

**LA REPRESENTACIÓN DEL AUTOCONCEPTO EN NIÑAS DE CINCO AÑOS
DE EDAD EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN**

BLANCA NUBIA CARDONA ACEVEDO

ESTUDIANTE

MARIA INES MEJURA ESCOBAR

TUTORA

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

ESCUELA DE PSICOLOGIA

MAESTRIA EN DESARROLLO INFANTIL

MANIZALES

2021

**LA REPRESENTACIÓN DEL AUTOCONCEPTO EN NIÑAS DE CINCO AÑOS
DE EDAD EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN**

BLANCA NUBIA CARDONA ACEVEDO

Informe final de tesis presentado como requisito para optar el título de Magíster en
Desarrollo Infantil

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

ESCUELA DE PSICOLOGIA

MAESTRIA EN DESARROLLO INFANTIL

MANIZALES

2021

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Manizales, julio de 2021

Contenido

Resumen	7
Introducción	8
1.1 Planteamiento del problema	11
1.2 Objetivos	14
Objetivo General	14
Objetivos Específicos	14
1.3 Justificación	15
1.4 Marco contextual	17
2. Marco referencial	18
2.1 Antecedentes investigativos	18
2.2 Marco teórico	20
3. Metodología	32
3.1. Tipo de estudio	32
3.2. Población y muestra	32
3.3 Técnicas e instrumentos	34
3.4 Procedimiento	32
3.5 Técnicas de análisis de la información	34
4. Resultados	38
Discusión y conclusiones	47
Referencias	51
Anexos	56

Lista de tablas

Tabla 1. Sistematización e interpretación de datos.....	36
Tabla 2. Correlación cualidad, características e indicadores.....	40
Tabla 3. Coeficiente de Pearson indicadores dibujo vs dimensiones.....	43

Lista de anexos

Anexo 1. Dibujos realizados por las niñas participantes
Anexo 2. Matriz de sistematización e interpretación de los dibujos
Anexo 3. Matriz correlaciones Pearson indicadores dibujos.....
Anexo 4. Ejercicio de las cometas con padres de las niñas participantes

Resumen

Este estudio se propuso con el objetivo de analizar la representación del autoconcepto en niñas de cinco años de edad que asisten a una institución educativa de la ciudad de Medellín. Desde el punto de vista metodológico, el estudio es descriptivo, no experimental con un diseño transversal. Para la recolección de la información, se aplicó el test de la figura humana y se recogieron las percepciones de los padres de familia sobre las fortalezas y debilidades de las participantes.

En los resultados se evidencia una correlación entre las características de la figura humana como ojos, piernas, brazos con indicadores con acatar normas, creatividad, apego y baja tolerancia a la frustración, que repercute en los rasgos conductuales, de relaciones y de contacto. Así mismo, se discute la importancia de estos resultados en aras de fortalecer el autoconcepto y por esta vía mejorar el desarrollo infantil desde la escuela.

Palabras claves: Autoconcepto, representación, figura humana

Abstrac

This study was proposed with the objective of analyzing the representation of self-concept in five-year-old girls who attend an educational institution in the city of Medellín. From a methodological point of view, the study is descriptive, not experimental with a cross-sectional design. To collect the information, the human figure test was applied and the perceptions of the parents about the strengths and weaknesses of the participants were collected.

The results show a correlation between the characteristics of the human figure such as eyes, legs, arms with indicators with abiding by rules, creativity, attachment and low

tolerance to frustration, which affects behavioral traits, relationships and contact with the population studied. Likewise, the importance of these results is discussed in order to strengthen self-concept and in this way improve child Development from school.

Keywords: Self-concept, representation, human figure.

Introducción

La educación emocional se fundamenta en dos procesos importantes como son el autoconcepto y la autoestima, que constituyen, fuente de discusión por cuanto muchos autores tienden a confundirlos o solaparlos. El primero hace referencia, a procesos cognoscitivos del ser y el segundo, a los aspectos valorativos del mismo.

La tendencia actual es la de integrar en el autoconcepto elementos cognitivo-afectivos, debido a que toda percepción de sí mismo, lleva implícita una valoración afectiva, esto no podría ser de otra manera, ya que los elementos subjetivos que implican un juicio de valor están mediados por la propia subjetividad del sujeto.

Las diferentes teorías psicológicas acerca del autoconcepto coinciden en que es una construcción propia del individuo, que se forma mediante la interacción de éste con su entorno y de las experiencias positivas y negativas que internaliza en sus dimensiones: física, afectiva, intelectual y social. (Loperena, 2008)

En esta discusión es imposible soslayar su contribución al desarrollo infantil por cuanto se espera que, a través de las estrategias adecuadas al fortalecer el autoconcepto desde la escuela, contribuya a mejorar la relación con los demás, el aprendizaje, pero sobre todo y más importante, generar autonomía y seguridad en los niños y en las niñas.

Este estudio se orientó con el propósito de analizar las representaciones del autoconcepto en niñas de cinco años de edad que asisten a una institución educativa de la ciudad de Medellín.

El trabajo se encuentra estructurado por capítulos. El primer capítulo: El problema, incluye el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación y el contexto en el cual se llevó a cabo el estudio; el segundo capítulo Marco de referencia, incluye el marco legal, los antecedentes investigativos y el referente teórico; en el tercer capítulo se da cuenta de la Metodología, que incluye el tipo de estudio, la unidad de análisis, la unidad de trabajo, las técnicas e instrumentos utilizados, el procedimiento y el plan de análisis de la información; el cuarto capítulo Resultados, incluye la discusión y las conclusiones, así como las recomendaciones y finalmente, las referencias consultadas.

Capítulo 1. El problema

1.1 Planteamiento del problema

Una amplia preocupación por la primera infancia, ha cobrado relevancia en las últimas dos décadas. De acuerdo con el MEN (2009) los niños y las niñas que reciben una adecuada atención durante su primera infancia, aumentan sus oportunidades de ingresar a tiempo a la educación formal, se desempeñan con mayor éxito a lo largo de sus estudios, mejoran sus posibilidades de acceso a la educación superior y, finalmente, tienen más capacidades para desenvolverse competentemente en su vida laboral, mejorando así sus posibilidades económicas y, por ende, la calidad de vida de su familia y la de su comunidad. De la mano por la preocupación por el desarrollo, se han sumado las discusiones sobre la importancia de la educación emocional para mejorar las capacidades en niños y niñas en aspectos integrales que contribuyan al ser, el hacer y el estar, favoreciendo la creación de un entorno protector y generador de confianza en sí mismo que permita enfrentar los retos del futuro.

La formación de los niños y las niñas que asisten a instituciones educativas pasa por la construcción cognitiva y social del autoconcepto, esto implica aspectos afectivos, motivacionales y evaluativos que se tejen desde las vivencias cotidianas y les sirven de referente para los aprendizajes académicos. El autoconcepto influye considerablemente en la conducta y en las vivencias del individuo. No se nace con un autoconcepto propio ya determinado, este permite la construcción de la autoimagen. Se puede hablar de autoconcepto

desde lo físico, lo académico, lo personal, lo social y lo emocional (Cazalla-Luna y Molero, 2013).

Varios estudios han abordado la temática del autoconcepto y su incidencia en distintos ámbitos. El estudio realizado por (Morelato et al., 2011), para analizar la relación entre el autoconcepto y el maltrato infantil, concluye que es posible evidenciar características comunes entre escolares víctimas de maltrato, ya que son más intranquilos y desobedientes que los demás. Otra característica, es el hecho de ser románticos y simpáticos en aras de compensar los problemas de afecto, o dicho de otra forma, agradar para elevar la autopercepción.

Por su parte, (Singh, 2013), en un estudio realizado para establecer la relación entre el autoconcepto y el rendimiento escolar, concluye que existe una correlación positiva entre el autoconcepto y los buenos hábitos de estudio y que esta combinación de factores permite mejorar el desempeño escolar en el área de matemáticas. A diferencia de ello y como predictor de la depresión infantil y juvenil autores como (Andrade et al., 2015; Chávez-Hernández et al., 2017), hallaron que el autoconcepto permite identificar conflictos, a partir de las formas como niños y niñas dibujan sus extremidades, las cuales revelan necesidades, desolación, sentimiento de abandono, conflictos de interacción social (p.261), entre otros.

Para otros autores como (Fernández & Goñi, 2008; Fernández-Zabala et al., 2015), el autoconcepto es responsable de las competencias sociales y ello implica que la noción del mismo, deba responder a un carácter multidimensional, jerárquico, consistente y modificable en el tiempo (p. 123-125). Existe también una clasificación del autoconcepto en las distintas dimensiones: personal, social y física (Fernández & Goñi, 2008; González, 2005). En este

sentido, estos autores ratifican que el autoconcepto, desde el punto de vista interno, se identifica cuando se inicia la adolescencia, a partir de factores como identificar si se es inteligente, sus habilidades en los deportes u otras áreas, si es aceptado y valorado, etc.

En Colombia, merece mención especial el estudio realizado por (Campo, 2014), titulado “El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia”, con la participación de 312 niños y niñas entre los 7 y 12 años. Los resultados reflejan en primer lugar, una correlación significativa entre el autoconcepto y la interacción con los adultos y con los compañeros, al ser la relación con los padres la más significativa en la medida en que contribuye a la autoestima y, de esta forma, afianzar una percepción adecuada de sí mismo/misma. La investigación demostró que cerca del 48,7% de los niños y niñas presentan dificultades en el reconocimiento del Autoconcepto, reflejadas en una percepción inadecuada de sí, ausencia de conciencia y bajo conocimiento de su yo físico y sentimientos. Sin embargo, está acorde con la edad que experimentan los sujetos estudiados. Por su parte el 43,6% cuenta con una baja interacción con adultos, evidente en conductas de apego, utilización de adultos como recurso y el 42,3% presentan baja interacción con los compañeros, reflejada en limitaciones para hacer amistades, responder o iniciar contactos sociales, entre otras.

De acuerdo con los estudios consultados, resulta de interés considerar las áreas educativas, familiares, socioeconómicas y los riesgos psicosociales, asociadas al autoconcepto. Interesa, por un lado, la identificación del autoconcepto de los niños y niñas que, de acuerdo con la literatura, se ha estudiado más en adolescentes y por el otro, el autoconcepto en los niños y niñas que asisten a instituciones que complementan el cuidado.

Este trabajo se llevó a cabo con el objetivo de analizar las representaciones del autoconcepto en niñas de cinco años de edad que asisten a una institución educativa del municipio de Medellín, con el fin de aportar lineamientos que lleven a que los niños tengan referentes para el constructo de la personalidad y puedan hacer conexión entre las relaciones tejidas en la casa y el colegio que llevan a reafirmar el autoconcepto. En este sentido, la pregunta que responde este estudio es: ¿Cuáles son las representaciones del autoconcepto las niñas de cinco años que asisten a una institución educativa del municipio de Medellín?

1.2 Objetivos

Objetivo General

Analizar las representaciones del autoconcepto en niñas de cinco años de edad que asisten a una institución educativa del municipio de Medellín.

Objetivos Específicos

Identificar las dimensiones y rasgos del autoconcepto expresados en el dibujo de la figura humana realizado por las niñas de cinco años que asisten a la Institución Educativa

Describir la relación entre las dimensiones y los rasgos del autoconcepto de las niñas de cinco años que asisten a la institución educativa.

1.3 Justificación

Las relaciones sociales en la infancia permiten la adquisición progresiva de una serie de capacidades y competencias fundamentales para el logro de una autopercepción satisfactoria y un adecuado funcionamiento global (Morelato e Ison, 2002). En el marco de las competencias infantiles se destaca la importancia del autoconcepto en la capacidad para autorregular las emociones y las conductas (Maddio, 2008).

El autoconcepto se considera el eje central para un desarrollo positivo de la personalidad. La mayor parte de los estudios analizan el autoconcepto en la infancia y la adolescencia, siendo muy poco frecuentes los estudios realizados durante los primeros años de vida.

El término autoconcepto es comprendido como un proceso complejo construido por múltiples percepciones, sentimientos y emociones sobre sí mismo. Diferentes autores (Alonso y Román, 2005; González-Pienda et al., 2000; Núñez y González-Pienda, 1994; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976, citados en Garaigordobil y Berrueco, 2007) afirman que en la formación del autoconcepto influye tanto la propia percepción del sujeto sobre sí mismo (dimensiones físicas, conductuales, afectivas y cognitivas) como la retroalimentación que recibe de los otros sobre las acciones que realiza, sus capacidades y características personales.

Las investigaciones realizadas sobre el tema, destacan varios factores que influyen en el autoconcepto, como los estilos de crianza, el rendimiento académico, la interacción con sus pares y adultos responsables de su cuidado. Algunos estudios, entre otros el realizado por (Rodríguez & Edén, 2008), señalan que el autoconcepto y el funcionamiento positivo se vinculan a estilos de disciplina parental funcionales, los cuales también predicen una mejor adaptación social de los niños.

En este sentido, un autoconcepto positivo posibilita una relación social adecuada y garantiza la proyección social de la persona, favoreciendo sentimientos de seguridad, pertenencia, confianza en sí mismo, aceptación de sí mismo y del entorno familiar y mejor rendimiento académico (Pacheco, León y Ortiz, 2013).

El estudio del autoconcepto en los niños y niñas, posibilita reconocer la imagen que han construido de sí mismos y ser conscientes de la posibilidad de su evolución, puesto que el autoconcepto no es innato, sino adquirido y es de carácter dinámico, lo que significa que puede debilitarse o mejorar (Branden, 2010).

De acuerdo con lo anterior, este estudio puede aportar las bases para la elaboración de programas de educación emocional en la Institución Educativa, por cuanto se constituye un entorno adecuado para experimentar emociones y crear respuestas adaptativas. Los programas de intervención en autoconcepto y autoestima contribuyen a la prevención de trastornos psicopatológicos, asociados a la depresión y a la sensibilidad interpersonal e inciden positivamente en el rendimiento académico. (Garaigordobil et al, 2005).

1.4 Marco Contextual

Institución Educativa Diego Echavarría Misas

La Institución Educativa donde se llevó a cabo el estudio, está ubicada en el Barrio Florencia, comuna nororiental de la ciudad de Medellín. Es una Institución de carácter oficial, laico e incluyente que surge como resultado de la fusión entre el Liceo Diego Echavarría Misas, el Liceo Nocturno Raúl Guevara Castaño y las escuelas Diego Echavarría Misas y 20 de julio. Cuenta con una población estudiantil que fluctúa entre los 580 y 560 estudiantes que van desde preescolar hasta grado once. Cabe mencionar, además, que la institución también cuenta con un número importante de estudiantes con discapacidad auditiva, autismo, intelectual, mental-psicosocial, cercano a los 56 estudiantes. La Institución cuenta con 83 profesores, rector y 4 coordinadores.

Los valores institucionales, se relacionan con la comunicación asertiva, la empatía y la resolución pacífica de los conflictos. Desde la visión Institucional, para el 2025 la Institución Educativa Diego Echavarría Misas, será una organización escolar de calidad certificada y reconocida por la formación en valores y un alto nivel de desempeño académico, con modalidades de formación técnica, que le permitan consolidarse como conquista, patrimonio y orgullo de la comunidad. Su misión se orienta a Formar personas identificadas con los valores y principios institucionales en los niveles de preescolar, básica, media académica y técnica, con competencias para interactuar con el mundo de la ciencia y la tecnología.

Capítulo 2. Marco referencial

2.1 Antecedentes investigativos

En España, la investigación titulada “La influencia del apego y el autoconcepto en los problemas de comportamiento de los niños y niñas de familias en desventaja socioeconómica”, realizada por Torres y Rodrigo (2014), se orientó con el objetivo de relacionar apego y autoconcepto bajo un enfoque descriptivo correlacional en el que participaron 102 familias.

Los resultados del estudio demostraron correlaciones importantes, en primer lugar, entre el apego y el comportamiento; segundo, entre la percepción de autonomía y la edificación del autoconcepto referido al mundo escolar; tercero, correlación entre coerción del cuidador y un autoconcepto volcado para el mundo escolar, entre los aspectos más destacables de este trabajo. El estudio concluye que cuando los cuidadores eran percibidos por los menores como atentos y responsables, los problemas cognitivos y sociales eran menores, en cambio, cuando los cuidadores eran percibidos efectuando más coerción emocional, los problemas cognitivos y sociales se incrementaban. Finalmente, se encontraron correlaciones significativas entre la variable pobreza de las narraciones del apego y las dimensiones externalización y problemas cognitivos y sociales.

En Argentina, la investigación realizada por Montserrat, Morelato, Maddio y Valdéz (2011) titulada “Autoconcepto en niños de edad escolar, el papel del maltrato escolar”, con una metodología descriptiva comparativa, se llevó a cabo con una muestra no probabilística de un grupo de 185 niños de 7 a 12 años.

Los resultados de la investigación demostraron que aquellos niños víctimas de maltrato tenían tendencias a ser tiernos, intranquilos, cariñosos y rebeldes; en cuanto los

niños no víctimas tenían tendencias a ser más dedicados, observadores, honestos, disciplinados, estrictos e inestables.

De acuerdo con resultados de investigación se sugiere trabajar en el fortalecimiento del autoconcepto en los niños víctimas de maltrato, enfocándose especialmente en los aspectos vinculados a la percepción negativa que muchos niños poseen de sí mismos y en las modalidades de expresión de sus emociones -área asociada a las necesidades de apoyo afectivo -dadas las dificultades en la regulación emocional que suelen presentar los niños maltratados (Cicchetti & Lynch, 1993).

También es importante apuntar al fortalecimiento de aspectos del sí mismo que se encuentran relacionados con áreas del rendimiento escolar, sentimientos, fortalecimiento de intereses y preferencias y consolidación de redes de apoyo social. Los autores, sostienen que este aporte, junto al tratamiento de las familias, el refuerzo de las redes comunitarias y la toma de medidas protectoras, permitirá a los niños víctimas de maltrato tener mejores perspectivas para retomar su desarrollo desde contextos más favorables.

En Colombia, el estudio titulado “El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia”, realizado por Campo (2013) con la participación de 312 niños, con edades comprendidas entre los 3 y 7 años, de ambos sexos, inscritos en instituciones educativas en los grados de párvulo, pre jardín, jardín, transición y primero, se orientó bajo un enfoque empírico analítico.

Las áreas que se tomaron como objeto de estudio de esta investigación, fueron el autoconcepto: desarrollo de la conciencia y el conocimiento que el niño tiene de sí mismo. Interacción con adultos: calidad y frecuencia de las interacciones de los niños con adultos. Interacción con los compañeros: calidad y frecuencia de las interacciones del niño con los compañeros de su misma edad

Los resultados reflejan que un niño que no cuenta con las adquisiciones sociales esperadas para su edad, presenta un desarrollo emocional bajo. De igual modo, un bajo autoconcepto, se correlacionó con dificultades de interacción con adultos o pares. El estudio concluye sobre la importancia de estimular y fortalecer el desarrollo personal y social en la infancia, por parte de la familia y la escuela.

2.2 Marco teórico

2.2.1 El autoconcepto en la perspectiva del Desarrollo infantil

El desarrollo infantil se define como un proceso individual que va a lo largo de la vida y por lo tanto es continuo, variable y evolutivo. Éste se desarrolla a través de fases en las distintas dimensiones (biológica, psicológica y social) donde el niño o niña adquiere una serie de habilidades motoras, cognitivas, lingüísticas y psicosociales y que tiene como propósito que éste haga parte de la sociedad. (Souza & Veríssimo, 2015).

El efecto directo de un adecuado desarrollo infantil producirá, entre otros efectos, la posibilidad de relacionarse acorde al contexto, un mayor rendimiento escolar, un desempeño cognitivo propio de la edad y mayor calidad de vida (p. 1101-1102). En el marco del desarrollo se pueden identificar varios subsistemas que influyen en el desarrollo de la infancia, al ser clave el papel que ejercen los cuidadores sobre el futuro de niños y niñas. Son estos sistemas, la familia, la escuela y las condiciones socioeconómicas y culturales.

En el plano específico del desarrollo cognitivo, Piaget fue el primero en proponer un modelo cognitivo evolucionista el cual atraviesa una serie de etapas a lo largo de la vida. De esta forma, la inteligencia se modifica con base en las interacciones y el desarrollo propio de la persona. (Loperena, 2008).

Un momento importante en este sentido, es el ingreso de los niños y niñas a contextos que exijan de ellos otras conductas y ampliar sus relaciones con los demás, lo cual implicará que ellos adquieran normas y valores, pero más importante aún, poner en diálogo el autoconcepto y lo que su entorno percibe de ellos (L'Ecuyer, 1985).

El autoconcepto juega un papel clave en relación con el desarrollo infantil y el adecuado rendimiento escolar, por cuanto implica que los adultos significativos (docentes, padres, cuidadores) y sus pares contribuyan a crear un ambiente adecuado de formación, a través del fomento de la confianza, la seguridad y el respeto, así como el desarrollo de actividades que motiven el desafiarse, a través de la mediación de los adultos (Loperena, 2008, p. 323).

2.2.2 El Autoconcepto en Niñas y Niños

En la revisión de literatura que hace Loperena (2008) se encontró que el autoconcepto en niños de preescolar, resulta sumamente complejo, puesto que cada patrón de comportamiento puede admitir diversas explicaciones, que dependerán en gran medida de los marcos teóricos de referencia que se tengan en relación con el desarrollo infantil.

Desde una concepción integral del desarrollo el autoconcepto se incluye una variable cognitiva (L'Ecuyer, 1991), que es regida por las mismas leyes que sigue la construcción de la inteligencia. Desde la perspectiva genética, el autor, en su modelo de desarrollo del autoconcepto coincide al señalar que, entre dos y cinco años, el niño afirma su yo y construye las bases del autoconcepto. Esto se hace evidente con el uso del lenguaje y con ciertas conductas, donde la imitación, la comunicación con los adultos y con sus pares se intensifica y el juego adquiere gran importancia. Hacia los tres años la construcción del sentido de identidad y la conciencia más clara de sí mismo, se desarrolla y manifiesta a través de las

posiciones; la diferenciación de los demás y la identificación con los otros. Al ingresar a la escuela el niño se enfrenta a un contexto diferente que le demanda nuevas formas de comportamiento y de relación con otras personas, se amplían sus experiencias y tiene que aprender normas y códigos del mundo de los adultos, a los que quizá se adapta pero que aún no comprende, esta situación le puede resultar difícil al no poder coordinar la percepción que tiene de sí mismo con la que los otros tienen de él, en un sentido integral del yo.

El carácter preoperatorio de su pensamiento, es decir la incapacidad para realizar operaciones mentales reversibles, determina que el niño perciba y entienda el mundo de manera diferente al adulto y por lo tanto, su forma de pensar y su comportamiento tienen características propias. Una de estas características es el egocentrismo, que es la tendencia a percibir, entender e interpretar el mundo a partir del yo. En cuanto a la percepción de sí mismo, su pensamiento concreto se manifiesta en las descripciones que hace de su propia persona a partir de sus rasgos físicos, intereses, acciones y otros aspectos concretos como sus posesiones.

Por otra parte, autores como Haussler y Milicic (1994), Arancibia et al. (1990), perciben el autoconcepto desde diferentes etapas:

- La primera es la *etapa existencial o del sí mismo primitivo*, que abarca desde el nacimiento hasta los dos años, el niño va desarrollándose hasta percibirse a sí mismo como una realidad distinta de los demás.
- La segunda etapa corresponde a *la del sí mismo exterior*, va desde los dos hasta los doce años, abarcando la edad preescolar y escolar. Es la etapa más abierta a la entrada de información y, en este sentido, es crucial el impacto del éxito y el fracaso, así como

la relación con los adultos. Así, en la edad escolar el autoconcepto tiene un carácter “ingenuo”, es decir, la forma en que el niño se ve a sí mismo depende casi totalmente de lo que los otros perciben y le comunican. Una de las figuras más relevantes en esta etapa es la del docente por el tiempo y rol que cumple influye en la imagen que el alumno tiene de sí mismo como estudiante (Arancibia et al., 1990).

- En la tercera etapa, denominada del *sí mismo interior*, el adolescente busca describirse en términos de identidad, haciéndose esta etapa cada vez más diferenciada y menos global. Si bien gran parte del sustrato de su autoconcepto ya se encuentra construida, esta es la etapa crucial para definirse en términos de autovaloración social (Haeussler y Milicic, 1994). De este modo, el conjunto de interacciones sociales vivenciadas por el adolescente va a definir gran parte de sus vivencias de éxito y fracaso y, por tanto, van a reforzar o introducir cambios en su autoconcepto. Es esperable, por tanto, que dada la gran cantidad de tiempo que permanece en el sistema escolar, serán las interacciones sociales que viva en la escuela las que jueguen también el rol más relevante en esta construcción (Cazalla-Luna & Molero, 2013, pp. 48-49).

El autoconcepto en el niño preescolar como dominio central de la personalidad, está influido o ligado a otros aspectos del desarrollo cognitivo y social. La percepción que el niño tiene de sí mismo impacta su conducta y su desempeño escolar.

Por su parte, Hart y Damon (1986) consideran que los niños desde pequeños tienen concepciones no sólo del sí mismo físico, sino también en las dimensiones del sí mismo activo y social. En los preescolares la descripción y valoración que hacen de sí mismos se

focaliza en los aspectos y atributos físicos, así como en sus posesiones materiales, pero también encontramos que en otras dimensiones empieza a manifestar otras características para describirse ligadas a sus actividades cotidianas, a las relaciones que establece con los demás o a sus estados emocionales, gustos y preferencias.

La postura de estos autores nos remite a cierto paralelismo con lo expuesto por Vigotsky (1975), otro de los teóricos en los que se ha fundamentado la educación preescolar. Una de sus aportaciones señala que el desarrollo cognoscitivo consiste en internalizar funciones que ocurren antes en el plano social. La internalización designa el proceso de construir representaciones internas de acciones físicas externas; en este sentido, el niño a partir de la interacción social y utilizando herramientas técnicas, psicológicas y culturales, interpreta su mundo. Las primeras, las emplea para modificar los objetos o dominar el ambiente, las psicológicas, como el lenguaje y otros sistemas simbólicos, para organizar su pensamiento y controlar su conducta; finalmente, las herramientas culturales que irán moldeando su mente, de tal manera que las dimensiones del sí mismo planteadas por Hart y Damon (1986) son, remitiéndonos a Vigotsky (1975), internalizadas de manera evolutiva, y el autoconcepto dependerán del tipo de interacciones sociales que cada niño tenga y de la mediación que las personas cercanas le brinden.

Bandura (1990) plantea que para entender mejor la manera en que los niños preescolares se perciben a sí mismos, es necesario recordar que, en esta edad, las características del pensamiento del niño no le permiten aún establecer relaciones lógicas entre los objetos o situaciones, debido a la centración de su pensamiento; por lo tanto, en relación con las expectativas dado que el niño está centrado en su propio punto de vista, no considera el punto de vista de otros. El autor, explica que podrían resultar indicadores útiles para

explicar algunas conductas del niño, autoconcepciones específicas, que el niño va elaborando a través de su experiencia, con lo que forma paulatinamente una percepción de lo que puede o no ser capaz de hacer. Las expectativas de autoeficiencia son resultado de la forma en que esta información es interpretada cognitivamente y están influidas por el contexto emocional y social dentro de los cuales se llevan a efecto tales interpretaciones.

En un trabajo previo, el autor sugería que también el juicio que los niños y las niñas realizan de su eficacia personal surge de las cuatro fuentes principales que maneja en su teoría: Autoeficacia directa, los logros personales y la opinión que el niño tenga de ellos, con base en los resultados de sus acciones, deriva, en parte, de la comparación que el pequeño hace de sí mismo con los demás.

Los niños en la etapa preescolar pueden comparar su habilidad en el juego con las habilidades de los demás; si encuentran que lo hacen bien se sentirán satisfechos. Fuente persuasiva de la autoeficacia. Se refiere a indicaciones verbales o persuasión que otras personas le hacen al niño. Estas pueden ser positivas, por ejemplo: “tú puedes hacerlo, eres capaz”, o negativas, del tipo: “no lo intentes”, y su impacto en la autoeficiencia irá en el mismo sentido.

Fuente emocional: Es el nivel de activación fisiológica y emocional que manifiesta el niño ante una tarea o situación. Una activación elevada puede afectar los juicios de manera positiva o negativa, si un niño está muy activo y excitado antes de realizar una actividad, ese estado emocional puede conducir a un desempeño superior si lo motiva el esfuerzo, o a una mala ejecución, si el nerviosismo impide que dé lo mejor de sí. Lo importante es brindar al niño en esta etapa, la seguridad necesaria para que pueda confiar y creer que posee la

capacidad para lograr un buen desempeño y construya expectativa de autoeficacia positivas que le ayuden a tener un buen concepto de sí mismo. (Bandura, 1986).

Harter (1985) sintetiza a través de su experiencia empírica las aportaciones del enfoque cognitivo social, para ella el autoconcepto es una construcción cognitiva, un sistema de representaciones descriptivas y evaluativas respecto al yo. El sentido de sí mismo implica tanto un aspecto cognitivo, lo que el niño piensa acerca de quién es y cuáles son sus capacidades y rasgos, como un aspecto social, lo que intuye que los demás piensan de él. Ambos tipos de procesos —la competencia en dominios importantes y la valoración percibida de los otros— tienen un impacto significativo pero parcial en la autoestima; además, los efectos de uno de estos procesos no compensan los del otro, lograr que un niño construya una autoestima elevada es resultado de la combinación de un alto apoyo social de los otros significativos y una baja discrepancia entre éxitos y pretensiones.

En los primeros años, las experiencias afectivas con las otras personas significativas, como el apoyo de los padres, familiares cercanos o maestros, constituyen un factor determinante en la valoración que el niño hace de su persona.

En cuanto a la discrepancia competencia-importancia, Harter (1998) manifiesta que, en edades tempranas, los niños no tienen las capacidades cognitivas necesarias para comparar simultáneamente jerarquías de competencia percibida e importancia del éxito, si bien los niños pequeños tienen la habilidad para compararse a sí mismos con otros, no pueden hacer uso adecuado de esa información y no la utilizan para efectos de autoevaluación. Por tanto, se puede apuntar que en la edad preescolar la autoestima general se fundamenta en fuentes externas —valoración de los otros— y sólo hasta entrada la adolescencia el sujeto se

autoevaluará basado en fuentes internas —juicios de competencia—. A los tres años los niños adquieren la conciencia de sí mismos, son capaces de identificarse como independientes de los otros, reconocen su imagen y se vuelven relativamente autosuficientes en sus necesidades básicas; afirman su personalidad a través de la negación y son capaces de identificar estados de ánimo en él y en los demás.

En uno de sus estudios con niños de cuatro a ocho años, Harter (1998) encontró que a los cuatro años los intentos de autodefinición son más completos y emplea un conjunto de características para describirse. Hacen referencia principalmente a comportamientos concretos, que pueden observarse; a características externas como las físicas; a sus preferencias; posesiones, y a su relación con miembros de su hogar.

La autora, menciona habilidades particulares sin generalizar —correr y brincar en lugar de ser atlético—. Se describen a sí mismos de manera irrealmente positiva y casi siempre acompaña su descripción con acciones demostrativas, lo que piensa de sí mismo es inseparable de lo que hace. En la evolución del autoconcepto éste sería el primer paso, de acuerdo con la teoría neopiagetiana. Las afirmaciones que el niño hace de sí mismo son representaciones únicas, independientes, unidimensionales. Su pensamiento pasa de un asunto a otro sin conexiones lógicas. En esta etapa él no concibe la experimentación de dos emociones al mismo tiempo (no puedes sentirte feliz y asustado). No les es posible descentrar, en parte debido a la limitada capacidad de su memoria de trabajo, y por la tanto es incapaz de considerar simultáneamente diferentes aspectos de sí mismo. Su pensamiento es de todo o nada. Le es imposible reconocer que su yo real, la persona que realmente es, no es igual a su yo ideal, aquella que le gustaría ser. Por tanto, se describe como un dechado de

virtud y de capacidad (Case, 1985, 1992; Fischer, 1980, [como se cita en Papalia et al., 2003]).

Entre los cinco y seis años el niño avanza al segundo paso, empieza a relacionar un aspecto de sí mismo con otro, pero estas relaciones de representación —conexiones lógicas entre aspectos de la imagen de sí mismo— las expresa en términos positivos de todo o nada. Lo anterior, se debe a que bueno y malo son opuestos y no logra comprender cómo se puede ser bueno para algunas cosas y no para otras. Por tanto, la autoestima en esta etapa de la vida no está basada en una apreciación real de las capacidades o rasgos.

Harter (1985) sostiene que tanto los éxitos o los fracasos que tiene el niño cuando intenta dominar una tarea, como las percepciones que tiene sobre la forma en que controla los resultados, y la retroalimentación que recibe de los agentes socializantes producen una serie de reacciones afectivas, que combinadas provocan un impacto directo sobre sus percepciones de competencia, y por consecuencia su orientación motivacional se verá afectada en sentido positivo o negativo.

En una investigación posterior Harter (1988) corrobora que los niños con alto rendimiento tienden a percibirse altamente competentes, en consecuencia, manifiestan reacciones positivas ante el trabajo escolar y se sienten satisfechos de su actuación académica, este entusiasmo incrementa el interés para el aprendizaje escolar, están motivados intrínsecamente y prefieren enfrentar retos que obtener el éxito fácilmente. Esta orientación motivacional lo conduce a un nivel más alto de rendimiento y el proceso tiende a repetirse. En contraposición otros niños con bajo rendimiento académico se sienten mal por su

desempeño escolar y se perciben incompetentes por tal motivo prefieren el trabajo fácil y evitan el reto, muestran, poco interés o gusto para el aprendizaje.

Esta orientación conduce a una motivación extrínseca y a niveles más bajos de rendimiento; esta situación se vuelve cíclica y el proceso se vuelve a repetir. De un lado, en el hogar el niño interioriza las normas, valores y formas de relación imperantes en el núcleo familiar, así mismo, se encuentra presente la necesidad de aprender o actuar que proviene de contingencias externas como ganar un premio, atender a las exigencias de los padres u obtener calificaciones altas. De otro lado, se encuentra el deseo de aprender o actuar que se origina en fuentes internas de curiosidad, de interés, de disfrute y de búsqueda innata de dominio y crecimiento. de éste inducirá en gran parte la imagen que tenga de sí mismo.

En estos primeros años la transmisión social y la relación afectiva, la recibe el niño, en la mayoría de los casos, de sus padres y demás familia, conformando una idea general de su propia estima, y cuando ingresa al jardín de niños corresponde al docente brindarle experiencias positivas que favorezcan una percepción positiva de sí mismo (SEP, 2002). La relación existente entre el autoconcepto y el desempeño escolar, hace evidente la necesidad de que las personas involucradas en la formación y el aprendizaje del niño consideren la importancia de promover un clima emocional positivo, de confianza, seguridad y respeto, que permita una comunicación efectiva y situaciones didácticas interesantes que representen retos alcanzables para el niño y le permitan poner a prueba sus capacidades, con el apoyo y mediación del adulto.

2.2.3 Autoconcepto y autoestima

Para Loperena (2008), es importante partir de una diferenciación entre autoconcepto y autoestima. Así, el autoconcepto se entenderá como el conjunto de *aspectos descriptivos* y *cognoscitivos* de sí mismo; en cuanto la autoestima constituye *aspectos valorativos* y *afectivos* de esta representación. Todas estas características son el producto de las interacciones sociales que generarán experiencias a ser interiorizadas en las dimensiones *física, afectiva, intelectual*. (p. 309-310). En este sentido, se puede identificar dicha percepción de sí o el *self* como el conjunto de características de tipo físico, pero también, desde los elementos verificables como lo que posee, sus gustos y *acciones* (p.317).

Sumado a estos aspectos y siguiendo las palabras de López y Schnitzler (1983), el autoconcepto posee una serie de características como: a) las informaciones que generan se van integrando al ser, b) es más o menos estable, c) dinámico, d) cuenta con varios aspectos los cuales son jerarquizados y e) el sujeto se conceptualiza a sí pero también en función de los entornos de su vida (físico, social y académico). Además de los aspectos ya precisados vale la pena destacar que la etapa de la primera infancia se caracteriza por un momento de la construcción del yo que a su vez está determinada por los entornos de socialización como son padres, maestros y compañeros (Franco, 2006).

La autoimagen se construye, a partir de tres elementos de los cuales el sujeto toma aspectos para su construcción. En primer lugar, la descripción física que en general coincide con la realidad cuando no existe una distorsión psicológica (por ejemplo, trastornos en la alimentación) o problemas de autoestima. Esta puede ir desde la descripción de características y sus atributos, por ejemplo, cabello-largo-café. En segundo lugar, en función del papel que se cumple en la sociedad, por ejemplo, pertenecer a una institución educativa o ser menor de edad. En tercer lugar, los rasgos personales, donde tiene un papel vital, las

emociones desde lo positivo ser solidario, abierto; desde lo negativo, la impulsividad, perfeccionista, etc. (Zeigler-Hill & Myers, 2011).

Capítulo 3. Metodología

3.1 Tipo de estudio

Estudio de corte descriptivo no experimental con un diseño transversal, realizado con el propósito de analizar las representaciones del autoconcepto en niñas de 5 años de la Institución Educativa de la ciudad de Medellín.

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe, 1986). Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar.

3.2 Población y muestra

En este estudio participaron veintinueve niñas de cinco años de edad que asisten a la Institución Educativa Diego Echavarría Misas. La selección de las participantes siguió un proceso no probabilístico, por lo que su selección fue por conveniencia.

3.3 Técnicas e instrumentos

Test de la figura humana de Manchover

El test es un instrumento aplicado en la evaluación psicológica en aras de identificar las características de la personalidad, a partir del dibujo de la figura humana. En consecuencia, el Test los clasifica a través de rasgos sociales, rasgos de contacto, rasgos misceláneos y los aspectos formales y estructurales. El instrumento evalúa aspectos como: fondo en el dibujo, figura humana, tamaño, simetría, posición, tema del dibujo (si se dibuja a sí mismo/misma).

En particular, presta importancia a las formas como se dibujan o se omiten los diferentes componentes como rostro, tronco y miembros superiores, miembros inferiores, al constituir indicadores de los distintos rasgos de personalidad (sociales, de contacto, etc.).

El test consta de 42 ítems que van desde las características del cuerpo humano, los rasgos misceláneos del cuerpo, como pueden ser tronco, senos, etc.; y los aspectos formales y estructurales como pueden ser: el tema, la simetría, el tamaño, las líneas, entre otros.

En términos generales, cada uno de estos indicadores se califica bajo la presencia o ausencia de cada una de las características presentes en los dibujos. Sin embargo, se presta especial atención al tamaño, la simetría, entre otros y sin dejar de considerar factores como la edad, el sexo y el contexto personal del niño o niña. Para la recolección de los datos se hizo del dibujo a través de la instrucción dibujarse a sí mismo en una hoja en blanco sin permitir borrar. Se realizó una distribución en grupos de 6 niñas y a través de un dibujo individual por cada participante (Anexo 1).

La estrategia metodológica, que permitió complementar la comprensión del trabajo realizado por las niñas, es la información obtenida de los padres. Para ello se hizo uso de la técnica “Las Cometas”, en un encuentro con los padres que apoyaba la comprensión del Autoconcepto. Este encuentro se realizó en la institución y tuvo una duración de dos horas.

3.4 Procedimiento

En primer lugar, se realizó un encuentro con los padres de las niñas para informarles sobre los objetivos de la investigación y obtener su consentimiento. Posteriormente, se llevó a cabo un ejercicio de percepción con los padres y las madres para identificar y analizar el contexto en el que se desenvuelven las niñas, definir sus debilidades y fortalezas con base en

el uso de la actividad “las cometas”- En segundo lugar, se aplicó el Test de la figura humana de Karen Machover (*Machover Test*).

Posteriormente, se procedió a realizar la sistematización y el análisis de los datos.

La información se sistematizó, mediante una escala de valoración numérica para cada una de las variables seleccionadas, posterior a ello, a cada uno de estos datos les fue aplicado el indicador de correlación de Pearson en aras de identificar relaciones significativas entre las características de los dibujos y la información de las cometas, las cuales se definen con variables relevantes del autoconcepto. La interpretación y cuantificación de los diferentes elementos que componen el autoconcepto se sistematizan a partir de las dimensiones conductual, de contacto y emocional, representadas a partir de las características plasmadas u omitidas en la figura humana.

3.5 Técnicas de análisis de la información

El análisis de la información se llevó cabo en dos fases. En la primera fase de sistematización, se acudió a la clasificación de cada uno de los elementos que componen el dibujo según cuatro tipos de rasgos: a) de conducta, b) de contacto, c) cognitivos y d) misceláneos (Portuondo, 2007). En consecuencia y siguiendo el Test de Machover, a cada ítem se le asignó un valor dependiendo la presencia (1), ausencia (0) o una clasificación más detallada cuando algún rasgo presentó características especiales, por ejemplo, un mentón curvo (0), redondeado (1), cuadrado (2), afilado (3).

La segunda fase correspondió a la interpretación de los resultados. En aras de obtener una visión integral, se hizo uso de la Guía de proyección a los distintos rasgos de personalidad asignando una dimensión negativa o positiva, según el resultado. Las cualidades positivas, son: 1) acatar norma, 2) filiación, 3) creatividad y 4) solidaridad.

Se entiende por “acatar norma”, “El acatamiento, por ejemplo, no sería realmente un tipo de conducta gobernada por reglas sino un patrón típico de conducta ante contingencias convencionales y, así, la aparente insensibilidad no sería más que el resultado del conflicto resultante de tener que escoger entre dos tipos de contingencias que, en un momento dado, serán competitivas entre sí” (Clavijo, 2004, p. 314); Se entiende por filiación “el interés por establecer, mantener o restaurar una relación afectiva positiva con una o varias personas” (Atkinson et al., 1954). La creatividad, es aquello que demanda ingenio, inventiva y talento y tiene un carácter multidimensional (Esquivias, 2014); la solidaridad se refiere a “comportamientos que benefician a otras personas y se realizan de forma voluntaria” (Chóliz Montañéz, 2004, p. 89).

Las cualidades negativas, son: 1) apego, 2) inestabilidad, 3) no acata norma, 4) baja tolerancia a la frustración. Se entiende por apego, según la teoría de John Bowlby, “todo aquel que permite al sujeto conseguir o mantener proximidad con otra persona diferenciada, generalmente considerada más fuerte y/o sabia, propio del ser humano, que motiva la búsqueda de proximidad entre el niño pequeño y sus padres o cuidadores”. (Garrido-Rojas, 2006, p. 494). La inestabilidad, es comprendida como “rápidos cambios en cuanto al estado emocional y en general independientes de estímulos causales externos o, al menos, poco proporcionales a los mismos” (Salgado, 2013, p. 419). El no acatar la norma, implica que el comportamiento del sujeto no se encuentra acorde a las convenciones sociales (Clavijo, 2004).

Por su parte, la baja tolerancia a la frustración, según (Amsel, 1958), “se define como la respuesta del organismo desencadenada cuando un sujeto experimenta una omisión o devaluación sorpresiva en la calidad o cantidad de un reforzador apetitivo, en presencia de

señales previa-mente asociadas con un reforzador de mayor magnitud” (Mustaca, 2017, p. 67). Estas ocho dimensiones pueden ser evidenciadas en los dibujos a partir de los indicadores, como lo muestra la tabla 1:

Tabla 1. Sistematización e interpretación de datos

Fase sistematización: Test de Karen Manchover (Portuondo, 2007)		Fase Interpretación (Hammer, 1992; Portuondo, 2007)	
		Dimensiones e indicadores	
Rasgos de conducta	Expresión facial, boca, labios, quijada, ojos, ceja, oreja, pelo, nariz, cuello, etc.	Cualidad (positiva)	Indicador dibujo
		1. Acata norma	Partes del rostro, brazos, piernas
		2. Filiación	Partes del rostro, piernas
		3. Creatividad	Partes del rostro, tronco, pecho
Rasgos de contacto	Brazos, manos, dedos, piernas, dedos de los pies	4. Solidaridad	Ojos, mentón, cuello, nariz, brazos
Rasgos Cognitivos	Tronco, senos, hombros, caderas-nalgas.	Falencia (negativa)	Indicador dibujo
		1. Apego	Labios, cabello, orejas, cuello, piernas, pies, tronco, pecho
		2. Inestabilidad	Ojos bizcos, dientes, brazos largos, manos grandes, desnudez, genitales
		3. No acata norma	Partes del rostro, brazos, piernas
		4. Baja tolerancia a la frustración	Ojos, cabello, piernas, pies, tronco

Fuente: Adaptado de (Hammer, 1992; Portuondo, 2007)

Para establecer la correlación, se utilizó el coeficiente de Pearson, que constituye una técnica bivariada, para identificar si existe una relación entre variables, la magnitud de esa relación y si su valor es positivo o negativo. Por lo tanto, el coeficiente varía entre -1 y 1. Los valores que se ubican entre 0 y 1 indican que la relación es directa, es decir, a medida que un valor de la variable es mayor su relación será mayor. En sentido contrario, cuando los valores se ubican entre 0 y -1 la relación es inversamente proporcional, dicho de otra forma, a medida que una variable aumenta el resultado disminuye. Cuando r es 0 indica que las variables no explican el resultado y por lo tanto, son independientes (Restrepo B & González L, 2007).

El coeficiente fue aplicado para calcular la posible correspondencia entre los indicadores de conducta, contacto y cognitivos, a través de las cualidades positivas: acatar norma, filiación, creatividad y solidaridad. Las falencias negativas: apego, inestabilidad, no acata normas y baja tolerancia a la frustración. Cualidades y falencias identificadas en cada figura dibujada por las niñas y aquí enunciadas como variables (boca, pies, brazos, etc).

Dado el número reducido de la muestra, la presencia de una correlación entre dos variables es aplicable cuando el coeficiente es superior a 1,66, como se observará en el apartado de resultados.

Capítulo 4. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados del estudio. En primer lugar, se presenta el análisis de las ocho dimensiones del autoconcepto: acatar normas, filiación, creatividad, solidaridad, apego, inestabilidad, no acatar normas y baja tolerancia. Estas dimensiones se reflejan, a través de indicadores en cuanto miembros inferiores, superiores, rostro, entre otros, plasmados en los dibujos. En segundo lugar, el análisis correlacional entre indicadores y variables, y, por último, se incorporó en el análisis las percepciones de los padres.

Dimensiones e indicadores del autoconcepto

A partir de los dibujos de figura humana elaborados por las niñas y la representación en las cometas según las percepciones de los padres, se llevó a cabo la clasificación de las dimensiones del autoconcepto (cuatro positivas y cuatro negativas), desde sus respectivas características e indicadores (

Tabla 2).

Las dimensiones positivas: acatar normas, filiación, creatividad y solidaridad, que a su vez son representadas en los dibujos, a partir de un conjunto de tres características: de conducta, contacto e impulsividad. Las características de conducta corresponden a la parte superior del cuerpo, como boca, mentón y ojos. Por su parte, el contacto se agrupa en los indicadores del dibujo relacionados con los brazos y las piernas. Finalmente, la impulsividad es reflejada en la parte del tronco y el pecho.

Tabla 2. Dimensiones e indicadores del autoconcepto

A) Dimensión	B) Grupo de características	C) Indicador en el dibujo
Positiva		
Acatar normas	Conducta	Sonrisa
		Mentón
		Ojos
	Contacto	Brazos definidos
		Brazos largos
		Pies largos
	Impulsividad	Tronco no definido
		Con pecho
		Sonrisa recta
Filiación	Conducta	Ojos pequeños
	Contacto	Piernas cortas
Creatividad	Conducta	Mentón redondo
	Contacto	Ojos pequeños
		Pies largos
	Impulsividad	Tronco no definido
		Tronco en triangulo
	Solidaridad	Conducta
Mentón cuadrado		
No tiene ojos		
Contacto		Nariz proporcional
		Cuello alargado
Negativa	B) Grupo de características	C) Indicador en el dibujo
Apego	Conducta	Brazos rectos
		Sonrisa recta
		Cabello largo
	Contacto	No tiene orejas
		Sin cuello
		Piernas cortas
	Impulsividad	Con pies
		Tronco no definido
		Con pecho
Inestabilidad	Conducta	Ojos cerrados
		No tiene ojos
		Nariz proporcional
		Cuello alargado
	Contacto	Brazos largos
		Con zapatos
		Pies largos
		Sonrisa recta
No acata norma	Conducta	Mentón redondo
		Brazos largos
	Contacto	Brazos definidos
		Piernas cortas

Baja tolerancia	Conducta	Ojos cerrados
		Cabello largo
	Contacto	Sin piernas
		Sin pies
	Impulsividad	Tronco no definido

Fuente: Elaboración propia

4.1. Relaciones entre dimensiones e indicadores del autoconcepto

En la Tabla 3, se presentan los resultados de relación entre la “cualidad” (columna A) primera columna de la izquierda y el “indicador del dibujo” (columna B), para establecer si la relación es positiva o negativa.

Así , en el caso de la cualidad “acatar normas” y el indicador del dibujo “brazos definidos” se observa que existe una correlación negativa, esto es, a menos definidos sean los brazos existe más la tendencia de la niña a acatar normas. Caso contrario, cuando existe una relación positiva nos indica que es proporcional, por ejemplo, en el caso de acatar norma una sonrisa recta es indicativo que se cumple la relación entre la presencia del indicador y la cualidad.

Tabla 3. Correlación cualidad, características e indicadores

A) Dimensión	B) Grupo de características	C) Indicador en el dibujo	D) Tipo de relación
Positiva			
Acatar normas	Conducta	Sonrisa recta	+
		Mentón redondo	+
		Ojos pequeños	+
	Contacto	Brazos definidos	-
		Brazos largos	+
		Pies largos	+
	Impulsividad	Tronco no definido	+
Con pecho		-	
Filiación	Conducta	Sonrisa recta	+
		Ojos pequeños	+
	Contacto	Piernas cortas	+
Creatividad	Conducta	Mentón redondo	+
		Ojos pequeños	+
	Contacto	Pies largos	+
		Tronco no definido	+
	Impulsividad	Tronco en triangulo	-
		Con pecho	-

Solidaridad	Conducta	Mentón cuadrado	+
		No tiene ojos	+
		Nariz proporcional	+
		Cuello alargado	+
	Contacto	Brazos rectos	+
Negativa	B) Grupo de características	C) Indicador en el dibujo	D) Tipo de relación
Apego	Conducta	Sonrisa recta	+
		Cabello largo	+
		No tiene orejas	+
		Sin cuello	+
	Contacto	Piernas cortas	+
		Con pies	+
	Impulsividad	Tronco no definido	+
Inestabilidad	Conducta	Ojos cerrados	+
		No tiene ojos	+
		Nariz proporcional	+
		Cuello alargado	+
	Contacto	Brazos largos	+
		Con zapatos	-
		Pies largos	+
No acata norma	Conducta	Sonrisa recta	+
		Mentón redondo	+
	Contacto	Brazos largos	+
		Brazos definidos	-
		Piernas cortas	+
Baja tolerancia	Conducta	Ojos cerrados	+
		Cabello largo	+
	Contacto	Sin piernas	+
		Sin pies	+
	Impulsividad	Tronco no definido	+

Fuente: Elaboración propia con medición de los datos en Stata

Como se observa en la Tabla 3, según los cálculos realizados en cada una de las cualidades identificada, existen una serie de elementos que las estructuran o son indicadores de esa relación. En este sentido, se encontró una relación positiva en relación a la cualidad “acatar normas”, a partir de las características sonrisa recta, mentón redondo, ojos pequeños, brazos y pies largos y tronco no definido, estas características también son compartidas por las personas “creativas”.

Esa relación positiva indica que cuanto más una niña tenga la tendencia a cumplir esas normas, más presentes serán estos rasgos en sus dibujos. A diferencia de ello, las personas

con filiación se caracterizaron por dibujar sonrisas rectas, ojos pequeños y piernas cortas. Por otra parte, las niñas que se caracterizan por ser solidarias, lo expresaron en sus dibujos, a partir del mentón cuadrado, no dibujaron ojos, una nariz proporcional al cuerpo, cabello alargado y brazos rectos.

Desde las falencias o cualidades negativas, se encontró una relación positiva entre el apego y las características descritas en los dibujos de las niñas que se caracterizan por: a) sonrisa recta, b) cabello largo, c) piernas cortas, sin orejas, d) sin cuello y sin tronco definido. Para el caso de las niñas que se caracterizan por no acatar normas se evidenció: a) sonrisa recta, b) mentón redondo, c) brazos largos y d) piernas cortas. En el caso de las niñas inestables se presentan: a) ojos cerrados o la ausencia de éstos y b) figuras alargadas (cuello o extremidades). La baja tolerancia se expresa en: a) ojos cerrados, b) cabello largo, c) ausencia de piernas y pies y d) tronco no definido.

Desde los valores negativos, el coeficiente de Pearson permite demostrar una relación inversa entre índice y su variable, es decir, aplicado al análisis, la impulsividad se manifiesta a mayor presencia de un tronco dibujado de forma diferente a un triángulo y/o la ausencia de pecho. A su vez, en el caso del contacto, la ausencia de los zapatos, denotará una persona más inestable, al igual que unos brazos más definidos, la niña tendrá mayor tendencia a no acatar normas.

Cabe resaltar en este sentido, una mayor correlación del indicador impulsividad en función de variables negativas que positivas, por cuanto sus valores se acercan al valor del coeficiente, pero son menores que éste, o, dicho de otra forma, las variables explicativas son inversamente proporcionales.

En la Tabla 4 se analiza la magnitud de la relación, es decir, medir la intensidad del vínculo. Cuanto más cercano sea ese valor a 0 menos fuerza tendrá esa relación y cuanto más se aproxima al 1,66 positivo o negativo, quiere decir que existe una mayor correlación entre la “cualidad” (columna A) y el “indicador del dibujo” (columna B).

Tabla 4. Coeficiente de Pearson indicadores dibujo vs dimensiones

Indicadores en el dibujo	Características personales							
	Dimensión Positiva				Dimensión Negativa			
	Acata normas	Filiación	Creativi dad	Solidarid ad	Apego	Inestabil idad	Norma	Baja toleranci a
Malhumor	-0,077 (- 0,403)	-0,141 (- 0,712)	-0,297 (- 1,404)	-0,225 (- 1,098)	-0,057 (- 0,298)	-0,242 (- 1,172)	-0,077 (- 0,403)	-0,059 (- 0,312)
Sonriente	0,0292 (0,1600)	0,1004 (0,5701)	0,1589 (0,9336)	0,1603 (0,9424)	-0,037 (- 0,200)	0,0913 (0,5163)	0,0292 (0,1600)	0,1885 (1,1272)
Sonrisa abierta	-0,090 (- 0,468)	-0,057 (- 0,300)	0,0573 (0,3180)	0,0661 (0,3685)	-0,053 (- 0,278)	0,0248 (0,1355)	-0,090 (- 0,468)	-0,107 (- 0,550)
Sonrisa recta	0,3606 (2,4293)	0,2970 (1,9079)	0,1414 (0,8220)	0,0075 (0,0406)	0,3851 (2,6452)	0,2133 (1,2952)	0,3606 (2,4293)	-0,059 (- 0,312)
Sonrisa con dientes	-0,165 (- 0,826)	-0,201 (- 0,988)	-0,165 (- 0,826)	-0,125 (- 0,639)	-0,155 (- 0,777)	-0,135 (- 0,684)	-0,165 (- 0,826)	-0,033 (- 0,176)
No tiene boca	-0,165 (- 0,826)	-0,201 (- 0,988)	-0,165 (- 0,826)	-0,125 (- 0,639)	-0,155 (- 0,777)	-0,135 (- 0,684)	-0,165 (- 0,826)	-0,033 (- 0,176)
Sin labios	0,1656 (0,9768)	0,2011 (1,2122)	0,1656 (0,9768)	0,1259 (0,7257)	0,1551 (0,9090)	0,1354 (0,7841)	0,1656 (0,9768)	0,0333 (0,1825)

Con labios	-0,165 (- 0,826)	-0,201 (- 0,988)	-0,165 (- 0,826)	-0,125 (- 0,639)	-0,155 (- 0,777)	-0,135 (- 0,684)	-0,165 (- 0,826)	-0,033 (- 0,176)
Mentón curvo	-0,280 (- 1,334)	-0,211 (- 1,035)	-0,280 (- 1,334)	-0,163 (- 0,815)	-0,250 (- 1,207)	-0,192 (- 0,950)	-0,116 (- 0,593)	-0,089 (- 0,461)
Mentón redondo	0,2457 (1,5239)	0,1483 (0,8654)	0,2457 (1,5239)	0,0270 (0,1477)	0,1923 (1,1523)	0,2203 (1,3440)	0,2457 (1,5239)	0,1551 (0,9090)
Mentón cuadrado	-0,045 (- 0,239)	0,0454 (0,2506)	-0,045 (- 0,239)	0,2602 (1,6294)	-0,017 (- 0,091)	0,0413 (0,2276)	-0,221 (- 1,080)	-0,080 (- 0,414)
Mentón afilado	0,0255 (0,1392)	-0,025 (- 0,135)	0,0255 (0,1392)	-0,181 (- 0,897)	0,0429 (0,2362)	-0,194 (- 0,959)	0,0255 (0,1392)	-0,047 (- 0,252)
Ojos abiertos	-0,100 (- 0,515)	-0,288 (- 1,369)	-0,230 (- 1,117)	-0,115 (- 0,590)	-0,168 (- 0,840)	-0,043 (- 0,229)	-0,100 (- 0,515)	-0,176 (- 0,877)
Ojos cerrados	-0,180 (- 0,892)	0,0250 (0,1363)	-0,025 (- 0,133)	0,1224 (0,7039)	0,0100 (0,0545)	0,2444 (1,5146)	-0,180 (- 0,892)	0,3380 (2,2376)
Ojos grandes	0,1307 (0,7552)	0,0454 (0,2506)	-0,045 (- 0,239)	-0,302 (- 1,427)	0,1605 (0,9435)	-0,325 (- 1,521)	0,1307 (0,7552)	-0,080 (- 0,414)
Ojos pequeños	0,3606 (2,4293)	0,2970 (1,9079)	0,3606 (2,4293)	0,2409 (1,4892)	-0,057 (- 0,298)	-0,014 (- 0,078)	0,1414 (0,8220)	-0,059 (- 0,312)
No tiene ojos	-0,165 (- 0,826)	0,1656 (0,9768)	0,2011 (1,2122)	0,2645 (1,6614)	0,2148 (1,3056)	0,2461 (1,5269)	0,2011 (1,2122)	-0,033 (- 0,176)
No tiene cabello	0,0374 (0,2054)	0,1559 (0,9140)	0,0374 (0,2054)	-0,059 (- 0,312)	-0,132 (- 0,668)	0,1167 (0,6691)	0,0374 (0,2054)	-0,070 (- 0,365)
Cabello largo	0,0670 (0,3740)	-0,067 (- 0,349)	0,0670 (0,3740)	0,1142 (0,6539)	0,2526 (1,5736)	0,0651 (0,3627)	-0,071 (- 0,372)	0,2645 (1,6614)
Poco cabello	0,2054 (1,2414)	0,0907 (0,5127)	0,0573 (0,3180)	-0,091 (- 0,471)	-0,053 (- 0,278)	-0,129 (- 0,654)	0,2054 (1,2414)	-0,107 (- 0,550)

Cabello de color	-0,238 (-1,153)	-0,025 (-0,135)	-0,238 (-1,153)	0,0996 (0,5656)	0,0429 (0,2362)	0,0796 (0,4472)	-0,238 (-1,153)	-0,047 (-0,252)
Cabello recogido	-0,180 (-0,892)	-0,130 (-0,658)	-0,025 (-0,133)	-0,042 (-0,224)	-0,146 (-0,735)	-0,078 (-0,404)	-0,025 (-0,133)	-0,098 (-0,506)
No tiene nariz	-0,172 (-0,856)	-0,088 (-0,455)	-0,172 (-0,856)	-0,210 (-1,029)	-0,114 (-0,583)	-0,131 (-0,663)	-0,172 (-0,856)	-0,165 (-0,826)
Nariz pequeña	0,2184 (1,3309)	0,0420 (0,2311)	0,0882 (0,4976)	0,2057 (1,2433)	0,1483 (0,8654)	0,0043 (0,0235)	0,0882 (0,4976)	0,2011 (1,2122)
Nariz proporcional	-0,165 (-0,826)	0,1656 (0,9768)	0,2011 (1,2122)	0,2645 (1,6614)	-0,155 (-0,777)	0,2461 (1,5269)	0,2011 (1,2122)	-0,033 (-0,176)
Nariz grande	0,0255 (0,1392)	-0,025 (-0,135)	0,0255 (0,1392)	-0,181 (-0,897)	0,0429 (0,2362)	0,0796 (0,4472)	0,0255 (0,1392)	-0,047 (-0,252)
No tiene orejas	0,1559 (0,9140)	0,2307 (1,4170)	0,1559 (0,9140)	0,0597 (0,3318)	0,3271 (2,1473)	0,0843 (0,4746)	0,1559 (0,9140)	0,0702 (0,3924)
Orejas pequeñas	-0,165 (-0,826)	-0,201 (-0,988)	-0,165 (-0,826)	-0,125 (-0,639)	-0,155 (-0,777)	-0,135 (-0,684)	-0,165 (-0,826)	-0,033 (-0,176)
Orejas proporcionales	-0,165 (-0,826)	-0,201 (-0,988)	-0,165 (-0,826)	-0,125 (-0,639)	-0,155 (-0,777)	-0,135 (-0,684)	-0,165 (-0,826)	-0,033 (-0,176)
Orejas con aretes	0,0255 (0,1392)	-0,025 (-0,135)	0,0255 (0,1392)	0,0996 (0,5656)	-0,223 (-1,086)	0,0796 (0,4472)	0,0255 (0,1392)	-0,047 (-0,252)
Sin cuello	0,1800 (1,0706)	0,1300 (0,7507)	0,1800 (1,0706)	0,0425 (0,2344)	0,3026 (1,9514)	0,0780 (0,4375)	0,0250 (0,1363)	0,0986 (0,5592)
Cuello alargado	-0,165 (-0,826)	0,1656 (0,9768)	0,2011 (1,2122)	0,2645 (1,6614)	-0,155 (-0,777)	0,2461 (1,5269)	0,2011 (1,2122)	-0,033 (-0,176)
Cuello corto	-0,116 (-0,593)	-0,211 (-1,035)	-0,280 (-1,334)	-0,163 (-0,815)	-0,250 (-1,207)	-0,192 (-0,950)	-0,116 (-0,593)	-0,089 (-0,461)

Fuente: Elaboración propia a partir de la medición en Stata

En la Tabla 4, se evidencian correlaciones entre indicadores y dimensiones. Se encontró que, las niñas que acatan normas y tienen filiación, se dibujan con ojos pequeños y/o sonrisa recta, en nuestro caso, los dibujos 6,12,18,20, 23 y 25 presentaron estos rasgos. Por su parte, la creatividad es una característica presente en niñas que dibujan sus ojos pequeños, característica que está presente en los dibujos 6, 18 y 20. Una niña solidaria se puede caracterizar por la presencia de un mentón cuadrado, la ausencia de ojos en su dibujo, una nariz proporcional y/o un cuello alargado, presente en los dibujos 3, 4, 6, 7 y 9.

El apego¹, otra de las características personales, está presente en los rasgos sonrisa recta, ausencia de orejas y/o sin cuello, elementos éstos evidenciados en todos los dibujos excepto en cuatro (1, 9,19 y 28). La baja tolerancia a la frustración, se evidencia cuando se dibujan ojos cerrados y/o cabello largo, lo cual fue evidente en los dibujos 3, 4, 5, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 18, 21, 23, 24, 25 y 28, es decir, casi la mitad de nuestra muestra.

Además de esta correlación entre indicadores y dimensiones, vale la pena destacar el indicador “norma” observable en la característica del dibujo “sonrisa recta”, que se puede interpretar tanto desde un punto de vista positivo como negativo, es decir, esta correlación explica que existe una relación con la norma y dependerá en función del contexto si es acatada o no. Así mismo, merece mención especial, el indicador inestabilidad para la cual se hizo uso de valores cercanos a 1,5 en este sentido las variables a) ojos cerrados (1,51), b) ausencia de ojos (1,53), c) nariz proporcional (1,53) y d) cuello alargado (1,53). Este indicador se cumple para los dibujos 2 y 27.

Por otra parte, se encontró que tanto la sonrisa recta, como los ojos pequeños son variables significativas para explicar temas conductuales y emocionales de las niñas en la

¹ En la teoría del apego construida por John Bowlby, el apego se clasifica en cuatro tipos: 1) seguro, 2) ansioso/ambivalente 3) evitativo y 4) desorganizado (Oliva, 2004).

medida que están asociadas con varias características personales tanto positivas como negativas y, por lo tanto, constituyen evidencia importante para construir diagnósticos de debilidades y fortalezas de las niñas en los entornos escolares.

En suma, los datos analizados demuestran que el indicador acatar normas puede ser explicado por labios y tamaño de los ojos, al igual que la filiación; la creatividad se explica, a partir del mentón y el tamaño de los ojos; la solidaridad en función del mentón cuadrado, la ausencia de ojos, el cuello alargado y la nariz proporcional. Todas estas características son positivas.

Por su parte, el apego es explicable desde una sonrisa recta, cabello largo, ausencia de orejas y cuello; en el caso de la impulsividad y al hacer uso de valores cercanos a 1,66 se encontró que puede ser explicada, a partir de ojos cerrados o la ausencia de éstos, nariz proporcional y el cuello alargado; una relación negativa con la norma se evidencia en un mentón redondeado y una sonrisa recta; finalmente, una baja tolerancia a la frustración es evidente en un dibujo con presencia de ojos cerrados y cabello largo.

Discusión y conclusiones

El autoconcepto cimienta la autoestima en la medida que constituye esa percepción cognoscitiva que se tiene de sí mismo/sí misma. Como discutimos en el apartado teórico, el autoconcepto se diferencia de la autoestima en cuanto ésta aplica una valoración positiva o negativa de sí. Sin embargo, tiene un papel muy importante en la posibilidad de favorecer la confianza necesaria con el otro y fortalecer la identidad en relación a sí mismo y a los demás (Roa, 2013).

Por lo tanto, se espera que al intervenir de forma positiva el autoconcepto en los niños y niñas, se vea reflejado en una mejor autoestima. Los resultados presentados, evalúan las características del autoconcepto a partir de ocho dimensiones, cuatro positivas y cuatro negativas. Además, en la indagación se encontró que los tres indicadores: de conducta, contacto e impulsividad son significativos.

Las correlaciones entre las características personales positivas y negativas, conduce a discutir sus efectos en los procesos de desarrollo infantil, vistos a la luz de la educación emocional y el fortalecimiento de la autoestima, como medio para mejorar el aprendizaje y las relaciones sociales de las niñas participantes.

En consecuencia, los resultados obtenidos demuestran la importancia de diagnosticar la situación de las niñas participantes en lo que, a la baja tolerancia a la frustración, se refiere. Como lo corrobora (Santiago, 2001) esta incapacidad para enfrentar el fracaso tiene efectos a futuro, pues implica la imposibilidad de finalizar tareas y proponerse metas y objetivos a futuro y cumplirlos.

Como bien se sabe, en la infancia se interiorizan las buenas y malas prácticas, los niños y las niñas requerirán de una intervención por parte de los adultos significativos (profesores,

padres, cuidadores) para fortalecer la capacidad de afrontar la no consecución de objetivos en un plazo inmediato.

El apego por su parte, ha sido fuente de grandes estudios y al cual se le atribuyen las mayores causas de fracaso en las personas. Sin embargo, éste puede ser positivo (apego seguro) o negativo (o inseguro) en las distintas formas que asume como la ambivalencia, el evitativo y el desorganizado. Por tanto, el apego en un sentido positivo puede actuar para potenciar al ser humano, mientras que en un sentido negativo incide en la afirmación, confianza en sí mismo, la capacidad para relacionarse afectivamente con los demás, la autonomía, entre otros aspectos. (Gago, 2016; Oliva, 2004).

¿Cómo incide el apego en el autoconcepto en relación con los resultados aquí obtenidos? En la imposibilidad de tomar decisiones por sí mismo y en ello se evidenció en los resultados una correlación adicional representada con el hecho de no acatar normas. Como bien indica Gago (2016), existen varias estrategias que contribuyen a transformar ese apego negativo en uno positivo, desde la transformación de situaciones de infelicidad, pasando por establecer relaciones con personas significativas; hasta explorar los sentimientos y acciones que están asociados a la figura de apego sea éste padre, madre o cuidador/cuidadora.

Otro aspecto a discutir tiene que ver con la intervención que se realiza en el aula y desde la cual se puede fortalecer el contacto de los niños y niñas. Fue evidente en los dibujos y en los resultados carencias como la ausencia de manos y brazos en las representaciones, lo cual implica baja o nula capacidad para conectarse con los demás, por ejemplo, a través del abrazo. En este sentido, es pertinente reflexionar sobre la importancia de desarrollar actividades lúdico-pedagógicas que contribuyan a mejorar las habilidades de contacto entre niños y niñas.

Cabe destacar, que todos estos datos son representativos para la muestra estudiada, y, por lo tanto, no es posible generalizar para otras poblaciones, por cuanto, en primer lugar, se trató de una muestra seleccionada de forma previa, es decir, no aleatoria; en segundo lugar, es una muestra pequeña en relación con el universo de la población infantil; en tercer lugar, las participantes son niñas y por lo tanto, requeriría de población masculina. Aun así, los resultados permiten identificar tendencias que pueden ser exploradas, a partir de un muestreo estadístico representativo.

Recomendaciones

Los resultados obtenidos, reflejan la necesidad de implementar estrategias dirigidas a fortalecer el autoconcepto, la comunicación, así como el contacto con los demás, teniendo en cuenta que el desarrollo de los procesos cognitivos emotivos, se fortalecen cuando los niños y las niñas confían en sus propias capacidades y tienen altas expectativas de autoeficacia.

El fomento del desarrollo de un autoconcepto positivo en los niños y las niñas, se reflejará en una mejor adaptación, expectativas razonables sobre sí mismos y sobre los demás, mayor actividad y flexibilidad en sus contactos sociales, fortaleciendo las redes de socialización. De esta manera, los niños y las niñas podrán comunicar sus pensamientos e inquietudes a las personas con quienes interactúan en su entorno familiar, educativo y social en forma abierta y sin temores de ser rechazados o excluidos. (Franco, 2016).

Vincular de manera efectiva a los padres de familia en los programas que realiza la Institución, con el fin de proveerles recursos para la adecuada orientación de los niños y niñas en estos primeros años, cuando se cimientan las bases de su personalidad.

Elaborar programas transversales en la Institución educativa orientados a la educación emocional de la población estudiantil, con el fin de fortalecer la expresión, percepción y comprensión de las emociones en si mismos y en los demás, así como la autorregulación emocional.

Desarrollar proyectos de investigación orientados a establecer la relación entre el autoconcepto y el apego en los primeros años de vida, así como explorar las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de los estudiantes de preescolar y básica primaria.

Referencias

- Andrade, J. A., Bustos, J. S., & Guzmán, P. (2015). Análisis de la figura humana en niños y niñas desplazados en Colombia. *El Ágora USB*, 15(1), 255-268.
- Arancibia, V. et al. (1990). *Test de Autoconcepto Académico*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Branden, N. (2010) *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona: Paidós, Ibérica.
- Campo, L. A. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Picogente*, 17(31), 67-79.
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 43-64.
- Chávez-Hernández, A. M., Correa-Romero, F. E., Klein-Caballero, A. L., Macías-García, L. F., Cardoso-Espíndola, K. V., & Acosta-Rojas, I. B. (2017). Sintomatología depresiva, ideación suicida y autoconcepto en una muestra de niños mexicanos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(3), 501-514.
- Cicchetti, D. & Lynch, M. (1993). Toward an ecological/transactional model of community violence and child maltreatment: Consequences for children's development. *Psychiatry*, 56, 96-117.
- Chóliz Montañéz, M. (2004). *Psicología de los motivos sociales*. Universidad de Valencia.
- Fernández, A., & Goñi, E. (2008). El autoconcepto: Una revisión necesaria. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 2(1), 13-22.
- Fernández-Zabala, A., Rodríguez-Fernández, A., & Goñi, A. (2015). La estructura del Cuestionario de Autoconcepto Social (AUSO). *Anales de Psicología*, 32(1), 199. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.193931>.

- Franco, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1-16.
- (2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. México
- Garaigordobil, M., Durá, A. & Pérez, J. I. (2005). Síntomas psicológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima. Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología clínica y de la salud*, 1, pp 53-63.
- Garaigordobil, M & Berruero, L. (2007) Autoconcepto en niños y niñas de 5 años: relaciones con inteligencia, madurez neuropsicológica, creatividad, altruismo y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, 30:4, pp 551-564.
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507.
- González, Ó. (2005). Estructura multidimensional del autoconcepto físico. *Revista Psico didáctica*, 10(1), 121-129.
- Haeussler, I., & Milicic, N. (1994). *Confiar en uno mismo*. Dollmen.
- Hart, D., & Damon, W. (1986). Development trends in self-understanding. *Social Cognition*, 4(4), 388-407.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth (R. Leahy, Ed.). Academic Press.
- Hausler, I. y Milicic, N. (1994). *Confiar en uno mismo*. Santiago de Chile: Dollmen
- L'Ecuyer R. (1985), *El concepto de sí mismo*, Oikos-Tau, Barcelona, España.
- López, E., & Schnitzler, E. (1983). *Factores emocionales y rendimiento escolar*. Paidós.
- Loperena, M. A. (2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Tiempo de educar*, 9(18), 307-327.
- Maddio, S. (2008). Solución de problemas interpersonales en niños: Generación de Pensamiento Alternativo y su relación con autoeficacia y autoconcepto. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Morelato, G., Maddio, S. & Valdés, J. L. (2011). Autoconcepto en niños en edad escolar. El papel del maltrato. *Revista Argentina de Psicología clínica*. Vol. XX. 2.

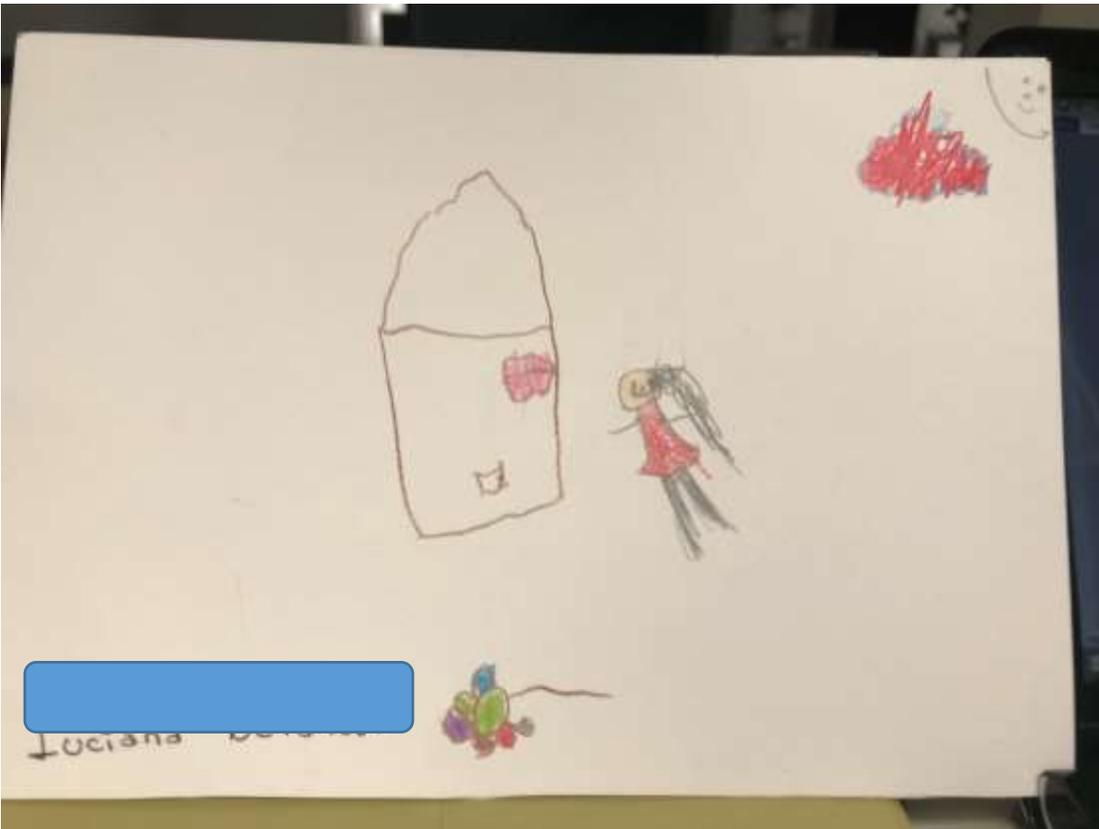
- Morelato, G. e Ison, M. S. (2002). Autoconcepto real e ideal en niños: Estudio comparativo. *Revista Irice*, 16, 35-48
- Morelato, G., Maddio, S., & Valdéz, J. L. (2011). Autoconcepto en niños en edad escolar: El papel del maltrato infantil. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XX (2), 151-159.
- Pacheco, L.V, León. M.E & Ortiz, J.J. (2013). Tutorías académicas: Influencia del autoconcepto en el rendimiento académico.
- Papalia, D. Wendkos, O y Duskun, F. (2003), *Desarrollo humano*. México: Mc. Graw Hill,
- Portuondo, J. A. (2007). La figura humana: Test proyectivo de Karen Manchover. Biblioteca Nueva.
- Rodríguez, C. M. & Edén, A. M. (2008). Disciplinary Style and Child Abuse Potential: Association with Indicators of Positive Functioning in Children with Behavior Problems. *Child Psychiatry y Human Development*, 39,2, 123-136.
- Rodríguez, F. y Castro, R. (2012). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. España.
- Salgado, A. (2013). Inestabilidad emocional y su repercusión en la nulidad del matrimonio matrimonial canónica. *Revista Española de Documentación Científica*, 70, 415-464.
- Santiago, S. (2001). Programa de intervención para mejorar la estabilidad emocional. *Clínica y salud*, 12(3), 367-390.
- Singh, P. (2013). Interaction Effect of Self-Concept and Study Habits on Academic Achievment in Mathematics. *International Journal of Science and Research*, 4(11), 482-485.
- Souza, J. M. de, & Veríssimo, M. de L. Ó. R. (2015). Child development: Analysis of a new concept. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(6), 1097-1104. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.0462.2654>.
- Torres, A., Rodrigo, M.J y (2014). La influencia del apego y el autoconcepto en los problemas de comportamiento de los niños y niñas de familias en desventaja. Universidad de la Laguna. España.
- Vigotsky, L. (1975). Pensamiento y lenguaje. Quinto Sol.

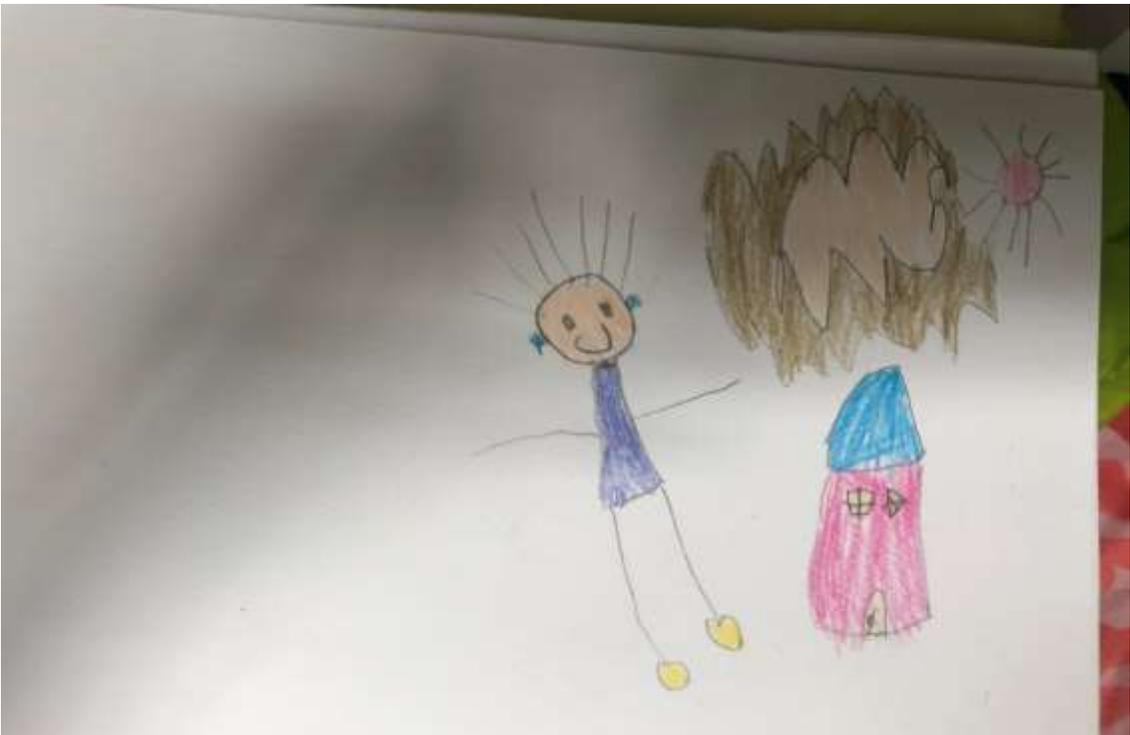
Zeigler-Hill, V., & Myers, E. M. (2011). An Implicit Theory of Self-Esteem: The Consequences of Perceived: Self-Esteem for Romantic Desirability. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 147-180.

ANEXOS



Anexo 1. Dibujos realizados por las niñas participantes











Anexo 2. Matriz de sistematización e interpretación de los dibujos

Matriz codificada autoconcepto 2020-05-22. [solo lectura] - Excel

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	
1		Di Autoc concepto: Social-bu	Emocional-Físico							Simetría		Posición		Tema dibujo		boca		labios		mentón
2				fondo (1) / no (0)	Figura humana: frente (0) / lado (1)		Tamaño: normal (0), grande (1), pequeño (2)		Simetría: Sí (0), No (1)		Posición: centro (0), izquierda (1), derecha (2)		tema dibujo: imagen de sí (0), introsorsión (1)			Boca: malhumor (0), sonriente (1), abierta (2), recta (3), dientes (4), no tiene (5)		Labios: No (0), Sí (1)		
3				0 Frente: acorde		0	no	1	abajo-izquierda		1	centro-abajo	0	imagen de sí mism	0	malhumor	0	no		0
4		1 muy reflejado la edad		0 Frente: acorde		0 normal	0	no	1		0	centro-abajo	0	imagen de sí mism	0	malhumor	0	no		0
5 Participante 1		2 Callendose/aka de equilibrio		0 Frente: acorde		0 normal	0	simetría		0	centro	0	imagen de sí mism	0	sonriente	1	no		0	curvo
6 Participante 2		3 Muy pequeño		0 Frente: acorde		0 pequeño	2	no	1		1	arriba-izquierda	0	Introsorsión	1	sonriente	1	no		0
7 Participante 3		4 Dibujo muy grande/ve identifi		0 Frente: acorde		0 grande	1	no	1		1	centro-izquier	0	imagen de sí mism	0	muy abierta	2			0
8 Participante 4		5 Es hombre o mujer?		0 Lado: acorde		1 pequeño	2	no	1		1	arriba-derecha	0	imagen de sí mism	0	abierta	2	no		0
9 Participante 5		6 Callendose/aka de equilibrio		0 Frente: acorde		0 pequeño	2	no	1		1	arriba-izquierda	0	imagen de sí mism	0	sonriente	1	no		0
10 Participante 6		7 Callendose/aka de equilibrio		0 Frente: acorde		0 pequeño	2	no	1		1	abajo-centro	0	imagen de sí mism	0	sonriente	1	no		0
11 Participante 7		8 muy reflejado la edad		0 Frente: acorde		0 normal	0	simetría		0	abajo-centro	0	imagen de sí mism	0	abierta	2	no			0
12 Participante 8		9		0 Frente: acorde		0 normal	0	simetría		0	abajo-centro	0	imagen de sí mism	0	sonriente	1	no			0
13 Participante 9		10		0 Frente: acorde		0 pequeño	2	no	1		1	centro-derech	0	Introsorsión	1	abierta	2	no		0
14 Participante 10		11		0 Frente: acorde		0 grande	1	no	1		1	centro-abajo	0	imagen de sí mism	0	sonriente	1	no		0
15 Participante 11		12		0 Frente: acorde		0 pequeño	2	no	1		1	abajo-izquierda	0	imagen de sí mism	0	recta	3	no		0

Anexo 3. Matriz correlaciones Pearson indicadores dibujos

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	
1		Malhumor	Sonriente	Sonrisa abierta	Sonrisa recta	Sonrisa con dientes	No tiene boca	Sin labios	Con labios	Menton curvo	Menton redondo	Menton cuadrado	Menton afilado	Ojos abiertos	Ojos cerrados	Ojos gr...
2	Acata normas	-0,078	0,029	-0,091	0,361	-0,166	-0,166	0,166	-0,166	-0,281	0,246	-0,045	0,026	-0,100	-0,180	
3	Filiación	-0,141	0,100	-0,057	0,297	-0,201	-0,201	0,201	-0,201	-0,212	0,148	0,045	-0,026	-0,289	0,025	
4	Creatividad	-0,297	0,159	0,057	0,141	-0,166	-0,166	0,166	-0,166	-0,281	0,246	-0,045	0,026	-0,230	-0,025	
5	Solidaridad	-0,226	0,160	0,066	0,008	-0,126	-0,126	0,126	-0,126	-0,163	0,027	-0,260	-0,181	-0,116	-0,122	
6	Apego	-0,057	-0,038	-0,053	0,385	-0,155	-0,155	0,155	-0,155	-0,251	0,192	-0,017	0,043	-0,160	0,010	
7	Inestabilidad	-0,243	0,001	0,025	0,213	-0,135	-0,135	0,135	-0,135	-0,193	0,220	0,041	-0,195	-0,044	0,244	
8	Norma	-0,078	0,029	-0,091	0,361	-0,166	-0,166	0,166	-0,166	-0,116	0,246	-0,222	0,026	-0,100	-0,180	
9	Baja tolerancia	-0,060	0,189	-0,106	-0,060	-0,033	-0,033	0,033	-0,033	-0,069	0,155	-0,080	-0,048	-0,177	-0,338	
10	Acata normas	-0,404	0,160	-0,448	2,428	-0,826	-0,826	0,977	-0,826	-1,335	2,826	-0,240	0,139	-0,516	-0,893	
11	Filiación	-0,713	0,370	-0,300	2,988	-0,989	-0,989	1,212	-0,989	-1,036	0,865	0,251	-0,134	-1,370	0,336	
12	Creatividad	-1,405	0,934	0,318	0,822	-0,826	-0,826	0,977	-0,826	-1,335	2,826	-0,240	0,139	-1,117	-0,333	
13	Solidaridad	-1,099	0,942	0,360	0,041	-0,639	-0,639	0,726	-0,639	-0,816	0,148	2,826	-0,898	-0,590	0,704	
14	Apego	-0,299	-0,201	-0,279	2,688	-0,777	-0,777	0,909	-0,777	-1,208	1,152	-0,092	0,236	-0,841	0,025	
15	Inestabilidad	-1,173	0,516	0,136	1,295	-0,684	-0,684	0,784	-0,684	-0,950	1,344	0,228	-0,960	-0,229	1,028	
16	Norma	-0,404	0,160	-0,448	2,428	-0,826	-0,826	0,977	-0,826	-0,593	2,826	-1,080	0,139	-0,516	-0,893	
17	Baja tolerancia	-0,313	1,127	-0,553	-0,313	-0,177	-0,177	0,183	-0,177	-0,463	0,909	-0,415	-0,252	-0,878	2,228	
18			1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0
19			1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
20			0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0
21			0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1
22			0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0
23			0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0
24			0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
25			0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0
26			0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0

Anexo 4. Ejercicio de las cometas con padres de las niñas participantes

