

UNIVERSIDAD DEL
ACONCAGUA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TESINA DE LICENCIATURA

"AUTOCONCEPTO EN PREADOLESCENTES"

Alumna: Laura Cristina Fábrega.

Directora: Lic. María Laura Asid.

Octubre de 2010.

HOJA DE EVALUACIÓN.

TRIBUNAL

Presidente:

Vocal:

Vocal:

Profesor Invitado: Lic. María Laura Asid.

Nota:

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, Adriano y Cristina, mis primeros maestros en la escuela de la vida, luces que guían mi existencia, por estar siempre y por acompañarme en este camino con tanto amor y paciencia. Gracias a ellos, soy quien soy, y en cada paso que dé, quedará la impronta de sus buenas enseñanzas y valores.

A mis hermanos, Enrique de quien aprendí que en la vida hay que luchar por los sueños y por habernos regalado esos solcitos que nos hacen tan felices, Martina y Candela.; a Mario por su gran corazón y bondad, y por darme fuerzas para seguir adelante; a Federico, por irradiarme con su empuje constante y por sus charlas enriquecedoras.

A mis cuñadas, Vanesa, Gabriela y Vanina, por brindarme fortaleza y cariño.

A mi cuñado, Félix, por su gran ayuda cuando más la necesité.

Al Amor de mi Vida, Alejandro, un compañero incondicional, por su inmenso amor, por escucharme, entenderme y aconsejarme, por alentarme a no bajar los brazos y fundamentalmente por seguirme en mis locuras y compartir su vida conmigo.

A Mariana B., mi amiga de toda la vida y hermana del corazón, por brindarme tanto apoyo y por esas conversaciones interminables que regocijan el alma.

A mi tía Liliana, una segunda mamá, por regalarme tantos momentos alegres y por darme tanto amor.

A Graciela, por acompañarme, aconsejarme y mimarme en mis días de estudio.

A mis tíos/as, por su cariño y apoyo.

A mis primos/as, quienes me contagian su alegría y sus ganas de vivir.

A mis amigos/as de hoy, de ayer y de siempre: Paola, Flor, Darío, Mariana V., Denia, Esteban, Sonia, Marcelo, Federico, gracias por estar.

A la Lic. María Laura Asid, por su entera disposición, por ofrecerme su tiempo, su experiencia; pero sobre todas las cosas, por su palabra atenta y cálida.

A los directivos y maestras de la escuela 1 – 034 “Gral. Manuel Belgrano” de Ciudad, que me abrieron las puertas de su institución para realizar este trabajo; y especialmente a los alumnos de séptimo grado de EGB2, quienes colaboraron desinteresadamente en este proyecto.

A los que en el camino, me ayudan a crecer cada día un poco más.

A todos, muchas gracias!!!

ÍNDICE

Título	Pág. 2
Hoja de Evaluación	Pág. 3
Agradecimientos	Pág. 4
Índice	Pág. 5
Resumen	Pág. 8
Abstract	Pág. 9
Introducción	Pág. 10
Parte I: Marco Teórico.....	Pág. 13
CAPÍTULO I: “LA PREADOLESCENCIA COMO ETAPA EVOLUTIVA”	Pág. 14
1. El Concepto de Preadolescencia	Pág. 15
2. Desarrollo Físico y Motor en la Preadolescencia	Pág. 16
2.1. La Pubertad	Pág. 16
2.1.1. Cómo comienza la Pubertad	Pág. 17
2.1.2. El Tiempo, la Secuencia y los Signos de Maduración en la Pubertad	Pág. 18
2.1.3. El Estirón del Crecimiento.....	Pág. 19
2.1.4. La Maduración Sexual en la Pubertad.....	Pág. 21
2.1.5. Reacciones Generales ante los Cambios Físicos en la Pubertad	Pág. 22
2.1.6. Importancia del Momento en que ocurre la Pubertad	Pág. 23
2.2. El Aspecto Corporal en el Preadolescente	Pág. 25
3. Desarrollo Cognoscitivo en la Preadolescencia	Pág. 26
3.1. Razonamiento Moral	Pág. 28
4. Desarrollo Emocional en la Preadolescencia	Pág. 29
5. Desarrollo de la Personalidad y la Cognición Social en la Preadolescencia	Pág. 29
CAPÍTULO II: “SÍ MISMO Y AUTOCONCEPTO”	Pág. 31
1. El Sí Mismo	Pág. 32
1.1. Delimitación Conceptual	Pág. 32
1.2. Descripción General	Pág. 34
1.3. El Desarrollo del Sentido del Sí Mismo	Pág. 36
1.3.1. Los Tres Primeros Años de la Vida	Pág. 36
1.3.2. De los Cuatro a los Seis Años	Pág. 38
1.3.2. De los Seis a los Trece Años	Pág. 39
2. El Autoconcepto	Pág. 40
2.1. Delimitación Conceptual	Pág. 40
2.2. Descripción General	Pág. 42

2.3. Los Tipos de Autoconcepto desde el Nacimiento hasta la Preadolescencia.....	Pág. 44
2.3.1. El Autoconcepto desde el Nacimiento hasta los 5 Años.....	Pág. 44
2.3.2. El Autoconcepto entre los 5 y los 8 Años.....	Pág. 45
2.3.3. El Autoconcepto entre los 8 y los 13 Años	Pág. 46
2.4. La Estructuración del Autoconcepto	Pág. 47
2.5. La Importancia de un Autoconcepto Alto en la Persona	Pág. 49
2.6. Factores que influyen en el Autoconcepto	Pág. 50
2.7. El Modelo de Bruce Bracken	Pág. 52
3. Autoestima	Pág. 55
3.1. ¿Qué es la Autoestima?.....	Pág. 55
3.2. La Autoestima Positiva y Negativa.....	Pág. 57
3.3. El Desarrollo de la Autoestima.....	Pág. 58
3.4. Los Factores que influyen en la Autoestima	Pág. 59
CAPÍTULO III: “APORTES DESDE EL ANÁLISIS EXISTENCIAL”	Pág. 60
1. Las Motivaciones Fundamentales de la Existencia	Pág. 61
1.2. La Tercera Motivación de la Existencia	Pág. 62
2. Ser Si Mismo, Vivir Auténticamente	Pág. 65
CAPÍTULO IV: “LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN EL AULA”... ..	Pág. 69
1. La Interacción y el Desarrollo Social	Pág. 70
2. Los Grupos de Compañeros	Pág. 71
3. ¿Qué son los Compañeros?	Pág. 72
4. La Interacción entre Compañeros	Pág. 72
5. La Influencia de los Compañeros en el Preadolescente	Pág. 73
6. El Estatus Sociométrico en el Grupo de Iguales	Pág. 76
7. La Popularidad	Pág. 78
8. El Perfil del Preadolescente Rechazado e Ignorado por sus Compañeros	Pág. 80
8.1. El Preadolescente Rechazado	Pág. 80
8.2. El Preadolescente Ignorado	Pág. 83
9. ¿Porqué son Aceptados, Ignorados o Rechazados los Preadolescentes por sus Compañeros?	Pág. 83
10. Consecuencias del Rechazo en el Preadolescente	Pág. 86
11. Intervenciones con Niños y Preadolescentes Rechazados e Ignorados por sus Compañeros	Pág. 89
12. La Influencia de los Compañeros y el Estatus Sociométrico en el Autoconcepto del Preadolescente	Pág. 90
Parte II: Marco Metodológico.....	Pág. 92
CAPÍTULO V: “MATERIALES, MÉTODO Y PROCEDIMIENTOS”.....	Pág. 93

1. Objetivos	Pág. 94
2. Método	Pág. 95
2.1. Diseño de Investigación	Pág. 95
2.2. Descripción de la Muestra	Pág. 95
2.3. Instrumentos de Evaluación	Pág. 96
2.3.1. El Test Sociométrico de J. L. Moreno y de Percepción Sociométrica	Pág. 97
2.3.2. Escala de Autoconcepto Infanto – Juvenil de Piers-Harris; adaptación Argentina de M. M. Casullo.....	Pág. 102
A) Propósitos y Usos de la Escala	Pág. 103
B) Limitaciones de la Escala	Pág. 103
C) Descripción General	Pág. 104
D) Adaptación Argentina de la Prueba de M. M. Casullo	Pág. 104
3. Procedimiento	Pág. 105
CAPÍTULO VI: “PRESENTACIÓN DE RESULTADOS”	Pág. 106
1. El Test Sociométrico	Pág. 108
1.1. Protocolo	Pág. 108
1.2. Presentación y Análisis de los Sociogramas	Pág. 109
2. Test de Autoconcepto	Pág. 132
3. Relaciones entre los Resultados del Test Sociométrico y la Escala de Autoconcepto	Pág. 134
CAPÍTULO VII: “DISCUSIÓN DE RESULTADOS”	Pág. 155
Conclusiones	Pág.165
Bibliografía	Pág. 169
Apéndice	Pág. 174

RESUMEN

Durante la Preadolescencia, juega un papel muy importante el grado de aceptación por parte de los compañeros, y las relaciones interpersonales en el medio escolar, influyen directamente en la construcción y definición del Autoconcepto. Por ésta razón, los estudios científicos recientes han demostrado que los niños y Preadolescentes Rechazados e Ignorados por sus compañeros poseen un Autoconcepto bajo en comparación a sus compañeros Populares, quienes presentan niveles altos en el Autoconcepto.

En este trabajo, se hace una aproximación a la temática desde el campo de la Psicología.

Los objetivos propuestos son los siguientes:

- Determinar el status sociométrico que ocupan alumnos de 7º grado, a través del Test Sociométrico.
- Evaluar el Autoconcepto en alumnos de 7º grado.
- Comparar el Autoconcepto de Preadolescentes populares con el Autoconcepto de Preadolescentes rechazados e ignorados.
- Elaborar un perfil del Preadolescente rechazado por sus iguales, comparando el ajuste personal, social y escolar con sus compañeros aceptados socialmente.

El estudio es de tipo transversal y descriptivo. La muestra utilizada fue de carácter No Probabilístico Intencional, por lo que los resultados obtenidos son sólo válidos para la muestra investigada.

Los instrumentos de evaluación que se utilizaron son: el Test Sociométrico de J. L. Moreno y la Escala de Autoconcepto Infanto-Juvenil de Piers-Harris; adaptación Argentina de M. M. Casullo. Dichas escalas fueron aplicadas a Preadolescentes de 7º grado de una Escuela Primaria pública.

Por último, se presentan algunas conclusiones a las que se ha podido arribar a partir del trabajo realizado.

ABSTRACT

During Preadolescence stage, the degree of acceptance on the part of classmates plays a very important paper. Interpersonal relationships in school environment influence directly in the construction and definition of self-concept. For these reason recently scientific researches have demonstrated that Preadolescences rejected and ignored by they classmates have a low self-concept in comparison with popular classmates who have high levels at self-concept.

In the current investigation a Psychological approximation is realized.

The proposed aims are the following:

- To determine the sociometric status of seventh grade students through Sociometric Test.
- To evaluate self-concept in seventh grade students.
- To compare self-concept in popular Preadolescences with rejected and ignored ones.
- To draw up a profile of Rejected Preadolescences comparing personal, social and school adjustment with their classmates that are socially accepted.

The study is descriptive and transversal. The sample is non probabilistic and intentional. The results are only valid for these sample.

Sociometric Test by J.L. Moreno and Self-Concept Scale for Children and Adolescence by Piers-Harris and adapted by M. Martina Casullo were applied to seventh grade students of a Public Primary School.

Finally some conclusions are presented and discussed.

INTRODUCCIÓN

El Autoconcepto se construye y define a lo largo del desarrollo, por la influencia de las personas significativas del medio familiar, escolar y social, y como consecuencia de las propias experiencias de éxito y fracaso. A su vez, el Autoconcepto juega un papel decisivo y central en el desarrollo de la Personalidad. Es así, que en los primeros años de vida del niño, el Autoconcepto se desarrolla a partir de las interacciones con los padres y los familiares más inmediatos; pero cuando llega la escolarización, los compañeros de la escuela e incluso el maestro van a ejercer una influencia importante en su configuración.

En nuestros días se considerara a la relación entre iguales como un contexto evolutivo fundamental. Además del valor intrínseco que tiene la unión con los compañeros, como necesidad humana de afiliación, la reciprocidad que caracteriza a las relaciones entre pares aporta un tipo de contribución esencial en el desarrollo social, emocional e intelectual. No es de extrañar, por tanto, que el campo de las relaciones entre iguales haya sido un gran centro de interés de los investigadores en los últimos años.

A su vez, durante la Preadolescencia, juega un papel importante el grado de aceptación por parte de los compañeros, y las recientes investigaciones han comprobado que ser aceptado o rechazado por el grupo de iguales, repercute en el bienestar emocional y en el Autoconcepto del niño y preadolescente. Los Preadolescentes que son Rechazados, tienen más probabilidades de presentar a futuro, una disminución de los recursos interpersonales, problemas académicos, conductuales y un riesgo mayor de problemas de salud mental.

El propósito de este trabajo de Tesina es adentrarse en el estudio de la Psicología como ciencia de la Salud, considerándose de especial importancia las diferencias existentes entre los Preadolescentes con problemas de integración social y sus compañeros aceptados socialmente, tema que todavía necesita una mayor clarificación.

A continuación, se argumenta porqué resultaría beneficioso para los Preadolescentes Rechazados que sean orientados en el desarrollo de una imagen positiva de sí mismos:

La relevancia del autoconocimiento se debe a que, mientras mejor nos conozcamos, mejores elecciones podremos hacer en muchos contextos, y podremos predecir con mayor precisión nuestras reacciones a muchos sucesos o situaciones. Varias teorías sugieren que entre más exacto sea nuestro Autoconcepto, más felices y mejor ajustados seremos, por eso su importancia.

Por otra parte, son muchos los beneficios que brindan una positiva definición y valoración personal. Las personas con un Autoconcepto elevado, suelen reportar menos emociones negativas y menos depresión; pueden manejar mejor el estrés, y cuando son expuestas al mismo, experimentan menos efectos negativos en la salud.

A su vez, un Autoconcepto positivo está en la base del buen funcionamiento personal, social y profesional dependiendo de él, en buena medida, la satisfacción personal y el sentirse bien consigo mismo.

De ahí, que la finalidad de este trabajo es promover la importancia del logro de un equilibrio socioafectivo en los Preadolescentes Rechazados, a partir de una imagen ajustada y

positiva de sí misma, y encontrar elaboraciones saludables que les permitan un mejor desarrollo personal y social.

También se espera poder ampliar la mirada sobre el rol del psicólogo en el ámbito Educativo, con el objetivo de promover una atención integral basada en las necesidades y características del Preadolescente Rechazado por sus pares.

La Tesina se divide en dos partes:

En la *Primera Parte* se presenta el Marco Teórico, el cual se subdivide en cuatro capítulos.

En el **capítulo uno** se realiza una aproximación teórica a la Preadolescencia, teniendo en cuenta las características físicas y psicológicas de este momento vital.

El **capítulo dos**, se ha dedicado a la profundización de los constructos: Sí Mismo y Autoconcepto, tomando en cuenta la mirada de distintos autores con respecto a éste tema.

El **capítulo tres** hace referencia a los aportes del Análisis Existencial con respecto al tema de la investigación.

Finalmente, en el **capítulo cuatro**, se describen las relaciones interpersonales en el aula.

En la *Segunda Parte* se desarrolla el Marco Metodológico, en el cual se describen los objetivos, el Método, los instrumentos y el procedimiento utilizado. Luego se presentan y discuten los resultados hallados.

Finalmente, se presentan algunas conclusiones a las que se ha podido arribar a partir del trabajo realizado.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

“LA PREADOLESCENCIA COMO ETAPA EVOLUTIVA”

LA PREADOLESCENCIA COMO ETAPA EVOLUTIVA.

En este primer capítulo realizaremos una descripción teórica de la Preadolescencia, teniendo en cuenta las características de este momento vital.

1. El Concepto de Preadolescencia.

Es muy difundido el término preadolescencia, sin embargo está cargado de cierta ambigüedad y confusión. Partiendo de que la adolescencia es un período de difícil delimitación, podemos extender esta falta de precisión al término **preadolescencia**. Algunos autores definen el término adolescente como “la persona que se encuentra entre los 13 y los 19 años de edad”, y desde esto se podría inferir que la etapa de la preadolescencia es aquella en la que se sitúan las personas de 10 a 13 años de edad aproximadamente. (Mc. Kinney & Cols, 1982 citado en Correa, Jaramillo & Martínez, 2001)

Según el diccionario Marred (1996, 751, 14) el prefijo “**pre** denota anterioridad o prioridad, y el término **adolescencia** designa el período de la vida del ser humano que sigue a la niñez o infancia. Se inicia con las primeras transformaciones de la pubertad (13-14 años) y concluye alcanzando el pleno desarrollo adulto (18-20 años)”.

A su vez “la Organización Mundial de la Salud (OMS) considera la adolescencia al período comprendido entre 10 y 19 años de edad. Dentro de ella se destaca la etapa de **preadolescencia**, entre los 9 y 13 años en que los niños transitan el camino entre niñez y adolescencia” Doswell (2002, citado en Ludueña, Olson & Pasco, 2005,1128)

Para la OMS, la etapa de la preadolescencia representa el comienzo de la pubertad, en el que los chico/as atraviesan grandes cambios. Los púberes en éste momento tienen tareas específicas a nivel psicológico, social, cognitivo y emocional. Dentro de éstas tareas se encuentran:

- a) La transición desde el pensamiento concreto al pensamiento abstracto (lógico-formal).
- b) El desarrollo de las características sexuales secundarias.
- d) El desarrollo de la responsabilidad.
- e) La formación de relaciones estrechas con grupos de pares del mismo sexo.
- f) La transición de la educación primaria a la secundaria. (Doswell, 2002 citado en Ludueña et al, 2005)

Algunos autores prefieren hablar de adolescencia temprana, siendo el período comprendido entre los 11-12 a los 14 años, y manifiestan al igual que la OMS, que ésta etapa es la transición que realiza el chico desde la niñez a la adolescencia. Este momento evolutivo ofrece oportunidades para el crecimiento, no sólo en las dimensiones que mencionamos

anteriormente, sino también en la autonomía, en la autoestima y en la intimidad. (Papalia, Wendkos & Feldman, 2005).

2. Desarrollo Físico y Motor en la Preadolescencia.

El desarrollo de éstas dos dimensiones en el preadolescente son muy significativas, ya que los cambios morfológicos que se manifiestan son visibles y generan a su vez una revolución a nivel emocional y cognitivo. El desarrollo de estas características da la pauta de que se comienza a transitar el camino hacia la adolescencia.

Es importante destacar que los varones y las mujeres tienen capacidades físicas similares hasta el momento de la pubertad, a partir de la cual los varones desarrollan más músculos y menos grasa que las mujeres y los chicos superan a las chicas en pruebas en donde se utiliza la fuerza física. (Shaffer, 2000)

Con respecto a las habilidades motoras, los chicos y las chicas presentan una igualdad en las aptitudes físicas, pero existe una excepción; los varones manifiestan una mayor fuerza en el antebrazo y las mujeres presentan mayor flexibilidad general. (Sánchez Acosta & González, 2004 citado en características psicológicas del niño/a de tercer ciclo, s.f.).

Es oportuno considerar que las mujeres entre los 12 y 17 años de edad continúan aumentando de estatura y de peso, aunque resulta evidente la *declinación física* que presentan las mismas, que sería el resultado de la socialización de los roles de género, ya que con el ensanchamiento de las caderas y el desarrollo de los senos, a menudo las mujeres son orientadas a que realicen actividades femeninas (manualidades, gastronomía) y menos atléticas. (Shaffer, 2000)

2.1. La Pubertad.

El diccionario Marred (1996, 762) define el término **pubertad** como “la época de la vida en la que empiezan a manifestarse una serie de modificaciones físicas que llevan a la madurez sexual”.

Según Shaffer (2000, 167) el término **pubertad** viene “de la palabra en latín *pubertas*, que significa “crecimiento del vello”, es el punto en la vida en que el individuo alcanza la madurez sexual y puede engendrar un hijo”.

Craig (2001, 349) define el término **pubertad** como “la obtención de la madurez sexual en varones y mujeres”.

Otros autores expresan que los cambios biológicos que se suceden en la pubertad señalan el final de la niñez, dando por resultado la aparición de tres características importantes:

- 1) la rapidez en el aumento de estatura y de peso.
- 2) los cambios en las proporciones y en las formas corporales.
- 3) la adquisición de la madurez sexual. (Papalia et al., 2005)

2.1.1. Cómo comienza la Pubertad:

La pubertad empieza con un aumento sostenido de la producción de hormonas sexuales, que son las responsables de una serie de cambios significativos en el púber. Primero, entre los cinco y los nueve años de edad, las glándulas suprarrenales comienzan a secretar grandes cantidades de andrógenos, los cuales van a jugar un papel importante en el crecimiento del vello púbico, axilar y facial, tanto en mujeres como en varones. Unos años después, en las mujeres, los ovarios empiezan a aumentar su producción de estrógeno, con lo que se estimula el crecimiento de los genitales femeninos y el desarrollo de los senos. En cambio, en los varones, los testículos incrementan la producción de andrógenos, en particular de testosterona, con lo cual se estimula el crecimiento de los genitales masculinos, la masa muscular y el vello corporal. Aunque hombres y mujeres pueden producir ambos tipos de hormonas, las mujeres tienen mayores niveles de estrógenos, mientras que los varones producen mayores niveles de andrógenos". (Papalia et al., 2005)

Algunos autores sostienen que el momento preciso en que comienza el estallido de la actividad hormonal parece depender de que se alcance un nivel crítico de peso, ya que la acumulación de una hormona llamada leptina (hormona proteínica secretada por los tejidos grasos) en el torrente sanguíneo estimula al hipotálamo para que envíe señales pulsantes a la glándula pituitaria, que a su vez ésta glándula indica a las glándulas sexuales que incrementen su secreción de hormonas. Éste fenómeno vendría a explicar porqué las mujeres con sobrepeso entran en la pubertad antes que las niñas delgadas. (Papalia et al., 2005)

Otros autores hablan de una revolución de hormonas en éste momento, que genera todo un desorden en los varones y en las mujeres, que no saben cómo dominar. (Gianelli de Sparta, 2009)

Como hemos venido observando, las alteraciones físicas que ocurren al iniciarse la pubertad están controladas por las hormonas. Las hormonas son sustancias bioquímicas que son segregadas hacia el torrente sanguíneo en cantidades pequeñísimas por órganos internos denominados *glándulas endócrinas*. Éstas hormonas que a la larga desencadenan el crecimiento y producen cambios significativos en el púber, ya existían en la persona en cantidades ínfimas desde el período fetal, sólo que su producción aumenta mucho a los 10 años y medio en las mujeres y entre los 12 y los 13 en los varones. (Craig, 2001)

En investigaciones recientes se determinó que la mayor emocionalidad y el mal humor que presentan los preadolescentes son atribuibles a los cambios hormonales que presentan los mismos. Las hormonas parecen tener una relación más fuerte con los estados

de ánimo en los muchachos, en comparación con las chicas. (Buchanan et al., 1992 citado en Papalia et al., 2005)

Es importante destacar que el inicio de la pubertad se puede determinar por la aparición de una característica fundamental, tanto en los hombres como en las mujeres. Estas características son notables en el púber y nos dan la pauta de que han comenzado a producirse en el preadolescente importantes cambios. Por ejemplo, en la mujer, el inicio de la pubertad se caracteriza por el primer período menstrual, o **menarquía**, aunque contrario a la opinión popular, la primera ovulación puede ocurrir al menos un año más tarde, y no a partir de la primera menstruación. En los hombres, se caracteriza por la **primera emisión de semen** que contiene espermatozoides viables". (Craig, 2001)

2.1.2. El Tiempo, la Secuencia y los Signos de Maduración en la Pubertad:

En referencia al tiempo, existe un rango aproximado de siete años para el inicio de la pubertad, tanto en los varones como en las mujeres. El proceso o la secuencia por lo general se llevan cerca de cuatro años para ambos sexos y empieza dos o tres años antes en las mujeres que en los varones. Con respecto a los signos de maduración, a nivel de los **cambios físicos**, que se suceden en varones y mujeres durante la pubertad, se pueden incluir el estirón del adolescente, el desarrollo del vello púbico, una voz más profunda y el crecimiento muscular. En cambio a nivel de los **cambios orgánicos**, se da una maduración de los órganos reproductivos, como ya habíamos mencionado anteriormente, lo que trae aparejado el inicio de la ovulación y la menstruación en las muchachas y la producción de esperma en los chicos. (Papalia et al., 2005)

A continuación se presentará una tabla que detallará con mayor precisión la secuencia de los cambios fisiológicos que se suceden en la pubertad:

Tabla 1. Papalia et al. (2005, 430)

CARACTERÍSTICAS FEMENINAS	EDAD DE LA PRIMERA APARICIÓN
Crecimiento de los senos.	6 - 13 años
Crecimiento del vello púbico.	6 - 14 años
Crecimiento corporal.	9.5 - 14.5 años
Menarquía.	10 - 16.5
Vello axilar.	Cerca de dos años después de la aparición del vello púbico.
Mayor producción de las glándulas sebáceas y sudoríparas (que puede producir acné).	Aproximadamente al mismo tiempo que la aparición del vello axilar.

CARACTERÍSTICAS MASCULINAS	EDAD DE LA PRIMERA APARICIÓN
Crecimiento de los testículos y el saco escrotal.	10 - 13.5
Crecimiento del vello púbico.	12 - 16
Crecimiento corporal.	10.5 - 16
Crecimiento del pene, la próstata y las vesículas seminales.	11 - 14.5
Cambio de voz.	Aproximadamente al mismo tiempo que el crecimiento del pene.
Primera eyaculación de semen.	Aproximadamente un año después del inicio del crecimiento del pene.
Vello facial y axilar.	Cerca de dos años después de la aparición del vello púbico.
Mayor producción de las glándulas sebáceas y sudoríparas (que puede producir acné).	Aproximadamente al mismo tiempo que la aparición del vello axilar.

2.1.3. El Estirón del Crecimiento:

Unos autores definen al “**estirón del crecimiento** como el aumento repentino en la tasa de crecimiento que marca el inicio de la pubertad”. Malina & Bouchard (1990, citado en Craig, 2001, 341)

El estirón se caracteriza por ser un período de crecimiento rápido en el tamaño y la fuerza, acompañados por cambios en las proporciones corporales. Estos cambios son muy notables en el púber. Sobre todo en la mujer, el estirón es una señal del inicio de la adolescencia. El estirón está muy relacionado con el inicio de la pubertad (madurez sexual), y los cambios de éste último aparecen más o menos un año después del estirón. (Malina & Bouchard, 1990 citado en Craig, 2001)

Un aspecto importante a tener en cuenta, es que el estirón del crecimiento se caracteriza por una marcada torpeza y falta de agilidad y desenvoltura, mientras el preadolescente está aprendiendo a controlar su “nuevo” cuerpo. Por lo tanto, ésta torpeza también se debe a que dicho estirón no siempre es simétrico: por un tiempo una pierna puede ser más larga que la otra y una mano más grande que la otra. Como consecuencia de esto, se pueden observar en el púber ciertas desproporciones físicas, que lo convierten en un ser torpe y falto de gracia. A su vez, éste momento también se caracteriza por un apetito voraz, pues el cuerpo busca nutrientes necesarios para su crecimiento. (Craig, 2001)

Otros cambios significativos de éste momento, son el aumento de tamaño y de la actividad de las glándulas *sebáceas* (productoras de grasas) de la piel, lo que puede ocasionar

brotos de acné (granitos, barritos, grasitud). Además, en la piel aparece un nuevo tipo de glándula sudorípara que genera un olor corporal más fuerte e intenso. (Craig, 2001)

El autor mencionado anteriormente, sostiene que entre los cambios sutiles precursores del estirón del crecimiento figuran un incremento de la grasa corporal; en donde algunos preadolescentes se vuelven regordetes. Como consecuencia de esto, tanto en los hombres como en las mujeres, la grasa se deposita en el área de los senos. A su vez, se genera un depósito de ésta sustancia de forma permanente en la mujer y de forma temporal en el varón. Luego, conforme ocurre el estirón del crecimiento, los varones por lo general pierden la mayor parte de la grasa adicional y, en cambio, las mujeres suelen conservarla. (Craig, 2001)

Otro autor sostiene que el **estirón del crecimiento** se caracteriza por un rápido incremento en la estatura y el peso. (Papalia et al., 2005)

Con respecto a la edad en que comienza el **estirón del crecimiento**, por lo general empieza en las mujeres entre los 9 años y los 14 años (por lo regular alrededor de los 10) y en los varones entre los 10 años y los 16 (usualmente a los 12 o 13). Por lo general el estirón dura cerca de dos años; poco después de que termina, el joven alcanza la plena madurez sexual. (Papalia et al., 2005)

Tanto varones como mujeres presentan diferencias significativas en la secuencia y la forma en que se manifiesta el estirón. Como es común que el estirón de las mujeres ocurra antes que el de los muchachos, las chicas entre 11 y 13 años son más altas, más pesadas y más fuertes que los chicos de la misma edad. El crecimiento muscular alcanza su punto máximo a los 12 y $\frac{1}{2}$ años para las mujeres y a los 14 y $\frac{1}{2}$ años para los varones. Después de su estirón, los muchachos vuelven a ser más grandes que las chicas, como en un principio. Ambos sexos alcanzan su estatura total a los 18 años. (Papalia et al., 2005)

El autor mencionado anteriormente, manifiesta con respecto a este tema, que los varones y las mujeres crecen de manera diferente. Por ejemplo, un púber se vuelve más grande en todo: sus hombros son más amplios, sus piernas son más largas en relación con su tronco y sus antebrazos son más largos en relación con las extremidades superiores y su estatura. En cambio en las mujeres, la pelvis se amplía para facilitar el parto y se depositan capas de grasa bajo la piel, dándoles una apariencia más redondeada. (Papalia et al., 2005)

Es oportuno considerar con respecto al estirón del crecimiento, que los varones se rezagan respecto a las mujeres por dos a tres años. Generalmente su crecimiento acelerado comienza a los 13 años de edad, alcanzan su máximo a los 14 años y regresan a una tasa más gradual a los 16 años. Como consecuencia, las muchachas maduran mucho antes que los varones. Por lo tanto, además de crecer y aumentar de peso, el cuerpo del púber asume una apariencia de adulto durante el crecimiento acelerado. (Shaffer, 2000)

Los cambios más notables en el cuerpo del preadolescente, son el ensanchamiento de las caderas en las mujeres y el de los hombros en los varones. Las características faciales también asumen proporciones adultas en ambos sexos: la frente sobresale, la nariz y la mandíbula se hacen más prominentes y los labios se agrandan. (Shaffer, 2000)

2.1.4. La Maduración Sexual en la Pubertad:

Shaffer (2000, 168) expresa que la “maduración del sistema reproductivo ocurre más o menos al mismo tiempo que el crecimiento acelerado y sigue una secuencia predecible tanto en las mujeres, como en los varones”.

❖ Desarrollo sexual en las mujeres:

“La mayoría de las chicas comienzan su maduración sexual alrededor de los 9 o 10 años de edad cuando se acumula tejido adiposo alrededor de sus pezones, formando pequeños “brotes de senos”. Herman-Giddens & cols. (1997, citado en Shaffer, 2000, 168).

Un autor sostiene que por lo general en las mujeres, el vello púbico comienza a aparecer un poco después de la aparición de los senos, aunque hasta un tercio de ellas desarrollan algo de vello púbico antes de que sus senos comiencen a desarrollarse. (Tanner, 1990 citado en Shaffer, 2000)

Luego, a medida que una niña entra en la etapa de su aumento de estatura, sus senos crecen con rapidez y sus órganos sexuales comienzan a madurar. En relación a los cambios orgánicos internos que se suceden en la mujer, la vagina se agranda y las paredes del útero desarrollan un poderoso conjunto de músculos. En lo externo, el monte de Venus (el tejido suave que cubre el hueso del pubis), los labios (los pliegues carnosos que rodean la abertura vaginal) y el clítoris aumentan de tamaño y adquieren mayor sensibilidad al tacto. (Tanner, 1990 citado en Shaffer, 2000)

Tanner, 1978 citado en Shaffer, 2000, señala que más o menos a los 12 ½ años de edad, la mujer promedio en las sociedades occidentales alcanza la **menarquía**, que es el momento de su primera menstruación. Este momento es muy importante para las chicas y representa el comienzo de una nueva etapa. Por lo general se supone que una niña comienza su etapa fértil con la menarquía, pero a menudo las niñas pequeñas menstrúan sin ovular y pueden conservar su incapacidad de reproducción por 12 a 18 meses después de ella. Luego, en el año siguiente a la menarquía, el desarrollo sexual de la mujer concluye cuando los senos completan su desarrollo y aparece el vello axilar.

Una vez que se ha concluido el desarrollo sexual, la mujer ya se encuentra apta para engendrar un hijo.

❖ Desarrollo sexual en los varones:

En los chicos, la maduración sexual comienza más o menos entre los 11 y los 12 años de edad, con el agrandamiento de los testículos, cuyo crecimiento a menudo es acompañado y seguido por la aparición de vello púbico sin pigmentación. Luego, cuando el pene se ha desarrollado por completo entre los 14 ½ y los 15 años, la mayoría de los chicos habrán alcanzado la pubertad y serán capaces de poder engendrar un hijo. (Tanner, 1990 citado en Shaffer, 2000).

Un tiempo después, a los varones comienza a salirles vello facial, primero en las áreas laterales del labio superior y luego en el mentón y la línea de la mandíbula. A su vez, el vello corporal también crece en brazos y piernas. Otra señal importante de la madurez sexual masculina es la profundización de la voz cuando crece la laringe y las cuerdas vocales se alargan. (Shaffer, 2000)

2.1.5. Reacciones Generales ante los Cambios Físicos en la Pubertad:

❖ Mujeres:

En esta etapa en la que se encuentran los púberes, es muy común y típico que las mujeres se interesen más por su apariencia y se preocupen por la manera en que otras personas responden ante ellas. (Cauffman & Steinberg, 1996 citado en Shaffer, 2000)

Algunos autores opinan que las preadolescentes esperan ser consideradas atractivas por el resto de las personas, especialmente por sus pares, y los cambios que son congruentes con el "ideal femenino" son muy bienvenidos. (Swarr & Richards, 1996 citado en Shaffer, 2000)

Es importante destacar que debido a los cambios acelerados por los que atraviesan las púberes, es muy probable que a menudo se preocupen porque crecen y engordan demasiado. (Swarr & Richards, 1996 citado en Shaffer, 2000)

Las reacciones de las muchachas ante la menarquía o primera menstruación suelen ser contradictorias, ya que a menudo están emocionadas pero también algo confusas por lo que les está sucediendo, en especial si maduran muy pronto o no se les ha dicho qué esperar. (Greif & Ulman, 1982 citado en Shaffer, 2000)

Es muy importante la explicación que los padres les puedan brindar a las púberes con respecto a su primera menstruación, ya que la menarquía es un acontecimiento memorable para las mujeres. Quienes mejor que sus papás para explicarles lo que les está sucediendo, debido a que las muchachas se encuentran con algo desconocido y ante este acontecimiento intentan buscar las respuestas en personas ajenas a la

familia., donde muchas veces la información es distorsionada y carece de la calidez y la comprensión que los padres les puedan brindar.

En estudios recientes con púberes, se pudo determinar que “son muy pocas las mujeres que se traumatizan por la menarquía, pero al mismo tiempo, a pocas les alegra demasiado convertirse en mujer”. Koff & Rieden (1995, citado en Shaffer, 2000, 170)

❖ Varones:

Con respecto a los varones, las imágenes corporales de estos son más positivas que las que asumen las mujeres, y tienen una probabilidad mucho mayor de recibir bien su aumento de peso y de estatura. (Richards & cols., 1990 citado en Shaffer, 2000)

Es por esto que, los varones esperan ser altos, con mucho vello y guapos, y pueden preocuparse por los aspectos de la imagen corporal que se centran en las proezas físicas y atléticas. (Simmons & Blyth, 1987 citado en Shaffer, 2000)

En estudios recientes con púberes se observó que los varones casi no se dan cuenta de los cambios físicos que están experimentando, y rara vez le cuentan a alguien sobre su primera eyaculación, ya que a menudo no fueron preparados para ella, y al igual que las mujeres, expresan reacciones contradictorias al llegar a la madurez sexual. (Stein & Reiser, 1994 citado en Shaffer, 2000)

2.1.6. Importancia del Momento en que ocurre la Pubertad:

El momento en que se presenta la pubertad tiene algunas implicaciones significativas para los preadolescentes, aunque sus consecuencias varían entre los varones y las mujeres. (Shaffer, 2000).

❖ Varones que maduran precozmente:

Actualmente se han realizado varias investigaciones con púberes en relación a este tema y se han llegado a las siguientes conclusiones:

- “Una investigación longitudinal realizada en la universidad de California sugiere que los varones que maduran precozmente disfrutan de varias ventajas sociales sobre los chicos que maduran tarde”. Shaffer (2000, 172)

- Este mismo autor opina que estos chicos tienden a tener mayor aplomo, serenidad y seguridad a la hora de desenvolverse en escenarios sociales. (Shaffer, 2000)

- El varón que madura pronto tiene algunas ventajas sobre el que madura tarde, y una de ellas puede ser que su mayor tamaño corporal y fuerza a menudo lo hacen un mayor y mejor atleta, lo cual a su vez puede producir reconocimiento social de los adultos y de sus compañeros. (Simmons & Blyth, 1987 citado en Shaffer, 2000)

- Por lo tanto, la apariencia de adulto que adquieren los varones que maduran pronto también puede inducir a que otras personas sobreestimen sus aptitudes y les concedan privilegios y responsabilidades que normalmente estarían reservados para individuos mayores. (Shaffer, 2000)

- Con respecto a la familia de los púberes, los padres generalmente tienen mayores aspiraciones educativas y de logro para los hijos que maduran pronto que para los que lo hacen tarde. (Duke & cols., 1982 citado en Shaffer, 2000)

- A su vez, se determinó que la atmósfera armónica por lo general positiva que poseen ciertas familias funcionales, quizá ayude a promover el aplomo y la seguridad en sí mismos que les permite a los que maduran pronto lograr popularidad y asumir posiciones de liderazgo dentro de su grupo. (Shaffer, 2000).

❖ Varones que maduran tardíamente:

Al contrario de los varones que maduran pronto, se observó que los que maduran tardíamente presentan ciertas desventajas sociales y emocionales. A continuación se presentan algunos estudios recientes sobre este tema:

- Los varones que maduran tarde son más ansiosos, inseguros y demandantes de atención que los que maduran pronto. También estos chicos fueron calificados por los profesores como menos masculinos y menos atractivos físicamente. (Jones & Bayley, 1950 citado en Shaffer, 2000)

- A su vez, los varones que maduran tarde tienden a sentirse socialmente inadecuados, inferiores y con poca autoconfianza en sí mismos. (Livson & Pesking, 1980 citado en Shaffer, 2000)

- Con respecto al rendimiento escolar, los chicos que maduran tarde también tienen aspiraciones educativas inferiores que los que lo hacen pronto e incluso obtienen puntuaciones más bajas en exámenes y evaluaciones al inicio de la adolescencia. (Dubas, Graber & Petersen, 1991 citado en Shaffer, 2000).

❖ Mujeres que maduran precozmente :

A continuación se presentarán algunas conclusiones de estudios recientes sobre este tema:

- Para las mujeres, madurar pronto puede ser una *desventaja*. Aunque el desarrollo temprano de los senos esté asociado con una imagen corporal favorable y un incremento de la seguridad en sí mismas, generalmente les cuesta adaptarse y ser aceptadas por su grupo de pares. (Brooks-Gunn & Warren, 1988 citado en Shaffer, 2000)

- A su vez, se comprobó que las chicas que maduran pronto son un poco *menos* sociables y *menos* populares que el resto de sus compañeras y es probable que también presenten más síntomas de ansiedad y depresión. (Hayward & cols., 1997 citado en Shaffer, 2000)

- Algunos autores explican que una mujer que madura muy pronto puede parecer muy distinta de sus compañeras de clases, y como consecuencia éstas pueden burlarse de ella. En relación a sus compañeros varones, se verá más grande y desproporcionada físicamente. Los compañeros varones generalmente madurarán dos o tres años más tarde que estas muchachas, y por lo tanto, todavía no están tan entusiasmados por los atributos más femeninos que exhibe una chica que madura pronto. (Caspi y cols., 1993 citado en Shaffer, 2000)

- Otra desventaja que presentan las mujeres que maduran pronto, aparte de las ya mencionadas, es que con frecuencia buscan la compañía de personas mayores (o son buscadas por éstas), en particular muchachos, que a menudo las alejan de las ocupaciones escolares y familiares y las inducen a actividades inadecuadas para su edad, como fumar, beber alcohol o tener relaciones sexuales, para las cuales todavía no están preparadas. (Caspi y cols., 1993 citado en Shaffer, 2000)

2.2. El Aspecto Corporal en el Preadolescente.

La estructura corporal del preadolescente atraviesa una serie de cambios que le producen sensaciones y sentimientos diversos, ya que comienza a aflorar un cuerpo desconocido para él. Por lo tanto es importante considerar y valorar las implicaciones que tiene el que esta estructura sufra un cambio.

Los preadolescentes comienzan una etapa en donde deben revisar y rehacer su propia autoimagen a partir de un cuerpo nuevo que les sorprende y desconcierta y que les proporciona nuevas e intensas sensaciones sexuales. Es un nuevo cuerpo que no saben si les gusta o no, y que muchas veces no saben cómo manejarlo. (Correa et al, 2001).

En éste momento, los preadolescentes le prestan mayor atención a su propio aspecto corporal, y por primera vez en su vida, empiezan a sentir la “mirada del otro”, preguntándose por su propio atractivo físico. (Correa et al., 2001).

Es importante considerar que la imagen corporal del preadolescente y la autoestima están íntimamente relacionadas., ya que los chicos y las chicas que están más satisfechos con su cuerpo, poseen una alta autoestima. (Correa et al., 2001).

Estos cambios corporales en preadolescentes van acompañados por altas expectativas y deseos de ser más atractivos ó atractivas físicamente. (Rodríguez, Jiménez & Sánchez, 2009)

3. Desarrollo Cognoscitivo en la Preadolescencia.

Es oportuno destacar que a la edad de los 11 ó 12 años muchos preadolescentes están entrando a la última de las etapas intelectuales concebidas por Piaget: la de las **operaciones formales**. (Shaffer, 2000)

Según Piaget, las operaciones formales es la etapa más alta en el desarrollo cognitivo de la persona e involucra todas las capacidades anteriores. (Gianelli de Sparta, 2009)

Siguiendo con las ideas de Piaget, la etapa de las operaciones formales “es cuando el individuo comienza a pensar de manera más racional y sistemática sobre conceptos abstractos y sucesos hipotéticos” Shaffer (2000, 251)

El pensamiento operacional formal implica para el individuo una nueva forma de pensar y razonar, que le permitirá la entrada hacia el mundo adulto.

“Las operaciones formales son acciones mentales ejecutadas sobre ideas y proposiciones”, y “el pensamiento ya no está atado a lo objetivo u observable, ya que los operadores formales pueden razonar en forma bastante lógica sobre procesos y sucesos hipotéticos que pueden no tener base en la realidad”. Shaffer (2000, 251)

Los psicólogos Inhelder y Piaget indicaron que “el punto de referencia de las operaciones formales es lo que se denomina como **razonamiento hipotético deductivo**”. Según estos autores, el *razonamiento deductivo*, implica razonar de lo general a lo particular, de lo total a lo singular y los preadolescentes que poseen las operacionales formales pueden generar hipótesis; donde lo que es posible es más importante para ellos que lo que es real. (Inhelder y Piaget, 1958 citado en Shaffer, 2000).

Además del razonamiento deductivo, se planteó la hipótesis de que los chicos operacionales formales también pueden pensar en forma **inductiva**, es decir, pueden partir de observaciones específicas hasta llegar a generalizaciones amplias, o sea, poseen la capacidad desde el pensamiento de partir desde lo individual para llegar hasta lo universal. (Shaffer, 2000)

Este tipo de razonamiento inductivo es el pensamiento que poseen los científicos, ya que formulan hipótesis y luego las prueban en forma sistemática a partir de experimentos. (Shaffer, 2000)

Al preadolescente la adquisición de las operaciones formales le aporta por ejemplo una nueva y más flexible forma de manipular la información. Estos operadores formales ya no están limitados al aquí y ahora, no están apegados a lo concreto, sino que pueden entender el tiempo histórico y el espacio extraterrestre. Además, pueden usar símbolos para representar otros símbolos (por ejemplo, hacer que X represente el número 15) y por ende pueden aprender álgebra, aritmética y cálculo. También adquieren la capacidad de poder apreciar la metáfora y la alegoría y de esta forma encontrarán significados más ricos en la literatura. (Papalia et al., 2005)

A su vez, otra adquisición importante de las personas que se encuentran en la etapa de las operaciones formales, es la capacidad de integrar lo que han aprendido en el pasado con los desafíos del presente y pueden hacer planes para el futuro, por lo que el pensamiento tiene una flexibilidad que no era posible en la etapa de las operaciones concretas. (Papalia et al., 2005)

A continuación se enumerarán una serie de cambios cognitivos que pueden producirse en el preadolescente relacionados al ámbito escolar:

I. El alumno, al realizar una tarea, es capaz de observar sus propios procesos cognitivos o de reflexionar sobre ellos. Por lo tanto puede ir controlando sus propios mecanismos de aprendizaje.

II. El preadolescente va haciéndose más consciente de sus capacidades y limitaciones cognitivas, y adquiriendo paulatinamente un mayor control y planificación de su actividad, fruto de la interacción social y comunicativa con los adultos.

III. Estos chicos son más conscientes de sus puntos fuertes y débiles intelectuales (un alumno puede ser muy bueno en matemáticas, pero no tan bueno en lengua)".

IV. Aprenden a identificar tareas difíciles y le dedican un mayor tiempo y esfuerzo, haciendo una evaluación de su propio progreso.

V. Utilizan más recursos para planificar y usar sus aptitudes, saben que para pensar bien hay que tener en cuenta la totalidad de los datos.

VI. Los preadolescentes recuerdan más elementos de información. Hay un desarrollo de las habilidades selectivas de atención y de memoria; además de utilizar la repetición para memorizar, comienzan a agrupar la información en categorías con el fin de poder recordarla mejor; por ejemplo: para memorizar las 23 provincias de Argentina, las organizan por zonas o por orden alfabético para aprenderlas con mayor facilidad.

VII. Comienzan a darse cuenta de la importancia de las estrategias de recuperación de la información; es decir, qué pueden hacer para recordar algo aprendido anteriormente.

Piensen en pistas para estimular la memoria (por ejemplo la primera letra de un nombre o intentando visualizar lo que se intenta recordar: un mapa, un dibujo).

VIII. Aumenta la velocidad y la capacidad de procesar la información. Esto es debido también al aumento del uso de estrategias, por ejemplo: en la lectura, los preadolescentes pasan de aprender a leer a “*leer para aprender*”.

IX. Por último, los púberes, aumentan su nivel de conocimiento sobre un tema. (Sánchez Acosta & González, 2004 citado en características psicológicas del niño/a de tercer ciclo, s.f.).

3.1. Razonamiento Moral.

Entre los 11 ó 12 años de edad, es cuando los preadolescentes se hacen más capaces de razonar formalmente. (Papalia et al., 2005).

Por lo tanto, en este momento, el término “igualdad” adopta un significado diferente para el preadolescente. La creencia de que todos deberían ser tratados de igual manera, de forma gradual va ir dando lugar a la idea de *equidad*, o sea que el chico va a tomar en cuenta las circunstancias específicas. (Papalia et al., 2005).

Un importante investigador, Kohlberg, describe una teoría sobre el desarrollo moral en las personas. Dicha teoría se divide en tres niveles.

En la teoría de Kohlberg, es el razonamiento el que subyace a la respuesta de una persona cuando enfrenta un dilema moral, y no la respuesta por sí misma, lo cual indica la etapa de desarrollo moral en que se encuentra la misma. (Papalia et al., 2005)

Con respecto a éste tema, se podría decir que los preadolescentes se encuentran en el nivel II del desarrollo moral. Ésta etapa adopta el nombre de **moralidad convencional (o moralidad de conformidad con el rol convencional)** y abarca desde los 10 a los 13 años de edad. Aquí los preadolescentes han interiorizado los estándares de las figuras de autoridad y están preocupadas por ser “buenas”, por agradar a los demás y mantener el orden social. (Papalia et al., 2005)

Como ya dijimos anteriormente, ésta etapa se caracteriza por el mantenimiento de las relaciones mutuas y la aprobación de los demás. En éste momento, los preadolescentes desean agradar y ayudar a otros, y pueden juzgar las intenciones de los demás y desarrollar sus propias ideas de lo que es una buena persona. En consecuencia, poseen la capacidad de evaluar un acto de acuerdo con el motivo subyacente o el desempeño de la persona y toman en cuenta las circunstancias. (Papalia et al., 2005)

Otro punto importante, es que los chicos están preocupados por cumplir con sus deberes y muestran respeto por la autoridad superior (maestros, directivos), priorizando el mantenimiento del orden social. (Papalia et al., 2005).

Las dos etapas restantes del desarrollo moral de Kohlberg son las siguientes:

- Nivel I: recibe el nombre de “**Moral preconvencional**”. En esta etapa las personas actúan bajo controles externos, obedeciendo las reglas para evitar el castigo o para alcanzar recompensas. Este nivel es típico de niños en edad de 4 a 10 años.

- Nivel III: adopta el nombre de “**Moral posconvencional**” (o **principios de moral autónoma**). Aquí las personas reconocen conflictos entre las normas morales y emiten sus propios juicios basados en los principios del bien, la imparcialidad y la justicia. En general, las personas no alcanzan este nivel de razonamiento moral por lo menos hasta la adolescencia temprana, o más comúnmente en la edad adulta temprana, si lo alcanzan.

4. Desarrollo Emocional en la Preadolescencia.

Se podría decir con respecto a este punto, que el preadolescente vive en un estado general de emociabilidad que le lleva a experimentar de un modo exagerado todo lo que le rodea. Por lo tanto, ante cualquier acontecimiento que carece de importancia para el adulto, el preadolescente puede mostrarse lleno de ira, de temor o experimentar un enamoramiento alocado. (Sánchez Acosta & González, 2004 citado en características psicológicas del niño/a de tercer ciclo, s.f.).

Es importante destacar que al preadolescente todo le afecta. Es como si siempre estuviera accionada la sensibilidad. Aparecen estados de exaltación y alegría que se combinan con otros momentos de retraimiento. Por lo general, se muestran sensibles a estímulos a los que hasta entonces no le prestaban atención. (Sánchez Acosta & González, 2004 citado en características psicológicas del niño/a de tercer ciclo, s.f.).

Un autor manifiesta que los preadolescentes se caracterizan por ser vulnerables, autoconscientes y, a menudo, experimentan cambios impredecibles de temperamento. (Castro et al., 2007 citado en Rodríguez, et al., 2009)

Otro aspecto a tener en cuenta sobre la emociones del preadolescente, es que generalmente presentan estados de timidez, vergüenza y deseos de ser aceptados por los demás. (Rodríguez et al., 2009)

5. Desarrollo de la Personalidad y la Cognición Social en la Preadolescencia.

Con respecto al autoconcepto, en el preadolescente, comienzan a adquirir mayor importancia las amistades, el atractivo romántico y la competencia laboral. (Shaffer, 2000).

Por lo tanto, en éste momento, los autoconceptos de los preadolescentes reflejan los valores e ideologías personales, los cuales incrementan su grado de integración y abstracción. (Shaffer, 2000).

Otro aspecto a tener en cuenta en el desarrollo de la personalidad, es que los preadolescentes se van haciendo más autocríticos y su autoestima se resiente en cuanto empiezan a verse de forma más realista, con puntos débiles además de los fuertes, o sea, con virtudes y defectos. Por consiguiente, los chicos normalmente se evalúan comparando sus habilidades y sus logros con los de los demás (pares, amigos). (Berger & Thompson, 1997 citado en características psicológicas del niño/a de tercer ciclo, s.f.).

También en éste momento vital, se desarrolla la comprensión de sí mismos. Los preadolescentes se reconocen a sí mismos desde varias competencias al mismo tiempo, por ejemplo se describen como flojos en el deporte y buenos para tocar un instrumento musical. Por lo tanto, suelen sentirse más responsables de sus limitaciones. (Sánchez Acosta & González, 2004 citado en características psicológicas del niño/a de tercer ciclo, s.f.).

Otro punto que cobra mayor importancia en la preadolescencia es la relación con los compañeros. El grupo de compañeros es el sistema que mayor influencia ejerce sobre los chicos en esta edad. Cada vez se hacen más dependientes de sus compañeros, ya que no sólo disfrutan de su compañía, sino que también les sirve para la autovalidación y para recibir consejos. (Sánchez Acosta & González, 2004 citado en características psicológicas del niño/a de tercer ciclo, s.f.).

Los amigos son fundamentales en la preadolescencia. Cada vez consideran más la amistad como un espacio en el que es posible abrirse al otro y esperan que esa intimidad se corresponda. Por lo tanto, exigen más de sus amigos, cambian menos a menudo de amigos y encuentran mayores dificultades para hacer nuevas amistades, además de afectarles mucho cuando se rompe y pierden una amistad. (Sánchez Acosta & González, 2004 citado en características psicológicas del niño/a de tercer ciclo, s.f.).

Los preadolescentes se van volviendo más exigentes para buscar amigos y sus grupos se reducen cada vez más. A la edad de 12 años, los varones muchas veces tienen un “mejor” amigo a quien le son bastante leales; y ésto suele ser más frecuente en las mujeres. (Sánchez Acosta & González, 2004 citado en características psicológicas del niño/a de tercer ciclo, s.f.).

Las amistades en esta etapa se basan en la lealtad y en compartir intimidades y con el aumento de la edad, las mismas, se van siendo más estables. (Shaffer, 2000).

CAPÍTULO II

“SÍ MISMO Y AUTOCONCEPTO”

SÍ MISMO Y AUTOCONCEPTO.

En este segundo capítulo se realizará una descripción del “Sí Mismo” y el “Autoconcepto”; centrándonos en el autoconocimiento del Preadolescente y en cómo responde a las siguientes preguntas: ¿quién soy yo?, ¿cómo me veo?, ¿cómo me ven los demás?, ¿me acepto tal cual soy?

1. EL SÍ MISMO.

1.1. Delimitación Conceptual.

Según Allport (1970), al sí mismo lo concebimos como la zona central, íntima, “cálida”, de nuestra vida, y como tal desempeña un papel primordial en nuestra conciencia (que sería un concepto más amplio que el de *self*), en nuestra personalidad (concepto más amplio que el de conciencia) y en nuestro organismo (concepto más amplio que el de personalidad). Por lo tanto, viene a ser como un núcleo en nuestro ser, y a veces, éste núcleo se expansiona y parece querer dominar totalmente la conducta y la conciencia; y otras veces parece desvanecerse completamente, de modo que nada recuerda su existencia.

Los primeros análisis que se registran sobre el self o “sí mismo” se atribuyen a Cooley (1902), quien lo entiende como “aquello que en el lenguaje ordinario se designa mediante los pronombres de primera persona del singular: yo, mí, me, mío, yo mismo”. Cooley (1902, citado en Fierro, 1998, 113).

A su vez, James (1910) realiza las primeras distinciones dentro de ese “sí mismo”, donde diferencia un sí mismo material o corporal, un sí mismo social y un sí mismo espiritual o moral. (James, 1910 citado en Fierro, 1998).

En cambio, los autores Snygg & Combs (1949) conceptuaron al “sí mismo” como la porción del *campo fenoménico*, o sea, de *conciencia* personal, que el individuo ha diferenciado de forma bien definida y caracterizadora de sí. (Snygg & Combs, 1949 citados en Fierro, 1998).

El termino “sí mismo” sirve para designar tanto el hecho de que las personas tenemos conceptos y representaciones acerca de nosotros mismos, como el sistema mental que forman tales representaciones.

Allport (1970, 146) define al **self** como “el individuo considerado como consciente de su continua identidad y de su relación con el medio, y cuyo sinónimo es ego”.

Por otro lado, Laing (1985) define al **self** como el ser esencial de la persona en relación, ya que la persona es persona en función de los otros. Para el citado autor, “los otros”

le dicen a cada uno quién es. Solo después de esto se adoptan o se rechazan las maneras en que los demás definen a la persona. (Laing, 1985 citado en García, 1997)

Otro punto de vista, es el de Rogers (1961), quien interpreta al “sí mismo” como el “concepto de sí mismo”, y estima que la estructura de *self* o autoconcepto es muy influyente en la dirección de la conducta. Así, este autor distingue entre un “sí mismo” real, que sería un autoconcepto relativo a cómo uno es, y un “sí mismo” ideal, que hace referencia a cómo uno querría ser, y a su vez postuló que la distancia entre uno y otro abre una dinámica en el proceso de “devenir persona”, o sea, de llegar a convertirse en persona. (Rogers, 1961 citado en Fierro, 1998).

Algunos autores han destacado que el “sí mismo”, o la idea que uno tiene acerca de sí, constituye una estructura cognitiva entre otras, con funciones semejantes a las de las estructuras cognitivas en general. Por lo tanto, Epstein (1973) quien ha sido el pionero de esta línea, atribuye al sistema cognitivo de sí mismo un conjunto de funciones, como la de asimilar, resumir y organizar los datos de experiencia y conferir así sentido a esta experiencia; anticipando o proyectando el futuro de la persona. (Epstein, 1973 citado en Fierro, 1998).

Por su parte, Längle (2008) destaca algunas características que definen al Sí Mismo:

- “Es lo que no soy yo pero me define, se relaciona con otras cosas, personas, ideas, hechos, con los cuales me identifico”.
- “Es la zona de las identificaciones, e implica estar en contacto con otro”.
- “Cuando me identifico con el yo, ahí soy auténtico”. Por lo tanto, “podemos identificarnos con la familia, la profesión, etc”.
- “Puede modificarse en el transcurso de la vida”.

Existe desde la psicología de la personalidad un gran problema a la hora de hablar del “sí mismo”, ya que es un tema que tiene una gran amplitud y recibe nombres diferentes desde las distintas teorías y tradiciones de investigación, así desde la tradición personalista se la llama “sí mismo” y “concepto de sí mismo” y desde la psicología cognitiva, social y conductista se la llama “conocimiento de uno mismo” o “autoconocimiento”.

Esta dificultad en la comprensión del sí mismo, se debe a tres razones:

1) El término “sí mismo” (*self*) se usa en muy diversos sentidos. Es frecuente que se emplee en su lugar “yo” o “ego”, y como no se ha establecido una distinción clara y constante entre los términos “yo” y “sí mismo”, se tratan en la literatura científica como equivalentes.

2) A pesar de que todas las personas tienen una aguda percepción de sí misma, no se puede decir con precisión de qué se da cuenta la persona. Algunos pensamientos y actos se parecen más correspondientes al sí mismo que otros, pero no hay una línea divisoria que los delimite. Por lo tanto, no se puede fijar un límite que ayude en la definición del sí mismo.

3) Por último, éste tema plantea profundos dilemas filosóficos concernientes a la naturaleza del hombre, del “alma”, de la libertad y de la inmortalidad. (Allport, 1970).

Pero, con respecto a lo expuesto anteriormente, no es aceptable desestimar y dejar de lado el tema del sí mismo, debido a que nuestra existencia personal y nuestra identidad, radican en nuestro sentido del sí mismo, por lo tanto, no se puede prescindir de esta base subjetiva de la persona. (Allport, 1970).

1.2. Descripción General.

Los seres humanos tienen la capacidad de retrotraerse y observarse a sí mismo, aunque no siempre lo que ven sea veraz. Esta capacidad de reflexión, de ser conscientes de sí mismos, es la que distingue al hombre de los demás animales, y las observaciones sobre él mismo pueden revestir varias formas:

- El hombre puede percibirse como cree que lo ven los demás.
- Puede tomar conciencia de sus pensamientos y sentimientos privados.
- Puede observar su propia conducta, como observa la de las otras personas, y hacer inferencias a partir de esas observaciones sobre el tipo de persona que es.
- Puede conocer el funcionamiento de sus propios procesos cognitivos y reconducirlos para obtener las metas propuestas. (Trianes Torres & Gallardo Cruz, 1998)

El sí mismo no es un concepto simple y unitario, sino más bien es un sistema complejo de diferentes constructos. Por eso se habla del sí mismo como *autosistema*, o sea, es un sistema construido gradualmente durante la niñez, sobre quienes somos y cómo encajamos en nuestra sociedad, tomando diferentes formas según las distintas etapas del desarrollo. Este autosistema tiene distintas funciones, y las mismas son:

- Nos ayuda a buscar experiencias particulares que se adecuen a nuestra autoimagen.
- Nos ayuda a hacer elecciones entre diversas alternativas de acción.
- Nos permite experimentar placer o displacer al evaluar los resultados de tales acciones. (Trianes Torres & Gallardo Cruz, 1998)

Habitualmente, se utilizan de forma similar los términos “concepto de sí mismo”, “teoría sobre sí mismo”, “esquemas del sí mismo”, “comprensión del sí mismo” o “autoconcepto”; sin embargo, cualquiera de estos términos hace referencia a la organización cognitiva que cada persona tienen sobre el propio “yo”, sus características y circunstancias. (Clemente, en Cuenca González, 1995).

Para comprender un poco mejor al “sí mismo”, a continuación se dará una breve explicación de algunos términos relacionados con este tema:

✓ **Yo:** se entiende por “yo”, a la organización sistemática de las propias características, actitudes, valores, etc. que nos diferencia de otros “yo” semejantes, pero diferentes a nosotros; se construye durante la infancia y se caracteriza por mantener características duraderas en el tiempo, de identidad y unidad, así como por la integración de nuevas aportaciones manteniendo la identidad. Lewis (1986) considera que la estructura del yo tiene dos componentes básicos: **el primero** es el *yo existencial*, este es el primer nivel del yo y por tanto es el primero en construirse; gracias a él los niños se reconocen como sujetos independientes y distintos de los otros. **El segundo**, es el *yo categorial*, el cual se forma posteriormente al yo existencial, y supondría incluir al primer yo en las categorías que socialmente se describen en función de las características, valores, aptitudes, etc.

✓ **Conocimiento del yo:** es la implicación de la cognición en la noción del sí mismo, lo que supone aceptar que el individuo se construye activamente a sí mismo y reconoce sus acciones sobre el mundo de objetos y personas que le rodea. “El conocimiento del yo” se completa con la noción más compleja de *Conciencia del yo*, haciendo referencia al conocimiento del conocimiento del yo, o sea, el conocimiento metaconsciente de sí mismo. En la niñez este nivel de conciencia del yo es imposible, no así para la preadolescencia, la adolescencia y la adultez.

✓ **Autoconcepto:** éste término podría ser sinónimo de conocimiento y de conciencia del yo, y suele mantener implicaciones más sociales, en el sentido de que se describe como conformado por las propias interpretaciones (percepciones) de las respuestas que una persona recibe de las otras personas. El término autoestima está íntimamente ligado al de autoconcepto y se refiere a los propios sentimientos de estima sobre sí mismo. (Clemente, en Cuenca González, 1995).

Lorenzo González (1987) opina que las teorías acerca del sí mismo son útiles para percibir y explicar la personalidad como un todo organizado. Para este autor, el sí mismo y el yo son términos semejantes, opinión que no es compartida por otros teóricos. Este autor explica que el yo de definido como “autoesquema” y representa “el conjunto de percepciones o representaciones de uno mismo, integrando la personalidad en un todo”. González (1987, citado en García, 1997, 15)

Por otro lado hay que destacar, que el “sí mismo” no puede ser tomado como una unidad unitaria y con grandes misterios, ya que existe y reside en la persona como cualidad intrínseca suya, o como núcleo de la identidad personal. Por lo tanto, el self o “sí mismo” es una forma abreviada de referirse a un conjunto de conductas autorreferentes, cognitivas o de otra naturaleza, que son analizables como las demás conductas y que, además, tienen un origen reconocible: son conductas, son procesos cognitivos que se aprenden; que son dependientes de experiencias antecedentes. (Fierro, 1998).

Dicho autor manifiesta que a los comportamientos y procesos psíquicos referidos a uno mismo, en su conjunto, se les puede englobar en la noción de "sí mismo" (self). Así, se puede entender y abordar como "sí mismo" al conjunto o sistema de la autorreferencia comportamental.

1.3. El Desarrollo del Sentido del Sí Mismo.

1.3.1. Los Tres Primeros Años de la Vida:

Es importante destacar que el niño, al comienzo de su vida, no se da cuenta de sí mismo como sí, o sea, no separa el "yo" del resto del mundo, siendo precisamente esta separación el eje de su vida ulterior. (Allport, 1970).

Este autor manifiesta que la conciencia y la conciencia de sí mismo no son la misma cosa, ni para el niño ni para el adulto. Por lo tanto, el lactante, aunque es presumiblemente consciente, carece por completo de la conciencia de sí mismo, por el contrario, en el adulto existen ambas, pero no son idénticas. (Allport, 1970).

La conciencia de sí mismo, es una adquisición que se realiza gradualmente durante los cinco o seis primeros años de la vida del ser humano, y esta adquisición avanza más rápidamente con el inicio del lenguaje en el segundo año de vida. Sin duda, este desarrollo, es el más importante en toda la vida de una persona. (Allport, 1970).

Una característica notable del lactante es su egocentrismo, pero esto no quiere decir que el bebé esté centrado completamente en sí mismo, sino que nos referimos a las insistentes demandas y a los incontrolados impulsos que ejerce sobre los que le rodean, incluyendo a su mamá. Pero el niño, no sabe por ejemplo que tiene hambre, sólo tiene hambre y nada más, y llora y se agita hasta que la satisface. Por consiguiente, podemos decir que el bebé está centrado, pero no en sí mismo. (Allport, 1970).

A su vez, este autor opina que no hay en la vida ninguna transformación tan grande como la gradual transición entre la fase de centrado sin sí mismo y la fase en que el niño sabe que él, el sí mismo, es diferente de los demás, en que se separa del ambiente y es capaz de ser independiente.

A modo de recorrido, expondremos brevemente el desarrollo del sí mismo en los primeros meses de vida:

- Desde el primer mes de vida, hasta el cuarto mes, el niño recibe impresiones y reacciona a presiones sobre su cuerpo, a roces sobre su piel y a sonidos, pero estas reacciones sensoriomotoras se pierden en un "todo" uniforme, lo que Piaget llama "el absoluto indiferenciado" del sí mismo y el ambiente.

- En los meses quinto y sexto, el niño examina los dedos de las manos y los pies de su cuerpo, pudiendo agarrar objetos, pero no puede dejarlos caer intencionadamente. Sus dedos y los objetos que agarra son todo uno para él. Cuando se mira los pies, a veces se los acerca a la boca y mete en ella los dedos. Por consiguiente, si se hace daño, llora, pero no tiene idea de que se ha hecho daño a sí mismo.

- A los ocho meses, contempla su imagen en el espejo y reconoce en él a sus padres mucho antes de que reconozca su propia imagen. También, durante este tiempo, es frecuente que el niño llore cuando aparecen personas extrañas, reconociendo las figuras familiares de la madre, el padre y los hermanos, por lo tanto, queda comprobado que su sentido de la identidad de los demás precede al sentido de su propia identidad. Por ello se dice que "el tú precede al yo".

- A los diez meses, trata de alcanzar su imagen en el espejo y jugar con ella, pero no sabe todavía que es la imagen de él mismo.

Como conclusión, se puede decir que durante todo este tiempo parece desarrollarse en el niño una vaga distinción entre "allí afuera" y "aquí dentro". (Allport, 1970).

Otro punto de consideración, son los aspectos del darse cuenta de sí mismo, que se desarrollan durante estos tres primeros años de vida del niño, y los mismos son:

1) El sentido del sí mismo corporal: el niño recibe durante este tiempo una continua corriente de sensaciones orgánicas, provenientes de todo su cuerpo. Sin embargo, está claro que las sensaciones corporales aisladas en el niño no dan lugar a que se forme el sentido del sí mismo, sino que solamente originan este sentido al ser reconocidas como recurrentes. El sentido del yo corporal se forma y se desarrolla, no solamente a partir de sensaciones orgánicas repetidas, sino que también es despertado por las frustraciones procedentes del exterior, como por ejemplo cuando choca con algún objeto, el niño aprende las limitaciones de su cuerpo. Por consiguiente, durante toda la vida, el sentido del yo corporal constituye el testimonio básico de nuestra existencia, y nuestras sensaciones y movimientos nos demuestran constantemente que "yo soy yo", siendo estas sensaciones de nuestro propio cuerpo un ancla importante para el sentido de sí mismo.

2) El sentido de una continua identidad de sí mismo: en principio, cada experiencia origina una modificación en el cerebro, por lo que es imposible que se produzca nuevamente un experiencia idéntica, y por esta razón, todo pensamiento y todo acto cambia con el tiempo, pero la identidad del sí mismo continua, aunque el resto de la personalidad haya cambiado. Algunos filósofos suponen que en cada personalidad existe una substancia o alma inmodificable e imperecedera, y esta substancia garantiza la unidad de la vida de una persona desde el nacimiento hasta la muerte. Por otro lado, se observa la presencia de un factor psicológico de gran importancia en el establecimiento del sentido de identidad en el segundo año de la vida y en su persistencia ulterior, y es el lenguaje. Cuando el niño puede hablar y

pensar dispone de medios para relacionar las cosas con el yo, y hace crecer en él la inferencia de que el yo es el factor continuo en las intermitentes relaciones con los otros. Otra importante ayuda lingüística para la identidad de sí mismo, es el nombre del niño, ya que al oír repetidamente su nombre, el mismo se ve a sí mismo como punto de referencia distinto de las demás cosas. El nombre adquiere significación para él en el segundo año de vida, y gracias a esto el niño se da cuenta de su situación de ser separado en el grupo social. Sin embargo, el sentido del sí mismo en esta edad es incompleto, y los límites entre afuera, allí, adentro o aquí todavía son vagos en el niño. Por lo tanto, no puede separar completamente lo que “está adentro” de lo que “está fuera”.

3) La estima de sí mismo o el amor propio: todo niño de dos años tiene una fuerte tendencia a manipular los objetos, esta tendencia se llama “impulso exploratorio”, y le permite al mismo mantener una relación normal entre él y el ambiente. Cuando la tendencia exploratoria es frustrada, el niño se siente herido en la estima de sí mismo, y su yo se siente disminuido, generándose humillación y enojo. En este momento, el niño se percibe entonces agudamente como sí mismo. Por lo tanto, cuando el niño se siente avergonzado, su estima de sí mismo, su amor propio se siente agraviado, y genera resentimiento interior. (Allport, 1970).

Como conclusión, se puede decir que el sentido primero del yo resulta en gran parte de las actitudes, palabras y gestos de los demás, que el niño percibe e imita y a los que responde. Su sentido de sí mismo es un producto de la conducta de los demás respecto a él. (Allport, 1970).

1.3.2. De los Cuatro a los Seis Años:

Durante la edad preescolar, la evolución del sí mismo todavía no es completa. Como se ha mencionado anteriormente, el niño pierde fácilmente la identidad de sí mismo, y esto se observa cuando se disgusta si otras personas no aceptan sus transformaciones, o cuando en el juego, la fantasía y la realidad se confunden y domina la primera, y también cuando aparecen los amigos imaginarios. (Allport, 1970).

En este período, también se hace más agudo el sentido del sí mismo corporal. Todas las partes del cuerpo, especialmente los genitales, se convierten en cosa propia e importante para el niño.

Otro punto a considerar, es que el niño de cuatro a seis años es ampliamente egocéntrico. Considera el mundo como si existiese para bien de él, e ignora todo modo de pensar diferente del suyo. A su vez, considera su punto de vista como absoluto y cree que los demás piensan del mismo modo que él, sin sentir la necesidad de explicar sus pensamientos. Sin embargo, este egocentrismo resulta de la naturaleza subjetiva del pensamiento del niño en este período, y no significa que el niño esté centrado en sí mismo. (Allport, 1970).

Por otro lado, dentro de éste período, se da la aparición de dos aspectos nuevos del sí mismo, que son:

4) La extensión del sí mismo: surge en éste momento el sentido de posesión de los objetos, cuando por ejemplo el niño dice: “esta pelota es mía” y las cosas son sentidas como partes del sí mismo, o sea, que son intensamente sentidas como propias.

5) La imagen del sí mismo: en este momento la imagen del sí mismo es rudimentaria. Mediante el proceso de interacción llega a conocer lo que sus padres esperan de él y compara esto con la conducta que en realidad exhibe. Sin embargo, el niño, todavía no tiene una conciencia claramente desarrollada ni ninguna imagen de cómo le gustaría ser en la vida adulta. Pero se construyen los fundamentos de sus intenciones, objetivos, sentido de responsabilidad moral y conocimiento de sí mismo que desempeñarán un papel predominante en su personalidad. . (Allport, 1970).

1.3.3. De los Seis a los Trece Años:

En principio, el sentido de identidad, la imagen del sí mismo y la capacidad de extensión del sí mismo son considerablemente favorecidos por el ingreso del niño a la escuela.

Los compañeros de clase son fundamentales en el desarrollo del sí mismo, y pueden llegar a ser francos y brutales en lo que respecta a las debilidades o particularidades del niño. Muchas veces le adjudicarán apodos a algún niño, y esto puede herir el amor propio del mismo, pero contribuyen a establecer su identidad y a hacer más agudo su sentido interno de sí mismo. (Allport, 1970).

Pronto aprende el niño que lo que se espera de él fuera de la casa es muy diferente de los modelos que desean los padres, y el mismo debe aprender rápidamente a pasar fácilmente de unas costumbres a otras. Le es preciso al niño incorporar de algún modo ambos mundos (escuela, y hogar) en su propio ser. En consecuencia, estos cambios intensifican en el niño el sentido del self o sí mismo. (Allport, 1970).

Otro punto a tener en cuenta, es que el niño de esta edad se hace más moralista y legalista, pero todavía no tiene confianza en sí mismo como agente moral independiente. Su sentido de sí mismo únicamente se siente seguro si se adapta a reglas exteriores, si extiende el sí mismo al grupo de compañeros. De este modo, forma una imagen de sí mismo en la que se siente seguro porque se conforma a las normas del grupo. (Allport, 1970).

En este momento, empieza el niño a tener el sentido de un nuevo aspecto de sí mismo:

6) El sí mismo como solucionador racional: en este período el niño se da cuenta plenamente de que posee una capacidad racional que le permite enfrentarse con los

problemas e intenta lograr una solución de los mismos. A su vez, empieza el pensamiento reflexivo y formal, y el niño sabe muy bien que el yo es pensador y esta función se hace en él íntima y central, como otros aspectos del sí mismo. (Allport, 1970).

Como conclusión, se puede decir que el sentido del sí mismo se adquiere gradualmente y existe en todos los niños la capacidad innata latente del desarrollo del sí mismo.

2. EL AUTOCONCEPTO.

2.1. Delimitación Conceptual.

Podemos empezar definiendo al **autoconcepto** como “los conocimientos y sentimientos que el individuo tiene sobre sí mismo”. A su vez, el mismo “se origina tanto en la autoobservación de las propias vivencias y acciones, como en las diversas formas de juicio ajeno (alabanza, censura, recompensa y castigo)”. Dorsch (2002, 74). Por lo tanto, el autoconcepto evoca términos como autoimagen y autorepresentación. (García, 1997)

En distintas investigaciones sobre el tema se han empleado diversos términos para referirse al autoconcepto, como por ejemplo: concepto de sí mismo, autoevaluación, percepción de sí mismo, autoconciencia, autovaloración, imagen del yo, autoestima. (Casullo, 1990)

La palabra autoconcepto alude a dos términos:

1) “Auto”: el cual hace referencia a algo propio, particular, y esto introduce los términos “self” o “sí mismo”.

2) “Concepto”: éste hace referencia a una idea concebida, a una opinión o juicio acerca de algo. (Casullo, 1990)

Podemos agregar con respecto a éste tema, que el concepto *self* es el único atributo propio y exclusivo del ser humano y lo diferencia de los animales. (Casullo, 1990)

Para ampliar la distinción que hace Casullo con respecto a los términos “auto” y “concepto”, tomamos las definiciones del diccionario enciclopédico Marred (1996, 102, 240). Según el mencionado diccionario el prefijo “auto” de origen griego, significa “a sí mismo” o “por sí mismo”, y el término “concepto” designa una idea que concibe el entendimiento, un pensamiento expresado con palabras, una opinión que se tiene de alguien o de algo.

Siguiendo con el pensamiento de Casullo, la autora define al **autoconcepto** “en términos de una serie de actitudes relativamente estables que reflejan una evaluación de comportamiento y atributos personales”. Casullo (1990, 29)

R. Ausubel, define al **autoconcepto** “como la combinación de tres elementos en cada persona:

1. el aspecto físico.
2. las imágenes sensoriales.
3. los recuerdos personales”. Ausubel (1952, citado en Casullo, 1990, 11)

En cambio, para C. Rogers, el “**concepto de sí mismo** puede definirse como la configuración organizada de las percepciones de sí mismo que son admisibles a la conciencia”. Para este autor, el autoconcepto supone las siguientes características:

1. es conciente; incluye las experiencias y percepciones simbolizadas en la conciencia.
2. es una estructura, una configuración organizada (gestalt).
3. contiene percepciones, valores e ideales.
4. es una hipótesis provisional que la persona formula acerca de “su realidad”, y no es para ella toda la realidad. Rogers (1959, citado en Casullo, 1990, 11)

Puede afirmarse, siguiendo a Casullo, que hay una fuerte relación entre la imagen de uno mismo y las posibilidades de acomodación y asimilación a la realidad intrapsíquica y psicosocial. Cuando las formas en que un individuo se percibe a sí mismo (sus cualidades, habilidades, impulsos, actitudes, vínculos con otros) son aceptadas a la configuración conceptual del self, ese logro se acompaña de sentimientos de comodidad y libertad de tensión que se experimentan como adaptación psicológica. (Casullo, 1990)

Otro autor define el **autoconcepto** como la percepción que se tiene de sí mismo, como un fenómeno social que está en moldeamiento constante, es el centro de la personalidad y es lo que lleva al ser humano a saber lo que es y lo que quiere ser, a plantearse metas y a darle un sentido a su vida, no conformándose con solo sobrevivir. (Sevilla, 1991 citado en autoconcepto, s. f.)

A su vez el **autoconcepto** también es definido como “el concepto general que hace regencia a los conocimientos, ideas, creencias y actitudes que tenemos acerca de nosotros mismos”. Sin embargo, podemos diferenciar dos aspectos de éste tema, el primero, relativo al contenido de ese conocimiento, a las características o atributos que utilizamos para describirnos a nosotros mismos (autoconcepto); y el segundo, referido a la valoración o enjuiciamiento de este autoconcepto (autoestima)”. (Arroyo Escobar, 2009)

Claudia García, en su tesis de Licenciatura, menciona a los autores Shavelson, Hubner & Stanton, 1976, quienes definen al autoconcepto “como las autopercepciones de una persona formadas a través de la experiencia con y de las interpretaciones de su ambiente. Está influenciado especialmente por las influencias de otros significativos, refuerzos, y

atribuciones del comportamiento individual propio". Shavelson, Hubner & Stanton (1976, citados en García, 1997, 39)

Es decir que el autoconcepto es algo que surge de la interacción con otros, y es inminentemente una construcción social.

A su vez, estos autores, consideran seis características importantes para la definición del **autoconcepto**:

a) *Está organizado o estructurado*, es decir, la gente categoriza toda la información que tiene acerca de ellos mismos y la relaciona con otro tipo de información.

b) *Es multifacético*, o sea, no es un constructo unidimensional, sino multidimensional. En consecuencia, se considera integrado por varias dimensiones específicas. Sus facetas particulares reflejan un sistema de categorías, que la persona usa de referencia.

c) *Es jerárquico*: estas dimensiones están ordenadas en forma piramidal. En la base se ubicarían percepciones del comportamiento personal en situaciones específicas, en la mitad de la jerarquía inferencias acerca del self en situaciones más amplias (como por ejemplo área social, académica y física), y un autoconcepto general y global en la cumbre de la pirámide.

d) *El autoconcepto global* en la cumbre de la jerarquía es estable. Esto es que no se modifica rápidamente, pero a medida que se desciende, la jerarquía se vuelve cada vez más relacionada a situaciones específicas y como consecuencia menos estables.

e) Evolutivamente, el autoconcepto se va diferenciando a medida que se avanza de la infancia a la adultez.

f) Por último, *el autoconcepto tiene aspectos descriptivos y evaluativos*. Incluye aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales, mientras que la autoestima es pensada como un componente evaluativo dentro de un término más amplio como el autoconcepto. (García, 1997).

Siguiendo con este tema, Martina Casullo, agrega otras características a este constructo:

g) El Autoconcepto es de naturaleza fenomenológica, es decir, que no puede ser observado directamente, sino que se infiere a partir de autodescripciones y observaciones del comportamiento.

h) El autoconcepto juega un papel importante en lo referente a las motivaciones. Una autoimagen estable reduce la ambigüedad frente a situaciones nuevas y estructura la conducta hacia determinadas metas. (Casullo, 1990)

2.2. Descripción General.

En principio, el autoconcepto juega un papel decisivo y central en el desarrollo de la personalidad. Por lo tanto, un autoconcepto positivo es la base para un buen funcionamiento

personal, social y profesional, dependiendo de él, la satisfacción personal y el sentirse bien consigo mismo. (Esnaola, Goñi & Madariaga, 2008)

Las investigaciones más recientes sobre el autoconcepto enfatizan que es una variable de la salud mental. Por consiguiente, es crucial en el desarrollo de una persona integrada. (Casullo, 1990)

Por otro lado, el autoconcepto figura entre los temas que más han interesado siempre a la psicología, desde sus inicios como disciplina científica, hasta nuestros días. Ahora bien, a mediados de los años 70 del siglo XX se produce un notable cambio en la forma de entender el término, al ser reemplazada la visión unidimensional por una concepción jerárquica y multidimensional del mismo. (Esnaola et al, 2008)

Las raíces remotas acerca de cómo se produce el propio autoconocimiento y cómo tal conocimiento afecta a la conducta, se encuentran en las investigaciones de numerosos filósofos y psicólogos. Precisamente la elaboración desde la psicología, del constructo "autoconcepto", representa un modo de acercamiento a la antigua cuestión filosófica de ¿"quién soy yo"? (González & Tourón, 1994 citado en autoconcepto, s. f.)

Es importante destacar que el interés desde la psicología por estudiar el autoconcepto se deriva de que las personas que se ven positivamente se conducen e interpretan el mundo de diferente manera a las que se ven de forma negativa, por lo tanto existe una relación directa entre autoconcepto y conducta. Así mismo, a través del autoconcepto, se reflejan variables personales, sociales, ambientales, intelectuales y afectivas. (Jurado de los Santos, 1993 citado en autoconcepto, s. f.)

El autoconcepto se considera una característica que atañe únicamente al ser humano, ya que implica juicios que le permiten conocerse, reconocerse y definirse, es decir, forman parte de su conciencia de ser y estar. (Oñate, 1989, citado en autoconcepto, s. f.)

En términos generales, el autoconcepto es la percepción de sí mismo, y de forma específica, son las actitudes, sentimientos y conocimientos que tiene la persona con respecto a sus habilidades, capacidades, apariencia y aceptación social. (Hughes, 1984 citado en autoconcepto, s. f.)

Ampliando un poco más la descripción del autoconcepto, se puede decir que el mismo es un juicio personal de valor que se expresa en las actitudes que tiene la persona respecto a sí mismo. A su vez es una experiencia subjetiva que la persona hace conocer a otros sujetos a través de distintas expresiones verbales y conductuales. Por lo tanto el autoconcepto, implica considerar la conducta de la persona, no sólo desde la perspectiva de las personas externas, sino también desde la perspectiva interna del individuo. (Burns, 1990 citado en autoconcepto, s. f.)

Casullo opina que el conocimiento sobre las propias limitaciones así como de las posibilidades, es un factor importante para establecer vínculos objetales sanos en la vida cotidiana de los seres humanos. (Casullo, 1990)

Si hablamos de “autoconceptos” nos referimos a una posibilidad exclusiva del ser humano de reflejar a nivel conciente no sólo el mundo exterior, sino también sus estados y vivencias internas, propiedades psicológicas y cualidades personales. Estamos hablando de experiencias internas valoradas con sentido positivo o negativo. (Matellón, 2004)

En la tesis de Lorena Matellón se considera al autoconcepto como el que recoge las percepciones que tenemos y las evaluaciones que realizamos sobre nosotros mismos. Estas autodescripciones pueden ser de tipo general (autoconcepto general) o estar relacionadas con el desempeño en áreas o contextos específicos (autoconcepto académico, social, físico, afectivo). (Matellón, 2004)

2.3. Los Tipos de Autoconcepto desde el Nacimiento hasta la Preadolescencia.

En principio, el autoconcepto, se desarrolla a lo largo de la vida del niño y el saber de sí mismo aparece por primera vez en la infancia más temprana. (Arroyo Escobar, 2009)

2.3.1. El Autoconcepto desde el Nacimiento hasta los 5 años:

Algunos autores señalan que los bebés comienzan muy pronto a percibir sus sensaciones y deseos como algo propio y diferenciado del mundo externo y su poder para producir cambios en ese mundo externo, por ejemplo mover una pelota y acercarla a su mamá. Luego, al año de edad, los niño/as son capaces de reconocer que la imagen que les presenta el espejo es la suya propia. (Moreno & del Barrio, 2000)

A los dos años de edad se establece una primera etapa conocida como **reconocimiento del yo**. Una prueba típica que realizan los investigadores para evaluar este autorreconocimiento, es viendo si el niño/a se reconoce a sí mismo ante un espejo. El método consiste en colocar al niño/a frente a un espejo, luego de haberle pintado cautelosamente la nariz de color. Los resultados fueron que ningún bebé de menos de un año pareció reconocer que la nariz pintada que veían en el espejo les pertenecía; entre los bebés de 15 a 18 meses, el 25 % se tocó inmediatamente la nariz, y hacia los 24 meses, el 80% se agarraron la nariz tan pronto como miraron en el espejo. (Fernández, 1988 citado en Arroyo Escobar, 2009)

Hacia los 3 años de edad, los niños y las niñas construyen su **identidad existencial**, es decir, la conciencia de la existencia de sí mismos como sujetos independientes de las demás personas. (Arroyo Escobar, 2009)

Entre los 2 y los 5 años de edad, el contenido del autoconcepto se corresponde con las siguientes características:

1. **Tendencia a describirse en base a atributos personales externos:** esto quiere decir que cuando pedimos a un niño/a que se defina a sí mismo, suele hacerlo en términos de las actividades que realiza (“yo juego a la pelota”), de sus logros o habilidades (“yo sé leer”), de su apariencia física (“soy alto”) o de algún otro rasgo general (“soy un niño que se llama Martina”).

2. **Tendencia a describirse en términos globales:** el autoconcepto del niño/a preescolar suele ser de carácter global, vago y no específico. Por ejemplo, una niña de cinco años de edad se describirá como “buena en la escuela”, sin más especificaciones.

3. **Tendencia a concebir las relaciones sociales como simples conexiones entre personas:** en ocasiones, los niños/as preescolares se definen en términos de “amigo” y “compañero”, o como “hijo” o “hermano”. Las relaciones sociales no se basan en sentimientos interpersonales sino que se limitan a unas conexiones entre distintas personas.

4. **Tendencia a elaborar el autoconcepto en base a evidencias externas y arbitrarias:** la verdad acerca de sí mismos suele ser la que tiene y expresan los adultos significativos en la vida del niño/a. Por lo tanto, una niña de cinco años puede decirnos que es “mala” porque “un día rompí un jarrón”, y un niño de la misma edad decirnos que es “lindo” porque “me lo ha dicho mi mamá”. (Arroyo Escobar, 2009)

2.3.2. El Autoconcepto entre los 5 y los 8 años:

Según un autor, a medida que los niños crecen, el autoconcepto va modificándose. A los 6-8 años de edad, los niños/as empiezan a describirse como personas con pensamientos, deseos y sentimientos distintos a los demás. De esta forma, a los ocho años, los niños/as distinguen las distintas características físicas y psicológicas. (Bolaños Espinosa, 1999 citado en Arroyo Escobar, 2009)

La definición de uno mismo durante esta edad contempla una reciente capacidad para discriminar entre diferentes dominios de experiencia. Todavía el niño no ha logrado la integración de los diversos aspectos del “self”, pero el avance cognitivo que ha conseguido le permite coordinar y conectar aspectos que antes estaban separados. Por ejemplo puede decir que se porta bien en casa, en la escuela, con los vecinos. (Delgado & Contreras, 2009)

En éste momento, el niño/a presenta un **pensamiento del tipo todo-nada** que se refleja en el uso frecuente de opuestos, por ejemplo cuando utiliza los términos bueno-malo. Este tipo de pensamiento facilita para que el mismo se defina con atributos positivos y no negativos, por lo tanto la representación que tiene el niño/a en estos años está orientada hacia lo positivo, sobreestimando sus posibilidades. (Delgado & Contreras, 2009)

Es importante considerar que los niños/as de estas edades se describen a sí mismos como miembros de determinados grupos sociales o familiares, pero además las relaciones sociales no se limitan a simples conexiones entre personas, sino en términos de sentimientos interpersonales. Así, por ejemplo, un niño de 8 años se define como “amigo” de otro niño, la cual la hace entendiendo que hay algo que le une a ese niño (comparten sus juguetes, aprenden y descubren cosas juntos que hace que esa relación sea especial). (Arroyo Escobar, 2009)

Teniendo en cuenta las consideraciones de algunos autores, el autoconcepto de los niños/as se caracteriza por ser cada vez menos global y más diferenciado. En general, a medida que aumentan de edad, se abandonan las expresiones como “me va bien en la escuela” y dejan paso a las autodescripciones del tipo “soy bueno en matemáticas y naturales, y regular en lengua”. (Subirat & Brullet, 1988 citado en Arroyo Escobar, 2009)

Por lo tanto, durante la niñez, las descripciones de sí mismo están relacionadas con el aspecto físico, con las capacidades específicas, con actividades concretas o con la pertenencia a grupos sociales cercanos. (Moreno & del Barrio, 2000).

2.3.3. El Autoconcepto entre los 8 y los 13 años:

En esta edad se observa una creciente habilidad para integrar informaciones particulares, que le permitirá construir una **percepción más compleja** de sí mismo. (Delgado & Contreras, 2009)

A su vez, ahora el chico exhibe un mejor tratamiento de los aspectos positivos y negativos de sus emociones, abordándolos de forma integrada, por ejemplo puede decir, “estaba contento porque iba a recibir un regalo, pero preocupado porque no fuese lo que yo quería”. (Delgado & Contreras, 2009)

Algunas habilidades que se fueron adquiriendo durante éste tiempo, conducirán a que el chico adopte una visión más negativa y realista de sus atributos y de sí mismo. En concreto, a esta edad se fortalece la capacidad para comparar su punto de vista con el de los otros, lo que da lugar a la **comparación social**. Por ejemplo, antes, el niño/a al comparar su nivel de ejecución, obtenía un balance positivo, ahora, al compararse con sus iguales, el balance que obtiene es más negativo. (Delgado & Contreras, 2009)

En este momento aumentan las demandas de padres e iguales, que se combinan con una mayor sensibilidad hacia los puntos de vista ajenos. Por lo tanto, el chico es capaz de hacer valoraciones más exactas de las opiniones de los otros, y se muestra más preocupado por lo juicios que emiten éstos. (Delgado & Contreras, 2009)

En resumen, observamos que al final de la infancia, entrada la etapa de la preadolescencia, el autoconcepto se convierte en una construcción sólida en la persona. (Delgado & Contreras, 2009)

Estos avances en el desarrollo del autoconcepto están relacionados con las crecientes capacidades cognitivas del niño/a y con las interacciones sociales que mantiene, que son cada vez más ricas y diferenciadas. (Arroyo Escobar, 2009)

A continuación se presentan algunas autodefiniciones de varones y mujeres de diferentes edades:

1) Los niños más pequeños se describen en términos concretos referidos a categorías como edad, sexo, nombre, dirección.

2) Los preadolescentes introducen comportamientos y rasgos psicológicos.

3) Los adolescentes se definen en relación con creencias, motivaciones y relaciones interpersonales. (Moreno & del Barrio, 2000)

Podemos concluir que el autoconcepto comienza a perfilarse en los primeros años de la vida y sufre cambios cuantitativos y cualitativos a lo largo del desarrollo. Estando el mismo sometido a numerosas fluctuaciones con la edad y condicionado por las valoraciones, evaluaciones y juicios que emiten las personas significativas para el niño/a o preadolescente. (Arroyo Escobar, 2009)

A continuación se expone un cuadro comparativo de los principales rasgos que diferencian la visión de si mismo de los chicos entre los 5-8 años y los 8-13 años:

<u>5-8 años.</u>	<u>8-13 años.</u>
Coordinación de rasgos (“soy bueno en el fútbol, en matemáticas, en inglés.”)	Integración de rasgos (“soy un buen defensa, pero un pésimo delantero”) y generalizaciones de nivel superior (“soy un buen deportista”)
Sobreestimación de rasgos particulares.	Valoración global y más realista.
Escasa interiorización de las valoraciones ajenas	Preocupación por las valoraciones de los otros.
Comparaciones intrapersonales.	Comparaciones sociales.

(Moreno & del Barrio, 2000)

2.4. La Estructuración del Autoconcepto.

Martina Casullo afirma que un ilimitado número de variables interviene en la estructuración del autoconcepto, y sólo señala algunas de ellas:

1. El nivel de aspiración: hace referencia a las metas, expectativas y logros de una persona respecto a su satisfacción ante una tarea determinada. Entre los criterios que definen un nivel de aspiración podemos mencionar:

- El deseo de hacer (proceso o producto) una cosa difícil.
- Querer ocupar una posición diferente a la actual en el medio social, laboral o familiar.
- Querer hacer todo lo mejor posible.

2. Posición del individuo en la estructura social (nivel económico social): las investigaciones realizadas ponen en evidencia que la decisión de una persona sobre concretar ciertas acciones (conductas, comportamientos) depende del grado en que su autoconcepto sea amenazado o potenciado y ello se relaciona en gran medida con el grado de satisfacción de necesidades. Así, por ejemplo, los sociólogos hablan de colectivos sociales con necesidades básicas insatisfechas (NBI).

Si admitimos que el “autoconcepto” se configura a partir de las auto percepciones que sobre sí misma tiene una persona en diferentes dimensiones (su cuerpo, su rendimiento intelectual, sus estados afectivos, su grado de aceptación social, su conformidad o no con el logro de metas o proyectos de vida, sus posibilidades de satisfacer necesidades básicas), cabe afirmar que la pertenencia de los sujetos a estratos sociales y culturales diferentes en términos de aprendizajes vitales, determinará que en el proceso diacrónico de la construcción de la percepción de sí mismo, el individuo ponga más énfasis en algunas dimensiones y menos en otras.

3. El nivel de aspiración del subsistema familiar: este tema señala la importancia que puede llegar a tener sobre el autoconcepto el hecho que se perciba que se está o no satisfaciendo expectativas o aspiraciones que en una persona depositan figuras centrales del núcleo familiar básico.

Las respuestas reales de otros individuos, en especial de quienes forman el grupo primario de pertenencia, son importantes en la determinación de las “auto percepciones”.

El niño va tomando posesión consciente de “sí mismo”, tarea que asume prioritariamente a partir de los tres años. A través de su accionar tratará de explicitar la autoevaluación que interiorizó en forma positiva o negativa, en la imagen que de sí mismo elabora, en su autoconcepto en formación. Por lo tanto, es muy importante en éste momento el papel de las figuras adultas.

Un desarrollo psicológico sano supone brindar al niño posibilidades para que logre un autoconcepto claro, diferenciado, valorativo: esperar o aspirar a que el niño crezca de acuerdo con sus posibilidades reales (biológicas, psicosociales), y no proyectar sobre él deseos o necesidades personales no resueltos en la propia historia personal de los adultos responsables de su educación.

4. El efecto de los llamados “medios masivos de comunicación”: es imposible no referirse al efecto que las imágenes que aparecen en el cine, la pantalla de televisión o las revistas tienen en la conformación de expectativas y el desarrollo de identidades.

Los medios, en especial a través de los mensajes publicitarios, generan necesidades que no siempre, se está en condiciones de satisfacer, a la vez que proponen modelos específicos según roles y géneros.

El ser humano (niño, joven o adulto), al compararse con los personajes que aparecen “en las pantallas” puede optar por dos soluciones extremas: rechazarlos a modo de rebelión y producir una identificación reactiva, o aceptarlos sumisamente a través de la idealización por imitación. Entre ambas hay infinitas opciones. (Casullo, 1990)

2.5. La Importancia de un Autoconcepto Alto en la Persona.

En principio, las investigaciones más recientes sobre autoconcepto están enfatizando el estudio de este constructo como una importante variable en salud mental. Su importancia se debe a los alcances que tiene dentro del espacio vital de una persona. Por lo tanto, es esperable que todo ser humano tenga un autoconcepto positivo.

Según Craig (2001), el autoconcepto es crucial en el desarrollo de una personalidad integrada.

La mayoría de las teorías no dejan de resaltar la importante influencia del autoconcepto sobre las respuestas cognitivas, emocionales y conductuales de una persona, como así también el papel de éste sobre la salud y el bienestar en general.

Existe una distinción entre las personas que poseen un esquema fuerte para autodefinirse, de aquellas que no lo poseen. Esta distinción se observa en que las primeras pueden procesar información de sí mismos con rapidez, predecir sus conductas futuras, resistir la información incongruente y evaluar la relevancia de la misma información. (Markus, 1977 citado en autoconcepto, s. f.)

A su vez, distintas investigaciones realizadas en Estados Unidos en 1991, con niños, púberes y adolescentes, señalaron que las personas con alto autoconcepto poseen un mejor ajuste psicológico, una alta autoestima, mayor estabilidad emocional, mejores niveles de salud mental, más seguridad, un pensamiento más flexible, menos prejuicios y más aceptación de sí mismo, en comparación con las que tienen bajo autoconcepto. (Lugo, 2002 citado en autoconcepto, s. f.)

Algunos autores opinan que el autoconcepto constituye uno de los más importantes y significativos reguladores de la conducta humana, debido a que es muy importante para la experiencia vital de la persona, para su salud mental, su actitud hacia sí mismo y hacia los

demás. El autoconcepto positivo hace que la persona logre una adecuada adaptación, alcance felicidad personal y logre un funcionamiento eficaz. (Villa & Auzmendi, 1999 citado en autoconcepto, s. f.)

En relación con los demás personas, el autoconcepto influye mucho, ya que un sujeto con un buen autoconcepto adopta menos actitudes de defensa, puede percibir la realidad con mayor autenticidad y puede aceptar a los otros con mayor facilidad. Por lo tanto, su “Yo Real” (cómo se ve la gente a sí misma) y su “Yo Ideal” (cómo le gustaría verse la persona), muestran menos discrepancias y diferencias. (Villa & Auzmendi, 1999 citado en autoconcepto, s. f.)

Un investigador, Powell, enumera 10 signos que son manifiestos en quienes se aceptan a sí mismos, de manera auténtica. Los cuales son:

- ✚ Las personas que se aceptan a sí mismas son felices.
- ✚ Les resulta fácil relacionarse con los demás.
- ✚ Siempre están abiertas a ser elogiadas y amadas.
- ✚ Tienen el poder de ser ellas mismas.
- ✚ Se aceptan tal como son en el momento presente.
- ✚ Son capaces de reírse de sí mismas con frecuencia y sin dificultad.
- ✚ Tienen la habilidad de reconocer y atender sus propias necesidades (físicas, intelectuales, emocionales, sociales y espirituales)
- ✚ Son independientes, debido a que extraen las normas desde su propio interior, no de los demás.
- ✚ Mantienen un buen contacto con la realidad.
- ✚ Son asertivos. (Powell, 1990 citado en autoconcepto, s. f.)

En conclusión, el niño que posee un buen autoconcepto tiene muchas probabilidades de ser un adulto feliz y exitoso. Un autoconcepto positivo es un factor importante en el ajuste emocional y social. Por otra parte, un autoconcepto negativo produce un comportamiento inseguro y desconfiado ante el mundo. (Arroyo Escobar, 2009)

2.6. Factores que influyen en el Autoconcepto.

En el autoconcepto influyen distintos factores, que van adquiriendo diferente importancia de acuerdo al desarrollo. Según G. Craig (1996) los factores que influyen en el autoconcepto del niño/a son:

1. Las percepciones de otros significativos, como padres, hermanos, compañeros.
2. Los valores sociales, expectativas y nociones de lo ideal.
3. Las experiencias del niño/a en el mundo.

4. La imagen corporal, la percepción de salud y el sentido del vigor.
5. La autoevaluación (análisis de pro y contra personales). (Craig, 1996 citado en documento de cátedra: autoconcepto y autoestima, s. f.)

La familia, es el primer contexto de socialización para el niño y el primer entorno en el que comienza el desarrollo de su identidad. De hecho, existen diversos estudios en donde se establecen relaciones entre el modo en que el niño cree que es percibido por sus padres y sus propias autopercepciones. (Cook & Douglas, 1998 citados en Cava & Musitu, 1999).

A su vez, la valiosa influencia que ejerce la familia en el niño incluye también las posteriores relaciones sociales y el ajuste escolar (Larose & Boivin, 1998 citados en Cava & Musitu, 1999).

Es importante señalar que existen otros contextos que son igualmente significativos en los procesos de socialización e individuación de la persona. En concreto, la escuela es un contexto especialmente relevante. En el contexto escolar, el niño continúa el proceso de desarrollo de su autoconcepto y autoestima; al mismo tiempo que amplía la esfera de sus relaciones sociales. (Cubero & Moreno, 1990 citados en Cava & Musitu, 1999).

Según algunas investigaciones, las fuentes significativas de feedback para el autoconcepto son los siguientes:

1) Los otros significativos: es importante destacar que en el desarrollo del niño, los dos contextos que más influyen en el autoconcepto de éste son el familiar y el escolar. El feedback de los demás significativos, generalmente y sobre todo en la escuela, conlleva una referencia a otros. Esto quiere decir que el niño es mejor o peor siempre con respecto a sus compañeros. Por lo tanto, éste proceso de comparación también constituirá una fuente de influencias para el autoconcepto.

2) El proceso de comparación social e interna: éste punto se refiere a la comparación que el alumno realiza entre sus diferentes ámbitos, por ejemplo como estudiante en matemáticas, como estudiante en lenguas, etc.

3) La observación de la propia conducta: éste ítem suele ser la fuente de información mas importante para la consolidación de un autoconcepto.

4) Los estados afectivo-emocionales propios: ésto quiere decir que también las sensaciones experimentadas por las experiencias vividas (por ejemplo la vivencia de fracaso en una asignatura) pueden influir considerablemente en el nivel del autoconcepto. (González, Núñez, Pumariaga & García, 1997)

Es importante destacar el papel que juegan en el autoconcepto, los juicios y valoraciones hechas por los adultos. En la niñez, en el proceso de comunicación niño-adulto, los adultos manifiestan opiniones y juicios valorativos acerca de lo que los niños hacen, indicándoles lo que es bueno y lo que es malo. Luego, el niño tiende a asimilar en forma

directa éstos patrones valorativos. A su vez, también influyen los resultados de la propia actividad del niño que le van mostrando sus posibilidades, o sea, que logra y qué no logra, en una interacción directa con los objetos y las personas. Otra influencia importante para el autoconcepto, son las opiniones y juicios del grupo de pares. (Harter, 1982 citado en documento de cátedra: autoconcepto y autoestima, s. f.)

En conclusión, el autoconcepto no es innato; sino que se construye y define a lo largo del desarrollo por la influencia de las personas significativas del medio familiar, escolar y social, y como consecuencia de las propias experiencias de éxito y fracaso. Desde los primeros años de su vida, la persona va formando el concepto de sí mismo a partir de sus propias experiencias y de las valoraciones que recibe de las personas importantes de su medio social, como son los padres, profesores y compañeros. Por lo tanto, el niño adquiere las actitudes hacia sí mismo por medio de un proceso de "imitación", por el que incorpora a sus propios esquemas las conductas y actitudes de las personas significativas. (Arroyo Escobar, 2009)

2.7. El Modelo de Bruce Bracken.

García, cita en su tesis de licenciatura el modelo de Bruce Bracken, quien propone que el autoconcepto es adquirido de acuerdo a principios conductuales. Su propuesta está basada en un modelo que enfatiza la naturaleza multidimensional del autoconcepto, y destaca la importancia que da el ajuste de un niño o preadolescente a los varios contextos donde opera. (Bruce Bracken, 1996 citado en García, 1997)

Bracken define al autoconcepto como "un patrón de comportamiento aprendido multidimensional y dependiente del contexto, que refleja la evaluación individual del comportamiento y experiencias pasadas; influencia los comportamientos actuales del individuo y predice comportamientos individuales futuros". (Bruce Bracken, 1996 citado en documento de cátedra: autoconcepto y autoestima, s. f., 2)

Según el mencionado autor, el autoconcepto es como una estructura activa y en constante modificación, acentuando la importancia del contexto en el que está inmersa la persona. (Bruce Bracken, 1996 citado en documento de cátedra: autoconcepto y autoestima, s. f.)

B. Bracken, propone que las personas desarrollan tantos autoconceptos como contextos ambientales dentro de los cuales se desenvuelven, que él llama primarios por ser los ambientes donde un niño permanece la mayor parte del tiempo. Éstos son: social, habilidad, afecto, académico, familiar y físico. Estas dimensiones no son mutuamente excluyentes. (Bruce Bracken, 1996 citado en documento de cátedra: autoconcepto y autoestima, s. f.)

Haremos un breve recorrido por cada uno de los contextos del modelo de Bracken:

1. Autoconcepto Social: un aspecto central del autoconcepto es su cualidad relacional, es decir que el self es una construcción social que representa en gran parte, las actitudes que los otros significativos tienen hacia uno mismo. Por lo tanto, se le otorga mayor importancia a la descripción de las relaciones sociales. Desde una perspectiva social, el sentido de identidad es siempre formulado en el contexto de un medio social específico, tal es así que cada niño nace inmerso en una red social nuclear como es la familia.

Algunos autores definen el autoconcepto social, como aquello formado por la autopercepción de la aceptación social, mientras que otros remarcan que éste se forma por las autopercepciones de las habilidades sociales propias. El autoconcepto social no es solamente la aceptación de los pares, sino que es más bien la descripción de las relaciones sociales con la gente en general.

Las personas interactúan en muchos ámbitos diferentes, por lo tanto, el autoconcepto es afectado por la reacción de distintas personas. Desde la infancia, quienes influyen el autoconcepto del niño/a son todos aquellos con quienes éste tiene contacto social: amigos, compañeros de clase, miembros de su familia, maestros y vecinos. A través de agentes sociales, se va aprendiendo que tan aceptado se es por la gente y cuanto de efectivo es uno satisfaciendo las necesidades personales de intercambio social. Este conocimiento que se va adquiriendo es la base para las autoevaluaciones y el autoconcepto social.

2. Autoconcepto de Habilidad: los autores N. Novik, A. M. Cauce y K. Grove (1996), postulan que es la percepción de la propia habilidad para dominar o conducirse efectivamente en el ambiente. Las personas varían en sus niveles de habilidad o competencia en relación a los contextos primarios.

A través de los diferentes ámbitos las personas adquieren un sentido generalizado de habilidad, pero dentro de cada ámbito una persona adquiere un sentido diferente. Los juicios propios acerca de la capacidad o habilidad para determinadas tareas están influenciados más por la interpretación del desempeño que por el desempeño real.

Para que una conducta impacte al autoconcepto de competencia, la tarea debe ser relevante para los intereses de la persona. Con el interés y la importancia que la persona le otorga a la tarea, los procesos cognitivos tomarán una significación afectiva.

A su vez, conceptualizar la propia habilidad, implica la transformación de la información personal y social en juicios propios de autoeficacia ante la presencia de un estímulo afectivo. Sin la implicancia afectiva, las concepciones cognitivas para la información personal y ambiental, no implican al self y por lo tanto tienen poco efecto en los juicios propios sobre competencia personal.

Los aspectos cognitivos en la apreciación de la habilidad propia se transforman en concepciones hacia el self (autoconcepto de competencia), mientras que los aspectos evaluativos se transforman en sentimientos hacia el self (autoestima).

El sentido propio de competencia se desarrolla a partir de dos tipos de información: *fuentes internas de información*, que serían las estimaciones que hace la propia persona sobre el efecto de sus acciones en el mundo; y *fuentes externas de información*, son las que proveen las personas que rodean a la persona. Una vez que el sentido de competencia emerge en la infancia temprana, determinará un estilo de afrontamiento característico que va a influenciar la forma en que los desafíos son encarados a lo largo de la vida.

3. Autoconcepto Académico: se refiere a las percepciones de una persona respecto de su rendimiento intelectual y de desempeño en ésta área. Aún cuando los niños y preadolescentes tienen información concreta para formar su autoconcepto académico, como son las notas escolares, ellos necesitan de un referente adicional de su habilidad académica, como es la comparación con la habilidad de personas significativas para ellos, como maestros, profesores y compañeros de colegio.

La perspectiva sobre cómo se forma este aspecto del autoconcepto está basada en dos tipos de comparaciones: una comparación externa, por la cual los preadolescentes comparan su habilidad con la habilidad de otros estudiantes; y una comparación interna, por la cual los estudiantes, comparan sus habilidades en una materia en relación con sus habilidades en otras materias.

4. Autoconcepto Afectivo o Emocional: Este autoconcepto presenta dificultades para ser definido y esto refleja la falta de diferenciación en la literatura de los términos “autoestima” y “autoconcepto”, que remiten a esta temática. Por lo tanto, éste autoconcepto emocional se referiría a los aspectos afectivos y evaluativos incluidos dentro del autoconcepto.

Puede decirse que el autoconcepto y la autoestima están íntimamente unidos. Algunos autores consideran que el autoconcepto puede ser definido como las estimaciones cognitivas acerca del self, y la autoestima como las apreciaciones emocionales acerca del self que se reflejan en la autoconfianza de la persona. Bracken opina que el autoconcepto es un componente cognitivo junto con la autoestima, la cual sería un componente afectivo evaluativo, y que ambos formarían el self.

5. Autoconcepto Familiar: la constelación familiar constituye el contexto donde los niños y los preadolescentes interactúan la mayor parte del tiempo. El término autoconcepto familiar se referiría al sí mismo de una persona en relación con su padre, madre y hermanos, tanto como a su sí mismo en relación con la familia entera como unidad. Este sistema familiar está incluido en un espectro social más amplio de niños, adultos familiares y adultos no familiares.

Unos autores, Fiering y Taska (1996) explican que dentro de una familia, la persona se mueve con dos tipos de self o sí mismo:

- un self existencial: porque se reconoce como diferente de otras personas y objetos, y se ve como sujeto; a través del cual interacciona y establece relaciones con los miembros de la familia.

- un self categórico: porque se puede definir en relación con otras personas y objetos, o sea, se define como objeto; a través del cual la persona evalúa cómo es él, cómo se comporta, cómo se siente, cómo se comportan los otros, cómo se siente cada miembro de la familia con los otros miembros y con la familia como totalidad.

En síntesis, lo que este modelo intenta mostrar, es que una persona tiene concepciones de sí mismo como miembro individual dentro de una familia y al mismo tiempo, concepciones de sí mismo como formando parte de un subsistema familiar particular.

6. Autoconcepto Físico: lo que conduce al autoconcepto adulto, parte de la percepción de lo corporal y de la capacidad de representación subjetiva de ésta corporalidad. R. Stein (1996) define al autoconcepto físico, como las percepciones de niños, adolescentes y adultos sobre su desempeño físico y apariencia física. Las reacciones de los otros a los atributos físicos, así como las comparaciones que una persona hace acerca de sí mismo en relación con los atributos físicos de otras personas, influyen considerablemente en el autoconcepto físico.

Estas autopercepciones sobre las características físicas son importantes para tener en cuenta en la preadolescencia. (Bruce Bracken, 1996 citado en documento de cátedra: autoconcepto y autoestima, s. f.)

Como conclusión, se puede considerar al autoconcepto como una variable global de la personalidad compuesta por varios constructos, por múltiples dimensiones, y cada una de ellas están íntimamente relacionadas con los contextos de vital importancia para la persona.

3. Autoestima.

“No puedes tocarla pero afecta a tus sentimientos. No puedes verla pero esta ahí, cuando te miras al espejo. No puedes oírla pero esta ahí, cuando hablas de ti mismo. ¿Qué es eso tan importante y misterioso? ¡Es tu autoestima!”.

3.1. ¿Qué es la Autoestima?

En principio, la autoestima a diferencia del autoconcepto, se refiere más a los aspectos evaluativos y expresaría el concepto que uno tiene de sí mismo, según unas

cualidades subjetivables y valorativas. Pero como ya habíamos expuesto con anterioridad, ambos términos resultan difíciles de diferenciar, y son definidos con frecuencia de forma indistinta. No obstante, el término autoestima es más utilizado en el ámbito educativo y en el de la salud. (Cava & Musitu, 1999).

Se puede hacer una diferencia entre los dos términos, ya que el autoconcepto nos dice quiénes somos y lo que podemos hacer, y la **autoestima** incorpora un elemento evaluativo; indica si nos vemos bajo una luz positiva o negativa. (Craig, 2001)

Craig (2001) define a la autoestima como “el hecho de verse uno mismo como una persona con características positivas, como alguien que tendrá un buen desempeño en las cosas que juzga importantes”.

Una autora, define la **autoestima** de la siguiente manera, “son los sentimientos e ideas que uno tiene sobre sí mismo” y además agrega otro punto, “en todas las familias cada persona tiene una valoración positiva de sí misma, la cuestión es saber cuál de las dos predomina. El factor crucial en la que acontece tanto dentro de las personas como entre ellas, es el valor individual que cada uno tiene de sí mismo”. (Satir, 1970 citada en documento de cátedra: autoconcepto y autoestima, s. f.)

La psiquiatra Cuéllar, la define como, “la función de evaluarse a uno mismo, por lo que implica un juicio de valor por un lado, y por otro un afecto que le acompaña. La autoestima positiva está relacionada con afectos positivos tales como el gozo, la confianza, el placer, el entusiasmo, el interés. La autoestima negativa conlleva afectos negativos como el dolor, la angustia, la duda, la tristeza, el sentirse vacío, la inercia, la culpa y la vergüenza”. (Cuéllar, s.f. citada en documento de cátedra: autoconcepto y autoestima, s. f.)

A su vez, otra definición importante, considera a la **autoestima** como “la autoevaluación general y específica, positiva o negativa, de un individuo”. Por lo tanto, el autoconcepto refleja las creencias y las cogniciones acerca del yo (por ejemplo, *yo soy bueno jugando al fútbol*), y la autoestima tiene una orientación más emocional (por ejemplo, *todos piensan que soy un tonto*). (Bracken & Lamprecht, 2003 citados en Feldman, 2007).

En el ámbito infantil, se puede hablar de 5 áreas en la autoestima:

- *Área social*: son los sentimientos del niño o púber sobre las relaciones con sus amigos.

- *Área académica*: es qué piensa de su faceta como estudiante.

- *Área familiar*: es cómo se siente como parte integrante de su familia.

- *Imagen corporal*: es cómo ve su aspecto físico o sus capacidades físicas.

- *Autoestima global*: es la valoración general que hace el niño o púber de sí mismo. (Vázquez, 2000).

Es importante considerar, que para entender la autoestima, nos ayudará el descomponer el término en dos palabras:

1) La palabra **estima** expresa que alguien o algo son importantes o que se da valor a esa persona o cosa.

2) Y el término **auto** significa a sí mismo o tú mismo.

Por lo tanto, al unir ambas palabras, se vislumbra el significado de autoestima, que se refiere a cuánto nos valoramos a nosotros mismos y lo importante que nos consideramos. Hace referencia a cómo nos vemos a nosotros mismos y cómo nos sentimos por nuestros logros. (Sheslow, 2008)

3.2. La Autoestima Positiva y Negativa.

Una autoestima elevada significa que estamos contentos con nosotros mismos y que a menudo nos sentimos competentes en nuestras habilidades sociales y de otra índole, una baja autoestima quiere decir que siente lo contrario. (Craig, 2001).

Una autoestima positiva, vendría señalada por la seguridad y la confianza en uno mismo, y la capacidad de relacionarse adecuadamente con los demás. (Moreno & del Barrio, 2000).

La persona que tiene una alta autoestima, se valora positivamente y está satisfecha con sus habilidades y acciones. Estas personas conocen cuáles son sus puntos fuertes y saben identificar sus puntos débiles, por lo que intentan mejorarlos. Por el contrario, las personas con baja autoestima presentan una gran diferencia entre cómo sienten que son y cómo les gustaría ser. (Vázquez, 2000).

La importancia de una autoestima positiva, reside en que la persona está más preparada para afrontar las adversidades y resistir las frustraciones, por lo tanto tendrá más posibilidades de ser creativo en su trabajo y encontrará más oportunidades de entablar relaciones enriquecedoras. (Ruiz, 1994 citado en yo, autoestima, autoconcepto, s.f.)

A continuación se presenta una tabla con las características de la autoestima positiva y negativa en la persona:

AUTOESTIMA POSITIVA	AUTOESTIMA NEGATIVA
<ul style="list-style-type: none"> • <i>En relación con uno mismo.</i> Confianza en sí mismo. Bienestar emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>En relación con uno mismo.</i> Inseguridad. Ansiedad. Problemas psicossomáticos.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>En relación con los otros.</i> Confianza en los otros. Sentimiento de ser apreciado. Adaptación al grupo. Autonomía frente al grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>En relación con los otros.</i> Dificultades de relación. Autoritarismo. Dependencia del grupo. Mayor probabilidad de conductas desadaptadas socialmente.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estudio y trabajo.</i> Mayor probabilidad de éxito académico y profesional. Metas más altas. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estudio y trabajo.</i> Dificultades escolares y profesionales.

(Moreno & del Barrio, 2000).

3.3. El Desarrollo de la Autoestima.

En principio, el surgimiento de la autoestima estaría relacionado con los primeros cuidados e intercambios de afecto de la madre con el recién nacido, lo que crearía un contexto de actividades placenteras mutuas. Por lo tanto, un precursor importante de la autoestima, sería la vivencia de sentimientos corporales agradables como ser mimado, cargado, acariciado y sentir un afecto amoroso (Documento de cátedra: autoconcepto y autoestima, s. f.)

Estas primeras experiencias de afecto del bebé estarían relacionadas con una necesidad humana primaria de todo ser humano de amar y ser amado, y de que existe un requisito indispensable para que una persona desarrolle su capacidad de amar, el ser capaz de amarse a sí misma, lo cual implica haber sido con anterioridad amado por otros. (Documento de cátedra: autoconcepto y autoestima, s. f.)

La autoestima se desarrolla de manera importante durante la niñez intermedia, y al igual que el autoconcepto, la autoestima se vuelve cada vez más diferenciada. (Feldman, 2007).

Un autor manifiesta, que al igual que el autoconcepto, la autoestima se originaría en el período preescolar y recibe el influjo de las experiencias de éxito y fracaso del niño, así como las interacciones con sus padres. (Craig, 2001)

A medida que los niños progresan en la niñez intermedia, la autoestima se eleva en algunas áreas y desciende en otras, por ejemplo, la autoestima general puede ser positiva en algunas áreas (los sentimientos derivados de su destreza artística) y negativa en otras (la desdicha que siente con respecto a su capacidad atlética). (Feldman, 2007).

La adquisición de la autoestima es un proceso circular, debido a que los niños tienden a triunfar en la vida si están seguros de sus capacidades, ya que el éxito fortalece y aumenta la autoestima. Del mismo modo, se puede establecer un "círculo vicioso" cuando el desempeño del niño es insatisfactorio por falta de autoestima; y su autoestima disminuye aún más. (Craig, 2001)

Generalmente, los éxitos o fracasos personales impulsan a los niños a verse como líderes ó seguidores, como campeones ó perdedores, pero afortunadamente muchos niños que comenzaron su vida con déficits sociales o académicos a la larga terminan encontrando algo que saben hacer bien e invierten el proceso. (Craig, 2001)

3.4. Los Factores que influyen en la Autoestima.

En la autoestima del niño tiene una influencia muy importante, la familia, los compañeros y la comunidad inmediata. (Craig, 2001)

Es importante considerar que la familia de un niño y otras personas de su entorno (maestros, compañeros de clase, amigos) pueden ayudar a un niño a aprender a hacer las cosas o a darse cuenta de sus cualidades o habilidades. A su vez, pueden creer en el niño y animarlo a volver a intentar algo que no le salió bien la primera vez. Todo esto es parte de un aprendizaje que les hará verse a sí mismos de forma positiva, sentirse orgullosos de lo que han hecho y seguros de que pueden hacer mucho más. (Sheslow, 2008)

Ya, cuando el niño se encuentra en la etapa escolar, la autoestima tiene una correlación muy importante con el desempeño académico, ya que los niños que tienen éxito en la escuela muestran una mayor autoestima que los que no la tienen. (Craig, 2001)

Con respecto a la preadolescencia, un punto a tener en cuenta son los cambios corporales por los que atraviesa el púber, lo cual puede afectar en gran medida la autoestima del mismo. (Sheslow, 2008)

En la medida en que el preadolescente se valore, estime y considere capaz y competente, habrá más esperanzas de una maduración psicológica, mental y social adecuada y de un ser humano feliz y capaz de hacer felices a los demás. (Sánchez Acosta & González, 2004 citado en características psicológicas del niño/a de tercer ciclo, s.f.).

Como conclusión, puede considerarse que la separación entre autoconcepto y autoestima no es tan tajante, si se consideran que se encuentran íntimamente relacionadas y que comparten muchos aspectos. Bracken, ya mencionado con anterioridad, postula que al autoconcepto y la autoestima conforman el self de la persona. (Documento de cátedra: autoconcepto y autoestima, s. f.)

CAPÍTULO III

“APORTES DESDE EL ANÁLISIS EXISTENCIAL”

APORTES DESDE EL ANÁLISIS EXISTENCIAL.

1. Las Motivaciones Fundamentales de la Existencia.

Las motivaciones fundamentales de la existencia tratan acerca de qué es una vida plena, una vida realizada, pero **¿qué es una vida plena, realizada?**; una vida plena según Längle (2000) comienza cuando hay una aprobación, cuando se vive aprobando la vida; sin importar lo que se haga, lo que importa es que de la persona brote un sí pleno y total. Un sí que surge de la inteligencia pero que sobre todo debe ser algo sentido, que surge de los afectos y toca todo el ser, no solamente lo cognitivo. (Längle, 2000)

Por lo tanto, lo que pretende el Análisis Existencial es que el individuo viva aprobando la vida, que pueda decirse a sí mismo: ¡sí, yo estoy aquí! Así comienza una vida propiamente vivida con este sí, en el que lo más importante es la decisión, la toma de posición. (Längle, 2000)

También el Análisis Existencial, tiene como punto de partida la capacidad del hombre de decidirse. Pero la cuestión es cómo movilizar esta capacidad. El hombre es libre y responsable pero ¿cómo puede el hombre descubrir un sentido, si no ve ningún sentido? Por eso, lo que pretende como terapia el Análisis Existencial, es ayudar al que no tiene este privilegio. Para esto desarrolla un método que parte de este vivir con aprobación, de este vivir diciendo sí. (Längle, 2000)

Este sí es cuádruple, o sea, que existen cuatro pasos o aspectos del sí. Según Frankl, el hombre es la reunión o la coincidencia de diversas dimensiones:

1. La somática: es la dimensión de lo fáctico.
2. La psíquica: es la dimensión de lo vivencial.
3. La espiritual o noética: es la dimensión de la decisión.

Pero estas tres dimensiones, se abren a una cuarta, y es la que llamamos:

4. La existencia en cuanto autotranscendencia: es la dimensión del obrar, en cuanto actitud. (Längle, 2000)

Sin embargo, a esta visión dinámica del hombre hay que agregarle el mundo. El hombre es ser-en-el-mundo, no se puede pensar al hombre de otra manera si no es en este permanente contacto con lo otro. Está en permanente diálogo con el mundo. El hombre está abierto al mundo desde distintos planos:

I) En el plano de lo físico, el mundo se nos presenta como el medio ambiente, el mundo físico en el que vivimos (umwelt). Y recibo de este mundo apoyo, sostén.

II) En el plano de lo psíquico, el mundo se nos presenta como el mundo vivenciado por mí (mitwelt), un mundo que es un con-otro con el cual yo me relaciono. Recibo del mismo un valor.

III) En el plano de lo noético, tenemos el mundo personal, mi mundo (eigenwelt). Aquí el mundo aparece en su otredad.

IV) En el plano de la autotranscendencia, el mundo aparece como sentido

La persona entonces se encuentra tensada en estas cuatro dimensiones. (Längle, 2000)

Teniendo en cuenta la cuádruple tensión entre el yo y el mundo, se puede hablar de una cuádruple expresión del sí, de las cuatro respuestas que el hombre da al mundo, y surgen de este modo las cuatro motivaciones fundamentales:

1) La primera motivación es el ser, aquí la persona se pregunta: “estoy aquí, pero ¿puedo ser?”, se pregunta por el ser. El mundo aparece como sostén, como punto de apoyo que no es sólo lo físico, sino también personal y espiritual.

2) La segunda motivación es la relación con la vida. Para la persona es el nivel del vivir, que se manifiesta en el mundo como valor. La percepción del valor es somática, psíquica y también espiritual.

3) La tercera motivación es el ser sí mismo. En la persona es la unicidad que ocurre cuando la persona se percibe como ella. En ésta relación del yo con lo otro, el mundo aparece como la otredad.

4) La cuarta motivación es la del devenir, la persona se pregunta por el devenir, el llegar a ser. Es aquí donde el mundo se revela como sentido (no sólo espiritual). (Längle, 2000)

1.2. La Tercera Motivación de la Existencia.

En nuestro caso tomaremos la tercera motivación desarrollada por Längle, ya que es la que más está implicada en el Autoconcepto del Preadolescente. Cuando el chico se siente disminuido en su sí mismo, y su autoconcepto es negativo, su autoestima está herida y esta tercera motivación se afecta considerablemente.

La tercera motivación de la existencia, se refiere a la condición fundamental del ser persona y a la capacidad de ser uno mismo, ser aceptado como se es, ser “yo”, en donde existe una profunda relación con la autoestima del ser humano. (Längle, 2000)

En esta motivación, el preadolescente descubre que él mismo se puede llamar a sí mismo yo. La pregunta fundamental que debe hacerse es: **Yo soy yo, ¿pero me permito ser**

como soy?, ¿me es permitido ser como soy? En este plano, el preadolescente se pregunta si es lícito ser como es, y debe realizarse otra pregunta *¿me permito ser como soy o debo acomodarme a como los demás quieren que yo sea?* Esto implica que se tome en serio la propia individualidad y que se acepte tal cual es, que se aprecie con sus virtudes y defectos, con sus habilidades y limitaciones.

Es la dimensión de la individualidad, el “sí a mí mismo”, es la dimensión de la diferencia, y el yo trata de buscar una interna “determinación” y “delimitación”. La tarea que debe realizar el preadolescente es comenzar a buscar la claridad acerca de sí mismo. Debe captar lo propio y asegurarlo con aprobación interna y externa. Debe respetarse y valorarse tal cual es.

El supuesto que subyace a todo esto, es el sí a la persona, a su unicidad, intimidad y a la diferencia con los demás. El preadolescente debe encontrar en este camino la esencia, su autenticidad para poder trazar el límite entre lo “suyo” y “lo del otro”.

¿Qué necesita el preadolescente para sobrellevar esto?, necesita la consideración, la apreciación y la justicia, para lograr así el valor de sí mismo, la autenticidad y la fidelidad.

El preadolescente debe encontrar una determinación interior, una firmeza en el estar decidido y una intimidad del ser persona. Por consiguiente, la condición para que logre la claridad es contactándose con lo **propio**, el yo íntimo. Todo esto requiere una sintonización entre el interior y lo exterior; y posibilitará un encuentro real con el tú.

A su vez, el preadolescente debe hacerse dos preguntas básicas, con respecto a esta motivación: la 1ª es, *¿qué es lo que yo realmente deseo, qué es lo mío? ¿Cuál es mi propia voluntad? ¿Dónde está el límite en lo que me corresponde a mí?* Debe tener en claro que **él decide**. La 2ª es, *¿en qué baso mis decisiones, cuál es el criterio, qué es lo correcto?*

La tarea que debe cumplir en base a esto, es “que él pueda ser sí mismo ante los ojos de los demás y ante los suyos (autenticidad), que se pueda mostrar y sostenerse, que no se pierda y no se tenga que esconder”.

El sentimiento psíquico de carencia de esta motivación es el vacío interior, y el alerta psíquico de este vacío es la soledad, el sentimiento de ofensa y el enojo. Como amenaza psíquica aparece la angustia expectante referida a sí mismo, pudiendo crearse una fijación neurótica: la histeria.

A su vez, cuando el medio ambiente le dificulta al preadolescente ser sí mismo, ser como es, aparecen las *Reacciones de Coping*. Esto sucede cuando siente que es usado y que no es visto como lo que realmente es, entonces reacciona. Estos mecanismos están destinados a proteger la intimidad de cada uno, la individualidad. El objetivo de las reacciones de coping es hacer soportable la herida. Las reacciones del preadolescente cuando lo tratan

injustamente, cuando no puede ser auténtico, cuando lo ignoran y cuando no es visto, son las siguientes:

1) Tomar distancia: esto implica varias conductas evitativas, como quedarse callado, apartarse, pasar a otro tema, retirarse, levantarse bruscamente y ponerse impertinente. Otra conducta notable es el perfeccionismo, y con esto el sujeto logra distancia a través de la concentración en la cosa. Cuando el preadolescente reacciona tomando distancia, se siente protegido, se eleva su autoestima y siente firmeza.

2) Sobreactuar o dar la razón: con la sobreactuación, la persona hace como si nada le importase, se esconde y no muestra lo que siente para que el otro no tenga poder sobre ella. En la otra maniobra, de dar la razón, se identifica con el agresor, sabiendo que no tiene la razón, se la da igual para defenderse. Lo que se intenta es buscar en los otros la aceptación que todavía no se tiene de sí mismo, y ganar el reconocimiento de los demás.

3) Agredir, ser obstinado, (ira, fastidio): lo que pretende el preadolescente con la ira es poner un límite entre el otro y su yo, porque el otro lo invade. El fastidio es un sentimiento para consigo mismo, por no haber previsto eso que ahora lo hiere, y su sentido es poner una barrera para que esto que lo hiere, ya no le hiera más. El fastidio es un autocastigo, mientras que la ira lo que persigue es poner al otro en su lugar y ese castigo lo merece por su injusticia. La persona quiere ser vista para evitar que la sigan lastimando. Quiere imponerse y recomponer el límite para que no puedan entrar dentro de ella.

4) Disociar: esta es la reacción típica de la histeria. Se produce parálisis y una pérdida de sentimientos: "así no va más". También hay una pérdida de sí mismo al no poder decir nada, al no poder mostrar nada de sí. Se observa una disociación entre la cognición y la emoción, dando como resultado un relato sin emociones, negando y contradiciendo constantemente. Desde lo psicosomático, existe una separación del sentimiento y el cuerpo, trasladando al cuerpo lo desagradable.

La elaboración de las Reacciones de Coping, son mediante el perdón y el arrepentimiento: a) perdonar implica liberar a alguien de una culpa, al otro y también a uno mismo. Significa que ya no hay ninguna cuenta pendiente, y que se perdió el enojo y el rencor. Aparece la reconciliación como un encuentro con el otro. b) el arrepentimiento implica que se elabora una culpa, se acepta el error y los sentimientos por los que se lamenta el daño provocado. Es lograr percibir lo incorrecto que se hizo y tener un propósito de cambio.

Las condiciones básicas para el encuentro son:

1) La consideración: es cuando la persona es tenida en cuenta, es vista por los demás y que la conciencia y la atención se dirijan hacia él. Es ser mirado por los otros tal como se es, esto es imprescindible para la autoestima. Esto trae aparejado un respeto por su autonomía y su auto-responsabilidad.

II) La apreciación valorativa: significa que se vea a la persona con sus valores, que se lo comprenda a partir de ellos. Yo “significo algo” para los otros. El preadolescente siente que tiene derecho a su existencia, a sus necesidades, deseos y emociones, a sus decisiones y voluntad. Se produce la valoración del otro y la valoración de mí mismo. A partir de esto se funda el *autovalor*, que implica el valor de mí mismo y la autoestima, que es la aceptación del sí mismo con sus debilidades y fortalezas. (Längle, 2000)

III) La justificación: para que el preadolescente pueda encontrarse a sí mismo es necesario un trato justo por parte de los otros, por eso le duele tanto cuando es tratado injustamente, ya que no se le permite ser como es y no se toma en consideración el valor que posee. Esto permite ver lo propio de la persona, su esencia.

Como conclusión, se puede decir, que cuando se elabora favorablemente esta motivación y se recibe un aprecio personal y de los otros, se presentan tres consecuencias:

- ***El fortalecimiento del yo.***
- ***La afirmación de la autoestima.***
- ***Las bases de apoyo como persona.***

2. Ser Sí Mismo, Vivir Auténticamente.

Längle (2002), en su conferencia dictada en la Universidad del Aconcagua, realiza un análisis del sí mismo desde la mirada existencialista, tomando en cuenta la importancia de este aspecto en la personalidad del ser humano.

Este autor manifiesta que la **autenticidad** conlleva un arte, el arte de ser sí mismo, y es muy difícil ser auténtico todo el tiempo. Muchas veces, la persona se siente alejada de sí mismo y siente un extrañamiento de sí. Esta autenticidad forma parte de la **personalidad**, que resulta ser dinámica y está en continua relación con el mundo y con uno mismo. (Längle, 2002).

A continuación, se realizará una delimitación conceptual de dos términos relacionados con el Análisis Existencial:

- **Persona:** “es el yo auténtico que toma decisiones a cada instante y dice sí o no frente a cada situación. Es lo libre en el ser humano para poder hacer frente a todo en forma diferente. Es dinamismo, potencialidad, energía”. (Längle, 2008)

- **Personalidad:** Längle (2008) manifiesta que es la estructura por donde fluye la psicodinamia. Es una estructura psíquica del ser humano, disposición de vivencias y formas de reaccionar automáticamente. Esa disposición proviene, por un lado de lo genético o dado, y

por el otro lado, por lo adquirido durante la vida en proceso de aprendizaje. A través de la personalidad, surge la inclinación hacia la emocionalidad espontánea, la afectividad y la tendencia de reacción.

Como conclusión, se puede decir que *la personalidad es la estructura de la psicodinamia anclada en las dimensiones psíquica y somática, en cambio la persona pertenece a la dimensión espiritual ó noética.* Längle (2008)

En la vida cotidiana existen tensiones en el continuo intercambio con el mundo, que producen en uno mismo inestabilidad, impresiones y expresiones. A su vez, el hombre está inserto en una red de solicitudes de distintos tipos, y siente la vivencia de tener poco tiempo para sí mismo. Se pierde en las obligaciones, olvidándose de su ser. De ahí que surge una pregunta fundamental, que debe hacerse toda persona, *¿puedo ser yo mismo metido en todo esto, qué queda para mí como resto?* También surge la pregunta: *¿dónde estoy, qué queda para mí, quién soy yo, qué es lo que quiero?* Estas preguntas nos llevan a la autenticidad del hombre. (Längle, 2002).

Dicho autor, manifiesta que pertenece a la esencia de la existencia que el hombre esté en intercambio permanente con los otros, dependiendo del mundo exterior y al mismo tiempo diferenciándose del mismo. Por un lado, el hombre está condicionado por las leyes, las exigencias, es dependiente hasta cierto punto del mundo, pero por otro lado, tiene la experiencia de que es libre. En consecuencia, surge un antagonismo, una polaridad entre la existencia (yo) y la realidad (mundo) en la que el hombre está inmerso, ya que necesita al mismo tiempo una apertura hacia fuera y una apertura hacia adentro. (Längle, 2002).

Pero fundamentalmente, el hombre necesita encontrar un cierre, algo que lo proteja de esta apertura hacia adentro y hacia fuera. Necesita encontrar un equilibrio entre la salida, el afuera y la intimidad, el estar consigo mismo. Esta situación genera un problema, debido a que estas dos direcciones son contradictorias, y se precisa de un arte para conciliar estos polos opuestos. Ambos, pertenecen a la vida, y si una prevalece, la otra se eclipsa, y la persona tiene la experiencia de que no llega a ser ella misma, manifestándose este problema en la experiencia cotidiana; con lo cual surge la pregunta: *¿quién soy yo sometido a tantas solicitudes?* (Längle, 2002).

A su vez, el hombre sufre por las obligaciones que tiene día a día, y surge la pregunta: *“¿qué queda después de hacer esto, para mí?, ¿soy yo mismo en el medio de tantos deberes u obligaciones?* También surgen estas preguntas: *¿cómo puedo yo desarrollar en mí un sentimiento de que yo soy en el medio de éste tironeo de tareas y exigencias de todo lo que me interesa?, ¿cómo hago para que todo esto no me absorba?; ¿cómo puedo lograr yo mi identidad sin cerrarme al mundo y a mí mismo?”* Längle (2002, 2)

De todo esto, nace otra pregunta: *¿en qué puedo reconocer que yo soy yo?*, la respuesta a esta pregunta depende de muchas condiciones de uno mismo, que son las raíces, las **fuentes de la identidad**, y las mismas son:

1) El reconocimiento de que tenemos un cuerpo: nuestro cuerpo nos ayuda a conocer que yo soy yo, porque él representa para mí una constante, algo que permanece a través del tiempo. El cuerpo le da al hombre una morada, un habitáculo en el mundo, lo lleva, lo sostiene en la existencia, lo acompaña en todas las situaciones, es un eslabón mediador entre el yo y el mundo, por eso su vida esta unida a él y su identidad está profundamente enraizada en él.

2) El reconocimiento de que tenemos afectividad, sentimientos: esto se observa en el hecho de que el mundo hace algo con el hombre. El hombre, se vivencia en el mundo y al mismo tiempo se vivencia a él mismo. En ese movimiento, tiene la criatura un descubrimiento de sí. En todos los sentimientos, los estados afectivos, impulsos, deseos, la persona las vivencia de un modo yoico, o sea que le pertenece a ella, está allí. Por ejemplo, cuando siente una alegría, sabe que es su alegría, aún cuando se alegre por otra persona. Por lo tanto, ese sentir implica una integración de todo el ser humano, porque todo sentimiento tiene por supuesto el propio cuerpo, y los afectos resuenan en él.

3) El reconocimiento de que tenemos voluntad, arbitrio, decisión: gracias a ésta fuerza espiritual, el hombre puede decir sí o no, y esto se refiere a la libertad. En este decidir o elegir del hombre cumple con su calidad de persona. Su elección viene de ella. En esto puede haber una forma responsable (desde lo moral) o una forma superficial, pero de todas maneras es el mismo hombre el que le da a su vida su forma, su gúestalt, es configurador de sí mismo. De aquí surge una pregunta: *¿hacia qué yo dirijo mi elección?, ¿cuáles son las razones de mis decisiones?* Puede que sean razones del propio ser, o que sean razones de afuera, que los otros dictan, y que uno no reconoce. Pero lo importante, es que el hombre no puede desligarse de su libertad, ya que siempre debe decidir. En este tener que decidir, el hombre vivencia su sí mismo.

4) El reconocimiento de que podemos actuar, obrar: el hombre es actor en el mundo, *¿qué es lo que en ese hacer experimenta?* Se descubre como el autor de ese efecto sobre el mundo.

En conclusión, el hombre necesita de estas cuatro fuentes para poder vivir en plenitud su ser persona. (Längle, 2002).

Para que el hombre pueda alcanzar la autenticidad en la vida cotidiana precisa:

1. El lograr sentirse a él mismo. Que tome sus sentimientos en serio, ya que cada sentimiento quiere comunicar algo, y es importante que los movimientos que siente en su interior, los impulsos, también los tome en serio. El hombre precisa darse tiempo para su vida

afectiva, necesita tranquilidad, paz, y es importante que se deje tocar, llamar, solicitar por las cosas. Esta es la fuente de la vida, sentirse vivo, sin este cuidado de los sentimientos, la vida pierde color, fuerza, gracia. La persona debe dedicarse a sus sentimientos, tomarlos y dejar que ellos la conmuevan. Tiene que tener el valor para contactarse con sus sentimientos, tener coraje para sentir, sufrir los dolores, porque si no los experimenta, sigue viviendo, pero sin ese contacto. Y cuando se pone en contra de sus sentimientos, está en contra de su vida, y corre peligro de que se hiera a sí misma. Por eso, es importante que tenga en cuenta que se debe respetar y debe prestar atención a su vida emocional, porque los sentimientos, los afectos son una parte de su vida. Este es el primer paso para que el hombre logre autenticidad en la vida cotidiana, que tome posición, que se relacione con los afectos, y mantenga un contacto consigo mismo porque los sentimientos le descubren la cualidad de la vida, de las cosas y estos son los valores.

2. Frente a lo que siente toma una posición, de tal forma que aparece la pregunta: *¿está bien así tal como yo lo siento?, ¿esto está de acuerdo conmigo?, ¿lo siento como algo correcto, justo, tal como yo lo hago?* Con esto tocamos el punto más profundo del ser personal, la fuente del yo. Cuando el hombre quiere acceder al punto más profundo de su persona, lo más auténtico, paradójicamente lo que debe hacer es abandonarse, dejarse. Esta es una actitud fenomenológica, la persona debe dejarse a sí misma ser y de esa forma abrirse hacia adentro y debe sentir ese tacto interior, lo que viene de sí mismo, y debe abrir las puertas para que lo más auténtico que viene de sí fluya con esta pregunta: *¿qué está pasando en mí?* Por lo tanto, es necesario que haya entre su yo y sus sentimientos una profunda unidad, una integración en esa esencia. En esa unidad intacta de sí mismo, está su identidad, y la persona es auténticamente ella misma cuando se deja ser. Es necesario que el hombre esté dispuesto a mirar cara a cara a sus sentimientos y acogerlos, recibirlos, tomando una posición, asumiendo de modo activo esto que es él mismo, entonces lo único que debe hacer es oír, sentir eso que viene de allí y es él mismo, que viene de su yo. El hombre debe tomar una posición y mantener una relación con el origen íntimo de su afectividad, una sintonía que existe entre yo y yo, en donde hay un sonar al mismo tiempo. Y en ese preciso momento del acuerdo es auténtico, y sólo así **“ES”** esencial. Hay que aclarar que este abrirse al interior de uno mismo, de los sentimientos, no es ser egoísta, sino al contrario, es tomar medida con respecto al ser humano, es obrar como un hombre. Es seguir la evidencia del ser., este ser que le habla al hombre, por lo tanto debe ser fiel a sí mismo. En conclusión, es importante que todas las personas tengan el sentimiento: ***“yo vivo mi vida, yo soy yo en esta vida, me he encontrado y soy para mí algo valioso en este mundo”***. (Längle, 2002).

CAPÍTULO IV

“LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN EL AULA”

LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN EL AULA.

En este tercer capítulo, se abordarán las relaciones que establecen los alumnos en el aula y los efectos socializantes de los compañeros en el Preadolescente. A su vez, se desarrolla la influencia de los compañeros y el status, en el Autoconcepto del mismo, y por último el perfil del Preadolescente rechazado e ignorado por sus iguales.

1. La Interacción y el Desarrollo Social.

Un factor importante en el desarrollo social del niño, son los vínculos afectivos que establece el bebé desde un primer momento con las personas encargadas de su cuidado, llámese padres, tutores o encargados. En consecuencia, gracias a la proximidad y a los cuidados constantes que recibe el bebé de éstas personas, se va a ir desarrollando entre el niño y su cuidador una relación de apego. (Cava, 1998).

Estas relaciones de apego, no sólo influyen en el bienestar del bebé, sino que su posterior desarrollo quedará también condicionado por ellas, convirtiéndose en los primeros cimientos para las posteriores relaciones sociales. Algunos estudios realizados durante la etapa escolar, demostraron que los niños que tienen un buen apego son más eficaces en sus interacciones con maestros y compañeros. (Cava, 1998).

La familia, es el primer ámbito de socialización del niño, en donde mantendrá con sus padres, hermanos y parientes relaciones sociales y afectivas duraderas y determinantes para su desarrollo personal. A su vez, también constituye el primer entorno en el que el niño comienza el desarrollo de su identidad, y la influencia de la misma incluye las posteriores relaciones sociales y el ajuste escolar.

A su vez, la interacción con las personas de su entorno, le permitirá al niño la adquisición de una comprensión de sí mismo, una comprensión de las relaciones que vinculan a las personas y una representación de los sistemas e instituciones sociales de la cultura en la que vive. (Cava & Musitu, 2000).

Por lo tanto, el proceso de socialización que se inicia como dijimos anteriormente en el seno familiar, es interactivo, en donde el niño va a adquirir los valores, normas, hábitos, costumbres, roles, conocimientos y conductas que la sociedad le exige. (Cava, 1998).

En este sentido, si bien la familia es un agente socializador primordial, el contexto familiar no es el único relevante en el desarrollo del niño, ya que a medida que el niño crece, van a influir significativamente otros ámbitos de socialización e individuación, como la escuela y la comunidad.

La escuela y los compañeros se convierten pronto en un importante contexto de socialización. La incorporación del niño a la escuela, supone una ampliación de la esfera de

relaciones del mismo. Aquí, el niño establece relaciones con los adultos y los iguales, y la naturaleza de las mismas es distinta a las que mantiene con su familia, además, el tipo de actividades que comparte con éstos últimos, varía enormemente. (Cava, 1998).

En concreto, en el contexto escolar, el niño y preadolescente continúa el proceso de desarrollo de su autoconcepto y autoestima. (Cava y Musitu, 1999).

Es importante destacar que la escuela es una institución cuya finalidad es preparar al preadolescente para la vida en sociedad, constituyendo un contexto de gran trascendencia para su ajuste personal y para su felicidad. (Musitu, Moreno & Martínez, 2001)

Así, no sólo interviene en la transmisión del saber científico culturalmente organizado, sino que influye en todos los aspectos relativos a los procesos de socialización e individuación del niño y del preadolescente, como son: el desarrollo de las relaciones afectivas, la habilidad para participar en situaciones sociales, la adquisición de la competencia comunicativa, el desarrollo del rol sexual, el desarrollo de las conductas prosociales y el desarrollo de la propia identidad personal (Cubero & Moreno, 1990 citados en Cava, 1998).

A su vez, en el contexto escolar, las relaciones sociales que niños y preadolescentes tienen con profesores y compañeros, así como su grado de integración social en el aula, ejercen una poderosa influencia tanto en su interés y motivación por la escuela como en su ajuste personal y social.

Como conclusión, se puede señalar, que la importancia de las relaciones sociales en el desarrollo y ajuste de la persona no se reducen a las primeras etapas del desarrollo evolutivo, sino que su relevancia abarca todo el ciclo vital. (Cava, 1998).

2. Los Grupos de Compañeros.

En principio, cuando ingresan a la escuela, la mayoría de los niños pasan la mayor parte de su tiempo libre en compañía de compañeros y amigos, y durante éste tiempo establecen relaciones de distinto tipo y ocupan distintas posiciones dentro de éste grupo

Craig (2001, 334) define al **grupo de compañeros** como “un grupo de dos o más personas con un estatus similar, que interactúan y comparten normas y metas”.

El mencionado autor sostiene que un grupo de compañeros es relativamente estable, y permanece unido en el tiempo; sus miembros interactúan unos con otros y comparten ciertos valores; a la vez que las normas del grupo rigen las interacciones e influyen en todos los integrantes.

El término **grupo de iguales**, se ha definido desde la literatura psicológica y educacional, de diversas formas, pero la más sencilla es la de Hollander, 1968 citado en Cava, 1998, que plantea que los iguales son los compañeros de la misma edad. Sin embargo para Hartup (1985), el criterio decisivo no es tanto tener la misma edad, sino el ser niños que

interactúan a niveles comparables de complejidad conductual, con niveles similares de madurez en su desarrollo.

Durante los años escolares, los grupos de compañeros son muy importantes; y cobran mayor relevancia para sus integrantes cuando llegan a la edad de 10 a 12 años, o sea, en la preadolescencia. La conformidad con las normas del grupo se vuelve muy importante y la presión de los compañeros se vuelve cada vez más eficaz. (Craig, 2001)

Algunos autores opinan que los compañeros de edad tienen más importancia en la socialización de los niños y preadolescentes, que los compañeros de otras edades y las relaciones de compañeros consisten principalmente en interacciones entre niños y preadolescentes con la misma edad cronológica. (Marchesi, 1995)

3. ¿Qué son los Compañeros?

Se define a un **compañero** como “una persona que tiene una posición igual a la de otra”. Ampliando ésta definición, algunos estudiosos del desarrollo opinan que los compañeros son “iguales sociales”, o “individuos que, por el momento, operan en niveles similares de complejidad conductual”. Shaffer (2000, 620)

De acuerdo con ésta definición, basada en la actividad, los niños que difieren algo en edad pueden considerarse todavía “compañeros”, siempre y cuando puedan ajustar sus comportamientos para adaptarse a las capacidades que tienen ambos, mientras persiguen intereses o metas comunes. (Shaffer, 2000)

Se puede agregar, que para Hartup, 1985 citado en Cava, 1998, los **compañeros** son, socialmente “*co-iguales*”.

Desde luego, según lo expuesto, un compañero no es cada uno de los niños con los que otro niño interactúa, sino que el término **relaciones de compañero** hace referencia exclusivamente a aquellas relaciones sociales en las que los participantes se caracterizan por tener un nivel de desarrollo y un status social equivalentes. (Marchesi, 1995)

4. La Interacción entre Compañeros.

En principio, con respecto a las interacciones entre compañeros, Hartup (1985) manifiesta que durante muchos años fue ignorado éste tema en el ámbito educativo, por el hecho de que se ha considerado que estas experiencias tendrían, a largo plazo, un impacto mínimo en el niño y serían intrascendentes e incluso podrían llegar a ser perjudiciales. En consecuencia, esta creencia, según éste autor es totalmente errónea debido a que las experiencias sociales entre iguales afectan a los aspectos sociales, afectivos y cognitivos de

los niños con la misma intensidad que cualquiera de los otros acontecimientos sociales en los que participan los mismos. (Hartup, 1985 citado en Cava, 1998)

Recién, a partir de los años 80 se detecta desde las distintas disciplinas, ya sean psicológicas, educacionales o sociológicas, un renovado interés por la importancia que ejercen en el desarrollo del niño y del preadolescente las relaciones entre iguales, y por el estudio de temas relacionados con el estatus sociométrico en el aula.

De hecho, los compañeros han dejado de ser considerados agentes socializadores secundarios y, en la actualidad, su contribución al desarrollo de la identidad y la socialización del niño es ampliamente reconocida. (Cava & Musitu, 2000).

Como se expuso anteriormente, la familia constituye el primer núcleo de socialización infantil, en el que los niños adquieren numerosos aprendizajes incardinados en las distintas áreas de su desarrollo, no obstante, ya en los primeros años entran en escena los iguales, que contribuyen junto con la familia, a la adecuada adaptación social del niño. (Delgado y Contreras, 2009)

Desde muy temprana edad, el niño muestra un interés por aquellos que son similares a él, y se observa que entre las edades de 2 y 13 años, los niños y los preadolescentes empiezan a pasar cada vez más tiempo con sus pares y cada vez menos tiempo con los adultos. (Shaffer, 2000)

Por otro lado, la interacción entre iguales puede evolucionar con la edad, presentando características diferenciales en función de las etapas del desarrollo. Por ejemplo, en los años preescolares, los niños invierten mucho tiempo en actividades solitarias o en juegos paralelos. Luego, conforme avanzan los años escolares y de forma progresiva, las relaciones dejan de ser casi exclusivamente diádicas para pasar a ser grupales. Por lo tanto, en los últimos años escolares, la interacción puede llegar a ser sincronizada, es cooperativa, empática y afectiva. (Moreno y Cubero, 1990 citados en Cava, 1998).

5. La Influencia de los Compañeros en el Preadolescente.

En principio, las interacciones entre compañeros pueden estimular muchas competencias sociales y personales que no se adquieren con facilidad dentro de relaciones no igualitarias padre-hijo o hermano-hermano. (Shaffer, 2000)

A su vez, las relaciones entre compañeros contribuyen a la capacidad de crear y mantener relaciones con otras personas, reguladas mutuamente, y la adquisición de modos efectivos de expresión emocional.

Diversos estudios han comprobado que los compañeros tienen variados efectos socializantes sobre el niño y el preadolescente. Los más conocidos se refieren a:

1) La transmisión de información: los niños y los preadolescentes informan sobre aquellos comportamientos que son pertinentes en diferentes situaciones y sobre determinados tipos de relación, por ejemplo, con el líder.

2) Las funciones terapéuticas: los compañeros cumplen funciones terapéuticas importantes. Distintos estudios longitudinales demostraron que las relaciones con los compañeros son buenos indicadores del comportamiento social en la adolescencia y en la edad adulta. Otro punto importante es el *grado de aceptación* de los compañeros, el cual se convierte en un buen predictor de la salud mental posterior. M. Roff (1972) comprobó que el aislamiento y una baja aceptación por los compañeros fue un buen predictor de alteraciones neuróticas, psicóticas y sexuales de diversos tipos.

3) La personalidad: en general se han encontrado correlaciones altas entre las relaciones con los compañeros y la vulnerabilidad emocional en la edad adulta. Por lo tanto, esto hace pensar que las relaciones con los compañeros desempeñan un papel muy importante en el desarrollo de la personalidad. A su vez, está comprobado que los compañeros influyen en el *autoconcepto* del niño y preadolescente; contribuyendo al establecimiento del nivel de aspiraciones educativas de los mismos. Es notable que cuando el niño es aceptado por el grupo, su autoconcepto se fortalece, mientras que los rechazos hacen que se debilite. Por su parte, cada niño está efectuando comparaciones con sus compañeros en una gran cantidad de dimensiones como: atractivo físico, inteligencia, popularidad, dependencia, responsabilidad. En conclusión: cuando el resultado de estas comparaciones es positivo, el autoconcepto se potencia, mientras que cuando es negativo, el autoconcepto se debilita.

4) La agresión: con respecto a éste ítem, se ha descubierto que los niños aprenden en la interacción con sus compañeros comportamientos que no podrían aprender de los adultos. Por lo tanto, en el contexto social de los compañeros, el niño aprende habilidades agresivas eficaces y un control de sus impulsos agresivos.

5) El comportamiento positivo: los compañeros pueden también inculcar comportamientos sociales constructivos y cooperativos, como la simpatía o la ayuda. (Sicilia & Ibáñez, 1997)

Es importante destacar las relaciones que se establecen entre compañeros y amigos, ya que influyen decisivamente en el desarrollo de los niños y preadolescentes, y en la adaptación al medio social en el que se desenvuelven. (De La Morena & Haselager, 1997 citado en Cava, 1998).

Siguiendo con las investigaciones anteriores, numerosos autores comparten que la influencia del grupo de pares en el niño y preadolescente es especialmente significativa en aspectos tales como:

- I. **El aprendizaje de actitudes, valores e informaciones** respecto del mundo que les rodea.

- II. La adquisición y el desarrollo de la habilidad de **percibir las situaciones desde el punto de vista del otro**, ya que esta adopción de perspectivas aleja al niño de las posiciones egocéntricas, favoreciendo las experiencias de aprendizaje y el progreso de la competencia social.
- III. La **formación de la identidad personal del niño y del preadolescente**. Este ítem se refiere a que los mismos construyen imágenes de sí mismos a través de la imagen que reciben de los otros significativos con los que interactúan, entre ellos, su grupo de compañeros y sus amigos. Por lo tanto, en la formación de su autoconcepto, el niño y el preadolescente se apoyan en el "feedback" que reciben de los otros y en la comparación directa con los atributos y características de los otros. El grupo de compañeros tiene una función esencial para proporcionarle a los mismos esta información sobre la que basarán su percepción de sí mismo. Además de darles esta información, el grupo de iguales incide en los valores a través de los cuales se va a interpretar la información, determinando qué características personales se valoran positivamente y cuáles negativamente, y en qué medida se les reconoce como relevantes e importantes. De esta forma, la medida en que el niño y preadolescente percibe su propia imagen en términos positivos o negativos (autoestima), es en gran parte un producto del grupo social al que pertenece.
- IV. La **adquisición de habilidades sociales**, que son de mayor complejidad conforme aumentan los niños de edad.
- V. El **control de los impulsos agresivos**, adquiriendo un repertorio pertinente de conductas y mecanismos reguladores de los efectos de la agresividad.
- VI. La **continuación del proceso de socialización del rol sexual**, iniciado en las interacciones padres-niños. Dentro del contexto de las relaciones entre iguales, se refuerzan socialmente aquellas conductas que son pertinentes al propio sexo.
- VII. El nivel de **aspiración educativa y el logro académico** también son influidos por la interacción entre iguales.
- VIII. Finalmente, la construcción y el mantenimiento de relaciones con los iguales se ha considerado como un **indicador válido de salud psicológica**. En este sentido, tanto la habilidad para desarrollar relaciones próximas, como el funcionamiento con éxito dentro del grupo de iguales, son aspectos planteados como indicativos de competencia social y como predictores fiables del posterior ajuste. (Cava, 1998)

En conclusión, éstos efectos de la interacción entre iguales, no se producen por el simple hecho de colocar a los alumnos unos junto a otros, sino que para conseguir que las influencias sean constructivas y el proceso de socialización adecuado, la interacción debe promover sentimientos de pertenencia y apoyo. Por otra parte, el niño se irá integrando y, por tanto, interiorizando las normas y valores del grupo de pares, en la medida que vaya adquiriendo estatus dentro de éste. (Cava, 1998)

6. El Status Sociométrico en el Grupo de Iguales.

En principio, para el estudio de las relaciones entre iguales, de la competencia social y de la posición que ocupan los niños y los preadolescentes en su grupo de referencia, encontramos la evaluación sociométrica como un instrumento valioso para medir y analizar estas variables, en un momento determinado y a lo largo del tiempo, pudiendo observar así los cambios producidos en las relaciones. (Cuenca González, 1995).

La mayoría de los autores que se dedicaron a investigar sobre éste tema y los que actualmente lo hacen, mantienen un acuerdo general sobre la importancia que tiene obtener información de los propios compañeros, en relación a la marcha de las interacciones sociales entre niños de diferentes edades. Por ello, y por la validez que poseen estas valoraciones de los pares, los procedimientos sociométricos se muestran muy efectivos en la evaluación de las relaciones entre iguales.

Con respecto a los problemas que existen en las relaciones entre iguales, es notable la gran variedad de instrumentos que se utilizan para identificar a éstos niños, sin embargo, las medidas sociométricas se encuentra entre los más utilizados por los investigadores, ya que éstas medidas ofrecen a los mismos un método fiable para identificar a niños rechazados, aislados, ignorados por sus iguales. (Cava, 1998)

Como ya mencionamos anteriormente, las evaluaciones sociométricas nos sirven entre otras cosas, para determinar el estatus de los preadolescentes en su grupo de iguales; y el método más común para conocer las preferencias sociales de los niños y preadolescentes consiste en preguntarles a quién prefieren (elecciones positivas) y a quién no prefieren (elecciones negativas).

“El **estatus**, según Feldman (2007, 363), es la valoración del papel o la persona por parte de los miembros relevantes de un grupo”.

El diccionario Marred (1996, 866), define al **status** como “la posición social de una persona”.

El **estatus sociométrico** es la posición ocupada por el sujeto dentro de un entramado social más amplio que el de la relación de amistad, es la posición que el sujeto ocupa, o se le adjudica, dentro de un grupo. Por lo tanto, el estatus sociométrico contribuye al desarrollo de sentimientos de pertenencia.

Otros autores manifiestan que “el **estatus entre iguales**, es el grado en el que el niño es aceptado o rechazado por sus iguales, y supone un importante predictor del desarrollo socioemocional y cognitivo del niño”. Coie y Dodge (1990, citados en Cava, 1998, 81).

Es importante destacar que dentro del grupo de iguales que constituye un aula, surgirán diferencias de estatus entre los niños que lo conforman. En este sentido, se puede observar que hay niños que permanecen al margen del grupo (niños aislados) y otros que son activamente rechazados (niños rechazados). (Cava, 1998)

Las percepciones que tienen los niños y preadolescentes de sus compañeros de clase, les llevan a diferenciar entre estos grupos ya mencionados anteriormente. Tanto niños como preadolescentes muestran preferencias por compañeros que cooperan, que se implican en las actividades del grupo y cumplen las reglas. Por el contrario, no se sienten atraídos por aquellos que muestran comportamientos disruptivos (como violación de las reglas, interrupción o trasgresión de las rutinas sociales, instigación o provocación de peleas), y por algunos tipos de comportamientos solitarios, en especial aquellos que son inapropiados en el contexto en el que se desarrollan. (Cava, 1998)

A su vez, la interacción continuada entre los niños que comparten la actividad escolar en el aula y, específicamente, las conductas que tienen lugar en estas interacciones, algunas características externas asociadas con el alto o bajo estatus social y, en ocasiones, reputaciones previas y dinámicas grupales, determinan el hecho de que algunos niños y preadolescentes sean preferidos por sus compañeros, mientras otros sean objeto de rechazo y exclusión. Así, algunos ocupan posiciones positivas y altamente gratificantes, mientras otros ocupan posiciones negativas y marginales. En consecuencia, este status social es interiorizado por el niño como parte de su identidad social, lo cual tiene profundas repercusiones en su bienestar emocional.

Cuando se analizan los datos sociométricos y a partir del estatus social, es posible establecer los siguientes **tipos sociométricos**:

✓ **Niños Populares:** son aquellos que tienen altas puntuaciones positivas en aprecio, valoración y preferencias de sus iguales. Son percibidos como niños y preadolescentes que cooperan y apoyan a sus iguales, son atentos y considerados, y se comportan conforme a las reglas, implicándose activamente en conductas prosociales y en interacciones positivas.

✓ **Niños Rechazados:** tienen altas puntuaciones negativas y son percibidos por sus iguales como niños agresivos, hiperactivos, peleones, que violan las reglas sociales, desorganizan el grupo y entran a menudo en conflicto con el profesor. En este grupo se sitúan aproximadamente entre el 10% y el 15% de los niños.

✓ **Niños Ignorados:** son niños que sociométricamente se caracterizan por sus bajas puntuaciones tanto en preferencias positivas como negativas. Reciben poco interés y atención de sus iguales y se caracterizan (siempre desde la perspectiva de sus iguales) por su timidez. Tienden a jugar en solitario y son menos interactivos. Son pacíficos, reservados, respetan las reglas y se implican en actividades socialmente aceptables, aunque de una forma aislada.

✓ **Niños Controvertidos:** reciben puntuaciones extremas tanto positivas como negativas. Son el grupo más reducido, aproximadamente el 5% de los niños. Se trata de niños que se implican activamente tanto en comportamientos antisociales como en interacciones positivas (conductas cooperativas y sociables). Se les describe como alumnos activos con destrezas intelectuales, sociales y atléticas y que, al mismo tiempo, violan con facilidad las

reglas establecidas. Parece que son niños que agradan a muchos de sus compañeros y también disgustan a otros tantos.

- ✓ **Niños Promedio:** sería el más numeroso en los grupos de iguales. (Cava, 1998).

A su vez, Shaffer (2000) establece otra diferenciación de los mencionados tipos sociométricos:

- **Niños Populares:** los cuales le agradan a muchos compañeros y le desagradan a pocos. O sea, obtienen un gran número de nominaciones positivas y pocas nominaciones negativas por parte de sus compañeros.
- **Niños Rechazados:** quienes le desagradan a muchos compañeros y le agradan a unos cuantos. Por lo tanto, reciben muchas nominaciones negativas y muy pocas positivas.
- **Niños Ignorados:** quienes reciben muy pocas nominaciones como compañero agradable o desagradable y que parecen casi invisibles para sus compañeros. O sea, que este subgrupo muestra pocas nominaciones positivas y pocas negativas.
- **Niños Controvertidos:** quienes agradan a muchos compañeros pero le desagradan a muchos otros. Por lo tanto, obtienen bastantes nominaciones positivas y bastantes negativas. Es importante destacar, que éste subgrupo es el menos frecuente, el menos estudiado y el más inestable, pudiendo los niños y preadolescentes pasar de este estatus a otro en breve espacio de tiempo.

En conjunto, estos cuatro tipos de niños constituyen alrededor de dos tercios de los alumnos en un salón de clases de escuela elemental típica; el tercio restante son:

- **Niños de posición Promedio:** los cuales agradan (o desagradan) a una cantidad moderada de pares. Por lo tanto, reciben un número moderado de nominaciones positivas y negativas.

Nótese que tanto los niños ignorados como los rechazados tienen una aceptación baja y no son bien recibidos por sus pares.

7. La Popularidad.

En principio, según Papalia, 2005, la popularidad adquiere mayor importancia conforme los niños avanzan de edad, o sea, en los últimos años escolares. Es cuando los niños y preadolescentes pasan más tiempo con sus pares y las opiniones de los mismos afectan considerablemente a su personalidad.

La **popularidad** es definida como “la aceptación y aplauso que una persona tiene en el pueblo”. Marred (1996, 747).

Los niños y los preadolescentes cuando forman parte de un grupo, han de ganarse su puesto dentro del mismo, y sus habilidades sociales desempeñan un papel primordial en la determinación de la aceptación o rechazo por parte de los demás. No obstante, la **popularidad** no es solamente una cuestión de competencia social, ya que las expectativas de los niños y preadolescentes, su conducta y las respuestas de los otros forman un entramado en el que es difícil determinar qué es lo que está primero. (Hoffman, 1995).

Por lo tanto, las características personales de los niños y preadolescentes **populares** son las siguientes: por lo general tienen buenas habilidades cognoscitivas, son buenos para resolver problemas sociales, ayudan a otros niños y son asertivos sin ser problemáticos o agresivos. A su vez, son dignos de confianza, leales, claros y proporcionan un apoyo emocional importante. (Papalia, 2005)

Otra autora, De La morena, 1995 citada en Cuenca González manifiesta que los niños y preadolescentes **populares** son cooperativos, ofrecen apoyo, son serviciales, atentos, considerados con los demás y con alta probabilidad de convertirse en líderes. Además tienen atractivo físico, se comportan siguiendo las reglas, realizan conductas prosociales y suelen llevar a cabo interacciones positivas con sus iguales.

A su vez, los niños y preadolescentes **populares** gozan de una amplia aceptación y prestigio entre sus iguales, y esta aceptación genera en ellos sentimientos positivos para consigo mismos y los demás; favoreciendo actitudes y comportamientos de cooperación y altruismo. (Trianes Torres y Gallardo Cruz, 1998)

Otras características de estos niños, son su amabilidad y cooperación con otros en proyectos conjuntos. Son divertidos, suelen tener buen sentido del humor y aprecian la gracia de los otros. Asimismo, tienen más capacidad para interpretar la conducta no verbal y entender las experiencias emocionales de los demás. En resumen, los niños y preadolescentes **populares** tienen una elevada *competencia social*, que es el conjunto de habilidades que permiten a los individuos desempeñarse con éxito en sociedad. (Feldman, 2007)

Sin embargo, ésta imagen de la popularidad no es universal, ya que algunos varones agresivos o antisociales se encuentran entre los más populares en el salón de clases, lo cual demuestra que los criterios para la popularidad varían enormemente.

Como conclusión, se puede decir que la **popularidad** es el reflejo del estatus, ya que los niños en edad escolar cuyo estatus es medio a alto son más propensos a iniciar y coordinar la conducta social conjunta, lo que hace que su nivel general de actividad social sea más alto que el de los niños con bajo estatus. (Feldman, 2007)

8. El Perfil del Preadolescente Rechazado e Ignorado por sus Compañeros.

El grupo de niños rechazados, se caracteriza por tener una estabilidad temporal y por ser el grupo en el que más se han centrado las investigaciones. De hecho, este grupo ha sido objeto desde los años 80 de una extraordinaria atención por parte de los investigadores, debido a que son considerados **niños en riesgo** de futuros problemas de ajuste en la adolescencia y edad adulta. Sin embargo, los niños y preadolescentes ignorados no aparecen claramente como un grupo de riesgo, porque su estatus social es relativamente más inestable. (Cava, 1998).

Actualmente, existe un gran interés por los niños y preadolescentes sociométricamente rechazados, y éste interés ha generado un conocimiento algo más preciso que en décadas pasadas acerca de sus características conductuales, cognitivas, afectivas, factores, antecedentes y consecuencias en el ajuste posterior.

En referencia al ámbito escolar, el rechazo entre iguales es uno de los problemas que más inquieta y preocupa a todos los participantes de este contexto. Su frecuencia de aparición en el aula, sus graves consecuencias a corto plazo, y sobre todo su alta estabilidad a lo largo del tiempo, y a través de los contextos, justifica la preocupación de los profesionales por este tema. (Villanueva Badenes, Sorribes Membrado & Isert Tauste, 2010).

En lo que respecta a la epidemiología del rechazo entre iguales, aproximadamente un 20 % de los niños y preadolescentes de un aula escolar son rechazados por su grupo de iguales. Sin embargo, este porcentaje todavía puede incrementarse más cuando se trata de poblaciones con características especiales, como por ejemplo niños hiperactivos, niños con necesidades educativas especiales o niños superdotados. (Villanueva Badenes, Sorribes Membrado & Isert Tauste, 2010).

La variable género no parece estar muy implicada, ya que no existen diferencias significativas respecto al mismo, aunque los varones se encuentran representados con mayor frecuencia en todas las categorías sociométricas.

En general, el estatus sociométrico de los niños es bastante estable, especialmente el estatus de rechazo. Malik y Furman, 1993, citados en Cava, 1998, señalan que aproximadamente un 45% de los niños rechazados continúan siéndolo después de un año, mientras que aproximadamente el 30% siguen siendo rechazados cuatro o cinco años más tarde.

8.1 El Preadolescente Rechazado.

Entre las características conductuales que definen a estos niños y preadolescentes, ya no se habla únicamente de los niños rechazados como aquellos que son agresivos, sino que se constata la existencia de niños rechazados que no son agresivos. Por eso, para Rubin, Le

Mare y Lollis 1990, citados en Cava, 1998, se pueden identificar dos subgrupos de niños rechazados:

1) Niños rechazados agresivos:

Éste subgrupo es el primero que fué identificado y corresponde al más numeroso, ya que abarca aproximadamente al 50 % de los niños rechazados.

En principio, se puede decir que estos chicos presentan problemas conductuales serios, problemas académicos y mayores deficiencias en adaptabilidad.

Conductualmente, se caracterizan por ser menos cooperativos, expresan más agresividad física, son disruptivos, polémicos, expresan más problemas de atención y muestran menor empatía hacia sus pares. A su vez, estos chicos son percibidos en general, por sus compañeros como niños agresivos, hiperactivos, peleones, que violan las reglas sociales, desorganizan el grupo y entran a menudo en conflicto con el profesor.

Es notable que estos chicos a menudo alejen a sus compañeros, porque emplean medios violentos para dominarlos o apropiarse de sus recursos.

Otra característica, es que son propensos a interpretar el comportamiento de los otros como hostil, aun cuando no lo sea, sobreestimando en forma clara su posición social, pues a menudo dicen que agradan tanto o más, que la mayoría de los niños.

Otro autor, manifiesta que estos chicos presentan una conducta disruptiva y mantienen frecuentes conflictos con sus iguales. Son chicos que no están adaptados al contexto escolar y muestran dificultades para colaborar, queriendo asumir constantemente el rol dominante. (Delgado y Contreras, 2009).

Los motivos por los que estos chicos desean interaccionar con los iguales impiden el transcurso saludable de la relación social, (por ejemplo, están motivados para ganar a los demás en el juego, en lugar de buscar la diversión con ellos). Por consiguiente, estos chicos poseen estrategias de interacción social poco elaboradas, que no les permiten conseguir aquello que desean y que deterioran la relación con el otro (por ejemplo amenazan al compañero para conseguir un objeto). (Delgado y Contreras, 2009).

Por otro lado, presentan una distorsión que les impide comprender el impacto de su conducta en los otros, no percatándose quizá de que sus estilos de interacción social son percibidos negativamente por sus iguales. (Delgado y Contreras, 2009).

Con respecto a las habilidades cognitivas, presentan más deficiencias y sus iguales los perciben más incapaces de aceptar bromas, puesto que interpretan la información ambigua de un modo más negativo. Poseen un procesamiento de la información erróneo, solucionan los problemas de manera ineficaz y evalúan las consecuencias de un modo menos apropiado.

Otro aspecto importante, es que estos chicos presentan grandes déficits en el procesamiento de la información emocional, ya que interpretan erróneamente la emoción ajena. (Delgado y Contreras, 2009).

Es importante destacar que a pesar de los nexos entre agresividad y rechazo, aproximadamente un tercio de los niños agresivos en la primaria no son rechazados.

Sin embargo, rechazo y agresión no siempre confluyen, pues existen otras razones por las que los niños pueden sufrir rechazo en la edad escolar, como por ejemplo, por su conducta inmadura, infantil o atípica.

2) Niños rechazados sumisos:

Otra causa del rechazo en la edad escolar es el retraimiento escolar.

Estos niños y preadolescentes en riesgo de rechazo son frecuentemente víctimas de agresiones y son fáciles de manipular. Aproximadamente el 10 % de todos los niños sufren conductas severas de victimización por sus pares.

Se caracterizan por tener una baja autoestima en las diferentes áreas, presentan una tendencia a aislarse, son ansiosos, cautos, sensitivos y temerosos de los otros chicos.

Generalmente, muchos de estos “niños víctimas” tienden a no defenderse, llegando a ser objetivos fáciles para los otros. A su vez, perciben una mayor soledad y una mayor preocupación por la humillación y el rechazo.

Es notable, que estos chicos no son ni altamente agresivos ni disruptivos, pero carecen en modo extremo de asertividad social y tienen, además, bajos niveles de integración social. Este patrón, produce rechazo en los últimos años de la escuela, cuando la conducta de retraimiento social extremo es más importante para el grupo de iguales.

Otros autores, opinan que estos chicos son socialmente torpes y exhiben muchos comportamientos inusuales e inmaduros, además son insensibles a las expectativas del grupo de compañeros. (Hodges & cols., 1997 citado en Shaffer, 2000).

A diferencia de los niños rechazados agresivos, perciben que no les agradan a otros niños y con el tiempo comienzan a retraerse a medida que los compañeros los excluyen de sus actividades. También presentan una hipersensibilidad a la crítica y una marcada falta de amigos íntimos.

Con respecto a las características socio-cognitivas, se observa que son capaces de procesar adecuadamente la información social y pensar de un modo competente cuando se enfrentan a situaciones hipotéticas o dilemas interpersonales. (Delgado y Contreras, 2009).

El gran problema de estos chicos, estriba en su dificultad para lograr sus objetivos sociales en situaciones reales. (Delgado y Contreras, 2009).

En conclusión, los dos subgrupos considerados (agresivos y sumisos), no agotan el conjunto de niños rechazados ni plantean de un modo exhaustivo los fenómenos que se

derivan del rechazo por los iguales. Por lo tanto, queda abierta la posibilidad de futuras investigaciones que enriquezcan aún más este tema.

8.2 El Preadolescente Ignorado.

Según Shaffer, 2000, estos chicos se caracterizan por ser tímidos o retraídos, no hablan mucho con los demás y hacen menos intentos para entrar a grupos de juego, ya que rara vez llaman la atención sobre sí mismos.

A su vez, son chicos que tienden a jugar en solitario, estableciendo menos interacciones con sus pares tanto de tipo prosocial como agresivo. Suelen ser pacíficos, reservados, respetan las normas y se implican en actividades socialmente aceptables, aunque lo hacen más aisladamente que el resto de sus compañeros. (De La Morena, citada en Cuenca González, 1995)

Los compañeros de estos chicos los ignoran, los caracterizan como personas muy tímidas y por lo tanto no les prestan mucha atención.

Es notable que el comportamiento retraído de estos chicos parezca surgir más de sus propias ansiedades sociales y de sus creencias de que no son socialmente hábiles, que de cualquiera exclusión manifiesta de parte de sus compañeros. (Shaffer, 2000).

9. ¿Por qué son Aceptados, Ignorados o Rechazados los Preadolescentes por sus Compañeros?

Ahora vamos a analizar los motivos que pueden estar implicados en estos comportamientos, y que ejercen una influencia importante a la hora de ocupar un determinado estatus.

A) Estilos Parentales: diversos estudios comprobaron que los padres afectuosos, sensibles y con autoridad que se basan en el razonamiento en lugar del poder para guiar y controlar la conducta de sus hijos tienden a criar y a formar pequeños que *agradan* a los adultos y a sus pares. Por el contrario, los hijos de padres muy autoritarios y/o no comprometidos que se basan en gran medida en la afirmación del poder como una táctica de control, a menudo tienden a ser ariscos, no cooperativos, agresivos y le *desagradan* notablemente a sus compañeros de clase. (Shaffer, 2000).

El hecho de que los padres ejerzan una importante influencia sobre las habilidades sociales de sus hijos, implica que los problemas de adaptación a largo plazo que exhiben muchos preadolescentes rechazados pueden surgir tanto de su vida familiar desordenada, como de las relaciones deficientes con sus pares.

B) Habilidades Cognoscitivas: con respecto a este punto, los preadolescentes populares tienden a mostrar habilidades bien desarrolladas para considerar el punto de vista

del otro. A su vez, los chicos populares, los de posición promedio y los ignorados también tienden a desempeñarse mejor en lo académico y a obtener puntuaciones superiores en las pruebas de CI, que los chicos rechazados. (Shaffer, 2000).

C) Atractivo Facial: a pesar de que la frase de que “las apariencias engañan”, muchos de nosotros parecemos pensar de otra manera. Incluso los bebés de seis meses de edad, pueden discriminar con facilidad las caras atractivas de las que no lo son. Por lo tanto, durante el período escolar, los preadolescentes atractivos y lindos a menudo son descritos en formas más favorables (es decir, amigables, inteligentes, cordiales) que sus compañeros de clases menos atractivos, tanto por sus maestros como por los compañeros, y por lo general son más populares de la escuela primaria en adelante. Todo esto parece indicar que los chicos poco atractivos desarrollan patrones de interacción social que podrían apartar a sus pares. A su vez, algunos teóricos sostienen que esto sucede porque los padres, maestros y compañeros pueden contribuir a una profecía que se autorrealiza cuando comunican en forma sutil (o no tan sutil) sus expectativas a los preadolescentes atractivos, haciéndoles saber que son inteligentes y que se supone que son buenos estudiantes, que se comportan de forma agradable y son simpáticos. Por lo tanto, ésta clase de información sin duda influye sobre los chicos atractivos, ya que pueden adquirir mayor seguridad, empatía y sociabilidad mientras que los chicos poco atractivos pueden rebelarse ante la retroalimentación menos favorable que reciben, incrementando sus niveles de insolencia y agresividad. (Shaffer, 2000).

D) Contribuyentes Conductuales: con respecto a éste ítem, las conductas que determinan la ocupación de un estatus desfavorable o favorable, ya fueron expuestas y explicadas en el perfil de los preadolescentes rechazados e ignorados. (Shaffer, 2000).

Otro autor, Coie, 1990 citado en Cava, 1998, ha distinguido dos tipos de causas en el rechazo entre iguales: las causas distales y las causas próximas.

1) Causas Distales:

Con respecto a la influencia de las relaciones entre padres e hijos en las relaciones de los preadolescentes con los iguales, Dishion (1990) considera que esta influencia puede explicarse desde dos modelos, que podrían ser compatibles:

En el primer modelo, se le otorga una gran importancia a las relaciones padre-niño, ya que son prototípicas de las relaciones futuras. La teoría del vínculo según Dishion (1990) es un ejemplo de este modelo, puesto que considera que un vínculo adecuado con el padre/madre o cuidador en los primeros momentos de la vida, es predictivo de la experiencia de intimidad en futuras relaciones sociales. A su vez, otras investigaciones señalan la importancia del vínculo establecido en la infancia, considerando que un vínculo hostil e inseguro con sus madres

incidirá en unas relaciones agresivas y hostiles con los iguales, y un vínculo inseguro y ansioso incidirá en unas relaciones caracterizadas por el retraimiento.

Este autor también manifiesta que si el desarrollo social del niño comienza con el establecimiento de unas relaciones hostiles, el afecto negativo que se potencia propiciará unos intercambios inapropiados, negativos y agresivos con los iguales. Por lo tanto, estos intercambios inapropiados, basados en interacciones negativas y agresivas, podrían tener como consecuencia el rechazo de los iguales y la exclusión del chico del grupo de iguales.

Por otra parte, si las primeras relaciones que se establecen con los padres se caracterizan por un vínculo inseguro y ansioso, el niño y preadolescente reflejará este tipo de relación en sus interacciones con sus iguales, manifestando inseguridad emocional y retraimiento conductual en sus relaciones, y por consiguiente, desembocará en el rechazo del grupo.

En el segundo modelo, se relacionan las prácticas de disciplina paterna y las relaciones padre-niño en el desarrollo de formas específicas de conducta social. Estas formas de conducta social van a determinar el carácter de las futuras relaciones, incluyendo el futuro de la misma relación padre-niño. Este autor cita el modelo de Patterson & Reid (1973, 1984), como un buen ejemplo de este modelo de influencia indirecta. El modelo describe familias en las cuales las interacciones se definen por altos niveles de afecto negativo, y los niños de estas familias aprenden que pueden resistir las demandas paternas comportándose aversivamente. La consecuencia de esto, es que esta conducta, se transfiere a otras situaciones sociales tales como la escuela. Sin embargo, en este contexto estas conductas coercitivas provocan la indiferencia y el desagrado de los iguales, incluyendo el rechazo de los iguales.

2) Causas Próximas:

Este punto hace referencia a los procesos internos del niño, que determinan las conductas sociales asociadas al rechazo. Dodge y Feldman (1990) consideran que ciertos sesgos en el procesamiento de la información social son determinantes de las conductas de rechazo. Su perspectiva es que la conducta inadaptada socialmente se puede explicar en términos de los patrones de procesamiento de la información social que llevan a cabo los niños y preadolescentes rechazados. Es notable, que a través de los procesos de socialización, los niños podrían internalizar el modo de pensamiento de los padres acerca de los procesos sociales, por lo tanto, los niños que regularmente oyen de sus padres suposiciones acerca de las intenciones hostiles de los otros, es probable que muy pronto tengan estas suposiciones ellos mismos en su relación con sus iguales.

A su vez, estos autores consideran que los niños y preadolescentes rechazados serían aquellos que tienen dificultades para manejar determinadas situaciones sociales que son especialmente cruciales en su grupo de iguales de una edad y sexo concretos.

En estas situaciones altamente relevantes para el grupo, los chicos rechazados manifestarían deficiencias de tipo cognitivo, que pueden operar dentro del procesamiento de la información social. Podrían mostrar déficits en la percepción de la situación atribuyendo en caso de ambigüedad mayor hostilidad a su iguales, generar respuestas de menor calidad (mas agresivas, ineficaces, únicas y menos precisas) en situaciones sociales concretas, seleccionar con mayor frecuencia respuestas agresivas como solución a conflictos con iguales y mostrar menor competencia en la ejecución de la respuesta seleccionada.

En general y respecto a lo expuesto, la evidencia existente muestra que efectivamente parecen existir diferencias consistentes en la cognición social entre los niños de alto y bajo estatus.

Como conclusión a este punto, en cuanto a las variables que afectan al establecimiento de relaciones entre iguales, se puede decir que la apariencia física, la competencia intelectual y la semejanza de estatus socioeconómico suelen resultar favorecedoras. Por el contrario, las limitaciones físicas o intelectuales, así como ciertas características de personalidad tales como los problemas de ansiedad, hostilidad o dificultades de adaptación suelen dificultar la interacción con los compañeros.

10. Consecuencias del Rechazo en el Preadolescente.

En principio, según Coie, 1990 citado en Cava, 1998, el rechazo puede contribuir al desorden psicosocial de varias formas:

A) En primer lugar, el rechazo en sí mismo es un poderoso estresor, ya que el niño y el preadolescente reciben un peor trato de sus iguales, son objeto de agresión con más frecuencia y, además, es menos probable que sus acercamientos sociales a sus iguales se perciban positivamente.

B) En segundo lugar, también el rechazo conlleva una disminución de los recursos con los cuales contrarrestar posibles factores que incidan en el desorden, ya que estos chicos disponen de menos apoyo social del grupo, su desarrollo en habilidades de afrontamiento se ve obstaculizado por sus relaciones sociales más reducidas y su autoestima es generalmente más baja.

Otros autores, muestran un acuerdo con respecto a las implicaciones que tiene en el desarrollo evolutivo el rechazo de los iguales y ciertos tipos específicos de conducta social, tales como agresión o retraimiento:

I. La relación predictiva más fuerte entre rechazo de los iguales en la infancia y desorden en la adolescencia, es el *ajuste escolar*. Esto se observa en los chicos rechazados, porque tienen más problemas académicos en la escuela, muestran mayores índices de ausentismo, tienen más problemas de disciplina y abandonan la escuela más a menudo que

los no rechazados. Por otra parte, los problemas con los iguales en la escuela primaria tienen dos consecuencias negativas para el ajuste social en la escuela secundaria:

- a) El estatus social negativo en el aula, desencadena que haya disponible menos apoyo social cuando estos chicos tienen que afrontar el estrés transicional de una escuela a otra superior, disminuyendo los recursos interpersonales.
- b) La falta de amistad o la no inclusión en grupos de iguales en los primeros años escolares, evita que el preadolescente rechazado participe de importantes experiencias de aprendizaje social con otros chicos. Esta situación, deja al chico rechazado con muy pocas habilidades para enfrentarse con las demandas sociales del período de la adolescencia, disminuyendo los recursos intrapersonales. (Kupersmidt et al., 1990, Parker & Asher, 1987 citados en Cava, 1998)

Siguiendo con este tema, Wentzel & Asher, 1995 citados en Cava, 1998 han señalado algunas posibles razones de las correlaciones existentes entre unas relaciones con los iguales deficitarios y un pobre *ajuste escolar*:

1. Ser rechazado o aceptado por los iguales influye diferencialmente en la motivación de logro académico del chico y la participación en las actividades de aprendizaje. Tener amigos y un grupo de iguales que ofrezcan apoyo es especialmente importante para comprender la motivación hacia el logro durante los años escolares primarios, ya que en este período lograr un sentimiento de pertenencia y una identidad grupal llega a ser de importancia creciente.

2. Las habilidades autorregulatorias y determinados tipos de conducta asociados con el estatus sociométrico, también se relacionan con el éxito académico. La conducta independiente, la autoconfianza, el control de los impulsos al interactuar con los iguales, así como las conductas cooperativas y de ayuda son importantes tanto para el éxito académico como para la aceptación de los iguales.

3. También la calidad de la relación de los estudiantes con el profesor, podría ir paralela a la que tienen con sus compañeros de clase; ya que a los maestros les desagradan generalmente los mismos chicos que desagradan a sus iguales. Esto es importante para comprender el ajuste académico, puesto que los chicos que son rechazados por sus maestros también tienden a recibir menos ayuda y más críticas del mismo y como consecuencia, notas más bajas.

II. El segundo punto confirma que el rechazo de los iguales es un predictor de la *delincuencia*, y la agresividad lo es más. La agresión, en la infancia tardía supone una violación de las reglas formales y/o informales. Así, los chicos que libremente violan normas de alta visibilidad, también probablemente violen otras normas. Por lo tanto, se ha observado la

relación existente en las transgresiones de las normas en el ámbito escolar y las transgresiones de las normas sociales en la adolescencia y en la edad adulta.

III. El tercer tipo de desorden vinculado con el rechazo inicial de los iguales tiene que ver con los problemas de *salud mental* en la adolescencia y edad adulta. Diversos estudios revelan un riesgo mayor de problemas de salud mental en el período adulto, con un rango que va desde psiconeurosis a psicosis. En cuanto a la relación con posteriores problemas psicológicos, Rubin & cols., 1990 citados en Cava, 1998, propusieron que el tipo específico de desorden psicológico manifestado en la edad adulta estaría relacionado con aquellos aspectos concretos del chico que provocaron el rechazo de sus iguales. En este sentido, formas externalizadas de desorden, como la delincuencia, serían mejor predichas por el rechazo fundamentado en la conducta agresiva y disruptiva del niño, mientras que formas internalizadas de desorden, tales como depresión, se predecirían mejor a partir del rechazo fundamentado en su conducta retraída y ansiosa.

Otro autor manifiesta que ser activamente rechazado por el grupo de iguales induce a reacciones internas en el chico que son las causas de los resultados psicopatológicos o antisociales posteriores. Los sentimientos de inadecuación personal o de soledad, ira y resentimiento, podrían desencadenar orientaciones sociales que aumentarían de forma extrema la conducta inadaptada. Por lo tanto, los niños que internalizan los mensajes negativos de los iguales corren el riesgo de desarrollar desórdenes afectivos, mientras que aquellos que se rebelan contra el grupo de iguales estarían en riesgo de implicarse en desórdenes antisociales. (Asher & Wheeler, 1985 citados en Cava, 1998).

Las tres consecuencias citadas anteriormente, (ajuste escolar, delincuencia y salud mental), son las que con mayor frecuencia se han relacionado con los problemas en las relaciones con los iguales. No obstante, existe otra consecuencia importante del rechazo de los iguales, y es el sentimiento de soledad de estos chicos. A partir de la década de los 80 los investigadores han comenzado a examinar las autopercepciones y las experiencias afectivas de los chicos rechazados, y han descubierto que los niños impopulares a diferencia de sus compañeros de clase más populares, se perciben a sí mismos como menos competentes socialmente y tienen menos expectativas positivas de éxito social, sintiéndose más deprimidos.

Otra consecuencia del rechazo, es que es considerado como un poderoso estresor para el niño y preadolescente, debido a que los mismos reciben un peor trato, son objeto de agresión con más frecuencia y, además, cuando inician una nueva relación, tienen expectativas negativas sobre la misma. Todo esto tiene una gran importancia, ya que el chico interioriza su estatus social como parte de su identidad social, lo cual tiene profundas repercusiones en su bienestar psicosocial y modifica sus conductas en relación con el grupo de compañeros. (Coe, 1990 citado en Cava & Musitu, 1999).

A su vez, el rechazo por parte de los iguales priva al niño y preadolescente de las experiencias positivas resultantes de toda interacción, lo que imposibilita el desarrollo de ciertas funciones socializadoras.

Para Coie, 1990 citado en Cava & Musitu, 2001, la experiencia de rechazo de los iguales influye en los pensamientos, sentimientos y respuestas del niño y preadolescente rechazado; al experimentar rechazo, los sentimientos sobre sí mismo de estos chicos cambian, llegando a ser menos seguros y estables socialmente.

El rechazo de los iguales se puede convertir en un círculo vicioso puesto que, con el tiempo, puede afectar negativamente al bienestar emocional y al autoconcepto del niño y preadolescente, lo cual redundará en un mayor número de conductas problemáticas y de rechazo. Por el contrario, el niño y preadolescente que es aceptado por sus iguales amplía la esfera de pares con los que interactúa, dispone de mayores recursos y apoyo y, además, naturalmente, no sufre el estrés del rechazo. (Cava, 1998)

11. Intervenciones con Niños y Preadolescentes Rechazados e Ignorados por sus Compañeros.

Durante mucho tiempo, se han desarrollado distintos programas de intervención para facilitar la integración social del niño y preadolescente, y para mejorar las relaciones de estos chicos rechazados e ignorados por sus iguales, pero las distintas intervenciones que se han planteado difieren en sus objetivos en función de las causas consideradas como determinantes del rechazo, y además estos programas sólo han apuntado a los problemas del niño y preadolescente en forma individual, olvidándose de la influencia de los distintos contextos en donde se desarrolla la persona.

Así, por ejemplo Shaffer (2000), menciona algunas intervenciones dirigidas a mejorar la competencia social (entrenamiento en habilidades sociales) de los niños y preadolescentes impopulares, como la terapia del reforzamiento y modelamiento, los enfoques cognitivos para el entrenamiento en habilidades sociales y el entrenamiento en habilidades académicas. Sin embargo, estas intervenciones, sólo han tenido un éxito parcial.

Un punto curioso sobre éste tema, es que el modelo que ha predominado en la intervención con los niños y preadolescentes rechazados ha sido el “**modelo de déficit en habilidad social**” de Asher y Renshaw (1981), donde se asume que las deficiencias en el funcionamiento social son la causa principal y primera de las dificultades sociales de los niños rechazados, y que modificando estos déficits se alcanzará como resultado una mayor aceptación de los iguales. Por lo tanto, este modelo parte de la suposición de que el niño y preadolescente rechazado debe estar haciendo algo erróneo o fracasando en hacer algo correcto. Lo desfavorable de este modelo es que hace recaer gran parte de la responsabilidad del rechazo en el propio niño rechazado, y olvida en gran medida los procesos grupales que con frecuencia perpetúan el estatus de los niños en el grupo. En consecuencia, estos programas no han producido resultados claros y enriquecedores. (Cava & Musitu, 1999).

Otros autores han optado por métodos en donde se trabaje el aislamiento de algunos niños, y para trabajar este aspecto, utilizaban el refuerzo por parte de los adultos y el

modelado. Pero estos estudios no dieron buenos resultados (Asher, Markell & Hymel, 1981 citados en Cava, 1998).

Puesto que también se ha señalado que los niños y preadolescentes rechazados presentan déficits en el procesamiento de la información, se han desarrollado algunos programas con el fin de entrenar sociocognitivamente a estos chicos. Entre los programas de este tipo se encuentran el "Think Aloud" de Bash y Camp, 1985 citados en Cava, 1998. No obstante la efectividad de este programa no está del todo demostrada.

Por último, es preciso señalar que la posición que ocupa un preadolescente o un niño dentro de su grupo de iguales, es susceptible de sufrir cambios a través de programas de intervención con dicho preadolescente y con sus compañeros. (Cuenca González, 1995)

Hemos observado que en la mayoría de las intervenciones con chicos impopulares, no se ha considerado la importancia que el grupo de iguales tiene en el mantenimiento del estatus de estos chicos, lo cual puede explicar el éxito parcial de estas intervenciones. Por lo tanto, la disminución en el número de rechazos podría confirmar la viabilidad de intervenir en la integración de estos chicos, considerando a su propio grupo de compañeros como elemento fundamental para su integración social.

Además de prestarle importancia al grupo de iguales, también las intervenciones con chicos impopulares deberían considerar la estructura escolar, el ambiente familiar y la cultura en general, ya que el ser humano es un ser social por excelencia, y tomar tan sólo los aspectos personales e individuales, refuerza y mantiene una visión reduccionista de la persona.

12. La Influencia de los Compañeros y el Estatus Sociométrico en el Autoconcepto del Preadolescente.

En principio, como ya habíamos expuesto anteriormente, el autoconcepto se desarrolla en el niño a partir de las interacciones con los padres y los familiares más inmediatos en los primeros años, pero cuando llega la escolarización, los compañeros de la escuela e incluso el maestro van a ejercer una influencia importante en su configuración. (Abascal Fernández, citado en Trianes Torres & Gallardo Cruz, 1998).

A su vez el origen del autoconcepto y la valoración que el sujeto tiene de sí mismo se sitúa en los procesos de interacción social. Esta consideración es planteada por los Interaccionistas Simbólicos, cuya teoría destaca la importancia de los "otros significativos", es decir, aquellos que son importantes para el sujeto a través de la imagen que de él reflejan, con los cuales mantiene una interacción directa, incidiendo en la configuración de su autoconcepto. Sin embargo, como se sugiere desde el Interaccionismo Simbólico, no todas las personas que nos rodean son igualmente relevantes en la configuración de nuestro autoconcepto, sino sólo aquellas que son especialmente importantes para nosotros. Por lo tanto, en este círculo más

interno y de mayor relevancia se sitúan los miembros más próximos de la familia, y los iguales o compañeros. (Cava y Musitu, 1999).

Por lo tanto, los compañeros influyen sobre algunas dimensiones de la personalidad del preadolescente, como el autoconcepto (la imagen que tiene de sí mismo). Así, cuando el preadolescente es aceptado por el grupo de iguales, su autoconcepto se fortalece, mientras que los rechazos hacen que se debilite.

Con respecto al estatus sociométrico, está comprobado que ser aceptado por el grupo de iguales repercute en el bienestar emocional y en el autoconcepto del niño y preadolescente. (Cava, 1998)

Distintos estudios acerca del ajuste y bienestar emocional, constataron que los niños rechazados por sus compañeros presentan una autoestima menos favorable que la de sus compañeros bien adaptados socialmente. (Cava & Musitu, 2001)

En conclusión, los niños rechazados tienen un autoconcepto más negativo que sus compañeros bien adaptados socialmente y su estatus se asocia con agresión, soledad, conducta disruptiva, falta de atención y un rendimiento académico más bajo. (Cava, 1998)

**MARCO
METODOLÓGICO**

CAPÍTULO V

“MATERIALES, MÉTODO Y PROCEDIMIENTOS”

MATERIALES, MÉTODO Y PROCEDIMIENTOS.

1. **OBJETIVOS.**

En esta investigación se plantean los siguientes objetivos:

- Determinar el status sociométrico que ocupan alumnos de 7º grado, a través del Test Sociométrico.
- Evaluar el Autoconcepto en alumnos de 7º grado.
- Comparar el Autoconcepto de Preadolescentes populares con el Autoconcepto de Preadolescentes rechazados e ignorados.
- Elaborar un perfil del Preadolescente rechazado por sus iguales, comparando el ajuste personal, social y escolar con sus compañeros aceptados socialmente.

En función de los mencionados objetivos, en este trabajo se tomaron en cuenta las siguientes variables:

- Estatus sociométrico – Autoconcepto.
- Preadolescentes populares – Preadolescentes rechazados e ignorados.

2. MÉTODO UTILIZADO.

2.1. Diseño de Investigación.

El presente trabajo se encuadra dentro de las metodologías **cuantitativas**. Según Sampieri, Collado & Lucio (2006, 5) el “enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y para probar teorías”. O sea, que el investigador recolecta datos numéricos de los objetos, fenómenos o participantes, que estudia y los analiza mediante procedimientos estadísticos.

Con respecto al diseño de investigación, en primer lugar Sampieri et al. (2006, 158) define el término **diseño** como “el plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación”. En el presente trabajo, se ha utilizado un diseño **no experimental, transversal con encuestas y descriptivo**, según la clasificación de los mismos autores.

Es *no experimental*, debido a que son estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos. En estas investigaciones, no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza. (Sampieri et al., 2006).

Es *transversal* porque se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único, y su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Este tipo de diseño se divide en tres, de los cuales el presente trabajo utiliza el tipo *transversal descriptivo*, cuyo objetivo es indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. (Sampieri et al., 2006).

Es *descriptivo*, porque se busca describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; detallando cómo son y se manifiestan. Su fin, es buscar especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. (Sampieri et al., 2006).

2.2. Descripción de la Muestra.

Debido a la dificultad e imposibilidad de trabajar con la totalidad de la **población**, definida por León & Montero (1997, 73) como “un conjunto de elementos que comparten una característica”, es que en el trabajo se ha utilizado una **muestra**, que es “un subconjunto de

esa población". O como dice Sampieri et al., (2006, 236), la **muestra** "es un subgrupo de la población del cual se recolectan los datos y debe ser representativo de dicha población". En el presente trabajo, la muestra es de carácter **no probabilístico intencional**.

Según Sampieri et al., (2006, 241) las muestras *no probabilísticas o dirigidas*, "son un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación". La selección es arbitraria y sin formalidades, y la elección depende de la decisión del investigador.

La muestra del presente trabajo está constituida por dieciocho (18) sujetos (11 varones y 7 mujeres) cuyas edades son de 11 y 12 años. Son preadolescentes que cursan el 7º grado de la escolaridad primaria (EGB 2), de la Escuela N° 1-034 "Gral. Manuel Belgrano", (dicha institución se encuentra ubicada en Ciudad, en el marco de una zona urbana, y es una institución Pública). El grupo es heterogéneo con respecto al nivel socio económico y la zona de residencia.

Con respecto a la muestra, dentro de la misma encontramos a dos (2) sujetos que poseen 14 años y que atraviesan la etapa de la adolescencia. A los fines de tomar al grupo en su conjunto, es que se incluyeron en la investigación.

2.3. Instrumentos de Evaluación.

De acuerdo a Sierra Bravo (1994), en este trabajo se utilizó como instrumento de evaluación la **observación por encuesta**, que consiste en la obtención de datos mediante la interrogación a miembros de un grupo.

El instrumento básico de observación por encuesta es el *Cuestionario*, que no es otra cosa que un conjunto de preguntas sobre aspectos que interesan en una investigación, para su contestación por la población o muestra a la que se extiende el estudio emprendido.

La finalidad del cuestionario es obtener de manera sistemática y ordenada información de la población investigada. Esta información generalmente se refiere a lo que las personas encuestadas son, hacen, opinan, piensan, sienten, esperan, quieren o desprecian, aprueban o desaprueban, o a los motivos de sus actos, opiniones y actitudes.

Para la consecución de los objetivos propuestos en el presente trabajo, se han utilizado dos cuestionarios autoadministrables para el relevamiento de datos, los mismos son:

- El **Test Sociométrico de J. L. Moreno**, del cual obtuvimos información de la estructura interna de relaciones sociales del grupo, en función de las corrientes socioafectivas positivas y negativas. También acrecentamos la misma a través del **Test de Percepción Sociométrica**.

- La **Escala de Autoconcepto Infanto Juvenil de Piers-Harris; adaptación Argentina de M. M. Casullo**, de la cual obtuvimos información acerca de las autopercepciones conscientes del sí mismo, o sea, del autoconcepto de los preadolescentes.

2.3.1. El Test Sociométrico y de Percepción Sociométrica.

- La sociometría.

En principio, la orientación sociométrica fue creada por el Dr. Jacob Levy Moreno (1892-1974), en un intento de construir una teoría que se caracterizaría por la posibilidad de medir adecuadamente las relaciones interpersonales, así como por la disponibilidad de poder utilizar una serie de técnicas de carácter dinámico que pudieran servir para la intervención en la sociedad. (Nievas, 2005)

Sin embargo, Moreno (1934) utiliza muy diversas definiciones de lo que es la sociometría, utilizó el término sociometría para referirse tanto a la teoría general como para centrarse en la técnica sociométrica, y en particular a la más conocida de ellas, el test sociométrico. (Miguel Clemente Díaz, 1992).

Por eso, para definir adecuadamente la sociometría, es preciso considerar los tres grandes ejes que la determinan, y que en gran medida le dan nombre a la orientación:

- 1) El **socius**: representa al otro, al compañero, a la persona.
- 2) El **metrum**: se refiere a la medida.
- 3) El **drama**: sería la acción. (Díaz, 1992).

De acuerdo con estos tres ejes, se define a la **sociometría** como: “la orientación dinámica, que trata de estudiar las relaciones humanas en cuanto que tienen un carácter social o interdependiente, y que utiliza para ello la medida, es decir, una serie de técnicas matemáticas”. Díaz (1992, 325)

Otra definición de Moreno manifiesta que “el propio término de sociometría es significativo, ya que se trata de efectuar una medición (*metrum*) del ser social (*socius*) con vistas al estudio de los rasgos psicológicos de las poblaciones mediante la matemática, para deducir así modelos de interrelaciones espontáneas entre los hombres”. Jean Maisonneuve (s.f., citado en Fraise y Piaget, 1969, 270)

A continuación, expondremos algunos conceptos claves de la teoría sociométrica de Moreno que le dan sustentabilidad y un marco de referencia:

✓ *Átomo Social:* es el elemento básico de la estructura microsociológica. Se trata de la posición concreta que ocupa cada individuo dentro de una estructura. Cada átomo social no es sino un individuo que forma parte del grupo que se va a analizar.

✓ *Tele:* se trata del conjunto de atracciones y de rechazos socioafectivos que posee cada átomo social. Cada persona posee un conjunto de relaciones de amistad y de enemistad con el resto de las personas del grupo, siendo todas estas relaciones los teles de cada sujeto.

✓ *Ley Sociodinámica:* se trata de la ley general que gobierna la totalidad de las relaciones tele existentes entre los átomos sociales. El concepto de ley sociodinámica explica el porqué dentro de un grupo existen cadenas de sujetos que se eligen entre sí mutuamente, o que se rechazan entre ellos, el aislamiento de algunos sujetos, la popularidad de otros, etc. La ley sociodinámica, por lo tanto, explica la estructura socioafectiva de todo grupo.

✓ *Ley de Gravitación Social:* se trata del conjunto de relaciones socioafectivas que gobiernan a toda la humanidad. Esta estaría siempre presente, sea cual sea la unidad de análisis que tomemos. (Díaz, 1992)

- El Test Sociométrico.

Llamado por algunos autores Sociograma, es la técnica sociométrica más conocida. Es un instrumento que explora el grado de cohesión y la forma de estructura espontánea de un grupo (estructura interna) que se da por medio de las relaciones que existen entre todos y cada uno de los individuos que componen un grupo. Básicamente, facilita la visión global de la estructura del grupo y señala la posición relativa de cada uno de sus miembros. (García Muñoz, 2004)

Bibiana Nieves (2005) en su tesina de Licenciatura, manifiesta que la sociometría es un medio para determinar el grado en que los individuos son aceptados en un grupo, para descubrir las relaciones que existen entre estos individuos y para poner al descubierto la estructura del grupo mismo.

Es un instrumento que explora uno de los aspectos del amplio campo de la sociometría: el grado de cohesión y la forma de estructura espontánea de un grupo, donde trata de analizar y medir las relaciones afectivas de los grupos, donde es de suma importancia que todos los miembros se conozcan entre sí. (Nieves, 2005)

Se trata, por tanto, de obtener una relación de las preferencias que existen en el grupo, aquí y ahora, a través del testimonio de sus miembros, mediante las elecciones que mutuamente y de un modo interno se hacen.

En la aplicación permite un mejoramiento de las relaciones colectivas y la orientación individual de los alumnos. Esta técnica es especialmente útil para encontrar los puntos débiles

y fuertes en un grupo. Proporciona una importante información sobre la estructura social de los grupos. A través de esta técnica se pueden hallar, por ejemplo, tanto a los líderes del grupo, a los populares, como a los miembros aislados que no participan. (Nievas, 2005)

Consiste en una serie de preguntas formuladas a cada miembro del grupo, para que escriba los otros miembros del grupo que elegiría y/o rechazaría para un conjunto de tareas.

Ante los aspectos que evalúa este test es importante saber que en todo grupo se encuentran, con cierta facilidad, dos tipos de estructura, una formal y otra informal. La *estructura formal*, institucional u oficial es aquella que está determinada por los fines objetivos por los que se ha formado el grupo. Éstos, formados con criterios más o menos eficaces, tienen como características comunes su origen externo y no voluntario, al no haberse podido elegir entre sí los miembros que lo componen. Las relaciones entre los componentes de esta agrupación son, así mismo, superficiales y en todo caso están determinadas por el azar. Se les suele conocer con el término de sociogrupo y no es nada difícil advertir en ellos su división de roles. (García Muñoz, 2004)

La informal, por otra parte, es la que aparece como consecuencia de las relaciones de aceptación o rechazo de los miembros del grupo entre sí. Suele tener un carácter subjetivo, espontáneo, voluntario, y está basada en la dinámica afectiva y emocional de sus miembros. Está sujeta a los cambios o modificaciones producidos por las relaciones interpersonales, y, por tanto, no es tan duradera como la estructura formal. Este tipo de estructura recibe el nombre de psicogrupo, y para conocer su dinámica interna es necesario la aplicación de las técnicas sociométricas. (García Muñoz, 2004)

Esta segunda estructura es considerada como la subestructura de la estructura formal, pero de las dos es la que tiene más importancia.

“Si nos centramos en la pura práctica, el test sociométrico no es sino el conjunto de elecciones y rechazos que emite cada miembro del grupo hacia los demás”. Díaz (1992, 327)

Dice Moreno (1972) que los sentimientos humanos presentan una doble orientación. Existen sentimientos que expresa una persona sobre otra y sentimientos que ésta suscita en aquella. Así es posible medir los aspectos socioafectivos del grupo y sus integrantes.

Desde la sociometría las atracciones entre los individuos quedan definidas por las elecciones efectivas realizadas en el grupo de referencia, motivadas por una parte en función del criterio que se pretende investigar, y por otra de acuerdo a las afinidades, amistades, competitividad y hasta deseos de cooperar para integrar a determinados miembros. (Nievas, 2005)

El Test Sociométrico es una técnica utilizada en Psicología Social para adentrarse en la dinámica de grupos y medir adecuadamente las relaciones interpersonales y la estructura espontánea que adopta esta organización.

“Los tipos de relaciones sociales que se pueden analizar mediante esta técnica son las relaciones de atracción entre cada uno de los miembros, las relaciones de rechazo entre los mismos, la percepción de las relaciones afectivas positivas entre dichos miembros y, por último, la percepción de las relaciones afectivas negativas” Miguel Clemente Díaz (1992, 328)

Para el presente trabajo, el desarrollo del Test consistió en la elaboración de preguntas, que serían entregadas a cada individuo, las cuales deberían responder teniendo en cuenta dos (2) criterios y tres (3) posibilidades de respuestas. Considerando que **criterio** se define como: “motivo o móvil común que lleva a los individuos, en el mismo impulso espontáneo, hacia cierto fin”, que puede ser de interés vital (búsqueda de abrigo) o pasajero (juegos), y que contribuye a constituir agrupaciones; se tuvo en cuenta, para la realización de los test, los siguientes criterios: *Trabajo* y *Juego*. Se buscó con ellos representar situaciones conocidas y cotidianas.

En sociometría, se llama “criterio” a la razón para realizar una elección. Hay tantos criterios como acciones pueda ejecutar un ser humano: puedo elegir a alguien para estudiar, para realizar deportes, para salir a divertirme o para tener una relación amorosa.

Las preguntas del test sociométrico se detallan a continuación:

▪ Criterio Trabajo:

1) Indica a aquellos compañeros del curso a los que **elegirías** para trabajar en grupo una tarea de clase.

1.-

2.-

3.-

2) Indica a aquellos compañeros del curso a los que **no elegirías** para trabajar en grupo una tarea de clase.

1.-

2.-

3.-

▪ Criterio Juego:

1) Indica a aquellos compañeros del curso a los que **elegirías** para estar en el recreo.

1.-

2.-

3.-

2) Indica a aquellos compañeros del curso a los que **no elegirías** para estar en el recreo.

1.-

2.-

3.-

- El Test de Percepción Sociométrica.

El segundo instrumento, el Test de Percepción Sociométrica, es una variación del primero, en el cual se pone de relieve la situación que un alumno cree ocupar en el grupo. Es decir, se le pone en condiciones de que adivine y diga, por escrito, los compañeros que él cree le van a elegir o rechazar para tal o cual tarea. (García Muñoz, 2004)

Este test pretende comprobar el grado de integración de cada alumno en su grupo, mediante la percepción que el propio alumno tienen del lugar que ocupa y de las relaciones que mantiene con sus compañeros. (García Muñoz, 2004)

A su vez, se puede comprobar la adecuación/inadecuación entre la realidad de las relaciones de un alumno del grupo con sus compañero/as y su percepción de tales relaciones. Es decir, su situación social real en el grupo y su **autopercepción social** en ese grupo; de su coincidencia o desajuste partirá la intervención educativa para intentar acercar la autopercepción social (por exceso o defecto) a la realidad del grupo. En definitiva, el sociograma de percepción proporciona una información que, junto al estudio en profundidad de la personalidad de los sujetos afectados, contribuirá a la mejor integración de los individuos y al aprovechamiento positivo de las emergentes fuerzas sociales del grupo. De su utilización se derivará, en los casos que proceda, un ajuste del autoconcepto social del chico/a. (García Muñoz, 2004)

Las preguntas del test de percepción sociométrica se detallan a continuación:

- Criterio Trabajo:

3) Indica a aquellos compañeros del curso que crees **que te han elegido** para trabajar en grupo una tarea de clase.

1.-

2.-

3.-

4) Indica a aquellos compañeros del curso que crees que **no te han elegido** para trabajar en grupo una tarea de clase.

1.-

2.-

3.-

▪ Criterio Juego:

3) Indica a aquellos compañeros del curso que crees **que te han elegido** para estar en el recreo.

1.-

2.-

3.-

4) Indica a aquellos compañeros del curso que crees **que no te han elegido** para estar en el recreo.

1.-

2.-

3.-

2.3.2. Escala de Autoconcepto Infanto-Juvenil de Piers-Harris; Adaptación Argentina de M. M. Casullo.

E. Piers y D Harris (1964) elaboraron un cuestionario autoadministrable que con el subtítulo: "lo que siento sobre mí", intenta facilitar la medición de autoconceptos. El autoconcepto es definido en términos de una serie de actitudes relativamente estables que reflejan una evaluación de comportamiento y atributos personales. (Casullo, 1990)

La escala que elaboraron Piers y Harris se focaliza en las "autopercepciones concientes" e intenta evaluar lo que denominan "una percepción fenomenológica del sí mismo". Los términos "autoconcepto", "autoestima", "autoevaluación", tiene en el contexto de este instrumento significación equivalente.

El cuestionario original está integrado por 80 ítems. Cada uno de ellos plantea una opinión o sentimiento respecto al "self" y, las personas que lo responden deben contestar si lo que cada uno de esos ítems expresa refleja "Si" o "No" lo que ellos piensan sobre sí mismos.

Puede ser administrado en forma individual o colectiva. En el presente trabajo se utilizó una administración grupal. (Casullo, 1990)

Se parte de considerar el "autoconcepto" como una variable multidimensional que se operacionaliza mediante seis indicadores que harán posible su evaluación:

1. La percepción del comportamiento social.
2. La apreciación del rendimiento intelectual.
3. Las apreciaciones acerca del propio cuerpo.
4. El sentimiento de ansiedad.
5. Las percepciones acerca del reconocimiento que otros hacen de la propia conducta.
6. Los sentimientos de satisfacción o insatisfacción personal.

En función de esos seis criterios, los 80 ítems se agruparon en seis subescalas:

- I. COMPORTAMIENTO (16 ítems)
- II. STATUS INTELECTUAL (17 ítems)
- III. IMAGEN CORPORAL (13 ítems)
- IV. ANSIEDAD (14 ítems)
- V. POPULARIDAD (12 ítems)
- VI. BIENESTAR Y SATISFACCIÓN (10 ítems)

A) Propósitos y Usos de la Escala.

Evalúa el Autoconcepto o Concepto que de sí mismo tiene un niño o adolescente. Puede ser usada en escuelas, centros, hospitales, donde quiera hacerse un despistaje de población en riesgo. Sus posibles usos incluyen:

- En el ámbito educativo puede ser útil para ubicar alumnos que necesitan atención especial o un estudio psicológico intensivo.
- La escala puede ser un complemento útil en tareas de psicodiagnóstico clínico. Brinda información dada por el paciente que permite plantear hipótesis útiles para la exploración clínica.
- Es una técnica diseñada para ser utilizada en tareas de investigación dado que brinda una medida del autoconcepto. Este es el uso que se le ha dado en el presente trabajo.

B) Limitaciones de la Escala.

- Las respuestas pueden estar sujetas a distorsiones concientes o inconscientes.
- Las normas utilizadas (a partir de la adaptación realizada por M. M. Casullo), están basadas en alumnos de escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires.
- No debe darse excesiva importancia a respuestas individuales a un determinado ítem fuera del contexto general de la escuela.

- El autoconcepto, tal como es evaluado por esta Escala, ha demostrado ser una variable bastante estable. Por ello no es aconsejable usarla dos veces mediando un corto lapso entre ambas evaluaciones.

C) Descripción General.

El índice del “autoconcepto” se refleja en dos tipos de puntajes:

- a) Un puntaje bruto total.
- b) Un puntaje percentil.

Es posible la obtención de puntajes correspondientes a seis subescalas. El puntaje total se obtiene sumando el total de respuestas de las seis subescalas.

La interpretación de los puntajes totales y de las subescalas, se trabaja con valores percentiles. Los valores promedios están comprendidos entre los percentiles 31 y 70.

En el uso de los puntajes de las subescalas, subyace el supuesto de que el “autoconcepto” no es una variable unidimensional.

1. COMPORTAMIENTO: evalúa conductas relacionadas con la convivencia.
2. STATUS INTELECTUAL Y ESCOLAR: los 17 ítems reflejan los sentimientos relacionados con logros académicos.
3. IMAGEN CORPORAL: indaga actitudes hacia el propio cuerpo, así como ciertas habilidades sociales.
4. ANSIEDAD: los 14 ítems se relacionan con reacciones predominantemente afectivas.
5. POPULARIDAD: refleja la autoevaluación en función de la comparación con pares.
6. BIENESTAR Y SATISFACCIÓN: los 10 ítems evalúan la posibilidad de sentirse satisfecho con la forma de vida que se lleva.

D) Adaptación Argentina de la Prueba de M. M. Casullo.

Una primera versión en castellano, hecha por Casullo y otros, en base a una versión española elaborada en el Hispanic Research Center, Fordham University (New York - USA, 1984), fue administrada a una muestra de 212 alumnos de una escuela pública de la ciudad de Buenos Aires, en 1987.

Se realizó un análisis de los ítems y se procedió a modificar la estructura lingüística de aquellos que habían ofrecido dificultad (no se entendían bien en un 50% o más de los casos).

La modificación lingüística no alteró, sino que tuvo en consideración el eje conceptual al que el ítem se refería.

3. **PROCEDIMIENTO.**

Los cuestionarios se administraron en forma grupal y en dos reuniones, primero se les entregó el Test Sociométrico, y a la siguiente semana la Escala de Autoconcepto, en presencia del técnico.

A los sujetos se les solicitó que respondieran a las preguntas de manera individual, y se remarcó que la información proporcionada sería confidencial y que no se revelaría su identidad.

Luego de explicar el motivo de nuestro encuentro, y contrarrestando ansiedades que pudieran surgir ante ésta situación, posiblemente vivenciada como de evaluación, se entregó a cada uno de los chicos/as la escala correspondiente donde contestarían las preguntas y completarían con sus datos personales.

Durante la situación de test, se observó la comunicación entre ellos, cuidando de que no se observaran ni comentaran sus respuestas.

La actitud del grupo hacia la tarea fue de disposición y entusiasmo, atendiendo profundamente a cada consigna. Si bien, no existieron dificultades, algunos alumnos no se acordaban los apellidos de sus compañeros cuando respondían el Test Sociométrico, por lo que se les facilitó una lista con los nombres y apellidos del grupo. Con respecto a la escala de Autoconcepto no hubo dificultades.

La duración de ambos cuestionarios fue dentro de lo esperable. El Test Sociométrico lo respondieron en 45 minutos, y la Escala de Autoconcepto en 20 minutos.

Luego se procedió a la tabulación y análisis de cada cuestionario.

CAPÍTULO VI

“PRESENTACIÓN DE RESULTADOS”

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.

En este capítulo se presentan, describen y analizan los resultados obtenidos a través de las diferentes técnicas aplicadas.

Los resultados de la escala de Autoconcepto, se expresan indicando el porcentaje, en relación con el total de la muestra, de preadolescentes con Alto, Esperable o Medio, y Bajo Autoconcepto. A los fines de determinar el nivel del Autoconcepto, se considera lo establecido por Casullo:

- Valores percentiles para la muestra que va desde **7 a 12 años**: los valores promedios (Autoconcepto Esperable o Medio) están comprendidos en el percentil 50. Un Autoconcepto Alto se encuentra en el percentil 75 y 95. En cambio, los Autoconceptos Bajos se ubicarían en los percentiles 5 y 25.

En la muestra con la cual se trabajó, se encuentran 2 adolescentes que han repetido años escolares, y cuyas edades son de 14 años. Con el fin de tomar al grupo en conjunto, se detallan los valores percentiles para la muestra que va desde **13 a 18 años**: los valores promedios (Autoconcepto Esperable o Medio) están comprendidos en el percentil 50. Un Autoconcepto Alto se encuentra en el percentil 75, 90 y 95. En cambio, los Autoconceptos Bajos se ubicarían en los percentiles 5, 10 y 25.

Los resultados del Test Sociométrico, se expresan con respecto a las elecciones, rechazos, percepciones de elecciones y percepciones de rechazos del grupo.

1. EL TEST SOCIOMÉTRICO.

1.1. Protocolo.

A) *Características externas o circunstanciales del grupo:*

- Nombre del colegio: Escuela N° 1-034 "Gral. Manuel Belgrano".
- Dirección: Pellegrini 671. Ciudad.
- Curso: 7°.

B) *Características internas o propias del grupo:*

- Listado de alumnos:

<u>Nombre.</u>	<u>Edad.</u>	<u>Sexo.</u>	<u>Escolaridad.</u>
1. FT	12 años.	Masculino.	
2. RM	11 años.	Masculino.	
3. FM	11 años.	Masculino.	
4. IC	11 años.	Masculino.	
5. IZ	12 años.	Masculino.	
6. ACH	12 años.	Masculino.	
7. AG	12 años.	Masculino.	
8. MD	12 años.	Masculino.	
9. MC	12 años.	Masculino.	
10. SL	14 años.	Masculino.	Repetidor.
11. AGU	14 años.	Masculino.	Repetidor.
<u>Nombre.</u>	<u>Edad.</u>	<u>Sexo.</u>	<u>Escolaridad.</u>
12. VM	12 años.	Femenino.	
13. AC	12 años.	Femenino.	
14. AGO	12 años.	Femenino.	
15. FV	12 años.	Femenino.	
16. PA	12 años.	Femenino.	
17. JM	12 años.	Femenino.	
18. MCA	12 años.	Femenino.	

C) *Características del cuestionario del test:*

- Objetivo o criterio escogido: se escogieron dos criterios (Trabajo y Juego ó Lúdico).

- Tipos de preguntas: se tomaron cuatro (4) tipos de preguntas, siendo de elección, de rechazo, de percepción de elección y rechazo.
- Posibilidad de elegir: los preadolescentes tuvieron la posibilidad de elegir de manera intragrupo.
- Número de elecciones: fueron limitadas, ya que sólo tenían la posibilidad de elegir tres compañeros en cada criterio.

1.2. Presentación y Análisis de los Sociogramas.

Según Moreno (1972) el sociograma es simplemente un método de representación de los hechos. Es un método de exploración de los hechos sociométricos. Se puede ver sobre el mismo la posición que ocupa cada individuo en el grupo, así como todas las interrelaciones establecidas entre los diversos individuos.

En el presente trabajo se han utilizado dos tipos de sociogramas:

1) El sociograma “**circular**”, en el cual los sujetos se sitúan dentro de toda la circunferencia, sin respetar un orden.

2) El sociograma “**blancos**”, compuesto por una serie de círculos concéntricos, de forma que en el círculo más interior se sitúan los sujetos que han recibido mayor número de elecciones ó rechazos; en el siguiente círculo, más externo que el primero, se sitúan aquellos sujetos que han recibido una elección menos que los del círculo anterior, y así hasta situar en el último círculo a aquellos sujetos que no han recibido ningún tipo de elecciones.

En los sociogramas del presente trabajo, cada sujeto está representado por un color, las mujeres, están representadas por un círculo, y los varones por un triángulo.

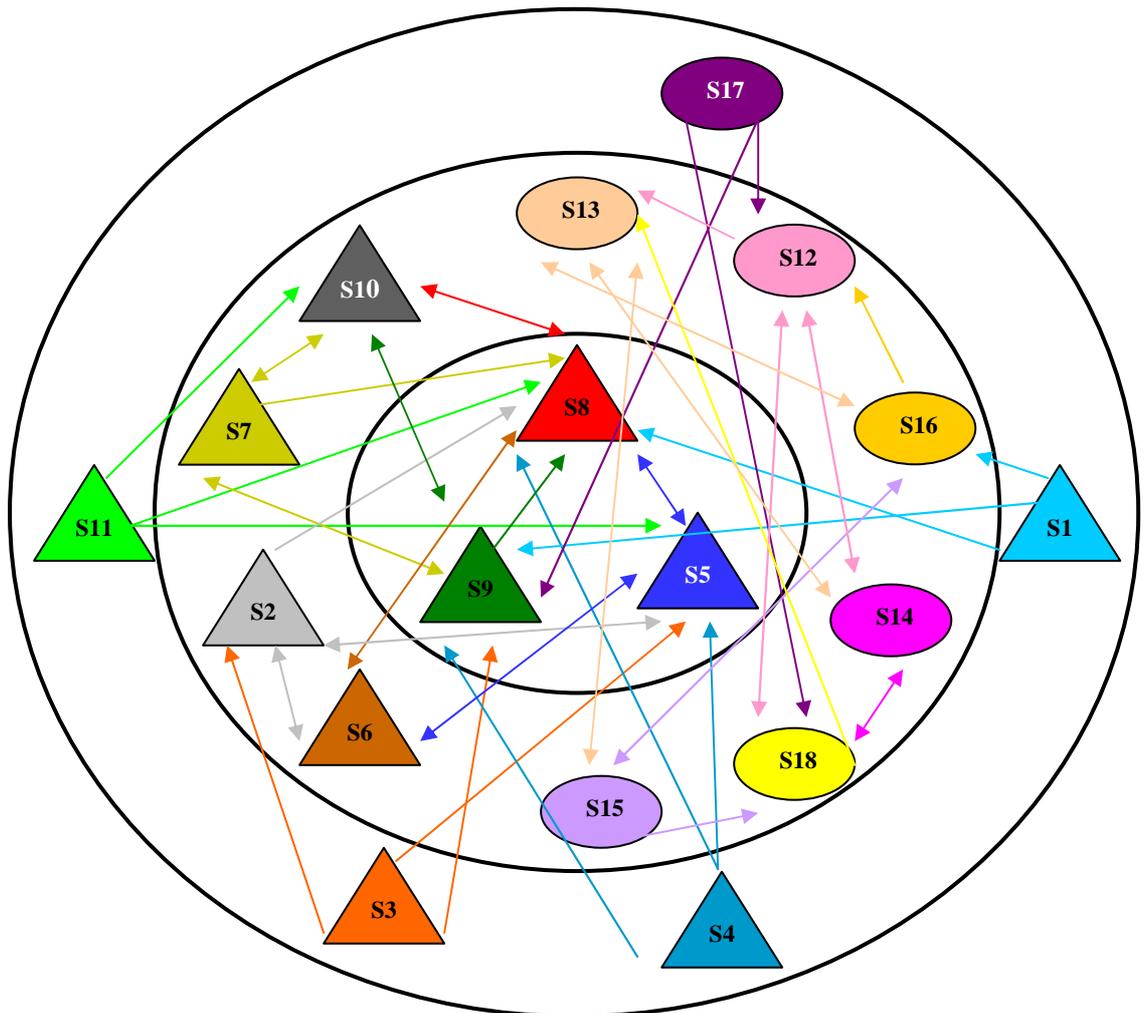
A su vez, se pueden observar en los mismos las siguientes estructuras grupales:

- **Pareja**: es la estructura compuesta por dos individuos que se eligen mutuamente entre sí.

- **Clique**: se trata de un subgrupo formado por 3 o más personas que se eligen todas ellas recíprocamente entre sí. Para la existencia de esta estructura se requiere, además, que ningún miembro de la misma posea relaciones de pareja con otros miembros externos a la clique.

Sociograma Nº 1.

- **Elecciones.**
- **Criterio:** Trabajo.
- Elecciones Bilaterales: \longleftrightarrow
- Elecciones Unilaterales: \longrightarrow



Interpretación del Sociograma N° 1.

El más elegido es el **sujeto 8** con nueve (9) elecciones, de las cuales tres (3) son recíprocas.

En segundo lugar encontramos a los **sujetos 9 y 5**, con seis (6) elecciones recibidas cada uno, de las cuales el primero posee dos (2) elecciones recíprocas; y el segundo tres (3) elecciones recíprocas.

En tercer lugar, se encuentra el **sujeto 13** con 5 elecciones, de las cuales tres (3) son bilaterales.

En cuarto lugar, encontramos a los **sujetos 10, 12 y 18** con cuatro (4) elecciones recibidas cada uno, de las cuales, en el primero en su mayoría son recíprocas (3); en tanto el segundo y el tercero tienen dos (2) elecciones recíprocas cada uno.

En quinto lugar, a un nivel más paralelo, se encuentran los **sujetos 2, 6, 14 y 16**, todos con tres (3) elecciones recibidas, de las cuales en el primero y en el último se observan dos (2) elecciones recíprocas; y en el resto tres (3). Por lo tanto, todas las elecciones que recibieron de sus compañeros los **sujetos 6 y 14** fueron contestadas simultáneamente por éstos.

En sexto lugar, se encuentran sólo dos sujetos, el **7 y el 15**, ambos con dos (2) elecciones recibidas, ambos casos son bilaterales.

Y por último, sin ninguna elección, encontramos a los sujetos, **1, 3, 4, 11 y 17**.

Observando más detenidamente las elecciones recíprocas; el **sujeto 8** y el **10** se eligen entre sí, al igual que el **sujeto 8** y el **5**. El **sujeto 8** a su vez se elige recíprocamente con el **sujeto 6**. También se puede observar que el **sujeto 5** y el **6** se eligen mutuamente.

Los **sujetos 10 y 7** se eligen entre sí, al igual que el **sujeto 7** y el **sujeto 9**, y el **sujeto 10** y **9** también se eligen recíprocamente.

Otros sujetos que se eligen entre sí son, el **sujeto 2** y el **6**, el **6** y el **5**; y por último los sujetos **5** y **2**.

El **sujeto 13** además de elegirse mutuamente con el **14** y el **15**, también se elige con el **16**, y éste último se elige con el **15**.

Por último, los **sujetos 18 y 14** se eligen mutuamente, el **14** y el **12** también; y el **18** y **12** tienen elecciones entre sí.

Un punto importante para destacar, es que los sujetos **11, 3, 4, 1 y 17** emiten elecciones hacia sus compañeros, pero no son elegidos por nadie.

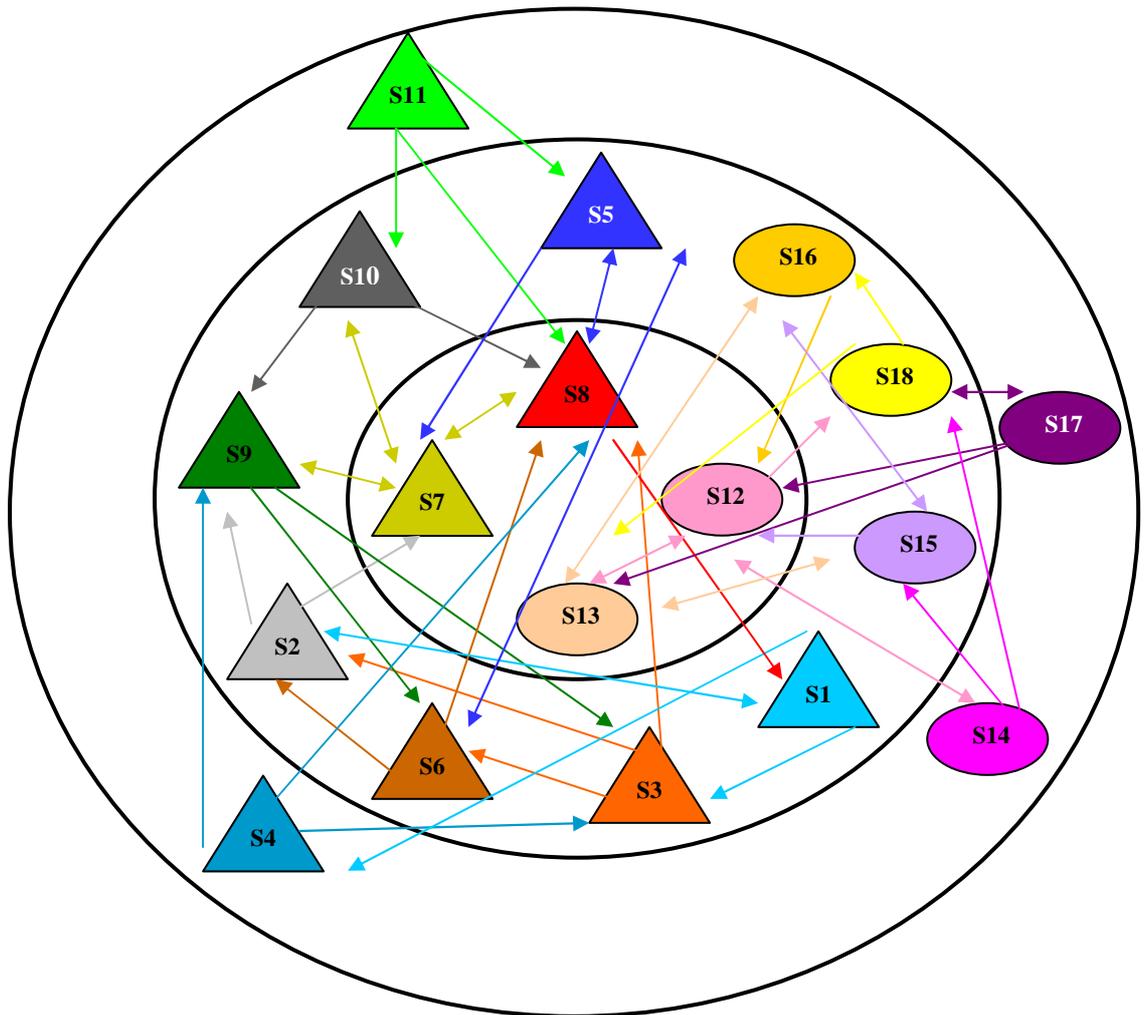
Ante estos resultados observamos pequeñas agrupaciones entre estos 18 alumnos de 7º grado, agrupaciones que dan la forma de diferentes configuraciones sociométricas:

- **Clíque**: los sujetos **8, 6 y 5**, los sujetos **9, 7 y 10**, el **sujeto 6**, junto con el **5** y el **2**, los sujetos **13, 16 y 15**; y por último también los sujetos **12, 14 y 18**.

- **Parejas**: el **sujeto 8** y el **10**, el **10** y el **9**, el **10** y el **7**, el **7** y el **9**, el **2** y el **6**, el **2** y el **5**, el **8** y el **6**, el **6** y el **5**, el **8** y el **5**, el **13** y el **15**, el **13** y el **16**, el **13** y el **14**, el **18** y el **14**, el **15** y el **16**, el **12** y el **14** y por último el **12** y el **18**.
- **Sujetos populares**: encontramos como sujeto más popular, al **sujeto 8**, concentrando un importante número de elecciones. Luego se encuentran el **5** y **9**.
- **Sujetos rechazados**: se incluyen a los **sujetos 1, 3, 4, 11** y **17**, con ninguna elección por parte de sus compañeros.

Sociograma N° 2.

- **Elecciones.**
- **Criterio:** Juego.
- Elecciones Bilaterales: \longleftrightarrow
- Elecciones Unilaterales: \longrightarrow



Interpretación del Sociograma N° 2.

Se puede observar que el sujeto más elegido es el **8** con siete (7) elecciones, de las cuales dos (2) son recíprocas.

En segundo lugar, encontramos a los sujetos **7, 12 y 13**, ambos con cinco (5) elecciones cada uno, de las cuales, el primero y el último poseen tres (3) elecciones bilaterales, y el **sujeto 12** sólo dos (2).

En tercer lugar, se encuentra el **sujeto 9** con cuatro (4) elecciones recibidas y una (1) elección recíproca.

El cuarto lugar está ocupado por la mayoría de los sujetos del grupo, con tres (3) elecciones cada uno, los mismos son el **2, 3, 5, 6, 15, 16 y 18**. Los **sujetos 5, 15 y 16** tienen dos (2) elecciones recíprocas, el **2**, el **6** y el **18** tienen solamente una (1); y por último el **sujeto 3** no posee ninguna elección recíproca.

En quinto lugar, se encuentran 2 sujetos, el **1** y el **10**; ambos con dos (2) elecciones cada uno y comparten también una (1) elección recíproca.

En sexto lugar, con una (1) elección, encontramos al sujeto **17, 14 y 4**. El primero y el segundo comparten una (1) elección recíproca. El sujeto **4** no posee elecciones bilaterales.

Y por último, con ninguna elección, encontramos al **sujeto 11**.

Observando más detenidamente las elecciones bilaterales; el **sujeto 8** se elige recíprocamente con el **sujeto 5** y con el **7**. A su vez, éste último se elige entre sí con el **sujeto 10** y el **9**.

Hay que agregar, que el **sujeto 5** se elige mutuamente con el **6**.

Otras elecciones bilaterales son entre el **sujeto 2** y el **1**.

Los **sujetos 12 y 13** se eligen mutuamente, y a su vez éstos mantienen elecciones bilaterales con el **14**.

El **sujeto 13**, a su vez, se elige entre sí con el **16** y con el **15**, y éste último sujeto mantiene una elección recíproca con el **16**.

Por último, el **sujeto 17** tiene una elección bilateral con el **18**.

Como en el sociograma anterior, encontramos agrupaciones:

- **Clique:** se observa en éste sociograma, sólo un subgrupo de tres sujetos, el cual se mantiene desde el sociograma anterior, el mismo es el de los sujetos **13, 15 y 16**, por lo tanto, el resto de los cliques anteriores se disuelven.
- **Parejas:** aparecen nuevas parejas, las mismas son: el **sujeto 8** y el **5**, el **8** y **7**, el **7** y **10**, el **7** y **9**, el **2** y **1**, el **6** y **5**, el **13** y **12**, el **13** y **15**, el **13** y **16**, el **16** y **15**, el **12** y **14**; y por último el **17** y **18**.

- **Sujetos populares:** encontramos nuevamente como sujeto más popular, al **8**, con un nivel alto de elecciones. Luego se encuentran el **7, 12 y 13**.
- **Sujetos rechazados:** encontramos modificaciones con respecto al sociograma anterior. Se observa a los **sujetos 4, 11, 14 y 17**.

♣ Con respecto a los sujetos Rechazados, en los sociogramas N° 1 y N° 2, aparecen las personas **4, 11 y 17**. Es decir, los tres sujetos se repiten en ambos criterios. Los sujetos que no se repiten son el **1, 3 y 14**.

El único sujeto Popular que aparece en ambos sociogramas, es el **8**.

El resto de los sujetos populares varían según el criterio.

Interpretación del Sociograma N° 3.

Se puede observar que el sujeto que presenta más rechazos de parte de sus compañeros es el **17**, con ocho (8) rechazos, de los cuales tres (3) son recíprocos.

En segundo lugar, se encuentran los **sujetos 4, 7 y 10** ambos con seis (6) rechazos cada uno, de los cuales, el **sujeto 7** presenta dos (2) rechazos recíprocos, el **sujeto 10** tres (3) rechazos recíprocos y por último, el **sujeto 4**, con ningún rechazo bilateral.

El tercer lugar, está ocupado por un sujeto, el **7**, con cinco (5) rechazos recibidos, de los cuales dos (2) son bilaterales.

En cuarto lugar, hallamos al **sujeto 1 y 2**, compartiendo cuatro (4) rechazos. El primero presenta dos (2) rechazos recíprocos, y el segundo tan sólo uno (1).

En quinto lugar, se encuentra el **sujeto 9**, con tres (3) rechazos recibidos, de los cuales sólo uno (1) es recíproco.

Los sujetos **6, 12, 13 y 14** se encuentran en sexto lugar, presentando cada uno dos (2) rechazos. El **sujeto 13** exhibe dos (2) rechazos recíprocos, el **sujeto 6** tan sólo uno (1), y por último, los **sujetos 12 y 14** ningún rechazo recíproco.

El séptimo lugar está ocupado por los sujetos **3, 5, 15 y 18**, con un (1) rechazo cada uno, de los cuales, los **sujetos 5, 15 y 18** manifiestan un (1) rechazo bilateral, y el **sujeto 3** ningún rechazo recíproco.

Por último, en sexto lugar, encontramos con ningún rechazo recibido a los **sujetos 8 y 16**.

Como en el sociograma anterior, encontramos algunas configuraciones sociométricas:

- **Parejas**: podemos observar a las siguientes parejas que se rechazan entre sí; las mismas son el **1** y el **11**, **1** y **10**, **2** y **17**, **5** y **18**, **6** y **17**, **7** y **13**, **7** y **11**, **9** y **13**, **10** y **17** y por último el **10** y el **15**.
- **Sujetos rechazados**: el sujeto que recibe un gran número de rechazos de parte de sus compañeros es el **17**. Luego se encuentran los **sujetos 4, 7 y 10**.

Interpretación del Sociograma N° 4.

En principio, el sujeto que presenta más rechazos, es el **17**, con diez (10), de los cuales tres (3) son recíprocos.

En segundo lugar, se encuentran los sujetos **4** y **11**, ambos con cinco (5) rechazos recibidos. En éste caso, el primer sujeto, posee un (1) rechazo recíproco y el segundo, tres (3).

El tercer lugar lo ocupan los sujetos **7**, **9** y **10**, ambos con cuatro (4) rechazos. Con respecto a los rechazos bilaterales, el **sujeto 7** presenta uno (1), y los **sujetos 9** y **10**, dos (2).

En cuarto lugar, encontramos a tres sujetos, el **1**, el **2** y el **12**, cada uno con tres (3) rechazos recibidos de parte de sus compañeros. En orden descendente, el **sujeto 2** posee dos (2) rechazos recíprocos, el **sujeto 1**, uno (1); y por último el **sujeto 2** ningún rechazo recíproco.

Los sujetos **3**, **6**, **13**, **15** y **16** ubicados en quinto lugar, presentan dos (2) rechazos cada uno, de los cuales dos (2) son bilaterales para el **sujeto 16**, uno (1) es recíproco para el **6** y el **15**, y ninguno para los sujetos **3** y **13**.

En sexto lugar, presentando un (1) rechazo cada uno, se ubican los **sujetos 5**, **8** y **18**. Con respecto a los rechazos recíprocos, los **sujetos 5** y **18** no presentan ninguno, y el **sujeto 8**, tan sólo uno (1).

Por último, el **sujeto 14** no obtuvo rechazos de sus compañeros.

De acuerdo a los resultados obtenidos en éste sociograma, se presentan las siguientes configuraciones sociométricas:

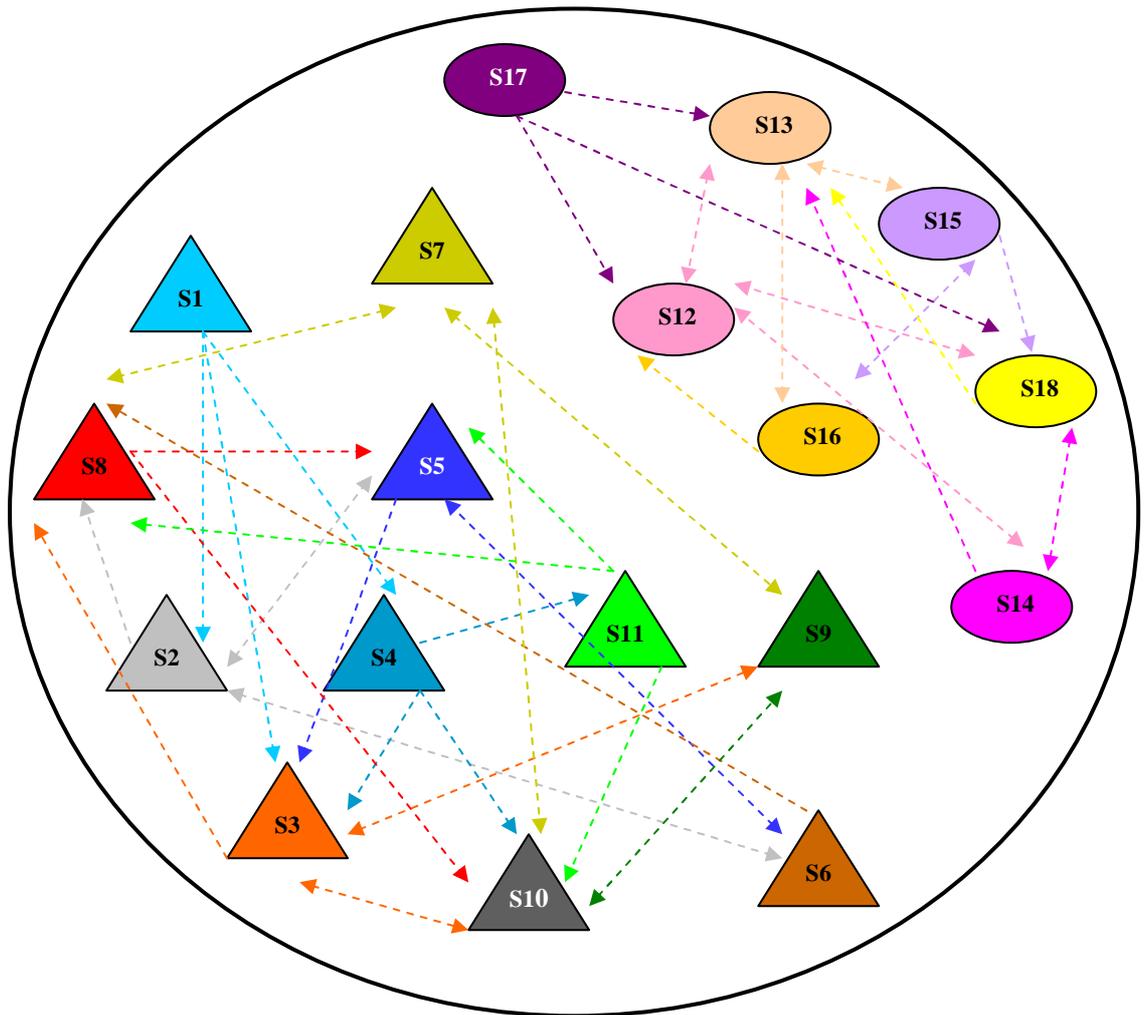
- **Parejas:** algunas se mantienen y aparecen otras nuevas. Las parejas son: el 1 y el 11, 2 y 4, 2 y 16, 6 y 17, 7 y 11, 8 y 15, 9 y 11, 9 y 17, 10 y 16 y por último el 10 y el 17.
- **Sujetos rechazados:** el sujeto que recibe un gran número de rechazos es el **17**. Luego le sigue el **sujeto 4** y **11**.

♣ Con respecto a los sujetos Rechazados, en los sociogramas N° 3 y N° 4, aparecen las personas **4** y **17**. Es decir, los dos sujetos se repiten en ambos criterios. Los sujetos que no se repiten son el **7**, **10** y **11**.

Los sujetos Populares que aparecen en ambos sociogramas, son el **5**, **8** y **18**. Los sujetos que no se repiten son el **3**, **14**, **15** y **16**.

Sociograma Nº 5.

- **Percepción de elección.**
- **Criterio:** Trabajo.
- Percepciones Bilaterales: \longleftrightarrow
- Percepciones Unilaterales: \dashrightarrow



Interpretación del Sociograma N° 5.

<u>Alumnos.</u>	<u>Percepción de elección.</u>	<u>Elecciones en la realidad.</u>
1. FT	Percibe que lo eligen el 2, 3 y 4.	Ningún compañero lo elige.
2. RM	Percibe que lo eligen el 5, 6 y 8.	El 5 y el 6 lo eligen.
3. FM	Percibe que lo eligen el 8, 9 y 10.	Ningún compañero lo elige.
4. IC	Percibe que lo eligen el 3, 10 y 11.	Ningún compañero lo elige.
5. IZ	Percibe que lo eligen el 2, 3 y 6.	Las tres personas lo eligen.
6. ACH	Percibe que lo eligen el 2, 5 y 8.	Las tres personas lo eligen.
7. AG	Percibe que lo eligen el 8, 9 y 10.	El 9 y el 10 lo eligen.
8. MD	Percibe que lo eligen el 5, 7 y 10.	Las tres personas lo eligen.
9. MC	Percibe que lo eligen el 3, 7 y 10.	Las tres personas lo eligen.
10. SL	Percibe que lo eligen el 3, 7 y 9.	El 7 y el 9 lo eligen.
11. AGU	Percibe que lo eligen el 5, 8 y 10.	Ningún compañero lo elige.
12. VM	Percibe que la eligen el 13, 14 y 18.	El 14 y el 18 la eligen.
13. AC	Percibe que la eligen el 12, 15 y 16.	Las tres personas lo eligen.
14. AGO	Percibe que la eligen el 12, 13 y 18.	Las tres personas lo eligen.
15. FV	Percibe que la eligen el 13, 16 y 18.	El 13 y el 16 la eligen.
16. PA	Percibe que la eligen el 12, 13 y 15.	El 13 y el 15 la eligen.
17. JM	Percibe que la eligen el 12, 13 y 18.	Ningún compañero la elige.
18. MCA	Percibe que la eligen el 12, 13 y 14.	El 12 y el 14 la eligen.

Como se puede observar en la tabla, hay sujetos que perciben que algunos compañeros lo eligen para trabajar una tarea en clase, y en la realidad se dan tres opciones:

- 1) No lo elige nadie.
- 2) Sólo algunos compañeros lo eligen.
- 3) Los tres sujetos lo eligen.

A partir de estos datos, determinamos la Percepción acertada de elecciones (PAe) de cada sujeto, la cual se define como "el conjunto de individuos por los que un sujeto se cree elegido, y que además le eligen en la realidad".

El resultado de éste valor es el siguiente:

En **primer lugar**, quienes tuvieron mayor percepción acertada de elecciones fueron los **sujetos 5, 6, 8, 9, 13 y 14**, con tres (3).

En **segundo lugar**, se encuentran los **sujetos 2, 7, 10, 12, 15, 16 y 18**, con dos (2) percepciones acertadas de elecciones.

Por último, en **tercer lugar**, con ninguna percepción acertada de elecciones se encuentran los **sujetos 1, 3, 4, 11 y 17**.

Otro valor que se relaciona con la percepción que cada alumno tiene del lugar que ocupa y de las relaciones que mantiene con sus compañeros, es el de la Falsa percepción (FP). Este valor "indica el contraste que se establece entre el tele de un sujeto y la forma en que es percibido por su destinatario. Así, se establece un juego entre la realidad y la percepción; si un sujeto espera recibir una elección de otro sujeto, pero éste o no emite nada hacia él o le rechaza (es decir no coincide lo esperado o perceptivo con la realidad), se produciría una falsa percepción.

El resultado de éste valor en el grupo es el siguiente:

En **primer lugar**, el sujeto que presenta una mayor falsa percepción, es el **sujeto 3**, con seis (6).

Los sujetos que se encuentran en **segundo lugar**, son el **1 y 4**, con cinco (5) falsas percepciones.

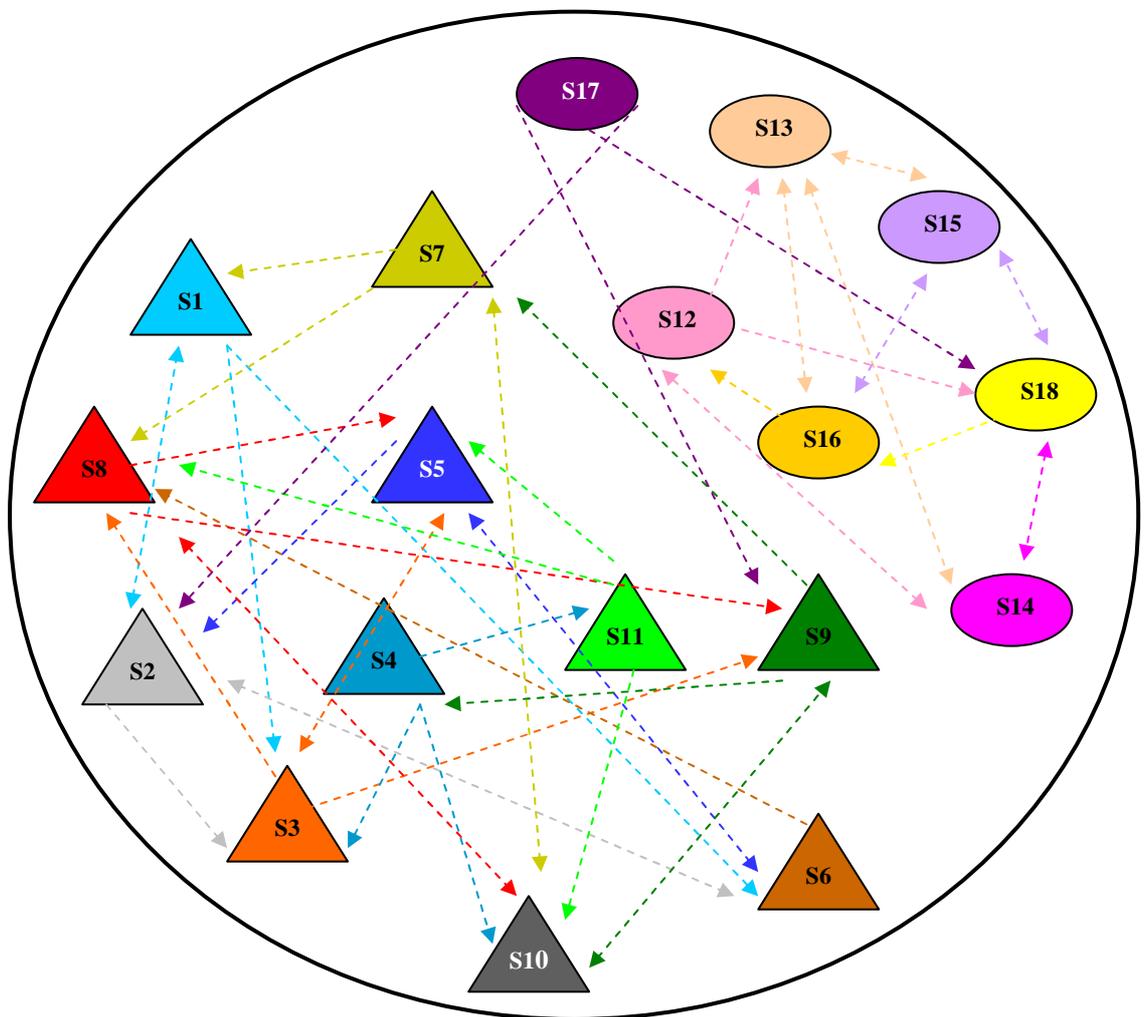
En **tercer lugar**, se ubican los **sujetos 11, 12, 16 y 18**, con cuatro (4).

El **cuarto lugar** lo ocupan los sujetos **2, 8, 9, 10, 14, 15 y 17**, con tres (3) falsas percepciones.

Por último, con dos (2) falsas percepciones se encuentran los **sujetos 5, 6, 7 y 13**.

Sociograma Nº 6.

- **Percepción de elección.**
- **Criterio:** Juego.
- Percepciones Bilaterales: \longleftrightarrow
- Percepciones Unilaterales: \dashrightarrow



Interpretación del Sociograma N° 6.

<u>Alumnos.</u>	<u>Percepción de elección.</u>	<u>Elecciones en la realidad.</u>
1. FT	Percibe que lo eligen el 2, 3 y 6.	Sólo lo elige el 2.
2. RM	Percibe que lo eligen el 1, 3 y 6.	Las tres personas lo eligen.
3. FM	Percibe que lo eligen el 5, 8 y 9.	Sólo lo elige el 9.
4. IC	Percibe que lo eligen el 3, 10 y 11.	Ninguna de las tres personas lo elige.
5. IZ	Percibe que lo eligen el 2, 3 y 6.	Sólo lo elige el 6.
6. ACH	Percibe que lo eligen el 2, 5 y 8.	Sólo lo elige el 5.
7. AG	Percibe que lo eligen el 1, 8 y 10.	El 8 y el 10 lo eligen.
8. MD	Percibe que lo eligen el 5, 9 y 10.	El 5 y el 10 lo eligen.
9. MC	Percibe que lo eligen el 4, 7 y 10.	Las tres personas lo eligen.
10. SL	Percibe que lo eligen el 7, 8 y 9	Sólo lo elige el 7.
11. AGU	Percibe que lo eligen el 5, 8 y 10.	Ningún compañero lo elige.
12. VM	Percibe que la eligen el 13, 14 y 18.	El 13 y el 14 la eligen.
13. AC	Percibe que la eligen el 14, 15 y 16.	El 15 y el 16 la eligen.
14. AGO	Percibe que la eligen el 12, 13 y 18.	Sólo la elige el 12.
15. FV	Percibe que la eligen el 13, 16 y 18.	El 13 y el 16 la eligen.
16. PA	Percibe que la eligen el 12, 13 y 15.	El 13 y el 15 la eligen.
17. JM	Percibe que la eligen el 2, 9 y 18.	Sólo la elige el 18.
18. MCA	Percibe que la eligen el 14, 15 y 16.	Sólo la elige el 18.

A partir de estos datos, determinamos la Percepción acertada de elecciones (PAe) de cada sujeto, con respecto al criterio de juego o lúdico:

En **primer lugar**, quienes tuvieron mayor percepción acertada de elecciones fueron los **sujetos 2 y 9**, con tres (3).

En **segundo lugar**, se encuentran los **sujetos 7, 8, 12, 13, 15 y 16**, con dos (2) percepciones acertadas de elecciones.

En **tercer lugar**, con una (1) percepción acertada de elecciones se encuentran los **sujetos 1, 3, 5, 6, 10, 14, 17 y 18**.

Por último, con ninguna percepción acertada de elecciones se encuentran los **sujetos 4 y 11**.

Otro valor que se relaciona con la percepción que cada alumno tiene del lugar que ocupa y de las relaciones que mantiene con sus compañeros, es el de la Falsa percepción (FP). El resultado de éste valor en el grupo es el siguiente:

En **primer lugar**, el sujeto que presenta una mayor falsa percepción, es el **sujeto 4**, con seis (6).

Los sujetos que se encuentran en **segundo lugar**, son el **5, 14 y 18**, con cinco (5) falsas percepciones.

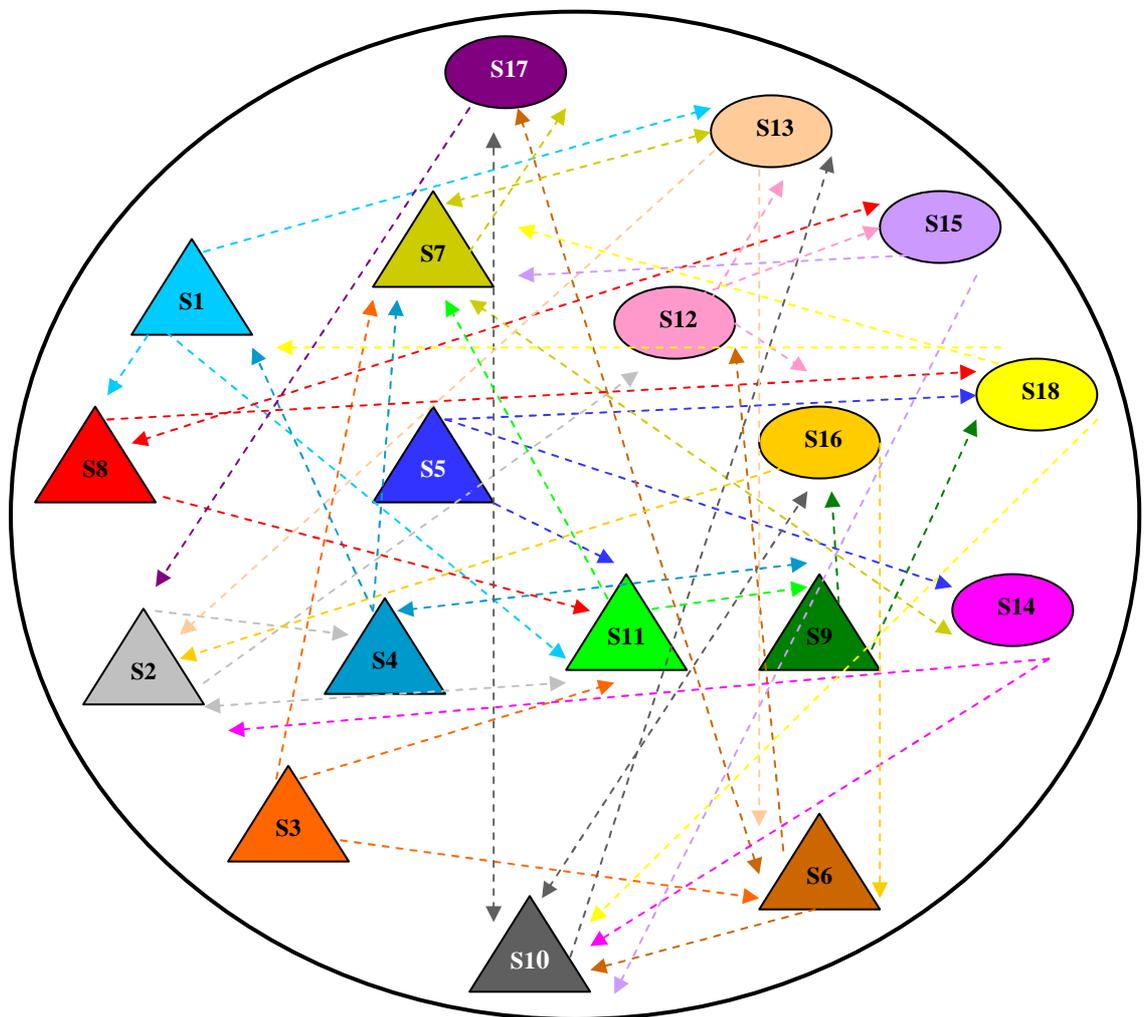
En **tercer lugar**, se ubican los **sujetos 1, 3, 6, 8, 10 y 12**, con cuatro (4).

El **cuarto lugar** lo ocupan los sujetos **11, 13, 15, 16 y 17**, con tres (3) falsas percepciones.

Por último, con dos (2) falsas percepciones se encuentran los **sujetos 2, 7 y 9**.

Sociograma N° 7.

- **Percepción de rechazo.**
- **Criterio:** Trabajo.
- Percepciones Bilaterales: \longleftrightarrow
- Percepciones Unilaterales: \dashrightarrow



Interpretación del Sociograma N° 7.

<u>Alumnos.</u>	<u>Percepción de rechazo.</u>	<u>Rechazos en la realidad.</u>
1. FT	Percibe que lo rechazan el 8, 11 y 13.	Sólo lo rechaza el 11.
2. RM	Percibe que lo rechazan el 4, 11 y 12	Sólo lo rechaza el 12.
3. FM	Percibe que lo rechazan el 6, 7 y 11.	Ninguna de las tres personas lo rechaza.
4. IC	Percibe que lo rechazan el 1, 7 y 9.	Sólo lo rechaza el 7.
5. IZ	Percibe que lo rechazan el 11, 14 y 18.	Sólo lo rechaza el 18.
6. ACH	Percibe que lo rechazan el 10, 12 y 17.	Sólo lo rechaza el 17.
7. AG	Percibe que lo rechazan el 13, 14 y 17.	El 13 y el 14 lo rechazan.
8. MD	Percibe que lo rechazan el 11, 15 y 18.	Ninguna de las tres personas lo rechaza.
9. MC	Percibe que lo rechazan el 4, 16 y 18.	Ninguna de las tres personas lo rechaza.
10. SL	Percibe que lo rechazan el 13, 16 y 17.	Sólo lo rechaza el 17.
11. AGU	Percibe que lo rechazan el 2, 7 y 9.	El 2 y el 7 lo rechazan.
12. VM	Percibe que la rechazan el 13, 15 y 16.	Ninguna de las tres personas lo rechaza.
13. AC	Percibe que la rechazan el 2, 7 y 6.	Sólo la rechaza el 7.
14. AGO	Percibe que la rechazan el 2, 7 y 10.	Ninguna de las tres personas la rechaza.
15. FV	Percibe que la rechazan el 7, 8 y 10.	Sólo la rechaza el 10.
16. PA	Percibe que la rechazan el 2, 6 y 10.	Ninguna de las tres personas la rechaza.
17. JM	Percibe que la rechazan el 2, 6 y 10.	Los tres la rechazan.
18. MCA	Percibe que la rechazan el 1, 7 y 10.	Ninguna de las tres personas la rechaza.

Como se puede observar en la tabla, hay sujetos que perciben que algunos compañeros lo rechazan para trabajar una tarea en clase, y en la realidad se dan tres opciones:

- 4) No lo rechaza nadie.
- 5) Sólo algunos compañeros lo rechazan.
- 6) Los tres sujetos lo rechazan.

A partir de estos datos, determinamos la Percepción acertada de rechazos (PAR) de cada sujeto, la cual se define como “el conjunto de individuos por los que un sujeto se cree rechazado, y que además le rechazan en la realidad”.

El resultado de éste valor para todos los sujetos es el siguiente:

En **primer lugar**, se encuentra un sólo sujeto, el **17**, con tres (3) percepciones acertadas de rechazos.

En **segundo lugar**, con dos (2) percepciones acertadas de rechazos, están los sujetos **7 y 11**.

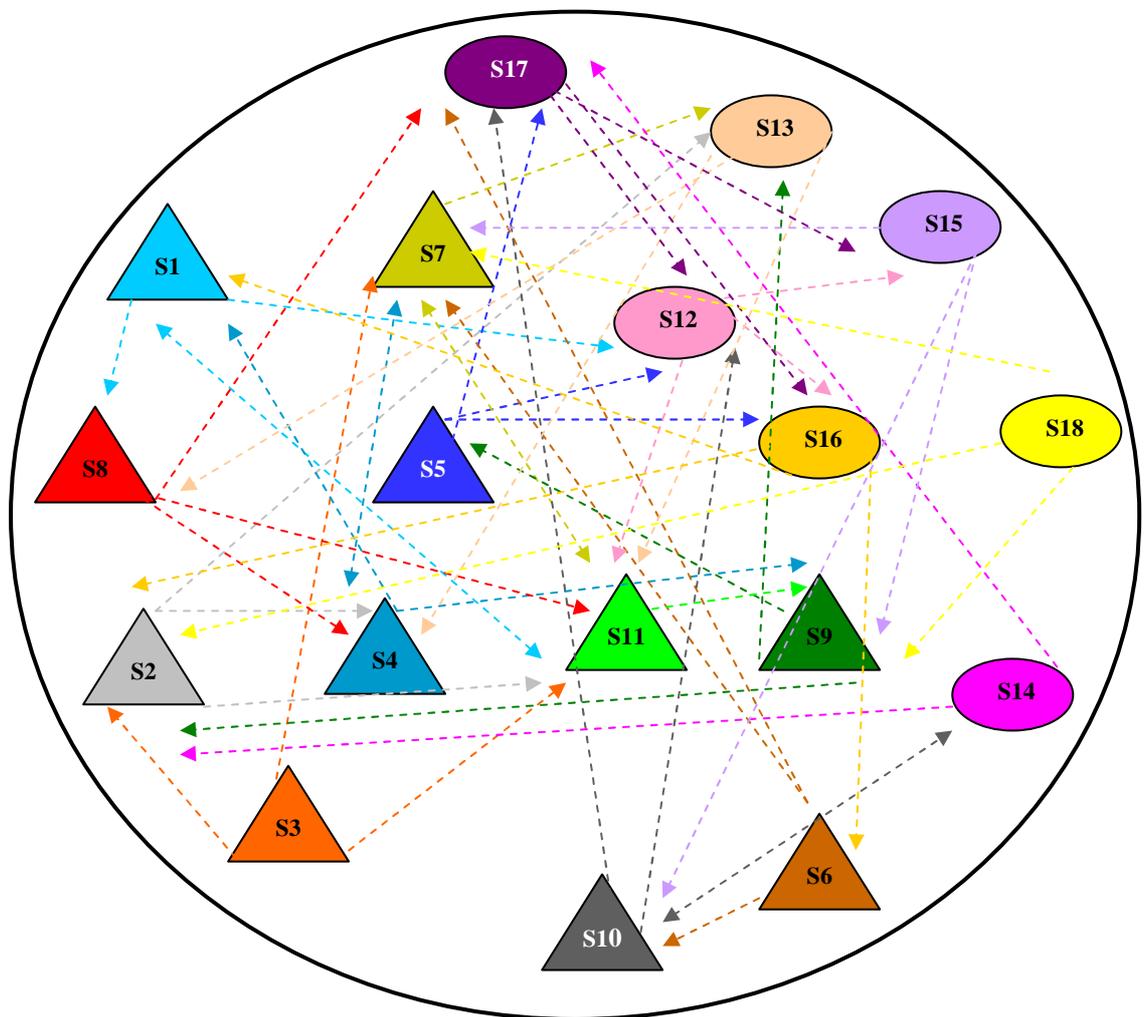
Los **sujetos 1, 2, 4, 5, 6, 10 y 15**, tuvieron una (1) percepción acertada de rechazos, ubicándose en **tercer lugar**.

Y por último, **en cuarto lugar**, con ninguna percepción acertada de rechazos, se encuentran los **sujetos 3, 8, 9, 12, 13, 14, 16 y 18**.

Otro valor que se relaciona con la percepción que cada alumno tiene del lugar que ocupa y de las relaciones que mantiene con sus compañeros, es el de la Falsa percepción (FP). El resultado de éste valor es el mismo que el del sociograma N° 5.

Sociograma N° 8.

- **Percepción de rechazo.**
- **Criterio:** Juego.
- Percepciones Bilaterales: \longleftrightarrow
- Percepciones Unilaterales: \dashrightarrow



Interpretación del Sociograma N° 8.

<u>Alumnos.</u>	<u>Percepción de rechazo.</u>	<u>Rechazos en la realidad.</u>
1. FT	Percibe que lo rechazan el 8, 11 y 12.	Sólo lo rechaza el 11.
2. RM	Percibe que lo rechazan el 4, 11 y 13.	Sólo lo rechaza el 4.
3. FM	Percibe que lo rechazan el 2, 7 y 11.	Sólo lo rechaza el 7.
4. IC	Percibe que lo rechazan el 1, 7 y 9.	Ninguna de las tres personas lo rechaza.
5. IZ	Percibe que lo rechazan el 12, 16 y 17.	Ninguna de las tres personas lo rechaza.
6. ACH	Percibe que lo rechazan el 7, 10 y 17.	Sólo lo rechaza el 17.
7. AG	Percibe que lo rechazan el 4, 11 y 13.	El 4 y el 11 lo rechazan.
8. MD	Percibe que lo rechazan el 4, 11 y 17.	Ninguna de las tres personas lo rechaza.
9. MC	Percibe que lo rechazan el 2, 5 y 13.	Sólo lo rechaza el 13.
10. SL	Percibe que lo rechazan el 12, 14 y 17.	Sólo lo rechaza el 17.
11. AGU	Percibe que lo rechazan el 1, 7 y 9.	Las tres personas lo rechazan.
12. VM	Percibe que la rechazan el 11, 15 y 16.	Ninguna de las tres personas lo rechaza.
13. AC	Percibe que la rechazan el 4, 8 y 11.	Sólo la rechaza el 8.
14. AGO	Percibe que la rechazan el 2, 10 y 17.	Ninguna de las tres personas lo rechaza.
15. FV	Percibe que la rechazan el 7, 9 y 10.	Sólo la rechaza el 10.
16. PA	Percibe que la rechazan el 1, 2 y 6.	Sólo la rechaza el 2.
17. JM	Percibe que la rechazan el 12, 15 y 16.	El 12 y el 15 la rechazan.
18. MCA	Percibe que la rechazan el 2, 7 y 9.	Ninguna de las tres personas lo rechaza.

A partir de estos datos, determinamos la Percepción acertada de rechazos (PAr) de cada sujeto, para el criterio de juego o lúdico.

El resultado de éste valor para todos los sujetos es el siguiente:

En **primer lugar**, se encuentra un sólo sujeto, el **11**, con tres (3) percepciones acertadas de rechazos.

En **segundo lugar**, con dos (2) percepciones acertadas de rechazos, están los sujetos **7 y 17**.

Los **sujetos 1, 2, 3, 6, 9, 10, 13, 15 y 16** tuvieron una (1) percepción acertada de rechazos, ubicándose en **tercer lugar**.

Y por último, **en cuarto lugar**, con ninguna percepción acertada de rechazos, se encuentran los **sujetos 4, 5, 8, 12, 14 y 18**.

Otro valor que se relaciona con la percepción de los alumnos, es el de la Falsa percepción (FP). El resultado de éste es el mismo que el del sociograma N° 6.

2. TEST DE AUTOCONCEPTO.

A continuación se presentan los resultados del **puntaje total** de la muestra:

✓ Autoconceptos **ALTOS**:

<u>Nº</u>	<u>Alumnos.</u>	<u>Percentil.</u>
1	Sujeto 9: MC.	95
2	Sujeto 5: IZ.	95
3	Sujeto 8: MD.	95
4	Sujeto 2: RM.	75
5	Sujeto 1: FT.	75
6	Sujeto 16: PA.	95
7	Sujeto 18: MCA.	95
8	Sujeto 15: FV.	95
9	Sujeto 13: AC.	95
10	Sujeto 14: AGO.	75

✓ Autoconceptos **ESPERABLES o MEDIOS**:

<u>Nº</u>	<u>Alumnos.</u>	<u>Percentil.</u>
1	Sujeto 7: AG.	50
2	Sujeto 6: ACH.	50
3	Sujeto 11: AGU.	50
4	Sujeto 12: VM.	50

✓ Autoconceptos **BAJOS**:

<u>Nº</u>	<u>Alumnos.</u>	<u>Percentil.</u>
1	Sujeto 3: FM.	25
2	Sujeto 4: IC.	25
3	Sujeto 10: SL.	5
4	Sujeto 17: JM.	5

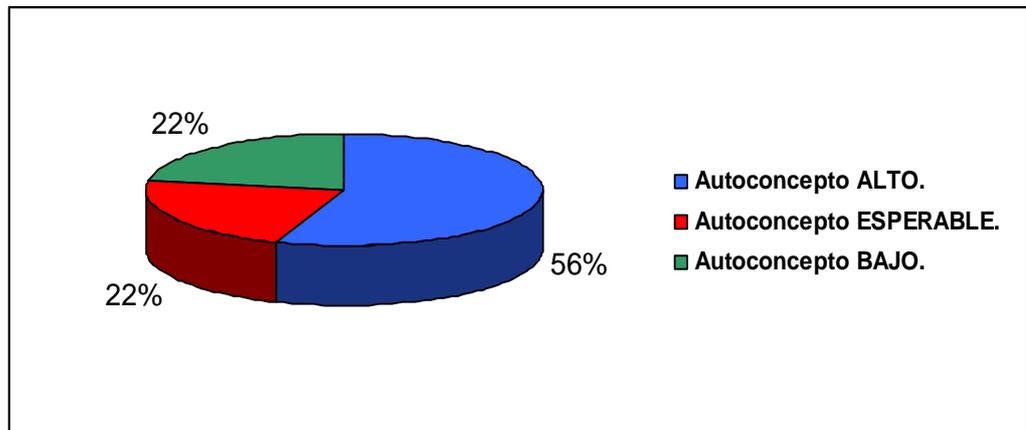
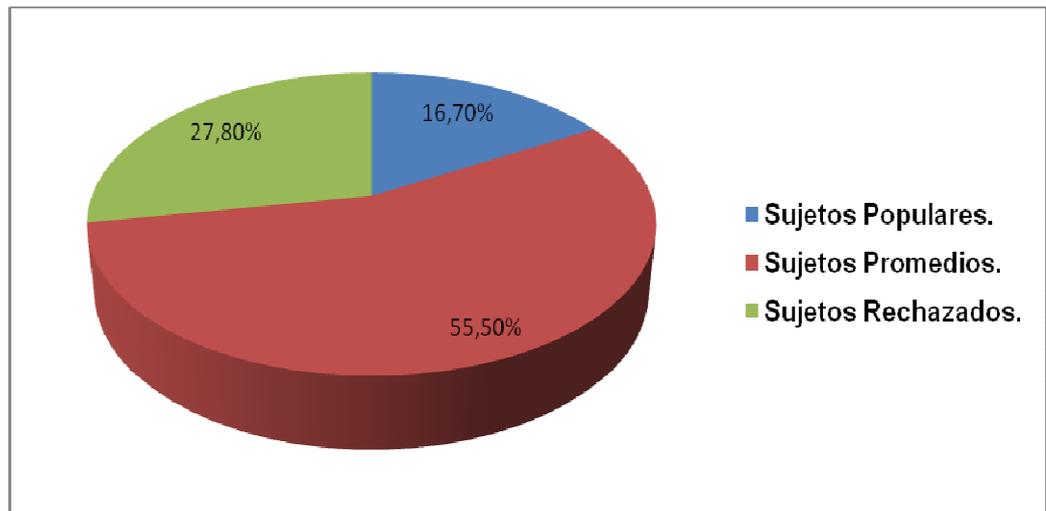
AUTOCONCEPTO TOTAL.

Gráfico N° 1: De total de la muestra se observa que el 56% de los participantes presenta un Autoconcepto ALTO, un 22% presenta Autoconcepto dentro de los parámetros esperables y el 22% restante presenta BAJO Autoconcepto.

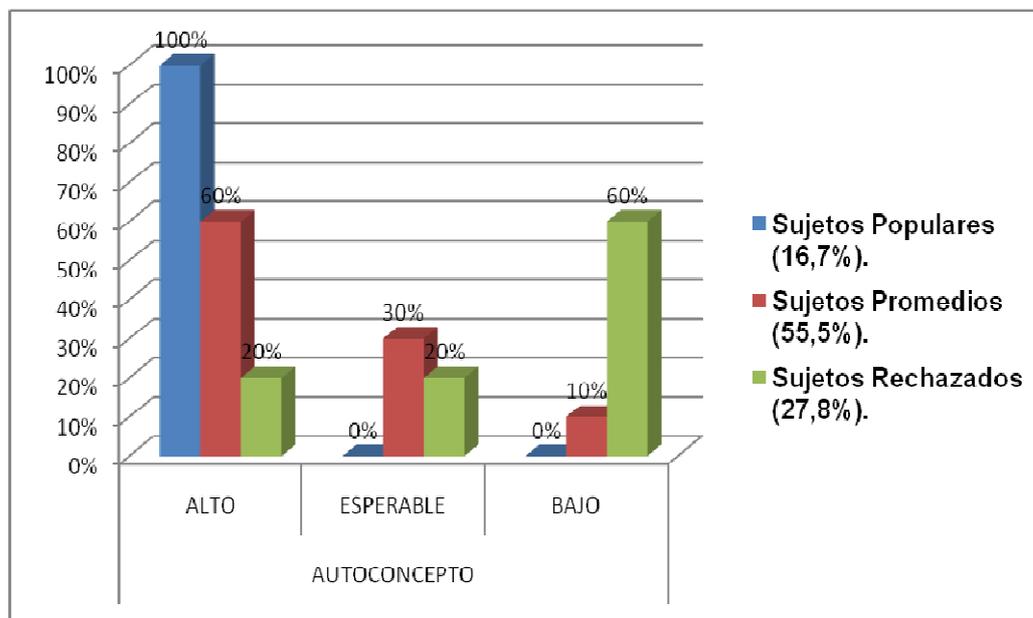
3. RELACIONES ENTRE LOS RESULTADOS DEL TEST SOCIOMÉTRICO Y LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO.

GRÁFICO Nº 1: “RESULTADOS DE LAS ELECCIONES DEL CRITERIO DE TRABAJO OBTENIDOS EN EL TEST SOCIOMÉTRICO”.



El presente gráfico muestra las *Elecciones* que realizaron los sujetos de la muestra, en relación a un trabajo intelectual grupal. Como se puede observar, del total de sujetos, el 16,70% son **Populares**, el 27,80% son **Rechazados** por el grupo; y el 55,50% restante ocupan una posición **Promedio**.

GRÁFICO Nº 2: “RESULTADOS DE LAS ELECCIONES DEL CRITERIO DE TRABAJO OBTENIDOS EN EL TEST SOCIOMÉTRICO, VALORADOS EN FUNCIÓN DEL AUTOCONCEPTO TOTAL”.

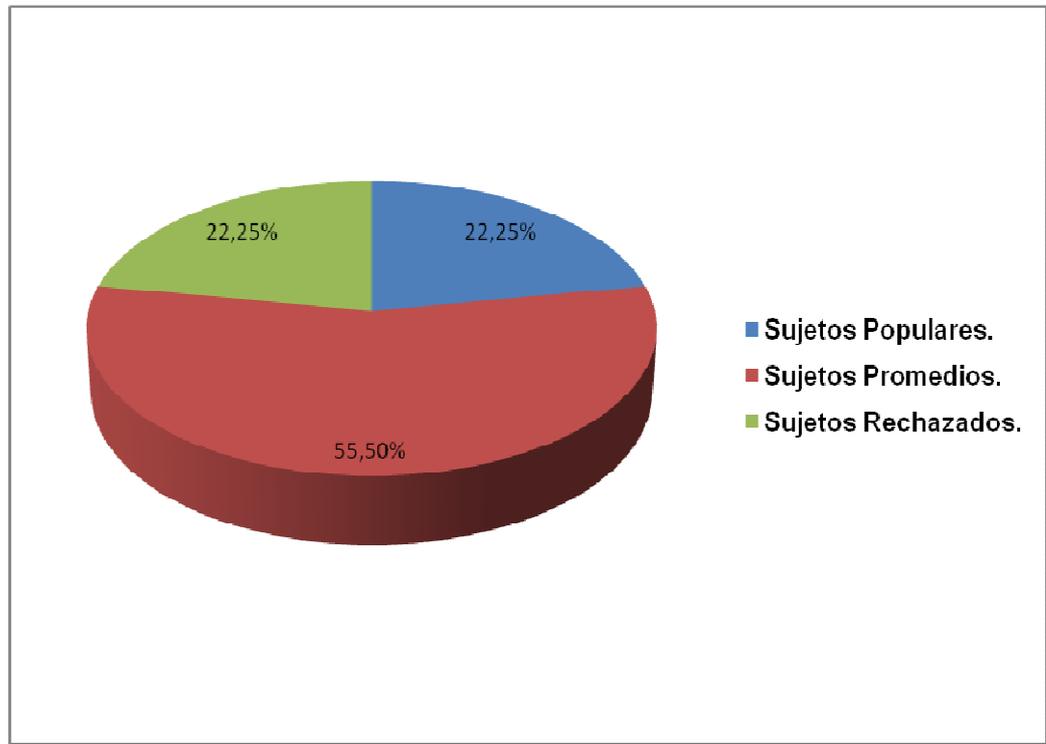


El presente gráfico muestra las *Elecciones* que realizaron los sujetos de la muestra, en relación a un trabajo intelectual grupal.

Como se puede observar, la totalidad de los sujetos **Populares** han obtenido puntajes ALTOS en la Escala de Autoconcepto. En cambio, del total de los sujetos **Rechazados**, el 60% obtuvo puntajes BAJOS en el Autoconcepto, el 20% puntajes ESPERABLES y el restante 20% puntajes ALTOS.

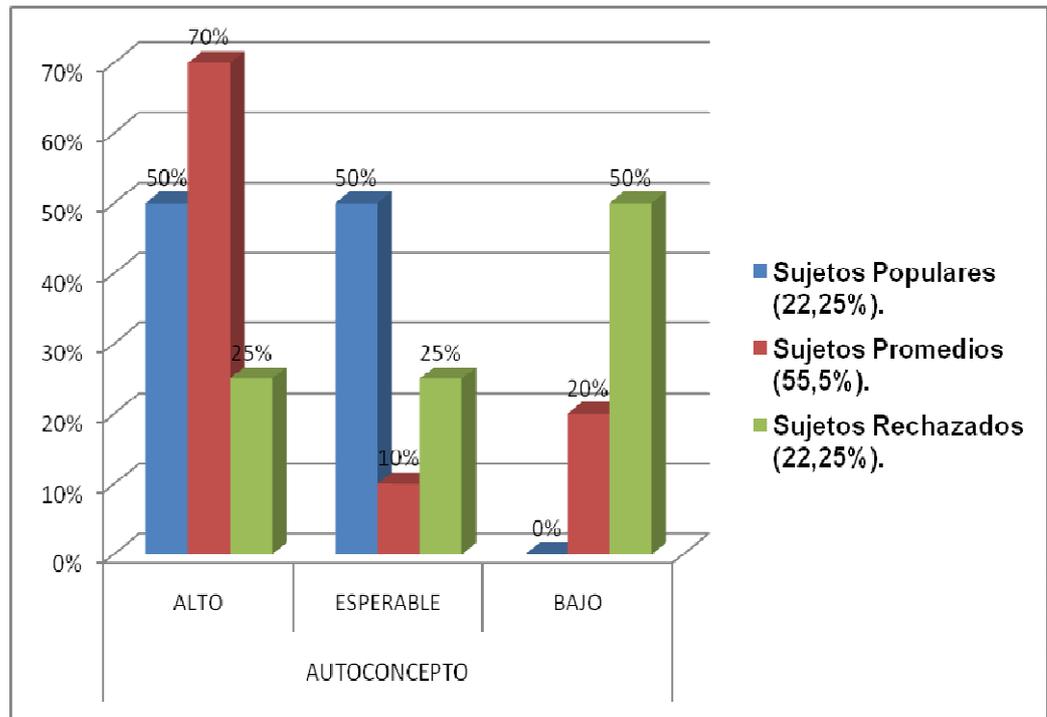
Los sujetos en posición **Promedio**, en general obtuvieron puntajes ALTOS en el Autoconcepto, o sea, el 60%. El 30% tuvo puntajes ESPERABLES, y el restante 10% puntajes BAJOS.

GRÁFICO Nº 3: “RESULTADOS DE LAS ELECCIONES DEL CRITERIO DE JUEGO OBTENIDOS EN EL TEST SOCIOMÉTRICO”.



El presente gráfico muestra las *Elecciones* que realizaron los sujetos de la muestra, en relación a una actividad recreativa. Como se puede observar, del total de sujetos, el 22,25% son **Populares**, el 22,25% son **Rechazados** por el grupo; y el 55,50% restante ocupan una posición **Promedio**.

GRÁFICO Nº 4: “RESULTADOS DE LAS ELECCIONES DEL CRITERIO DE JUEGO OBTENIDOS EN EL TEST SOCIOMÉTRICO, VALORADOS EN FUNCIÓN DEL AUTOCONCEPTO TOTAL”.

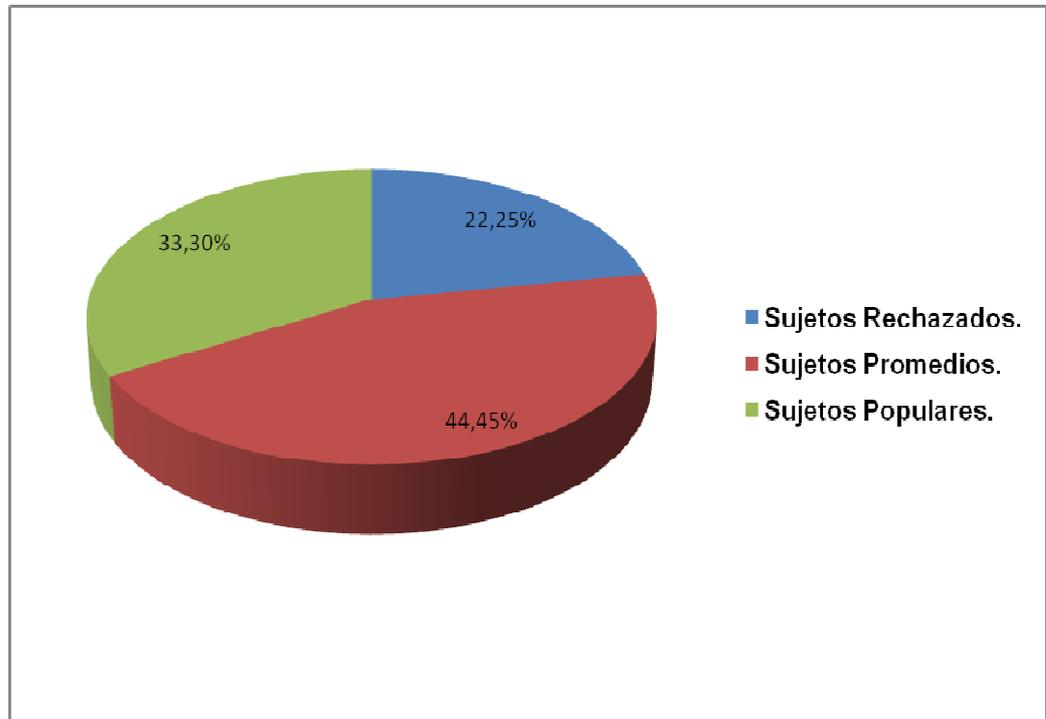


El presente gráfico muestra las *Elecciones* que realizaron los sujetos de la muestra, en relación a una actividad recreativa.

Como se puede observar, de la totalidad de los sujetos **Populares**, el 50% obtuvo puntajes ALTOS en el Autoconcepto, y el restante 50% puntajes ESPERABLES. En cambio, del total de los sujetos **Rechazados**, el 50% obtuvo puntajes BAJOS en el Autoconcepto, el 25% puntajes ESPERABLES y el restante 25% puntajes ALTOS.

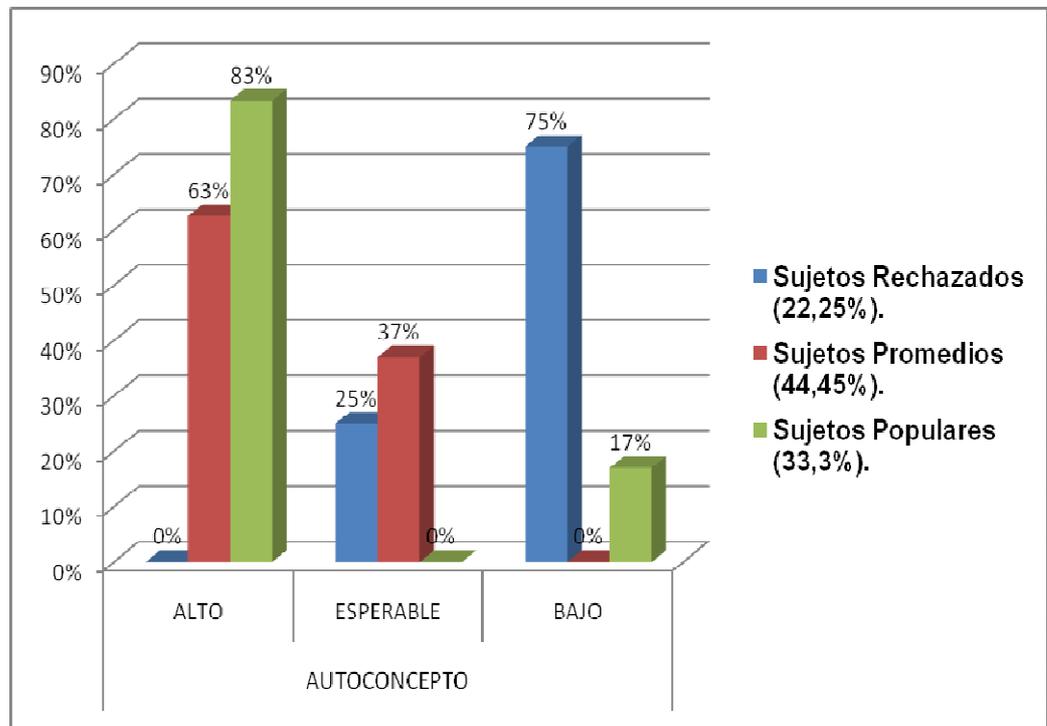
Los sujetos en posición **Promedio**, en general obtuvieron puntajes ALTOS en el Autoconcepto, o sea, el 70%. El 10% tuvo puntajes ESPERABLES, y el restante 20% puntajes BAJOS.

GRÁFICO Nº 5: “RESULTADOS DE LOS RECHAZOS DEL CRITERIO DE TRABAJO OBTENIDOS EN EL TEST SOCIOMÉTRICO”.



El presente gráfico muestra los *Rechazos* de los sujetos de la muestra, en relación a un trabajo intelectual grupal. Como se puede observar, del total de sujetos, el 22,25% son **Rechazados** por el grupo; el 33,30% son **Populares**, y el 44,45% restante ocupan una posición **Promedio**.

GRÁFICO Nº 6: “RESULTADOS DE LOS RECHAZOS DEL CRITERIO DE TRABAJO OBTENIDOS EN EL TEST SOCIOMÉTRICO, VALORADOS EN FUNCIÓN DEL AUTOCONCEPTO TOTAL”.

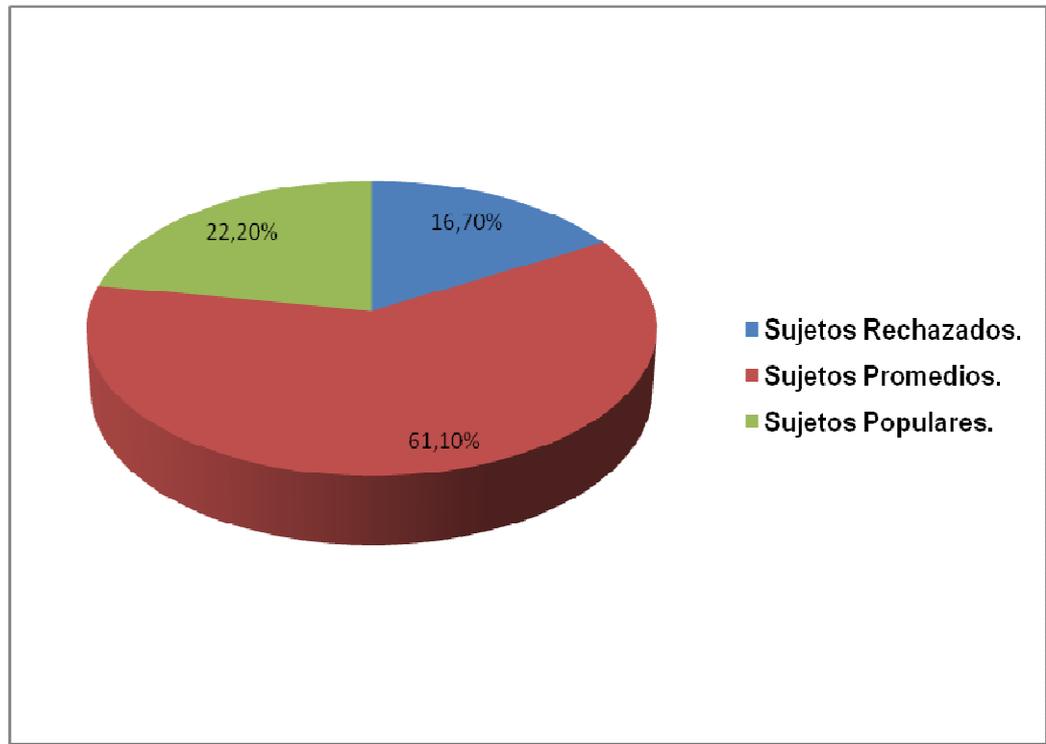


El presente gráfico muestra los *Rechazos* de los sujetos de la muestra, en relación a un trabajo intelectual grupal.

Se observa que de la totalidad de los sujetos **Rechazados**, el 75% obtuvo puntajes BAJOS en el Autoconcepto, y el restante 25% puntajes ESPERABLES. En cambio, del total de los sujetos **Populares**, el 83% obtuvo puntajes ALTOS en el Autoconcepto, y el restante 17% un puntaje BAJO.

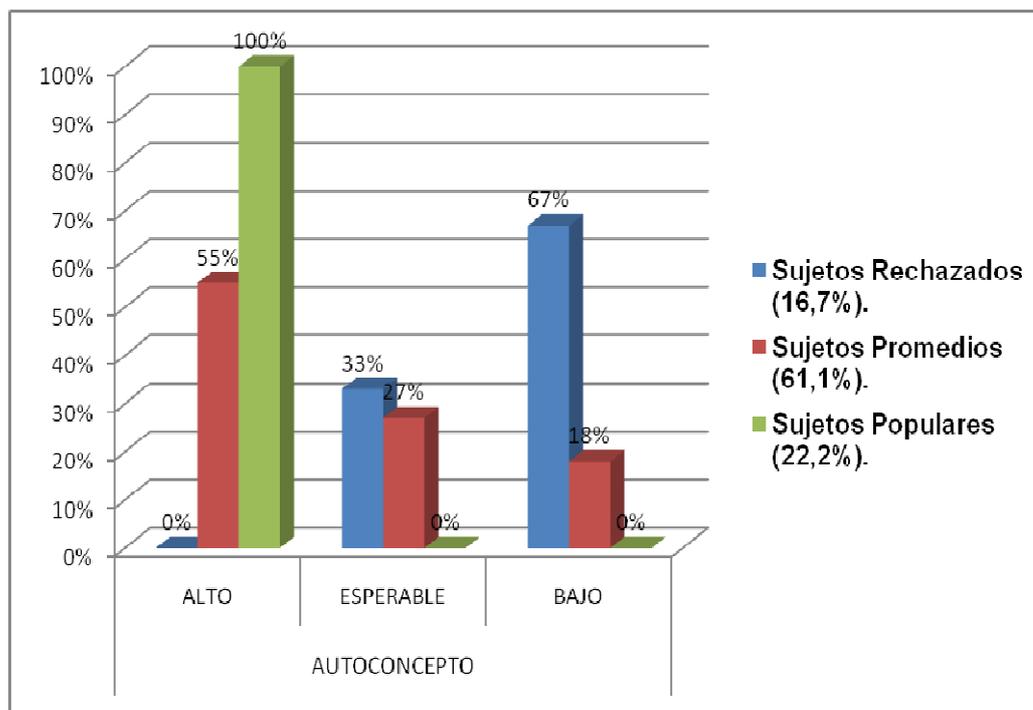
Los sujetos en posición **Promedio**, en general obtuvieron puntajes ALTOS en el Autoconcepto, o sea, el 63%. El 37% obtuvo puntajes ESPERABLES.

GRÁFICO Nº 7: “RESULTADOS DE LOS RECHAZOS DEL CRITERIO DE JUEGO OBTENIDOS EN EL TEST SOCIOMÉTRICO”.



El presente gráfico muestra los *Rechazos* de los sujetos de la muestra, en relación a una actividad recreativa. Como se puede observar, del total de sujetos, el 16,70% son **Rechazados** por el grupo; el 22,20% son **Populares** y el 61,10% restante ocupan una posición **Promedio**.

GRÁFICO Nº 8: “RESULTADOS DE LOS RECHAZOS DEL CRITERIO DE JUEGO OBTENIDOS EN EL TEST SOCIOMÉTRICO, VALORADOS EN FUNCIÓN DEL AUTOCONCEPTO TOTAL”.



El presente gráfico muestra los *Rechazos* de los sujetos de la muestra, en relación a una actividad recreativa.

Se observa que de la totalidad de los sujetos **Rechazados**, el 67% obtuvo puntajes BAJOS en el Autoconcepto, y el restante 33% puntajes ESPERABLES. En cambio, del total de los sujetos **Populares**, el 100% obtuvo puntajes ALTOS en la escala de Autoconcepto.

Los sujetos en posición **Promedio**, en general obtuvieron puntajes ALTOS en el Autoconcepto, o sea, el 55%. El 27% obtuvo puntajes ESPERABLES y el restante 18% puntaje BAJO en el Autoconcepto.

TABLA Nº 1: TABLA DE SUJETOS POPULARES CON RESPECTO A LAS ELECCIONES DEL CRITERIO DE TRABAJO, VALORADOS EN FUNCION DEL PUNTAJE TOTAL Y EL PUNTAJE DE LAS SEIS (6) SUBESCALAS DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO.

Sujetos Populares.	Autoconcepto Total.	Seis (6) subescalas del Autoconcepto.
Sujeto 5: IZ.	ALTO.	- Comportamiento: ALTO. - Status Intelectual. ALTO. - Imagen Corporal: ALTO. - Ansiedad: ALTO. - Popularidad: ALTO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.
Sujeto 8: MD.	ALTO.	- Comportamiento: ESPERABLE o MEDIO. - Status Intelectual: BAJO. - Imagen Corporal: ESPERABLE o MEDIO. - Ansiedad: ALTO. - Popularidad: ALTO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.
Sujeto 9: MC.	ALTO.	- Comportamiento: ESPERABLE o MEDIO. - Status Intelectual: ALTO. - Imagen Corporal: BAJO. - Ansiedad: ALTO. - Popularidad: ALTO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.

Del total de sujetos de la muestra, el 16,7% son *Populares* con respecto al criterio de TRABAJO.

Con respecto a las seis (6) subescalas se observa lo siguiente:

- **Comportamiento:** el 11,13% de los sujetos tiene puntajes ESPERABLES o MEDIOS en ésta subescala. El 5,57% tiene un puntaje ALTO.

- **Status Intelectual:** el 11,13% de los sujetos tiene puntajes ALTOS en ésta subescala. El 5,57% tiene un puntaje BAJO.

- **Imagen Corporal:** el 5,57% tiene un puntaje ALTO en ésta subescala, el 5,57% tiene puntaje ESPERABLE o MEDIO; y el 5,57% restante tiene puntaje BAJO.

- **Ansiedad:** el 16,7%, tiene puntajes ALTOS en ésta subescala. Esto implica BAJOS niveles de ansiedad, ya que éste es el único subtest que se lee inversamente, y un bajo puntaje indica mayor nivel de ansiedad.

- **Popularidad:** el 16,7%, tiene puntajes ALTOS en ésta subescala.

- **Bienestar y Satisfacción:** el 16,7%, tiene puntajes ALTOS en ésta subescala.

TABLA Nº 2: TABLA DE SUJETOS RECHAZADOS CON RESPECTO A LAS ELECCIONES DEL CRITERIO DE TRABAJO, VALORADOS EN FUNCION DEL PUNTAJE TOTAL Y EL PUNTAJE DE LAS SEIS (6) SUBESCALAS DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO.

Sujetos Rechazados.	Autoconcepto Total.	Seis (6) subescalas del Autoconcepto.
Sujeto 1: IZ.	ALTO.	- Comportamiento: BAJO. - Status Intelectual: ESPERABLE o MEDIO. - Imagen Corporal: ALTO. - Ansiedad: ESPERABLE o MEDIO. - Popularidad: ALTO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.
Sujeto 3: MD.	BAJO.	- Comportamiento: BAJO. - Status Intelectual: BAJO. - Imagen Corporal: ESPERABLE o MEDIO. - Ansiedad: BAJO. - Popularidad: BAJO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.
Sujeto 4: IC.	BAJO.	- Comportamiento: BAJO. - Status Intelectual: ESPERABLE o MEDIO. - Imagen Corporal: ALTO. - Ansiedad: BAJO. - Popularidad: ESPERABLE o MEDIO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.
Sujeto 11: AGU.	ESPERABLE o MEDIO.	- Comportamiento: ESPERABLE o MEDIO. - Status Intelectual: ALTO. - Imagen Corporal: BAJO. - Ansiedad: ALTO - Popularidad: BAJO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.
Sujeto 17: JM.	BAJO.	- Comportamiento: BAJO. - Status Intelectual: BAJO. - Imagen Corporal: BAJO. - Ansiedad: BAJO. - Popularidad: BAJO. - Bienestar y Satisfacción: ESPERABLE o MEDIO.

Del total de sujetos de la muestra, el 27,8% son *Rechazados* con respecto al criterio de TRABAJO.

Con respecto a las seis (6) subescalas se observa lo siguiente:

- **Comportamiento:** el 22,2% de los sujetos tienen puntajes BAJOS en ésta subescala. El 5,6% tiene un puntaje ESPERABLE o MEDIO.

- **Status Intelectual:** el 11,1% de los sujetos tiene puntajes BAJOS en ésta subescala, el 11,1% tiene un puntaje ESPERABLE o MEDIO; y el 5,6% restante tiene puntaje ALTO.

- **Imagen Corporal:** el 11,1% tiene un puntaje BAJO en ésta subescala, el 11,1% tiene puntaje ALTO; y el 5,6% restante tiene puntaje ESPERABLE o MEDIO.

- **Ansiedad:** el 16,6%, tiene puntajes BAJOS en ésta subescala. Esto implica ALTOS niveles de ansiedad, ya que éste es el único subtest que se lee inversamente, y un bajo puntaje indica mayor nivel de ansiedad. El 5,6% tiene puntaje ALTO; y el 5,6% restante tiene puntaje ESPERABLE o MEDIO.

- **Popularidad:** el 16,6%, tiene puntajes BAJOS en ésta subescala. El 5,6% tiene puntaje ALTO; y el 5,6% restante tiene puntaje ESPERABLE o MEDIO.

- **Bienestar y Satisfacción:** el 22,2% de los sujetos tienen puntajes ALTOS en ésta subescala. El 5,6% tiene un puntaje ESPERABLE o MEDIO.

TABLA Nº 3: TABLA DE SUJETOS POPULARES CON RESPECTO A LAS ELECCIONES DEL CRITERIO DE JUEGO, VALORADOS EN FUNCION DEL PUNTAJE TOTAL Y EL PUNTAJE DE LAS SEIS (6) SUBESCALAS DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO.

Sujetos Populares.	Autoconcepto Total.	Seis (6) subescalas del Autoconcepto.
Sujeto 7: AG.	ESPERABLE o MEDIO.	- Comportamiento: ESPERABLE o MEDIO. - Status Intelectual: ESPERABLE o MEDIO. - Imagen Corporal: BAJO. - Ansiedad: ALTO. - Popularidad: ALTO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.
Sujeto 8: MD.	ALTO.	- Comportamiento: ESPERABLE o MEDIO. - Status Intelectual: BAJO. - Imagen Corporal: ESPERABLE o MEDIO. - Ansiedad: ALTO. - Popularidad: ALTO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.
Sujeto 12: VM.	ESPERABLE o MEDIO.	- Comportamiento: ESPERABLE o MEDIO. - Status Intelectual: BAJO. - Imagen Corporal: BAJO. - Ansiedad: ALTO. - Popularidad: BAJO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.
Sujeto 13: AC	ALTO.	- Comportamiento: ESPERABLE o MEDIO. - Status Intelectual: ALTO. - Imagen Corporal: ALTO. - Ansiedad: ALTO. - Popularidad: ALTO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.

Del total de sujetos de la muestra, el 22,25% son *Populares* con respecto al criterio de JUEGO.

Con respecto a las seis (6) subescalas se observa lo siguiente:

- **Comportamiento:** el 22,25% de los sujetos tiene puntajes ESPERABLES o MEDIOS en ésta subescala.

- **Status Intelectual:** el 11,1% de los sujetos tiene puntajes BAJOS en ésta subescala. El 5,55% tiene un puntaje ALTO; y el 5,55% restante tiene puntajes ESPERABLE o MEDIO.

- **Imagen Corporal:** el 11,1% de los sujetos tiene puntaje BAJOS en ésta subescala. El 5,55% tiene un puntaje ALTO; y el 5,55% restante tiene puntajes ESPERABLE o MEDIO.

- **Ansiedad:** el 22,25%, tiene puntajes ALTOS en ésta subescala.

- **Popularidad:** el 16,6%, tiene puntajes ALTOS en ésta subescala, y el 5,55 tiene puntaje BAJO.

- **Bienestar y Satisfacción:** el 22,25%, tiene puntajes ALTOS en ésta subescala.

TABLA Nº 4: TABLA DE SUJETOS RECHAZADOS CON RESPECTO A LAS ELECCIONES DEL CRITERIO DE JUEGO, VALORADOS EN FUNCION DEL PUNTAJE TOTAL Y EL PUNTAJE DE LAS SEIS (6) SUBESCALAS DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO.

<u>Sujetos Rechazados.</u>	<u>Autoconcepto Total.</u>	<u>Seis (6) subescalas del Autoconcepto.</u>
Sujeto 4: IC.	BAJO.	- Comportamiento: BAJO. - Status Intelectual: ESPERABLE o MEDIO. - Imagen Corporal: ALTO. - Ansiedad: BAJO. - Popularidad: ESPERABLE o MEDIO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.
Sujeto 11: AGU.	ESPERABLE o MEDIO.	- Comportamiento: ESPERABLE o MEDIO. - Status Intelectual: ALTO. - Imagen Corporal: BAJO. - Ansiedad: ALTO - Popularidad: BAJO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.
Sujeto 14: AGU.	ALTO.	- Comportamiento: ALTO. - Status Intelectual: ESPERABLE o MEDIO. - Imagen Corporal: BAJO. - Ansiedad: ALTO - Popularidad: BAJO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.
Sujeto 17: JM.	BAJO.	- Comportamiento: BAJO. - Status Intelectual: BAJO. - Imagen Corporal: BAJO. - Ansiedad: BAJO. - Popularidad: BAJO. - Bienestar y Satisfacción: ESPERABLE o MEDIO.

Del total de sujetos de la muestra, el 22,25% son *Rechazados* con respecto al criterio de JUEGO.

Con respecto a las seis (6) subescalas se observa lo siguiente:

- **Comportamiento:** el 11,1% de los sujetos tiene puntajes BAJOS en ésta subescala. El 5,55% tiene un puntaje ALTO; y el 5,55% restante tiene puntajes ESPERABLE o MEDIO.

- **Status Intelectual:** el 11,1% de los sujetos tiene puntajes ESPERABLE o MEDIO en ésta subescala. El 5,55% tiene un puntaje ALTO; y el 5,55% restante tiene puntajes BAJO.

- **Imagen Corporal:** el 16,7% de los sujetos tiene puntaje BAJOS en ésta subescala. El 5,55% tiene un puntaje ALTO.

- **Ansiedad:** el 11,1%, tiene puntajes ALTOS en ésta subescala, y el 11,1% tiene puntaje BAJO.

- **Popularidad:** el 16,7%, tiene puntajes BAJOS en ésta subescala, y el 5,55 tiene puntaje ESPERABLE o MEDIO.

- **Bienestar y Satisfacción:** el 16,7%, tiene puntajes ALTOS en ésta subescala., y el 5,55 tiene puntaje ESPERABLE o MEDIO.

TABLA N° 5: TABLA DE SUJETOS POPULARES CON RESPECTO A LOS RECHAZOS DEL CRITERIO DE TRABAJO, VALORADOS EN FUNCION DEL PUNTAJE TOTAL Y EL PUNTAJE DE LAS SEIS (6) SUBESCALAS DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO.

Sujetos Populares.	Autoconcepto Total.	Seis (6) subescalas del Autoconcepto.
Sujeto 3: MD.	BAJO.	- Comportamiento: BAJO. - Status Intelectual: BAJO. - Imagen Corporal: ESPERABLE o MEDIO. - Ansiedad: BAJO. - Popularidad: BAJO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.
Sujeto 5: IZ.	ALTO.	- Comportamiento: ALTO. - Status Intelectual: ALTO. - Imagen Corporal: ALTO. - Ansiedad: ALTO. - Popularidad: ALTO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.
Sujeto 8: MD.	ALTO.	- Comportamiento: ESPERABLE o MEDIO. - Status Intelectual: BAJO. - Imagen Corporal: ESPERABLE o MEDIO. - Ansiedad: ALTO. - Popularidad: ALTO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.
Sujeto 15: MC.	ALTO.	- Comportamiento: ALTO. - Status Intelectual: ALTO. - Imagen Corporal: ALTO. - Ansiedad: ESPERABLE o MEDIO. - Popularidad: ALTO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.
Sujeto 16: MC.	ALTO.	- Comportamiento: ALTO. - Status Intelectual: ALTO. - Imagen Corporal: ALTO. - Ansiedad: ALTO. - Popularidad: ALTO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.
Sujeto 18: MC.	ALTO.	- Comportamiento: ALTO. - Status Intelectual: ALTO. - Imagen Corporal: ESPERABLE o MEDIO. - Ansiedad: ALTO. - Popularidad: ALTO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.

Del total de sujetos de la muestra, el 33,30% son *Populares* con respecto al criterio de Trabajo.

Con respecto a las seis (6) subescalas se observa lo siguiente:

- **Comportamiento:** el 22,2% de los sujetos tiene puntajes ALTOS en ésta subescala. El 5,55% tiene un puntaje BAJO; y el 5,55% restante tiene puntajes ESPERABLE o MEDIO.

- **Status Intelectual:** el 22,2% de los sujetos tiene puntajes ALTOS en ésta subescala. El 11,1% restante tiene puntajes BAJOS.

- **Imagen Corporal:** el 16,6% de los sujetos tiene puntaje ALTOS en ésta subescala. El 16,6% tiene puntajes ESPERABLE o MEDIO.

- **Ansiedad:** el 22,2%, tiene puntajes ALTOS en ésta subescala. Esto implica BAJOS niveles de Ansiedad. El 5,55% tiene un puntaje BAJO; y el 5,55% restante tiene puntajes ESPERABLE o MEDIO.

- **Popularidad:** el 27,7%, tiene puntajes ALTOS en ésta subescala, y el 5,55 tiene puntaje BAJO.

- **Bienestar y Satisfacción:** el 33,30% tiene puntajes ALTOS en ésta subescala.

TABLA Nº 6: TABLA DE SUJETOS RECHAZADOS CON RESPECTO A LOS RECHAZOS DEL CRITERIO DE TRABAJO, VALORADOS EN FUNCION DEL PUNTAJE TOTAL Y EL PUNTAJE DE LAS SEIS (6) SUBESCALAS DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO.

<u>Sujetos Rechazados.</u>	<u>Autoconcepto Total.</u>	<u>Seis (6) subescalas del Autoconcepto.</u>
Sujeto 4: IC.	BAJO.	- Comportamiento: BAJO. - Status Intelectual: ESPERABLE o MEDIO. - Imagen Corporal: ALTO. - Ansiedad: BAJO. - Popularidad: ESPERABLE o MEDIO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.
Sujeto 7: AG.	ESPERABLE o MEDIO.	- Comportamiento: ESPERABLE o MEDIO. - Status Intelectual: ESPERABLE o MEDIO. - Imagen Corporal: BAJO. - Ansiedad: ALTO. - Popularidad: ALTO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.
Sujeto 10: SL.	BAJO.	- Comportamiento: BAJO. - Status Intelectual: BAJO. - Imagen Corporal: BAJO. - Ansiedad: BAJO. - Popularidad: BAJO. - Bienestar y Satisfacción: BAJO.
Sujeto 17: JM.	BAJO.	- Comportamiento: BAJO. - Status Intelectual: BAJO. - Imagen Corporal: BAJO. - Ansiedad: BAJO. - Popularidad: BAJO. - Bienestar y Satisfacción: ESPERABLE o MEDIO.

Del total de sujetos de la muestra, el 22,25% son *Rechazados* con respecto al criterio de TRABAJO.

Con respecto a las seis (6) subescalas se observa lo siguiente:

- **Comportamiento:** el 16,65% de los sujetos tienen puntajes BAJOS en ésta subescala. El 5,55% tiene un puntaje ESPERABLE o MEDIO.

- **Status Intelectual:** el 11,1% de los sujetos tiene puntajes BAJOS en ésta subescala. El 11,1% restante tiene un puntaje ESPERABLE o MEDIO.

- **Imagen Corporal:** el 16,65% de los sujetos tiene puntaje BAJOS en ésta subescala. El 5,55% tiene un puntaje ALTO.

- **Ansiedad:** el 16,65%, tiene puntajes BAJOS en ésta subescala. El 5,55% restante tiene un puntaje ALTO.

- **Popularidad:** el 11,1%, tiene puntajes BAJOS en ésta subescala, el 5,55% tiene puntaje ALTO; y el restante 5,55% tiene puntaje ESPERABLE o MEDIO.

- **Bienestar y Satisfacción:** el 11,1%, tiene puntajes ALTOS en ésta subescala, el 5,55% tiene puntaje BAJO; y el restante 5,55% tiene puntaje ESPERABLE o MEDIO.

TABLA N° 7: TABLA DE SUJETOS POPULARES CON RESPECTO A LOS RECHAZOS DEL CRITERIO DE JUEGO, VALORADOS EN FUNCION DEL PUNTAJE TOTAL Y EL PUNTAJE DE LAS SEIS (6) SUBESCALAS DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO.

<u>Sujetos Populares.</u>	<u>Autoconcepto Total.</u>	<u>Seis (6) subescalas del Autoconcepto.</u>
Sujeto 5: IZ.	ALTO.	- Comportamiento: ALTO. - Status Intelectual. ALTO. - Imagen Corporal: ALTO. - Ansiedad: ALTO. - Popularidad: ALTO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.
Sujeto 8: MD.	ALTO.	- Comportamiento: ESPERABLE o MEDIO. - Status Intelectual: BAJO. - Imagen Corporal: ESPERABLE o MEDIO. - Ansiedad: ALTO. - Popularidad: ALTO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.
Sujeto 14: AGU.	ALTO.	- Comportamiento: ALTO. - Status Intelectual: ESPERABLE o MEDIO. - Imagen Corporal: BAJO. - Ansiedad: ALTO - Popularidad: BAJO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.
Sujeto 18: MC.	ALTO.	- Comportamiento: ALTO. - Status Intelectual: ALTO. - Imagen Corporal: ESPERABLE o MEDIO. - Ansiedad: ALTO. - Popularidad: ALTO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.

Del total de sujetos de la muestra, el 22,20% son *Populares* con respecto al criterio de JUEGO.

Con respecto a las seis (6) subescalas se observa lo siguiente:

- **Comportamiento:** el 16,6% de los sujetos tiene puntajes ALTOS en ésta subescala. El 5,55% restante tiene puntajes ESPERABLE o MEDIO.

- **Status Intelectual:** el 11,1% de los sujetos tiene puntajes ALTOS en ésta subescala. El 5,55% tiene puntajes BAJOS; y el 5,55% puntajes ESPERABLE o MEDIO.

- **Imagen Corporal:** el 11,1% de los sujetos tiene puntajes ESPERABLE o MEDIO en ésta subescala. El 5,55% tiene puntajes BAJOS; y el 5,55% puntajes ALTOS.

- **Ansiedad:** el 22,20%, tiene puntajes ALTOS en ésta subescala. Esto implica BAJOS niveles de Ansiedad.

- **Popularidad:** el 16,6%, tiene puntajes ALTOS en ésta subescala, y el 5,55 tiene puntaje BAJO.

- **Bienestar y Satisfacción:** el 22,20% tiene puntajes ALTOS en ésta subescala.

TABLA Nº 8: TABLA DE SUJETOS RECHAZADOS CON RESPECTO A LOS RECHAZOS DEL CRITERIO DE JUEGO, VALORADOS EN FUNCION DEL PUNTAJE TOTAL Y EL PUNTAJE DE LAS SEIS (6) SUBESCALAS DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO.

<u>Sujetos Rechazados.</u>	<u>Autoconcepto Total.</u>	<u>Seis (6) subescalas del Autoconcepto.</u>
Sujeto 4: IC.	BAJO.	- Comportamiento: BAJO. - Status Intelectual: ESPERABLE o MEDIO. - Imagen Corporal: ALTO. - Ansiedad: BAJO. - Popularidad: ESPERABLE o MEDIO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.
Sujeto 11: AGU.	ESPERABLE o MEDIO.	- Comportamiento: ESPERABLE o MEDIO. - Status Intelectual: ALTO. - Imagen Corporal: BAJO. - Ansiedad: ALTO - Popularidad: BAJO. - Bienestar y Satisfacción: ALTO.
Sujeto 17: JM.	BAJO.	- Comportamiento: BAJO. - Status Intelectual: BAJO. - Imagen Corporal: BAJO. - Ansiedad: BAJO. - Popularidad: BAJO. - Bienestar y Satisfacción: ESPERABLE o MEDIO.

Del total de sujetos de la muestra, el 16,70% son *Rechazados* con respecto al criterio de JUEGO.

Con respecto a las seis (6) subescalas se observa lo siguiente:

- **Comportamiento:** el 11,13% de los sujetos tienen puntajes BAJOS en ésta subescala. El 5,57% tiene un puntaje ESPERABLE o MEDIO.

- **Status Intelectual:** el 5,57%, tiene un puntaje ALTO en ésta subescala, el 5,57% tiene puntaje BAJO; y el restante 5,57% tiene puntaje ESPERABLE o MEDIO.

- **Imagen Corporal:** el 11,13% de los sujetos tienen puntajes BAJOS en ésta subescala. El 5,57% tiene un puntaje ALTO.

- **Ansiedad:** el 11,13% de los sujetos tienen puntajes BAJOS en ésta subescala. El 5,57% tiene un puntaje ALTO.

- **Popularidad:** el 11,13% de los sujetos tienen puntajes BAJOS en ésta subescala. El 5,57% tiene un puntaje ESPERABLE o MEDIO.

- **Bienestar y Satisfacción:** el 11,13% de los sujetos tienen puntajes ALTOS en ésta subescala. El 5,57% tiene un puntaje ESPERABLE o MEDIO.

CAPÍTULO VII

“DISCUSIÓN DE RESULTADOS”

DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

Con respecto al **primer objetivo** de este trabajo, **“Determinar el estatus sociométrico que ocupan alumnos de 7º grado, a través del Test Sociométrico”**, se pudo observar que:

En el grupo de Preadolescentes de 7º grado, se conformaron tres (3) categorías de estatus, los sujetos Populares, Promedios y Rechazados. Estas categorías se organizaron con respecto a las Elecciones y los Rechazos que obtuvieron los sujetos, según los criterios seleccionados para el Test Sociométrico: Trabajo y Juego.

Con respecto a las Elecciones en el criterio de Trabajo, se observa que es mayor el porcentaje de sujetos Rechazados (27,80%), que el de sujetos Populares (16,70%). Los sujetos de posición Promedio ocupan el 55,50% restante.

Las Elecciones que realizaron los Preadolescentes con respecto al criterio de Juego, demostraron que los sujetos Rechazados y Populares mantienen el mismo porcentaje (22,25%), mientras que el 55,50% restante está ocupado por los sujetos de posición Promedio.

Con respecto a los Rechazos en el criterio de Trabajo, los resultados obtenidos en este punto demuestran que el porcentaje de los sujetos Populares (33,30%) es mayor que el de los sujetos Rechazados (22,25%). El 44,45% restante de los sujetos se ubican en posición Promedio.

Por último, los Rechazos en el criterio de Juego arrojan los siguientes resultados: los sujetos Populares obtuvieron un porcentaje de 22,20%, el cual resulta mayor en comparación con los sujetos Rechazados (16,70%). Los sujetos de posición Promedio ocupan el 61,10% restante.

En cuanto al **segundo objetivo**: **“Evaluar el Autoconcepto en alumnos de 7º grado”**, se observa que el 56% obtuvo puntajes ALTOS en la Escala de Autoconcepto, el 22% obtuvo puntajes ESPERABLES ó MEDIOS; y el restante 22% puntajes BAJOS.

Los Preadolescentes de este grupo se encuentran en una etapa de transición desde la niñez hacia la adolescencia, la cual trae aparejada importantes cambios que producen crisis propias de la etapa evolutiva en la que se encuentran. Estos cambios físicos, intelectuales, sociales, emocionales, psicológicos, morales, de identidad y responsabilidad, producen estados de confusión y desorientación, que pueden afectar el Autoconcepto y la Autoestima de la persona. Si embargo, a pesar de estos cambios, en general la autorepresentación o autoimagen que poseen estos Preadolescentes es *positiva*. Si bien existen cambios, crisis y adquisiciones esperables con sus respectivas consecuencias para determinada etapa evolutiva, no es determinante que a todos los Preadolescentes de la muestra les suceda lo mismo; ya que cada uno posee su singularidad e individualidad, y su tiempo particular de desarrollo personal.

Con respecto al **tercer objetivo**, “**Comparar el Autoconcepto de Preadolescentes Populares con el Autoconcepto de Preadolescentes Rechazados e Ignorados**”, los resultados obtenidos demuestran lo siguiente:

1) Test Sociométrico y Autoconcepto Total:

Con respecto a las Elecciones que los Preadolescentes realizaron en el criterio de Trabajo, los sujetos *Populares* en su totalidad presentaron un Autoconcepto ALTO, y de los sujetos *Rechazados*, el 60% presenta un Autoconcepto BAJO, el 20% ESPERABLE, y el restante 20% ALTO. Por lo tanto, todos los Preadolescentes *Populares* tienen un Autoconcepto ALTO; y la mayor parte de los Preadolescentes *Rechazados* tienen un Autoconcepto BAJO.

Los resultados obtenidos en las Elecciones en criterio de Juego, demuestran que del total de los sujetos *Populares*, el 50% posee un Autoconcepto ALTO y el 50% ESPERABLE. Los sujetos *Populares* en este criterio presentan un Autoconcepto positivo. En cambio, de los sujetos *Rechazados*, el 50% posee un Autoconcepto BAJO, el 25% ESPERABLE, y el restante 25% ALTO. Por lo tanto, la mitad de los Preadolescentes *Rechazados* tienen un Autoconcepto negativo, y la otra mitad posee un Autoconcepto positivo.

Con respecto a los Rechazos en el criterio de Trabajo, de los Sujetos *Rechazados*, el 75% posee un Autoconcepto BAJO, y el 25% tiene Autoconcepto ESPERABLE. Por lo tanto, en el mencionado estatus, es mayor el porcentaje de Preadolescentes con Autoconcepto negativo. Con respecto a los sujetos *Populares*, el 83% posee un Autoconcepto ALTO, y el restante 17% BAJO. En general, los Preadolescentes *Populares* tienen Autoconcepto positivo en este criterio.

Por último, los resultados obtenidos en los Rechazos en el criterio de Juego demuestran que de los sujetos *Rechazados*, el 67% tiene el Autoconcepto BAJO y el 33% ESPERABLE. En cambio, los sujetos *Populares* en su totalidad poseen un Autoconcepto ALTO. Por lo tanto, en general los Preadolescentes *Populares* tienen un Autoconcepto ALTO; y la mayor parte de los Preadolescentes *Rechazados* tienen un Autoconcepto BAJO.

Según lo expuesto se puede decir que del total de los Preadolescentes **Populares**, de ambos criterios, en general poseen un Autoconcepto ALTO.

Como afirma Dorsch, el Autoconcepto se origina tanto en la autoobservación de las propias vivencias y acciones como en las diversas formas de juicio ajeno (alabanzas, censuras, recompensas y castigos). Esta afirmación de Dorsch, puede hacer suponer que los Preadolescentes *Populares* no sólo mantienen una autoobservación positiva de sí mismos, sino que por ocupar un estatus elevado en el grupo, reciben más alabanzas y recompensas que el resto de los compañeros, lo cual fortalece su Autoconcepto y Autoestima.

Según Trianes Torres y Gallardo Cruz, los niños y preadolescentes populares gozan de una amplia aceptación y prestigio entre sus iguales, y esta aceptación genera en ellos

sentimientos positivos para consigo mismos y los demás; favoreciendo actitudes y comportamientos de cooperación y altruismo. Entonces se puede inferir, que debido a la amplia aceptación social y prestigio que tienen los Preadolescentes populares, su Autoconcepto y Autoestima son altos.

Pero, si bien la mayor parte de los Preadolescentes populares poseen un Autoconcepto elevado, existe una excepción, ya que un sujeto popular obtuvo un puntaje bajo en el Autoconcepto. Esto no lleva a pensar nuevamente que no existe un patrón general para todos los Preadolescentes, y cada uno posee su singularidad, su ser persona en este mundo, que lo hace único e irrepetible. Por más que ocupe un estatus elevado en el grupo, no se siente a gusto consigo mismo, y la autoevaluación que realiza de sí mismo es negativa.

En cambio, del total de los Preadolescentes **Rechazados**, de ambos criterios, el 50% tiene el Autoconcepto BAJO; el 25% ESPERABLE, y el restante 25% ALTO.

De lo expuesto se deduce, que la mayoría de los sujetos *Rechazados* Poseen Autoconcepto BAJO.

Como afirma Sánchez Acosta & González, en la Preadolescencia cobra mayor importancia la relación con los compañeros y el grado de aceptación de los mismos. El grupo de compañeros es el sistema que mayor influencia ejerce sobre los chicos en esta edad. Cada vez se hacen más dependientes de sus compañeros, ya que no sólo disfrutan de su compañía, sino que también les sirve para la autovalidación y para recibir consejos. Según lo expuesto por los mencionados autores, los Preadolescentes rechazados no son aceptados por sus compañeros, y presentan problemas en las relaciones con los mismos, lo cual influye de forma directa en su Autoconcepto y Autoestima.

Con respecto al estatus sociométrico, está comprobado que ser aceptado por el grupo de iguales repercute en el bienestar emocional y en el Autoconcepto del niño y preadolescente. Así, cuando el Preadolescente es aceptado por el grupo de iguales, su Autoconcepto se fortalece, mientras que los rechazos hacen que se debilite. (Cava, 1998)

Por lo tanto, los Preadolescentes Rechazados tienen un Autoconcepto más negativo que sus compañeros bien adaptados socialmente.

Hay que hacer una salvedad con respecto a este punto, ya que en este grupo, no todos los Preadolescentes Rechazados poseen un Autoconcepto Bajo. Algunos obtuvieron puntajes ESPERABLES y ALTOS. Esto demuestra nuevamente que si bien las recientes investigaciones demuestran que los niños y Preadolescentes Rechazados tienen Autoconcepto BAJO, no siempre se dan estas condiciones en todos los grupos estudiados, y remarcamos que siempre hay que tener presente la individualidad de cada persona, por sobre cualquier estereotipo o generalidad que pueda parecer pertinente.

2) Test Sociométrico y Subescalas del Cuestionario de Autoconcepto:

Continuando con el análisis del **tercer objetivo**, se pasará a analizar las seis (6) subescalas del Autoconcepto.

La subescala de **Comportamiento** evalúa la auto-percepción del comportamiento social, es decir, las conductas relacionadas con la convivencia. Con respecto a este punto se observa lo siguiente:

A nivel general, los sujetos *Populares* con respecto ha:

- **Sociograma Nº 1 (Criterio Trabajo):** el 11,13% tienen puntajes ESPERABLES o MEDIOS en ésta subescala.

- **Sociograma Nº 2 (Criterio Juego):** el 22,25% tienen puntajes ESPERABLES o MEDIOS.

- **Sociograma Nº 3 (Criterio Trabajo):** el 22,2% tienen puntajes ALTOS.

- **Sociograma Nº 4 (Criterio Juego):** el 16,6% tienen puntajes ALTOS.

Por lo tanto, los Preadolescentes *Populares* perciben que su comportamiento es correcto y positivo.

Según Feldman, los niños y preadolescentes populares tienen una elevada competencia social, que es el conjunto de habilidades que permiten a los individuos desempeñarse con éxito en sociedad. Entonces los preadolescentes *Populares*, por ser los sujetos más competentes socialmente, suelen llevar a cabo interacciones positivas con sus compañeros, lo que los lleva a autoevaluarse comportamentalmente, de una forma positiva y favorable.

A nivel general, los sujetos *Rechazados* con respecto ha:

- **Sociograma Nº 1 (Criterio Trabajo):** el 22,2% tienen puntajes BAJOS.

- **Sociograma Nº 2 (Criterio Juego):** el 11,1% tienen puntajes BAJOS.

- **Sociograma Nº 3 (Criterio Trabajo):** el 16,65% tienen puntajes BAJOS.

- **Sociograma Nº 4 (Criterio Juego):** el 11,13% tienen puntajes BAJOS

Con respecto a este punto, la visión de los Preadolescentes *Rechazados* de que su conducta es negativa, puede implicar que sientan que lo que hacen no es lo que esperan los demás, y que sus conductas no son correctas, ya que carecen de asertividad social, presentando bajos niveles de integración social.

A nivel general, podemos decir que los Preadolescentes *Rechazados* perciben que se comportan de una manera más negativa que los Preadolescentes *Populares*, que en general piensan que su comportamiento es correcto.

La subescala de **Status Intelectual**, mide los sentimientos relacionados con los logros académicos. Es la apreciación que hace la persona de su propio rendimiento intelectual.

A nivel general, los sujetos *Populares* con respecto ha:

- **Sociograma Nº 1 (Criterio Trabajo):** el 11,13% tienen puntajes ALTOS.

- **Sociograma Nº 2 (Criterio Juego):** el 11,1% tienen puntajes BAJOS.

- **Sociograma Nº 3 (Criterio Trabajo):** el 22,2% tienen puntajes ALTOS.

- **Sociograma Nº 4 (Criterio Juego):** el 11,1% tienen puntajes ALTOS.

Según lo expuesto, se observa que en general, los Preadolescentes *Populares* tienen un ALTO Autoconcepto en Status Intelectual y Escolar.

Según Papalia, los niños y Preadolescentes Populares tienen buenas habilidades cognitivas y un buen rendimiento académico. Es por esto, que la autoevaluación que realizan de sus logros académicos es positiva, porque son sujetos muy competentes intelectualmente y no presentan mayores dificultades al respecto.

Además, muchos podrían pensar que es óptimo que los Preadolescentes Populares presenten elevado Autoconcepto en Status Intelectual, porque el tener una imagen tan positiva de sus logros intelectuales, eleva su autoestima.

Sin embargo, hay que hacer una salvedad, ya que no todos los Preadolescentes Populares poseen ALTO Status Intelectual. Un porcentaje significativo indica que también presentan niveles BAJOS. Una posible explicación de esto, es que la popularidad no es universal, ya que algunos varones agresivos o antisociales se encuentran entre los más populares en el salón de clases. Por lo tanto, puede llegar a ser que los sujetos Populares que presentan BAJOS niveles en Status Intelectual, tengan realmente dificultades académicas y sean fieles a su autoevaluación. O quizás sean alumnos disruptivos, problemáticos para el grupo, y sin embargo sean elegidos como Populares. El abanico de posibilidades es amplio, y no debemos generalizar conductas ni posiciones.

A nivel general, los sujetos *Rechazados* con respecto ha:

- **Sociograma Nº 1 (Criterio Trabajo):** el 11,1% tienen puntajes BAJOS y el 11,1% tienen un puntaje ESPERABLE o MEDIO.

- **Sociograma Nº 2 (Criterio Juego):** el 11,1% tienen puntajes ESPERABLES o MEDIOS.

- **Sociograma Nº 3 (Criterio Trabajo):** el 11,1% tienen puntajes BAJOS, y el 11,1% restante puntajes ESPERABLES o MEDIOS.

- **Sociograma Nº 4 (Criterio Juego):** el 5,57%, tiene un puntaje ALTO en ésta subescala, el 5,57% tiene puntaje BAJO; y el restante 5,57% tiene puntaje ESPERABLE o MEDIO.

Algunos Preadolescentes son positivos a la hora de autoevaluarse intelectualmente, a pesar de ser rechazados por sus compañeros. En cambio, otros se perciben como menos habilidosos intelectualmente. Y están quienes tienen una imagen muy positiva de sus logros académicos.

En función de los resultados de la subescala de *Imagen Corporal*, que indaga las percepciones del propio cuerpo como ciertas habilidades sociales, se observa lo siguiente:

A nivel general, los sujetos *Populares* con respecto ha:

- **Sociograma Nº 1 (Criterio Trabajo):** el 5,57% tiene un puntaje ALTO, el 5,57% tiene puntaje ESPERABLE o MEDIO; y el 5,57% restante tiene puntaje BAJO.

- **Sociograma Nº 2 (Criterio Juego):** el 11,1% tiene puntaje BAJOS.
- **Sociograma Nº 3 (Criterio Trabajo):** el 16,6% tiene puntaje ALTOS.
- **Sociograma Nº 4 (Criterio Juego):** el 11,1% tiene puntajes ESPERABLE o MEDIO.

Algunos Preadolescentes son positivos a la hora de autoevaluarse corporalmente. En cambio, otros no se sienten a gusto con su cuerpo. Y están quienes tienen una imagen muy positiva de su cuerpo.

A nivel general, los sujetos *Rechazados* con respecto ha:

- **Sociograma Nº 1 (Criterio Trabajo):** el 11,1% tiene un puntaje BAJO, el 11,1% tiene puntaje ALTO
- **Sociograma Nº 2 (Criterio Juego):** el 16,7% tiene puntaje BAJOS.
- **Sociograma Nº 3 (Criterio Trabajo):** el 16,65% tiene puntaje BAJOS.
- **Sociograma Nº 4 (Criterio Juego):** el 11,13% tienen puntajes BAJOS.

Se concluye, que los Preadolescentes *Rechazados* poseen BAJA Imagen Corporal.

Este fenómeno, puede relacionarse con las modificaciones del tamaño y de la estructura corporal que empiezan a sucederse en el Preadolescente. Esta percepción negativa de la propia Imagen Corporal, puede deberse, a que durante la Preadolescencia tienen lugar en el organismo cambios notables. El individuo se va transformando corporalmente de niño a adolescente, adquiriendo la talla, forma, proporciones y funciones de dicha etapa.

Además, todo Preadolescente se da cuenta de que el aspecto físico facilita o dificulta la aceptación social y la integración en el grupo de pares, por lo que hombres y mujeres se preocupan por dientes torcidos, acné, transpiración, obesidad, estatura y todo otro defecto posible de su constitución física. La percepción de características físicas no tolerables puede ser fuente de un Autoconcepto negativo en Imagen Corporal.

Este cuerpo nuevo que comienza a aflorar, es desconocido para el Preadolescente, y puede ser que tengan sentimientos de desagrado hacia el mismo y no les guste. Es por esto, que la autovaloración de su propio cuerpo es negativa.

A su vez, se puede suponer que uno de los posibles motivos de rechazo de estos Preadolescentes, sea que no son atractivos físicamente, y por este motivo sus pares los rechazan. Según Shaffer, los Preadolescentes atractivos y lindos a menudo son descritos en formas más favorables que sus compañeros de clases menos atractivos, tanto por sus maestros, como por los compañeros. Todo esto parece indicar que los chicos poco atractivos desarrollan patrones de interacción social que podrían apartar a sus pares.

La subescala de ***Ansiedad***, se refiere a la percepción propia de sentimientos de ansiedad o respuestas afectivas, y se lee en forma inversa, esto es a menor puntaje, mayores niveles de ansiedad.

A nivel general, los sujetos *Populares* con respecto ha:

- **Sociograma Nº 1 (Criterio Trabajo):** el 16,7%, tiene puntajes ALTOS.
- **Sociograma Nº 2 (Criterio Juego):** el 22,25%, tiene puntajes ALTOS.
- **Sociograma Nº 3 (Criterio Trabajo):** el 22,2%, tiene puntajes ALTOS.

- **Sociograma Nº 4 (Criterio Juego):** el 22,20%, tiene puntajes ALTOS.

Según lo expuesto, se deduce que los Preadolescentes *Populares* poseen un adecuado ó saludable manejo de la Ansiedad.

A nivel general, los sujetos *Rechazados* con respecto ha:

- **Sociograma Nº 1 (Criterio Trabajo):** el 16,6%, tiene puntajes BAJOS.

- **Sociograma Nº 2 (Criterio Juego):** el 11,1%, tiene puntajes ALTOS; y el 11,1% tiene puntaje BAJO.

- **Sociograma Nº 3 (Criterio Trabajo):** el 16,65%, tiene puntajes BAJOS en ésta subescala.

- **Sociograma Nº 4 (Criterio Juego):** el 11,13% tienen puntajes BAJOS.

Esto puede relacionarse, con la ansiedad que despiertan los cambios que se atraviesan en esta etapa evolutiva, y por la transición de la escolaridad primaria a la secundaria, la cual implica nuevas responsabilidades, nuevos desafíos, nuevos compañeros, etc.

Una posible causa de la Ansiedad en el Preadolescente Rechazado puede ser la rapidez de los cambios operados en el organismo y la falta de conocimiento y preparación en cuanto a las modificaciones que ocurrirán a nivel físico.

También el nuevo aspecto físico, puede desencadenar ansiedad en cuanto a la aceptación social, porque se sabe que facilita o dificulta la aprobación de los demás. Así las condiciones físicas, constituyen fuentes de preocupación, ansiedad o cuidado, porque significan impedimentos sociales, reales o imaginarios.

La subescala de ansiedad, presenta ítems relacionados con reacciones predominantemente afectivas. Esto implica que en estos Preadolescentes, a la hora de realizar una conducta, o tomar una decisión, son invadidos por diferentes estados afectivos.

Por lo tanto, los Preadolescentes *Rechazados* poseen mayores niveles de Ansiedad que los Preadolescentes *Populares*.

La subescala de **Popularidad**, evalúa la percepción de la aceptación social.

A nivel general, los sujetos *Populares* con respecto ha:

- **Sociograma Nº 1 (Criterio Trabajo):** el 16,7%, tiene puntajes ALTOS.

- **Sociograma Nº 2 (Criterio Juego):** el 16,6%, tiene puntajes ALTOS.

- **Sociograma Nº 3 (Criterio Trabajo):** el 27,7%, tiene puntajes ALTOS.

- **Sociograma Nº 4 (Criterio Juego):** el 16,6%, tiene puntajes ALTOS.

En cambio, a nivel general, los sujetos *Rechazados* con respecto ha:

- **Sociograma Nº 1 (Criterio Trabajo):** el 16,6%, tiene puntajes BAJOS.

- **Sociograma Nº 2 (Criterio Juego):** el 16,7%, tiene puntajes BAJOS.

- **Sociograma Nº 3 (Criterio Trabajo):** el 11,1%, tiene puntajes BAJOS.

- **Sociograma Nº 4 (Criterio Juego):** el 11,13% tienen puntajes BAJOS.

Esto nos lleva a afirmar que los Preadolescentes *Populares* se sienten populares y satisfechos en relación a su grupo de iguales; por el contrario, los Preadolescentes *Rechazados* se perciben como poco populares entre sus compañeros y con menos habilidades y recursos para manejarse con éxito en el grupo.

Por último, en la subescala de **Bienestar y Satisfacción**, que evalúa la auto-percepción en relación a la satisfacción o insatisfacción con el modo de vida que se lleva, se observa lo siguiente:

A nivel general, los sujetos *Populares* con respecto ha:

- **Sociograma Nº 1 (Criterio Trabajo):** el 16,7%, tiene puntajes ALTOS.
- **Sociograma Nº 2 (Criterio Juego):** el 22,25%, tiene puntajes ALTOS.
- **Sociograma Nº 3 (Criterio Trabajo):** el 33,30% tiene puntajes ALTOS.
- **Sociograma Nº 4 (Criterio Juego):** el 22,20% tiene puntajes ALTOS.

Los sujetos *Rechazados* con respecto ha:

- **Sociograma Nº 1 (Criterio Trabajo):** el 22,2% tienen puntajes ALTOS.
- **Sociograma Nº 2 (Criterio Juego):** el 16,7%, tiene puntajes ALTOS.
- **Sociograma Nº 3 (Criterio Trabajo):** el 11,1%, tiene puntajes ALTOS.
- **Sociograma Nº 4 (Criterio Juego):** el 11,13% tienen puntajes ALTOS.

Es decir, que tanto Preadolescentes *Populares*, como *Rechazados* se sienten a gusto con su vida, con la forma en que ésta se desarrolla y pueden manifestar sentimientos de felicidad, bienestar y optimismo.

3) Test de Percepción Sociométrica:

Con respecto a las Percepciones de *Elecciones* de ambos criterios (Trabajo y Juego), se observa lo siguiente:

Los Preadolescentes **Populares** tuvieron una mayor percepción acertada de las elecciones. Esto nos lleva a afirmar que poseen una adecuada autopercepción del lugar que ocupan en el grupo y de las relaciones que mantienen con sus compañeros. Existe una coincidencia entre sus situaciones sociales reales en el grupo y sus autopercepciones sociales en dicho grupo. Por lo tanto; no sólo saben el estatus que tienen en el grupo de compañeros, sino que además saben quienes los pueden elegir para realizar determinadas actividades.

En cambio, de los sujetos **Rechazados**, algunos no tuvieron percepciones acertadas, y otros tuvieron unas pocas. Por lo tanto presentan dificultades en la autopercepción social en su grupo. No coincide la realidad con su autopercepción.

En las Percepciones de *Rechazos* de ambos criterios (Trabajo y Juego), se observa que:

Los Preadolescentes **Populares** se ubican en el último lugar con ninguna percepción acertada de rechazos. Esto se puede llegar a interpretar como que estos chicos

saben muy bien quienes los pueden elegir, porque son conscientes del estatus que ocupan en el grupo y por lo tanto la mayoría de sus compañeros los aprecian y los eligen para trabajar una tarea de clases y para jugar en el recreo. Pero encuentran dificultades cuando tienen que pensar en quienes los rechazan, debido a que su Autoconcepto y Autoestima son altos, y sus percepciones sociales son positivas. Por lo tanto no solo no saben quienes los rechazan, ya que la gran mayoría de sus compañeros emiten elecciones hacia ellos, sino que no se creen rechazados por sus pares.

Los Preadolescentes **Rechazados**, en cambio, tuvieron mayores percepciones acertadas de rechazos. Se me ocurre pensar que estos chicos saben muy bien el estatus que ocupan en el grupo y los compañeros que los rechazan. Tienen conocimiento de que no son apreciados en el grupo y por consiguiente su Autoconcepto y Autoestima se ven afectados.

Por último, con respecto al **cuarto objetivo**, "**Elaborar un perfil del preadolescente rechazado por sus iguales, comparando el ajuste personal, social y escolar con sus compañeros aceptados socialmente**", se observa que los Preadolescentes *Populares* poseen buenas habilidades cognitivas, tienen mejor rendimiento académico, son buenos para resolver problemas sociales, son cooperativos, asertivos, serviciales, atentos, altruistas, considerados con los demás, ofrecen apoyo y realizan conductas prosociales. En definitiva, poseen una elevada competencia social. En cambio los Preadolescentes *Rechazados* se dividen en dos tipos, los *agresivos* que se caracterizan por tener mayores deficiencias cognitivas y emocionales, presentan problemas conductuales serios y deficiencias en adaptabilidad. Son menos cooperativos, presentan agresividad física, problemas de atención, son polémicos, disruptivos y violan las reglas sociales. En definitiva, poseen estrategias de interacción social poco elaboradas. Los *Rechazados sumisos*, pueden presentar conductas de victimización por sus pares. Se caracterizan por tener una baja autoestima en las diferentes áreas, presentan una tendencia a aislarse, son ansiosos, cautos, sensitivos y temerosos de los otros chicos. No son ni altamente agresivos ni disruptivos, pero carecen en modo extremo de asertividad social y tienen bajos niveles de integración social.

Es importante destacar, que las conclusiones que se derivan de este trabajo no pueden ser generalizadas al resto de la población, son válidas únicamente para describir características de este grupo.

A su vez, la presente investigación, puede tornarse en una base para nuevas reflexiones.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES.

Partamos considerando, que es importante ser precavido en cuanto a las generalizaciones, ya que nadie se corresponde exactamente con la descripción teórica de la persona promedio. Cada ser humano difiere en forma insospechada de cualquier generalidad o estereotipo.

Es así, que todo Ser Humano es único e irrepetible. Si bien en este trabajo se extraen ciertas conclusiones sobre el Autoconcepto de los Preadolescentes Populares y Rechazados, no podemos dejar de mencionar el respeto hacia la individualidad de cada sujeto.

Las conclusiones a las cuales hemos arribado son:

- En general, los Preadolescentes de 7º grado de la Escuela Primaria presentan un Alto Autoconcepto, que los lleva a una definición positiva de sí mismo.
- Los Preadolescentes *Populares* de 7º grado de la Escuela Primaria, en general, poseen un Alto Autoconcepto, y los Preadolescentes *Rechazados* por sus compañeros, en general, presentan Bajo Autoconcepto. Por lo tanto, existe una relación entre el Autoconcepto y la Posición Social que ocupa un Preadolescente dentro de un grupo.
- Los Preadolescentes *Rechazados* de 7º grado de la Escuela Primaria presentan niveles BAJOS en la mayoría de las subescalas del Autoconcepto; mientras que los *Populares* pueden presentar algún indicador BAJO, pero en general obtuvieron puntajes ALTOS en las subescalas.

Estas conclusiones pueden llevar a preguntarse: ¿Qué se puede aportar, desde la Psicología, a la problemática de un Bajo Autoconcepto en los Preadolescentes Rechazados? ¿Cómo ayudar, desde el rol de Psicólogo, a que los Preadolescentes *Rechazados* desarrollen una imagen positiva de sí mismos, y que se sientan personas valiosas? ¿Qué actividades o programas se pueden llevar a cabo desde la Psicología y la Educación para que los Preadolescentes Rechazados sean aceptados por sus compañeros, y que al mismo tiempo se favorezca un adecuado clima de integración en el aula?

Para ayudar a los Preadolescentes *Rechazados*, en primera instancia, se podrían desarrollar distintos talleres en donde se trabajen las habilidades sociales, los recursos, las aptitudes, las fortalezas de estos chicos, para que logren el desarrollo y la potenciación de estos aspectos, y a la vez adquieran herramientas valiosas y efectivas, que les sirvan para lograr interrelaciones positivas con sus compañeros y logren una mejor integración social.

Desde el ámbito Educativo, creo que una buena alternativa sería entrenar y brindarles talleres a los docentes, para que ayuden a los Preadolescentes a reconocer sus capacidades y recursos, y para que desarrollen metas, expectativas y logros realistas, ya que un nivel de aspiraciones elevado desvinculado de las capacidades reales, lleva a experiencias de fracaso que pueden formar una autoimagen negativa. Esto resultará más beneficioso si

también los padres pueden contribuir para que sus hijos desarrollen un adecuado nivel de expectativas.

Se ha mencionado, que en el Autoconcepto influyen los juicios ajenos, y el Autoconcepto depende también de los autoreforzos. Por lo tanto, las recompensas, alabanzas y reforzos de docentes y padres pueden contribuir para que estos Preadolescentes con Bajo Autoconcepto adquieran mayor confianza en sí mismo y desarrollen una imagen más positiva de sí.

Es preciso señalar que la posición que ocupa un Preadolescente o un niño dentro de su grupo de iguales, es susceptible de sufrir cambios a través de programas de intervención con dicho Preadolescente y con sus compañeros. Es así, que es de gran importancia realizar más intervenciones con estos chicos, y tomar en serio esta problemática, ya que muchas veces se lo estigmatiza y se lo deja de lado, sin tener en cuenta las consecuencias a posteriori que trae aparejado el rechazo y el aislamiento. Por lo tanto, los docentes deben preocuparse más por esta problemática y trabajar en conjunto con Psicólogos, para así lograr que estos chicos tengan un mejor bienestar emocional y psicológico.

Además, como sabemos, la Preadolescencia es una etapa de transición, desde la niñez hacia la adolescencia, y el chico atraviesa por importantes cambios corporales y psicológicos, a su vez, es el momento en que deben dar un gran paso desde la escolaridad primaria hacia la secundaria. No son pocos los cambios y transformaciones que están sucediendo en este momento de la vida, y si a esto le agregamos la presencia de problemas de integración al grupo, problemas de relación con sus compañeros, aislamiento, probablemente el nuevo camino que comenzarán a transitar será con mayores dificultades y desventajas. Es así, que debemos comenzar a trabajar en este preciso momento, para atenuar las consecuencias negativas y para brindarles eficaces herramientas de socialización.

Otra posible intervención, como Psicólogos, es lograr que estos Preadolescentes, a través de talleres, intervenciones, logren desarrollar un imagen positiva de sí mismos, que sientan que son personas valiosas y que acepten sus virtudes y defectos. Brindarles un contexto de relaciones cálidas y de aprecio, liberados de la amenaza del rechazo, en donde lleguen a comprender sus propios sentimientos y aceptar incluso aspectos previamente no deseados de su propia personalidad. Como resultado de ello, lograrán verse como seres humanos únicos con muchas características deseables.

Como conclusión final de este trabajo, podemos afirmar que el desarrollo de un individuo depende de la interacción de factores internos y de fuerzas externas a la Persona. Los Preadolescentes que participaron de este trabajo, se diferencian, en función del estatus sociométrico (Rechazados y Populares), en cuanto al nivel de Autoconcepto; y esto puede explicarse en parte, por las influencias de fuerzas externas.

Ya que si bien juega un papel muy importante la aceptación de los pares en el Autoconcepto, no hay que dejar de lado la personalidad y los sentimientos de cada uno, que

pueden ser importantes pilares para que el chico se acepte tal cual es y forme una imagen positiva de sí mismo.

Como se afirma desde el existencialismo, el mundo de cada persona debe mirarse desde adentro. Persona es ser-en-el-mundo, esto quiere decir que Persona y su mundo forman un todo unitario y estructural.

BIBLIOGRAFÍA

- Allport, G. W. (1970). Desarrollo del sentido del sí mismo. En G. W. Allport, *La personalidad* (pp.140-173). Barcelona: Herder.
- Arroyo Escobar, M. V. (2009, octubre). El autoconcepto durante los años preescolares y escolares. *Revista digital transversalidad educativa*, 23. Obtenido el 12 de marzo de 2010, en: http://www.enfoqueseducativos.es/transversalidad/transversalidad_23.pdf#page=4
- Autoconcepto. (s.f.). Obtenido el 20 de mayo de 2010, en: http://caterina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lps/gonzalez_c_ci/capitulo1.pdf
- *Autoconcepto y autoestima*. (s.f.). Documento de cátedra de Psicología y Deprivación Sociocultural. Universidad del Aconcagua. Facultad de Minoridad y Familia. Mendoza.
- Características psicológicas del niño/a de tercer ciclo. (s.f.). *Tutoría y educación en valores en primaria: documento de reflexión para el profesorado, conocimiento del alumnado*. Obtenido el 2 de febrero de 2010, en: http://www.apoclam.net/cdprimaria/doc/general/caracteristicas_psicologicas_3_ciclo.pdf.
- Cardigni, M & Asid, M. L. (s.f.). *Conceptos claves*. Documento de cátedra de Psicología Clínica: Área Existencial. Universidad del Aconcagua. Facultad de Psicología. Mendoza.
- Casullo, M. M. (1990). *El Autoconcepto. Técnicas de Evaluación*. Buenos Aires: Psicoteca.
- Cava, M. J. (1998). *La potenciación de la autoestima. Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. Tesis doctoral de Psicología, Facultad de Psicología, Universitat de València, Valencia, España. (pp. 1-208). Obtenido el 20 de julio de 2010, en: http://www.uv.es/lisis/mjesus/tesis_cava.pdf
- Cava, M. J. & Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de psicología general y aplicada*, 2, (54), 297-311. Obtenido el 12 de julio de 2010, en: <http://www.uv.es/lisis/mjesus/7%20Cava.PDF>
- Cava, M. J. & Musitu, G. (1999). Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima. *Intervención Psicosocial*, 3, (8), 1-4. Obtenido el 17 de marzo de 2010, en: <http://www.uv.es/lisis/mjesus/1%20Cava.PDF>
- Cava, M. J. & Musitu, G. (2000). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de psicología social*, 3, (15), 319-333. Obtenido el 15 de junio de 2010, en: <http://www.uv.es/lisis/mjesus/3%20Cava.PDF>
- Correa, S.; Jaramillo, C. & Martínez, A. (2001). Trabajo desde la educación no formal con preadolescentes. Experiencias en municipios de la comunidad de Madrid. *Cuadernos de formación. Escuela pública de animación y educación en el tiempo libre infantil y juvenil*, 4. Obtenido el 6 de mayo de 2010, en: <http://www.eaej2.org/~ev09b/file.php/1/moddata/data/4/21/22/cuaderno4.pdf>
- Craig, G. J. (2001). *Desarrollo Psicológico*. (8ª ed.). México: Pearson Educación.

- Delgado, B. & Contreras; A. (2009). Desarrollo social y emocional. Obtenido el 20 de febrero de 2010, en:
http://novella.mhhe.com/sites/dl/free/8448168712/637999/9788448168711_Cmuestra.pdf
- Díaz, M. C. (1992). El test sociométrico y el análisis de las estructuras microsociales. En M. C. Díaz, *Psicología social. Métodos y técnicas de investigación*. (1ª ed.). (pp. 324-345). Madrid: Eudema.
- Dorsch, F. (2002). *Diccionario de Psicología*. (8ª ed.). Barcelona: Herder.
- Esnaola, I.; Goñi, A. & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 1, (13), 69-83. Obtenido el 13 de abril de 2010, en:
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/175/17513105.pdf>.
- Feldman, R. S. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. (4ª ed.). México: Pearson Prentice Hall.
- Fierro, A. (1998). El conocimiento de sí mismo. En A. Fierro, *Manual de psicología de la personalidad* (pp. 112-147). Barcelona: Paidós.
- García, C. S. (1997). *Dimensiones del Autoconcepto y diferencias de género en adolescentes secundarios de Mendoza*. Tesina de Licenciatura para optar al título de Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua. Mendoza, Argentina.
- Gianelli de Sparta. (2009). Etapas Evolutivas: características y recursos para cada edad. Obtenido el 2 de junio de 2010, en:
http://www.riosdevida.com/pdf/05_Etapas%20evolutivas-carac.recursos.pdf.
- González, J. A.; Núñez, J. C.; Pumariaga, S. G. & García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. [versión electrónica] *Psicothema*, 002, (9), 272-280. Obtenido el 25 de julio de 2010, en:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/727/72709204.pdf>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: McGraw Hill.
- Längle, A. (2000) *Las motivaciones fundamentales de la existencia*. Seminario. Buenos Aires.
- Längle, A. (2002) *Ser sí mismo, vivir auténticamente*. Conferencia. Universidad del Aconcagua. Facultad de Psicología. Mendoza.
- León, O. & Montero, I. (1997). *Diseño de Investigaciones*. Madrid: McGraw-Hill /Interamericana de España.
- Ludueña, A.; Olson, J. & Pasco, A. (2005, noviembre-diciembre). Promoción de la salud y calidad de vida entre madres de preadolescentes. Una etnografía enfocada. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 13. Obtenido el 20 de febrero de 2010, en:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010411692005000800005&script=sci_arttext&tlng=es
- Maisonneuve, J. (1969). La sociometría y el estudio de las relaciones preferenciales. En P. Fraise & J. Piaget (Comp.), *Psicología social* (pp. 269-329). Buenos Aires: Paidós.

- Marchesi, A. (1995). Las amistades infantiles. En A. Marchesi, J. Palacios & M. Carretero (Comp.), *Psicología evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño* (pp.389-421). Madrid: Alianza Psicología.
- Marred, diccionario enciclopédico color. (1996). Barcelona: Trébol, S. L.
- Matellón, M. L. (2004). *Búsqueda de sentido y autoconcepto en adolescentes rurales y urbanos*. Tesina de Licenciatura para optar al título de Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua. Mendoza, Argentina.
- Moreno, A. & Del Barrio, C. (2000). *La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos Aires: Aique.
- Moreno, J. L. (1972). *Fundamentos de la sociometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz, T. (2004). *Sociometría y clima social del aula*. Obtenido el 15 de julio de 2010, en: <http://www.sectormatematica.cl/pedagogia/12%20SOCIOMETRIA.doc>
- Musitu, G.; Moreno, D. & Martínez, M. (2001). *La escuela como contexto socializador*. Universitat de València. España. (pp. 1-25) Obtenido el 2 de julio de 2010, en: <http://www.uv.es/lisis/maria/climasocial.pdf>
- Nievas, B. (2005). *El estatus sociométrico y su percepción. La relación con la competencia motriz: la influencia que ejercen dichos factores en la incompetencia aprendida de adolescentes pertenecientes a un equipo de voleibol*. Tesina de Licenciatura para optar al título de Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua. Mendoza, Argentina.
- Papalia, D. E.; Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2005). *Desarrollo humano*. (9ª ed.). México: Mc-Graw Hill.
- Rodríguez, M.; Jiménez, A. & Sánchez, S. (2009, diciembre). La población estudiantil en el séptimo año de la educación pública costarricense. *Revista Electrónica Educare*, 2, (13). Obtenido el 27 de mayo de 2010, en: <http://www.una.ac.cr/educare/PDF/PDF-VOL-XIII-N2-2009/11-ALFARO Y OTROS LA POBLACION.pdf>
- Sabino, C. (1998). *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos*. (3ª ed.). Argentina: Lumen/Humanitas.
- Shaffer, D. R. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. (5ª ed.). México: International Thomson Editores.
- Sheslow, D. V. (2008). La historia de la autoestima. *KidsHealth*. Obtenido el 8 de junio de 2010, en: http://kidshealth.org/kid/en_espanol/sentimientos/self_esteem_esp.html
- Sierra Bravo, R. (2003). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. (5ª ed.). Madrid: Thomson.
- Vázquez, A. M. (2000). La autoestima en los niños. *Saludalia interactiva*. Obtenido el 8 de junio de 2010, en:

http://www.saludalia.com/docs/Salud/web_saludalia/vivir_sano/doc/psicologia/doc/doc_autoestima.htm

▪ Villanueva Badenes, L.; Sorribes Membrado, S. & Isert Tauste, E. (2010). Estabilidad de las técnicas sociométricas en la etapa de educación infantil. *Jornades de Foment de la Investigació*. 1-10. Obtenido el 6 de mayo de 2010, en:

<http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi2/estabil.pdf>

▪ Yo, autoestima, autoconcepto. (s.f.). *Plan de acción tutorial: Gades*. Obtenido el 19 de junio de 2010, en:

http://www.cepmotilla.es/tutor/gades/gades_autoestima.pdf

APÉNDICE

TEST SOCIOMÉTRICO

NOMBRE Y APELLIDO: _____
 EDAD: _____ CURSO: _____

INSTRUCCIONES:

- A) Las preguntas que vas a contestar nos ayudarán a conocernos mejor y a trabajar más a gusto.
- B) Tus respuestas sólo las vamos a saber vos y yo, el resto de la clase no se enterará. Por favor, no hables con los demás acerca de tus respuestas mientras dure la prueba.
- C) Como máximo escoge tres nombres de entre tus compañeros/as, para cada una de las preguntas (escribe el nombre y el apellido del compañero/a).
- D) Contesta sinceramente.
- E) Esto no es un examen, no hay respuestas correctas ni incorrectas.
- F) Si tienes alguna duda, levanta la mano. Si lo has entendido todo perfectamente, comienza.
- G) Una vez que hayas terminado, por favor, no hables.

1) Indica a aquellos compañeros del curso a los que **elegirías** para trabajar en grupo una tarea de clase.

- 1.-.....
- 2.-.....
- 3.-.....

2) Indica a aquellos compañeros del curso a los que **no elegirías** para trabajar en grupo una tarea de clase.

- 1.-.....
- 2.-.....
- 3.-.....

3) Indica a aquellos compañeros del curso que crees **que te han elegido** para trabajar en grupo una tarea de clase.

- 1.-.....
- 2.-.....
- 3.-.....

4) Indica a aquellos compañeros del curso que crees que **no te han elegido** para trabajar en grupo una tarea de clase.

- 1.-.....
- 2.-.....
- 3.-.....

GRACIAS POR COLABORAR.

NOMBRE Y APELLIDO: _____
EDAD: _____ CURSO: _____

INSTRUCCIONES:

- A) Las preguntas que vas a contestar nos ayudarán a conocernos mejor y a trabajar más a gusto.
- B) Tus respuestas sólo las vamos a saber vos y yo, el resto de la clase no se enterará. Por favor, no hables con los demás acerca de tus respuestas mientras dure la prueba.
- C) Como máximo escoge tres nombres de entre tus compañeros/as, para cada una de las preguntas (escribe el nombre y el apellido del compañero/a).
- D) Contesta sinceramente.
- E) Esto no es un examen, no hay respuestas correctas ni incorrectas.
- F) Si tienes alguna duda, levanta la mano. Si lo has entendido todo perfectamente, comienza.
- G) Una vez hayas terminado, por favor, no hables.

1) Indica a aquellos compañeros del curso a los que **elegirías** para estar en el recreo.

- 1.-.....
- 2.-.....
- 3.-.....

2) Indica a aquellos compañeros del curso a los que **no elegirías** para estar en el recreo.

- 1.-.....
- 2.-.....
- 3.-.....

3) Indica a aquellos compañeros del curso que crees **que te han elegido** para estar en el recreo.

- 1.-.....
- 2.-.....
- 3.-.....

4) Indica a aquellos compañeros del curso que crees **que no te han elegido** para estar en el recreo.

- 1.-.....
- 2.-.....
- 3.-.....

GRACIAS POR COLABORAR.

ESCALA DE AUTOCONCEPTO INFANTO-JUVENIL DE PIERS-HARRIS.

NOMBRE Y APELLIDO: _____

EDAD: _____ CURSO: _____

➤ **Consigna:**

“Ahora vas a leer unas frases. Si la frase describe más o menos como te sientes la mayoría de las veces, contestas: "SÍ". Si no eres como la frase dice, contestas: "NO". Recuerda quiero que contestes de acuerdo a la manera como te sientes; aunque te sea un poco difícil decidir, tienes que elegir entre las respuestas: "SÍ" y "NO". No se puede agregar otra respuesta. No hay respuestas correctas o incorrectas. Trata de no dejar respuestas sin contestar.”

1. Mis compañeros de clase me toman el pelo. SI NO
2. Soy una persona feliz. SI NO
3. Me cuesta tener amigos. SI NO
4. A menudo estoy triste. SI NO
5. Soy inteligente. SI NO
6. Soy tímido. SI NO
7. Me pongo nervioso cuando la maestra me llama. SI NO
8. Me gusta el aspecto que tengo. SI NO
9. Me pongo mal cuando tenemos exámenes en la escuela. SI NO
10. Cuando sea grande, seré una persona importante en lo que quiera hacer. SI NO
11. Caigo mal a mis compañeros. SI NO
12. Me porto muy bien en la escuela. SI NO
13. Cuando algo sale mal, generalmente es por mi culpa. SI NO
14. Causo problemas a mi familia. SI NO
15. Soy físicamente fuerte. SI NO
16. Tengo buenas ideas. SI NO
17. Soy alguien importante en mi casa. SI NO
18. En general hago las cosas como yo quiero. SI NO
19. Soy bueno en actividades manuales. SI NO
20. Me doy por vencido fácilmente. SI NO
21. Soy bueno en mi trabajo escolar. SI NO
22. Hago muchas cosas mal. SI NO
23. Puedo dibujar bien. SI NO
24. Soy bueno en música. SI NO
25. Me porto mal en casa. SI NO
26. Soy lento para terminar mis tareas en la escuela. SI NO

27. Soy alguien importante en mi clase. SI NO
28. Soy nervioso/a. SI NO
29. Tengo lindos ojos. SI NO
30. Puedo dar buenas lecciones cuando paso al frente. SI NO
31. En la escuela, me la paso en la luna. SI NO
32. Molesto a mis compañeros. SI NO
33. A mis amigos les gustan mis ideas. SI NO
34. A menudo me meto en dificultades. SI NO
35. Soy obediente en casa. SI NO
36. Tengo suerte. SI NO
37. Soy bastante intranquilo. SI NO
38. Mis padres me exigen mucho. SI NO
39. Me gusta ser como soy. SI NO
40. Me siento dejado de lado. SI NO
41. Tengo lindo pelo. SI NO
42. A menudo me ofrezco para hacer trabajos como voluntario en la escuela. SI NO
43. Me gustaría ser diferente. SI NO
44. Duermo bien de noche. SI NO
45. Odio ir a la escuela. SI NO
46. Soy uno de los últimos para ser elegido en los juegos. SI NO
47. Me enfermo muy seguido. SI NO
48. A menudo molesto a los demás. SI NO
49. Mis compañeros de clase piensan que tengo buenas ideas. SI NO
50. Soy poco feliz. SI NO
51. Tengo muchos amigos. SI NO
52. Soy alegre. SI NO
53. Soy algo tonto/a. SI NO
54. Soy lindo/a. SI NO
55. Hago las cosas con muchas ganas. SI NO
56. Me peleo con frecuencia. SI NO
57. Me llevo bien con los varones. SI NO
58. La gente opina mal de mí. SI NO
59. Mi familia está desilusionada de mí. SI NO
60. Tengo una cara agradable. SI NO
61. Cuando trato de hacer algo, todo parece salir mal. SI NO
62. Estoy incómodo en casa. SI NO
63. Soy muy bueno en juegos y deportes. SI NO
64. Soy torpe. SI NO
65. Me gusta más mirar que jugar (en recreos o en el club). SI NO

- | | | | | |
|--|----|----|----|----|
| 66. Me olvido lo que aprendo. | SI | NO | | |
| 67. Todos se llevan bien conmigo. | SI | NO | | |
| 68. Me enojo fácilmente. | SI | NO | | |
| 69. Me llevo bien con las chicas. | SI | NO | | |
| 70. Leo muy bien. | SI | NO | | |
| 71. Trabajo mejor sólo que en grupo. | SI | NO | | |
| 72. Siento un gran cariño por mi hermano/ hermana. | SI | NO | SI | NO |
| 73. Tengo buen cuerpo. | SI | NO | | |
| 74. A menudo siento miedo. | SI | NO | | |
| 75. Estoy siempre tirando o rompiendo cosas. | SI | NO | SI | NO |
| 76. Puedo confiar en mí. | SI | NO | | |
| 77. Me siento inferior a otros chicos. | SI | NO | | |
| 78. Tengo malos pensamientos. | SI | NO | | |
| 79. Llora fácilmente. | SI | NO | | |
| 80. Soy una buena persona. | SI | NO | | |

GRACIAS POR COLABORAR.