



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA  
PSICOLOGÍA

EL FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA DESDE EL ENFOQUE DE  
LA PSICOLOGÍA HUMANISTA PARA NIÑOS DE 7 A 12 AÑOS DE EDAD.  
UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

**T E S I N A**  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**  
**P R E S E N T A**  
Juana Isabel López Cuevas

JURADO DE EXAMEN

TUTOR LIC. MIGUEL ÁNGEL JIMÉNEZ VILLEGAS.  
TUTOR ADJUNTO DR. RUBÉN LARA PIÑA.  
LIC. VERÓNICA MORENO MARTÍNEZ.  
SINODALES MTRA. GUILLERMINA NETZAHUATL SALTO.  
LIC. JAVIER RIVERA CONTRERAS.



México D. F.

2013



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi padre quien pudo darme la confianza convertida en amor.

A mi madre que con su firmeza pudo sembrar en mi tenacidad.

A mis hermanos por su cariño y respeto.

A mi hermana Tere por su actitud de lucha por la vida.

A mi esposo por su ayuda incondicional, por su brazo fuerte en los momentos de mi debilidad, por su ternura y comprensión.

A mi hijo Hugo admiración por su fuerza interior para seguir adelante venciendo obstáculos.

A mi hijo Luis Arturo su cariño, ternura y valentía por perseguir sus sueños.

A mi gran amiga, maestra y compañera Ma. Elena Patiño por su paciencia, tiempo y delicadeza.

A Dios por existir.

A la vida por darme el privilegio de servir.

## ÍNDICE

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPITULO I. MARCO TEÓRICO.	12
1.1. PSICOLOGÍA HUMANISTA.	12
1.1.1. Existencialismo.	19
1.1.2. Fenomenología.	22
1.1.3. Humanismo.	26
1.1.4. Representantes de la Psicología Humanista.	32
1.1.4.1. Abraham H. Maslow.	33
1.1.4.2. Carl Rogers.	40
1.2. AUTOESTIMA.	47
1.2.1. Antecedentes.	47
1.2.2. Definición de Autoestima.	50
1.2.3. Características de la Autoestima.	59
1.2.4. Estructura de Autoestima.	60
1.2.5. La Importancia de la Autoestima.	64
1.2.6. Autoestima Alta y Baja.	66
1.2.7. Problemas para la Investigación de la Autoestima.	70

## EL FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA

1.3. DESARROLLO DE LA NIÑEZ INTERMEDIA.	74
1.3.1. Desarrollo de la autoestima en la Niñez Intermedia.	83
1.3.2. Desarrollo de la Autoestima en la Adolescencia Temprana.	93
1.4. LAS EMOCIONES.	98
1.4.1. El Desarrollo de las Emociones.	102
1.5. FACTORES QUE INFLUYEN Y AFECTAN A LA AUTOESTIMA.	106
1.5.1. La Familia.	107
1.5.2. Factores Sociales.	115
1.6. LA AUTOESTIMA EN LA EDUCACIÓN.	117
1.7. EL FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA.	125
CAPITULO 2 METODOLOGÍA (PROPUESTA DEL PROYECTO).	128
2.1. Objetivos.	128
2.1.2. Participantes.	128
2.1.3. Instrumentos.	129
2.1.4. Recursos Materiales.	129
2.1.5. Lugar.	130
2.1.6. Duración del Programa.	131
2.2. CONSIDERACIONES GENERALES.	131
2.2 1. Estrategias Psicológicas.	131
2.2.2. Estrategias Didácticas.	135

EL FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA

2.2.3. Consideraciones para los Facilitadores.	136
2.2.4. Evaluación del Programa.	139
2.3. CONTENIDO DEL PROGRAMA.	142
CAPÍTULO 3. CONCLUSIONES.	173
REFERENCIAS.	180
ANEXOS.	185

**RESUMEN.**

El presente trabajo es una propuesta para abordar el fortalecimiento de la autoestima, desde el enfoque de la psicología humanista.

El programa promueve en el niño la consciencia de sus sentimientos, pensamientos y acciones; aprendiendo a darse cuenta, por medio de experiencias lúdicas e historias de cuentos, la valoración de sí mismo, su merecimiento y de su competencia.

El programa se realizará en 12 sesiones de 1:30 min., mediante sesiones grupales con niños de 7 a 12 años, siendo mixtos y con un cupo máximo de 10.

Las actividades del programa se desarrollarán en base a la escalera de Autoestima según Rodríguez (1988), autoconocimiento, autoconcepto, autoevaluación, autoaceptación, autorrespeto y autoestima.

La evaluación es por medio de los procesos individuales de cada niño, de las observaciones de los padres y las observaciones del facilitador.

## INTRODUCCIÓN.

La presente propuesta tiene cinco razones que motivaron su desarrollo. La primera, el trabajo realizado en la práctica psicológica, donde la incidencia de casos de niños con baja autoestima es frecuente; ya sea porque tienen un concepto erróneo de ellos mismos, presentan miedos, temores, angustia, e inseguridad, la valoración de ellos y la forma equivocada de verse a sí mismos interfiere en su desempeño escolar, actitudes y en sus relaciones con los demás.

La segunda, está relacionado con el trabajo con adultos en psicoterapia, donde un proceso es largo y doloroso, en el cual, es inevitable tocar la infancia. El darse cuenta cómo puede liberarse, dándole expresión a aquellas cosas que lo angustian, permite a la persona continuar evolucionando y teniendo un desarrollo emocional más sano. En el caso del niño el poder ir abriendo este espacio interno le permitirá adquirir fortalecimiento y conocimiento de sí mismo siendo un individuo con mejores recursos para poder enfrentar los desafíos de la vida y no esperar hasta la edad adulta, donde la carga emocional ha dejado mayor desgaste a la persona.

La tercera, está relacionada con los comentarios de los padres tanto por escrito como expresados por ellos, en donde hacen referencia a los talleres para el desarrollo emocional y el fortalecimiento de la autoestima, mencionando que los niños pueden enfrentar sus conflictos o situaciones que les preocupan con más facilidad, aprendiendo más de sí mismos, tomando conciencia de ellos y en ocasiones tienden a transformar su entorno. Los cambios en la actitud y conducta de los niños se realizan de manera natural, espontánea y poco a poco dando sentido a nuevas formas hasta incrementar su creatividad para responder.

La cuarta, está relacionada con el reporte de entrevistas hechas a directivos, maestros y padres de familia donde manifiestan que la conducta de los niños de “maltratar y dejarse



maltratar,” es cada vez más frecuente y las consecuencias emocionales que provocan es cada vez más preocupante. Mencionan, que esta situación es un fenómeno añejo en el cual se trataba como casos aislados y que algunos padres para evitar problemas mejor cambiaban a los niños de escuela. Los niños afectados por estas razones pueden manifestar enuresis, miedos nocturnos, aislamiento, terror a ir a la escuela, llanto prolongado, falta de apetito, desinterés por las cosas, etc., por lo que son canalizados al consultorio psicológico o a los talleres.

La última, la cual es preocupante por el impacto que tiene en la sociedad. Se presentan notas de información de violencia familiar, drogadicción, desadaptación, maltrato, embarazos prematuros, con más frecuencia y a edades más tempranas, el bajo rendimiento de aprendizaje, abusos sexuales, suicidio, etc. Estas notas además de tener varias características resaltan un “abandono emocional” por lo que motiva a abrir más espacios con el propósito de apoyar a la población y en específico a los niños por ser la población más vulnerable. El fortalecer la seguridad, el valor de sí mismo, así como el aceptar la palabra merecer, tiende a formar parte de la conciencia de las personas por lo que fortalecer esa conciencia se reflejará en individuos más saludables y capaces de defender su derecho a vivir con más dignidad.

Es así como en cada ámbito o entorno, el ser humano se refleja en su totalidad. Por lo que tratar a los individuos integralmente, permitirá preparar a los individuo a los desafíos de la vida que van a ser determinantes para que cada individuo sienta, piense y se vea como un ser único, indivisible, sensible, creativo, poseedor de potencial, que tiende a desarrollar armonía consigo mismo, con sus semejantes, hacia la autorrealización.

Actualmente se escucha hablar de la palabra autoestima, como palabra que forma parte del vocabulario de las personas, inclusive en muchas de las conversaciones cotidianas. Pareciera

que es un tema “actual” de “moda”, en el cual hay que voltear e involucrarnos ya que presenta signos de modernidad, éxito y status. Lo mismo sucede con las instituciones más “prestigiosas” en el ámbito educativo que tienden a incorporar los temas de autoestima en sus programas de mercadotecnia para hacer referencia a que son instituciones educativas que van a la “vanguardia educativa”. Sin embargo, pocos son los que saben realmente el significado y la trascendencia que tiene en la vida.

La autoestima es indispensable para la propia supervivencia psicológica, ya que desde que nacemos, todos los seres humanos necesitan sentirse amados, queridos y reconocidos por los demás, lo cual proporciona seguridad y confianza e inmuniza contra sentimientos de devaluación en el futuro. En especial, además de satisfacer las necesidades primarias de los niños (hambre, frío, sueño, entre otras) es indispensable se les proporcione cuidado y protección, por lo que requieren además de un clima de amor, ternura, comprensión y cariño para lograr un óptimo desarrollo de su personalidad.

El hecho de sentirse amado, especialmente por personas significativas, tiene una enorme influencia sobre la autoestima. Pero, sobre todo, se debe reconocer que la autoestima del niño es de los cimientos más importantes para encarar la vida adulta y uno de los recursos más valiosos que influyen en la forma en cómo siente, piensa, aprende, valora, se relaciona, con los demás y se comporta (González, y Arritia, 2001).

Es por ello que, la autoestima representa la conciencia de sí mismo, que permite voltear y darse cuenta tanto de todos los recursos que posee la persona, como asumir la responsabilidad de ello y del entorno. La autoestima es donde las personas pueden estar más conscientes de que son

capaces de saber, cuales cosas son propias y cuales son ajenas, tener mayores potencialidades para diferenciar “las realidades” verdaderas y las creadas, en torno a sí misma.

El desarrollo de la autoestima es un fenómeno humano multifactorial donde se destaca la importancia de los factores socioculturales, económicos, educativos, biológicos y psicológicos, Por lo que en la determinación de la fenomenología de cualquier etapa vital del ser humano, es importante considerar criterios integrales que permitan tomar la totalidad del ser humano. Es decir, donde el estudio de la autoestima considere como un fenómeno específico dentro de toda la historia del ser humano y, por otra parte, su expresión circunstancial de tipo geográfico y temporal histórico-social.

En este contexto, ubicando en el aquí y ahora la autoestima, como un presente actual, reconociendo que por razones de ideología científica se tiene un preconcepto que define el marco de referencia teórico y con ello nos lleva a creer que la experiencia humanista permite ver al niño como un ser cambiante, en proceso de evolución en donde el determinismo social va a funcionar como un aprendizaje para su formación y sus experiencias le darán sentido a su existencia.

Desde el momento de la concepción, los seres humanos presentan procesos de desarrollo. Mismos que se manifiestan en cambios a través de la vida de cada individuo. Los cambios y la estabilidad ocurren en varios dominios o dimensiones del yo. La mayoría de los científicos del desarrollo hablan por separado acerca del desarrollo físico, el desarrollo cognoscitivo y el desarrollo psicosocial. A pesar de ello, las dimensiones del ser humano, están entrelazadas. A lo largo de la vida una afecta a las otras y cada dominio es importante durante toda la vida. Por lo que una persona representa una totalidad unificada como ente biopsicosocial (Papalia, 2008).

El concepto de sí mismo, influye de forma decisiva en cómo ve los sucesos, los objetos y a las demás personas de su entorno. Sullivan (1953), menciona que las vivencias del individuo influyen considerablemente en el autoconcepto. El autoconcepto es la imagen total que se tiene de uno mismo. La personalidad subyace en relación entre personalidades y no en el estudio de una sola personalidad. Para conocerse a sí mismo es necesario no tener una sola experiencia, es necesario convivir con otras personas. Por medio de las relaciones interpersonales es como se formará el autoconcepto y la autoestima (Sullivan p. 43, citado en Papalia, 2008).

En los últimos 10 años abordar el tema de la autoestima, era incierto, se tenía una perspectiva temerosa, existía como algo que no se trataba, como algo que no tenía que ver con el individuo, menos con el niño, por lo que en la medida que pasa el tiempo a pesar de las grandes dificultades sociales y económicas se reporta mayor interés en las familias por apoyar a los hijos en la conciencia de sus emociones, del aprecio y valor de sí mismos. Así pues, el merecimiento y crecimiento de la autoestima ya se considera importante pero en esa importancia todavía existen mitos de que la autoestima es como algo que hay que componer o que deban tomar clases para que la aprendan. Independientemente de lo anterior, lo que si queda claro es la idea de que es una de las mejores inversiones para el futuro de los hijos.

Este trabajo se organiza de la siguiente manera:

En el Capítulo I, se abordará el origen y las bases teóricas que sustentan la psicología humanista, así como la trayectoria de los principales exponentes ubicándolos en el marco histórico-social.

En el segundo subtema, autoestima donde se destaca los antecedentes, definición, las características, su importancia, la estructura que la forma y la autoestima alta y baja. También, se

abordará en este subtema los problemas de investigación que existen para poder abordar y definirla.

Se abordará el Desarrollo del niño en sus diferentes esferas: físico, cognitivo y social-afectivo enfatizando la etapa intermedia y adolescencia temprana.

Por último, las emociones, su desarrollo y los factores que influyen y afectan a la autoestima.

En el Capítulo II se describe la metodología para la propuesta del trabajo, destacando las estrategias (psicológicas y didácticas), las consideraciones generales y el contenido del programa. Así mismo se plantea las formas de evaluación para la obtención de resultados.

En el capítulo III, se presenta las conclusiones del presente trabajo, destacando los alcances en la implementación del programa, como también las limitaciones que presenta.

## **Capítulo I. MARCO TEÓRICO.**

### **1.1. Psicología Humanista.**

La psicología humanista es de las corrientes más jóvenes ya que sus orígenes se remontan apenas a 1929. Conocer su historia es básico para entenderla, pues el contexto político y cultural significó una gran influencia para su construcción. A mediados del siglo XX coinciden acontecimientos y personas claves para dar cuerpo a esta teoría; por un lado los refugiados de la segunda guerra mundial, principalmente judíos, algunos con la experiencia de haber estado en campos de concentración nazi, científicos de diferentes áreas algunos de ellos filósofos con formación existencialista. Por otro lado, un país también lesionado de los eventos bélicos de la primera mitad del siglo, como lo fue Estados Unidos, pero con la experiencia de haberse recuperado de la gran depresión económica de los años veinte que abre sus puertas y recibe a muchos que se exilian de su país de origen y enriquecen la investigación y el conocimiento de sus universidades (Quitmann, 1989).

En la década de los cincuenta y sesenta apareció en los Estados Unidos la psicología humanística como tercera fuerza, junto con el psicoanálisis y al conductismo. Se trata de una corriente psicológica que, limitada en principio por aquel país, llegó a Alemania y al resto de Europa en los años sesenta (Quitmann, 1989).

Hasta finales de la década de los veinte era el viejo espíritu pionero el constituía la columna vertebral intelectual y moral de la sociedad estadounidense. La política del presidente, Coolidge (1923-29), se basaba en una filosofía que afianzaba el éxito del desarrollo de la sociedad estadounidense en valores tales como “trabajo duro”, “moderación”, y “religiosidad”. A pesar de ello, la economía tuvo serios problemas, siendo que casi uno de cuatro estadounidenses

no tenía empleo. A esta etapa fue nombrada como “la gran depresión de 1929” (Quitmann, 1989).

Roosevelt en 1933 accedió a la presidencia realizando una reforma económica el “New Deal”, iba ligada a una renovación cultural y humanística donde la base de reforma, con abundancia de los medios- apoyada ideológicamente por la inteligencia liberal del país-, una vinculación de política económica y social activa donde el optimismo pragmático y humanístico, soportada por la idea de una democratización a largo plazo de la sociedad estadounidense. Esta política, logró reorientar nuevamente el sentimiento social hacia valores positivos.

Durante esta época existía el pensamiento de que estaba en peligro el individuo o la raza humana en su totalidad dado el impacto de la bomba atómica, así como la preocupación del impacto del desarrollo tecnológico, el cual era difícil detener, las personas se sentían desamparadas. Aquí no se trataba de la soledad existencial como estado fundamental de la existencia humana, sino de la forma neurótica de soledad que acompañaba a la creciente alienación de los individuos respecto a sí mismos y de otros seres humanos (Quitmann, 1989).

Dadas las condiciones, se intensificó asimismo la preocupación por las cuestiones filosóficas. Hubo un gran interés la filosofía existencialista, que en Europa estaba en sus inicios conceptuales y que los científicos inmigrantes llevaban consigo. Los escritos de Soeren Kierkegaard, Martin Heidegger, Martin Buber, Kart Jaspers y Jean Paul Sartre, que se oponían a la filosofía conductista, del mismo modo el pensamiento de la filosofía oriental (Zen, Tao) (Quitmann, 1989).

También en el campo de la psicología y psiquiatría complementaron los europeos inmigrantes la unión de humano y sociedad. Se tiene en primer lugar a la Escuela de Berlín de la psicología de la Gestalt, cuyos máximos representantes, Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kuffka y Kurt Lewin, emigraron juntos a los EE.UU., y trabajaron en diversas universidades del este del país (Quitmann, 1989).

En el área de psiquiatría fueron sobre todo el existencialismo europeo de Jean Paul Sartre, el análisis de la existencia de Ludwing Binswanger y Medard Boss, estrechamente ligado a Martin Heidegger, así como la orientación organísmica de Kurt Goldstein, estrechamente vinculado a la Escuela de Berlín. La nueva psiquiatría veía el sentido de la terapia en abrir al ser humano la posibilidad de redescubrir su propia personalidad y su autenticidad personal. La concepción médica de la enfermedad mental era confrontada y en oposición a ella dando paso al análisis de las estructuras sociales como generadoras de enfermedad y a la institución de la pequeña familia (Quitmann, 1989).

El movimiento apareció en realidad por primera vez (psicológica), con el nombre de psicología humanística, cuando en 1961 se publicó el primer número de *Journal of Humanistic Psychology* y un año más tarde se fundó, bajo la presidencia de Maslow, *American Association of Humanistic Psychology* (AAHP) (Quitmann, 1989).

Para Quitmann (1989), la psicología humanista significa una forma nueva de ver al ser humano y la expone a través del pensamiento de Bugental (1964) quien postula cinco principios bajo el título *Basic Postulates and Orientation of Humanistic Psychology*:

- 1) El ser humano, en su propia condición, es más que la suma de sus componentes.

Lo objetivo y lo subjetivo; lo biológico y lo psicológico.



- 2) La existencia del ser humano se consolida en la relación con otros.
- 3) El ser humano vive consciente de si mismo y con la capacidad de entenderse a si y a las demás personas.
- 4) Tiene la clara capacidad de decisión y elección.
- 5) Vive orientado hacia una meta, los objetivos y valores forman parte integrada de su identidad y su individualidad.

La postura teórica-científica de la psicología humanística publicada (1964) en *Orientacion of Psychology* es:

- El ser humano está en el centro de la psicología humanística, es decir, la psicología humanística se vuelve contra la exigencia científica de objetividad. La psicología humanística insiste en que el ser humano que investiga tiene que ser siempre parte de la investigación sobre el ser humano.
- La psicología humanística confiere más importancia al sentido y significación de las cuestiones que al procedimiento metódico, es decir, la psicología humanística iría contra sus principios sí, por muy necesarios que sean el desarrollo y la validación de los métodos científicos, descuidase ocuparse de las relaciones de significado de la existencia humana para favorecer la metodología.
- Para la validación de afirmaciones la psicología humanística se basa en criterios humanos, es decir, no va en contra del empleo de métodos estadísticos y tests, sino que exige que estos estén subordinados al criterio de la experiencia humana.

- Proclama la importancia relativa de todo el conocimiento, es decir, la psicología humanística parte de que todo el saber tiene una importancia relativa, por lo que invita a aprovechar las infinitas posibilidades de nuestra representación mental y creatividad para ampliar nuestro conocimiento.
- La psicología humanística confía ampliamente en la orientación fenomenológica, sin que por ello desprecie los logros de otras orientaciones; así intenta completarla y agregarla a la relación total de una concepción de la experiencia humana, es decir, como se desprende en los puntos anteriores, la psicología humanística hace hincapié en la posición central de la orientación fenomenológica para la investigación de la existencia humana en su integridad.

La psicología humanista también reconoce la importancia de la autorrealización personal, que es definida (Bühler, Jung y Maslow) como "la realización de las mejores potencialidades de un individuo que a través del desarrollo expresa su propio interior, potencia a otros y participa en la creación cultural" (Quitmann, 1989).

Por lo anterior, la visión del ser humano se encontraba sustentada en los principios del existencialismo y en la fenomenología, que representa la primera etapa en el desarrollo de la psicología humanista.

De 1961 a 1965 ha aumentado los conceptos como salud, existencia personal, emociones, identidad, motivación autónoma, libertad, experiencia excepcional, psicología del ser, satisfacción, opción, sexo, motivación del ser, place devenir, espontaneidad, juego, humor, afecto, etc. Estas aproximaciones se pueden caracterizar por los trabajos de Kurt Goldstein el

padre de la psicología humanística, Fromm, Horney, Rogers, Maslow, Allport, Angyal, Bühel, Maustakas, y Perls (Quitmann, 1989).

- El desarrollo de la psicología humanista como “tercera fuerza” junto con el psicoanálisis y al conductismo no se puede explicarse sólo de acuerdo con el principio de las deducciones causales. Se trata de un movimiento psicológico que vincula entre sí las siguientes corrientes:
- Filosofía europea (filosofía existencialista, fenomenología y marxismo).
- Filosofía oriental (budismo taoísmo, zen).
- Las escrituras del Antiguo Testamento.
- Psicología europea (psicoanálisis).
- Psicología estadounidense (conductismo) (fig.1).



Figura (1) Psicología Humanista (Quitmann, 1989).

Por ello no se puede considerarse que la psicología humanista como un edificio teórico que acepta de forma lineal una tradición científica, filosófica o cultural, determinada. A la psicología humanista se le debe considerar como un movimiento que recoge corrientes de un “espíritu de la época, que tiene un carácter que comprende todo el mundo y que no sólo ha logrado una gran importancia en el campo de las ciencias sociales sino así mismo en el de las naturales. Las categorías morales, religiosas, políticas, científicas o filosóficas, son igualmente

importantes para este movimiento en cuanto al desarrollo de una contraposición a la tradición de la exigencia formal de verdad y objetividad (Quitman, 1989).

### **1.1.1. Existencialismo.**

El existencialismo aparece como un movimiento filosófico y literario en los siglos XIX y XX. Sus ideas tomaron fuerza después de la primera guerra mundial en Alemania que es cuando se trata de argumentar que el hombre está amenazado por su individualidad, en su realidad concreta y por ello se hace mucho énfasis en la soledad del individuo, en lo imposible o difícil que resulta para él encontrar la verdad por medio de una decisión intelectual, y en el carácter personal y de su objetivo en la vida humana. Más tarde en Francia y después de la segunda guerra mundial, en varios países, entre ellos Estados Unidos, como un intento de crear una nueva concepción del mundo a partir de los estados de ánimo de la intelectualidad burguesas (Caparrós, 1990).

Las corrientes filosóficas de la filosofía existencialista y de la fenomenología si bien se desarrollaron paralelas en el tiempo, lo hicieron en principio independientemente una de otra: por un lado la filosofía existencialista con Kierkegaard, Bergson, Jaspers y Buber y por el otro la fenomenología con Brentano y Husserl como máximos representantes. Ambas corrientes se cruzan por primera vez en la persona de Heidegger desarrollándose a partir de allí sobre todo también a través de sus exponentes franceses como Sartre, Merleau- Ponty y Marcel, que aceptaron el método fenomenológico como método fundamental y básico para ellos; se puede decir que en realidad todos los filósofos existencialistas son simultáneamente también

fenomenólogos si bien, a la inversa no todos los fenomenólogos son también filósofos existencialistas (Quitmann, 1989).

Sartre (2010), señala que se entiende por existencialismo una doctrina que hace posible la vida humana; declara que toda verdad y toda acción implican un medio es decir, una subjetividad humana: la existencia precede a la esencia, por lo que se parte de la subjetividad. El hombre es poseedor de una naturaleza humana por lo que significa que cada hombre es un ejemplo particular de un concepto universal llamado hombre. Así pues, la esencia del hombre precede a esa existencia histórica que encontramos en la naturaleza.

El hombre empieza a existir, se encuentra, surge en el mundo, y después se define. El hombre, tal como lo concibe el existencialista, sino es definible, es porque empieza por ser nada. Sólo será después y será tal y como se haya hecho. El hombre es él único que no sólo es tal como él se concibe, sino tal como él se quiere, y como se concibe después de la existencia, como se quiere después de este impulso hacia la existencia; el hombre no es otra cosa que lo que él se hace. Este es el primer principio del existencialismo llamado también subjetividad (Sartre, 2010).

En el centro de una filosofía existencialista se encuentra la contemplación y exploración del ser humano, la existencia; la cual se hace referencia a la existencia individual (Sartre, 2010).

El método científico del existencialismo es la fenomenología. Este método filosófico de investigación se encuentra la consideración de un objeto científico desde su apariencia. A esto pertenecen tanto las apariencias del mundo exterior de los sentidos como la evidencia en la esfera de las vivencias y la visualización simbólica de imágenes espirituales. Quitmann (1989), presenta los aspectos más relevantes de la filosofía existencialista estos son:

- Miedo y libertad como dos caras de “ser arrojado” de la existencia humana; una cara del ser arrojado consiste en que el mundo (entorno) en el que el individuo es metido por el nacimiento, determina de forma muy limitadora y amenazante la vida cotidiana; la otra cara del ser arrojado, la libertad, está directamente vinculado a ello, ya que la amenaza y el miedo abren al ser humano un juego de libertad en el que el hombre puede aceptar o no el miedo como componente de su existencia.
- Elección y decisión: el ser humano esta “condenado” a la libertad”. El tener que elegir y decidir conduce a una imagen del ser humano que considera a éste tanto activo como pasivo; pasivo en cuanto a la amenaza de ser determinado y activo en cuanto a la necesidad de realizar la libertad de la elección y decisión y de ello de “tomarse en posesión o malograrse a sí mismo”, de “hacerse a sí mismo” (Sartre, 2010).
- Responsabilidad: el individuo es responsable de sí mismo y esta se da a partir de la relación con otros seres humanos. Si niega, la esquivo o la traspasa a otros seres humanos o circunstancia, entonces niega su existencia, y no vive de acuerdo con su determinación.
- Condición de presente: La existencia del ser humano está vinculada de igual manera con el pasado, el presente y el futuro. El pensamiento existencialista, el tiempo es siempre algo futuro, al que se ordenan el presente y el pasado. El sentido auténtico de la existencia en el presente y el pasado resulta por tanto como consecuencia de un “adelanto” al futuro. A esto se contraponen que el pasado y el presente son más concretamente experimentables para el ser humano que el futuro. El futuro sin embargo da un sentido a nuestra existencia, pero hemos experimentado nuestra existencia en el pasado o la experimentamos en las condición de presente de nuestro ser.

- Estar en el mundo: la existencia del hombre no es concebible sin el mundo que lo rodea y viceversa. Al igual que aparecen los dos aspectos de la conciencia (miedo y libertad) como una unidad individual, así explica Heidegger (1927), también al individuo y al mundo como un todo unitario. Sólo el cambio contante de esta dualidad puede el individuo llevar su existencia a la unidad con el mundo; el pensamiento tiene una evolución permanente es decir el desarrollo del individuo y la sociedad están entretrejidados, solo hay desarrollo cuando ambos se desarrollan. A este desarrollo permanecen juntos igual que separados, tanto proximidad como distancia, calma como tensión y como seguridad como atrevimiento. Ser humano y mundo, sujeto y objeto, ser y conciencia, dentro y fuera representan siempre en último término una unidad indivisible.

### **1.1.2. Fenomenología.**

El movimiento fenomenológico fue acuñado para designar una escuela filosófica cuyos fundadores profesaban en diversas universidades centroeuropeas, principalmente Gottingen y Munich, durante las primeras décadas de presente siglo (Bech, 2001).

En el periodo entreguerras la influencia del pensamiento fenomenológico se fue extendiendo por el occidente y en las décadas de los años cuarenta y cincuenta alcanzó su máxima expansión en la Esuropa continental. En 1930 la doctrina era publicada en *Jahrbuch für Philisophi und phänomenologhe Forschuug* (Anuario para filosofía y para la investigación fenomenológica) el cual fue dirigido por Edmud Husserl (Bech, 2001).

Husserl radicaliza la tradición cartesiana hasta el punto enmarcar con nitidez el paradigma del sujeto reflexivo y autónomo. El introduce nuevos conceptos tales como: la



subjetividad, como fundamento transcendentalismo, como voluntad de límites, idealismo como espontaneidad enaltecida, autorreferencia, como pretensión de absoluto, presencia del yo, ante sí mismo, como punto de partida insoslayable, temporalidad, como efecto de la reflexión fundamental.

Uno de las aportaciones importantes que realizó fue la “fenomenología trascendental” en 1913. Esta consistía en la práctica sistemática de la “reducción fenomenológica”, la cual sustenta la tesis “actitud natural”, o sea la disposición crédula de los seres humanos hacia la experiencia en el mundo en que están inmersos “creencia natural del mundo”. Por esta causa la reducción fenomenológica conlleva por lo pronto a una “epojé universal”, es decir que el sujeto debe suspender radicalmente su “creencia en el mundo”. A pesar de ello la vida de la conciencia queda inalterada ya que “la desconexión fenomenológica”, según Husserl, en modo alguno volviera el característico modo de ser de la conciencia, absoluto y específico a un tiempo. De hecho la intervención fenomenológica convierte este peculiar modo de ser en un ámbito específico de la realidad (Bech, 2001).

Husserl remitiéndose a las configuraciones gnoseológicas al proceso de contrición que protagoniza la conciencia menciona que es posible establecer fenomenológicamente el conocimiento sólo entonces la objetividad de tales configuraciones podrá ser referida a la “actividad dorada del sentido” que ejerce la subjetividad. El epojé consiste simplemente en suspender todo juicio sobre el status ontológico de la realidad y su finalidad es indagar los orígenes de la “actitud natural” (Bech, 2001).

En la subjetividad transcendental, su principal tarea fenomenológica es explorar el “modo de ser” de la realidad. Pero no del mundo “mundano” del ser. Se trata de en clarecer al yo

transcendental. Esta aportación hace que la fenomenología analice la correlación entre intencional y universal, entre el ser y la conciencia. La transcendencia del sujeto y el carácter intencional de la experiencia, son dos figuras del pensamiento fenomenológico que se condicionan recíprocamente. La conciencia nunca está suspendida de la realidad (Bech, 2001).

Por eso, una estructura básica de la experiencia consciente, que la fenomenología destaca, se llama intencionalidad. Cada experiencia consciente tiene dos polos: el primero, en el cual hay un objeto aparece, ante otro, un ego o sujeto. Cada experiencia tiene un ego polo y objeto polo. Los dos polos de la intencionalidad aparecen de diversas maneras, y son, por eso mismo irreductibles. Debido a la naturaleza bipolar de la experiencia, una descripción fenomenológica completa debe incluir no sólo las características del objeto que aparece, sino que también las del modo peculiar de atender ese objeto (Bech, 2001).

Para Husserl (1930), su tarea es el conocimiento de la estructura de la conciencia “ pura ”, es decir lo concreto lo real no es importante, sino como se percibe y la forma que toma en la conciencia. La fenomenología trata de formular al sí mismo a partir de los datos puros, tal como llegan de la persona al investigador (Quitmann, 1989).

Heidegger fue alumno de Husserl, quien toma inicialmente su fenomenología para ir desarrollando más tarde poco a poco una propia fenomenología. El planteó la cuestión del “ser”: Situaba el ser del hombre, el “ser ahí”, en el centro de sus consideraciones; la pregunta por el ser mismo, según el autor, da como primer resultado que hay diferentes formas de ser, formas de ser tales que pueden establecer una relación consigo mismas, y otras que no pueden hacerlo. Emplea el concepto de existencia la cual la denomina existencia al ser mismo respecto del cual el ser-ahí puede comportarse de una forma u otra y que hace siempre de algún modo. Por lo que la

“esencia” del ser ahí reside en su existencia o “la sustancia del hombre es la existencias” (Quitmann, 1989).

El ser ahí es, la unidad de la naturaleza que está entregada a su propio querer, el único ser, determinado por sí mismo y no por algo “que hay de detrás”: El ser ahí se entiende siempre a sí mismo desde su existencia, una posibilidad de sí mismo, de ser o no ser él mismo. El ser ahí o ha elegido por sí mismo esta posibilidad o ha llegado a ella o ha crecido ya en ella. Sólo cada ser ahí decide por sí mismo la existencia a modo de coger o de dejar perder (Quitmann, 1989).

Así pues, Fenomenología es un movimiento filosófico basado en una metodología autocrítica para examinar reflexivamente y describir la evidencia vivida (los fenómenos, la vivencia) que proporciona un enlace crucial entre comprensión filosófica y científica del mundo (Reeder, 2011).

La metodología fenomenológica es reflexiva puesto que percibe que cada uno de nosotros vuelve reflexivamente sobre su propia experiencia, en una especie de introspección reflexiva sobre su propia vida. El volver reflexivo hacia la propia experiencia, la fenomenología procura diferenciar la evidencia vivida de la experiencia en sí misma. Esto es que los fenómenos son: experiencias –en-cuanto-vivida. Así la evidencia es el tema central de la descripción fenomenológica (Reeder, 2011).

Para conocer un fenómeno es necesario suprimir todas las presuposiciones y juicios sobre el mismo. Se avanza hacia el fenómeno contemplándolo, sin explicarlo ni deducirlo y se ve descubriendo, es decir, mostrando lo que va apareciendo a la conciencia tal como es. Se diría que es un mirar intuitivo y un reporte descriptivo (Muñoz, 1997).

Así pues, el método fenomenológico aporta para la psicología humanista métodos muy importantes y principios de análisis los cual son herramientas útiles en el estudio del hombre. El análisis descriptivo de los procesos subjetivos o vivencias de los estados de conciencia, la experienciación y el poder ser objeto y sujeto para su observación. La conciencia se dirige siempre hacia la realidad y la realidad al conocimiento por lo que, la conciencia perceptiva y la realidad percibida constituyen siempre una unidad dialéctica (Muñoz, 1997).

### **1.1.3. Humanismo.**

El humanismo se consolida como una doctrina centrada en el ser humano, en su situación y en su sentido de universo. Pone al ser humano como fuente y centro. El ser humano es el punto de partida para la comprensión de todos los demás. Hace énfasis también en la igualdad entre todos los seres humanos- independiente de su situación-, en la búsqueda de hacer al humano cada vez más plenamente humano y en reconocer a cada persona como ser único, irrepetible e insustituible (Guzmán, 1985).

El hombre en su calidad de persona, que es su esencia, por lo cual es un hombre y no otro ser distinto. La “sustancia individual” significa que cada hombre tiene la peculiaridad de existir por sí mismo, como una unidad en su ser que lo distingue de los demás seres en general. Su individualidad se funda en la materia que interviene en su composición (Guzmán, 1985).

Su naturaleza racional nos indica que el ser humano está por su inteligencia, y voluntad que son facultades de su espíritu, por ellas hace que el hombre sea persona (Guzmán, 1985).

Por lo tanto, el hombre es un ser compuesto de materia y espíritu, de cuerpo y alma; pero íntimamente unidos, integrado a un todo en sí mismo. No se trata de partes superpuestas o agregadas. El hombre es material y espiritual, es a su vez individuo y persona. Es un “animal racional”. Esto radica el misterio de su unidad ontológica (Guzmán, 1985).

El cuerpo del hombre, su constitución física, lo mismo que su temperamento, habla de su materialidad, de su individualidad, de su contacto con la naturaleza animal. La voluntad y la inteligencia muestra su racionalidad, su espiritualidad, es decir, lo que específicamente le da el rango de persona. El carácter es la confluencia de lo material y de lo espiritual, la intersección de los elementos somáticos e instintivos con la acción de la voluntad y de la inteligencia (Guzmán, 1985).

El desarrollo para los humanistas no es simplemente un crecimiento, éste tiene un significado de carácter cualitativo. Cuando los humanistas hablan de desarrollo, debe pensarse en una evolución. Toda evolución puede ser positiva o negativa. Es positiva si tiene un sentido de progreso y negativa si implica un retroceso o decadencia. El progreso se entiende como un movimiento dirigido hacia la consecución de una meta ideal o perfecta. Por consecuencia, el desarrollo es un movimiento evolutivo, por un lado encaminado al perfeccionamiento del ser, en donde la realización del bienestar común tiende a considerar el progreso del orden cultural y de las estructuras funcionales de la civilización y por otro existencial donde busca su desenvolvimiento personal (Guzmán, 1985).

El desarrollo personal le exige al hombre tener conciencia de sí mismo, es decir, de sus facultades, capacidades, libertad, responsabilidad, vocación y su fin intemporal. Lograr esto, para

el hombre es, conquistar su identidad, es ser él mismo. Y ser él mismo es existir como tal, desarrollar su vida, desenvolver su personalidad, realizarse cabal y plenamente (Guzmán, 1985).

Otro aspecto muy importante para el ser humano, es la trascendencia, que se encuentra en su interioridad misma. El hombre ha de hacerse o realizarse plenamente, ha de perfeccionar su ser, y ha de acrecentar también el ser de las cosas para hacerlas coadyuvar mejor en su propio perfeccionamiento, mediante la conquista o realización del ser trascendente- verdad, bondad y belleza- que él, por su finitud y contingencia, no es , pero para el cual está esencialmente hecho (Guzmán,1985).

Para cumplir esta tarea que su propia esencia espiritual le impone , el hombre no tiene otro recurso que enriquecer su vida con la realización o conquista de los bienes o valores trascendentes que, en definitiva, son participación de la bondad, verdad, y belleza-,distintos de su propio ser, realización que, al actualizarlo, lo acerca más y más a la plenitud de su esencia humana, sólo alcanzable en la posesión de la bondad- que es a la vez verdad y belleza-, infinita (Guzmán, 1985).

Por otro lado, Rogers (1957), menciona que la naturaleza del hombre tiene la característica de ser positivo y es inherente a su especie, que se mueve adelante, constructivo, realista o digno de confianza. El hombre en una relación en condiciones de seguridad, de ausencia de amenaza y completa libertad para ser y escoger expresa toda clase de sentimientos amargos y asesinos, impulsos anormales, deseos extravagantes y antisociales, pero al vivir en dicha relación siendo y expresando más de sí mismo, encuentra que el hombre, tiene confianza, cuyas características más profundas tienden al desarrollo, la diferenciación, las relaciones cooperativas, cuyas vidas tienen fundamentalmente a moverse a la dependencia a la

independencia, cuyos impulsos tienden naturalmente a armonizarse en un complejo y cambiante de autorregulación; cuyo carácter total es tal que tiende a preservarse, a mejorarse su especie y tal vez a conducirse hacia su más amplia evolución (Rogers, 2004).

En el concepto de que el hombre es básicamente irracional y que sus impulsos, si no son controlados, conducirán a la destrucción de otros y de sí mismo. Roger menciona: “la conducta del hombre es exquisitamente racional, se mueve con ordenada y perspicaz complejidad hacia las metas que su organismo se esfuerza por alcanzar. La tragedia para la mayoría es que las defensas nos impiden darnos cuenta de esta racionalidad, de suerte que de manera consciente nos movemos en una dirección mientras que orgánicamente nos estamos moviendo en otra. Pero en nuestra persona que está viviendo el proceso de la vida plena había un número de dichas barreras, y crecientemente sería un participante en la racionalidad de su organismo. El único control de impulsos que existiría o que demostraría ser necesario en el interno y natural balance de una necesidad contra otra, y el descubrimiento de conductas que siguen el vector que más cercanamente se aproxima a la satisfacción de todas las necesidades. La experiencia de la satisfacción extrema de una necesidad (de agresión, o sexo, etc.) en forma tal que violenta la satisfacción de otras necesidades (de compañerismo, de relaciones tiernas, etc.)- una experiencia muy común en la persona organizada definitivamente- disminuiría de modo considerable. Participaría en las ampliamente complejas actividades autorreguladoras de su organismo-los controles termostáticos tanto psicológicos como fisiológicos- en forma tal que le permita vivir en creciente armonía con él mismo y con los demás” (Rogers p 25 citado en Rogers, 2004).

Por último, el hombre parece una creatura pavorosamente compleja que puede desviarse en forma muy temible, pero cuyas tendencias más profundas respaldan su propio engrandecimiento y el de otros miembros de su especie. Encuentro que cabe confiar en que se

moverá en esta dirección constructiva cuando viva, aun por poco tiempo, en un clima no amenazante en el que sea libre para elegir cualquier dirección (Rogers, 2004).

La posición tomada por la ética humanista de que el hombre es capaz de conocer lo que es bueno y de actuar de acuerdo con ello es la base de su fuerza, de sus potencialidades naturales y de su razón. El hombre es bueno congénitamente y que el impulso destructor no es parte integral de su naturaleza. Todos los impulsos malvados van dirigidos contra la vida, mientras todo aquello que es virtuoso sirve para la conservación y despliegue de la vida. Las fuerzas destructivas se manifiestan en los individuos en razón inversas a las fuerzas propulsoras; cuanto más intensa una tanto más débil la otra y viceversa. Este hecho ofrece un inicio para comprender la energía destructora; parecería que la intensidad del impulso destructor es proporcional al grado en que se encuentra bloqueado el desarrollo de las capacidades de la persona. Esto no se refiere a las frustraciones ocasionales de tal o cual deseo, sino al bloqueo de la manifestación espontánea de las capacidades sensoriales, emocionales, físicas e intelectuales del hombre; a la obstaculización de sus potencialidades productivas. De ser obstaculizada la tendencia de la vida por crecer y por ser vivida, entonces la energía así bloqueada se ve sometida a un proceso de modificación y se transforma en energía destructora de la vida. La destructividad es el resultado de la vida no vivida. Aquellas condiciones individuales y sociales que provocan el bloqueo de la energía propulsora de la vida producen impulsos destructores, los cuales, a su vez, constituyen la fuente de la cual surgen las distintas manifestaciones de lo malo (Rovaletti, 1985).

Como se ha mencionado el hombre no es necesariamente malo, sino que llega a ser malo únicamente en caso de faltar las condiciones apropiadas para el crecimiento y desarrollo. La maldad no tiene por sí misma existencia independiente, es la ausencia de lo bueno, el resultado del fracaso en la realización de la vida (Rovaletti, 1985).



La ética humanista afirma que las condiciones apropiadas para el desarrollo de lo bueno deben incluir recompensas y castigos porque el hombre no tiene dentro de sí incentivo alguno para el desarrollo de sus poderes. El individuo normal posee dentro de sí mismo la tendencia a desarrollarse, crecer y ser productivo, y que la parálisis de esta tendencia constituye en sí misma el síntoma de una enfermedad mental. La salud mental, al igual que la salud física no es un fin para cuyo logro el individuo deba ser forzado desde afuera, sino uno de los incentivos que están dentro del individuo, y cuya supresión requiere el que intensas fuerzas circunstanciales operen en su contra. El concepto de que el hombre posee un impulso congénito para el crecimiento y la integración no implica la existencia de un impulso abstracto hacia la perfección como un don particular del cual se halla dotado el hombre. De la misma naturaleza del hombre se desprende el principio de que el poder para actuar crea una necesidad para este poder y que el no usarlo origina trastornos e infelicidad (Rovaletti, 1985).

La existencia del hombre se caracteriza por dicotomías existenciales. Para ser consigo mismo, para estar relacionado con otros y retener su integridad como uno entre único, no le queda otro camino que hacer uso productivo de sus poderes. Si fracasa en hacerlo, no logrará armonía interna ni alcanzará su integración; se sentirá desgarrado y dividido e impulsado a evadirse de sí mismo, del sentimiento de impotencia y hastío que son los resultados de su fracaso. El hombre estando con vida, no puede evitar el deseo de vivir, él único camino para tener éxito es el acto de vivir consistente en emplear sus poderes, en gastar aquello que posee. (Rovaletti, 1985).

Así pues, y en consecuencia, el humanismo en el siglo XX surge como una reacción en contra del determinismo y el mecanicismo; como una búsqueda de una concepción del ser humano más optimista y positiva, que pudiera dar cabida a los aspectos más constructivos y

creativos del hombre, donde estos son los relevantes y los que explican al ser humano (Guzmán, 1985).

La psicología humanista nombre que Maslow dio, pone énfasis en la atención de la salud del ser humano; toma en cuenta, como nunca antes, las capacidades y potencialidades de la persona, no sólo sus defectos y limitaciones (Maslow, 1995).

#### **1.1.4. Representantes de la Psicología Humanista.**

En la historia de la psicología humanista se ha observado que a lo largo de su desarrollo han intervenido diferentes pensadores que han dado significados importantes. Aunque todos ellos han intervenido de algún modo con sus aportaciones, algunos autores no se han estructurado formalmente y de manera completa como los enfoques novedosos, bien integrados y con solidez interna. Solamente la terapia convencional (Rogers), la terapia Gestalt (Perls) y la interacción centrada en los temas (Ruth Cohn), han creado modelos que influyen en gran medida y han dado lugar, hasta el día de hoy de forma determinante en la práctica psicológica, en parte de todo el mundo, y en todo caso en Europa (Quitmann, 1989). En el caso de que Abraham Maslow a pesar que pertenece, junto a Ruth Cohen, a los representantes más jóvenes de la psicología humanista, es-desde el punto de vista histórico- el más importante (Quitmann, 1989) por lo que solamente se citarán a Maslow, y a Rogers ya que sus planteamientos teóricos, metodológicos y su tecnología son solida y respaldan a la propuesta planteada.

#### **1.1.4.1. Abraham H. Maslow.**

Maslow fue asistente de Thorndike, empezó a investigar en qué medida el comportamiento humano está determinado genéticamente o por el entorno. Muy a pesar de Thorndike no concluyó su investigación, pues mantenía contacto con Kurt Koffka, Fromm, Horney, Goldstein y Adler, que le condujeron poco a poco al abandono del conductismo e interesarse por las ciencias naturales (Quitmann, 1989).

En su libro “Motivation and Personality” (1954), se opone con insistencia a la psicología que trata exclusivamente de la parte negativa de la personalidad humana: “Nunca se podrá entender la vida humana, si no se tiene en cuenta sus más altas ambiciones. El crecimiento, la autorrealización, la lucha por la salud, la identidad y la autonomía, la demanda de perfección (y otras maneras de formular el ansia de superación) deben aceptarse ahora sin duda como tendencia del ser humano extendida y quizá universal” (Maslow p. 218 citado en Quitmann, 1989).

Maslow (1995), se ocupó desde muy pronto de las necesidades humanas. Para él las necesidades más básicas son las de supervivencia física (basic needs) es decir, alimentación, bebida, alojamiento vestido, sexualidad, sueño y oxígeno y las metanecesidades las denomina necesidades de crecimiento (growth needs) (Fig 2).



**Figura2: Pirámide de las Necesidades Básicas de A. Maslow.**

A diferencia del psicoanálisis y el conductismo, que difieren estas necesidades psicológicas como las únicas necesidades genéticas, Maslow desarrolló la visión de una “jerarquía” de las necesidades, es decir, en cuanto estas necesidades psicológicas están por ejemplo satisfechas, “aparecen inmediatamente” otras (y mayores) y éstas dominan el organismo, más a modo de hambre psicológica. Y cuando éstas están por su parte satisfechas, aparecen otras (y de nuevo mayores) y así sucesivamente. Esto es a lo que Maslow se refiere con que las necesidades fundamentales están organizadas en una jerarquía de “hegemonía relativa”. En dicha jerarquía las necesidades psicológicas, las más importantes y necesaria para la vida, están situadas abajo del todo. Le siguen las necesidades de seguridad, las necesidades de amor y pertenencia, las necesidades de atención, que define como necesidades de deficiencia, antes de que la jerarquía ascendente sigan las necesidades de crecimiento (Quitmann, 1989).

A continuación se describe las características de la pirámide de Maslow (1995):

- Necesidades Fisiológicas. Las necesidades corporales están en primer lugar. Si no se satisfacen necesidades físicas resultará imposible vivir el tiempo suficiente para obtener cualquiera de las necesidades psicológicas o sociales que se tengan. No se puede pasar el siguiente peldaño de la teoría sin haber satisfecho las necesidades biológicas primarias. (Teoría del impulso actúa en este nivel de la jerarquía).
- Necesidades de seguridad. Una vez satisfecha las necesidades básicas, el niño está preparando el ambiente físico. Es característico de los niños pequeños no exploran si no tienen seguridad. El mundo predecible, en términos generales, constituye un ambiente mucho más seguro que uno que sea impredecible. Por lo tanto, una razón para que la gente se mueva en el ambiente, es reducir la incertidumbre acerca de lo que el mundo tiene que ofrecer. Al saber esto, ya es posible escoger razonablemente entre varios influjos físicos que se necesitan para conservar la vida. Y una vez que se sabe lo que se puede esperar del mundo, ya es posible pasar al siguiente peldaño de la escala motivacional (Teoría de la excitación, actúa en parte de esta etapa del desarrollo).
- Pertenencia y necesidades sociales. Una vez que las urgencias o necesidades de seguridad quedan satisfechas, emergen los influjos sociales. El hombre tiene necesidad innata de afecto y de amor que sólo puede satisfacer otras personas. Se requiere afiliarnos a otros, la identificación con uno o más individuos con quienes se congenie. Cuando una persona se identifique con otra, aprende a percibir parte del mundo como ésta lo hace supuestamente, las teorías perceptual y emocional de la motivación se aplican principalmente a los tres primeros peldaños de la escalera.

- De estima. Una de las razones de que necesitamos a otra gente es para que nos ayude a definir nuestras metas en la vida. En condiciones favorables, los grupos con los que la gente se afilia pueden ofrecer modelos, o prealimentación sobre lo que la conducta futura pueda o deba ser. Los grupos ofrecen también retroalimentación externa en cuanto a lo mucho o poco que falta para lograr los fines de la vida. Cuando más cerca se esté de estas metas, tanto mayor estima se tendrá por uno mismo (y se obtendrá de otras). Según Maslow, “las de estima” son también importantes para la vida humana, como el alimento y el agua: la teoría del aprendizaje social y varias teorías de la motivación social se ocupa de los niveles 2, 3 y 4 de la jerarquía.

Maslow muestra dos categorías en lo que se refiere a urgencias de aprecio: a) La autoestima incluye conceptos como el deseo de lograr confianza, competencia, pericia, suficiencia, autonomía y libertad, b) el respeto por parte de los otros incluye conceptos como prestigio, reconocimiento, aceptación, deferencia, estatus, reputación y aprecio.

- Necesidades de relación personal o la necesidad de actualización del yo. Mientras no se logre la autoestima, probablemente no se obtendrá la seguridad suficiente para llegar a ser una persona completamente realizada. Si no se adquiere la confianza en sí mismo, no se atreve uno a expresarse en su peculiar manera, hacer la contribución especial a la sociedad, ni a lograr así el verdadero potencial innato (Cruz, 1999).

Las necesidades pueden ser separadas y estudiadas de modo particular. Para lograr una comprensión global de la motivación, es necesario destacar el fin fundamental, es decir, el objetivo, más que los medios empleados para alcanzar esto (Cruz, 1999).

El ser humano está motivado por cierto número de necesidades básicas que abarcan a todas las especies, es decir, urgencias aparentemente inmutables y, por su origen, genéticas e instintivas. Hay, además, necesidades de índole psíquicas más que puramente fisiológicas, éstas constituyen la verdadera naturaleza interior de la especie humana, aunque resultan fáciles y rápidamente distorsionadas y vencidas por el aprendizaje erróneo, los hábitos y la tradición. Las necesidades de índole psíquicas representan, “los aspectos intrínsecos de la índole humana, mismos que la cultura no pueden destruir, sino sólo reprimir” (Maslow, 1995, p 49). Esto desafía la antigua idea de que los instintos son poderosos, permanentes y negativos, para lo que a él era todo lo contrario: las necesidades pueden ser fácilmente ignoradas o suprimidas pero no son malas, sino más bien neutrales o buenas por lo que las necesidades básicas deben ser consideradas si satisfacen las siguientes condiciones:

- a) Su ausencia produce enfermedad.
- b) Su presencia previene enfermedad.
- c) Su reimplantación cura la enfermedad.
- d) En ciertas situaciones muy complejas (de libre elección), la persona privada de ella, la prefiere ante otras satisfacciones.
- e) Resulta inactiva, de muy menguado efecto o nula funcionalmente, en la persona saludable (Goble, 1982).

El nivel de autorrealización el ser humano es el más evolucionado de la jerarquía. Aquí las necesidades de satisfacción se expresan como el deseo de desarrollar al máximo las

potencialidades de la persona. A este nivel se presentan impulsos místicos o espirituales de trascendencia a través del servicio a los demás (Cruz, 1999).

La contribución específica de Maslow a la psicología humanista no consiste en el concepto de la autorrealización, ni en la exigencia de la unidad de cuerpo y espíritu, ni en la concepción de que el ser humano no sólo procura una reducción de la tensión sino también un aumento de ésta mediante una actuación activa; la contribución consiste en la acentuación de uno de los aspectos que en los otros representantes de la psicología humanista o no se encuentra o se menciona completamente al margen: la experiencia cumbre (peak experience) (Quitmann, 1989).

Maslow extendió la exigencia de percepción unitaria del organismo humano al área de la percepción mística y espiritual. Amplió la psicología humanista en un aspecto que hasta entonces tenía lugar únicamente en el área de la religión y de la filosofía. Las experiencias no accesibles a la razón, como por ejemplo la meditación, telepatía, creatividad o éxtasis, deben tomarse en el marco del concepto de la autorrealización con la misma seriedad que en el marco de las experiencias racionalmente comprensibles. La experiencia cumbre no es únicamente un estado habitual de la conciencia, sino expresión de una realidad del ser humano que de otro modo permanece oculta, es decir, completa la realidad del individuo en un aspecto determinante sin el cual él no podrá adaptar nunca un carácter unitario ni ser jamás realmente una parte del mundo (Quitmann, 1989).

Quitmann (1989), menciona las características e ideas fundamentales de Maslow (1955):

- Considera sus hipótesis en desarrollo y perfeccionamiento. No acepta nada como definitivo.



- La naturaleza humana se considera profundamente positiva, cualquier elección que realiza un ser humano expresa su búsqueda de desarrollo total, de autorrealización.
- Tiene una visión naturalista del ser humano, es decir, que ve al ser humano como innatamente constructivo, que tiende a buscar su supervivencia y desarrollo.
- Afirma que la ciencia debe corresponder a las características distintivas del ser humano, que las hipótesis surjan y se comprueben o desechen en la vivencia misma de las personas y no a la inversa: tratando de encasillar a los seres humanos en postulados teóricos.
- Todo conocimiento es de importancia relativa y no hay que absolutizarlo. Hay que tener apertura a la experiencia en general y no generar un conocimiento de tipo dogmático.
- Los métodos estadísticos y los tests han de estar subordinados a criterios de la experiencia humana.
- Son más importantes los significados y el sentido, que el procedimiento y el método.
- El ser humano que investiga tiende a ser parte de la investigación.
- El ser humano vive en un entorno y es parte de él, entra en contacto consigo mismo y con el ambiente, tomando del medio aquello que le hace falta.
- El ser humano tiene una tendencia innata a la autorrealización, a satisfacer sus necesidades de manera jerarquizada. Este es un proceso orgánico y unitario. El motivo principal de la vida humana es la autorrealización.
- El hombre es más que la suma de sus componentes, es un organismo unificado, como una Gestalt que está en continúa reestructuración.
- El hombre tiene la posibilidad de elegir y de decidir, cuando funciona de acuerdo a él mismo, es proactivo y no es espectador pasivo.

- La enfermedad mental es vista como una opción desesperada para mantener su existencia; se requiere trascender la visión médica y generar una noción más interpersonal y comprensiva con el que vive.

#### **1.1.4.2. Carl Rogers.**

Por otro lado, la teoría de Rogers, está basada en años de experiencia clínica con pacientes. Él mismo hace una vinculación entre su trabajo y sus experiencias personales, con su propia socialización familiar y profesional. La terapia, es decir, la posibilidad de cambiar la persona humana en transcurso del proceso terapéutico, estuvo siempre en el punto central del interés teórico de Rogers. La vinculación entre este punto teórico fundamental y su historia vital individual (Quitmann, 1989).

Sus conceptos acerca de “organismo” y sobre el “sí mismo”, son de importancia fundamental en su trabajo. Para él está convencido de que cualquier organismo vivo y también el hombre, están dotados de una tendencia de actualización. Asigna al organismo la capacidad de valorar experiencias, impresiones y estímulos, y que la tendencia de actualización es la escala para la valoración, es decir, el organismo valora un suceso como positivo, si este refuerza la tendencia de actualización, y como negativo, si la contradice. La tendencia de actualizar se caracteriza por una aspiración en la dirección de metas tales como la salud, satisfacción de las necesidades, mediante expansión y adaptación autolimitadora, desarrollo corporal, espiritual en el campo de la tensión entre autonomía y adaptación, dependencia e independencia, integración y diferenciación. La naturaleza humana se considera en el fondo y profundidad positiva, tanto en lo referente al desarrollo del individual como en la confrontación constructiva y creativa en relaciones con otros seres humanos y con el mundo. De este modo, para Rogers, toda elección

realizada por los seres humanos es expresión de la búsqueda de autorrealización, de desarrollo total (Quitmann, 1989).

La autorrealización es un proceso donde todo ser humano, en su opinión, se plantea dos preguntas “¿Quién soy?” y “¿Cómo puedo convertirme en mi mismo? Para contestarse estas preguntas el hombre debe atravesar una maraña de máscaras de defensa antes de descubrir al extraño que ha vivido tras ellas, al extraño: él mismo. La persona que sigue este proceso es, según Rogers, una persona que desarrolla confianza en su propio organismo, que hace valoraciones a partir de sí mismo que ve su vida como un proceso que fluye, en el que descubre constantemente nuevos aspectos de su ver en la corriente de su experiencia. Un proceso de actualización como éste, que se prolonga a lo largo de la vida, contiene un “expandirse y desarrollarse” hacia un ser. en el que se es, cada vez más, sus propias posibilidades. El coraje para ser está comprendido en él. Significa entregarse completamente a la corriente de la vida. Esto es, sin embargo, lo excitante para los hombres: cuando el individuo es interiormente libre y elige , como la “vida buena”, este proceso del devenir (Quitmann, 1989).

Rogers con respecto al sí mismo menciona que si el campo fenomenológico no es idéntico al de la consciencia, las experiencias conscientes e inconscientes y los sucesos son igualmente componentes del campo fenomenológico, dado que el organismo es sensible de las experiencias de ambos campos, y el comportamiento adecuado de un individuo resulta, en último termino, de las comparaciones de las experiencias conscientes con la realidad “de fuera”, es decir, de la contraposición de las realidades subjetiva y objetiva. Este proceso puede tener problemas en cuanto supone la capacidad del individuo de poder diferenciar entre una imagen subjetiva, que no reproduce de forma adecuada la realidad, y una que corresponde a ella. Aquí, la concepción de la imagen subjetiva que el ser se hace de la realidad es un supuesto previo que se

confirma o rechaza más tarde mediante la comprobación de la realidad. A esto denominó él como estructura de comprobación el “sí mismo”, que se separa a lo largo del desarrollo del ser humano más y más del campo fenomenológico; lo define como la Gestalt organizada y conceptualmente consistente, formada por percepciones de las características del “yo” o “a mí” con otros y los diferentes aspectos de la vida, junto con los valores ligados a estas percepciones. Es una Gestalt accesible a la conciencia, aunque no necesariamente consciente. En una Gestalt fluida y cambiante, un proceso, pero en un determinado momento es una identidad específica. En este concepto del sí mismo es importante notar que el ser humano no tiene un sí mismo, si no es sí mismo; es un amontonamiento de experiencias que se representan a través del sí mismo; a pesar que el sí mismo se encuentra constantemente en un proceso fluido de cambio, su estructura integrada y ordenada se conserva siempre (Quitmann, 1989).

Se puede dividir el desarrollo de la teoría de la psicoterapia de Rogers en tres fases. La primera (1940-1950) se caracteriza por la aceptación del comportamiento no directivo del terapeuta, con el punto central de la reflexión de los sentimientos del cliente por parte del terapeuta (empathy, comprensión compenetradora). Rogers tuvo que reconocer que la exigencia de un comportamiento empático lleva grandes problemas, pues personas diferentes entendían por ello cosas distintas. Así algunos terapeutas entendieron la “no directividad” más bien como “pasividad” y parecían carentes de interés, otros intelectualizaron el proceso terapéutico haciendo de él una técnica de formulación (Quitmann, 1989).

En la segunda fase (1950-1957), Rogers desplazó por ello el punto central desde un comportamiento terapéutico no directivo hacia uno centrado en el cliente. La acentuación estaba ahora en la congruencia, en la autenticidad del comportamiento, con lo que Rogers quería poner de manifiesto que la empatía sólo puede potenciar desarrollos beneficiosos en las conversaciones

terapéuticas cuando se la practica no como técnica, sino cuando es expresión de la postura del terapeuta. La comprensión empática “no es pasividad”, es una preocupación intensa por el otro que frecuentemente afecta e influye profundamente al que ayuda. Esto tiene así mismo mucho que ver con la congruencia, pues la comprensión empática es rápidamente “técnica” cuando el comportamiento del terapeuta no es auténtico y es por el contrario afectiva y beneficiosa cuando va acompañada de la autenticidad (Quitmann, 1989).

Quitmann (1989), menciona a Rogers de forma abreviada las condiciones para un cambio terapéutico de la personalidad:

- Dos personas están en contacto mutuo.
- La primera persona, a la que se llama cliente, se encuentra en un estado de desorden interno, de vulnerabilidad o de miedo.
- La segunda persona, a la que llamamos terapeuta, se encuentra en un estado de coincidencia interna (al menos durante el encuentro y en lo que se refiere al objetivo de la relación con el cliente).
- El terapeuta ofrece al individuo dedicación positiva sin condiciones.
- El terapeuta se procura por la comprensión empática del punto de referencia interna del cliente.
- El cliente se da cuenta- por poco que sea- de la existencia de la dedicación positiva y sin condiciones y de la comprensión empática por parte del terapeuta.

La tercera fase del desarrollo de la terapia conversacional (1957 hasta la actualidad), Rogers centra la mirada la situación, sobre la atmosfera y sobre el encuentro sobre las personas. La comprensión, derivada de ello, de lo que son las conversaciones beneficiosas se desarrolla de ahora en adelante cada vez más lejos del aspecto, más bien técnico, de la verbalización de los sentimientos, y se orienta más hacia un encuentro entre seres humanos, en el que el terapeuta acepta la relación y muestra también algunos sentimientos: un vivir intemporal en la existencia “entre el cliente y yo” Rogers decía que no había encontrado un método, sino otra filosofía de vida y de la relación (Quitman, 1989).

Los comportamientos terapéuticos fundamentales en la psicoterapia conversacional son:

- **Congruencia:** el terapeuta en su encuentro personal y directo con su cliente debe ser de persona a persona, es decir, ser genuino, ser completamente él mismo. Ambos son iguales en lo referente que son seres humanos, esto no se puede borrar por la diferencia en cuanto al saber y los grados académicos, en esta relación debe sentar la base para la terapia.
- **Empático:** es sentir el mundo interno del cliente, con todos sus significados muy personales, como si fuese el suyo propio, siendo la confusión del cliente, su miedo, su ira o su sentimiento de ser tratado de forma injusta, como si esos sentimientos fueses los suyos propios y no enreda en ellos con su propia inseguridad, miedos o ira. El terapeuta no debe perder la independencia de su identidad en este proceso de la comprensión.
- **Valoración y aceptación sin condiciones:** La relación con el cliente no es neutral ni distante, sino se caracteriza por un compromiso emocional. La libre comprensión de los sentimientos debe potenciarse mediante la atención y no valoración del terapeuta frente el comportamiento y vivencia del cliente como persona independiente. Esto no significa que

el terapeuta encuentre bien todo lo que el cliente diga, piense o sienta, sino que el cliente sea aceptado en su ser así sin prejuicio ni valoración. Una actitud caracterizada por “valoración, preocupación, confianza y respeto” (Quitmann, 1989).

Rogers aporta tres contribuciones importantes a la psicología humanista:

El primero es el desarrollo de la psicoterapia conversacional donde lleva la confianza incondicional en el organismo humano a una forma de terapia de encuentro. Rogers pudo demostrar que la autentica confianza de un terapeuta o ayudante en su organismo y en su cliente posibilita un proceso que permite el crecimiento personal de todos los que participan en él. A diferencia de Maslow y Bühler, los que para la autorrealización representa más bien un “punto” o “estado final” de la vida, Rogers piensa en la autorrealización siempre como un “proceso. Este proceso de autorrealización lo potencian por tanto sólo aquellas relaciones que representan encuentros”. Rogers y Perls crean en primer lugar un concepto terapéutico y, sólo más tarde desarrollado la teoría psicológica correspondiente. Igualmente la suposición de sus conceptos y teorías con las corrientes filosóficas se ha puesto de manifiesto en ambos más tarde. Los conceptos de “elección”, “decisión”, “responsabilidad” y “encuentro” así como la renuncia del budismo a una autoridad absoluta se vinculan en Perls y Rogers con la creencia en el bien en el hombre y con el convencimiento, a ella ligada, de la tendencia constructiva del organismo. Las diferencias entre ambos conceptos es en la formulación de las teorías psicológicas sobre en que se basan para Perls es la teoría del “contacto” y para Rogers la del “sí mismo” (Quitmann, 1989).

La segunda, la teoría del sí mismo es una teoría fenomenológica, que Rogers se refiere a ella sólo al mundo conscientemente percibido por lo que es una provocación al psicoanálisis, ya que desde hacía decenios no solo había afirmado sino también demostrado la importancia del

inconsciente en la influencia del comportamiento humano. Rogers no afirma que la teoría del inconsciente sea incorrecta, sino que, en este punto, un fenomenólogo estricto y considera suficientemente importante el significado de lo conscientemente percibido. La afirmación de Rogers no es afirmar que el inconsciente no tiene importancia, sino que se dirige contra el peligro de que la responsabilidad por el comportamiento o el camino del ser humano se asigne a fuerzas inconscientes y ocultas, mientras la tendencia del hombre a la autorrealización, que él sitúa como base, llegue a desplegarse, en consecuencia, con el organismo, cuando el ser humano “decide” y “elige” activamente en el campo de su percepción consciente y acepta por ello la responsabilidad única y consciente.

La tercera, la apertura de la psicoterapia a la investigación empírica donde se opuso a la exigencia de representación única de la ciencia imperante, como la representaban, por ejemplo, los conductistas y pensaba que había que armonizar esta comprensión con la fenomenología. La importancia de Rogers en este campo reside en que no sólo ha elaborado la importancia de la elección y la decisión la responsabilidad y la libertad a modo de una psicología y psicoterapéutica, donde todo influye en la experiencia subjetiva del encuentro interhumano, sino en que él y sus colaboradores han demostrado que esta experiencia subjetiva puede investigarse como construcción científica. De esta forma se consiguió también asegurar científicamente la teoría del sí mismo como una teoría de la experiencia y con ello dar un importante impulso a la investigación del sí mismo (Quitmann, 1989).



## 1.2. AUTOESTIMA.

### 1.2.1. Antecedentes.

Algunos textos antiguos muestran como era comprendida la autoestima y su importancia en el contexto histórico-social; dichos textos se refieren:

- El filósofo Diógenes, en una conversación con Alejandro Magno “¡Pídeme lo que tú quieras!, el filósofo contestó; lo único valioso que yo deseo está dentro y no fuera de mí, tú no lo posees, vete y no me quites el sol. Y el amo del mundo se retiró” (Diógenes p 3 citado en Cruz, 1999).
- En la Biblia en el antiguo Testamento hace mención “Ama a tu prójimo como a ti mismo” (s.f. citado Rodríguez, 1988).
- Cicerón político romano. “Un pueblo sin autoestima no tiene futuro”: Mil veces morir que perder el sendero de la rectitud, o qué valdríamos ante nuestros ojos” (Cicerón p. 9 citado en Cruz, 1999).
- En los versos de oro de Pitágoras, pone de manifiesto: la autorrealización humana en oposición a lo material. En el verso 6 “Cuídate de todo acto vergonzoso tanto ante los demás como, y sobre todo, ante ti mismo”. Verso 7 “Observa lo que sea más justo en tus acciones como en tus palabras. Lo que debe importarnos y debemos cuidar sobre todo, es hacer lo que sea justo y apropiado por sí mismo” (Pitágoras p. 33 citado en Cruz., 1999).
- Goethe mencionaba “La peor desgracia que le puede suceder a un hombre es pensar mal de sí mismo” (Goethe p. 3 citado en Rodríguez, 1988).

- Milton en su paraíso perdido comenta: “Nada beneficia más al hombre que su autoestima” (Milton p. 3 citado en Rodríguez, 1988).
- Bernard Shaw: “El interés del hombre por el mundo es solamente reflejo de los intereses en sí mismo” (Shaw p 3 citado en Rodríguez, 1988).
- Maslow, “Solo se podrá respetar a los demás cuando se respeta a sí mismo; solo se puede dar cuando nos damos a nosotros mismos; sólo se puede amar cuando nos amemos a nosotros mismos”. Cada individuo es la medida de su amor a sí mismo: su autoestima es el marco de referencia desde el cual se proyecta” (Maslow p. 3 citado en Rodríguez, 1988).
- James, sin mencionar la palabra autoestima, contribuyó a dar un rol esencial a las aspiraciones humanas y los valores, ya que consideró que los logros eran medidos en comparación a las aspiraciones en cualquier área del comportamiento; nuestro sentimiento del self en este mundo depende enteramente de lo que apostemos ser y hacer por nosotros mismos (James p. 23 citado en Mruk, 1999).
- Gandhi, quien es reconocido por la vulnerabilidad física y liberación de los pueblos sin necesidad de recurrir a la violencia expresaba que la persona humana, es capaz de generar un poder moral que puede cambiar hábitos mentales más extendidos, por lo tanto, la configuración socio-política del mundo. “yo quiero que los hombres experimenten con la verdad y busquen la manera fiel de llevar una existencia moral, dentro de sus propias culturas, y que les sean fieles”. A través de la historia podemos encontrar frases, metáforas, parábolas, creencias que permiten entender una vez más como en el pasado, la

autoestima fue un aspecto, un método y una forma de educar a una sociedad (Gandhi p 7 citado en Cruz, 1999).

- Adler (1929), expresó que los sentimientos de inferioridad se pueden desarrollar a partir de tres modelos de crianza que “arrebataban” su valor del niño: 1) el sentir lastima por el niño, 2) consentir o sobreproteger, y 3) descuidar o maltratar al niño. También mencionó que en la niñez estos sentimientos eran inevitables a causa de las comparaciones sintiéndose débiles e inferiores, pero el organismo está motivado principalmente por una meta de superioridad, la conquista del ambiente.
- Sullivan, el ambiente social tiene gran influencia en el individuo de manera que es parte de su autoevaluación, por lo que el individuo se cuida constantemente para no perder su autoestima, ya que la pérdida le genera sentimientos de aflicción, llamada ansiedad (Sullivan p 387 citado en Papalia, 2008).
- Allport, mencionó “el nivel del ego,” en donde identificó los elementos más importantes en cada etapa de la vida, denotando la existencia de una autovaloración; se da primero a través de un negativismo y necesidad de autonomía adquiriendo posteriormente un carácter competitivo. Trató de describir las etapas del concepto de sí mismo (Allport, 1988).
- Rogers, señaló que todas las personas desarrollan una imagen de sí mismo, que les sirve de guía para mantener su ajuste al mundo externo. Explicó que el niño va formando el concepto de sí mismo, relacionándolo estrechamente con las valoraciones que le otorgan los demás. Esta imagen, que se desarrolla en interacción con el medio ambiente, refleja juicios, preferencias y diferencias del grupo social en particular. Los juicios

despreciativos impiden al individuo aceptarse así mismo de manera total y se ve obligado a formar una idea parcial y reducida de sí, que le produce sufrimiento. La productividad y creatividad es la plena expresión de sí mismo (Rogers, 1996).

### **1.2.2. Definición de Autoestima.**

Wells y Marwell (1976), desarrollaron una clasificación de las definiciones de la autoestima basándose en dos dimensiones: A) los procesos de evaluación y B) afecto. Los autores concluyen que existen cuatro elementos que llevan a definir la autoestima, estos son:

- La más básica es el enfoque actitudinal. En este caso, las definiciones se basan en la idea de que el self puede ser tratado como un objeto de atención, como cualquier otra cosa o posibilidad. Del mismo modo que se tiene reacciones cognitivas, emocionales y conductuales hacia otros objetos, también se podía tener hacia el self.
- El tipo de definición desarrollado por los científicos sociales también comprende la autoestima en términos de actitud, pero de un modo más sofisticado. Esta vez se define la autoestima como la relación entre diferentes muestras de actitudes. La diferencia entre las actitudes propias hacia los sueños y logros, o la diferencia entre el self real o ideal.
- La forma de definir la autoestima se centra en la respuesta psicológica que la persona sostiene con su self. Estas respuestas se describen normalmente como la naturaleza afectiva o basada en el sentimiento, es decir, positivo versus negativo, o aceptación versus rechazo.

- La autoestima puede verse como una función o componente de la personalidad. En este caso, la autoestima se considera como parte de uno mismo o sistema del self, normalmente vinculada a la motivación y/o autorregulación (Well y Marwell pp.18, 19 citado en Mruk, 1999).

A continuación se mencionarán diferentes autores que definen la autoestima.

James (1890), en donde señala que se concibe como un fenómeno afectivo, es decir, que se vive como un sentimiento o una emoción. Esto significa que como cualquier estado afectivo, la autoestima es algo que experimenta en sí mismos a menudo, tanto si se desea o como si no.

Para White (1963), tiene sus raíces en la experiencia de la eficacia. Donde la persona obtiene del medio ambiente éxito o fracaso según sus esfuerzos. Para él, el punto central de la autoestima es la competencia. Menciona que la autoestima se concibe como derivada de un complejo marco evolutivo caracterizado por los impulsos primitivos que son modificables y convertidos en funciones superiores del self con el paso del tiempo.

Como James, White también manifiesta que la autoestima es un fenómeno de orientación afectiva. Se siente, tanto como se vive, como una acción o habilidad. Además ejecuta grandes esfuerzos por mostrar este autosentimiento asociado a la autoestima es diferente del narcisismo (puro autoamor), fundamentalmente porque lo importante es la efectividad de la acción sobre el medio, y no alguna forma de aprobación parental. En este sentido, la competencia es más “objetiva” o fácil de observar que el merecimiento. Para White, es incluso de carácter más dinámico que para James, porque además de ser responsiva a éxitos y fracasos particulares, es acumulativa-como producto del desarrollo y como una fuerza activa en la evolución. Esto significa que la autoestima se desarrolla gradualmente en conjunción con un largo historial de

interacciones entre el self y el mundo a lo largo del tiempo. White sugiere que el proceso se inicia muy temprano y se mantiene como mínimo hasta la lactancia, por lo tanto convierte a la autoestima en un tema evolutivo importante. Por último, nos muestra, que además de estar afectado por la experiencia y la conducta, en algún punto, la autoestima también se convierte en un factor determinante de éstas (James y White p.p. 23-25, citado en Mruk, 1999).

Rosenberg (1965), menciona que la autoestima se entiende como la evaluación que efectúa y mantiene comúnmente al individuo en referencia a sí mismo; expresa una actitud de aprobación-desaprobación. El primer aspecto a señalar sobre esta idea de la autoestima es que deben considerar tanto las dimensiones cognitivas como las afectivas. Esto permite ver que la autoestima no es sólo un sentimiento, implica todos los factores preceptuales y cognitivos involucrados en la formación de actitudes por ejemplo, las actitudes implican una cosa que percibimos y sobre la que tenemos una actitud, los patrones mediante los cuales la evaluación y los procesos mediante los cuales formamos una opinión, etc. Evidentemente, la formación y mantenimiento de las actitudes sobre el self es más complejo que sobre cualquier otra cosa, en gran medida porque el perceptor es también el objeto de la percepción (Rosenberg p 25, citado en Mruk, 1999).

Coopersmith (1967), estudio las condiciones y experiencias concretas que fortalecen o debilitan a la autoestima, empleando para ello métodos psicológicos tradicionales, particularmente mediante la observación controlada. Menciona que la autoestima es la evaluación que la persona hace y que habitualmente mantiene en relación a sí misma, expresa una actitud de aprobación o desaprobación, indica hasta qué punto la persona se considera capaz, importante, con éxito y digna. Brevemente la autoestima es un juicio de valor que se expresa en actitudes de la persona hacia sí misma (Coopersmith p. 26 citado en Mruk, 1999).

Es un sentimiento de valoración y aceptación de la propia manera de ser que se desarrolla desde la infancia, a partir de las experiencias del individuo y de su interacción con los demás (Papalia, 1999).

La autoestima contiene, por una parte, la imagen que la persona tiene de sí misma y de sus relaciones actuales con su medio ambiente y, por otra, su jerarquía de valores y objetivos-meta. Dichos valores forman un modelo coherente a través del cual la persona trata de planificar y organizar su propia vida dentro de los límites establecidos por el ambiente social (Román p.17 citado en González-Arritia, 1996).

Shibutani (1971), quien menciona que el hombre a través de una serie de autoconcepciones y autoevaluaciones forma una estimación de si mismo como objeto de valor (un valor es una preferencia), así el asignarse como tal coloca a un individuo dentro de un orden jerárquico (Shibutani p.18 citado en González-Arritia, 1996).

Por su parte, Lingren (1982), señala que el valor total que se atribuye al yo constituye la autoestima; al igual que otros aspectos se aprende de los demás y se convierte en un reflejo del modo en que los demás nos consideran, del valor que creemos que los otros nos dan, estableciendo una interacción entre la autoestima del individuo y la estimación que otros manifiestan (Lingren p.18 citado en González-Arritia, 1996).

Asimismo Markus y Wurf (1987), definen como los juicios sobre la propia valía, que se puede ver afectada por los rasgos de valores culturales (servicialidad, honestidad, etc.), y por otros que perciben como valiosos y significativos en los demás. Agregan que se desarrolla cuando el niño es capaz de percibirse a si mismo como competente, ya que esta percepción

refleja las creencias referentes a la habilidad para lograr el éxito en tareas particulares (Markus y Wurf p.19 citado en González-Arritia, 1996).

Para Laing (1973), la autoestima está constituida por el valor que se tiene de uno mismo y la perspectiva que los otros tienen de mí (Laing p.19 citado en González-Arritia, 1996).

Por su parte Vite (1986), entiende que es la satisfacción con el autoconcepto y afirma que la autoestima se constituye por el valor que tengo de mí mismo, así como de mi perspectiva del valor que los otros tienen de mí, es decir de cómo yo veo que los demás me valoran (Vite p. 19 citado en González-Arritia, 1996).

En este sentido Lindgren (1982), considera que el sí mismo se aprende de los demás y se complementa a través de la interacción de la imagen que tiene de sí mismo y del reflejo de lo que otros piensan que uno es o vale (Lindgren p. 19 citado en González-Arritia, 1996).

De igual forma Rogers (1981), plantea que la estima positiva está relacionada al proceso de socialización. Es decir, que a partir de las interacciones de un individuo con otros, interioriza ciertos valores en la estructura de sí mismo. La estima positiva incondicional (sentirse amado por los otros) conduce a la autoestima incondicional. Es decir que para que la persona se sienta valiosa se requiere haber sido amado por los demás.

Entre las definiciones de autoestima se encuentra la de Rodríguez (1988), quien explica que es la base y centro del desarrollo humano, el reconocimiento, concentración y práctica de todo su potencial, y cada individuo es la medida de amor hacia sí mismo, por lo que es la referencia desde la cual se proyecta.



Wells (1976), define a la autoestima en términos de actitudes reflexivas, diciendo que es un proceso en el cual la persona percibe características de si misma y reacciona hacia estados emocionales o conductualmente (Wells p.19 citado en González-Arritia, 1996).

Para Gómez (1981), es el fenómeno o efecto que se traduce en conceptos, imágenes y juicios de valor referidos al si mismo, se entiende como un proceso psicológico cuyos contenidos se encuentran socialmente determinados; en este sentido, se dice que la autoestima es un fenómeno psicológico y social (Gómez p 19 citado en González-Arritia, 1996).

La autoestima es una estructura cognitiva de experiencia evaluativa real e ideal que el individuo hace de si mismo, condicionada socialmente en su formación y expresión, lo cual implica una evaluación interna y externa del yo. Interna en cuanto al valor que le atribuimos a nuestro yo y externa se refiere al valor que creemos que otros nos dan (González-Arritia, 1996).

El aspecto evaluativo de las definiciones parece estar relacionado con la autoestima, de hecho, algunos investigadores la miden según la diferencia que exista entre lo que la persona es y lo que ella espera de sí misma. Naturalmente, este aspecto evaluativo es una manifestación emocional sobre la satisfacción o insatisfacción del individuo sobre sí mismo (González-Arritia, 1996).

El término de autoconcepto se le ha llegado a utilizar como sinónimo y viceversa, y aunque para definirlo es necesario retomar el grado de afecto y evaluación que el yo se tiene sobre sí mismo (García, 1986).

El autoconcepto se describe por las creencias, actitudes y percepciones de lo que la persona considera que es, influido por su conocimiento e ideas referentes a sí mismo, así como de quien le rodean (Meece, 2000). En tanto la autoestima se establece por la autoevaluación que

se tiene de estas características; determina también la valoración de las habilidades y capacidades personales del individuo, así como de sus éxitos y fracasos, es la opinión sobre el propio valor. Es decir a diferencia del autoconcepto que responde a la pregunta ¿quién soy?, la autoestima responde a la pregunta ¿cómo me siento con lo que soy? (García, 1986).

Flores y Maldonado (2002), describen a la autoestima como la suma de la autoconfianza, los sentimientos de la propia competencia, el respeto y la consideración de sí mismos. En ocasiones se define al autoconcepto, como una autovaloración y valoración de las propias habilidades; sin estas son características particularmente de la autoestima, aunque bien, el valor que se le dé a las habilidades influye sobre la manera de percibirse (Flores-Maldonado p.23 citado en García 1986).

Tanto la autoestima como el autoconcepto se incluyen continuamente, en particular, cuando se trata de niños, donde ambas variables son determinadas por la forma en como los describen sus padres. Incluso es común observar que éstas tengan relación casi de la misma forma con las variables.

Por último, la definición de Branden (2000), dice que es la experiencia fundamental de que podemos llevar una vida significativa y cumplir su exigencia, es decir:

- La confianza en nuestra capacidad de pensar, en nuestra capacidad de enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida.
- La confianza es nuestro derecho a triunfar y ser felices; el sentimiento de ser respetables, de ser dignos y de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y carencias, alcanzar nuestros principios morales y a gozar del fruto de nuestros esfuerzos

A este autor se le reconoce los términos de merecimiento y competencia así como también que es una necesidad central en la vida humana por dos características:

- No nacemos sabiendo satisfacer esta necesidad, así que se debe ir descubriendo por el niño luego adulto. “La necesidad de autoestima del hombre es inherente a su naturaleza pero no nace con el conocimiento de lo que satisface tal necesidad o las normas mediante las que se construye la autoestima; debe descubrirlas” (Branden, 1969 p 35). En otras palabras, la autoestima es una necesidad que debemos aprender a satisfacerse mediante el ejercicio de nuestras facultades humanas: la razón, la elección y la responsabilidad. Para Branden, esto significa que deberíamos vivir racionalmente, lo que equivale a ejercitar las propias habilidades conscientes para evaluar situaciones con realismo y para responder (actuar) de un modo que sea coherente con los valores fundamentales (humanistas). Vivir racionalmente, tal y como se expresa el autor, conlleva ciertos sentimientos que son correctos en principio, porque aportan merecimiento y competencia. La felicidad, la alegría, el placer y la autoaceptación se consideran como respuestas naturales para vivir con autenticidad.
- Además de motivarnos en direcciones positivas humanistas y racionales, la necesidad de autoestima es tan fuerte que su falta es suficientemente como para motivarnos de forma negativa. Si una persona se le elimina o él mismo evita las fuentes legítimas de autoestima, entonces busca alternativas, o lo que Branden denomina pseudo autoestima. Por supuesto, tal autoengaño e inautenticidad no pasa inadvertido. Branden menciona que una de las consecuencias más desastrosas de la autoestima sería la incapacidad o deficiencia que tiende a impedir o a mirar la eficacia del proceso del pensamiento del

hombre, privándolo de la fuerza plena y de los beneficios de su inteligencia (Branden, 1969).

La definición de Branden, añade dos importantes contribuciones al desarrollo. Por una parte, convierte en un aspecto personal, no solo social o evolutivo y la perspectiva humanista, permite recordar que siempre es un aspecto importante de vida.

La mera caracterización de las definiciones no nos lleva al nivel de integración para establecer una definición exacta, es decir estructuralmente descriptiva, porque una buena definición es más que la suma de sus partes. También es necesario articular la relación entre sus componentes básicos y la forma en que son experimentados en la vida real (Mruk, 1999).

En la medida en que una definición fenomenológica incluya las características de la autoestima tal y como es vivida por los seres humanos en todas sus diferencias y similitudes es también una indicación de efectividad (validez) de tal descripción. Por lo cual la diversidad de definiciones puede servir como prueba de validez. Si una descripción fenomenológica no da cuenta de una definición, un hallazgo o una perspectiva importante en la psicología social de la autoestima, entonces se verá dónde están sus límites (Mruk, 1999).

Bajo este contexto se define a la autoestima como una necesidad humana básica, donde es dinámica, ya que va transformándose a través de la experiencia de vida del individuo. En este sentido, es la experiencia evaluativa que el individuo hace de si mismo, una constante evaluación de sus recursos internos y externos de su yo, donde se integran las emociones, sentimientos (afecto) como expresión de sus necesidades la cual le permitirá llevar una vida significativa y cumplir sus exigencias propias y las que le demandela vida. Tener la capacidad de la confianza, es el derecho a sentirse merecedor y competen para triunfar y ser feliz; el sentimiento de ser respetable, de ser

digno y de tener derecho a afirmar las necesidades y carencias, alcanzar los principios morales y a gozar del fruto de los esfuerzos (Branden, 1969).

Si se quiere conseguir formar personas responsables y comprometidas, es necesario que el individuo desarrolle su autoestima y la fortaleza. Para que la persona se comprometa es necesario tener confianza en sí misma, creer en sus aptitudes y llevar a la práctica de vivir conscientemente en donde reconoce sus recursos interiores y los expande para superar las dificultades inherentes a su compromiso con la vida.

### **1.2.3. Características de la Autoestima.**

Branden (1969), destaca los diferentes aspectos que caracterizan la autoestima los cuales son:

- **Aprecio genuino de sí mismo:** como persona en primer lugar, independientemente de lo que pueda hacer y poseer, el reconocer que yo, meramente por ser un ser humano, merezco todo mi respeto y el respeto de los demás, y por lo que es una gran labor que hay que hacer por parte de los padres y de todos los educadores: inculcar ese respeto a sí mismo y a los demás, por el simple hecho de ser seres humanos. Así el aprecio genuino de sí mismo y de todo lo positivo que puede haber en ella: talentos, habilidades, cualidades, tanto corporales, como mentales y espirituales. La persona que se aprecia acepta sus cualidades y disfruta de sus logros.
- **Aceptación:** Es la aceptación tolerante y esperanzadora de sus propias limitaciones, debilidades, errores y fracasos. Deseo sin angustia de crecer y mejorar. La persona que se autoestima se responsabiliza por todo lo que hace, sin culpabilizarse.

- **Afecto:** La persona que se autoestima se quiere, es una actitud positivamente amorosa hacia uno mismo, comprensiva y cariñosa, de tal forma que la persona es congruente con sus pensamientos y sentimiento, con su imaginación y con su cuerpo. Que sepa disfrutar de su soledad sin descartar la compañía.
- **Atención:** Atención y cuidado fraternal de sus necesidades reales. La persona que se autoestima secunda sus necesidades reales tanto físicas como psíquicas, intelectuales y espirituales. La persona que se autoestima prefiere la vida a la muerte; el placer al dolor; el gozo al sufrimiento. No busca el sufrimiento por el sufrimiento. Protege cuidadosamente su integridad física, no se expone a peligros innecesarios.
- **Afirmación:** se puede decir, que cuando se habla de autoestima se trata de la afirmación del ser humano falible, irrepetible y valioso, que merece todo el respeto y consideración.

#### 1.2.4. Estructura de Autoestima.

La estructura de la autoestima se abordará desde la perspectiva de Mruk, (1999), Rodríguez, (1988) y Braden, (2000).

Muruk, considera tres componentes claves: a) los componentes o elementos básicos y la relación que tienen entre ellos, b) las cualidades de la experiencia implicada o cómo se vive el fenómeno y c) las dinámicas de la autoestima, especialmente cómo es ésta razonablemente estable al mismo tiempo abierta al cambio:

- a) Los componentes básicos más frecuentes de la autoestima, son por lo general: la competencia y el merecimiento, siendo la competencia, el componente más conductual u

observable porque implica acción, cuyos resultados pueden ser vistos y evaluados en términos de efectividad. El componente de merecimiento parece implicar un juicio de valor más vinculado al ejecutor más que a sus acciones.

- b) Las cualidades vividas, que implica dos situaciones a considerar: .Los aspectos en términos cognitivos manifestando que se vive como algún tipo de evaluación cuyo resultado es positivo o negativo, o como un conocimiento intuitivo o basado en sentimientos con un grado de conciencia analítica o consiente y afectivo, donde la autoestima se asemeja a una estado emocional o reacción emocional consecuente poder motivacional.
- c) Dinámicas, donde la autoestima es como una dimensión “vivida” del ser humano, como un fenómeno evolutivo que emerge o entra en juego con el trascurso del tiempo. Es porque es relativamente estable y sin embargo abierta al cambio. Esta idea es importante ya que por medio de su dinámica podemos fortalecer la autoestima ya que existe la posibilidad de cambio. La estructura de la autoestima es dinámica, porque sólo un proceso o fenómeno puede presentar ambos tipos de características.

La descripción de una estructura de la conducta humana basada en los elementos esenciales, o constitutivos de un fenómeno tal y como se revelan en su modo de funcionar para construir un proceso, experiencia o conducta humana particular. La descripción fenomenológica define, porque representa el corazón de un fenómeno tal como es vivido por los seres humanos, razón por la cual puede ser la base para establecer el consenso en el área (Mruk, 1999).

Los componentes que forman la estructura según Rodríguez son:

Autoconocimiento: es conocer las partes que componen el yo; sus manifestaciones, necesidades y habilidades, los papeles que vive el individuo y a través de los cuales es, Al conocer todos los elementos, que desde luego no funcionan por separado sino se entrelazan para apoyarse uno al otro, el individuo logrará tener una personalidad fuerte y unificada. Si una de estas partes funciona de manera deficiente, las otras se verán afectadas y su personalidad será débil y dividida, con sentimientos de ineficiencia y de valoración.

Autoconcepto: es una serie de creencias acerca de sí mismo, que se manifiestan en la conducta. Si alguien se cree tonto, actuará como tonto, si se cree inteligente o apto, actuará como tal.

Autoevaluación: refleja la capacidad interna de evaluar las cosas como buenas si lo son para el individuo, le satisfacen, son interesantes, enriquecedoras, le hacen sentir bien, y le permiten crecer y aprender. Si considerarlas como malas si lo son para la persona, no le satisfacen, carecen de interés, le hacen daño y no le permiten crecer.

Autoaceptación: es admitir y reconocer todas las partes de sí mismo como un hecho, como la forma de ser y sentir, ya que sólo a través de la aceptación se puede transformar lo que es susceptible de ello.

Autorrespeto: es atender y satisfacer las propias necesidades y valores. Expresar y manejar en forma conveniente sentimientos y emociones, sin hacerse daño, sin culparse. Buscar y valorar todo aquello que lo haga a uno sentirse orgulloso de sí mismo.

Autoestima: Es la síntesis de todos los pasos anteriores. Si una persona se conoce y está consciente de sus cambios, crea su propia escala de valores y desarrolla sus capacidades; y si se acepta y respeta, tendrá autoestima.



Todos ellos, como se comentó, forman parte de self y aunque se sabe que están intrínseca y necesariamente vinculados entre sí al self y ninguno de ellos existe separado de los otros Estos componentes forman la parte central de nuestra propuesta de trabajo y para la evaluación fenomenológica Fig. (3).

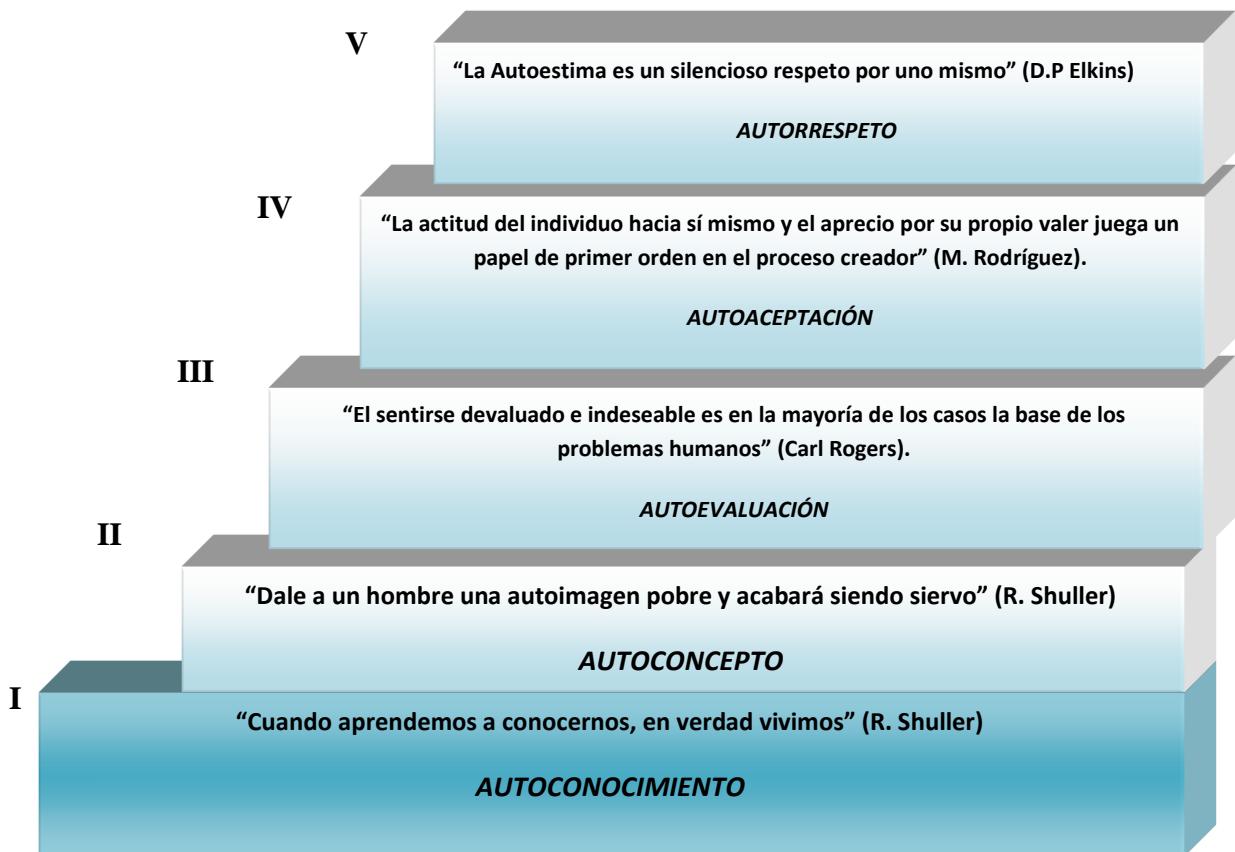


Figura 3: Escalera de la Autoestima (Rodríguez, 1988 p.6).

Finalmente, la conciencia. La conciencia es el instrumento básico para la supervivencia, es la capacidad de ser consciente del entorno, es el estado de ser consciente de algún aspecto de la realidad, la facultad, el atributo de ser consciente, es la interacción consciente de los aspectos internos (siento, necesito y pienso) y su entorno. Gracias a la conciencia la autoestima se expande. Entre mayor conciencia interna y externa mayor aprecio, merecimiento y sentimiento de ser competente. La conciencia es utilizada como algo que emerge o se descubre a lo largo del

tiempo por lo que para nuestro trabajo se reconoce también, como la parte que brinda al individuo aprendizaje. Lo afectivo y lo cognitivo coexisten en la misma experiencia, por lo que los sentimientos se tornan como la fuente de expresión del self (Branden, 2000).

### **1.2.5. La Importancia de la Autoestima.**

Todos los seres humanos necesitamos sentirnos amados, especialmente por personas cercanas a nosotros, por eso más que ser importante, la autoestima es una necesidad indispensable para el hombre, en cuanto a que necesita sentirse amado y respetado para asegurar el desarrollo, pues nadie tiene asegurado el éxito.

Decir que la autoestima es una necesidad básica del ser humano es lo mismo que decir que es esencial para el desarrollo normal y sano, es importante para la supervivencia, explica Branden (1999), sin autoestima positiva el crecimiento psicológico se ve perturbado, ésta actúa como el sistema inmunológico del espíritu proporcionando resistencia, fortaleza y capacidad de regeneración. Por lo que es la experiencia fundamental de que se puede llevar una vida significativa y al mismo tiempo cumplir sus exigencias (Branden, 2000).

El hecho de sentirse competente, valioso y digno de ser amado proporciona los recursos necesarios para amar a los demás, por el contrario, al sentirse devaluado, se tiende a buscar personas que incluso maltratan por la creencia de ser merecedor de ese maltrato (Branden, 1969).

Si se tiene una comprensión más clara de lo que es la autoestima, y cómo afecta en especial al desarrollo del niño, esto ayudará a hacer que se sienta mejor consigo mismo y con los demás, a que tenga mejor opinión de sí mismo, pero sobre todo ayudará a que comprenda que es capaz de hacer muchas cosas.

También es impórtame reconocer que si aprende a conocerse a sí mismo, esto servirá para ayudar a los niños a pensar y sentir que son personas buenas. Los niños no nacen con sentimientos positivos o negativos de ellos mismos, esto lo aprenden de las cosas que les suceden, es decir, de la experiencia, por lo que los sentimientos y pensamientos que se tienen acerca de sí mismo, inculcados por los demás forman que una persona con un alto sentido de autoestima, siente que es buena y capaz, y que su forma de actuar influye en su vida y en la de otros. Una persona con poca autoestima piensa que no vale como persona y que su forma de actuar no influye en su vida o en la de otros. La forma en cómo nos sentimos influye en cómo actuamos. En el caso de los niños, la forma como se sienten repercutirá en cómo actúan consigo mismos y con los demás (González y Arritia, 2001).

La forma de salir del dilema de la baja autoestima es mediante el desarrollo consciente de ésta. Mientras más se comprendan y perciban los efectos globales de una baja autoestima, será posible darse cuenta que el autorrechazo es prácticamente la raíz de todos los problemas personales y sociales (Branden, 1969).

Por consiguiente, la autoestima es indispensable para la propia supervivencia psicológica, ya que desde que nacemos, todos los seres humanos necesitamos sentirnos amados, queridos y reconocidos por los demás, lo cual proporciona seguridad y confianza e inmuniza contra sentimientos de devaluación en el futuro (González y Arritia, 2001).

El hecho de sentirse amado, especialmente por personas significativas, tiene una enorme influencia sobre la autoestima. Pero, sobre todo, se debe reconocer que la autoestima del niño es de los cimientos más importantes para encarar la vida adulta y uno de los recursos más valiosos que influyen en la forma en cómo siente, piensa, aprende, valora, se relaciona, con los demás y

se comporta. También es útil para saber con claridad con qué fuerzas se cuenta, qué recursos y limitaciones se tienen, así como conocer los objetivos y propósitos para una mayor productividad, en la casa, el trabajo, la escuela, los compañeros y amigos (González y Arritia, 2001).

### **1.2.6. Autoestima Alta y Baja.**

El niño con autoestima alta actuará independientemente, asumirá sus responsabilidades, afrontará nuevos retos con entusiasmo, estará orgulloso de sus logros, demostrará amplitud de emociones y sentimientos, tolerará bien la frustración y se sentirá capaz de influir en forma positiva en otros. Además, los niños tienen mayores habilidades para correr riesgos, aprender de los resultados y seguir adelante (González y Arritia, 2001).

Coopersmith (1967), señala que las personas con autoestima alta se aproximan a las tareas con expectativa de que tendrán éxito y serán bien recibidos, confían en sus percepciones y juicios, creen que sus esfuerzos los llevarán a soluciones favorables, aceptan sus propias opiniones, creen y confían en sus reacciones y conclusiones y esto les permite sostener sus ideas y puntos de vista cuando hay diferencias de opinión. Conducen a la persona a una gran independencia social, a una mayor creatividad condicionándola a acciones sociales más asertivas. Tienden a adoptar un papel activo en los grupos sociales, tienen menos dificultad en establecer relaciones sociales y en expresar opiniones de manera clara (Coopersmith p. 38 citado en González y Arritia, 2001).

A continuación se mencionan las características del niño con alta autoestima citadas por Rodríguez, (2003). Éstas son:

- El niño se cree importante y competente. No se siente disminuido cuando necesita ayuda.
- Tiene confianza en su capacidad para resolver sus propios problemas, sin frustrarse por los fracasos y dificultades que experimente (posee mayor tolerancia a la frustración).
- Habitualmente es capaz de relacionarse adecuadamente con sus iguales.
- Generalmente es cooperador y responsable, comportándose de forma agradable (posee mayores habilidades sociales).
- Un niño al tener una alta autoestima rendirá mejor en el ámbito académico.
- Es capaz de disfrutar de diversas actividades como jugar, holgazanear, caminar, estar con amigos, etc. (presenta un mejor estado de ánimo).
- Es sensible a las necesidades de los otros, respeta las normas de convivencia generalmente aceptadas (tiene un desarrollo mayor de la empatía).

Una autoestima baja implica que muchas personas piensan que no valen nada, el individuo carece de respeto por sí mismo. El autorretrato es desagradable y se desearía que fuera distinto de lo que es. Un concepto negativo parece levantar defensas en las relaciones tanto ante sí mismo, como ante los demás. Branden (1969) explica que estas personas se ocultan tras un muro de desconfianza y se hunden en la soledad y el aislamiento. Viven bajo la sensación amenazante de que realmente no son valiosas y con una miopía interior de deformación que se identifica por aspectos negativos de sí mismas. Así éste tipo de personas aisladas se vuelven apáticas, indiferentes hacia sí mismas y a los demás. Les resulta difícil ver, oír y pensar con claridad.

En este mismo sentido Adler (1929), puntualizó que los sentimientos de inferioridad en los niños pueden producir baja autoestima. Señala tres antecedentes que pueden tener una influencia negativa en ésta, y son:

- Inferioridad orgánica, que serían las deficiencias físicas (amputación de un miembro, padecimientos lumbares que impidan realizar algún movimiento, entre otros).
- Con la aceptación, el apoyo y el estímulo de sus padres, las personas con inferioridad pueden compensar estas debilidades y aumentar su autoestima, sin tal apoyo, son seres amargados,
- Sobreindulgencia: los niños demasiado protegidos y mimados llegan a tener un valor irreal y no pueden tener relaciones sociales maduras.

Según Rodríguez (2003), de las características del niño con autoestima baja se pueden destacar las siguientes:

### **Autoestima alta**

**Por lo general, los niños con alta autoestima:**

- Ganan amigos fácilmente
- Muestran entusiasmo en las nuevas actividades.
- Son creativos, cooperativos y siguen las reglas.
- Pueden jugar solos o con otros, saben defender sus derechos y respetan los de los demás.
- Les gusta tener sus propias ideas, las defienden y mantienen cuando son razonables.
- Demuestran estar contentos, ilusionados, llenos de energía, muestran facilidad en la interacción social.
- Son poco propicios a las situaciones depresivas

### **Autoestima baja**

**Por lo general, los niños con autoestima baja, verbalizan frases como las siguientes:**

- “No puedo hacer nada bien” (Impotencia).
- “No puedo hacer las cosas tan bien como los otros” (Minusvaloración)
- “No quiero intentarlo. Sé que no me va a ir bien” (Indefensión, incapacidad)
- “Sé que no lo puedo hacer” (Autonegación)
- “Sé que no voy a tener éxito” (Anticipación negativa de la realidad)
- “No me gusta mi cuerpo” (Inaceptación psicofísica, baja imagen corporal.)
- “Quisiera ser otra persona” (Busca modelos que imitar, no siempre con valores)

Pero esta forma de devaluación no es casual, tiene su origen en el interior de la familia, puesto que la autoestima se desarrolla a partir del afecto, de la aceptación paterna y del éxito en

las demandas requeridas que caen dentro de las capacidades del niño. Rodeado por una atmósfera de valoración favorable, el niño llega a evaluarse de un modo de aceptación similar (González-Arratia, 2001).

A continuación se muestra actitudes o posturas en los niños que habitualmente indican una baja autoestima (Rodríguez, 2003):

**Actitud crítica** desmesurada que mantiene a la persona en un estado de insatisfacción consigo mismo. A través de sus críticas buscan la atención y simpatía de otros.

**Indecisión crónica**, por miedo exagerado a equivocarse. Son niños que confían poco en sí mismos y, por tanto, presentan grandes dificultades para exponerse.

**Deseo de complacer**, por el que no se atreven a decir **NO**, por miedo a desagradar y a perder la buena opinión de los demás. Presentan una necesidad de aprobación (son niños y niñas que quisieran ser aprobados por todos). Dependen de la aprobación externa para su valoración personal.

**Actitud perfeccionista**, autoexigencia de hacer "perfectamente" todo lo que intentan, que conduce a la frustración cuando las cosas no salen con la perfección exigida. Rara vez están contentos con lo que hacen. No suelen estar orgullosos de sus trabajos escolares y muestran una marcada resistencia a enseñarlos. Presentan un temor excesivo a equivocarse.

**Actitud desafiante y agresiva**. Presentan irritabilidad a flor de piel, siempre a punto de estallar aún por cosas de poca importancia, propia del supercrítico al que todo le sienta mal, todo le disgusta, todo le decepciona, nada le satisface. La mayoría de los niños encubren su frustración y su tristeza como sentimientos de rabia. El temor a la falta de aprobación lo compensan transformando su inseguridad en una conducta agresiva.

**Animo triste**. Muestran un sentimiento general de tristeza, sonríen con dificultad, no les motivan las actividades que se les proponen.

**Actitud inhibida y poco sociable.** En la medida en que se valoran poco, tienen mucho miedo a autoexponerse. Presentan mucha dificultad para hacer amigos. Los compañeros tienden a ignorarlos y buscar para sus juegos a niños que tengan una actitud más participativa y entusiasta (Rodríguez, 2003).

### **1.2.7. Problemas para la Investigación de la Autoestima.**

Mruk (1999), menciona que existen cinco razones que sugieren la necesidad de una observación más científica del tema y para saber cuán importante es:

- La primera es recordar a la población que este fenómeno es mucho más complejo de lo que parece a primera vista y que sus posibles consecuencias son mixtas.
- Las implicaciones prácticas. Por ejemplo, la autoestima parece estar relacionado con la salud mental y positiva y el bienestar psicológico. Se dice que el vínculo entre autoestima y conducta incluye correlaciones y el alto funcionamiento del ego, el ajuste personal, el control interno, la probabilidad de resultados terapéuticos favorables, el ajuste positivo a la edad y a la tendencia androgénica (Bednar, Wells y Person, 1989 citado en Mruk, 1999).
- Presupone la relación inversa a la anterior en que la carencia de autoestima se relaciona con ciertos fenómenos negativos, como las enfermedades mentales. Coopersmith (1967), menciona que las personas que solicitaban ayuda psicológica expresaban con frecuencia sentimientos de inadecuación, falta de valía y ansiedad asociada a la baja autoestima. Skager y Kerst (1989), encuentran conexión entre la falta de autoestima y la depresión, el suicidio, las relaciones tortuosas, ciertos trastornos de personalidad y muchas otras condiciones.
- El cuarto factor es que la autoestima parece haberse constituido como un concepto indispensable en las ciencias sociales. Wells y Marwell, (1976), mencionan que el concepto de autoestima es particularmente importante para las ciencias sociales porque constituye un concepto explicativo permite investigar varias dimensiones del ser humano. Se considera que la autoestima es la clave de la conducta normal y anormal e incluso óptima. Esto se refiere a la compleja intersección que existe entre personalidad y el entorno social, el desarrollo personal, las elecciones individuales y conducta (Wells y Marwell p.14 citado en Mruk, 1999).



- Por último en la actualidad ha alcanzado un significado social en donde el rol que desempeña en diversos problemas sociales contemporáneos tales como: el abuso de sustancias, el embarazo en adolescentes, el fracaso escolar y la delincuencia, entre otros (Rosenberg, 1965).

Para la investigación de la autoestima se ha encontrado múltiples situaciones. Estas pueden agruparse según Mruk (1999), en dos tipos básicos: el primero consiste en que surgen por las características únicas de la autoestima como fenómenos; la definición, el vínculo entre autoestima, otros aspectos relacionados con el self y ciertas características intrínsecas de la autoestima. Las otras, proceden tanto de las perspectivas psicológicas como sociológicas, con la presencia de diversos métodos de investigación usados para el estudio del fenómeno y algunas en relación a la validez. Para entender es necesario diferencias todos los hallazgos para establecer una base sólida para comprenderla y desarrollar formas reales de fortalecer la autoestima.

Coopersmith (1967) y Jackson (1984), mencionan que uno de los problemas con más dificultad es que se trata de un fenómeno impuro. Por impuro se entiende que es muy difícil de estudiar la autoestima en sí misma, ya que está relacionada con muchos otros fenómenos y experiencias del self. El afrontar esta situación hace la necesidad de ver la complejidad como un mal necesario en el estudio de la autoestima es decir simplemente refleja el hecho de que los fenómenos relacionados con el self coexisten en una red intrincada, multidimensional e interdependiente de estructuras, red que no puede ser completamente desenmarañada. Aunque esta condición no sea una excusa para efectuar un estudio o análisis pobre, establece parámetros bajo los que se debe de trabajar y, en consecuencia, puede limitar el tipo de certeza que se puede esperar con realismo. Es por ello que el proyecto de autoestima se convierte particularmente desafiante (Coopersmith y Jackson p. 26 citado en Mruk, 1999).

Otra situación que menciona Mruk (1999), son los fenómenos relacionados con el self donde se está vinculado al concepto, la estructura, la entidad o proceso a lo que se llama self. Este hecho es que el self puede entenderse de dos formas diferentes. Por una parte, puede verse como una cosa real o existente y por otra puede entenderse como un constructo o idea que se implementa para entender la conducta humana.

La primera postura vista como real, dispone de una muestra de características que la distinguen como fenómeno. Los investigadores sociales entienden al self como un componente básico del ser humano, tan importante y humano como la conciencia. De este modo, este self se entiende normalmente como algo que emerge o se descubre a lo largo de tiempo, lo que equivale a decir que es un fenómeno evolutivo.

Cooley (1990) y Mead (1934), mencionan que emerge de un área interpersonal creada por dos muestras de fuerzas y un proceso (interacción simbólica que los vincula). Una fuerza en el individuo y otra en el contexto social (incluyendo a los otros significativos como la familia, la sociedad y la cultura en general) donde existe la persona. El self emerge en respuesta a, y como resultado de, los intercambios entre dos energías (Cooley y Mead p 39 citado en Mruk, 1999).

Las teorías de orientación psicológica de la escuela del self como real son más diversas, pero pueden agruparse en dos categorías básicas. Una de ellas es de orientación profunda y se centra en el desarrollo de la autoconciencia. El trabajo de orientación psicodinámico se centra en las dinámicas internas del self, particularmente en aquellas relativas al inconsciente y desarrollo y desarrollo de ego. Aquí también existen teorías humanistas. Éstas tienden a ver el self como algo intrínseco a nuestra especie e innato al individuo. En este caso el self dispone de cualidades

claramente identificables como la conciencia, cierto grado de libertad de elección y un potencial innato que busca actualizarse mediante la conducta.

Mruk (1999) dice que es posible que el ser humano exista un self real. Incluso aunque esto fuera verdad, surgen otras complejidades dificultando la investigación de la autoestima basada en esta presunción. Los métodos de investigación más aceptables se encuentran seriamente limitados en su capacidad de manejar un fenómeno de esta naturaleza. Por otra parte, es un fenómeno tan complejo y multifacial que resulta difícil aislar un componente, como la autoestima, del resto del self.

La otra postura en relación al self consiste en usarlo como un concepto abstracto o hipotético (Wells y Marwell, 1976), en donde implica que no existe como objeto en sí mismo sino sólo como un instrumento o elemento que no permite explicar la conducta. Una ventaja de este enfoque es el liberar de la obligación de demostrar la existencia del self antes de usarlo. También es más práctico usar un concepto explicativo en términos de investigación. Si no se necesita confirmar la existencia del self, entonces se puede limitarse sólo a definir operacionalmente cómo se emplea el concepto. Por decir de algún modo, en vez de medirlo lo inmensurable, tal construcción científica permite el investigador emplear técnicas estándar usadas para evaluar indirectamente fenómenos psicológicos y evidentemente pueden ser usadas incluso en diseños experimentales (Wells y Marwell p. 40 citado en Mruk, 1999).

Inicialmente este enfoque permite elaborar definiciones operativas, aplicar métodos más cuantitativos y emplear medidas de autoestima. Desafortunadamente, también presenta dos situaciones: una de ellas es que si el self no existe realmente, entonces este enfoque cierra su explicación. En tal caso la investigación que no toma en cuenta al self es básicamente imperfecta

porque evita y no investiga una realidad importante. La segunda, si es solo un constructo, entonces se esta obligado a extender esta línea de razonamiento a todas las restantes estructuras psicológicas visibles, como por ejemplo la identidad (Mruk, 1999).

La conclusión más probable, es que se debe reconocer las alternativas, apreciar sus puntos fuertes y débiles y después optar una postura en una dirección o en la otra (Mruk, 1999).

### **1.3. DESARROLLO DE LA NIÑEZ INTERMEDIA.**

Desde el momento de la concepción, los seres humanos presentan procesos de desarrollo, mismos que se manifiestan en cambios a través del ciclo de vida del individuo. Los cambios y la estabilidad ocurren en varios dominios o dimensiones del yo (Papalia, 2008).

El desarrollo por lo general, se divide en el desarrollo físico, el desarrollo cognoscitivo y el desarrollo psicosocial para la investigación del individuo. Aunque se considere por separado los desarrollos de una persona es más que un manajo de partes aisladas. El desarrollo es un proceso unificado (Papalia, 2008).

Durante la niñez intermedia el crecimiento es considerablemente más lento. Aun así, aunque los cambios diarios pueden ser no evidentes se suman para establecer una sorprendente diferencia entre los niños de 6 años, que aún son pequeños y los de 11, muchos de los cuales empiezan a parecerse a los adultos (Papalia, 2008).

El desarrollo motriz en la niñez intermedia establece una diferencia entre las niñas y los niños por lo general en sociedades no desarrolladas y niveles socioeconómicos medios, donde se les da un espacio al juego libre (Papalia, 2008).

A los niños les gusta el juego rudo, juego vigorizante que involucra lucha, patadas, revolcones, sujeciones y en ocasiones persecuciones, a menudo acompañado por risas y gritos. A las niñas sus juegos son más tranquilos, no son de contacto o de golpe.

Las niñas desarrollan más precisión del movimiento, les gusta dibujar, saltar la cuerda y los niños en los actos fuertes menos complicados, como el lanzar pelotas, saltar, correr, etc.

Cerca de los 7 a los 11 años de acuerdo con Piaget (1980), los niños entran a un nivel de pensamiento en de las operaciones concretas. Este se refiere a la capacidad mental de ordenar y relacionar la experiencia como un todo organizado, esta presuponen de la experiencia mental de la percepción; ahora pueden usar operaciones mentales para resolver problemas concretos (reales). Los niños piensan de manera más lógica que antes porque pueden considerar múltiples aspectos de una situación. Sin embargo, todavía están limitados a pensar en situaciones reales en el aquí y ahora (Papalia, 2008).

La asimilación y acomodación pasan a ser una experiencia de “equilibrio móvil”, más que una experiencia de presiones contradictorias. Esto responde en parte a la nueva perspectiva que el niño tiene del tiempo. Con anterioridad a este nivel de madurez, la asimilación y la acomodación siempre compitieron por el predominio, sin embargo, la nueva capacidad de considerar simultáneamente varios puntos de vista y de retomar cada vez al estado original, indica la experiencia de procesos organizativos fundamentales. El niño puede explorar varias soluciones posibles de un problema sin adoptar necesariamente una cualquiera de ellas, porque en todo momento está en condiciones de regresar a un enfoque original. El conocimiento de múltiples enfoques de un objeto confiere elasticidad al suyo propio, que antes era rígido e

intuitivo, y le permite ordenar sus datos sensoriales en dos niveles de pensamiento cognoscitivo (Maier.2003).

Primero, una vez conocida las partes de un todo, el niño las estudia y las clasifica en su mutua relación; más tarde ello desembocará en una comprensión del todo. Esta forma de comprensión se origina en el campo de la experiencia, sin embargo, la experiencia con el medio físico y social y las abstracciones que el niño aprende a elaborar a partir de experiencias concretas con objetos, lo conducen a métodos matemáticos de conceptualización. En este nivel el niño reflexiona acerca de las relaciones como si tuviese que formular ecuaciones.. Relaciona en la cual el eje su conducta con las consecuencias que ella determinará (Maier, 2003).

Segundo, el niño se preocupa igualmente por crear para sí mismo sistemas de clasificaciones. Tendrá que conceptualizar y clasificar cada objeto como parte de un sistema total más amplio. Organizará sus partes de un modo mayor mediante los síntomas jerárquicos encajamiento o los reticulados.

El encajamiento es un término descriptivo para clasificar una relación interna entre las partes más pequeñas y el todo inclusivo. Se usa esta expresión del mismo modo que cuando se describen los bloques de encajar, un juguete que consiste en cajas que se ajustan exactamente una con otras. En cualquier caso, en su empleo conceptual o como descripción de un juguete, el encajamiento pone de relieve que todas las clases son aditivas. Cada conjunto mayor incluye todas las partes de su mundo en un todo “ajustado” (Maier, 2003).

Por otra parte, los reticulados se refieren a una forma especial de clasificación es un vínculo conectivo y las partes vinculadas entre sí. El ordenamiento conceptual mediante una jerarquía de reticulados destaca la creación subclases de objetos relacionados. Las clases

relacionadas están vinculadas conceptualmente entre sí para crear un todo coordinado. En este momento de la vida del niño, la relación entre los fragmentos de conocimiento está determinada por su mutua relación lógica, más que por mera proximidad en la experiencia. Lo que es más importante, la cognición articulada en dos sistemas distintos de ordenamiento pone de relieve la creciente conciencia del niño de que cada objeto posee varios puntos de referencia y puede ser ordenado de acuerdo con ellos. El niño está en condiciones de visualizar cualquier objeto en relación con uno o varios conjuntos, que a su vez se convierte en parte de una unidad o sistema más amplio. De ahora en adelante, la vida del niño se desarrolla en un mundo ordenado, donde él puede organizar sus experiencias en forma separada o como parte de una unidad (Maier, 2003).

La capacidad de ordenar experiencias y de tener conciencia de su mutua y real constituye a crear una “idea de certidumbre”. El niño puede explicar sus experiencias o pensamientos en relación a otros. Puede ordenar su experiencia como le parece adecuado. En este momento todo ordenamiento le debe ser ofrecido en forma única, con la ayuda de su modelo concreto. Si se le ofrece elegir, el niño es incapaz de hacerlo a menos que pueda ponderar cada posibilidad y percibir las relaciones entre ellas. Piaget destaca que el niño primero domina la seriación de agregados reducidos en pequeñas unidades cuantitativas de clases familiares. El ordenamiento mediante la seriación implica la manipulación activa de símbolos u objetos de nuevas jerarquías. Antes, debido a su perspectiva egocéntrica, el niño sólo conocía jerarquías irreversibles; con su enfoque actual, puede empezar a razonar sobre la base de una jerarquía objetiva. Debe observarse que todo este proceso es gradual y que las perspectivas egocéntricas continúan manifestándose en los asuntos más alejados de la vida cotidiana. Otra vez nos encontramos aquí con el principio de aproximación (Maier, 2003).

La clasificación, la seriación y ordenación jerárquicos reúnen un conjunto de sistemas de referencia que antes eran independientes en sistemas más amplios unificados e interrelacionados. El nuevo esquema organizativo de reversibilidad emerge directamente de la cognición de actividades reversibles. El niño ha venido desempeñando dichas actividades constantemente. Sin embargo, sólo gracias a una acomodación y una comprensión más exacta de las relaciones el niño ha cobrado conciencia de su significado. La reversibilidad establece un equilibrio móvil. Cualquier operación mental puede retornar a su punto de partida, abordarse desde extremos opuestos y relacionarse a la vez con el mismo conjunto. Lo fundamental es que en este punto el niño pasa de un modo de pensamiento inductivo a otro deductivo. En todas sus operaciones mentales, su razonamiento se basa en el conocimiento de un conjunto más amplio y en la relación lógica que hay en él; una adquisición de desarrollo que tiene importancia para su aprendizaje y su relación con el mundo social e ideacional (Maier, 2003).

Las operaciones mentales menciona Piaget (1980) se desarrollan en forma separada, campo por campo, y determinan una estructuración progresiva de estos campos, sin que se alcance una generalización total. Cada campo o combinación de campos forman islas de conocimiento, sin que se logre una conciencia cabal de las relaciones lógicas ni un enfoque unificado de la vida.

A medida que el niño se acostumbra al pensamiento operacional, puede concebir dos hipótesis y comprender la relación que existe entre las mismas, sin bien ello no implica que sea capaz de comunicar esta comprensión mediante palabras o actos. Nuevamente aquí el conocimiento precede a la capacidad de verbalización y aplicarlo (Maier, 2003).



Como se mencionó anteriormente, el pensamiento puede equiparse a la experimentación mental con los símbolos de la relación dentro del campo de la percepción. Este proceso, se desarrolla a partir de experiencias pasadas. La conciencia previa de la repetición y la regularidad rítmica ha apuntado hacia las experiencias de ordenamiento. La generalización y la diferenciación de experiencias tales como el juego, el uso y el estudio introdujeron clases que encierran posibilidades de la relación jerárquica. Estos pasos de la experiencia son esenciales para la conceptualización. El niño ha aprendido a generalizar y a deducir a partir de las experiencias simples. Cada nueva comprensión se realiza a expensas de sus creencias personales (egocéntricas), que no pueden ser fácilmente eliminadas. El aumento de la objetividad en un área no excluye necesariamente el pensamiento egocéntrico en otras. Cada nueva adquisición de una conducta objetiva más avanzada extraña inicialmente solo una forma superficial de conducta. Cuando se siente amenazado, el niño retorna automáticamente a su modo anterior, intuitivo y egocéntrico de pensamiento y de razonamiento (Maier, 2003).

En este nivel, donde los conceptos tales como pasado, presente, futuro y su interrelación son entendidos como parte del continuo temporal. El tiempo se independiza de los datos perceptuales. Lentamente llega a involucrar una estructuración progresiva de conceptos, como igual a distancia, duración y velocidad. Naturalmente, en un principio de conceptualización exige el empleo de símbolos propios del conocimiento perceptivo. El concepto de tiempo es plenamente entendido en virtud de la coordinación de los conceptos de igual a distancia y velocidad. Después de repetir experiencias, el niño, ya un joven adolescente, será capaz de explicar que una hora de trabajo tiene siempre la misma duración, sea cual fuere el contenido de la tarea encomendada (Maier, 2003).

En su adquisición del lenguaje, el niño adopta definiciones de palabras sin conocer bien lo que ellas expresan. Ha utilizado el lenguaje sin una cabal comprensión de su significado. En el nivel actual de organización mental, el lenguaje continúa siendo un instrumento de comunicación, pero también sirve como vínculo del proceso de pensamiento. El lenguaje sigue un continuo de desarrollo que va de la expresión verbal al intercambio verbal. Esto último implica internalización de las palabras, los pensamientos y los hallazgos mentales, así como, paulatinamente, una internalización de los actos junto con la experimentación mental. Por lo que en la fase operacional es capaz de hacer consciente la estructura de la oración y de responder aproximadamente a la formulación. Por extraño que parezca, las impresiones verbales comunicadas se correlacionan con los juicios conceptuales conscientes del individuo acerca de sus propios actos. Así mismo, los pensamientos y las palabras siguen la acción posible y a la fase de la acción. El pensamiento verbal continúa siendo marginal con respecto al pensamiento real que, aunque verbalizado, permanece centrado en los actos hasta aproximadamente los 11 o 12 años de edad. En el mismo sentido, la evaluación que el niño hace de los relatos está retrasada con respecto a su evaluación de vida, porque el contenido de dichos relatos generalmente se refiere a hechos que están más alejados de su experiencia cotidiana. Las experiencias más distantes son entendidas posteriormente (Maier, 2003).

Las ideas animistas perduran, porque se atribuye vida a los objetos que tienen movimiento espontáneo. En realidad, es la base de la mayoría de las interpretaciones objetivas hay una fórmula animista. Durante esta fase, el niño aún concibe los fenómenos naturales como producidos por el hombre para el hombre. Además los hechos más complicados todavía reciben una explicación circular. En otras palabras, la explicación inmediata del ambiente por parte del niño no coincide con su propio razonamiento y su convicción final. Solo en una etapa ulterior de

esta fase las explicaciones físicas y naturales contribuyen a una comprensión más realista. La pérdida del animismo obliga al niño a enfrentarse con el concepto de muerte y a aplicar una interpretación biológica a toda la vida que lo rodea. Los hechos que no están a su alcance siguen girando en torno de un egocentrismo socializado (Maier, 2003).

El reconocimiento de la seriación y la jerarquía del encajamiento también sitúa la comprensión que el niño tiene de su familia en una nueva perspectiva, pues ahora entiende que la familia está formada por aquellos que se hayan relacionados inmediatamente por la “sangra”; esto significa que los animalitos domésticos pierden su status inmediato como miembros de la familia. La comprensión de las relaciones interpersonales y de “sangre” proporciona el esquema de este nuevo conocimiento (Maier, 2003).

Hay imitación en dos sentidos. El mayor interés del niño es la mecánica y la verificación de las partes conduce a la imitación de los detalles. Por un lado, la conciencia de las múltiples relaciones del modelo alienta a la imitación de los aspectos simbólicos de aquel, por ejemplo, la asunción mental de roles. La imitación viene a reflejar los fines perseguidos y a subordinarse a ellos. La imitación continúa porque el niño comprende plenamente la importancia del modelo y del proceso de imitación. La imitación de los detalles influye sobre el juego, en tanto que las construcciones intrincadas y complicadas proporcionan una satisfacción igual a la del juego simbólico, pese a que todavía incluye muchos de los símbolos y las características autárquicas de aquel. Los juegos colectivos rápidamente acumulan reglas representativas. Así como la imitación halla su equilibrio, el juego pierde sus características asimilativas y se convierte en un proceso subordinado y equilibrado de pensamiento y equilibrado de pensamiento cognoscitivo. Este proceso es confirmado aún más por el hecho de que la curiosidad ya no se expresa en el juego activo en la experimentación intelectual (Maier, 2003).

La conducta afectiva también se acerca al estado de equilibrio definido por Piaget (1980). La conciencia de la obligación se equipara con la conciencia de la necesidad de una manera que no difiere mucho con los antiguos esquemas de reacción circular primaria. Si antes retener era igual a mantener la “mano cerrada”, ahora la exigencia de mantener el juego social es igual a la obligación moral de respetar un acuerdo mutuo. El conocimiento de los sentimientos en relación con varios sistemas de valores alienta el equilibrio y la conciencia de la conducta. Por ahora, el niño se encuentra en el proceso activo de ordenar sus impulsos, con un interés implícito concentrado en la realización de un equilibrio. La conciencia halla en sus puntos de apoyo en los centros recientemente adquiridos de respeto mutuo y conocimiento de la necesidad de obediencia colectiva.. En este nuevo nivel, el pensamiento cognoscitivo logra internalizar los valores morales. El nuevo concepto de tiempo tiende a liberar los estándares morales de las situaciones temporarias y específicas. El niño reúne en varios sistemas los criterios que adquirió y puso en práctica en el pasado. También incorporó los comentarios, criterios y las expectativas de sus mayores. Básicamente, relaciona las prácticas fragmentarias, lo que oye decir y el conocimiento, en un sistema práctico e interconectado, aunque las consecuencias teóricas del mismo no serán comprendidas hasta más tarde. Estos procesos de integración se fortalecerán mediante las interpretaciones apropiadas de los adultos significativos. Por otra parte la falta de explicaciones adecuadas y de orientación de parte de aquellos, combinada con su dominación, retrasa el crecimiento del enfoque moral (Maier, 2003).

En general los niños de 9 y 12 años están interesados en la existencia de las reglas que regulen sus actividades mutuas. Examinan todos los detalles de las reglas. Indagan el significado de las partes, con el fin de establecer relaciones verificables y de garantizar para sí mismos un sentido de pertenencia. La reciprocidad social conduce a un sentido de igualdad que se extiende a

un sentido de castigo justo. La igualdad en el castigo, para compensar exactamente el daño inferido o para hacer a otro exactamente lo que este nos hizo, construye un juicio justo. Un sentido de igualdad apunta a un sentido de autonomía. El niño se ve a sí mismo y ve a los otros como personas autónomas que actúan de modo independiente. Un varón o una niña en edad preadolescente insiste en modificar el peso de la autoridad adulta; el énfasis se desplaza al respeto de todos por los criterios de los pares. La violación de la reciprocidad parece el peor de los crímenes. El juicio expiatorio sigue teniendo vigencia en relaciones más remotas, por ejemplo en los cuentos y en el plano teórico. El sentido de igualdad aparece primero en la integración cotidiana con los pares. Sin embargo, el respeto unilateral continua manifestándose mucho más tiempo en hábito tales como los modales y la limpieza, en la religión y en la relación con grupos particularmente autoritarios (Maier, 2003).

### **1.3.1. Desarrollo de la Autoestima en la Niñez Intermedia.**

La búsqueda dinámica del niño lo ha puesto en contacto en un caudal de nuevas experiencias. El propósito comprende que necesita hallar un lugar entre los individuos de su misma edad, porque en su carácter de niño pequeño en edad escolar no puede ocupar un sitio de igualdad de condiciones entre los adultos, ni se lo invita a hacer tal cosa. Por consiguiente, dirige sus abundantes energías hacia los problemas sociales que puede dominar con éxito. El tema fundamental de esta fase refleja su determinación de dominar las tareas que afronta. Como dice Erikson (1931), la polaridad de esta fase es un sentido de industria versus un sentido de la inferioridad. Por otra parte, hay un constante movimiento de energía para consagrar todo el esfuerzo posible a la producción. A ello se opone una presión continua para retroceder hacia un nivel anterior de menor producción. El temor del individuo se acentúa también por el hecho

mismo de que todavía es un niño, una persona incompleta, situación que tiende a suscitar sentimientos de inferioridad. Más o menos entre los 7 y 11 años, el niño trata de resolver estos sentimientos de inferioridad; utiliza diligentemente todas las oportunidades de aprender haciendo y experimenta con los rudimentarios conocimientos requeridos por su cultura. A medida que aprende a manejar los instrumentos y los símbolos de ella, parece comprender que este aprendizaje le ayudará a convertirse en una persona competente (Maier, 2003).

De acuerdo a Erikson (1968), un determinante de la autoestima de este periodo es para desarrollar el sentido de laboriosidad donde el niño aprende “aganar el reconocimiento” al producir cosas, ya que el problema de sentirse inferior es no lograr la virtud de competente donde sea capaz de dominar habilidades y completar tareas.

El niño en este momento debe aprender a enfrentarse en forma más racional con el mundo que lo rodea y desarrollar el sentimiento de industriiosidad, de producir, de aprender. Sólo si lo logra podrá sentirse así mismo como un “lidiador racional” y evitar el devastador sentimiento de inferioridad, pues su necesidad de autoestima debe satisfacerse sintiéndose capaz y competente (Erikson, 1968).

Un niño que trabaja todas las tareas hasta su término logra la satisfacción y desarrollo de la perseverancia. La calidad del producto importa. Si el niño no puede producir un producto aceptable o fracasa en obtener el reconocimiento de ello, entonces prevalecerá un sentimiento de inferioridad (Erikson, 1968).

El ritmo de la maduración física es más lento, como si fuera necesario consolidar lo que ya ha sido incorporado. El desarrollo psicológico refleja una pauta similar. El varón y la niña han hallado temporalmente sus receptivos límites psicológicos y sociales. Cada uno puede afrontar a

los otros con realismo, sin pérdida de autoestima; cada uno puede trabajar para llenar los vastos huecos existentes dentro de los límites que en ese momento presentan sus respectivas capacidades. Cabe reformular el concepto freudiano de latencia de la siguiente manera: En los años intermedios, no hay nada latente, excepto los impulsos a establecer vínculos con un asociado del sexo opuesto. El niño “latente” continúa invirtiendo una parte de sí mismo y de su energía libidinosa tanto como antes, y trabaja intensamente para desarrollar sus cualidades corporales, musculares y perceptivas, así como su creciente conocimiento del mundo, que tiene para él una importancia cada vez mayor. Sobre todo, se concentra en su capacidad para relacionarse y comunicarse con los individuos que le son más significativos: sus padres. Un sentido de realización por a ver actuado eficazmente, ser el más fuerte, el mejor, el más inteligente o el más rápido, son los éxitos que procura alcanzar. El niño evita el fracaso casi a cualquier precio. Mientras consigue asimilar las tareas del yo dentro de las esferas de su propio grupo de edad, el ello y el superyó no se ven perturbados y se mantienen dentro de límites seguros. La mayoría de sus esfuerzos están consagrados al mejoramiento de sus procesos yoicos, porque su sociedad le da a entender que el modo en que maneje la situación actual determinará su futuro. Siente que si demuestra sus cualidades en las áreas en que es más competente se asegurará un futuro exitoso. En parte, las actividades de los niños continúan segregadas según el sexo aun más claramente que antes, si bien en situaciones inmediatas los varones o las niñas hallan que es más fácil expresar sus intereses bisexuales y desarrollar en forma temporaria actividades que suelen estar reservadas al sexo opuesto. Sin embargo, en esencia todas las actividades y sentimientos reflejan esfuerzos competitivos, más que autónomos. Cuando trata de destacarse en todas y en cada una de las cosas que ensaya, el niño no intenta eliminar psicológicamente o realmente a otros- por el contrario, quiere y necesita la permanente

asociación y cooperación-, pues tiene la necesidad de sus contemporáneos sobre todo para medir sus propias cualidades y su propia valía. Le interesa en particular las operaciones del mundo material, que intenta traducir las modalidades de su propia vida social; la relación entre la fuerza y el poder social puede servir como ejemplo. “Aprende” a existir en el espacio y en el tiempo tal como aprende a ser un organismo en el espacio-tiempo de su cultura. Cada función de las partes así aprendidas se basa en cierta integración de todas las modalidades de los órganos entre sí y con la imagen que su cultura tiene del mundo (Maier, 2003).

Al jugar, el niño se apoya mucho en el aspecto social e incorpora a dicha actividad situaciones de la vida real. El sexo no siempre es el contenido del juego; los dos sexos tienden a segregarse en diferentes formas de juego, aunque en ocasiones los varones y las niñas entran en el mundo del grupo opuesto, participando a veces en juegos considerados en general como particularmente apropiados para el otro sexo. De todos modos, las modalidades básicas relacionadas con los roles sociales psicosociales determinan, en última instancia la preocupación fundamental del juego de un individuo (Maier, 2003).

Poco a poco los padres, maestros, y amigos cobran más importancia para él y por tanto, adquieren la capacidad de moldear su conducta mediante el reforzador de la aprobación. El niño sigue necesitando primordialmente ser estimado y aprobado por los demás para tener una base en la cual apoyar su autoestima. Por lo tanto, es particularmente vulnerable a la influencia de los que pueden darle esta aprobación. Esta situación le permite al niño empezar a darse cuenta que en la sociedad existe diversas jerarquías de poder y autoridad. La directora “es más” que la maestra, y ésta “es más” que los alumnos; los de primer año “son más” que los de jardín de niños, y así sucesivamente (Villanueva, 1985).



En términos generales, le sirve para preservar su autoestima basándose no en sí mismo, pues él es pequeño, sino en alguna figura importante para él, con la cual se identifica. La fuerza física es algo que el varón aprende rápidamente a valorar, y por tanto tiende a conservar su autoestima y la autoestima de los demás demostrando su capacidad para pelear y “ganarle a otro” (Villanueva, 1985).

Las niñas por otro lado, se le enseña a valorar la conducta suave y los modales delicados, más aún, se refuerza su dependencia y pasividad, por lo que muestra un comportamiento visiblemente diferente al de los hombres, y a través del mismo logra satisfacer sus necesidades de estima y autoestima (Villanueva, 1985).

Por consiguiente, las diferencias en la conducta de los niños y las niñas, son el producto de años de moldeamiento, la gratificación y aprobación social selectiva de ciertas conductas y la imitación de los comportamientos de personas con las que el niño o niña se han identificado. Esto implica que tales conductas no son parte de una autoimagen idealizada, pues “no tiene, como obligación, que portarse de tal o cual forma”; simplemente son parte de la autoimagen reconocible con la que se identifica en forma natural, y por tanto de los que el individuo siente como “propio”, ya que ha sido integradas y asimiladas como parte de sí (Villanueva, 1985).

Los amigos también pueden redefinir los roles sexuales, pues a los 6 o 7 años, el contacto con los pares o compañeros le permite comparar su identidad de género con la de otros. El rol sexual mantiene una norma rígida, inmutable, inflexible y moral, no en aceptable por ejemplo, que un niño juegue con muñecas o que las niñas jueguen con carritos, así como el que no se permita jugar con niños del sexo opuesto. El establecimiento tajante y rígido de estos límites, que pueden abarcar hasta los 12 años, es un reflejo de la falta de confianza con respecto a la

identidad sexual. La identidad de roles de género que corresponde a cada persona va mostrando mayor flexibilidad si los padres y la cultura en general manifiestan con libertad rasgos femeninos y masculinos (Villanueva, 1985).

Entre 6 a 7 años, los niños además de la identidad étnica y género, se desarrolla el yo real y el ideal del yo, donde los rasgos psicológicos que se usan para definir al yo son primordiales para evaluar la diferencia entre dos aspectos. Tanto la apariencia física como la aceptación social son primordiales para autodefinirse. Los rasgos psicológicos manifiestan los que el niño es y lo que quiere ser, influenciado por las expectativas de los padres (Papalia, 2008).

Cuando el autoconcepto real y el autoconcepto ideal no concuerdan, el niño muestra dificultades en su autoestima. El autoconcepto ideal del niño está influenciado por lo que los padres esperan de él. La valoración que haga el niño de sí mismo depende de qué tan rígidas y exigentes sean las expectativas de sus padres hacia él. De ahí la necesidad de establecer expectativas que no se alejen de lo que el niño pueda alcanzar (Villanueva, 1985).

El autoconcepto ideal ya comprende la identidad étnica, la identidad de género y los rasgos psicológicos para buscar un autoconcepto que sea “adecuado” para sí mismo. No obstante, ello puede llevar a una desilusión si la cultura se muestra rígida en el establecimiento de roles, mostrándose el yo incapaz de cumplir satisfactoriamente todas sus expectativas (Villanueva, 1985).

Villanueva (1985), menciona que los juicios acerca del yo se tornan más realistas, equilibrados, amplios y se expresan de manera más consciente durante la niñez intermedia ; los niños tienen ahora capacidad cognitiva para formar sistema de representaciones: autoconceptos amplios e incluyentes que integran diferentes aspectos del yo. El niño puede comparar su yo

ideal con su yo real y juzgar qué tan a la altura de los estándares sociales se encuentran en comparación con otros. Todos esos cambios contribuyen al desarrollo de la autoestima y su evaluación de su propio valor global.

Por todo lo anterior, las imágenes repudiadas e idealizadas de sí mismo y de los demás continúan creciendo y haciéndose más complejas. El niño aprende a rechazar de su conciencia todo aquello que a sí mismo y los otros le causan angustia, que rebasa los límites de su tolerancia, forma a un nivel de inconsciente imágenes opuestas a las repudiadas, que representan lo que “debería ser” el mismo y los demás. Por supuesto que los contenidos de las imágenes idealizada y repudiada de sí mismo y los otros están íntimamente relacionados con los contenidos antes establecidos, pero podemos suponer que éstos son más complejos y de naturaleza más elaborada (Villanueva, 1985).

Por estar fuera de la conciencia del niño, la autoimagen idealizada o superego, afecta su conducta sin que él se dé cuenta, haciendo con frecuencia que emplee lo que tantos autores han descrito como una “máscara” inconsciente. Esta le sirve para conservar engañosamente su autoestima y /o la estima de los demás. En esta forma el niño aprende, por ejemplo, a repudiar sus emociones de rabia, furia y enojo, actuará con persistencia de un modo complaciente y agradable, sin embargo, su conducta no será espontánea y natural sino una simple actuación fingida, una máscara que ha sido reforzada de manera positiva por servirle a la persona para evitar darse cuenta de las emociones que tanto le angustian, esto puede convertirse en una forma de vida, evitando que el individuo sea auténtico cuando entra en contacto consigo mismo y los otros (Villanueva, 1985).

A pesar que el niño en ocasiones puede sentirse engañosamente identificado o pseudoidentificado con los papeles que su autoimagen idealizada le impone, éstos no han sido realmente asimilados o integrados por el individuo como un aspecto genuino de su ser, en otras palabras, no obstante que el niño ha introyectado esas imágenes ficticias y normas idealizadas, no las ha idealizado, no las ha asimilado, no las ha hecho “suyas” no se ha identificado en realidad con ellas, y si las sigue no es en forma espontánea y natural sino porque tiene que hacerlo para conservar artificialmente la estima de los demás y en especial la suya (Villanueva, 1985).

Es importante no confundir esta imagen idealizada o superego con la parte del yo a la que se le denomina “autoimagen apreciada”, en donde es absolutamente concientizable y constituye la fuente de confianza, autonomía e iniciativa, y ahora del sentimiento de industriiosidad del niño. Está formado por todas las características positivas o agradables del cuerpo (del sí mismo corporal), su propia identidad (de la autoidentidad), sus cualidades, deseos y conductas positivas (de la autoestima), sus rasgos y propiedades personales (de su autorrepresentación), los objetos y posesiones que siente como parte de sí (de la autoextención), y de sus habilidades y capacidades (de sí mismo como lidiador racional). Todos estos elementos forman la autoimagen apreciada, con la que el individuo se identifica y siente suya, le proporciona un sentimiento de satisfacción, seguridad y orgullo personal sano (Villanueva, 1985).

Tampoco se debe confundir la imagen repudiada, con la parte despreciada de la autoimagen. La primera ha sido expulsada de la región concientizable por haber adquirido, mediante el aprendizaje, una cualidad aversiva para el ser, quien se rehúsa a reconocerla como parte de sí; si lo hiciera, le causarían intolerables sentimientos de culpabilidad, inferioridad e indignidad personal. Por lo tanto, evita la angustia que le proporcionaría reconocerla mediante

las operaciones de seguridad o técnicas auxiliares de ajuste. Por lo que estos son reforzados negativamente por servir al individuo para prevenir la intolerable angustia. Es lo que llama la parte de la autoimagen que, el individuo rechaza y no se responsabiliza por ella (Villanueva, 1985).

Por otro lado, la autoimagen despreciada es parte del yo integrada por los aspectos negativos o desagradables (pero reconocibles) de la imagen corporal del individuo, su autoidentidad, su autoestima negativa (rasgos, sentimientos, deseos y conductas que la persona siente “malos”), su autorepresentación, la autoextención y, ahora, del sí mismo como lidiador racional. Estos elementos se basan en la desconfianza, la vergüenza, la duda, la culpabilidad y los sentimientos de inferioridad e incompetencia descritos por Erikson (1968).

Lo que separa de la imagen despreciada de la repudiada es el límite de tolerancia de la angustia que se manifiesta como represión. Este límite de lo reconocible de sí mismo, da un sentimiento de solidez y firmeza en su autoidentidad al que, ha identificado como “sentido de sí mismo” y que le permite responder en forma cognitiva y emocional a la pregunta de su propia identidad (Villanueva, 1985).

Pero para conservar una personalidad sana debe esta represión ser flexible para que el individuo pueda asimilar las experiencias que tiene continuamente en el medio ambiente, y reconocer y aceptar poco a poco aspectos de su personalidad que antes se encontraban fuera de su conciencia (Villanueva, 1985).

En esta forma el niño continúa enriqueciendo y fortaleciendo sus estructuras psicológicas al ir madurando. Lentamente adquiere el sentimiento de ser hábil y capaz de enfrentarse en forma

racional con el mundo que lo rodea, como es natural, ello aumenta su propia autoestima y autoconfianza (Villanueva, 1985).

Sus crecientes capacidades cognoscitivas le permiten comenzar a responder a las exigencias escolares y reconocer claramente su responsabilidades; pero también su libertad para atacar o no las normas que se le imponen, esto quiere decir, que continúa desarrollando su conciencia de los propios atributos existenciales, aunque todavía no logre plena comprensión operacional de lo que implican (Villanueva, 1985).

Paulatinamente el grupo de compañeros del niño va adquiriendo mayor importancia para él y se convierte en una de las fuentes más importante de la estima en que se basa su propio autoaprecio positivo. Es tan importante sentirse aceptado por el grupo con que se identifica, que la conducta del niño puede ser moldeada fácilmente por éste; lo que le importa es demostrar sus capacidades y habilidades para ganarse el reconocimiento positivo de los demás. En esta época lo bueno y lo malo está determinada por la opinión de los demás (Villanueva, 1985).

Es así como en este periodo de vida el niño debe ganarse, adicionalmente, la aprobación de las figuras de autoridad como sus padres y maestros. Empieza a darse cuenta que tiene ciertas responsabilidades escolares y que sólo las puede enfrentar mediante un esfuerzo intelectual. Debe aprender no solo sus tareas, sino a lidiar en forma racional (tratar de entender las exigencia) con su medio ambiente, esto es el niño debe aprender destrezas de la cultura a la cual pertenece para no sentirse torpe, tonto, etc., por lo que podemos afirmar que continúa desarrollándose la imagen del “sí mismo como lidiador racional” y la crisis fundamental es enfrentar los sentimientos de inferioridad mediante la industriiosidad (Erikson, 1968).

A medida que crecen los niños se vuelven más conscientes de sus sentimientos y los de otras personas. Regulan mejor su expresión emocional en situaciones sociales y pueden responder al malestar emocional de los otros (Villanueva, 1985).

Es necesario, para admitir un sentido de industria y rechazar un sentido de inferioridad, que el niño haya sublimado eficazmente gran parte de sus deseos anteriores por lo que se afirma que en este período el niño tiene “pretensiones excesivas” (Maier, 2003).

### **1.3.2. Desarrollo de la autoestima en la adolescencia temprana**

La transición de la niñez ofrece oportunidades para el crecimiento no solo en las dimensiones físicas sino también en las competencias cognitivas, sociales, autonomía, autoestima y la intimidad. No obstante, este período también supone grandes riesgos. Algunos jóvenes tienen dificultades para manejar demasiados cambios a la vez y pueden necesitar ayuda para superar los peligros a lo largo del camino (Villanueva, 1985).

Los cambios biológicos en la pubertad señalan el final de la niñez, dando por resultado un rápido aumento de estatura y peso, en las proporciones y formas corporales y la adquisición de la madurez sexual. Esos importantes cambios físicos forman parte de un largo y doloroso proceso de maduración que empieza incluso antes del nacimiento, y sus ramificaciones psicológicas continúan en la edad adulta (Villanueva, 1985).

En el período de once a quince años, el niño llega a desprenderse de lo concreto y a situar lo real en un conjunto de transformaciones posibles. Esta última descentración fundamental que se realiza al final de la niñez prepara a la adolescencia, cuyo principal carácter es sin duda, esa liberación de lo concreto, a favor de intereses orientados hacia lo inactual y hacia el porvenir,

edad de los grandes ideales o del comienzo de las teorías sobre las simples adaptaciones presentes a lo real (Piaget, 1980).

Al respecto, y con un enfoque psicosocial, Erikson, considera que la tarea principal de la adolescencia es resolver la “crisis” de la identidad frente a conflictos de identidad (o identidad frente a conflicto del papel), para lograr convertirse en un adulto único con un sentido coherente del yo y un papel que sea valorado en la sociedad.

Con este autor, los adolescentes no forman su identidad tomando a otra gente como modelo, como hacen los niños menores, sino que modifican y sintetizan identificaciones anteriores en “una nueva estructura psicológica, mayor que la suma de sus partes”. Para formar una identidad los adolescentes deben establecer y organizar sus habilidades, necesidades, intereses y deseos de forma que puedan ser expresados en un contexto social.

Él consideró que la confusión de la identidad (al rol) demora de manera considerable la adquisición de la adultez psicológica. Sin embargo, es normal cierto grado de conflicto de identidad, lo cual explica la aparente naturaleza caótica de gran parte de la conducta adolescente y de la dolorosa autoconciencia de los jóvenes. La agregación y la intolerancia ante las diferencias, distintivos de la escena social de la adolescencia, son defensas contra la confusión de identidad. Los adolescentes también muestran confusión de regresar al infantilismo para evitar la solución de los conflictos o incluso se comprometen impulsivamente a seguir cursos de acción sin meditarlos (Erikson, 1968).

La identidad se forma en la medida en que los jóvenes resuelven tres problemas principales: la elección de una ocupación, la adopción de los valores en qué creen y por qué vivir y el desarrollo de la identidad sexual satisfactoria (Papalia, 2006).



La adolescencia atraviesa por un “síndrome” como conjunto de varios “síntomas” que son acompañados por duelos por los que puede ocasionar “crisis” o patologías y que son básicos y fundamentales en esta etapa: la búsqueda de sí mismo y de la identidad; tendencia grupal; necesidad de intelectualizar y fantasear; crisis religiosas; desubicación temporal; evolución sexual manifiesta; actitud social reivindicatoria con tendencia anti o sociales de diversas intensidades; contradicciones sucesivas en todas las acciones; una separación sucesiva de los padres y, constantes fluctuaciones del humor y del estado de ánimo. Estos cambios psicológicos que se producen en este periodo sólo es posible si se elabora lenta y dolorosamente el duelo por el cuerpo de niño, por la identidad infantil y por la relación con los padres de la infancia (Aberastury, 2000).

Durante la crisis de la niñez intermedia, la laboriosidad frente a inferioridad, los niños adquieren habilidades necesarias para tener éxito en la cultura. Ahora, como adolescentes, necesitan encontrar medios para usar esas habilidades (Erikson, 1968).

Cuando los jóvenes tienen problemas para establecer una identidad ocupacional, o cuando sus oportunidades están artificialmente limitadas, corren el riesgo de involucrarse en conductas con serias consecuencias negativas, como la actividad delictiva o el embarazo temprano. Los adolescentes resuelven de manera satisfactoria esa crisis al desarrollar la “virtud” de la fidelidad; es decir, lealtad y fe sostenidas en un sentido de pertenencia a un ser querido o a los amigos y compañeros (Aberastury, 2000).

La felicidad es una extensión de la confianza. En la infancia es importante que la confianza en los padres sea mayor que la desconfianza; en la adolescencia se vuelve importante confiar en uno mismo (Villanueva, 1985).

Al compartir pensamientos y sentimientos, un adolescente aclara una identidad tentativa al verla reflejada en los ojos de los seres queridos. Sin embargo, esas “intimidades” del adolescente difieren de la intimidad madura que implica mayor participación, sacrificio y compromiso (Aberastury, 2000).

El mundo de los pares llega a hacer tan importante como el de los adultos. Los pares son necesarios en relación con la autoestima y sirven como criterios para medir, el éxito o el fracaso del varón o la niña; entre ellos, el niño encuentra otra fuente de identificación extrafamiliar. Es interesante observar que los hermanos ya no son competidores significativos, a menos que formen parte del grupo de edad de los pares. La participación del joven con sus pares es una fuente importante de apoyo emocional durante la compleja transición de la adolescencia, pero también una fuente de presión para el comportamiento que los padres rechazan. Los adolescentes que experimentan cambios físicos rápidos se sienten cómodos al estar con otros que pasan por los cambios similares. Los adolescentes que cuestionan normas adultas y a la autoridad paterna se tranquilizan al buscar consejo en amigos que están en la misma posición. Los adolescentes cuestionan la adecuación de sus padres como modelos de conducta, pero no están suficientemente seguros (Maier, 2003).

Hacia el final de esta fase, el juego comienza a perder importancia con la pubertad y por la incorporación de los valores adolescentes, el individuo abandona, lentamente sus hábitos anteriores, y lo que había sido un compromiso industrial en el juego se funde poco a poco un compromiso de trabajo que al principio participa a medias del juego y que luego deviene real. Los adolescentes tienden a seguir un curso medio entre el juego y el trabajo, entre la niñez y la adultez (Maier, 2003).

El juego ya ha perdido importancia como función fundamental del yo. Ahora es más probable que el individuo se encuentre jugando a ser más joven como válvula de escape de sus impulsos regresivos, porque su sociedad mira con los ojos la conducta infantil del adolescente. Erikson (1986), afirma que en la adolescencia la representación de rol y las incursiones en la fantasía constituyen un modo apropiado de manejar la difusión de la identidad. La representación de roles y la exageración verbal del tipo “Te desafío a” y “Me atrevo a” son una forma de juego social y un legítimo sucesor del juego infantil. En el adolescente sano, una gran cantidad de fantasía va acompañada por mecanismos yoicos que permiten al individuo internarse profundamente en peligrosas regiones de la fantasía o la experimentación social y contenerse a últimos momentos, y distraerse en la compañía de otros, la actividad, la literatura o la música (Maier, 2003).

Las relaciones niño –progenitor evolucionan a un nivel realista de dependencia de las áreas en que esta es aún necesaria o deseable; en otras áreas, el niño propende a relacionarse con sus padres y adultos sobre una base más igualitaria. Ha comenzado a reconocer que con el tiempo tiene que romper con su acostumbrada vida familiar. Al llegar a esta edad, ha superado- por lo menos provisionalmente- su lucha edípica por el poder. Dado que el niño ve a sus progenitores como representantes de la sociedad, en que debe actuar, empieza ahora a comprenderlos como otros representantes. Los amigos de sus padres y los padres de sus amigos adquieren nueva importancia para él, sus vecinos y la escuela se convierten en determinantes sociales significativos, y los desconocidos sobre una contribuyen descubrimientos sugestivos e importantes. Los varones y las niñas buscan identificarse con otros adultos, porque los padres ya no pueden satisfacer totalmente los requerimientos en esta área. El lenguaje a menudo se limita a reflejar en voz alta el pensamiento. El hábito adolescente de conversar interminablemente con

determinado amigo del mismo sexo o grupo de edad es uno de los medios de búsqueda de una identidad. Una vez concertado un perdurable compromiso de identidad, el lenguaje ya no es importante solo como medio de comunicación, también viene a ser esencial para revelar un compromiso con los valores sociales que concuerdan con la identidad.

Esta “crisis de identidad” rara vez se resuelve por completo en la adolescencia; por lo que a lo largo de la vida adulta afloran una y otra vez problemas concernientes a la identidad y esto sucede porque la identidad es una característica de cada momento evolutivo ( Aberastury, 2000).

#### **1.4. LAS EMOCIONES.**

El estudio de las emociones ha experimentado un gran auge en los últimos tiempos. En gran medida por la atención que se le ha prestado a la denominada Inteligencia Emocional, expresión divulgada y popularizada por Goleman (1995). La capacidad que desarrolla el ser humano para gobernar las emociones que se suscitan en las relaciones interpersonales y en los propios problemas personales, permite darse cuenta que entre el pensamiento y las necesidades del organismo se expresan las emociones, por lo que las emociones desempeñan un papel importante en el comportamiento del individuo (Vallés y Vallés, 2000).

Aunque se considera que la corteza constituye la parte pensante del cerebro, desempeña también, un papel importante para comprender las emociones y el uso de ella. La corteza nos permite tener sentimientos. Nos permite tener discernimiento, analizar porqué sentimos de determinada manera y luego hacer algo al respecto (Shapiro, 1997).

La parte emocional y la parte lógica del cerebro cubren a menudo diferentes funciones al determinar nuestros comportamientos y sin embargo, son complementos independientes. La

parte emocional del cerebro responde más rápidamente y con más fuerza. La corteza, por otra parte, específicamente, los lóbulos prefrontales, pueden actuar como un freno, dándole sentido a una situación emocional antes de que responda a ella (Shapiro, 1997).

El sistema límbico, frecuentemente mencionado como la parte emocional del cerebro, se encuentra alojado profundamente dentro de los hemisferios cerebrales y tiene la responsabilidad primaria de regular nuestras emociones e impulsos. El sistema límbico incluye el hipocampo, donde se produce aprendizaje emocional y donde se almacenan los recuerdos emocionales, la amígdala, considerada el centro del control emocional del cerebro (Shapiro, 1997).

En los últimos quince años se han logrado identificar una serie de aminoácidos, llamados neuropéptidos, a los que consideran elementos bioquímicos correlativos de las emociones. Estos están almacenados en el cerebro emocional y son enviados a través de todo el cuerpo cuando se siente una emoción, indicándole al cuerpo cómo reaccionar. Estos elementos químicos cerebrales también se denominan neurotransmisores. Con cada reacción emocional, el cerebro envía estos elementos químicos hacia un sistema complejo de receptores que se encuentran distribuidos en todo el cuerpo (Shapiro, 1997).

Como en el caso de la expresión facial de las emociones, determina la cualidad de la expresión emocional. Cuando una persona se emociona los neurotransmisores, transmiten el mensaje desde el Sistema Nervioso Central a los músculos faciales. Las expresiones faciales de las emociones son respuestas muy estereotipadas y poseen un alto valor comunicativo en las personas. Estas están reguladas por neuronas subcorticales pertenecientes al sistema motor extrapiramidal (Vallés y Vallés, 2000).

Las normas de cada cultura regulan las expresiones sociales de las emociones. Así por ejemplo los orientales enmascaran sus expresiones negativas ante escenas desagradables por medio de la sonrisa si se encuentran presentes otras personas (Vallés y Vallés, 2000).

Las emociones inducen a la persona a realizar actos motores o a inhibirlos. Un ejemplo de ello sería la alegría, produce una sensación de energía, de ganas de hacer alguna actividad. La ira produce movimiento de ataque hacia otra persona, conductas de violencia física y/o verbal. La tristeza produce inhibición o parálisis de movimiento. Y el miedo produce movimientos de huida (Vallés y Vallés, 2000).

Así mismo, cada emoción produce o da lugar a un tipo de contenido verbal propio. La alegría produce contenidos relativos a lo bien que ha resultado, la circunstancia que la ha provocado. La ira produce contenidos verbales de amenaza, de descalificación, de agresión. La tristeza inhibe la expresividad. El miedo puede inhibir la expresión verbal e inducir a la verbalización de interjecciones o gritos relacionados con el socorro o auxilio (Vallés y Vallés, 2000).

Las conductas no verbales (expresiones y componentes paralingüísticos) también acompañan a las emociones, por ejemplo, la emoción de la alegría es acompañada por gestos con las manos, con la sonrisa y risa, con elevación del volumen de la voz, y el hablar rápido. La ira produce elevación del pecho y hombros, aumento del volumen de la voz, fruncir el ceño (elevación de las cejas). El miedo se acompaña, o bien de conductas motoras de parálisis o de huida. La tristeza produce elevación y aproximación de cejas, comisuras de los labios descendidos y elevación de la barbilla (Vallés y Vallés, 2000).

Las características cognitivas de las emociones, es donde la persona ejerce un papel preponderante en la facilitación y mantenimiento de las emociones, así como en el impacto emocional que se manifiesta en el comportamiento. Entre las cogniciones cabe destacar las creencias, los razonamientos, los esquemas de conocimiento y las atribuciones (Vallés y Vallés, 2000).

Las atribuciones desarrollan un papel determinante en la génesis de los estados emocionales. La atribución es la asignación de causas a los acontecimientos, y de acuerdo como asignemos dichas causas a lo que ocurre a nuestro alrededor se producirán unas u otras interpretaciones que, en algunos casos pueden ser erróneas y producir estados afectivos negativos, como en el caso de la decepción, la tristeza, la frustración, la ansiedad, la depresión y, en consecuencia producir baja autoestima general (Vallés y Vallés, 2000).

Los pensamientos evaluadores de las emociones están determinados o mediatizados por las creencias, expectativas, atribuciones, valores, percepciones, esquemas de conocimientos, experiencias previas, capacidad intelectual y lingüística del individuo (Vallés y Vallés, 2000).

En los estados emocionales negativos se producen respuestas de rumiación (pensamientos redundantes y reiterativos, monográficos sobre un aspecto parcial de la emoción negativa) que focalizan la atención de la persona en el sí mismo, centrando la atención en los síntomas y focalizando también el pensamiento en las probables causas y consecuencias del estado afectivo (Vallés y Vallés, 2000).

Así también el lenguaje propio interpreta el estado emocional que este a su vez está formado por la historia de la persona, de sus eventos, de su experiencia. El cómo las personas

aprendieron sus emociones y de las intensidades en que las vivieron es esencial para comprender las necesidades del individuo. (Vallés y Vallés, 2000).

Es un hecho que el desarrollo de las emociones sigue un paralelismo al desarrollo cognitivo y al desarrollo moral de la persona. El aprendizaje emocional tiene lugar desde los primeros meses de vida del niño (Shapiro, 1997).

#### **1.4.1. El Desarrollo de las Emociones.**

Identificar las emociones de los infantes es un desafío porque los bebés no pueden decir lo que sienten. Aunque los padres, cuidadores e investigadores aprenden a reconocer los indicios. Por ejemplo, se filmaron las expresiones faciales e interpretaron que demostraba alegría, tristeza, interés y temor y en menor grado enojo, sorpresa y repugnancia. Por supuesto no se sabe en realidad si los bebés tenían estos sentimientos, pero sus expresiones faciales eran notablemente similares a los de los adultos cuando expresaban estos sentimientos (Papalia, 2008).

Existieren diferentes indicadores para las expresiones de las emociones así como las expresiones faciales, la actividad motora, el lenguaje corporal y los cambios fisiológicos.

De acuerdo con el modelo de Lewis (1997), poco después del nacimiento de los bebés, éstos muestran signos de entusiasmo, interés y aflicción. Estas son respuestas difusas y reflejas y principalmente fisiológicas a la estimulación sensorial o procesos internos. Durante los siguientes seis meses, aproximadamente, esos primeros estados se diferencian en verdaderas emociones: alegría, sorpresa, tristeza, repugnancia y, por último, enojo y temor, reacciones o eventos que tienen significado para el bebé. El surgimiento de esas emociones básicas son paralelas al reloj biológico de la maduración neurológica. Aunque el repertorio de emociones



básicas parece ser universal, existen expresiones en sus variaciones culturales. De esta manera, el desarrollo de las emociones sigue paralelo al desarrollo cognitivo y al desarrollo moral (Lewis p. 295 citado en Papalia, 2008).

Las emociones autoconscientes, como el bochorno, la apatía y la envidia, solo surgen después de que los niños han desarrollado la conciencia de sí, la comprensión cognoscitiva de que tiene una identidad reconocible, separable y diferente del resto del mundo. Según Piaget (1980), la conciencia del yo parece surgir entre los 15 y 24 meses, ya que los niños son capaces de hacer representaciones mentales de sí mismos, así como de otras personas y cosas. La conciencia de sí es necesaria antes de que los niños puedan percatarse de que son el foco de atención, se identifiquen con lo que otras personas están sintiendo o deseen tener lo que alguien más tiene. Aproximadamente a los tres años, habiendo adquirido reglas y metas aceptadas por la sociedad, los niños muestran emociones autoevaluativas: orgullo, vergüenza y culpa. Ahora pueden evaluar sus propios pensamientos, planes, deseos y conducta frente a lo que considere socialmente apropiado (Papalia, 2008).

La culpa y la vergüenza son emociones distintas, aunque ambas pueden ser repuestas a la conciencia de haber obrado mal. Los niños que no logran estar a la altura de los estándares conductuales pueden sentir culpa (es decir lamentar su conducta) pero no necesariamente sienten una falta de autovalía, como cuando se sienten avergonzados. Se centran en un mal acto, no en un mal yo. Un niño que se siente culpable a menudo trata de enmendar las cosas, es más probable que trate de pegar un plato roto que tiro de la mesa; un niño avergonzado que busque ocultar los resultados de una fechoría (Papalia, 2008).

Comprender las emociones propias ayuda a los niños a dirigir su conducta en situaciones sociales y hablar acerca de los sentimientos. Les permite controlar la expresión de sus sentimientos y ser sensibles a lo que sienten los demás. Entonces, la comprensión de las emociones propias es un proceso cognoscitivo que puede conducir a la acción (Papalia, 2008).

Debido a que la experiencia emocional temprana ocurre dentro de la familia no debería sorprender que las relaciones familiares afecten el desarrollo de la comprensión emocional. Los niños preescolares pueden hablar acerca de sus sentimientos y a menudo pueden discernir los sentimientos de otros, y entienden que las emociones están conectadas con experiencias y deseos. A los 3 años los niños saben si alguien obtiene lo que desea será feliz y que si no lo obtiene estará triste. Sin embargo, aún carecen de una comprensión plena de las emociones dirigidas al yo, como la vergüenza y el orgullo, tienen dificultades para reconciliar emociones conflictivas, como sentirse feliz por haber obtenido una bicicleta nueva pero desilusionado porque era del color equivocado (Papalia, 2008).

Las emociones dirigidas al yo, como la culpa, la vergüenza y el orgullo, se desarrollan al final de los 3 años, después de que los niños aceptan las normas de conducta que sus padres han establecido y adquieren conciencia de ellos mismos. Parte de la confusión que tienen los niños pequeños en la comprensión de sus sentimientos es la dificultad para reconocer que pueden experimentar diferentes reacciones emocionales al mismo tiempo (Papalia, 2008).

La necesidad de controlar sentimientos conflictivos acerca del yo es el centro de la tercera etapa del desarrollo de la personalidad identificada por Erikson (1968), iniciativa frente a culpa, el conflicto surge por el sentido de propósito, el cual permite que el niño planee y realice

actividades y por los crecientes remordimientos de conciencia que el niño puede tener acerca de dichos planes (Papalia, 2008).

El conflicto marca una separación entre dos partes de la personalidad: a) la parte que sigue siendo un niño lleno de exuberancias, deseos de intentar nuevas cosas y probar nuevos poderes y b) la parte que se está convirtiendo en adulto, la cual examina constantemente lo propio de los motivos y las acciones. Los niños que aprenden cómo regular esas pulsiones opuestas, desarrollan la virtud del propósito, el coraje, vislumbrar y seguir metas sin ser indebidamente inhibidos por la culpa o el temor al castigo (Erikson, 1968).

Durante la niñez intermedia los niños desarrollan conciencia de las reglas de su cultura para el despliegue emocional, dichas reglas culturales se comunican a través de las relaciones de los padres a la exhibición de emociones por parte de los niños. Cuando los padres alientan a expresar sentimientos constructivamente y los ayudan a concentrarse en resolver el problema de raíz, tienden a afrontar con más efectividad y a tener mejores habilidades sociales que los niños cuyos padres devalúan sus sentimientos minimizando la seriedad de la situación. Los padres que reconocen y legitimizan los sentimientos de angustia de los niños, alientan la empatía y el desarrollo prosocial. Cuando los padres presentan desaprobación o castigan las emociones negativas, éstas pueden expresarse con más intensidad y deteriorar el ajuste social de los niños, ya que pueden aprender a ocultar sus emociones negativas, pero tornarse ansiosos en las situaciones que las evocan (Villanueva, 1985).

Las emociones negativas y los cambios en el estado de ánimo son más intensos durante la adolescencia temprana, debido quizás a los eventos estresantes vinculados a la pubertad. En la

medida que el adolescente asuma estas sensaciones cambiantes en su organismo sus emociones tornaran más estables.

Durante la infancia, la niñez y la preadolescencia, el individuo puede reconocer e identificarse con su cuerpo, su nombre, sus cualidades positivas y negativas, sus posesiones, sus atributos y sus capacidades, pero no es capaz de percatarse de qué es más que eso; de que él simplemente es. Para ello necesita llegar a la etapa de las operaciones formales donde los procesos cognitivos son más elevados, abstractos y complejos (Piaget, 1980).

Por lo anterior, las emociones en el desarrollo del individuo permiten ir tomando conciencia de sí mismo, acercándose cada vez más a ser un individuo más auténtico. Pero también se puede observar que en el desarrollo puede haber diferentes formas que lleven al individuo a alejarse de sí mismo o de su autenticidad (Villanueva, 1985).

### **1.5. FACTORES QUE INFLUYEN Y AFECTAN A LA AUTOESTIMA.**

El grupo familiar le proporciona al niño todas las señales iniciales, por ejemplo, si es amado o rechazado, si es exitoso o un fracasado, si es valorado o no, y a sí ingresa a la escuela donde se amplía su campo de experiencia y contexto de aprendizaje (González y Arritia, 2001).

Cada familia es diferente, única e irrepetible. Cada grupo familiar enfrenta el reto de educar a partir de su propia situación, de su condición de vida, de su historia y de su proyecto (Satir, 1995).

Las familias tienen costumbres y maneras de ser que han heredado y otras que han elegido conscientemente. Lo que al interior del grupo está prohibido o está permitido, debe estar

adecuado a su forma de vida, pero también a los objetivos y aspiraciones como personas y como padres (Satir, 1995).

Los padres son, quienes enseñan muchos de los elementos que conforman la cultura de la sociedad, los cuales están presentes en el lenguaje, la forma de organizar la vida cotidiana, los modos de relacionarse, los ritos con los que celebramos la vida y asumimos la muerte, las formas de trabajar y de producir, incluso las maneras de entender el mundo. Las familias transmiten, conservan y transforman esta herencia (Satir, 1995).

### **1.5.1. La Familia.**

El desarrollo del ser humano en la familia pasa por un ciclo donde despliega sus funciones del nacer, crecer, reproducirse y morir las cuales pueden encontrarse en un marco de salud y normalidad o de enfermedad o patología. Y es así como, la familia se convierte en un sistema donde cualquier cambio en algunos de sus miembros tiene un efecto en lo demás, dado sus interacciones internas como externas. Este intercambio influye en la identidad de sus miembros desarrollando la personalidad emocional (Papalia, 2008).

Satir (1995), mencionó que existen tres áreas para comprender a la familia y una de ellas es observar la forma de cómo cada miembro de la familia presenta su autovalía, independientemente de la forma como los demás lo perciben.

Mruk (1999), comentó que ciertas actitudes parentales parecen influir sistemáticamente sobre la autoestima estas son:

- Implicación parental: Esta se refiere a la actitud simple de estar activamente implicados. Los padres ausentes o de periodos largos de ausencia tiende a tener hijos con niveles más bajos de autoestima. Sin embargo, no es suficiente, la calidad también cuenta.
- Aceptación incondicional: este término se había mencionado mucho y suele ser un poco vago ya que es difícil de especificar los componentes conductuales de tal actitud, sin embargo, la aceptación se usa con frecuencia para describir la voluntad de los progenitores a ver las virtudes y debilidades de un hijo, o de ser consciente de cada niño en términos de su potencialidades y limitaciones da un significado diferente para el niño.
- Expectativas claras: Las expectativas y límites claramente definidos son actitudes parentales que se asocian con el desarrollo de la autoestima positiva en los niños. Establecer modelos altos (pero no imposibles), por ejemplo, implica establecer límites claros y firmes (pero no duros ni rígidos). Hacerlo parece favorecer la autoestima de dos formas. Por una parte, tales límites hacen saber al niño que ciertas formas de conducta son deseables o buenas y que debe esforzarse por lograrlas. Por otra parte, establecer y mantener los límites es importante porque no hacerlo, a largo plazo, se convertiría destructivo para la autoestima. La literatura muestra que un exceso de permisividad se relaciona con conductas negativas como la impulsividad y la agresividad, así como también límites excesivamente severos o difíciles de lograr pueden engendrar una conducta ansiosa y restrictiva.
- Respeto: las investigaciones sobre los estilos parentales de disciplina, sugieren que frente al estilo autoritario o permisivo, el democrático o autoritativo es más favorable para el desarrollo de la autoestima en los niños. Esto implica la disposición de los progenitores a

comentar los problemas y a negociar con el conflicto en primer lugar, pero sin violentar ciertos patrones de conducta como el respeto de los derechos de las personas.

- **Coherencia Parental:** Está relacionada con la autoestima porque refuerza otras actitudes, como ser un progenitor interesado, y congruente en el hacer y decir, con firmeza, democrático, con aceptación, mantener las normas, etc.

El impacto de la conducta de los progenitores sobre la autoestima de los hijos es innegable, dada la inmadurez de los niños, sin embargo, la expresión de los progenitores de sus propias resoluciones en cuestión de autoestima es más influyente que las expresiones verbales (Branden, 1989).

Los progenitores que afrontan honestamente y abiertamente los retos de la vida y tratan de superar las dificultades exponen así a sus hijos desde una edad temprana a una estrategia de resolución de problemas pro-autoestima. Es importante recordar que los niños imitan aquellos a los que más cerca tienen y más importantes son, tanto en el manejo de la ira, en la resolución de conflictos o en lo que ven respecto a la conducta pro o anti autoestima (Mruk, 1999).

Por lo que las actitudes de crianza y bienestar potencian el tipo de entorno e interacción que favorece el crecimiento humano y el desarrollo en general, incluido el de la autoestima (Mruk, 1999).

González y Arritia (2001), mencionan que a partir de las interacciones familiares definidas en términos de las percepciones de los niños respecto a sus relaciones con los padres, se identifican empíricamente con cinco tipos de familia.

- a. Familias con gran vínculo de cohesión entre los padres, donde los niños las perciben y se perciben dentro de ellas muy próximos, tanto con los padres como a los hermanos.
- b. Una familia con uno de los padres muy unido, donde los niños también perciben a este único padre de la familia como próximo y unido.
- c. El modelo de familia con miembros aislados, donde los niños se perciben como aislados o solos en la familia.
- d. La familia dividida, donde los niños perciben división entre sus padres y pueden aproximarse o vincularse simpatizando con el padre o bien con la madre.
- e. La familia de coalición, donde los niños perciben algún tipo de división familiar, separándose por una parte el grupo cohesivo de los padres y por otra el de los hijos.

En el (a) y (b) modelos de familia, los niños perciben unidad y proximidad dentro de la familia, experimentando aceptación y apoyo de las figuras significativas. Este ambiente está asociado con alta autoestima.

En el (c) tipo, los niños que se perciben aislados de todos los miembros de la familia experimentan rechazo y de esta manera se afecta su autoestima.

En las dos últimas tipologías de la familia, los niños que están próximos tendrán niveles intermedios de autoestima, puesto que estarán experimentando tanto la aceptación como el rechazo (González y Arritia, 2001).

Las investigaciones desarrolladas por Coopersmith (1967) demostraron que las diferencias entre personas estaban fuertemente asociadas con las actitudes de los padres y con sus prácticas de educación, ya que los padres de los niños cuya autoestima era alta manifestaban un interés afectuoso por el bienestar del hijo y exhibieron otras señales



indicadoras de que le consideraban como una persona significativa. Estos padres tendían a ser menos permisivos exigiendo altos estándares de conducta y aplicando las normas de una forma consistente, utilizando recompensas en lugar de castigos, y el niño sentía que era tratado con firmeza, pero con amor. Por lo tanto, los límites definidos sobre la conducta estaban asociados a una autoestima alta, siendo éstos los índices de que estos padres necesitaron menos formas drásticas de castigo y que los hijos, sabiendo a qué atenerse, eran capaces de tomar decisiones sobre su propia conducta dentro de tales límites.

En cambio, aquellos padres fríos, ensimismados, inconsistentes o rechazadores, formaron un hijo caracterizado por el ensimismamiento, la hostilidad fuera de lugar, la dependencia y la pasividad. Este tipo de niños interpretó las restricciones inconsistentes de los padres como indicios de rechazo, hostilidad y falta de aceptación.

Los chicos con autoestima alta tenían metas más altas y más éxito al conseguirlas. En cambio, las aspiraciones bajas caracterizaron a aquellos que tenían autoestima baja. La autoestima alta en el estudio de Coopersmith (1967) se debe al refuerzo frecuente y consistente más que a la mera interpretación por parte del niño de que sus padres están interesados en él. La autoestima baja, por consiguiente, emerge de un programa de refuerzo social vago e inconsistente, pobremente delineado e incluso con modelos conflictivos de conducta (Coopersmith p. 45 citado en González y Arritia, 2001).

Bayley y Schaefer (1960) han señalado también que las madres que fueron punitivas, irritables y hostiles tuvieron hijas que fueron calificadas como infelices, ariscas, melancólicas y hostiles, mientras que las hijas populares, emprendedoras y adaptadas tenían madres que poseían características semejantes a las de ellas.

En relación con estos estudios se puede entender que la autoestima parece desarrollarse a partir del efecto y de la aceptación paterna y del éxito en las demandas requeridas que caen dentro de las capacidades del niño. Rodeado por una atmósfera de valoración favorable, el niño llega a evaluarse de un modo similar (Bayley y Schaefer p. 45 citado en González y Arritia, 2001).

Loeb (1980), propuso que el impacto varía si es el padre o la madre quien ejerce, y a su vez si es el hijo o la hija el receptor. Su intención particular fue investigar la influencia paterna y la autoestima, pretendiendo evaluar los cuatro modelos con hombres, mujeres y ambos padres, obteniéndose los siguientes resultados:

Para el modelo I (imitación), se encontraron correlaciones entre los puntajes de los padres y los grupos de niños con alta y baja autoestima, observándose que entre la semejanza del sexo del niño no hubo correlación significativa (no se identifica y no imita la conducta y actitudes de su padre).

En el modelo II (directivo) se encontró que la conducta directiva de los padres fue en general predictiva de baja autoestima en el niño, los padres fueron más directivos verbalmente con las niñas con baja autoestima, que con las que tenían una autoestima alta. Un alto porcentaje de directividad verbal por parte de las madres fue relacionado en chicos con baja autoestima. Los padres generalmente dan mucho más auxilio físico que asistencia verbal, la directividad física de los papas estuvo asociada con baja autoestima en chicos y chicas.

El modelo III (recompensa-castigo), en las chicas, una alta autoestima fue asociada con un alto porcentaje de contingencia de recompensa por parte de los papas y para los chicos estuvo asociada con baja autoestima.

En el modelo IV (cálido involucrado) se encontró que en familias con niños con autoestima alta los padres estuvieron más involucrados y mostraron frecuencias más altas de involucramiento, los datos por parte de las mamás reflejan los acuerdos que están asociados con autoestima alta en hijos e hijas, los papás solamente se asocian con hijas con autoestima alta. Algunas generalizaciones de sus datos fueron: las relaciones padres-hijos son relativamente demandantes cuando son con padres del sexo opuesto; para las chicas, los papas no emplean conductas directivas y son altamente involucrados; con los chicos los papas reprimen su conducta directiva, mientras que las mamás juegan un rol directivo relativo a los hijos. Estos resultados hacen evidente la necesidad de observar a ambos padres con ambos hijos para tener conocimiento más amplio de la autoestima del preescolar y del niño (Loeb p 46 citado en González y Arratia, 2001).

Por su parte, Gecas y Schwalbe (1986), realizaron un estudio en el que examinaron la relación de la conducta paterna reportada por los padres y las percepciones de los niños acerca de ésta y sus efectos en cada uno evaluándose varios aspectos del niño (autovalía, autoeficacia y autoestima en general). Este estudio se realizó con papás, mamás e hijos, encontrándose un pequeño apoyo entre la correspondencia de los reportes de las conductas de los padres (medidas por control/autonomía, apoyo y participación) y las percepciones de estas conductas por los niños. La autoestima del niño fue más sensitiva al aspecto control/autonomía de la conducta paterna, y la autoestima de las niñas estuvo más estrechamente afectada por el apoyo y participación paterna. En general, la percepción de la

conducta de los papas fue un poco más concluyente para la autoestima que la percepción de la conducta de las mamás. También explica el autor que La interacción padres-hijos estuvo más fundamentada en relación con la autoestima de los niños que con la autoestima de las niñas. Para finalizar, los autores afirman que la autoestima del niño depende más de las autoatribuciones relacionadas con la acción y sus consecuencias; mientras que en las niñas puede estar más en autoestima, que la refieren como: satisfacción marital de los padres, autoestima de la madre y crianza paterna. Las relaciones entre crianza paterna y autoestima fueron significativas a la que consideran como un predictor significativo de la autoestima. Agregan que las variables: autoestima de los padres, satisfacción marital y tamaño de la familia pueden tener un efecto en la autoestima del niño cuando es pequeño, pero sus resultados sugieren que tales efectos desaparecen para los adultos jóvenes. Concluyendo que la aprobación y apoyo por parte de los padres es significativo en el desarrollo de la autoestima, aun cuando llega a adulto joven (Gecas y Schwalbe p.47citado por González y Arritia, 2001).

Sears y Sherman (1964).investigaron la autopercepción y la autoestima de niños entre 8 y 10 años de edad, este análisis se realizó a través de un estudio longitudinal en un periodo de dos años. Los resultados demostraron que los cambios físicos en el desarrollo de los niños, los logros escolares y la conducta socialmente aceptada, así como el trato recibido por parte de sus maestros y su familia, provocaban un cambio positivo en su autoestima (Sears y Sherman p. 49 citados en González y Arritia, 2001).

Estas investigaciones permiten considerar que la autoestima en el niño se constituye a partir de una serie de factores como la formación de una imagen corporal, percepción del propio cuerpo, afirmación y expansión del yo; percibir amor y considerarse digno de cariño y

respeto, el éxito, los valores, aspiración del sujeto en relación con los otros. También se puede observar que están involucradas una serie de variables, las cuales favorecen y afectan la forma en que los individuos tienden a percibirse y a valorarse (González y Arritia, 2001).

### **1.5.2. Factores Sociales.**

El niño crece, y se desarrolla bajo un conjunto de costumbres, creencias y valores que van dándole un significado tanto individual como social. La cultura le va incluyendo todos los elementos conscientes e inconscientes para poder adaptarse a la sociedad, a las instituciones y de los modelos de comportamiento. Todo ser humano cualquiera que sea su red de costumbres y valores en que crezca actuará para satisfacer sus necesidades básicas y una de ellas, es pertenecer, por lo que con ello le permite como se ha visto el desarrollo de su autoestima en sociedad (Mruk, 1999).

A continuación se revisarán algunos de los factores sociales que están implicados dentro de la formación de la autoestima, estos son: a) Valores y b) Género.

Para Mruk (1999), denomina “hipótesis de estratificación” a la idea de que existe una asociación entre la autoestima de un grupo social particular y el nivel de autoestima de un individuo dentro de dicho grupo. Es decir, si un individuo pertenece a un grupo social que se considera de autoestima alta o baja, entonces la autoestima del individuo corresponderá de forma significativa. La otra posible vinculación entre autoestima y los grupos casuales primarios se denomina hipótesis de la subcultura, o la idea de que los valores o los que aspiramos están influenciados por las personas más cercanas a nosotros que por los valores sociales en general. En este caso, los intereses y oportunidades compartidas, la similitud de actividades y valores reforzados a lo largo del tiempo y los estilos de vida comunes son instrumentales para determinar

aquello a lo que nos parece válido o no válido aspirar. Estas fuerzas pueden ser incluso suficientemente fuertes para eliminar otros factores como la carencia de estima que un grupo puede sostener en la sociedad en general.

Los factores sociales dentro de un grupo económico o social determinado son más influyentes en la determinación de la autoestima de un individuo que los valores sociales generales de la sociedad más amplia. Se han formado antes y pueden, por lo tanto, tener un profundo efecto (Mruk, 1999).

Los valores parecen ser importantes para la autoestima en relación a la identidad propia en la medida que impliquen ser una persona merecedora o no merecedora. Este autor menciona que existen ciertas experiencias que pueden constituir piedras angulares en la existencia del individuo estas hacen cambios significativos en el autoconcepto como son: la exposición a un nuevo entorno, el requerimiento de nuevas respuestas y el establecimiento o la pérdida de relaciones significativas.

Por último también la autoestima está influenciada por los valores a nivel del self. Esto sucede en situaciones donde las personas mantienen un autovalor básico, el cual es importante, pero este también se opone a otra creencia profundamente sostenida, por ejemplo un individuo puede considerar la independencia como un autovalor al que merece la pena aspirar, pero también depende de alguien para sentirse merecedor de amor como persona. La combinación de tales elementos crea conflicto de valores, lo que se le denomina problemas de autoestima (Mruk, 1999).

Dentro de los factores sociales que también se influyen y que no debemos dejar de mencionar son los relacionados con el género, ya que éste es capaz de influir en ciertos grados

sobre la autoestima, y que esta influencia se produce en una dirección razonablemente predecible. En términos de la estructura general, las mujeres de nuevas sociedades, parecen inclinarse hacia el componente de merecimiento de la autoestima es decir ser valorada en términos de aceptación o rechazo y los hombres tienden a inclinarse hacia la dimensión de competencia es decir, éxito o fracaso. Aunque evidentemente hay multitud de excepciones en cualquiera de la direcciones (Mruk, 1999).

El crecimiento y evolución de la sociedad ha puesto de manifiesto los cambios de valores y de estructuras sociales, por los que el niño se ve afectado o influido en su autoestima, a través de la educación.

### **1.6. LA AUTOESTIMA EN LA EDUCACIÓN.**

Tradicionalmente se había creído que el sistema cognitivo humano y el afectivo eran dos sistemas distintos e independientes; que uno podía dejar sus sentimientos, preocupaciones y problemas personales en la casa y dedicarse de lleno al trabajo o tarea intelectual.

La excelencia en la educación no puede ser una frase o un postulado filosófico debe de ser también una metodología y una práctica. Los planteamientos expuestos y las metodologías para lograr una educación de calidad se han postulado desde la posguerra (Rogers, 1996).

Rogers (1996), tenía facultades que asombraban a las personas, escuchaba realmente tanto el contenido emocional como la palabra dicha, pero sobre todo, daba importancia al valor de la dignidad de los individuos y confiaba en la capacidad de éstos para la autodirección si se encontraban en un entorno ambiental adecuado. Después de años de investigación, certificó la idea en que un entorno seguro y amable permitía que todas las personas (incluyendo los niños)

pudieran emprender el camino que les condujera al autodescubrimiento de sí mismas, a la autoestima y al aprendizaje autodirigido, y descubrió con todo detalle la forma de crear este entorno seguro. La premisa es que si somos auténticos, afectuosos, decididos y congruentes cuando desempeñamos nuestro papel de profesores, padres o consejeros, estamos favoreciendo la capacidad del desarrollo y aprendizaje de los demás.

Este autor, menciona que era necesario que los niños y los jóvenes pensaran y actuaran de forma creativa, en donde valoren la vida humana, que sean capaces de tomar decisiones inteligentes, y que sepan de la comunicación y de la negociación antes del enfrentamiento.

La filosofía y los valores del sistema educativo postulaba: estímulos de curiosidad y de la experimentación, valoración de la libertad individual y de la responsabilidad, apoyo y crítica constructiva, valoración de los procesos creativos más que del producto, elección de la búsqueda de los intereses y objetivos propios más que de las metas predeterminadas del profesor, y respeto por la verdad interior de cada individuo (educación progresista). El lema era “La educación es una aventura que se basa en la confianza”. En el rol de los profesores son facilitadores del aprendizaje más que meros transmisores de información, los estudiantes han de asumir el reto de pensar por sí mismos (Roger, 1996).

El aprendizaje tiene que ser significativo y experimental donde se involucren tanto pensamientos como sensaciones, es decir, lo experimental tiene el carácter de una implicación personal: la totalidad de la persona, en sus aspectos sensitivos y cognitivos, se halla en el acto de aprender. Es de iniciativa propia, pues, aunque el impulso en el estímulo provengan de afuera, la sensación de descubrir, de lograr, de aprender y comprender viene de dentro es difuso, pues que hace que cambie a la conducta, las actitudes y quizás hasta la personalidad del educado. Es



evaluado por el alumno, pues éste sabe si responde a su necesidad, si le conduce a lo que quiere saber, si ilumina la parte oscura de la ignorancia que experimenta. El foco de evaluación, se podría decir, se halla precisamente en el educado. Su esencia es la significación, pues, cuando tiene lugar tal aprendizaje, el elemento de significación para el educado estructura dentro de la experiencia total (Roger, 1996).

La educación ha considerado el aprendizaje como una forma ordenada de la actividad cognitiva de la porción izquierda del cerebro. El hemisferio cerebral izquierdo tiene la función de manera lógica y lineal, avanzando paso a paso, en línea recta y poniendo de relieve las partes, los detalles que constituyen el todo. Acepta sólo lo seguro y claro y se ocupa de ideas y conceptos. Guarda relación con los aspectos masculinos de la vida y es el único tipo de actividad que ha tenido aceptación plena en las escuelas y universidades (Roger, 1995).

Sin embargo, involucrar a todas las personas en el aprendizaje significa también poner en libertad y utilizar la porción derecha del cerebro. El hemisferio derecho funciona de modo totalmente distinto. En la parte intuitiva, la que aprende la esencia antes de conocer los detalles, la que abarca la Gestalt, la configuración total. Por eso se dice que la intuición se da a conocer a cada uno a través de la experiencia, aunque a veces permanece reprimida o subdesarrollada. En tanto función psicológica; como la sensación, el sentimiento o el pensamiento y la intuición es una forma de alcanzar el conocimiento, aprender a utilizar la intuición es aprender ser el profesor de uno mismo (Rogers, 1995).

Por lo tanto, en el aprendizaje significativo se combinan lo lógico y lo intuitivo, el intelecto y las sensaciones, el concepto y la experiencia, la idea y el significado. Cuando

aprendemos de esa manera somos completos, utilizamos todas nuestras potencialidades masculinas y femeninas (Roger, 1985).

Con este tipo de aprendizaje, nos enfrentamos a una situación en la educación donde el propósito debe ser la facilitación del cambio. Solo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse y cambiar, que advirtieron que ningún conocimiento es firme, y que solo el propósito de buscar el conocimiento da una base para la seguridad. El único propósito válido para la educación, en un mundo moderno de cambios, es la confianza del proceso y no en el conocimiento estático (Roger, 1996).

El ámbito escolar constituye un contexto de especial relevancia en el desarrollo de la autoestima del niño. La imagen que de sí mismo ha comenzado a crear el niño en el seno familiar continuará desarrollándose en la escuela a través de la interacción con el profesor, el clima de las relaciones con los iguales y de las experiencias de éxito y fracaso académico (Cava, 2000).

Gran parte de las relaciones sociales que el niño establece en el ámbito escolar son relaciones entre iguales. Estas relaciones no constituyen un elemento superfluo en el desarrollo del niño, sino que, por el contrario, resultan esenciales para él (Cava, 2000).

La característica fundamental de la interacción con los compañeros es la igualdad. Los compañeros o iguales son niños que están en fases similares de la madurez cognitiva, social y emocional. Por otra parte, la interacción entre iguales evoluciona con la edad y presenta características diferenciales en función de las etapas del desarrollo. Con la edad y de forma progresiva, las relaciones de ser casi exclusivamente diádicas para pasar a ser grupales, planteando cada vez mayores exigencias en competencia y coordinación de intenciones. Conforme avanzan los años escolares, los niños dejan de considerar a los otros como entidades

físicas para percibirlos como sujetos psicológicos cada vez más conscientes de que tiene ideas y puntos de vista diferentes al propio. Este cambio de percepción de los iguales posibilita el uso de estrategias de comunicación e interacción más refinadas y afectivas. Los amigos son más sensibles y están más atentos a las claves sutiles de la comunicación que otro aporta, de forma que la interacción está sincronizada, es cooperativa, empática y afectiva (Cava, 2000).

Los iguales influyen en el desarrollo cognitivo y emocional, en la competencia comunicativa y en la sociabilidad de los niños. Los aspectos significativos de la influencia del grupo de iguales según Cava (2000), éstos son:

- El aprendizaje de actitudes, valores e informaciones respecto del mundo que los rodea. Esta influencia es mayor si el contenido de la información es relevante para el niño, y si este está satisfecho con el grupo de iguales.
- La adquisición y el desarrollo de habilidades de percibir las situaciones desde solo un punto de vista y no de distintos. Esta adopción perspectiva aleja al niño de posiciones egocéntricas, favoreciendo las experiencias individuales de aprendizaje y el progreso de la competencia social.
- La forma de identidad personal del niño. Los niños constituyen su identidad a través de la imagen que reciben de sí mismos de las personas significativas con las que interactúan (entre ellas, su grupo de compañeros y sus amigos). Así, en la forma de su autoconcepto el niño se apoya en la información que recibe de sus iguales y en la comparación directa con ellos, incide en los valores a través de los cuales se va a interpretar esta información. De este modo, influye en la determinación de qué características personales se valoran

positivamente y cuáles negativamente, y en qué medida se les reconoce como relevantes e importantes.

- La adquisición de habilidades sociales, cada vez de mayor complejidad, conforme aumente la edad de los niños, siendo probablemente el contexto del grupo de compañeros el más eficaz y más altamente motivador para el aprendizaje y el desarrollo de estas habilidades.
- El control de los impulsos agresivos, adquiriendo un repertorio pertinente de conductas y mecanismos reguladores de los efectos de la agresividad.
- La continuación del proceso de socialización del rol sexual, iniciados en las interacciones padres – hijos. En el contexto de las relaciones entre iguales, se refuerzan socialmente aquellas conductas que son pertinentes al propio sexo.
- El uso ilegal de drogas, las conductas alcohólicas y la conducta sexual son también influidas por el grupo de iguales siempre que, naturalmente, estos grupos aprueben y conviden o consideren atractivas tales conductas.
- El nivel de aspiración educativa y el logro académico son influenciados por las interacciones entre iguales.
- La posibilidad de disponer de importantes fuentes de apoyo en situaciones de estrés, convirtiéndose los iguales en habilidades confidentes.

Finalmente, la construcción y mantenimiento de relaciones con los iguales se ha considerado como un indicador válido de salud psicológica. En este sentido, tanto la habilidad para desarrollar relaciones próximas como el funcionamiento con éxito dentro del grupo de

iguales son aspectos planteados como indicadores de competencia social y como predicadores fiables del posterior ajuste (Cava, 2000).

Un aspecto importante dentro de la influencia de la autoestima y el niño dentro de la educación es el estatus social en el grupo de iguales, en donde el grado de aceptación o rechazo por los iguales supone un importante predictor del desarrollo socioemocional y cognitivo del niño. Los niños rechazados tienen un autoconcepto más negativo que los compañeros bien aceptados socialmente y su estatus se asocia con agresión, soledad, conducta disruptiva, falta de atención y un rendimiento académico más bajo (Cava, 2000).

Además, el rechazo de los iguales puede convertirse en un círculo vicioso puesto que, con el tiempo pueden afectar negativamente el bienestar emocional y al autoconcepto del niño, lo cual redundará en el mayor número de conductas problemáticas y de rechazo. Por el contrario, el niño que es aceptado por sus iguales, amplía la esfera de niños con los que interactúa, dispone de mayores recursos, apoyos y además, naturalmente, no sufren estrés del rechazo (Cava, 2000).

En el grupo de iguales que constituye un aula surge una estructura, la cual incluye los agrupamientos formales impuestos por la institución y las agrupaciones informales reguladas por sus propias normas. Dentro de este contexto surgirán diferencias de estatus entre los niños. Así, podemos observar la existencia de algunos niños que permanecen al margen del grupo (niños aislados) y de otros que son activamente rechazados (niños rechazados). Los niños rechazados son considerados niños en riesgo de futuros problemas de ajuste psicosocial en la adolescencia y la edad adulta. Sin embargo, los niños ignorados no aparecen claramente como grupo de riesgo, en principio por su estatus social, a diferencia de los rechazados, es relativamente más inestable, por lo que no se han considerado como grupo de riesgo (Cava, 2000).

Para Cruz (1999) las crisis se definen como situaciones previas a un proceso de cambio que crean presiones para provocar esos cambios ya que producen siempre una concientización de los factores de crisis, que a su vez son las áreas de oportunidad para encauzar el cambio. Cuando se tiene la actitud de observarse o autoobservarse, ya se dio el primer paso hacia él, ya que sólo el hecho de tomar una nueva actitud de aprendizaje nos faculta para descubrir hacia donde se debe moverse en pos de un cambio, esta nueva actitud se le denomina concientización.

Las actitudes son conductas de interacción con la realidad que envuelven al individuo. Las personas interactúan con la realidad que los rodea a través de las actitudes, el camino a la autoestima y el éxito comienza por el cambio de actitud.

Esto que parece tan simple es una realidad sumamente compleja ya que muy pocas personas están verdaderamente conscientes con sus actitudes, este desconocimiento provoca una interacción deficiente con el entorno social y con la realidad que rodea a todos los individuos (Cruz, 1999).

La valoración correcta de las actitudes implica el cultivo de la salud mental y un conocimiento profundo de los procesos de autoestima que están implicados en las interacciones entre individuos. El papel de los sentimientos y las emociones está sumamente ligado a las actitudes y la autoestima. El conocimiento profundo del papel de las emociones y la educación para las emociones es un requisito necesario para lograr mejoras o cambios de actitudes (Cruz, 1999).

El vivir es una realidad cambiante a la que los individuos tienen que adaptarse, el cambio de actitud es posible porque a lo largo de muchos siglos los grupos han experimentado el cambio, bajo el impulso de las filosofías, culturas o religiones, los hombres aceptan cambios de

actitud. La experiencia diaria de la vida va cambiando las actitudes, bajo el entrenamiento a través de los procesos planteados e inducidos al aprendizaje, cualquier individuo va cambiando sus actitudes. Las culturas corporativas son un ejemplo, mediante procesos socializantes los individuos son inducidos con facilidad a procesos de cambio de actitudes planeados. Las escuelas y las universidades necesitan mejorar la actitud en maestros, alumnos y padres de familia, otro tanto tienen que hacer los gobiernos, y la sociedad (Cruz, 1999).

Si se conjuga estas dos aportaciones se permitirá integrar a los alumnos habilidades para desarrollar el equilibrio emocional, en donde la autoestima tiene el papel protagónico. Así se estará cumpliendo con los fundamentos básicos, educar al individuo como persona integral, biopsicosocial (Cruz, 1999).

### **1.7. EL FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA.**

El fortalecimiento de la autoestima presenta dos aspectos: el primero trata qué elementos de la autoestima se consideran para enriquecer o favorecer al individuo esto es, desde mejorar su conducta, producir autoestima alta, apoyar la aceptación y la atención positiva, que en términos humanistas sería “aceptación incondicional”. El segundo aspecto sería identificar claramente las técnicas utilizadas para aumentar el repertorio o reconocer el que existe. Para ello revisarán diferentes aspectos de los grupos (Mruk, 1999).

Dentro de la orientación humanista los facilitadores consideran diferentes aspectos que permiten fortalecer a la autoestima: la aceptación positiva como clave para el crecimiento y el desarrollo humano, donde no hay juicios, ni crítica.

La congruencia que es una forma de dar sentido a la imagen de la autoestima, en donde se debe ser auténtico y real, en otras palabras genuino en relación a la conducta. Se encuentra implicada la conciencia de la experimentación del merecimiento y competencia.

Y la empatía como aquella posibilidad de comprender al otro donde se incluye la experiencia personal interna, así como la manera en que ésta se expresa o sea la conducta (Muñoz, 1997).

Estos aspectos pueden aumentar la autoestima de dos maneras; en primer lugar, interrumpir los vínculos normales entre el pensamiento, sentimiento y actuación negativa que crean y mantiene la autoestima baja. Esto significa que puede producirse aumento del merecimiento porque uno se libera en cierto grado de un pasado o creencia negativa. En este sentido, la persona se libera de la profecía auto-cumplida del pasado. En segundo lugar, el emparejamiento de tal disrupción con percepciones más realistas y exactas ofrece al individuo una oportunidad para responder de modo más apropiado y fortalecer así su autoestima. De esta forma, pueden adquirirse nuevos hábitos de percepción, pensamiento, experimentación y actuación, cuyo efecto se incrementa en la práctica (Mruk, 1999).

También se puede agregar el aspecto de situar a los individuos en el presente (aquí y ahora) esto, apoyará el aumento de la conciencia. Esto se refiere al contacto sensorial actual con objetos y eventos en el presente así como con el contacto sensorial con eventos internos. Esto nos permite obtener datos de la propia existencia y así aprender de ella (Muñoz, 1997).

Por último, la forma de los programas que permite establecer diferentes maneras de abordar la autoestima. Uno sería la forma cliente, facilitador y el entorno constituido por el grupo. Se trata un intenso encuentro en la focalización, en la identificación y comprensión en



detalle de los temas y problemas de autoestima particulares de un individuo. Por el otro, hay múltiples formas de obtener beneficios del entorno grupal. Por una parte, puede diseñarse para satisfacer las necesidades de varias personas (Mruk, 1999).

Independientemente de la orientación clínica o de crecimiento, el formato de grupo presenta múltiples ventajas. Evidentemente, los grupos son más efectivos desde la perspectiva de costo. Puede ser usado para dirigir los casos de varias personas, reduciendo los costos económicos para cada una. Los grupos pueden considerarse como menos amenazantes para aquellas personas que rechazan la idea de la psicoterapia o para quienes solo están interesados en mejorar a sí mismos. Pero sobre todo, el formato de grupo puede ser más adecuado que el formato individual bajo determinadas circunstancias. La rica combinación de experiencias y estilo individual que se recibe en las diferentes personas que rodean a uno se asemeja más a las condiciones de la vida real que el tratamiento individual. Del mismo modo, una situación grupal presenta normalmente una variedad y número de posibles retos u oportunidades seguras para probar las nuevas conductas pro-autoestima, como por ejemplo comunicarse efectivamente. Los grupos también aportan más factores sociales que afectan a la autoestima, como ofrecer más tipos de oportunidades de feedback positivo y modelado efectivo (Mruk, 1999).

Por último, los grupos pueden ofrecer sensación de camaradería y apoyo que son difíciles de reproducir en el formato individual. Observar que otras personas sufren de autoestima baja y atestiguar su lucha para superarla, puede ser útil de muy diferentes formas. La base del enfoque grupal para el fortalecimiento de la autoestima reside que el grupo la persona puede ser valorada por muchas otras personas y no solo por el terapeuta (Mruk, 1999).

## **Capítulo 2 METODOLOGÍA (Propuesta del proyecto).**

La estructura del programa presenta dos fuentes fundamentales: la primera, en la teoría de las necesidades, esquematizada en la pirámide de Maslow (1995), específicamente en la segunda necesidad (sobre seguridad), y la segunda está basada en los componentes de la escalera de la autoestima (Rodríguez, 1988): el autoconocimiento, el autoconcepto, la autoevaluación, la autoaceptación, el autorespeto y autoestima. Como se mencionó anteriormente, los componentes de la escalera de la autoestima están intrínseca y necesariamente vinculados entre sí, de hecho, ninguno de ellos funciona por separado, más en el trabajo, se realizará una separación por motivos metodológicos para poder hacer una conexión didáctica de cada uno de los componentes, y estos a su vez permitan ver el todo y realizar los objetivos para el proyecto.

### **2.1. Objetivos.**

Con el taller se pretende:

- Motivar y promover el fortalecimiento de la autoestima en los niños.
- Concientizar sobre las potencialidades, la valoración de sí mismo y de las relaciones con los demás.
- Incrementar la comunicación personal y crear conciencia de su responsabilidad.

#### **2.1.2. Participantes.**

Niños de ambos sexos en edades entre 7 y 12 años que cursen la educación primaria esta puede ser privada o pública. Sin ningún padecimiento de conducta o de incapacidad física. El grupo estará formado por 10 niños como máximo.

### **2.1.3. Instrumentos.**

Una entrevista a padres con el propósito de conocimiento de la población: si existe tratamiento psiquiátrico, y /o trastorno de déficit de atención, así como ponerlos al tanto de los objetivos del taller.

Dos reporte de los padres: el primero, observaciones que tengan de los niños con respecto a la conducta. Y el segundo, se pretende obtener comentarios, observaciones, aportaciones para mejorar el taller.

### **2.1.4. Recursos Materiales.**

Los materiales didácticos comprenden:

- Cuentos o lecturas que permitan el acercamiento y reflexión de aspectos relacionados a la autoestima.
- Crayolas, plumones, pinturas de madera y acrílicas, acuarelas, pinceles, cartulinas, pegamento, gises, lápices, gomas, fomis, cartón corrugado, hojas de color, fotografías en blanco y negro, periódico, cojines, antifaces, mascadas, cuerdas, maquillaje de payaso, muñeco inflable, colchonetas, papelería, etc.
- Fotografías de situaciones, personas, animales.
- Un salón amplio (5X8 m).
- Mesas.
- Equipo de sonido.

- Música seleccionada para la ambientación de las actividades.
- Cuaderno de forma italiana de 20 hojas de colores (álbum personal).
- Caja del “niño de la semana” Ésta en su interior tendrá:
  - ✓ Juegos de mesa y juegos para desarrollar la comunicación, el conocimiento de los integrantes de la familia, la valoración de los mismos, y conocimientos de los sentimientos, juegos de diversión que permitan el acercamiento, y convivencia de los familiares.
  - ✓ Libros que permita destacar la importancia de la autoestima, las emociones, y la comunicación.
  - ✓ Música con canciones que resalte aspectos de la valoraciones de sí mismo.
  - ✓ Una Mascota: es un animalito vivo, con jaula y alimento.
  - ✓ Cuadernillo: hoja de presentación, dinámicas familiares con sus respectivas reflexiones y comentarios (Anexo 1).
  - ✓ Hoja de observaciones de los padres con respecto a los cambios, actitudes, o logros de los niños (Anexo 2).

### **2.1.5. Lugar.**

El taller se realizará es un espacio físico amplio para el manejo libre de los integrantes, donde se puedan mover, correr, brincar, bailar, etc., con un amplia ventilación e iluminación. Cada inicio de sesión se colocarán sillas en forma de semicírculo con el propósito de que en el

medio se pongan juguetes didácticos (armar, construir, apilar, etc.) que sirvan de separación entre la hora de llegada y el comienzo así como integración para el grupo.

#### **2.1.6. Duración del Programa.**

Se realizará en 12 sesiones de 1 hora y media, una vez a la semana.

### **2.2. CONSIDERACIONES GENERALES.**

Para la planeación de actividades del programa se considerarán dos aspectos: estrategias psicológicas y didácticas. Las estrategias didácticas son un conjunto de actividades mentales empleadas por el sujeto en una situación particular de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimiento. Las estrategias psicológicas intervienen en la subjetividad es decir los procesos internos del sujeto que implica cierto conocimiento de ellas y la diversidad de concepciones asumidas para argumento, que requiere de optimizar el proceso con recursos tendientes a potenciar la relación de las acciones que despliegue el orientador, por las contingencias que enfrenta (Marvella, 2002).

#### **2.2 1. Estrategias Psicológicas.**

Una de las características que tiene que ver con la formación psicológica de los niños es el juego y la fantasía, estas nutren múltiples fenómenos mentales por lo que para el proyecto son básicas por lo siguiente:

- El juego es universal en la vida del niño, cumple varias funciones esenciales en la formación de la personalidad y en el desarrollo de la inteligencia. El juego se puede utilizar como medio para poner en práctica las habilidades adquiridas pero también como una manera de desarrollar una actitud de compañerismo, cooperación o competitividad. A través del juego el niño aprende a tomar en cuenta a otros, aceptar las reglas comunes, a respetar espacios, tiempos, etc. Muchos niños escolarmente desadaptados pueden disfrutar las actividades lúdicas poniendo a prueba sus destrezas motrices, sus habilidades sociales y generando lazos afectivos que en la jornada escolar ordinaria no se favorecen. Para estos niños, el juego es un medio para encontrar en contacto de manera relajada con otros, para sentirse motivados para ir a la escuela y para desarrollar las competencias sociales necesarias para una mejor adaptación al contexto escolar, familiar y comunitario. A través del juego el niño puede expresar sus emociones y aprender a regularlas, puede cometer errores y darlos sin que las consecuencias sean tan graves como ocurren en las situaciones reales. El niño mejora su propia imagen a través de sus aciertos en el juego y desde sus habilidades se consolidan sus sentimientos de autovaloración y la de estimación de los demás. De esta manera satisface la necesidad de autoafirmarse y de descubrir su potencial (Duque, 2001).
- La fantasía también es otra herramienta que le permite llegar a estos procesos internos en forma de pensamiento, plasmándolo en lo simbólico y en lo imaginativo, cuidando con ello el aparato psíquico o su mente, buscando el equilibrio entre él y su medio ambiente. El niño es capaz de transformar la realidad en un mundo de “mitos y leyendas” como nadie puede hacerlo.

Para llegar a este tipo de pensamiento utilizamos el cuento y la narrativa que permite:

- Cuentos para niños donde personajes animales viven las diferentes circunstancias y conflictos normales que se presentan en el proceso de desarrollo propiciando la identificación proyectiva.
- Psicodramas sobre cada una de las temáticas presentadas en los cuentos permitiendo la expresión proyectiva y la experimentación con mayor monto de descarga motora en la actuación.
- Juego en casa, sobre las temáticas de los cuentos y el psicodrama, que permiten la proyección e identificación en un ambiente que propicia la comunicación y elaboración junto con sus figuras vinculares.
- El relato vivencial que propicia la diferencia entre la fantasía y la realidad, al expresar las experiencias vividas en cada una de las circunstancias de la vida del niño, permitiendo la elaboración y la retroinyección.
- Por medio del cuento se pretende que el niño logre comprender su sentido de vida, estimulando su imaginación, ayudándole a desarrollar su intelecto, clarificar sus emociones, hacerle reconocer sus ansiedades, y sus dificultades.
- Por medio del cuento el niño puede tener la oportunidad de comprenderse a sí mismo en el mundo complejo con el que tiene que aprender a vivir. Estimulando la confianza, el niño va eligiendo las diferentes opciones totalmente opuestas, que le ayudan a comprenderse y alientan su desarrollo. Los retos que en cada sesión va viviendo por medio del cuento le permiten comprender los hechos morales donde el tendrá que elegir a quién quiere parecerse y si el personaje es bueno entonces el niño decide que él también puede serlo, reafirmando su autoconcepto.
- Así mismo, aun cuando el cuento es el mismo para todos, cada niño obtendrá un significado distinto según sus intereses y necesidades del momento.

En resumen el cuento y la narrativa van a ser el enlace para que el niño permita tener aportaciones psicológicas tan positivas a su crecimiento interno y por lo tanto fortalecer su autoestima.

Otras estrategias psicológicas que se utilizarán:

- Las proyecciones psicológicas: como trabajo terapéutico, las proyecciones del niño (poner afuera lo propio, “mirar un espejo y el primero que se mire se verá a sí mismo”) van a ser utilizadas por el facilitador para que el niño expanda su sí mismo dándose cuenta de aquellas cosas que le afligen, o preocupan de su mundo interno y experimentando autodescubrimientos.
- Por medio del manejo de sentimientos y necesidades el niño podrán reconocer, hacerse más consciente y activo de sus sentimientos, para ello aprenderá a utilizar técnicas expresivas que favorecerán la comunicación de lo que siente.
- Para la concientización, se utilizará el darse cuenta, lo cual se logra, promoviendo en el niño el contacto con su experiencia, del aquí y ahora. Este darse cuenta, Roger lo llama simbolización o conciencia, otros autores lo llaman también conciencia, más la Gestalt prefiere llamarlo “darse cuenta” para que no se confunda con el concepto de conciencia racional.
- Los procesos de interacción y de comunicación que los niños irán desarrollando permitirán revisar el comportamiento de él y de los demás, ubicando sus necesidades particulares, su imagen y su valoración. Al mismo tiempo se pretende crear un clima positivo de apoyo entre el grupo fomentando la conciencia de sí mismo, la identidad personal y la grupal. Este clima positivo permitirá desarrollar lo que Roger señala como



aceptación incondicional que es clave para el desarrollo de las potencialidades de la persona.

- Al finalizar cada ejercicio, se realiza un espacio de procesamiento o autoevaluación en donde se pretende que los niños hagan una exploración interna, la cual es guiada con las preguntas: ¿Cómo se sienten?, ¿qué piensan de este ejercicio? y ¿cómo lo aplicarían en su vida cotidiana?. Esta evaluación interna es importante ya que permitirá promover el darse cuenta y la conciencia de sí mismos.

### **2.2.2. Estrategias Didácticas.**

La planeación de actividades estará en torno al cuento y la fantasía y se presentará en forma lúdica, ya que permitirá empatizar con el niño desde su lenguaje verbal y corporal. A su vez, se considerarán otro tipo de actividades estructuradas como: dinámicas grupales, que favorezcan la expresión corporal, gráfico-plástico, etc.

Otras técnicas utilizadas dentro de los ejercicios son:

- Aprendizaje colaborativo: discusiones, debate con la argumentación, toma de decisiones, etc. (Barkley, (2007).
- Método de casos: desarrollar habilidades para enfrentar y resolver problemas reales a partir del análisis riguroso de los elementos y de las circunstancias en las cuales se presentan dichas situaciones (Abad, 1997).
- Aprendizaje basado en problemas: el problema sirve como detonador para que los niños investiguen y concreten los elementos que se requieren para la solución del problema (Escribano, 2008).

- La caja del “niño de la semana” representará un elemento didáctico que pretende promover en los niños, el fortalecimiento de su autoestima en el ambiente familiar y la mascota, la expresión de sentimientos, así como la responsabilidad del niño y del grupo: cuidar y proteger una vida.

### **2.2.3.-Consideraciones para los facilitadores.**

Para la aplicación de las actividades se propone las siguientes secuencias:

- Antes de iniciar las sesiones se sugiere colocar material de construcción o de otra índole, donde apoye el acercamiento y la integración de los niños con el objetivo de hacer una separación entre su llegada y el inicio del taller. También es importante seleccionar música tranquila con el propósito de que los niños se sientan relajados.
- Para evitar distractores en las actividades también se les sugiere ir al baño inicialmente y en época de calor se quitaran los zapatos creando un espacio de libertad.
- En cada sesión al inicio se considerará saludo o una actividad para romper el hielo inicial y la integración grupal Esta actividad se sugiere que sea con un saludo y con las preguntas ¿cómo se sintieron en la semana? ¿Qué cosas fueron importantes? Estas actividades tienen como propósito enseñar a los niños a no olvidar la importancia de hablar de ellos y de hacer un registro en la mente de que la vida hay que vivirla conscientemente.
- La segunda actividad consistirá en hacer un recordatorio de la sesión pasada, y qué es lo que va a suceder en la sesión del día. Esta actividad tendrá el objetivo de ubicarlos en el taller, promover el desarrollo de memoria y motivarlos para la siguiente actividad.

- El cuento o continuación de la historia construida: En este apartado se puede decidir entre dos acciones a aplicar: 1) Leer un cuento según el objetivo de la sesión o 2) hacer solamente un cuento donde se narre a uno o varios personajes que van realizando o descubriendo en cada sesión durante todo el taller el objetivo propuesto. Cualquiera de las dos acciones van a permitir crear el escenario donde se desarrollará las actividades.
- Al final de cada actividad se realizará una reflexión de la experiencia vivida, promoviendo en los niños conciencia de su aprendizaje. Esta actividad como se explicó es importante ya que se podrá seguir los procesos de cada niño observando la conciencia que van adquiriendo de sí mismos, así como de su aprendizaje individual y grupal. Las preguntas se deben centrar en 1) En el nivel de conocimiento personal que tienen los participantes de sí mismos, 2) Los sentimientos asociados a sus características físicas, familiares y psicológicas y 3) A sus habilidades para conocer y empatizar con otras personas. El facilitador está atento a guiar la conversación en torno al objetivo de la sesión (Autoconocimiento, autorrespeto, etc.) para lo cual utilizará las herramientas psicológicas y didácticas propuestas. Las preguntas pueden ser: ¿Qué les pareció el juego?, ¿Descubrieron alguna cualidad de si mismos durante éste juego?, ¿Alguien se dio cuenta de alguna característica (negativa o positiva) que no había notado antes? ¿Para que nos sirve darnos cuenta de...? El Facilitador no está obligado a plantear todas las preguntas, si bien puede ser solo una por ejemplo: ¿qué aprendiste de ti?, para provocar la concientización de la experiencia. Las sugerencias de esto solo son un recurso para facilitar la apertura del diálogo y la evaluación de los procesos que le permitan a los niños plasmar en su álbum personal.

Para la realización del programa es necesario que el facilitador tenga en cuenta lo siguiente:

- Ser consciente de que el material de trabajo son seres humanos a quien este les debe respeto, confianza y aceptación.
- Crear un ambiente propicio en el cual los niños se sientan seguros, atentos, escuchados, aceptados, apreciados por lo que son y tratados con afecto. La aceptación, no significa la aprobación de todas las conductas agresivas o destructivas; sino que se enseñará al niño otras formas de manejar su ambiente y emociones para que, sin reprimirlas, no lastimen, ni destruyan.
- No presionar a los niños que no deseen participar, solamente a invitarlos a que los hagan explicándoles los beneficios que este les reporta.
- Cuidar que todos los niños tengan la oportunidad de participar y que no solamente algunos lo hagan y dejen a los más tímidos o callados sin oportunidad de expresarse.
- Suspender la experiencia en el momento en que se vea que los niños están cansados, aburridos o que han dejado de prestar atención a los demás, sin que esto signifique un castigo para ellos, sino un descanso que necesitan, más tarde, cuando puedan estar atentos y participar con gusto, podrán continuar con la misma experiencia.
- Leer la experiencia de aprendizaje antes de ponerla en práctica, de manera que si es conveniente modificarla, por las características del grupo, se haga con anticipación.
- Participar como un miembro más del grupo con los niños.
- Respetar, tanto el ritmo del grupo, como el ritmo individual de cada niño, para no causar tensión o angustia al solicitarles que hagan un ejercicio para el cual aún no están preparados.
- Retroalimentar positivamente a los niños, evitar burlas de sus compañeros o faltas de respeto y agradecerles siempre su participación.

- Después de cada experiencia de aprendizaje, dejar libres a los niños unos momentos para evaluar el ejercicio entre todos, centrar la experiencia y comentar lo que de ella se ha podido aprender, lo que les ha hecho vivir o sentir, y escuchar a niños que deseen compartir algo sobre su trabajo. Si este paso no se lleva a cabo, la experiencia puede reducirse a un juego de salón o un rato de diversión, sin que se aproveche la oportunidad para realimentar el aprendizaje.
- Elaboración de programa semanal, ordenar las experiencias relacionados con determinados objetivos que el facilitador desee promover con los niños durante ese lapso.
- Llevar un reporte de las evaluaciones de las experiencias grupal e individual, a fin de poder medir el proceso del grupo, la efectividad de las experiencias de aprendizaje, la capacidad y las limitaciones que el facilitador descubre en su trabajo con el grupo (Anexo 3).

Es muy importante que el facilitador tenga un adiestramiento en psicología del niño y manejo de programas de desarrollo humano (se utilizan estrategias psicológicas y didácticas).

#### **2.2.4. Evaluación del programa.**

La evaluación del taller consistirá en: 1) la observación directa en cada sesión durante el transcurso del taller, el álbum de cada niño como reporte individual, 3) la hoja de reporte de los padres y 4) la valoración obtenida de cada niños y de los objetivos planteados en el programa.

En la entrevista inicial con los padres se permitirá detectar algunos componentes que tomarán en cuenta para ser enfatizarlos o tratarlos en el programa, así como también estos datos se utilizarán para el reporte final logrando una valoración más integral del individuo.

Por medio de las evaluaciones se hace un análisis de resultados, por lo que se deberá hacer el contraste entre los resultados y los objetivos. Estos resultados pueden ser diferentes, ya que cada niño tiende a asimilar lo que necesita, es decir que atiende o actualiza sus necesidades. Cada niño seleccionará de manera jerárquica e irá cubriendo sus necesidades por lo que si son diferentes así serán sus procesos evolutivos de autoestima.

Del análisis de resultados se elaborará el reporte final que comprende el resumen del seguimiento de los procesos individuales (anexo 4) Dentro del reporte final hay indicador de sugerencias donde se pondrán los comentarios generales correspondientes a cada niño, así como sus áreas de crecimiento y las de oportunidad que necesitan continuar trabajando.

Como sugerencia y aportaciones a las observaciones de los niños se extenderá hacia la escuela, con el propósito de que los maestros realicen un reporte hablado para los padres donde ellos puedan externar cómo ven el comportamiento del niño actualmente. Este se podrá anexar en la hoja de comentarios de los padres.

El reporte final se entregará por escrito en la última sesión del taller además de un diploma como acto de cierre, y como reconocimiento y valoración de sus esfuerzos por participar.

Después del taller, los padres pueden quedar con ciertas inquietudes:

Si se llegara el caso, de algún niño quede en proceso, que en la mayoría de los objetivos trazados en el programa su evaluación sea proceso en todo o en la mayoría, recomendamos dejar cierto espacio de tiempo para que el niño incorpore las vivencias y aprendizajes. Si el caso lo ameritara después de 6 meses se retoma en terapia individual.

También existe la posibilidad de que en el transcurso de taller, dentro de la familia se suscitaran eventos nuevos, que el niño ni los padres pudieran manejar adecuadamente, para lo que se recomienda terapia individual o familiar, dependiendo el caso o situación.

Algunos padres o el mismo niño podrán insistir en continuar inmediatamente éstas actividades, ya sea porque los niños han encontrado un espacio de empatía y de aceptación, lo cual les hace sentirse seguros por lo que el dejarlas les puede provocar angustia, por lo que sería necesario insistir en las recomendaciones hechas en el reporte final para apoyar el cierre.

Otra situación sería en la que los padres al ver los cambios nuevos del niño temen que vuelva a caer en el mismo comportamiento e insisten en su permanencia a talleres parecidos o el mismo. Esta reacción puede ser normal como se mencionó antes, ya que el temor a regresar a las quejas o actitudes de antes puede ser angustiante, más se les insiste en tener confianza en sus hijos y continuar con las recomendaciones. En éste caso se cita a los padres para hablar de sus temores y disipar algunas dudas o angustias.

### 2.3. CONTENIDO DEL PROGRAMA.

El programa se aplicará siguiendo las actividades de la primera a la doceava sesión de trabajo.

#### Objetivo General:

- Motivar y promover el fortalecimiento de la autoestima en los niños.
- Concientizar sobre las potencialidades, la valoración de sí mismo y de las relaciones con los demás.
- Incrementar la comunicación personal y crear conciencia de su responsabilidad.

Objetivos Particular	Contenido Educativo	Actividades de Aprendizaje	Material Didáctico	Tiempo didáctico	Evaluación Educativa
----------------------	---------------------	----------------------------	--------------------	------------------	----------------------

#### SESION 1

1 Que los participantes se relacionen en un clima de aceptación.	Presentación al taller  Inicio de la historia o del cuento.  Despejar expectativas y temores dentro del taller	1 Saludo  Yo me llamo... y le pica....  2Círculo del autoconocimiento y presentación cruzada.  El facilitador realizará un círculo de preguntas de presentación para que los participantes puedan conocerse. Se divide al grupo en parejas y se les da un círculo. Después se presentan de manera	Círculo de papel con preguntas relacionadas con: gustos de comida, aficiones, logros, deportes, etc.  Un Cuento  Música infantil, clásica.  Hoja de rotafolio.	1.30 min	Observación del grupo.  Álbum Personal
--	--	---	--	----------	--



		<p>cruzada (A es B y B es A) yo soy...</p> <p>3Cuento y fantasía.</p> <p>Recordatorio de la sesión pasada y continuar con otro cuento o unir la historia a la siguiente.</p> <p>4Reglas de convivencia.</p> <p>El facilitador promoverá en el grupo que tipo reglas de interrelación son necesarias para el grupo Anotarlas en un rotafolio.</p> <p>5Juego de distensión</p> <p>“Lava coches”; permitir contacto y caricias afectuosas.</p> <p>El facilitador pide al grupo que se imaginen que se encuentran en un autolavado donde ellos van a ser la maquina y pasará un participante que se convierte en coche tiene que pasar por cada parte los cuales lo tallaran de forma acariciante todo.</p>			
--	--	---	--	--	--

EL FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA

<p>Que los participantes concienticen sus características positivas, sus intereses, gustos, aficiones, y habilidades.</p>	<p>Promover el conocimiento de sí mismo.</p>	<p>1 Saludo</p> <p>Soy el número...?</p> <p>Aprenderse los nombres de todos y distender al grupo.</p> <p>Se le pide al grupo que se numere. El facilitador va señalado a los participantes: yo soy el 1 y me llamo, yo el 4º y me llamo etc.</p> <p>2Cuento y Fantasía</p> <p>Recordatorio de la sesión pasada y continuar con otro cuento o unir la historia a la siguiente.</p> <p>3Cartel de sí mismo: dibujos y frases que se describan. Salen a anunciarlo Comentan cada uno su experiencia.</p> <p>4Lenguaje de las manos.</p> <p>Se le pide al grupo que exprese con las manos: hola, alegría, ternura, tristeza, timidez, arrogancia, enojo, desprecio, te quiero, no te soporto, etc.</p> <p>Se le pide al grupo que hagan parejas y que realicen una conversación solamente con las manos.</p>	<p>Cartulinas sobre el numero de participantes</p> <p>Colores, lápices, gomas</p> <p>Música para el ambiente.</p>	<p>Total 1:30 MIN. 10 min. 10 min. 30 min. 20 min. 20 MIN.</p>	<p>Álbum personal</p>
---	--	--	---	--	-----------------------

EL FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA

		<p>Reflexión: Escribe en tu álbum como te sentiste, ¿qué te agrado del juego? ¿cómo aplicas en tu vida lo que entendiste?</p> <p>Anótalo en tu álbum personal.</p> <p>5 Cosas que haces bien.</p> <p>Se le pide al grupo que forme un círculo Se le pide que mencionen 2 cosa que haces bien y que el grupo deba saberlo. Se le pide al grupo le de una felicitación a su manera.</p> <p>Reflexión: ¿Como te sientes:? ¿Y los que recibiste de tus compañeros? Anótalo o haz un dibujo en tu álbum personal.</p>			
--	--	--	--	--	--

SESIÓN 3

Que los participantes concienticen su autoconcepto y generen otros	<p>Promover una autoimagen positiva</p> <p>Identificar características.</p> <p>Identificar</p>	<p>1Saludo El cartero trae carta para los que...</p> <p>Se sientan en círculo y se selecciona a un participante él va a mencionar un característica emocional, personal (enojón, cuando otros se burlan, soy tímido, soy dormilón, etc., todos lo que</p>	<p>Música ambiental</p> <p>Espejos de cuerpo entero</p> <p>Colores</p> <p>Cartulina</p>	<p>20 min.</p> <p>10 min.</p> <p>30 min.</p> <p>20min.</p> <p>10 min</p>	<p>Álbum personal</p>
--	--	---	---	--	-----------------------

<p>pensamientos, ideas, que favorezcan actitudes más positivas.</p>	<p>valoraciones.</p>	<p>tengan esa cualidad se paran y cambian de lugar el del centro también.</p> <p>Reflexión          qué les pareció el jugo?, Descubrieron alguna cualidad, de que nos sirve darnos cuenta que otros también pueden tener lo mismo que yo, etc.</p> <p>2 Comente la experiencia del niño de la semana.</p> <p>Cuento y fantasía</p> <p>Recordatorio de la sesión pasada y continuar con otro cuento o unir la historia a la siguiente.</p> <p>3 Espejo</p> <p>Se les indica que se observen en un espejo y comiencen hablar de su cuerpo comenzando desde el cabello hasta los pies.</p> <p>Se recomienda hacer comparaciones y las diferencias.</p> <p>Se les pide que dibujen en una cartulina su imagen lo más parecida</p> <p>Reflexión</p>	<p>Cinta adhesiva</p>		
---	----------------------	---	-----------------------	--	--

		<p>Escriban en su álbum.</p> <p>4 Si yo fuera</p> <p>Se les dan una tarjeta por cada participante las cuales llevan frases de:</p> <p>Si yo fuera... cosa, lugar, animal, música, etc. Ellos llenarán durante 5 min.</p> <p>Se recogen y se barajan y se vuelve a repartir. Cada uno irá leyendo en voz alta. El grupo debe de descubrir quien es.</p> <p>Reflexión dificultad para identificarse con algo concreto o ¿qué persona soy?</p> <p>5SGYL (Soy guapo y listo)</p> <p>Todos van a pensar en 2 características positivas y negativas de cada uno de los miembros del grupo. Se las pegan como etiquetas. Cada integrante revisa sus etiquetas, las lee y da su reflexión.</p> <p>Escribe sus comentarios en su álbum personal.</p> <p>5 Poner las fotografías del niño de la semana y que él hable de ellas y</p>			
--	--	--	--	--	--

		mencione como le fue en su semana.			
--	--	------------------------------------	--	--	--

SESIÓN 4

<p>Que los participantes aprendan a identificar las cosas buenas de sí mismos como aquellas que no le satisfacen.</p>	<p>Promover la capacidad crítica  Promover la autoevaluación</p>	<p>1 Saludo Pelota de los sentimientos.  Se les pide que se pongan a mover al ritmo de la música cuando se apague esta todos corren ya que el facilitador aventará la pelota y al que le pegue dirá el sentimiento que él tiene.</p>	<p>Música adecuada para cada actividad.  Pelota  2Hojas de papel (según el grupo)</p>	<p>10min. 10 min. 30 min. 20 min 20 min.</p>	
		<p>2 Comente la experiencia del niño de la semana.  Recordatorio de la sesión pasada y continuar con otro cuento o unir la historia a la siguiente.  3 Yo soy el vencedor.  Se le pide al grupo formar dos filas los cuales van a ver quien es el mejor.  Se les da a cada fila dos hojas de papel la cual el primero de las filas tratará de llegar al otro extremo del salón. La condición es que pasará sobre una hoja y después colocara la otra. Colocará la</p>	<p>Tarjetas Blancas</p>		

		<p>que dejó atrás de tal forma que intercalara una y otra hoja, siempre con los dos pies juntos. Cuando llegue a la meta saldrá el siguiente con sus 2 hojas. Si por alguna razón no coloca los dos pies pierde su turno y continúa el siguiente.</p> <p>Comentarios: cómo estuvo el juego? ¿Qué aprendiste de ti nuevo? ¿Cómo te sientes por ser vencedor?, ¿cómo te sientes perdedor? Cambio algo de ti por ver perdido o ganado?</p> <p>4 Que me gusta y que me disgusta</p> <p>Se le pide al grupo que en tarjetas anoten:</p> <p>Tres cosas que te gusta de ti mismo.</p> <p>Tres cosas que te disgusta de ti mismo.</p> <p>Tres cosas que crees que podías mejorar.</p> <p>Se le pide al grupo que compartan lo que han escrito. Cuando hayan terminado cada uno menciona:</p> <p>Algo que les gusta de cada uno.</p>			
--	--	---	--	--	--

EL FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA

		<p>Algo que les molesta o no les gusta de ellos.</p> <p>Algo en lo que piensan que cada uno puede mejorar.</p> <p>Reflexión: ¿Cómo te sientes?, ¿Qué aprendiste de ti?, cómo lo piensas cambiar?</p> <p>Anótalo en tu álbum personal.</p> <p>5 Ropavejero, cambio cosas...</p> <p>Se le pide al grupo que de las cosas que anotaron; las que te gustan y disgustan intercambie.</p> <p>Reflexión: ¿Qué les gusto del juego y qué aprendiste para ti?. ¿Cómo te sientes?</p> <p>Anótalo en tu álbum.</p>			
--	--	---	--	--	--

SESIÓN 5

Que los participantes identifiquen, reconozcan y fortalezcan sus	Promover actitudes positivas Promover la	1Saludo. Cuidadosamente.  Se trata de que el grupo traslade un globo super inflado de aire utilizando diferentes medios. Sin que se caiga o se	Globos inflados con aire.  Cuerda	10 min 5min. 35 min. 25 min	Álbum personal
--	---	--	---	--------------------------------------	----------------



<p>habilidades, debilidades y limitaciones.</p>	<p>autoaceptación. Promover la afirmación</p>	<p>estrelle. Se pasa: de mano en mano, de palma en palma, cabeza, dedos, y pinta de lápices. 2 Comente la experiencia del niño de la semana. Cuento y Fantasía. Recordatorio de la sesión pasada y continuar con otro cuento o unir la historia a la siguiente. 3 Soy capaz de... Se coloca una cuerda dividiendo el salón a a una altura de 1:00m de altura. Se le pide al grupo de ver de que son capaces. El facilitador le va a dar las consignas y ellos tienen que ejecutarlas. Te pido que pases por la cuerda boca arriba. Acostado, y con los brazos abiertos. Se cambia de posición de la cuerda a 1:60 m de altura. Y se ponen una pila de botes. Te pido que tires esa pila de botes sin tocar la cuerda, sin pasarla por arriba</p>	<p>Botes para apilar  Tarjetas con imágenes de sentimientos, partes del cuerpo: Nariz, brazos piernas cara, etc. Habilidades: dibujo, canto, escultura deporte, etc. Padres amorosos, tiernos, enojones, etc. Hermanos, (as). Mascotas.</p>		
---	---	--	---	--	--

		<p>o por abajo. Tienen 5 min Si logran realizarlo o si no, se suspende.</p> <p>Reflexión Les gustó el juego, Cómo se sintieron, qué aprendes de ti.</p> <p>4 Tienda mágica.</p> <p>El facilitador prepara tarjetas con dibujos o imágenes de sentimientos, inteligencia, habilidades, partes del cuerpo, amigos, hermanos, papas, amables generosos, etc.</p> <p>Se les dice al grupo que existe una tienda mágica que vende deseos pero no materiales y no se paga con dinero se paga con cualidades o características de ellos.</p> <p>¿Quién quiera comprar? deberá decir para qué lo necesite y que hará con ello y por último con que lo quiere comprar?</p> <p>Reflexión: ¿Es algo valioso lo que dejaron?, ¿realmente podías desacerté de ello?,¿qué aprendes de ti?</p> <p>Anota o dibújalo en el álbum personal.</p>			
--	--	---	--	--	--

SESIÓN 6

<p>Que los participantes concienticen el hecho de cuidar , proteger, y valorar su cuerpo, sentimientos y pensamientos</p>	<p>Promover el autocuidarse.  Promover la seguridad personal.</p>	<p>1 Saludo. Quiero decirte.  Se le pide al grupo que cuando comience la música se muevan al ritmo. Cuando pare la música busca a un compañero y el niño le exprese el sentimiento que sienta por él. Así hasta terminar con todos.  Reflexión: ¿Qué sentiste al expresar lo que sentías?  2 Comente la experiencia del niño de la semana.  Cuento y Fantasía.  Recordatorio de la sesión pasada y continuar con otro cuento o unir la historia a la siguiente.  3 Gracias a mi cuerpo.  Se le pide a al grupo que imagine diferentes partes del cuerpo y piensen que función tienen y cual creen que es la más importante.  Se les pide que en una cartulina dibujen todo su cuerpo y pongan con color</p>	<p>Música ambientar las dinámicas.  Cartulina y colores.  Hoja con las frases.</p>	<p>15 min 10 min. 20 min. 20 min. 25 min.</p>	<p>Álbum personal</p>
---	---	---	--	---	-----------------------

		<p>fuerte la parte del cuerpo que imaginaron.</p> <p>Se les invita a un debate de ¿ cuál parte del organismo es más importante?</p> <p>Reflexión:¿ Qué aprendiste de ti.</p> <p>4 Pedir ayuda cuando la necesites</p> <p>Se le platica una historia de un niño que jugaba en la escuela y llegaron otros niñas más grandes y le pidieron su loch y su dinero y lo amenazaron de que si decía algo le pegarían a su hermano más pequeño. El niño calló pero comenzó a tener pesadillas de que lo perseguían y lloraba en las noches. Sus padres le preguntaban pero él no decía y cada día al ver a las niñas se sentía mal.</p> <p>¿Qué pensaba el niño?</p> <p>¿Qué hubieras hecho tú?</p> <p>Cómo lo hubieran solucionado (grupo).</p> <p>Reflexión. ¿Te gustó el juego.? ¿Qué aprendiste de ti? Anótalo o haz un dibujo o que represente en tu álbum personal</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>5 Cuando tengo que decir Si o No.</p> <p>Se pinta una línea dividiendo el salón. Se acomodan todos en la línea y el facilitador les dice que a la derecha esta el si y a la izquierda el no.</p> <p>Escuchen muy atentos. Cuando escuches frases eligieran a donde ir, al si o al no.</p> <p>Ir al parque.</p> <p>Hacer tu tarea.</p> <p>Comer comida chatarra.</p> <p>Hacer tus quehaceres.</p> <p>Te dejas golpear por alguna persona ya sea niño, adulto o joven.</p> <p>Te ordena un niño que no uses el columpio porque es de él.</p> <p>Te vas con un extraño que te ofrece golosinas.</p> <p>Te dice un adulto que es tu familiar que no se lo digas a tus padres que es nuestro secreto.</p> <p>Reflexión:¿ Te gustó el juego?,¿ qué</p>			
--	--	---	--	--	--

EL FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA

		<p>pasa cuando no estas muy convencido y tienes que decir si o no.¿Qué aprendiste de ti?</p> <p>Anótalo en tu álbum personal.</p>			
--	--	---	--	--	--

SESIÓN 7

<p>Que los participantes aprendan a identificar sus sentimientos</p>	<p>Promover el vocabulario de los sentimientos.</p> <p>Promover la expresión de los sentimientos.</p>	<p>1 Saludo. Abrazos Sorpresivos.</p> <p>Se pone la música y se comienzan a mover al ritmo. Cuando paren el Facilitador le pide al grupo que cuando escuche el nombre de su compañero todos vamos a abrazarlo hasta terminar con todos.</p> <p>Reflexión: ¿Cómo te sentiste?, ¿Cómo te hace sentir que alguien te de un abrazo?</p> <p>2 Comente la experiencia del niño de la semana.</p> <p>Cuento y Fantasía.</p> <p>Recordatorio de la sesión pasada y continuar con otro cuento o unir la historia a la siguiente.</p>	<p>Música para ambientar.</p> <p>Música seleccionada con 10 ritmos.</p> <p>Círculo de cartulina de 20cm de diámetro dividido en 10 partes.</p>	<p>10 min.</p> <p>15 min.</p> <p>20 min.</p> <p>20 min.</p> <p>25 min</p>	
--	---	---	--	---	--

		<p>3 Ponle color a tus emociones</p> <p>Se le pondrá música que haya seleccionado el facilitador con 10 ritmos. Se le pide al grupo que cuando oiga la música va a relacionar con un sentimiento y un color.</p> <p>Se le dará un círculo de 20 cm de diámetro el cual estará dividido en 10 partes.</p> <p>Reflexión: ¿Te gustó el juego?          ¿Cuántos sentimientos encontraste?          ¿Cuál es el color intenso, ¿cuál es el suave?</p> <p>4 Yo siento.</p> <p>Se le pide al grupo escuchar música cuando ya no se escuche harán la cara cuando sientas el sentimiento que el facilitador les diga.</p> <p>Triste, enojado, alegre, avergonzado, culpa, miedo, etc.</p> <p>Reflexión: Te gusto el juego?</p> <p>¿Qué experiencia recordaste? ¿cómo te sentías.....(Sentimiento).</p>			
--	--	--	--	--	--

EL FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA

		<p>Anota en tu álbum personal.</p> <p>5 Adivina que sentimiento tengo</p> <p>Se divide al grupo en 2 y un grupo realizará mímica para representar una situación que tenga varios sentimientos</p> <p>El otro grupo observa y al final menciona que sentimientos encontró.</p> <p>Después continúa el otro grupo.</p> <p>Se les da 5 min para preparar.</p> <p>6 Se hace la rifa, del niño de la semana.</p>			
--	--	---	--	--	--

SESIÓN 8

8 Que los participantes aprendan a identificar y concientizar la intensidad de sus sentimientos.	<p>Promover la expresión.</p> <p>Promover la autoregulación.</p>	<p>1 Saludo. Hoy me siento</p> <p>Se le pide al grupo mencionar con un gesto en su cara como se siente hoy y en la semana como le fue también con un gesto.</p> <p>2 Comentar la experiencia del niño de la semana.</p> <p>Cuento y Fantasía.</p> <p>Recordatorio de la sesión pasada y continuar con otro cuento o unir la</p>	<p>Colores</p> <p>Cartulinas</p> <p>Cojines según participante</p> <p>Música para los diferentes ambientes.</p>	<p>10 min.</p> <p>15 m</p> <p>25 min.</p> <p>25 min.</p> <p>20 min</p>	
--	--	---	---	--	--



		<p>historia.</p> <p>3 Enfrentarse al miedo</p>			
		<p>Se le pide al grupo que se siente en semi-círculo y se le comienza a platicar una historia de miedo en el cual el personaje comience a enfrentarse a situaciones muy difíciles. Se pretende que el grupo viva la historia. Se le indica al grupo que comenten sus experiencias de miedo.</p> <p>Reflexión: ¿Cómo creen que el personaje resolvería esta situación?. ¿Y tú como resuelves tus miedos?</p> <p>Anótalo o haz un dibujo en su álbum personal.</p> <p>4 Manejar el enojo.</p> <p>El facilitador pide que tomen un cojín y un periódico cada niño y lo coloque enfrente de él El periódico se encuentra enrollado.</p> <p>Se le pide al grupo que imagine a una situación en donde se haya sentido enojado. Se le dice que imagine que esas o esa persona que esta enfrente. Se</p>			

		<p>le pide que tomes el papel y pega al cojín y dile cómo te sientes; no dejes de decirlo, Si te cansan con toma el periódico con la otra mano.</p> <p>Se les deja 5 min. Y se les pregunta fue suficiente continua 5 min.</p> <p>Ahora te pido que le digas que no te gusta que te traten así.</p> <p>Reflexión: ¿Cómo te encuentras?,¿el enojo que te permite?, ¿ es necesario lastima a otros?. ¿Qué aprendiste de ti?</p> <p>Anótalo en tu álbum personal.</p> <p>5 Mostrar afecto. Se le pide al grupo que tome una cartulina y haga un dibujo pensando en darlo como obsequio como muestra de su afecto.</p> <p>Se le pide que piense en alguien del salón para darle ese dibujo. Se les indica yo le obsequio a... de tal forma que todos den y reciban.</p> <p>Reflexión:¿ cómo te hace sentir el dar y recibir?.. ¿Qué aprendes de ti?</p>			
--	--	---	--	--	--

		6 Rifa para el niño de la semana.			
--	--	-----------------------------------	--	--	--

SESIÓN 9

<p>Que los participantes aprendan la habilidad de conducirse con seguridad y se reafirmen.</p>	<p>Favorecer la Afirmación.  Favorecer la confianza.</p>	<p>1 Saludo. El carro de la torre  Se trata de reconocer cualidades positivas del grupo.  Sentados en grupo en círculo Se le pide al grupo que tiene que decir una cualidad de la persona que se encuentra a la izquierda y ofrecer una de sus cualidades positivas a la de la derecha.  Reflexión;¿ Qué tanto cuesta trabajo decir cualidades positivas?  2 Comentar la experiencia del niño de la semana.  Cuento y Fantasía.  Recordatorio de la sesión pasada y continuar con otro cuento o unir la historia.  3 Muelle Humano.  Se trata de dejar caerse contra otra</p>	<p>Música de ambientes  Colchonetas  Hojas de rotafolio según el número de integrantes.  Crayolas o plumones  Antifaces..</p>	<p>10 min. 10 min. 20 min. 25 min. 25 min</p>	<p>Álbum personal.</p>
--	--	---	---	---	------------------------

		<p>persona cada vez desde más lejos.</p> <p>Se divide al grupo en parejas colocando una colchoneta. Se suben a ella y frene a frente se deja caer y el otro tratará de tomarlo por con las palmas de las manos. Dará un paso hacia atrás y separará los pies y nuevamente se deja caer hasta apoyarse en las manos de su compañero.</p> <p>Reflexión ¿Cómo se sintieron? Pudieron confiar?,¿Qué aprendiste de ti.?</p> <p>Anótalo en tu álbum personal.</p> <p>4 Siluetas de aprecio.</p> <p>Consiste en que cada participante dibuje su propia silueta para luego ser valorada.</p> <p>Se divide al grupo en parejas y se coloca papel rotafolio en la pared y dibujen sus siluetas. Después se recortan, pintan, y escriben en diferentes partes frases afirmativas por las personas del grupo.</p> <p>Reflexión: Les gustó el juego? ¿,Qué aprendiste de ti?.</p>			
--	--	--	--	--	--

EL FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA

		<p>5 Parejas de Estatuas.</p> <p>Se trata de imitar con los ojos tapados la posición de estatua de un compañero</p> <p>Se forma grupos de tres, uno es el que adopta una determinada posición como una estatua. La otra con los ojos tapados, tiene que descubrir la postura para posteriormente imitarla. Una vez que cree que lo ha hecho, la tercera persona el observador le destapa los ojos para comparar resultados. Se van cambiando los papeles..</p> <p>Reflexión: ¿cómo se han sentido en la comunicación y el contacto físico? ¿Qué aprendiste de ti? anótalo o haz un dibujo en tu álbum personal.</p> <p>6 La rifa del niño de la semana.</p>			
--	--	---	--	--	--

SESIÓN 10

Que los participantes aprendan la habilidad de expresar las	<p>Promover la comunicación.</p> <p>Promover la asertividad.</p>	<p>1 Saludo. Que te gusta.</p> <p>Se le pide al grupo bailar al ritmo de la música, cuando pare tienen que buscar una pelota. Los participantes</p>	<p>Música para ambientar.</p> <p>Sillas</p> <p>Cartulinas con el</p>	<p>10 min.</p> <p>10 min.</p> <p>20 min.</p> <p>25 min.</p> <p>25 min</p>	<p>Álbum personal.</p>
---	--	---	--	---	------------------------

<p>propias opiniones, pensamientos y sentimientos haciendo valer los derechos propios, pero simultáneamente respetando las de los demás.</p>		<p>mencionarán por que la eligieron.</p> <p>2 Comentar la experiencia del niño de la semana.</p> <p>Cuento y Fantasía.</p> <p>Recordatorio de la sesión pasada y continuar con otro cuento o unir la historia</p> <p>3 Digo Si o No.</p> <p>Se le pide al grupo que elijan una pareja. Los dos sentados colocados de frente, uno comienza a darle calificativos (10) chuscos como por Ejemplo: Eres feo y el participante responde a todo SI . Después se hace pero con la palabra NO. Camban su turno los participantes.</p> <p>Reflexión: ¿Qué les pareció el juego?, ¿Cómo se sintieron?, ¿Qué aprendiste de ti?</p> <p>Anótalo o haz un dibujo en tu álbum personal.</p> <p>4 El caso del helado.</p> <p>Se le pide al grupo que elija un</p>	<p>escrito de como debes de actuar.</p>		
--	--	---	---	--	--

		<p>personaje cada uno de la historia. Primera escena.</p> <p>Hola amigo vamos a comprar un helado, sale. Salen de la heladería con dos helados y los observan otros niños se acercan y les piden que les den helado. Ellos se niegan entonces les dicen que son “gallinas egoístas” y se van. Ellos siguen comiendo y saboreando. Llegan por detrás y los empujan con cierta fuerza de tal forma que a uno se le cae y se burlan. El niño llora y el otro lo consuela y se quedan callados.</p> <p>En otra escena pasa lo mismo pero le hace ver al otro niño(al que lo empujó) que está molesto y que lo que hizo no es correcto.</p> <p>Reflexión: Les gusto la historia? Cuál creen ustedes que haya sido la mejor forma de responder a estas situaciones? ¿Qué aprendiste para ti?</p> <p>Anótalo o haz un dibujo en tu álbum personal.</p> <p>5 Monstruo, ratón y persona.</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>Se divide al grupo en tres. Se le da a cada equipo un cartelón con las características que van actuar Mientras unos actúan los otros observan. Se les da 5 min para preparar. Cada grupo actuará la frase:” No me pegues”,” ¿Quiero jugar” Yo no tuve la culpa”.</p> <p>El primero, los monstruos van a actuar agresivos, burlones, agredir a las personas, imponer voluntad, no les importa escuchar a los demás</p> <p>Los ratones no pueden ver directo a los ojos, toman la postura agachada o tímida, voz suave y suplicante, no se defienden cuando alguien los agrede.</p> <p>Las personas dicen lo que piensan y sienten, ven a la cara, su postura es firme Negocian, usan un tono de voz firme, saben escuchar, defienden sus derechos.</p> <p>Que te pareció el juego, ¿Qué ventajas y desventajas hay en los tres?¿Cuál crees que sea tu estilo?, ¿Qué aprendiste de ti?</p> <p>Anótalo en tu álbum personal.</p>			
--	--	--	--	--	--



SESIÓN 11

<p>Que los participantes aprendan la habilidad de comunicación activa y empática.</p>	<p>Favorecer el sentido de pedir ayuda.  Favorecer la conciencia de grupo.</p>	<p>1 Saludo. Quiero que sepas.  Se le pide al grupo que baile al ritmo de la música y cuando pare se dirija a un miembro del grupo y le exprese su afecto con un gesto.  2 Comentar la experiencia del niño de la semana.  Cuento y Fantasía.  Recordatorio de la sesión pasada y continuar con otro cuento o unir la historia.  3 Dibujos enfrentados.  Se le pide al grupo que se divida en parejas y estas se sitúan espalda contra espalda y se les da un plumón y una cartulina a cada uno de ellas.  Se nombra A y B. A hace un dibujo y se lo dicta a B. B lo trata de hacer.  Se revisan los dibujos a ver que resultado obtuvieron.</p>	<p>Música para ambientar las actividades.  Cartulinas por cada participante  Plumones de colores  Letreros con “Necesito de los demás” y” Necesito hacer”.</p>	<p>10 min. 10 min. 20 min. 25 min. 25 min</p>	<p>Álbum personal.</p>
---	--	--	--	---	------------------------

		<p>Otra vez A hace y dicta a B otro dibujo pero ahora cambian posición a frente a frente.</p> <p>Reflexión: De que se dieron cuenta, que elementos intervinieron para entenderse Que es aprendiste de ti.</p> <p>4 Escucha Activa</p> <p>Se le pide al grupo dividirse en subgrupos de 3 (A,B;C) durante 5 min. Ay B escogen una situación que les haya pasado y tratan de llevar una conversación. C observa y al final comenta como cree que se sentían sus compañeros. Ay B menciona que entendió de lo que le platico.</p> <p>Reflexión: Qué les pareció el juego, cómo se sintieron, Qué es importante. Qué aprendiste de ti.</p> <p>5 Escucha con el cuerpo.</p> <p>Se le pide al grupo que se divida en dos uno actúa y el otro observa.</p> <p>Con mímica trasmitan al grupo un mensaje. Después continúa el otro grupo.</p>			
--	--	--	--	--	--

EL FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA

		<p>Se les da 5min para prepara.</p> <p>5 Saber pedir ayuda.</p> <p>Se le pide al grupo formar una fila. En el piso se ponen dos letreros: Necesito que los demás y Necesito hacer.</p> <p>Se le pide al grupo que va pasando uno por uno y va ir diciendo que necesita y que tiene que hacer para que lo escuchen.</p> <p>El facilitador le podrá dar ejemplos para que el encuentren el que le acomode a su sentir</p> <p>Reflexión : ¿qué les pareció el juego?, ¿Cómo te sentiste?, fue fácil o difícil .¿Qué aprendiste de ti? Anótalo en tu álbum personal o haz un dibujo que lo represente</p> <p>6 Rifa para dar la mascota.</p>			
--	--	--	--	--	--

SESIÓN 12

12 Que los padres experimenten	Promover convivencia Promover la	Cordial Bienvenida y les pido que se relajen y disfruten con sus hijos estas actividades.	Sillas para los padres e hijos. Mesas suficientes para	15 min. 20 min	
--------------------------------	-------------------------------------	---	---	-------------------	--

<p>las vivencias de sus hijos en el taller.</p>	<p>cercanía Promover la expresión sentimientos Promover la afirmación y confianza.</p>	<p>El Facilitador les pide que pongan mucha atención a cómo se sienten con las actividades. El facilitador en cada actividad al inicio dará una explicación de la importancia que tiene esa actividad en los niños y en las personas.</p> <p>Saludo: Pelota traviesa.</p> <p>Se les aventará la pelota y a quien le toque responderán las preguntas:</p> <p>Me llamo... y mi hijo (a) es... ¿Qué fue lo más importante de la semana para ti?</p> <p>Y como me siento ahora?</p> <p>Se les pide que cuando terminen se la lancen a otra persona, todos participan.</p> <p>2 Identidad familiar.</p> <p>Se les pide a los padres que se reúnan con sus hijos y hagan un cartel para presentar a su familia. Con dibujos y letreros. Qué los distingue como familia.</p> <p>Se le pide al grupo que se presenten a cada familia.</p>	<p>C/Familia. Pelota Cartulinas para C/act. Que se requiera. Colores , crayolas, plumones, lápices Lista de definiciones de sentimientos.</p>	<p>20 min. 20 min. 20 min</p>	
---	--	---	---	---------------------------------------	--

		<p>Reflexión como se sienten al mostrar su cartel.</p> <p>3 Adivina el nombre del sentimiento</p> <p>Se le pide al grupo que se dividan en dos padres e hijos por que van a ver que tan rápidos son para encontrar el nombre del sentimiento que se les indique. Se encoge a un grupo primero y después al el otro.. El Facilitador realiza una lista de sentimientos definiéndolos y va leyendo y al fina Qué sentimiento es...?</p> <p>4 Confianza.</p> <p>Se le pide al grupo hacer un muelle humano donde se deben dejar caer contra otra persona cada vez desde más lejos enfrente y atrás. Los padres sostienen a sus hijos.</p> <p>5 Afirmación.</p> <p>Se le pide a los padres y a los hijos que dibujen en una cartulina tres nubes grandes y en cada una van a escribir:</p> <p>¿Que valoras de ti?</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>¿En que eres competente?</p> <p>¿Y en que te han reconocido?</p> <p>Pero estas será dirigidas de los padres para los hijos y de los hijos para sus padres.</p> <p>Reflexión: ¿Cómo se sienten y que se llevan para ustedes.</p> <p>6 Entrega de trabajos y diplomas.</p> <p>Se reparte todo el material elaborado por los niños y se les pide que expliquen a los padres que quisieron plasmar.</p> <p>Se nombra a los integrantes del curso y se les da el diploma y el informe Final.</p>			
--	--	--	--	--	--

### **Capítulo 3. CONCLUSIONES.**

Dentro de la formación profesional que brindó la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) (actualmente Facultad de Estudios Superiores –FEZ- Zaragoza) una debilidad que en ese entonces había era la poca información acerca de teorías distintas y de tratamientos (intervención) que no fueran conductistas, por lo que encontrando en el plano laboral y sobre todo en la parte de intervención, la demanda era diferente. Por esta razón en la búsqueda de diferentes herramientas de trabajo que permitieran tener un mayor acercamiento a la persona, se optó por la corriente humanista.

Mediante el programa de autoestima se pretende acercarse a la población infantil, para trabajar el área socio-afectiva, mismo que se considera importante para trabajar con adultos, ya que las emociones no expresadas, reprimidas o ignoradas pueden llevar un proceso largo y doloroso. El trabajo de fortalecimiento de la autoestima en la población infantil brinda la oportunidad de tener a niños con mayor fortaleza, seguridad, conciencia de sí mismos y valía personal.

El programa de “fortalecimiento de autoestima”, ofrece a los niños un espacio grupal donde aprendan a expresar, y manejar más adecuadamente sus emociones. También les permitirá aprender de sí mismos y de los demás; el programa de grupo ayuda a los niños a crear alianzas y fortalecer con la experiencia de los demás y la propia. El poder proyectarse en los demás y poder ver sus propias situaciones de vida irá formando psicológicamente dos procesos: la conciencia de ellos y los demás; como me siento yo, y como ellos se sienten en situaciones parecidas.

El programa de *“Fortalecimiento de la Autoestima,”* permitirá al niño aprender a tener conciencia emocional y esto se observará en la responsabilidad de sus acciones más seguras y dirigidas, así como las respuestas de cambio de actitud, ante las situaciones que ellos venían manejando con desaliento, temor, angustia, aislamiento, etc., ahora con actitud más creativa.

En ningún momento se pretenderá alterar, distorsionar o formar niños egoístas, donde el hedonismo sea el resultado. Esto más bien forma a personas con cambios creativos para su persona y hacia los demás, en donde pueden voltear a verse a ellos mismos; reconociéndose en su totalidad, pero también viendo en su entorno a los demás. Sólo será así, como podrá darse cuenta del potencial para transformarse.

El ser participante de su conciencia evolutiva irá creando en el niño el sentimiento de responsabilidad de su potencial, ellos manifiestan el deseo de participar realmente o con deseos por aprender y de involucrarse en la toma de decisiones de su futuro. Así asumen consecuencia de sus habilidades y debilidades.

El niño con la experiencia del taller amplía su conciencia de aquellas cosas que le eran difíciles de enfrentar, como sus miedos; hablará de ellos y podrá ahora plantearse formas diferentes para que ya no lo perturben. El niño aprende a expresar y defenderse de las hostigaciones en donde era sujeto de burlas y agresiones de los demás, sólo él tuvo que hacer algo diferente para que los demás lo valoren y lo reconocieran.

En el aspecto de la familia los niños serán proactivos con todos los miembros de la misma. El aprender que es una persona y que no le resta absolutamente nada de los demás es un nuevo concepto para él o ella, visualizará a su padre o madre como igual, le causará sorpresa



pero cuando comprenda el concepto se volverá más participativo de las acciones que lo involucran y de aquellas en las que no se involucraba porque era “un niño”.

Es importante destacar, que cuando los niños participan en el programa experimentan cambios en pensamiento, actitudes y acciones. Lo cual a la familia puede causar un desequilibrio, ya que si los niños eran callados, dóciles,- les quitaban fácilmente sus juguetes, se dejaban mandar-, y ahora se saben defender, ponen límites a los demás, son críticos, etc., no sólo son para su grupo de pares, sino para ellos también, es ahí donde el cambio marca un “problema”, no saben ahora cómo tratarlos. Por lo que en la primera entrevista se les debe preguntar a los padres: ¿Cuál es la razón de inscribir al taller? y si están dispuestos a entender los posibles cambios. De esta manera, la familia comenzará a tener ciertos desacuerdos por sus maneras de romper aquellas formas que le eran “cómodas” o “conocidas” pero que ante los cambios son necesarias darse cuenta de que deben modificarlas o actualizarlas.

La familia experimentará cierta angustia al principio, pero en la medida que aprende a entender estos cambios, a conocer más a fondo a sus integrantes, empezará a aceptar las nuevas pautas de relación.

Otro aspecto del programa de “fortalecimiento de la autoestima” que es importante no perder de vista, son los factores lúdicos ya que permitirá en el niño entender su mundo, lenguaje, así como aquellas cosas que quedaron atrapadas en su memoria, presente o pasada, consciente o inconsciente y que por medio del juego podrán ser expuestas ya que en el clima de aceptación, confianza y respeto, el niño las podrá proyectar dando expresión y así cerrarlas. Este aspecto es importante enfatizarlo, ya que con ello irá “sanando” y lo realizará de manera natural y sin sentirse amenazado por hablar de ello. Aunque cada niño es diferente algunos hablan y

puntualizan esos aspectos de su vida, otros sólo viven las actividades gritando, golpeando, nombrando, rompiendo, jugando intensamente, escenificando, etc. Esto permitirá ir apoyando el proceso psicológico “sano” en cada niño a partir de sus necesidades.

El clima de aceptación unido con la fantasía permitirá resaltar la oportunidad para aprender aspectos sociales tanto de convivencia, comunicación y de prevención, creando ambientes que propicien la opinión crítica, alternativas y autocuidado. Como aquellas cosas que parecieran “buenas” pero en realidad pueden dañarlos.

El aprender a manejar el lenguaje y acciones claves, permitirá crear conciencia de que todas las personas pueden estar expuestas y que se podrá hacer algo para evitar ser lastimadas o lastimar a alguien. El cuento permitirá ir a los secretos, a sus preocupaciones, angustias, miedos, tristezas a muchos rincones del niño que el mismo no sabe que están ahí y de manera participativa los irá transformando (abuso o acciones violentas). Él niño podrá ser proactivo para evitar la violencia y el maltrato ya que el darse cuenta que no es “normal” ser tratado a sí, él pondrá un alto o buscará ayuda, y no sólo se quedará a ser una víctima más.

Las emociones son una parte fundamental del proyecto, ya que en cada sesión del programa están presentes y son inevitables, pero para fines didácticos se trabajará en sesiones específicas. Por medio de las emociones el niño se permite evocar sus necesidades desde su forma o lenguaje personal. A través del proyecto, el niño o niña, tiende a nombrar, localizar y expresar sus sentimientos, sentirse más merecedor de poder decir lo que siente, piensa y le duele, de tal forma que enriquecer su lenguaje interno y en consecuencia, podrá expresar con claridad lo que siente, eso apoyará a la comunicación y la aceptación de sí mismos.

El ser promotor o facilitador de la cultura de las emociones, permitirá ser responsable de las nuevas posibilidades de buscar la salud y en específico de la salud infantil. El abrir los espacios para ello es un enorme compromiso social para las actuales y las nuevas generaciones. Pero a su vez, se puede decir que el proyecto puede traer, la experiencia y vivencias, que son herramientas psicológicas poderosas para desarrollar y descubrir múltiples caminos y alternativas que se podrán desprender de ello.

Abrir estos espacios como profesionales de la psicología, brindará alternativas de trabajo, pero con la conciencia de que lo que se hará está permitiendo en un hogar sembrar la semilla del respeto, de la responsabilidad de Ser, y con ello, que una familia podrá ser más saludable emocionalmente. Aprendiendo que los niños son personas que merecerán ser tomados en cuenta y respetarlos como tales.

El poder implementar el programa del “Fortalecimiento de la autoestima” en las instituciones educativas, es necesario para poder ver al individuo en su totalidad no seguirlo parcializando. El poder causar el efecto domino en cada persona en cada institución, ayudaría a abrir esta nueva cultura. Para que las instituciones puedan considerar este proyecto es necesario contemplar las siguientes características:

- Promover recursos económicos y humanos.
- Capacitación de los Facilitadores.
- Personal sensible, profesional, ético y comprometido.
- La comunidad educativa debe estar involucrada y abierta al cambio.

El abrir espacios de expresión para hablar de sí mismos requiere de profesionalismo y ética, para la persona que facilita el proceso y que exista en el interior del grupo respeto y confidencialidad.

El facilitador debe ser un profesional capacitado en el manejo de grupos de desarrollo humano y en psicología.

Una propuesta a trabajar es que las instituciones educativas pueden asumir el compromiso con los individuos de dar la mejor calidad y formación y sólo si se parte, como se dijo, del ser integral se podrá llegar a este objetivo.

La propuesta de este proyecto pretende aportar una forma de intervención para trabajar las emociones, en específico la autoestima. Por medio de talleres sería una forma en donde las instituciones podrán abordar el área social-afectiva como actividades extracurricular, más se insistirá en promover la implementación curricular a los programas de estudio.

El hablar de cómo se implementará la enseñanza de la autoestima no es igual a enseñar matemáticas, ni en los contenidos, ni en la dinámica de clase. Aprender la autoestima es por un lado, entender que en cada momento, en la interrelación, está surgiendo emociones, valoraciones, aceptaciones, etc., por lo que aprender a darles espacio, en la cotidianidad podrá permitir dar paso a la conciencia a esta cultura social-afectiva, aunque es cierto que la capacitación es necesaria para la atención adecuada de esta. Por otro lado, el brindar un espacio específico como materia para la formación es darle sentido verdadero a esta cultura, al individuo, y permitirá que las instituciones acepten esta integración total. De antemano se sabe de los posibles problemas que pueden existir, pero si se trata de que las instituciones se comprometan a estos cambios visualizando los aciertos o beneficios que pueden generar, hacerle

frente a estas dificultades se pueden compensar. Se puede decir que ha comenzado, pero el camino es todavía grande en donde vendrán nuevas aportaciones, conceptos o formas diferentes de trabajar, ya que el poder implementar la cultura de las emociones, de la autoestima es dinámico, como las personas.

La autoestima es todo un camino para trabajar en psicología, pero como se mencionó, es un fenómeno multifactorial, en donde están involucradas; instituciones, directivos, maestros, alumnos, médicos, trabajadores sociales, padres de familia, etc., por lo que la autoestima es la conciencia de todas las personas, ya que para llevar un programa de capacitación integral, para cada uno de los diferentes niveles de las estructuras institucionales, representa un trabajo de reforma, en donde la misión y la visión por el ser humano pueda ser vital y atendida profesionalmente y se respete el sentido de derecho humano.

También es importante que la investigación de la autoestima llegue a la educación y más aún a la legislación, como en el caso de California, ya que se piensa que es el momento social en que diversos problemas sociales pueden ser tratados y replanteados con buenos resultados, y que los espacios que se han ganado permitan ir formando ciudadanos con conciencia en su valoración y de su capacidad para realizar y plasmar su potencial. Es la clave para el país y de aquellos países que se encuentran en América Latina; donde los problemas de marginación, corrupción, subdesarrollo y desorganización han persistido. El activar las tareas humanistas, fortaleciendo la autoestima, debe ser una meta necesaria y apremiante.

**REFERENCIAS.**

- Aberastury, A, y Knobel, M. (2000). La Adolescencia Normal. (2ª Edición). México: Paidós Educador.
- Aceves, J.M. (1981). Psicología General. México: Publicaciones Cruz.
- Adler, A. (1929). The Science of Living. Nueva York: Greenberg.
- Alcantara, L. (2005, marzo 6). Familias Ensambladas. Universal. Pp 38.
- Allport, G. (1988). La Persona en Psicología. México: Trillas.
- Arango, D.A. (2007). El Método de Casos. España: Interconed
- Badillo, B. (2001).Cuentos para quererse más: autoestima para niños y jóvenes. México: Alfaomega.
- Barkley, E. Cross, K. y Howell, C. (2007). Técnicas de Aprendizaje Colaborativo. España: Morata.
- Bech, J.M. (2001). De Husserl a Heidegger: Trasmformación de pensamiento fenomenológico. Ediciones de la Universidad de Barcelona: España.
- Bettelheim, B. (1977). Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas. México: Grijalvo.
- Branden, N. (1969). La Psicología de Sí Mismo. España: Paidós.
- Branden, N. (2000). Respeto a Uno Mismo. México: Paidós.
- Branden, N. (2000). Los Seis Pilares de la Autoestima. (2ª Edición). México: Paidós.

- Bueno, J. A. (1998). Psicología de la Educación Aplicada. (Edición). España: CCS.
- Bugental, J.F. (1964) The force in Psychology, en: Journ. Of HP 1,19-20
- Duque, Y. H. (2001). Ciclo vital del ser humano. México: San Pablo.
- Caparros, A. (1990). Historia de la Psicología. (4ª Edición). España: CEAC.
- Cava, M. y Musitu, G. (2000). La Pontenciación de la Autoestima en la Escuela. España: Paidós.
- Cruz, R. J. (1999). Calidad total en la Educación. México: CRU.
- Cueli, J. (1982 ). Teorías de la Personalidad. México: Trillas.
- Erikson, E.H. (1968). Identidad, juventud y crisis. Madrid España: Taurus
- Escribano, A. y Valle. D. (2008). El Aprendizaje Basado en Problemas. España: Narcea.
- Fadiman, J. y Frager, R. (2011). Teorías de la Personalidad. (2ª. Edición). México: Oxford.
- Feber, A. y Mazlish, E. (1998). Cómo Hablar para que los Niños Escuchen y Cómo Escuchar para que los Niños Hablen. (13ª Edición). México: Edivisión.
- Feldam, R. S. (2002). Psicología con Aplicaciones en Países de Habla Hispana. (4ª Edición). México: Mac Graw Hill.
- Feldman, (2003). Autoestima para Niños. México: .Alfaomega.
- García, L. (1986). Autoestima. México: Trillas.

- Goble, F. (1982). La Tercera Fuerza. México: Trillas.
- González, G. (1997). El Niño y la Educación: Programa de Desarrollo Humano. México: Trillas.
- González, G.A. (1987). El Enfoque Centrado en la Persona: Aplicación en la educación. México: Trillas.
- González, N.I. y Arritia, L.(2001). Autoestima: medición y estrategias de investigación a través de una experiencia en la construcción del ser .Universidad Autónoma del Estado de México. Facultad de Ciencias de la conducta.
- González, R. J. (2003). Las Fantasías de los Niños. España: Edimat
- Guzmán, V. (1985). Humanismo Trascendental y Desarrollo. (5ª Edición). México: Limusa.
- Heidegger, M. (1927). El ser y el tiempo. F:C:E: Madrid.
- Maier, H. (2003). Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears. Madrid: Amorrortu
- Martínez, M. (1995). La Psicología Humanista. (2ª Edición). México: Trillas.
- Maslow, A. H. (1995). El Hombre Autorrealizado. (11ªEdición). España: Kairón.
- Maslow, A. H. (1999) La Amplitud Potencial de la Naturaleza Humana. (2ª Edición) México: Trillas.



- Mruk, C. (1999). Autoestima: Investigación Teoría y Práctica. (2ª Edición). España: Desclée de Brouwer.
- Munné, F. (1986). Psicología Social. (3ª edición). España: CEAC.
- Muñoz, P. M. (1989). Psicoterapia Gestalt. México: IHPG
- Muñoz, P. M. (1997). La Sensibilización Gestalt: Una Alternativa para el Desarrollo del Potencial Humano, Figura Fondo Num. 1 (Vol.3) pp 71- 72 .México. 1997
- Muriel, E. (1996). El Humanismo: cambio social y político para el año 2000. México: Diana.
- Naranjo, C. (1995). La Vieja y novísima Gestalt. (3ª Edición). Chile: Cuatro Vientos.
- Papalia, D. Wendkosolds, S. y Duskin, R. (2008). Desarrollo Humano. (9ª Edición). México: Mc Granw Hill.
- Perls, F. (1997). El Enfoque Gestáltico y Testimonios de Terapia. (9ª Edición). Chile: Cuatro Vientos.
- Piaget, J. y Inhelder, B (1980). Psicología del Niño. (9ª Edición). España: Morata
- Quitmann, H. (1989). Psicología Humanística Barcelona: Herder
- Rage, A. E. (1997). Ciclo Vital de la Pareja y la Familia. México: Plaza y Valdés.
- Reeder, H.P. (2011). La praxis fenomenológica de Husserl Bogotá Colombia: San Pablo.
- Rodríguez, E.M. (1988). Autoestima: Clave del éxito personal. (2ª Edición). México: Manual Moderno.

- Rodríguez, H. R. (2003). Autoestima infantil: Curso de experto en psicoterapia infantil, juvenil y familiar. México: Grupo Luria.
- Rogers, C. y Freiberg, H. (1996). Libertad y Creatividad en la Educación. (3ª Edición). México: Paidós.
- Rogers, C. (2004). Proceso de convertirse en persona. México: Paidós.
- Rogers, C. y Rosenberg C. (1981). La persona como centro. Herder: Barcelona.
- Rovalletti, M. L. (1985). Erich Fromm, pensamiento y obra. Culture: España.
- Sartre, J.P. (2010) El Existencialismo es un humanismo. México: Grupo Editorial Tomo
- Satir, V. (1995). Terapia Familiar Paso a Paso. México: Pax México.
- Shapiro, L. E. (1997). Inteligencia Emocional en los Niños. México: Javier Vergara.
- Vallés, A. y Vallés, T. (2000). Inteligencia Emocional. España: EOS.
- Villa A. y Auzmendi, E. (1999). Desarrollo y Evaluación del Autoconcepto en la Edad Infantil. España: Mensajero.
- Villanueva, M. (1985). Hacia un Modelo Integral de la Personalidad. México: Manual Moderno.
- Villalobos, P.C. (2002). Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje. México: Trillas.
- West. J. (1994). Terapia de juego centrada en el niño. México: Manual Moderno.

## Anexo 1 Cuadernillo

### Presentación

El programa de “Fortalecimiento de Autoestima” ha preparado para ustedes una caja con diversos materiales para la realización de las actividades en casa, en donde la participación de toda la familia es de gran importancia.

Toda la semana ustedes realizarán juegos, leerán, oirán música, y realizarán dinámicas divertidas.

Les recomiendo buscar el espacio y tiempo adecuado para su familia donde todos puedan convivir, divertirse y disfrutar.

Junto con la caja estará con ustedes la “mascota del grupo” que es un animalito vivo y que necesita de los cuidados y alimento. Espero que esta semana sea inolvidable.

### ¡Diviértanse mucho!

Dinámicas familiares.

### Tolerar la frustración.

1.-Se les pide a los miembros de la familia que realicen un listado de cosas que pretendían conseguir y no ha sido posible.

Por ejemplo: ¿Quería ordenar mi cuarto...y no lo he hecho.

2.-Describir el estado de ánimo que produce no conseguir lo que uno se había propuesto o deseaba.

3.-Explica cada una de las causas por las que no se consiguió lo que se deseaba.

¿Qué reflexiones tienes? ¿Qué necesitarías para lograrlo?

Papa	mamá	hijo (a)	hijo(a)
------	------	----------	---------

### La Racha de apreciación.

El Objetivo es que se logre cambiar la manera como se ve la vida y aprecie cada vez más y desprecie cada vez menos.

Esta actividad consiste encontrar cualquier cosa que tenga algo de valor. “Me propongo encontrar al menos 10 cosas que pueda apreciar” de mi alrededor. Escribo por que las aprecio.

Por ejemplo:

- 1.- Puedo sentarme en mi cuarto y observar lo que me rodea. ¿Qué puedo apreciar?
- 2.- Escribir una lista de las cosas que aprecio de mi, etc.

### **Expresión de Sentimientos**

Objetivo: Que los participantes reflexionen sobre sus sentimientos.

Instrucciones

Esta es una dinámica para hacerse con la familia. Lea todo con cuidado antes de comenzar.

Cada uno haga una lista de cinco sentimientos que por lo general más presenta ( los que no saben escribir pueden hacer caritas de sentimientos) y escriban los eventos o situaciones que les llevaron a ese sentimiento. Tiene 10 min. El siguiente paso es representar con gestos y movimientos corporales la narración de cada uno de los eventos o solo se elige uno de cada integrante para representar. La familia tendrá que adivinar que sentimiento se trata. Cada turno durará 2 min.

Reflexión

Ahora reflexionen sobre lo sucedido durante el ejercicio.

¿Cómo se sintieron?

¿Qué les dificultó más al hacer la representación y expresión?

¿Creen que contamos con el vocabulario emocional que nos permita expresarnos lo que sentimos? Explique la respuesta.

¿Cómo podemos hacer para expresar lo sentimos de manera que los otros nos comprendan?

¿Qué aprendimos juntos?

Algún momento que quisiera expresar.

### **Libros.**

Badillo M. (2001). Cuentos para quererse más: Autoestima para niños y jóvenes México: Alfaomega.

Quiroz C.D. (2012). Los guerreros de la luz. México: El camino rojo.

**Hoja de evaluación de las Dinámicas Familiares.**

A fin de mejorar el material y las dinámicas Familiares le pedimos que contestes las siguientes preguntas.

¿Cómo se sintió la familia en la realización de estas actividades?

¿Qué ventajas le encontraron a estas actividades?

¿Qué problemas tuvieron para la realización de este programa?

Comentarios Generales:

**Hoja de Evaluación final.**

Les damos las gracias por haber participado en el Taller y les pedimos que por favor nos des tus comentarios sobre el mismo.

¿Qué ganaron con la participación de su hijo (a) en este taller?

¿Qué le cambiarías?

¿Qué aprendieron?

Comentarios Adicionales:

**Anexo 2 Hoja de observación de Padres.**

Nombre de los padres:

Nombre del niño:

Les pido que contestes las siguientes preguntas.

¿Podrías describir la conducta de tu hijo antes del taller?

¿Qué características positivas tiene?

¿Cuáles son sus características “negativas”?

¿Qué actitudes has visto en tu hijo (a) recientemente? ¿Cuáles?

¿A qué los atribuyes?

Gracias.

**Anexo 3 Observación individual (cada sesión).**

Nombre del niño:

Actitudes y Conducta:

Sentimientos:

Comentarios generales:

Nombre del facilitador:

**Anexo 4: REPORTE FINAL**

**PROGRAMA: Fortalecimiento de la autoestima en niños de 7 a 12 años.**

**Sres. Padres de Familia**

El propósito de este escrito es para realizar un reporte final del trabajo realizado con su hijo(a), dentro del taller, en torno a su crecimiento y áreas de oportunidad para seguir fortaleciendo su autoestima.

Nombre:	Edad:
---------	-------

MB= Muy bien, muy claro.	P= En proceso	N= No lo realiza, no lo ejecuta nunca.
--------------------------	---------------	--

ACTITUDES	MB	P	N
1.- Expresa sus ideas y pensamientos por sí solo(a).			
2.- Identifica y da nombre a sus sentimientos.			
3.- Reconoce sus habilidades y destrezas.			
4.- Acepta sus limitaciones.			
5.- Acepta sus errores cuando se equivoca.			
6.- Se considera una persona valiosa.			
7.- Expresa sus necesidades y solicita ayuda cuando lo requiere.			
8.- Expresa sus valores.			
9.- Manifiesta su creatividad.			
10.- Expresa sus sentimientos.			
11.-Dice lo que siente a otras personas, sin lastimarlas.			
12.-Utiliza su imaginación de manera positiva.			



## EL FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA

13.- Es capaz de tomar sus propias decisiones y de elegir lo que le parece mejor.			
14.-Se responsabiliza de lo que hace.			
15.- Es capaz de sentir admiración por otras personas.			
16.- Es capaz de expresar su opinión y los sentimientos hacia los demás.			
17.-Maneja constructivamente su agresividad.			
18.-Muestra disposición para conocer a los demás.			
19.-Respeto el material y las cosas de los demás.			
20.-Maneja constructivamente sus problemas o conflictos.			
21.-Es capaz de trabajar en equipo.			
22.-Se preocupa por el bienestar de los demás.			
23.-Tiende hacer líder.			
24.-Se siente menos cuando no lo (a) incluyen.			
25.-Se protege y se cuida.			
26.-Se integra fácilmente en un grupo.			
27.-Tiene un vocabulario amplio y claro de sus emociones.			
28.-Reconoce sus gustos y preferencias.			
29.-Tiene un concepto positivo de sí mismo.			
30.-Presenta cambios constantes en su estado de ánimo.			
31.-Expresa actitudes positivas de su imagen.			
32.-Expresa una actitud de comparación o imitación.			
33.-Expresa una actitud de disminución.			

## EL FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA

34.-Expresa su necesidad de reconocimiento constantemente.			
35.-Es capaz de expresar su opinión y juicio.			
36.-Es capaz de manifestar negación cuando sabe que no es bueno.			
37.-Expresa sentimientos positivos en relación a la familia.			
38.-Expresa sentimientos negativos.			

Comentarios: