



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA *Iztapalapa*

**AUTOCONCEPTO Y AUTOEFICACIA COMO FACTORES
DEL DESEMPEÑO ESCOLAR EN NIÑOS DE 5º GRADO DE
PRIMARIA.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN
PSICOLOGÍA SOCIAL PRESENTA:**

MIGUEL GONZÁLEZ PERRUSQUIA

MAESTRA ALICIA SALDIVAR
ASESORA

MAESTRO CARLOS C. CONTRERAS
ASESOR
MAESTRO FERNANDO ORTIZ
ASESOR

Septiembre del 2006.

Podría escribir toda una lista de nombres para agradecer a cada uno por los apoyos brindados en el transcurso de esta etapa de mi vida profesional y sería interminable ya que han sido innumerables los seres que cerca o lejos de mí, han contribuido de alguna forma con este mí pequeño gran logro.

---oo---

Es por eso que mí agradecimiento está dirigido hacia el *UNIVERSO* ya que ahora se que nada de lo que sucede es casualidad.

I. Introducción	4
2.1 Semblanza histórica de la educación en México.....	7
2.2 Propósitos específicos de la educación preescolar y su continuidad a la educación primaria y secundaria.....	8
2.3 Propósitos específicos de la educación primaria (Riquer, 2004).....	10
2.4 Materias que se imparten en los diferentes grados de la educación primaria y estancia de los alumnos dentro de los planteles.	11
2.5 Diferencias entre Educación Pública y Educación Privada.....	12
2.6 Escuela de Tiempo Completo (SEP, 1997).....	13
2.7 Talleres: con las siguientes características.....	13
2.8 Desempeño escolar	14
2.9 La familia en el proceso educativo del niño.....	15
2.10 Desarrollo socio-emocional.....	16
2.11 Funcionamiento familiar y desempeño escolar.....	18
3. MARCO TEORICO.....	21
3.1 Autoestima y autoconcepto.....	22
3.2 Manifestaciones de la autoestima.....	25
3.3 La autoestima y la familia.....	25
3.4 La autoestima y la escuela.....	27
3.5 Autoestima positiva.....	27
3.6 Autoconcepto.....	28
3.7 Rasgos de personalidad y autoconcepto.....	30
3.8 Rasgos de personalidad y desempeño escolar.....	31
3.9 Autoconcepto y desempeño escolar.....	32
3.10 Autoeficacia.....	33
3.11 Teoría cognitiva de la autoeficacia.....	34
3.12 La autoeficacia en la escuela.....	35
4. Planteamiento del problema.....	37
4.1 Justificación.....	37
4.2 Pregunta de investigación.....	37
4.3 Objetivo.....	38
4.4 Hipótesis.....	38
4.5 Variables.....	38
4.6 Definición de las variables.....	39
5 Método.....	40
6 Instrumento.....	41
7 Procedimiento.....	42
8 Análisis.....	43
9 Resultados.....	43
10 Discusión.....	62
11 Conclusión.....	64
12 Intervención.....	66
Bibliografía.....	71
ANEXOS.....	75

1. Introducción

Es de gran interés todo estudio que pueda aportar avances significativos al desarrollo cognitivo del ser humano, mas aun tratándose de los niños a temprana edad, siendo esta una de las premisas principales de la psicología ya que en dicha etapa es donde se determinan muchas formas de conducta de las personas. Lo anterior determinara la búsqueda y adquisición de conocimientos en la escuela en la cual los padres y maestros jugarán un papel muy importante ya que ellos servirán como guía para la adquisición de conocimientos, el Dr. Mariano Gonzáles, (2000: 102), dice “los niños son muy receptivos, por que su interés estriba en conocer el mundo que los rodea. Preguntan y escuchan con atención las explicaciones que los adultos les transmiten”.

En el ambiente escolar es indispensable estar muy atentos al desarrollo de los niños ya que de ello depende propiamente un futuro social y laboral. ¿Pero cuan importes son los factores que influyen en dicho desarrollo?

Pues bien en el siguiente trabajo se observa y estudia el desempeño escolar que presentan los niños del 5º grado de primaria de planteles ubicados en el área de la delegación Iztapalapa, considerando la percepción que estos niños tienen de sí mismos y la creencia en sus capacidades para la realización de sus trabajos escolares. Es decir como juega el papel de la auto percepción y como me siento capaz de hacer o no las cosas (trabajos, tareas, exámenes, etc.)

Dado que se ha implementado un nuevo sistema escolarizado tendiente a eliminar el sistema diurno, llamado de tiempo completo en las escuelas primarias, y que aun está en la etapa de piloteo en algunas de las delegaciones del Distrito Federal, se han considerado para este estudio a los niños tanto de escuelas de tiempo completo como de escuelas de tiempo regular.

Aun cuando existen diferencias en cuanto al tiempo de estancia, de los planteles de tiempo completo con respecto a los planteles de tiempo regular y las materias de tipo curricular, que se ofrecen adicionales al programa establecido por la (SEP) en las escuelas de tiempo completo, es posible detectar factores comunes que podrían ser predictores del desempeño escolar en los niños.

Esto en función de la aplicación de los programas establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), para escuelas primarias de tiempo completo y tiempo regular, tomando como referencia las conductas que presentan los alumnos en el tiempo de estancia dentro de las instalaciones escolares, y durante el desarrollo de sus actividades dentro de la escuela.

En el ámbito educativo existe un gran número de problemas latentes que sí bien deberá tener gran importancia, tanto para las autoridades encargadas de la educación en nuestro país, como para los directamente interesados en una mejor formación para sus hijos, deberán esperar turno para su visualización y resolución.

Este trabajo, se ha enfocado específicamente en el rendimiento escolar observado desde el desempeño que muestran los alumnos en las realizaciones escolares, enmarcadas por las conceptualizaciones de sí mismos y las creencias propias en sus capacidades de realización.

Las relaciones familiares entre los padres e hijos que cursan el nivel de educación primario y las relaciones interpersonales que los niños tienen con sus pares, dentro del ámbito escolar, deberán tener una participación importante en el autoconcepto y la autoeficacia que estos niños desarrollan y que podría repercutir en su desempeño escolar.

Considerando las características educativas de la escuela a la que el niño asiste para su formación educativa, así como el tipo de actividades apegadas o adicionales al programa de estudios establecido por la SEP, el tiempo de estancia

de los niños en la escuela que es el mismo de separación de casa y las situaciones familiares y escolares determinadas por la atención excesiva o desatención, inherente a las actividades de sus padres y a la capacidad de sus profesores, así mismo el marco familiar en el que se desenvuelven los niños que asisten a diferentes escuelas de nivel primaria.

Todo esto en función de que en la educación primaria, se han implementado nuevos sistemas como el de la estancia de tiempo completo, precisamente para elevar el rendimiento escolar de los niños, motivando un mayor desempeño hacia sus actividades escolares, y al mismo tiempo enfocándose a las necesidades de las madres trabajadoras que no pueden brindar “el tiempo necesario” para la atención a sus hijos.

Este estudio considera en principio de manera general, las conductas de los niños y niñas de 5º grado de primaria de un área de la delegación Iztapalapa, para determinar si dichas conductas tienen alguna relación con el desempeño en la realización de sus trabajos escolares.

Estas conductas relacionadas con tres momentos del autoconcepto que el niño tomará en cuenta para denotarse a sí mismo ante los demás y con la creencia en la capacidad que él mismo tiene de sí para resolver situaciones escolares determinadas por sus profesores en forma inmediata.

2. MARCO SOCIODEMOGRÁFICO

2.1 Semblanza histórica de la educación en México.

Desde finales del siglo XIX, Estado mexicano se ha hecho cargo de la educación en el país, pero es a mediados del siglo XX y debido a un constante deterioro en el sistema educativo mexicano, que las políticas educativas se convierten en dependencia de los acuerdos entre la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación (SNTE). Aspectos como la calidad de la enseñanza, la excelencia de las escuelas del magisterio, el ejercicio crítico de la docencia, el profesionalismo de los supervisores escolares, el servicio civil de los cuadros de la administración educativa y la evaluación de la calidad de la educación en el país, están sujetos a dichos acuerdos.

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el artículo 3º se habla acerca de los derechos de los mexicanos, y las obligaciones del estado para proporcionar una educación básica, laica y gratuita. La cual será proporcionada por la Secretaría de Educación Pública a nombre del estado, y regulada por la Ley General de Educación, publicada en el diario oficial de la federación el 13 de julio de 1993. Dicha ley ha sufrido algunas reformas a lo largo del tiempo, la última se publicó el 04 de enero de 2005.

Antes de 1993 la educación básica en México se caracterizaba únicamente por el nivel primaria, pero ya hacia 1993 y debido a los programas de continuidad, se adhirió como parte de la educación básica al nivel secundaria y, apenas, muy recientemente se adhirió un año de nivel preescolar, que se irá incrementando a tres años hacia el 2012 debido a la incorporación de algunas estrategias de continuidad (Boletín SEP 2004).

Al tratar los objetivos de las etapas, que conforman la educación básica, “se denota cómo básico a un conjunto de conocimientos y habilidades que permiten adquirir, organizar y aplicar conocimientos de diverso orden y de complejidad creciente” (SEP, 2000).

2.2 Propósitos específicos de la educación preescolar y su continuidad a la educación primaria y secundaria.

El Programa de Educación Preescolar, vigente a partir del ciclo escolar 2004-2005, que se basa en 10 principios pedagógicos, por primera vez articula los contenidos de este nivel educativo con los currícula de primaria y secundaria, dándoles una sola orientación general, con el propósito de que los alumnos adquieran y enriquezcan competencias para su desarrollo educativo integral (Boletín SEP 2004).

La Secretaría de Educación Pública cumple con la exigencia de la ley, de darle a los contenidos de la educación básica una mayor articulación y organizar de mejor manera los contenidos temáticos, con el objetivo de lograr, al término de ésta (en el tercer grado de secundaria), que el alumno cuente con el Perfil de Egreso de la Educación Básica.

La labor de los docentes y de las escuelas es orientar sus esfuerzos para que los alumnos y alumnas de preescolar, primaria y secundaria desarrollen los rasgos planteados en los currícula, independientemente de su origen social, condiciones individuales y lugar de estudio.

Para organizar el trabajo educativo, y con el fin de que los alumnos de todos los planteles del país, tanto de sostenimiento público como particular, puedan adquirir las competencias fundamentales, el Programa de Educación Preescolar agrupa los principios pedagógicos en tres áreas:

La primera, con cuatro principios, atiende las características infantiles y procesos de aprendizaje; la segunda, con tres, considera diversidad y equidad; y la tercera, con tres, cuida la intervención educativa.

El primer principio enuncia que “las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo”.

El segundo principio que “la función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y niños el deseo de conocer, el interés y motivación por aprender”.

El tercer principio afirma que “las niñas y los niños aprenden en interacción con su pares”;

El cuarto principio que “el juego potencia el desarrollo y aprendizaje en las niñas y los niños”.

El quinto principio considera que “la escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales”.

El sexto principio indica que “la educadora, la escuela y los padres o tutores debe contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular”.

El séptimo principio establece que “la escuela, como espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños”.

El octavo dice que “el ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender”.

El noveno enuncia que “Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales”,

El décimo afirma que “la colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños”.

2.3 Propósitos específicos de la educación primaria (Riquer, 2004)

Desarrollar las habilidades intelectuales y los hábitos que permiten a los alumnos aprender permanentemente y con independencia.

Que los alumnos adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales.

Que los alumnos se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida.

Que los alumnos desarrollen actitudes propicias para apreciar y disfrutar las artes así como el ejercicio físico y deportivo.

Durante la etapa de educación primaria es prioritario el dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral, porque se considera que son la base para una buena comprensión de los conocimientos posteriores, aunque la relación entre la enseñanza de estas bases fundamentales y el desarrollo de las habilidades intelectuales que se hacen notar en el primer objetivo de la educación primaria, generalmente se deja en manos de los profesores quienes utilizando su experiencia darán la mejor interpretación para el desarrollo de esta relación.

Para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a los contenidos educativos establecidos por las autoridades, desde hace 40 años, la Secretaría de Educación Pública elabora, edita y distribuye los libros de texto para toda la etapa de educación primaria en todo el país. Así mismo y a partir de la reforma educativa de 1993, aparte del mejoramiento de los libros de nivel primaria, se han

comenzado a elaborar y distribuir libros para el nivel secundaria con avances impresionantes en cuanto a la cobertura curricular de los estudiantes de ese nivel.

2.4 Materias que se imparten en los diferentes grados de la educación primaria y estancia de los alumnos dentro de los planteles.

En el primero y segundo grados de educación primaria, se imparten las materias de Español, Matemáticas, Conocimiento del Medio (el que incluye Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica), Educación Artística y Educación Física.

Del tercero al sexto grados se imparten las materias de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia Geografía, Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física.

Durante ésta etapa los alumnos que asisten a escuelas públicas, tienen una estancia de 4 horas y media en cualquiera de los dos turnos matutino o vespertino. Sin embargo en las escuelas de tiempo completo la estancia de los alumnos es de 8 horas en las que aparte de las materias antes mencionadas llevan otras en forma de talleres que resultan complementarias de las primeras o como apoyos curriculares.

La calificación mínima aprobatoria que se acepta en cualquiera de los niveles de la educación básica es el 6.0 (en una escala de 0 a 10) evaluando a los alumnos en periodos bimestrales.

Entre 1990 y 2000, el número de años de estudio promedio para todo el país aumentó de 6.6 a 7.6 según el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2000). Sin embargo, de acuerdo con la Comisión Económica de las Naciones Unidas para la América Latina (CEPAL, 2000), el mínimo de años de

estudio que se requieren en nuestro país para que la educación pueda tener un impacto real en la pobreza y desigualdad es de 10.

2.5 Diferencias entre Educación Pública y Educación Privada.

En México aproximadamente el 80% de los alumnos, estudian en escuelas públicas, mientras que el 12% estudian en instituciones privadas (SEP, 2000). El horario escolar en las escuelas publicas es de 4 horas y media, el horario escolar en escuelas privadas es de seis a seis horas y media y el horario escolar en las escuelas publicas de tiempo completo es de ocho horas.

La diferencia en tiempo de estancia en la escuela es muy grande, ya que dado el ciclo escolar de 200 días en promedio, en las escuelas privadas los alumnos tienen un 50% de horas más que en las escuelas oficiales diurnas y en las escuelas de tiempo completo los alumnos tienen un tiempo de estancia de casi el doble de horas de asistencia a clases (Latapí, 1997), “en el supuesto de que las escuelas sirven para algo, ampliar su jornada contribuye a una buena educación”.

La diferencia en horas, se traduce automáticamente en una mayor cantidad de actividades. Mientras que las escuelas públicas cubren su programa de materias en las horas establecidas, las escuelas privadas tienen que aumentar el programa debido a la cantidad de horas que manejan. Prácticamente todas incluyen desde el nivel preescolar, la enseñanza de un segundo idioma (generalmente inglés), cursos de computación, programas de desarrollo de habilidades específicas, desarrollo humano; el estudio de las ciencias naturales comprende desde los primeros años de primaria, conocimientos de física, biología y educación ambiental; incluyen también educación cívica, educación artística, baile y gimnasia; además casi todas las escuelas privadas organizan y participan en congresos estudiantiles durante el curso escolar.

2.6 Escuela de Tiempo Completo (SEP, 1997).

La escuela de Tiempo Completo funciona en un horario de 08:00 a 16:00 horas, bajo la siguiente modalidad.

- De 08:00 a 12:30 horas.- Actividades curriculares normales
- De 12:30 a 13:10 horas.- Higiene y movimiento (refrigerio)
- De 13:10 a 15:55 horas.- Talleres (Tareas escolares, psicopedagógico, educación física).

2.7 Talleres: con las siguientes características.

Taller de tareas escolares.- Ofrece asesoría a los alumnos para la realización de sus tareas escolares, emprendiendo para ello actividades de reforzamiento curricular sobre los contenidos de difícil comprensión, tendiendo a regularizar su rendimiento escolar.

Taller de apoyo psicopedagógico.- Ofrece asesoría a todos los alumnos para mejorar y/o regularizar su rendimiento escolar, a través de diferentes actividades enmarcadas en los objetivos de los planes de estudio, entre ellas, la adquisición y mejoramiento del vocabulario oral y escrito y el fomento a la relación con el medio.

Taller de educación física.- Incrementa el nivel de experiencia motriz como un recurso para mejorar la adaptación y el desenvolvimiento individual, al tiempo que incrementa la autoestima. Para cumplir estos objetivos se estimula con mayor frecuencia las habilidades motrices a través de la ejercitación y la práctica de los deportes, promoviendo la participación organizada de la convivencia recreativa.

Estos talleres tienen como característica su organización por bloques, agrupando a los alumnos de acuerdo a su edad y consecuentes intereses y afinidades. El bloque 1, se formara por los alumnos de primero y segundo grados;

El bloque 2, con los alumnos de tercero y cuarto grados; y el bloque tres con los alumnos de quinto y sexto grados. Cada bloque tiene una duración de 50 minutos y se rotan al término del periodo, de manera que cada alumno asiste a los tres diariamente.

Como nos podemos dar cuenta la diferencia principal radica no solo en el tiempo sino en las actividades que se realizan dentro de cada tipo de escuela, es decir las escuelas de tiempo completo imparten más actividades de cuestión integral para el desarrollo de los niños, no solo en la cuestión académica también en el ámbito social y familiar.

2.8 Desempeño escolar

En el desarrollo del niño intervienen toda una serie de fuerzas, sociales morales y afectivas ante las cuales el niño responderá de acuerdo a sus propias características y necesidades de formación; la manera con que los adultos y la sociedad encausen o proporcionen las correcciones de estas fuerzas serán elementos educativos fundamentales en la vida del niño y en su futuro como individuo seguro y eficaz. El individuo se enfrentará a una sociedad en la que el éxito social depende del éxito o fracaso escolar que éste obtenga (Reca, 1972).

Si se atienden las directrices propuestas en el “Libro Blanco sobre la Reforma del Sistema Educativo” (citado en Pardo, 1993), el desempeño escolar estará en función del conjunto de destrezas (cognitivas, afectivas y sociales) que el alumno adquiere de manera progresiva según sus diferentes niveles.

En lo que respecta a la evaluación del desempeño escolar, éste se ha intentado evaluar mediante diferentes procedimientos; los más utilizados habitualmente han sido los test de rendimiento y las calificaciones escolares.

Entre las variables psicológicas relacionadas con el desempeño escolar suelen citarse los factores o aptitudes intelectuales (inteligencia general y aptitud

verbal) como los que obtienen correlaciones más elevadas. Los factores de personalidad mencionados en los trabajos como predictores de desempeño escolar han sido muchos y variados; y aunque no aparecen resultados coincidentes cuando se utilizan rasgos de personalidad, si se han obtenido relaciones significativas al utilizar determinados aspectos motivacionales, como la motivación intrínseca, el interés por el estudio, el autoconcepto general y académico, el nivel de ansiedad etc.

Los factores pedagógicos que suelen aparecer como favorecedores del desempeño escolar son: una buena planificación del estudio, la implementación de métodos de instrucción personalizados y determinados aspectos relacionados con la percepción que se tiene del profesor, del centro y de la interacción que se tiene con sus compañeros.

Por lo que se refiere a variables sociológicas, estudiosos del tema han señalado que el desempeño escolar no dependía exclusivamente de las capacidades intelectuales en abstracto, sino que esta determinado por factores extraescolares, especialmente de tipo social del alumno. Se ha encontrado que desempeño escolar correlaciona positivamente con la clase social, así como el nivel cultural de los miembros de la familia. Estos indicadores son apoyados por la encuesta Coleman (1966, citada por Vázquez, 1989) que dio por resultado que el factor más importante de influencia en la diferencia de desempeño de los educandos es la procedencia social de los mismos.

2.9 La familia en el proceso educativo del niño.

El subsistema de educación especial ha considerado desde hace tiempo como muy importante la participación de la familia en el proceso educativo del niño (SEP, 1989,1991), y dentro de sus lineamientos operacionales desarrolló propuestas, que originalmente fueron designadas como “Escuela para padres” y que posteriormente se consideraron como “trabajo con padres” o “atención a

padres”. Es interesante señalar que la importancia que se da actualmente a ese tópico, no es únicamente en cuanto a los padres como agentes en la educación de sus hijos, sino como parte de uno de los sistemas en que el niño se desenvuelve, es así que existe una tendencia a un enfoque sistémico que tome en cuenta a la familia dentro del proceso de aprendizaje del niño.

Así pues se han trazado dos caminos por donde se puede llegar a dicho enfoque: por un lado las propuestas de la Modernización Educativa (SEP, 1989), que señalaron, entre otras cosas la necesidad imperiosa de acercar la escuela a la comunidad y viceversa. Así la Secretaria de Educación Pública, al hablar sobre la Evaluación en la Perspectiva del Nuevo Modelo Educativo (SEP, 1991), señalaba que “...es importante aprovechar el marco de la evaluación escolar para detectar aspectos de la atmósfera familiar que puedan mejorarse para crear un ambiente que contribuya al mejor desempeño del alumno. En este sentido, la familia debe ubicar que su influencia incide fuertemente en los aprendizajes...”.

Por ejemplo en el Programa Educativo Poblano (SEP, 1993), se prestó considerable atención a la importancia de la díada familia-escuela, y se propuso mejorar la calidad de vida a través de cambios en las relaciones personales y grupales, de las personas entre sí, consigo mismas y respecto a su entorno”.

Y por otro lado la experiencia misma de los docentes, psicólogos y trabajadoras sociales de Educación Especial, quienes en su trato continuo y cercano con los niños que presentan bajo desempeño escolar observan el impacto que la familia tiene en el desempeño académico de éstos.

2.10 Desarrollo socio-emocional.

En el estudio de los problemas de aprendizaje, prevalece la opinión de que los niños con estos problemas están en mayor riesgo de desarrollar o presentar problemas socio-emocionales que sus pares sin dichos problemas, (Chandler y Jones, 1983; Mason y Wenck, 1989; Williams, Gridley y Fitzhugh-Bell, 1992).

Algunos autores, encuentran relación entre la depresión infantil (autoestima) y la presencia de problemas de aprendizaje, consideran que las dificultades de aprendizaje son síntomas de trastorno emocional, o como una consecuencia de éste (Livingston.1985; Mokros, Poznanski y Merrick, 1989; Wright-Strawderman y Watson, 1992).

Otros autores han prestado atención al impacto de la ansiedad en el desempeño académico (Kendall, 1994), o a la relación entre agresividad y desarrollo de habilidades cognitivas (Griffin, 1987) y otros más explican la relación entre trastorno emocional y problemas de aprendizaje tomando en cuenta la lateralización hemisférica de los déficit cognitivo-neuropsicológicos (Glosser y Koppell, 1987), y proponen que es más probable que los niños con déficit cognitivos asociados con disfunción del hemisferio cerebral izquierdo manifiesten síntomas de afecto disfórico y ansiedad, mientras que los niños cuyo perfil cognitivo se asocia con disfunción del hemisferio cerebral derecho probablemente presentan conductas agresivas.

Vale la pena destacar que, cuando hablamos de comportamiento socio-emocional, hablamos de los referentes observables de una conducta emocional inferida por un observador.

En la práctica tanto los padres como los docentes consideran emocionalmente perturbado a un niño, no sobre la base de conjuntos de síntomas, sino sobre la base de juicios generales, muy influidos por el grado de tolerancia a los distintos tipos de comportamiento, lo que implica que en muchas ocasiones la diferencia entre un niño en tratamiento y el que no lo está, puede encontrarse menos en el niño que en la percepción diagnóstica de sus padres o profesores, aunque habitualmente puede haber coincidencia sobre si un niño muestra cierto tipo de comportamiento, por ejemplo si roba o si es excesivamente retraído (Marchesi, Coll y Palacios, 1990). Es frecuente en la literatura del campo de la psicología, que se toque el tema de las emociones; que se mencione al hacer un

diagnóstico que existen trastornos emocionales de un tipo u otro, pero difícilmente se especifican los criterios que definen esos trastornos.

2.11 Funcionamiento familiar y desempeño escolar.

Los problemas de aprendizaje, son problemas detectados y abordados principalmente en los escenarios escolares y su atención se enfoca más en las necesidades educativas que sobre los aspectos de la etiología específica (Ditton, 1987). La influencia del sistema familiar sobre el funcionamiento académico y social de los escolares, se ha discutido desde 1968 (Termini, 1991). Silver (1990), por ejemplo, considera que a menudo hay problemas secundarios asociados a los problemas de aprendizaje, sean emocionales, sociales o familiares, y que el tratamiento para ello, es primero brindar servicio de apoyo a la familia del niño.

Green (1989) afirma que es importante que el campo de los problemas de aprendizaje sea también del interés de aquellos quienes se adhieren a un enfoque sistémico, ya que tradicionalmente se había dejado su estudio únicamente a aquellos directamente involucrados con la educación de estos niños, como los médicos, psicólogos escolares y maestros especialistas y considera así mismo que es muy frecuente la ocurrencia de problemas de aprendizaje entre los hijos de familias que acuden a terapia familiar, como para pasar por alto su importancia dentro del sistema familiar, aunque en la revisión de literatura sobre rendimiento escolar y terapia familiar rara vez convergen, dada la brecha entre ambas.

Como resultado de ese interés en el sistema familiar, varias investigaciones han encontrado una importante prevalencia de disfunción familiar, en las familias con hijos que tienen problemas de aprendizaje.

Los estudios realizados por Minuchin, Montalvo, Guerny, Rosman y Schumer (1967), describen los procesos de socialización en la familia desorganizada y relacionaron esos procesos con las dificultades de aprendizaje de los niños en la escuela. Sin embargo, son relativamente pocos los estudios que se

han enfocado sobre las familias de niños con problemas de aprendizaje (Michaels y Lewandowski, 1990), reportándose que las familias de estos niños tienden a ser menos estructuradas, más desorganizadas y más conflictivas que otras familias, o bien, que ejercen más control y favorecen menos la expresión de sentimientos y las madres son más ansiosas y describen mayor cantidad de estrés.

A fin de explorar la pertinencia de una investigación en este campo Peñalva (1993 citada en Peñalva, 2001), llevo a cabo una revisión de 134 expedientes de niños con bajo rendimiento académico que estaban recibiendo atención de educación especial en cinco aspectos psicopedagógicos de la ciudad de Puebla, encontrándose algunos indicadores importantes de disfunción familiar, tales como la presencia de agresión física y/o emocional por parte de los padres (50%), inconsistencia en la aplicación de normas (53%), desobligación (48.5%), divorcio o abandono (29.9%) y consumo elevado de alcohol por parte del padre(15.7%).

Estos indicadores parecen coincidir con algunas de las descripciones de las familias disfuncionales con hijos, con problemas de aprendizaje, de la literatura especializada.

Braverman (1982), realizó en México una investigación sobre los patrones disfuncionales de interacción familiar relacionados con problemas escolares, encontrando que el tipo de familias predominante, cuando el motivo de consulta era el bajo rendimiento escolar, se ubicaba en los grupos “Desarticulada – caótica – rechazante” donde existe una fuerte desorganización y “Amalgamada – caótica – rechazante” donde se fuerza la unión familiar.

Pérez, Macotela y Díaz (1991), encontraron entre otros aspectos, que en un 12% de los casos se informaba alcoholismo del padre; el 47% informa relaciones padre-hijo entre nulas y regulares, mientras que entre un 22% y un 15% se informan relaciones madre-hijo malas y regulares, respectivamente.

Los datos sobre patrones desviados en el funcionamiento de las familias con hijos con problemas de aprendizaje, no son sin embargo contundentes.

Dyson (1996) argumenta que hay descubrimientos contrastantes, que sugieren que las familias con niños con problemas de aprendizaje, no son diferentes a las familias con niños normales respecto a la organización familiar, el estrés parental, el apoyo parental y las expectativas parentales sobre educación, y cita los estudios de Christenson (1990), Parker, Hill y Goodnow (1989) y Morrison y Zetlin (1988). Atizando un modelo estructural de evaluación de la interacción familiar, basado en la teoría estructural del sistema familiar de Minuchin (1974), encontraron que el 79% de estas familias se ubicaba dentro de los límites normales.

Los actuales enfoques ecológicos, como el de Green (1889,1990) y Termini (1991) señalan las redes de factores biológicos, psicológicos, familiares y sociales que están en proceso de cambio mutuo, tal que las características de cada sistema y sus muchos niveles varían en forma conjunta y el suprasistema completo induce y responde a cambios en sus partes (Green, 1989). Green (1990) afirma además, que la complejidad del fenómeno de los problemas de aprendizaje requiere que usemos niveles múltiples de análisis y modelos explicativos multifactoriales que como Mínimo aborden tres niveles: el individual (genético, psicofisiológico, cognitivo, emocional y conductual), el social (familias, relaciones con los pares, salón de clases y escenarios de trabajo de los padres) y socioeconómico, cultural y político.

Como se puede observar existen diversos factores que actúan directamente sobre el desarrollo escolar de los niños, el familiar, social, escolar, cultural y político. Al momento de implementar un sistema de tiempo completo se pretende que el desarrollo y aprovechamiento de los niños sea mayor por lo cual por lo pronto el cambio es un sistema de prueba y un factor más en el desarrollo escolar.

En el presente trabajo se pretende explorar si ya existe alguna diferencia en el aprovechamiento de las distintas escuelas y dar una interpretación a factores que intervienen en el proceso.

3. MARCO TEORICO.

El conocer acerca del desempeño que los niños tienen en el ámbito escolar ha sido desde hace mucho tiempo, una de las preocupaciones más grandes de sus padres. Así pues determinar los factores que establecen el desempeño escolar de los alumnos a nivel primaria, con la idea de mejorarlo, también ha sido una preocupación de los encargados de su formación escolar, así en función de que en este nivel, la adaptación y el desarrollo escolar de los niños tendrá una trascendencia de gran importancia en su futuro escolar y su desarrollo social y laboral.

3.1 Desempeño escolar y de que depende.

El desempeño escolar es una capacidad de realización que lleva a un resultado o logro. En el ámbito escolar, los niños presentan para cada materia estudiada, distinto desempeño, que estará en función de diferentes factores que apuntan a que el niño tenga las condiciones necesarias para cumplir con los requerimientos de cada una de sus materias, redundando en una participación aceptable del niño y una evaluación satisfactoria de éste por parte del encargado de su formación escolar. Estos factores provienen o tienen relación con los ambientes en los que habitualmente se desenvuelve el niño, y que le dan seguridad o no, en su decisión y desenvolvimiento.

Como se ha mencionado en el desarrollo de los niños intervienen toda una serie de fuerzas, sociales morales y afectivas ante las cuales el niño deberá

presentar una adaptación de acuerdo a las características y necesidades de su formación; y de esta manera sus padres y profesores deberán encausar, dirigir y si es necesario corregir estas fuerzas, para asegurarse de proporcionar a sus hijos o educandos los elementos fundamentales que optimizarán su formación educacional de primera instancia y en el futuro su formación laboral.

En esta investigación se considerará, el autoconcepto y la autoeficacia que se generan los estudiantes de las escuelas primarias de tiempo completo y tiempo regular, resultado de los ambientes familiares y escolares en los que éstos se desenvuelven, cómo factores que redundan en su desempeño escolar.

3.2 Autoestima y autoconcepto

Toda persona tiene en su interior sentimientos, que puede manifestar de diferentes formas. Estos sentimientos están en función de factores internos y externos que se relacionan directa o indirectamente con la formación cognitiva y emocional de la persona, dando la pauta para que ésta se valore así misma en función del conocimiento que perciba de las otras personas hacia ella o él y lo que ella o él perciba de sí mismo.

En la literatura nos encontramos con diferentes concepciones de autoestima que sin embargo tienen mucha similitud, hablando de cuestiones afectivas.

Por ejemplo para Fitts (1965 citado en Vinocur 1965) autoestima, tiene referencia a los juicios que una persona emite de misma. Fitts dice que la autoestima y el autoconcepto son uno mismo, ya que para él, la adaptación del individuo a su ambiente, su conducta y su interacción con su mundo externo, reflejan la manera en como éste se percibe y siente consigo mismo.

Maslow (1943 en Vinocur 1965) sugiere que la autoestima es la autoevaluación del self (sí mismo), esto es lo que el individuo expresa acerca de sí mismo.

Gergen (1978 en Vinocur 1995) emplea el término autoestima como índice de evaluación del concepto del self (sí mismo). Esto es que la autoestima describe el sentir del individuo en cuanto a la totalidad de su persona.

Ochoa (1970 en Vinocur. D, 1995) define a la autoestima como una actitud de valoración hacia sí mismo. Es una definición personal de lo que uno es para sí, derivada del encuentro con uno mismo.

Pilar (1967 en Vinocur 1995) diferencia el autoconcepto de la autoestima, definiendo al primero en el plano cognitivo y al segundo en el plano afectivo, esto es que mientras el autoconcepto es la idea que el individuo tiene de sí mismo, la autoestima se relaciona con lo que uno siente hacia sí mismo.

Para James (1890 en Vinocur 1995) la autoestima es el producto de juicios y valores emitidos por el self (sí mismo). Es el resultado de la autoevaluación efectuada a nivel cognitivo, afectivo y conductual.

Fenichel (1945 citado en Vinocur 1995) habló acerca de la regulación de la autoestima. Para él, el alimento es el primer regulador de la autoestima del niño, debido a que representa para él, amor, y al recibir amor su autoestima aumenta mientras que al disminuir el amor, la autoestima disminuye. Según Fenichel, la autoestima está vinculada en esencia con el objeto.

Silver (1969 en Vinocur 1995) menciona dos fuentes de autoestima. La interna, expresada a través de la competitividad y el manejo de la agresión y la externa que corresponde a las opiniones de los demás acerca de uno mismo.

Coopersmith (1959, en Vinocur 1995) dice que la buena autoestima es un factor esencial para la felicidad y el funcionamiento del individuo, siendo un juicio personal de valor expresado en la actitud de un individuo consigo mismo. Es una experiencia subjetiva comunicada a los demás mediante reportes verbales y otras expresiones conductuales.

Rogers (1972, citado en Vinocur 1995) le atribuye gran importancia a la actitud parental en cuanto al desarrollo de la autoestima del niño. Esta depende del amor que el niño reciba, los juicios de los padres resultan determinantes para él.

Más empírico y en función de las relaciones interpersonales U'Ren (1968 en Vinocur 1995) encontró que la conducta de un individuo en diferentes circunstancias sociales tiene correlación con su grado de autoestima. Así mismo, observa que las conductas sociales resultantes de la autoestima ejercen influencia sobre el desarrollo de la personalidad. El mismo Harrocks opina que el origen y desarrollo de la autoestima son resultado de la interacción entre la personalidad del individuo y sus experiencias sociales.

Ochoa (1972 en Vinocur 1995) dice que el individuo que tiene alta autoestima se considera un individuo que tiene respeto de sí mismo, no se cree mejor o peor que los demás y está conciente de sus limitaciones. El que tiene baja autoestima, está insatisfecho con lo que es y siente rechazo y desprecio por sí mismo. Este tipo de individuo está deseando un cambio.

Así pues en resumen y aplicación, la autoestima y el autoconcepto están estrechamente relacionados y en el transcurso de esta investigación se buscará una relación directa entre el conocimiento que el niño tiene de sí mismo y el desempeño escolar que este presenta.

3.3 Manifestaciones de la autoestima.

Toda persona tiene en su interior sentimientos que de acuerdo con su personalidad, pueden manifestarse de distintas maneras (pero en los niños no se puede hablar de personalidad, si acaso de una personalidad en formación). Así que éstas manifestaciones dependen en general de distintos factores, según el lugar físico, y el momento sentimental y emocional en el que se desarrolla el niño, y pueden influir positiva o negativamente en la generación de su autoestima, pudiendo ser determinantes en su formación y desarrollo en distintos ámbitos, por ejemplo en el escolar.

Partiendo de que la autoestima es el sentido valorativo de nuestro ser y que está en relación directa con la conducta de cada uno de nosotros, o sea que es el conjunto de rasgos corporales, sentimentales y espirituales que determinan nuestra forma de actuar y de sentir hacia nosotros mismos y hacia los demás, se piensa que es, en la etapa escolar primaria cuando los niños comienzan a crearse el concepto de cómo los ven los mayores (padres, maestros, compañeros, etc.) y así mismo, se comienzan a acumular las experiencias vividas, como referencia para sus conductas.

La autoestima, puede ser responsable de los éxitos de un individuo, pero también es responsable de sus fracasos, ya que está ligada directamente a la capacidad de desarrollar habilidades y a la seguridad con la que se desenvuelve en distintos medios.

3.4 La autoestima y la familia.

La autoestima es importante en la vida de cualquiera ser humano, ya que en muchos aspectos es moldeadora de esa vida, un niño que no tiene confianza en sí mismo, ni en sus propias posibilidades, experimentará una autoestima deficiente o baja autoestima, esto sucede debido a las experiencias vividas que

así se lo han hecho sentir, o a mensajes de personas importantes en su vida, que lo denigran en lugar de alentarlos.

En los niños, una de las cosas que fácilmente puede desvalorizarlos, es la comparación con los demás, destacando de estas, otras virtudes que parecieran hacerlos ver superiores a los primeros, por ejemplo el desempeño escolar, los comentarios negativos de sus seres significativos, los hacen sentir que no son capaces de superar o por lo menos igualar a sus compañeros de grupo o a otros pares de referencia, así el niño se siente como un ser inferior que no es capaz de lograr una finalidad, ya que no logra comprender que todos somos diferentes, únicos e irrepetibles con capacidades distintas unos de otros.

El ambiente familiar es el principal factor que determina la formación del niño, y donde éste recibe la mayor estimulación para la generación de su autoestima, ya que es dentro de la familia donde se incorporan al niño los valores, reglas y costumbres que constituirán su formación y posteriormente su personalidad, y es ahí donde el niño puede generarse una autoestima deficiente o una buena autoestima, debido al peso con el que cuentan los comentarios y estímulos negativos y positivos de sus familiares, precisamente por el significado que ellos tienen para el niño.

De acuerdo con observaciones, se denota que la autoestima que se genera un niño está ligada directamente con la comunicación familiar, ya que según la forma en que se le digan las cosas, el sentir de un niño podrá ser positivo o negativo y acorde con las costumbres, ese sentir será transmitido con el tiempo a otras generaciones, así pues, cuando los padres dañan la autoestima de sus hijos, no se les puede culpar de hacerlo deliberadamente, ya que existe la probabilidad de que así hayan sido educados ellos también.

3.5 La autoestima y la escuela.

En el ámbito escolar, los profesores deben tener conciencia de los diferentes ritmos de desarrollo de cada uno de los niños, con la finalidad de no provocar la generación de una autoestima deficiente en ellos.

Es en la escuela donde los niños aprenden el significado de los valores obtenidos en el ámbito familiar, y es también en la escuela donde se detectan los problemas que los niños viven en casa, ya que frecuentemente los niños que tienen problemas, los manifiestan física y anímicamente, disminuyendo su desempeño en la realización de cualquier actividad escolar que se presente durante su estancia en la escuela.

Comúnmente cuando un niño tiene problemas en casa, tiende a creer que él es la causa de dichos problemas, por lo que se siente culpable y despreciado, provocando una desvalorización hacia sí y por ende una inminente baja en su autoestima, y será necesario que el profesor esté preparado para convencer al niño de que todos los problemas tienen otros orígenes y que él no tiene la culpa de ninguno de ellos, intentando hacer que el niño logre cambiar esas creencias para que no se desvalore.

3.5 Autoestima positiva.

Cuando los padres y profesores de un niño, son capaces de hacer que éste logre percibir y comprender los valores que se le han enseñado, y cuando el trato y la comunicación son adecuados para la buena comprensión del niño, entonces él será capaz de tener seguridad en sus acciones, de decidir cuando y cómo quiere hacer las cosas, y cuando tenga un error, será capaz de aceptarlo sin sentirse culpable, y además tendrá la capacidad de enmendar dicho error siguiendo adelante con su vida. Cuando sucede esto se habla de que el niño es

capaz de generarse una autoestima adecuada o positiva, todo esto, claro está con ayuda de quienes se encargan de su educación.

3.6 Autoconcepto.

El autoconcepto, como constructo es de gran importancia para la formación de la personalidad, la motivación, el desempeño y la salud mental y en la conformación del self (el sí mismo) (Oñate, 1999).

El autoconcepto ha tenido gran importancia en la formación psicológica. William James (1890) propuso que las imágenes que otras personas tienen se reflejan en uno y se incorporan formando el autoconcepto. Es así entonces que el autoconcepto de un individuo, surge de las reacciones de los demás hacia dicho individuo.

El autoconcepto ha sido estudiado desde la perspectiva del psicoanálisis, el conductismo, teorías del aprendizaje social, la psicología cognitiva y la psicología humanista. Además ha tenido gran importancia en el campo de la psicología aplicada, principalmente en la educativa y social.

En cuanto a la investigación, el autoconcepto se ha trabajado desde una perspectiva correlacional, por ejemplo con la personalidad (Mori, 1989) y algunas otras que lo han vinculado con las atribuciones causales (Mori, en prensa).

En el ámbito educativo, existe un interés general por incrementar los logros del alumno, por eso es importante poner énfasis en la investigación de variables tanto en los estudiantes como en los contextos familiar y escolar, si se quiere investigar el desempeño en el ámbito escolar.

Diversos autores coinciden en que la realización de una tarea académica, no solamente es cuestión de la capacidad del alumno sino también de la

evaluación de la información recibida por el profesor, acerca de los logros escolares del alumno. Es ahí donde se encuentra el autoconcepto, en la evaluación de la capacidad percibida, así pues el autoconcepto es la valoración personal y subjetiva que el alumno hace de sí mismo, como determinante del éxito o fracaso escolar (Cabanach, Núñez y García- Fuentes, 1994).

Desde una visión evolutiva del autoconcepto, se dice que, si el niño ingresa a la escuela con un autoconcepto parcialmente establecido, éste es susceptible de modificarse a partir de una serie de influencias, como resultado de la experiencia escolar.

Weiner (1986), dice que el autoconcepto que se aprecia en el ámbito escolar, no depende sólo de de la capacidad real del alumno, sino también de la capacidad percibida de éste. Así el grado de congruencia entre las capacidades reales y el nivel de capacidad percibida en el niño, determinarán que el alumno genere altas o bajas expectativas de éxito en el aprendizaje, que redundarán en su desempeño escolar.

El autoconcepto ha sido de gran interés en el ámbito psicológico, y es en la década de los ochentas del siglo XX cuando aparece como un constructo teórico al interior de la psicología clínica y la psicología educativa (Harter, 1986). Se considera que Cooley, Mead y James son los teóricos más importantes del autoconcepto, y es en base a sus afirmaciones que se desarrollan las tesis contemporáneas del mismo (Mori, 1989).

El autoconcepto es la estructura cognitiva organizada a partir de la experiencia que uno tiene de sí mismo. En la misma forma que los individuos retienen nociones estereotipadas y generalizadas acerca de otras personas, en función de la identificación que se tenga con algún grupo étnico racial o social en particular, las personas también tienen nociones estereotipadas de sí mismas.

Linch (1991), define el autoconcepto como un conjunto de reglas para procesar información que rige la conducta. Sugiere la existencia de aspectos evolutivos en su desarrollo y dirige su atención a las consecuencias afectivas negativas para el niño, cuando las reglas acerca de sí mismo no son válidas. La frustración, ansiedad, agresión y apatía pueden ligarse al autoconcepto.

Epstein (1973), sostiene que el autoconcepto es una teoría del sí mismo, una teoría que el individuo ha construido inadvertidamente como resultado de sus experiencias en el medio social. La investigación sobre el autoconcepto ha demostrado que este constructo constituye uno de los más importantes y significativos reguladores de la conducta humana (Suls, Suls y Greenwald, 1983). Sin embargo se observan dificultades para establecer la naturaleza de la relación y para identificarla.

Markus y Wurf, (1987), dicen que la dificultad con la que nos encontramos en el momento de identificar la influencia del autoconcepto en la conducta del individuo, radica además, en reconocer qué existen otros factores que influyen en la conducta además del autoconcepto.

3.7 Rasgos de personalidad y autoconcepto.

Recordaremos que en los niños no se puede hablar de personalidad, pero sí de una en proceso de formación, y es ahí donde se observa una estrecha relación entre el autoconcepto que el niño se genera y las conductas observadas durante su desenvolvimiento en diferentes ámbitos de su desarrollo.

Eysenck (1970) propone dos dimensiones de personalidad, que también tienen cabida durante la formación de ésta en el caso de los niños. Estas dimensiones son las de introversión-extroversión y estabilidad-inestabilidad emocional. Según Eysenck la dimensión introversión-extroversión, agrupa una variedad de rasgos en contraste bipolar, en un continuum cualitativo.

El tipo de individuo introvertido presenta los siguientes rasgos: mayor facilidad para el aprendizaje, ya que persiste en los patrones de conducta adquiridos, su desempeño aumenta cuando se le motiva con recompensas, alabanzas y elogios, su orientación es hacia la realización para obtener éxitos, es planificador de sus trabajos y confiable para otros, es reservado y posee un mayor autocontrol.

El tipo de individuo extrovertido presenta los siguientes rasgos: poca facilidad para el aprendizaje, ya que necesita exponerse en varias ocasiones a una situación del mismo, se agota fácilmente y baja su desempeño al realizar cualquier tarea, principalmente en las partes intermedias y finales de estas, la motivación más frecuente para este tipo de individuo es la amenaza de castigo, es poco cuidadoso, no planifica sus trabajos y es poco confiable para otros, posee poco control sobre sus conductas. De acuerdo con Mori (1989), este conjunto de rasgos que se manifiestan en la formación de la personalidad de los niños, van de la mano con sus experiencias escolares y pueden ser variables que inciden en el autoconcepto que estos se generen, en el tipo de atribuciones causales y en la percepción que el niño tiene de sus padres.

3.8 Rasgos de personalidad y desempeño escolar.

Derivado de los rasgos de personalidad que se manifiestan en el desarrollo cognitivo de los niños, se aprecia que las variables introversión-extroversión y estabilidad-inestabilidad emocional, tienen una relación estrecha con el desempeño escolar. Ya Furnham (1984 en Claux 1998), habla sobre una relación sistemática entre rasgos de personalidad y estilos de aprendizaje, y asume que las tareas son abordadas por los niños, dependiendo de los rasgos de personalidad que éstos manifiestan durante su formación, esto es, que a diferentes niños, con ciertos rasgos de personalidad se les encuentran o desarrollan más habilidades para resolver ciertas tareas, incluso su desempeño es mayor durante el aprendizaje de ciertas materias.

3.9 Autoconcepto y desempeño escolar.

Aunque no existe evidencia definitiva sobre la naturaleza de la vinculación entre las variables de autoconcepto y desempeño escolar, Skaalvick y Hagtvet (1988 en Núñez Pérez y Gonzáles-Pineda, 1994), mencionan que en las últimas tres décadas, las investigaciones realizadas al respecto, llegan a diferenciar tres posibles patrones o módulos de causalidad entre autoconcepto y desempeño académico.

El primero, acerca del autoconcepto determinado por el desempeño. La experiencia académica de éxito y fracaso, incide significativamente en la percepción que el alumno tiene de sí mismo, y esto puede ser explicado mediante la evaluación de otros seres significativos como los padres, maestros y compañeros (Rosenberg, 1979), la teoría de la comparación social (Marsh, 1987, 1990; Rogers, Smith y Coleman, 1978). Davis (1966), fue la primera en señalar, de manera formal que los alumnos son capaces de desarrollar niveles de aspiración menos bajos de lo normal, si se comparan ellos mismos con compañeros suyos, más exitosos y capaces que ellos en las distintas materias escolares. Este mismo patrón de resultados es presentado por Marsh y Parker (1984), y refleja los niveles de logro académico.

El segundo, acerca de los grados del logro académico, determinados por los niveles de autoconcepto, esta postura es explicada por la teoría de la consistencia (Jones, 1973), desde esta perspectiva, un alumno con un autoconcepto académico bajo, buscará situaciones que impliquen mantener su nivel de autoconcepto global, y por lo tanto realizará poco esfuerzo en lo relativo a las tareas escolares. Covington (1984) dice que los alumnos con bajas expectativas de éxito, desarrollan estrategias en las que se comprometen escasamente, para predecir sus autopercepciones. Según Covington, un autoconcepto académico bajo lleva a un desempeño deficiente o bajo. Este punto

de vista también es sostenido por el interaccionismo simbólico (Rogers, 1987) según esta línea de pensamiento, el alumno terminará por adoptar para sí mismo, las actitudes que están siendo expresadas por otras personas significativas para él.

El tercero acerca de la existencia de un reflejo mutuo entre el autoconcepto y el desempeño escolar. Marsh (1984b) propone un modelo de relaciones mutuamente recíprocas entre el autoconcepto, atribuciones y desempeño académico, con la particularidad de que un cambio en cualquiera de ellos producirá cambios en los demás con el fin de establecer el equilibrio inicial. La relación entre el autoconcepto y el desempeño académico, podrá ser de naturaleza recíproca, dependiendo de los cambios evolutivos en el desarrollo del alumno (Mori, 1989).

3.10 Autoeficacia.

En el curso de nuestras vidas, los seres humanos nos enfrentamos a un número infinito de decisiones, problemas y desafíos. A pesar de las estadísticas acerca de los problemas emocionales y de conducta de las personas, la gente es capaz de decidir adecuadamente, resolver sus problemas y superar sus retos. Una de las tareas más importantes para la psicología es tratar de comprender como es que los seres humanos se adaptan y logran superar sus retos cotidianos.

En el ambiente escolar, las teorías actuales que estudian el aprendizaje y la instrucción, postulan que los estudiantes son buscadores y procesadores activos de información (Pintrich, Cross, Kozma, y Mckeachie, 1986). Los resultados de las investigaciones indican que las cogniciones de los estudiantes influyen en la planeación, dirección, fuerza y persistencia de sus conductas, dirigidas a lograr sus objetivos.

3.11 Teoría cognitiva de la autoeficacia.

Bandura es considerado como uno de los teóricos más importantes del cognocitivismo. En 1967, con la publicación de su artículo "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change" (Autoeficacia: hacia una teoría unificada del cambio conductual), Bandura identificó un aspecto importante de la conducta humana; que las personas crean y desarrollan autopercepciones acerca de su capacidad, mismas que convierten en los medios por los cuales logran sus metas y así determinan lo que son capaces de hacer para controlar su propio ambiente.

Posteriormente en 1986, Bandura publicó su libro *Social Foundations of Thought and Action* (Fundamentos sociales del pensamiento y la acción), obra en la que propone una teoría social-cognitiva que enfatiza el papel de los fenómenos autoreferenciales (lo que uno se dice se sí mismo), cómo el medio por el cual el ser humano es capaz de actuar en su ambiente. Considera además, que los individuos poseen un sistema interno propio, que les permite ejercer control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivaciones y conductas. Este sistema interno, proporciona a la persona un mecanismo de referencia que es la base sobre la cual percibe, regula y evalúa sus conductas.

De acuerdo con Bandura (1986), la manera en que la gente interpreta los resultados de sus acciones, proporciona información y modifica su ambiente y sus creencias personales, que a su vez proporcionan información, modificando su desempeño posterior. Esta triada, conducta-ambiente-pensamiento, es la base de lo que Bandura llamó determinismo recíproco. Es decir que entre conducta ambiente y pensamiento existe una interrelación recíproca que se observa en una mutua influencia. En general Bandura estableció un punto de vista en el cual las creencias que tienen las personas acerca de sí mismas, son claves para el control y la competencia personal, en la que los individuos son vistos como productos y productores de su propio ambiente y de su propio sistema social. Por lo tanto, el

hombre visto desde esta perspectiva, no solo reacciona a su ambiente, además es capaz de modificarlo.

Para Bandura, el proceso de autorreflexión, es tal que permite a los individuos evaluar sus propias experiencias y procesos de pensamiento. De acuerdo con esto, lo que la gente sabe, las habilidades que posee, o lo que han logrado en su historia previa, no siempre son buenos predictores de logros futuros, debido a que las creencias que sostienen acerca de sus capacidades influyen fuertemente en su manera de actuar. Con esto, Bandura afirma que la manera de actuar de la gente es producto de la medición de sus creencias acerca de sus capacidades. A menudo éstas pueden ser mejores predictoras del comportamiento, que los resultados de sus actuaciones previas. Por su puesto, esto no quiere decir que la gente pueda realizar tareas que rebasen sus capacidades con solo creer que lo pueden hacer, ya que se ha visto que para que se logre una meta debe haber armonía entre las creencias acerca de las capacidades propias, las habilidades y el conocimiento que se posea.

Entre las creencias propias (o de autoreferencia) que tienen los individuos para controlar su ambiente está la autoeficacia (self-efficacy beliefs). Bandura (1977) define a la autoeficacia como las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las acciones futuras. Dicho de un modo más simple, la autoeficacia se refiere a la creencia que tiene una persona acerca de su capacidad para realizar las actividades que necesita hacer. Los juicios que la persona hace de su autoeficacia, son específicos de las tareas y situaciones en las que se involucra, y las personas los utilizan para referirse a algún tipo de meta o tarea a lograr.

3.12 La autoeficacia en la escuela.

Zimmerman (1995) define la autoeficacia, referida a la realización de las tareas propias de la escuela como “los juicios personales acerca de las

capacidades para organizar y conductas que sirven para obtener tipos determinados de desempeño escolar”. En este sentido, la autoeficacia para la escuela es un concepto muy específico que se refiere a la evolución que el estudiante hace con respecto a sus capacidades para realizar actividades propias de la escuela.

Bandura (1986) hipotetizó, que la autoeficacia afecta la elección de las actividades, el esfuerzo que se requiere para realizarlas, y la persistencia del individuo para su ejecución. De acuerdo con esto, un estudiante que tiene dudas acerca de sus capacidades de aprendizaje, posee una baja autoeficacia y probablemente evitará participar en las actividades que le sean asignadas. En cambio, un estudiante con alta autoeficacia se compromete más con las actividades que se le encomiendan y muestra un mayor interés y persistencia, a pesar de las dificultades con las que se encuentre.

El proceso por el cual el estudiante adquiere su autoeficacia es sencillo y bastante intuitivo: el estudiante se involucra en la realización de determinadas conductas (tareas), interpreta los resultados de las mismas, y utiliza esas interpretaciones para desarrollar sus creencias acerca de su capacidad para involucrarse en tareas semejantes en algún momento futuro, y actúa de acuerdo con las creencias formadas previamente. Por lo tanto, se puede decir que la autoeficacia es un factor de gran importancia para el desarrollo de las perspectivas escolares, esto es que entre mayor sea la autoeficacia de un estudiante, mejor será su desempeño escolar.

De acuerdo con lo anterior, las creencias de autoeficacia afectan a la conducta humana de varias maneras: influye en las elecciones que hacen los estudiantes y las conductas que realizan para seguirlas; motiva al estudiante a realizar tareas en las cuales se siente competente y confiado, mientras que lo anima a evitar las tareas en las que no se siente de esa manera; determina cuánto esfuerzo desplegará el estudiante para realizar la tarea, y predice cuánto tiempo

perseverará en su realización, y cómo se recuperará al enfrentarse a situaciones adversas.

Con lo anterior creo que los niños que conforman la muestra de este estudio han desarrollado cierta percepción y evaluación de sí mismos en el ámbito escolar por lo cual es importante conocer cuales de ellos han formado un mayor autoconcepto y autoeficacia, si el tipo de escuela es factor importante en dicho desarrollo y que papel juega la familia en conjunto con otros factores como son la edad o sexo.

4. Planteamiento del problema.

4.1 Justificación

Debido a la escasa información existente con respecto a factores además de la autoestima, que tengan una relación directa con el desempeño escolar en los niños que cursan el nivel de educación primaria, se ha dispuesto la realización de este estudio con la idea de identificar otros factores relacionados con el desempeño de esta población dentro de los planteles de educación primaria en el área de la delegación Iztapalapa, en función de la siguiente pregunta de investigación.

4.2 Pregunta de investigación

¿Existe relación entre el autoconcepto que los niños de 5º grado de primaria se generan de sí mismos y la creencia en sus capacidades de realización, con su desempeño en los distintos campos de estudio de su nivel escolar?

4.3 Objetivos

Identificar si existen diferencias de autoconcepto entre los niños de 5º grado de primaria por el tipo de escuela a la que asisten.

Observar si existen diferencias de autoeficacia en los alumnos, para saber si influye el tipo de escuela a la que pertenecen.

Determinar la fuerza y el sentido que existe en la relación, entre el autoconcepto y la autoeficacia con el desempeño escolar en niños que actualmente cursan el 5º grado de primaria.

4.4 Hipótesis

El tipo de escuela a la que asiste un niño, tiene que ver con el tipo de autoconcepto que este desarrolla.

La creencia que un niño tiene acerca de su capacidad para resolver problemas puede ser un factor importante para su buen desempeño durante sus clases escolares.

El desempeño escolar en los niños de primaria podría ser mejorado si se logra que el niño tenga bien definido su autoconcepto y crea firmemente en su capacidad para realizar eficientemente sus tareas escolares

4.5 Variables.

Variables independientes

Como variables independientes tenemos el **autoconcepto** que los niños se generan en tres momentos:

El autoconcepto actual (yo soy)

El autoconcepto que debería de ser (yo debería de ser)

El autoconcepto ideal (me gustaría ser).

Y la **autoeficacia** que los niños se generan en función de las creencias que estos tiene acerca de sus capacidades de realización.

Variable dependiente

Como variable dependiente manejamos el **desempeño escolar** representado por el promedio de las calificaciones obtenidas por los niños, en los últimos 3 bimestres del curso escolar.

4.6 Definición de las variables

Autoconcepto

El autoconcepto es la estructura cognitiva organizada a partir de la experiencia que uno tiene de sí mismo. Es el concepto que un individuo construye de sí mismo inadvertidamente como resultado de sus experiencias en el medio social, familiar y escolar en el que se desenvuelve.

En un niño, es el concepto que se genera de sí mismo en función de lo que sabe de él mismo por referencia de otros, y por influencia de figuras conocidas por él que le son de agrado o satisfacen sus necesidades afectivas.

Autoeficacia

La autoeficacia se define como las creencias que un individuo tiene acerca de su propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas dando continuidad a la realización de las acciones futuras. Dicho de una manera más

sencilla, la autoeficacia es la creencia que tiene una persona en su capacidad para realizar las actividades que necesita hacer, haciéndolas cada vez mejor.

Desempeño escolar

Es la capacidad de realización que lleva a un resultado. En el ámbito escolar, los niños presentan para cada materia impartida un desempeño distinto, que estará en función de diferentes factores que apuntan a que el niño tenga las condiciones necesarias para cumplir con los requerimientos de cada una de sus materias, redundando en una participación aceptable del niño y una evaluación satisfactoria de éste por parte del encargado de su formación escolar.

5. Método

Participantes

Para este estudio se solicitó la participación de estudiantes que actualmente cursaran el 5º grado de educación primaria en el área de la delegación Iztapalapa.

Para la elaboración de esta investigación aproveché mi estancia en una de las escuelas primarias de tiempo completo como integrante de la asociación de padres de familia, por lo que se me facilitó el acceso a todos los planteles oficiales pertenecientes a una inspección y donde avalado por el Sr. Inspector no me fue necesario realizar tramites ante autoridades superiores para obtener los permisos de acceso, observación y aplicación del instrumento en todos los planteles mencionados más adelante, únicamente fue necesario plantear a los directores de los planteles y a lo profesores de cada grupo cual era el sentido de esta investigación para lograr su aceptación y apoyo.

Se realizaron observaciones en todos los grupos, interactuando en diversas ocasiones con los niños, para lograr visualizar formas de actuar y responder a situaciones escolares preparadas por sus profesores, sin que los niños supieran de esta preparación para que su actuación fuera lo mas natural posible.

Se utilizaron las escuelas oficiales de una inspección, en donde se tienen los dos tipos de planteles: de tiempo regular y escuelas de tiempo completo, se trabajó específicamente con los niños que cursan el 5º grado debido a que fueron los que mostraron durante las observaciones la mayor capacidad para atender las instrucciones y comprender los conceptos requeridos en el instrumento empleado durante en prepiloteo de dicho instrumento.

Se trabajó con una población cautiva de 241 alumnos de 5º grado entre 5 escuelas, 2 de ellas de tiempo completo y 3 de tiempo regular, con un número equilibrado de niños y niñas, con edades de entre 10 y 12 años de edad salvo 2 casos con 13 años.

6. Instrumento

Se utilizó un instrumento que incluía tres escalas independientes de autoconcepto, cada escala se enfocó a un momento distinto del autoconcepto (el momento real o actual, el momento que debería de ser y el momento ideal) estas escalas estuvieron estructuradas en base a las redes semánticas de las ciencias sociales, donde se emplearon adjetivos que describen al niño, dando la pauta para que este expresara que tanto lo describía el adjetivo escogiendo una de las cuatro opciones de respuesta que van desde mucho hasta nada.

Las escalas constaron de 32 reactivos cada una, que fueron en todos los caso, los mismos pero en distinto orden, para que las respuestas no tuvieran una secuencia mecánica, evitando con esto sesgos en los resultados, (ver anexo 1).

El instrumento también incluyó una escala de confianza para medir autoeficacia, donde el niño calificó de 0 a 10 su capacidad para contestar o resolver cuestiones generadas por sus profesores con referencia a los conocimientos adquiridos en sus clases. Esta escala constó de 20 reactivos con referencia a diferentes materias llevadas por los niños en la escuela y con diferente grado de dificultad (ver anexo 1).

El instrumento también incluyó un apartado de preguntas sociodemográficas en las cuales se intenta detectar el gusto de los niños por la escuela a la que asisten y la relación que llevan con sus padres (ver anexo 1).

7. Procedimiento

Se aplicó el instrumento a los alumnos de 5º grado por grupos completos y en sus respectivas aulas, un grupo a la vez con un tiempo de duración para su contestación de entre 35 y 45 minutos. Para su llenado, primero se explicó a los niños que es un instrumento de medición y se les dijo que este instrumento nos iba a servir para medir como se sentían ellos cuando realizaban algún trabajo en la escuela y como se sentían al jugar con sus compañeros y que era lo que les gustaba de su escuela.

Se les explicó cómo los adjetivos que aparecían en el instrumento, podían describirlos a ellos, y era importante que dijeran que tanto los describían dándoles un ejemplo con uno de los adjetivos, una vez explicada la forma del llenado, se les pidió que contestaran la parte de las escalas de la manera más rápida posible con lo primero que les llegara a la mente y que una vez contestado no regresaran a corregir, ya que lo que importaba era lo primero que tuvieran en la mente inmediatamente después de leer el instrumento.

En cuanto a la escala de autoeficacia se les explicó que lo descrito eran posibles preguntas o problemas que sus maestros podían pedirles que resolvieran y que en una escala del cero al diez que tanto pensaban que eran capaces de resolver las pregunta o realizar los trabajos pedidos por sus profesores, en el menor tiempo posible.

8. Análisis

Para el análisis de los datos obtenidos en este estudio se utilizo el programa EXCEL 2003 para el vaciado de datos, y posteriormente se utilizó el programa SPSS en su versión 9.0. Posteriormente se realizaron las pruebas y análisis necesarios, estos fueron: frecuencias, correlaciones, regresiones y pruebas *t* de Student para comparación de grupos.

Se realizaron en primer lugar análisis descriptivos de todas las escalas para detectar y corregir posibles errores en el vaciado de los datos, posteriormente se hizo un análisis para checar la confiabilidad de las escalas, posteriormente se ejecutó un análisis factorial a cada una de las escalas para determinar las dimensiones de las variables independientes, así mismo se corrieron análisis de regresión lineal para definir si había relación entre las distintas variable utilizadas en el estudio y el grado y sentido de esa relación.

9. Resultados

Después de verificar por medio de análisis descriptivos, que no existieron errores en la descarga de datos, se realizaron análisis de frecuencias para conocer algunas características particulares de los participantes cómo las cantidades de niños y niñas de la muestra, la cantidad de participantes en cada

tipo de escuela, las edades predominantes de los niños en el 5º grado de primaria, el tipo de empleo de los padres y madres.

En la tabla 1 se muestra las cantidad de participantes por sexo. En esta se puede ver que para este estudio se contó con una muestra heterogénea y equilibrada de niños y niñas.

Tabla 1

<i>¿Qué eres?</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>porcentaje</i>
Hombres	117	48.5
Mujeres	124	51.5
Total	241	100

Tabla 1.1

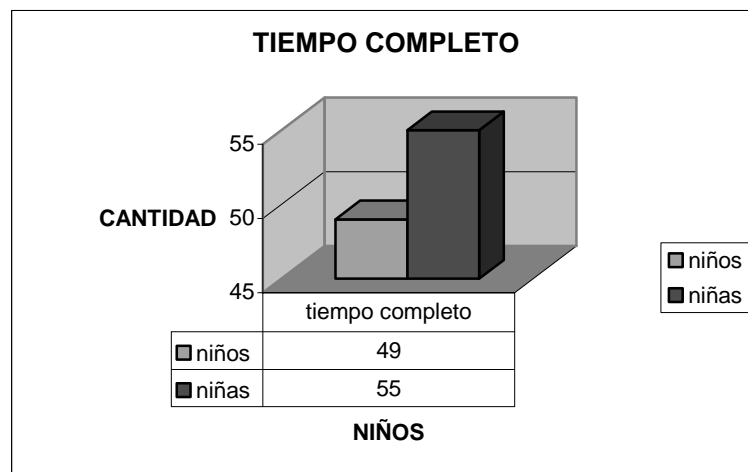
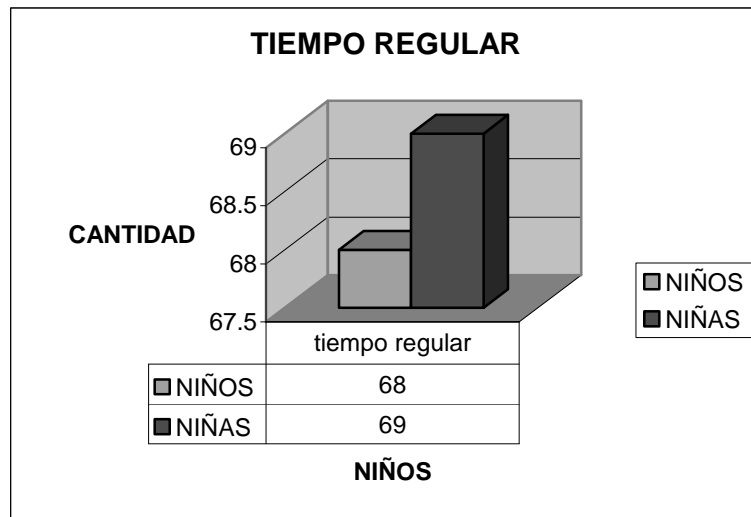


Tabla 1.2



Lo anterior nos dice que la muestra es adecuada para realizar análisis estadísticos normales ya que esta tiene un porcentaje adecuado para ello.

En la tabla 2 se muestran las edades de los participantes y se observa que la mayoría de los sujetos tiene entre 10 y 11 años que son las edades promedio que en general, tienen los niños que cursan el 5º grado de primaria, también se denotan cantidades menores de niños que superan la edad promedio por causas que no se consideraron en este estudio.

Tabla 2

<i>¿Qué edad tienes?</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
10 años	115	47.7
11 años	112	46.5
12 años	11	4.6
Más de 12	3	1.2
Total	241	100

En la tabla 3 se muestra la cantidad de niños por tipo de escuela, se puede observar que los niños de escuelas de tiempo regular son más grandes en número; esto es debido a que los grupos de escuelas de tiempo regular, constan de un número menor de integrantes, por lo que se recurrió a más grupos de este tipo de escuela, pero al trabajar con grupos completos el resultado denoto una diferencia en las cantidades de participantes por escuela.

Tabla 3

<i>Tipo de escuela</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Tiempo completo	104	43.2
Tiempo regular	137	56.8
Total	241	100

El porcentaje de alumnos no es tan diferente al de las escuelas de tiempo regular por lo cual nos da la posibilidad de hacer algunos análisis comparativos, que posteriormente se muestran, en el presente trabajo.

En la tabla 4 se muestran los tipos de trabajo que desempeñan las madres de los participantes en el estudio y se puede observar que el trabajo más frecuente es en el hogar, seguido de empleo en oficina, el comercio, el empleo como profesionista y el de obrera. Lo anterior para observar si el tipo de empleo es un factor importante para el desarrollo escolar de los niños.

Tabla 4

<i>¿En que trabaja tu mamá?</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Empleada	46	19.1
Comerciante	31	12.9
Profesionista	20	8.3
Obrera	17	7.1
Ama de casa	108	44.8
No sé	7	2.9

Burócrata	2	0.8
Intendencia	8	3.3
Trabaja por su cuenta	1	0.4
No tengo mamá	1	0.4
Total	241	100

En la tabla 5 se muestran los tipos de trabajo que desempeñan los padres de los participantes en el estudio y se puede observar que el trabajo más frecuente es el de empleado de oficina (n=63, 26.1%), seguido de el trabajo por su cuenta, el de comerciante, profesionista y el de obrero. Se observa que un número significativo de participantes no sabe en qué trabaja su padre.

Tabla 5

<i>¿En que trabaja tu papá?</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Empleado	63	26.1
Comerciante	30	12.4
Profesionista	29	12.0
Deportista	2	0.8
Obrero	17	7.1
Trabaja por su cuenta	58	24.1
No sé	21	8.7
Técnico	6	2.5
Burócrata	11	4.6
No tengo papá	4	1.7
Total	241	100

Análisis de factores

Se examinó cuales eran las dimensiones de cada una de las escalas, mediante el análisis factorial. Por medio de este procedimiento se exploró la estructura de factores o dimensiones que componían cada una de las escalas y de esta forma se conocieron los constructos o variables que se trabajaron en nuestro estudio.

Análisis factorial de la escala de autoconcepto actual (yo soy)

Se realizó un análisis de confiabilidad a la escala de autoconcepto actual, resultando con una confiabilidad de .808. Posteriormente, se aplicó un análisis factorial a esta escala, utilizando el modelo de componentes principales con método de rotación varimax y normalización Kaizer, resultaron 9 factores, de los cuales solo 2 serán utilizados en este estudio ya que al realizar un análisis de confiabilidad a cada factor, solo esos dos resultaron con una confiabilidad arriba de .650. Los demás tuvieron confiabilidad por debajo de lo requerido ya que contaban con pocos reactivos o estos poseían una carga factorial menor en esos factores por lo que fueron asignados a otros, donde su carga era más grande, de esa forma fueron descartados los factores con menos confiabilidad.

En la tabla 6 se muestran los reactivos que componen cada factor de la escala de autoconcepto actual por reactivos, con sus respectivas media y desviación estándar, así como la confiabilidad de la escala y de cada factor.

Los factores que se manejaron fueron considerados de acuerdo a la referencia de los adjetivos que componen los ítem respectivos a cada factor, y se nombraron de la siguiente forma. El factor 1 es el intelectual actual y el factor 2 es el social actual.

Tabla 6

Análisis factorial y de confiabilidad en la escala de autoconcepto actual

			Factor1	Factor2
<i>Confiabilidad alpha de Cronbach = .808</i>			<i>.825</i>	<i>.674</i>
Reactivo	M	D.E.		
Yo soy aplicado	3.04	.611	.420	
Yo soy listo	3.10	.722	.475	
Yo soy estudioso	3.12	.648	.450	
Yo soy cumplido	3.29	.741	.449	
Yo soy bueno	3.44	.644	.280	
Yo soy respetuoso	3.32	.739	.357	
Yo soy trabajador	3.25	.711	.445	

Yo soy educado	3.48	.677	.326	
Yo soy responsable	3.14	.763		.282
Yo soy activo	3.33	.723		.384
Yo soy organizado	3.20	.798		.351
Yo soy ordenado	3.32	.715		.227
Yo soy simpático	3.26	.759		.421

Análisis factorial de la escala de autoconcepto que debería ser

Se realizó un análisis de confiabilidad a la escala de autoconcepto que debería ser, resultando con una confiabilidad de .915.

Se aplicó análisis factorial a esta escala, utilizando el modelo de componentes principales con método de rotación varimax y normalización Kaiser, resultaron 8 factores, de los cuales solo 4 serán utilizados en este estudio ya que al realizar un análisis de confiabilidad a cada factor, solo esos 4 resultaron con una confiabilidad arriba de .650. Los demás tuvieron confiabilidad por debajo de lo requerido ya que contaban con pocos reactivos o estos poseían una carga factorial menor en esos factores por lo que fueron asignados a otros, donde su carga era más grande, de esa forma fueron descartados los factores con menos confiabilidad.

En la tabla 7 se muestran los reactivos que componen cada factor de la escala de autoconcepto que debería ser por reactivos, con sus respectivas media y desviación estándar, así como la confiabilidad de la escala y de cada factor.

Los factores que se manejaron fueron considerados de acuerdo a la referencia de los adjetivos que componen los ítem respectivos a cada factor, y se nombraron de la siguiente forma. El factor 1 es el intelectual que debería ser, el factor 2 es el antisocial que debería ser, el factor 3 es el social que debería ser y el factor cuatro es el físico que debería ser.

Tabla 7

Análisis factorial y de confiabilidad en la escala de autoconcepto que debería ser.

			Factor1	Factor2	Factor3	Factor4
Confiabilidad alpha de Cronbach = .9155			.909	.798	.752	.671
Reactivo	M	D.E.				
Yo debería ser trabajador	3.755	.586	.713			
Yo debería ser ordenado	3.672	.636	.709			
Yo debería ser respetuoso	3.610	.767	.523			
Yo debería ser organizado	3.589	.559	.633			
Yo debería ser responsable	3.755	.579	.682			
Yo debería ser limpio	3.717	.641	.474			
Yo debería ser obediente	3.676	.709	.679			
Yo debería ser estudioso	3.676	.685	.627			
Yo debería ser cumplido	3.726	.625	.659			
Yo debería ser educado	3.676	.666	.691			
Yo debería ser activo	3.585	.737	.478			
Yo debería ser aplicado	3.564	.761	.581			
Yo debería ser listo	3.639	.689	.556			
Yo debería ser desordenado	3.572	.803		.525		
Yo debería ser lento	3.547	.820		.672		
Yo debería ser desobediente	3.576	.760		.575		
Yo debería ser gritón	3.514	.806		.626		
Yo debería ser chocante	3.614	.809		.505		
Yo debería ser mentiroso	3.663	.718		.605		
Yo debería ser enojón	3.431	.839		.711		
Yo debería ser buena onda	3.580	.776			.586	
Yo debería ser bueno	3.726	.651			.578	
Yo debería ser alegre	3.767	.588			.793	
Yo debería ser compartido	3.580	.679			.544	
Yo debería ser simpático	3.464	.785			.527	
Yo debería ser guapo o bonita	3.402	.885				.642
Yo debería ser fuerte	3.431	.803				.631
Yo debería ser rico	3.701	.932				.594
Yo debería ser feo	3.651	.738				.656

Análisis factorial de la escala de autoconcepto ideal (me gustaría ser)

Se realizó un análisis de confiabilidad a la escala de autoconcepto ideal, resultando con una confiabilidad de .902.

Se aplicó análisis factorial a esta escala, utilizando el modelo de componentes principales con método de rotación varimax y normalización Kaiser, resultaron 7 factores, de los cuales solo 3 serán utilizados en este estudio ya que al realizar un análisis de confiabilidad a cada factor, solo esos 3 resultaron con una confiabilidad arriba de .650. Los demás tuvieron confiabilidad por debajo de lo requerido ya que contaban con pocos reactivos o estos poseían una carga factorial menor en esos factores por lo que fueron asignados a otros, donde su carga era más grande, de esa forma fueron descartados los factores con menos confiabilidad.

En la tabla 8 se muestran los reactivos que componen cada factor de la escala de autoconcepto ideal por reactivos, con sus respectivas media y desviación estándar, así como la confiabilidad de la escala y de cada factor.

Los factores que se manejaron fueron considerados de acuerdo a la referencia de los adjetivos que componen los ítem respectivos a cada factor, y se nombraron de la siguiente forma. El factor 1 es el intelectual ideal, el factor 2 es el antisocial ideal, el factor 3 es el social ideal.

Tabla 8

Análisis factorial y de confiabilidad en la escala de autoconcepto ideal

			Factor1	Factor2	Factor3
<i>Confiabilidad alpha de Cronbach = .9020</i>			.824	.832	.809
Reactivo	M	D.E.			
Me gustaría ser lento	3.593	.816	.589		
Me gustaría ser mentiroso	3.767	.622	.542		
Me gustaría ser desobediente	3.647	.733	.483		
Me gustaría ser chocante	3.605	.805	.587		
Me gustaría ser enojón	3.460	.849	.611		
Me gustaría ser peleonero	3.568	.814	.588		
Me gustaría ser desordenado	3.614	.692	.604		
Me gustaría ser gritón	3.539	.811	.710		
Me gustaría ser feo	3.705	.664	.586		
Me gustaría ser trabajador	3.842	.465		.672	
Me gustaría ser bueno	3.779	.531		.445	

Me gustaría ser cumplido	3.813	.510		.665	
Me gustaría ser listo	3.788	.533		.724	
Me gustaría ser estudioso	3.755	.593		.970	
Me gustaría ser responsable	3.800	.526		.531	
Me gustaría ser activo	3.775	.507			.465
Me gustaría ser respetuoso	3.780	.521			.686
Me gustaría ser aplicado	3.784	.580			.566
Me gustaría ser educado	3.809	.488			.728
Me gustaría ser organizado	3.726	.605			.417
Me gustaría ser simpático	3.643	.656			.456
Me gustaría ser compartido	3.726	.555			.406
Me gustaría ser buena onda	3.751	.581			.327

Análisis factorial de la escala de autoeficacia

Se realizó un análisis de confiabilidad a la escala de autoeficacia, resultando con una confiabilidad de .822.

Se aplicó análisis factorial a esta escala, utilizando el modelo de componentes principales con método de rotación varimax y normalización Kaizer, resultaron 6 factores, de los cuales solo 1 será utilizado en este estudio ya que al realizar un análisis de confiabilidad a cada factor, solo ese resultó con una confiabilidad arriba de .650. Los demás tuvieron confiabilidad por debajo de lo requerido ya que contaban con pocos reactivos o estos poseían una carga factorial menor en esos factores por lo que fueron asignados al primero, donde su carga era más grande, de esa forma fueron descartados los factores con menos confiabilidad.

En la tabla 9 se muestran los reactivos que componen al factor de la escala de autoeficacia por reactivos, con sus respectivas media y desviación estándar, así como la confiabilidad de la escala y del factor.

El factor que se conservó fue considerado en términos generales como de autoeficacia de acuerdo a la referencia de los reactivos que componen a este factor, y se nombro de la siguiente forma. El factor 1 es el de autoeficacia.

Tabla 9**Análisis factorial y de confiabilidad en la escala de autoeficacia.**

			Factor1
<i>Confiabilidad alpha de Cronbach = .8226</i>			.706
Reactivo	M	D.E.	
Te piden hacer una suma se 4 cifras	9.045	2.456	.585
Te piden localizar un estado de la republica en un mapa sin nombres	7.504	2.744	1.050
Te piden localizar los ríos más importantes de México en un mapa	6.912	2.926	1.223
Te piden hacer una maqueta del ojo humano	8.737	2.515	1.426
Te piden explicar el ciclo del agua	8.116	2.672	1.060
Te piden decir que se conmemora en el mes de septiembre	8.662	2.402	1.049
Te piden cantar el himno nacional	9.104	1.928	.879
Te piden hacer una lectura de comprensión sobre los bosques	8.000	2.561	.960
Te piden nombrar 10 animales ovíparos	8.458	2.456	1.528
Te piden guardar silencio en el salón de clase	8.620	2.631	1.325

Correlaciones

Se hicieron análisis de correlación producto-momento de Pearson entre las variables encontradas, como las dimensiones del autoconcepto y la autoeficacia con el desempeño escolar, encontrando que las dimensiones del autoconcepto actual tienen una buena correlación y además consistente con el desempeño escolar, las dimensiones del autoconcepto que debería ser tienen una baja correlación pero también consistente, a excepción de el autoconcepto social que debería ser que no muestra correlación con el desempeño escolar y el autoconcepto físico que debería ser que además de tener una baja correlación no es muy consistente, las dimensiones del autoconcepto ideal tienen una baja correlación pero consistente a excepción del autoconcepto intelectual ideal que no muestra correlación con el desempeño escolar, el factor de autoeficacia que muestra una baja correlación pero consistente con el desempeño escolar.

En la tabla 10 se muestran las correlaciones entre las variables de autoconcepto y autoeficacia que los niños de 5º grado se generan y el desempeño escolar de estos, cada una con el grado de significancia.

Tabla 10

Tabla de Correlaciones

	Promedio de 5º grado	
Autoconcepto intelectual actual	.490**	sig .000
Autoconcepto social actual	.255**	sig .000
Autoconcepto intelectual que debería ser	.229**	sig .000
Autoconcepto antisocial que debería ser	.233**	sig .000
Autoconcepto social que debería ser	.074	sig .252
Autoconcepto físico que debería ser	.154*	sig .017
Autoconcepto intelectual ideal	.134*	sig .038
Autoconcepto antisocial ideal	.301**	sig .000
Autoconcepto social ideal	.234**	sig .000
Autoeficacia	.244**	sig .000

Regresiones

Al concluir los análisis factoriales y conocer las dimensiones que componen las escalas, se procedió a realizar los análisis estadísticos de regresión lineal utilizando el método Stepwise donde se tomó como variable dependiente al desempeño que los niños tuvieron en los últimos 3 bimestres de clases, representado por el promedio de las calificaciones de esos bimestres y como variables independientes a las distintas dimensiones de los tres momentos del autoconcepto y al factor de autoeficacia obtenidos en los análisis factoriales.

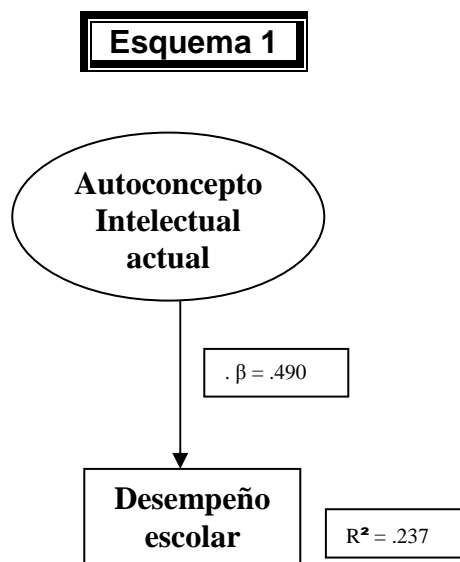
Regresión de desempeño escolar con dimensiones de autoconcepto actual (yo creo que soy)

De primera instancia se realizó un análisis de regresión lineal con el método Stepwise tomando como variable dependiente al desempeño escolar que tienen los niños de 5º grado, representado por el promedio de las calificaciones

obtenidas por ellos en los últimos 3 bimestres del curso con las dimensiones del autoconcepto actual (yo soy) como variables independientes.

El análisis entrego como resultado para el desempeño escolar [F75.58, $p < .05$] con una $R^2_{aj} = .237$, quedando como variable predictora, únicamente el autoconcepto intelectual actual.

En el esquema 1 aparece la variable predictora que es el autoconcepto intelectual actual con su valor de β . Este modelo dice que entre más tengan los niños la creencia de que son inteligentes, buenos, activos, estudiosos etc. se desempeñaran mucho mejor en sus labores escolares.



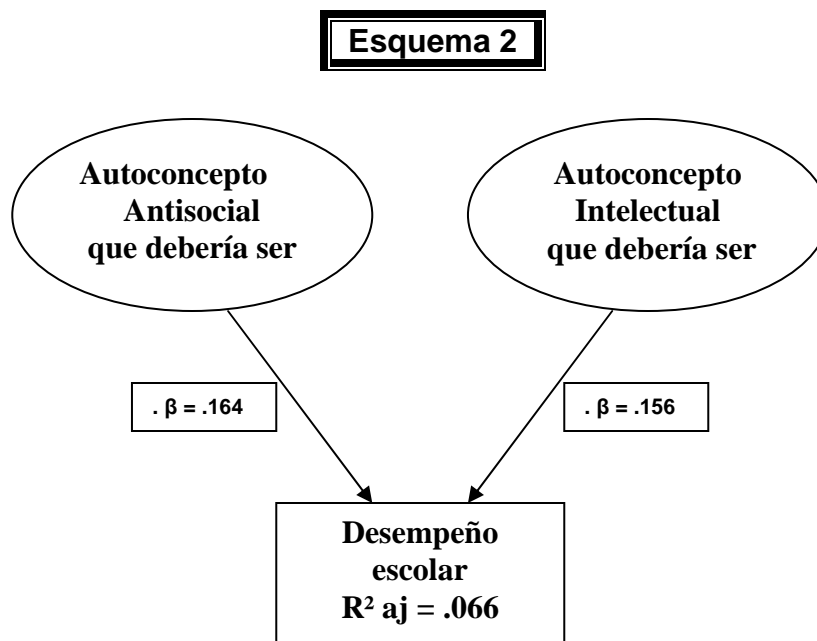
Regresión de desempeño escolar con dimensiones de autoconcepto que debería ser (yo creo que debería ser)

Se realizó un análisis de regresión lineal con el método Stepwise tomando como variable dependiente al desempeño escolar que tienen los niños de 5º grado, representado por el promedio de las calificaciones obtenidas por ellos en

los últimos 3 bimestres del curso con las dimensiones del autoconcepto que debería ser (yo debería ser) como variables independientes.

El análisis entrego como resultado para el desempeño escolar [$F=9.500$, $p<=.05$] con una $R^2_{aj}=.237$, quedando como variables predictoras, el autoconcepto antisocial que debería ser y el autoconcepto intelectual que debería ser.

En el esquema 2 aparecen las variables predictoras que son el autoconcepto antisocial que debería ser y el autoconcepto intelectual que debería ser con su valor de β respectivamente. Este modelo dice si el niño tiene la creencia de que debería ser desordenado, gritón, desobediente, sucio etc. podría aumentar su desempeño escolar, aunque no mucho de acuerdo a su valor β . De igual forma si el niño tiene la creencia de que el debería ser inteligente, bueno, activo, estudioso etc. podría aumenta su desempeño escolar, aunque no mucho de acuerdo a su valor β , esto es porque los niños tienen la creencia de que deberían ser diferentes a como son pero son concientes de lo que son.



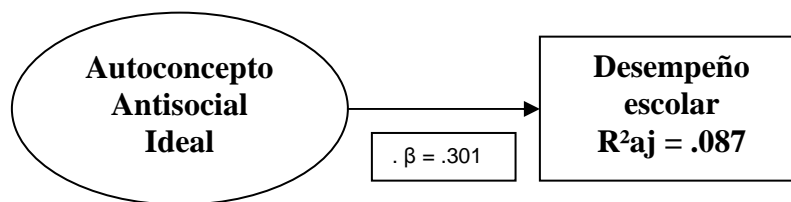
Regresión de desempeño escolar con dimensiones de autoconcepto ideal (a mí me gustaría ser).

Se realizó un análisis de regresión lineal con el método Stepwise tomando como variable dependiente al desempeño escolar que tienen los niños de 5º grado, representado por el promedio de las calificaciones obtenidas por ellos en los últimos 3 bimestres del curso con las dimensiones del autoconcepto ideal (a mí me gustaría ser) como variables independientes.

El análisis entregó como resultado para el desempeño escolar [$F=23.745$, $p<=.05$] con una $R^2_{aj}=.087$, quedando como variable predictora, únicamente el autoconcepto antisocial ideal.

En el esquema 3 aparece la variable predictora que es el autoconcepto antisocial ideal con su valor de β . Este modelo dice que si los niños tienen la creencia de que les gustaría ser desordenados, gritones, desobedientes, sucios, etc. mejoraría su desempeño al realizar sus labores escolares, aunque no por mucho de acuerdo al valor de β .

Esquema 3



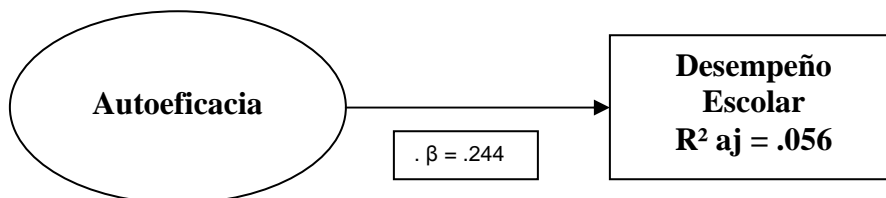
Regresión de desempeño escolar con autoeficacia.

Se realizó un análisis de regresión lineal con el método Stepwise tomando como variable dependiente al desempeño escolar que tienen los niños de 5º grado, representado por el promedio de las calificaciones obtenidas por ellos en los últimos 3 bimestres del curso con la autoeficacia que estos mismos niños se generan en la realización de sus trabajos escolares.

El análisis entregó como resultado para el desempeño escolar [$F=15.146$, $p<=.05$] con una $R^2_{aj}=.056$, quedando como variable predictora, la autoeficacia que los niños se generan en la realización de sus trabajos escolares

En el esquema 4 aparece la variable predictora que es la autoeficacia con su valor de β . Este modelo dice que si los niños tienen la creencia de que son capaces de resolver los problemas y realizar las tareas que sus profesores les indican entonces tendrán un buen desempeño escolar.

Esquema 4



Regresión de desempeño escolar con dimensiones de autoconcepto y autoeficacia.

Se realizó un análisis de regresión lineal con el método Stepwise tomando como variable dependiente al desempeño escolar que tienen los niños de 5º grado, representado por el promedio de las calificaciones obtenidas por ellos en los últimos 3 bimestres del curso con las dimensiones del autoconcepto y la autoeficacia como variables independientes.

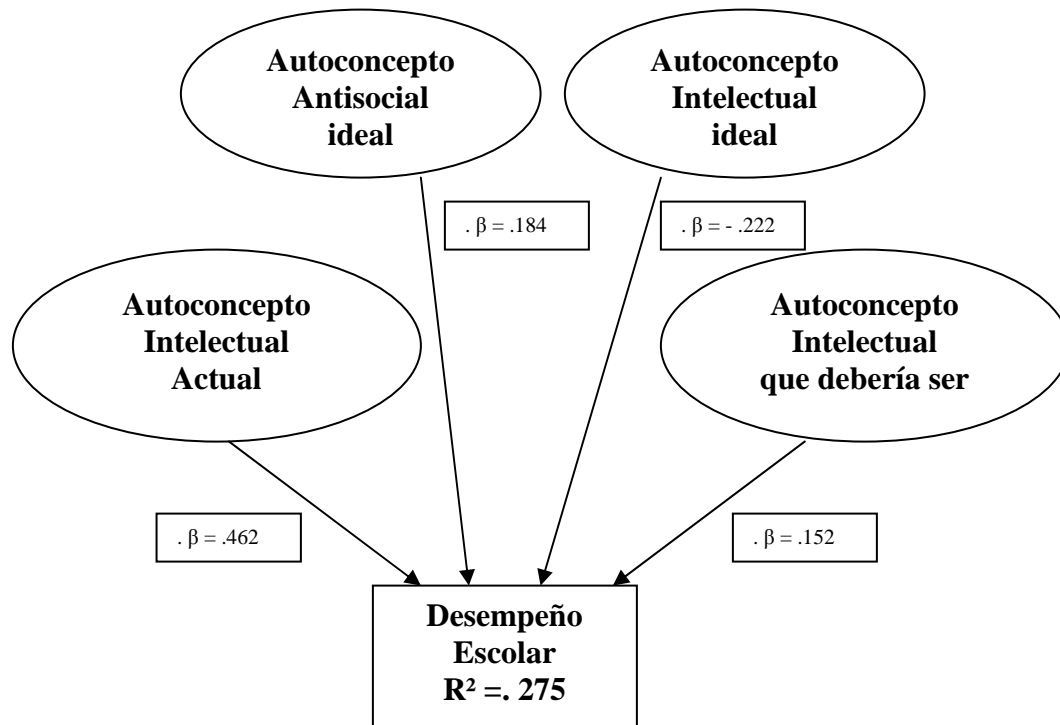
El análisis entregó como resultado para el desempeño escolar [$F=23.765$, $p \leq .05$] con una $R^2_{aj}=.275$, quedando como variables predictoras, el autoconcepto intelectual actual, el autoconcepto antisocial ideal, el autoconcepto intelectual ideal y el autoconcepto intelectual que debería ser.

En el esquema 5 aparecen las variables predictoras que son el autoconcepto intelectual actual, el autoconcepto antisocial ideal, el autoconcepto intelectual ideal y el autoconcepto intelectual que debería ser con su respectivo valor de β . Este modelo dice que si los niños tienen la creencia de que ellos son inteligentes, buenos, activos, estudiosos etc. tendrán un buen desempeño en sus labores escolares pero además si los niños tienen la creencia de que les gustaría ser desordenados, gritones, desobedientes, sucio etc. eso les llevaría a un aumento en su desempeño escolar. En el mismo modelo, si los niños creen que les gustaría ser inteligentes, buenos, activos, estudiosos etc. eso los llevaría a una disminución en su desempeño al realizar trabajos escolares y por último, si los niños tienen la creencia de que ellos deberían ser inteligentes, buenos, activos, estudiosos etc. eso los llevará a tener un aumento en su desempeño escolar.

En este modelo se observa que el aumento en el desempeño escolar será proporcional al aumento en el autoconcepto intelectual actual, el autoconcepto antisocial ideal y el autoconcepto intelectual que debería ser, pero por el contrario un aumento en el autoconcepto intelectual ideal provocará en la

misma proporción, una disminución en el desempeño escolar de estos niños de 5º grado de primaria.

Esquema 5



Una vez obtenido los generales de los análisis se procedió a identificar si existen diferencias entre los grupos para explorar si el tipo de escuela influye sobre los niños. Se realizaron diferentes pruebas “t” de Student para identificar las diferencias para las cuales primero se tomaron los siguientes datos.

Esquema 6

Autoconcepto actual En que escuela estas	f 1.68	sig < .05	Grados de libertad 237
--	-----------	--------------	---------------------------

Esta tabla nos muestra que no existe diferencia significativa entre el autoconcepto que los niños tienen actualmente ya que $F = 1.68$, $p < .05$ con 237 grados de libertad, lo que significa que no existen diferencias significativas en el autoconcepto actual de los niños de las diferentes escuelas.

Sin embargo, al correr la misma prueba para la variable “autoconcepto debería de ser” se encontraron diferencias entre los grupos con una $F = 5.10$, $p < .05 = .025$ siendo esta menor a $.05$ se concluye que el autoconcepto *debería de ser* difiere porque la institución el tipo de escuela genera expectativas diferentes y con un plan de estudios diferentes por o tanto los niños de cada escuela esperan ser, por el ejemplo, en el caso de los de tiempo completo, mas y mejor capacitados por el tiempo y las materias extras que ahí se imparten.

Lo anterior se puede sustentar de manera mas amplia por que al momento de correr el estadístico con la variable “autoconcepto ideal” nos arroja una $F = 5.89$ ($gl=239$, $p < .05$), lo cual nos indica que existe una diferencia muy significativa y se concluye que los niños de cada escuela esperan un autoconcepto ideal muy diferente por las exigencias y expectativas que cada una de ellas tiene, siendo la escuela de tiempo completo la que mas expectativas genera a los estudiantes.

También se aplicó la prueba t de Student para saber si existían diferencias entre los niños por sexo encontrando, para la variable “autoconcepto”, una $F = 11.11$, $p < .05 = 0.01$ con 239 gl, lo cual nos indica que dentro de cada institución los niños y las niñas se generan un autoconcepto independiente y muy diferente.

Para la variable “autoeficacia” para estos grupos se encontró una $F = 6.22$, $p < .05 = .431$ con 239 g l llegando a la conclusión que los niños y las niñas no tienen diferencias significativas en el grado de autoeficacia, es decir se sienten igualmente capaces de realizar sus tareas y el tipo de institución a la que pertenecen no influye en su capacidad de realizar sus actividades.

10. Discusión.

Podríamos pensar que todo está escrito respecto a los fenómenos observables en el trascurso de la vida de todo ser humano, independientemente de su estatus, edad, ambiente y conocimientos, pero grata sorpresa es encontrarnos con que la realidad es otra y que esa realidad es tan extensa y cambiante que no podríamos encontrar o dar, de una manera fácil la explicación a todo fenómeno ocurrido en cualquiera ser humano y en cualquiera momento de su vida.

Si bien es cierto que son de gran importancia los estudios que se realizan para encontrar la explicación a toda conducta humana, es también de gran importancia hacer una extensión hacia ambos lados en las explicaciones dadas por toda teoría humanística, con el afán de poseer un campo más amplio de acción, en el que se puedan generalizar o cuando menos facilitar las explicaciones a los fenómenos que determinan la conducta de todo ser humano y en todas las etapas de su vida.

En esta investigación hemos intentado encontrar una extensión a la aplicación de las teorías cognitivas del autoconcepto y la autoeficacia, con la idea de explicar las conductas observadas en el desempeño escolar de niños de 5º grado de primaria, usando como pretexto el siempre bien visto interés de la Psicología Social por el estudio de todo fenómeno causante o modificador de las conductas humanas.

Así hemos intentado dar paso a las formaciones del sí mismo para dar explicación al hecho de utilizar al autoconcepto en distintas dimensiones definidas por los distintos roles en el desarrollo cognitivo de los niños en diferentes ámbitos como el escolar, para determinar el nivel de desempeño escolar que los niños tienen y que está representado por las calificaciones logradas por estos en las distintas actividades escolares. Esto considerando que la teoría del autoconcepto

en forma general habla en función de lo que un sujeto piensa de sí mismo o la creencia de sí mismo, sin contemplar, que existe toda una estructura temporal del sí mismo en cada sujeto.

La importancia de este estudio radica esencialmente en la aplicación de las teorías del autoconcepto y la autoeficacia en un campo que no ha sido contemplado en forma suficiente y el que pudiera encontrar muchas explicaciones valiéndose de estas herramientas, y el trabajo de la Psicología Social es encontrar y dar validez a las extensiones de dichas teorías para ampliar su campo de acción.

Por medio de esta investigación hemos encontrado que las conductas que determinan un buen desempeño escolar en los niños tienen que ver con distintas líneas de la estructura del autoconcepto, pero además hemos encontrado que algunas líneas de dicha estructura no tienen que ver con su desempeño escolar aun cuando se encuentran estrechamente ligadas con las que sí lo tienen, y esto tiene que ver con las limitaciones cognoscitivas de los niños y con la importancia que estos otorgan a los sucesos que ocurren en su vida diaria y que varían en cada niño, ya que lo que para algunos es importante para otros no lo es en lo más mínimo.

En cuanto a la autoeficacia hemos encontrado que no tiene que ver con el buen desempeño escolar de los niños, ya que por las observaciones hechas, se encontró que los niños al iniciar un trabajo, determinan si pueden o no hacerlo y sin importar el resultado, no se quedan con la idea del ser capaces de realizar ese u otro trabajo, ya que eso suelen determinarlo siempre que inician uno nuevo incluso sin importar que sea el mismo que ya antes habían hecho.

Es observable en los niños la generación de la autoeficacia, pero no se denota una continuidad en esta, sin embargo podemos especificar que para que un niño inicie un trabajo formalmente necesita de frecuentes recordatorios acerca de dicho trabajo y en cuanto lo ha iniciado necesita encontrar en él un interés y

entonces comenzara a creer que es capaz de hacerlo bien, pero al terminarlo guardara el recuerdo de haberlo hecho y se sentirá orgulloso de ello, pero posteriormente para recordar que es capaz de realizar ese u otro trabajo similar, igualmente necesitará de frecuentes recordatorios, no solamente de que lo hizo sino también de cómo lo hizo.

Es posible indagar mas sobre el tema esperando que esta investigación sirva de preámbulo para futuros estudios con respecto al tema y dar seguimiento para saber el auge o impacto de la escuela de tiempo completo, ya que como se ha mencionado con anterioridad, este sistema se piensa ampliar a gran parte de la republica teniendo como expectativa una mayor preparación en los niños para su desarrollo académico.

11. Conclusión

Con base a los resultados obtenidos en este estudio, podemos concluir que las teorías cognitivas del autoconcepto y la autoeficacia pueden ser utilizadas con las adecuaciones necesarias en trabajos con niños en edad escolar, considerando los factores cognitivos y de pensamiento que hacen la diferencia entre sujetos de distintos niveles, esto hablando de las limitaciones cognitivas en función de la edad de los sujetos.

Podemos decir que el autoconcepto que los niños van adquiriendo en cada institución va cambiando constantemente, ya que en el momento de aplicar esta investigación se encontró que su autoconcepto actual esta bien definido pero que tienen una expectativa diferente para cada institución y esto es por que cada una de ellas tiene demandas diferentes para los alumnos en cuanto al plan de trabajo.

Así con la institución de tiempo completo se puede decir que los alumnos generan expectativas de conocimiento y actividad mayores que los de tiempo regular ya que su ideal de ser es mayor por lo tanto se ven envueltos en la demanda de la sociedad o los mismos padres para que estén mejor preparados.

El grado de autoeficacia no se pudo explorar al máximo ya que no se logró concluir de forma gradual si hay variabilidad, solo se determinó que no existían diferencias significativas para dicha variable entre los niños de cada escuela, por lo cual recomiendo para futuras investigaciones dar mayor énfasis en la variable.

También se puede afirmar que la familia posee un papel muy importante en el desarrollo escolar de los niños y que si se presta al menos un poco de atención en sus trabajos y tareas esto dará como resultado una identificación plena para el alumno con respecto a su escuela y su desarrollo en esta.

Con lo anterior puedo decir que los objetivos de esta investigación se cumplieron por que nos muestra que cada institución genera expectativas diferentes en los alumnos, y que ellos se irán formando un autoconcepto para dichas demandas de la institución a la que pertenecen.

También podemos notar que la institución de tiempo completo genera una expectativa mayor en los alumnos por lo tanto, en comparación con los niños de escuela regular su autoconcepto va cambiando constantemente en cuanto al futuro que la escuela les ofrece.

Esta investigación permitió observar diferentes factores que son determinantes del autoconcepto en los niños, que principalmente surgen de las figuras de importancia para ellos como son: los padres, maestros y compañeros. Una figura de mucha importancia, puede tener un gran peso emocional en el niño, de tal forma que puede mantenerlo con una creencia negativa de si mismo que podría desencadenar en él, conductas en pro o en contra de su desempeño

escolar, o bien mantenerlo con creencias positivas de sí mismo y en desacuerdo de ello, desencadenar conductas que provocarían una disminución en su desempeño escolar. Así mismo por el contrario el niño con un autoconcepto positivo en acuerdo a esto podrá tener un buen desempeño escolar y un niño con un autoconcepto negativo podrá tener un bajo desempeño escolar y en todo esto tiene que ver la valoración que el niño se haga de si mismo y que tan de acuerdo esté con su autoconcepto.

12. Intervención.

La idea de realizar una intervención posterior a un estudio sobre una población "X" es la de tratar de provocar cambios en las conductas, que de acuerdo a los resultados del estudio, se detectan como inadecuadas y por el contrario, el reforzamiento de las conductas que se encuentran adecuadas encausando un buen desarrollo humano.

Es el caso al finalizar este estudio; donde debemos encontrar la manera de estimular la creación de un autoconcepto positivo, o la modificación de un autoconcepto negativo, y el convencimiento a los niños participantes de esta investigación de la importancia de esto para su buen desarrollo humano en cualquiera ámbito en el que ellos se muevan.

Así mismo, es importante para un investigador verificar al finalizar la intervención, si realmente se produjeron cambios en las conductas debidos a esta.

Proyecto de intervención

Taller de formación infantil, estimulación del autoconcepto y la autoeficacia en niños de nivel primaria por medio del autoconocimiento y autoestima.

Facilitadores del taller. Miguel González Perrusquia

Justificación

Podría repetirse un argumento teórico del porque es importante implementar un taller de formación infantil, pero después de realizar un estudio y obtener unos resultados que indican las necesidades que se tienen por parte de los participantes, considero más importante el intentar subsanar dichas necesidades, que el explicar el porque de ellas.

Objetivo general

Inducir a los niños de 5º grado de primaria, a conocerse a si mismos con la finalidad de que puedan tener un autoconcepto firme que les ayude a mejorar su desempeño escolar.

Objetivos particulares

Estimular la confianza de los niños hacia sus compañeros por medio de pláticas cortas acerca de ellos mismos.

Fomentar la seguridad en los niños hacia los demás y hacia ellos mismos, con la finalidad de conocerse más y mejor.

Aumentar la autoestima por medio del manejo y expresión de las emociones.

Duración

4 sesiones, con una duración de 2 horas cada una.

Procedimiento

El taller se dio a 2 grupos completos de niños de 5º grado de primaria, en la escuela primaria de tiempo completo Aurora Parra Pérez.

El facilitador se presentará ante los niños y deberá ganarse la confianza de estos para lograr una mejor comunicación y esta manera llevar el taller a mejores resultados.

Desarrollo

Se presento a la Directora y a la Psicóloga de la escuela primaria Aurora Parra Pérez el proyecto del taller, para su aprobación, ellas estuvieron de acuerdo y me otorgaron la semana del 3 al 6 de julio para aplicar el taller de 8 a 10 horas a un grupo y de 11 a 13 horas al otro grupo.

En el primer día del taller me presenté con el grupo de 5º "A". Al iniciar la sesión me presente ante ellos y les pedí que me dieran el nombre y la edad de cada uno y posteriormente les explique de mi presencia en su grupo, les pedí que me contestaran un pequeño cuestionario de 4 preguntas; ¿Quién soy? ¿Cómo soy? ¿Qué me gusta de mí? ¿Qué no me gusta de mí? Y se les aplico test que consistió en la busque de palabras que inician con la letra **s**, se les entregó una hoja con dibujos diversos y se les dijo que entre los dibujos había cosas cuyo nombre iniciaba con la letra **s**, que las encontraran y escribieran en el menor tiempo posible; se les dio un máximo de 5 minutos.

A continuación les hable acerca de la importancia de conocerse a sí mismos, posteriormente formamos equipos de 5 niños quedando 5 equipos de 5 niños y 1 de 4 niños, a los equipos se les enseñó a jugar basta y se les permitió jugar durante rato para despertar en ellos entusiasmo y así continuar sin sueño ni aburrimiento la sesión.

En la misma forma de equipos, se les pidió que compartieran entre los integrantes las respuestas de sus cuestionarios y se dio pauta para que dieran un punto de vista acerca de sus compañeros, la idea era que se complementara el conocimiento que se tiene de sí con el punto de vista de los compañeros.

Se realizó una actividad para inducir el autoconocimiento de cada niño y posteriormente se pidió que cada niño hiciera una reflexión de lo que encontró con el ejercicio, al finalizar la sesión pedí a los niños que no olvidarán lo que habían aprendido ese día y me despedí de ellos dándoles las gracias.

En la segunda sesión, el inicio fue con un recordatorio de lo encontrado en la sesión anterior, posteriormente se generó una plática pidiendo que participaran todos los niños acerca de que es lo que los hace felices y que es lo que los hace sentirse tristes, se aplicó el test de búsqueda de palabras que inician con la letra s, y se realizó una actividad para que los participantes reconocan y compartan sus cualidades y fortalezas con sus compañeros formando equipos de 5 niños para lograr una mejor comunicación entre ellos, al finalizar la sesión se pidió a los niños que hicieran una reflexión sobre lo descubierto y posteriormente me despedí de ellos pidiéndoles que no olvidaran lo aprendido en este día.

En la tercera sesión, el inicio fue con un recordatorio de lo encontrado en la sesión anterior, posteriormente se generó una plática pidiendo que participaran todos los niños acerca de qué emociones eran las que sentían con mayor frecuencia; la alegría, el enojo, la tristeza o el miedo, se aplicó el test de búsqueda

de palabras que inician con la letra s, y se realizo una actividad en equipos de 5 niños para que los participantes discutieran y entiendan la importancia de experimentar diferentes emociones, sin sentirse afectados por eso; al finalizar la sesión, se pidió a los niños que hicieran una reflexión sobre lo aprendido y posteriormente me despedí de ellos pidiéndoles que no olvidaran lo aprendido en este día.

En la cuarta sesión, el inicio fue con un recordatorio de lo encontrado en la sesión anterior, posteriormente se generó una plática pidiendo la participación de todos los niños, acerca de a quién le tienen confianza y por que le tienen confianza, se aplico el test de búsqueda de palabras que inicia con la letra s, y se realiza un actividad en parejas, donde los participantes por medio del contacto vivan una experiencia de cuidado y seguridad que les permita vivir un ambiente de confianza con sus compañeros; al finalizar la sesión, se pidió a los niños que hicieran una reflexión acerca de lo experimentado, se les aplico el cuestionario de 4 preguntas para posteriormente detectar diferencias propiciadas por el taller, y por ultimo me despedí de ellos agradeciéndoles su participación en el taller de toda la semana pidiéndoles que no olvidaran lo aprendido en este. En los anexos se encuentran las cartas descriptivas de este taller.

Bibliografía

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New York: Prentice-Hall.

Braverman, R. (1982). Patrones disfuncionales de interacción familiar relacionados con problemas escolares con una población mexicana. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México.

Cabanach, R., Núñez, J. y García-Fuentes, C. (1994). La motivación y las emociones del alumno. En R. Cabanach (ed): *Psicología de la instrucción. El profesor y el estudiante*. La Coruña: Universidad de la Coruña.

Chandler, H. N. y Jones, K. (1983). Learning disabled or emotionally disturbed; does it make any difference? *Journal of Learning Disabilities*. 432-434.

Claux, M. (1998). *School Performance in Peruvian Adolescents. A Psychological perspective on Person and Context Predictors*. Lima: Mediagroep KUN/AZN.

Covington, M. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal*, 85, 5-20.

Davis, J. (1966). The campus as a frog pond: An application of the theory of relative deprivation to career decisions of college men. *American Journal of Sociology*, 72, 17-31.

Ditton, P. (1987). Communication diviances: a comparison between parents of learning-disabled and normally achieving students. *Family Process*. 26, 75-87.

Dyson, L. L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: parental stress, family functioning and sibling self-concept. *Journal of Learning Disabilities*. 280-286.

Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory. *American Psychologist*, 28, 405-416.

Eysenck, H. (1970). *The structure of human personality*. Londres: Methuen Press.

Glosser, M. M. y Koppell, S. (1987). Emotional-behavioral patterns in children with learning disabilities: lateralized hemispheric differences. *Journal of Learning Disabilities*. 365-368.

González, M. (2000). "Educación y Orden Familiar". España: Imprime Level Industria Grafica S.A.

Green, R. J. (1989). "Learning to learn" and the family system: new perspectives on underachievement and learning disorders. *Journal of Marital and Family Therapy*. 187-203.

Green, R. J. (1990). Family communication and children's learning disabilities: evidence of Coles's theory of interactivity. *Journal of Learning Disabilities*. 145-148.

Griffin, G. W. (1987). Childhood predictive characteristics of aggressive adolescents. *Exceptional Children*. 246-252.

Harter, S. (1986). *Psychological Perspective on the Self*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

INEGI. (2000). *Estadísticas Educativas de Hombres y Mujeres 2000*. México: INEGI.

James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt. (Trad. en Fondo de Cultura Económica, México, 1989).

Jones, S. (1973). Self and interpersonal evaluations: Esteem versus consistency theories. *Psychological Bulletin*, 79, 185-199.

Kendall, Ph. C. (1994). Cognitive-behavioral therapies with youth: guiding theory, current status, and emerging developments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 235-247.

Latapí, Pablo. (1997). "Escuelas de tiempo completo". *Tiempo educativo mexicano V*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Linch, M. (1981). Self-concept development in childhood. En: M. D. Linch. A. A. Norem-Hebeisen y Gergen (Eds), *Self-concept: Advances in theory and research*. Cambridge, Mass: Balinger.

Livingston, R. (1985). Depressive illness and learning difficulties: research needs and practical implications. *Journal of Learning Disabilities*. 518 – 520.

Marchisi, A., Coll, C. y Palacios, J. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 3. *Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Editorial

Markus, H y Wurf, E. (1987). The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.

Marsh, H. (1984b). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.

Marsh, H. (1987b). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.

Marsh, H. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.

Marsh, H. y Parker, J. (1984). Determinants of students self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond-even if you don't learn to swim as well?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.

Mason, E. M. y Wenck, L. S. (1989). Differences in factor structures of cognitive functioning of learning disabled (ED) and emotionally handicapped (EH) children. *Educational and Psychological Measurement*. 446-450.

Michaels, C. R. y Lewandowsky, L. J. (1990). Psychological adjustment and family functioning of boys with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 446-450.

Minuchin, S. (1974). *Familias y Terapia Familiar*. España: Gedisa.

Minuchin, S., Montalvo, B., Guerney, B. G., Rosean, B. L. y Schumer, J. (1967). *Families of the slums: an exploration of their structure and treatment*. Nueva York, EE.UU.: Basic Books.

ANEXO 1 instrumento



UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA - IZTAPALAPA

ESTE ES UN ESTUDIO QUE REALIZA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA PARA CONOCER TU ESTADO DE ÁNIMO Y SABER COMO TE SIENTES EN LA ESCUELA. ESTO NO ES UN EXAMEN POR LO QUE NO TENDRÁ CALIFICACIÓN, PERO TE PEDIMOS QUE CONTESTES TODO COMO SE TE INDICA, YA QUE DE ESTO DEPENDERÁ QUE LOGREMOS UN BUEN RESULTADO EN NUESTRO TRABAJO.

POR FAVOR MARCA CON UN TACHE O CONTESTA CON UNA SOLA PALABRA LOS DATOS QUE SE PREGUNTAN A CONTINUACIÓN.

- 1.- ¿Qué eres? Hombre () Mujer ()
- 2.- ¿Cuál es tu edad? _____
- 3.- ¿En qué grado escolar estás? _____
- 4.- ¿En que escuela vas? _____
- 5.- ¿En qué trabaja tu papá? _____
- 6.- ¿En qué trabaja tu mamá? _____

MARCA LAS CARACTERÍSTICAS QUE TÚ TIENES

A CONTINUACIÓN APARECEN FRASES QUE TE PEDIMOS CALIFIQUES DE ACUERDO CON TU FORMA DE PENSAR. ABAJO DE CADA FRASE, APARECE UNA ESCALA CON LA QUE DEBES CALIFICAR DICHA FRASE. LA ESCALA CONTIENE UNA PALABRA QUE PODRÍA DESCRIBIRTE, POR FAVOR TACHA SOBRE LA LINEA QUE DIGA QUE TANTO TIENES O ERES TÚ DE LO QUE SIGNIFICA ESA PALABRA.

EJEMPLO:

YO SOY

BUENO ○ ○ ○ ✕ NADA
 MUCHO REGULAR POCO

PON TU NOMBRE EN LA LÍNEA Y DESPUES RESPONDE TAN RAPIDO COMO TE SEA POSIBLE PERO TENIENDO MUCHO CUIDADO AL CONTESTAR.

NO PIENSES MÁS LA RESPUESTA UNA VEZ QUE HAYAS MARCADO ALGO, YA QUE LO QUE CUENTA ES LO PRIMERO QUE TE VENGA A LA MENTE. SI TIENES ALGÚN PROBLEMA AL CONTESTAR LEVANTA TU MANO PARA PEDIR AYUDA.

YO _____ SOY

YO SOY	MUCHO	REGULAR	POCO	NADA
1.- APLICADO	0	0	0	0
2.- RESPONSABLE	0	0	0	0
3.- DÉBIL	0	0	0	0
4.- ACTIVO	0	0	0	0
5.- LISTO	0	0	0	0
6.- SUCIO	0	0	0	0
7.- DESOBEDIENTE	0	0	0	0
8.- ESTUDIOSO	0	0	0	0
9.- ORGANIZADO	0	0	0	0
10.- LENTO	0	0	0	0
11.- CUMPLIDO	0	0	0	0
12.- BUENO	0	0	0	0
13.- ORDENADO	0	0	0	0
14.- BUENA ONDA	0	0	0	0
15.- RESPETUOSO	0	0	0	0
16.- DESORDENADO	0	0	0	0
17.- ALEGRE	0	0	0	0
18.- FEO	0	0	0	0
19.- PELEONERO	0	0	0	0
20.- COMPARTIDO	0	0	0	0
21.- TRABAJADOR	0	0	0	0
22.- MENTIROSO	0	0	0	0
23.- ENOJÓN	0	0	0	0
24.- LIMPIO	0	0	0	0
25.- GRITÓN	0	0	0	0
26.- GUAPO O BONITA	0	0	0	0
27.- CHOCANTE	0	0	0	0
28.- SIMPÁTICO	0	0	0	0
29.- EDUCADO	0	0	0	0
30.- RICO	0	0	0	0
31.- FUERTE	0	0	0	0
32.- OBEDIENTE	0	0	0	0

YO DEBERÍA SER

YO DEBERÍA SER	MUCHO	REGULAR	POCO	NADA
1.- TRABAJADOR	0	0	0	0
2.- ORDENADO	0	0	0	0
3.- PELEONERO	0	0	0	0
4.- BUENA ONDA	0	0	0	0
5.- DESORDENADO	0	0	0	0
6.- RESPETUOSO	0	0	0	0
7.- BUENO	0	0	0	0
8.- SUCIO	0	0	0	0
9.- ALEGRE	0	0	0	0
10.- LENTO	0	0	0	0
11.- ORGANIZADO	0	0	0	0
12.- RESPONSABLE	0	0	0	0
13.- LIMPIO	0	0	0	0
14.- DESOBEDIENTE	0	0	0	0
15.- COMPARTIDO	0	0	0	0
16.- GRITÓN	0	0	0	0

17.- DÉBIL	0	0	0	0
18.- CHOCANTE	0	0	0	0
19.- OBEDIENTE	0	0	0	0
20.- ESTUDIOSO	0	0	0	0
21.- MENTIROSO	0	0	0	0
22.- GUAPO O BONITA	0	0	0	0
23.- SIMPÁTICO	0	0	0	0
24.- CUMPLIDO	0	0	0	0
25.- FUERTE	0	0	0	0
26.- EDUCADO	0	0	0	0
27.- RICO	0	0	0	0
28.- FEO	0	0	0	0
29.- ENOJÓN	0	0	0	0
30.- ACTIVO	0	0	0	0
31.- APLICADO	0	0	0	0
32.- LISTO	0	0	0	0

A MI ME GUSTARÍA SER

ME GUSTARÍA SER	MUCHO	REGULAR	POCO	NADA
1.- ACTIVO	0	0	0	0
2.- RESPETUOSO	0	0	0	0
3.- APLICADO	0	0	0	0
4.- EDUCADO	0	0	0	0
5.- LENTO	0	0	0	0
6.- MENTIROSO	0	0	0	0
7.- TRABAJADOR	0	0	0	0
8.- BUENO	0	0	0	0
9.- CUMPLIDO	0	0	0	0
10.- ORGANIZADO	0	0	0	0
11.- DESOBEDIENTE	0	0	0	0
12.- SUCIO	0	0	0	0
13.- ORDENADO	0	0	0	0
14.- LISTO	0	0	0	0
15.- SIMPÁTICO	0	0	0	0
16.- RICO	0	0	0	0
17.- DÉBIL	0	0	0	0
18.- CHOCANTE	0	0	0	0
19.- FUERTE	0	0	0	0
20.- ENOJÓN	0	0	0	0
21.- ALEGRE	0	0	0	0
22.- COMPARTIDO	0	0	0	0
23.- BUENA ONDA	0	0	0	0
24.- LIMPIO	0	0	0	0
25.- PELEONERO	0	0	0	0
26.- GUAPO O BONITA	0	0	0	0
27.- OBEDIENTE	0	0	0	0
28.- DESORDENADO	0	0	0	0
29.- GRITÓN	0	0	0	0
30.- FEO	0	0	0	0
31.- ESTUDIOSO	0	0	0	0
32.- RESPONSABLE	0	0	0	0

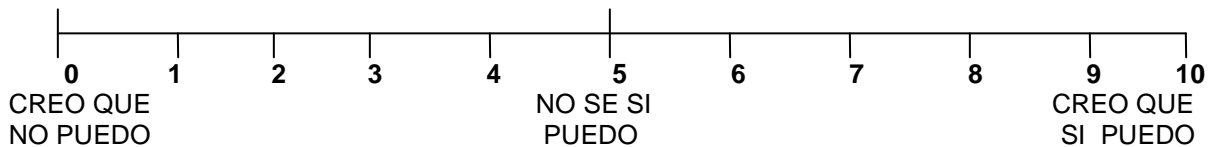
LA SIGUIENTE PARTE ES DISTINTA

POR FAVOR LEE CON CUIDADO LAS INSTRUCCIONES Y SI TIENES DUDAS, LEVANTA LA MANO Y PREGUNTA.

SI EN ESTE MOMENTO, TUS MAESTROS TE PIDIERAN QUE REALIZARAS CUALQUIERA DE LAS SIGUIENTES AVTIVIDADES, QUÉ TANTO CREES PODER RESOLVERLA SIN PROBLEMAS.

CONTESTA DE ACUERDO A LO QUE TU CREES Y DE LA MANERA MÁS RÁPIDA POSIBLE.

EN UNA ESCALA DE 0 A 10 COMO LA QUE SE TE MUESTRA EN SEGUIDA, DONDE "0" SIGNIFICA: CREO QUE NO PUEDO, "5" SIGNIFICA: NO SE SI PUEDO Y "10" SIGNIFICA: CREO QUE SI PUEDO. MARCA CON EL NÚMERO QUE MÁS SE ACERCA A LO QUE TÚ CREES.



TUS MAESTROS TE PIDEN

0 / 10

- A) HACER UNA SUMA DE 4 CIFRAS
- B) HACER UNA RESTA CON CIFRAS DE 6 DIGITOS
- C) HACER UN RESUMEN DE UNA LECTURA CON 100 PALABRAS
- D) RECITAR LAS TABLAS DE MULTIPLICAR
- E) RESPONDER 10 PREGUNTAS DE HISTORIA EN MEDIA HORA
- F) RECITAR LAS CAPITALES DE LOS ESTADOS DE MÉXICO EN 5 MINUTOS
- G) HACER UNA DIVISIÓN CON 3 DÍGITOS EN EL DIVISOR Y 5 EN EL DIVIDENDO
- H) LOCALIZAR UN ESTADO DE LA REPUBLICA EN UN MAPA SIN NOMBRES
- I) LOCALIZAR LOS RIOS MÁS IMPORTANTES DE MÉXICO EN UN MAPA
- J) HACER UNA SUMA DE TRES FRACCIONES COMUNES
- K) HACER UNA MULTIPLICACIÓN CUYAS CIFRAS TENGAN DECIMALES
- L) RESOLVER UN PROBLEMA USANDO MUTIPLICACIONES EN LUGAR DE SUMAS
- M) HACER UNA NUMERACIÓN DE 7 EN 7 DEL 0 AL 1000 EN 15 MINUTOS
- N) HACER UNA MAQUETA DEL OJO HUMANO
- O) EXPLICAR EL CICLO DEL AGUA
- P) DECIR QUÉ SE CONMEMORA EN EL MES DE SEPTIEMBRE
- Q) CANTAR EL HIMNO NACIONAL
- R) HACER UNA LECTURA DE COMPRENSIÓN SOBRE LOS BOSQUES
- S) NOMBRAR 10 ANIMALES OVÍPAROS
- T) GUARDAR SILENCIO DURANTE LA CLASE

POR ÚLTIMO CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

- 1.- ¿Cuál es tu nombre completo? _____
- 2.- ¿Te gusta ir a la escuela? _____
- 3.- ¿Te gusta el tiempo que pasas en la escuela todos los días? _____
- 4.- ¿Te gustaría que fuera más o menos tiempo el que pasas en la escuela? _____
- 5.- ¿Te gusta hacer tarea? _____

- 6.- ¿Te dejan tarea en la escuela? _____
- 7.- ¿Alguien en tu casa te ayuda a hacer la tarea? _____
- 8.- ¿Haces tu solo la tarea? _____
- 9.- ¿Te gusta ver televisión? _____ -
- 10.- ¿Cuántas horas al día ves televisión? _____
- 11.- ¿Qué es lo que más te gusta de tu escuela? _____
- 12.- ¿Hasta que grado escolar estudio tu papá? _____
- 13.- ¿Hasta que grado escolar estudio tu mamá? _____
- 14.- ¿Juegas con tus padres? _____
- 15.- ¿Te gusta hacer deporte? _____

LA UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA TE AGRADECE TU PARTICIPACION EN ESTE ESTUDIO. TU AYUDA HA SIDO DE GRAN IMPORTANCIA PARA NOSOTROS.

ANEXO 2 Cartas descriptivas

PRIMERA SESIÓN	FECHA: 030706	COOR. MIGUEL GONZÁLEZ PERRUSQUIA
----------------	---------------	----------------------------------

HORARIO	ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	MATERIAL	DURACIÓN
08:00 A 08:10	Presentación	Familiarizar al grupo	El facilitador preguntará a los niños uno por uno su nombre y edad y de igual forma se presentara él con los niños esto para crear un ambiente de familiaridad.		10 min.
08:10 A 08:20	Aplicación de cuestionario	Conocer su autoconocimiento antes del taller	El facilitador aplicará un cuestionario de 4 preguntas ¿Quién soy? ¿Cómo soy? ¿Qué me gusta de mí? ¿Qué no me gusta de mí? Para conocer que tanto se conocen los niños así mismos, antes de participar en el taller.	Lápiz	10 min.
08:20 A 08:25	Aplicación de test	Verificar autoeficacia	El facilitador aplicara un test donde los niños buscarán en una serie de dibujos los que su nombre comienza con la letra s y los escribirán en el menos tiempo posible, esto para que al finalizar el taller se pude verificar la autoeficacia creada en ellos durante el taller.	Lápiz	5 min.
08:25 A 08:30	Plática autoconocimiento	Informar importancia del autoconocimiento	El facilitador informará a los niños, de la importancia que tiene el conocerse a sí mismo		5 min.
08:30 A 08:45	Juego de basta	Despertar entusiasmo	El facilitador instruirá a los niños en el juego de destreza basta y permitirá que se desarrolle con los equipos para despertar el entusiasmo practicando habilidades mentales.	Hojas de papel y lápiz	15 min.
08:45 A 09:00	Interacción por equipos	Compartir opiniones	El facilitador dirigirá un intercambio de opiniones entre los niños por equipos acerca de las preguntas del cuestionario.		15 min.

09:00 A 10:00	Actividad el genio de lo bueno y lo malo	Identificar característic as físicas y aspectos personales	El facilitador dirá a los niños que el es un genio y que puede cumplir todos sus deseos, así es que en una hoja deberán escribir por un lado las cosas personales de ellos que quisieran que el genio les quitara y por el otro lado las cosas que quisieran que el genio les pusiera, y al final después de poner su nombre se intercambiaran las y darán sus puntos de vista de lo que sus compañeros desean.	Hojas de papel y lápiz 60 min.
------------------	--	--	---	-----------------------------------

SEGUNDA SESIÓN	FECHA: 040706	COOR. MIGUEL GONZÁLEZ PERRUSQUIA
----------------	---------------	----------------------------------

HORARIO	ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	MATERIAL	DURACIÓN
08:00 A 08:10	Saludo	Dar inicio a la sesión	El facilitador saludara en términos generales a los niños y verificará la asistencia de los niños visualmente		10 min.
08:10 A 08:25	Recordatorio por parte de los niños	Recordar para dar continuidad al taller	El facilitador hará que los niños participen recordando lo aprendido en la sesión anterior con la finalidad de que mantengan frescos los conocimientos adquiridos y pueden dar continuidad al taller.		15 min.
08:25 A 0830	Aplicación de test	Verificar autoeficacia	El facilitador aplicara un test donde los niños buscarán en una serie de dibujos los que su nombre comienza con la letra s y los escribirán en el menos tiempo posible, esto para que al finalizar el taller se pude verificar la autoeficacia creada en ellos durante el taller		5min.
08:30 A 09:00	Plática acerca de lo que hace feliz y lo que da tristeza	Reconocer fortalezas y cualidades	El facilitador dividirá al grupo por equipos y organizará una platica entre estos acerca de cuales son las cualidades que los niños perciben en ellos y en sus compañeros, de la misma forma se hablará de las fortalezas con que cuenta cada uno de ellos.		30 min.
09:00 A 10:00	Actividad reconocimiento	Compartir con sus compañeros	El facilitador entregará a los niños tres hojas blancas y les pedirá que en una anoten las cualidades que ellos cren tener y en otra las cualidades que les han dicho sus compañeros que tienen y después en otra hoja harán una lista complementando con las dos anteriores y se la pegaran en el pecho caminando entre sus compañeros a manera de presentación	Hojas de papel Lápiz Cinta adhesiva	60 min.

TERCERA SESIÓN	FECHA: 050706	COOR. MIGUEL GONZÁLEZ PERRUSQUIA
----------------	---------------	----------------------------------

HORARIO	ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	MATERIAL	DURACIÓN
08:00 A 08:10	Saludo	Dar inicio a la sesión	El facilitador saludara en términos generales a los niños y verificará la asistencia de los niños visualmente		10 min.
08:10 A 08:25	Recordatorio por parte de los niños	Recordar para dar continuidad al taller	El facilitador hará que los niños participen recordando lo aprendido en la sesión anterior con la finalidad de que mantengan frescos los conocimientos adquiridos y pueden dar continuidad al taller.		15 min.
08:25 A 08:305min.	Aplicación de test	Verificar autoeficacia	El facilitador aplicara un test donde los niños buscarán en una serie de dibujos los que su nombre comienza con la letra s y los escribirán en el menos tiempo posible, esto para que al finalizar el taller se pude verificar la autoeficacia creada en ellos durante el taller		5min.
08:30 A 09:00	Plática de las emociones más frecuentes	Informar que son las emociones	El facilitador dará una platica informativa acerca de las emociones más frecuente y organizará al grupo en equipos para que compartan cuales emociones han sentido últimamente.		30 min.
09:00 A 10:00	Actividad dibujando lo que siento	Reflexionar sobre el sentir emociones	El facilitador repartirá una hoja blanca a cada integrante y pedirá que la dividan en cuatro partes y por medio de música, gritos, chistes y engaños provocará que los niños sientan tristeza, alegría, enojo y miedo, uno a la vez, después se les pedirá que dibujen una representación de lo que sienten en el momento en que les esté pasando, cuando tengan los cuatro dibujos escogerán a los dos que quisieran quitar y los tapanán con papel blanco, posteriormente el facilitador les preguntará como se sienten sin esas emociones que han quitado y les pedirán que lo compartan con sus compañeros.	Hojas de papel blanco Lápiz Pegamento Grabadora	60 min.

CUARTA SESIÓN	FECHA: 060706	COOR. MIGUEL GONZÁLEZ PERRUSQUIA
---------------	---------------	----------------------------------

HORARIO	ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	MATERIAL	DURACIÓN
08:00 A 08:10	Saludo	Dar inicio a la sesión	El facilitador saludara en términos generales a los niños y verificará la asistencia de los niños visualmente		10 min.
08:10 A 08:25	Recordatorio por parte de los niños	Recordar para dar continuidad al taller	El facilitador hará que los niños participen recordando lo aprendido en la sesión anterior con la finalidad de que mantengan frescos los conocimientos adquiridos y pueden dar continuidad al taller. El facilitador aplicara un test donde los niños buscarán en una serie de dibujos los que su nombre comienza con la letra s y los escribirán en el menos tiempo posible, esto para que al finalizar el taller se pude verificar la autoeficacia creada en ellos durante el taller		15 min.
08:25 A 08:305min.	Aplicación de test	Verificar autoeficacia	El facilitador dará una platica informativa acerca de lo que es la confianza y a quien se le puede tener confianza		5min.
08:30 A 08:50	Platica que es la confianza	Informar que es la confianza	El facilitador aplicará un cuestionario de 4 preguntas ¿Quién soy? ¿Cómo soy? ¿Qué me gusta de mí? ¿Qué no me gusta de mí? Para conocer que tanto se conocen los niños así mismos, después de participar en el taller.	Lápiz	10 min.
08:50 A 09:00	Aplicación de cuestionario	Conocer su autoconocimiento después del taller			
09:00 A 10:00	Actividad descubriéndote	Vivir experiencia de confianza	El facilitador dividirá al grupo por parejas nombrando a uno de cada pareja como A y al otro como B, se le pedirá a A que adopte una posición 10 min. Corporal sentado en el suelo y apretando los brazos y las piernas, y se le pedirá a B que ayude a A para que pueda levantarse con mucho cuidado y firmeza al	Grabadora	60 min.

mismo tiempo, con calma y posteriormente cuando A se halla levantado se invertirán los papeles haciendo la misma actividad al finalizar la actividad se pedirá a los participantes que compartan sus experiencias en la actividad.