



TECNOLÓGICO UNIVERSITARIO DE MÉXICO



ESCUELA DE PSICOLOGÍA

INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CLAVE 3079-25

**“ACTITUDES DE LAS EDUCADORAS DE CENDI COMO
APOYO PARA UNA AUTOESTIMA INFANTIL POSITIVA”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

ABIGAIL PÉREZ CRUZ

ASESOR DE TESIS: LIC. ANDRÉS EDMUNDO ALCÁNTARA CAMACHO



CIUDAD DE MÉXICO

2021.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Dedicatorias:

A mi hijo: Iker, dedicarte este trabajo es lo menos que podría hacer, tú quién eres mi motor de vida, la razón por la cual yo hago todo esto. El motivo por el cual me levanto todas las mañanas, no importando cómo me sienta, busco ser mejor cada día solo por ti. Como en todos mis logros, quiero que estés siempre conmigo. Gracias por existir, te amo.

A mis padres:

Ángeles y German, Por haberme dado educación, un hogar donde crecer, equivocarme y desarrollarme, donde no necesito ser perfecta, nunca me faltó nada, todos esas traspasos, preocupaciones, enojos, angustias, alegrías están teniendo un resultado el día de hoy. Sin ellos no podría ser la persona que soy. Muchos de mis logros se los debo a ustedes. Sus enseñanzas, su amor y su comprensión, han sido la mejor guía que me pudieron dar. Gracias por estar siempre para mí, nunca me falten.

A mi hermana:

Eli por estar conmigo, a pesar de nuestras diferencias, no dejamos de estar juntas. Eres una luz en mi vida y que me alegra el día con tus locuras, gracias por apoyarme siempre y no dejarme sola, por motivarme cuando siento que ya no puedo más, por escucharme y ser mi amiga.

A mi esposo:

José quien me cuida y me respeta, con quien he crecido a lo largo de estos años, no podría estar más agradecida por tenerte como compañero de vida, de triunfos, derrotas, de alegrías y tristezas, has estado conmigo en los momentos más felices, pero también en los más difíciles de mi proyecto. Este trabajo no fue nada fácil, pero siempre estuviste ahí para apoyarme, motivarme, escucharme e incluso abrazarme cuando más lo necesitaba. Muchas gracias por ser incondicional, te amo.

Agradecimientos:

Principalmente deseo hacer mención honorífica en mis agradecimientos a mi asesor el licenciado Andrés Edmundo Alcántara Camacho. Hombre comprometido y dedicado a sus estudiantes, quien se ha esforzado por apoyarme a llegar al punto donde me encuentro. Muchas gracias por su tiempo, su paciencia, su tutoría y su gran trabajo.

Mencionar en mis agradecimientos a mi familia, amigos y a todas las personas que han compartido esta etapa conmigo. Ya que cada una de ellas ha dedicado su tiempo y conocimiento para que este logro fuera posible. Nuevamente quiero agradecer a mi madre, mujer extraordinaria de la que estoy orgullosa, de la que he aprendido día a día, y considero que esta meta nos pertenece a ambas. Este trabajo también va para mi suegra Claudia quien es como una segunda madre para mí, sin su apoyo incondicional esto no se habría logrado, la quiero mucho. Gracias a mi tía Lupita, que es una mujer hermosa y virtuosa, que nunca dudo en darme su mano, aun cuando la situación fuera difícil, te quiero. Mi más profundo agradecimiento para mi abuelita Esperanza, Ismael, Martín, mi suegro Rubén, Doña Rosa, Don Armando y mi tía Olga, que han sido una parte fundamental de este proyecto.

A mi Universidad quien me enseñó que la educación es un camino y no una meta, a mis profesores Sonia, Guadalupe, Alejandro, Oscar, Juan Carlos y Tobías quienes me guiaron y enseñaron con el ejemplo que a pesar de la dificultad nunca tenemos que rendirnos, a la licenciada Claudia Ávila por transmitirme su amor por su trabajo.

Gracias totales a cada uno de ustedes, esto no hubiera sido posible sin su apoyo, este no solo es mi triunfo, es el triunfo de todos nosotros. Los quiero desde lo profundo de mi corazón.

Índice

Dedicatorias:	i
Agradecimientos:	ii
Resumen.	1
Introducción.	3
1 ¿Qué es la autoestima?	6
1.1 Definición de autoestima.	6
1.1.1 La autoestima desde las diferentes corrientes psicológicas.	9
1.1.2 Niveles de la autoestima.	13
1.1.3 Factores que influyen en la formación de la autoestima.	16
1.1.3.1 La familia.	16
1.1.3.2 Los amigos.	20
1.1.3.3 La escuela.	23
1.1.4 Elementos que forman la autoestima.	25
1.1.5 Instrumentos que miden la autoestima.	26
1.2 La autoestima en los niños.	28
1.3 La autoestima en las educadoras.	31
1.3.1 El papel de la educadora en la formación de autoestima en los niños.	34
2 Desarrollo de ideas, actitudes y estereotipos.	37
2.1 Actitudes.	40
2.1.1 Componentes.	45
2.1.1.1 Medición de actitudes.	48
2.1.1.2 Actitudes en la escuela.	52
2.1.1.3 Actitudes y autoestima.	53
2.2 Sesgos cognitivos.	54
2.2.1 Estereotipos.	57
2.2.2 Creencias.	58
2.2.3 Ideas.	60
3 ¿Qué es un CENDI?	62
3.1 Antecedentes.	62
3.1.1 Antecedentes de los CENDI en la Delegación Azcapotzalco.	64

3.2 ¿Cómo funciona? Objetivos.	67
3.3 ¿Quién es el personal?	70
4 Metodología.	73
4.1 Planteamiento del problema.	73
4.1.1 Justificación.	73
4.1.2 Pregunta de investigación.	77
4.1.3 Objetivo general.	77
4.2 Objetivos específicos.	77
4.3 Hipótesis general.	77
4.4 Hipótesis específicas.	78
4.5 Tipo y método de estudio.	78
4.6 Población.	79
4.7 Participantes.	79
4.8 Instrumentos Utilizados.	79
4.9 Procedimiento.	80
5 Taller “Entrenando la autoestima”.	82
5.1 Descripción de la aplicación del taller.	82
5.2 Análisis de resultados.	85
Discusión y conclusiones.	120
BIBLIOGRAFÍA.	131
Anexo 1.	144
Anexo 2.	168
Anexo 3.	169
Anexo 4.	170

Resumen.

El propósito de este estudio fue identificar la percepción e ideas que las educadoras de CENDI tienen sobre su participación en el desarrollo de la autoestima en los niños, así como su función en el desarrollo psicológico y emocional. Se usó un estudio mixto transversal con una población específica (Educadoras de dos CENDI de Azcapotzalco), se realizó la aplicación de un taller; el cual se dividió en cinco sesiones, se aplicó la escala de Coopersmith, se utilizaron materiales audiovisuales y ejercicios didácticos. Como principal hallazgo se logró comprobar que de acuerdo al nivel de autoestima presentado en la aplicación de la escala Coopersmith, fue la manera en que intervinieron las educadoras para fomentar la autoestima. Así mismo las profesoras que obtuvieron un mayor puntaje, desempeñan mejor su participación en el taller mostrando estrategias de afrontamiento a los problemas planteados y la posibilidad de generar nuevas estrategias. Las educadoras en general lograron identificar su función e importancia en el desarrollo de la autoestima en los niños. Se concluyó que las educadoras al hacer consciente su influencia en los niños, trataron de mejorar sus áreas de oportunidad y mostraron mayor importancia al desarrollo emocional de los niños. Se sugiere dar un mayor apoyo a las educadoras en la parte psico-emocional, ya que, actualmente no se le da la importancia que se requiere.

Palabras clave: educadoras, autoestima, niños, CENDI, taller.

Abstract.

The purpose of this study was to identify the perception and ideas that CENDI educators have about their participation in the development of self-esteem in children, as well as their role in psychological and emotional development. A mixed cross-sectional study was used with a specific population (Educators of two CENDI from Azcapotzalco), a workshop was applied; which was divided into five sessions, the Coopersmith scale was applied, audiovisual materials and didactic exercises were used. As the main finding, it was possible to verify that according to the level of self-esteem presented in the application of the Coopersmith scale, it was the way in which the educators intervened to promote self-esteem. Likewise, the teachers who obtained a higher score performed better in their participation in the workshop, showing strategies to cope with the problems posed and the possibility of generating new strategies. The educators in general were able to identify their role and importance in the development of self-esteem in children. It was concluded that the educators, by making their influence on the children aware, tried to improve their areas of opportunity and showed greater importance to the emotional development of the children. It is suggested to give more support to the educators in the psycho-emotional part, since currently it is not given the importance that is required.

Keywords: educators, self-esteem, children, CENDI, workshop.

Introducción.

Actualmente, a nivel internacional se están generando muchos cambios en el contexto educativo, de manera que están surgiendo estudios, publicaciones, tesis, etc. Que se enfocan más en destacar el rol y el papel activo que tienen los docentes de todos los grados en la formación de los estudiantes. De Jesús Niño (1998, citado por Cifuentes 2015, p 9) menciona que “solo en la medida en que entendemos quien es en realidad el hombre sabremos educarlo. Tomar en cuenta sus capacidades de superación y realización humana”. Así mismo, Galán (2008, p 57 citado por Arrikaberri, Caballero, Huarte, Tanco, Buirrun, Etayo Urdániz 2013, p 3) dice que “el docente pretende aportar una visión complementaria a la educación académica, no solo es quien forma y prepara para la vida, también es quien integra a la comunidad”.

Ejemplo de ellos son trabajos como, “Educadoras y educadores sociales en los centros educativos”, publicado en 2013 por la revista española de Educación Social de Navarra, o “El rol del maestro en la formación de los niños y niñas de la primera infancia a partir de la antropología pedagógica” publicado en 2015 por la Universidad de San Buenaventura en Colombia, solo por mencionar algunos.

Por su parte, México ha contribuido con trabajos como “La importancia de la autoestima en el aprendizaje escolar en los niños de primaria” publicado en 2011 por la Universidad Pedagógica Nacional, o el proyecto educativo más reciente “la reforma educativa” que entró en rigor en 2018. Sin embargo, a pesar de tomar en cuenta las necesidades socioemocionales de los menores, sigue sin tener una ayuda clara para un trabajo psicológico del docente.

Esta misma reforma educativa entró en rigor a nivel de educación básica, lo cual incluye secundarias, primarias, kinders y por supuesto a los CENDI. Esta reforma ha servido de manera muy general para las educadoras como apoyo para saber cómo trabajar las emociones en los niños, sin embargo, esta guía no cuenta con algún apartado que las capacite a ellas para trabajar ya sea su autoestima, ni la de los niños. A nivel delegacional no se ha encontrado algún estudio específico que sirva como antecedente o que se enfoque al desarrollo personal o trabajo de la autoestima de las educadoras y/o sus repercusiones en el área de trabajo.

Se han realizado investigaciones como la “Autoestima profesional: Una competencia innovadora para la mediación en las prácticas pedagógicas”, por la revista Iberoamericana en 2005; en donde Miranda menciona que “el educador proyecta y transmite su situación anímica a sus alumnos y es por ello que debe de ser cuidadoso. Además, suele estar influenciada por su estatus social”. Otro trabajo es el de Broch (2014) “La autoestima en niños 4-5 años en la familia y en la escuela”. En las investigaciones señalan que las educadoras deben trabajar su autoestima, en cómo se perciben, en donde tratan de dimensionar cuáles son las repercusiones reales en la formación psicológica de los niños por parte de los docentes, específicamente en su autoestima, ya que son niños que se encuentran en pleno desarrollo emocional, pero en las investigaciones dejan de lado o como punto secundario el trabajo con la autoestima del docente, y no dan la capacitación suficiente para trabajar con ello. El presente trabajo pretende servir como una orientación para las educadoras que laboran a nivel básico preescolar (CENDI), tomando en cuenta esta problemática, el trabajo de investigación se centrará en los CENDI Azcapotzalco. La pregunta central del trabajo es ¿De qué manera repercuten las ideas que las educadoras tienen de sí mismas con respecto a su participación en la formación de la autoestima en niños preescolares de 3 a 5 años?, la hipótesis central es, de acuerdo a las ideas que de las educadoras tienen sobre su influencia en el desarrollo de la autoestima en los niños entonces, este favorecerá una autoestima alta o baja. El objetivo central es identificar las ideas que las educadoras de CENDI tienen sobre su participación en el desarrollo de la autoestima del niño.

Para llevar a cabo el estudio, el trabajo se ha estructurado en 5 capítulos. En el capítulo 1 “¿Qué es la autoestima?” se hace un análisis de la definición de la autoestima, se habla de la definición de la misma dada desde algunas de las corrientes psicológicas, los niveles de autoestima, qué factores influyen en su formación, la autoestima vista en los niños, desde las educadoras y su papel en la formación de la autoestima infantil. En el capítulo 2 “Desarrollo de percepciones, actitudes y estereotipos” se abordará la definición de las actitudes, qué son las actitudes, cuáles son sus componentes, qué son los sesgos cognitivos y algunos de ellos y las terminologías de estereotipos, creencias e ideas. En el capítulo 3 “¿Qué es un CENDI?” se explicará la historia de la creación de los CENDI, seguido de los antecedentes de los CENDI en la delegación Azcapotzalco, cómo

funcionan y cuál es su personal. En el capítulo 4 “Metodología” se explicará la parte técnica del proyecto cubriendo la justificación, el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, el objetivo general, los objetivos específicos, la hipótesis general, las hipótesis específicas, tipo y método de estudio, la población, los participantes, instrumentos utilizados y el procedimiento. El capítulo 5 Taller “Entrenando la autoestima” explica cómo se aplicó el taller, se exponen los resultados y se analizan. En el siguiente apartado del trabajo se encuentra la discusión donde se realizó una comparación entre las seis hipótesis planteadas en el marco teórico, los resultados obtenidos del taller, en contraste con la información obtenida de diferentes autores; En último apartado se hallan las conclusiones más relevantes obtenidas en el trabajo y el taller aplicado, y los anexos.

1 ¿Qué es la autoestima?

La autoestima es un concepto sumamente común en nuestra vida, estamos inmersos en ella desde los primeros años de vida, se va modificando en la adolescencia, se consolida en la adultez y está presente hasta nuestros últimos años. Sin embargo, no es un concepto sencillo de comprender, de abordar y mucho menos de definir, es por ello que se puede confundir fácilmente con otros términos como autoimagen o autoconcepto. Por lo que se busca realizar una definición con la que se pueda trabajar.

1.1 Definición de autoestima.

La autoestima es un factor importante que puede llegar a ser determinante al momento de realizar interacciones sociales en el contexto, así como también para la interacción propia, ya que como se mencionó al principio es un factor que está presente a lo largo de todo nuestro desarrollo; la autoestima suele ser la huella psíquica que tenemos cada uno de nosotros y que nos define en algunos aspectos.

Hernández (2011) refiere que:

Podemos ilustrar la autoestima como la evaluación que efectúa y mantiene el individuo a referencia a sí mismo, expresando una actitud de aprobación o desaprobación e indicando en la medida en que el individuo se cree capaz, significativo, con éxito, y merecedor. La autoestima corresponde con una autovaloración extensa del merecimiento del amor. (p.13).

La definición etimológica de la autoestima se divide en dos términos: el primero es “auto” donde se hace referencia a la persona desde la misma persona, es decir “por sí mismo o hacia sí mismo”. El segundo término “estima” que se refiere al valor emitido, por lo que se podría decir que la autoestima entonces sería el valor propio hacia sí mismo. En este sentido sería la parte valorativa que tiene una persona de sí para sí, es decir cuánto vale una persona para ella o él mismo y con base en ello va forjando su interacción con el mismo y con el contexto en que está inmerso.

Tomando como referencia este aspecto se podría decir que la autoestima es la herramienta que todo individuo posee para enfrentarse a las situaciones que se le van

presentando a lo largo de la vida. En la medida que se sepa cómo utilizar esta herramienta, será el manejo de éxito que se tendrá al realizar los objetivos y/o metas, a la expectativa que se tendrá de satisfacción hacia sí mismos, qué tan merecedor se sentirá al tener alcances o logros, cómo se maneja el individuo ante el éxito, que tanto se respeta a sí e incluso qué tan dignos se siente cuando logra tener triunfos. Por otro lado, Rojas (2013), considera que “es necesario focalizarnos en nuestras virtudes fijarnos metas, ser asertivos y dejar el exceso de autocrítica, considerando solo lo que realmente se puede hacer, para ser más felices y tener una autoestima sana, confianza y seguridad” (p 9-10). Visto desde este sentido se podría decir que dependiendo del manejo de autoestima de cada persona, esta será capaz de conocer qué alcances puede tener de acuerdo a sus habilidades y aptitudes y cuáles son las limitaciones que las mismas le podrían ocasionar tanto en su desarrollo como al enfrentar situaciones, así como qué tan confiado se siente para utilizar dichos recursos.

La autoestima vista por humanistas como Coopersmith (1981, citado por Salazar y Uriegas 2006, p7). “Es considerada como la evaluación constante que se hace el individuo de sí mismo, es una experiencia subjetiva que el individuo comunica a otros por medio de informes verbales y comportamientos”. Tomando en consideración sus atributos, cualidades, defectos, capacidades, límites, valores y percepciones de su identidad. Sintetizando esto, se podría decir que, para esta corriente psicológica, la autoestima está relacionada con las actividades que el sujeto tiene o desarrolla hacia sí mismo.

Bajo esta misma lógica, De Anda (2009) refiere los siguientes factores:

“La concepción, la percepción y la valoración que cada sujeto tiene de su personalidad, de lo quiere o pretende ser. La autora aclara que la autoestima no se hereda y que tampoco es algo innato ya que se aprende de igual modo que otros factores sociales, lo cual sugiere también la valoración que tiene el sujeto de sí mismo respecto a sus cualidades, tomando el aprendizaje desde sus propias vivencias ya sean positivas o negativas, también el estado de ánimo que el sujeto tenga ya que ese se va a configurar según el sujeto sienta que lo perciben, aceptan y quieren las personas importantes en su vida y según se haya desarrollado su seguridad, auto-concepto, sentido de pertenencia, motivación, competencia y finalmente como haya integrado su personalidad. La autoestima es una estructura multidimensional debido a que todos tenemos un concepto de nosotros mismos y en consecuencia una valoración diferente en cada uno de los ámbitos relevantes

de nuestra vida (escolar, físico, intelectual, etc.) por lo cual es importante ver a la autoestima en sus diferentes partes y potencializarla en las diferentes áreas de su vida” (p. 5).

Tomando en cuenta lo anteriormente mencionado, se podría decir que en la formación de la autoestima entran en juego factores como la auto-imagen, el auto-precio y el auto-concepto. Estos conceptos son explicados por los autores Kimble y Pecina (2002) en su libro “Psicología Social de las Américas” donde como primer término, mencionan que “la autoestima es el concepto que tenemos de nosotros mismos y la forma en cómo nos evaluamos” (p 53). Para hablar de la autoestima es necesario entender la diferenciación de dichos términos, los cuales se explicarán a continuación.

- El autoconcepto es la descripción de las características que son importantes para el individuo. Dicho término utiliza como evaluativo la pregunta ¿Quién soy?, Esto recae en su equivalente a la respuesta “soy...”, en donde como motivo de reflejo puede usar sus distintos roles, nacionalidades, estatus, estilos personales, entre otras tantas características.
- El auto-aprecio es la parte emocional del sujeto enfocada en sí mismo, se refleja en el amor propio. Dicho término responde a la pregunta ¿Cuánto me quiero?, esto recae en el equivalente a la respuesta “me quiero...”, en donde para ello es capaz de resaltar aspectos de él mismo que le gustan, y que su vez otras personas le han enseñado a apreciar y por tanto, las valora. Características que hace propias y considera que son únicas.
- La autoimagen, es una representación mental de la persona que externa a través de un medio real que no necesariamente es tangible, dicho en otras palabras, es la fotografía interna que poseemos cada uno de nosotros y la cual externamos al momento de vernos al espejo. Dicho término utiliza como evaluativo la pregunta ¿Cómo me veo? Esto recae en el equivalente de la respuesta “me veo así...”, en donde de acuerdo a su percepción la persona se verá agradable a sí misma o desagradable, resaltarán algunas partes de su cuerpo ya sea de una manera positiva o negativa, lo cual irá de la mano con su aprecio.

En ocasiones, es recurrente llegar a confundir el auto-concepto con la auto-imagen, es por ello que es importante señalar que el auto-concepto está más enfocado a las

cualidades y funciones propias, es decir, se encuentra en función de la posición que el sujeto ocupa ante el mundo por ejemplo, qué rol cumple, a qué familia pertenece o el lugar en donde nació; todo esto en conjunto serán las características que definirán a la persona como alguien y estas tendrán una connotación favorecedora o no dependiendo de la percepción del sujeto. Por otra parte, la autoimagen es referente meramente una representación psíquica de sí mismo, la cual será la proyección de la sumatoria, de la imagen física real de la persona, con los valorativos puestos por la misma y a la vez la influencia del estado emocional de la persona que dan como resultado la creación de una imagen de sí para sí.

Como se ha visto definir la autoestima es bastante compleja, aunado a esto, la existencia de diferentes corrientes psicológicas complican aún más su definición y trabajo. A continuación se exponen algunas de las formas en que se aborda el concepto desde diferentes perspectivas de la psicología.

1.1.1 La autoestima desde las diferentes corrientes psicológicas.

Se considera el concepto de autoestima desde las siguientes corrientes psicológicas: estructuralismo, psicoanálisis, conductismo, Gestalt, humanismo y cognitivismo.

El estructuralismo es una corriente que nace en 1890, inaugurada por Wilhelm Wundt y cuyo principal representante fue Edward Titchener. El representante de la corriente fomentó la idea de “una psicología intelectualista que estudia la conciencia la cual debía comenzar con los procesos más básicos como las sensaciones, sentimientos, representaciones y la voluntad, los cuales reconocen la existencia de eventos mentales” (Wundt, 1904, citado por García, 2017 p 88). La principal esencia del estructuralismo es ver a la mente como si fuera un motor, el cual de manera mecánica ve a los elementos de una manera reduccionista, es decir que trata de ver los elementos más simples para ir entendiendo los elementos más complejos. Es por ello que esta corriente psicológica define a la autoestima como un proceso que se debe estudiar en la vida adulta, es un conjunto de experiencias que definen a una persona, pero dichas experiencias deben de ser analizadas desde los primeros años de vida de la persona para ver los acontecimientos más significativos, hasta las vivencias más actuales.

El psicoanálisis apareció por primera vez a través de la obra de Sigmund Freud, en los últimos años del siglo XIX, es considerada como la primera fuerza de la psicología. El psicoanálisis tiene como idea principal que el comportamiento, pensamiento y emociones humanas son el resultado de una lucha de fuerzas opositoras que constantemente se están oponiendo la una a la otra (ello, yo, súper-yo) y todos estos actos están expuestos a través de las manifestaciones simbólicas. Acevedo, Gutiérrez y Noreña (2016), explican que Freud utilizaba el término “Selbstgefühl” y puntualiza que este puede tener dos significados, uno respecto al sentimiento de sí (conciencia de una persona respecto a si misma) y el segundo, la vivencia del otro valor respecto a un sistema de ideales (sentimiento de estima de sí o autoestima) (p12). La autoestima no tiene un núcleo estable ya que está en un constante proceso de cambio y transformación. La autoestima está en función del “yo” contra apuesto con los valores y las metas interiorizadas. Es decir, cuando más próxima esté la persona de los proyectos que demandan sus ideales, más evitará una frustración narcisista que lo pueda llevar a una depresión (lo que sería un colapso total de la autoestima).

El conductismo por su parte, nació poco después de que surgiera el psicoanálisis, como forma opositora a las ideas principales manifestadas por Sigmund Freud, esta es considerada como la segunda fuerza de la psicología. Los conductistas basaban sus ideas principales en resaltar la importancia de centrar la investigación en elementos observables del comportamiento, tratando de justificar todo acto de manera científica y metódica y dejando prácticamente nula la interpretación de actos de manera simbólica; de igual manera, utilizaban como método de investigación la conducta, viéndola de manera totalmente superficial, es decir, ellos no necesitaban saber sobre lo que ocurre dentro del sistema nervioso. Los representantes más importantes de esta corriente son B.F Watson y Skinner. Bajo esta misma lógica, los conductistas definen de manera general que la autoestima es un condicionamiento social al que están expuestas todas las personas y que influyen directamente en cómo debes actuar o responder ante las demandas propias; dicho condicionamiento hace que la persona esté a la expectativa de lo que merece (aunque no lo necesite), y este reconocimiento paradójicamente se lo da cuando cree que lo merece o se lo ha ganado, es decir, si se considera una buena persona entonces se lo merece y por lo tanto, se premia. Todos estos condicionamientos sumados hacen que la persona se dé un valor, y de acuerdo a la relación que tenga con

dicho valor, entonces recibirá de manera positiva o negativa el estatus, la fama, la gloria, el reconocimiento, la atención, la reputación, la apreciación de los demás y la propia dignidad. Es decir, que “la evolución que hacemos los seres humanos de nosotros mismos, depende de la aprobación o desaprobación que evidenciamos hacia nosotros mismos, dependiendo de lo capaz, competente e importante que se sienta cada persona”. (Roldán, p. 15 2007, citado en Mera 2012, p 50).

La Gestalt nació en Alemania, y toma como principal objeto de estudio a los procesos psicológicos relacionados con la percepción, así como la manera en que se generan soluciones innovadoras ante los nuevos problemas. De este modo, ellos sugieren que los humanos son capaces de crear representaciones mentales de manera espontánea, sin necesidad de tener la información completa o de ver el elemento en su totalidad, por tanto, este movimiento mental permite resolver problemáticas más complejas. Sus principales representantes fueron Max Wertheimer, Kurt Koffka y Wolfgang, quienes iniciaron sus primeras investigaciones para dicha corriente en 1910. La psicóloga humanista gestáltica Flórez (2009, citado Torres, Huertas, Martínez y Linares, 2019 por p 31) define a la autoestima como “la visión más profunda que tenemos de nosotros mismos, es el autoconcepto, que influye en las decisiones y elecciones significativas y que por consecuencia modela el tipo de vida que llevamos”.

El Humanismo es un movimiento filosófico considerado la tercera fuerza de la psicología. Surge en Estados Unidos y es reconocida a partir de 1962 y tiene como principal representante a Abraham Maslow. Esta corriente basa su ideología principalmente en considerar que la psicología lejos de obtener conocimiento y de analizarlo fríamente, debe de buscar hacer felices a las personas, así como comprender de las necesidades humanas, ve a la psicología como algo ético que tiene que tener como prioridad al ser humano. Para los humanistas, la autoestima comprende las necesidades del respeto por sí mismo, para lo cual incluye otros conceptos como la confianza, las competencias, los logros, la libertad y la independencia, todo para poder generar una felicidad y confianza en sí mismo. “La autoestima se define como la capacidad o actitud interna con que el individuo se relaciona consigo mismo y lo que hace que se perciba dentro del mundo, de forma positiva o bien de manera negativa” (Montoya y Sol 2001, citado por Escorcía y Mejía 2015, p 243). La necesidad de autoestima es básica, todos tienen el deseo de ser

aceptados y valorados por los demás. Satisfacer esta necesidad de autoestima hace que las personas se vuelvan más seguras de sí mismas. El no poder tener el reconocimiento por los logros propios pueden llegar a generar un sentimiento de inferioridad o un fracaso”.

Por otra parte, el cognitivismo se consideró oficialmente como una corriente psicológica a finales de los años 60's, y surgió originalmente como una respuesta al conductismo de Skinner. Es una corriente que basa su objeto de estudio en la cognición, es decir, estudia los procesos mentales relacionados con el conocimiento, por lo tanto, esta corriente analiza los mecanismo que se llevan a cabo al momento de generar conocimientos (almacenar, reconocer, comprender, y utilizar información), y analiza cómo es que las personas entienden la realidad en la que viven a partir de la transformación de la información sensorial. Es por eso que, desde el área cognitiva, la autoestima tiene su propia definición, Moret (2011) señala que la autoestima es una forma de autovaloración, es la manera en cómo nos vemos a nosotros mismos. Refleja la forma en que pensamos, nos sentimos, nos juzgamos, autoevaluamos, lo que decimos y nuestra forma de ser. Por otra parte, Fuster (2015) refiere que al hablar de autoestima se retoma principalmente el autoconcepto, así como de lo que pensamos de nosotros mismos respecto a quienes somos, lo que hacemos y cómo nos ven los demás. Este enfoque resalta mucho las ideas de las personas dependiendo de su autoestima. Por ejemplo, alguien que tiene autoestima baja tendrá pensamientos recurrentes negativos como el sentirse débil o sin valor y estas ideas afectarán su vida a nivel social, familiar, laboral y personal.

Después de revisar la información se puede observar que, a pesar de que hay similitudes en el manejo de las definiciones dadas por las diferentes corrientes psicológicas, aun así, resulta algo complejo generar una definición global única para este término. Sin embargo, se puede resaltar que uno de los principales objetivos de la autoestima está en función de la calidad de vida. Por ello es importante tener en cuenta el nivel de autoestima de las personas, ya que dependiendo de este se gestara una estabilidad. En el siguiente punto se expondrán los diferentes niveles de autoestima.

1.1.2 Niveles de la autoestima.

La autoestima es uno de los puntos clave para la estabilidad psíquica y el bienestar personal. Por ello es que diversos autores como Ozorio y Bazan (2015), Hornstein (2011), Roca (2013) o Castañeda (2013) han realizado investigaciones y publicaciones respecto al tema en los últimos años. Utilizando como referencia su información se concluyeron cinco niveles: el primero es la autoestima alta y estable, el segundo es autoestima alta e inestable, el tercero es autoestima baja y estable, el cuarto es autoestima baja e inestable y el quinto es exceso de autoestima. Los cuales se explican a continuación.

El primer nivel es *la autoestima alta y estable*; que es cuando la persona logra destacar habilidades que hace mejor que otros y que ha aprendido a apreciar. Por lo general, las características de dicho nivel son las siguientes: la persona tiene una gran expectativa de las actividades a realizar, se siente bien, agradece ser él mismo aun en situaciones difíciles, por lo mismo es capaz de generar soluciones a sus problemáticas y así como de soportar cargas emocionales grandes sin derrumbarse del todo. Además, suele ser simpático para la gente y recibir buen trato, es capaz de dirigir e influenciar en los demás y suele pensar que tiene éxito, también realza sus características distintivas y no las comunes. Por lo tanto, en este nivel “hay una sensación fundamental de eficiencia, y un sentido de mérito inherente, que se explica como la suma integrada de confianza y respeto hacia sí mismo... se puede llevar una vida significativa y cumplir sus exigencias con la confianza en su capacidad de pensar y enfrentarse a los desafíos de la vida, el sentimiento de ser respetable y digno y de tener derecho a afirmar las necesidades y características personales”. (Branden, 1995, citado por Osorio, Bazán, Hernández, 2015 p.85-86).

El segundo nivel es la autoestima alta e inestable; la persona con este tipo de autoestima de igual manera compartirá la mayoría de las características que tiene una persona con autoestima alta, es decir, resaltarán sus cualidades, atributos, tendrán una expectativa de éxito alta en la realización de sus actividades, generará soluciones a sus conflictos, suele ser simpático, pero solo recibir un buen trato por los demás cada cierto tiempo. Sin embargo, a pesar de que comparten ciertas representaciones, también hay características que se diferencian completamente por ejemplo, la persona es incapaz de

mantener la autoestima alta constantemente sobre todo cuando hay situaciones con mucha carga emocional, también la persona es fácilmente influenciable por los contextos competitivos ya que esto la desestabiliza, suele responder de mera crítica al tener fracasos ya que estos los ven como situaciones amenazantes, la persona tampoco es capaz de aceptar otro punto de vista y tratará de persuadir a los demás por medio de la palabra de que su punto de vista es el correcto, la persona ve como prioridad su bienestar emocional y psicológico (incluyendo su estima propia), por lo que la defenderá tomando una postura agresiva, hostil o pacífica dependiendo de la situación. Castañeda (2013) considera que la persona con este nivel “tendrán asertividad baja, será competitiva, tendrán inteligencia social, una alta auto-exigencia, tensión constante” (p. 3).

El tercer nivel es *la autoestima baja y estable*; la persona con este tipo de autoestima hace mucho hincapié en las actividades y características negativas de sí, por lo que su nivel valorativo baja. La persona queda en una postura frágil, “la autoestima frágil en la que los sentimientos positivos hacia uno mismo son vulnerables, necesita promoción y protección continua, y se vinculan a formas de autoestima problemáticas” (Roca, 2013, p.139). Por lo que esta persona no buscará características distintivas, por el contrario, buscará características comunes que no lo hagan diferente de los demás, así como muestra dificultades de adaptación e integración social y le cuesta trabajo resolver problemas; generalmente la persona con autoestima baja tendrá expectativas bajas en cuanto a la realización de sus actividades, generará ideas recurrentes de inutilidad y fracaso, por lo cual no suele defender sus ideales por que los considera inferiores. Un factor importante a considerar en este nivel es que la población con este tipo de autoestima tiene mayor probabilidad de caer en la depresión.

El cuarto nivel es la autoestima baja e inestable: la persona con este nivel comparte características con el nivel de autoestima anterior, donde la persona se considera inferior, tiene problemas para socializar, tiene un nivel valorativo muy bajo, resalta sus características más comunes y no suele ser capaces de generar soluciones a sus problemas.

Para Hornstein (2011):

“En algunas ocasiones, la autoestima hace que percibas de la siguiente manera: mi familia, mi pareja y amigo pueden amarme, y aun así cabe la posibilidad de que yo no me ame. Mis compañeros de trabajo pueden admirarme y aun así yo

me siento como alguien insignificante, incluso puedo proyectar una imagen de seguridad y aplomo que engañe a todo mundo y aun así temblar por mis sentimientos de insuficiencia. Puedo satisfacer las expectativas de otros y aun así fracasar en mi propia vida. Puedo ganar todos los honores y aun así sentir que no he conseguido nada... Piense en una estrella de rock que no puede vivir sin drogas". (p.15).

Como se puede ver la diferencia entre este nivel y el anterior, en donde la autoestima baja e inestable suele estar completamente influenciada por agentes externos, es decir, que el estado psicológico y emocional de la persona suele estar muy fácilmente influenciado por algún evento en el que esté interactuando, por ejemplo si la persona está realizando alguna actividad y logra tener éxito en ella le genera un momento de euforia y felicidad que le sube el autoestima momentáneamente, pero en cuanto el sentimiento baje, nuevamente la autoestima de la persona bajará. Retomando el ejemplo que da en la cita, una estrella de rock se podrá sentir bien durante sus conciertos, grabaciones de música, y sentirse muy feliz o realizado, sin embargo, cuando la emoción del evento baje, se regresará a la idea negativista insuficiente, por lo cual consume drogas. Es decir, que la persona tiene poca solidez y es muy inestable por lo cual es posible que genere una tendencia al suicidio.

El quinto nivel es el *exceso de autoestima*; este tipo de autoestima puede ser adquirida de dos maneras: la primera sería cuando se tiene un niño que es ignorado por sus cuidadores y crece con ese resentimiento, cuando llega a la etapa adulta trata de compensar esa parte inflando su autoestima. En segundo plano, se podría decir que la autoestima excesiva se puede dar por exceder los límites de la primera autoestima explicada, es decir; es una persona que le enseñaron a valorar sus cualidades demasiado, le enseñaron a resaltar en exceso sus habilidades, todo bajo la idea de que es única y especial, por lo tanto, su aprecio hacia sí mismo es demasiado alto.

Roca (2013) menciona que:

“Se demostró que algunas personas con alta autoestima, según los instrumentos de evaluación más utilizados, eran egocéntricas, arrogantes y prepotentes, con tendencia a la distinción de la realidad para hacerla coincidir con su imagen distorsionadamente positiva, a reaccionar con ira o violencia, y dominar o subyugar a sus semejantes”. (p.137).

Bajo la misma idea de Roca, se reafirma lo mencionado anteriormente, en donde el llevar la autoestima alta a su máxima representación trae como resultado un desborde de autoestima. Donde la persona tiene poca tolerancia a la frustración, genera un sentimiento de superioridad hacia los demás, la persona siempre hace lo que sea para conseguir lo que quiere, no tiene límites, no le importa poner en peligro a él o a los demás con tal de obtener los resultados deseados, defiende su postura a toda costa, no acepta que se equivoca, tiene una ligera distorsión en su percepción la cual se adecua a sus ideales, tiene expectativas muy altas de las actividades a realizar, necesita constantemente que las personas les reconozcan lo que hace “que alaben sus logros”, no sabe lidiar con cargas emocionales fuertes, y es una persona reactiva.

Después de exponer los diferentes niveles de autoestima, cabe resaltar que es importante que cada individuo identifique su nivel, para saber cómo poder trabajar y obtener una estabilidad psicológica entre el yo ideal y el yo real. Pero para lograr tener éxito en dicha tarea es necesario también tener el apoyo de la familia, los amigos y la escuela ya que son factores que influyen en la consolidación y mantenimiento de la autoestima.

1.1.3 Factores que influyen en la formación de la autoestima.

Los seres humanos son criaturas sociales por naturaleza, como refieren Morales, Moya, Gaviria y Cuadrado (2007) en su libro de psicología social: “Algunos procesos son individuales tienen que ver con cogniciones y con emociones; pero otros son estructurales, reflejan dimensiones permanentes y globales de la sociedad” (p.9). Es decir que los individuos necesitan de otros para desarrollarse, y por supuesto que el tema de la autoestima no se queda atrás. Para la formación de la autoestima es necesario que el sujeto se apoye en primera parte de la familia, después de la escuela y los amigos.

1.1.3.1 La familia.

Rojas (2013) menciona que educar es convertir a alguien en una persona. “Los padres están encargados no solo de velar por la salud y la educación de los hijos. También su

autoestima futura dependerá de la manera en la que los guíen”. (p 12). El autor al decir esta frase refiere a la familia como una especie de escuela a la cual llama “escuela de las emociones” donde explica que si una persona tiene una vida afectiva, sana y positiva, estará preparado para el resto de su vida. Por parte contaría, si el sujeto crece en una familia tóxica donde los padres no lo apoyan en los momentos cruciales o han sido sumamente exigentes, hacen que él dude de sus propias posibilidades.

Podría decirse entonces que, para la formación y reafirmación de la autoestima, la primera parte crucial para el desarrollo en un niño es su familia, pues esta constituye la primera célula social, en ella los niños comienzan a generar sus primeras socializaciones y esta será el trampolín que impulse para que el niño se relacione en más células sociales. Pero no solo esto, la familia apoyará a que el niño genere una imagen de sí mismo con las descripciones que sus parientes le den, también le ayudará a formar un aprecio propio cuando, logren enseñarle a destacar los elementos de belleza que posee, además, él formará un concepto con las cualidades y características que le enseñen a valorar; la familia también tiene que servir como un soporte emocional donde el niño se tiene que sentir valorado, querido y protegido. Todos estos factores relacionados entre sí, harán que el niño genere una autoestima alta o baja dependiendo de cómo se conjuguen.

Pero el cómo se utilicen estos elementos en la familia va a depender mucho del estilo de crianza que se esté manejando en el vínculo parental, éste a su vez repercutirá en la formación de la autoestima.

Los estilos de crianza son las características con las que un padre, madre o persona a cargo de un menor van a dirigir, educar y guiar al niño, en donde se le inculcarán valores. Delgado los consideran como “Conjuntos de saberes y supuestos ideológicos que modelan la acción de los sujetos a nivel de socialización primaria, cuya realización queda a cargo de las familias” (Delgado, 2014, citado por Culcay y Lima, 2015, p 42). Es decir, que son las pautas que el cuidador utiliza como guía para formar al individuo desde pequeño en un contexto social.

El estilo va a depender de muchos factores como lo son el nivel de estudios de los padres, el número de hijos, el contexto donde crecieron, el estilo de crianza en el que se desarrollaron ellos mismos, el nivel económico, las religiones, entre otros factores más.

Ramírez (2005) menciona que “los estilos de crianza se rigen por dos dimensiones básicas: la primera es la emocional la cual hace referencia a las demostraciones afectivas, valorativas, y el nivel de comunicación” (p 169). La segunda dimensión se basa completamente en las conductas, específicamente en las conductas de regulación para el comportamiento de los hijos, en donde entran las reglas tanto explícitas como implícitas, como los niveles de disciplina, etc.

Culcay y Lima (2015) realizaron una investigación en donde explican que pesar de haber variedad en los estilos disciplinarios y cada familia tiene sus propias reglas, valores y por tanto manejan un estilo propio, sin embargo, estos llegan a tener ciertos patrones, por lo que otros autores antecesores como Carrasco, Del Barrio, Gonzales, Gordillo y Holgado (2011) explican las clasificaciones de los estilos. Ejemplos de estas clasificaciones son el autoritario, permisivo, democrático y negligente; los cuales se expondrán a continuación.

En el estilo *autoritario*, son padres que muestran alto nivel de control, tienen altos niveles de exigencia, bajos niveles de comunicación y demostraciones afectivas casi nulas. Su principal característica es que en el hogar existen muchas reglas y por consiguiente, hay una alta demanda por parte de la autoridad a tener una constante obediencia absoluta por parte de los hijos. Los padres suelen influenciar, controlar, evaluar el comportamiento y las actitudes de sus hijos de acuerdo a sus estándares establecidos, dan una especial importancia a los castigos y las medidas disciplinarias y no se prestan para entablar una negociación. Por lo que su educación está basada en “la afirmación de poder, la cual supone el uso de castigos físicos, amenazas verbales, retiradas de privilegios, y una gran variedad de técnicas coercitivas. (Hoffman, p 162 1970, citado por Culcay y Lima 2015, p 50). El estilo autoritario genera una exigencia demasiado alta en el niño; por lo cual le ocasiona demasiada ansiedad, frustración, un sentimiento de presión y afecta su percepción de sensibilidad. Por lo tanto, esto llega a dañar su autoimagen, auto concepto y por ende, su autoestima, generando así también problemas emocionales, formando personas dependientes e inseguras y por tanto, con una autoestima baja.

El estilo *permisivo*. Estos padres se caracterizan por “los altos niveles de afecto y escaso o nulo grado de control, son poco exigentes y extremadamente sensibles a las demandas de los hijos evitan demostrar superioridad y depositan el control en la propia regulación

de los hijos”. (Carrasco et al. 2011, p 86). Su principal característica es que son demasiado afectivos, muchas veces esto recae en un libertinaje por parte de los hijos y tienen altos niveles de comunicación. Suelen pasar por alto las conductas negativas de sus hijos y no les agrada para nada la idea de castigar, consultan al niño para tomar decisiones, son desorganizados, no exigen responsabilidades. Por lo que el niño no conocerá limitaciones, tendrá poca tolerancia a la frustración ya que está acostumbrado a no recibir una respuesta insatisfactoria, suele pensar que está en el centro de todo, será alguien cerrado a críticas y por lo mismo tiene problemas para socializar y un desequilibrio emocional. Todo esto le produce una imagen distorsionada de sí mismo y problemas de autoestima excesiva.

En el estilo *democrático*, se manejan niveles de comunicación bastante altos, suelen tener niveles afectivos altos, pero combinado con exigencia en comportamiento sin caer en el exceso. “Estos padres son afectuosos, establecen reglas claras y racionales, permiten la autonomía del niño y le comunican claramente sus expectativas. (Baldwin 1948 Citado por Culcay y Lima, 2015, p 40). No son muy afectos al castigo y están abiertos a las posibilidades de la negociación. Son padres firmes, pero que al momento de ejercer su poderío, toman en cuenta los sentimientos y capacidades de sus hijos. Hoffman (1970 citado en Culcay y Lima, 2015, p 41) menciona que en este estilo se maneja “la inducción en la cual a través de explicaciones, principios, valores y de ofrecimiento de razones busca que el niño no se comporte mal y fomente su empatía”. Estos padres muy difícilmente caen en el chantaje emocional, les gusta fomentar la independencia. Su principal característica es que este estilo busca evitar tomar las decisiones arbitrariamente. Para algunas personas este sería el estilo de crianza ideal. Se trata de un estilo más positivo. El niño tendrá consecuencias positivas, sentirá que sus necesidades emocionales son atendidas, generará niños con tendencia a seguir la disciplina sin verla con aversión, fomentará autonomía y confianza, se le facilitará la socialización, busca ideas de negociación, por lo mismo, se le hace sencillo trabajar en equipo, estará dispuesto a ceder algunas veces, es capaz de reconocer sus alcances y limitaciones, así como, sus errores sin sentirse mal, será autónomo e independiente, obtendrá confianza en sí. Tendrá una autoimagen y auto-concepto equilibrados, fomentará su auto conocimiento y estará abierto a sus propios cambios. Por lo que, su autoestima tendrá un nivel alto y equilibrado.

En el estilo de *negligencia-rechazo*, “Es propio de padres que combinan la hostilidad, la dejadez de funciones y la total autonomía de los hijos. Muestran baja sensibilidad a las necesidades de sus hijos, interviene poco en su cuidado y relaciones indiferentes” (Carrasco et al, 2011, p 86). Al niño, en general, se le da tan poco como se le exige, muestran poco afecto, prácticamente nula comunicación, poca exigencia y niveles de control muy bajos. Se desarrolla un sentimiento de desapego y abandono por parte de los padres. Y su principal característica es el poco o nulo esfuerzo de los padres por guiar o educar a sus hijos. Este puede ser considerado por muchas personas como el estilo más nocivo de todos, ya que este decae en los excesos de los estilos anteriores combinados. Por ejemplo, el niño desarrollará un sentimiento de abandono tanto emocional como social, no tendrá límites marcados, al no tener una guía no genera una tolerancia a la frustración y no tendrá la capacidad de autorregularse, sentirá una presión enorme y ansiedad. El niño muy difícilmente produce una autoimagen, su autoconocimiento se verá truncado al no tener un guía principal y por tanto, deformará o no formará su autoimagen, por lo que su autoestima se verá dañada negativamente o en el peor de los casos, no habrá como tal una formación de ella.

Cabe destacar aquí, que estos estilos de crianza pueden ser combinados entre sí y por consiguiente, también puede haber variaciones en los niveles de autoestima que se arrojen por los niños. De igual manera, si el estilo de crianza es modificado, por consiguiente, la autoestima cambiará en función de la misma.

También hay que tomar en cuenta que con la socialización en más contextos y con más personas como los amigos, se pueden ir modificando o reforzando los aprendizajes que el niño va adquiriendo. Por lo que en el siguiente punto se abordará el tema de los amigos.

1.1.3.2 Los amigos.

Los amigos son un factor importante a considerar dentro del tema, independientemente del nivel de autoestima que el sujeto tenga, los amigos van a ser factores que la refuerzan. Los amigos sirven como soporte emocional y generan un apoyo social.

Desde la teoría de la motivación social (TMS), “las metas de acción no solo se derivan de la percepción de habilidad del individuo, sino también de la percepción de aspectos y

motivaciones sociales, como la afiliación, el estatus o la pertenencia” (Méndez, Fernández, Cecchini 2012, p 328). De acuerdo con Allen “esta perspectiva también contempla la motivación como un proceso psicológico, pero hace hincapié en que, en un contexto social, el energizador principal de la motivación (o meta de acción) es el deseo de desarrollar, mantener y demostrar lazos sociales con otras personas”. (Allen, 2003, citado en Méndez, et al, 2012, p 328).

Como menciona la TMS, los humanos son seres sociales por naturaleza, desde los primeros años de una persona, es necesario que se sienta integrado socialmente ya que esto le da seguridad. En este sentido, los amigos suelen resaltar las cualidades de un individuo, así como motivar a la persona cuando siente que se le dificulta realizar alguna actividad, muestran apoyo y solidaridad. Es desde estos pequeños momentos reafirmantes donde el individuo aprende a valorar y a resaltar sus cualidades.

De igual manera, los amigos influyen directamente en el individuo, ya que de acuerdo a cómo sea tratado, las demandas y críticas hacia él mismo, manifestará una emoción que afectará en su autoestima. Genera sentimientos de aceptación, lo que forma una percepción de apoyo social en el individuo, esto promueve el desarrollo de habilidades de afrontamiento, un sentimiento de autosuficiencia y una satisfacción en las relaciones sociales. El sujeto a la larga, enfatizará su sentimiento de aceptación por lo que desarrollarán expectativas más optimistas en sus relaciones con las demás personas, aun cuando se trate de personas que empiezan a conocer. Entonces todos estos factores que resultan de una buena amistad fomentarán variantes de la autoestima alta en la persona.

En este sentido, una persona con autoestima alta será capaz de replicar las características positivas que aprendió con sus amigos. Algunas características que muestran una autoestima positiva en la persona son: logra generar lazos estrechos, siente satisfacción por compartir sus éxitos con los demás, pero también de compartir los triunfos de sus amigos, ofrece su apoyo y solidaridad a los demás y acepta ayuda cuando la necesita sin sentirse inferior, genera y da confianza, así como es capaz de emitir una crítica constructiva.

En el caso de los individuos que son marginados por los demás y como tal no tienen un apoyo social, promueven sentimientos como la tristeza y la soledad al no tener con quién

hablar o interaccionar. Por tanto, desarrollará muchas inseguridades, generará pocos o nulos lazos afectivos y posiblemente produzca resentimiento y culpabilidad. En este sentido, al no tener algún reafirmante de sus propias cualidades podría dificultarse el reconocimiento de las mismas. Si este apoyo social no es bien establecido, genera una tendencia a fomentar alguna de las variantes de autoestima baja, o en algunos casos (como ya se había mencionado anteriormente) un exceso de autoestima como compensación.

Por lo que en este sentido, una persona con baja autoestima se le dificultará relacionarse con los demás en su entorno. Será una persona que puede tener pocos amigos o nulos. Es muy común que genere lazos demasiado pasajeros con los demás, no suele presumir sus hazañas con los demás e inclusive puede sentir amenazantes los logros de los demás, suele desconfiar, también pueden caer en amistades tóxicas y/o dependientes.

El factor de la amistad tendrá dos puntos cruciales en el desarrollo de la autoestima de un individuo; el primero sería cuando es niño y sale del entorno familiar, para procrear sus primeros lazos sociales. Ya que es cuando empieza a generar sus primeras interacciones con los demás y aprende de manera vivencial lo que es tener un amigo. Para Toronto (1996, citado en Salazar y Uriegas 2006, p.5) “esta etapa es de mayor sensibilidad y fragilidad, debido a que los niños son sensibles a las críticas, indiferencias y poca valoración de sus capacidades y habilidades”. Lo cual repercute en sus aprendizajes vivenciales e influye en la formación de lo que para el niño es un amigo y cómo debe de relacionarse con él. En segundo punto, se habla de la adolescencia que es cuando sufre la metamorfosis psíquica de identidad, y genera una reconstrucción de sus vivencias, por tanto es en este punto donde el individuo puede cambiar la visualización de sus aprendizajes y modificarlos, inclusive aquí el punto de la amistad se ve un cambio pues si anteriormente un niño no tenía amigos, en la adolescencia si se le da el soporte familiar y social adecuado puede aprender y tener amigos; por lo cual este cambio psíquico tiene una repercusión mayor en su autoestima, pues de este depende si se sigue consolidado una autoestima alta o baja. “En definitiva, las amistades proporcionan a los adolescentes el sentimiento de estar integrados socialmente de pertenecer a un grupo sobre el cual construyen su identidad e independencia”. (Ortega,

2003, citado en Martínez, 2013 p 72). Por lo tanto, una repercusión en los componentes de la autoestima y en la autoestima misma.

Se puede decir que los primeros amigos de un niño los encuentra en diferentes contextos, sin embargo, es más común que los pueda hacer en la escuela, ya que este es el segundo vínculo social en donde el niño pasa más horas del día. A continuación se explicará la influencia de esta institución en la formación de la autoestima.

1.1.3.3 La escuela.

Como se ha observado a lo largo del trabajo, la autoestima se forma desde dar un valor a los componentes que son importantes para el sujeto, hasta el apoyo social que recibe, dentro de este apoyo entra el segundo factor de convivencia social que es la escuela. “La institución necesita modelos válidos y dignos de ser imitados, dichos modelos deben de mostrarle valores, qué es lo bueno y lo malo, y lo favorable y lo perjudicial”. (Tierno, 2011 citado en Carmona 2013, p 13). En este ámbito, es importante que el niño se sienta seguro, tanto con los profesores como con los compañeros. En este sentido, la escuela va a ser un factor crucial en la formación de autoestima en el niño, pues será el segundo punto donde se trabajará la aceptación social. Aquí es donde el niño aprenderá a desarrollar sus competencias, donde hará amigos y será guiado por sus profesores.

Para que la escuela pueda fomentar el desarrollo de una autoestima alta, debe promover tanto el respeto entre compañeros como en el respeto propio, hacer notar al niño que se habla positivamente de él. No exceder los límites de respuesta ante el logro de objetivos en el niño, ya que de forzarlo a realizar algo que no le es posible resolver por las limitaciones cognitivas, solo formará un sentimiento profundo de frustración y fracaso al darse cuenta de que no lo puede lograr. Así mismo, es necesario inculcar al niño responsabilidades que pueda cumplir, fomentar la autonomía, y brindar apoyo al alumno que muestre dificultades para la integración o desempeño académico.

Broch (2014) genera algunas estrategias que fomentan el desarrollo de una autoestima alta en la escuela:

- Hay que pedir al niño cosas que estén dentro de sus posibilidades, ya que al superar los obstáculos puestos aumentará su confianza.
- Se debe de mostrar un apoyo en lo que hace, animarlo a que desarrolle su potencial, felicitarlo y mostrar su afecto.
- Se debe valorar la realidad de cada alumno, tomando en cuenta sus limitaciones y alcances.
- Valorar los éxitos alcanzados por el alumno y no ridiculizarlo cuando comete errores.
- Estar al pendiente de los alumnos que necesitan más atención por las dificultades que presentan, y atender sus necesidades.
- Mostrarle que tiene derecho a equivocarse y a generar sus propias resoluciones.
- Tomar en cuenta las habilidades del niño a nivel social y tratar de integrarlo, según las oportunidades se presenten.
- Saber cuáles son los intereses del alumno y adaptarlo a su ritmo.

Como vemos la escuela es un factor que influye directamente en la formación de la autoestima, ya que reafirma los conocimientos que los niños adquieren en casa. Por tanto, los aprendizajes de casa pueden ser modificados en el niño, ya sea en pro o en contra de la formación de la autoestima alta o baja.

En este sentido, un niño que está desarrollado bajo los lineamientos mencionados anteriormente fomentará en él una autoestima alta. Pero si por el contrario, el infante se desarrolla en un ámbito escolar hostil, aislado, sin apoyo, poco reafirmante o indiferente, entonces es probable que el menor desarrolle una autoestima baja.

Todos estos factores aprendidos en la escuela, en la familia y con los amigos, promueven una imagen, un concepto y un aprecio en el niño. Como ya se mencionó, estos elementos se conjugan para formar la autoestima, sin embargo, estos no son los únicos elementos formativos, por lo que es necesario explicarlos para entender más a fondo el proceso de formación.

1.1.4 Elementos que forman la autoestima.

“Los elementos que conforman la autoestima no se dan de manera esquemática, ordenada en la vida diaria... a estos elementos se les ha llamado “escalera de autoestima” (Rodríguez y Pellicer, 1988, citado en Hernández 2011 pp.11-13). A continuación, se describirán los elementos que forman la autoestima de acuerdo a los trabajos realizados por Hernández (2011) y López (2018):

- *Autoimagen*: es la capacidad de verse a sí mismo o a sí misma como la persona que realmente es, con sus atributos y defectos. La persona con una autoestima equilibrada trata de ser lo más consciente, incluyendo sus defectos pero sin deformar demasiado su representación mental.
- *Autovaloración*: se refiere a que la persona sea consciente de sí misma y para las demás. A su vez esta se entrelaza con otros conceptos como la auto aceptación, la autoimagen y el auto respeto. Todas estas se conjugan para que la persona genere un valor hacia sí.
- *Autoconfianza*: la persona tiene una alta expectativa al realizar distintas cosas y se siente segura al hacerlas, como resultado esta percepción interna favorece una buena autoestima, a su vez se siente cómodo al mostrarse como es y eso favorece sus relaciones sociales.
- *Autocontrol*: la persona puede auto-regularse, es decir, puede manejarse adecuadamente en la dimensión personal. Puede generar un orden en sí mismo y un control propio, lo cual es beneficioso tanto para él como para su entorno social.
- *Autoafirmación*: está basada completamente en la autonomía y madurez. Es la capacidad de ser uno mismo con plena libertad, expresando sentimientos, deseos, o habilidades. Fomenta la asertividad.
- *Autorrealización*: este factor tiene como principal objetivo buscar el cumplimiento de las metas que conforman el proyecto de vida existencial. Es decir, se busca que la persona pueda vivir de una manera satisfactoria y con provecho, a partir de sus capacidades y posibilidades.
- *Autoconocimiento*: se refiere a comprender los elementos que integran al sujeto (vistos desde el “yo”), así como entender su funcionamiento, formas de

manifestarse y sus necesidades. Al entender su propio funcionamiento, la persona logrará tener una personalidad fuerte y unificada. Esto implica recuperar su historia y el contexto en el que creció.

- *Auto concepto*: se podría decir que es la descripción que cada sujeto tiene de sí mismo, en el cual se van a resaltar las características que de acuerdo a su autoconocimiento serán las más importantes y concorde a ello se va a generar una definición de él mismo. Tomando en cuenta las cualidades, recursos, creencia y necesidades.
- *Autoevaluación*: es la capacidad interna que tiene cada persona para valorar las cosas del propio individuo, ya sea como buenas o malas. De acuerdo a esta valoración, generará un sentimiento de satisfacción, enriquecimiento, crecimiento y aprendizajes.
- *Auto aceptación*: es la capacidad de admitir y reconocer todas las partes de sí mismo. El sujeto asumirá su realidad tal cual es, se reconocerá de manera verdadera, realista y objetiva. Tomando en cuenta las capacidades, limitaciones, virtudes y defectos.
- *Auto respeto*: en este punto la persona es capaz de expresar y manejar sus sentimientos y emociones, sin causar estragos en sí mismo y tampoco producir sentimientos de culpabilidad. Por lo que tiene como principal objetivo complacer las necesidades y valores de la propia persona.

Tomando en cuenta los conceptos que se han evaluado a lo largo del trabajo, se complejiza la comprensión de la autoestima, ya que la conjunción de todos los autos, genera un nivel de autoestima en el individuo, el cual puede ser medido por diferentes instrumentos. Por lo que en el siguiente punto, se explicarán algunos de los instrumentos más utilizados para la evaluación profesional de la autoestima.

1.1.5 Instrumentos que miden la autoestima.

- Escala de Rosenberg

Al referirnos al sector de salud mental, uno de los factores más tendientes a tratar es la autoestima, ya que de inmediato se relaciona con el bienestar general de la

persona. “Uno de los instrumentos más utilizados es la Escala de Autoestima de Rosenberg. Ha sido traducida y validada en diferentes países e idiomas”. (Rojas, Zegers, Förster, 2009, 792).

“Rosenberg creó la escala de autoestima con el propósito de conocer la percepción de los atributos personales y la percepción y valía en contextos interpersonales. Definió la autoestima como un fenómeno interpersonal derivado de la percepción de sí mismo, y los ideales sociales y culturales. Mientras menos discrepancia exista entre ambos la autoestima será mayor; y, por el contrario, a mayor discrepancia la percepción de valía del individuo será negativa y habrá menor autoestima”. (Jurado, Jurado, López, Querevalú, 2015, p18).

Esta escala ha sido adaptada a diferentes tipos de poblaciones de acuerdo con la edad, desde los adolescentes, niños hasta adultos jóvenes y adultos mayores.

Los datos técnicos son los siguientes: el nombre completo es Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE), la edad de aplicación se adapta en centiles de acuerdo a la edad y sexo, el tiempo de aplicación es de 5 minutos aproximadamente, la forma de aplicación puede ser individual o en grupo. El instrumento cuenta con 10 reactivos los cuales son contestados y calificados de manera directa.

- Inventario de autoestima de Coopersmith.

Continuando con los instrumentos de evaluación, otro de los más utilizados es el Inventario de autoestima de Coopersmith. Dentro de la población mexicana es muy utilizado para realizar evaluaciones para investigaciones en los distintos estados de la República Mexicana.

El inventario de Coopersmith es uno de los instrumentos más completos para evaluar la autoestima; ya que tiene mucha versatilidad y cuenta con distintas adaptaciones a edades, países e idiomas.

Chilca, L. (2017):

“Explica que el test cuenta con una versión extendida que contiene 58 ítems, las cuales se expresan con afirmaciones, la aplicación se puede dar de manera individual o colectiva, este test evalúa 5 áreas: mentira, sí mismo, social pares, hogar padres, y el de universidad. El puntaje máximo es de 100 puntos y el test de mentiras inválida la prueba si se obtiene una puntuación mayor a 4, los puntajes se obtienen sumando el número de ítems respondiendo en forma correcta y multiplicando este por 2 sin incluir el puntaje de mentiras luego se

realiza la suma total de la prueba y se ubica a la persona en la categoría según el baremo dispuesto por el autor". (p.80).

De igual manera, existe otra variante del inventario en su versión resumida, la cual solo cuenta con 25 reactivos y evalúa las escalas: de sí mismo general, social y familiar. También se puede aplicar de manera individual o colectiva.

En general, los instrumentos sólo son una referencia para evaluar la autoestima, ya que se tiene que considerar que, para dar un diagnóstico y un tratamiento, es necesario que un psicólogo realice una investigación completa mediante una batería de pruebas y las entrevistas. En las entrevistas se pueden obtener datos importantes del sujeto en su desarrollo emocional y psicológico. Sobre todo, en la infancia ya que es cuando se empieza a consolidar. Por lo que es importante explicar cómo se forma la autoestima en los niños.

1.2 La autoestima en los niños.

La construcción de la autoestima

Entre el año y año y medio, el infante tiene un crecimiento demasiado marcado de su lenguaje y es que, cuando el niño es pequeño, tiene su medio de aprendizaje por medio de la boca; es por ello que es el punto más notorio y crucial para el lenguaje. Rojas (2013) considera que el niño maneja de 60 a 70 palabras, a los tres años maneja cerca de mil. Aunado al lenguaje, el niño comienza a desarrollar más habilidades; por ejemplo, al año y unos meses, el infante empieza a caminar, lo cual le genera un sentimiento de libertad, es por ello que comienza a tratar de decidir hacia dónde quiere ir por su propia cuenta. Esta parte es un despegue importante para el niño, ya que al entrar en el mundo del lenguaje comienza a entender a través de él que tiene un lugar y es alguien. Esto sumado al sentimiento de independencia, hace que el infante comienza a dar el primer paso para empezar a existir a parte de la madre.

La teoría constructivista considera al conocimiento como una construcción propia del sujeto que se va produciendo día con día, resultado de la interacción de los factores cognitivos y sociales, este proceso se realiza de manera permanente y en cualquier

entorno en los que el sujeto interactúa. Piaget considera que “Este paradigma concibe al ser humano como un ente autogestor que es capaz de procesar la información obtenida del entorno, interpretarla de acuerdo a lo que ya conoce convirtiéndola en un nuevo concepto, es decir, que las experiencias previas del sujeto le permiten, en el marco de otros conceptos, realizar nuevas construcciones mentales”. (Piaget 1969, citado en Saldarriaga, Bravo y Loo, 2016, pp. 130-131).

Dentro de esta formación, hay parámetros que sirven de referencia para observar el desarrollo de la misma. Lo principal sería resaltar que los primeros años de vida son cruciales para la consolidación general de los niños tanto física como emocional, psicológica y socialmente. Dentro de este tiempo, también se va generando la autoestima ya que, en los primeros 6 años, es donde el niño adquiere aprendizajes significativos que le sirven de base para consolidar los conceptos anteriormente mencionados (auto-aprecio, auto-imagen, auto-concepto); en su primer periodo de vida, los niños van descubriendo poco a poco su contexto, por ello, lo que les arroja el medio es demasiado valiosos para su formación.

Kostelnik y Whiren (2000, citado en Broch 2014):

“Consideran que la autoestima y el autoconcepto forman la personalidad del individuo, por este motivo estos dos conceptos van estrechamente ligados entre sí. El autoconcepto se refiere al aspecto cognitivo y la autoestima al valor o estima que tiene de sí mismo. El autoconcepto es una combinación de atributos, capacidades, conductas, actitudes y valores que supuestamente representan el yo del niño y lo hacen distinto de la gente”. (p 7).

El niño en este periodo aprende a convivir con las personas más cercanas a él como lo son sus padres, de ahí su parámetro social se va extendiendo a la escuela, la cual es su acercamiento primario a la sociedad y en donde pasará un tiempo considerable de su día. En el entorno en el que desarrolla el niño, va descubriendo cuáles son sus cualidades, sus habilidades, sus aptitudes, qué cosas le gustan, qué le molesta, de que es capaz; pero esto en juego con lo que está en el medio puede reforzar conductas e ideologías y es donde, poco a poco, se va generando una imagen de sí mismo, un concepto y aprende a quererse y todo esto, va generando una repercusión en la consolidación de su autoestima. Salazar y Uriegas (2006) mencionan que “el niño puede contemplarse a sí mismo y tomar conciencia de sí, esta capacidad le permite distinguirse del mundo exterior, como un ser aparte” (p19). Desde este punto de vista, la autoestima

se termina de consolidar cuando los niños tienen entre 5 a 6 años aproximadamente (en su último año de preescolar), por lo que las experiencias vividas en el preescolar en compañía de sus compañeros, de sus educadoras, las experiencias con los familiares, con la familia y sus amigos, van a servir como base para la formación de la autoestima. Es por ello que Broch (2014) resalta “la importancia de la unión familiar, generar interacciones sanas, seguridad y apego” (p 6). Así también como generar ambientes sociales cómodos para los niños, en los que, por supuesto, están incluida la escuela.

Hasta este momento, se puede entender que la autoestima es un punto crucial en el desarrollo psicosocial del niño, ya que, en la medida en que él pueda utilizar sus habilidades para resolver problemas, y vea sus valorativos de una manera positiva; entonces será la emisión de la respuesta adaptativa al medio y por tanto, la manera en que generará sus relaciones interpersonales.

Dentro de este proceso de formación de la autoestima, entran en juego los roles de los padres y, por supuesto, de los maestros de preescolar. En este sentido, si un niño no posee las habilidades necesarias para integrarse en el grupo, será la educadora quien ayude a dicha integración, de tal manera que el niño (poco a poco) reformule por medio de estas intervenciones su imagen que va generando, la cual será partidaria al momento de formar su autoestima.

Para Acosta y Hernández (2004):

“Los niños genuinamente son muy susceptibles y muchos a diario son afectados por los pequeños sucesos que ocurren en las aulas o escuelas. Los fracasos, las experiencias negativas y el miedo pueden bajar la autoestima, mientras que los éxitos, las buenas relaciones y el amor pueden aumentarla. La autoestima depende en gran medida de la educación que reciba la persona”. (p 83).

“La autoestima incluye la valoración de las cualidades, que provienen de la experiencia y que son consideradas negativas o positivas” (Pick 1998, citado en López, 2018, p 24). Se habla de autoestima alta en los niños cuando muestran una fácil integración al grupo de trabajo, se relacionarán de manera efectiva con sus compañeros, aceptarán resolver desafíos pues están seguros de sus habilidades y capacidades para resolver los conflictos, no tendrán problemas por acercarse a las educadoras para hacerles cuestionamientos. De igual manera en el aspecto emocional, se puede decir que son capaces de mantener, en cierta medida, una regulación emocional; por tanto, su

manifestación de las mismas, aunadas con sus estilos personales, darán como resultado que el niño con autoestima alta manifestará sus emociones más fácilmente, aceptará sus limitaciones sin sentir incapacidades y serán menos propensos a tener rabietas.

Se habla de autoestima baja en los niños cuando muestran dificultades de integración en el grupo, se les complica relacionarse con sus compañeros, por lo cual tendrán pocos o nulos vínculos con los demás niños; se le complejiza resolver desafíos ya que, aun cuando ello posean las herramientas necesarias, no confiarán en como ejecutarán las mismas, los niños suelen tomar una postura de victimización ante sus compañeros y generalmente esto también vendrá acompañada de vulnerabilidad, finalmente serán niños que les cueste trabajo acercarse a sus docentes. Por tanto, son niños que tienen desbordamientos emocionales que para ellos no son comprensibles y que no los pueden controlar; por tanto, reflejan un sentimiento de inutilidad y son más propensos a manejar rabietas. El juicio personal de la valía es expresado en las actitudes que tiene un individuo para sí mismo. (López, 2018, p 26).

En este sentido, el niño va formando una autoestima que se termina de consolidar sin tanto desnivel en la edad adulta. Es así que la importancia de las personas que influyen en los niños es crucial y ellos deben de ser conscientes de esto.

1.3 La autoestima en las educadoras.

Siguiendo lo anterior, es importante entender cómo la autoestima se manifiesta y trabaja en la vida de las educadoras que tienen el contacto con los niños y cómo afectan a estos. Galán (2008, p. 57, citado en Arrikaberri, et al, 2013, p. 3) "Las instituciones necesitan tener personal capacitado, el cual se tiene que adaptar y trabajar de manera colaborativa, tanto en la materia educativa como en la educación socioemocional. Vinculando así la escuela, la familia y la comunidad". Por lo que, a continuación, se abordarán aspectos relacionados al desarrollo y construcción de la autoestima en las educadoras y cómo afectan a los niños.

La autoestima en la edad adulta se ve afectada por los nuevos retos que la persona debe enfrentar de acuerdo a su nueva etapa, como lo son el estrés, la ansiedad, la demanda

de estar con una pareja, el cumplimiento con el trabajo, la vida social, entre muchos otros factores. “El maestro o docente es la persona indicada en la acción pedagógica para desarrollar la tarea práctica de la enseñanza, ejerce la acción educativa diariamente y hace de eso su forma de vida” (Hernández, 2011, p. 28). Esta forma de vida se va trasminando a la identidad de la persona e influye directamente en la autoestima.

Las educadoras, de igual modo, presentan estos retos aunados al trabajo con los niños, es necesario que cumplan con un perfil psicológico para aplicar su profesión; en donde, por supuesto, se tiene que tomar en cuenta que la educadora tendría que poseer una autoestima equilibrada. Sin embargo, no suele ser así; se sabe que el carácter, temperamento, formación psíquica, pueden afectar el desempeño de cualquier profesión.

“Los centros educativos deben incorporar profesionales que cumplan con los perfiles tanto académicos como sociales, que puedan aportar una visión complementaria educativa, y que de esta manera pueden ofrecer una visión adaptada a las necesidades del alumno a nivel socioeducativo. Por lo tanto, darían respuesta a las necesidades educativas y socioemocionales de los niños”. (Galán, 2008, citado en Arrikaberri, et al, 2013, p.3).

“Cuando el profesor orienta y crea condiciones que faciliten el aprendizaje, el alumno se percibe a sí mismo como más valioso y competente, lo que le da seguridad y permite la construcción de un autoconcepto positivo” (Segarra, 2015, p 21-22). Desde este punto, el egocentrismo es recíproco; es decir, que en medida que el maestro también es capaz de ayudar al alumno, se sentirá útil por lo cual ayuda a su propia imagen y concepto. Ahora, utilizando esta misma frase como ejemplo, podemos ver que el autoestima alta de la educadora se reflejaría en que tenga la capacidad para generar un buen liderazgo y sea creativa, produzca una influencia positiva en los alumnos y sepa guiarlos de una manera idónea; en contraparte, la educadora con una autoestima baja se relaciona con un comportamiento dependiente, poco creativo y que no es capaz de guiar al alumnado de una manera muy asertiva.

Segarra (2015) considera que:

“La autoestima está compuesta por cinco componentes básicos: 1) Sentido de seguridad, 2) sentido de auto concepto, 3) sentido de pertenencia, 4) sentido de motivación y 5) sentido de competencia... los factores influyen directa y proporcionalmente en la autoestima de los docentes”. (p 14-15).

A continuación, se explicarán los puntos de la autoestima expuestos por Segarra.

El sentido de seguridad. Se reconoce que se tiene seguridad, cuando el sujeto siente libertad para pensar, actuar, reaccionar de la forma que parece más oportuna, lo más asertiva posible de acuerdo al contexto y a la situación. Por ejemplo, en el caso de las educadoras, que se sientan seguras en su entorno laboral, enfrentan los métodos de aprendizaje y enseñanza tanto escolar como emocional de una manera más asertiva, creativa y enriquecedora para ambas partes. Arrikaberri et al (2013) sugiere “la incorporación de profesionales que atiendan e intervengan en situaciones problemáticas que son trasladadas de la sociedad a la escuela” confiando en su capacitación profesional para hacerlo (p3).

Como ya se ha estado trabajando anteriormente el *autoconcepto* “puede entenderse como la percepción que el individuo tiene de sí mismo, basado en experiencias con los demás y las atribuciones de su propia conducta” (Gutiérrez 1994, citado por Carmona, Sánchez, Bakieva 2011, p 449). Cuando una educadora tiene un buen autoconcepto es capaz de correr riesgos de manera positiva, genera estrategias para obtener resultados y busca tomar sus propias decisiones. No es tan propensa a decaer ante críticas destructivas y por el contrario, está en pro de las críticas constructivas. Será una educadora con responsabilidades bien planteadas y dispuesta a adaptarse a las demandas del medio (escuela y alumnos).

El sujeto siente total comodidad al estar inmerso en un grupo social, por lo cual va generando lazos emocionales con dicho grupo, lo cual poco a poco se transforma en un *sentimiento de pertenencia*. Simkin y Becerra (2013) consideran que “un objetivo de la socialización es el desarrollo de fuentes de significación, como pueden ser pertenecer a una religión, pertenecer a un grupo étnico, la selección de objetivos de desarrollo personal...todas las personas desarrollan una fuente de significado que les aporte un marco de sentido” (p 124). La educadora con buen sentido de pertenencia se siente cómoda con el personal de su escuela, los alumnos y con su desempeño en la labor. Por lo que cooperará, será proactiva, será empática y sensible con los alumnos y compañeros, compartida, estará buscando formas de emprender e innovar.

El sentido de motivación. Flores, Rojas y Vélez (2014), definen la motivación “como aquello que te mueve a hacer algo, generalmente se trata de un estímulo frente a la presencia de una necesidad”. (p.51). Se traduciría como la fuerza interna que te impulsa

a actuar de determinada forma. En este sentido, la educadora mostrará una postura decidida, tendrá objetivos y metas bien planteadas, busca resolver y utilizar sus habilidades y destrezas, no solo para ella, sino también con sus alumnos, se maneja bajo una postura de aprendizaje continuo, y toma los errores como oportunidades para mejorar.

El reconocimiento de los aprendizajes, transformarlo en herramientas y utilizandolas es lo que se agrupa como el *sentido de competencia*, tomando en consideración el aprendizaje constante. En este sentido, la educadora trata de no limitar su aprendizaje, busca superarse y acepta riesgos, conoce sus virtudes y destrezas, pero también conoce sus limitaciones y está en constante trabajo para mejorarlas. Es por ello que se tiene que dar una importancia verdadera al mejoramiento y apoyo emocional hacia las educadoras.

1.3.1 El papel de la educadora en la formación de autoestima en los niños.

Para Hernández (2011):

“El maestro es el agente principal en la educación, es el eje en el que descansa la actividad práctica de todo sistema escolar. El plan de estudio, los libros de texto, los materiales didácticos y cualquier otro auxiliar en la enseñanza, son insustanciales sin la participación del maestro”. (p.29).

Bajo la idea anterior, se podría decir que la educadora es la base de todo el trabajo que se realiza con los niños tanto a nivel educativo como a nivel psicológico y emocional. Por tanto, la educadora tiene un papel fundamental al estar frente a grupo, ya que debe fomentar el rendimiento académico de los niños, dar orientación, genera una guía para que los alumnos cumplan su objetivo. Y a su vez, velar por la interacción social y emocional de los alumnos. Lorenzo (2007, citado por Carmona 2013, p 11), hace referencia a que si “la persona tiene una autoestima positiva va a confiar en su influencia sobre los demás y sus resultados serán satisfactorios, en las relaciones de trabajo, de pareja y con los hijos”.

López (2018) menciona que:

“En la medida en que la autoestima sea sólida, se puede enfrentar de manera más eficiente a los problemas que se presentan en la vida. La confianza en los niños se puede ver incrementada cuando consiguen la aprobación de un adulto que sea

importante para él en su vida, las categorías que suelen asociarse con la autoestima son el talento académico, la aceptación por parte de los compañeros, la conducta y la apariencia física". (p 24).

La importancia del docente como promotor de la autoestima radica desde la simple guía para la interacción con los demás y las denominaciones manejadas en dichas interacciones. Ecurra y Pequeña (2006) mencionan que "Si el niño percibe que el profesor es cercano, acogedor, y valorativo con sus alumnos, va a introyectar formas de establecer relaciones interpersonales con esas características" (p13). Por ejemplo, cuando se tiene un alumno que es rechazado e ignorado por sus compañeros, recibe denominaciones negativas y casi no es valorado por sus competencias, está altamente propenso a desarrollar una autoestima baja. Por tanto, dentro del trabajo de la educadora se espera que se realicen cambios en las condiciones de desarrollo del alumno, tratando de integrar poco a poco al niño en el grupo y motivar a los compañeros a que resalten cualidades positivas en el niño. Hacer estos cambios en las condiciones del entorno fomentará una autoestima alta en el niño y al mismo tiempo ayudará a regular la de los compañeros.

De Anda (2009), menciona que:

"Evaluar la autoestima en el ambiente escolar es uno de los fines de la educación. Donde el profesor actuará como un escultor, el cual pretenderá revelar realmente la belleza del ser humano, que posee confianza en sus capacidades, en su derecho a ser feliz, a sentir que es digno de merecer, gozar de los frutos de su esfuerzo. Lo cual se logra a partir de que los profesores aprendan a comprender y aceptar a cada individuo como un ser único e irrepetible, que es merecedor de amor y respeto". (p.15)

En este mismo punto la educadora debe de generar un ambiente amigable para todos los alumnos, de manera que resulte grato convivir entre todos los compañeros y ella misma. Es decir, que ella también debe de comprender que los alumnos tienen necesidades diferentes de acuerdo a su desarrollo y por ello, que debe ser paciente para poder ayudarlos y al mismo tiempo, motivarlos a que se enfrenten a los retos.

"Por esta razón, para poder definir el rol de la educadora se hace necesario establecer la relación con el perfil profesional, puesto que en el mismo es posible encontrar lo que serían los roles de este profesional" (Zapata, Caballero, 2010, p.1072). Por tanto, en relación al alumno la educadora deberá contar un perfil amable, cariñoso, paciente, de

liderazgo, comprensiva, innovadora, creativa, cooperativa; pero sobre todo, con una autoestima alta.

La seguridad ayudará a que la educadora pueda intervenir de manera idónea al momento de tener que resolver un problema dentro del aula con los alumnos. Fomentando la colaboración entre los compañeros

El auto concepto tomándolo en cuenta como elemento para la aplicación en los alumnos se revelaría en que la educadora esté consciente de cuál es su posición frente al grupo, así como cuál es la influencia que ejerce su liderazgo y cuáles son sus responsabilidades al momento de realizar su trabajo. Además, debe ser un elemento con la capacidad de soportar críticas constructivas para mejorar sus intervenciones a nivel grupal, poniendo como primer objetivo, que los alumnos logren desarrollarse adecuadamente.

En referencia a las relaciones interpersonales, la educadora estará capacitada para realizar dichas interacciones de una manera sana, también deberá de tener habilidades de transmisión para los alumnos, ayudándoles específicamente con el ejemplo para que ellos interactúen de una manera armoniosa. La educadora que desarrolle un sentido de pertenencia se relacionará de manera más pacífica con sus alumnos, inculcándoles el mismo sentido de pertenencia a la escuela, por lo que los alumnos dentro de ella se sentirán tranquilos, protegidos; generarán un deseo por seguir asistiendo a la escuela y por tanto, ellos mismos tratarán de potencializar su desarrollo dentro de la escuela.

Una educadora motivada es igual a tener una educadora feliz, la cual puede comunicarse de una manera eficiente con los alumnos, así como esa motivación se la pueden ir transmitiendo al resto del alumnado y que ellos generen desde esta perspectiva, vinculaciones hacia el saber y hacia el estar en el aula.

La educadora capacitada para su trabajo, no solo deberá ver por sus funciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que también, tomará conciencia de sus responsabilidades al momento de formar a los alumnos psíquicamente. De tal modo que utilizará sus capacidades para influenciar y guiar a los alumnos, ayudándoles a crear una buena integración y puedan ir generando una buena auto imagen, ya que estas serán puentes al momento de que los niños formen su autoestima.

2 Desarrollo de ideas, actitudes y estereotipos.

Como se puede ver, la autoestima es un tema extenso que entrelaza muchos otros conceptos. Como se observó, también hay distintos tipos niveles de la autoestima, que se externalizan y modifican de acuerdo a las etapas cronológicas por las que pasa el sujeto.

De este modo, los niveles pueden ser manifestados de diferentes formas, estas pueden ser apreciadas y percibidas de maneras distintas; debido a esto, la forma de reaccionar y dirigirse de cada persona variará, dependiendo de lo que hayan percibido; generando actitudes, ideas o estereotipos.

En este segundo capítulo, se abordarán precisamente los temas relacionados a la generación de diferentes percepciones, actitudes y estereotipos.

De acuerdo a la Real Academia Española (2014) la percepción es “captar por uno de los sentidos, las imágenes impresiones o sensaciones externas”. A rasgos generales la percepción es la capacidad de procesamiento de la información a través de los sentidos, lo cual transforma en información y genera de este modo una interpretación.

Cuando somos pequeños, las percepciones son demasiado simples; por ejemplo, un bebé sabe que la madre está cerca por el estímulo del olfato que se activa con el olor glandular que secreta la madre a través del pecho.

De acuerdo con Dennett (1983, p. 343, citado en López 2010, p. 126) menciona que “hay animales que al igual que nosotros son conscientes de sus acciones y por eso le dan una racionalización a su percepción, sin embargo, lo que diferencia una percepción básica animal de la humana, es la intencionalidad pues los humanos son los únicos que pueden modificar los estados mentales de los demás y por lo tanto, modificar la percepción”.

Las percepciones básicas están fundamentadas en los cinco sentidos primarios; estos se consideran de primer nivel, ya que prácticamente son los que compartimos con los animales. Se engloban en el siguiente listado:

- *Percepción visual:* en la percepción visual, el sujeto utiliza como principal medio de recolección de información los ojos.

- *Percepción auditiva:* en este tipo de percepción, se utiliza como principal herramienta de procesamiento el aparato auditivo.
- *Percepción táctil:* la percepción táctil está netamente relacionada con la recolección de los datos, a través del uso de la piel como receptor.
- *Percepción gustativa:* es aquella percepción que se basa principalmente en la obtención de datos utilizando como herramienta protagonista al paladar.
- *Percepción olfativa:* por su parte, este tipo de percepción basa su análisis informativo en la utilización del olfato.

Conforme las personas se desarrollan van transformando las percepciones en conceptos más complejos, en donde no solo se genera una interpretación, sino que además se van formulando ideas y pensamientos que fluyen como respuestas a cuestionamientos inmediatos. Los niños de preescolar están más inmersos en este tipo de percepciones, por eso es muy importante que las educadoras trabajen constantemente con ello, de manera pacífica, el desarrollo de los mismos. En este punto es cuando la educadora saca la creatividad y los métodos aprendidos de manera vivencial (puede ser en su propia niñez), y sus propias percepciones para guiar a los niños.

Existe otro grupo de percepciones que se podría decir que son las más complejas, estas se distinguen de las primeras en que solamente los humanos son capaces de manejar un análisis y utilizar su lógica para generar una interpretación más completa de la información obtenida, por medio de las recepciones básicas; Gensollen (2010) menciona que “los humanos no necesitan tener todos los conceptos para tener percepciones adecuadas, en ocasiones, necesita filtrar sus percepciones y en otras no” (p.27-28). Es por lo que con base en la lógica es posible dar una respuesta perceptiva adecuada, aun sin tener la información completa. Estas percepciones también se clasifican en tres grupos:

Percepción social: la percepción social se inicia con el fenómeno de la socialización, en el cual, el punto de partida del sujeto está en la interacción social, tanto por instinto de sobrevivencia como por mera necesidad física y psicológica. El estar inmerso en una sociedad le permite al sujeto observar muy bien a las personas que se encuentran en su entorno, de tal manera que él pueda percibir estímulos que vienen directamente de ellos a manera de comportamientos; es en este punto en donde la educadora utiliza la parte

de raciocinio para generar un análisis y una interpretación más concreta del comportamiento.

Percepción musical: en este tipo de percepción se utiliza como base una de las percepciones primarias, que es la auditiva. En el ámbito auditivo simple se recolectan sonidos y estos son interpretados o asociados con algo, por ejemplo, cuando una persona escucha el sonido de un celular de inmediato sabe que el sonido puede ser de un mensaje o una llamada. En un aspecto más amplio, la percepción musical utiliza esos sonidos como recolección de la información y busca encontrar patrones de seguimiento, acordes, ritmos y melodías que le den sentido a la música; de tal manera que se pueda generar una canción y con esos sonidos interpretar situaciones, un ejemplo de la utilización de esta percepción sería las obras de ópera o los cuentos instrumentales. Otro ejemplo más cotidiano, puede ser que la educadora, dependiendo de su estado de ánimo, escuche algún tipo de música; de esta manera, puede externar a los demás cómo es que se está percibiendo ella en ese momento.

Percepción del movimiento: este tipo de percepción utiliza como medio de recolección la parte kinestésica de la persona. En la que por medio del cuerpo puede entender que el dominio de su corporalidad y en específico, del movimiento, puede crear algún tipo de lenguaje y este tipo de comunicación al ser analizada, genera una hipótesis y una interpretación. Desde un punto de vista simple, la percepción del movimiento mostraría la habilidad del humano para mover la cabeza, los ojos, las extremidades, y de esta manera, defenderse de no ser una presa. Pero en el sentido un poco más complejo, este tipo de percepción se puede utilizar para entender mejor el lenguaje no verbal; por ejemplo, en forma cotidiana por el mover de los ojos y la cabeza de una persona puedes inferir si está enojada, triste, sorprendida, etc., llevándolo a un punto todavía más complicado un ejemplo de ello serían las obras de ballet en donde, por medio del movimiento, sabes lo que está pasando en la historia. En el caso de las educadoras pueden utilizar este tipo de percepción como una herramienta para ver, a partir del lenguaje corporal, cómo es que están los niños; de igual manera, ella por este mismo medio, transmite a los niños cómo es que se siente. Esto es muy importante, ya que si ella se manifiesta con seguridad, los niños captarán esto y entonces podrán trabajar mejor y generar confianza.

De manera general, tanto las percepciones básicas como las complejas, buscan como objetivo principal generar una interpretación del estímulo presentado. Pero la percepción no solo se queda así, ya que de ahí devienen la relación con otros conceptos como las actitudes, ya que la interpretación obtenida va a influir directamente en cómo reacciona una persona, y por lo tanto en sus actitudes. A continuación, se explicará qué son las actitudes.

2.1 Actitudes.

De manera muy general, se podría decir que la actitud es una disposición a actuar de cierta forma, la cual se puede convertir o no directamente en un acto, ya que la actitud funge como un impulsor del comportamiento.

“Estado de disposición mental organizado a partir de la experiencia, que ejerce una influencia directa o dinámica sobre la conducta, respecto a los objetivos y situaciones con los que se relaciona”. (Allport, p. 810 1935, citado en Duran y Cabecinhas 2014, p 44).

La actitud es la predisposición aprendida para responder consistentemente, de un modo favorable o desfavorable, ante objetos, personas, o grupos de personas o situaciones. (Ovejero, p 193, 1998, citado en Suriá 2011, p 200-201).

Se podría decir que las actitudes se aprenden a lo largo de la vida, favorecidas a través de la socialización natural del hombre. Estas actitudes se van desarrollando y continuando bajo la lógica de Ovejero, de acuerdo a las actitudes que tengamos hacia las personas influirá directamente en la interacción con ellas. Una de las funciones importantes de las actitudes a nivel social, es la capacidad para ayudar a predecir la conducta futura de las personas. Por lo que, en tal caso, si se tienen actitudes negativas hacia una persona, entonces se podría decir que cuando el sujeto esté en contacto con dicha persona, su conducta en su mayoría será negativa.

Bajo esta misma lógica se han propuesto diferentes explicaciones acerca de la formación de las actitudes, mencionando, en su mayoría, que las actitudes son aprendidas. Como se puede comprender, de manera muy general, el estar constantemente expuesto a un objeto o persona (objeto de actitud), se va generando una actitud hacia el mismo. De

igual manera, las actitudes se pueden ir modificando conforme se acerca o se aleja del objeto de actitud.

Por ejemplo, si la educadora tiene un compañero de trabajo que le es indiferente y tiene que estar en constante interacción con él, lo más probable es que comience a generar actitudes positivas hacia él ya que comienza a conocer más el panorama de exposición. Por parte contraria, si la educadora tiene un amigo con el cual tiene una amistad fuerte y de repente, se alejan o no interaccionan tanto como antes, sus actitudes hacia él probablemente se vuelvan un poco negativas o más indiferentes.

Todo esto también dependerá de cómo entran en juego los diferentes componentes de las actitudes y desde qué punto de vista se esté trabajando la actitud, ya que hay diferentes definiciones de acuerdo al enfoque, a las corrientes psicológicas y acorde a los componentes.

Morales et al. (2007, p. 60- 62) proponen que las actitudes tienen ciertas funciones en la vida:

- La primera función es la *utilitaria o instrumental*, la cual sirve como facilitadora para generar un acercamiento real al cumplimiento de las metas propias.
- La segunda función se refiere al *conocimiento*, en la cual el sujeto procesa y percibe selectivamente la información obtenida del entorno.
- La tercera función de las actitudes es la *muestra y expresión de los valores y creencias*, mostradas a través de la propia actuación del sujeto.
- La cuarta función de la percepción es generar una *explicación* que dé como resultado una justificación de los actos en pro del beneficio propio, en donde se busca proteger el yo, preservar la autoestima, el auto-concepto y la autoafirmación.

Las actitudes también de acuerdo con su valía y expresión, pueden ser clasificadas de la siguiente manera: De acuerdo a su valencia, su orientación hacia la actividad, motivación para actuar y de acuerdo a la interacción que se tiene con las demás personas.

1.- De acuerdo a su *valencia efectiva*, se refiere a cómo la persona utiliza la actitud para valorar el entorno y la situación. Eagly y Chaiken (1998, citado en Morales et. el 2007, p. 459) explican que, al hablar de actitudes, se hace referencia al grado positivo o negativo con el que las personas tienden a juzgar cualquier aspecto de la realidad convencional. De acuerdo con ello, esta clasificación, a su vez, puede dividirse en las siguientes subclasificaciones:

- *Actitud positiva*, a través de la cual hay una interpretación optimista de un acontecimiento, donde la persona de manera sana y confiada afronta la situación, no importando las dificultades que se puedan presentar.
- *Actitud negativa*, genera una interpretación pesimista de la situación a afrontar, en donde la percepción engrandece o resalta la situación aversiva y por el contrario, minimiza o nulifica a la parte positiva de la situación.
- *Actitud neutra*, este tipo de actitud está más presente en personas que son capaces de mantener posturas imparciales ante situaciones complicadas. Ya que para esta actitud es necesario no tener involucrada una actitud positiva, pero tampoco una actitud negativa.

2.-Orientación a *la actividad*: “Las actitudes son una de las variables más importantes a la hora de facilitar o dificultar el proceso de integración social.” (Surfía, 2011, p. 202). En este sentido, las actitudes pretenden generar un dinamismo en la persona de acuerdo a la situación a enfrentar, es decir, que utiliza principalmente las disposiciones individuales para generar una orientación actitudinal como respuesta ante la situación. Esta orientación a las actitudes también pueden clasificarse en:

- *Actitud proactiva*, se basa completamente en la autonomía, en este tipo de reacciones se pretende que la persona busque por sí sola la resolución de sus problemas, utilizando como herramienta la creatividad, esta actitud tiene como característica que la persona busca generar un valor agregado en sus respuestas.
- *Actitud reactiva*, en este tipo de actitud, la persona (de igual manera) genera una respuesta ante la situación; solo que, al contrario de la primera, en esta no se busca la autonomía, por lo que la persona no dará una respuesta de no ser

obligada por un estímulo, no utiliza la creatividad, sino más bien buscará instrucciones de resolución y facilitadores.

3.-*De acuerdo a la motivación para actuar.* Las actitudes también pueden servir como un motor impulsor para generar una respuesta ante una situación. Las actitudes también son “un sentimiento general permanentemente positivo o negativo, hacia alguna persona, objeto o problema” (Duran y Cabecinhas, 2014, p. 44). Según la motivación también pueden clasificarse de la siguiente manera:

- *Actitud interesada*, en este tipo de actitud, la persona se ve impulsada a realizar la acción por cuestiones personales que le generen un beneficio propio; de no obtener una ganancia, la persona no realizará la acción. Bajo algunas circunstancias puede buscar el beneficio de los demás, pero siempre anteponiendo su ganancia.
- *Actitud altruista*, en este tipo de actitud, la persona busca generar una respuesta ante alguna situación externa o indirecta a la persona, es decir, que el beneficio de la respuesta es para otra persona, no importando que él o ella no obtenga algún beneficio propio.

4.-*De acuerdo a la relación con los demás*, las actitudes influyen directamente en la interacción que tiene una persona con otra. Ya que, de acuerdo a la actitud que se tenga hacia alguna persona, es como se dirigirá de manera verbal y actitudinal. “Como ocurre con la mayoría de los fenómenos psicológicos, la necesidad de juzgar estímulos en el entorno puede variar de una persona a otra” (Morales, 2007, p. 462). Esta actitud a su vez también puede clasificarse en:

- *Actitud colaboradora*, también conocida como integrativa, esta actitud promueve el trabajo equitativo entre un conjunto de personas, las cuales buscan lograr un objetivo en común, pero a la par de poder cumplir los objetivos propios.
- *Actitud manipuladora*, en este tipo de actitud, la persona utiliza, de manera consciente y totalmente voluntaria, a otras personas con la finalidad de cumplir sus metas propias y anteponiendo sus necesidades ante las de los demás.
- *Actitud pasiva*, se caracteriza porque la persona que la externa es dependiente y presenta una postura de vulnerabilidad ante las demandas del medio. En esta, la

persona es incapaz de defenderse ante las adversidades o buscar soluciones a sus problemas, generando una inmovilidad.

- *Actitud agresiva*, aquí el sujeto busca defender sus derechos y posturas no importando la posición de las demás personas y utilizando una postura hostil.
- *Actitud asertiva*, en este tipo de postura, la característica principal es el respeto, debido a que la persona busca defender sus opiniones y derechos, siempre teniendo consideración por los de los demás, así como manteniendo una apertura de negociación y reflexión.
- *Actitud permisiva*, en este tipo de postura, la persona suele utilizar la flexibilidad de manera excesiva, no respetando la parte autoritaria. De igual manera, no dimensiona o no presta importancia a las consecuencias de sus actitudes.
- *Actitud autoritaria*, en este tipo de actitud, la persona no suele ser flexible al momento de defender sus ideales. No respeta los ideales de los demás y muestra una postura agresiva si alguna persona tiene ideales distintos a los suyos.

5.- *De acuerdo al elemento utilizado para valorar un estímulo*, este estímulo se basa completamente en la percepción individual, ya que de acuerdo a como se procese la realidad, se dará un valor a cada situación. “Si las actitudes se van adquiriendo a lo largo de la vida en función de las experiencias, se van consolidando a través de las diferentes etapas” (Suría, 2011, p. 202). Este tipo de actitudes se subclasifican en:

- *Actitud emotiva*, en este caso, la persona utiliza en mayor medida su inteligencia emocional, basando su percepción completamente en valorar sus afectos y los de los demás, mostrando una postura dulce y amorosa; opacando a la parte racional.
- *Actitud racional*, en este caso, la persona utiliza su raciocinio a su máximo esplendor, basando su percepción de las situaciones en su parte lógica, ignorando o dejando de lado la parte emotiva de las circunstancias; Mostrando una postura rígida.

Las actitudes al ser reacciones predisuestas de las personas, pueden decir mucho de ellas. Por ejemplo, las educadoras que muestran más actitudes positivas, asertivas, poco agresivas, habla de que poseen un mejor manejo del autocontrol, que tienen una autoestima más equilibrada; por lo tanto, están a gusto consigo mismas y eso se ve

reflejado en el trabajo con los niños. Es importante recordar que las actitudes son aprendidas, las educadoras fueron guiadas por alguien para tener un manejo de su disposición a actuar, las cuales modifican con las experiencias para mejorarlas. Por lo que finalmente, ellas transmitirán sus actitudes al grupo de trabajo y algunos niños pueden optar por replicar las actitudes de la educadora.

2.1.1 Componentes.

Tomando en cuenta las primeras definiciones generadas para el término de las actitudes y considerando las utilidades de las mismas, se fueron creando otras tantas definiciones, las cuales después se fueron separando por sus diversos componentes.

Tomando en cuenta la primera definición que fue dada por Allport, comenzaron a surgir más y más definiciones que trataban de explicar ese fenómeno. Las cuales comenzaron a agruparse en dos categorías de acuerdo a los componentes disciplinarios. Los cuales son: El enfoque multidimensional y el enfoque unidimensional.

1) *Enfoque multidimensional*: este enfoque basa su ideología en que la “actitud es un constructo hipotético que no se puede observar y que, en consecuencia, se debe inferir a partir de las respuestas o valoraciones que hace la persona del objeto de la actitud.” (Duran y Cabecinhas, 2014, p. 44). De este enfoque, se sabe que hay tres elementos que se entrelazan para dar como resultado la actitud, los cuales son la parte cognitiva, afectiva y conductual. Es decir, que desde un enfoque multidimensional, las actitudes están compuestas por cogniciones, sentimientos y acciones que están enfocados hacia el objeto, situación o persona de reacción.

Desde este punto, entonces se pueden separar los elementos según la función que tenga con las actitudes:

- *La cognición*. Las respuestas cognitivas reflejan las ideas y creencias que las personas tienen hacia el objeto al que están reaccionando. En este sentido, la información cognitiva puede ser procesada de manera que forma creencias que califican y valoran los objetos y/o personas con los que el sujeto está relacionado constantemente, por ello el sujeto va describiendo qué alimentos le gustan, crea sus propias definiciones de los roles sociales, etc. La cognición es un proceso un

poco más complejo que éste; en este sentido, estas definiciones se pueden crear de manera vicaria, por lo que no es necesario estar en contacto con un objeto o persona para generar una postura ante el fenómeno; por ejemplo, si una persona va caminando por una acera resbalosa y se cae, de inmediato el sujeto que está observando pensará en tener precaución al pasar por este lugar, todo sin necesidad de experimentar propiamente la experiencia.

- *La afectividad.* Las respuestas afectivas reflejan los sentimientos emanados y vertientes que las personas tienen hacia el objeto que está reaccionando. La afectividad es un proceso complejo, en el cual la persona deposita sus afectos en algún objeto, lugar, persona o situación; estas emociones generan una respuesta actitudinal ante la simple manifestación cognitiva, o en su caso, la presencia del objeto mismo. Por ejemplo, a las personas que les dan miedo las arañas, si las ven, en automático su actitud es de rechazo y miedo; de igual manera, si se les mostrará una imagen de la araña, su actitud sería de rechazo.
- *La conducta.* Las respuestas conductuales son meramente las interacciones, compromisos y acciones que las personas tienen hacia el objeto que está reaccionando. De este modo, las actitudes sirven como un estímulo interpretativo que genera una reacción en las personas; en este sentido, se espera que las personas cumplan con una normativa de respuesta, es decir, que entre las mediaciones se pueden dar conductas aceptables y conductas poco aceptables o fuera de los lineamientos. Por ejemplo, cuando se va a un funeral las personas reflejan tristeza, lloran gritan, etc., todas esas conductas se ven como aceptables, ya que al hablar de una pérdida es normal que la persona tenga una actitud nostálgica; las conductas que estarían fuera de lo común serían que una persona contara chistes en el funeral o que llegara vestido de payaso.

2) *El enfoque unidimensional:* Petty y Cacioppo (1981, citado por Duran y Cabecinhas 2014, p. 44), consideran que “el término actitud hace referencia a un sentimiento general, permanente negativo o positivo, hacia alguna persona, objeto o problema”. Este enfoque considera como principal ideología que la actitud es meramente valorativa y afectiva.

Por lo que se podría decir que, en la parte unidimensional, sólo se considera a los sentimientos como parte formativa de las actitudes, mientras que a los elementos

cognitivos y conductuales se les considera como agentes externos a las actitudes. Visto desde este punto, las actitudes son un factor interno, el cual no podría ser estudiado u observado de manera directa, y necesitaría de un elemento u objeto de actitud para poder observar la respuesta hacia él y así poder obtener una medición.

Viendo a la actitud desde el enfoque multidimensional o unidimensional, en ambos casos es posible estudiar la actitud y generar una medición. Ya sea de manera directa, como en el primer caso, o de manera indirecta, como en el segundo caso.

El comportamiento es la representación directa de las actitudes, ya que de este modo, se reflejan las valoraciones y posturas de las personas de acuerdo a la percepción de un tema y de una actitud.

En este sentido, las actitudes son consideradas como un fenómeno mental, ya que refleja una tendencia evaluativa que aparentemente no es directamente observable, fuera del sujeto de observación. En cualquiera de los casos, para lograr hacer una correcta evaluación, es necesario tener las pautas valorativas específicas para evaluar.

Morales, et al. (2007)) señalan que “un estímulo no evoca inicialmente una respuesta emocional (estímulo condicionado) termina por introducir dicha respuesta como consecuencia de un emparejamiento sucesivo con otro estímulo (estímulo incondicionado) que si provoca naturalmente la respuesta afectiva” (p. 465). Es decir, que para poder generar una actitud en respuesta a una situación, primero es necesario unir dos estímulos psicológicos y analíticos simples, que parezcan congruentes entre sí, para que de esta manera, sea aprobada la futura acción a realizar. La respuesta de la actitud, aunque sea en un tenor de aprobación o desaprobación para los demás a nivel social; para el propio sujeto es la manera más correcta de responder a una situación, por lo que en ocasiones, es muy difícil cambiar la postura que se está tomando. Ya que entre todos los datos obtenidos previos a tomar una decisión, la persona ya discriminó las respuestas que para el sujeto son las mejores, y una vez casi emitida la actitud el sujeto ya no discrimina la información y la emite sin tomar más elementos en consideración.

Las actitudes buscan alcanzar objetivos deseados como metas, ya que a través de estas se puede conseguir lo que se quiere, lo que se transforma en un sentimiento de libertad y competencia.

Las actitudes se utilizan de manera cotidiana y en casi todo momento, sin embargo, generalmente las personas no se dan cuenta. Las actitudes se usan por ejemplo, cuando la persona prueba un alimento y no le gusta, desde que toma información (política, de moda, cultural, etc.) y emite una opinión; y comienza a expresar cómo es que la situación afectan su vida cotidiana y manifiesta al mundo abiertamente lo que quiere decir o explicar.

El cómo estas actitudes o posturas sean utilizadas va a ayudar mucho a expresar, otorgar un lugar ante el mundo social y se dé a conocer frente los demás. De igual manera, las actitudes que una persona tiene ante una situación son como su carta de presentación, en donde el espectador también lo puede conocer.

2.1.1.1 Medición de actitudes.

Las actitudes son fenómenos psicológicos únicos en cada persona y que dependen de muchos factores para que estos se mantengan bajo una misma línea de patrón. Sin embargo, hay actitudes muy específicas en cada persona que se mantienen, y de acuerdo a ellas, es posible medirlas. En este punto, se indagará cómo es que se miden las actitudes.

Para comenzar a realizar una medición de las actitudes se tiene que hacer una observación cuantitativa, basándolas en el tiempo y espacio de la persona. En su mayoría, los instrumentos de medición de las actitudes, basan su trabajo evaluativo en las proporciones individuales que hacen referencia a las características observables, que pueden ser cuantificadas y que son recurrentes en las personas. De acuerdo al estudio realizado por Sulbarán (2009) respecto a las escalas de actitudes, se explicarán las siguientes escalas.

1) *La escala de actitud tipo Thurstone*: fue creada en 1928 por Luis León Thurstone. Esta escala se centra en el sujeto o persona, basándose en un estímulo. Su objeto de evaluación son las opiniones, por lo que esta escala puede ser utilizada para medir temas religiosos, política, de tenor social y psicológicos.

Thurstone desarrolló los principios de la evaluación de la actitud por medio de su escala, la cual está basada en un cuestionario en donde se tienen que emitir opiniones, y estas son evaluadas a manera de pares. El autor menciona “No podemos acceder directamente a la observación de la actitud, pero la opinión verbal expresada de los sujetos puede servir como indicador de la actitud” (Thurstone 1928, citado en Sulbarán, 2009, p. 7).

Bajo esta idea de la medición de las actitudes, entonces, utiliza el cuestionario para ver la expresión verbal del sujeto, como índice de medida para la aceptación o rechazo hacia el objeto de medida, por lo que se mide de manera indirecta el uso de las actitudes.

2) *La escala tipo Likert*: esta es la más utilizada para medir las actitudes. Construida entre 1929 y 1931, se usó una encuesta y una escala Likert, creada por el mismo autor, es utilizada en las evaluaciones de algunas empresas y universidades. Surge como alternativa al método de evaluación utilizado por Thurstone.

Esta escala utiliza originalmente algunas afirmaciones a manera de ítems, las cuales sirven como medios de evaluación hacia el objeto de actitud. Sin embargo, en las escalas más actuales, a partir del 2006, se ha optado por utilizar preguntas en vez de las afirmaciones. Este instrumento tiene dos maneras de aplicarse: la primera es la autoadministrada, en donde la persona lee los ítems y responde de acuerdo a la opción que más considere oportuna; la segunda es donde la persona que está realizando la entrevista o evaluación lee en voz alta cada uno de los ítems y anota la respuesta emitida por el entrevistado.

3) *El Escalograma de Guttam*: El escalograma es similar en su construcción, a la escala de Thurston y la de Likert. De igual manera se basa en preguntas, las cuales se clasifican de manera numérica, en donde a mayor numeración, más será la fuerza de reacción hacia el objeto de actitud. Esta escala es unidimensional, a diferencia de las otras dos, es decir, que en este instrumento cada ítem ayudará a la evaluación de un solo objetivo.

Para la construcción de este escalograma se tienen que generar un conjunto de afirmaciones respecto al tema de evaluación de la actitud, los cuales deben ir aumentando en intensidad. Es decir, que se pueden manejar escalas como por ejemplo, del 1 al 5 qué tan satisfecho está con tal situación.

Para utilizar este tipo de escala para la evaluación de la actitud, es necesario tomar en cuenta los siguientes puntos: en primer lugar, se necesita tener en cuenta el puntaje total que se utilizara para la escala, en aplicación grupal se ordenan todos los puntajes de manera ascendente o descendente según sea el caso, se tienen que ordenar las afirmaciones de manera de acuerdo a su intensidad (acomodando siempre de mayor a menor y de izquierda a derecha) y analizar el número de errores y validez de la escala.

Existen diversas maneras de evaluar las actitudes con diferentes instrumentos; sin embargo, dentro de las mismas mediciones se tienen que hacer delimitaciones de la evaluación, para hacer más certero el resultado. Ya que las actitudes van en función de temas políticos, religiosos, sociales o educativos.

En la medición de actitudes se pueden encontrar la escala de autoestima de Coopersmith versión resumida para adultos, esta se encontraría en el apartado de la escala tipo Thurston.

Se coloca en este apartado, ya que la escala está hecha para evaluar la autoestima que será un tema psicológico; también está formada por ítems predeterminados (las frases utilizadas como cuestionamientos), las cuales se evalúan a medida de pares, que en este caso son las respuestas sí o no. Utilizando como principal medio de evaluación la verbalización del sujeto ante diversas situaciones, evaluando la aceptación o el rechazo de la valía propia de la persona. Principalmente no hay respuestas buenas ni malas, estas solo son tomadas como referencia de cómo se siente la persona, cómo llega a actuar, qué piensa y con base en ello, genera un estado valorativo de la autoestima.

Otro test utilizado es el de satisfacción del taller, este test que fue creado para la evaluación de la calidad, se acomoda en la escala Likert (debido a que se mide el grado de satisfacción de un producto o servicio). La escala (al igual que la anterior) se mide por frases niveladas, solo que sus opciones en vez de ser pares regularmente son 3 o 5 respuestas para tener una mejor amplitud de las posibles conductas a realizar.

Dentro de estos parámetros de evaluación de las actitudes, se debe de tomar en cuenta otro factor denominado percepción. La percepción, a rasgos generales, es la forma en que el cerebro procesa la información recabada a través de los sentidos y a partir de ello, va generando una realidad física para el sujeto.

La percepción de los demás de acuerdo con Bruner (1958, citado por Morales et al, 2007, p 268), Comprende dos procesos:

- La selección, la interpretación y el resumen de los datos que se obtienen día con día.
- Ir un paso más allá de la información que recibe, esto con la finalidad de generar predicciones de acontecimientos posteriores.

La percepción también se apoya de la comunicación no verbal, la cual es definida como todas las características físicas visibles en una interacción o como todas aquellas interacciones no verbales que produce una persona. Dentro de esta comunicación no verbal se destaca el uso de las emociones y los afectos, la manifestación involuntaria e incontrolable en algunos de los casos y va de la mano con la conducta verbal, ya que ambas se complementan.

Se podría decir entonces que, tanto la comunicación verbal como la no verbal, son formas de manifestación de la percepción de un sujeto. Por ejemplo, una persona que come por primera vez un alimento, selecciona a través del sentido del gusto los elementos que le pueden servir (como la textura o el sabor del alimento), después interpreta lo que está captando y da un veredicto de si le gusta o no utilizando la comunicación verbal; al mismo tiempo que gesticulará una respuesta de agrado o desagrado. Finalmente, con la recolección de la información decidiría si continúa comiendo el alimento o no y, con ayuda de un poco de investigación independiente a lo percibido, podría predecir si lo comería en alguna otra ocasión.

En el caso de las escalas mencionadas anteriormente para ejemplificar dos de los instrumentos de la evaluación de las actitudes se puede observar lo siguiente: en la primera escala, que es la de Coopersmith, se puede evaluar la propia percepción de la persona al mostrar una construcción de su propia realidad, a través de la interpretación de las frases.

En el segundo caso, en la escala de tipo Likert, puede evaluar la percepción del sujeto a través de un fenómeno externo a ella o menos directo, como en el caso de la escala Coopersmith que evalúa la autoestima; aquí se recolecta información para dar una

interpretación respecto a una experiencia vivida por el sujeto, que en este caso, es el grado de satisfacción de la misma.

2.1.1.2 Actitudes en la escuela.

La medición de las actitudes no es una tarea fácil, como ya se observó en el capítulo anterior; ya que se tienen que tomar en cuenta muchos aspectos, entre ellos el número frecuente de actitudes, la predisposición, incluso los lugares en donde se presentan dichas actitudes, ya que no es lo mismo cómo se comporta en la casa, que en el cine o en la escuela. En este punto, se abordarán las actitudes en la escuela.

Las actitudes, ya sean vistas desde un ámbito multidimensional o unidimensional, son reflejo de las percepciones que se han aprendido a lo largo del tiempo, al relacionarse con la familia, los amigos y por supuesto, en la escuela. Es por ello que el manejo de las actitudes en el contexto escolar es una parte fundamental, ya sea entre alumnos o entre docentes y alumnos, las actitudes generarán una convivencia sana o insana y se promoverá o no la integración de los alumnos.

Las actitudes son la clave principal para el éxito en las personas, en el caso de los alumnos, éstas le abren camino para generar una buena integración con los demás compañeros y con los docentes. De igual manera, una buena actitud del alumno hacia la escuela hace que su proceso de enseñanza sea más productivo y significativo.

Las actitudes al ser meramente aprendidas se van a ir modificando a lo largo del tiempo, es por ello que en las mismas van a influir la edad de la persona, el nivel educativo y la etapa de formación. En los primeros años educativos, los alumnos son altamente influenciados al adoptar actitudes de las personas a su alrededor y adoptarlas para sí mismos. Claros ejemplos son cuando los alumnos imitan posturas de sus profesores, o de sus propios compañeros, conforme van creciendo estas actitudes se van consolidando con el resto de los aprendizajes y la madurez de la persona.

En el parámetro de las actitudes en el ámbito escolar se tiene que tomar en cuenta dos puntos de vista: El primero serían las actitudes de los alumnos desde un punto multidimensional, cómo es que interactúan, sienten y perciben a los demás compañeros,

a los profesores y a ellos mismos. Y que de todo esto, dependerá el desempeño del alumno, la interacción y aprendizajes que tendrán del mismo.

El otro punto de vista serían las actitudes que tienen los profesores frente al alumnado y ante al resto de los compañeros de trabajo. En alguna ocasión, se ha escuchado la frase “predicar con el ejemplo”; en el caso de las actitudes, si el alumno ve que el profesor tiene actitudes positivas frente a un alumno que se le dificulta el aprendizaje, entonces en su mayoría, es posible que los alumnos poco a poco adopten las mismas conductas. Bajo esta misma lógica, si un docente es amable con sus compañeros de trabajo y respetuoso con sus autoridades correspondientes, de igual manera, los alumnos adoptarán este comportamiento.

En ambos casos, se podría decir que el estar expuesto a las actitudes, ya sean positivas o negativas hacia la propia persona, tendrá una connotación en el ámbito emocional y psicológico de la persona, repercutiendo así en la consolidación de la propia autoestima.

2.1.1.3 Actitudes y autoestima.

La autoestima puede ser expresada de muchas maneras y una de ellas son las actitudes. De acuerdo al nivel de autoestima que la persona tenga será la probable actitud que manejará ante el objeto de actitud; es por ello que a continuación, basado nuevamente en las investigaciones de Ozorio (2015), Bazan (2015), Hornstein (2011) y Castañeda (2013), se explicarán las actitudes por medio de los niveles de autoestima.

Autoestima alta y estable: como se había mencionado anteriormente, las personas con este nivel tienen altas expectativas al realizar sus actividades; sin embargo, al fracasar mostrarían una actitud positiva en donde trataría de encontrar el lado positivo a la situación, no se compara con los demás aun cuando la otra persona sea exitosa; así mismo, les darán gusto los éxitos de las demás personas.

Autoestima alta e inestable: al tener una gran expectativa de éxito y fracasar, las personas con esta autoestima reaccionarán con una actitud de rechazo hacia sí mismas y hacia el objeto de actitud. Al ser una persona altamente competitiva mostrará una actitud de rechazo ante los éxitos de las demás personas. Al tener asertividad baja y ser altamente

influenciable, cambiará muy fácilmente la actitud que tenga hacia el objeto de actitud, es decir, que puede tener una actitud negativa y con el tiempo cambiar a una positiva y viceversa.

Autoestima baja y estable: la actitud más representativa de este nivel es la actitud negativa hacia las cosas. Al tener una postura frágil, la persona constantemente tendrá actitudes de rechazo hacia sí misma, de igual manera al recibir actitudes negativas hacia su persona las tomará como ciertas. Encontrará todas las cosas negativas al objeto actitud. Estará constantemente comparando su desempeño con las demás personas y quedará en una posición de incompetencia, encontrando mayores defectos en él que en los demás.

Autoestima baja e inestable: la característica principal es que su autoestima está altamente influenciada por el ambiente, por lo que las actitudes de igual manera estarán desequilibradas. La persona reaccionará con actitudes negativas a quien sienta amenazante, comúnmente hablará mal de las personas, toma una postura donde considera que las cosas son difíciles y no las intenta.

Exceso de autoestima: al tener un delirio de superioridad, es común que este tipo de personas tome posturas de rechazo e inferioridad hacia el resto de los individuos, sobre todo, a las que son completamente diferentes a ellas. Al tener características violentas, las personas reaccionan con actitudes demasiado hostiles hacia el objeto de actitud. Así también al tener una ligera distorsión de las cosas, culpan a las demás personas por las cosas que les salen mal.

2.2 Sesgos cognitivos.

Como se ve, los niveles de autoestima tienen algunas actitudes que pueden presentarse por cada uno de ellos. Si analiza más esta información se puede resaltar que, si se repiten constantemente ciertas actitudes, estas pueden recaer en algunos sesgos cognitivos. “Se ha demostrado que los individuos poseen limitaciones al momento de procesar la información social”. (Tesser 1988, citado en Concha, Bilbao, Gallardo, Paéz y Fresno, 2012, p. 116).

De acuerdo con Mayoral y Torres (2013):

“Un sesgo cognitivo es un patrón de desviación en el juicio, en el pensamiento racional, lo cual le puede distorsionar la percepción, lo que conduce a errores constantes e interpretaciones irracionales o ilógicas en la toma de decisiones”. (p. 5).

Los sesgos cognitivos son barreras de las percepciones, al momento de emitir una respuesta lógica. La mente al recibir un estímulo, genera inmediatamente una respuesta, por lo que debe de tomar una decisión, aun sin tener toda la información completa; lo cual a la larga, puede generar respuestas automáticas asociativas, convirtiéndose después en un sesgo cognitivo.

“Las personas son parcialmente racionales actuando en muchos casos por impulsos emocionales, ya que la racionalidad se ve limitada por la disponibilidad de la información, por la capacidad cognoscitiva y por la disponibilidad de tiempo en la toma de decisiones”. (Simón 1983, citado en Urra, Medina y Acosta, 2011, p. 392).

Los sesgos cognitivos, de manera muy general, se pueden dar por dos razones: la primera son las emociones y la segunda es la necesidad de categorización. En el primer caso, una persona que se deja guiar por su inteligencia emocional puede tomar una decisión exaltada, sin siquiera procesar toda la información y emite una respuesta apresurada, nublando su juicio razonable. En el segundo caso, la persona al categorizar la información puede emitir una respuesta más fácilmente, ya que sintetiza y acomoda los elementos, pero si esto se hace muy frecuentemente, recae en ideas automatizadas y por tanto, en sesgos cognitivos.

De acuerdo con lo mencionado por autores como Concha et al. (2012), Mayoral y Torres (2013), y Medina y Acosta (2011) en sus diferentes trabajos, se explicarán algunos sesgos cognitivos:

Agrupación o asociación: creer que porque algún objeto está muy cercano a otro es de la misma clasificación. Por ejemplo, la educadora puede llegar a pensar que, si hay un niño jugando en una mesa de trabajo grupal, entonces todos los niños de esa mesa están jugando también.

Primera impresión: de acuerdo a la primera impresión emitimos un juicio. Por ejemplo, si un niño no habla durante los primeros días de clase, la educadora puede llegar a pensar que el niño será tímido el resto del año escolar.

Característica específica: se busca una característica resaltante en la persona y se etiqueta a la persona por ello. Por ejemplo, si a una educadora le toca una niña de muy baja estatura, diría que es la chaparrita del salón.

Inversión de costo hundido: sucede cuando una persona sabe que ya no es funcional para alguna actividad, pero no quiere dejarlo por todo lo que invirtió. Por ejemplo, cuando una educadora, por la edad, ya no es paciente ni eficiente, pero continúa trabajando porque piensa que ya invirtió tantos años en ello que sería como tirarlos a la basura.

Exceso de seguridad: sucede cuando una persona piensa que todo lo que hace está bien solo por el hecho de hacerlo ella misma. Por ejemplo, cuando una educadora refiere que ella es la que tiene que estar pendiente de su salón, porque si alguien más se hace cargo no salen bien las cosas.

Sesgo de presencia: es la tendencia a creer que algo tiene valor por su estética. Por ejemplo, que una educadora piense que un niño va a ser muy inquieto, solo con verlo (crea su hipótesis bajo la apariencia física del niño).

De ilusión de información asimétrica: tendencia a creer que se conoce a los demás más que ellos mismos. Por ejemplo, cuando una educadora piensa que conoce más a sus alumnos que ellos mismos y utiliza frases como “sí, ya sé cómo eres”, o “ya, sabía que tenías que ser tú”.

De negatividad: tendencia a encontrar todo lo negativo en las cosas. Por ejemplo, cuando la educadora piensa que todo lo que hace siempre va a terminar mal, o por el contrario, que todo lo que realizan los demás va a salir mal.

Punto ciego: idea recurrente de creer que todos se equivocan menos la propia persona. Cuando la educadora piensa que todos sus compañeros son incompetentes para las actividades a desempeñar, menos ella.

2.2.1 Estereotipos.

Los estereotipos pueden ser considerados, como creencias muy parecidas a los sesgos cognitivos; ya que también hablan de respuestas lógicas para dar una representación de la realidad, solo que a diferencia de los sesgos cognitivos que en su mayoría abordan un solo objetivo de evaluación, los estereotipos están enfocados en un grupo de personas que comparten las mismas características en común.

Fernández (2011) menciona que:

“El estereotipo es una percepción generalizada, parte del proceso mental que organiza la información recibida, simplifica el entendimiento para aprender del ambiente social, predecir un acontecimiento, formar categorías sociales, económicas, hacer más sencilla la percepción de la realidad, construcciones, generalizaciones. Su función es perceptiva, cognitiva y de categorización”. (p. 318).

Al igual que en algunos términos, la definición de estereotipos ha pasado por muchas transformaciones. En un principio se creía que los estereotipos eran imágenes copiadas parecidas a las de las imprentas, pero a nivel cognitivo. Bajo estos términos se consideraba que los estereotipos se utilizan como herramientas para explicar la realidad, que son creencias compartidas por un grupo. Morales et al. (2009) definió el término “como una creencia mantenida a nivel individual o por un grupo, siguiendo la misma ideología... en este puede existir un margen de error interpretativo donde hay una comparación de lo real vs lo erróneo”. (p.2016).

Lippman (2003, citado en Fernández, 2011, p. 318) “afirma que las imágenes están dentro de las cabezas de las mismas personas que las piensan, existiendo así también imágenes positivas, negativas o neutras”. Los estereotipos son imágenes mentales que median entre la persona y la realidad, influyen en cómo se perciben las cosas y hablan del mundo antes de verlo. Tienen funciones cognitivas y motivaciones. En cuanto a la función cognitiva, la realidad, facilitan la interacción y posibilitan la convivencia. En cuanto a la parte motivacional sirve para que ciertos grupos mantengan su estatus, poder y dominancia. Fernández (2011) menciona que así como hay estereotipos negativos,

positivos, neutros también hay “auto estereotipos (lo que un grupo piensa de sí) y hetero estereotipos (adjudicados por otro grupo)”. (p. 318).

Como idea general, se puede decir que los estereotipos están conformados por:

- Los ideales
- Los prejuicios
- Actitudes
- Creencias
- Opiniones concebidas
- Opiniones impuestas de manera social
- Opiniones culturales

Factores personales del objeto a evaluar como nacionalidad, etnia, sexo, edad, orientación sexual y orientación geográfica, entre otros tantos.

2.2.2 Creencias.

Los estereotipos están basados en la construcción de muchos factores cognitivos, para poder crear esa imagen de la realidad y dar una interpretación. Dentro de estos elementos se encuentran las creencias, las cuales se explicarán a continuación.

En palabras generales, se puede decir que una creencia es un conjunto de ideas que se internalizan y personalizan, las cuales se utilizan para actuar. Estas creencias son meramente individuales, ya que, aun cuando un grupo de personas pueden tener ideologías parecidas, la interpretación y uso que se le dé para explicar algún fenómeno del que no se conoce completamente, será única por cada individuo.

Dewey definió (1993 p. 24, citado en Garritz, 2014):

“El término pensamiento como un sinónimo de creencia como algo que trasciende y que al mismo tiempo certifica su valor, la creencia realiza una afirmación acerca de una cuestión de hecho, de un principio o una ley, abarca todas las cuestiones acerca de las cuales no disponemos de un conocimiento seguro, pero en las que confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo a ellas”. (p. 89).

El manejo de creencias fungirá como una herramienta posibilitadora o castrante dependiendo de qué tanta flexibilidad se maneje ante el aprendizaje. Los seres humanos conforme crecen, van obteniendo nuevos conocimientos y aprendizajes y con ello, se crea la posibilidad de tomar estas experiencias para reestructurar y resignificar las creencias repercutiendo en la manera de actuar.

En el caso de las educadoras, es necesario tomar en cuenta varios puntos de vista al tocar el tema de las creencias. Como punto de partida se puede decir que las creencias son los mejores indicadores para tomar las decisiones, tanto en la vida personal como dentro del aula. Pajares (1992, p. 307, citado en Garritz, 2014, p. 89) "las creencias de los profesores influyen sobre sus percepciones y juicios, los cuales afectan su comportamiento en el aula". A partir de las creencias, se pueden interpretar diversos aspectos del trabajo del profesor incluyendo la enseñanza, la planeación de las lecciones, la interacción con los padres y estudiantes, incluso su desarrollo personal.

Las creencias, hablando a nivel del trabajo interactivo con los alumnos, se puede decir que se manifiesta en los siguientes aspectos:

Simulaciones: referente a que las educadoras ponen situaciones desafiantes a los niños, para que ellos puedan resolverlos. Las educadoras, de acuerdo a su ideología, ya tienen algunas posibles soluciones establecidas, las cuales esperan que los niños utilicen para resolver estas situaciones, de acuerdo a su creatividad y herramientas. En este aspecto, las educadoras, de acuerdo a sus creencias, tendrán predisuestas algunas respuestas por parte de los alumnos.

Comentarios: en este aspecto, se puede hablar de que la educadora manifiesta sus ideales evaluativos respecto a una situación específica o un alumno específico. Estos comentarios son los pensamientos directos de las educadoras. Lo que lo hace tan personal es que, de acuerdo a sus creencias, será el momento en que utilicen estos comentarios, la manera de dirigirse a los niños, si los usan de manera positiva o negativa, etc.

Comportamiento: el comportamiento se refiere a la forma en que se van a relacionar con los alumnos, pero de una manera más interactiva. En este sentido, las educadoras, de acuerdo a las creencias que tienen, van a actuar de una manera específica ante las

situaciones que se le presentan día a día en el aula, influyendo directamente en los niños y mostrando su personalidad al hacerlo.

Las creencias pueden resultar ser un desafío para las educadoras. Como se ha mencionado anteriormente, son ideas muy personales que se pueden enraizar a su trabajo y estilo de vida; sin embargo, al tener esta profesión es necesario que tengan flexibilidad, ya que debido a las últimas demandas de aprendizaje y enseñanza, es preciso que las educadoras resignifiquen y reestructuren algunas creencias para poder adaptarse a las nuevas demandas.

2.2.3 Ideas.

Las creencias van muy de la mano con las ideas, ya que a partir de una, es como se van haciendo constructos para generar una creencia.

De acuerdo con la Real Academia Española la idea se define como “el conocimiento puro racional debido a las naturales condiciones del entendimiento humano... Concepto, opinión o juicio formado de algo o alguien”. (RAE, 2014).

Otra definición dada por el diccionario Vox, en colaboración con Larousse respecto a la idea es “una representación mental de algo o alguien, real o imaginario... conocimiento o concepto que se tiene de una cosa”. (Vox y Larousse, 2019).

A grandes rasgos, se podría decir que la idea es una representación mental, que emerge a partir del razonamiento, en conjunto con la imaginación de la persona. Dando como resultado el entendimiento, pues a partir de este proceso se genera un conocimiento.

La idea se podría decir que es uno de los motores básicos para el manejo de la cognición. El conjunto de ideas sobre un objeto o persona puede crear juicios, generar hipótesis respecto a los acontecimientos que lo rodean. Con base en ella, la persona genera conductas hacia sí misma y hacia los demás.

En el caso de las educadoras, las ideas se manifiestan en todos los aspectos de su vida. En la parte escolar, la educadora utiliza sus ideas para resolver problemas, genera estrategias de intervención para el trabajo con los niños, la propia intervención con las

compañeras de trabajo y la interacción con los padres. Es en esta parte donde emergen los prejuicios, estereotipos y los sesgos cognitivos.

Las ideas van a generar soluciones, pero a la vez también forman una opinión respecto al resultado obtenido del mismo. Las ideas que las educadoras van a tener sobre ellas mismas, repercuten directamente en cómo se dirigen a los demás y qué tanto valor le pone a sus acciones. Por ejemplo, una educadora que piensa que es muy buena haciendo su trabajo, puede llegar a pensar que siempre resolverá los problemas de la mejor manera; o en otro ejemplo, una educadora que piensa que un niño no es capaz de aprender podría generar una idea recurrente de que no logrará aprender ni siquiera con su ayuda y entonces puede ocasionar un encasillamiento con el trabajo.

3 ¿Qué es un CENDI?

Hasta el momento se ha hablado de la complejidad de la autoestima, de cómo es que se forma y las repercusiones que se tiene de acuerdo al nivel presentado. En el apartado anterior, se habló de cómo es que se desarrollan las ideas, de cómo se generan los estereotipos, de cómo se puede caer en los sesgos cognitivos y del proceso de las actitudes.

Toda esta información se engloba en un objetivo, que es el análisis de las educadoras, tanto de manera personal como en el trabajo. Como ya se mencionó anteriormente, el entorno es un factor que influye en todo lo anteriormente mencionado, es por ello que, para entender un poco más respecto a la autoestima de las educadoras, en este capítulo se describirá su zona de trabajo, los CENDI.

3.1 Antecedentes.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2002), los CENDI surgen primeramente como una necesidad de cubrir el cuidado de los niños de las madres trabajadoras y posteriormente, con la finalidad de cubrir a la mayor población de niños a nivel nacional, para que tengan derecho a la educación gratuita y de calidad (p. 5-7).

De manera muy breve se usa un cuadro donde se explica a grandes rasgos cómo fue el proceso de creación de los CENDI. Basado en la información brindada por la SEP, en su última actualización en 2002.

Tabla 1

Se explica cómo fue la creación de los CENDIS.

Año	Acontecimiento
1837	Se crea el primer local dentro de un mercado, para que las madres trabajadoras del mismo tuvieran donde dejar a sus hijos mientras trabajaban.
1865	La emperatriz Carlota crea “la casa de asilo de la infancia”.

1869	Se funda el asilo "San Carlos".
1887	Se funda la casa "Amiga de la Obrera".
1916	La casa "amiga de la obrera se vuelve beneficencia pública".
1928	Se crea la casa "Amiga de la Obrera número 2".
1929	Carmen García de Portes Gil crea la "Asociación Nacional de protección a la infancia".
1937	Se les cambia el nombre a "Guarderías infantiles".
1939	Lázaro Cárdenas amplía el grupo de personas a las que pueden tener acceso a las guarderías, incluyendo costureras y elaboradoras de uniformes.
1943	La Secretaria de Salubridad y Asistencia implementa programas de higiene, asistencia maternal-infantil y desayunos infantiles.
1944	El programa es extendido para todos los derechohabientes.
1946-1952	El presidente Miguel Alemán establece guarderías para organismos estatales.
1959	El presidente Adolfo López Mateos establece como prestación el uso de las estancias infantiles para los derechohabientes del ISSSTE.
1976	Porfirio Muñoz Ledo acuerda con la SEP, para respaldar las guarderías y son renombradas como Centros de Desarrollo Infantil (CENDI).

1978	Se amplía la cobertura en el Distrito Federal y en algunos estados de la República Mexicana.
1979	Entran Auxiliares educativos con un nuevo plan de estudios.
1980	Se extiende a todo el país en sus dos modalidades: escolarizada y no escolarizada.
1985	Se crea la Dirección General de Educación Preescolar.
1989	Se crea la Dirección General de Educación Inicial y Preescolar.
1990	Se consolida la Unidad de Educación Inicial y se crea en el DF la opción de semi-escolarizada.
1992	Se experimenta con el PEI y se reconoce a los CENDI como una institución escolarizada.
1994	Se hacen cambios al reglamento interior de la SEP donde se establece formalmente como una institución de formación dependiente de las instituciones y asociaciones educativas iniciales.

3.1.1 Antecedentes de los CENDI en la Delegación Azcapotzalco.

El CENDI nació originalmente como un centro de apoyo para el cuidado de los hijos de los trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana. De acuerdo con la página oficial de la Universidad Autónoma de Metropolitana (2019), en 1976 se unieron la universidad y el sindicato de trabajadores, con la finalidad de construir un centro, el cual los trabajadores pudieran utilizar como guardería, esta sería colocada en las propias instalaciones de la UAM. Se estuvo trabajando en este beneficio para los trabajadores y

finalmente, se decidió añadir como beneficio fijo establecido en la cláusula 193 del contrato colectivo del trabajo.

Estos centros, al ser de mucha utilidad para comunidad de trabajadores, fueron aumentando cada vez más con la demanda del servicio, por lo que en el año de 1982 se decidió trabajar para modificar el programa y que quedara como una dirección para un programa de estancias infantiles, la cual se esperaba fuera aunada a la secretaría general.

Para iniciar con el proyecto se realizaron una serie de entrevistas y de encuestas a los trabajadores universitarios, para conocer las necesidades y con base en el sondeo realizado, poder definir los objetivos del CENDI, las edades de los niños a resguardar, bajo qué programa intervendrán, qué cosas se modificarían del primer prototipo, entre otras cosas.

Un año después de la gran petición de los trabajadores al programa de estancias infantiles en 1983, se anuncia oficialmente que el proyecto de guardería queda como un centro de Dirección dependiente en su totalidad por la secretaría general, quedando bajo el nombre de Centros de Desarrollo Infantil, el cual desplaza en su totalidad al programa de estancias infantiles planeado en un primer momento.

Cuando se terminó de realizar el reajuste total del proyecto, las personas a cargo se dieron cuenta de que al aumentar la población con la que se trabajaría en el CENDI, también debería aumentar el espacio para atenderlos, por lo que se decidió que tendrían que buscar un nuevo lugar para construir la instancia, ya que dentro de la misma universidad no tendrían el espacio suficiente.

El primer CENDI

Se buscó un lugar cerca de la misma universidad, para que los trabajadores no tuvieran tantos problemas de movilidad de la guardería al trabajo, por lo que se buscó un lugar dentro de la delegación Azcapotzalco. Para elegir el lugar se tomaron en cuenta factores como el espacio, la disponibilidad de servicios, el tamaño, la infraestructura, etc. Finalmente se encontró un lugar que cubría con las características requeridas, por lo que

se inauguró el primer CENDI en Av. Real de San Martín, #208, Colonia Reynosa Tamaulipas, Delegación Azcapotzalco.

El primer CENDI contaba con un área de 3,017 metros cuadrados y estaba localizado a 500 metros de distancia de la Universidad Autónoma Metropolitana plantel Azcapotzalco, el cual contaba con todos los servicios básicos (luz, agua, centro de drenaje, instalaciones con gas, etc.) colocados para el uso eficiente de las instalaciones.

El proyecto se llevó a cabo con la participación de la dirección de obras de la UAM, la cual construyó el proyecto arquitectónico. Posteriormente, el Comité Administrador Del Programa Federal De Construcción De Escuelas (CAPFCE), continúa con la construcción del inmueble, el día 13 de mayo de 1983.

La infraestructura de los CENDI está basada totalmente en el análisis realizado del sondeo de las necesidades de los trabajadores de la universidad. Entonces de acuerdo a ello, el CENDI estaba hecho para hospedar a 237 niñas y niños que oscilaban en edades de 40 días de nacidos hasta los 6 años de edad.

Se dividió a la población de la siguiente manera:

- 45 niños en el área de lactancia, los cuales se dividían en tres salas.
- 96 niños del nivel maternal, los cuales se dividirían en seis salas.
- Tres salas de preescolares con capacidad para 32 niños cada una.

El edificio se inauguró el 26 de julio de 1984 por el rector general, Fis. Sergio Reyes Lujan, el cual verificó que todas las condiciones técnicas del lugar estuvieran en óptimo funcionamiento para poder tener una apertura al público trabajador. El primer centro de desarrollo infantil comenzó a operar el 25 de mayo de 1985, bajo la dirección de la profesora María de los Angeles García Cantú.

¿Cuántas instalaciones tiene?

El primer CENDI, tuvo un gran éxito en su funcionamiento, por lo que la demanda de los trabajadores de otros planteles de la Universidad Autónoma Metropolitana era cada vez mayor. Por lo cual las personas a cargo del proyecto de construcción del primer CENDI o CENDI número 1, comenzaron a trabajar en los siguientes proyectos, el CENDI número 2 y el CENDI número 3.

El CENDI número 2 se ubica en Av. Lic. Javier Gómez #1123, Col. Barrio de San Pedro, Delegación Iztapalapa. La cual fue colocada para los trabajadores del plantel Iztapalapa, dicha instancia comenzó su construcción el día 27 de julio de 1984.

Se inaugura en octubre de 1987, por el Doctor Oscar Manuel González Cuevas, rector general de la institución, y abre sus puertas para el cuidado de los niños en febrero de 1988, bajo la dirección de la profesora Ana Aurora Cruz Yáñez,

Por la misma demanda, no tardaron mucho en dar pie al proyecto de la construcción del CENDI número 3, el cual se colocaría cerca de la UAM Xochimilco, siendo inaugurado por el Doctor Enrique Fernández Fassnacht, secretario general de la UAM, el 21 de febrero de 1992, y comenzó a atender a los infantes el 2 de marzo de 1992 quedando bajo la dirección de la profesora María de los Angeles García Cantú, la primera directora del CENDI 1. El centro se encuentra en Calzada de las bombas # 860 esquina Rosario Castellanos, Col. CTM. Culhuacán sección XI a, Del. Coyoacán.

3.2 ¿Cómo funciona? Objetivos.

Como se explicó anteriormente, los CENDI eran llamados guarderías, las cuales solo tenían como finalidad cuidar y proteger a los niños de las madres trabajadoras durante su jornada laboral. Este propósito se fue modificando conforme a las demandas y transformaciones de los mismos centros.

De acuerdo con la Dirección de Educación Inicial (2018) el objetivo principal es brindar a los niños un verdadero espacio formativo y educativo, para que pueda interactuar con su medio ambiente, natural y social. De tal manera que se logre potencializar y desarrollar al máximo al niño para que pueda vivir libre y dignamente. Los CENDI funcionan actualmente como centro formativo más dependiente de los programas de la SEP y de la Dirección de Educación Inicial. (SEP, 2017).

Para el funcionamiento de los CENDI es necesario que todos cuenten con las siguientes áreas de trabajo:

- *Área médica:* proporciona y mantiene el estado óptimo de salud de los niños, vigila las condiciones de higiene y de seguridad.

- *Área psicológica:* favorece el desarrollo psicológico de los niños, proporciona y vigila que exista un ambiente psicosocial sano.
- *Área pedagógica:* organiza, coordina y supervisa la prestación del servicio educativo.
- *Área de trabajo social:* Proporciona la interacción entre el CENDI, el núcleo familiar y la comunidad.
- *Área de nutrición:* proporciona para los que asisten al CENDI, un estado de nutrición idóneo que contribuya mantener su mejor salud.

Los CENDI pretenden que, con el apoyo del personal, los niños egresados del preescolar, basados en la reforma educativa del 2018, de los Aprendizajes Claves salgan cumpliendo con el siguiente perfil. (SEP, 2017, p 25-27).

Tabla 2

Perfil de egreso de los niños de preescolar.

Ámbito	Al término del preescolar.
Lenguaje y comunicación	Expresa emociones, gustos e ideas en su lengua materna. Usa el lenguaje para relacionarse con otros. Comprende algunas palabras y expresiones en inglés.
Pensamiento matemático	Cuenta al menos hasta el 20. Razona para solucionar problemas de cantidad, construir estructuras, con figuras y cuerpos geométricos, organiza información de formas sencillas (por ejemplo, en tablas).
Exploración y comprensión del mundo social y natural.	Muestra curiosidad y asombro. Explora el entorno cercano, plantea preguntas, registra datos, elabora representaciones sencillas y amplía su conocimiento del mundo.
Pensamiento crítico y solución de problemas.	Tiene ideas y proporciona opciones para jugar, aprender, conocer su entorno, solucionar problemas sencillos y expresar

	cuáles fueron los pasos que siguió para hacerlo.
Habilidades socioemocionales y proyecto de vida	Identifica sus cualidades e identifica las de otros. Muestra autonomía al poner estrategias para jugar y aprender de manera individual y en grupo. Experimenta satisfacción al cumplir sus objetivos.
Colaboración y trabajo en equipo	Participa con interés y entusiasmo en actividades individuales y de grupo.
Convivencia ciudadana	Habla acerca de su familia, de sus costumbres y de las tradiciones propias y de otros. Conoce reglas básicas de convivencia de la escuela y la casa.
Apreciación y expresión artística	Desarrolla su creatividad e imagina al expresarse con recursos de las artes (por ejemplo, las artes visuales, danza, música y teatro).
Atención al cuerpo y la salud	Identifica sus rasgos, cualidades físicas y reconoce los de otros. Realiza actividad física a partir del juego motor y sabe que esta es buena para la salud.
Cuidado del medio ambiente	Conoce y practica hábitos para el cuidado del medio ambiente (por ejemplo, recoger y separar la basura).
Habilidades digitales	Estar familiarizado con el uso básico de herramientas digitales a su alcance.

3.3 ¿Quién es el personal?

A rasgos generales, de acuerdo al manual para la organización y el funcionamiento de los centros de atención infantil (2017), para el buen funcionamiento de los CENDI se necesitarían por cada una de las instituciones:

- Una responsable de enfermería.
- Una psicóloga.
- Una trabajadora social.
- Una secretaria.
- Un apoyo administrativo.
- Una nutrióloga.
- Un odontólogo.
- Un personal de vigilancia titular.
- Una pedagoga que genere programas de trabajo para los niños.
- Una educadora titular por cada grupo de preescolar.
- Una titular en el grupo de lactantes y maternas.
- Un apoyo en el grupo de lactantes por cada 5 niños y maternal, por cada 10 niños.
- Un puericultista (especialista en el área psicológica, educativa y de la salud).
- Un profesor de educación física.
- Un profesor de música.
- Un profesor de inglés.
- Dos encargadas de cocina.
- Un auxiliar de cocina por cada 50 niños.
- Un encargado del banco de leche.
- Una persona encargada del aseo por cada 50 niños.
- Un conserje.
- Una directora.
- Una asistente académica.
- Encargada de lavandería.
- Un JUD (Jefatura de la Unidad Departamental) o representante general de CENDI por delegación.

Sin embargo, la realidad es que en la mayoría de los CENDI de la Delegación Azcapotzalco, no cuentan con el personal suficiente para poder realizar las labores como se requiere. Actualmente hay solo una psicóloga a cargo de los 13 CENDI de Azcapotzalco, dos trabajadoras sociales para todos los centros, solo dos enfermeras y una nutrióloga para todas las instituciones.

Cuentan todas con personal de vigilancia, pero solo 3 instituciones poseen personal de limpieza, es por ello que las propias educadoras son las que realizan esta labor. Ninguna institución cuenta con personal de lavandería, son los padres quienes tienen que llevarse las cosas para limpiarlas.

No tienen pedagoga, por lo que son ellas mismas quienes tienen que realizar las intervenciones y las planeaciones.

No todos incluyen servicio de comedor, y quienes cuentan con ellos no siempre tienen cocinera, por lo que las maestras cocinan para los niños.

La plantilla de las educadoras en la mayoría de los CENDI no está completa, así que si la educadora falta, los niños deben ser repartidos a otros grupos, en caso de no tener maestra suplente.

En el caso de los perfiles de quienes trabajan en los CENDI dentro de un grupo, a rasgos generales se les pide que sean personas que estén preparadas, que tengan formación como educadoras, pedagogas o asistentes educativas y que ya estén tituladas. Así como que esté en constante preparación y tengan experiencia con el trabajo en grupo.

Sin embargo, existen algunos casos en donde las educadoras no cuentan ni siquiera con un perfil educativo, hay quienes no están tituladas o no terminaron la carrera. Hay otros casos en los que su perfil es de otra profesión y están ejerciendo como educadoras, en algunos casos están psicólogas y trabajadoras sociales frente a grupo.

De acuerdo a la última actualización de perfiles de trabajo, las educadoras deben de cumplir con las siguientes características:

Habilidades humanas

- Tener salud física y mental.

- Comprender y respetar al niño como persona.
- Ser responsable.
- Actuar dentro de un marco de tranquilidad y respeto.
- Tener una imagen agradable y aseada.
- Tener apertura

Habilidades pedagógicas

- Promover el desarrollo de habilidades y hábitos, destrezas, y aptitudes que favorezcan la formación integral del niño.
- Inculcar en el niño amor y respeto hacia él y hacia los demás.
- Fortalecer el dominio del idioma.
- Estimular el sentido crítico y la creatividad.
- Impulsar el uso de ciencia y tecnología.
- Orientar al niño para que cuide su salud física, mental y espiritual.
- Conocimiento básico de pensamiento matemático.
- Conocimiento introductorio a lengua materna.

4 Metodología.

4.1 Planteamiento del problema.

El presente trabajo pretende aportar información útil a la comunidad de educadoras que laboran a nivel básico: tomando en cuenta, de manera muy general, los cambios realizados por la SEP en el 2018 al plan de trabajo, dichos cambios están enfocados a una nueva manera de aprendizaje que incluye la parte socio-emocional de los estudiantes. Esto a su vez tendrá una influencia sobre la manera en que las educadoras se perciben así mismas respecto a su papel de formadoras y cómo esto repercute en la construcción de la autoestima de los niños, en nuestra actualidad. De acuerdo a la pregunta de investigación se pretenden relacionar dos variables, VI las ideas de las educadoras sobre su labor de formación y VD nivel de construcción de la autoestima. De tal manera que se pueda demostrar que si la educadora logra entender el papel tan importante que ejerce sobre los alumnos (auto-percepción), tratará de mantener un equilibrio en su posición de transmisora, entonces los niños tienen una mayor posibilidad de consolidar una autoestima alta y una autoimagen alta. Ya que si el modelo primario está equilibrado y consciente de su trabajo, hará que los niños sean más responsables de sus actos, se sientan valorados y escuchados; de tal manera que se generan niños más autosuficientes, seguros de sí mismos y capaces de tomar decisiones. Que en consecuencia, logren formar ambientes pertinentes para el aprendizaje y una convivencia escolar sana.

4.1.1 Justificación.

Para abordar el tema principal se analizarán las ideas que las educadoras tienen respecto a su función como formadoras y cómo contrasta con la formación de la autoestima de los niños preescolares, así como las relaciones que tiene con los demás y con el propio medio. Cifuentes (2015) considera que “el maestro es aquel que es capaz de reconstruir sus prácticas educativas para desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje que favorezcan la educación integral de los sujetos con los cuales interactúa” (p 9). Bajo esta

idea, las educadoras tienen un papel importante en la formación de la autoestima, ya que suelen pasar un tiempo considerable con los niños y de igual manera, ellas son los segundos elementos que utilizar para ir expandiendo sus horizontes sociales. Esto es de vital importancia, por lo cual las educadoras deben poseer características específicas para desempeñar su papel, como el ser pacientes y comprensivas, fungir como apoyo emocional y que a su vez tengan la suficiente madurez psicológica para guiar a sus alumnos; pero esto puede resultar ser una tarea difícil ya que muchas educadoras actuales poseen una personalidad, autoestima y carácter que no suelen ser compatibles con estas características. Esto a su vez puede ser consecuencia de la formación profesional que tienen, la capacitación limitada recibida por la institución y de cómo es que esta persona experimenta las vinculaciones afectivas desde su propia perspectiva.

Es un tema que suele tener relevancia debido a que las educadoras no sólo guían niños que tengan conocimientos teóricos, sino que también trabajan con la parte de calidad humana de los individuos, de tal modo que esto a largo plazo nos da sujetos que, dependiendo de su formación de autoestima, será como actuarán en la sociedad y el impacto que tendrán sobre esta misma. Acosta y Hernández (2004) mencionan que los docentes deben de tener presente diariamente de cómo sus actitudes y comportamientos están aumentando o disminuyendo la autoestima en sus alumnos. (p 88).

De acuerdo con Tierno (2011, citado por Carmona, 2013):

Los agentes educativos deben de ser conscientes de que la educación del niño como persona es tan importante o más que la educación en materias escolares. Estos deben de establecer ciertas bases, o fuentes gracias a las cuales los niños puedan desarrollar una buena autoestima; ya que establecen que se sientan valiosos, queridos y aceptados, seguros y con modelos referentes válidos. (p 12).

Esto va creando una imagen del niño con respecto a los demás, las formas de recompensa o incluso la manera en que llegan a ser reprendidos, por lo que puede generar en él un rendimiento escolar proporcional a su autoestima.

Por otro lado, la autora Hernández (2011) hace referencia sobre el papel que juega la escuela al momento de la asignación de roles. “El maestro tiene mucha responsabilidad, ya que mantiene el contacto más prolongado con el alumno dentro de la escuela es quien anima, orienta, guía y da un lugar fuera de casa” (p 28). Retomando la teoría ecológica

de Bronfenbrenner (1974, citado por Cortés, 2002, p 52-53), “en relación a que la escuela es parte del microsistema”, lo cual nos indica que es una institución que da la primera apertura social directa para los infantes y relacionándolo a lo que menciona Hernández (2011) respecto a que los roles de los alumnos se van expandiendo de acuerdo a la interacción escolar, se podría decir que los estudiantes constituyen una identidad de acuerdo al rol que se les va asignando en el salón de clases (que puede ser favorable o desfavorable). Este es asignado en primera parte por la educadora quien, de acuerdo a las características del niño es como le irá asignando su papel en el salón; mientras que sus compañeros servirán como reafirmantes para implantar dicho rol. En una etapa tan temprana como lo es la preescolar, para el niño este papel será un reflejante limitado de su propia identidad, pero que repercute de una manera impresionante al momento de formar su autoestima; mostrando así una vez más la importante influencia que tienen los docentes respecto a la formación de los alumnos.

En el modelo educativo implementado a nivel básico (primaria y secundaria) y medio superior, en el año 2016, por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se hizo un plan de trabajo donde se evaluó a los maestros respecto a su conocimiento y habilidades de enseñanza; con la finalidad de que solo se quedarán los mejores maestros para transmitir los conocimientos a sus alumnos de una manera óptima e innovadora, capacitaron a los maestros tanto en el conocimiento como en su parte humana para que pudieran generar técnicas de enseñanza más eficaces, así como formar alumnos más humanizados. El trabajo realizado por la SEP es uno de los primeros referentes que se tiene en México con respecto a la importancia de la formación de la parte humana tanto en los docentes como en los alumnos. Sin embargo, no se ha implementado una estrategia que también englobe a la población preescolar, lo cual es alarmante puesto que como se menciona en teorías del desarrollo de los niños por ejemplo, la de Piaget “los seis primeros años de vida son los más importantes para formación psíquica y mental de un niño”. Si se toma en cuenta que estos años los niños lo pasan en preescolar; influenciados por las educadoras que aún no están capacitadas bajo estos programas, entonces notaremos que esto es algo preocupante.

Los niños son demasiado susceptibles a las demandas que le pide el medio, en primera parte por las peticiones de los padres y en segunda por las de la escuela. Estas

exigencias pueden ocasionar estragos en los niños como ansiedad, depresión, sentimiento de vacío o en un caso muy extremo el suicidio.

De acuerdo con Skoog (2015) representante de la UNICEF, entre el 2014 y 2015, encontraron que México tiene 4.3 millones de niñas y 4.5 millones de niños de primera infancia (0-4 años), de los cuales solo el 42.2%, fueron atendidos por una institución de educación básica. (p 16-35). Según el INEGI desde hace 10 años en nuestro país cada mes se registran al menos 52 suicidios infantiles, de 2008 a 2018 6 mil 862 niños y jóvenes menores de 18 se han quitado la vida. (Valdez y López, 2020). El suicidio en infantes ha aumentado de 15% al 20%, y que seguirá en aumento; de ese porcentaje se estima que el 8% de los suicidios ocurridos anualmente se encuentran niños de 4 a 15 años, que se suicidan por la afectación que sienten por la demanda del medio en donde se encuentran principalmente las exigencias hechas por los padres y la escuela. Lo cual es preocupante ya que, según el INEGI, esto seguirá en aumento. En México se está intentando abordar la parte emocional de los niños, para evitar que ellos tengan problemas psicológicos a una corta edad.

De acuerdo con el periódico Excélsior, en el periodo escolar 2018-2019 se llevó a cabo por primera vez la implementación de una nueva reforma educativa en el nivel básico que se preocupa por la educación psicológica y humana. (Becerril, 2017). En donde ya no lo se tomarán en cuenta nuevas técnicas para mejorar el aprendizaje, sino que también se agregara una segunda modalidad que estará totalmente enfocada a la enseñanza de técnicas de aprendizaje socio-emocional, los cuales sirven como herramienta para tener una sana convivencia entre los alumnos, ayudan a los docentes a desarrollarse como profesionales y como personas, sin embargo siguen sin tocar de lleno el tema de la formación de la autoestima en los niños, y menos en un grado tan básico como lo es el preescolar, es por ello que como último punto de mi justificación mencionare que aunque ya se está avanzando más respecto al tema, aún falta mucha información e investigaciones y por lo tanto el trabajo que se está realizando, servirá como referente.

4.1.2 Pregunta de investigación.

¿De qué manera repercuten las ideas que las educadoras tienen de sí mismas con respecto a su participación en la formación de la autoestima en niños preescolares de 3 a 5 años?

4.1.3 Objetivo general.

Analizar las ideas que las educadoras de CENDI tienen de sí sobre su participación en el desarrollo de la autoestima del niño.

4.2 Objetivos específicos.

1. **Objetivo específico:** Que las educadoras logren identificar el papel que tienen en el desarrollo y mantenimiento de la autoestima en sus alumnos.
2. **Objetivo específico:** que las educadoras den importancia a la influencia que tienen en su posición como guías frente a la formación de la autoestima en niños.
3. **Objetivo específico:** que las educadoras logren identificar características de autoestima alta y baja en los niños.
4. **Objetivo específico:** que las educadoras desarrollen habilidades para fomentar una autoestima alta en sus alumnos.
5. **Objetivo específico:** que las educadoras logren identificar sus alcances y limitaciones en el proceso de formación de la autoestima en los niños de 3 a 5 años.
6. **Objetivo específico:** Elaborar un taller para que las educadoras identifiquen la importancia de la formación de la autoestima en niños de 3 a 5 años y reconozcan el papel que tienen como figuras de identificación con ellos.

4.3 Hipótesis general.

De acuerdo a las ideas que de las educadoras tienen sobre su influencia en el desarrollo de la autoestima en los niños entonces, estas favorecerán en una autoestima alta o baja.

4.4 Hipótesis específicas.

1. **Hipótesis específica:** si las educadoras logran identificar el papel que tienen en el desarrollo y mantenimiento de la autoestima en sus alumnos, entonces le darán la importancia que requiere a la intervención con sus alumnos.
2. **Hipótesis específica:** si las educadoras logran entender cuál es la importancia de su posición frente a los niños de 3 a 5 con respecto a la formación de su autoestima, entonces, reajustará su posición para ayudar a la formación de una mayor autoestima.
3. **Hipótesis específica:** si las educadoras logran identificar características de la autoestima alta y baja en los niños, entonces, apoyaran a los alumnos que más lo necesitan para fomentar una autoestima sana.
4. **Hipótesis específica:** si los docentes logran desarrollar habilidades de apoyo para la formación de la autoestima, entonces, fomentarán una autoestima alta en los alumnos.
5. **Hipótesis específica:** si las educadoras logran identificar sus alcances y limitaciones en el proceso de formación de la autoestima en los niños de 3 a 5 años, entonces, se podrá trabajar de una manera colaborativa con las demás personas relacionadas con el proceso.
6. **Hipótesis específica:** si las educadoras dan la importancia que tiene a su figura como posición de identificación para el alumno, entonces, reafirmará dicha imagen para utilizarla como herramienta para la consolidación de una autoestima sana en el alumno.

4.5 Tipo y método de estudio.

Método de estudio: mixto transversal con una población específica. Es mixto puesto que se utilizaron el método cualitativo y el cuantitativo; con la parte cualitativa se analizaron, evaluaron e interpretaron las opiniones, reflexiones, comentarios y respuestas que emitieron las participantes durante el taller. Con la parte cuantitativa se trabajó la evaluación de la autoestima de las educadoras y los niños, con ayuda de las escalas. Como último punto, es transversal puesto que se observaron y analizaron los datos recopilados de los participantes en un periodo de tiempo específico.

4.6 Población.

Educadoras del CENDI.

4.7 Participantes.

5 educadoras del CENDI Victoria de las democracias y 6 del CENDI Josefa Ortiz de Domínguez. Las educadoras del CENDI Josefa tienen un rango de edad de 35-52 años, mientras que las edades de las educadoras del CENDI Victoria oscilan entre los 37- 53 años.

Los datos de formación profesional son los siguientes:

En el CENDI 1, tres educadoras terminaron la licenciatura en pedagogía, una hizo la carrera técnica de pedagogía, una tiene carrera técnica de asistente educativo y la última solo terminó la preparatoria.

En el CENDI 2, dos educadoras terminaron la licenciatura en pedagogía, una tiene carrera técnica de secretariado, una cursó la carrera técnica de asistente educativo y la última hizo una carrera técnica en pedagogía.

4.8 Instrumentos Utilizados.

- *Inventario de autoestima Coopersmith para adultos versión resumida (SEI) (anexo 2):* el autor es Stanley Coopersmith quien publicó la primera versión en 1967. La edad de aplicación es de 16 años en adelante, se ocupa un tiempo de 10 a 15 minutos; y se usa tanto de manera individual como grupal. Para ello necesitas una hoja de aplicación y un protocolo de registro. Al ser de versión resumida solo consta de 25 reactivos los cuales evalúan las sub escalas de sí mismo general, social y familiar. Se evalúa de manera cuantitativa, donde la puntuación mínima es de 0 y la máxima de 100. Las categorías de evaluación son: nivel de autoestima bajo (0-24 puntos), nivel de autoestima medio bajo (25-49 puntos), nivel de autoestima medio alto (50-74 puntos) y nivel de autoestima alto (75-100 puntos).

Escala de autoestima de Rosenberg versión adaptada para niños (RSE) (anexo 3): el autor es Rosenberg quien publicó la primera versión en 1965, la aplicación se adapta en centiles, de acuerdo al sexo y la edad del menor, por lo que se usa en niños de 4-8 o adolescentes de 10 en adelante. Se aplica en 5 minutos, tanto de manera individual como colectiva, para lo cual se utiliza una escala por persona. Cuenta con 10 reactivos que se califican de manera directa, los cuales evalúan la autoestima de manera cuantitativa. La puntuación mínima es de 10 y la máxima de 40. Las categorías de evaluación son: Autoestima elevada (30-40 puntos), autoestima media (26-29 puntos) y autoestima baja (menos de 25 puntos).

- *Cedula de calidad para evaluar el taller (anexo 4):* la autora es Arely Palmas de CENDI realizada en 2016, esta prueba es adaptada para todo público, se aplica entre 5 a 10 minutos aproximadamente, ya sea de manera individual o colectiva, evaluando el grado de satisfacción del taller y su utilidad. Consta de 5 reactivos y su calificación es completamente cualitativa ya que se basa en la opinión del público. Las primeras dos preguntas son mixtas (con primera opción a respuesta cerrada y después a emitir una opinión) y la pregunta tres (con 3 sub preguntas) es cerrada.

4.9 Procedimiento.

La población fue seleccionada conforme al objetivo de la tesis. La muestra con la que se trabajó fue tomada de dos CENDI Azcapotzalco. Para poder acceder directamente a ellas se tuvo que obtener un permiso en la delegación Azcapotzalco, una vez aceptado el permiso, se tiene que solicitar otro permiso directo con el JUD de CENDI, él es quien autoriza e indica la población a trabajar. Posteriormente, se tiene que pedir la autorización de la directora de cada CENDI para poder trabajar (acordar los días y horarios). Se aplicó un taller de cinco sesiones, con un tiempo de una hora y media para cada sesión. A rasgos generales durante las sesiones se trabajó con las ideas, percepciones, actitudes, estereotipos y áreas de oportunidad de las educadoras con la finalidad de que al trabajar en su propia autoestima puedan promover una autoestima sana en sus alumnos. Antes

de la evaluación las educadoras mostraban resistencia al trabajo, posterior a la evaluación se mostraron más cooperativas y reflexivas.

Como objetivo general se planteó “con ayuda del taller se pretende lograr que las educadoras se percaten del papel que tienen en la formación de la autoestima de los niños”. Como pregunta de investigación del taller se propuso ¿El taller entrenando la autoestima, ayudará a que las educadoras mejoren la percepción tienen de sí mismas con respecto a su participación en la formación de la autoestima en niños preescolares de 3 a 5 años? En hipótesis general del taller se manejó “si las educadoras por medio del taller hacen consciente la importante influencia que tienen en los niños al momento de formar su autoestima, entonces, promoverán el desarrollo de una autoestima sana en sus alumnos de 3 a 5 años”. Se manejaron 4 objetivos específicos: uno “que las educadoras identifiquen cuales son las características de su autoestima”, dos “que las educadoras logren identificar rasgos de autoestima funcional y no funcional en los alumnos”, tres “que las educadoras logren identificar cuáles son sus alcances y limitaciones al momento de trabajar la autoestima con los alumnos” y cuatro “que las educadoras identifiquen qué habilidades le sirven como herramienta para fomentar la autoestima funcional en los alumnos”. En hipótesis por objetivo se usaron los siguientes: uno “si las educadoras logran identificar cuáles son las características de su autoestima, entonces, trabajaran en las áreas de oportunidad que tienen para mejorar su autoestima”, dos “si las educadoras logran identificar rasgos de la autoestima funcional y no funcional en sus alumnos, entonces, reforzarán las características funcionales y darán un soporte a las características no funcionales de los niños”, tres “si las educadoras logran identificar cuáles son sus alcances y limitaciones al momento de estar frente al grupo, entonces, apoyaran a sus alumnos tomando en cuenta sus alcances y pedirá ayuda en sus limitantes al trabajar con la autoestima” y cuatros “si las educadoras identifican qué habilidades tienen al momento de intervenir en su grupo, entonces, podrán utilizarlas como herramienta para fomentar una autoestima funcional en sus alumnos”.

Se realizó una adaptación del taller a las condiciones de aplicación del lugar donde se ajustaron: tiempo, adecuaciones en material, número de participantes, etc. (ver anexo 1).

5 Taller “Entrenando la autoestima”.

5.1 Descripción de la aplicación del taller.

Se realizaron dos aplicaciones del taller, el primero se llevó a cabo en el CENDI Josefa Ortiz de Domínguez con una población de 6 educadoras. La segunda aplicación se llevó a cabo en el CENDI Victoria de las democracias con una población de 5 educadoras.

La primera sesión se llevó a cabo el día 14 de enero para el CENDI Josefa Ortiz de Domínguez y el día 21 de enero para el CENDI Victoria de las democracias. En un horario de 13:00 horas a 14:30 horas. El objetivo principal de la sesión fue que las educadoras lograran identificar cómo se encuentra su autoestima. Se comenzó con la presentación del taller, manejando los objetivos a trabajar durante las sesiones, el encuadre y una pequeña introducción al tema, seguida de la actividad “Adivina quién soy”, donde las educadoras realizaron un perfil para generar una presentación. Como segunda actividad se aplicó la escala de autoestima de Coopersmith la cual evaluó el nivel de autoestima que poseía cada educadora. Posteriormente se trabajaron las áreas de oportunidad a través de la actividad “el elefante tirador”, en donde hubo un reconocimiento de las mismas y una retroalimentación para trabajarlas. Para complementar la actividad anterior se trabajó con la actividad “yo soy”, en donde entre ellas tenían que ayudarse para encontrar sus cualidades y con ellas generar una estrategia donde pudieran utilizarlas como herramientas de mejora en su vida diaria. Para la siguiente actividad se transmitió un video “bocetos Dove la belleza real” con la finalidad de generar una reflexión y hacer consciente cual es la función de la autoestima. Finalmente la sesión cerró dado las definiciones de autoestima, autoimagen, auto-concepto y auto-aprecio.

La segunda sesión se llevó a cabo el día 15 de enero para el CENDI Josefa Ortiz de Domínguez y el día 22 de enero para el CENDI Victoria de las democracias. En un horario de 13:00 horas a 14:30 horas. El objetivo principal de la sesión fue que las educadoras lograran hacer consciente cual es la percepción que tienen respecto a sus juicios y sus sesgos inconscientes. Se comenzó la sesión con un saludo en donde se les pidió a las educadoras que generarán un saludo resaltando alguna característica física, esto sirvió como apertura ligera para el tema de los juicios y sesgos cognitivos. Posteriormente se

les hizo entrega de los resultados de la escala aplicada la primera sesión. Continuando con la sesión se transmitió un video con imágenes de diferentes estados de la república Mexicana y música alusiva a ellos, para que las educadoras de una manera neutral pudieran hacer conscientes los sesgos cognitivos que tienen. Posteriormente se dio una pequeña conferencia enfocada a los sesgos cognitivos mencionando de manera muy general que son y cuáles son los más comunes. En la penúltima actividad se trabajó con la actividad “la silueta” en la cual a través de imágenes y escenarios se trabajó la postura que ellas tienen como educadoras, así como las expectativas que manejan en su trabajo de acuerdo a sus propios sesgos cognitivos. La sesión se cerró generando una reflexión grupal sobre ¿Qué relación encuentran entre los sesgos cognitivos y su papel frente a los alumnos?

La tercera sesión se llevó a cabo el día 16 de enero y el día 23 de enero, respectivamente para cada CENDI, en el horario establecido. El objetivo principal de la sesión fue que las educadoras lograran trabajar su propia autoestima. Se generó una pequeña retroalimentación de los temas tratados las sesiones anteriores enfocando el contenido a cómo repercute todo esto en la autoestima, se dio una pequeña introducción respecto a cómo se forma la autoestima y de ahí se partió a la primera actividad “biblioterapia”, en donde las educadoras leyeron algunas tarjetas con información complementaria al tema y a partir de ahí reflexionaron en cómo todo esto repercute en su vida cotidiana. En la segunda actividad “dime como es el personaje” se transmitieron algunos videos con los cuales identificaron los tres niveles de autoestima, se reflexionó sobre la calidad de vida de los personajes y se compartió con qué personaje se identificaron más. Se continuó la sesión con dramatizaciones en las cuales de acuerdo a un nivel de autoestima debían de resolver problemáticas comunes en las aulas. Para cerrar la sesión se realizó una subasta de habilidades en donde debían comprar las habilidades que les hacía falta trabajar y que pagó debían hacer para lograr obtenerlas de verdad.

La cuarta sesión se llevó a cabo el día 17 de enero y el 24 de enero respectivamente para cada CENDI, en el horario establecido. El objetivo principal de esta sesión es que las educadoras logren darse cuenta de cuál es su papel al momento de la formación de la autoestima en los alumnos. Esta sesión se abrió con una pequeña retroalimentación tomando lo más significativo de cada sesión, de ahí se partió a una plática “la autoestima,

una mirada infantil”, en donde se explicó cómo es que se relacionan durante los primeros años de vida el autoconcepto, la autoimagen y el auto-aprecio para ir formando la autoestima. Para la siguiente actividad “¿Cuál es mi autoestima?”, las educadoras por medio de una variación del juego caras y gestos trabajaron la identificación de las características de la autoestima de sus alumnos. Se continuó trabajando con un catálogo infantil en donde se muestran evaluaciones “ficticias” (armados solo para la actividad) en donde pudieron observar las manifestaciones de los niveles de autoestima que se manejaron en el taller, plasmados por medio de algunos instrumentos de evaluación. En la penúltima actividad “Mi estrategia y tu estrategia”, se entregaron a las educadoras dos casos, para los cuales generaron estrategias de solución para trabajar la regulación de la autoestima dentro del aula. En la última actividad se presentaron cuáles son las consecuencias de la formación de la autoestima en los niveles trabajados y finalmente se cerró generando una reflexión con el video “prevención del suicidio infantil”.

La quinta sesión se llevó a cabo el día 18 de enero y 25 de enero respectivamente para cada CENDI, en el horario establecido. El objetivo principal de esta sesión es que las educadoras de manera vivencial logren generar estrategias de orientación para los alumnos y los padres. Se dio una pequeña conferencia sobre cómo las educadoras influyen directamente e indirectamente en la formación de la autoestima de sus alumnos, también se habló sobre los estilos de crianza y cómo de acuerdo a ello se tienen repercusiones en la autoestima de los niños. Como segunda actividad se realizó una entrevista donde las educadoras por medio de esta identificaron el estilo de crianza y la autoestima de sus alumnos, y de acuerdo a ello generaron una estrategia para trabajar con los padres en cada uno de los casos. Continuando con la sesión se realizó la actividad “si hago esto... entonces” en la cual las educadoras leyeron frases y acciones que los padres dicen a los hijos cotidianamente y cómo estas repercuten en la autoestima de los niños, para terminar esa actividad se generó una retroalimentación conjunta de cómo se puede crear una orientación a los padres para que modifiquen esas frases y acciones y por medio de ellas se transmita el mensaje que se quiere dar y al mismo tiempo estén en pro de una autoestima sana. Para cerrar el taller se trabajó con el círculo de reflexión “estas lista”, en el cual se pidió que compartieran lo más significativo del taller, así como que de todo esto aplicarían a su vida, como fueron cambiando sus ideas a través del taller y finalmente se preguntó ¿están listas para entrenar la autoestima?

5.2 Análisis de resultados.

Sesión 1:

Objetivo general de la sesión: Que las educadoras logren ubicar como se encuentra su autoestima.

Para evaluar el primer objetivo se utilizó la escala de Coopersmith versión resumida para adultos, la cual evalúa tres subescalas principales (sí mismo general, social y familiar) a través de 25 reactivos. El tiempo de aplicación duró 10 minutos aproximadamente. El reconocimiento de la autoestima general se desglosa en la siguiente tabla:

Figura 1

Actividad 2 sesión 1: Escala de evaluación Coopersmith

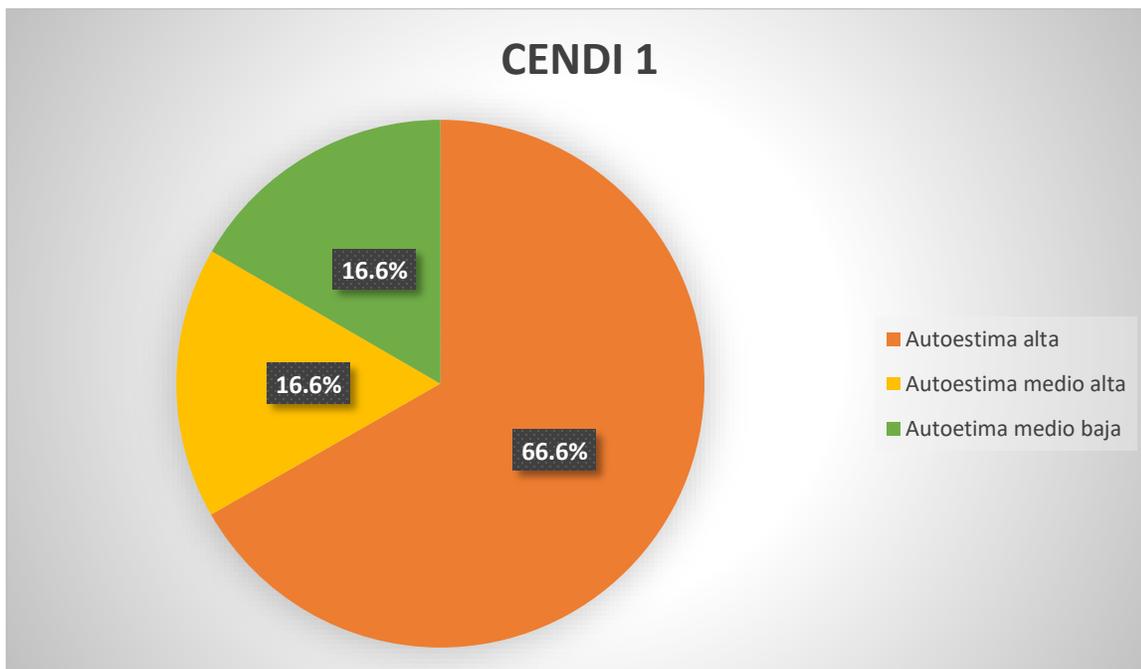
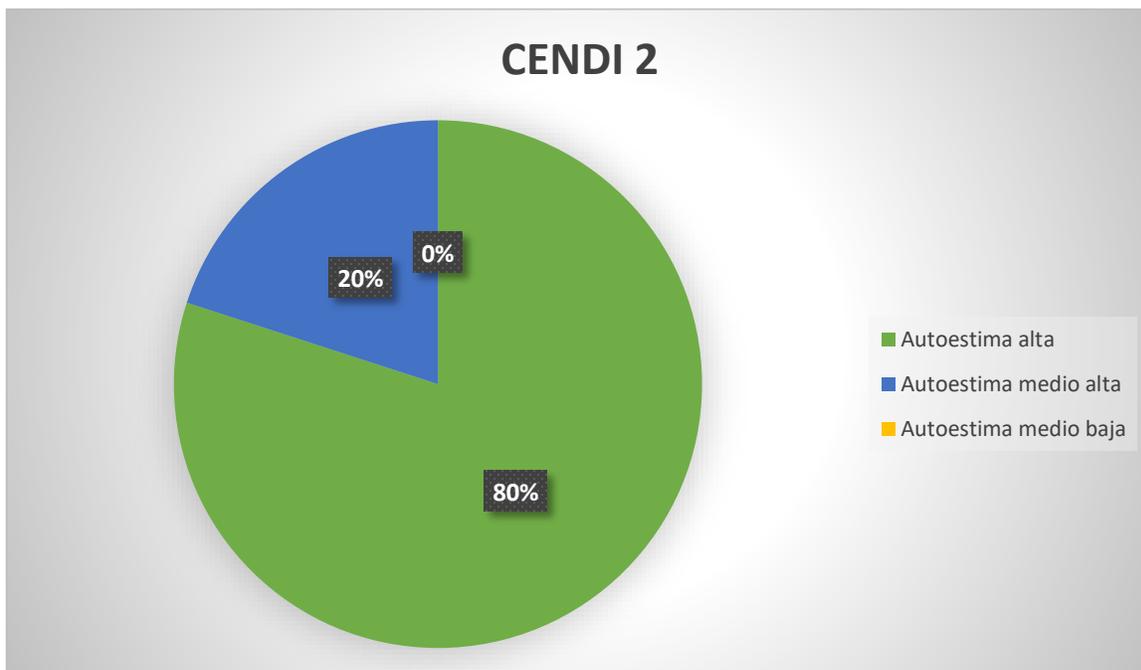


Figura 2

Actividad 2 sesión 1: Escala de Coopersmith.



Durante la aplicación de la escala Coopersmith en ambos CENDI se arrojó lo siguiente información: en el primer CENDI se pudo obtener que el 66.6% (n=4) de las educadoras obtuvieron una autoestima alta, mientras que en el segundo CENDI el 80% (n=4) obtuvieron una autoestima alta. En el primer CENDI la prueba arrojó que el 16.6% (n=1) de las participantes alcanzaron un nivel de autoestima medio alta, en contraposición del segundo CENDI, del cual obtuvo una puntuación de 20% (n=1) en este rango. En el primer CENDI se obtuvo un porcentaje de 16.6% (n=1) en el rango de autoestima medio bajo, por contrario en el segundo CENDI el porcentaje fue de 0% (n=0) en esta categoría.

En el primer CENDI, se observó que la educadora que salió con un nivel de autoestima medio baja era a quien le costó trabajo solucionar los conflictos, mostró dificultad de interacción y necesidad de apoyo por parte de sus compañeras

En el segundo CENDI, se puede observar que, de igual manera, las educadoras que salieron con una autoestima general medio alta tenían noción de cómo referirse a los niños; sin embargo, aún les hacía falta algo de orientación. No obstante, si comparamos las estrategias realizadas por la educadora con autoestima baja del primer CENDI, se

logra ver una gran diferencia entre sus respuestas e interacciones al momento de hacer simulaciones.

A continuación se desglosarán, de manera general, lo que se logró observar en las actividades durante la primera sesión y se harán algunas comparaciones entre ambos CENDI.

En la actividad de apertura se puede notar que a las personas que salieron con un nivel de autoestima alto realizaron muy rápido su perfil, mientras que las educadoras que salieron con una autoestima media o baja se les dificultaban más la realización de su perfil. De igual manera, se puede observar que las características de las educadoras con autoestima alta estaban basadas en cualidades y habilidades positivas, mientras que las educadoras con autoestima baja colocaron características demasiado comunes.

Tabla 3

Actividad 2 sesión 1

Características de los perfiles	
CENDI 1	CENDI 2
<p>En la primera aplicación se pudieron identificar las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Amable ● Sencilla ● Organizada ● Empática ● Educada ● Honesta ● Trabajadora ● Responsable ● Alegre ● Comprometida ● Respetuosa ● Puntual ● Cantar 	<p>En la segunda aplicación se pudieron identificar las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Confiable ● Honesta ● Responsable ● Seria ● Desconfiada ● Positiva ● Dedicada ● Comprometida ● Alegre ● Profesional ● Enojona ● Orgullosa ● Amorosa

<ul style="list-style-type: none"> • Escribir 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajadora • Humana • Cariñosa • Sencilla • Feliz • Leal • Honesta • Sincera
--	--

En la *tabla 3* se puede ver que en el primer CENDI las educadoras, en su mayoría, resaltaron características positivas que ellas mismas han identificado. Mientras que en el segundo caso, la mitad de las educadoras resaltaron características que ellas identificaron de sí mismas, pero también ubicaron cualidades que las personas con las que se relacionan cotidianamente les han dicho.

Otro factor que se puede relatar en esta actividad es que, en ambos casos, no fue difícil encontrar a las dueñas de los perfiles. En el primer caso porque las educadoras comentan: “ya son tantos años de conocernos que sabemos cómo somos y cómo trabaja cada una, qué nos gusta y qué no”. En el segundo caso, las educadoras no tienen mucho tiempo de trabajar juntas; sin embargo, en general coinciden con lo mencionado por una de ellas: “no me cuesta trabajo saber de quién es el perfil ya que, aunque nos conocemos hace poco, considero que cada quién tiene características que la identifican en su comportamiento y si bien no coincide el perfil completo, pero la mayoría sí”.

Después se trabajó con la evaluación mencionada anteriormente con la escala de Coopersmith.

Para la siguiente parte de la sesión, se trabajaron dos actividades en conjunto con la primera actividad, se lograron identificar las áreas de oportunidad que tienen las educadoras. Las cuales se desglosan en la siguiente tabla:

Tabla 4

Actividad 3 sesión 1

Áreas de oportunidad	
CENDI 1	CENDI 2
<ul style="list-style-type: none">● Autoritarismo● Envidia● Arrogancia● Egoatría● Orgullo● Crítica destructiva hacia los demás.● Apatía● Manipulación.	<ul style="list-style-type: none">● Perfeccionismo● Envidia● Orgullo● Dependencia emocional● Egoatría● Irritabilidad

En la *tabla 4* se puede ver que en el primer CENDI, al principio, existía una resistencia total a la aceptación de las áreas de oportunidad en la mayoría de las educadoras, ya que enfocaban las desventajas a personas externas a la institución. Por ejemplo: “no se vale que los jefes a cargo sean tan arrogantes, ya que no nos comprenden; vienen aquí nada más a mandar y muestran luego luego su cara autoritaria”, “los de la oficina nada más vienen a criticar nuestro trabajo sin saber qué es lo que se está haciendo o cómo es que tenemos que hacerlo realmente”; sin embargo, cuando una de las educadoras tomó una de las áreas de oportunidad como propia, entonces el resto de las educadoras comenzaron a hacer lo mismo. Por ejemplo: “a mí de repente me da envidia que dos maestras traigan el mismo tupperware que yo, porque yo lo traje primero” o “de repente, pienso que yo soy mejor que las demás en el trabajo y eso no debe de ser porque somos un equipo”.

En el segundo CENDI, hubo más apertura desde el principio, por lo que al identificar las áreas de inmediato mencionaron las razones por las que escogieron esos boliches. Por ejemplo: “yo escogí perfeccionismo porque soy muy obsesiva con eso, a mí me gusta que las cosas salgan exactamente como la pienso”, “soy envidiosa porque no me gusta que toquen mis cosas o mis materiales pues me gusta que cuando los necesite estén ahí

y luego no me los regresan”, “soy orgullosa, a veces me cuesta reconocer cuando me equivoco y aunque lo sepa no pido disculpas”, “soy dependiente emocional no puedo estar sola mucho tiempo, me gusta estar con mi familia o con amigos”, “en la parte de la egolatría me gusta que reconozcan que hago bien las cosas y que valoren mi trabajo con los niños”, “tal cual no tengo irritabilidad pero es el más cercano que estaba de lo que tengo, soy muy enojona y a veces me cuesta trabajo controlar esa parte”.

Esa actividad se sumó a la siguiente, en la cual entre las compañeras debían de reconocer qué cualidades y virtudes poseen cada una de ellas. Las cuales se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 5

Actividad 4 sesión 1

Virtudes y cualidades	
CENDI 1	CENDI 2
<ul style="list-style-type: none"> ● Amable ● Responsable ● Dedicada ● Alegre ● Amorosa ● Creativa ● Honesta ● Divertida ● Firme ● Buena líder ● Buena compañera ● Eficiente ● Organizada ● Reflexiva 	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabajadora ● Responsable ● Honesta ● Educada ● Integra ● Incluyente ● Humana ● Cariñosa ● Humilde ● Flexible ● Ayuda a las demás ● Compartida

Esta actividad fungió como apoyo, ya que las cualidades que se manifestaron en el grupo se utilizaron para complementar la reflexión sobre cómo trabajar las áreas de oportunidad y cómo estas cualidades pueden servir de herramienta para reforzar el mismo trabajo.

Se continuó con la transmisión del video “dove la belleza real”; en general, las educadoras se mostraban impresionadas por las escenas transmitidas. Los comentarios recabados durante el debate se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 6

Actividad 5 sesión 1

Comentarios de la importancia de la autoestima.	
CENDI 1	CENDI 2
<ul style="list-style-type: none"> ● “La autoestima es algo realmente importante, pienso que de acuerdo a como te ves y cómo te sientes es como te impactas a los demás”. ● “Es muy importante porque si no te quieres a ti misma muy difícilmente te van a querer los demás”. ● “Es difícil a veces lidiar con la autoestima porque hay ocasiones en las que te sientes bien y luces bien, pero hay otras ocasiones en las que te sientes mal y lo reflejas y es ahí donde se va dañando la autoestima” ● “El tener una autoestima alta me ha ayudado a vencer obstáculos, pero como dice la compañera hay ocasiones en las que no te sientes al 100 y te ves en el espejo más como la imagen fea que como la imagen bonita”. 	<ul style="list-style-type: none"> ● “La autoestima es importante porque refleja todo lo que somos. Yo soy seria y reservada y creo que eso lo reflejo hasta en mi postura, entonces pienso que si me dibujaran mi retrato reflejaría exactamente lo que soy”. ● “En el video logró identificar muchas cosas que pasan en mi actualmente y creo que es difícil trabajar la autoestima. Por ejemplo, me siento mal y me veo mal, pero trato de arreglarme para sentirme mejor y si alguien me dice que me veo como enferma o cansada pues si me hace sentir mal y en ocasiones, me tira”. ● “Para la autoestima una imagen cuenta mucho, por ejemplo. Yo que me veo tan enojona que la gente no se acerca mucho a mí, pero en realidad yo no soy

<ul style="list-style-type: none"> ● “Soy alguien insegura entonces me cuesta trabajo verme bien, aparte que me cuesta trabajo entender las cosas y necesito que me las expliquen varias veces”. ● “La autoestima es parte de tu identidad y afecta mucho el cómo te ves, entonces es importante trabajar con ella”. 	<p>enojona y entonces cuando hacen eso me siento mal y entonces pienso que para tener una buena autoestima debo trabajar eso”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “La importancia de la autoestima está en que es nuestra carta de presentación en verdad. Diariamente trato de que aquí se trabaje con equidad e igualdad porque eso es lo que yo siento que está bien y creo que eso va de acuerdo a cómo es la personalidad y la autoestima de cada quien”. ● “El video es impactante, yo siempre pensé que en la medida en que yo me siento es cómo me veo. Pero ahora que lo veo así, tal vez los demás no lo vean así y yo reflejo una cosa pero los demás ven otra y sería importante que pudiéramos ver todo lo bueno de nosotros sin necesidad de que los demás nos lo digan”.
--	---

Para cerrar la sesión, se pidió que compartieran cómo se sintieron durante las actividades. En ambos casos se mencionó que “en general tenían alguna idea de lo que era la autoestima, pero no se imaginaron que tan importante es y cómo impacta en todos los aspectos de su vida”.

Sesión 2:

Objetivo general de la sesión: Que las educadoras logren hacer consciente cual es la percepción que tienen con respecto a los juicios y sus sesgos inconscientes.

Para hacer el sondeo respecto a los sesgos y juicios inconscientes, se apoyó en la conferencia que se dio acerca de los sesgos cognitivos, ya que dentro de esta actividad pudieron identificar cuáles son los sesgos que utilizan diariamente. Por otra parte, para el mismo sondeo se utilizó la actividad de la silueta donde se ocuparon materiales audiovisuales e imágenes a través de los cuales las educadoras pudieron identificar cómo utilizan estos sesgos en su labor como educadoras. De acuerdo a la información que se logró recabar con ayuda de dichos materiales se encontró lo siguiente:

Tabla 7

Resultado general de las actividades sesión 2

Sesgos cognitivos encontrados	
CENDI 1	CENDI 2
Agrupación	Agrupación
Exceso de seguridad	Primera impresión
Característica específica	Característica específica
Estética	Exceso de seguridad
Primera impresión	Estética
	Negatividad
	Ilusión

Se explicará mejor lo encontrado en la *tabla 7*. De acuerdo a los sesgos cognitivos en los CENDI se encontró que en el primero, el 50% (n=3) de las educadoras identificaron tener un sesgo de agrupación, el 50% (n=3) el de característica específica, el 33% (n=2) el de exceso de seguridad, el 33% (n=2) el de estética y el 16% (n=1) el de primera impresión. Mientras que en el segundo CENDI, las educadoras identificaron que el 60% (n=3) tiene sesgo de agrupación, el 40% (n=2) tiene sesgo primera impresión, el 20% (n=1) característica específica, el 40% (n=2) exceso de seguridad, el 20% (n=1) de estética, el 20% (n=1) de negativismo y el 20% (n=1) de ilusión.

A continuación, se muestra la tabla 9 en donde, por medio de comentarios emitidos por las educadoras durante las actividades, se puede observar cómo utilizan los sesgos cognitivos en su labor educativa.

Tabla 8

Comentarios de los resultados generales de las actividades sesión 2

Comentarios	
CENDI 1	CENDI 2
<ul style="list-style-type: none"> ● En el de agrupación, algunas educadoras comentan que cometen el error de emitir juicios de valor respecto a sus alumnos y por lo tanto, los encasillan al momento de interactuar. “Si lo veo lento, entonces lo pongo con los lentos”, si se lleva bien con tal compañero, entonces él también ha de ser muy latoso”. ● En el de exceso de seguridad, algunas educadoras expresan darse cuenta de que utilizan este sesgo, “ahora que lo pienso, en algunas ocasiones yo pienso que tengo la razón y estoy segura de ello y cuando me corrigen aunque, me demuestran que lo que digo no es correcto, me cuesta trabajo aceptarlo”. ● En el de característica específica, en repetidas ocasiones, las educadoras 	<ul style="list-style-type: none"> ● En el de agrupación, las educadoras comentan que cometen el error de generar un encasillamiento a causa de este sesgo. Por ejemplo: “en mi vida cotidiana no me gusta que a mis hijos los vean con los vagos de la cuadra porque no quiero que piensen que ellos también son así”. Lo mismo con los grupos que he visto a lo largo de mis años “los de P-3 son los latosos...” ● En el sesgo de primera impresión, las educadoras aceptan y expresan que cuando ingresan los alumnos nuevos, generan un escaneo donde de, acuerdo a cómo ven al infante, se imaginan que será el resto del año y de igual manera, hacen con los padres: “veo que, si el niño trae desde el primer día el uniforme, entonces espero un

<p>expresaron que “en ocasiones, ponemos sobrenombres a los alumnos y no lo hacemos con mala intención; pero al final de cuentas estamos encasillando al alumno por alguna característica, por ejemplo, su complexión física o sus habilidades”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● En el de estética, las educadoras expresaron lo siguiente: “cuando veo una niña tan bonita a veces pienso, si es tan bonita por qué es tan latosa” o “lo latosa le quita lo bonita”, “ese niño tiene cara de pingo, de seguro es muy latoso, se le ve luego luego”. ● En el de primera impresión, las educadoras manifiestan que muchas veces se dejan llevar por cómo se ve el niño: “en ocasiones, me sorprenden los niños que en su primer día fueron tan callados, en la segunda semana ya son un relajo”. 	<p>niño centrado, tranquilo y trabajador”; por el contrario, si veo “un pequeño desaliñado, me espero padres poco responsables o un niño muy inquieto”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● En el sesgo de característica específica, las educadoras confiesan que suelen poner denominaciones a los alumnos con los cuales se dirigen a ellos. “Ahí viene mi Lucita, pero eso a final de cuentas, también es un apodo porque no se llama así”, o simplemente entre nosotras “nos decimos ahí viene la gruñis...” ● En el sesgo de exceso de seguridad, “muchas veces creemos que lo que pensamos es todo lo correcto y muchas veces no es así”. Por ejemplo, cuando estamos llamando a alguien “le hablas por su nombre y hasta te molestas de que no voltea y cuando te acercas para hablar con él te dice: maestra, yo no soy tal...” ● En el de estética, mencionan: “muchas veces nosotras juzgamos a las personas por su apariencia, por ejemplo, si yo veo que la mamá está muy
--	--

	arreglada, espero que sea amable y responsable con las cosas que se piden en la escuela”
--	--

¿Cómo influyen los sesgos en el aula?

Durante las actividades se notó que las educadoras por medio de estos sesgos cognitivos fomentan una autoestima alta o baja en los alumnos, por ejemplo, a los alumnos que indirectamente etiquetan, les van fomentando limitantes al momento de la integración con sus compañeros y de la realización de las actividades debido que se genera un sentimiento de inutilización. Por otro lado, el utilizar sesgos como manera de evaluación puede ocasionar que otros compañeros se sientan mal; por ejemplo, si la educadora solamente premia o reconoce el esfuerzo de un solo alumno, entonces hará sentir mal al resto del grupo, produciendo una preocupación a los niños respecto al porqué no fueron premiados.

En el aula se puede decir que un sesgo de agrupación afectaría la libertad de expresión de los niños al momento de trabajar, así como nublaría el juicio de los mismos alumnos. Por ejemplo, tanto que le dice que su grupo es el latoso, que el pequeño de nuevo ingreso se va creyendo ese papel y entonces él también se comporta como el resto de los alumnos.

Lo mismo dentro del aula, se genera una predisposición del comportamiento por parte de las educadoras, es decir, de acuerdo a la característica que tomaron de la primera impresión, es como espera que se comporte el niño y por tanto, de esa manera se referirá a él.

Las educadoras comentan lo siguiente: “Eso hipotéticamente generaría roces entre los pequeños o inclusive envidia entre ellos también, además de que entre nosotras va transformando el ambiente en algo que después se vuelve algo hostil y que, incluso, ya no llegas a gusto para trabajar y obviamente eso repercute en los niños, porque ellos se dan cuenta de lo que te está pasando”.

Continuaron mencionando: “En el sesgo de seguridad muchas veces se puede llegar a confundir a los niños, si a lo mejor la información que tenemos no es la más correcta, pero en el momento en que creemos que sí y se la transmitimos a los niños, ellos confían en que lo que decimos es lo correcto y aunque no sea así, ellos lo van a seguir repitiendo de esa manera porque se lo creen. En el sesgo de estética, en este sentido, los niños hacen lo que nosotras, entonces si nosotras marginamos inconscientemente a algún niño, eso es algo bien peligroso, porque entonces el resto del grupo comenzará a hacer lo mismo”. En esta sesión se hizo entrega de los resultados de la prueba aplicada en la sesión anterior, y se les preguntó: ¿se imaginaban obtener ese resultado?, de acuerdo a ello resaltaron los siguientes comentarios.

Tabla 9

Resultados de la actividad 2 sesión 2

Entrega de resultados	
CENDI 1	CENDI 2
<ul style="list-style-type: none"> ● “Realmente no me esperaba un resultado tan bueno”. ● “Si lo esperaba desde que estaba contestando la escala, sabía que estaba haciendo algo bien”. ● “Sabía que no estaba tan mal, pero la escala superó mi expectativa”. ● “Al ver esto, pienso que estoy haciendo algo bien conmigo misma y eso me da gusto, porque significa que estoy mejorando”. ● “Si esperaba eso porque así soy yo despistada y no entiendo mucho”. 	<ul style="list-style-type: none"> ● “Por mi pequeña obsesión de perfeccionismo tal vez esperaba obtener este resultado”. ● “En verdad, creo que tengo cualidades muy buenas, pero no esperaba algo tan positivo, eso me motiva a ser más como soy”. ● “No es como que haya salido tan mal, pero yo sé que tengo que trabajar más en mí, para sentirme mejor y no ser tan dependiente, que es todavía lo que me falla”. ● “Si, bueno es que soy alguien muy alegre, entonces como asocio esa alegría a lo positivo,

<ul style="list-style-type: none"> • “Hay algunas cosas en las que no estoy de acuerdo, pienso que pude haber salido mejor, quiero saber en que salí baja”. 	<p>entonces eso es algo bueno en mí y en mi autoestima”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Me siento bien; no estoy alta pero tampoco estoy baja, a lo mejor tengo que trabajar algunas cosas, pero no creo que sea nada grave”.
--	---

Se continuó la sesión con la transmisión de un video “Estados” en el cual debían de generar inconscientemente algunos juicios. De manera muy general, se podría decir que en el primer CENDI, casi de manera inmediata, las educadoras externaron qué pensamientos y opiniones tenían respecto a las personas y lugares que se mostraban en el video; mientras que en el segundo CENDI, fue un poco más difícil que manifestaran esos pensamientos. Lo relevante de ambos casos fue que prácticamente identificaron los mismos prejuicios dependiendo de la zona geográfica mostrada; entre ellos destacan “los del norte son muy secos emocionalmente”, “los del norte son demasiado codos”, “los de Veracruz son muy mal hablados”, “los de Veracruz son gente alegre que les gusta el baile”, “los de la ciudad de México son demasiado desconfiados”, “los de la Ciudad de México siempre comen en la calle”, “los de Chihuahua ya parecen más gringos que mexicanos”, “son demasiado confiados, pueden recibir a cualquier persona en su casa”.

Se continuó trabajando con las actividades de la conferencia de sesgos cognitivos y la silueta mencionados anteriormente.

Para el cierre, se trabajó con la pregunta: ¿Qué relación encuentras entre los sesgos cognitivos tu papel frente al alumno?, a lo cual, en ambos casos, coincidieron que de acuerdo a lo anteriormente visto, es de suma importancia tener cuidado con lo que se le dice al alumno y la manera en cómo se dirigen a ellos, ya que ellos imitan dichos comportamientos. Por lo tanto, van adquiriendo las posturas que las educadoras toman ante ciertas situaciones o con algunas personas específicas, llegando a replicar muchas conductas y pensamientos con las personas que están dentro de su contexto.

Sesión 3:

Objetivo general de la sesión: las educadoras logren trabajar su propia autoestima.

Para trabajar el objetivo de la sesión se apoyó en las actividades principales (actividad 2 y actividad 3). En la actividad 2 se transmitieron algunas escenas con las cuales identificaron qué nivel de autoestima tenía el personaje y qué calidad de vida le esperaba a dicho personaje de acuerdo a su autoestima. De ahí se partió para que las educadoras mencionaran con qué personaje se identificaban más y que calidad de vida les esperaba de acuerdo a ello. Lo encontrado en la sesión se expone en la siguiente tabla:

Tabla 10

Actividad 2 sesión 3

Dime como es el personaje	
CENDI 1	CENDI 2
<ul style="list-style-type: none">• “Me identifico más con Cris y no porque me vaya mal en la vida, pero siento que soy muy fuerte y podría superar cualquier obstáculo, por lo cual considero que mi calidad de vida es bastante buena”.• “Coincido completamente con mi compañera y es que hay ocasiones en las que se presentan retos muy fuertes, pero si te sientes lo suficientemente preparada, puedes resolver lo que sea, entonces mi vida ahora me gusta tal cual esta porque estoy tranquila y tengo una calidad de vida muy buena”.	<ul style="list-style-type: none">• “Las escenas movieron mucho en mí, pienso que si alguien así puede superar todo por su hijo, entonces yo también puedo superar mi dependencia y tener una mejor calidad de vida de la que ya tengo”• “Me familiarice más con la maestra de la chica, porque si quieres ayudar a alguien de buena manera en verdad puedes lograrlo y parte de mi trabajo es eso, buscar que mis alumnos y mis maestras estén bien y eso me da una calidad de vida muy buena”.• “Yo soy alguien muy alegre, por lo que realmente no me

<ul style="list-style-type: none"> ● “Yo me identifiqué con la trabajadora social de la película preciosa, ya que ella ayuda a las personas, aunque a veces las personas no se dejen, y yo hago eso, ayudó a las personas y pienso que mi calidad de vida al ayudarlas entonces es muy buena”. ● “Bueno, al ver todas estas escenas y reflexionar sobre con quién me identifico, sería con la maestra, porque es lo que hago, educo, guio, ayudo y me gusta resaltar las características positivas de las personas y hacerla sentir bien, eso mejora mi calidad de vida, me hace bien”. ● “Por mi parte, me identifico con Cris; he estado pasando por situaciones bastante difíciles y me he sobrepuesto a muchas de ellas, entonces mientras tengas la voluntad y te sientas segura de quién eres, puedes dejar a un lado los problemas, superarlos y tener una calidad de vida sana”. ● “No sé exactamente qué personaje sería porque en realidad nadie me maltrata aunque me cuesten trabajo las 	<p>identifiqué con ninguno de los personajes ya que todos me parecen demasiado tristes, puedo decir que el ser alegre me permite tener una vida más saludable y no tomarme las cosas a pecho”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “De la misma forma, pienso que no me encuentro como un personaje en el que encaje porque por mi seriedad y lo reservada que soy, pero sí creo que con lo que hemos visto hasta ahora tengo una autoestima buena y por lo tanto, mi calidad de vida es buena también”. ● “Viendo a los personajes así nada más sin ver la película, siento que soy más como la chica ruda, ella se ve enojona e imponente pero no creo que sea así, ella simplemente sabe que le gusta y para qué podría ser buena, yo soy feliz y así estoy cómoda conmigo”.
--	--

cosas, mi calidad de vida está bien”.	
---------------------------------------	--

En los resultados obtenidos se encontraron los siguientes porcentajes: en el primer CENDI, el 50% (n=3) se identificaron con Criss del primer clip quien refleja una autoestima positiva, el 16.6% (n=1) se identificó con la trabajadora social del segundo clip quien también tiene un autoestima media, el 16.6% (n=1) se identificó con la maestra del segundo clip quien tiene autoestima alta, el 16.6% (n=1) no se identificó con ningún personaje y ninguna educadora se identificó con algún personaje del tercer clip (autoestima excesiva). En el segundo CENDI, el 20% (n=1) se identificó con Criss, el 20% (n=1) se identificó con la maestra, el 20% (n=1) se identificó con la chica ruda quien tiene autoestima alta y el 40% (n=2) no se identificó con ningún personaje, y ninguna educadora se identificó con el tercer clip.

Figura 3

Actividad 2 sesión 3

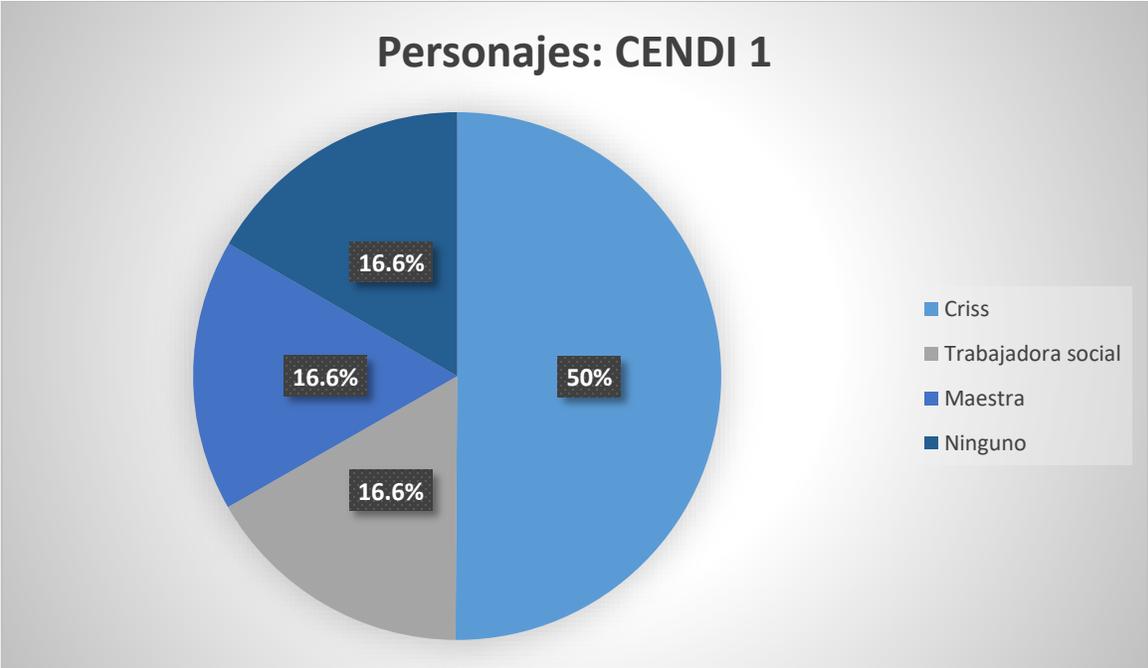
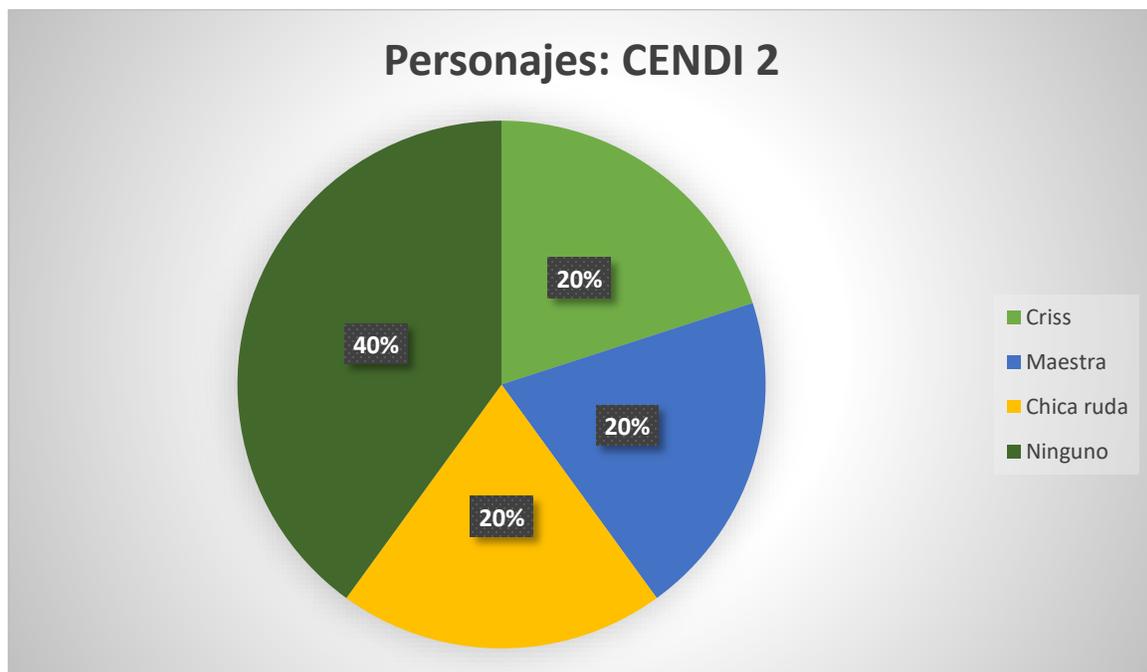


Figura 4

Actividad 2 sesión 3



Para seguir trabajando con el objetivo general se utilizó la actividad 3. En la cual, se usaron escenarios para ejemplificar cómo un personaje resolvería la situación de acuerdo con los tres niveles de autoestima. Se comparó la resolución del personajes y el cómo ellas (tomando como referencia su desarrollo en la segunda actividad) generaron una solución a la situación. Se encontró lo siguiente.

Tabla 11

Actividad 3 sesión 3

Dramatización	
CENDI 1	CENDI 2
En el primer CENDI, se logró observar que las educadoras, al momento de hacer la representación, lograban ver cómo modificar la estrategia ya establecida para que se pudiera generar la mejor solución al conflicto.	En el segundo CENDI, se observó que las educadoras que hacían la representación, así como, las que observaban lograban hacer críticas de manera casi inmediata respecto a cómo modificarían la intervención de la

<p>Entre algunas observaciones, destacaron las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Que no se tome las cosas tan personales”. ● “Le aconsejaría que se tranquilice antes de actuar” ● “Yo le pondría un límite muy claro y firme tanto a la madre como a la alumna”. ● “Si me dicen algo así, si sentiría feo”. ● “Le diría que está en toda libertad de pedir su cambio pero que piense bien si eso sería lo más sano para su hija”. ● “primero tendríamos que ver cuáles son las necesidades reales del niño y con base en ello generar un plan de trabajo”. 	<p>maestra para que se solucionara el conflicto de la mejor manera.</p> <p>Entre algunas observaciones, destacaron las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Si tengo buena autoestima no tengo porque tomarme nada a pecho”. ● “Si en verdad no le gusta mi trabajo puede pedir apoyo a otra maestra, pero primero le pediría la última oportunidad de mostrar mi trabajo”. ● “Trataría de generar una negociación de ganar-ganar para que ambas partes salieran beneficiadas y no sólo yo” ● “Primero pediría, de una manera educada, respeto; porque no sería correcto que se llegaran a ese tipo de agresiones, aunque sean verbales y luego calmaría al tutor para buscar una solución juntos”. ● “Le mostraría los trabajos de su pequeño para que vea que tiene avances en el trabajo y no solo viene a jugar, además le explicaría que todo lleva un proceso en el aprendizaje”.
---	---

Aquí se puede observar que, de acuerdo al nivel de autoestima presentado por cada educadora, entonces será la manera en que generarán sus propios resultados o métodos

estratégicos de solución. Por otro lado, se puede notar qué sesgos son los que están presentes en su vida y cuáles son los que tienen más marcados. A través de esta actividad, se resaltaron características que deben de trabajar en su autoestima para poder resolver mejor las situaciones presentadas, y por medio de la asesoría grupal, se generaron estrategias de apoyo para trabajar su propia autoestima. Aquí se puede resaltar que, en ambos casos, las educadoras que salieron mejor en la escala de sí mismo general de la escala de autoestima de Coopersmith son las que, al momento de aceptar qué es lo que tenían que mejorar tanto en ellas como frente a grupo, les costó más trabajo y mostraron más resistencia a escuchar qué debían pulir para mejorar sus intervenciones. Sin embargo, durante esta actividad también se manejó de manera grupal la resistencia al cambio a través de la inversión de roles y utilizar nuevas estrategias (a parte de las ya expuestas anteriormente por cada una). Por lo que nuevamente se ven marcados ligeramente los sesgos que tienen y los que utilizan en su vida cotidianamente sin darse cuenta del todo. En ambos casos se puede ver muy marcado el sesgo de exceso de seguridad en donde las educadoras creen que hace las mejores intervenciones y no tienen ninguna falla en el proceso. En ambos casos se trabajó la reflexión en donde se realizaron observaciones a sus técnicas y el impacto que tendrían en su reacción.

En la primera actividad, de manera muy general, las educadoras (a través de textos) reflexionaron sobre su papel frente a los alumnos, durante esta actividad destacaron los siguientes comentarios: En el primer CENDI, las educadoras manifestaron: “pensaba que nuestro papel era importante, pero no creí que de una manera tan fuerte”, “las educadoras hacemos una labor muy importante, pero no siempre somos reconocidas”, “justo por esa razón no cualquiera puede ser educadora”. En el segundo CENDI, se manifestó lo siguiente: “pienso que por eso debemos de estar lo suficientemente preparadas para estar frente a los niños”, “en verdad, por ello necesitamos esos cursos porque si nosotras estamos bien, los niños lo van a reflejar en nuestro trabajo”, “en verdad, los niños son como esponjas y absorben todo lo que les transmitimos, es por ello que debemos de tener cuidado con lo que les enseñamos”.

Para cerrar la sesión, se trabajó con una subasta de habilidades, en donde ellas compararon las habilidades que consideraban que les hacían falta para estar mejor con

ellas mismas, pero al obtenerlas se tenían que comprometer a dar un pago real y de esta manera trabajar su autoestima.

Tabla 12

Actividad 4 sesión 3

Habilidades compradas en la subasta	
CENDI 1	CENDI 2
<ul style="list-style-type: none"> ● Escucha ● Comunicación asertiva ● Dejar de encasillar ● Puntualidad ● Concentración ● Atención ● Empatía ● Paciencia ● Seguridad para tomar decisiones ● Seguridad ● Buenas relaciones 	<ul style="list-style-type: none"> ● Capacidad para negociar ● Proactividad ● Control de la expresión corporal ● Disciplina ● No generar juicios de valor ● Paciencia ● Mente reflexiva ● Tranquilidad ● Comunicación asertiva ● Amabilidad ● Flexibilidad ● Independencia ● Seguridad

En esta actividad, particularmente, se mostró un cambio en las educadoras que salieron altas en la escala de sí mismo de Coopersmith, después de haber trabajado la resistencia al cambio, por lo que al momento de escoger las habilidades que les hacían falta para mejorar, se tardaron menos en escogerlas y fueron más honestas en para que las necesitarían y cómo las aplicarían a su vida diaria. Mostrando respuestas más asertivas al cambio.

Sesión 4:

El objetivo general de la sesión: las educadoras logren darse cuenta de cuál es su papel al momento de la formación de la autoestima de los alumnos.

Para trabajar con el objetivo principalmente se utilizó la primera actividad “la autoestima: una mirada infantil”, se abrió con un video en el cual se muestran las consecuencias más severas de una autoestima baja en un niño, se enfocó la temática en resaltar en cómo la maestra contribuyó al desarrollo y formación del niño. Se retomó también el video de “Preciosa” específicamente resaltando el papel de la educadora como apoyo para la protagonista. Para continuar con la actividad se dio una plática respecto a cómo se forma la autoestima en los alumnos, explicado a través de los conceptos manejados desde la primera sesión y el cómo las educadoras son cruciales en esta formación.

En esta actividad se encontró lo siguiente:

Tabla 13

Actividad 1 sesión 4

La autoestima: una mirada infantil	
CENDI 1	CENDI 2
<ul style="list-style-type: none"> ● “yo creo que una educadora puede ser la diferencia entre que un niño crezca con una idea buena de sí mismo y no crea que puede hacer las cosas”. ● “En ocasiones, los niños encuentran en nosotras ese confort que en casa no está”. ● “En lo personal considero que en mi trabajo trato de orientar a los padres para que no le causen problemas tan fuertes a los niños”. ● “Tenemos que cuidar a nuestros niños porque ellos son nuestro legado”. ● “siempre he creído que lo que hacemos con los niños deja 	<ul style="list-style-type: none"> ● “Siempre he pensado que mi trabajo es impactante para los niños y creo que hay algunas cosas que me faltan por trabajar, pero viendo a la maestra veo que voy por buen camino”. ● “Aquí hay mucho compañerismo, y en verdad, eso cuenta mucho porque entre nosotras nos podemos orientar para mejorar nuestro trabajo con los niños y evitar que pasen esas cosas”. ● “pienso que me gustaría trabajar mi postura porque me veo muy enojona y me gustaría que los niños se sintieran más cómodos conmigo para que se sientan reconfortados”.

<p>consecuencias en ellos, pero viendo el video, ahora me impacta la presencia que tenemos en ellos”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Esto me motiva a mejorar mi trabajo con los niños y a tener más cuidado en cómo puedo ayudarles”. 	<ul style="list-style-type: none"> ● “me gustaría saber cuáles son los límites exactos para acercarse y ayudar a un alumno porque muchas veces tu tratas de ayudar, pero los papas lo toman a mal y la verdad el apoyo que nosotras les damos ahora veo que influye mucho en los niños”. ● “Los pequeños son muy inteligentes y nosotras tenemos que estar allí para saber cómo apoyarlos y entonces que ellos crezcan de una manera sana y tengan una buena autoestima y puedan ser felices”.
--	--

Al momento de cubrir el objetivo de la sesión, las educadoras se mostraban más interesadas en mejorar su forma de relacionarse con los alumnos y la manera en cómo se refieren a ellos. En el primer caso, las educadoras coincidieron con el comentario de una de ellas: “pasan gran parte de su tiempo con nosotras, por lo que es importante que sepamos cómo formar a esas pequeñas arcillas que llegan a nuestras manos”. En el otro CENDI, se muestra total disposición por parte de las educadoras para fomentar los cambios trabajados en sus actividades; en este caso, las educadoras consideran que se tiene que estar constantemente actualizando y adaptarse a las nuevas generaciones. En este segundo grupo se muestra que las educadoras han tomado en cuenta las observaciones hechas y que las están tratando de aplicar en las actividades realizadas en esta cuarta sesión. Para cubrir este objetivo, ambos grupos coincidieron en lo mismo, en que es importante escuchar a los niños, cuidar sus sentimientos y reforzar las conductas que fomenten una autoestima positiva en ellos.

Se continuó la sesión con la actividad “¿Cuál es mi autoestima?” En la cual escribieron en algunas tarjetas, las siguientes características de la autoestima:

Tabla 14

Actividad 2 sesión 4

¿Cuál es mi autoestima?	
CENDI 1	CENDI 2
<ul style="list-style-type: none"> • Social • Empatía • Actitud • Autoestima baja 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima media • Ser compartida • Sueño • Seguro

A través de las tarjetas, se trabajó bajo la siguiente reflexión: “en ocasiones, es difícil entender lo que nos quiere transmitir la otra persona, qué tan complicado sería entender a los niños cuando ellos no saben aún del todo cómo manifestar sus emociones”. Se retomó el punto mencionado anteriormente, donde ellas ya habían recalcado que es importante escuchar a los niños y tratar de orientarlos para que ellos mismos resuelvan los problemas que se les van presentando”.

Con esta reflexión se llegaron a los siguientes comentarios:

Tabla 15

Reflexión de la actividad 2 sesión 4

Reflexión	
CENDI 1	CENDI 2
<ul style="list-style-type: none"> • “En ocasiones, es difícil entender lo que les pasa a los niños; por eso es importante que estemos lo suficientemente preparadas para ayudarles”. • “Con todo lo que estamos viendo pienso que ya sé cómo identificar las características en 	<ul style="list-style-type: none"> • “Creo que mi trabajo es mi mejor motor para mejorar como persona, y creo ahora que estoy entendiendo más cosas. Tengo que tener más cuidado con lo que hago y en cómo interpreto las cosas que hacen los niños porque como adultos muchas

<p>un niño que necesita de mi ayuda y cómo puedo orientarlo”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Es importante que seamos pacientes con ellos, porque muchas veces pensamos que los niños tienen una cosa y por eso actúan de tal o cual manera; sin embargo, no siempre es así y ahí es donde tenemos que educar con amor y comprensión”. ● “Creo que antes que todo, debemos de tomar las responsabilidades que nos toca a cada una de nosotras, considerando que esas cosas que nosotras hacemos repercute mucho en los niños y es nuestra responsabilidad, al menos en la escuela, guiar a los niños, entenderlos y escucharlos”. ● “Como lo dije antes tenemos que cuidar a los niños, porque ellos son nuestro legado; debemos observar y no solo ver, tenemos que escuchar y no sólo oír, y ver todo lo que está más allá para no juzgar y en vez de eso, actuar y poder ayudar”. ● “tengo que trabajar muchas cosas en mi para poder seguir ayudando a los niños”. 	<p>veces entendemos lo que queremos y eso puede mermar un poco la comunicación con los niños”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “nosotros somos el ejemplo de los niños. En verdad, entonces si nosotras nos vemos tranquilas al momento de tal vez calmar una rabieta entonces ellos aprenderán que de esa manera se resuelven las cosas. De igual manera, si los niños se sienten escuchados y comprendidos, aparte de que eso les ayuda, cuando crezcan serán adultos que también escuchen”. ● “Así como me ven de seria, yo trato de escuchar a los niños, de ver si tienen algún problema, y de darle la importancia a los problemas que ellos tienen; que vean que los comprendan y puedan confiar en mí”. ● “yo escucho a los niños, pero también creo que es importante que los papas tomaran un taller como este para que así como nosotros hacemos lo que nos toca, ellos también tomen su responsabilidad para educar y formar a sus hijos y que entiendan que lo que hacemos o
---	---

	<p>les decimos no es para molestar u ofender, sino por el bienestar de los niños”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “los niños son muy complicados y es nuestra tarea descifrarlos. A veces, lo que para nosotros como adultos no tiene importancia, para ellos como niños es impactante y les causa conflictos y me gustaría saber más cómo ayudar a los niños”.
--	--

Continuando con la sesión, se pasó un catálogo infantil con casos armados para el taller. Con el apoyo del material, las educadoras pudieron observar cómo se realizan esas evaluaciones a los niños y a través de este Catálogo se pudieron resolver las siguientes dudas:

Tabla 16

Actividad 3 sesión 4

Catálogo infantil	
Dudas	Orientación
¿Cómo se hace una buena interpretación?	En cuanto a las pruebas proyectivas, se debe tener mucha sensibilidad y tacto con la información, ser objetivo, comparar datos de la historia con el dibujo y tomar en cuenta el temperamento del niño y sus gustos.
¿Cómo se hace un diagnóstico?	Los especialistas deben de tomar en cuenta varios factores, entre ellos, la realización de entrevistas a los padres o personas a cargo del niño, entrevista con el niño, evaluaciones proyectivas,

	<p>evaluaciones psicométricas; tener sensibilidad al interpretar y contrastar la información obtenida de los medios para dar un diagnóstico lo más certero y objetivo posible.</p>
<p>¿Cuándo sé que tengo que pedir ayuda?</p>	<p>Cuando notas que el niño tiene un comportamiento distinto al que normalmente tiene. Si ves varias de las características que se han estado trabajando o ves algún dibujo con características similares a estos, pero tomando en cuenta que no solo es ver el dibujo, sino tiene que contrastarlo con el comportamiento del niño y con sus actitudes.</p>
<p>¿Puedo interpretar dibujos?</p>	<p>Para interpretar dibujos se requiere de conocimiento minucioso, de saber cómo utilizar ese conocimiento, los límites del mismo y de mucha experiencia para tener un buen resultado. Por lo cual, aun teniendo conocimiento en la materia, puede costar trabajo obtener un resultado certero, por lo que sólo expertos en la materia son capaces de interpretar exitosamente dichos instrumentos.</p>
<p>¿Cómo diferencio un gusto de algo alarmante?</p>	<p>Interrogando al niño de una manera amable y también haciendo un contraste con lo que el niño normalmente usa. Por ejemplo, si un niño constantemente usa el rojo en sus dibujos y en sus cosas, lo más probable</p>

	es que utilice el rojo porque le guste y no porque sea el dibujo de un niño violento.
¿Hasta cuándo se hace un dibujo deficiente?	Los niños, sobre todo en la edad preescolar, tienden a hacer monigotes (dibujos deficientes) y es normal en los primeros grados escolares. Normalmente es entre los 6 y 8 años que los niños mejoran su técnica al dibujar, pero eso depende mucho del desarrollo de cada niño.
¿Qué colores que usa frecuentemente en sus trabajos pueden ser alarmantes?	En apariencia, pueden ser colores muy fríos como el morado, azul oscuro, negro o el rojo; sin embargo, hay que tomar muy en cuenta los gustos del niño y su estilo personal.

Se puede notar, en general, que las educadoras de ambos CENDI tenían las dudas de una manera muy similar respecto a los instrumentos que se mostraron en la actividad.

Para la penúltima actividad de la cuarta sesión, las educadoras generaron las siguientes estrategias de solución para cada caso presentado en los CENDI.

Tabla 17

Actividad 4 sesión 4

Tu estrategia, mi estrategia			
CENDI 1		CENDI 2	
Caso 1	Caso 2	Caso 1	Caso 2
“Nosotras le pondríamos límites muy marcados y le haríamos saber que	“Para empezar, como es una niña nueva, lo que haría sería tratar de	“Lo primero que haríamos sería hablar con el niño y hacerle saber que	“Primero, al saber que recibiré una niña nueva, hablaría con los

<p>en el salón hay reglas y se tienen que respetar". Por otro lado, estaríamos hablando con él constantemente para que entienda que todos somos iguales y por lo mismo, se tiene que respetar turnos, ideologías y que se trata de la misma manera a una niña que a un niño".</p>	<p>generar una imagen de confianza para ella, le mostraría la escuela para que se vaya familiarizando con el entorno; después le preguntaría qué le gusta y con qué materiales prefiere trabajar. Finalmente, pediría apoyo de los demás compañeros para que la integren a sus juegos poco a poco, le ayuden si tiene dificultades y le tengan paciencia".</p>	<p>esperamos que cumpla con las reglas de la toda la escuela y felicitarlo cuando lo haga, para que se motive y lo siga intentando, y que constantemente esté expresando lo que siente. Finalmente, a través de los juegos, trataríamos de que entienda que las niñas y los niños son iguales y ambos merecen respeto".</p>	<p>padres para saber más o menos qué le gusta y con qué se siente más tranquila". Para los primeros acercamientos con la niña, trataría de ayudarme con lo que le gusta para que sienta la forma de trabajo de alguna manera segura y familiar. Después, la integraría de manera sucesiva con los niños para actividades de juego. Finalmente, trabajaría reforzando las conductas que hace bien o las tareas que le salen bien para motivarla a que se siga esforzando".</p>
---	--	---	---

Para el cierre de la sesión, se discutieron cuáles son las consecuencias más severas de la autoestima excesiva y autoestima baja. De acuerdo a ello las educadoras, usando como apoyo el video observado al inicio de la sesión, discutieron qué necesitan hacer ellas para evitar que se repita una situación similar de ambos casos.

Para lo cual se llegó a las siguientes conclusiones, de manera grupal, en ambos CENDI: las educadoras consideran que su papel como formadoras es fundamental, ya que ellas están en el periodo primordial de aprendizaje de los niños, que son sus primeros seis años de vida. Es por ello, que también se concluyó que lo que trabajen en ellas repercutirá tanto a de manera individual (con ellas mismas) como grupal (con las personas a su alrededor como sus alumnos). Ellas están dispuestas a modificar algunas conductas que pueden llegar a ser limitantes para el desarrollo integral de los niños. Finalmente, se comprometen a mejorar los detalles que les fallan de repente, para que estas no afecten demasiado en la formación emocional del niño.

Sesión 5:

Objetivo general de la sesión: que las educadoras, de manera vivencial, logren generar estrategias de orientación para los padres.

Para evaluar el objetivo de la sesión se utilizó la actividad de “la entrevista” a través de la cual se evaluaron las ideologías y los estilos de resolución de cada educadora para generar una orientación a los padres. A través de la actividad, se pudo encontrar lo siguiente:

Tabla 18

Actividad 2 sesión 5

La entrevista	
CENDI 1	CENDI 2
<p>En su mayoría, las educadoras se sentían seguras de las preguntas que estaba realizando, ya que, en efecto, la información obtenida por estas era tanto eficiente como eficaz al momento de encontrar el estilo de crianza y de dar una orientación, dentro de las preguntas más destacadas se encuentran:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿A qué juega con el niño? 	<p>En general, las educadoras no mostraron dificultad para la realización de la entrevista. Aquí se puede ver que hay una réplica de la información obtenida durante las sesiones pasadas, por lo cual fue una minoría total en la población de educadoras que tardaron un poco más encontrar el estilo de crianza de la familia entrevistada, pero a comparación del primer grupo, los</p>

<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cuánto duerme? ● ¿Qué come el niño? ● ¿Realiza la tarea? ● ¿Cuáles son sus horarios? 	<p>estilos de crianza fueron acertados, dentro de las preguntas destacadas se encuentran las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Con quién vive el niño? ● ¿Cuánto tiempo duerme? ● ¿Cómo fue su embarazo? ● ¿Con quién pasa más tiempo el niño? ● ¿Realiza ejercicio? ● ¿Qué le gusta al niño? ● ¿Cuál es su comida favorita?
--	---

En general, a las educadoras que interpretaron a las madres entrevistadas, no se les dificultó responder de acuerdo a las características que correspondía a cada estilo de crianza.

Durante la entrevista se pudo notar la misma situación que en la primera sesión, en donde, de acuerdo a al nivel de autoestima de la educadora, fue la manera en que generaron su orientación y su estrategia de intervención con los alumnos.

En este caso, se puede ver que las educadoras que se sentían más seguras de sí mismas al momento de estar con el padre o la madre realizando la entrevista, de manera inmediata generaban sus preguntas e iban identificando de forma más acertada al estilo de crianza que era, así como, o la manera en que guiaban al tutor para reafirmar el trabajo llevado por la escuela en casa. Mientras que, por el contrario, las educadoras que tenían un nivel de autoestima más bajo o medio bajo eran quienes se mostraban más inseguras al momento de interactuar con los padres, dudaban de sus preguntas, tardaron más en recolectar la información necesaria para averiguar de qué estilo de crianza se trataba y no atinaban del todo al estilo. De igual manera, cuando se generaba la corrección de las respuestas, al momento de dar la orientación para los padres, se les dificultaba más y no eran tan asertivas en sus respuestas; sin embargo, se notaba ya un cambio en las respuestas a comparación de cómo se inició el taller.

Para abrir con la sesión, se generó una pequeña retroalimentación de todo lo trabajado anteriormente y de ahí se partió para iniciar con la conferencia de los estilos de crianza. Los cuales sirvieron como guía para partir con la actividad que evaluó el objetivo de la sesión; durante la actividad se puede ver que, en ambos casos, al ir explicando cómo es cada estilo, iban identificando casos particulares con cada uno de ellos; e inclusive, cuando se explicó que hay ocasiones en las que los estilos se pueden combinar, también pudieron identificar fácilmente ejemplos de las combinaciones. Después de la conferencia, se trabajó con la actividad “la entrevista” la cual se mencionó anteriormente.

Posteriormente, se continuó trabajando con la actividad “si hago esto entonces...” a través de la cual, a manera de representación, se generaron estrategias de orientación a los padres. Bajo las situaciones o frases cotidianas, las educadoras se mostraban sorprendidas cuando se explicaba qué impacto tenían estas acciones y frases en la formación de la autoestima en los niños. En ambos casos, no les fue complicado modificar ligeramente las situaciones y las frases para que mandaran el mensaje que los padres querían transmitir a los niños de una manera asertiva y al momento de dar la orientación a los padres, no les cuesta tanto trabajo como antes a las educadoras que salieron con la autoestima más baja, la interacción y la comunicación con ellos.

Para cerrar la sesión, se generó una retroalimentación de todo lo trabajado durante las sesiones. En ambas aplicaciones manifestaron que es bueno que se apliquen talleres así que las ayuden a mejorar su desempeño laboral, pero que al mismo tiempo, se les permita trabajar a ellas como personas. En la retroalimentación también se comentó que hay temas que ellas creen conocer pero que falta pulir a nivel general; por ejemplo, el saber qué tanto se pueden acercar a un niño o qué tanto pueden ayudarlo y cuándo saber que un niño necesita ayuda.

Para el cierre del taller, se trabajaron dos preguntas que se desglosan en las siguientes tablas:

Tabla 19

Pregunta 1 de la actividad 4 sesión 5

¿Tienes una nueva percepción de la autoestima?	
CENDI 1	CENDI 2

<p>En el primer caso, las educadoras mencionaron que sí veían la autoestima de una manera diferente ya que desde el principio, aunque habían escuchado la palabra, no tenían una definición muy exacta y por lo tanto, no tenían clara la dimensión de lo que implicaba tener una buena autoestima.</p>	<p>En el segundo caso se puede decir que las educadoras se fueron muy impactadas; pues manifestaron que, desde el principio, ellas tenían una idea errónea de lo que era la autoestima y que analizando la información, la confundían con las definiciones como la de auto-aprecio o auto-imagen. Por tanto, ahora se daban cuenta de que habían muchas cosas en las que tenían que trabajar para mejorar como personas y tener una mejor salud emocional.</p>
---	--

Tabla 20

Pregunta 2 actividad 4 sesión 5

¿Qué del taller aplicarías a tu vida?	
CENDI 1	CENDI 2
<p>En el primer caso mencionaron lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Utilizaría la información para manejar mejor los términos teóricos de lo que hago” ● “Recordaría estos momentos como inspiración y para seguir trabajando en mi persona y sentirme mejor”. ● “Creo que se necesitan más talleres así, que te sirvan como guía para mejorar en lo que estás haciendo y yo aplicaría 	<p>En el segundo caso se mencionó lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Utilizaría la reflexión como principio de la meditación y me detendría a pensar si las cosas que hago con los niños y conmigo son las correctas y cómo puedo hacer para mejorar”. ● “Retomaría las prácticas de cómo es que me dirijo a los padres al momento de intervenir y me diría a mí misma que sí

<p>esto para mejorarme a mí, porque si yo me siento bien entonces estaré bien con los niños y las demás maestras”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Yo utilizaría esos consejos que se trabajaron para sentirme mejor conmigo misma y para quererme más”. ● “Creo que, en general, lo que me dejó el taller es la reflexión, el pensar qué hago y si lo que hago está bien o mal; y qué repercusiones tiene esto en mí y en los demás”. 	<p>puedo, porque si no me levanto el ánimo yo, nadie lo hará”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Me queda claro que tengo que trabajar más en mi expresión corporal y en mi tono de voz para que sean más agradables para los niños y para mí. Aplicaría en la parte de los sesgos no hacer tanto caso a los juicios emitidos de esa manera, porque los sesgos lastiman, si permites que pasen a tu vida”. ● “Pienso que el taller me enseñó a cómo puedo diferenciar algunas cosas en los alumnos que a lo mejor yo tomaba a mal, y ahora me doy cuenta que no tienen que ser así realmente y como dice mi compañera, no dejarme llevar por los juicios y sesgos”. ● “Me toca cerrar diciendo que del taller, aprendí a que me tengo que valorar más, a que no tengo que tener miedo a ciertas cosas y a que tengo que superar mi dependencia emocional. Aplicaría lo aprendido en la subasta, en que si quiero algo me lo tengo que proponer y en lo real, crérmelo y llevarlo a cabo”.
--	--

De acuerdo a los comentarios durante el cierre del taller, el taller les resultó útil; consideran que ayudó a reflexionar para modificar algunas de sus ideas, creencias y conductas para su propio beneficio y su desempeño laboral. Mencionaron que, con lo trabajado en el taller, observarán y pensarán cómo intervenir con sus alumnos y sus padres. Con la información obtenida a lo largo de las sesiones, los comentarios de las educadoras y su desempeño en las actividades vivenciales se pudo ver un cambio, sobre todo, en las educadoras con niveles más bajos, de ambos CENDI.

De igual manera, se cumplió con el objetivo general del taller, el cual era “que las educadoras logren darse cuenta de cuál es su papel en la formación de la autoestima de sus alumnos”.

De manera muy general, se puede decir que las educadoras se quedaron con esa reflexión, en ambos CENDI se mostraban seguras respecto a sus alcances y limitaciones en el apoyo socioemocional.

Discusión y conclusiones.

Esta investigación tuvo como objetivo identificar las ideas que las educadoras del CENDI tienen sobre su papel en el desarrollo de autoestima en los niños. Ya que se buscaba indagar la relación que hay entre, una educadora con autoestima alta y su capacidad para promover una autoestima alta en sus alumnos.

Después de la aplicación del taller y de acuerdo a los hallazgos encontrados en el presente trabajo, se acepta la hipótesis general de la investigación, la cual establece que, de acuerdo a las ideas que las educadoras tienen sobre su influencia en el desarrollo de la autoestima en los niños, entonces estas promoverán una autoestima alta o baja.

Con los resultados obtenidos del taller se puede notar, a lo largo de las sesiones, que las educadoras que tenían un nivel de autoestima alta o media alta fueron a las que no se les dificultaba promover una autoestima alta en los niños. Esto coincide con lo mencionado por Lorenzo (2007, citado en Carmona, 2013, p 11) de que si “la persona tiene una autoestima positiva va a confiar en su influencia sobre los demás y sus resultados serán satisfactorios”.

Autores como Castañeda (2013) y Roca (2013) consideran la importancia de que los que se encuentran en una posición de docentes tienen que tener una autoestima alta para poder ejercer su profesión y al mismo tiempo, transmitir seguridad. En este sentido, se observó que la educadora que salió con un nivel de autoestima medio baja fue a quien le costó mayor trabajo generar estrategias de solución de conflicto, tanto con los alumnos como con los padres, y mostraba dificultades para interactuar en el grupo con sus alumnos. De tal manera que el resto de las participantes, en repetidas ocasiones, tuvieron que ayudarlo a encontrar soluciones a los ejercicios. Contrario a aquellas educadoras, quienes salieron con resultados más altos en las evaluaciones y quienes fueron las que actuaron de manera más asertiva durante el transcurso del taller. Estos resultados guardan relación con lo que sostienen Acosta y Hernández (2004), así como Arrikaberri et al. (2013), sobre que los docentes deben de tener o de cubrir un perfil específico que les facilite el manejo de herramientas teórico, académicas y socioemocionales para poder apoyar a los niños en su desarrollo emocional, lo cual tendrá repercusiones directas en la formación de su autoestima. En el estudio se puede observar que, durante el transcurso

del taller, las educadoras que estaban calificadas a nivel académico (tenían estudios en pedagogía, educación preescolar o cursos) eran quienes tenían un mejor manejo del grupo en todos los aspectos, en comparación con quienes simplemente estaban laborando por cubrir la vacante de trabajo, aunque no fuera su área de desempeño original, dejando en evidencia la falta de un perfil adecuado para el ejercicio de su actividad.

En cuanto a las hipótesis específicas, se encontró lo siguiente: En la primera hipótesis específica, señalaba que si las educadoras logran identificar el papel que tienen en el desarrollo y mantenimiento de la autoestima en sus alumnos, entonces le darían la importancia que requiere la intervención con sus alumnos. Esto se puede observar en las reflexiones, cuando las educadoras que lograron ser conscientes de ello, en ambos CENDI fueron el 60% (n =7) de las educadoras quienes mostraron una reflexión favorecedora, ellas buscaban la manera de nivelar ambos aprendizajes en el aula de trabajo. Esta reflexión por parte de las educadoras se pudo notar durante actividades como la conferencia de sesgos cognitivos, la silueta y la dramatización.

Tierno (2011, citado en Carmona 2013) coincide en que las educadoras deben de ser conscientes de que “la educación del niño a nivel personal es tan o más importante que la educación escolar” (p 12).

En cuanto a la segunda hipótesis específica, se consideraba que si las educadoras logran entender cuál es la importancia de su posición frente a los niños de 3 a 5 años con respecto a la formación de su autoestima, entonces reajustarían su posición para ayudar a la formación positiva de la autoestima. Al respecto, De Anda Rangel (2009) señala que la autoestima es un factor social que se va modificando en función de los aprendizajes, percepciones y valoraciones del sujeto frente a sus propias vivencias, y esto aplica a las diferentes áreas y roles de la vida (p 5). En este caso, las educadoras que cumplen con la hipótesis mostraron, en repetidas ocasiones, interés por modificar las conductas que eran perjudiciales para su trabajo y que afectan al autoestima de los alumnos de forma negativa, manifestaron dudas y buscaron asesoría para lo que consideraron sus debilidades. Esto se pudo observar en actividades como sesgos cognitivos de la sesión 2, dramatización y subasta de habilidades de la sesión 3, “la autoestima: una mirada

infantil” y la reflexión de la sesión 4, y la pregunta ¿tienes una nueva percepción de la autoestima? De la sesión 5.

La tercera hipótesis específica consideraba que si las educadoras logran identificar características de la autoestima alta y baja en los niños, entonces apoyarán a los alumnos que más lo necesiten para fomentar una autoestima sana. Esta hipótesis se comprobó a lo largo del taller, conforme las participantes identificaban puntos clave para saber cuándo las educadoras tenían que ayudar, buscaban generar estrategias de soporte emocional para los alumnos. Segarra (2015) menciona una idea similar a lo encontrado en el taller, “al considerar que si el docente crea condiciones que faciliten el aprendizaje, el alumno se sentirá más valioso y seguro” (p 21-22). Siguiendo esta idea, Ecurra y Pequeña (2006) coinciden con que “es necesario que los profesores y los padres, por su enorme significación para los niños, asuman un rol activo en el desarrollo de una autoestima positiva y tomen conciencia de los efectos emocionales que tiene la aprobación y el rechazo”. (p 12).

La cuarta hipótesis específica suponía que los docentes, durante el taller, lograrían desarrollar habilidades de apoyo para la formación de la autoestima, entonces fomentarán una autoestima alta en los alumnos. Se pudo confirmar en repetidas ocasiones durante el taller, que las educadoras pueden servir como apoyo para el alumnado y de esta manera, modificar su autoestima de una manera sana; coincidiendo con lo mencionado por Hernández (2011) que hace referencia a que “los docentes son el eje principal y guía del alumnado en todos los ámbitos, y no solo en lo escolar, por lo que es necesario que estén preparados” (p 29). Ecurra y Pequeña (2006) mencionan que, de este modo, “la interacción con el profesor va teniendo repercusiones en la confianza en sí mismo que desarrolla el niño. Si el niño percibe que el profesor es cercano, acogedor y valorativo con sus alumnos, va a introyectar formas de establecer, relaciones interpersonales con esas características”. (p 13).

En la quinta hipótesis específica se consideraba que si las educadoras logran identificar sus alcances y limitaciones en el proceso de formación de la autoestima en niños de 3 a 5 años, entonces se podrá trabajar de manera colaborativa con las personas relacionadas al proceso. Galán (2008, citado por Arrikaberri, et al 2013, p 3) hace referencia a que “las instituciones necesitan tener personal capacitado, el cual se tiene que adaptar y trabajar

de manera colaborativa, entendiéndose esto último como una relación entre las áreas vinculadas al desarrollo del niño. Vinculando así la escuela, la familia y la comunidad”. Esto coincide con lo trabajado durante el taller en donde las educadoras identificaron sus limitaciones de apoyo, por lo que tendrían que pedir el apoyo de la familia del alumno para trabajar la autoestima y al mismo tiempo, de un profesional de la salud mental.

La sexta hipótesis específica considera que, si las educadoras dan la importancia que tienen a su figura como posición de identificación para el alumno, entonces reformará dicha imagen para utilizarla como herramienta para la consolidación de una autoestima sana en el alumno. Tierno (2011, citado en Carmona 2013, p 13) coincide que “se necesita contar con modelos válidos y dignos de ser imitados, dichos modelos deben de mostrar valores, así como qué es lo favorable y lo perjudicial, haciendo referencia a los profesores”. Durante el taller coincidió con que las educadoras, durante algunas actividades, reflexionaron sobre que los alumnos las imitan y que, de acuerdo a ello, modifican su comportamiento; por lo que también identificaron qué áreas podrían potencializar. En este sentido, la teoría del aprendizaje vicario también brinda apoyo, ya que considera que los humanos aprenden la mayor parte de su conducta a partir de la observación, “a través de la cual se generan ideas de cómo efectuar nuevas conductas y posteriormente esta información sirve como guía, aunque también se utilizan señales olfativas y auditivas, pero principalmente visuales” (Bandura, 1987, citado en Cherem. A et al 2017, p 3). Más tarde, el observante puede manifestar también la respuesta nueva, cuando se le presente la oportunidad para hacerlo. (Bandura, 1987, citado en Ruiz, 2010, p 2).

Durante el taller, se pudieron comprobar los niveles de autoestima que se desarrollaron a partir de los trabajos de Hornstein (2011), Ozorio y Bazan (2015), Roca (2013) y Castañeda (2013). En el caso de Hornstein (2011) menciona que “las personas muchas veces pueden tener muchos logros y éxitos en su vida, ser reconocidos por los demás y aun así, no valorarse ni reconocerse ellos mismos” (p. 15). Situación que las profesoras aceptaron al hablaron sobre qué pasa cuando no reconocen el trabajo de unos alumnos y el trabajo que ellas misma tienen como docentes; como ejemplo, en el primer CENDI, la educadora que salió más baja en la evaluación de la escala Coopersmith, era quien se acercaba más a esta idea, ya que, en repetidas ocasiones, no mostraba algún valor

positivo a sus participaciones. En el caso del segundo CENDI, la educadora que salió más baja en la evaluación de la escala Coopersmith, mostró nuevamente rasgos donde desvalorizaba sus logros y maximizaba sus deficiencias.

De acuerdo con Vázquez y Jiménez (2004), la escala Rosenberg es de las más utilizadas para la medición global de la autoestima (p 248), Aunque también hay otras escalas utilizadas como la Coopersmith. Roca (2013) considera que “las personas evaluadas con los instrumentos más comunes y que salían altos en ellos, eran quienes tenían rasgos de prepotencia, egocentrismo y arrogancia” (p. 137). En esta investigación se dio un caso que ejemplifica esta idea; en el primer CENDI, la educadora que salió más alta en la escala de Coopersmith y quien constantemente tuvo participaciones más asertivas en las actividades como “adivina ¿Quién soy?”, “la silueta”, “dramatización”, “¿Cuál es mi autoestima?” “mi estrategia y tu estrategia” o en la entrevista, era quien encajaba en el perfil, cayendo constantemente en sesgos cognitivos como el punto ciego y manteniendo un constante rechazo hacia las asesorías del taller, lo que significa que la educadora tenía un exceso de autoestima.

Roca (2013) menciona que:

“Aun cuando una persona tiene una buena autoestima, el fomento excesivo de la misma podía ser contraproducente, generando otras complicaciones como lo son la tendencia a distorsionar la realidad para hacerla coincidir con su imagen, también distorsionadamente, positiva generando así una autoestima que ya no es sana sino más bien problemática”. (p.137).

“Los individuos poseen limitaciones al momento de procesar la información social” (Tesser, 1988, citado por Concha et al, 2012, p 16). Con tendencia a prestar más atención a la información que confirma nuestros juicios e ignorar la que no encaja en el patrón. Tomado en consideración el beneficio personal para la adaptación.

Otro sesgo que se identificó en las educadoras durante el taller, fue el de agrupación y este puede afectar a los niños en la libertad de expresión, pues limita sus capacidades para que coincida con sus características de clasificación. Morales, et al (2007) menciona que las personas “reflejan una tendencia a pensar que las personas pertenecen a la misma categoría, por sus características similares” (p. 214). Se percibe que todas las personas que pertenecen a un grupo comparten las características asignadas a ese grupo, lo cual reduce la posibilidad de que existan diferencias individuales. Limitando, por

tanto, la interacción social del grupo a clasificar. Lo que también coincide con lo mencionado por Taylor y Brown (1988, citado por Concha et al 2012) sobre el uso de generalización en los sesgos, como algo muy común cuando se sugiere un análisis tendencioso de la información buscando obtener beneficios propios y sociales. (Citado en Concha et al, 2012, p.116).

En segundo lugar, se encontró el sesgo de exceso de seguridad; en este caso, las educadoras no realzan sus errores, ya que confían en que sus capacidades son suficientes para reducir errores al mínimo, manejando el éxito bajo la idea de que lo lograrán por el simple hecho de ser ellas quienes responden a la demanda. Esto coincide con lo mencionado por Morales, et al (2007, p 285) en los sesgos auto-ensalzadores: “cuando tienen éxito, la causa está en ellos mismos; mientras que cuando fracasa, la culpa es de otra persona o de las circunstancias, generándose atribuciones auto-favorecedoras”, incluso creyendo que es mejor o con mayor valor que la de los demás por el simple hecho de ser ellos quienes invierten su tiempo o capacidades. Equívocamente transmiten sus errores a los niños, bajo la idea de que ellas están bien, perpetuando el error, ya que los niños a su vez lo hacen bajo la misma lógica de que están bien. Retomando a Cherem, et al (2017) menciona que, en el aprendizaje vicario, los humanos reproducen el aprendizaje por imitación, tomando el aprendizaje de un modelador para después reproducirlo (p. 3).

En este sentido, en ambos grupos, surgió la reflexión por parte de las participantes de que es importante poner atención en lo que hagan ellas (las educadoras) pues tenderá a reflejarse en los estudiantes. Esto coincide con la idea de que "la institución necesita modelos válidos y dignos de ser imitados, dichos modelos deben de mostrar valores, qué es lo bueno y lo malo, lo favorable y lo perjudicial". (Carmona, 2013, p. 13). Esto aplicaría, por lo tanto, en todo aquello que se transmite como son los valores, ideas, sesgos cognitivos, percepciones y las conductas.

Durante la actividad número dos “dime como, es el personaje” en el primer CENDI, el 50% (n=3) de las educadoras se identificaron mayormente con el personaje de Cris, quien reflejó una alta autoestima. Mostrando aquí que existe una congruencia entre el nivel alto de autoestima que hay en el grupo, en comparación con el personaje que escogieron mayormente, que igualmente poseía una alta autoestima. Al igual que se relaciona con

lo mencionado por Brander (1995, citado por Ozorio, et al, 2015), donde la persona tiene una sensación de eficiencia, una íntegra confianza y respeto en sí mismo, y cubre sus necesidades al identificarse con un personaje que represente las mismas cualidades que busca en sí mismo. Es decir, las educadoras reflejan las características positivas que encontraron en ellas mismas en el personaje, mismas características (amable, leal, trabajadora, responsable etc.) que ya habían trabajado con anterioridad en la actividad del perfil “¿adivina quién soy?”.

Un tercer sesgo encontrado en y por las educadoras fue el de exceso de seguridad, en especial, en quienes mostraron mayor resistencia a sus errores. Esto coincide con lo mencionado por Mayoral y Torres (2013), que mencionan que una idea de seguridad genera un pensamiento racional excesivo, lo cual le puede distorsionar la percepción, lo que conduce a errores constantes.

Las educadoras que fueron más honestas al momento de ver sus errores, fueron a quienes se les dificultó menos el reflexionar y tratar de cambiar sus ideas y actitudes hacia los niños. Menciona López (2018) que en “la medida en que la autoestima es sólida, se puede enfrentar de manera más eficiente a los diferentes problemas que se presentan en la vida” (p. 24), y por lo tanto, reconocer y aprender de sus problemas y en este caso, de sus errores en el momento de estar frente a grupo.

Entre los comentarios que se obtuvieron señalaban que es difícil entender a los niños, por lo que debían de tener cuidado con lo que dicen y hacen; Acosta y Hernández (2004) al respecto dicen: “los niños son genuinamente muy susceptibles y muchos, a diario, son afectados por muchos sucesos que ocurren en las aulas o escuelas” (p. 83). Por su parte, las profesoras refieren como que son “formadoras de pequeñas arcillas” que a su vez es similar a lo que De Anda (2009) dice: “el profesor actuará como un escultor, el cual pretenderá revelar realmente la belleza del ser humano, que posee confianza en sus capacidades” (p.15) o en este caso, los niños.

En las estrategias manejadas con las educadoras durante el taller, también se propuso que, para mejorar la autoestima, se deben de poner límites y respeto en los diferentes ámbitos, entre los compañeros. Tixe (2012) menciona que el tener “una buena autoestima, además de permitir el amor integral propio, permite asumir la responsabilidad y realiza su trabajo lo mejor posible”. (p. 72). Eso fomenta el auto-respeto lo que te permite

respetarte a ti, respetar a los demás, mantener relaciones llenas de respeto. Desarrollar la autoestima en el ser humano incluye ser capaz de fomentar el buen vivir a través de sus potencialidades. Lo que incluiría, por supuesto, la capacidad para poner límites y asumir sus responsabilidades.

Otra estrategia fue promover la motivación y reconocimiento de éxitos, ya que esto incrementará su confianza en los niños al sentirse aceptados. Esto coincide por lo mencionado por López (2018): “la confianza en los niños se puede ver incrementada cuando consiguen la aprobación de un adulto que es importante para ellos en su vida “(p. 24).

Al final del taller, se notó que tenían estrategias para poder generar exitosamente una entrevista y para identificar los estilos de crianza e ir aterrizando los niveles probables de autoestima. Logrando lo señalado por Arrikaberri et al, (2013): “la incorporación de profesionales que atiendan e intervengan en situaciones problemáticas. Saben adaptarse a las necesidades” (p 3).

Conclusiones

Una vez presentada la investigación, analizando las circunstancias y el contraste con los resultados, se puede concluir que la autoestima es un punto vital para la salud humana, y se le tiene que dar la importancia necesaria al mantenimiento y desarrollo de la misma. Branden (1995, citado en De Anda, 2009) dice que “la autoestima se considera una necesidad humana, profunda, básica para la vida sana y para la autorrealización, está relacionada con nuestro bienestar general” (p. 6). Así mismo, Hernández (2011) dice que “la autoestima es esencial para el desarrollo integral del ser humano. Es de vital importancia en cada momento de la vida ya que, dependiendo de está, estará en juego el futuro del sujeto”. (p13).

En el caso de esta investigación, la idea manejada de la autoestima como punto crucial, no solo se cumple sino que se reafirma, ya que se encontró que las educadoras que mostraron una autoestima alta durante el taller, buscaban reafirmar su nivel de autoestima teniendo más presente la autorrealización como meta personal y como objetivo prioritario la transmisión de sus conocimientos a los niños, tanto de manera académica como psicológica. Mientras que las educadoras que mostraban una

autoestima baja tenían la constante necesidad de ver cómo trabajar en ellas para mejorar su autoestima, ya que mostraban tener más problemas para tener una vida sana. Por lo que sería necesario tomar en cuenta las necesidades de las educadoras, y dar herramientas que les ayuden y les den un soporte emocional.

“La autoestima se construye”, esta afirmación se puede apreciar no sólo con los niños sino también con las educadoras; además de que está en constante cambio en los niños. La autoestima, al estar en proceso de formación, es más susceptible a los cambios y demandas del medio en que se encuentra; mientras que para las educadoras, la autoestima se puede ver afectada por eventos detonantes, problemas familiares, problemas laborales, o incluso, llegar a desbordes emocionales.

En el caso de los niños, es indispensable crear condiciones que faciliten el desarrollo más óptimo, y en el caso de los adultos, trabajar desde ellos y con ayuda de los profesionales para favorecer una autoestima sana y estable. El presente trabajo deja ver tanto el proceso de los niños, visto desde las educadoras como la propia autoestima de las educadoras. Ya que, como menciona Hernández (2011), “la autoestima, al ser parte fundamental del desarrollo integral del sujeto, estará siempre presente en la vida del mismo en las diferentes etapas de su vida, por lo que aquí se puede observar el inicio de ella y la consolidación de la misma” (p.13).

En el contexto específico donde se llevó a cabo el estudio, cabe señalar que se busca la estabilidad emocional de los niños por parte de los encargados de la salud; pero al no contar con el suficiente personal, el objetivo se queda truncado debido a que no hay suficiente personal como para atender a todos los niños con problemas en los diferentes CENDI, y tampoco como para apoyar a las educadoras que presentan dificultades. También es importante mencionar que el personal educativo también está incompleto, por lo que en repetidas ocasiones, se genera un fenómeno de rotación de personal que impide generar un trabajo constante, e incluso, son los propios encargados de la salud quienes tienen que suplir a las educadoras (frente a grupo) por largos periodos y por ello, no hay personal para atención psicológica. Recayendo la tarea del apoyo psicológico completamente en las educadoras (tanto las pedagogas como las que cubren la vacante). Sin embargo, no se le da la importancia necesaria a la autoestima de las educadoras.

Como se presentó anteriormente, el nivel de autoestima es directamente proporcional al desempeño laboral por lo que, para ver mejoría en los niños, sería necesario trabajar con las educadoras también.

En los comentarios se encontró que las educadoras, a través de las reflexiones del taller, en su mayoría están haciendo consciente su impacto real en la formación de autoestima en los niños; externando una necesidad por buscar una mejoría en ella que les ayude a nivel personal pero también a nivel profesional, considerando de esta manera a la autoestima como una prioridad en su salud mental. Por lo que tomarán en cuenta que los niños las ven como un modelo a seguir y por ello es necesario que modifiquen los comportamientos que son dañinos para ambos casos. Así como trabajar los propios límites relacionados a la autoestima, la responsabilidad de sus actos, los sesgos cognitivos, alcances y limitaciones, qué herramientas reales poseen e inclusive, cuándo sería necesario pedir el apoyo de los padres y otros profesionales para promover la autoestima sana.

Otros comentarios que surgieron fueron que les gustaría que se les aplicarían más talleres relacionados a ellas y su desarrollo personal; ya que les gustaría seguir trabajando en ellas y de ese modo, pueden ayudar a dar un mantenimiento a su autoestima y al mismo tiempo, saber cómo apoyar a sus alumnos. En el caso de las que no encajaban en los perfiles profesionales, que les gustaría mayor apoyo con talleres para saber qué hacer, donde les expliquen de manera vivencial y no sólo la teoría, debido a que al, no ser su área de trabajo original, no cuentan con los conocimientos necesarios para trabajar con los niños y por lo tanto, les genera estrés y puede repercutir en su autoestima (pues ven truncado su trabajo). Ambos CENDIS coinciden en que, aunque tengan el conocimiento teórico, muchas veces no saben cómo transmitir a través de sus herramientas, ya que para ellas es difícil entender a los niños.

Comentaron que es importante ser honestas con ellas mismas, promover el respeto, la motivación y el reconocimiento de éxitos. Así como dimensionar las consecuencias de su trabajo, de cómo interviene con los niños, el pensar y reflexionar antes de actuar e identificar cuándo tienen que hacer una pausa y pedir ayuda para ellas mismas.

Como conclusión general del taller, basada en los comentarios finales de las educadoras, se puede decir que el taller les fue útil; ya que se cumplió con los objetivos esperados,

concientizó a la población respecto a su impacto en el desarrollo de la autoestima en los niños; la información y retroalimentación les servirá tanto a nivel personal, como profesional y laboral.

Como limitantes durante el taller, se encontró primeramente que los CENDI no cuentan con los mismos horarios, por lo que fue complicado conseguir un espacio para trabajar con las muestras. Es difícil conseguir el permiso para la aplicación del taller, ya que se tiene que sacar permisos en la delegación y en el centro de JUD (Jefatura de la Unidad Departamental de Centros de Desarrollo Infantil), por lo que la muestra autorizada fue pequeña. Los CENDI al ser diversos en infraestructura, no cuentan con todas las condiciones necesarias para la aplicación del taller, partiendo desde el uso de un espacio para la aplicación hasta el uso de herramientas tecnológicas y materiales de apoyo necesarios para las actividades; por lo que fue necesario hacer adaptaciones mínimas para el área del trabajo (espacio), usar el pizarrón para explicar, en vez de pasar una presentación power point, o la transmisión de materiales audiovisuales en laptop, en lugar de cañón. Finalmente, fue un poco complicada la coordinación para la aplicación del taller a las mismas personas en todas las sesiones (aunque sí se logró), debido a la rotación de personal explicada anteriormente.

Se observó que hay educadoras que no cumplen con el perfil profesional (donde, de manera general, simplemente se les pide tener una carrera de pedagogía, o en algunos casos, ser un asistente educativo). Dentro de este grupo de suplentes se encuentran profesionales de la salud como psicólogos, también trabajadoras sociales, inclusive enfermeras, cocineras, asistentes educativos (ayudantes) y asistentes administrativos; quienes quedan desfasados, limitados e insatisfechos con el puesto a cubrir, debido a que no tienen la capacitación necesaria y su perfil profesional dista mucho del requerido.

Finalmente, como sugerencias se podría decir que sería bueno aplicar el estudio en los demás CENDI. Dar un seguimiento a las educadoras que tomaron el taller, a manera de reforzamiento. Así como dar este tipo de capacitación como un taller de inducción a las educadoras de nuevo ingreso. Dichas sugerencias toman en cuenta los comentarios de las asistentes, educadoras y el JUD quien, señala la importancia de capacitar a su personal, para que esté preparado para atender a los niños y poder dar un servicio de calidad, y al mismo tiempo generar un apoyo en beneficio de ellas mismas.

BIBLIOGRAFÍA.

- Acevedo, G., Gutierrez, L. y Noreña, O. (2016). *Fortalecimiento de la autoestima a través de la lúdica y juegos recreativos cooperativos*. (Para obtener el título de especialista en pedagogía de la lúdica). Fundación Universitaria de los Libertadores. Bogotá, Colombia.
- Acosta, R. y Hernández, J. (2004). *La autoestima en la educación*. *Revista Límite*. Universidad de Taracapa. Arica: Chile 1(11), 82-95.
- Alcocer, A., Canto, M. y Aguilar, R. (2006) *Conductas promotoras de autoestima de maestros de 2° de primaria*. X Congreso Nacional de investigación educativa. Área de aprendizaje y desarrollo humano. Recuperado el 16 de diciembre de 2019, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/0472-F.pdf
- Arrikaberri, M., Caballero, M., Huarte, J., Tanco, C., Biurrún, A., Etayo, Y. y Urdaniz, S. (2013). *Educadoras y educadores sociales en los centros educativos*. Hacia una integración orgánica y funcional en la comunidad Forral de Navarra. *Revista de educación social*. Navarra: España 1(16) 1-17.
- Becerril, A. (2017). *La reforma en juego en 2018: Secretaría de Educación Pública; Hoy, nuevo modelo educativo*. Periódico Excélsior. Número 1. Ciudad de México, México. Recuperado del día 12 de junio de 2020 de <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/03/13/1151689#view-3>
- Broch, M. (2014). *La autoestima en niños de 4-5 años en la familia y en la escuela*. Universidad Internacional de la Rioja. Facultad de educación. La rioja, España.

- Burgos, J., (2014). *Escuelas de psicología III*. En la Historia de la psicología. Madrid. San Pablo, España: Editorial Palabra.
- Canal, A. (2018). *La autoestima desde la terapia Gestalt. ¿Qué es la autoestima?*, Cito web Gestalt Vida. Barcelona, España. Recuperado de <https://www.gestaltvida.com/que-es-la-autoestima/>
- Carmona, A. (2013). *Proyecto de mejora de autoestima: hacia una educación integral del alumno*. Universidad Internacional de la Rioja. Facultad de educación. La rioja, España.
- Carmona, C., Sánchez, P. y Bakieva. M. (2011). *Actividades extraescolares y rendimiento académico*. Diferencias entre auto-concepto y género. Revista de investigación educativa. Universidad de Valencia. Valencia, España. 29 (2) 447-465.
- Carrasco, O., Del Barrio, G., Gonzales, P., Gordillo, R. y Holgado T (2011). *La agresión infantil de cero a seis años. Tratamiento y crianza como variables implicadas en el origen de las conductas agresivas*. Universidad de educación a distancia, Facultad de psicología. Fundación Inocente Inocente. 85-92. Madrid España. Editorial: Visión Libros.
- Castañeda, A. (2013). *Autoestima, claridad de auto-concepto y salud mental en adolescentes de Lima metropolitana*. (Para obtener el título de licenciada en psicología con mención en psicología clínica). Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de letras y ciencias humanas, especialidad de psicología. Lima, Perú.

- Chilca, L., (2017). *Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Ministerio de Salud de Perú, Universidad Nacional de Santiago Antúnez de Mayolo. Propósitos y representaciones, revista de psicología educativa. Lima, Perú 5(1) 71-127.
- Cherem, A., Morales, D., García, C., Gómez, D., Salgado, A., García, S., García, D. y Sánchez, D. (2017). *Aprendizaje social de Albert Bandura. Marco teórico*. Facultad de estudios superiores Acatlán. Universidad Nacional Autónoma de México. 1-20. Recuperado el día 25 de febrero de 2020 de <https://campus.autismodiario.com/wp-content/uploads/2017/07/Vicario2.pdf>
- Cifuentes, L. (2015). *Rol del maestro en la formación de los niños y niñas de la primera infancia a partir de la antropología pedagógica*. (Para obtener el título de licenciada en educación para la primera infancia). Universidad de San Buenaventura. Facultad de educación. Bogotá, Colombia.
- Concha, D., Bilbao, M., Paez, D. y Fresno, A. (2012). *Sesgos cognitivos y su relación con el bienestar subjetivo*. Salud y sociedad. Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Talca, Universidad del País Vaco. Chile 3(2).115-129.
- Cortez, A. (2004). *La herencia de la teoría ecológica de Bronfenbrenner*. Innovación Educativa. Universidad de Zaragoza. Facultad de Humanidades y Educación, Departamento de Ciencias de la Educación. Zaragoza, España. 14. 51-65.
- Culcay, K. y Lima, M., (2015). *Estilos de crianza en niños de 2 a 5 años*. (Para obtener el título de licenciada en psicología educativa). Universidad de Cuenca. Facultad de psicología. Ciudad de Cuenca, Ecuador.

- De Anda, M. (2009). *Autoestima y rendimiento escolar una propuesta de taller* (para obtener el grado de licenciatura en psicología). Universidad Pedagógica Nacional. Distrito Federal, México.
- Diccionarios Vox. (2019). *Diccionarios.com: Definición de idea*. *Diccionarios Larousse y Vox*. Barcelona, España: Editores desde 1945. Recuperado de <https://www.diccionarios.com/diccionario/espanol/idea>
- Dirección de Educación Inicial. (2018). *¿Qué es un CENDI?*. Educación. Desarrollado por el gobierno. Jalisco, México. Recuperado de <http://edu.jalisco.gob.mx/educacion-inicial/que-es-un-cendi>
- Duran. M., Cabecinhas y R. (2014). Capítulo 3 Actitudes y estereotipos sociales en la comunicación. Parte dos: Procesos y variables psicosociales. *En Aspectos psicosociales de la comunicación*. 43-54. España Ediciones: Pirámide.
- Escoricia, S. y Mejía, O. (2015). *Autoestima, adolescencia y pedagogía*. Red de revistas científicas de América Latina. Universidad Nacional. Sistema de información científica. Heredia, Costa Rica. 19(1), 241-256.
- Fernández, A. (2011). *Prejuicios y estereotipos*. Refranes, chistes y acertijos, reproductores, transgresores. Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad de Jaén España. *Revista de antropología experimental*. Andalucía, España 22(11), 317-328.
- Fierro, C. (2013). *“Principios: la relevancia de Williams James en la enseñanza de la historia de la psicología”* Centro de Documentación, Investigación y Difusión de la

carrera de Psicología. Área de psicología. Universidad Católica “Nuestra señora de la asunción”. Asunción, Paraguay. 10(1) 96-104.

Flores, L., Vélez, H. y Rojas, M. (2014). *Intervención motivacional en psicología de la salud: Revisión de sus fundamentos conceptuales, definición, evolución y estado actual*. Psicología: avances de la disciplina. Red de revistas científicas de América Latina. Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. 8(2) 49-71.

Fuster, L. (2015). *Autoestima*. Centro de Psicología Cognitivo Conductual. CPCC. Inicio de la página tratamientos psicológicos. Valencia, España. Recuperado de <http://www.psicologaenvalencia.es/tratamientos/autoestima>

García, J. (2017). *A ciento cincuenta años del nacimiento de Edward Bradford Titchener coincidencias y diferencias con Wundt*. Universidad Católica Asunción, Paraguay. 11 (3). 78-105.

García-Allen., J. (2017). *Los cuatro tipos de autoestima: ¿Te valoras a ti mismo?*. Características básicas de las diferentes formas de autoestima. Psicología y mente. Recuperado de <https://psicologiaymente.com/psicologia/4-tipos-de-autoestima>.

Garriz, A. (2014). *Creencia de profesores, su importancia y cómo obtenerlas*. Educación química. Facultad de Química, Ciudad Universitaria. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México. 25(2), 28-92.

Gensollen. M. (2010). *Réplica a “Una crítica al argumento kantiano de McDowell en contra de la represión animal” de Jorge Morales*. Centro de ciencias sociales y

- humanidades. Licenciatura en psicología. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Aguascalientes, México. 1(1) 26-32.
- Hernández, R (2011). *La importancia de la autoestima en el aprendizaje escolar en niños de primaria* (Para obtener el título de licenciada en educación). Universidad Pedagógica Nacional. Campeche, México.
- Hornstein, L. (2011). *Autoestima e identidad. Narcisismo y valores sociales*. Buenos aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica. Primera Edición 15-76.
- Jurado, D., Jurado, S., López, K. y Querevalú, B. (2015). *Validez de la escala de Rosenberg en universitarios de la Ciudad de México*. Revista Latinoamericana de Medicina Conductual. Sociedad Mexicana de Medicina Conductual. Licenciaturas en psicología. Universidad Latinoamericana, Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México. 5(1) 22.
- Kimble, C. y Pecina, J. (2002). Capítulo 3: *El yo. En psicología social de las Américas*. (pp. 48-67) Ohio: Estados Unidos de Norte América Ediciones Pearson.
- López, L (2018). *Curso taller: yo me quiero y ¿tú te quieres? Para aumentar la autoestima en niños de 9 a 12 años*. (Para obtener el título de licenciada en psicología). Universidad de Sotavento estudios incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México. Licenciatura en Psicología. Veracruz, México.
- López, L. (2010). *El conocimiento animal en Aristóteles y Avicena. Acta filosófica*. Revista internacional de filosofía. Universidad Panamericana. Campus México. Distrito Federal, México. 19 (1) 125-144.

- Martínez, B (2013) *Capítulo 3 El mundo social de los adolescentes: Amistades y pareja*. En los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores. (pp. 71 a 96). Madrid, España. Universidad Pablo Olavide.
- Maslow, A. (1991). *La psicología transpersonal. En motivación y personalidad*. (pp. 380-388). Madrid, España. Ediciones Díaz de Santos S. A.
- Mayoral, E. y Torres, T. (2013). *La influencia del sesgo de comparación social en la revisión por pares para publicación científica*. Primer encuentro sobre flexibilidad metodológica en ciencias sociales y humanidades. Universidad de Colima. Centro Universitario de Investigaciones Sociales CUIS. Colima, México. 1-14.
- Méndez, A., Fernández, J. y Cecchini, J. (2012). *Análisis de un modelo multi teórico de metas de logro, metas de amistad, y autodeterminación en educación física*. Fundación de Infancia y Aprendizaje. Universidad de Oviedo. Estudios de psicología. Oviedo, España. 33(3) 325-336.
- Mera, G. (2012). *Eficacia de la terapia asertiva de Wolpe en el tratamiento de la inhabilidad social y baja autoestima en adolescentes de 12 a 17 años que acuden a consulta externa en la Dinapen Pichincha* (Para obtener el título de psicóloga clínica). Universidad Central del Ecuador. Facultad de Ciencias Psicológicas. Quito, Ecuador.
- Miranda, C. (2005). *La autoestima profesional: Una competencia mediadora para la innovación en las prácticas pedagógicas*. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación. Madrid, España. 3(1), 858-873.

- Morales, F., Moya, M. y Gaviria, E., Cuadrado, I. (2007). *Psicología social tercera edición*. Madrid, España. McGraw Hill.
- Moret, I. (2011). *Baja autoestima*. Centro de Psicología Cognitivo Conductual. CPCC. Blog del Centro de Psicología Conductual. Valencia, España. Recuperado de <http://blog.psicologaenvalencia.es/blog/2011/10/04/baja-autoestima/>
- Osorio, M., Bazán, G., y Hernández, M. (2015) *Niveles de autoestima en portadoras mexicanas de hemofilia*. Revista Psicología y salud. Universidad Veracruzana. Licenciatura en psicología. Veracruz, México. 25 (1) 83-90.
- Pequeña. J. y Ecurra. L., (2006). *Efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas específicos de aprendizaje*. Revista IIPSI, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de psicología. Lima, Perú. 9(1), 9-22.
- Pinhero, C. y Mena, P. (2014). *Padres profesores y pares: contribuciones para la autoestima y coping en los adolescentes*. Anales de psicología. Murcia, España. 30(2), 656-666.
- Ramírez, M (2005). *Padres y desarrollo de los niños prácticas de crianza*. Ensayo número 2. Estudios pedagógicos. Universidad de Granada. Facultad de psicología. Granada, España. 31 (2,) 167-177.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de lengua española: Definición de idea*. Madrid, España: Vigésimotercera edición. Recuperado de <https://dle.rae.es/idea?m=form>

- Real Academia Española (2014). *Diccionario de lengua española: Definición de percepción*. Madrid, España: Vigésimotercera edición. Recuperado de: <https://dle.rae.es/percepci%C3%B3n?m=form>
- Ríos, D. (2006). *Profesores innovadores y autoestima positiva*. Contribuciones científicas 1. Departamento de educación. Universidad de Santiago Chile. Facultad de humanidades. Recuperado el día 28 de noviembre de 2019, de <file:///C:/Users/Angeles/Downloads/868-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1914-1-10-20120901.pdf> esta liga no está bien chécala
- Roca, E. (2013). *Autoestima sana*. Una visión actual basada en la investigación. Valencia, España. ACDE ediciones: Segunda edición.
- Rojas, E. (2013). *Vive tu vida*. La autoestima en las diferentes etapas de la vida. Barcelona, España. Editorial Planeta.
- Rojas, C., Zegers, B. y Föster, C. (2009). *La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos, adultos mayores*. Revista médica de Chile. Talca, Chile. 137(6), 791-800.
- Ruiz, Y. (2010). *Aprendizaje Vicario: Implicaciones en el aula*. Temas para la educación. Federación de la enseñanza de la CC. OO. De Andalucía. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Andalucía, España. 1(10), 1-6.
- Russek, S. (2007). *Autoestima inflada o Pseudo autoestima*. Crecimiento y bienestar emocional. Mejorando el presente, enriqueciendo el futuro. Estado de México, México. Recuperado de <http://www.crecimiento-y-bienestar-emocional.com/autoestima-inflada.html>

- Salazar, D. y Uriegas, M. (2006). *Autoestima desde un enfoque Humanista: Diseño y aplicación de un programa de intervención*. (Para obtener el título de licenciada en educación). Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco. Distrito Federal, México.
- Saldarriaga, P., Bravo, G. y Loor, G. (2016). *Teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la teoría contemporánea*. Universidad Laica Eloy y Alfredo de Manabí. Ciencias sociales y políticas. Revista científica dominio de las ciencias. Manta, Ecuador. 2(3), 127-137.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *¿Qué es un Centro de Desarrollo Infantil?*. CENDI. Dirección de Educación Inicial. Distrito Federal, México. 38(2), 1-48.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Personal de los Centros de Atención Infantil*. Manual para la organización y el funcionamiento de los Centros de Atención Infantil. En Aprendizajes Clave: Para la educación Integral. Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Primera Edición. (16-26) Ciudad de México: Impreso en México por la SEP.
- Segarra, C. (2015). *La autoestima del docente un estudio exploratorio*. (Para obtener el título de licenciada en psicología). Universidad de Jaume. Departamento de psicología, educativa, social y metodológica.
- Simkin, H y Becerra, G. (2013). *El proceso de asociación. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales. Ciencia, Docencia y Tecnología. Buenos Aires, Argentina. 24(47), 119-142.

- Skookg, C. (2015). *Los derechos de la infancia y la adolescencia en México*. UNICEF para cada niño. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Ciudad de México, México. Recuperado el día 14 de Junio de 2020 de <https://www.unicef.org/mexico/media/1791/file/SITAN-UNICEF.pdf>
- Soto, E. (2015). *El papel del docente en la formación del autoconcepto del niño*. Glosa Revista de Divulgación. Universidad del Centro de México. Coordinación de investigación. San Luis Potosí, México. 3(4), 1-15.
- Sulbarán, D. (2009). *Medición de actitudes*. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Licenciatura en psicología. Caracas, Venezuela. 1(1), 1-55.
- Suría, R. (2011). *Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad*. Universidad de Almería, Área de psicología. Electronic Journal of Research in Educational Psychology. Almería, España. 9(1), 197-216.
- Tixe, D. (2012). *La autoestima en adolescentes víctima del fenómeno del Bullying*. Universidad Central del Ecuador. Facultad de ciencias psicológicas. Quito, Ecuador.
- Torres, K. Huertas, B. Martínez, Y. y Linares, M. (2019). *Fortaleciendo las relaciones afectivas, una manera para compartir, aceptar y respetar a los demás*. (Para obtener el título de licenciada en educación infantil). Licenciatura en educación infantil. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Triangula, A. (2019). *7 Principales corrientes de la psicología*. La historia de la psicología ha visto el nacimiento de varias escuelas y propuestas teóricas. Barcelona, España: Psicología y Mente. Recuperado de <https://psicologiaymente.com/psicologia/principales-corrientes-psicologia>

Universidad Autónoma Metropolitana. (2019). *Historia. Antecedentes*. Se inician los CENDI. Ciudad de México, México. Recuperado de <https://www.uam.mx/cendi/historia.html>

Urra, J. Medina, A. y Acosta, A. (2011) *Heurísticos y sesgos cognitivos en la dirección de empresas: una meta-análisis*. Revista Venezolana de Gerencia. Universidad de Zulia. Zulia, Venezuela. 16 (55). 390-419.

Valdez, B. y López, R. (2020). *Inegi: en el país cada mes se registraron más de 50 suicidios infantiles*. Periódico Milenio. Número 1. Ciudad de México, México. Recuperado el día 14 de Julio de 2020 de <https://www.milenio.com/politica/comunidad/inegi-mes-registran-50-suicidios-infantiles>

Vazquez. A. y Jimenez. R., (2004) *Escala de autoestima de Rosenberg: Fiabilidad y validez en la población clínica española*. Apuntes de psicología. Colegio oficial de psicología de Andalucía Occidental y Universidad de Sevilla. Andalucía, España. 22 (2). 247-255.

Verdugo, J., Solaz, J. y San Jose, V. (2017) *El conocimiento didáctico del contenido en ciencias: Estado de la cuestión*. Revista Cuadernos de Pesquisa. 47(164), 586-611.

Wilhelm, K., Martin, G. y Miranda, Ch. (2012). *Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud. Manizales, Colombia. 10(1), 339-350.

Zapata, B. y Caballeros, L. (2010). *Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia, Niñez y juventud*. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud. Revista Latinoamericana de ciencia. Manizales, Colombia. (8)2, 1069-1082.

ANEXOS

Anexo 1

Cartas descriptivas.

Nombre del taller: “Entrenando la autoestima”.

Objetivo general: con ayuda del taller se pretende lograr que las educadoras se percaten del papel que tienen en la formación de la autoestima de los niños.

Pregunta de investigación del taller: ¿El taller autoestima, ayudará a que las educadoras mejoren la percepción que tienen de sí mismas con respecto a su participación en la formación de la autoestima en niños preescolares de 3 a 5 años?

Hipótesis general del taller: “si las educadoras por medio del taller hacen consciente la importante influencia que tienen en los niños al momento de formar su autoestima, entonces, promoverán el desarrollo de una autoestima sana en sus alumnos de 3 a 5 años”.

Población: Educadoras de dos Centros de Desarrollo Infantil CENDI.

Sesión 1:				
Objetivo: las educadoras lograron ubicar como se encuentra su autoestima. Tallerista: Abigail Pérez Cruz		Taller 1: 14 de enero		Taller 2: 21 de enero
Objetivos específicos	Tiempo	Actividad	Desarrollo	Materiales
Se contextualizó a las participantes sobre el respectivo tema a tratar.	10 min.	Adivina quién soy. (Introducción y encuadre).	La tallerista dio una pequeña introducción de no más de dos o tres minutos. En donde incluyó el tema, los propósitos del taller y el encuadre. Posteriormente se comenzó con la actividad. Se proporcionó un perfil a cada una de las participantes; en el escribieron rápidamente cinco características que consideraron que las identifican, pero sin colocar el nombre. Después, se representaron en las imágenes (como si fuera una fotografía), una vez terminado entregaron el perfil	-Hojas con el perfil. -Plumones. -Cinta adhesiva.

			<p>a la tallerista. Cuando terminaron todas, la tallerista pegó los perfiles en la pared y cada quien escogió el perfil que más le llamó la atención (evitando escoger el suyo). Una por una leyeron que decía y se lo entregaron a la persona que creyeron que era dueño del perfil; explicando porque lo consideran así. La persona que recibió el perfil respondió “si” o “no” era su perfil. En el caso en donde pudo ser negativo el resultado, entre las dos personas trataron de adivinar de quién más pudo ser.</p>	
<p>Se evaluó el nivel de autoestima que poseía cada docente.</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Evaluación de Escala de autoestima de Coopersmith.</p>	<p>Se entregó a los docentes la escala de Coopersmith, la cual contestaron bajo la siguiente consigna: Lea las siguientes frases y responda de acuerdo a cómo se identifique con ellas</p>	<p>-Manual de aplicación. -Una hoja de respuestas para cada participante.</p>

			(si/no). Sin usar tachaduras o borrones y contestando lo más honestamente posible.	
Las educadoras identificaron cuáles eran sus áreas de oportunidad.	10 minutos	El elefante tirador	La tallerista colocó boliches (que tenían escritos algunos defectos o debilidades), y las educadoras pasaron a observar lo que decía cada uno. Después se les entregó una pelota, posteriormente cada una debió pasar frente a los boliches y tirar los que considero acorde a los defectos que creía que la identifiquen. Para hacerlo más dinámico se fueron dando indicaciones para el desplazamiento por ejemplo saltaron en un pie, movieron una mano de un lado al otro, etc. Cuando todas las educadoras escogieron sus Boliches se discutió cómo es que identificaron	<ul style="list-style-type: none"> -Boliches etiquetados con las áreas de oportunidades. -Una pelota pequeña para cada una de las participantes.

			<p>esos defectos en su vida cotidiana y si ellos están afectando su vida.</p> <p>Al final entre todas pensaron en cómo esos defectos se pueden convertir en fortalezas.</p>	
	5 minutos	Receso		
<p>Las educadoras lograron identificar cuáles eran sus habilidades y aptitudes.</p>	10 minutos	Yo soy...	<p>Las educadoras se colocaron en círculo y se les entregaron algunas notas adhesivas en las cuales escribieron las cualidades y virtudes que encontraron en el resto de las compañeras. Estas características fueron comparadas con las que se colocaron en el perfil de la primera actividad.</p> <p>Finalmente se generó una retroalimentación respecto a cómo esas cualidades podían servir como herramientas para mejorar su calidad de vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Recurso verbal. -Recurso kinestésico. -Notas adhesivas. -Plumas.

<p>Se hizo conscientes a los participantes de cuál es la función de la autoestima.</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Video: “bocetos Dove la belleza real”.</p>	<p>Se mostró un video sobre la importancia de la autoestima; a partir de aquí se hizo un pequeño debate donde, cada una manifestó cuál creyó que era la importancia de la autoestima.</p> <p>Nota: en el CENDI 1 se trabajó con el cañón y el en CENDI 2 solo con laptop.</p>	<p>-Computadora -Proyector -Bocinas -Link del video: https://www.youtube.com/watch?v=q_bW2YesZbw</p>
<p>Englobaron la información que trabajaron durante la sesión para poder generar una reflexión.</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Cierre</p>	<p>Se expusieron definiciones de autoestima, auto-imagen, auto-concepto y auto-aprecio, con base en ello se dieron ejemplos del video. Se hizo una retroalimentación de todo lo trabajado durante la sesión.</p> <p>Finalmente se pidió a cada participante que compartiera cómo es que se sintieron durante la sesión y qué aprendizaje les dejaron las actividades que realizamos.</p>	<p>-Recurso verbal de la tallerista. -Recurso verbal de los participantes.</p>

Sesión: 2				
Objetivo: las educadoras lograron hacer consciente cuál era la percepción que tenían respecto a sus juicios y sus sesgos cognitivos. Tallerista: Abigail Pérez Cruz			Taller 1: 15 de enero	Taller 2: 25 de enero
Objetivos específicos	Tiempo	Actividad	Desarrollo	Materiales
Se generó una instrucción vivencial ligera respecto al tema a tratar en la sesión.	2 min.	Yo soy... y saludó así.	Se pidió a las educadoras que se colocaran rápidamente en un círculo, posteriormente tomaron una nota adhesiva (la cual tenía escrita una parte del cuerpo), con ella crearon un saludo para el resto del grupo. Pero en vez de decir su nombre se presentarán con alguna característica física por ejemplo, ¡yo soy delgada! Y saludo así meneando la cadera; los demás participantes	-Notas adhesivas con partes del cuerpo. -Recurso humano.

			deberán repetir en conjunto el saludo respondiendo ¡hola delgada que saluda así! Y el movimiento.	
Las educadoras identificaron cuales son las características de su autoestima.	8 minutos	Entrega de resultados	Se hizo entrega de los resultados que obtuvieron en la escala a las educadoras para que los revisaran. Se dio tiempo para resolver sus dudas y se les preguntó ¿Si se imaginaron que obtendrían esos resultados? Y ¿Cómo se sintieron al leer el resultado?	-Coopersmith's self-esteem inventory IAE de Coopersmith versión resumida calificado.
Las educadoras hicieron conscientes qué prejuicios tienen.	10 minutos	Si me ves ¿Qué piensas?	Se colocó en formato de video una serie de imágenes de los distintos estados de la República Mexicana, acompañadas de música tradicional respectiva a cada imagen. El material fue transmitido a los participantes.	-Audiovisual -Computadora -Proyector -Bocinas

			<p>Mientras esto ocurría se les preguntó a los participantes qué opinión tenían respecto a las imágenes que estaban apreciando.</p> <p>Al final se dio una pequeña explicación sobre el objetivo de la actividad.</p> <p>Nota: en el CENDI 1 se trabajó con el cañón y el en CENDI 2 solo con laptop.</p>	
	5 minutos	Receso		
Las educadoras lograron identificar cómo utilizan ellas los sesgos cognitivos.	15 minutos	Sesgos inconscientes	<p>Se dará una pequeña plática de sesgos cognitivos, mencionando, que son, cuál es su forma operativa y cuáles son los más comunes.</p> <p>Posteriormente se ejemplifico por medio de escenas cada uno de los sesgos.</p> <p>Nota: como recursos de apoyo en el CENDI 1 se utilizó una</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Recurso verbal -Recurso kinestésico -Recurso visual

			presentación power point y en el CENDI 2 un esquema en el pizarrón para explicar.	
Las educadoras por medio del uso de la proyección lograron identificar qué prejuicios o sesgos tenían.	20 minutos	La silueta	<p>Se le proporcionó una silueta y una imagen a cada una de las participantes; en la silueta expresaron para ellas que es una maestra y posteriormente lo explicaron al resto de las participantes.</p> <p>Después se les entregó una imagen, en la cual dieron una interpretación de la situación presentada.</p> <p>Se continuó con las preguntas</p> <p>¿Qué es una maestra?</p> <p>¿Qué creen que esperan los papás de esa maestra?</p> <p>¿Qué esperan ellas de esa maestra?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Colores -Lápices -Impresiones de una silueta y una imagen por cada una de las participantes. -Plumones -Cinta adhesiva

			<p>¿Cómo creen que influyen las creencias de esa maestra en el alumno?</p> <p>En esta actividad deberán identificar sus sesgos cognitivos y cómo repercuten en la auto-imagen, auto-aprecio y auto-concepto.</p>	
Se generó una conclusión respecto a cómo influyeron los sesgos inconscientes.	5 minutos	Cierre	Para cerrar se les preguntó a las educadoras ¿Qué relación encuentran entre los sesgos cognitivos y su papel frente a los alumnos?	-Recurso verbal.

Sesión: 3				
Objetivo: las educadoras lograron trabajar su propia autoestima Tallerista: Abigail Pérez Cruz		Taller 1: 16 de enero		Taller 2: 23 de enero
Objetivos específicos	Tiempo	Actividad	Desarrollo	Materiales
Las educadoras lograron visualizar a grandes rasgos cómo se forma la autoestima.	10 minutos	Biblioterapia	Se inició con una pequeña retroalimentación de los temas anteriores. Se dio una introducción respecto a cómo se forma la autoestima, así como sus características en alta, baja y exceso de autoestima. Posteriormente se pasó una tarjeta a cada uno de los participantes, donde tenía impresa la información complementaria para terminar de explicar el tema; cada participante leyó su tarjeta y explicó al resto como logro entenderlo.	-Presentación en power point -Recurso verbal -Tarjetas con la información impresa. -Fichas con los sesgos cognitivos

			<p>Después, cada una identificaba (de acuerdo al nivel de autoestima) cómo es que se manifiestan los sesgos inconscientes; así como las repercusiones que está teniendo en su vida cotidiana.</p> <p>Nota: en el CENDI 1, se utilizó una presentación y en el CENDI 2 se trabajó con un esquema en el pizarrón.</p>	
Las educadoras visualizaron la relación que hay entre el nivel de autoestima y la calidad de vida.	15 minutos	Dime cómo es el personaje.	<p>Se transmitieron tres escenas donde se mostraron representaciones de autoestima baja, autoestima alta y un exceso de autoestima. En primera parte los participantes eligieron (de acuerdo a la plática dada anteriormente) cual es el personaje con autoestima baja, y así con las otras dos escenas respectivamente.</p> <p>Posteriormente se discutió de acuerdo a lo visto, ¿Qué calidad de vida le esperaría a cada personaje según su</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Computadora -Bocinas -Proyector -Videos

			nivel de autoestima? Y se preguntó ¿Con qué personaje te identificaste? Nota: en el CENDI 1 se trabajó con el cañón y en el CENDI 2 solo con laptop.	
	10 minutos	Receso		
Las educadoras de manera vivencial aprendieron cómo resolver situaciones.	15 minutos	Dramatización	Se dividió en tres equipos a los docentes, entre ellos escogieron quien actuará o si prefieren que la tallerista les sirva de apoyo. Para esta actividad se les asignó un nivel de autoestima a cada equipo (autoestima alta, autoestima baja, y exceso de autoestima). Después se proporcionó una frase a cada equipo y quien representó a la docente debió de responder de acuerdo al nivel de autoestima.	-Recurso humano. -Notas adhesivas con el nivel de autoestima. -Frases para trabajar.
Las educadoras visualizaron que habilidades debían de	10 minutos	Cierre	Para ir cerrando la sesión se realizó una pequeña subasta, donde se les lanzó algunas habilidades que sintieron que les hicieron falta; ellas debieron tratar	-Tarjetas con la habilidades a subastar -Fichas para el pago simbólico.

<p>trabajar para mejorar su autoestima.</p>			<p>de ganar las que creían que necesitaban y dar un pago simbólico por ello (que estaban dispuestas a hacer para obtener las habilidades). Finalmente se les pidió que compartieran cómo relacionaron todo lo trabajado en la sesión con los resultados que obtuvieron en las escalas.</p>	
---	--	--	--	--

Sesión: 4				
Objetivo: Las educadoras lograron darse cuenta de cuál era su papel al momento de la formación de la autoestima de los alumnos. Tallerista: Abigail Pérez Cruz		Taller 1: 17 enero		Taller 2: 25 de enero
Objetivos específicos	Tiempo	Actividad	Desarrollo	Materiales
Las educadoras entendieron cómo se forma la autoestima en los niños.	5 min.	La autoestima, una mirada infantil.	Para iniciar se les dio una pequeña retroalimentación de no más de dos minutos con respecto a lo visto las sesiones pasadas, retomando lo abordado en la subasta de habilidades y los sesgos inconscientes. Se expuso una breve introducción con respecto a cómo se forma la autoestima en los alumnos y qué papel juegan los docentes durante el proceso. Nota: en el CENDI 1 se trabajó con la presentación y en el CENDI 2 con esquema.	-Recurso verbal -Presentación PowerPoint

<p>Las educadoras de manera vivencial lograron identificar qué nivel de autoestima tenían sus alumnos.</p>	<p>15 minutos</p>	<p>¿Cuál es mi autoestima?</p>	<p>Se les proporcionó a los docentes algunas tarjetas en las cuales, escribieron una característica ya sea de autoestima alta, autoestima baja o exceso de autoestima. Se revolvieron las tarjetas y se repartieron.</p> <p>Posteriormente a cada participante se le colocó una tarjeta en la frente, sin que vieran lo que esta decía. Se les otorgó un tiempo aproximado de 5 minutos para que adivinaran qué es lo que decía su tarjeta; para adivinar realizaron acciones con mímica, (como en el juego caras y gestos). Después explicaron las características que creyeron tener escritas y a qué nivel de autoestima pertenecen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Tarjetas en blanco. -Recurso kinestésico. -Plumones. -Cinta adhesiva.
--	-------------------	--------------------------------	---	---

			Se generó una pequeña reflexión en donde se externó lo difícil que es tanto expresar como, entender lo que las demás personas muestran con una expresión corporal.	
Las educadoras lograron visualizar los niveles de autoestima por medio de los instrumentos de evaluación.	15 minutos	Catálogo de la autoestima infantil	Se proporcionó un catálogo a los docentes que pudieron observar. El catálogo consistió en algunos test calificados y algunos dibujos evaluados. Dichos instrumentos estuvieron acomodados mostrando niños con rasgos de baja autoestima, niños con rasgos de alta autoestima y niños con exceso de autoestima. La tallerista explicó a rasgos muy generales, las características de cada uno de los instrumentos y resolvió algunas dudas.	-Test calificados -Dibujos evaluados

			<p>Aquí también se retomó el tema de los sesgos inconscientes y las repercusiones de etiquetar.</p> <p>La actividad se cerró cuando la tallerista dio las restricciones de uso de dichos instrumentos y se recalcó el apoyo de un profesional de la salud para trabajar.</p>	
	5 minutos	Receso		
Las educadoras generaron alternativas para mantener una autoestima equilibrada.	10 minutos	Mi estrategia y tu estrategia.	<p>Se acomodó a los docentes en dos equipos. Se proporcionó un pequeño caso a cada equipo; el cual revisaron y buscaron alternativas de trabajo, de manera que hicieron que la autoestima se regule de forma equilibrada.</p> <p>Al final de la actividad se trabajó una retroalimentación.</p>	-Hojas con los casos descritos.

<p>Las educadoras lograron identificar las consecuencias de la formación de la autoestima.</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Cierre</p>	<p>Se retomó rápidamente el caso del alumno con baja autoestima y del alumno con autoestima excesiva. Se discutió cuáles son las consecuencias más severas del nivel desproporcional de la autoestima, por ejemplo la depresión, bullying, etc. Nota: en el CENDI 1 se utilizó cañón y en el CENDI 2 solo laptop.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Recurso verbal -Casos expuestos para la actividad anterior. -Video para la prevención del suicidio infantil. -Computadora -Cañón -Bocina
--	-------------------	---------------	---	--

Sesión: 5				
Objetivo: El objetivo principal de esta sesión fue que las educadoras de manera vivencial lograron generar estrategias de orientación para los alumnos y los padres. Tallerista: Abigail Pérez Cruz		Taller 1: 18 de enero		Taller 2: 25 de enero
Objetivos específicos	Tiempo	Actividad	Desarrollo	Materiales
Las educadoras generaron aprendizajes claves para el trabajo que realizan con los alumnos.	15 minutos	Pequeña conferencia	Se habló de la participación de los docentes en la formación de la autoestima del niño, tanto de manera activa como de manera pasiva. Se comentó también de cómo son los estilos de crianza y cómo de acuerdo a ellos los padres fomentaron una autoestima alta o baja en sus hijos.	-Proyector -Computadora -Presentación de PowerPoint
Las educadoras lograron generar estrategias para trabajar con los padres y así poder fomentar	15 minutos	La entrevista	Las educadoras se colocaron en parejas; cada una de las parejas escogió quien interpretaba a la madre y quien a la educadora. Después, las participantes que	-Recurso verbal -Lista de tips utilizada en la sesión 3.

<p>una autoestima sana en sus alumnos.</p>			<p>fueron las madres se les asignó un estilo de crianza, para la entrevista.</p> <p>Quien hizo el papel de la educadora realizó una entrevista a la madre e identificó de acuerdo a la conferencia que se dio, qué características tuvo la madre (en qué estilo de crianza entró) con base en ello, concluyó qué repercusión cree que tuvo en el alumno.</p> <p>Al término de las representaciones se proporcionaron algunos tips para trabajar con los padres, tomando en cuenta si su hijo tiene baja autoestima, alta autoestima o un exceso de autoestima.</p> <p>Posteriormente las educadoras dijeron cuál de los tips mencionados pudieron servirle</p>	
--	--	--	--	--

			con respecto al tipo de padre que entrevistó.	
	10 minutos	Receso		
Las educadoras lograron identificar de qué manera pueden apoyar a los padres para fomentar la autoestima sana.	10 minutos	Si hago esto... entonces.	Se dio a las educadoras algunas tarjetas impresas con una serie de acciones y frases normalmente los padres hacen o dicen a sus hijos. Se explicó, cómo es que una simple intervención fomentó una autoestima alta o baja y se discutió cómo es que este material pudo ser de utilidad para los docentes, al momento de orientar a los padres. Se pudo retomar la conferencia que se dio respecto a los sesgos inconscientes.	-Tarjetas impresas con las acciones. -Tarjetas impresas con las frases.
Las educadoras generaron una retroalimentación de todo lo que	10 minutos	¿Estas lista?	Como inicio, las educadoras compartieron lo más significativo que experimentaron en el taller,	-Recurso verbal.

<p>experimentaron en el taller.</p>			<p>para generar una retroalimentación.</p> <p>Después reflexionaron con las siguientes preguntas ¿tienes una nueva percepción de la autoestima?, ¿Qué del taller aplicarlas a tu vida?</p> <p>Estás lista para entrenar la autoestima.</p>	
-------------------------------------	--	--	--	--

Anexo 2

Instrumento 1: Inventario de Coopersmith versión para adultos.

Inventario de Coopersmith versión para adultos.

Nombre:

Marca con un "x" la respuesta	Si	No
1. Generalmente los problemas me afectan muy poco		
2. Me cuesta mucho trabajo hablar en público		
3. Si pudiera, cambiaría muchas cosas de mí.		
4. Puedo tomar una decisión fácilmente.		
5. Soy una persona simpática.		
6. En mi casa me enoja fácilmente.		
7. Me cuesta trabajo acostumbrarme fácilmente a algo nuevo.		
8. Soy popular entre las personas de mi edad.		
9. Mi familia generalmente toma en cuenta mis sentimientos.		
10. Me doy por vencido (a) muy fácilmente.		
11. Mi familia espera demasiado de mí.		
12. Me cuesta mucho trabajo aceptarme como soy.		
13. Mi vida es muy complicada		
14. Mis compañeros casi siempre aceptan mis ideas.		
15. Tengo mala opinión de mí mismo (a).		
16. Muchas veces me gustaría irme de mi casa.		
17. Con frecuencia me siento a disgusto con mi estudio/trabajo.		
18. Soy menos guapo (a) que la mayoría de la gente.		
19. Si tengo algo que decir, generalmente lo digo.		
20. Mi familia me comprende.		
21. Los demás son mejor aceptados que yo.		
22. Siento que mi familia me presiona.		
23. Con frecuencia me desanimo en lo que hago.		
24. Muchas veces me gustaría ser otra persona.		
25. Se puede confiar poco en mí.		

Anexo 3:

Instrumento 2: Escala de autoestima de Rosenberg.

	A	B	C	D
1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.				
2. Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.				
3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.				
4. Tengo una actitud positiva hacia mi mismo/a.				
5. En general estoy satisfecho/a de mi mismo/a.				
6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a.				
7. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.				
8. Me gustaría poder sentir más respeto por mi mismo.				
9. Hay veces que realmente pienso que soy un inútil.				
10. A veces creo que no soy buena persona.				

Anexo 4:

Instrumento 3: Cédula de calidad.

HOJA DE EVALUACION
TALLER "Entrenando la autoestima"
TEMA: fomentar una autoestima sana.
Impartido por Abigail Pérez Cruz

Le agradecemos su asistencia al taller y le pedimos que responda a las siguientes preguntas. Su respuesta será de gran utilidad para evaluar y mejorar los talleres que se realicen en el futuro.

Institución a la que pertenece:

Fecha: _____ Edad: _____

1. Los contenidos desarrollados durante las sesiones, ¿resultaron interesantes para usted? Sí ___ No ___ ¿Por qué?

2. ¿Los temas desarrollados son aplicables en su entorno laboral? Sí ___ No ___ ¿Por qué?

3. Señale la opción que más se ajuste a su experiencia y percepción

INDICADORES	Dominio del tema	Motivación en la participación a los asistentes	Clardad en la expresión de los temas
Muy buena			
Buena			
Regular			
Mala			
Muy Mala			

Comentarios: