querer saber o aprender (Holt, 1974).

Los niños carecen de interés por las materias por que lo que aprenden carece de sentido, la escuela no proporciona el sentimiento de pertenencia e individualidad, muestra cada una de las áreas de conocimiento como carentes de vida y de utilización práctica, si el niño sintiera que lo necesita, que las puede utilizar para experimentar y manejarse en el mundo no habría razón para sobornarlos o amenazarlos para que adquirieran estas habilidades (Holt, 1974).

#### RELACION MAESTRO-ALUMNO CON EL RENDIMIENTO.

Uno de los problemas detectados en la escuela es la relación maestro-alumno, la cual se ha planteado entre un maestro "que lo sabe todo" y un alumno "que no sabe nada", esta relación genera una privación y una amenaza, el niño percibe esta situación y no siempre está dispuesto a tolerar la humillación de la cual será objeto, tampoco los adultos se exponen a una situación similar en donde el otro sabe mucho más; por ello se considera como una relación destructiva (Holt, 1974; Mannoni, 1988).

Los niños rápidamente aprenden a desconfiar del maestro, quien constantemente recalca sus equivocaciones y los expone al error ante sí mismos y ante sus compañeros, conduciéndolos a tomar una actitud defensiva frente a los adultos, con respecto al conocimiento y al aprendizaje (Holt, 1974).

El maestro cree que actúa de acuerdo con las necesidades e intereses de los niños, pero en realidad esas necesidades son más de él como adulto que del niño; ésto generalmente conduce a

que no se reconozca al niño como un sujeto con voluntad y deseos (Mannoni, 1976). Así como también, a que no se reconozca la angustia del niño (Holt, 1974).

Sin embargo, también es importante considerar que a los maestros, especialmente en la primaria, no se les permite ninguna iniciativa, están altamente controlados por estructuras administrativas, entidad que supondría la liberación del personal docente en pro de la enseñanza, pero que regularmente gobierna en pocas palabras toda la vida escolar; bajo dicho dominio el maestro considera que su deber es apearse al manual o programa escolar, al horario y tiempos calculados para explicar determinado conocimiento (Stone y Church, 1970). El ritmo de trabajo establecido por el maestro coarta toda iniciativa del alumno; para asegurar el cumplimiento del programa se impuso una disciplina colectiva basada en el condicionamiento que repercute directamente en la relación maestro-alumno "En todo caso es una perversión de la relación educativa que de forma insensible, se convierte en relación de fuerzas" (Parent y Gonnet, pág. 67).

Hay que mencionar también que el maestro constituye un ideal para el alumno, pero este modelo aparece inaccesible cuando entre ellos no se establece una relación armoniosa, lo cual influye en la inadaptación escolar.

"Por consiguiente, no necesitamos "motivar" a los niños para que aprendan por medio de halagos, sobornos y amenazas...lo que necesitamos hacer, es...dar a los niños tanta ayuda y guía como necesiten y pidan; escuchar con respeto cuando tengan deseos de hablar; y luego dejarles el camino libre. Podemos confiar en que ellos harán el resto" (Holt, 1974 pág.182).

También se requiere que los maestros implementen en su trabajo una ideología de rendimiento y servicio, ellos están para educar no para humillar (Mannoni, 1988; Dolto, 1991).

Stone y Church (1970) por su parte proponen un cambio tanto de las capacidades del maestro como de la imagen que tiene de sí mismo y una modificación en las expectativas de la comunidad y personal directivo hacia el maestro. "El maestro tiene que ser autónomo y tiene que ser aceptado como tal, tiene que tener libertad para hacer adaptaciones, para experimentar y responder, para hacer digresiones y para ser todo lo creador que pueda... Necesita, además, tiempo y autonomía para inventar, para variar y para atender a los niños... Puede ayudarles a desarrollar el entusiasmo, la curiosidad, la imaginación y la originalidad" (pág. 105).

#### RELACION PADRES E HIJOS CON EL RENDIMIENTO.

También afecta la importancia exagerada que otorgan los padres a la escolarización y la angustia que sienten con respecto al rendimiento. Esta sensibilidad de los padres ante la adaptación escolar del hijo se debe al gran énfasis que se ha puesto en la infancia y en la escuela como única forma de asegurar el porvenir del niño, lo que lleva a los padres a adoptar actitudes educativas aberrantes que se manifiestan en la inadaptación real del niño (Parent y Gonnet, 1978; Dolto, 1991).

Los padres generalmente piensan que la escuela es fundamental para el desarrollo de la inteligencia, se manda al niño a la escuela para que aprendan a pensar (Holt, 1974; Dolto, 1991).

Dolto (1991), afirma que la inteligencia general es mucho más importante que la mera inteligencia escolar, por que ésta

es la que genera un sentido de la vida y proporciona una visión global del mundo, en el desarrollo de ésta interviene el trabajo de todo el cuerpo, la observación de la naturaleza, la afectividad, la experiencia de la vida colectiva, la aptitud para hacer amigos, el conocimiento de la historia familiar, regional, nacional, el arte, los deportes, el sentido de la responsabilidad, de la curiosidad, de la libertad...no obstante, todas estas cualidades no se desarrollan cuando el éxito escolar es el único valor por el cual los padres aprecian a su hijo"(Dolto, pág. 50). La autora plantea que es conveniente que los padres no reduzcan todo a términos escolares. Con esto último, coinciden Parent y Gonnet (1978) argumentando que la excesiva valorización de la escuela puede traer como resultado lo que se quería evitar: el fracaso del niño.

Cuando los niños se sienten altamente presionados la dificultad para desarrollarse y crecer es mayor, y el temor del niño a menudo bloquea su capacidad de aprender. Se sabe que las experiencias agradables son fáciles de recordar y que la memoria funciona mejor cuando no es forzada (Holt, 1974; Dolto, 1991).

La falta de interés por las disciplinas también está ligada a las actitudes paternas, generalmente, los niños que perciben que a los padres no les importa lo que ellos están haciendo, tampoco se interesa en ello. (Holt, 1974; Parent y Gonnet, 1978) Estos padres generalmente movidos por el miedo del futuro de sus hijos los presionan para que tengan éxito en la escuela sin interesarse por el enriquecimiento del niño, quieren buenas calificaciones, un éxito estrictamente escolar, pero no quieren compartir con los hijos el interés por tales disciplinas, finalmente sacrifican toda la niñez "...Hay sólo una manera de interesar a un niño por sus estudios y es el

de que los padres mismos se interesen por las disciplinas escolares de su programa de estudios" (Dolto, 1991 pág.95).

Otro de los problemas que señala Dolto (1991) es que los padres quieren algo cuando el niño todavía no lo desea, pero cuando el niño pide ayuda hay que apoyarlo y preguntarle si quiere que se le auxilie en algo. Otra cuestión importante es la tarea, los niños en general siempre tienen ganas de hacer otra cosa puesto que después de estar sentado ocho horas resulta penoso pasar la tarde de igual manera; de esta forma la tarea puede ser hecha cuando existe una relación afectuosa entre padres e hijo, y cuando los padres pueden atender al hijo cuando éste les pide algo; lo incongruente es forzar al niño o gritarle, castigarlo o premiarlo pues ello promueve el desinterés del niño o la obsesividad por la escuela.

#### FRACASO Y EXITO ESCOLAR. DEFINICION Y ANTECEDENTES.

A principios del siglo XX la inadaptación escolar retomó cierta importancia y a los niños que no obtenían éxito en la escuela se les empezó a calificar de idiotas; más tarde se observó que la causa del fracaso escolar respondía a una deficiencia intelectual y se implementaron rangos o niveles de imbecilidad o debilidad mental. Posteriormente, se encontró que el fracaso no sólo se debía a las causas mencionadas y se propusieron términos como infancia anormal o irregular, retomándose para mediados de siglo la noción de los factores orgánicos como también los de adaptación social. Surge una clasificación que considera tres categorías de inadaptación social: a) los enfermos (lesiones orgánicas y cerebrales, junto con trastornos neuróticos y psicóticos); b) los deficientes (deficiencias en la inteligencia y déficits en el aspecto visomotriz, perceptual, sensorial y lenguaje; c) los caracteriales (cercanos a los normales pero con carácter débil o malo).

Clasificación que no permite calificar al niño en una u otra categoría por que no son excluyentes. Así sucesivamente surgieron más tipologías, pero en su forma de entender y explicar la inadaptación escolar se enfocaban más a un aspecto, sea a buscar las causas en la conducta del niño, o las causas en el ambiente (Parent y Gonnet, 1978).

Actualmente existe una variedad de denominaciones tanto para los niños con alto rendimiento como para los de bajo rendimiento académico. Los niveles de clasificación responden a una especialización muy sofisticada, y como es de esperarse en una área social-humanista, como es la psicología, no existe un consenso universal.

Heffernan (1969) argumenta que los estándares que se emplean actualmente definen: "alumno lento al que obtiene un puntaje menor a la norma o promedio en un test de inteligencia colectivo estandarizada, pero que atendiendo al coeficiente intelectual (C.I.) y a otros criterios no sufre un retardo tan grande como para justificar una instrucción diferencial..." (pág.55). Sin embargo, la autora cuestiona el valor del C.I. para identificar a los alumnos lentos. También advierte el riesgo de rotular al niño como lento para perjuicio del mismo. "El error consiste en considerar el C.I. y el rendimiento en clase como medidas absolutas en lugar de variables, trae como consecuencia que se convierta en un atributo autodestructivo" (pág. 57). No obstante, considera que el C.I. y el rendimiento escolar son los datos que tiene la escuela y la administración para clasificar a estos niños y que por lo regular el mal rendimiento se equipara con el atributo de alumno lento; otro criterio utilizado para reconocer al alumno lento es a través de su comportamiento: hostil, negativista, agresivo y aislamiento. Si bien, a juicio de la autora, estos parámetros empleados por los maestros y la administración escolar son

insuficientes o equivocados, se utilizan en la mayoría de las escuelas más allá de que los investigadores educativos concuerden o no.

Frank (1969) establece una diferencia entre los niños desfavorecidos y los niños con impedimentos físicos, siendo que las características de los niños desfavorecidos corresponden a las consideraciones que hace Heffernan (1969) anteriormente sobre los niños lentos.

Parent y Gonnet (1978), especifican que la expresión de inadaptación escolar es la más clara ya que describe "la relación que se desarrolla entre el yo y el no-yo, relación expresada en el comportamiento total y que se inscribe en la estructura del sujeto como manera de ser en el mundo y de construirse- existir y llegar a ser, en su incesante movimiento dialéctico" (pp. 19), donde la adaptación constituye un crecimiento de las potencialidades individuales sin que las relaciones ambientales sean afectadas y plantea en particular la relación entre persona y ambiente. También expresan lo innecesario de categorizar a los individuos y clasificarlos en tipos y por ello proponen el término de inadaptación escolar.

Los autores dan la siguiente definición: "La inadaptación escolar es, primeramente, un "estilo" de comportamiento que expresa una actitud del niño frente a un medio ambiente en el que se ve confrontado" (Parent y Gonnet, pp.25). Ambiente entendido como lo que rodea al niño incluyendo relaciones, actividades, contenidos, situación física y social. Consideran que la adaptación e inadaptación son relativos pues dependen de un punto de comparación para su distinción, el cual surge del contexto socio-cultural en el que se encuentra inmerso el individuo, de modo que el grado de exigencias varía ampliamente así como también influye la historia personal del niño determinando todo ésto el potencial de adaptación del infante a

su medio. La conducta toma su significado dependiendo del ambiente donde es emitida, adquiriendo un valor positivo o negativo con base en esta interrelación.

Cuando un niño no puede superar o igualar las pruebas escolares que sus coetáneos sí logran, entonces es calificado como inadaptado o retrasado escolar. No obstante, un retrasado escolar no necesariamente es inadaptado, su retraso puede estar correlacionado con situaciones temporales que afectaron su desempeño, pero corre el riesgo de estar en vías de una inadaptación. Otro caso puede ser el alumno con éxito escolar que se sumerge en el estudio por deficiencias en la comunicación con sus compañeros al cual se le puede considerar con una real inadaptación escolar.

Otro término a distinguir de los anteriores es la deficiencia, "Podemos decir que se realiza un progreso cuando el adulto pone en duda la legitimidad de sus exigencias, preguntándose si el niño es capaz de hacer lo que se espera de él...Por una especie de "radicalización", el maestro asegura la no inteligencia de su alumno; ello le evita el tener que asumir la responsabilidad del fracaso escolar" (Parent y Gonnert, pág.29). Otras veces se emplean los problemas caracteriales para poder explicar la falla del alumno.

Actualmente el problema del fracaso escolar es considerado mundialmente como un punto de gran preocupación, debido a su rápido incremento y al gran número de niños que conforman las filas de "retrasados escolares" y a su relación con la educación obligatoria (Mannoni, 1988).

Holt (1974), señala que el verdadero fracaso escolar, del que casi ningún niño escapa, es el verse enfrentado a la humillación, al miedo y al desaliento; su mente se ocupa más que en aprender, en librarse de las órdenes y obligaciones que los adultos le imponen para que aprenda; en algunos niños los

resultados inmediatos parecen acertados, les permite librar el ciclo aunque aprendan poco, pero a largo plazo son contraproducentes porque destruyen su carácter e inteligencia debido a que son altamente limitativos.

Además, muchos niños se muestran manifiestamente ineptos para aprender y comportarse como los adultos quieren que lo hagan. Estos niños rebeldes a la escolarización se enfrentan constantemente con fracasos que son difíciles de tolerar, se sienten distintos de sus compañeros e imaginan que han fracasado en la vida, para ellos la vida institucional es destructiva y resulta perjudicial prolongar la escolaridad obligatoria. (Holt, 1974; Mannoni, 1988).

Dolto (1991) cuestiona si "las buenas notas, el éxito en los exámenes y los diplomas son el precio de un masoquismo inculcado como virtud?" (Dolto, 1991 pág.90) y reafirma que el chantaje ocurre frecuentemente, sin embargo, lo esencial es que el niño sea feliz y activo con altas o bajas calificaciones, ya que la escuela es un medio no un fin.

Por último, se ha propuesto que un niño motivado y con un ambiente agradable supera sus fracasos y decepciones escolares mediante el apoyo y confianza de sus padres; un niño es feliz cuando se siente bien, y percibe muy bien si los adultos lo respetan y aman (Dolto, 1991).

Se considera que el niño en la escuela debiera sentirse en confianza aún y cuando se equivoque, repruebe o haga alguna tontería; la escuela debería de proporcionarle la base para superar sus fallas y ayudarlo a dar lo mejor de sí mismo "...Entonces la escuela podrá transformarse en un lugar en que todos los niños crezcan, no sólo físicamente o en conocimientos, sino en curiosidad, valor, competencia y comprensión" (Holt, 1974 pág.8; Dolto, 1991).

"Para el adulto es un escándalo que el ser humano en estado de infancia sea su igual" Dolto, 1991.

### III. RELACION ENTRE AUTOCONCEPTO, AUTOESTIMA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.

Es de suma importancia investigar la relación entre el autoconcepto, la autoestima y el rendimiento de los niños que cursan la primaria, ya que se ha considerado que en este periodo las experiencias de éxito y fracaso son determinantes para el desarrollo de la personalidad del niño; estas experiencias consisten en poner a prueba sus habilidades y competencias sean intelectuales, físicas, sociales y emocionales para saber si éstas corresponden a los niveles de exigencia de la sociedad en general, que a esta edad se centran en los maestros y los padres. Durante este lapso se establecen ciertas actitudes que van desde la inseguridad, inestabilidad y el sentimiento de poca valía hasta sus opuestos como sería la seguridad para hacer cosas, establecer relaciones sociales positivas y dominar su mundo; el autoconcepto y la autoestima del niño se encuentran en desarrollo y tienden a consolidarse con las vivencias escolares, pero éstos a su vez también afectan las experiencias escolares jugando un papel esencial (Hamachek, 1981; Erikson, 1987). A opinión de Fenichel (1991) la consolidación del carácter del individuo se sucede en este periodo conocido como latencia, ya que se establecen las formas de reaccionar ante las exigencias externas e internas de una manera habitual.

El periodo de latencia ha sido definido por Laplanche y Pontalis (1993) como: "Periodo comprendido entre la declinación de la sexualidad infantil (quinto o sexto año) y el comienzo de la pubertad, y que representa una etapa de detención en la evolución de la sexualidad. Durante él se observa, desde este

punto de vista, una disminución de las actividades sexuales, la desexualización de las relaciones de objeto y de los sentimientos (especialmente el predominio de la ternura sobre los deseos sexuales) y la aparición de sentimientos como el pudor y el asco y de aspiraciones morales y estéticas..." (pág. 209). Según Blos (1991) en este periodo uno de los cambios más sobresalientes "es el incremento del control del Yo y del Superyo sobre la vida instintiva" (pág. 84). Lo anterior permite que las funciones mentales (percepción, aprendizaje, memoria y pensamiento) se consoliden y tengan cierta autonomía.

El aumento de control interno también posibilita que la dependencia paterna sea remplazada poco a poco por un sentido propio de validado por logros reales y la aprobación social (Blos, 1991).

Este rompimiento con la autoridad parental resulta como afirma Freud (1909) un requisito indispensable para un crecimiento individual y autónomo; Freud designa este estadio como novela familiar de los neuróticos, el cual sucede en este periodo y está ligado con el desarrollo intelectual y las vivencias sociales, el niño conoce a otros padres y efectúa comparaciones, sumado a ello algunos eventos de su vida inicia la crítica a sus padres y toma partido contra ellos considerando que otros padres son mejores que los propios. Lo anterior se ve impulsado por el sentimiento de ser relegado y tener que compartir el amor de los padres con los hermanos. Ante la imposibilidad de poseerlo surge la idea de que se es un hijo bastardo o adoptivo... "Pues bien, hacia la edad que hemos mencionado la fantasía del niño se ocupa en la tarea de librarse de los menospreciados padres y sustituirlos por otros, en general unos de posición social más elevada" (Freud, pág. 218). Es decir, fabrican otra familia, lo cual también les posibilita quedarse como hijos únicos manteniendo la

esclusividad del amor de los padres en la fantasía como una "expresión de la añoranza del niño por la edad dichosa y pérdida en que su padre le parecía el hombre más noble y poderoso, y su madre la mujer más bella y amorosa... así, la fantasía no es en verdad sino la expresión del lamento por la desaparición de esa dichosa edad" (Freud, pág.220).

La aceptación y elaboración de la separación de los padres se vincula directamente con la necesidad por parte del niño de manejar y conservar su sentimiento de autoestima y seguridad personal, ya que se aleja de la seguridad familiar para incorporarse gradualmente al mundo externo; en el cual sus características y habilidades van a ser reforzadas positiva o negativamente fortaleciendo o debilitando su autoestima (Craig, 1988).

Blos (1991) detalla que los logros del período de latencia son: "la inteligencia debe desarrollarse a través de una franca diferenciación entre el proceso primario y secundario del pensamiento y a través del empleo del juicio, la generalización y la lógica; la comprensión social, la empatía y los sentimientos de altruismo deben de haber adquirido una estabilidad considerable; la estatura física debe permitir independencia y control del ambiente; las funciones del yo deben de haber adquirido una mayor resistencia a la regresión y a la desintegración bajo el impacto de situaciones de la vida cotidiana; la capacidad sintética del yo debe ser efectiva y compleja; y finalmente el yo debe ser capaz de defender su integridad con menos ayuda del mundo externo" (Blos, pág.88).

Craig (1988) señala otros avances en este período como la adquisición de conceptos sofisticados de la amistad y la moral, la capacidad de evaluar las acciones de otros, la aparición de la idea de confianza; la integración a un grupo de compañeros,

la aceptación de normas grupales y el mantenimiento de la autonomía y el sentido de autoestima.

Dolto (1987) afirma que esta etapa se caracteriza por el entusiasmo y una gran fuerza de integración social en los niños; particularmente de los 8 años en adelante los niños son capaces de valerse por sí mismos, de enfrentar situaciones de fracaso y de hacerse responsables.

No obstante, Greenberg (1991) establece que los niños a esta edad pueden sentirse inconscientemente mal consigo mismos y presentar una autoestima deteriorada; de modo que pueden sentirse desesperadamente inadecuados; altamente ansiosos, experimentando que se es un perdedor y que los otros siempre son superiores; ferozmente competitivo, lastimando a otros para demostrar su fortaleza; severamente alienados con un sentimiento de desesperanza y desconfianza. El niño no tiene oportunidad de entender esto solo sufre y falla en sus intentos, frena las situaciones nuevas o competitivas y muestra un grado considerable de apatía. Aunado a lo anterior, Koppitz (1993) señala que un niño puede estar preocupado a esta edad por varios aspectos de sí mismo como: el aspecto físico, la edad, alguna incapacidad real o imaginada, su conducta, por su rendimiento escolar y por ser diferente o extraño.

Hamachek (1981) sostiene que en esta edad el niño es vulnerable ante los comentarios de los adultos sobre sus capacidades, rendimiento y persona debido a que no tiene un sentido crítico y a que no cuenta con defensas estructuradas, por ello el principal riesgo de esta etapa es establecer sentimientos de inferioridad que marcan su autoconcepto y autoestima.

De esta forma el contacto con la escuela, con el éxito y con el fracaso son trascendentales en la vida del niño e influyen determinadamente en el desarrollo positivo o negativo

que el niño tiene sobre sí mismo, sobre sus capacidades, sobre su actitud hacia el aprendizaje, hacia la escuela, hacia el trabajo escolar y en su aprovechamiento académico (Hamachek, 1981), por lo que la relación entre autoconcepto, autoestima y rendimiento académico merece especial atención, ya que constituye una base fundamental en el desarrollo y conformación de la personalidad.

Bricklin y Bricklin (1971) realizan un amplio estudio sobre las causas psicológicas del bajo rendimiento, consideran que el 90% de los casos de rendimiento insuficiente son causados por conflictos emocionales. Especifican también que el 80% de los niños con problemas de educación está conformado por varones, y que en general el alumno de bajo rendimiento no ve relación alguna entre su vida emocional y la calidad de su trabajo escolar.

Dentro de las causas psicológicas que detectaron, destacan el hecho de que la personalidad del niño está básicamente dominada por una actitud pasivo-agresiva, donde la ira no se expresa de forma abierta por temor al castigo o la pérdida del amor de las figuras parentales. De forma inconsciente el niño sabe que con su rendimiento insuficiente hiere el orgullo de sus padres y desconoce de forma consciente la relación entre su conducta y la ira que experimenta. Otro motivo de su enojo constituye la demanda adulta que no logra satisfacer en términos de rendimiento y conducta. La agresión interna que experimenta le produce sentimientos de culpa que lo llevan a considerar que nadie puede sentir afecto por él; así como también, lo conducen a castigarse a sí mismo, que logra al negarse el éxito. "Este aspecto del círculo vicioso del rendimiento insuficiente se presenta en cada caso" (Bricklin y Bricklin, pág. 25).

Estos niños, por regla general, equiparan su valor personal con su rendimiento académico, experimentando una tensión exagerada ante cualquier demanda escolar mostrando muy poca tolerancia a la frustración; ya que un fracaso les implica la pérdida total de su propio valor y de su autoconfianza. Esta carencia de seguridad en sí mismo favorece mayores fracasos y reduce sus posibilidades de éxito. Cuando se consolida un franco temor al fracaso el niño presenta determinadas conductas como no intentar nada que ponga en riesgo su seguridad personal, es decir, si no intenta nada no puede fracasar. Desarrolla también una creencia interna "secreta" de que es el "mejor" con la que satisface en la fantasía las exigencias paternas de perfección, pero dicha creencia nunca es puesta a prueba en la realidad debido a que no está cien por ciento seguro de ésta. "La urgencia de considerarse perfecto es tan irracional, que debe aferrarse a ella con todos sus recursos psicológicos...Esta creencia le restaura parte de su confianza en sí mismo y le hace sentir que sus padres lo quieren realmente" (Bricklin y Bricklin, pág. 40).

Junto con el temor al fracaso se presentan el temor a ser común y corriente, trayendo consigo algunos efectos secundarios paradójicos como el hecho de que el niño se sienta orgulloso y original por su bajo rendimiento escolar. El niño teme tanto a ser común que desea urgentemente sobresalir, y como no lo logra a través de calificaciones "perfectas", consigue ser diferente de sus compañeros mediante sus malas calificaciones, reduce la importancia del éxito escolar con ideas como "¿por qué debe estudiar? eso es para las masas para los borregos...no existe una disculpa mejor que afirmar que ese algo no se desea. Además, esta maniobra hace que un pasivo parezca un activo. Es fácil: las malas calificaciones reflejan "individualismo". El niño no sólo espera salvar su orgullo herido mediante este

truco, sino que también se convierte en un héroe invencible. Sus malos hábitos de estudio no se deben al temor y la inseguridad, sino al individualismo puro" (Bricklin y Bricklin pág. 46).

Cabe aclarar que en las investigaciones revisadas se respetará el término utilizado por los autores originales de cada uno de los estudios.

Se observa una estrecha relación entre autoconcepto y rendimiento escolar, y se puede vislumbrar las posibles repercusiones en el niño, tanto positivas como negativas. Al respecto Hamachek (1981) sostiene que la relación entre el autoconcepto, rendimiento, logro académico y aprendizaje es directa, ejemplifica que el rendimiento depende tanto de las capacidades que el individuo cree tener como de las capacidades que realmente tiene. Así mismo, argumenta que la opinión que forma un alumno sobre sus capacidades e incapacidades también determina en alto grado su rendimiento escolar por que actúa basado en lo que cree que es y tiene; no obstante, el autor aclara que no se puede establecer una relación causal entre rendimiento y autoconcepto, es decir, que un alto autoconcepto conduce a un buen rendimiento o que las primeras experiencias de éxito llevan a un alto autoconcepto. Aunque, afirma que el cambio de uno promueve la transformación del otro y que son aspectos que se complementan y están en constante interrelación.

Sobre el último punto en un estudio de Aldrich y Mills (1989) se implementó un programa especial en estudiantes de 5to y 6to para incrementar su habilidad en lectura y vocabulario y autoestima encontrando en base a un pre y post test que los puntajes de los cuestionarios de logro en dichas áreas incrementaron significativamente, pero la autoestima permaneció constante sin pérdidas ni ganancias significativas. En cuanto

al grado en que el rendimiento afecta el autoconcepto los resultados no son concluyentes.

No obstante, los resultados en lo referente a la relación entre estos dos aspectos presenta una mayor congruencia.

Por lo general se ha encontrado que los estudiantes que tienen un elevado autoconcepto presentan un mejor rendimiento que los que poseen un autoconcepto bajo, pero cabe aclarar que un autoconcepto positivo no implica necesariamente un buen rendimiento (Cooley y Ayres, 1988; Campbell, 1967; Irwin, 1967). También se ha comprobado que los alumnos con alto rendimiento académico tienen un mejor autoconcepto que los que presentan un bajo rendimiento (Borislow 1962 En: Hamachek, 1981; Paul R., Jain, Tiwari, 1985; Oñate, 1989; Caplin, 1969).

Además se tienen datos específicos sobre como el autoconcepto negativo, caracterizado por poca confianza en sí mismos, introversión y ansiedad, afecta directamente determinadas áreas del conocimiento, tal es el caso de la lectura y de las matemáticas (Hamachek, 1981)

También se ha encontrado en niños, que cursan quinto de primaria, que los autoconceptos académicos junto con otros factores como atribuciones causales, creencias, nivel del logro y percepciones sobre la retroalimentación de los maestros varía como una función del área académica (Licht, Stader, Swenson 1989).

En esta línea también se ha investigado la relación y diferencias entre el autoconcepto y las atribuciones que explican el éxito y el fracaso entre estudiantes con discapacidades de aprendizaje y estudiantes sin desventajas. Los resultados muestran que los niños con discapacidades de aprendizaje reportan puntuaciones significativamente más bajas de autoconcepto que sus compañeros sin desventajas, particularmente en el componente académico. Se encontró,

también una relación significativa entre los puntajes del autoconcepto y las atribuciones de los estudiantes, así los niños con bajo autoconcepto respecto a su ejecución escolar tendían a explicar sus éxitos como causados por factores externos y sus fracasos como debidos a una falta de habilidad personal (Cooley y Ayres 1988).

En lo referente a las experiencias de éxito y fracaso que vivencia un individuo se ha encontrado que éstas no están necesariamente relacionadas con los logros reales del individuo (Jersild y Washburn, 1964). Y se ha observado que los alumnos con una historia de fracaso no logran establecer niveles realistas de aspiración, tendiendo a metas muy bajas o extremadamente altas, donde en ambos casos la vivencia del éxito queda fuera del alcance (Hamachek, 1981).

Confirmando lo anterior en un estudio más reciente realizado por Seymour (1986) se encontró en escolares de primaria que el logro real y el punto de vista de los niños sobre su propio logro, no pudo ser directamente relacionados con su autoconcepto académico.

También se han estudiado otros factores relacionados al tema de interés como la competencia social, Rotheram (1987) estudió la habilidad de solución a problemas interpersonales, asertividad y autoestima en niños de 4to y 6to grado y su relación con la competencia en su nivel, con maestros y con los objetivos académicos. Los resultados revelan relaciones positivas como un factor distintivo particularmente entre la solución de problemas interpersonales y la autoestima. Fue encontrada una significativa correlación positiva entre cada factor y el promedio del grado, con los tipos de comportamiento del maestro, y con las observaciones del comportamiento en el salón de clases, pero no con el nivel de status.

Coleman, McHam y Minnet (1992) compararon las competencias sociales entre niños con discapacidades para el aprendizaje y niños con bajo rendimiento mediante dos cuestionarios de autoconcepto, una escala de aislamiento y una medida de sus relaciones sociales fuera de la escuela. Los resultados muestran en cuanto al autoconcepto que los grupos no difieren significativamente en lo relativo al sexo, raza, y presencia o ausencia de las condiciones de desventaja; sólo se presentaron diferencias mínimas en cuanto al factor de relaciones con los padres y al factor de autoestima general favoreciendo a los niños con bajo rendimiento y en cuanto al autoconcepto social los resultados fueron inversos. En lo que respecta a las evaluaciones de los profesores las diferencias también fueron mínimas favoreciendo a los estudiantes con bajo rendimiento; en la evaluación realizada por los compañeros de clase regular se encontró que los niños con discapacidades de aprendizaje son considerados como más agradables o simpáticos que los niños con bajo rendimiento. Los autores concluyen que ambos grupos son comparables en la mayoría de las medidas, aunque los niños con discapacidades de aprendizaje se reportaron a sí mismos como menos aislados que los niños con bajo rendimiento. Se destaca la similitud en las competencias sociales de ambos grupos y se sugiere que las clases de educación especial pueden ofrecer algunas ventajas sociales a niños con desventajas leves.

Otro de los factores de gran importancia en el autoconcepto y rendimiento del niño es la relación con la situación escolar. Al respecto Dewei (1989) comprobó que modificando el rol que los niños juegan en la escuela se refuerza y mejora el autoconcepto, su habilidad intelectual, sus motivos de logro y sus habilidades en el lenguaje.

Walsh (1956) " estudió el autoconcepto en estudiantes de la escuela elemental con el mismo coeficiente intelectual pero

con alto y bajo rendimiento y encontró que los de bajo rendimiento: 1) pensaban que se les criticaba, rechazaba o aislaba; 2) asumían actitudes defensivas a través de la obediencia, la evasión o el negativismo, y 3) no podían manifestar satisfactoriamente ni sus actos ni sus sentimientos" (En: Hamachek pp. 191).

Los resultados anteriores muestran cómo el bajo rendimiento acarrea a los niños una serie de problemas en casi todos los aspectos de su vida, repercutiendo en este caso en sus relaciones sociales con sus compañeros y maestros, lo cual también afecta directamente su autoconcepto y autoestima. Esto justifica la importancia de conocer cómo se da la relación entre autoconcepto, autoestima y rendimiento escolar en una población de niños mexicanos, donde aún hay pocas investigaciones al respecto.

Al estudiar la relación entre el concepto de sí y el rendimiento surge otro problema, el cual consiste en la manifestación de actitudes defensivas por parte de los alumnos, las cuales oscurecen sus pensamientos y sentimientos reales en cuanto a sí mismos, por lo que su investigación se hace más difícil.

Debido a lo anterior y a que el concepto del Yo se adquiere consciente o inconscientemente es de suma importancia utilizar técnicas proyectivas para el conocimiento de la autoestima del niño. Además los niños, antes de poder expresar verbalmente sus sentimientos y pensamientos en forma de conceptos abstractos logran comunicarse a través de símbolos e imágenes gráficas, por lo que el dibujo como técnica para el conocimiento del niño resulta muy útil (Wallon, Cambier, Engelhart, 1992; Koppitz, 1993). Especialmente el dibujo de la figura humana es un tema por el cual los niños han demostrado cierta predilección sobre otro tipo de dibujos, (Korbman,

1984), también se ha demostrado que el dibujo es un medio de expresión del niño que responde a un modelo interno de representación más que a un modelo externo (Wallon, Cambier, Engelhart, 1992; Wallon y Lang 1989).

Al respecto se encontraron diferentes estudios que tratan sobre estos tópicos, donde se enfatiza la utilización de la Prueba del Dibujo de la Figura Humana para la aprehensión de la autoestima en el niño. Así el dibujo se ha empleado para medir y estudiar la autopercepción, la autoimagen y la autoestima preferentemente. La cual refleja los sentimientos del sí mismo (Lucio y Huazo 1984; Nattero et al. 1991; Gainotti y Antenore 1990; Dickson, Saylor y Finch 1990; Koppitz 1993; Machover, 1949).

Koppitz (1993) realizó una investigación sobre la Prueba del Dibujo de la Figura Humana y el rendimiento escolar, encontrando que sólo un tercio de los alumnos presentaron dos o más indicadores emocionales, que los indicadores emocionales no discriminan entre buenos y malos alumnos en tercero y cuarto grado de una primaria pública. La autora afirma que existe un consenso general que avala estos resultados a partir del segundo grado de primaria y que ello se debe a que el rendimiento depende de múltiples factores diferentes al concepto de sí. No obstante, sostiene que hay una relación positiva entre aprovechamiento y adaptación emocional, aunque dicha relación no es causal, es decir, no todos los alumnos con bajo rendimiento tienen problemas emocionales ni viceversa.

En lo referente al tema Borislow (1962, En: Hamachek, 1981) encontró que los alumnos de bajo rendimiento después de conocer sus calificaciones, presentaban un concepto de sí más deficiente que los alumnos de un rendimiento satisfactorio. Y observó que el alumno presenta reacciones defensivas como el afirmar que no le importan sus notas cuando en realidad sí le

importan; el autor considera que entre más deficiente sea el rendimiento el alumno tenderá a ser más defensivo.

Waehler y Zaback (1991) realizaron un estudio sobre la relación entre la autoestima y el orden del sexo del dibujo de la figura humana en una muestra de pasantes universitarios encontrando que los hombres que dibujaron primero al sexo femenino tendían a tener más baja autoestima que los demás hombres. En las mujeres, el orden del sexo dibujado no presentó una relación significativa con la autoestima, por lo que sugieren que el dibujo del sexo opuesto dibujado por mujeres refleja un rol social más que un conflicto psicológico.

Carliola, T.C. (1985) utilizó la escala de indicadores emocionales de Kopplitz (1985) del dibujo de la figura humana para pronosticar el aprovechamiento escolar en una muestra de estudiantes de bajo nivel socioeconómico, encontrando que el total de los puntajes fueron útiles para predecir el aprovechamiento escolar. Resultados similares reporta Hamachek (1981) en niños preescolares al evaluar su autoconcepto.

Prewett, Bardos y Naglieri (1988) investigaron en un grupo de niños con rendimiento normal y con problemas de aprendizaje de 4to y 5to año, si el dibujo de la figura humana se relacionaba con las áreas de rendimiento escolar, obteniendo una correlación significativa con la lectura para los estudiantes con problemas de aprendizaje, pero con el grupo normal no se obtuvo correlación en ninguna de las áreas. Concluyendo que hay instrumentos de mayor utilidad para estudiar el rendimiento escolar que el dibujo de la figura humana.

Calhoun, Ross y Bolton (1988) estudiaron la relación entre el dibujo de la figura humana con la técnica de Goodenough-Harris y la autoestima en niños y niñas, los resultados muestran una significativa correlación negativa entre

autoestima y el dibujo de la figura humana en relación al sexo; así los niños tuvieron puntajes más bajos en autoestima que las niñas, pero en edad mental tuvieron puntajes más altos por hacer auto-retratos más elaborados que las niñas; en esta línea Brown (1990), utilizando también la técnica del dibujo de la figura humana, afirma que las niñas americanas obtuvieron puntajes más elevados en edad mental que los niños y concluye que hay diferencias significativas entre los niños y las niñas de todas las edades.

Finalmente Fu (1981) afirma la necesidad de hacer nuevos estudios con el dibujo de la figura humana para confirmar la utilización de los auto-retratos como indicadores de la autoestima.

#### DIFERENCIA POR SEXOS EN AUTOCONCEPTO, AUTOESTIMA Y RENDIMIENTO.

Las investigaciones referentes al autoconcepto o autoestima según el género, presentan resultados que tienden a favorecer a las mujeres (Bricklin y Bricklin, 1971; Calhoun, Ross y Bolton, 1988), ya que se ha observado que éstas presentan actitudes más positivas frente a la escuela, que tienen mejores calificaciones y que tanto estas actitudes como su autoconcepto tiende a incrementar conforme aumenta el grado escolar, mientras que en los varones opera de forma contraria, y la experiencia global influye negativamente su concepto personal y escolar (Hamachek, 1981). Aunque también se considera que el autoconcepto puede disminuir con la edad en ambos sexos (Oñate, 1989), se observa más marcadamente en los hombres.

Al respecto Campbell (1967), en un estudio con alumnos de cuarto, quinto y sexto, encontró una relación directa del autoconcepto con el aprovechamiento académico y descubrió que

las mujeres tendían más que los hombres a poseer un elevado concepto de su yo.

No obstante, también se encuentran otras diferencias entre géneros como en el estudio de Licht, Stader, Swenson (1989) donde las desigualdades sexuales fueron encontradas en los atributos de los sujetos, así las niñas resultaron menos inteligentes en historia y ciencias que los niños, pero no en matemáticas y lectura.

También se ha visto que la autoestima mediante el Dibujo de la Figura Humana presenta diferencias entre sexos, particularmente se observó que los varones que dibujan primero una figura femenina presentan una baja autoestima comparado con sus compañeros varones, en la mujer no se reportan resultados significativos (Waehler y Zaback 1991).

Lo hallazgos expuestos señalan la importancia de tratar los datos en el presente estudio divididos por sexos.

#### **RELACION ENTRE AUTOCONCEPTO, AUTOESTIMA, RENDIMIENTO Y CONDUCTAS PARENTALES.**

Las actitudes que los niños poseen ante sí mismo y ante su rendimiento escolar está altamente relacionado con sus padres, así generalmente el autoconcepto paterno está relacionado significativamente con el autoconcepto del niño. Al igual que las actitudes parentales se vinculan directamente con las calificaciones y el autoconcepto del infante (Orate, 1989; Bricklin y Bricklin, 1971).

Tanto el autoconcepto como el rendimiento se desarrolla y modifica con base en las opiniones o actitudes de otras personas significativas, en este caso los padres, su papel es básico ya que sus retroalimentaciones afectan positiva o

negativamente a los vástagos, al igual que sus actitudes de aceptación o rechazo (Johnson 1972 En: Oñate 1989; Greenberg, 1991).

Kimball (1953) "demostró que la falta de aceptación es una condición esencial en la aparición de un bajo grado de autoestimación, autoconcepto y sentimiento de inseguridad, inconformidad y gran dependencia, condiciones que impiden al individuo realizar plenamente sus potencialidades" (En: Hamachek pp. 195).

Hamachek (1981) describe que en los estudios clínicos se ha visto que el bajo rendimiento se debe a un autoconcepto negativo, así como también a una señal de rebeldía y desacuerdo con los padres al sentirse tan presionados y ansiosos con las expectativas que los padres exigen de ellos; al no lograr una relación satisfactoria con sus progenitores algunos niños recurren a la venganza encontrando que la única forma es negarse al éxito. "Rechazar el éxito puede ser un castigo muy intenso, y sin duda muchos de los fracasos escolares tienen su origen en esa motivación consciente o inconsciente" (Hamachek pp.196). Se reitera la gran importancia de emplear una prueba proyectiva, para conocer más a fondo el problema del autoconcepto, autoestima y el rendimiento en los niños.

La relación entre autoconcepto y la actitud de los padres fue también confirmada por Thurstone (1989) quien implementa un programa para padres enfocado a mejorar las habilidades académicas y aptitudes de aprendizaje de sus hijos, encontrando que el programa tiene efectos positivos en el incremento de sentimientos de auto-confianza en el niño y en el incremento de una interacción positiva entre padres e hijos, aunque no hubo resultados significativos en cuanto al incremento de habilidades académicas.

Al parecer los padres influyen determinadamente en las percepciones de sus hijos en lo referente a sí mismos y a su rendimiento escolar, lo cual se refleja en el autoconcepto por lo que se cree que no es indispensable acudir a los padres, sino que se puede indagar indirectamente a través de los niños. Además, los resultados sobre la relación entre autoconcepto, autoestima, rendimiento y actitudes paternas aún no es del todo satisfactoria, por lo que es indispensable estudiar las percepciones de los niños en cuanto a algunas actitudes paternas, especialmente aquellas relacionadas al rendimiento académico de su hijo o hija.

## IV. METODO.

## PREGUNTAS DE INVESTIGACION.

- 1.- ¿Existe relación entre el autoconcepto, la autoestima y el rendimiento académico de los niños(as)?
- 2.- ¿Hay relación entre el autoconcepto de los niños(as) con las percepciones que tienen los niños de las conductas que presentan sus padres con respecto a su rendimiento escolar?
- 3.- ¿El autoconcepto y la autoestima difieren según el género?
- 4.- ¿Existe relación entre rendimiento académico y las percepciones de los niños(as) sobre las conductas de sus padres con respecto a su rendimiento académico?
- 5.- ¿Existen diferencias en el rendimiento académico según el género?
- 6.- ¿Las percepciones de los niños(as) sobre las conductas que tienen sus padres con respecto a su rendimiento escolar muestran diferencias según el género?
- 7.- ¿Existe relación entre la escala de autoconcepto de Andrade y Pick (1986) y la prueba del dibujo de la figura humana de Koppitz (1993).

Como se pudo observar en el apartado anterior los resultados de previas investigaciones demuestran que hay una relación positiva entre autoconcepto y rendimiento escolar (Hamachek, 1981; Cooley y Ayres, 1988; Campbell, 1967; Irwin, 1967; Borislow 1962 En: Hamachek, 1981; Paul R., Jain, Tiwari, 1985; Oñate, 1989 y Caplin, 1969). Una relación nula entre la

autoestima y el rendimiento después del segundo año escolar (Koppitz, 1993 y Prewett, Bardos y Naglieri, 1988); también se obtuvieron datos que confirman una relación positiva entre autoconcepto, autoestima y las percepciones de los niños(as) sobre las conductas que presentan sus padres con respecto al rendimiento escolar del hijo (Oñate, 1989; Bricklin y Bricklin, 1971; Johnson 1972 En: Oñate 1989; Greenberg, 1991; Hamachek 1981 y Thurstone 1989), por lo que es necesario conocer si en una muestra de niños(as) mexicanos también el fenómeno se comporta similar o difiere y en qué grado sucede ello. En cuanto a los hallazgos del autoconcepto, autoestima y rendimiento escolar según el sexo; también se tienen datos que confirman dicha vinculación y que en general favorecen al sexo femenino (Bricklin y Bricklin, 1971; Calhoun, Ross y Bolton, 1988; Campbell 1967, y Waehler y Zaback 1991); por ésto es interesante observar qué pasa en los niños y las niñas seleccionados.

#### HIPOTESIS.

1.A.  $H_0$ = No hay relación entre el autoconcepto de los niños(as) y su rendimiento académico.

$H_1$ = Si hay relación entre el autoconcepto de los niños(as) y su rendimiento académico.

1.B  $H_0$ = No hay relación entre la autoestima de los niños(as) y su rendimiento académico.

$H_1$ = Si hay relación entre la autoestima de los niños(as) y su rendimiento académico.

2.  $H_0$ = No existe relación entre el autoconcepto de los niños(as) y las percepciones que tienen éstos de las conductas que presentan sus padres con respecto a su rendimiento escolar.

H1= Si existe relación entre el autoconcepto de los niños(as) y las percepciones que tienen éstos de las conductas que presentan sus padres con respecto a su rendimiento escolar.

3.A HO= El autoconcepto no difiere según el género.

HI= El autoconcepto si difiere según el género.

3.B HO= La autoestima no difiere según el género.

HI= La autoestima si difiere según el género.

4. HO= No existe relación en el rendimiento académico y las percepciones de los niños(as) sobre las conductas de sus padres con respecto a su rendimiento académico.

HI= Si existe relación en el rendimiento académico y las percepciones de los niños(as) sobre las conductas de sus padres con respecto a su rendimiento académico.

5. HO= El rendimiento académico no difiere según el género.

HI= El rendimiento académico si difiere según el género.

6. HO= Las percepciones de los niños(as) sobre las conductas que presentan sus padres con respecto a su rendimiento escolar no muestran diferencias según el género.

HI= Las percepciones de los niños(as) sobre las conductas que presentan sus padres con respecto a su rendimiento escolar si muestran diferencias según el género.

#### DISEÑO.

Diseño no experimental de una muestra.

#### TIPO DE ESTUDIO.

El presente estudio es de tipo Expost-facto, debido a que las variables no fueron manipuladas por el investigador, es un estudio de campo y transversal (Kerlinger, 1975).

**VARIABLES.**

- 1.- Rendimiento Escolar.
- 2.- Autoconcepto.
- 3.- Autoestima.
- 3.- Percepciones que tienen los niños(as) sobre las conductas paternas hacia su rendimiento escolar.
- 4.- Género.

**DEFINICION CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES.**

1) Rendimiento Escolar. Este estuvo conformado por las calificaciones mensuales que obtienen los niños(as) en las evaluaciones que hace el maestro titular.

2) Autoconcepto: Este término comprendió la parte cognocitiva del individuo, expresada mediante juicios sobre lo que el niño(a) piensa de sí mismo en un momento determinado de su vida, en cuanto a su físico, su moral, su emotividad, sus relaciones como amigo, como hijo y como estudiante.

3) Autoestima: Este constructo implicó la parte afectiva del individuo, comprendió los sentimientos y afectos que el niño(a) tiene ante sí mismo entendidos como componentes no intelectuales de su personalidad. Es decir, cómo siente un niño(a) sobre sí mismo en un momento determinado de su vida.

4) Percepciones de los niños(as) sobre las conductas que sus padres tienen con respecto a su rendimiento escolar. Esta variable indicó cómo los niños(as) perciben las conductas de sus padres con respecto a su desempeño escolar.

5) Género. Esta variable señaló si el alumno pertenecía al sexo masculino o femenino y se registró en el apartado de datos demográficos.

**DEFINICION OPERACIONAL DE LAS VARIABLES.**

1) Rendimiento Escolar. Se registraron las calificaciones y se obtuvo un promedio del año escolar en curso, el cual se evaluaba en base a ocho calificaciones, de éstas sólo se tomaron siete, ya que la última correspondía al examen final que implicaba la terminación de las clases escolares. En el promedio de las calificaciones se consideraron las materias básicas: español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales.

2) Autoconcepto: Se modificó y utilizó la Escala de Autoconcepto Para Niños de Andrade y Pick de Weiss (1986), debido a que la muestra para la cual fue elaborada originalmente difería de la seleccionada para el presente trabajo.

3) Autoestima: Se registró con la Prueba del Dibujo de la Figura Humana de Koppitz (1993) ya que varios autores sostienen que esta prueba presenta aspectos cualitativos que proyectan componentes no intelectuales del individuo (Machover, 1949; Hammer, 1958; Hamachek, 1981; Korbman, 1984; Koppitz 1993).

4) Percepciones de los niños(as) sobre las conductas que sus padres tienen con respecto a su rendimiento escolar. Se cuantificó mediante un cuestionario de 6 preguntas: 3 preguntas de opción múltiple, 2 preguntas cerradas y una pregunta abierta.

**MUESTRA.**

La muestra fue no probabilística y estuvo compuesta por 56 alumnos(as) de 9, 10 y 11 años de edad, que se encontraban cursando cuarto grado de primaria en una escuela particular. La selección de la muestra comprendió a todos los niños(as) que estaban cursando cuarto grado en ambos grupos. Los sujetos pertenecen a una clase social media

### ESCENARIO.

La investigación se realizó en una escuela privada que imparte la primaria, secundaria y preparatoria. El colegio se ubica en la Ciudad de México y pertenece a una clase social media.

La enseñanza es tradicional y se imparten dos idiomas español e inglés. En cuarto grado de primaria la escuela cuenta con dos grupos: 4:A y 4:B la selección de los alumnos en uno u otro grupo depende de su nivel académico, de manera que en 4:B se ubican los alumnos con un nivel académico más alto que en 4:A, que presupone un nivel académico más bajo y un grado de dificultad menor para los alumnos. La escuela cuenta con servicio psicológico para detectar a los alumnos con problemas de aprendizaje, de conducta o emocionales para su canalización.

### INSTRUMENTOS.

1) Rendimiento Académico. Registro del promedio de las calificaciones mensuales del año en curso de cada uno de los niños(as) mediante su boleta.

2) Autoconcepto. Para conocer el autoconcepto de un individuo generalmente se han utilizado las escalas como instrumento de medición. El presente trabajo se apoyó en la Escala de Autoconcepto para Niños de Andrade P. y Pick de Weiss 1986; no obstante, fue necesario modificar algunos aspectos de la escala original debido a que las muestras diferían. La escala original es una escala de tipo diferencial semántico para medir el autoconcepto que los niños(as) tienen con respecto a su físico, a sus relaciones como amigo, como hijo, como estudiante y en sus aspectos morales y emocional. Consta de 46 adjetivos bipolares con cinco opciones de respuesta. Las subescalas corresponden a los estímulos: Yo físicamente soy (7 reactivos); Yo como

estudiante soy (9 reactivos); Yo como amigo soy (7 reactivos); Yo como hijo soy (8 reactivos). Yo emocionalmente soy (7 reactivos); y Yo moralmente soy (8 reactivos). En cuanto a la validez de constructo de las subescalas se aplicó un análisis factorial con rotación varimax. La consistencia interna de cada factor se obtuvo a través del alpha de Cronbach, obteniéndose resultados que apoyan su validez para medir el autoconcepto en niños(as) mexicanos que estén cursando sexto grado de primaria (Andrade y Pick de Weiss, 1986). (Apéndice A). Sin embargo, como se mencionó anteriormente, para el presente trabajo, la escala fue sujeta a varias modificaciones debido a que los niños(as) seleccionados iban en cuarto grado de primaria y por lo tanto, eran más pequeños en edad cronológica; la primera variación fue descomponer los 46 adjetivos bipolares en 92 reactivos independientes, lo cual condujo a modificar las opciones de respuesta que inicialmente estaban formadas por un continuo con cinco posibilidades de elección: muy, poco, ni uno ni otro, poco, muy; a una escala con tres opciones de respuesta: siempre, a veces, nunca (Apéndice B). La aplicación del instrumento que supone una administración colectiva y autónoma se realizó de forma individual a manera de entrevista estructurada. Los cambios realizados en la escala se atribuyen principalmente a la edad de los niños y a la dificultad que presentaron los niños en la prueba piloto para situar su respuesta en un continuo de cinco espacios. Dichas modificaciones conllevaron a validar de nuevo los reactivos de la Escala, mediante la prueba alpha de Cronbach.

3) Autoestima. En cuanto a la autoestima, la Prueba del Dibujo de la Figura Humana es uno de los instrumentos considerados como parte preferente de las pruebas proyectivas (Machover, 1949; Koppitz, 1985; Hammer, 1984) en la orientación psicodinámica. El Dibujo de la figura humana de Koppitz (1985) es una prueba

proyektiva que a criterio de la autora "es una de las mejores maneras de descubrir cómo siente un niño sobre sí mismo" (Koppitz, pág.122) consciente o inconscientemente; en esta línea Machover (1949) afirma que el niño(a) dibuja lo que siente más que lo que sabe o ve.

La prueba del Dibujo de la Figura Humana consiste de 30 indicadores emocionales que suponen un conjunto de signos que reflejan las actitudes, miedos, ansiedades, y preocupaciones del niño. Dichos indicadores fueron sometidos a un estudio normativo para comprobar que cumplieran con los siguientes criterios: "1. Debe tener validez clínica, es decir, debe poder diferenciar entre los dfh de niños con problemas emocionales de los que no los tienen.

2. Debe ser inusual y darse con escasa frecuencia en los DFH de los niños normales que no son pacientes psiquiátricos, es decir, el signo debe estar presente en menos del 16 por ciento de los niños en un nivel de edad dado.

3. No debe estar relacionado con la edad y la maduración, es decir, su frecuencia de ocurrencia en los protocolos no debe aumentar solamente sobre la base del crecimiento cronológico del niño." (Koppitz, pág.61). También se estudió la validez clínica de la prueba mediante la chi cuadrada, la cual arrojó resultados significativos, quedando finalmente 30 indicadores emocionales. A partir de los resultados Koppitz (1993) estableció que dos o más indicadores emocionales, presentados en el dibujo, son altamente significativos y sugieren la presencia de un problema emocional y de relaciones interpersonales insatisfactorias.

Para la interpretación de la Prueba del Dibujo, la autora sugiere tres ejes a considerar: el cómo se dibuja la figura, lo cual refleja el concepto y la actitud de sí mismo; a quién dibuja, que presupone la persona de mayor importancia para el niño en ese momento; y lo que el niño dice de su dibujo, que indica los conflictos, actitudes y deseos.

La prueba consiste en pedirle al niño(a) que dibuje una persona que no sea de palitos en una hoja blanca tamaño carta con un lápiz número dos con goma y sin límite de tiempo, posteriormente se le pide que conteste algunas preguntas con respecto al dibujo realizado, tales como: ¿quién es?, ¿qué está haciendo?, ¿qué edad tiene?, ¿Cómo se siente?, éstas verbalizaciones se consideran igualmente válidas (Machover, 1949; Koppitz, 1985) (Apéndice C).

4) Percepciones de las conductas paternas. Se empleó un cuestionario piloto para sondear cómo percibía el niño(a) las conductas que tienen sus padres con respecto a su rendimiento escolar; junto con sus datos demográficos. Fue un cuestionario de 6 respuestas: 2 cerradas, 3 de opción múltiple y una abierta (Apéndice D).

#### PROCEDIMIENTO.

Se concertó una cita con la directora de primaria de la "Escuela Inglés Kent" para informarle los propósitos del presente trabajo con el fin de que permitiera la aplicación de los instrumentos a todos los alumnos que conformaban cuarto grado de primaria. También se programó la fecha, hora y lugar de aplicación.

La aplicación de los instrumentos fue individual. En primer lugar se les explicó a los niños(as) que se estaba haciendo un estudio que tenía por objetivo conocerlos más y conocer su opinión. Que las respuestas que ellos proporcionaran eran muy importantes y por eso se requería que fueran sinceros; que dichas respuestas no serían enseñadas ni a sus padres ni a sus maestros, así como tampoco, formarían parte de sus calificaciones.

Se procedió con la aplicación de la prueba de la Figura Humana, se les proporcionaron las hojas y la instrucción que se

les dió a los niños(as) fue: "Dibuja una persona que no sea de palitos", se les indicó también la posición correcta de la hoja, pero si algún niño(a) modificaba dicha posición no se le corrigió, una vez terminado el dibujo se les pidió que hicieran un cuento de la persona que habían dibujado y se les aplicaron las preguntas, ya mencionadas anteriormente, sobre su dibujo.

Luego, se les aplicó la escala. Primero se proporcionaron las instrucciones generales y se les ejemplificó la forma de contestar; se especificó que si tenían dudas podían preguntar y se les atendería inmediatamente. Esta se realizó a manera de entrevista estructurada, es decir, la investigadora marcó las respuestas dadas por los niños(as) en el formato.

Posteriormente se les pidió que contestaran el cuestionario de datos demográficos y el de las percepciones que tienen con respecto a las conductas paternas; de igual forma que en la escala la investigadora marcó las respuestas en el protocolo.

#### TRATAMIENTO ESTADÍSTICO.

##### A. ANALISIS CUANTITATIVO.

1.- Con el objetivo de conocer la consistencia interna de la Escala de Autoconcepto para Niños de Andrade y Pick (1986), en niños(as) de 9 a 11 años de edad que estén cursando cuarto grado de primaria, se aplicó la prueba alpha de Cronbach para cada uno de los constructos de las subescalas.

2.- Para comprobar la confiabilidad de la Prueba del Dibujo de la Figura Humana de Koppitz (1993) se requirió de tres jueces que calificaran dicha prueba y se realizó una confiabilidad interjueces utilizando la prueba de correlación R de Pearson (Apéndice E).

3.- Para probar las hipótesis de relación se utilizó la prueba de Correlación R de Pearson (Levin, 1977).

4.- Con el propósito de comprobar las hipótesis de diferencias se recurrió a la prueba T. (Levin, 1977).

5.- Para contestar las preguntas de investigación que contenían datos a nivel nominal se utilizó la prueba chi cuadrada (Levin, 1977).

6.- Con el propósito de conocer si existía relación entre el autoconcepto y la autoestima se recurrió a la prueba de correlación R de Pearson (Levin, 1977). La cual fue aplicada entre la Escala de Autoconcepto para Niños de Andrade y Pick (1986) y la Prueba del Dibujo de la Figura Humana de Koppitz (1993).

#### B. ANALISIS CUALITATIVO.

Para analizar el Dibujo de la Figura Humana, los cuentos y las respuestas de los niños(as) referentes a sus dibujos se realizó un análisis cualitativo.

Primero se sacaron frecuencias sobre el número y el tipo de indicador emocional que presentaron los niños y las niñas; así como también, el tipo de indicador emocional común a ambos sexos. Después, se establecieron categorías de las verbalizaciones de los niños(as) sobre sus dibujos. Estas categorías estuvieron basadas en los principales problemas o preocupación que atraviesa el niño(a) durante este período según algunos teóricos como: Freud (1909); Bricklin y Bricklin (1971); Greenberg (1991); Blos (1991); y Koppitz (1993).

Se realizó un estudio comparativo de los casos extremos. La selección de los casos atendió básicamente a aquellos niños(as) que presentaron resultados sobresalientes en cuanto a su autoconcepto, a su autoestima y a su rendimiento académico. El número total de casos extremos fue de 21 niños(as) que representó el 37.5% de la población total.

Y por último, se agruparon las opiniones de los niños(as) en cuanto a qué pensaban sus papás sobre su desempeño escolar.

## V.A. ANALISIS CUANTITATIVO DE RESULTADOS.

### DESCRIPCION GENERAL DE LA POBLACION.

La muestra quedó conformada por 56 infantes, de los cuales 21 eran niñas (37.5%) y 35 fueron niños (62.5%) pertenecientes a dos grupos de cuarto de primaria: 4"A" con 25 alumnos representando el 44.6%, en el cual 9 fueron niñas (36%) y 16, niños (64%); 4"B", con 31 alumnos que implicó el 55.4%, en el cual 12 eran niñas (38.7%), y 19 niños (61.2%). Todos los alumnos fluctuaban entre los 9 años y los 11 años, teniendo una edad promedio de 9.7 años.

### ANALISIS DE LOS INSTRUMENTOS.

Para comprobar las hipótesis de relación y diferencia se realizaron previamente algunas pruebas estadísticas enfocadas al estudio de los instrumentos utilizados.

En el caso de la Escala de Autoconcepto para Niños de Andrade P. y Pick de Weiss (1986), se analizó la consistencia interna de cada constructo de las subescalas mediante la prueba estadística alpha de Cronbach. La obtención de la confiabilidad fue necesaria debido a las modificaciones que se le hicieron a la Escala tales como: la descomposición de los 46 adjetivos bipolares en 92 reactivos independientes, la utilización de opciones de respuesta distintas (siempre, a veces, nunca) y la aplicación del instrumento llevado a cabo de forma individual (Apéndice B).

Para obtener la confiabilidad de la Escala fue indispensable tratar cada reactivo de manera independiente, la calificación de las respuestas para cada reactivo correspondían a los siguientes valores SIEMPRE 3, A VECES 2, NUNCA 1, independientemente del valor positivo o negativo que tenía cada adjetivo, motivo por el cual se realizó una recodificación para

los adjetivos con valor negativo, de forma que las calificaciones más altas correspondieran a un alto autoconcepto y las más bajas a un bajo autoconcepto, obteniéndose puntajes globales que correspondieran a las subescalas. Después se realizó la prueba alpha de Cronbach, mediante la cual fue posible eliminar los reactivos que no discriminaron y que no fueron válidos, los cuales se presentan a continuación y en correspondencia con la subescala a la que pertenecían:

TABLA I

**REACTIVOS QUE NO FUERON VALIDOS.**

DIMENSION	REACTIVOS QUE NO DISCRIMINARON	
COMO NIÑO SOY:	R1 (bueno)	R2 (sincero)
	R6 (agradable)	R12 (callado)
	R15 (calmado)	R16 (irresponsable)
YO EMOCIONALMENTE SOY:	R17 (sencillo)	R20 (sentimental)
	R23 (carinoso)	R25 (juguetón)
	R27 (insensible)	R30 (frio)
YO MORALMENTE SOY:	R31 (bueno)	R34 (sincero)
	R35 (egoísta)	R43 (compartido)
	R44 (honesto)	R46 (irrespetuoso)
YO FISICAMENTE SOY:	R47 (fuerte)	R48 (flaco)
	R50 (guapo)	R52 (activo)
	R55 (gordo)	R57 (feo)
	R59 (inactivo)	R60 (sano)
YO COMO ESTUDIANTE SOY:	R68 (organizado)	R77 (desorganizado)
	R78 (adelantado)	
YO CON MIS AMIGOS SOY:	R80 (mentiroso)	R82 (solitario)
	R85 (presumido)	R87 (sincero)
	R92 (sencillo)	

TABLA 2

## REACTIVOS QUE PUEDEN VALIDOS.

DIMENSION	REACTIVOS QUE SI DISCRIMINARON	
COMO HIJO SOY	R3 (obediente)	R4 (platicador)
	R5 (reazonón)	R7 (travieso)
	R8 (responsable)	R9 (malo)
	R10 (mentiroso)	R11 (desobediente)
	R13 (educado)	R14 (desagradable)
YO EMOCIONALMENTE SOY:	R18 (serio)	R19 (seguro)
	R21 (triste)	R22 (decisivo)
	R24 (complicado)	R26 (inseguro)
	R28 (feliz)	R29 (indeciso)
YO MORALMENTE SOY:	R32 (obediente)	R33 (educado)
	R36 (tramposo)	R37 (responsable)
	R38 (respetuoso)	R39 (malo)
	R40 (desobediente)	R41 (grosero)
	R42 (mentiroso)	R45 (irresponsable)
YO FISICAMENTE SOY:	R49 (alto)	R51 (chico)
	R53 (enfermo)	R54 (débil)
	R56 (bajo)	R58 (grande)
YO COMO ESTUDIANTE SOY:	R61 (estudioso)	R62 (lento)
	R63 (tonto)	R64 (bueno)
	R65 (burro)	R66 (cumplido)
	R67 (flojo)	R69 (atrasado)
	R70 (flojo)	R71 (rápido)
	R72 (listo)	R73 (malo)
	R74 (aplicado)	R75 (incumplido)
	R76 (trabajador)	
YO CON MIS AMIGOS SOY:	R79 (aburrido)	R81 (bueno)
	R83 (compartido)	R84 (simpatico)
	R86 (divertido)	R88 (malo)
	R89 (amigable)	R90 (egoísta)
	R91 (sangrón)	

Finalmente los resultados que arroja la prueba alpha de Cronbach aplicada en los reactivos válidos fueron:

TABLA 3

CONSISTENCIA INTERNA DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO.

SUBESCALA	CONSISTENCIA INTERNA	No. REACTIVOS.
yo como hijo soy:	alpha = .6493	10
yo emocionalmente soy:	alpha = .7249	8
yo moralmente soy:	alpha = .7450	10
yo físicamente soy:	alpha = .7243	6
yo como estudiante soy:	alpha = .8079	15
yo y yo con mis amigos soy:	alpha = .7138	9

Resultados que confirman la validez de los reactivos que componen cada una de las subescalas del Autoconcepto, lo cual indica que la Escala de Autoconcepto es un instrumento confiable para la medición del autoconcepto en niños con un rango de edad entre los 9 y 11 años que cursan cuarto año de primaria en una escuela particular.

En lo concerniente al Dibujo de la Figura Humana de Koppitz (1993) fue necesario probar la confiabilidad de las calificaciones dadas por los jueces, para lo cual se realizó una confiabilidad interjueces mediante la prueba de correlación R de Pearson, los resultados fueron:

TABLA 4

CONFIABILIDAD DE LA PRUEBA DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA.

CORRELACION	R de Pearson	Significancia.
Juez 1 con Juez 2	.9653	P= .000
Juez 1 con Juez 3	.9879	P= .000
Juez 3 con Juez 2	.9639	P= .000

Estos resultados reflejan una confiabilidad interjueces altamente significativa que confirma que la prueba del Dibujo de la Figura Humana (Koppitz, 1993) es un instrumento objetivo para detectar indicadores emocionales; que según Koppitz (1993) reflejan los sentimientos que tienen los niños hacia sí mismos, así como también las preocupaciones y ansiedades de los niños, es decir, su autoestima.

**CONFIRMACION DE HIPOTESIS.**

Se procedió a realizar las pruebas estadísticas necesarias para contestar a las preguntas de investigación y para confirmar o refutar las hipótesis planteadas en el presente trabajo. El orden de presentación de las preguntas de investigación corresponde al expuesto en la metodología.

**1.- RELACION ENTRE AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADEMICO.**

En acuerdo con la pregunta de investigación: ¿Existe relación en el autoconcepto y la autoestima de los niños y su rendimiento académico? Para contestar a esta interrogante se analizó por separado la Escala de Autoconcepto para Niños de Andrade y Pick ((1986) y la prueba del Dibujo de la Figura Humana de Koppitz (1993) mediante la prueba de correlación R de

Pearson tomando en cuenta cada una de las subescalas, así como también la puntuación de cada uno de los jueces y los promedios anuales de las materias y el promedio general.

Los resultados obtenidos entre la Escala de Autoconcepto para Niños de Andrade y Pick ((1986) y el Rendimiento académico se muestran a continuación:

TABLA 5

CORRELACION ENTRE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO Y EL RENDIMIENTO ACADEMICO.

Correlación:	PROMEDIO	ESPAÑOL	MATE	NAT	SOC
HIJO	.2819	.2888	.3177*	.1558	.1407
EMOCION	.3883*	.2773	.4001*	.4119**	.3764*
MORAL	.2033	.1406	.2485	.1759	.2188
FISICO	.0723	.0721	.0951	.0107	.1007
ESTUDIO	.4159**	.3742*	.3924*	.3743*	.4194**
AMIGO	.0650	.0239	.1219	.0093	.0839

No. de casos: 56    significancia: \* p < .01    \*\* p < .001

Como se puede apreciar a través de la tabla 5 existen algunas relaciones significativas entre subescalas y materias escolares; las más significativas e importantes fueron Matemáticas con Hijo; Promedio, Matemáticas, Naturales y Sociales con Emoción; y Promedio, Español, Matemáticas, Naturales y Sociales con Estudio. Se puede afirmar que lo que el niño piensa de sí mismo como estudiante y emocionalmente está altamente relacionado con su desempeño escolar.

La relación que se presenta entre hijo con promedio, español, naturales y sociales; al igual que la que se presenta entre moral con todas las materias, es una correlación débil.

También, se puede observar claramente que la correlación entre las subescalas físico y amigo con el rendimiento académico es prácticamente nula; es decir que no hay relación entre el rendimiento del niño con el concepto que tiene sobre su físico y sobre su relación como amigo.

Por lo tanto, para el caso de la Escala de Autoconcepto para Niños de Andrade y Pick ((1986) se acepta la hipótesis alterna = Si hay relación entre el autoconcepto de los niños y su rendimiento académico. Especialmente en el autoconcepto que el niño tiene de sí como estudiante y como emocionalmente se considera. Aunque cabe aclarar que esta hipótesis sólo es aceptada parcialmente, ya que las demás subescalas no presentaron una relación significativa.

Los resultados obtenidos entre la prueba del Dibujo de la Figura Humana y el Rendimiento académico se presentan en la siguiente tabla:

TABLA 6

CORRELACION ENTRE LA PRUEBA DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA Y EL RENDIMIENTO ACADEMICO.

Correlación:	PROMEDIO	ESPAÑOL	MATE	NAT	SOC
JUE21	-.1673	-.2725	-.1144	-.0211	-.0998
JUE22	-.2054	-.3112*	-.1658	-.0366	-.1054
JUE23	-.1794	-.2867	-.1313	-.0200	-.1014
No. de casos:	56	significancia: * p < .01 ** p < .001			

En general se puede observar que la relación entre el rendimiento académico con el número de indicadores fue poco significativa. No obstante, se presenta una correlación negativa significativa entre la calificación otorgada por el

juez 2 con español y una correlación menor con promedio. De hecho en el Promedio, Español y Matemáticas se da una correlación negativa débil, pero esto difiere de la correlación prácticamente nula que se presentó en Naturales y Sociales con los indicadores emocionales calificados por los jueces.

Por lo tanto para el caso de la prueba del dibujo se acepta la hipótesis nula = No hay relación entre los indicadores emocionales que presentaron los niños con su rendimiento académico.

## 2.- RELACION ENTRE AUTOCONCEPTO Y PERCEPCIONES DE LOS NIÑOS SOBRE LA CONDUCTA PATERNA ANTE SU RENDIMIENTO ACADEMICO.

¿Hay relación en el autoconcepto de los niños con las percepciones que tienen éstos de las conductas que presentan sus padres con respecto a su rendimiento escolar?

Para responder a esta pregunta se realizó primero una distribución de frecuencias donde se observó que el 92.9% de la población total consideró que si le piden a sus padres ayuda en sus tareas éstos responden favorablemente auxiliándolos (P1); opinaron (100%) que cuando sacan buenas calificaciones sus padres los felicitan (62.5%) o premian (37.5) (P2). Cuando los alumnos sacan malas calificaciones el 19.6% del total consideró que sus padres no les hacen nada; el 48.2% que los regañan ; el 23.2% que los castigan y el 8.9% que les pegan (P3). La mayoría de los niños percibían que a sus padres les gustaría que sus calificaciones fueran entre 9 y 10 (92.8%) (P4); así también casi el total de la población (96.4) cursaban cuarto grado sin haber reprobado ningún año (P6). Finalmente 80.4% del alumnado consideró que sus calificaciones y conducta en la escuela no

representa un problema para sus padres, mientras que 19.6% opinó que sí (P5).

Posteriormente se obtuvo la media para cada una de las subescalas de la Escala de Autoconcepto de Andrade y Pick (1986), conformándose dos grupos en cada subescala: los de alto autoconcepto (los alumnos que cayeron por arriba de la media) y los de bajo autoconcepto (los niños que puntuaban igual o por debajo de la media), después se aplicó la prueba chi cuadrada entre cada una de las subescalas del autoconcepto y las preguntas que conformaban el cuestionario de las percepciones que tienen los niños sobre las conductas que presentan sus padres con respecto a su rendimiento escolar.

Los resultados obtenidos a través de la prueba chi cuadrada muestran que la única diferencia significativa que se presentó fue entre la subescala Físicamente Soy y lo que los alumnos informan que hacen sus padres cuando obtienen buenas calificaciones (P2), los resultados se presentan a continuación:

TABLA 7 DIFERENCIAS ENTRE LO QUE INFORMAN LOS ALUMNOS DE LA CONDUCTA PATERNA DEPENDIENDO DE SU AUTOCONCEPTO FÍSICO.

		Crosstabulation: FISICO Y P2 ¿Qué hacen tus padres cuando sacas buenas calificaciones?		
P2->	Count	premiar/felicitan		Row Total
	Row Pct	Col Pct	Row Pct	Col Total
PI	BAJO	12	8	20
	A-C	60.0	40.0	35.7
		57.1	22.9	
		21.4	14.3	
	ALTO	9	27	36
	A-C	25.0	75.0	64.3
		42.9	77.1	
		16.7	48.2	
Column		21	35	56
Total		37.5	62.5	100.0

Chi-cuadrada	Significancia
5.30963	.0712
6.72000	.0095 (Yates).

La tabla 7 muestra que los alumnos con bajo autoconcepto físico informan ser premiados más que felicitados y los de alto autoconcepto físico, ser felicitados más que premiados.

No obstante, los resultados correspondientes a las demás subescalas reflejan que en general no se encontraron diferencias entre los grupos; es decir, las percepciones que los niños tienen de las conductas que presentan sus padres con respecto a su rendimiento escolar no se relacionan con un alto o bajo autoconcepto del infante o viceversa. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula = No existe relación entre el autoconcepto de los niños y las percepciones que tienen éstos de las conductas que presentan sus padres con respecto a su rendimiento escolar.

### 3.- DIFERENCIA ENTRE AUTOCONCEPTO Y GENERO.

La tercer pregunta de la investigación fue : ¿El autoconcepto difiere según el género?, para analizar dicha pregunta se realizó la prueba T tanto para la Escala de Autoconcepto de Andrade y Pick (1986) como para la prueba del Dibujo de la Figura Humana de Koppitz (1993).

Los resultados de la Escala de Autoconcepto fueron :

TABLA 8 DIFERENCIAS POR SEXO EN LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO.

DIMENSION	X NINAS	X NIROS	VALOR T	PROBABILIDAD.
COMO HIJO	2.3143	2.1743	1.53	.133
EMOCIONALMENTE	2.2976	2.3393	-.36	.724
MORALMENTE	2.5476	2.4457	1.22	.229
FISICAMENTE	2.3413	2.3095	.24	.811
COMO ESTUDIANTE	2.5810	2.5714	.12	.905
COMO AMIGO	2.6508	2.7460	-1.10	.280

Como se puede apreciar mediante los resultados las diferencias entre niños y niñas no son significativas, por lo tanto se acepta la hipótesis nula = El autoconcepto NO difiere según el género.

Los resultados de la prueba del Dibujo se presentan a continuación:

TABLA 9

DIFERENCIAS POR SEXO EN LA PRUEBA DEL DIBUJO.

JUECES	X NIÑAS	X NIÑOS	VALOR T	PROBABILIDAD.
JUEZ 1	1.9524	2.6286	-2.09	.042
JUEZ 2	1.9048	2.6571	-2.23	.030
JUEZ 3	1.9048	2.5714	-2.19	.033

En la tabla 9 se observa que las diferencias entre género son significativas, por lo tanto se acepta la hipótesis alternativa = El número de indicadores emocionales SI difieren según el género.

A través de una distribución de frecuencias y un cruce de variables se pudo detallar las diferencias por sexo; se encontró que del total de la población infantil el 33.9% presentan 2 o más indicadores emocionales, el 10.7% representado por las niñas y el 23.2% por los niños. Considerando que el número de niños y de niñas difiere en la muestra se comparó cada género consigo mismo, es decir, del total de las niñas (21) el 28% presentan dos indicadores emocionales mientras que del total de los niños (32) el 41% presentan dos o más indicadores. De hecho las niñas presentaron como máximo número de indicadores emocionales dos,

mientras que los niños presentaron 3, 4, 5 y 7 indicadores emocionales.

Con base en lo anterior se puede afirmar que un tercio de la población total presentó indicadores emocionales y que son preferentemente los niños quienes mayor número de indicadores presentan y además, que la proporción de niños con indicadores casi dobla a la de niñas.

#### 4.- RELACION ENTRE RENDIMIENTO Y PERCEPCIONES DE LOS NIÑOS SOBRE LA CONDUCTA PATERNA ANTE SU RENDIMIENTO ACADEMICO.

¿Existe relación en el rendimiento académico y las percepciones de los niños sobre las conductas de sus padres con respecto a su rendimiento académico?

Para contestar a esta pregunta se hizo una distribución de frecuencias y se obtuvo la media para cada una de las materias escolares, después se formaron dos grupos: los de alto rendimiento (calificaciones por arriba de la media) y los de bajo rendimiento (calificaciones igual o por debajo de la media), posteriormente se aplicó la prueba chi cuadrada entre cada una de las materias consideradas para el rendimiento escolar y las preguntas que conformaban el cuestionario de las percepciones que tienen los niños sobre las conductas que presentan sus padres con respecto a su rendimiento escolar.

Los resultados significativos que presentan relación entre estas dos variables se presentan en la siguiente tabla:

TABLA 10 RELACION ENTRE RENDIMIENTO ACADÉMICO Y PERCEPCIONES QUE PRESENTAN LOS NIÑOS SOBRE LAS CONDUCTAS DE SUS PADRES CON RESPECTO A SU RENDIMIENTO.

Crosstabulation: PROMEDIO Y P3 ¿Cuándo sacas una mala calificación qué hacen tus papás?

PJ->	Count					Row Total
	Row Pct					
PROMEDIO	Col Pct					Total
	Tot Pct	NADA	REGAN	CASTIGAN	REGANAN	
BAJO	4	3	11	9	27	
	14.8	11.1	40.7	33.3	48.2	
	36.4	60.0	84.6	33.3		
	7.1	5.4	19.6	16.1		
ALTO	7	2	2	18	29	
	24.1	6.9	6.9	62.1	51.1	
	63.6	40.0	15.4	66.7		
	12.5	3.6	3.6	32.1		
Column	11	5	13	27	56	
Total	19.6	8.9	23.2	48.2	100.0	

Chi-cuadrada      Significancia  
10.19052          .0170

Crosstabulation: NATURALES Y P3 ¿Cuándo sacas una mala calificación qué hacen tus papás?

PJ->	Count					Row Total
	Row Pct					
NATURALES	Col Pct					Total
	Tot Pct	NADA	REGAN	CASTIGAN	REGANAN	
BAJO	4	3	11	6	24	
	16.7	12.5	45.8	25.0	42.9	
	36.4	60.0	84.6	22.2		
	7.1	5.4	19.6	10.7		
ALTO	7	2	2	21	32	
	21.9	6.3	6.3	65.6	57.1	
	63.6	40.0	15.4	77.8		
	12.5	3.6	3.6	37.5		
Column	11	5	13	27	56	
Total	19.6	8.9	23.2	48.2	100.0	

Chi-cuadrada      Significancia  
14.74025          .0021

La tabla 10 muestra que la consecuencia de sacar malas notas difiere significativamente entre los alumnos que presentan alto y bajo rendimiento en el promedio y en naturales. De manera que los que tienen alto rendimiento esperan ser regañados o que sus padres no les hagan nada al sacar bajas notas, mientras que los de bajo rendimiento esperan ser castigados o regañados preferentemente.

TABLA 11 RELACION ENTRE RENDIMIENTO ACADEMICO Y PERCEPCIONES QUE PRESENTAN LOS NIÑOS SOBRE LAS CONDUCTAS DE SUS PADRES CON RESPECTO A SU RENDIMIENTO.

Crosstabulation: MATEMATICAS Y P5 ¿Para tus papás tus calificaciones o conducta en la escuela son un problema?

P5→	Count Row Pct Col Pct Tot Pct			Row Total
		NO	SI	
MATEMATICAS BAJO		16	9	25
		64.0	36.0	44.6
		35.6	81.8	
		28.6	16.1	
ALTO		29	2	31
		93.5	6.5	55.4
		64.4	18.2	
		51.8	3.6	
Column Total	45	11	56	
	80.4	19.6	100.0	

Chi-cuadrada                      Significancia  
 5.89757                              .0152  
 7.65512                              .0057 (Yates).

Se observa que las percepciones que tienen los alumnos sobre si sus calificaciones o conducta representan un problema para sus padres (P5) difiere significativamente entre los que presentan alto y bajo rendimiento académico en la materia de matemáticas. Así, un porcentaje alto de niños (as) que tienen bajo rendimiento en matemáticas considera que ello si representa un problema para sus padres.

Con base en las tablas 10 y 11 se puede afirmar que si existe relación entre las percepciones, específicamente P3 y P5, que tienen los niños sobre la conducta paterna y el rendimiento académico que presentan.

Por lo tanto, se acepta de manera parcial la hipótesis alterna = Si hay relación en el rendimiento escolar de los niños y las percepciones que tienen éstos de las conductas que presentan sus padres con respecto a su rendimiento escolar. Particularmente la relación se sucede entre las preguntas P3 y P5. No obstante, cabe aclarar que este fenómeno no se presenta en todas las preguntas que indagan las percepciones de los niños, tales como P1, P2, P4 y P6, ni la diferencia se presenta constante en todas las materias que conformaron el rendimiento académico, tales como Español y Sociales.

##### 5.- DIFERENCIAS ENTRE RENDIMIENTO ESCOLAR Y GENERO.

La pregunta de investigación fue: ¿Existen diferencias en el rendimiento académico según el género? Para responder a lo anterior se aplicó la prueba T encontrándose los siguientes resultados:

TABLA 12

DIFERENCIAS POR SEXO EN EL RENDIMIENTO ACADEMICO.

MATERIA	X NIÑAS	X NIÑOS	VALOR T	PROBABILIDAD.
PROMEDIO	84.5238	82.3714	1.20	.236
ESPAÑOL	87.1429	84.0857	1.89	.065
MATEMATICAS	81.4286	79.8000	.69	.495
NATURALES	81.8571	81.2857	.25	.801
SOCIALES	85.4762	84.3143	.70	.485

Como es posible apreciar las diferencias entre sexos no fueron significativas; sin embargo, es factible observar que la media obtenida por las niñas en todas las materias se encuentra por arriba de la media obtenida por los niños. Por lo tanto se acepta la hipótesis nula = El rendimiento académico no difiere según el género.

#### 6.- DIFERENCIA ENTRE SEXO Y PERCEPCIONES DE LOS NIÑOS SOBRE LA CONDUCTA PATERNA ANTE SU RENDIMIENTO ACADEMICO.

La pregunta de investigación consistió en : ¿Las percepciones de los niños sobre las conductas que muestran sus padres con respecto a su rendimiento escolar son diferentes según el género?

Para analizar dicha pregunta se aplicó la prueba chi cuadrada entre el sexo al que pertenecía cada alumno y las preguntas que conformaban el cuestionario de las percepciones que tienen los niños sobre las conductas que presentan sus padres con respecto a su rendimiento escolar.

Los resultados derivados de la prueba chi cuadrada y de una distribución de frecuencias se muestran a continuación en correspondencia con las preguntas del cuestionario:

P1 = ¿CUANDO LE PIDES A TU MAMA O A TU PAPA QUE TE AYUDEN EN LA TAREA LO HACEN? El 92.9% del total de la población contestó que sí, por ende los resultados de la prueba chi cuadrada no muestran diferencias significativas entre sexos.

P2 = ¿CUANDO SACAS UNA BUENA CALIFICACION QUE HACEN TUS PAPAS? Se encontró al comparar por sexo que el 48.6% de los niños son premiados y el 51.4% felicitados mientras que las niñas son preferentemente felicitadas (81%) que premiadas (19%), la prueba chi cuadrada mostró que las diferencias entre sexo son significativas.

Chi-Cuadrada	Significancia.
3.70286	.0543
4.88127	.0271 (Yates)

P3 = ¿CUANDO SACAS UNA MALA CALIFICACION QUE HACEN TUS PAPAS?

Se registró que el 33.3% de la población total de las niñas y el 11.4% del total de los niños afirmaron que no les hacen nada; el 52.4% y el 45.7% respectivamente que los regañan; el 9.5% y el 31.4% respectivamente que los castigan; y el 4.8% y el 11.4% respectivamente que les pegan. No obstante, la prueba chi cuadrada no establece diferencias significativas entre género.

P4 = ¿A TUS PAPAS LES GUSTARIA QUE TUS CALIFICACIONES FUERAN?

El 92.8% del total de la población contestó que a sus padres les gustaría que sus calificaciones fueran entre 9 y 10; consecuentemente las diferencias entre género son nulas.

P5 = ¿PARA TUS PAPAS TUS CALIFICACIONES O CONDUCTA EN LA ESCUELA SON UN PROBLEMA?

De los infantes que creían que sus calificaciones o conducta sí representaban un problema para sus padres las niñas conforman el 9.5% de la población total femenina, mientras que los niños comparados consigo mismos alcanzaron un 25.7% de la población total masculina. Es decir, mayor número de niños que de niñas consideran que representan un problema para sus padres. No obstante, la prueba chi cuadrada indica que la diferencia entre sexos no es significativa.

P6 = ¿HAS REPROBADO ALGUN AÑO? No se trabajó con esta variable debido a que constituía solamente una forma de control y se utilizó para datos demográficos.

Con base en los resultados se puede afirmar que las percepciones que tienen los alumnos sobre qué hacen sus padres cuando obtienen buenas notas (P2) difiere significativamente entre sexos. La diferencia radica en que las niñas informan ser generalmente felicitadas más que premiadas al obtener buenas calificaciones.

No obstante, los demás resultados reflejan que no hay diferencias significativas entre sexos de las percepciones que los alumnos tienen de las conductas que presentan sus padres con respecto a su rendimiento escolar. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula = Las percepciones de los niños sobre las conductas que muestran sus padres con respecto a su rendimiento escolar no muestran diferencias según el género.

### 7.- RELACION ENTRE ESCALA Y DIBUJO.

En lo que respecta a la pregunta de investigación: ¿Existe validez convergente entre la escala de autoconcepto de Andrade y Pick (1986) y la prueba del Dibujo de la Figura Humana de Koppitz (1993). Se realizó la prueba de correlación R de Pearson considerando cada una de las subescalas, así como también la puntuación de cada uno de los jueces, los resultados se muestran a continuación:

TABLA 13

#### RELACION ENTRE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO Y LA PRUEBA DEL DIBUJO NDE LA FIGURA HUMANA.

Correlación:	HIJO	EMOCION	MORAL	FISICO	ESTUDIO	AMIGO
JUEZ1	-.1493	.0326	-.0652	-.2057*	-.2263	-.0513
JUEZ2	-.1578	.0278	-.0962	-.2059*	-.2568	-.0755
JUEZ3	-.1580	.0568	-.0875	-.2318*	-.2442	-.0457
No. de casos:	56	significancia:	* p < .01	** p < .001		

A través de los resultados se puede observar que existe una correlación negativa significativa entre la subescala Físico y los indicadores emocionales presentados por los niños, es decir, a mayor autoconcepto en esta subescala menor número de indicadores emocionales o viceversa. También, se registra una relación moderada con la subescala Estudio y una correlación débil con la subescala Hijo, es decir a mayor autoconcepto en estas subescalas menor número de indicadores emocionales aunque de forma menos constante. En cuanto a las subescalas Emoción, Moral y Amigo se aprecia una relación

prácticamente nula y se puede afirmar que estas subescalas no se relacionan con los indicadores emocionales.

No obstante, también es posible afirmar que el número de indicadores emocionales que presentan los infantes se encuentra relacionado con el autoconcepto que tienen sobre su físico y sobre la opinión que tienen de sí como estudiantes, afectando también, aunque muy poco, lo que piensan de sí como hijos.

Por lo tanto, la relación entre la Escala de Autoconcepto de Andrade y Pick (1986) y la prueba del Dibujo de la Figura Humana (Kopplitz, 1993) es parcial.

## V. B. ANALISIS CUALITATIVO DE RESULTADOS.

## ANALISIS DE LOS INDICADORES EMOCIONALES DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA.

El primer objetivo del análisis cualitativo fue analizar el tipo de indicadores emocionales presentados en el dibujo de la figura humana. En la Tabla 14 se muestra el tipo de indicadores presentados por los niños y las niñas y sus respectivos porcentajes.

TABLA 14

DISTRIBUCION DE LOS INDICADORES EMOCIONALES DEL DIBUJO  
DE LA FIGURA HUMANA POR SEXO.

SOLO NIÑOS	No.	SOLO NIÑAS	No.	COMUNES EN AMBOS		EN NINGUN CASO.	
				niños	niñas		
sombreado cara	2	omisión piernas	1	integración pobre	4	2	figura grande
sombreado manos-cuello	1	omisión pies	1	asimetría ex.	5	3	ojos chicos
transparencias	1	sombreado cuerpo	1	figura pequeña	6	3	genitales
cabera pequeña	2	figura inclinada	2	brazos cortos	3	2	tres o más fig.
dientes	1			brazos pegados	2	3	omisión ojos
brazos largos	2			manos grandes	3	1	omisión boca
manos onitidas	1			piernas juntas	7	1	omisión cuerpo
monstruo	2						omisión brazos
ubos-lluvia	2						
omisión nariz	4						
omisión cuello	9						

A partir de la Tabla 14 se aprecia que los niños presentan un mayor número y diversidad del tipo de indicadores emocionales, los de mayor frecuencia, en orden de mayor a menor, fueron: omisión del cuello, piernas juntas, figura pequeña, asimetría de extremidades, integración pobre y omisión

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

de nariz. Cada uno representa un porcentaje mayor al 11% del total de la población masculina. Estos indicadores emocionales se pueden agrupar porque coinciden en la interpretación clínica que sugiere Koppitz (1993); de modo, que por un lado estaría la figura pequeña y la omisión de nariz, ya que ambos reflejan extrema inseguridad, timidez, retraimiento e incapacidad de progresar; y por el otro lado, se ubicarían los indicadores emocionales restantes, ya que todos ellos implican impulsividad, coordinación pobre, inmadurez y controles internos pobres. Adicionalmente, se observa que tanto la omisión de la nariz como las piernas juntas son indicadores asociados con angustia por el cuerpo y por el control de los impulsos sexuales.

Por parte de las niñas los indicadores de mayor frecuencia, fueron: asimetría de extremidades, figura pequeña y brazos pegados, que están por arriba del 10% del total de la población femenina; la integración pobre, la figura inclinada y los brazos cortos representaron el 9.5%, por lo que también están considerados. Al igual que en el caso de los varones, se pueden agrupar los indicadores emocionales según su interpretación clínica; de forma que, asimetría de las extremidades e integración pobre reflejan impulsividad y coordinación pobre; mientras que los indicadores restantes se encuentran asociados con timidez, retraimiento, inseguridad extrema, inestabilidad y dificultad para conectarse con los demás, es decir, relaciones interpersonales pobres (Koppitz, 1993).

En los indicadores exclusivos de los niños, sobresale la omisión del cuello (25.7%) y la omisión de la nariz (11.45%) en los dibujos de los varones. El primero está asociado con inmadurez y controles internos pobres; el segundo con conducta

retraída y sentimientos de inmovilidad, incapacidad para progresar (Koppitz, 1993).

En los indicadores presentados únicamente por las niñas, la representatividad es muy baja, ya que sólo ocurren una vez y la figura inclinada dos.

De los indicadores comunes en ambos sexos destacan especialmente la figura pequeña, la asimetría de extremidades, las piernas juntas y la integración pobre, con un porcentaje que excede al 10% de la población total, por lo que se considera que merecen atención. La figura pequeña que representó el 16% de la población total refleja inseguridad extrema, retraimiento y depresión. Los otros tres indicadores se relacionan con agresividad, impulsividad, pobre coordinación y falta de control interno (Koppitz, 1993).

En cuanto a los indicadores emocionales que no se presentaron en ninguno de los casos se observa que la mayoría de éstos son considerados por Koppitz (1993) como signo invariable de una psicopatología seria, exceptuando la omisión de brazos y la figura grande.

#### ANÁLISIS DE LAS VERBALIZACIONES SOBRE EL DIBUJO.

El segundo objetivo del análisis cualitativo fue estudiar las verbalizaciones de los niños referentes a su dibujo. Para ello se elaboraron categorías principalmente basadas en los fenómenos que suceden en el periodo de latencia, según algunos teóricos que indagan el desarrollo infantil. De forma resumida se expondrán dichos teóricos y las categorías más sobresalientes que concuerdan con el contenido de las verbalizaciones empleadas por los niños(as).

Dolto (1987), Craig (1988), Blos (1991) y Laplanche y Pontalis (1993) sostienen que a esta edad en los niños se da un

incremento del control interno a nivel del Yo y del Superyo, consolidándose la moralidad, el altruismo y la responsabilidad, en cuanto a sus acciones, pensamientos, sentimientos y relaciones sociales.

Freud (1909) refiere el rompimiento con la autoridad parental como el estadio de la novela familiar de los neuróticos, donde se suceden procesos tales como la separación paterna, el duelo por la pérdida de la primer infancia acompañado por un sentimiento de ambición asociado a poseer de forma exclusiva el amor de los padres; lo anterior se resume como la fabricación de otra familia. Y Blos (1991) afirma que la dependencia paterna es remplazada por un sentido de valía propio dado por logros reales y la aprobación social.

Koppitz (1993) subraya que las preocupaciones de los niños generalmente están asociadas con la edad, el aspecto físico, alguna incapacidad real o imaginada, la conducta personal, el rendimiento escolar y por ser diferente o extraño. Greenberg (1991) especifica también que los niños pueden sentirse inadecuados, ansiosos, que son perdedores de por vida, ferozmente competitivo, alienados, desesperanzados, desconfiados y apáticos.

Bricklin y Bricklin (1971) establecen que algunos niños muestran una actitud pasivo-agresiva, que consiste en experimentar agresión interna, generalmente contra los padres, ligada a la culpa y al temor de un castigo. El castigo puede provenir del exterior o adquirir la variante de autocastigo. Sostiene también, que el niño(a) presenta una urgencia por considerarse "perfecto" y elabora una creencia interna secreta de que es el "mejor" para satisfacer las demandas paternas y propias en la fantasía. Junto con lo anterior, puede aparecer un temor a ser común y corriente, trayendo como efecto

secundario un orgullo por ser diferente en base a características negativas, según valores aceptados socialmente.

#### CATEGORIAS.

A partir de lo anterior, se proponen las siguientes categorías con su respectiva definición:

- 1.- Moralidad: que implicaría un grado de exageración en cuanto a la moral, el altruismo, la responsabilidad, la competencia, la ambición y la calificación de lo bueno y lo malo.
- 2.- Novela familiar: que sería básicamente la fabricación de otra familia.
- 3.- Pérdidas: miedo al abandono o pérdida de alguna relación, objeto, característica personal o situación particular.
- 4.- Edad : preocupación por la edad, deseo de ser más pequeño mostrado a partir de deseos de ser alimentado o cuidado por otro, deseos de evitar o escapar de ciertas responsabilidades y/o deseos de ser más grande reflejado con contenidos de crecimiento, independencia y libertad.
- 5.- Físico: preocupación por el aspecto físico, que incluye la fortaleza física, la belleza, el tamaño y cualquier contenido de inconformidad con el cuerpo.
- 6.- Rechazo: preocupación por el rechazo o la inaceptación de los demás o personal, por ser diferente o por alguna incapacidad, matizado por la desesperanza (perdedor de por vida, alienado, imposibilidad de solucionar algo).
- 7.- Agresión: conflicto manejado básicamente con elementos de agresión, culpa y castigo.

Otras categorías extraídas directamente de las verbalizaciones fueron:

- 8.- Ataque sexual: miedo o experiencia de abuso sexual.
- 9.- Evento feliz: narración de un evento cotidiano agradable.

Las categorías no tienen un carácter excluyente, ya que los niños(as) pueden estar preocupados por diversos aspectos de sí mismos y atravesar diferentes procesos de manera simultánea (Koppitz, 1993). Los resultados se muestran en la Tabla 15.

TABLA 15. FRECUENCIA DE LAS CATEGORIAS DE LAS VERBALIZACIONES.

	NINOS	%	NINAS	%
Agresión	14	40.0	7	33.3
Rechazo	14	40.0	7	33.3
Físico	11	31.4	1	4.7
Pérdidas	7	20.0	7	33.3
Evento feliz	7	20.0	5	23.8
Edad	6	17.1	2	9.5
Moralidad	5	14.2	2	9.5
Novela fam.	2	5.7	4	19.0
Ataque sex.	1	2.8	2	9.5

Uno de los aspectos más importantes es la correspondencia que se plantea entre las características propias del período de latencia y las verbalizaciones de los niños(as). Como es posible apreciar en la Tabla 15 las preocupaciones de los niños(as) están relacionadas con su etapa de desarrollo, y el valor de las verbalizaciones radica en que señala de forma específica la problemática o preocupación de cada uno de los niños en el aquí y en el ahora, reflejando que aspecto está afectando positiva o negativamente su autoestima.

También se aprecia que las preocupaciones más frecuentes en ambos sexos fueron el rechazo o la inaceptación de los demás; la agresión manejada básicamente con elementos de agresión-culpa-castigo, donde a veces se maneja la reparación. Después para los niños se observa una clara preocupación por la fortaleza o habilidades físicas mientras que para las niñas se

encuentra el miedo al abandono o miedo a la pérdida de alguna relación, objeto o situación; categoría que también parece relevante en el género masculino, pero con un menor porcentaje.

En lo que se refiere a la preocupación por la edad y la moralidad, ésta última entendida como una preocupación exagerada por la ambición, el altruismo y la competencia, se aprecia que atañe más a los niños que a las niñas. No obstante, en las niñas se presenta más marcadamente la fabricación de otra familia (novela familiar), que de forma inherente implica cierto grado de ambición.

Se registra que a diferencia de las niñas a los niños les es de suma importancia el físico, en cuanto a habilidades, destrezas y fortaleza; también se observó en los cuentos la aparición e identificación con super héroes o personajes importantes, que no se aprecia en el caso de las niñas.

Es notorio el hecho de que los niños(as) que narraron un evento feliz en sus cuentos, no presentaron indicadores emocionales en sus dibujos o presentaron sólo un indicador, lo cual según Koppitz (1993) es indicio de una buena adaptación emocional.

En cuanto a los cuentos de ataque sexual se observó que las niñas lo relacionaron en el mismo cuento con el hecho de "no estar enferma", los datos son insuficientes para dar una conclusión, pero habría que indagar en la historia personal de estas niñas.

Los resultados de cada uno de los niños se presenta a continuación en la Tabla 16, donde se muestra el autoconcepto que tuvieron los niños en la escala de autoconcepto de Andrade y Pick (1986), el promedio general, el número y tipo de indicador emocional y las categorías correspondientes a dichas verbalizaciones (cuento y respuestas que dieron los niños(as)).

niños(as) se puede ubicar el apéndice F, en el apéndice G se ubican algunos de los dibujos de la figura humana realizados por los niños(as), y en el apéndice H se encuentra la interpretación clínica de cada uno de los indicadores emocionales según Koppitz (1993).

Las subescalas de la escala de autoconcepto se abreviaron de la siguiente forma:

Como hijo soy	= HI	Fisicamente soy	= FI
Emocionalmente soy	= EM	Como estudiante soy	= ES
Moralmente soy	= MO	Como amigo soy	= AM

Alto Autoconcepto = A

Autoconcepto = (A-C)

Bajo Autoconcepto = B

Los indicadores emocionales = (Ind)

TABLA 16

RESULTADOS CUALITATIVOS DE LOS NIÑOS(A) EN LAS DIFERENTES PRUEBAS.

SUBESCALAS A-C		N I Ñ O S		
CASO	HI EN NO P I ES AM	INDICACIONES	CATEGORIAS	RELACION DEL CONTENIDO GENERAL.
01	A B B A B A	ninguno	Pérdidas Físico Rechazo Agresión	Un a-c regulado, no hay indicios de un problema emocional pero en el cuento figura una relación entre amor-rechazo que depende de la belleza física. Se muestra un conflicto con el padre representado por un abandono y la muerte de la niña del cuento.
	PRON.GRAL.	7.7		
02	B A B B A A	asimetría ex.	Pérdidas Rechazo Agresión	El Ind. refleja impulsividad y el cuento presenta el robo de un libro, un padre que no se hace cómplice y castiga, lo que se relaciona con un a-c bajo en hijo y moral.
	PRON.GRAL.	8.2		
03	B B A A B B	fig. pequeña	Moralidad	Ind. que refleja extrema inseguridad, un a-c bajo en general y un cuento que refleja un carión exagerado entre hermanos que coincide con el a-c moral.
	PRON.GRAL.	7.3		
04	A B A B B B	brazos cortos	Agresión	Ind. asociado con problemas para relacionarse, coincide con bajo a-c en amigo. En el cuento se manejan elementos de agresión con la mamá y se da una reparación.
	PRON.GRAL.	7.6		
05	B B B A B B	fig. pequeña piernas juntas	Agresión Rechazo	Ind. que refleja extrema inseguridad y tensión para controlar impulsos; un cuento que muestra agresión con la madre, amigos y maestros seguido de castigo, lo que concuerda con el bajo a-c en estudio, amigo, hijo.
	PRON.GRAL.	7.9		
06	A A A A B A	omisión piernas omisión pies	Pérdidas Novela fam.	*Huérfana de padre. Ind. asociado con inseguridad y falta de apoyo, el cuento trata sobre una niña huérfana que es adoptada por su mamá real y el esposo. El a-c es alto y su inseguridad parece ligada a la ausencia del padre. (Apéndice G.1).
	PRON.GRAL.	8.5		
07	A A A A B A	sombreado cuerpo	Edad Evento feliz	*Huérfana de padre. Ind. ligado a preocupación por el cuerpo que puede relacionarse con su deseo de ser grande, expresado en su cuento, a través de una identificación positiva, que concuerda con su alto a-c.
	PRON.GRAL.	7.5		
08	B A A A A A	brazos pegados	Novela fam. Rechazo	Ind. que refleja control interno rígido y problemas para relacionarse; a-c bajo en hijo, y cuento donde forma otra familia, mediante la persecución de los miembros. La calidad del animal seleccionado fue perseguir.
	PRON.GRAL.	8.5		
09	B B A A B B	integración pobre manos grandes	Agresión Pérdida Edad Rechazo	Ind. ambos muestran agresividad e impulsividad, conducta actuadora de los impulsos agresivos con las manos; está altamente relacionado con su cuento (intenta ahogar al perro), recibe un castigo y manifiesta un deseo de ser perrito bebé para no comer ni ir a la escuela. También expresa un rechazo muy marcado de su padre (Apéndice G.2).
	PRON.GRAL.	8.4		

CASO	SUBESCALAS A-C	INDICADORES	CATEGORÍAS	RELACION DEL CONTENIDO GENERAL.
26	A A B A A A	asimetría ex.	Moralidad	El ind. refleja impulsividad. El cuento expresa altruismo ambición y responsabilidad exagerada y la creencia de que pasará de un extremo a otro mágicamente (pobre vs rico); también expresa el deseo de no preocuparse por los problemas. En el a-c contradictoriamente la escala baja fue la moral, tal vez esto se explique por que no satisface sus sus altas expectativas de moralidad.
	PROM.GRAL.	9.2		
27	B A A A A A	fig.pequeña	Novela fam.	*Padre que toma alcohol. Ind. asociado con extrema inseguridad. Masísta preocupación por el papá y su deseo de que deje de tomar alcohol. Expresa mediante el animal la posibilidad de una adopción. Y muestra un a-c bajo en hijo, probablemente por que no puede ayudar al padre.
	PROM.GRAL.	9.0		
28	A A B B A B	fig.inclinada brazos pegados	Evento feliz Moralidad	Ind. sugiere inestabilidad general, control rígido y problemas para relacionarse. El cuento expresa obediencia exagerada y ambición, también figura un evento feliz con amigas, pero su a-c es bajo en moral y amigo. Lo que sugiere que el cuento es un deseo de tener amigas.
	PROM.GRAL.	8.3		
29	A A A A A A	ninguno	Evento feliz	El cuento muestra una relación positiva con la mamá, con las amigas y su cumpleaños feliz. No tiene indicadores y su a-c es alto; corroborando todos estos resultados.
	PROM.GRAL.	8.6		
30	A A A B A B	ninguno	Evento feliz	El cuento sugiere una relación positiva con la mamá y una identificación con el rol materno. No presenta ind. y su a-c está bajo en amiga y físico, tal vez compensa sus relaciones sociales con el afecto de las mascotas.
	PROM.GRAL.	9.2		
31	B B A A A A	integración pobre fig.inclinada	Rechazo Pérdida Novela fam.	Ambos ind. reflejan inestabilidad e impulsividad. El cuento expresa huida de injusticias y desesperación, donde la única solución es un cambio de familia mediante la adopción. Lo que se liga con su bajo a-c en hija y emoción (Apéndice G.3).
	PROM.GRAL.	9.3		
32	A A A B A A	ninguno	Agresión	En su cuento muestra preocupación por la conducta en la escuela, que le trae consecuencias. Su a-c es alto, excepto en físico, probablemente ligado esto a que se enferma con frecuencia.
	PROM.GRAL.	8.8		
33	A A A B A A	asimetría ex. brazos cortos	Rechazo	Ind. que reflejan problemas para relacionarse y pobre coordinación. El cuento es una historia mágica donde una niña desencanta a un niño; en el animal expresa sus deseos de ser aceptada por los niños; lo cual se liga con su bajo a-c en físico.
	PROM.GRAL.	8.3		
34	A A A A A B	ninguno	Ataque sexual	El cuento relata una niña engañada por un Sr. ladrón que se la lleva a su casa por que le iba a regalar un perro a cambio de un bebé, sus padres la rescatan, "pero el Sr. le había hecho algo a la niña... se siente bien por que no está enferma". Datos insuficientes para una observación (Apéndice G.4).
	PROM.GRAL.	9.5		

SUBESCALAS A-C		INDICADORES	CATEGORIAS	RELACION DEL CUENTO GENERAL.
CASO	NI RN NO PI ES AM			
35	A B A A B B	ninguno	Pérdida Agresión	El cuento expresa agresión con la mamá, (se pierde en el bosque), pero se da una reparación, también se manifiesta un deseo de perfección. El a-c está regulado.
	PROM.GRAL.	8.5		
36	A B A A B B	braxos pegados	Ataque sexual Pérdida	Ind. asociado con control interno rígido y dificultad para relacionarse. El cuento es sobre una niña que dejan sola y expuesta a peligros como el que un Sr. se la quiera llevar ella logra salvarse a sí misma (repara). El animal elegido es el gato por que "se defiende y también ve es la noche que no lo atrapen". Opina que la niña del cuento se siente "bien por que no tenía ninguna enfermedad". Datos insuficiente para hacer alguna observación (Apéndice G.5).
	PROM.GRAL.	8.7		
37	B B A A A A	ninguno	Evento feliz	Identificación positiva con la tía, que la pasa bien. Presenta un a-c en general alto.
	PROM.GRAL.	8.1		
N I B O S				
10	A A A A A A	cabeza pequeña	Pérdidas Moralidad Agresión Físico	Ind. asociado con sentimientos de inadecuación intelectual El cuento refleja gran valentía y un alto grado de altruismo, competencia y ambición, se maneja una fuerte carga de agresión motivada por un replazo, seguido ello de culpa y reparación. Se aprecia una preocupación por la fortaleza física. Y se observa un muy alto a-c. que puede estar relacionado con está alta moralidad.
	PROM.GRAL.	7.6		
11	B B B A B A	braxos cortos	Rechazo Pérdida	Ind. asociado a problemas para relacionarse. El cuento refleja una pérdida total de relaciones interpersonales matizado por una soledad definitiva. Contradictoriamente hay un alto a-c en amigo, pero su a-c general es bajo.
	PROM.GRAL.	6.8		
12	B A B A B B	piernas juntas	Físico Rechazo Agresión	Ind. que refleja tensión para controlar rigidamente los impulsos. En el cuento se maneja la aceptación de los demás determinada por fortaleza física, misma que expresa agresión contra los otros o contra sí mismo, después se da un equilibrio, una reparación. Relacionado ésto con su bajo a-c en amigo y su alto a-c en físico.
	PROM.GRAL.	8.5		
13	B A A B A A	omisión nariz	Rechazo	Ind. ligado a una incapacidad de progresar y escaso interés social. Que se relaciona altamente con el cuento que trata sobre un niño que estudia y no pasa, que le hubiera gustado ser arquitecto pero fue limpia botas; se observa un futuro desalentador. Lo que no coincide con su a-c alto en estudio (Apéndice G.6).
	PROM.GRAL.	7.9		
14	B B B A A A	omisión nariz	Evento feliz	Ind. ligado a una incapacidad de progresar y asociado con conducta retraída. El cuento trata sobre un partido de fut ball, donde gana su equipo favorito y luego pierde. Presenta un a-c regulado.
	PROM.GRAL.	8.1		

SUBESCALAS A-C		INDICADORES	CATEGORIAS	RELACION DEL CONTENIDO GENERAL.
CASO	FI KM NO FI ES AH			
15	A A A A B B	sombreado cara sombreado manos monstruo	Moralidad Físico	Ind. el sombreado refleja descontento con sí mismo y angustia por controlar impulsos, el ind. monstruo refleja un muy pobre concepto de sí e intensa inadecuación. El cuento refleja una creencia de ser el mejor mediante una desgracia física, también hay un exagerado altruismo y ambición, y una clara preocupación por poseer ciertas habilidades físicas que generan poder. El a-c es en general alto y no coincide con lo anterior (Apéndice G.7).
	PROM.GRAL.	7.3		
16	B B B A B A	omisión cuello	Moralidad Rechazo	Ind. asociado con impulsividad y con un control pobre de la conducta. El cuento refleja rescatar a un niño indefenso y desamparado, tal vez haya una identificación con los indefensos, por que animal seleccionado (conejo) también presenta dicha característica "tiene que brincar por que si no se los comen. Su a-c, en general está bajo.
	PROM.GRAL.	6.4		
17	B A B B A A	integración pobre piernas juntas omisión cuello	Rechazo Físico	Ind. que reflejan impulsividad, inestabilidad y un pobre control de la conducta y tensión para controlar rigidamente los impulsos. El cuento manifiesta una preocupación por habilidades y fortaleza física, con la creencia de que algún día alguien descubrirá estas altas cualidades, con lo que evitará las burlas y el rechazo. Esto se relaciona con un bajo a-c en físico. El número de ind. es indicio de un problema emocional y una baja autoestima (Apéndice G.8)
	PROM.GRAL.	7.6		
18	B A B B A A	ninguno	Agresión	El cuento muestra agresión y castigo por una ambición desmedida que conduce a la muerte. Presenta un a-c regulado.
	PROM.GRAL.	8.2		
19	B B B A B B	dientes omisión cuello monstruo	Rechazo Agresión	Ind. reflejan agresividad, un pobre concepto de sí mismo, sentimientos de inadecuación e impulsividad con un control pobre de la conducta. Lo cual está altamente relacionado con un a-c significativamente bajo. El cuento expresa un ambiente de injusticias y el deseo de que se castigue al responsable; el animal león es seleccionado por que "se sabe defender", posiblemente existe un deseo de poder defenderse de cosas injustas (Apéndice G.9).
	PROM.GRAL.	8.0		
20	B A A B A A	asimetría ex.	Agresión Mad	Ind. pobre coordinación e impulsividad. El cuento indica preocupación por la conducta, agresión y un castigo. También manifiesta un deseo de ser cuidado y alimentado, tal vez ligado a su conducta escolar y a un a-c bajo en hijo y físico.
	PROM.GRAL.	8.2		
21	A A B A A A	ninguno	Evento feliz Físico Mad	El cuento indica una preocupación por la fortaleza física y un deseo de crecer, estar fuerte y sano enfocado a hacer ejercicio y alimentarse bien. Además, presenta un alto a-c
	PROM.GRAL.	7.9		
22	B B B A B A	fig.pequena	Agresión	Ind. que refleja extrema inseguridad. En el cuento se observan elementos de agresión y castigo. En sus datos figura un sobrino, por el cual probablemente está experimentando rivalidad. Su a-c en general es bajo.
	PROM.GRAL.	8.0		

CASO	SUBSCALAS A-C M1 M2 M3 M4 M5 M6	INDICADORES	CATEGORIAS	RELACION DEL CONTENIDO GENERAL.
23	A A A A A A	brazos pegados	Agresión Pérdida	Ind. asociado con dificultad para establecer relaciones. El cuento refleja un Sr. que pierde dinero y trabajo y casi la vida, pero lo rescata (reparación). La característica del animal elegido (león) es que "no se lo pueden comer", es decir, no está expuesto a peligros de vida o muerte como el Sr. de su cuento. Su a-c es muy alto
	PROM.GRAL.	6.3		
24	A B A A A A	piernas juntas omisión cuello	Novela fan.	Ind. que refleja tensión para controlar rigidamente los impulsos, impulsividad y pobre control de la conducta. En el cuento figura la descripción de una familia que no coincide con sus datos demográficos. El a-c es alto en general. Dos ind. son indicio de un problema emocional que concuerda con su bajo a-c en emoción (Apéndice G.10).
	PROM.GRAL.	7.7		
25	B B B B A A	omisión cuello	Agresión Rechazo	Ind. asociado con impulsividad y con un control pobre de la conducta. El cuento expresa preocupación por conducta agresiva contra los padres y una reparación mágica con una amenaza como castigo (Irse al infierno). También denota deseos de destruir a quienes lo agraden "¡iburón por que así me comería a los que me molestan en el salón...me pegan". Coincide esto con su bajo a-c.
	PROM.GRAL.	8.5		
30	A B A A A B	ninguno	Evento feliz Físico Edad	El cuento refleja un evento feliz de cacería de patos, donde casa al jefe pato y a todos; expresa también un deseo de ser el jefe de la manada de lobos. Muestra interés por las actividades de los grandes y sus cualidades como el poder. Presenta su a-c alto que concuerda.
	PROM.GRAL.	8.6		
39	A A A B B A	tig. pequeña brazos pegados piernas juntas omisión nariz	Agresión Rechazo	Ind. que reflejan extrema inseguridad, dificultad para relacionarse, impulsividad y un control rígido de la conducta e impulsos. La presencia de cuatro ind. emocionales implica un trastorno emocional. En el cuento maneja elementos de agresión, culpa, castigo y reparación con la mamá y los amigos. Hay un claro rechazo motivado por la conducta y "el ser malo" y expresa deseos de ser aceptado. Esto no coincide con su alto a-c en hijo y amigo (Apéndice - G.11).
	PROM.GRAL.	8.4		
40	A B A A B B	ninguno	Evento feliz Edad	El cuento relata la construcción de una casa, donde interviene los miembros de su familia de forma armoniosa. También expresa deseos de ser más pequeño y poder jugar todo el tiempo; tal vez evitar responsabilidades, que explicarían su bajo a-c en estudio.
	PROM.GRAL.	7.9		
41	B A B B B B	asimetría ex. tig. pequeña manos grandes piernas juntas subes	Físico	Los ind. muestran extrema inseguridad, pobre coordinación e impulsividad, control rígido de impulsos, agresividad ligada a conducta actuadora con las manos y las nubes indican agresión contra sí mismos, presión y amenaza desde el mundo adulto. La presencia de 5 ind. representa un problema emocional importante. El bajo a-c realizza lo anterior y los elementos del cuento sólo muestran preocupación por la fortaleza física (Apéndice - G. 12).
	PROM.GRAL.	8.0		

SUBSCALAS A-C									
CASO	II	EM	NO	FI	ES	AM	INDICADORES	CATEGORIAS	RELACION DEL CONTENIDO GENERAL.
42	A	A	A	B	A	B	brazos largos piernas juntas	Pérdida Novela fan.	Los ind. reflejan impulsividad, control rígido de impulsos y necesidades agresivas dirigidas hacia afuera. Lo cual se relaciona con un bajo a-c en amigo. El cuento muestra la posibilidad de que destaca por una pésima condición, se da una solución mágica, donde los padres son sustituidos por un tutor rico, que le asegura al personaje una vida llena de dinero.
	FRON.GRAL.						9.0		
43	A	A	A	B	A	B	omisión cuello	Edad Rechazo	Ind. asociado con impulsividad y con un control pobre de la conducta. El cuento relata una historia mágica del encuentro de un niño y una niña, que no logra desencantar, ligado tal vez a su bajo a-c en físico. Expresa sus deseos de libertad (crecer) para evitar que lo regañen.
	FRON.GRAL.						9.1		
44	A	A	A	A	A	A	ninguno	Evento feliz Físico	En el cuento relata un partido de fut ball exitoso, donde se requieren muchas habilidades físicas. No hay ind. y coincide ésto y el cuento con su alto a-c
	FRON.GRAL.						8.9		
45	B	B	B	B	A	B	fig.pequeña manos grandes	Agresión Pérdida	Los ind. reflejan por un lado, extrema inseguridad y por el otro, agresividad abierta actuada con las manos. En el cuento un niño se pierde en el bosque y su familia lo busca durante 24 horas. Expresa "yo no me sentiria triste por que me gusta perderme hasta que luego me encuentran". Muestra deseos de ser leopardo para correr rápido y escapar o atrapar a su enemigo. Posiblemente desearia escapar de alguna situación familiar. Los resultados apuntan hacia una baja autoestima que coincide con su bajo a-c (apéndice G. 13).
	FRON.GRAL.						8.7		
46	B	A	B	B	B	B	brazos cortos	Físico Edad	Ind. asociado a problemas para relacionarse. El cuento expresa inconformidad con el físico del cuerpo que es muy flaco, ayudado por un amigo engorda. Muestra también un deseo de ser alimentado "para que me dieran de comer". Esto no concuerda con el a-c significativamente bajo.
	FRON.GRAL.						8.3		
47	B	B	B	A	A	A	ninguno	Pérdida	El cuento trata sobre un Sr. perdido en el bosque y socorrido por un hombre con barba, que lo regresa a casa y le da dinero para la familia. El a-c está regulado, pero las tres dimensiones bajan tal vez se relacionan con la generosidad del cuento; con un alto nivel de moralidad que no logra satisfacer.
	FRON.GRAL.						9.0		
48	B	B	B	B	B	A	sombreado cara transparencias cabeza pequeña	Agresión Rechazo	Ind. el sombreado refleja descontento con sí mismo, las transparencias en la zona genital reflejan ansiedad por dicha parte, impulsividad e inmadurez. La cabeza pequeña está asociada a intensos sentimientos de inadecuación intelectual. Estos ind. representan un problema emocional, además concuerda con el a-c que es significativamente bajo. El cuento presenta elementos de agresión y castigo; un posible rechazo o rivalidad del sexo femenino, que coincide con las transparencias (apéndice g. 14).
	FRON.GRAL.						6.9		

SUBSCALAS A-C				
CASO	SI RN NO FI ES AM	INDICADORES	CATEGORIAS	RELACION DEL CONTENIDO GENERAL.
49	B A A A A A	niaguno	Físico Rechazo	El cuento muestra una preocupación por el rechazo que puede generar el aspecto físico. El alto a-c concuerda con la ausencia de ind. emocional.
	PRON.GRAL.	9.2		
50	B B A A A A	omisión cuello	Evento feliz	Ind. asociado con impulsividad y con un control pobre de la conducta. El cuento relata el encuentro de un buen amigo, una buena relación con la madre y una fiesta llena de felicidad. No obstante, su bajo a-c es hijo y emoción no coinciden, probablemente el cuento es una manifestación de sus deseos.
	PRON.GRAL.	8.6		
51	B A A A A A	fig.pequeña brazos cortos manos ocultadas nubes	Agresión Rechazo	Ind. que reflejan extrema inseguridad y retraimiento, timidez, culpa por no lograr actuar correctamente y agresión contra sí, presión y amenaza desde el mundo adulto. Lo anterior se relaciona con el cuento, donde muestra preocupación por la conducta que genera un rechazo como castigo, seguido por una reparación; también refleja un deseo de ser aceptado por los demás. Estos resultados no concuerdan con el alto a-c que manifiesta (Apéndice - G.15).
	PRON.GRAL.	9.2		
52	B A B A B A	asimetría ex.	Evento feliz	Ind. asociado con impulsividad y pobre coordinación. El cuento narra un partido de fut ball y un encuentro con un personaje famoso, que está bien por que le gusta su profesión; a diferencia de él que no quisiera estar en la escuela, hecho que posiblemente no lo hace sentirse bien. Esto concuerda con su bajo a-c en estudio, hijo y moral.
	PRON.GRAL.	9.0		
53	B B A B A B	integración pobre asimetría ex. fig.pequeña brazos largos manos grandes omisión nariz omisión cuello	Agresión Pérdida Rechazo Físico	Ind. asociados por un lado con retraimiento, inseguridad extrema; por otro lado, con agresividad dirigida hacia afuera actuada con las manos, impulsividad y pobre control de conducta; y por último, con personalidad pobremente integrada, coordinación pobre e inestabilidad, incapacidad para progresar, inmadurez. El número de ind. emocionales es significativo de un trastorno emocional; además coincide con su bajo a-c en general. En el cuento manifiesta agresión dirigida a la destrucción, no hay un manejo de culpa, hay una preocupación por la fortaleza física, como necesaria para la destrucción y la auto defensa, (el personaje del cuento es un compañero destacado de su salón), por lo que puede haber un manejo de envidia destructiva. (Apéndice G. 16).
	PRON.GRAL.	7.0		
54	A A A A A A	integración pobre piernas juntas	Ataque sexual Agresión	Ind. que reflejan impulsividad, inestabilidad, personalidad pobremente integrada y tensión para controlar rigidamente los impulsos sexuales o temor a sufrir un ataque sexual. Lo que se relaciona directamente con el cuento, donde narra un ataque sexual que sufre "una pequeña niña", la cual finalmente se salva por sí misma, pero que de todas formas es castigada por la madre. Su altísimo a-c no coincide con estos resultados, más bien la información se contrapone (Apéndice G.17).
	PRON.GRAL.	8.6		

CASO	SUBSCALAS A-C NI NM NO PI NS AM	INDICADORES	CATEGORIAS	RELACION DEL CUENTO CON EL GENERAL.
55	A A A A A A	integración pobre asimetría ex. omisión cuello	Moralidad Rechazo	Ind. asociados con impulsividad, personalidad pobremente integrada, inestabilidad y un control pobre de la conducta. Tres ind. son indicio de un problema emocional que no concuerda con el altísimo a-c que presenta. El cuento refleja un grado exagerado de ser aceptado (amigo de todo el mundo), de altruismo y moral (ser perfecto). Los resultados son contradictorios (Apéndice G.10).
	PROM.GRAL.	0.7		
56	A A B B B B	ninguno	Moralidad	En el cuento se muestra una creencia de destacar en base a la pobreza, o a la belleza física; aspectos necesarios que magia proporcionarían dinero, poder y felicidad. Tal vez estas fantasías mágicas coinciden con su a-c bajo en general, que refleja insatisfacción de algunas áreas de su vida.
	PROM.GRAL.	0.1		

### ANÁLISIS DE CASOS EXTREMOS.

El tercero de los objetivos planteados en este trabajo, comprendió el estudio de los casos extremos. Para cumplir con este objetivo se sometieron los datos a una selección para detectar dichos casos. El proceso de selección requirió seguir un procedimiento que se expone a continuación:

**GRUPO A)** Selección de casos dependiendo de los resultados obtenidos en la Escala de Autoconcepto de Andrade y Pick (1986). Uno de los criterios fue que los alumnos presentaran en todas las subescalas alto autoconcepto. Los niños elegidos fueron: Caso 10, 23, 29, 44, 54 y 55. (Ver Tabla 16).

**GRUPO B)** Para bajo autoconcepto ningún alumno cumplió con el criterio anterior, por lo que se tomaron a los alumnos que presentaron cinco subescalas con bajo autoconcepto y una con alto. Estos fueron: caso 5, 19, 41, 45, 46 y 48 (Ver Tabla 16).

**GRUPO C)** Selección de casos dependiendo de los resultados obtenidos en la prueba del Dibujo de la Figura Humana de Koppitz (1993) (DFH). En este apartado el criterio utilizado fue: todos los alumnos que tuvieron tres o más indicadores emocionales se consideran como caso extremo: caso 15, 17, 19, 39, 41, 48, 51, 53 y 55 (Ver Tabla 16).

**GRUPO D)** Selección de casos dependiendo del Rendimiento Académico de la población. El criterio para la selección fue: los alumnos que tuvieron los promedios más bajos por lo menos en dos materias, en comparación con la población total. Estos fueron: caso 3, 4, 11 y 16.

Finalmente los casos seleccionados fueron: 3, 4, 5, 10, 11, 15, 16, 17, 19, 23, 29, 39, 41, 44, 45, 46, 48, 51, 53, 54 y 55. Es decir, 21 alumnos de la población total (56), que representó el 37.5%

Los resultados se muestran en las Tablas 17, 18, 19 y 20, las cuales contienen el caso, sexo: femenino (F), masculino (M);

los resultados que obtuvieron en la Escala de Autoconcepto de Andrade y Pick (1986) (HI=Hijo, EM=Emoción, MO=Moral, FI=Físico, ES=Estudio, AM=Amigo), el número de indicador emocional presentado en la prueba del Dibujo de la Figura Humana (Koppitz, 1993), las categorías de las verbalizaciones. (Ver Tabla 16 del contenido del cuento y las verbalizaciones textuales en el Apéndice F), el promedio del rendimiento académico y por último lo que los niños(as) opinan que piensan sus padres sobre su rendimiento escolar.

**TABLA 17 GRUPO A ALTO AUTOCONCEPTO.**

CASO	SEXO	SUBSCALAS A-C						IND.NM.	CATEGORIAS	PROM.	Qué piensan tus papás de tu rendimiento
		HI	EM	MO	FI	ES	AM				
10	M	A	A	A	A	A	A	1	Pérdidas Moralidad Agresión Físico	7.6	Que voy muy bajo, que me tengo que poner al corriente para que pueda pasar de año.
23	M	A	A	A	A	A	A	1	Agresión Pérdida	8.3	Que le eche ganas que lo haga para que cuando sea grande, sea una persona con un trabajo de licenciado o otra cosa.
29	F	A	A	A	A	A	A	ninguno	Evento feliz	8.6	Que voy regular.
44	M	A	A	A	A	A	A	ninguno	Evento feliz Físico	8.9	Que voy muy bien, ellos piensan que voy muy bien, pero no voy bien.
54	M	A	A	A	A	A	A	2	Ataque sexual Agresión	8.6	Que está muy bien que le eche ganas, que ponga más atención y que estudie más.
55	M	A	A	A	A	A	A	3	Moralidad Rechazo	8.7	Que voy muy bien.

**TABLA 18 GRUPO B BAJO AUTOCONCEPTO.**

CASO	SEXO	SUBSCALAS A-C						IND.NM.	CATEGORIAS	PROM.	Qué piensan tus papás de tu rendimiento
		HI	EM	MO	FI	ES	AM				
05	F	B	B	B	A	B	B	2	Agresión Rechazo	7.9	Que estoy bien que cuando me saque malas calificaciones me van a cambiar a una escuela de gobierno.
19	M	B	B	B	A	B	B	3	Rechazo Agresión	4.0	Bien, que no he reprobado ningún año.
41	M	B	A	B	B	B	B	5	Físico	4.0	Que le eche más ganas y lo haga bien todo lo que me piden.
45	M	B	B	B	B	A	B	2	Agresión Pérdida	4.7	Que tengo que estudiar más para sacar 10,9,8, a mi papá le gusta 10,9,8.
46	M	B	A	B	B	B	B	1	Físico Edad	4.3	Nada, más o menos porque ellos han de pensar que me portó a veces bien y a veces mal.
48	M	B	B	B	B	A	A	3	Agresión Rechazo	6.9	Que voy muy mal porque en este año nada más he sacado 6 y 7 y un 8.

TABLA 19 GRUPO C. TRES O MAS INDICADORES EMOCIONALES.

CASO	SEXO	SUBESCALAS A-C					IND.EM.	CATEGORIAS	PROM.	Qué piensan tus papás de tó rendimiento
		NI	EM	NO	PI	NS				
15	M	A	A	A	B	B	3	Moralidad Físico	7.9	Que me esfuerce mucho y aprovecho lo que ellos pagan.
17	M	B	A	B	B	A	3	Rechazo Físico	7.6	Que más o menos bien, pero necesito estudiar más en lo que me cueste.
19	M	B	B	B	A	B	3	Rechazo Agresión	8.8	Bien, que no he reprobado ningún año.
39	M	A	A	A	B	B	4	Agresión Rechazo	8.4	Que es bueno.
41	M	B	A	B	B	B	5	Físico	8.0	Que le eche más ganas y lo haga bien todo lo que me piden.
44	M	B	B	B	B	B	3	Agresión Rechazo	6.9	Que voy muy mal porque en este año nada más he sacado 6 y 7 y en 8.
51	M	B	A	A	A	A	4	Agresión Rechazo	9.2	Muy bien, pero sólo me piden que le eche ganas.
53	M	B	B	A	B	A	7	Agresión Pérdida Rechazo Físico	7.0	Que desperdiciaron su dinero en mí, ahora ya no.
55	M	A	A	A	A	A	3	Moralidad Rechazo	8.7	Que voy muy bien.

TABLA 20 GRUPO D. BAJO RENDIMIENTO.

CASO	SEXO	SUBESCALAS A-C					IND.EM.	CATEGORIAS	PROM.	Qué piensan tus papás de tó rendimiento
		NI	EM	NO	PI	NS				
03	F	B	B	A	A	B	1	Moralidad	7.3	Piensen que yo le estoy echando ganas y no se van a tener que preocupar de nada, que me regañen al contrario me felicitarán. Que le eche ganas a la escuela porque si no me voy a quedar en el mismo año.
04	F	A	B	A	B	B	1	Agresión	7.4	Que soy a veces muy buena, a veces muy floja, a veces no quiero estudiar y por eso a veces me regañan.
11	M	B	B	B	A	B	1	Rechazo Pérdida	6.8	Que voy algo mal en la escuela que si a ver en los exámenes me voy a dedicar con mi mamá y hermano a estudiar matemáticas.
16	M	B	B	B	A	B	1	Moralidad Rechazo	6.4	Dicen que aprendí y que le siga echando ganas.

## CONCLUSIONES POR GRUPO.

## GRUPO A) ALTO AUTOCONCEPTO.

Para el caso 10, 23, 29 y 44 se muestra coherentes sus resultados de un alto autoconcepto con la presencia de un indicador o ninguno. No obstante, para el caso 54 y 55 no es tan claro ya que presentan dos y tres indicadores respectivamente, lo cual es significativo de problema emocional según Kopitz (1993).

El rendimiento escolar de todos estos alumnos es alto aceptable.

Las percepciones que tienen de lo que piensan sus padres en cuanto a su rendimiento en general se caracteriza por apoyarlos y exigirles más. (excepto el caso 10).

En las verbalizaciones de los niños sobre su DFH se muestran algunas constantes en cuanto al contenido: Los casos de 0 indicadores emocionales (29 y 44) mostraron eventos felices; los de un indicador (10 y 23) presentaron ambición, agresión y reparación. Y los casos 54 y 55 mostraron conflictos asociados con la impulsividad y un pobre control interno que no concuerdan con un alto autoconcepto,

## GRUPO B) BAJO AUTOCONCEPTO.

Encontramos 6 casos, una niña y cinco niños, que presentaron cinco subescalas bajas y una alta. Tres de éstos se repiten en los casos extremos resultado del elevado número de indicadores, caso 19, 41 y 48.

Cinco de los alumnos presentaron dos o más indicadores emocionales (excepto caso 46), lo cual mantiene concordancia con los resultados arrojados por la escala.

La mayoría presenta un rendimiento aceptable (excepto el caso 48). También informan que sus calificaciones o conducta no representa un problema para sus padres (excepto el caso 19), pero informan también que sus padres piensan que su rendimiento es deficiente, se dan amenazas y se les exige más en general.

En las verbalizaciones de los niños sobre su DFH se apreció en general problemáticas tales como: rivalidad, agresión, pérdidas, castigos, culpa, rechazo, novela familiar, inconformidad con la edad, preocupación por el aspecto físico y deseos de protección.

#### GRUPO C) TRES O MAS INDICADORES EMOCIONALES EN EL DFH.

Todos los alumnos que presentaron 3 o más indicadores fueron varones. Cinco de los nueve presentaron una escala de auto-concepto baja que concuerda con el alto índice de indicadores emocionales, pero los otros 4 casos mostraron un autoconcepto alto en la escala. Esto último, parece contradictorio con el número de indicadores presentados, que son significativos de trastorno emocional según Koppitz (1993).

La mayoría presenta un rendimiento alto o aceptable (excepto 48)

Tres niños informan que su conducta o calificaciones si representa un problema para sus padres, los demás informan que no. En general todos estos niños perciben que sus padres les exigen más en cuanto a su rendimiento escolar y lo consideran deficiente (excepto 39 y 55).

A través de las verbalizaciones sobre el DFH se observaron determinados conflictos similares a los del Grupo B y otros adicionales, éstos fueron: rivalidad, agresión, culpa, castigos, persecución, ambición, rechazo, preocupación por el aspecto físico, identificación con personas famosas y con

personas desvalidas y deseos de protección y de aceptación por parte de los otros.

#### GRUPO D) BAJO RENDIMIENTO.

Los alumnos mostraron el más bajo rendimiento comparados con el total de la población. Todos presentaron bajo autoconcepto en la subescala Estudio, lo que concuerda con su bajo rendimiento escolar. Todos presentan un sólo indicador emocional, lo cual no es significativo de problemas emocionales. Todos presentan un autoconcepto bajo en la subescala emocionalmente. Y todos puntuaron cuatro subescalas con bajo autoconcepto y dos con alto, lo que podría indicar que tienen un pobre autoconcepto de sí mismos, el cual no se refleja en número de indicadores emocionales del DFH.

Informan que sus padres consideran su rendimiento deficiente, que les exigen más y los amenazan; dos de ellos consideraron que sus calificaciones representan un problema para sus padres y dos no.

Mediante las verbalizaciones del DFH se encontró que los niños de bajo rendimiento presentan conflictos de rivalidad, agresión, culpa, pérdidas, e identificación con personas desvalidas y deseos de protección.

**ANALISIS DE LAS PERCEPCIONES QUE MUESTRAN LOS NIÑOS(AS) SOBRE LAS CONDUCTAS PATERNAS ANTE SU RENDIMIENTO ESCOLAR.**

El último objetivo del análisis cualitativo fue comparar el promedio general con las respuestas que dieron los niños(as) ante la siguiente interrogante: ¿Qué piensan tus papás de tu desempeño escolar? En la Tabla 21 se muestran las respuestas textuales, las categorías del rendimiento (R) y el promedio.

**TABLA 21 PERCEPCION DE LA CONDUCTA PATERNA Y RENDIMIENTO.**

RESPUESTAS DE LAS NIÑAS	CATEGORIAS	PROMEDIO
CASO 1. Que voy bien, que soy aplicada en la escuela por que no he tenido reportes ni jon han llamado para ir a la dirección. Que ao soy tan burta como mi hermano. Que le debo de poner más empeño a las cosas.	R = bueno comparación exigencia.	7.7
CASO 2. Que está muy bien, me dan un premio. Me pegan, mi papá, que si el próximo mes no me saco buenas calificaciones me meten en una escuela de gobierno.	R = bueno premio vs castigo amenaza	8.2
CASO 3. Piensan que yo le estoy echando ganas y no se van a tener que preocupar de nada, que me regañen al contrario me felicitaran. Que le eche ganas a la escuela por que si no me voy a quedar en el mismo año.	reconocimiento chantaje premio vs castigo amenaza	7.3
CASO 4. Que soy a veces muy buena, a veces muy floja, a veces no quiero estudiar y por eso a veces me regañan.	R = bueno y malo castigo	7.4
CASO 5. Que estoy bien, que cuando me saque malas calificaciones me van a cambiar a una escuela de gobierno.	R = bueno amenaza	7.9
CASO 6. Yo creo que mi mamá dice que más o menos por que en conducta tengo 8.5 y ya sabe que yo soy muy platicadora, me paro mucho.	R = regular	8.5
CASO 7. Que estudio, me porto bien, como bien y ya.	R = bueno	7.5
CASO 8. Que me va bien o a veces me va mal, siempre a la entrada de la escuela me dicen: te portas bien.	R = bueno y malo exigencia	8.5
CASO 9. Que me va bien, que soy muy aplicada, que si me gustan las clases y que no me gusta recreo.	R= bueno	8.4

CASO 26	Que soy buena estudiante y cuando saco malas calificaciones que le eche más ganas.	R = bueno exigencia	9.2
CASO 27	Bien, pero que estudie más para que mejore.	R = bueno exigencia	9.0
CASO 28	Que voy bien.	R = bueno	8.3
CASO 29	Que voy regular.	R = regular	8.6
CASO 30	Que voy bien que le eche más ganas.	R = bueno exigencia	9.2
CASO 31	Que es muy bueno y que así siga todo el año.	R = bueno exigencia	9.3
CASO 32	Nada que me va normal y a veces bien.	R = bueno	8.8
CASO 33	Piensen que voy a poder ser grande, que voy a pasar a quinto, están felices por que están orgullosos de mí.	premio orgullo felicidad	6.9
CASO 34	Que soy muy responsable, muy cumplida.	R = bueno	9.5
CASO 35	Que todavía le puedo poner empeño.	exigencia	6.5
CASO 36	Mis papás piensan que son regulares por que en tercero me sacaba paro 10 o 9 y en cuarto no.	R = regular comparación	8.7
CASO 37	Medio burro, que si estoy bien como voy y que estudie mucho.	R = medio burro exigencia	8.1

---

**ENCUESTAS DE LOS NIÑOS**


---



---

**CATEGORÍAS PROMEDIO**


---

CASO 10.	Que voy muy bajo que me tengo que poner al corriente para que pueda pasar de año.	R = bajo amenaza	7.6
CASO 11.	Que voy algo mal en la escuela, que si a ver en los exámenes me voy a dedicar con mi mamá y hermano a estudiar mate.	R = malo exigencia	6.8
CASO 12.	Dicen que voy bien, pero pienso que le dan más cuenta, caso a mi hermana por que ella va más arriba que yo, no es justo.	R = bien comparación	8.5
CASO 13.	Que así como ellos me premian yo debo responderles, tienen razón, lo único que no me gusta es estudiar.	R = malo chantaje exigencia	7.9
CASO 14.	Que soy bueno, pero estudiando más sería mejor.	R = bueno reconocimiento exigencia	8.1

CASO 15. Que me esfuerce mucho y aproveche lo que ellos pagan.	exigencia económica	7.3
CASO 16. Dicen que aprendí y que le siga echando ganas.	reconocimiento exigencia	6.4
CASO 17. Que más o menos bien, pero necesito estudiar más en lo que me cueste.	R = bueno exigencia	7.6
CASO 18. Que vea que le echo ganas para recuperarme todos los días y se sienten felices.	reconocimiento premio felicidad	8.2
CASO 19. Bien, que no he reprobado ninguna año.	R = bueno	8.0
CASO 20. Que voy bien y que siga así.	R = bueno exigencia	8.2
CASO 21. Yo digo que bien, que también me va un poco mal.	R = bueno y malo	7.9
CASO 22. Que me va bien a veces, casi nunca me ponen recados, que luego me felicita cuando le saco buenas calificaciones.	R = bueno premio	8.0
CASO 23. Que le echo ganas, que lo hago para que cuando sea grande, sea una persona con un trabajo de licenciado o otra cosa.	exigencia por el futuro	8.3
CASO 24. Pues que a veces que hablo mucho o no le pongo atención a la maestra, que me va mal por que platicos.	R = malo	7.7
CASO 25. Que me va más o menos por que a veces soy burro.	R = regular burro	8.5
CASO 30. Que soy muy bueno y que le siga echando ganas para así poder alcanzar lo que yo quiera.	R = bueno futuro	8.6
CASO 39. Que es bueno.	R = bueno	8.4
CASO 40. Me dicen que voy más o menos y que le debo hacer más ganas a la escuela.	R = regular exigencia	7.9
CASO 41. Que le echo más ganas y lo haga bien todo lo que me piden.	exigencia	8.0
CASO 42. Que soy buen estudiante, que nunca dejo de traer la tarea por que ellos me la revisan.	R = bueno	9.0
CASO 43. Que bien y me dicen si pasas año te premio.	R = bueno premio	9.1
CASO 44. Que voy muy bien, ellos piensan que voy muy bien, pero no voy bien.	R = bueno y malo	8.3
CASO 45. Que tengo que estudiar más para sacar 10,9,8, a mi papá le gusta 10,9,8.	exigencia	8.7

CASO 46. Nada, más o menos por que ellos han de pensar que me portó a veces bien y a veces mal.	R = regular	6.3
CASO 47. Bien, nada más que tengo que mejorar un poquito y portarme mejor para sacar mejor calificación en conducta.	R = bueno exigencia	9.0
CASO 48. Que voy muy mal por que en este año nada más he sacado 6 y 7 y un 8.	R = malo	6.9
CASO 49. Que si saco malas calificaciones, cuando haga las pruebas finales le eche más empeño para que pueda pasar año sin ningún problema. Me llevo bien con mi papá, pero a veces me pongo agresivo me quedo en mi cuarto, cuando saco 6, 7 me dice mi papá que me apure.	amenaza exigencia culpa	9.2
CASO 50. Que me va más o menos por que en civismo una vez me saque 5.0 y se acuerdan mucho de mí, es la calificación más baja que he tenido. Me dijeron que iba a estudiar todos los días, me sentí triste por que la primera calificación de 5.0.	R = regular castigo	6.6
CASO 51. Muy bien, pero sólo me piden que le eche ganas.	R = bueno exigencia	9.2
CASO 52. Que tengo que aprovechar todo y no desperdiciarlo.	exigencia económica	9.0
CASO 53. Que desperdiciaron su dinero en mí, ahora ya no.	exigencia económica	7.0
CASO 54. Que está muy bien que le eche ganas, que ponga más atención y que estudie más.	R = bueno exigencia	8.6
CASO 55. Que voy muy bien.	R = bueno	8.7
CASO 56. Que voy bien en la escuela.	R = bueno	8.0

A partir de los resultados expuestos anteriormente se puede apreciar para el caso de las niñas, que la mayoría presentaron un rendimiento académico satisfactorio que va de 8.2 a 9.5; y sólo 5 de las 21 niñas tuvieron un promedio general de 7.3 a 7.9, que puede considerarse también como un rendimiento aceptable; no obstante, varias niñas con promedio de ocho opinaron que sus padres consideraban su rendimiento regular; parece que el nivel de exigencia que experimentan es constante y alto, independientemente del promedio, ya que sólo una niña de las que tuvieron promedio de nueve no mostró la categoría

exigencia, las exigencias empleadas básicamente consistieron en estudiar más, en mejorar las calificaciones. Las amenazas utilizadas por los padres se relacionaban con reprobar el año y cambiarlas a una escuela de gobierno. Como se puede observar las niñas si bien percibían que sus padres consideraban que tenían un buen rendimiento esto por lo general fue seguido de un "pero" (podría llamarse comentario negativo); es decir, pero mejora, pero mantente así, pero la conducta, pero si bajas te . . . ., etc.

Por otro lado, en los resultados de los niños se registró también un alto grado de exigencia por parte de los padres, éstas se dieron independientemente del promedio general de los niños, el cual fue más variable que el de las niñas y consistieron en mejorar las calificaciones. A diferencia de las niñas, los niños no reportaron amenazas, pero introdujeron en cambio el aspecto económico, el manejo que hacían sus padres sobre lo que cuesta pagar sus estudios, en cuanto a no desperdiciar y aprovechar. También figuraron comentarios de un rendimiento "malo" y comentarios que tenían recompensas en el futuro "alcanzar lo que se quiere" y "poder tener un trabajo de licenciado", lo cual no se apreció en el caso de las niñas. También en el caso de los niños las consideraciones positivas de sus padres en cuanto a su rendimiento escolar fueron seguidas de un "pero", que denota el grado de exigencia que los niños percibían de sus padres.

Finalmente cabe destacar que las exigencias paternas figuran como independientes del rendimiento real de los alumnos(as), lo cual conduce a hipotetizar que las expectativas paternas responden a la historia personal, a las fantasías y a las aspiraciones de los padres más que al rendimiento concreto o a la capacidad real del hijo(a).

## CONCLUSIONES Y DISCUSION.

## 1.- RELACION ENTRE AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA.

Cabe destacar que uno de los logros de la presente investigación fue haber obtenido una confiabilidad significativa en la Escala de Autoconcepto Para Niños de Andrade y Pick (1986), y una confiabilidad interjueces en la Prueba del Dibujo de la Figura Humana de Koppitz (1993). Hallazgos que demuestran que ambos instrumentos son objetivamente cuantificables y que avalan su utilización a nivel práctico, en infantes con semejantes características a los de la muestra elegida.

Al analizar la correlación entre los dos instrumentos los resultados mostraron que existe una relación significativa entre la subescala "Yo Físicamente Soy" y el número de indicadores emocionales presentados por los niños(as), es decir, a mayor autoconcepto en esta subescala menor número de indicadores emocionales, el hecho de que ambos instrumentos hayan coincidido en el físico, puede hacer referencia a lo que autores como Dolto (1991) y Rosenberg (1989) llaman imagen corporal, de modo que el punto de encuentro entre autoestima y autoconcepto podría ser la autoimagen; no obstante, la relación entre el dibujo y las subescalas "Yo como Hijo Soy, Yo Emocionalmente Soy, Yo Moralmente Soy y Yo como Amigo Soy" fue prácticamente nula. Este hecho refleja que la relación entre estos instrumentos es parcial y limitada, lo que por ende nos conduce a pensar que la relación entre autoestima (lo que el sujeto siente hacia sí mismo a nivel consciente e inconsciente) y autoconcepto (lo que el sujeto piensa de sí mismo a nivel consciente) no necesariamente concuerda del todo y puede manifestarse diferente, similar o contradictoria. Jersild (1964) reporta resultados semejantes en cuanto a la relación confusa entre

logros reales y niveles de aspiración. De modo que la relación parcial entre la Escala y el Dibujo puede encontrar su explicación en las llamadas actitudes defensivas a las que aluden Hamachek (1981) y Borislow (1962), las cuales afectan los pensamientos y sentimientos reales del alumno en cuanto a sí mismos. En esta línea un dato que llama la atención fue que ningún niño puntuó bajas todas las subescalas de autoconcepto, lo cual puede hablarnos de un fenómeno de regulación del autoconcepto, donde factiblemente intervengan mecanismos de defensa en pro de la adaptación del niño.

Por otro lado, el análisis cualitativo de la prueba del dibujo de la figura humana arrojó resultados importantes que confirman que es un instrumento valioso para conocer los sentimientos y preocupaciones que tienen los niños hacia sí mismos, es decir, refleja la autoestima. De esta forma, mediante el número de indicadores emocionales se observa si existe o no un trastorno emocional y el tipo de indicador emocional junto con las verbalizaciones confirman la problemática. Problemática a la cual el niño puede estar respondiendo adaptativamente o no, lo que es señalado por el número de indicadores emocionales.

El hecho de que se haya dado una correspondencia entre las características propias del período de latencia y las verbalizaciones de los niños(as), confirma el valor de las verbalizaciones, el cual justamente radica en que señala de forma específica la problemática o preocupación de cada uno de los niños en el aquí y en el ahora, reflejando que aspecto está afectando positiva o negativamente su autoestima; no obstante, cabe aclarar que la prueba del dibujo no proporciona una calificación de alta o baja autoestima sino que muestra la existencia de un problema emocional y su dirección. Como se irán desglosando a continuación:

En lo que respecta a los cuentos del dibujo de la figura humana sobresale el manejo de la agresión que hacen los niños y las niñas, por lo general introducen elementos agresivos seguidos de culpa y de un castigo, sea este último dirigido hacia otro o hacia sí mismo, datos que coinciden con las formas de agresión que especifica Brickin y Brickin (1971) al describir la personalidad pasivo-agresiva que adquieren los infantes. Esto también podría estar relacionado con la etapa de latencia en la cual se deviene un incremento del control del yo y del superyo, que puede explicar el manejo de la culpa y el castigo, a veces con o sin reparación, lo que depende más específicamente de las formas aprendidas del manejo de la agresión en casa. Esto también puede asociarse con los cuentos de los niños donde los valores muestran un grado de exageración en cuanto a altruismo, competencia, responsabilidad que posiblemente habla de un superyo rígido o de la compensación de un superyo flexible; sin embargo, a esta edad se espera una estabilidad en los valores según Dolto 1991; Craig, 1988; Blos, 1991; y Laplanche y Pontalis, 1993. No obstante, esta agresividad manejada en los cuentos es expresada diferencialmente por los niños y por las niñas como se mostró en la presencia del tipo de indicador emocional, donde los niños parecen ser más abiertos e impulsivos en la manifestación de la agresividad que las niñas.

Se encontró también que los niños manifiestan afectos relacionados al rechazo y la inaceptación de los demás, matizado con desesperanza y la imposibilidad de solucionar algo. Esto se relaciona directamente con los indicadores emocionales de timidez y retraimiento presentados por los varones, los cuales apuntan hacia experimentar sentimientos de incapacidad de progresar y de inmovilidad. Donde se considera al igual que Koppitz (1993) que las habilidades y fortaleza física están en interjuego con este rechazo, ya que fue uno de los aspectos más

retomado por los varones en sus cuentos, y representó un punto focal de preocupación. Al respecto Greenberg (1991), afirma que dichos sentimientos reflejan una autoestima baja inconsciente o conscientemente.

En las niñas llama la atención la categoría de pérdidas que implicaba un miedo al abandono y la pérdida de alguna relación. Lo que coincide con los indicadores emocionales registrados que estuvieron asociados con sentimientos que reflejan relaciones interpersonales pobres. En esta edad según Craig (1988) se espera que la amistad, la moral, la confianza y la aceptación de los grupos ayuden al mantenimiento de la autoestima y sean cuestiones principales en la vida de los infantes, tal vez esto explique la gran preocupación de las niñas en este aspecto. Lo anterior, también podría ligarse con la novela familiar, donde el fenómeno se presenta como la fabricación de otra familia a través de la fantasía (Freud, 1909), en esta línea puede asociarse con la pérdida o cambio de la familia actual; donde la aceptación del grupo funje un papel esencial para poder elaborar la separación de los padres, conservando de manera más independiente la autoestima. Encontrando cierta explicación en lo que Aberastury et al. (1991) refieren como la pérdida del cuerpo infantil, del rol infantil y la pérdida de los padres infantiles, proceso de duelo que inicia con la entrada a la adolescencia (1).

Otro dato que corrobora la relación entre indicadores emocionales y verbalizaciones, y que confirma que la prueba del dibujo de la figura humana refleja la autoestima de los niños(as), es el hecho de que los niños que hicieron narraciones de eventos felices no presentaron indicadores emocionales o sólo

---

(1). Aberastury, A. Dornbusch, A. Goldstein, N. Knobel, M. Rosenthal, G. y Salas, E. Adolescencia y Psicopatía. En A. Aberastury y M. Knobel (Ed). La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico. (pp. 142-155). México: Paidós.

tenían un indicador, lo cual es signo de una buena adaptación del infante. Además, estos niños presentaron en la Escala un alto autoconcepto; de modo que, se aprecia una relación significativa entre el número de indicadores emocionales, las verbalizaciones sobre el dibujo y el puntaje en la Escala de Autoconcepto. Donde todos los resultados apuntan hacia una buena adaptación por parte del niño y en estos casos se observa que autoconcepto y autoestima coinciden.

Un aspecto interesante fue que ningún niño de la población estudiada presentó indicadores emocionales tales como: ojos bizcos, genitales, tres o más figuras, omisión de boca, omisión de ojos y omisión de cuerpo; lo cual, habla de cierto grado de "normalidad" en la población estudiada, que evidentemente era esperado; ya que la presencia o ausencia de dichos indicadores en los dibujos infantiles es altamente considerada como indicios de una psicopatología seria o un trastorno emocional profundo. En esta línea tenemos resultados similares en la Escala de autoconcepto, ya que ninguno de los niños(as) calificó con bajo autoconcepto en todas las subescalas que conformaban la escala.

En acuerdo con Freud, 1909; Craig, 1988; Bloss, 1991; Koppitz, 1993; se observó que la etapa de latencia viene acompañada de ciertos fenómenos que fueron reflejados mediante el dibujo y las verbalizaciones tales como: preocupación por el aspecto y fortaleza física, la edad, la conducta, la ambición, la competitividad, el altruismo, la fabricación de otra familia, el rompimiento con la autoridad, las separaciones y con la presencia de actitudes pasivo-agresivas. Esto confirma que las preocupaciones de los niños corresponden a su etapa de desarrollo y que el dibujo resulta un medio óptimo para detectar más específicamente que está afectando a los niños de forma individual en el aquí y ahora.

Por lo que, y en concordancia con Koppitz (1993); Machover, (1949); Hammer (1958); Hamachek (1981) y Korbman, (1984); se afirma que a través del dibujo de la figura humana y de las verbalizaciones, los niños reflejaron cómo se sienten consigo mismos, con los demás y con las situaciones que atraviesan; dejando ver sus preocupaciones, sus enojos, sus alegrías, sus deseos, sus miedos y sus conflictos en su relación consigo mismos con la madre, con el padre, con los hermanos y con los amigos. Mostrando ser el dibujo un instrumento significativo para conocer su autoestima.

A partir de lo expuesto anteriormente se presenta una problemática, que ha venido marcado la presente investigación desde su inicio, y que atañe tanto a nivel teórico como metodológico: ¿autoconcepto y autoestima son diferenciables o equivalentes?

El problema teórico encuentra su explicación en la base teórica donde se sustenta cada uno de los instrumentos para su elaboración. La Escala de Andrade y Pick (1986) emana de la Psicología Social mientras que la Prueba del Dibujo surge de la Psicología Clínica con una orientación psicodinámica y psicoanalítica.

La psicología social enfatiza que la forma de aprehender el autoconcepto del individuo responde a una estructura cognitiva, mediante la cual se alude a la información consciente que el individuo tiene de sí mismo. Destaca como medio para el conocimiento del sí mismo, las autoevaluaciones, que se realizan mediante juicios sobre diferentes aspectos que conforman la vida del individuo, especificados por medio de las dimensiones.

En psicología clínica la forma de aprehender la autoestima del individuo responde a una estructura afectiva, mediante la cual se alude a la información que el individuo conoce y desconoce de sí mismo. Enfatiza como medio para el conocimiento

del sí mismo el hacer consciente el material inconsciente a través de un proceso terapéutico.

La conceptualización teórica tiene sus efectos en la metodología empleada y la forma de aproximación y explicación del fenómeno en estudio. De modo que la psicología social da peso a la comunicación verbal, indagando a través de ésta los juicios que hace el individuo de sí mismo sobre sus pensamientos y sentimientos aludiendo a todas las esferas de su vida y de sus relaciones interpersonales. Mientras que la psicología clínica propone el uso de pruebas proyectivas, donde la comunicación verbal y no verbal tiene gran relevancia en el acercamiento a los afectos que el individuo desconoce de sí mismo. Y el proceso terapéutico que se enfoca a la toma de conciencia de los afectos y la conducta inconscientes.

De manera que se considera que la distinción entre autoconcepto y autoestima es necesaria, ya que tanto sus raíces históricas como la forma de conceptualizar los constructos plantea diferencias sustanciales. La diferencia esencial entre la conceptualización de autoconcepto y autoestima radica en que la primera da peso a la estructura cognitiva, lo que el individuo piensa que es, tiene y puede alcanzar; mientras que la segunda pone el acento en la estructura afectiva, donde resaltan las instancias psíquicas consciente e inconsciente para el conocimiento de lo que el sujeto siente hacia sí mismo.

Se hace evidente que el constructo "autoconcepto" y "autoestima" entre las dos orientaciones expuestas resulta diferenciable; pero al interior de cada orientación requiere bases más sólidas en su definición conceptual y operacional. Ya que encontramos psicólogos sociales y clínicos que utilizan los términos de autoconcepto y autoestima, como diferenciables (Hamachek, 1981; Oñate, 1989; Greenberg, 1991); otros los manejan como sinónimos (Tamayo, 1982; Rosenberg 1989; Bednar,

Gawain y Peterson 1989). Ello sin hacer mención a la diversidad de términos que también se utilizan como concepto de sí, percepciones de sí mismo, autoimagen, imagen corporal, representaciones del Self, etc.; donde más allá de obtener claridad crea confusión y desconcierto. Bajo este panorama lo que resulta obvio es que este aspecto ha sido polémico a lo largo de la historia de la psicología quedando aun indeterminado al interior de las orientaciones.

Finalmente la brecha entre psicología social y psicología clínica resulta aberrante, ya que a través de los resultados fue tangible demostrar la importancia que tiene el hecho de estudiar los factores cognitivos en relación a los emocionales, que más que oponerse la psicología clínica y social, se complementan en el estudio y conocimiento de la personalidad del individuo. De igual forma ambos instrumentos constataron su importancia y demostraron ser útiles para el conocimiento del autoconcepto y la autoestima, proporcionando una visión más global de los niños(as) estudiados. Resultando trascendental tanto lo que los niños(as) piensan que son y tienen como lo que los infantes sienten sobre sí mismos.

Además, tanto la Escala como la prueba del dibujo, son herramientas que por sus características propias (objetivamente cuantificables, cuentan con procesos de calificación que no implican gasto excesivo en tiempo, factibles de aplicarse de forma grupal e individual, proporcionan un puntaje y señalan dirección de la problemática, una con las dimensiones y la otra con las verbalizaciones) resultan muy útiles a nivel prediagnóstico y a nivel diagnóstico. A nivel de tratamiento o de mayor profundidad, evidentemente requieren ser confirmadas con la historia clínica, entrevistas y otras pruebas psicológicas.

## 2.- AUTOCONCEPTO, AUTOESTIMA Y RENDIMIENTO ACADEMICO.

En lo que respecta a la relación entre autoconcepto, autoestima y rendimiento escolar, se expondrán las conclusiones de acuerdo al instrumento utilizado.

En la Escala de Autoconcepto de Andrade y Pick (1986) se encontró que existe una relación significativa entre el autoconcepto académico y el rendimiento escolar del alumno(a). Resultados que concuerdan con las investigaciones realizadas por Hamachek (1981), Cooley y Ayres (1988), Campbell (1967), Irwin (1967), Horislow (1962 En: Hamachek, 1981), Paul R., Jain, Tiwari (1985), Onate (1989) y Caplin (1969), Rotheram (1987), quienes también confirman dicha relación.

Sin embargo, la relación si bien es positiva, no responde a una relación causal sino que estas variables se encuentran en constante interrelación y transformación, afectándose en diferentes grados e intensidades aún no determinadas. Es importante destacar que la relación más fuerte se establece con el concepto que tienen los niños de sí como estudiantes y como emocionalmente consideran ser, mientras que las otras dimensiones que conforman el autoconcepto: "Yo como Hijo Soy", "Yo Moralmente Soy", "Yo Fisicamente Soy" y "Yo como Amigo Soy"; no se aprecian en interacción con el rendimiento. Esto conduce a pensar que el autoconcepto teórica y prácticamente arroja resultados más objetivos y precisos cuando se conceptualiza y evalúa por dimensiones, que cuando se utiliza como entidad global o general, por lo que coincidimos con James (1890), Deutch y Krauss (1965 En: Ohate 1989), Copersmith (1967), Tamayo (1982) y La Rosa y Diaz-Loving (1988), quienes conceptualizan y manejan el autoconcepto de forma multidimensional.

En lo referente a la prueba del Dibujo de la Figura Humana, se apreció que no hay relación entre dicha prueba y el

rendimiento académico. Lo cual concuerda con los hallazgos e investigaciones realizadas por Koppitz (1993), quien afirma que: "Parece haber un consenso en cuanto a que los DFH no permiten diferenciar entre alumnos... de alto y bajo desempeño después del segundo grado" (Koppitz, pp.83). También se pudo observar que el dibujo de la figura humana no se relaciona con las áreas de rendimiento académico, resultados que coinciden con lo reportado por Prewett, Bardos y Naglieri (1988).

En el análisis de los casos extremos se encontró que los niños(as) que presentaron el rendimiento más bajo, tenían solamente un indicador emocional, bajo autoconcepto en cuatro subescalas, entre ellas la de estudio, y que sus principales preocupaciones no estaban ligadas al rendimiento o a la escuela sino que respondían a conflictos, preocupaciones, deseos y situaciones individuales.

No obstante, en el grueso de la población el factor rendimiento recae específicamente en el autoconcepto académico, pero no en las otras dimensiones; y en la prueba del dibujo la relación se mantiene ausente tanto en los casos extremos como en la muestra en general.

Al considerar el período por el cual los niños(as) atraviesan Bloss (1991) afirma que en la latencia "...la percepción, el aprendizaje, la memoria y el pensamiento se consolidan más firmemente en la esfera libre de conflicto del Yo" (Blos, pág.85). Esto podría explicar por qué el rendimiento escolar no correlaciona con las demás subescalas y por que no correlaciona con la prueba del dibujo. Otro factor que puede intervenir son las ya mencionadas actitudes defensivas que auxilian al infante en la regulación de su autoconcepto y autoestima, y que según Hamachek (1981), no permiten una mirada autocrítica de lo que piensan y sienten de sí mismos. Borislow (1962), afirma que entre más deficiente sea el rendimiento más

defensivos se muestran los niños. Aquí es interesante hacer referencia de los mecanismos de defensa que distorsionan la realidad interna en un primer momento, en favor de la adaptación del individuo al medio; de modo que lo que un sujeto dice y piensa de sí puede contradecirse con lo que siente hacia sí mismo (2).

Otra posibilidad que explique la carencia de relación entre la prueba del Dibujo y el rendimiento podría estar basada en la actitud pasivo-agresiva que según Brickin y Brickin (1971) permite al niño expresar su ira de forma desviada, logrando ocultar la agresión ante los padres y ante sí mismo, evitando así la pérdida del amor de sus padres; en este proceso el rendimiento aparece como el reflejo manifiesto de un conflicto inconsciente, que le permite al niño castigar a los padres y castigarse a sí mismo por la agresión sentida.

Y la última opción, podría ser que los efectos positivos o negativos del rendimiento académico afecten el autoconcepto y la autoestima más tangiblemente en los primeros años escolares y en esta segunda fase escolar las actitudes del niño frente al rendimiento académico, ya se encuentren establecidas posibilitando la consolidación de otros aspectos importantes en la formación del autoconcepto y la autoestima como son: la moral, el altruismo, la amistad, la comparación, la competencia, la edad, el aspecto físico; aspectos que básicamente implican crecimiento y preparación hacia la fase de desarrollo subsecuente: la adolescencia (Freud, 1909; Blos, 1991; Craig, 1988; Koppitz, 1993 y Fenichel, 1991).

---

(2) Freud A. (1990). El yo y los mecanismos de defensa. México: Paidós.

### 3.- AUTOCONCEPTO Y PERCEPCIONES DE LAS CONDUCTAS PATERNAS.

Otro objetivo del trabajo fue indagar si existía una relación entre el autoconcepto del infante y las percepciones que tienen los niños(as) de las conductas que presentan sus padres con respecto a su rendimiento escolar. Los resultados estadísticos mostraron que no hay una relación evidente entre estas variables. Por lo que los resultados se contraponen con lo encontrado por autores como: Johnson (1972 En: Oñate, 1989), Kimball (1953) Hamachek (1981) y Thurstone (1989).

Otro cuestionamiento que se planteó al respecto de las percepciones que tenían los alumnos sobre las conductas paternas, fue si se relacionaban con su rendimiento académico. Se presentaron dos relaciones significativas con el alto y bajo rendimiento escolar de los alumnos. Por un lado se observó que los alumnos(as) que tenían alto rendimiento esperaban que sus padres no les hicieran nada o los regañaran si sacaban bajas calificaciones; mientras, que los de bajo rendimiento esperaban ser castigados o regañados principalmente. Y por otro lado, los alumnos(as) que mostraron bajo rendimiento, sólo en matemáticas, consideraron que sus calificaciones y conducta representaban un problema para sus padres. Dichos resultados son similares, a los expuestos por Johnson (1972 En: Oñate 1989), Kimball (1953) y Hamachek (1981).

En el aspecto metodológico se reconoce que el instrumento utilizado "Cuestionario de Percepciones del Niño Sobre la Conducta de los padres en cuanto al Rendimiento Escolar de los hijos" (Apéndice D) fue un primer intento de aproximación al fenómeno padres-hijos y su relación con el autoconcepto, autoestima y rendimiento escolar. Por ende se reconoce que algunos de los reactivos no lograron discriminar y los niños

tendieron a contestar lo socialmente aceptado y esperado con respecto a la conducta de sus padres.

No obstante, lo que sí fue claro apreciar a través de las preguntas abiertas del cuestionario es que el desempeño escolar del niño está rodeado de amenazas, castigos, opiniones negativas, de miedo por el futuro profesional y gran preocupación de los padres por el aspecto escolar de los hijos. Por ejemplo, del total de la población femenina el 76.1% presentó un promedio general que iba de 8.2 a 9.5, aún y cuando su rendimiento es satisfactorio, hubo un alto grado de exigencias y amenazas paternas; parecería que el grado de exigencia y las amenazas funjen un papel independiente de su rendimiento o calificaciones. Esto se aprecia igualmente para el caso de los varones, aunque sus promedios son más variables, no hay una relación entre exigencias y rendimiento; en el caso de los niños llama también la atención el manejo económico que hacen los padres en cuanto a lo costoso que es pagar los estudios y en esa línea van los reclamos que reportan los niños: "que aproveche lo que ellos pagan", "Que desperdiciaron su dinero en mí, ahora ya no".

El análisis cualitativo arroja resultados que constatan lo que teóricos como Ilich (1974); Parent y Gonnert (1978); Mannoni (1988); Holt (1974); Brickin y Brickin (1971); y Dolto (1991) han tratado; aspectos y fenómenos observables de los que no escapa la muestra de niños(as) mexicanos seleccionados. De modo que, mediante las percepciones de los niños se pudo apreciar, que la escuela tiene una importancia exagerada para los padres, que los padres experimentan angustia ante las calificaciones y el futuro de los hijos, la que a su vez es transmitida a los hijos(as), en un afán de que éstos alcancen calificaciones y una conducta "perfecta"; además se presenta un fenómeno de consumo ilimitado de conocimientos como especifica Ilich (1974), donde

los niños(as) difícilmente pueden satisfacer la demanda de los padres y siempre ante sí mismos se aprecian en falla, frente a unos padres insaciables; lo cual se reflejó en las opiniones de los niños, quienes decían que sus padres consideraban su rendimiento escolar bueno, regular o malo, el comentario generalmente fue seguido de un "pero...mejora, pero... estudia más, pero...la conducta, pero...si bajas te cambio a una escuela de gobierno, pero...aprovecha lo que gasto, etc."; podría continuar una lista infinita de "peros" que se registraron independientemente del rendimiento de los niños(as). El hecho de que las exigencias paternas que experimentan los niños(as) se presenten desligadas del rendimiento real sugiere que las expectativas paternas se encuentran relacionadas más con la historia personal, fantasías y aspiraciones de los padres que con las calificaciones y capacidad real del hijo(a).

Mediante las opiniones de los niños también fue posible apreciar que el castigo, el premio, el chantaje, la amenaza y la coerción, siguen siendo los métodos de disciplina preferentemente utilizados por los padres, como lo detallan Mannoni (1988), Holt (1974) y Dolto (1991).

En acuerdo con Parent y Gonnert (1978) se considera que el valor de los estudios y de la escuela ha cobrado dimensiones desmedidas, ya que se plantea como única institución que asegura el porvenir de los niños. Así, en las respuestas dadas por los varones se aprecia como el miedo de los padres por el futuro de los hijos es transmitido y asimilado por los niños: "que le eche ganas...para que cuando sea grande, sea una persona con un trabajo de licenciado o otra cosa", comentario que también hace evidente un futuro abstracto y despersonalizado.

..."que tengo que estudiar más para sacar 10, 9, 8, a mi papá le gusta 10, 9, 8" Esta expresión muestra lo que Mannoni (1988) refiere como un proceso que se da en la escuela, donde

todo gira alrededor de la demanda de un otro y no de sí mismo. Y también resalta lo abstracto y carente de sentido que se vuelven las calificaciones, pareciera que el aprender como tal, no importa, sino las calificaciones, que si bien son un reflejo del aprendizaje, el niño puede perder esta liga entre aprendizaje-calificaciones. Ya que como argumenta Holt (1974) el niño no encuentra un sentido propio ni un motivo personal para aprender.

Holt (1974) señala que el fracaso escolar conduce a los niños a imaginarse que han fracasado de por vida, al respecto se tiene un ejemplo claro de lo perjudicial que puede llegar a ser la presión que se ejerce sobre los niños: "...un día que reprobó se puso a estudiar, pero no valió la pena porque su trabajo fue limpiar botas y está medio loquito...le hubiera gustado ser arquitecto".

Con base en lo anterior, es factible visualizar la importancia de la escuela en la genesis de la personalidad y en la formación del autoconcepto y la autoestima. En total acuerdo con Mannoni (1988) todo para el niño queda sometido a una realidad escolarizada obligatoria. Reducir la vida y el valor del niño a términos escolares no suena precisamente alentador; pero cuántas veces se ha oído "si no pasas no te llevo a tus clases de natación", con esta frase y sus posibles variantes, lo que resulta obvio es que no importa que el niño desarrolle habilidades físicas o artísticas, controle su cuerpo, conozca nuevos ambientes, desarrolle sus músculos, etc, lo que importa es que saque diez. Pareciera que todo queda condicionado a las calificaciones, el amor de los padres, el ser bueno o malo, el poder tener amigos "ya que nadie quiere juntarse con los burros", las vacaciones, los regalos, en esta línea hasta su felicidad. Se olvida como afirma Dolto (1991) la inteligencia general y sólo se valora la inteligencia escolar.

Todos los aspectos mencionados podrían explicar porqué la relación entre autoconcepto, autoestima, conductas paternas y rendimiento escolar sea obscura y poco tangible, posiblemente los niños a esta edad, ya no están dispuestos a tolerar tantos fracasos y a que se les recalquen continuamente sus fallas y equivocaciones sintiéndose altamente presionados (Holt 1974, Mannoni 1988); creando así formas de defensa que nivelen su autoestima y autoconcepto.

Finalmente y en acuerdo con Dolto (1991), Holt (1974), Mannoni (1988), Ilich (1974), Parent y Gonnat (1978), Valdi (1979), Stone y Church (1970), el niño debería sentirse bien en la escuela aunque se equivoque o repruebe, la escuela debería de suplir algunas fallas de la familia y no acentuarlas, ayudandolo a crecer no sólo intelectualmente sino física, artísticamente y como persona autónoma.

#### 4.- DIFERENCIAS ENTRE GENERO.

Otro de los ejes de investigación fue apreciar las diferencias por género en relación al autoconcepto, autoestima, rendimiento académico y percepciones sobre la conducta paterna.

Se encontró que en la Escala de autoconcepto y en el rendimiento académico no hubo diferencias significativas entre niños y niñas. Hallazgos que se contraponen con los resultados reportados por Campbell (1966 En: Hamachek 1981), Oñate (1989), Brickin y Brickin (1971) y Hamachek (1981); quienes afirman que existe una diferencia entre sexos, la cual en general establecía que las mujeres presentaban un autoconcepto, rendimiento escolar y actitudes académica más positivas que los varones.

No obstante, la opinión de dichos autores confirma lo encontrado en el presente estudio en cuanto a la prueba del Dibujo, donde se observó que del total de la población masculina

el 37.1% obtuvo dos o más indicadores emocionales; mientras que del total de las niñas el 28.5% correspondió a las que presentaron dos indicadores emocionales, cabe aclarar que ninguna niña presentó más de dos indicadores.

Las diferencias resultaron de gran importancia, ya que en términos generales pareciera que las niñas presentan una autoestima más elevada y confirma los estudios de Oñate (1989), Hamachek (1981), y Brickin y Brickin (1971). Además, en el análisis de los casos extremos la mayoría fue representado por varones (80%), y teniendo confirmado que existe una relación entre autoconcepto y rendimiento, es válido mencionar los resultados de Brickin y Brickin (1971), quienes reportaron que del 90% de los alumnos con fracaso escolar, el 80% fueron varones.

Otro dato significativo en cuanto a la prueba del dibujo fue el haber encontrado resultados idénticos a los reportados por Koppitz (1993); ella observó que en una población normal, un tercio de los niños(as) presentan dos o más indicadores emocionales, lo mismo se registró en la presente investigación. Esto es interesante porque podría tomarse como un fenómeno esperado en el estudio de otras muestras sobre el dibujo de la figura humana y la detección de problemas emocionales.

En lo que respecta a la percepción que tienen los alumnos sobre las conductas que muestran sus padres con respecto a su rendimiento escolar, se encontró que los niños esperan ser felicitados (51%) y premiados (48%) cuando sacan una buena calificación; mientras que las niñas esperan ser preferentemente felicitadas (81%) que premiadas al sacar buenas calificaciones. Esto último podría apoyar la hipótesis de que existen patrones de educación diferenciales entre géneros directamente relacionados con la escuela, el estudio y las actividades

escolares. En lo concerniente a las demás preguntas no se obtuvieron diferencias entre sexo.

Mediante el análisis cualitativo se pudieron apreciar algunas diferencias importantes entre géneros que se irán describiendo a continuación.

Al comparar los indicadores emocionales que presentaron los niños y las niñas se observa una diferencia importante que posiblemente sea atribuible al sexo. De los seis indicadores más frecuentes en los niños, cuatro están asociados con agresividad e impulsividad y dos con timidez y retraimiento; mientras que en las niñas se presenta el fenómeno de manera inversa; es decir, de los seis más frecuentes cuatro apuntan hacia la timidez y retraimiento y dos hacia la agresividad e impulsividad.

Lo anterior puede encontrar su explicación en los patrones de crianza diferenciables entre sexos y en las expectativas socio-culturales que se enseñan y atribuyen al sexo masculino y al femenino. De hecho en algunos estudios se ha visto que habilidades como la rigurosidad y competitividad, donde es indispensable la agresividad, se enseñan y transmiten a niños y niñas como algo característico y propio de los varones. (Keller, 1985; Harding, 1986) (3).

Otra diferencia radica en el contenido de los indicadores emocionales que clínicamente están relacionados con la inseguridad, así la inseguridad experimentada por los niños está asociada con sentimientos de inmovilidad e incapacidad para progresar; mientras que en las niñas, refleja dificultad para conectarse con los demás, es decir, relaciones interpersonales pobres. Parece que las niñas y los niños obtienen de su medio social diferentes exigencias, de modo que dirigen sus

(3). Keller, E.P. (1985). Reflections on gender and science. London : Yale University Press.

Harding, S. (1986). The science question in feminism. New York: Cornell University Press.

preocupaciones a puntos distintos. Lo que puede también estar ligado con la educación, los valores, y las concepciones socio-culturales que distinguen ciertas diferencias entre hombres y mujeres. Eshiwani (1988) (4) sostiene que existe una presión social para que cada individuo asuma las características que definen su sexo, de forma que se espera que los hombres sean activos, objetivos y se interesen en las ideas, mientras que de las mujeres se espera que sean pasivas, subjetivas y se interesen en las personas.

Por último, destacan las preocupaciones que figuraron como exclusivas de los varones: la fortaleza y habilidades físicas, el altruismo y la identificación con super héroes y figuras importantes. Lo cual puede ser atribuible a las connotaciones que tiene la edad para niños y para niñas, donde la competencia es un factor importante; pero, los aspectos en los cuales tiene que competir también son diferenciables entre sexo y responden a un ideal de género.

#### PROPUESTAS Y MEJORAS DE LA INVESTIGACION.

Con base en la presente investigación y en los resultados encontrados se plantean las siguientes propuestas de investigación para estudios posteriores :

1.- Relación entre autoconcepto y autoestima: indagar las formas de regulación y compensación de la autoestima y el autoconcepto, considerando el papel específico que juegan los mecanismos de defensa. Considerando el siguiente planteamiento: Entre más se aleje autoconcepto de autoestima, menos adaptación del

(4). Eshiwani, G.S. (1988). Participation of girls in science and technology education in kenia. Working paper # 169. Nairobi: Kenyatta University.

individuo, y entre más se acerquen mayor adaptación y buen funcionamiento del individuo.

2.- Relación entre autoconcepto, autoestima y rendimiento académico. Indagar esta relación en infantes que se encuentren cursando preescolar, primero y segundo de primaria. Tomando junto con las calificaciones otros criterios para determinar el desempeño escolar de los alumnos(as), ya que las calificaciones como único criterio resultan parciales y limitativas.

3.- Relación entre rendimiento académico, autoconcepto, autoestima y conductas paternas. Estudiar profundamente las conductas de los padres ante el rendimiento escolar de los hijos, la conducta de los maestros y su repercusión en el infante.

4.- Diferencias entre género del rendimiento escolar, el autoconcepto y la autoestima. Realizar un estudio enfocado a estudiar qué les está pasando a los niños varones, para proponer cambios. Constatar si los grados de presión y exigencia social que se ejerce sobre los varones, acarrea en sí un efecto negativo. Responde ello a una cuestión socio-cultural o los niños son más propensos a problemas emocionales. Si ello es así, cuáles son los patrones de crianza o el tipo de educación diferencial que se les imparte a niños y a niñas.

5.- A nivel metodológico se propone la obtención de una confiabilidad interjueces para las categorías utilizadas en los cuentos y verbalizaciones de la prueba del dibujo de la figura humana.

## B I B L I O G R A F I A

Adler (1927). En: Brachfeld, O. (1970). Sentimientos de inferioridad. ¿Quién no se siente inferior en uno u otro orden de la vida?. (4a. ed.) Barcelona: Miracle.

Aldrich, P. W. y Mills, C. J. (1989). A special program for highly able rural youth in grades five and six. Gifted Child Quarterly Win. 33 (1), 11-14

Andrade P. y Pick de W. (1986, Octubre). Una escala de autoconcepto para niños. Trabajo presentado en el I Congreso Mexicano de Psicología Social. La Trinidad, Tlaxcala.

Bar-On, B. L. (1985). Auto estima, autoridad parental y conflicto familiar. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, UNAM, México, D.F.

Bednar, R. L., Gawain, M.G. y Peterson, S. R. (1989). Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Blos, P. (1991). Psicoanálisis de la adolescencia. México: Joaquín Mortiz, S.A.

Borislow (1962). En: Hamachek, D. E. (1981). Encuentros con el yo. México, D.F.: Interamericana.

Brachfeld, O. (1970). Sentimientos de inferioridad. ¿Quién no se siente inferior en uno u otro orden de la vida?. (4a. ed.) Barcelona: Miracle.

Brickin, B. y Brickin, P. (1971). Causas psicológicas del rendimiento escolar. México, D.F.: Pax-México.

Brown, E. (1990). Developmental characteristics of figure drawings made by boys and girls ages five through eleven. Perceptual and Motor Skills. 70 (1), 279-288

Calhoun, G., Ross, J. L. y Bolton, J. A. (1988). Relationship between human figure drawings and self-esteem. Perceptual and Motor Skills. 66, 253-254.

Campbell, P.B. (1967). School and self-concept. Educational Leadership. 24, 510-515

Caplin, M.D. (1969). The relationship between self-concept and academic achievement. Journal of Experimental Education. 37, 13-16

Cariola, T. C. (1985). Uma escala de indicadores emocionais para prognostico da aprovacao escolar. Didactica. 21, 81-87

Coleman, J. M.; McHam, L.A. y Minnet, A.M. (1992). Similarities in the social competencies of learning disabled and low achieving elementary school children. Journal of Learning Disabilities. 25 (10), 671-677

Cooley, E. J. y Ayres, R. R. (1988). Self-concept and success-failure attributions of nonhandicapped students and students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities. 21 (3), 174-178

Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman and Company.

Coordinación de Laboratorios y Coordinación de difusión y comunicación, UNAM. (1984). Curso de prácticas del tercer nivel. Social unidimensional cuarto semestre. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Craig, G. (1988). Desarrollo psicológico. (4a. ed.) México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.

Dewei, L. (1989). The effect of role change on intellectual ability and on the ability self-concept in chinese children. American Journal of Community Psychology, 17 (1), 73-81

Deutch y Krauss (1965). En: Oñate, M.P. (1989). El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad. Madrid: Narcea.

Dickson, J. Saylor, C. Finch, A. (1990). Personality factors, Family structure, and sex of drawn figure on the draw a person test. Journal of personality Assessment, 55 (1-2), 362-366

Dolto, F. (1991). Niño deseado, niño feliz. México, D.F.: Paidós.

Dolto, F. (1987). Seminario de psicoanálisis de niños 2. México, D.F.: Siglo XXI.

Erikson, E. H. (1987). Infancia y Sociedad. (11a. ed.) Buenos Aires: Paidós.

Fenichel O. (1991). Teoría psicoanalítica de las neurosis. (6a. reimpresión). México: Paidós.

Frank, M. C. (1969). El niño desfavorecido. En Pilch, M. M., Heffernan, H., Frank, M. y Whitehead, M. S. Escolares talentosos, lentos, desfavorecidos e impedidos (capítulo 3). Buenos Aires: Paidós.

Freud, S. (1909). La novela familiar de los neuróticos. En J. Strachey (Ed.), Sigmund Freud obras completas (Vol. IX, pp. 215-220). Buenos Aires: Amorrortu 1989.

Freud, S. (1914). Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico: Trabajos sobre metapsicología, y otras obras. En J. Strachey (Ed.), Sigmund Freud obras completas (Vol. XIV, pp. 1-64). Buenos Aires: Amorrortu 1990.

Freud, S. (1923). El yo y el ello, y otras obras. En J. Strachey (Ed.), Sigmund Freud obras completas (Vol. XIX, pp. 1-66). Buenos Aires: Amorrortu 1990.

Fu, V.R. (1981). Analysis of children's self-drawings as related to self-concept. Psychological Reports, 49, 941-942

Gainotti, A. M. Antenore, C. (1990). Development of internal body image from childhood to early adolescence. Perceptual and Motor Skills, 71 (2), 387-393.

Greenberg, P. (1991). Character development: Encouraging self-esteem e self-discipline in infants, toddlers, e two-year-olds. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Hamachek, D. E. (1981). Encuentros con el yo. México, D.F.: Interamericana.

Hammer E. F. (1958). Tests proyectivos gráficos. Buenos Aires: Paidós.

Heffernan, H. (1969). El niño lento. En Pilch, M. M., Heffernan, H., Frank, M. y Whitehead, M. S. Escolares talentosos, lentos, desfavorecidos e impedidos (capítulo 2). Buenos Aires: Paidós.

Holt, J. (1974). Como aprenden los niños pequeños y los escolares. Buenos Aires: Paidós.

Horney, K. (1944). Nuestros conflictos interiores. Una teoría constructiva sobre la neurosis. Buenos Aires: Psique.

Horney, K. (1988). La personalidad neurótica de nuestro tiempo. (6a. ed.). Buenos Aires: Paidós Studio.

Illich, I. (1974). La sociedad desescolarizada. Barcelona: Barral.

Irwin, F.S. (1967). Sentence completion responses and scholastic success or failure. Journal of Counseling Psychology, 14, 269-271.

Jersild, A.T. y Washburn, C. (1964). El niño en la escuela. Buenos Aires: Paidós.

Johnson (1972). En: Oñate, M.P. (1989). El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad. Madrid: Narcea.

Jung, C. (1989). Contribución a los simbolismos del sí mismo. (1era reimpresión). Buenos Aires: Paidós.

Kerlinger, F. N. (1971). Investigación del comportamiento. México, D.F.: Interamericana.

Kimball (1953). En: Hamachek, D. E. (1981). Encuentros con el yo. México, D.F.: Interamericana.

Koppitz, E. (1985). El dibujo de la figura humana en los niños: Evaluación psicológica. (5a. ed.). Buenos Aires: Guadalupe.

Koppitz, E. (1993). El dibujo de la figura humana en los niños: Evaluación psicológica. (7a. ed.). Buenos Aires: Guadalupe.

Korbman, C. R. (1984). El dibujo de la familia como instrumento detector de conflicto familiar en niños. Tesis doctoral, Facultad de psicología, UNAM, México, D.F.

Laplanche, J. y Pontalis, J. (1993). Diccionario de psicoanálisis. Barcelona: Labor.

La Rosa J. y Díaz-Loving, R. (1988). Diferencial semántico del autoconcepto en estudiantes. Revista de Psicología Social y Personalidad. 4 (1), 39-57

Levin J. (1977). Fundamentos de estadística en investigación social. México: Harla.

Licht, B.G., Stader, S. R. y Swenson, C. C. (1989). Children's achievement-related beliefs: Effects of academic area, sex, and achievement level. Journal of Educational Research, 82 (5), 253-260

Lindzey G. y Hall C. (1982). Teorías de la personalidad. (1era reimpresión). México, D.F.: Limusa.

Lucio, E.M. y Huazo, M.C.V. (1984). Imagen corporal en el niño urémico. Salud Mental, 7 (3), 9-14

Machover, K. (1949). Personality projection in the drawing of the human figure. Springfield, Illinois, C. Thomas.

Mannoni, M. (1988). La educación imposible. (6a. ed.). México, D.F.: Siglo XXI.

Mannoni, M. (1976). El niño su enfermedad y los otros. Buenos Aires: Nueva Visión.

Nattero, G. Lorenzo, C. Vincasilao, A. y Biale, L. (1991). La cefalea essenziale in eta evolutiva. Il disegno della persona come mezzo di valutazione del giovane cefalalgico. Medicina Psicosomatica, 36 (2), 83-106

Oñate, M.P. (1989). El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad. Madrid: Narcea.

Palacios, J. (1984). La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Barcelona: Laia.

Parent, P. y Gonnet, C. (1978). Escolares con problemas. Barcelona: Planeta.

Paul, R. Jain, P. and Tiwari, G. (1985). Self concept and level of aspiration in high & low achieving higher secondary pupils. Perspectives in Psychological Research, 8 (2), 49-53

Prewett, P.N., Bardos, A.N. y Naglieri, J.A. (1988). Use of the matrix analogies testshort form and the draw a person: A quantitative scoring system with learning disabled and normal students. Journal of Psychoeducational Assessment, 6 (4), 347-353

Rogers, C. (1961). El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica. Buenos Aires: Paidós.

Rogers, C. (1980). El poder de la persona. México: Manual Moderno.

Rosenberg, M. (1989). Self-concept research: A historical overview. Social Forces, 68 (1), 34-44

Rotheram, M.J. (1987). Children's social and academic competence. Journal of Educational Research, 80 (4), 206-211

Seymour, H. L. (1986). Peer academic rankings and the Piers-Harris children's self-concept scale. Perceptual and Motor Skills, 62. 517-518.

Stone, L.J. y Church, J. (1970). El escolar de 6 a 12 años. Buenos Aires: Paidós

Sullivan (1953). En: Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. American Psychologist, 20 (1-6), 404-416.

Tamayo, A. (1982). Autoconcepto, sexo y estado civil. Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social, 2 (2), 3-15

Thurston, L. P. (1989). Helping parents tutor their children: A success story. Academic Therapy, 24 (5), 579-587

Valdi B. J. (1979). Cómo interesar al niño por la escuela. Barcelona: Planeta.

Waehler, C. A., Zaback, T. P. (1991). Sex of figure drawings and self-esteem. Perceptual and Motor Skills, 73 (2), 683-688

Wallon, P., Cambier, A. y Engelhart, D. (1992). El dibujo del niño. México: Siglo XXI.

Wallon, P. y Lang, K. (1989). Dessin du bonhomme et schema corporel. Un aspect graphique de l'integration du schema corporel. Psychologie Medicale, 21 (5), 637-642

Walsh (1956). En: Hamachek, D. E. (1981). Encuentros con el yo. México, D.F.: Interamericana.

A P E N D I C E A .

UNA ESCALA DE AUTOCONCEPTO PARA NIÑOS.

ANDRADE P. Y PICK DE W. (1986).



## YO FISICAMENTE SOY

- |            |       |   |       |   |       |   |       |   |       |   |          |
|------------|-------|---|-------|---|-------|---|-------|---|-------|---|----------|
| 1) Fuerte  | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | Débil    |
| 2) Flaco   | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | Gordo    |
| 3) Alto    | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | Bajo     |
| 4) Guapo   | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | Feo      |
| 5) Chico   | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | Grande   |
| 6) Activo  | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | Inactivo |
| 7) Enfermo | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | Sano     |

## YO COMO ESTUDIANTE SOY

- |               |       |   |       |   |       |   |       |   |       |   |               |
|---------------|-------|---|-------|---|-------|---|-------|---|-------|---|---------------|
| 1) Estudioso  | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | Flojo         |
| 2) Lento      | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | Rápido        |
| 3) Tonto      | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | Listo         |
| 4) Bueno      | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | Malo          |
| 5) Burro      | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | Aplicado      |
| 6) Cumplido   | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | Incumplido    |
| 7) Flojo      | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | Trabajador    |
| 8) Organizado | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | Desorganizado |
| 9) Atrasado   | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | Adelantado    |

## YO CON MIS AMIGOS SOY

- |               |       |   |       |   |       |   |       |   |       |   |           |
|---------------|-------|---|-------|---|-------|---|-------|---|-------|---|-----------|
| 1) Aburrido   | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | Divertido |
| 2) Mentiroso  | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | Sincero   |
| 3) Bueno      | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | Malo      |
| 4) Solitario  | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | Amigable  |
| 5) Compartido | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | Egoísta   |
| 6) Simpático  | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | Sangrón   |
| 7) Presumido  | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | _____ | : | Sencillo  |



A P E N D I C E B.

ESCALA DE AUTOCONCEPTO PARA NIÑOS.

VERSION MODIFICADA.

NOMBRE \_\_\_\_\_  
EDAD \_\_\_\_\_ CUMPLEAÑOS \_\_\_\_\_  
GRUPO Y AÑO \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_  
SEXO \_\_\_\_\_

NOMBRA A TODOS LOS QUE VIVEN EN TU CASA.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**INSTRUCCIONES:**

A continuación te voy a decir una serie de frases que describen las cosas que los niños de tu edad piensan. Contesta lo que más te describa a ti: si la frase te describe completamente responde SIEMPRE, si la frase no se parece en nada a ti contesta NUNCA, si la frase te describe sólo algunas veces contesta A VECES.

Recuerda que no hay respuestas buenas ni malas, sólo quiero saber las cosas que tú piensas.

## COMO HIJO SOY

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1) Bueno	_____	_____	_____
2) Sincero	_____	_____	_____
3) Obediente	_____	_____	_____
4) Platicador	_____	_____	_____
5) Rezonón	_____	_____	_____
6) Agradable	_____	_____	_____
7) Travieso	_____	_____	_____
8) Responsable	_____	_____	_____
9) Malo	_____	_____	_____
10) Mentiroso	_____	_____	_____
11) Desobediente	_____	_____	_____
12) Callado	_____	_____	_____
13) Educado	_____	_____	_____
14) Desagradable	_____	_____	_____
15) Calmado	_____	_____	_____
16) Irresponsable	_____	_____	_____

## YO EMOCIONALMENTE SOY

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1) Sencillo	_____	_____	_____
2) Serio	_____	_____	_____
3) Seguro	_____	_____	_____
4) Sentimental	_____	_____	_____
5) Triste	_____	_____	_____
6) Decisivo	_____	_____	_____
7) Cariñoso	_____	_____	_____
8) Complicado	_____	_____	_____
9) Juguetón	_____	_____	_____
10) Inseguro	_____	_____	_____
11) Insensible	_____	_____	_____
12) Feliz	_____	_____	_____
13) Indeciso	_____	_____	_____
14) Frio	_____	_____	_____

## YO MORALMENTE SOY

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1) Bueno	_____	_____	_____
2) Obediente	_____	_____	_____
3) Educado	_____	_____	_____
4) Sincero	_____	_____	_____
5) Egoista	_____	_____	_____
6) Tramposo	_____	_____	_____
7) Responsable	_____	_____	_____
8) Respetuoso	_____	_____	_____
9) Malo	_____	_____	_____
10) Desobediente	_____	_____	_____
11) Grosero	_____	_____	_____
12) Mentiroso	_____	_____	_____
13) Compartido	_____	_____	_____
14) Honesto	_____	_____	_____
15) Irresponsable	_____	_____	_____
16) Irrespetuoso	_____	_____	_____

## YO FISICAMENTE SOY

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1) Fuerte	_____	_____	_____
2) Flaco	_____	_____	_____
3) Alto	_____	_____	_____
4) Guapo	_____	_____	_____
5) Chico	_____	_____	_____
6) Activo	_____	_____	_____
7) Enfermo	_____	_____	_____
8) Débil	_____	_____	_____
9) Gordo	_____	_____	_____
10) Bajo	_____	_____	_____
11) Feo	_____	_____	_____
12) Grande	_____	_____	_____
13) Inactivo	_____	_____	_____
14) Sano	_____	_____	_____

## YO COMO ESTUDIANTE SOY

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1) Estudioso	_____	_____	_____
2) Lento	_____	_____	_____
3) Tonto	_____	_____	_____
4) Bueno	_____	_____	_____
5) Burro	_____	_____	_____
6) Cumplido	_____	_____	_____
7) Flojo	_____	_____	_____
8) Organizado	_____	_____	_____
9) Atrasado	_____	_____	_____
10) Flojo	_____	_____	_____
11) Rápido	_____	_____	_____
12) Listo	_____	_____	_____
13) Malo	_____	_____	_____
14) Aplicado	_____	_____	_____
15) Incumplido	_____	_____	_____
16) Trabajador	_____	_____	_____
17) Desorganizado	_____	_____	_____
18) Adelantado	_____	_____	_____

## YO CON MIS AMIGOS SOY

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1) Aburrido	_____	_____	_____
2) Mentiroso	_____	_____	_____
3) Bueno	_____	_____	_____
4) Solitario	_____	_____	_____
5) Compartido	_____	_____	_____
6) Simpático	_____	_____	_____
7) Presumido	_____	_____	_____
8) Divertido	_____	_____	_____
9) Sincero	_____	_____	_____
10) Malo	_____	_____	_____
11) Amigable	_____	_____	_____
12) Egoísta	_____	_____	_____
13) Sangrón	_____	_____	_____
14) Sencillo	_____	_____	_____

A P E N D I C E C .

HOJA DE RESPUESTAS PARA LAS VERBALIZACIONES  
DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA.



A P E N D I C E D .

CUESTIONARIO DE PERCEPCIONES DEL NIÑO SOBRE  
LA CONDUCTA DE LOS PADRES EN CUANTO AL  
RENDIMIENTO ESCOLAR DE LOS HIJOS.

NOMBRE \_\_\_\_\_

GRUPO Y AÑO \_\_\_\_\_

SEXO \_\_\_\_\_

## INSTRUCCIONES:

Contesta las preguntas siguientes de acuerdo a tu forma de pensar.

1. ¿Cuándo le pides a tu mamá o a tu papá que te ayuden en la tarea lo hacen?

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

2. ¿Cuándo sacas una buena calificación que hacen tus papás?

a) te felicitan      b) te dan un premio      c) nada

3. ¿Cuándo sacas una mala calificación que hacen tus papás?

a) te regañan      b) te castigan      c) te pegan      d) nada.

4. ¿A tus papás les gustaría que tus calificaciones fueran?

a) 10      b) 9      c) 8      d) 7      e) 6      f) 5      g) 0

5. ¿Para tus papás tus calificaciones o conducta en la escuela son un problema?

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

6. ¿Has reprobado algún año?

SI \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

7. ¿Qué piensan tus papas de tu desempeño escolar?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A P E N D I C E E .

FORMATO DE INSTRUCCIONES PARA LA CALIFICACION DEL  
DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA PARA LOS JUECES.

149  
FORMATO DE EVALUACION

NOMBRE _____	No. LISTA _____	EDAD _____
GRUPO _____	SEXO _____	
JUEZ _____	FECHA _____	

INDICADORES	JUEZ	TIPO	&	@
1. Integración pobre		&		
2. Sombreado: cara		&@		
3. Sombreado: cuerpo, extremidades		@		
4. Sombreado: manos, cuello		&@		
5. Asimetría de extremidades		@		
6. Figura inclinada		&@		
7. Figura pequeña		&		
8. Figura grande		@		
9. Transparencias		@		
10. Cabeza pequeña		&		
11. Ojos bizcos		@		
12. Dientes		@		
13. Brazos cortos		&		
14. Brazos largos		@		
15. Brazos pegados		&		
16. Manos grandes		@		
17. Manos omitidas		&		
18. Piernas juntas		&@		
19. Genitales		@		
20. Monstruo: figura grotesca		&		
21. Tres figuras		&		
22. Nubes, lluvia		&		
23. Omisión de ojos		&		
24. Omisión de nariz		&		
25. Omisión de boca		&		
26. Omisión de cuerpo		@		
27. Omisión de brazos		@		
28. Omisión de piernas		&		
29. Omisión de pies		&		
30. Omisión de cuello		@		
Rendimiento		Indicadores		
Diagnóstico:		Total		

INSTRUCCIONES PARA CALIFICAR LA PRUEBA DEL  
DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA.

Se te pide que califiques cuidadosamente los dibujos realizados por los niños de acuerdo a los indicadores que se exponen y explican en la hoja de "INDICADORES EMOCIONALES", la cual es necesario leer antes de proceder a la evaluación.

La calificación consiste en marcar en el formato de "EVALUACION" un SI, cuando se presenta en el dibujo el indicador; y NO, cuando está ausente el indicador. Cada indicador tiene un número y en total son 30 indicadores, cada uno debe obtener un puntaje: SI o NO y deben ser calificados todos los reactivos para cada uno de los dibujos infantiles.

Para la calificación de algunos reactivos es necesario e indispensable contar con una regla, un transportador, calculadora, ya que se requiere una calificación objetiva para el presente estudio por parte de los jueces.

" I N D I C A D O R E S E M O C I O N A L E S "

\* Basados en la técnica de Kopitz (1993).

1. Integración pobre de las partes de la figura. Una o más partes no están unidas al resto de la figura, una de las partes sólo está unida por una raya o apenas se toca con el resto.
2. Sombreado de la cara o parte de la misma. Sombreado deliberado de toda la cara o de parte de la misma, inclusive pecas, sarampión; un sobreado suave y parejo de la cara para representar el color de la piel NO SE COMPUTA.
3. Sombreado del cuerpo y/o extremidades.
4. Sombreado de las manos y/o cuello.
5. Grosera asimetría de las extremidades. Un brazo o una pierna difiere marcadamente de la otra en la FORMA. Este reactivo NO SE

COMPUTA si los brazos o las piernas tienen forma parecida, pero son un poco dispares en el tamaño.

6. **Inclinación de la figura en 15 grados o más.** El eje vertical de la figura tiene una inclinación de 15 grados o más con respecto a la perpendicular.

7. **Figura pequeña.** La figura tiene 5 cm. o menos de altura.

8. **Figura grande.** Figuras de 23 cm. o más de altura.

9. **Transparencias.** Son manchas, tachaduras o dibujitos realizadas en el cuerpo o en las extremidades.

10. **Cabeza pequeña.** La altura de la cabeza es menos de un décimo de la figura total.

11. **Ojos bizcos.** Ambos ojos vueltos hacia adentro o ambos desviados hacia afuera.

12. **Dientes.** Cualquier representación de uno o más dientes.

13. **Brazos cortos.** Apéndices cortos a modo de brazos, brazos que no llegan hasta la cintura.

14. **Brazos largos.** Brazos excesivamente largos, por su longitud pueden llegar debajo de las rodillas, o donde éstas deberían estar.

15. **Brazos pegados, adheridos a los costados del cuerpo.** No hay espacio entre el cuerpo y los brazos.

16. **Manos grandes.** Manos de un tamaño igual o mayor al de la cara.

17. **Manos omitidas.** Brazos sin manos ni dedos; NO SE COMPUTAN las manos ocultas detrás de la figura o en los bolsillos.

18. **Piernas juntas.** Las piernas están pegadas, sin ningún espacio entre sí; en los dibujos de perfil se muestra sólo una pierna.

19. Genitales. Representación inconfundiblemente simbólica de los genitales.

20. Figura monstruosa o grotesca. Figura que representa una persona ridícula, degradada o no humana. NO SE COMPUTA la falta de habilidad para el dibujo.

21. Dibujo espontáneo de tres o más figuras. Varias figuras que no están interrelacionadas o realizando una actividad significativa; dibujo repetido de figuras cuando se le solicitó sólo una persona. NO SE COMPUTA el dibujo de un varón y una niña, o el de la familia del examinado.

22. Nubes, lluvia, nieve. Cualquier representación de nubes, lluvia, nieve o pájaros volando.

23. Omisión de los ojos. Ausencia total de ojos. NO SE COMPUTA ojos cerrados o vacíos.

24. Omisión de la nariz. Ausencia de la nariz.

25. Omisión de la boca. Ausencia total de la boca.

26. Omisión del cuerpo. Ausencia total del cuerpo.

27. Omisión de los brazos. Ausencia de brazos.

28. Omisión de las piernas. Ausencia de las piernas.

29. Omisión de los pies. Ausencia de los pies.

30. Omisión del cuello. Ausencia del cuello, la cabeza pegada al cuerpo.

A P E N D I C E F .

CUENTOS LITERALES Y VERBALIZACIONES DE LOS  
NIÑOS SOBRE SU DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA.

## VERBALIZACIONES DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA.

## PREGUNTAS FORMULADAS.

Has un pequeño cuento de la persona que dibujaste.

1. ¿Cuántos años tiene?
2. ¿Es hombre o mujer?
3. ¿Qué está haciendo?
4. ¿Cómo se siente?
5. ¿Si no fueras humano que animal te gustaría ser? ¿Porqué?

## F I N A S

## CASO 1.

Había una vez una niña que se llamaba Carolina, era muy coqueta y muy fea, pero un día su suerte había cambiado se volvió muy bonita y en ese entonces todos la querían y la llevaron a los Estados Unidos de América, pero ahí habían muchos asesinos, su padre de Carolina la dejó sola y los asesinos la mataron dándole dos balazos.

1. Edad: 8 años.
2. Sexo: mujer.
3. Actividad: Está extendiendo las manos para abrazar a su papá.
4. Siente: bien, la van a llevar de paseo sus padres.
5. Animal: elefante, le gusta estar gordo, por que son pesados.

## CASO 2

Era una niña muy estudiosa, pero un día se le perdió su libro, entonces se robó uno y empezó a estudiar con ese, su maestro le preguntó que de dónde había sacado ese libro y la niña dijo que su papá se lo había comprado, entonces el maestro habló con su papá, y él le dijo que no le había comprado ningún libro, la niña dijo la verdad y la regañaron, le dijeron ratera, a lo mejor la castigaron o le pegaron (quién) su papá.

1. Edad: 8 años
2. Sexo: femenino.
3. Actividad: Riéndose.
4. Siente: bien, por que no le pegaron, nada más la castigaron.
5. Animal: Delfín. Por que ellos pueden nadar, ver todo lo que hay abajo del agua y al mismo tiempo pueden estar en la superficie.

## CASO 3.

Yo, a mi hermano lo estimo y lo quiero como él a mí me quiere y cuando vamos de paseo nos compramos cosas y nos las repartimos. El viernes que él fue a Reino Aventura me trajo recuerdos de allá.

1. Edad: 11 años
2. Sexo: masculino (el hermano)
3. Actividad: Va a jugar fut ball.
4. Siente: bien, por que los dos nos apoyamos y nos queremos.
5. Animal: Caballo, por que son bonitos, grandes, corren y me gustaría correr uno.

## CASO 4

Había una vez una señora que fue a dejar a su hijo a la guardería, después que fue a Insurgentes le regalaron una rosa y ella la aceptó y que se la cobran y se quedó pensando que no le iba a volver a aceptar cosas que le regala la gente extraña, luego más tarde como a las dos fue a recoger a su hijo a la guardería, entonces volvió a ir a Insurgentes por unas cosas que necesitaba, le volvieron a obsequiar una rosa, ella la aceptó y no se la cobraron.

1. Edad: 25 años.
2. Sexo: femenino
3. Actividad: Esta yendo a la guardería de su hijo.
4. Siente: feliz, por que al momento que fue a Insurgentes y le obsequiaron otra vez la rosa y ya no se la cobraron.
5. Animal: Pájara por que vuelan y ven las cosas en el mundo.

## CASO 5

Era una vez un niño que se llamaba Esteban, era muy travieso, juguetón y muy grosero. Le ayudaba a su mamá cuando le, ella le dijera, lavaba trastes sin jabón, planchaba su ropa, todo revuelto, se dormía a las doce de la noche. En la mañana se va a su escuela, platica, dice groserías, etc. En el recreo jugaba con las niñas feo, muy rudo, las niñas se quejaban de él y todos sus amigos, la maestra le dejaba sin recreo y en la salida sella cochino.

1. Edad: 9 años.
2. Sexo: masculino.
3. Actividad: saludando.
4. Siente: feliz, por que hizo lo que él quería (qué) groserías, por que no le ayudó a su mamá cuando le dijo.
5. Animal: perro por que es muy travieso, cuida, muerde a los extraños, a los rateros, hace cosas bien.

## CASO 6

Había una vez una niña que era huérfana, iba caminando en busca de sus padres, iba a entrar en el bosque y se encuentra a un perro (silencio), un perro que le puso de nombre Martes por que lo conoció un martes en la tarde, después fueron caminando por el bosque, siguieron con la sabana, después se encontraron un prebilito que se llamaba Pichilingüe, iban caminando por una carretera y pasaron muchísimos camiones y de pronto dice la niña esa Sra. se parece mucho a mí y le pregunta cómo se llama y le dijo: también Ana Hernández Mejía, el Sr. le dijo a su esposa por qué, ¿la podemos adoptar? la adoptaron y fueron muy felices.

1. Edad: 9 años
2. Sexo: femenino
3. Actividad: Dando una flor a su mamá.
4. Siente: Feliz por que es el día de las madres y quiere regalarle todo su amor a su mamá.
5. Animal: Leopardo, por que es muy rápido y me gusta su piel.

## CASO 7

Mi tía que quería trabajar en Sabritas. Una vez una joven de 27 años que se llamaba Belinda quería trabajar en Sabritas y que un día conoció a un compañero que la iba a ayudar a encontrar trabajo en Sabritas, y le llevó, hizo su examen y lo exentó y su sueño se le había cumplido trabajando de contador y se puso tan contenta que hizo una fiesta para festejar su nuevo empleo y había invitado a toda la familia.

1. Edad: 27
2. Sexo: femenino
3. Actividad: Soñando que quería trabajar en Sabritas.
4. Siente: Feliz y muy útil por que su sueño se le había hecho realidad.
5. Animal: Conejo, por que esos animalitos inofensivos no son agresivos en nada y también son muy lindos, también por que me gustan.

## CASO 8

Había una vez una gitana que vivía sola, un día se encontró a un niño y le dijo que si quería ser su niño, el niño no dijo nada y siguió caminando, entonces pasó por ahí un Sr. y le dijo que si quería ser su esposo, el Sr. no le hizo caso y siguió caminando, al fin encontró un Sr. y le dijo quieres ser mi esposo y el Sr. le dijo que sí, se encontró un niño perdido y le dijo que si quería ser su hijo y el niño le dijo que sí y vivieron felices para siempre.

1. Edad: 32 años
2. Sexo: femenino
3. Actividad: Está viendo al Sr.
4. Siente: Triste por que no encuentra a nadie.
5. Animal: León por que soy león para correr, perseguir animales.

## CASO 9

Me la pasé agarrando a su perrito, después me fui a jugar con ella y me fui después a la tienda con todo y el perrito, después me puse a tocar piano y después volví a ir a ahorracar al perrito, pero no pude me alcansó a morder, después nos fulmos a ver ardillas y a darles de comer y una me mordió, me rasguño muy feo y después me curaron, después quise volver a ahorracar al perro, pero no lo alcancé por que lo iban a llevar a vacunar y también me vacunaron.

1. Edad: 13 y medio.
2. Sexo: femenino
3. Actividad: Estudiando.
4. Siente: bien por que su perrito no se haya muerto por que ya lo iban a atropellar.

5. Animal: gato por que me fascinan por su pelo, por que pueden brincar y correr muy rápido, también me gustaría ser perrito bebe, no tendría que ir a la escuela, no tendría que estar come y come cada rato, tampoco podría ver bien a cada rato me andaría cayendo chocando con mis hermanas.

## F I N O S

## CASO 10.

Habia una vez un policia de tránsito que era muy valiente, su trabajo era salvar muchas vidas todos los días. Se preguntarán por qué salvaba muchas vidas era porque no era un policia de tránsito normal era un super héroe y un día hubo un desastre muy fuerte en Japón a causa de un terremoto y él se sintió mal y sin empleo porque lo habían reemplazado por unas máquinas que salvaban vidas y entonces él se quiso vengar de las máquinas y las destruyó ocasionando que lo persiguieran para exterminarlo. Él huyó al fondo del mar donde hizo una base con muchos soldados y entonces para que no lo persiguieran se hizo bueno y construyó las máquinas de nuevo para que salvaran vidas y fin.

1. Edad: 18 años
2. Sexo: masculino
3. Actividad: Está vigilando la ciudad en la azotea de un edificio.
4. Siente: bien porque sigue siendo el super héroe, mal cuando lo reemplazaron por unas máquinas.
5. Animal: Doberman porque es un perro guardián y fuerte.

## CASO 11

Que vivía en una casa de campo, vivía solo y en las mañanas salía a pescar, tenía 20 años y se lavaba en el río y cortaba leña para hacer una fogata en su casa. En la mañana salía a pasear y enfrente de su casa había una laguna, se metía a nadar y en la tarde se metía a su casa a comer pescado y ya se iba a dormir.

1. Edad: 20 años.
2. Sexo: masculino
3. Actividad: viendo algo, como las estrellas.
4. Siente: triste porque no tiene a nadie, no tiene amigos ni a nadie, ni a su familia. Era hijo único porque vivía en el campo y no tenía a nadie y sus papas se murieron.
5. Animal: delfín porque otros animales matan y a los delfines los agarran nada más, los tienen en albercas, porque él delfín piensa.

## CASO 12

Un día había un niño que se llamaba Memo era fuerte y nunca jugaba con los demás por que era muy fuerte y si quería jugar a las traes no podía pues al tocar a las niñas se quejaban de que las empujaba, siempre estaba solo pues nadie lo quería entonces un día decidió no hacer ejercicio y empezó a ser débil y fue tan débil que al querer jugar las traes no podía porque cuando se las pasaban sentía como que lo empujaban entonces él volvió a hacer ejercicio pero ahora lo hacía dos veces a la semana y se puso como los demás niños y ahora podía jugar a todo con sus compañeros.

1. Edad: 11 años
2. Sexo: masculino
3. Actividad: Está solo.
4. Siente: Mal porque no lo dejan jugar con ellos los demás niños, porque era más fuerte y empujaba a los chicos.
5. Animal: tigre porque es veloz, por agil, por su fuerza.

## CASO 13

Era un niño de que se llamaba Luis Alberto que siempre sacaba 5 o 6, un día que reprobó se puso a estudiar, pero no valió la pena porque su trabajo fue limpiar botas y está medio loquito y ya.

1. Edad: 10 años.
2. Sexo: masculino.
3. Actividad: está sourtendo.
4. Siente: bien porque le acababan de pagar porque trabajó limpiando botas. Le hubiera gustado ser arquitecto no pudo porque no estudió.
5. Animal: ornitorrinco, es un animal misterioso porque no se deja ver es muy peligroso y porque hace nidos en la corteza de los arboles y porque es anfibio.

## CASO 14

Era un domingo e iba a ver un partido de fútbol a las doce, era América contra Chivas. Fue un partido muy reñido en el que quedaron 5 a 0, después de ese partido pasaron a la final contra Tecos, en ese partido el América perdió 3 a 1, yo soy americanista.

1. Edad: 28
2. Sexo: masculino.
3. Actividad: dominando la pelota.
4. Siente: cansado de tanto que entrené.
5. Animal: águila porque América, el águilas, como se ven como vuelan y ya.

## CASO 15

El hombre radioactivo. Era una vez un hombre común y corriente y en una bomba nuclear se volvió radioactivo con más fuerza y más rapidez y desde entonces se llamó el hombre radioactivo, después de un año en París hubo un asalto y luego él, el hombre radioactivo y defendió a todos, las cosas y monumentos de París. Después el villano se escapaba y el hombre radioactivo lo buscó y lo atrapó, el villano trató de huir y no pudo, murió y el hombre radioactivo dijo ya no hay peligro que perseguir pero por cuanto tiempo.

1. Edad: 18 años.
2. Sexo: masculino
3. Actividad: está volando.
4. Siente: más fuerte, más alto y más poderoso.
5. Animal: puma por su mayor velocidad, por su color y por su forma de defenderse.

## CASO 16

Era una vez un niño tan pobre que no le alcanzaba para comer entonces tenía que ir a tocar puertas para pedir dinero, un día tocó a mi casa y le prestamos, entonces lo conocí y en ese entonces se hizo mi amigo y ya. (historia real).

1. Edad: 12 años
2. Sexo: masculino.
3. Actividad: tocando las puertas.
4. Siente: triste por no tener dinero y luego tocar las puertas, es feo molesta a las gentes.
5. Animal: conejo, están bonitos los conejos, porque son tiernos por la manera en que brincan, porque como se pueden comer tienen que brincar.

## CASO 17.

Era un niño que le gustaba mucho el fútbol y quería ser de grande el mejor portero y todas las tardes iba a un entrenamiento y sus amigos se burlaban de él, de lo que decía y cuando fue a la preparatoria lo vio el entrenador y le dijo que si no quería un entrenamiento para estar en la selección y él aceptó. Cuando jugó su primer partido estaba un poco nervioso y el entrenador le dijo que no se pusiera nervioso y ganó la selección y ahora es el mejor portero de la selección mexicana.

1. Edad: 22 años.
2. Sexo: masculino.
3. Actividad: está parando una pelota.
4. Siente: bien, seguro porque tiene mucha confianza en él, de que sabe que va a ganar su selección.
5. Animal: tigre, sería ágil, rápido, fuerte y porque tendría libertad.

## CASO 18

Era una vez un Sr. que siempre quería dinero y un día en el pueblo los aldeanos le quisieron hacer una broma por ser tan avaro y entonces dijeron que en la noche en un panteón le iban a poner un Sr. en una tumba abierta claro para que no se muera, luego le dijeron que vaya al panteón y abra un ataúd y ahí encontraría un tesoro pero como el Sr. era viejo al momento de darle el susto le dió un paro cardíaco y se murió.

1. Edad: 18 años.
2. Sexo: masculino.
3. Actividad: se cayó y se rompió los pantalones.
4. Siente: se siente doloroso, le duele porque iba en su patineta y se cayó.
5. Animal: conejo, están bonitos porque corren mucho.

## CASO 19

Que era un niño que siempre regañaban, su nana porque le echaba la culpa siempre a él, un día los papás se dieron cuenta que al niño siempre lo regañaban, pero no sabían que la nana le echaba la culpa y que la nana hacía todo mal y por eso le echaba la culpa, un día la nana se le cayó el ácido en la cocina y los papás vieron y le vieron que se le cayó a ella y corrieron a la nana y se sintieron orgullosos por su hijo que decía la verdad.

1. Edad: 7 años.
2. Sexo: masculino.
3. Actividad: viendo lo que a la nana se le cayó.
4. Siente: feliz, porque tiró la nana eso.
5. Animal: león porque se sabe defender y es bonito.

## CASO 20

Era una vez un niño que se portaba mal y no hacía las tareas y siempre que salía de la escuela paseaba por una casa donde había perros y les echaba piedras, un día se salieron de la jaula y lo empezaron a perseguir y ya nunca los volvió a molestar.

1. Edad: 9 años.
2. Sexo: masculino.
3. Actividad: está parado.
4. Siente: bien porque se sacó diez, porque así le compran juguetes.
5. Animal: perro, para que me tengan de mascota, para que me cuiden y me den de comer.

## CASO 21

"Arturo va al gimnasio". Había una vez un joven de 15 años llamado Arturo, él un día decidió ir a un gimnasio que se encontraba cerca de su casa, fue al gimnasio y encontró a personas muy saludables y sanas, decidió entonces hacer pesas empezó a hacerlas cuando vio que otro joven que estaba ahí cargaba 1,500 kg, entonces él empezó con 300 kg, empezó a levantarlas y encontró que podría cargar más peso, después fue a las barras y después abdominales le dijeron que se alimentara bien y comiera bien, nada de alimento chatarra, salió de ahí con mucha fuerza.

1. Edad: 15 años.
2. Sexo: masculino.
3. Actividad: levantando pesas.
4. Siente: fuerte, tan bien activo y sano.
5. Animal: perro, porque a los perros se les cuida mucho.

## CASO 22

Había una vez un niño que se llamaba Luis Eduardo y era muy travieso y un día cuando fue su tío a su casa había unos insectos y llegó Eduardo y los pisó y por eso malo le pasó un abejorro y su perro lo defendió cuando el abejorro llegó atacó la perra, por travieso se murió su perro porque le picó.

1. Edad: 7 años.
2. Sexo: masculino.
3. Actividad: cuando llegó de la escuela me pega, se me cueiga y me caigo.
4. Siente: alegre porque quiere jugar.
5. Animal: perro, cuidaría a mis... a los que me cuidan (quiebes) los doñees.

## CASO 23

Era un Sr. que trabajó en una fábrica de cucharas y de platos y como ganaba mucho dinero le dijeron que si podía aguantar 2 semanas sin trabajar y entonces aceptó y luego ya pasaron 2 días estuvo ahí consiguiendo dinero, y ya terminaron las semanas y cuando llegó del trabajo no lo aceptaron y los Sres. que le dijeron que si aguantaba le consiguieron un trabajo y luego lo querían matar unos Sres. porque le debía mucho dinero y no se lo podía pagar porque trabaja en otra empresa y los Sres. que le consiguieron el trabajo lo salvaron.

1. Edad: 13
2. Sexo: masc.
3. Actividad: nada.
4. Siente: bien porque lo salvaron.
5. Animal: león, es un animal salvaje y no se lo podían comer otros animales y porque dicen que es el rey de la selva.

## CASO 24

Que él vive en una casa muy muy grande en México, D.F. y que él tiene dos hermanos y su papá y su mamá y él tiene 6 años y nació en febrero 27.

1. Edad: 6 años.
2. Sexo: masculino.
3. Actividad: está saludando a su hermano.
4. Siente: feliz porque le compraron un juguete.
5. Animal: ratón mejor no, pelicano, porque podría volar, por el color, por su forma. el ratón ya no me gusta.

## CASO 25

"El niño desobediente". Había una vez un niño que era muy desobediente con sus papas, un día en la noche se le apareció su hada madrina y le dijo que si seguía siendo desobediente se iba a ir al infierno y desde esa noche él ya no era desobediente.

1. Edad: 7 años.
2. Sexo: masculino.
3. Actividad: era muy desobediente con sus papas.
4. Siente: mal porque estaba desobedeciendo a sus papas.
5. Animal: tiburón porque así me comería a los que me molestan en el salón (que te hacen) me pegan, me pegan.

## E I N A S

## CASO 26

Erase una vez una mujer tan pobre que ella pensaba que algún día iba a ser rica, soñaba con tener muchas joyas para regalarlas a su papá y a su mamá y tener muchísimo dinero para hacer una casa a los pobres que como ella sufrían y su sueño fue realidad fue muy feliz porque sentía la satisfacción de haber ayudado a los pobres.

1. Edad: 10 años.
2. Sexo: femenino.
3. Actividad: pensando en que algún día puede ser feliz.
4. Siente: bien.
5. Animal: paloma para volar en lo alto y no preocuparse de los problemas que hay en la tierra.

## CASO 27

Era un Sr. que trabajaba en la tarde y en la noche se iba a tomar a un puento con su amigo Luis, siempre pedía refresco y tres tacos, luego se iba a su casa y ya se acostaba y se iba con su familia: (alcohol a veces).

1. Edad: 37
2. Sexo: masculino
3. Actividad: Comiendo.
4. Siente: Bien.
5. Animal: Perro para que luego lo adoptaran y le dieran de comer.

## CASO 28

Era una vez una niña muy obediente que vivía en una pequeña cabaña con sus papas y con sus abuelos. La niña salía cada vez y se iba al parque, jugaba y cada vez se encontraba a sus amigas y cuando terminaban de jugar la niña les invitaba un helado; la niña se llamaba Carina, ella tenía 9 años con sus amigas ella se siente feliz; ella si no fuera humano le gustaría ser la reina de la selva.

1. Edad: 9 años
2. Sexo: femenino.
3. Actividad: jugando.
4. Siente: feliz.
5. Animal: león, quisiera ser el rey de la selva.

## CASO 29

Una vez Vanessa iba pasando por una tienda y había un pastel y se le antojó y iba ser su cumpleaños y le dijo a su mamá cuando sea mi cumpleaños puedo invitar a mis amigas a la fiesta y le dijo si en Mac Donalds y luego el día de su cumpleaños, se fueron a Mac Donalds y comimos, después nos fuimos a jugar a los juegos, nuestras mamá vinieron de noche por nosotros y nos fuimos a la casa.

1. Edad: 10 años.
2. Sexo: femenino.
3. Actividad: trabajando.

4. Siente: feliz porque sacó buenas calificaciones.
5. Animal: foca porque le gusta nadar, porque se divierte mucho.

## CASO 30

Un día en la mañana iba paseando Angelica y de repente se encuentra con un huevo de pájaro, ella se lo llevó a su casa y al día siguiente en la mañana el huevo se había roto y buscó al animal que se ocultaba dentro del huevo. Ya lo había encontrado al zato y sorpresa que se llevó era un pequeño pajarito le dió semillas, agua y lo limpió con un trapito húmedo y cuando se despertó su mamá vaya susto que se llevó, le pidió permiso de quedárselo y su madre aceptó. Ya después había pasado 5 meses y el pajarito se fue y vivió en el árbol de enfrente para observarla las tardes y noches.

1. Edad: 10 años.
2. Sexo: femenino.
3. Actividad: Cuidando un pajarito.
4. Siente: feliz.
5. Animal: pájaro porque puede volar a cualquier lugar que quiera y no tiene que pagar el viaje.

## CASO 31

Esta niña la trataba muy mal su tía entonces un día ya no aguantaba y la niña se escapó de su casa, y no sabía por donde andaba, estaba perdida y una Sra. la vió y se la llevó a un orfanatorio y ahí estuvo mucho tiempo y un día una Sra. quería tener una hija pero no podía, entonces tomó la niña ella, era muy bonita, la Sra. la quería tener ahí como hija y ya la llevó a su casa y su casa estaba muy bonita y la niña se sintió muy contenta y por siempre vivió con la Sra. muy feliz.

1. Edad: 11 años.
2. Sexo: femenino.
3. Actividad: Esta perdida, esta buscando donde está.
4. Siente: muy desesperada porque no sabía que hacer a donde ir.
5. Animal: pájaro porque me gustaría volar.

## CASO 32

Era una vez una niña que iba caminando a su escuela, era tan relajenta que sus profesores la regañaban y la sacaban del salón. Un día fue con su mamá y le dijo "mamá porque siempre me regañan" y le dice la mamá: no sé hijita ¿te portas mal? no le dice la niña, y dice la mamá entonces voy a ir a la escuela a reclamar, y le dice al profesor, dice mi hija que se porta bien y la regañan, y dice el profesor que es mentira, entonces la mamá regaña a la hija y la pone a estudiar y ya.

1. Edad: 9
2. Sexo: femenino.
3. Actividad: Esta sacando la lengua.
4. Siente: bien porque no se ha enfermado (se enferma seguido) sí, bueno, no.
5. Animal: conejo porque está bonito.

## CASO 33

Había una vez Samantha paseaba por el bosque de pronto escuchó un ruido que provenía de atrás, entonces volteó y no vió nada siguió caminando vió que una piedra se movía entonces la agarró y se apareció en un hermoso hombre que era Ivan Carlos Escalona entonces lo vió. Pregunta Samantha porque estabas en esa piedra, porque una bruja me encantó y me convirtió en una piedra entonces yo no me podía liberar hasta que una mujer me tocara y me liberara y gracias a Dios ya me desentataron de ese hechizo malo.

1. Edad: 9 años.
2. Sexo: femenino.
3. Actividad: Estudiando.
4. Siente: Bien porque es buena, está orgullosa porque se siente bien en la escuela.
5. Animal: perro porque me gusta caerles bien a los niños.

## CASO 34

Había una vez una niña que estaba en el parque jugando con otros niños entonces llegó un Sr. y le dijo y le preguntó ¿niña te gustaría tener un perrito y la niña le dijo que sí y el Sr. le dijo si quieres el perrito tienes que venir a mi casa entonces y la niña no se imaginó que el Sr. quería ser un ladrón entonces ella fue a su casa y no le dijo nada a sus papas, después fue a visitar al Sr. entonces el Sr. le dijo que pasará a su casa y la niña le preguntó

que dónde estaba el perrito, entonces la niña le dijo que cuánto le iba a costar y el Sr. le dijo a la niña que con un bebé, entonces la niña le dijo mejor no y le diré a mis papás que me compren uno, entonces el Sr. no la dejó salir a la niña, sus papás de la niña estaban muy preocupados y la niña no apareció, después la niña les habló a sus papás que la fueran a recoger pero el Sr. le había hecho algo a la niña.

1. Edad: 10
2. Sexo: femenino.
3. Actividad: no sé yo nada más la dibujo así.
4. Siente: bien porque no está enferma y porque la dejaron salir.
5. Animal: pez, porque tiene bonitos colores y porque viven en el agua.

## CASO 35

Mi mamá estaba jugando en el bosque y se perdió, pero sabía que su casa estaba al norte, pero no sabía para dónde quedaba y le preguntó a un campesino y le dijo que quedaba para arriba y ya.

1. Edad: 10
2. Sexo: femenino
3. Actividad: está cocinando.
4. Siente: muy chismosa no sé porque.
5. Animal: tigre porque me gustan mucho, para mí son perfectos.

## CASO 36

Era una vez una niña estaba jugando, pero sus papás le dijeron que iban al mercado y esa niña se quedó solita, después una persona extraña se le acercó y se la quiso llevar, pero la niña como sus papás le habían dicho que no le hiciera caso a nadie se fue corriendo a la casa de sus vecinos y después llegaron sus papás y les contó todo lo que le pasó y sus papás le dijeron que había hecho bien.

1. Edad: 9
2. Sexo: femenino
3. Actividad: estaba jugando.
4. Siente: bien porque no tenía ninguna enfermedad.
5. Animal: gato porque se defiende y también ve en la noche para que no lo atrapen.

## CASO 37

Es mi tía Mary, que trabaja en el local, es feliz y muy cariñosa.

Era una vez una Srta. que tuvo sobrinos y un trabajo y fue muy feliz.

1. Edad: 22
2. Sexo: femenino
3. Actividad: trabajando, no sé.
4. Siente: bien porque no le falta nada (a quién sí) a mi papá se murieron mis dos abuelitos.
5. Animal: venado porque son bonitos, son ágiles pues me gustan.

## M I N I O S

## CASO 38

Que esta persona iba al bosque a cazar patos y de pronto había una manada y no logró cazar nada, pero a la siguiente cazó al jefe de todos los patos y los patos se bajaron a defender a su jefe y también logró pescar esos y luego su compañero para ayudarse a cargar y todos comieron patos felices.

1. Edad: 30 años.
2. Sexo: masculino
3. Actividad: cazando
4. Siente: feliz porque cazó a todos los patos.
5. Animal: lobo, porque comería muchos conejos y se haría el jefe de todos los animales.

## CASO 39

Había una vez un niño llamado Pedro que se portaba muy mal, su mamá lo regañaba porque era muy grosero con ella y también con sus amigos. Un día sus amigos le dejaron de hablar porque los molestaba mucho y luego ya se portó bien y todos volvieron a hablarle y a portarse bien con él, y él comprendió que no debía ser malo porque las personas no les gustaba y luego no le hablaban.

1. Edad: 9 años.
2. Sexo: masculino
3. Actividad: caminando hacia su casa
4. Siente: bien.
5. Animal: perro porque es el mejor amigo del hombre.

## CASO 40

Mi papá quería construir una casa de madera pero entonces fue a pedir consejos y le pidió un consejo a su papá y mamá y le dijo su papá que si quería hacer una casa de madera necesita un ayudante y fue a pedirle a uno de sus amigos que le ayudara y los dos construyeron la casa y cuando la terminaron la mamá del niño que la quería construir les invitó galletas. Y los dos amigos en la escuela se pusieron a platicar cómo lo había hecho y luego su amigo y él jugaron en la casa que había construido.

1. Edad: 10 años.
2. Sexo: masculino
3. Actividad: va a construir una casa.
4. Siente: feliz porque había construido su casa que él quería.
5. Animal: ratón, son pequeños juegan mucho y pueden jugar el tiempo que quieran.

## CASO 41

El Sr. se fue a hacer ejercicio porque su mujer señora le dijo que fuera a hacer ejercicio y también para que se haga más fuerte y él se puso a hacer ejercicio y cuando llegó a su casa le dijo a su mujer, ya está la comida y ella contestó no pero si quieres haz más ejercicio.

1. Edad: 14
2. Sexo: masculino
3. Actividad: ejercicio.
4. Siente: bien.
5. Animal: puma porque son ágiles como él.

## CASO 42

Era, hace una vez un niño muy pobre que a penas tenía para trabajar y mantener a su familia hasta que un día llegó una persona y lo vio sucio y le preguntó cómo te llamas contestó, me llamo José Luis y esperó a darle trabajo y a ayudarlo, sus papás murieron, después se casó tuvo muchos hijos y fue feliz.

1. Edad: 9 años.
2. Sexo: masculino.
3. Actividad: está viendo el cielo porque le gusta.
4. Siente: feliz porque a pesar de que era pobre después tuvo mucho dinero.
5. Animal: perrito porque repite todo lo que dice su ser humano.

## CASO 43

Joao: una vez caminando por la sierra, Joao escuchó alguien que le llamaba entonces volteó a ver quién le llamaba, pero no vio nada y hasta que vio una piedra entonces la tocó y se convirtió en una hermosa mujer llamada Lilliana, pero después lo llamaron otra vez y volteó y la mujer se volvió a convertir en piedra.

1. Edad: 10 años.
2. Sexo: Masculino.
3. Actividad: Observando.
4. Siente: feliz porque sacó buenas calificaciones.
5. Animal: delfín porque así estuviera libre en el mar (ahora no es libre porque lo regañan mucho porque hace muchas travesuras en el salón).

## CASO 44

En primer lugar es gordito, le gusta jugar fut ball, él es muy buen estudiante, él es medio enojón. Una vez estábamos jugando fut (ay Dios! no que chistoso) y nos iban ganando 6 a 0, entonces meto un auto gol, ibanos 6 a 1, Juan Carlos metió un gol otro amigo metió 3 y yo metí uno y cuando iba a acabar el partido ibanos 6 a 6 se resbala Escalosa y mete un gol de chiripa y ganamos 7 a 6.

1. Edad: 10 años.
2. Sexo: masculino
3. Actividad: jugando fut ball.

4. Siente: bien.

5. Animal: León porque es el rey de la selva, porque manda a todos y por eso es enojón.

CASO 45

Había una vez un niño que se llamaba Raúl iba a pasear con su familia en un bosque y ahí se fueron al bosque a las 8, luego comieron en el mismo bosque a las 9, luego cenaron a las 8, luego ahí se quedaron a acampar, luego Raúl como era muy latoso se fue solito al bosque y se perdió, se perdió a las 10 de la noche, al amanecer su familia no lo encontró y se pusieron a buscarlo por todo el bosque y no lo encontraban, como en el coche tenían un teléfono llamaron a la policía y hasta las 9 noche lo volvieron a encontrar de ahí se fueron a su casa y ya.

1. Edad: 10 años.

2. Sexo: masculino.

3. Actividad: se perdió.

4. Siente: triste, bueno yo no me sentiría triste porque me gusta perderme hasta que luego me encuentran.

5. Animal: leopardo porque corre muy rápido para escaparse de su enemigo o para atrapar a su enemigo.

CASO 46

Que era muy chico él y estaba muy flaco pero quería estar gordito, pero no podía y no sabía que hacer y entonces le preguntó a su amigo que que podía comer y le dijo que comiera frutas y verduras para que así pudiera estar un poco más lleno, pero no tengo mucho dinero para comprar y le dijo entonces yo te doy dinero y cuando tú consigas me lo pagas.

1. Edad: 8 años.

2. Sexo: masculino.

3. Actividad: está sonriendo porque ya engordó un poquito.

4. Siente: bien porque ya subió de peso.

5. Animal: perro porque son juguetones, para que me dieran de comer, pero es lo mismo que el humano.

CASO 47

Era un leñador que iba por el bosque y vendía la leña para alimentar a su familia. Un día de mala suerte se extravió y cada vez se hacía más noche y no sabía qué hacer, de pronto vio una luz y se dirigió hacia ella, era un hombre con barba que era el que cuidaba el bosque le dijo la dirección de su casa y el Sr. lo llevó hacia ella y le dio dinero para mantener a su familia, al regresar a su casa les enseñó a sus hijos el dinero y se emocionaron mucho, fue a la tienda y se compró una medida de trigo.

1. Edad: 37 años.

2. Sexo: masculino.

3. Actividad: está perdido.

4. Siente: asustado porque ya era noche y no sabía qué hacer, no sabía el camino a su casa.

5. Animal: león porque es muy astuto y es el rey de la selva y me gusta su melena.

CASO 48

Ella era una niña muy feliz, pero un día cuando fue a la escuela le dijo un niño que si volvía a poner esa cara feliz que le iba a (ay ya se me olvidó) dar una cachetada y cuando llegó a su casa le dijo a su mamá y su mamá fue a la escuela a reclamar, pero la directora le dijo que no era cierto y la mamá enojada fue al otro día a dejar a su hijo y su hija le dijo quién había sido y le dijo que lo llamará para pedirle su teléfono y alegrarle a su mamá. Y cuando habló por teléfono la mamá del niño dijo que le iba a pegar por lo que le había dicho a la niña y cuando volvió a la escuela se encontró al niño y le dijo que ya nunca se iba a meter con ella porque si no le iba a ir muy mal con su mamá, pero la niña le contestó que lo cumpliera porque si no le iba a pasar lo mismo.

1. Edad: 10 años.

2. Sexo: femenino.

3. Actividad: bailando.

4. Siente: feliz porque el niño le cumplió lo que le dijo.

5. Animal: perro porque son muy tiernos y porque juegan contigo.

CASO 49

Que era un Sr. que era muy triste porque tenía poco pelo, entonces un día su esposa le dijo que no importaba que tuviera poco pelo porque otras personas también así lo tenían el pelo, y seguía triste y un día cuando vio en un revista que había un shampoo que le crecía el pelo se lo puso, pero a él no le dio, no le creció el cabello porque era

muy poco y luego salió a la calle y varía gente lo miraba y él pensaba que se asustaban, que no les gustaba como estaba su forma de ser y ya en un mes le empezó a crecer y a toda la gente le empezó a agrandar, a tomarle confianza y él se quedó contento y seguía poniéndose el shampoo para que le creciera más y ya, y después cuando salió otra vez toda la gente se quedó impresionada y todos y él, ya sé, y él se dió cuenta que no importaba si estaba pelón o calvo o con pelo que lo que importaba es que estuviera contento.

1. Edad: 42 años.
2. Sexo: masculino.
3. Actividad: saliendo a la calle para enseñar a las personas que tenía un poco más de pelo.
4. Siente: contento porque tenía un poco más de pelo.
5. Animal: pantera porque saltan muy alto y tienen colmillos muy filosos.

## CASO 50

Era un niño que iba caminando por el bosque y se encontró a otro niño a un amigo, se hicieron amigos y se fueron a pasear por todo el bosque, después el amigo que encontró al amigo se fue a su casa y se despidió de su otro amigo y cuando llegó a su casa su mamá le dijo que si pudiera ir por leña para que prendieran fuego y no hiciera tanto frío y el otro amigo, su papá de él le dijo que vaya por unas flores porque ya va a ser el día de las madres, entonces otra vez se encontraron y el amigo que le dijo su papá a él lo invitó a su casa, pero el otro amigo no podía porque tenía que buscar leña y traersela a su mamá porque no haga tanto frío y le dijo si quieres mañana porque no tengo nada que hacer. Al día siguiente el amigo lo invitó a su casa y luego el amigo invitó a sus padres, entonces fueron y los padres del amigo (de la leña) conoció a los padres del otro amigo y formaron una fiesta y así cada día se iban viendo en el bosque.

1. Edad: 11 años.
2. Sexo: masculino.
3. Actividad: como que iba a abrazar a alguien.
4. Siente: feliz porque conoció a su amigo.
5. Animal: coala porque son como ositos de peluche, porque saben subirse a los árboles y algunos desaparecen.

## CASO 51

Había una vez un niño muy irresponsable, era muy enojón y no era agradable y nadie le hacía caso, entonces un día se dió cuenta de que nadie le hacía caso y empezó a razonar y se fue haciendo cada vez mejor y muy agradable.

1. Edad: 9 años.
2. Sexo: masculino.
3. Actividad: brincando para jugar.
4. Siente: feliz porque ahora sabe que si le hace caso.
5. Animal: ave porque pueden andar libre, volar por donde fuere.

## CASO 52

Era una vez que yo estaba caminando por el estadio Arceca y entré al partido de Pumas contra América, después de que terminó el partido fui abajo a ver a Jorge Campos y le pedí si firmaba mi balón de fut ball y si quería tomarse una foto conmigo y dijo que sí.

1. Edad: 21 años.
2. Sexo: masculino.
3. Actividad: jugando fut ball.
4. Siente: bien porque le ha gustado su profesión mucho.
5. Animal: ratón porque no tendría porque no estuviera en la escuela.

## CASO 53

Escalona un día que estaba atrapado en un hoyo cuando de repente llegó una serpiente, empezó a luchar con ella y la mató, luego seguía corriendo y aparte de eso se encontró a un cocodrilo, también lo mató y de repente salió del bosque llegó a la ciudad y lo atropellaron, le salió mucha sangre, le dolió mucho y se murió.

1. Edad: 9 años.
2. Sexo: masculino.
3. Actividad: jugando fut ball.
4. Siente: bien porque metió dos goles.
5. Animal: chita, corren demasiado para poder cazar los animales.

## CASO 54

Erase una vez una pequeña niña que paseaba y de repente se encuentra a un hombre que no conocía, entonces el hombre le dijo que lo acompañara a su casa a enseñarle un juguete que a ella le gustaba mucho, pero la niña dijo que no porque su mamá le había dicho que no fuera con extraños, pero él la convenció y la llevo. Al rato llegaron y la niña se dió cuenta que él no era un buen hombre. Entonces ella escapó y se fue a su casa, y desde ese tiempo no le vuelve a hablar a un hombre que nunca ha conocido, y su mamá la castigó durante un buen tiempo.

1. Edad: 9 años.
2. Sexo: femenino
3. Actividad: se supone que esta en un parque jugando.
4. Siente: bien, alegre.
5. Animal: perro, porque ese tipo de animal me gusta mucho porque puede hacer cosas que le ordenes y que te puede traer.

## CASO 55

Es un niño que viaja por todo el mundo y a cada persona que ve la saluda diciendo hola, adiós, y a los que saluda en otros países se preguntan que es hola y adiós, y cuando pasa por México todos le dicen adiós, hola.

1. Edad: 11 años.
2. Sexo: masculino
3. Actividad: diciendo hola a todas las personas del mundo.
4. Siente: feliz por poder saludar a todos los habitantes del mundo.
5. Animal: delfín porque si un humano se está ahogando el delfín lo salva.

## CASO 56

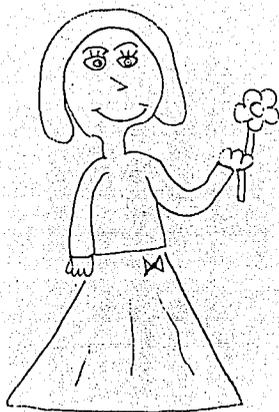
Había una vez una mujer tan bella que llegó a ser reina y en un pueblo estaba un campesino tan pobre que no tenía para comer y un día pasa la carroza de la reina y saluda al campesino y lo invita a subir a la carroza y llegaron al castillo y se divirtieron juntos con el bufón, se casaron y tuvieron un hijo y vivieron felices para siempre.

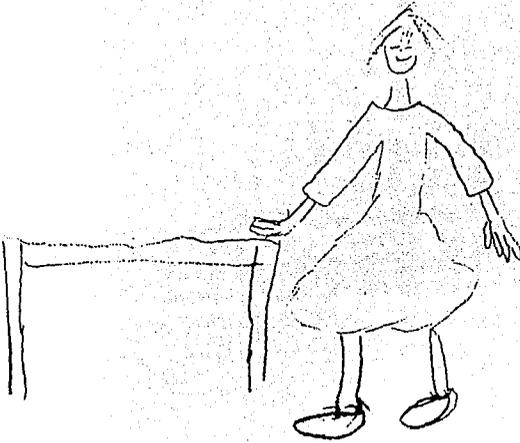
1. Edad: 44 años.
2. Sexo: masculino.
3. Actividad: Se toma una foto para recordar cuando tenía 44 años.
4. Siente: A gusto.
5. Animal: león para ser libre.

A P E N D I C E G .

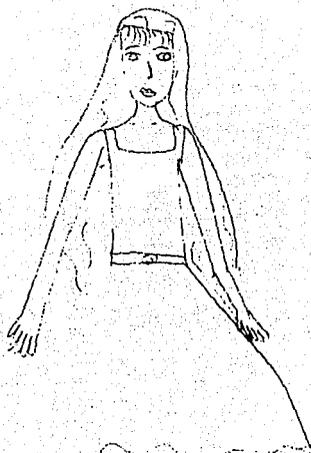
DIBUJOS DE LA FIGURA HUMANA.

ALGUNOS CASOS.





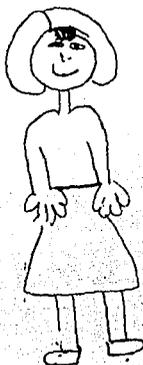


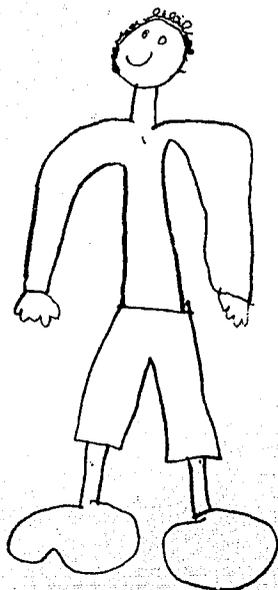


11

Apéndice G. 5

CASO 36



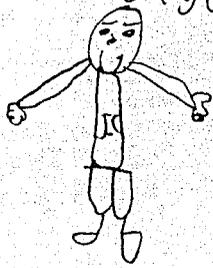


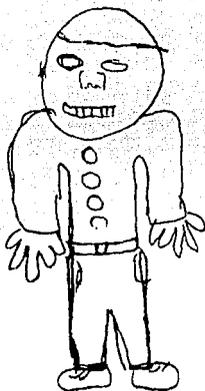
Apéndice G. 7

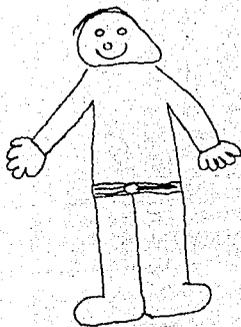
CASO 15



Jorgecampos



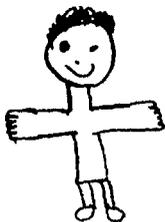




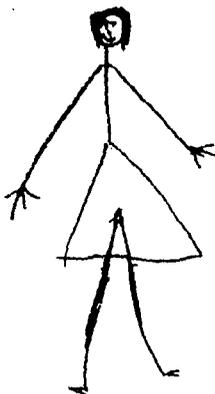




RVI



LAURA



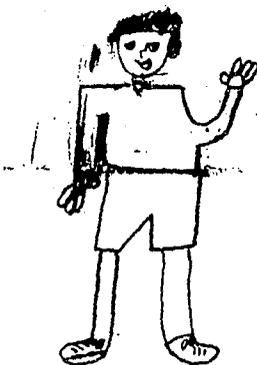
G. 15 5)



escalona







A P E N D I C E H

INTERPRETACION CLINICA DE LOS INDICADORES  
EMOCIONALES. KOPPITZ 1993.

INTERPRETACION CLINICA DE LOS INDICADORES EMOCIONALES.  
BASADA EN LA TECNICA DE KOPITZ (1993).

Integración pobre de las partes de la figura : "Este indicador parece estar asociado con uno o varios de los siguientes factores: inestabilidad, una personalidad pobremente integrada, coordinación pobre e impulsividad..." (pp.87).

Sombreado cara : a) toda la cara "... efectuado por niños seriamente perturbados, dominados por la ansiedad y que tenían un concepto muy pobre de sí mismos" (pp.89).

b) parte de la cara "... parece reflejar ansiedades específicas referidas a los rasgos que han sido sombreado o a sus funciones... indica descontento con uno mismo" (pp.89).

Sombreado del cuerpo y/o extremidades : "... indica ansiedad por el cuerpo...revela áreas generales de preocupación, pero el sombreado no indica la causa específica subyacente a la ansiedad manifiesta" (pp.90).

Sombreado de las manos y/o cuello : "...angustia por alguna actividad real o fantaseada con las manos..." "Todos los niños que sombrearon el cuello estaban realizando visibles esfuerzos para controlar sus impulsos..." (pp.91).

Grosera asimetría de las extremidades : "... parece estar asociado con coordinación pobre e impulsividad" (pp.91).

Inclinación de la figura en 15 grados o más : "... sugiere una inestabilidad y falta de equilibrio general...En los dibujos infantiles parece indicar un sistema nervioso inestable o una personalidad lábil; sobre todo sugiere que al niño le falta una base firme" (pp.92).

Figura pequeña : "... parece reflejar extrema inseguridad, retraimiento y depresión" (pp.92).

Figura grande : "... asociadas con expansividad, inmadurez y controles internos deficientes" (pp.92).

Transparencias : "... están asociadas con inmadurez, impulsividad y conducta actuadora... indica ansiedad y preocupación por la región particular del cuerpo revelada por la transparencia" (pp.93).

Brazos cortos : "... refleja la dificultad del niño para conectarse con el mundo circundante y con las otras personas. Asociado con el retraimiento, encerrarse dentro de sí y a la inhibición de los impulsos" (pp.95).

Cabeza pequeña : "...La presencia de este ítem parece indicar sentimientos intensos de inadecuación intelectual" (pp.94).

Ojos bizcos : "... se interpreta como un reflejo de ira y rebeldía... No puede o no quiere ajustarse a los modos esperados de comportamiento" (pp.94).

Dientes : "...son un signo de agresividad, y no sólo de agresividad oral... En los niños un cierto monto de agresividad es normal y aún necesaria para ser líderes y realizarse" (pp.95).

Brazos cortos : "... parece reflejar la dificultad del niño para conectarse con el mundo circundante y con las otras personas. Parece estar asociado con la tendencia al retraimiento, al encerrarse dentro de sí y a la inhibición de los impulsos" (pp.95).

Brazos largos : "... están asociados con una inclusión agresiva en el ambiente...reflejan necesidades agresivas dirigidas hacia afuera..." (pp.96).

Braxos pegados : "...reflejan control interno bastante rígido y una dificultad de conectarse con los demás" (pp.96).

Manos grandes : "...parecen estar asociadas con la conducta agresiva y actuadora en la que están implicadas las manos, ya sea directamente como en la agresión manifiesta, o indirectamente como en el robo" (pp.97).

Manos omitidas : "...refleja sentimientos de inadecuación o de culpa por no lograr actuar correctamente, o por la incapacidad para actuar" (pp.97).

Piernas juntas : "...parece indicar sobre todo tensión en el niño, y un rígido intento por parte del mismo de controlar sus propios impulsos sexuales o su temor de sufrir un ataque sexual" (pp.98).

Los genitales : "...debe ser considerada como un signo de psicopatología seria que implica aguda angustia por el cuerpo y control pobre de los impulsos" (pp.98).

Monstruos o figuras grotescas : "...refleja sentimientos de intensa inadecuación, y un muy pobre concepto de sí mismo" (pp.98).

Tres o más figuras : "Se observo también que algunos de los niños que dibujan figuras múltiples carecen de un sentimiento de identidad o de ser una persona...habitualmente requieren una ayuda especial en la escuela para poder convertirse en seres humanos individualizados" (pp. 100).

Nubes, lluvia y nieve : "...indica que el niño se siente amenazado por el mundo adulto, especialmente por los padres. En efecto, el niño está ubicado bajo una nube, bajo presión desde arriba" (pp.100).

Omisión de ojos : "Siempre tiene importancia clínica...todos los que habían omitido los ojos en sus figuras eran niños aislados socialmente. Tendían a negar sus problemas, rechazaban enfrentar el mundo y escapaban a la fantasía" (pp.100).

Omisión de nariz : "...asociada con conducta tímida y retraída y con la ausencia de agresividad manifiesta...puede estar expresando un sentimiento de inmovilidad e indefensión, una incapacidad de progresar, avanzar con aplomo" (pp.101).

Omisión de boca : "...clínicamente significativo...Refleja sentimientos de angustia, inseguridad y retraimiento, inclusive resistencia pasiva" (pp.101).

Omisión de cuerpo : "...es invariablemente un signo serio de psicopatología y puede reflejar cualquiera de las siguientes condiciones: retraso mental, disfunción cortical, inmadurez severa debida a retraso evolutivo, o perturbación emocional con aguda ansiedad por el cuerpo y angustia de castración" (pp.102).

Omisión de brazos : "...refleja ansiedad y culpa por conductas sociales inaceptables que implican los brazos o las manos...tendencias y actitudes conflictivas" (pp.102).

Omisión de piernas : "...parecía reflejar intensa angustia e inseguridad" (pp.103).

Omisión de pies : "...parece reflejar un sentido general de inseguridad y desalimento, un sentimiento de "no tener pies en qué pararse" (pp.104).

Omisión de cuello : "...relacionada con inmadurez, impulsividad y controles internos pobres" (pp.104).