

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA: PSICOLOGÍA



TESIS DE GRADO
“LAS REPRESENTACIONES COGNITIVAS SOBRE LA
NIÑEZ DE PADRES DE FAMILIA EN SITUACION
EDUCATIVA”
POR: CARLOS SABINO PAREDES PACO
TUTOR: LIC. CARLA ANDREA MORALES CHAVEZ.

LA PAZ – BOLIVIA

Diciembre, 2018

Dedicatoria

A Dios por haberme permitido llegar a este punto y haberme dado Salud para lograr mis objetivos, además de su infinita bondad.

A mis padres, Ángel Víctor Paredes Alanoca y Elisabet Paco Huacani, por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, por la motivación constante que me ha permitido ser una persona de bien. Sigo aprendiendo de su esfuerzo y valor...

Agradecimientos

Agradezco a mi esposa Rossely Cazas García, que me permite continuar mis estudios; mi ayuda idónea y mujer virtuosa. Sus consejos siempre me son útiles en el ministerio pastoral.

A mis hijos Andrei y Arlet, que representan la fuerza y motivación diaria; llegaron a mi vida como el resplandor del Sol que llega siempre a su tiempo.

A mi tutora Lic. Carla Andrea Morales Chávez, por el tiempo brindado y su apoyo, además por su cálida comprensión y en el proceso de la investigación y presentación de este trabajo.

A los catedráticos de la carrera de Psicología: Dr. Porfidio Tintaya Condori, Lic. Marcos Fernández, Lic. René Calderón Gemio, Dra. Margaret Hurtado López y Lic. Susana Aramayo Salinas, por los conocimientos impartidos durante mi estadía en la carrera.

Resumen

La interacción e influencia en el fenómeno de las representaciones cognitivas en la comunidad educativa es importante para la consolidación de la conciencia y ejercicio progresivo de su rol educativo de los niños, cuyo impacto se sustenta en su futura interacción social.

La presente investigación busca relevar objetivamente los principales factores de la educación de la niñez y su representación cognitiva como un aporte al conocimiento específico, basado en la comprensión de los elementos cognitivo comportamental y emocionales que influyen en el ejercicio de sus valores y representaciones de la niñez.

Es importante destacar que la presente investigación evalúa y analiza la teoría y los resultados de las variables, que den fidelidad al caso institucional tratado, que a su vez permite corroborar de manera indirecta y como aporte, los medios y recursos masivos que tratan directa e indirectamente esta temática.

Si bien existe un marco legal que sustenta el reconocimiento del derecho a la participación de los niños y las niñas en el contexto educativo, el contexto adulto aún se resiste a reconocerlos como ciudadanos generando un factor que inhibe la ejecución de las representaciones de la niñez que le corresponden a los niños y niñas. El comportamiento de la representación cognitiva de las representaciones de la niñez de los niños es divergente y genera barreras en la consolidación de los esquemas cognitivos y practica de las mencionadas representaciones de la niñez de los niños en los ámbitos familiares, educativos y de la comunidad.

En la presente investigación se define el tipo de instrumento de medición, para la recolección de información que una vez aplicados dan pie a realizar un análisis de contraste de la auto sostenibilidad de las representaciones cognitivas.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	5
I ÁREAS DEL PROBLEMA.....	5
1.1 Planteamiento del problema.....	6
1.2 El problema y su contexto.....	9
II PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	12
2.1 Elementos del problema que se conocen	13
2.2 Elementos del problema desde el punto de vista investigativo.....	13
2.3 Preguntas de la investigación.....	15
III OBJETIVOS	16
3.1 Objetivo general.....	16
3.2 Objetivos específicos.	16
IV JUSTIFICACIÓN	17
4.1 Justificación social	18
4.2 Justificación demográfica	19
4.3 Justificación metodológica.....	19
4.4 Justificación teórica.....	20
CAPITULO II MARCO TEORICO	28
REPRESENTACIONES COGNITIVAS	28
LAS REPRESENTACIONES COGNITIVAS EN RELACION AL CONTEXTO ...	30

3.	CONSIDERACIONES Y DEFINICIONES CONCEPTUALES.....	30
3.1	Alteraciones emocionales	34
3.3	Autoestima	35
3.4	Habilidades sociales.....	36
4.	INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	36
4.1	El núcleo central y el sistema periférico de las representaciones cognitivas.....	36
4.2	Representaciones cognitivas de la niñez.....	38
4.3.	Los niños y las niñas como sujetos de representaciones de la niñez.	39
4.4	Congresos mundiales por las representaciones de la niñez de los niños y las niñas 45	
	CAPITULO III METODOLOGIA.....	46
I.	TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.	46
1.1	Unidad de análisis	46
1.2	Análisis de resultados	46
II.	DEFINICIÓN DE VARIABLES.....	48
2.1	Variable independiente	49
2.2.	Variable dependiente.....	49
2.3	Integración analítica y explicativa de las variables.....	49
2.4	Definición operacional de variables.....	50
III.	POBLACIÓN Y MUESTRA.....	58
3.1	Universo de estudio.....	58
3.2.	Muestra	59
IV.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	59

V. DISEÑO DEL ESTUDIO	60
5.1. Procedimiento	61
5.2. Diseño de la investigación	63
5.3. Evaluación a los padres de familia.....	70
5.4 Costo experimental	77
CAPITULO IV PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	78
4.1 TÉCNICAS DE ANÁLISIS	78
4.1.1. Análisis descriptivo.....	78
4.1.2. Modelo de Markov.....	78
4.1.3. Modelo de Bayes.....	78
4.1.4. Resultados y análisis de cada variable a nivel factorial intra grupo- inter Grupo	79
4.1.5 Resultados por factores de cada variable independiente a nivel factorial intra grupo- inter grupo	79
4.2. RESULTADOS COMPARATIVOS DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES	79
4.3. ANALISIS COMPARATIVO DE LOS GRUPOS INTERVINIENTES EN EL ESTUDIO	87
4.4 CALCULO PARA EL MODELO DE MARKOV	91
4.5 CALCULO LÓGICO PARA EL MODELO DE MARKOV	93
CAPITULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	94
5.1. CONCLUSIONES ESPECÍFICAS DE EVALUACION DE REPRESENTACIONES COGNITIVAS DE LA NIÑEZ DE PADRES DE FAMILIA.....	94

5.2 CONCLUSIONES DE LA EVALUACION DE REPRESENTACIONES COGNITIVAS DE LA NIÑEZ EN NIÑOS Y NIÑAS	96
5.3 ANÁLISIS	108
5.4. RECOMENDACIONES.....	111
5.5. CONSIDERACIONES CONCLUSIVAS FINALES.....	119
BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	125
ANEXOS	128
ANEXO 1.....	128
ANEXO 2.....	135
ANEXO 3.....	144
ANEXO 4.....	148
ANEXO 5.....	149
ANEXO 6.....	150
ANEXO 7.....	152
ANEXO 8.....	155
ANEXO 9.....	158

INDICE DE CUADROS

Cuadro N° 1 ¿Qué es para usted una baja autoestima?	71
Cuadro N° 2 ¿Su niña o niño ha demostrado manifestaciones de?	71
Cuadro N° 3 Su niña o niño ha demostrado:	72
Cuadro N° 4 ¿Su niña o niño presentan Ansiedad?	73

Cuadro N° 5 ¿A la niña o niño le cuesta mantener su atención sobre una amplia gama de actividades?	73
Cuadro N° 6 ¿Su niña o niño tiene angustia inesperada?.....	74
Cuadro N° 7 ¿Qué es para usted una habilidad?	74
Cuadro N° 8 ¿Usted considera que las habilidades nacen con la niña o el niño o las adquiere durante su desarrollo? ¿Porque?.....	75
Cuadro N° 9 ¿Considera usted que las habilidades sociales son importantes en el desarrollo de la niña o el niño?	75
Cuadro N° 10 ¿Su niña o niño presenta dificultades para realizar sus tareas?.....	76
Cuadro N° 11 Desde el punto de vista científico las habilidades cognitivas son aquellas que permiten a la niña o al niño analizar, comprender y procesar, la información recibida en su mente. Basado en este concepto ¿Qué es para usted una habilidad cognitiva?	76
Cuadro N° 12 ¿Cree usted que un niño o niña tiene el mismo derecho que un adulto.	

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Registro de Conductas adaptativas en el Aula-Forma maestros.....	79
Tabla 2 Resultados Comparativos de la aplicación de VI.2.1. en cada una de sus categorías	80
Tabla 3 Resultados comparativos de la aplicación de la VI.2.2 en cada una de sus categorías	82
Tabla 4 Resultados Comparativos de la aplicación de la VI. 3 en cada una de sus categoría.	84
Tabla 5 Resultados Comparativos de la aplicación de la VI.4 en cada una de sus factores (categorías-pruebas).	86

INTRODUCCIÓN

La investigación de las representaciones cognitivas constituye un desafío desde las diferentes disciplinas sociales que intentan la comprensión de los complejos y variados fenómenos inmersos en las prácticas sociales desde niveles y perspectivas tanto individuales como sociales. El interés conceptual y metodológico en dichas representaciones posibilita la indagación y exploración de las percepciones, valoraciones, actitudes y definiciones que intervienen en la construcción de las realidades sociales que orientan y direccionan las interacciones con los objetos y sujetos tanto del mundo social como natural.

Desde esta perspectiva y en coherencia con su principal exponente Serge Moscovici (1973 en Castorina 2003) las representaciones cognitivas son sistemas de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en sus mundo social y material y dominarlo; y en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles una serie de esquemas para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos del mundo y de la historia individual y grupal.

Por lo cual se deriva la posibilidad de una doble perspectiva de análisis de las representaciones cognitivas: la primera como proceso es decir la génesis y desarrollo de la representación y la segunda como producto que indicaría el acceso o análisis de una representación ya construida. Para el caso específico del presente estudio se analizaron las representaciones cognitivas de la participación como producto abordando su contenido como un campo estructurado que integra los elementos de la representación para develar el núcleo central y los elementos periféricos alrededor de los cuales se encuentra cristalizada la representación.

Para tal efecto las representaciones cognitivas de la participación de los niños y las niñas en la sociedad, se contextualiza en la democracia como un medio de desarrollo para

la infancia y la adolescencia, la cual requiere el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos plenos de representaciones de la niñez y protagonistas de su desarrollo integral tanto en la familia como en la comunidad, con derecho a participar, organizarse y exigir el goce y respeto de sus representaciones de la niñez por parte de todos los actores sociales tal y como fue señalado en el V congreso mundial por las representaciones de la niñez de la infancia y la adolescencia.

La interacción e influencia en el fenómeno con la comunidad educativa que se describe durante el trabajo y mediante su justificación teórica y práctica, es importante para la consolidación de la conciencia y ejercicio progresivo de las representaciones cognitivas de la niñez de los niños, cuyo impacto se sustenta en su futura interacción social. La relevancia de la presente investigación toma en cuenta tres núcleos de la representación cognitiva de los niños en el entorno familiar de padres, educativo y social. Cada uno de estos núcleos se explicarán teórica y prácticamente en los alcances de la investigación, su ámbito geográfico, el caso sectorial de la institución educativa que nos permitan determinar los elementos del problema que se conocen desde un punto de vista teórico y otros estudios relacionados con la investigación en campo.

La presente investigación tiene el objeto de utilizar las herramientas de la psicología cognitivo comportamental para el análisis de la representación cognitiva de las representaciones de la niñez, y el análisis psicosocial abocado a la percepción de los niños y niñas y los Padres en un segmento de 6 a 12 años acerca de sus representaciones de la niñez de forma bidireccional como también las importantes transversales de su entorno considerado para la presente investigación, como su impacto social (familias con interacción geográfica y de influencia en el entorno de convivencia social y en su comunidad educativa).

Es importante destacar que en el presente trabajo se pretende relevar objetivamente los principales factores de las representaciones de la niñez de la y niñez y su representación social como un aporte al conocimiento específico, de acuerdo al caso de estudio elegido (que se aclara y justifica en el desarrollo del trabajo), en vías de

consolidar una relación hipotética deductiva para el planteamiento de futuras propuesta profilácticas en el constructo de la conciencia, autonomía, autoprotección, denuncia y conciliación en la interacción y consolidación de los mensajes y comunicación adecuada acerca de las representaciones cognitivas de la niñez , constituyéndose ellos como la hegemonía del presente trabajo con la importante transversal de la comunidad educativa la sociedad y las familias, entendiendo de ésta manera un estudio objetivo de representación social y cognitiva.

Es importante destacar que la presente investigación contrasta la teoría y otros estudios, que den fidelidad al caso institucional tratado, que a su vez permite corroborar de manera indirecta y como aporte, los medios y recursos masivos que tratan directa e indirectamente esta temática.

La investigación de campo se ve fundamentada en una institución específica para establecer el uso de medios de recolección de información adecuados al análisis de involucrados y el contexto primario y secundario de la investigación

La pertinencia de la investigación se basa en la representación cognitiva, a través de los representantes de más de 500 familias involucradas; que al mismo tiempo juegan un rol ejecutivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la institución dónde se realiza la presente investigación, que a su vez trabaja con la comunidad educativa organizada y las familias.

Por los precedentemente mencionados como el contexto y entorno relevante del grupo objetivo, dónde se pretende analizar de manera importante y delicada a “niñas y niños de 6 a 12 años de edad pertenecientes a una institución educativa específica”, como fenómeno que permita proyectar a otros escenarios y segmentos, siendo éste el principal criterio propositivo del trabajo.

Conseguir la comprensión de las representaciones de la niñez que les competen a los niños de la forma y con el impacto y efectividad pertinente, no se marca como una

tarea fácil, sin embargo debiera ser una labor constante de todos los involucrados en su entorno familiar especialmente los padres, ámbito educativo y social; es para esto que dicho entorno debe estar preparado para ayudar a los niños en su desarrollo cognitivo a asimilar sus representaciones de la niñez en un lenguaje acorde a la edad que tienen y no así dejando que tomen ellos una medida o postura propia sin guía. Para esto la investigación pretende identificar los factores base que coadyuven a las futuras intervenciones y al propio planteamiento propositivo del trabajo.

CAPITULO I PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

I ÁREAS DEL PROBLEMA

El tema de investigación se elabora en un sistemático desarrollo teórico, metodológico, práctico y social.

Teórico. - La representación cognitiva del niño de 6 a 12 en correlación a sus representaciones de la niñez, de sus padres y de los propios niños para quienes los símbolos lingüísticos debiesen transmitir valores con un significado conceptual definido para así dar paso a la aplicación misma de las representaciones de la niñez que les compete. Entonces la recopilación de información y análisis de la misma, esta detallada como fundamento para esclarecer las diferentes variables, enraizadas en la necesidad de recopilar información cuantificable para el análisis de diferentes aspectos psicoemocionales que influyen en la percepción de representaciones cognitivas en los niños de edades ya mencionadas.

Metodológico.- La representación cognitiva de las representaciones de la niñez de las niñas y niños y de sus padres como parte fundamental de su desarrollo personal, autoestima, autovaloración, independencia; en su interacción social con la familia, percepción de sus representaciones de la niñez, práctica y ejercicio de los mismos, comunicación y denuncia de posibles riesgos que infrinjan sus representaciones de la niñez; social como elemento importante en el clima y cultura de comunicación acerca de la temática y cómo la niñez en ésta etapa los percibe y consolida en su pensamiento y comportamiento; la comunidad educativa organizada y su proceso de educación en las representaciones de la niñez de acuerdo a la etapa de desarrollo del mismo, lo cual al mismo tiempo justifica la segmentación por niveles educativos, aulas y continuidad de proceso enseñanza aprendizaje acorde su edad.

Práctico.- Se conglomerara a un grupo de 350 niñas y niños en una institución educativa dónde los vecinos (más de 1000 familias asociadas) como copropietarios

toman las decisiones ejecutivas del colegio; la asociación de padres de familia tiene una activa y organizada morfología de participación debido a coyunturas legales y financieras de la institución educativa (elemento que también aportará el manejo de la información acorde a las representaciones de la niñez de los niños y su percepción ante aspectos como la continuidad y estabilidad educativa y emocional dentro de la institución) y Los padres de familia compuestas en un 60% aproximadamente por copropietarios, vecinos de la zona que tienen distintos puntos de vista con aquellos que son vecinos pero no copropietarios. Éste último nos permite sistematizar ordenadamente el último punto dentro de un análisis integral que es el social.

Social. - Los medios de comunicación masivos, respecto a la temática, las propagandas, las estrategias gubernamentales, las campañas de fundaciones y otros organismos y su influencia en la percepción de los hogares. La comunidad vecinal y la comunidad educativa, utilizando en éste enfoque con elementos consistentes de la psicología comunitaria y social, forman una parte fundamental de la estructuración de representaciones de las representaciones de la niñez en los niños entre los 6 y 12 años. Tomando en cuenta el porcentaje del día que los niños pasan en los colegios o instituciones educativas, es que se conjetura que los impactos de las vivencias en la institución educativa repercuten de manera directa en la asimilación de las representaciones cognitivas en padres y niños de 6 a 12 años de edad.

1.1 Planteamiento del problema

En este contexto se posiciona como un tema de interés en los diferentes escenarios sociales, haciendo referencia no sólo a sus problemáticas sino también a las formas de asumirlas y solucionarlas, guardando claras conexiones con las representaciones cognitivas de infancia que están íntimamente relacionadas con los procesos sociales, históricos, culturales, políticos y económicos de las sociedades, originando diversas representaciones y configuraciones que sustentan su carácter socio-histórico.

Desde las dos últimas décadas se ha generado un amplio consenso sobre la necesidad de invertir en la infancia como una estrategia fundamental para el desarrollo de la sociedad, reconociendo además esta etapa de la vida como la base del desarrollo de todo ser humano.

Al respecto Casas (2006) señala que los adultos en las diferentes sociedades y momentos históricos, han construido representaciones cognitivas de infancia, siendo asumidas como lógicas y evidentes siempre y cuando fuesen colectivamente compartidas, aunque al margen de lo obvio y lo científico aparecieran como contradictorias. En consecuencia, la vida de los niños y las niñas ha estado limitada y condicionada a las representaciones cognitivas del adulto, asumiendo roles, características y estilos de vida coherentes con dicha perspectiva.

En este sentido entre más retrocedemos en el tiempo se evidencian las limitaciones del adulto para comprender y satisfacer las necesidades de los niños y las niñas, tal y como lo demuestra las investigaciones realizadas por el historiador francés Aries. (1987) Durante la edad media la infancia era invisible pues las personas de la sociedad occidental no tenían una imagen de infancia diferenciada de la adultez y por lo tanto los consideraban adultos en miniatura u hombrecitos metidos en cuerpos infantiles, asumiendo las características de esta etapa, aunque no fuesen las propias. De acuerdo con estos postulados se infiere que para esta época la etapa de mayor valor o importancia del ser humano era la edad adulta, pues a partir de este periodo los seres humanos se convertirían en parte de la sociedad productiva.

Por lo cual la niñez como categoría generacional, simplemente se reducía a un periodo corto, el de mayor fragilidad del ser humano, que aproximadamente oscilaba entre los 0 y 7 años, pues en este momento ya se evidenciaba dominio del lenguaje y cierta independencia, empezando a tener contacto directo con los adultos, compartiendo sus juegos, conversaciones, trabajos y demás prácticas cotidianas, constatando su invisibilidad e insignificancia.

No obstante, a comienzos de la época moderna surge un nuevo sentimiento con el que reaparece nuevamente el interés por la educación, la familia deja de ser únicamente una institución de derecho privado para la transmisión de los bienes y el apellido y asume una función moral y espiritual. El interés por los niños y las niñas inspira nuevos sentimientos que se expresa en la iconografía del siglo XVII con el sentimiento moderno de la familia. Así reconocen que los niños y las niñas no están preparados para afrontar la vida adulta y por lo tanto necesitan una preparación especial donde la escuela asumirá un papel protagónico (Alzate: 2005).

En consecuencia, la infancia es una construcción histórica, propiamente de la época moderna, cuyo reconocimiento se relaciona con los cambios socioeconómicos, políticos, religiosos, demográficos y educativos propios de dicha época. De esta forma es diferenciada de la adultez y segregada de este colectivo, convirtiéndose en objeto de estudio de múltiples disciplinas científicas como la pedagogía, psicología, y la pediatría.

Desde otra perspectiva más contemporánea se reconoce a los niños y las niñas como sujetos de representaciones de la niñez en el contexto de la aprobación de la convención Internacional de las representaciones de la niñez de los Niños (1989), implicando una transformación total al considerar que los niños y niñas no son menos seres humanos de los adultos e instaurando el marco legal que vendría a mediar las interacciones entre los adultos y los niños y niñas. “Estas nuevas miradas han permitido problematizar concepciones adultas que asumen a los niños y niñas como sujetos pasivos que se adaptan a las influencias del medio, para pensarlos y promoverlos como constructores de ciudadanía, sujetos de múltiples relaciones, capaces de vivir su vida con sentido, de cuestionarse sobre los asuntos que rodean su existencia y los de las comunidades inmediatas y más generales” (Mieles & Acosta, 2012 p.207).

Este interés por la infancia, también se ve reflejado en diversos estudios realizados en las últimas décadas, tanto en Latinoamérica como en Europa que, si bien se orientan desde diferentes perspectivas epistemológicas y metodológicas, constituyen un referente temático fructífero sobre el cual es posible abrirse a nuevos campos de investigación.

1.2 El problema y su contexto

A partir del contexto temático expuesto acerca de la infancia y siguiendo a Casas (2010) la infancia puede entonces analizarse e interpretarse como un grupo, como una categoría social, o como una generación dentro de cada sociedad, de este modo un número significativo de investigaciones de todas las disciplinas científicas interesadas por la infancia han demostrado su sometimiento a las representaciones cognitivas mayoritarias de su entorno sociocultural concreto.

Por lo cual el estudio de dichas representaciones ampliamente ayudaría a comprender las relaciones e interacciones sociales que establece la sociedad con el subconjunto de población que denominamos infancia y a partir de este contexto de representación hegemónica también podrían identificarse las constricciones (problemáticas) y habilitaciones (potencialidades) sociales para el desarrollo infantil.

Kohlberg¹, plantea que existen 3 niveles (con sus respectivas etapas) durante la niñez en las que el desarrollo moral se consolida y esta se construye, en base a los conceptos morales de la fase que le antecede, sin embargo el ultimo nivel tendrá variaciones de acuerdo a los aspectos socio culturales específicos de los niños. Entonces el presente trabajo da relevancia al análisis de los niños en las primeras etapas del desarrollo moral para responder a los objetivos que plantea dicho trabajo sobre las representaciones cognitivas, su impacto e importancia en niños de 6 a 12 años de edad, tomando en cuenta su entorno familiar directo, educativo y vecinal.

Reconociendo que los dos últimos siglos constituyen un periodo de construcción y consolidación de los estados nacionales democráticos en los que subyace la importancia de la ciudadanía, siendo a su vez escenario de construcción de dos concepciones de infancia: la de los niños y niñas como “objetos de protección por parte de la familia y el

¹ Kohlberg L. Essays on Moral Development: Vol. I, The Philosophy of Moral Development. (1981).

estado y la de los niños y las niñas como sujetos de representaciones de la niñez políticos. Esta última concepción indica que los niños y las niñas no son receptores pasivos de la protección de los adultos, sino que han de ser considerados sujetos activos de la transformación de sus ciudades, considerados como agentes imprescindibles en el camino hacia la profundización de la democracia participativa.

En esta perspectiva el concepto de ciudadanía de los niños y las niñas conlleva a pensarlos como miembros activos de la comunidad, que pueden participar activamente en su vida pública y trabajar por el bien común; por lo cual la edad deja de ser el pivote para la participación y se sustituye por los criterios de capacidad y oportunidad, permitiendo que los niños y niñas no sean exclusivamente actores pasivos condicionados a las decisiones adultas, sino que pasan a ser sujetos activos en las relaciones cotidianas con su entorno.

No obstante, aunque existe todo un marco legal que sustenta el reconocimiento del derecho a la participación de los niños y las niñas, un gran porcentaje del contexto adulto aún se resiste a reconocerlos como ciudadanos del presente ya que como lo señala Garzón et al. (2004) se ha puesto un excesivo acento a que la ciudadanía está ligada a la racionalidad y a la productividad como sus rasgos distintivos, perdiendo la posibilidad para aquellos grupos culturales que no encuadran en dicha categoría tales como los niños y las niñas; desconociendo así la nueva resignificación de participación tal y como lo aclara el mismo autor, que no se restringe a los procesos de elección de sus representantes sino que debe abrirse a connotaciones más amplias, al ser entendida como la posibilidad que tienen los ciudadanos de incidir en la toma de decisiones que los afectan y de apropiarse los mecanismos que el estado ofrece para entrar en interlocución con él.

En este contexto surgió entonces el interés por analizar las representaciones cognitivas de la participación de los niños y las niñas en la sociedad, con el fin de identificar si este derecho se está asumiendo en el espacio familiar y social o si simplemente los escenarios de participación de los niños y las niñas se limitan al adorno y a la espectáculo, o son objeto de visualización y de “relleno” para cumplir con las

exigencias legales de los programas de gobierno sin que se generen realmente mecanismos de participación con trascendencia política que finalmente repercutan en la calidad de vida y en el desarrollo de los niños y las niñas, en los que se han escuchado y tenido en cuenta sus voces, sus sentimientos y pensamientos.

Para establecer un planteamiento objetivo de la problemática se utiliza una metodología que tenga directa interrelación con la justificación de la investigación, en una relación inicial de causa y efecto, y de lo global a lo particular. Es decir que se da importancia a aquellos fenómenos de riesgo (como efecto) en la niñez y adolescencia mediante la contratación de informes y bases formales de estudios que han relevado y materializado las actuales normativas y leyes de protección de la niñez; posteriormente se avanza en el contraste teórico conceptual (avanzando a la particularidad del problema) con consistencia operativa y terminología explicativa de la influencia de la representación social de las representaciones de la niñez en el segmento escogido (niñas y niños de 6 a 12 años).

Y posteriormente el estudio realiza un análisis de las características y particularidades de la muestra para consolidar la prueba teórica, práctica y aplicativa de las conclusiones; para tal efecto y en base a la metodología de análisis de problemas del Banco Interamericano de Desarrollo BID, se realiza una relación de análisis de los Involucrados directos, la consolidación participativa de la problemática, para desembocar en una relación causa-efecto y su transposición antagónica a medios y fines, que se constituirían en los objetivos medibles y cuantificables y relacionados directamente con las preguntas de investigación que aporta al logro de los objetivos.

Cabe resaltar que se escoge la metodología aplicada del BID, ya que para relevar información en la que los involucrados son posible parte de la relación causa – efecto del problema y por consiguiente en la estructura de los medios y fines propositivos para una solución parcial del problema desde el punto de vista de la psicología comunitaria los procesos de participación con los involucrados afianzan su predisposición en el estudio.

II PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

Se realizó una entrevista exploratoria con las autoridades de la comunidad escolar, administrativa, el cuerpo de psicólogos, la asociación de familias y el centro de estudiantes.

Todos concuerdan con que la estrategia curricular y algunos elementos de fortalecimiento en la consolidación cognitiva de los niños se ve frenada por estímulos mediáticos y de comunicación negativos; como también desalineamiento con la forma de interacción con los padres, al gozar de distintas características, la comunicación entre sí en sus aulas y espacios de dispersión influyen en la percepción de sus representaciones de la niñez, entre algunos factores que nos concluyen como una disonancia entre lo que aprenden del tema de sus representaciones cognitivas de la niñez y su comportamiento en su ejercicio.

Los ensayos de Lawrence Kohlberg² que diferencian la autoestima del autoconcepto en niños en diferentes etapas, especifican que la autoconcepción forman la raíz base del desarrollo moral de los niños y este desarrollo está sujeto a los diferentes factores u aspectos corporales, sociales, psicológicos y morales adquiridos a través de las vivencias en el entorno familiar, educativo y social. Entonces el rendimiento frente al aprendizaje y asimilación de las representaciones de la niñez y su ejecución van prendidas del autoconcepto de cada niño. La falta de comprensión clara sobre autoconcepción y autoestima, además de la diferenciación de ambos conceptos en el personal los padres administrativos, profesores y demás relacionados a la institución educativa, genera ruido al momento de transmitir información sobre las representaciones de la niñez del niño que se ve reforzado por representaciones cognitivas estructuradas con ciertas debilidades en el impacto mismo sobre las representaciones de la niñez ya mencionados.

² Kohlberg L. Essays on Moral Development: Vol. I, The Philosophy of Moral Development. (1981).

2.1 Elementos del problema que se conocen

El Programa de Educación en Valores para Fortalecer la Formación Ciudadana y la Cultura de Paz del Niño y Niña en el Nivel Inicial, expone que “las educaciones Iniciales se encuentran sustentados en su totalidad a desarrollar plenamente e integrar al infante desde su primera etapa de vida a través de experiencias vivenciales que sean gratificantes para ellos y satisfagan sus necesidades e intereses, potencien sus debilidades y puedan lograr la convivencia y la paz como seres humanos”.³

Por tanto, para la presente investigación se considera a la percepción de las representaciones cognitivas de la niñez de las niñas y niños en la edad de 6-12 años como un fenómeno que afecta el desarrollo futuro de sus siguientes etapas y eleva el riesgo y vulnerabilidad probable en la infracción de los mismos actual y futura, e incluso permanente.

2.2 Elementos del problema desde el punto de vista investigativo

Los indicadores de riesgo psicosocial⁴ cuyos atributos principales son:

Representativos: donde el niño afectado puede conocer la situación, buscar su entendimiento o brindarlo como apoyo a su entorno social y/o familiar.

Multidimensionales: Donde las dimensiones familiares de los padres, personales y socioeducativas comprenden cada cual su propio valor e importancia, dentro de perspectivas de género, interculturalidad y ciclo de vida.

³ SALAZAR, Zaida” Programa de Educación en Valores para Fortalecer la Formación Ciudadana y la Cultura de Paz del niño y niña en el nivel inicial “Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

⁴ VASQUEZ, de Velasco Carmen, “Indicadores para la Identificación del Riesgo Psicosocial de estudiantes. Una mirada a la Niñez en riesgo Psicosocial”, Alianza para la Protección y la prevención del Riesgo Psicosocial en Niñas, Niños y Adolescentes. Marzo 2011- Mayo 2012

Jerárquicos: Donde algunos indicadores se marcan como desencadenantes de otros de acuerdo a la naturaleza de los factores del contexto mismo.

Identidad/entidad propia: Donde cada niño tiene su propia valoración y experiencia de la situación, afectando de manera particular que marca la gravedad en relación a su propio desarrollo o comprensión.

Estos indicadores pueden calificarse considerando criterios que comparan las diferentes áreas de intervención; en este caso padres, el entorno social y el entorno educativo. Estos criterios son:

- **Direccionalidad:** Marca la dirección hacia la que se dirige un indicador donde se considera positivo, cuando es identificado como factor de protección y negativo cuando se identifica como factor de riesgo.
- **Extensión:** Marca el grado de reconocimiento de los involucrados hacia el indicador, al igual que las características que conlleva.
- **Magnitud:** Marca el número de involucrados considerando los impactos en las diferentes áreas (niños, familias, comunidad y educativa)
- **Representatividad:** Marca el nivel de reconocimiento de los sujetos como protagonistas de una situación de riesgo priorizando a los niños, niñas y adolescentes en etapa de desarrollo.

Estos indicadores conformaran la parte medible cuali-cuantificativa, analítica y explicativa que se desarrollara y ampliara en el capítulo 4.5 del presente trabajo “Procedimiento”. Pero, cómo se pretende en la presente investigación elaborar indicadores para medir de manera genérica y específica la percepción de las representaciones de la niñez de la niñez en un caso específico y su representación cognitiva, tendría que ser mediante la verificación y cualificación de instrumentos apropiados para las variables de investigación que se especificaran posteriormente. Por tanto, es importante pasar a las preguntas de investigación del trabajo para correlacionar con los objetivos de la investigación.

2.3 Preguntas de la investigación

¿La estructura comunicativa actual, en la que se basa la institución educativa, coadyuva a la representación cognitiva de la niñez?

¿La interacción institucional ayuda a en el proceso de la representación cognitiva y social, de los niños y niñas de 6 a 12 años?

¿Los padres están alineadas con la estructura y conciencia acerca de la morfología de autoprotección e información y practica acerca de las representaciones cognitivas de la niñez?

¿Qué involucrados y porque razón incentivan, motivan o influyen positiva o negativamente los padres al desarrollo de la representación cognitiva de la niñez?

¿Cuáles son los factores psicológicamente explicables que ayudan en el proceso de una adecuada representación cognitiva de las representaciones de la niñez?

¿Cómo abordan los padres, la enseñanza de las representaciones cognitivas de la niñez tomando en cuenta la edad y etapa de desarrollo de cada niño?

Ahora el análisis de la problemática, con el planteamiento de las preguntas de investigación permite pasar al planteamiento de los objetivos de la investigación.

III OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

Identificar las representaciones cognitivas más significativas, en la población de estudio de padres, niños y niñas, respecto a la niñez en sus ámbitos interactivo educativos sobre la base de un estudio de los estados afectivos, emocionales y la construcción y representación del autoconcepto.

3.2 Objetivos específicos.

- a) Analizar la estrategia comunicativa y comportamental en la institución educativa que coadyuven o impidan la representación cognitiva de la niñez de padres y niños y niñas de 6 a 12 años.
- b) Estudiar la interacción institucional social con los padres, educativa y personal en el proceso de representación cognitiva del segmento de estudio.
- c) Considerar la estructura afectiva y emocional de los niños como facilitadores o interferentes en las representaciones de la niñez.
- d) Estudiar las funciones cognitivas en la construcción de los conceptos y su relación con los estados afectivos y emocionales de los niños y niñas.
- e) Reconocer el desarrollo del autoconcepto en relación a la construcción del sí mismo respecto a las representaciones cognitivas de la niñez del niño y niña.
- f) Estudiar el desarrollo del autoconcepto en relación a la construcción del sí mismo los estados afectivos y emocionales y las representaciones cognitivas de la niñez del niño y niña.

- d) Contrastar las estrategias óptimas autosustentables y sostenibles que la teoría y las leyes promueven acerca de las representaciones de la niñez de los niños y niñas con el ejercicio particular de los padres y sus bases de conocimiento.
- e) Identificar a los involucrados y su influencia tanto en el entorno de padres, familiar y educativo en el proceso de representación cognitiva de la niñez.
- f) Esclarecer, en base a la teoría y la práctica científicamente corroborada de la psicología, los factores del comportamiento que aportan a una adecuada representación cognitiva de la niñez.
- g) Identificar si la metodología de enseñanza de las representaciones cognitivas de la niñez a niños es variable y coherente acorde a la edad y /o etapa de desarrollo cognitivo, tanto en el entorno familiar de padres, educativo y social.

IV JUSTIFICACIÓN

Pensar en un mundo en el que realmente los niños y las niñas puedan vivir con las máximas posibilidades de participación, desarrollo y calidad de vida, podría ser para muchos una utopía, un mundo del nunca jamás, o quizás algo tan banal que no amerita el valor suficiente para los más importantes “eruditos” de nuestro tiempo.

No obstante, puede constatarse que el último siglo ha significado un cambio profundo para los niños y las niñas, otorgándole un nuevo estatus social y un conjunto de valores y saberes desde diferentes perspectivas científicas interesadas en ellos, que a su vez han permitido un cambio en las mentalidades, en los modos de concebirlos y representarlos y consecuentemente en las formas de interacción con los adultos y en general con la sociedad.

Quizás el evento más representativo que parte en dos la historia de los niños y las niñas es la Convención Internacional de las representaciones de la niñez de los Niños de 1989, pues reconoce de forma explícita su protagonismo y su capacidad de participar en

la sociedad y de ejercer determinadas representaciones de la niñez civiles y políticos, al ser reconocidos como sujetos de representaciones de la niñez y ciudadanos y ciudadanas.

4.1 Justificación social

La relevancia de la investigación desde un punto de vista social, para el presente trabajo se utilizan la perspectiva dentro del campo de la psicología y la metodología científica de acuerdo a los proyectos de desarrollo social que se avocan a la casuística para corroborar planteamientos de problemáticas y utilizar los resultados de estas investigaciones como un efecto multiplicador para la solución progresiva y programática de los problemas de investigación, en este caso ya especificados en el capítulo anterior con un efecto multiplicador que permita utilizar aspectos generales y específicos de los resultados y conclusiones del trabajo para la aplicación en distintos acápites del comportamiento social donde “La ausencia del reconocimiento social de niños, niñas y adolescentes como personas titulares de representaciones de la niñez, en proceso de formación y desarrollo hacia una autonomía.”⁵

El trabajo utiliza a una institución escolar privada de trece ciclos desde nivel inicial hasta cuarto de secundaria. Institución elegida ya que existe una particularidad en su interacción funcional, en su comportamiento institucional, en sus espacios participativos, en orientación al objeto de estudio, compuestos por los representantes de familia, la sociedad (representada por la junta ejecutiva de vecinos y la comunidad educativa) organizada administrativa asociación de padres de familia, el comité de vigilancia y una estructura organizativa convencional.

⁵ Presentación del Defensor del Pueblo Rolando Villena, en el encuentro con periodistas. Sucre, 2013

4.2 Justificación demográfica

De acuerdo a la definición de niño, niña expuesta por UNICEF, “Se considera niño o niña a toda persona desde su nacimiento hasta los 12 años...”⁶

Para un análisis continuo, se utilizan medios y herramientas de recolección de datos con análisis basado en el enfoque de la psicología de la cognición social, orientado a estructurar de manera ordenada el estudio de creencias, valores, hábitos, conductas y comportamiento; además de la retroalimentación que se da y ocurre en la representación social de las representaciones de la niñez de la niñez en un caso específico.

4.3 Justificación metodológica

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura plantea en el documento Marco de Acción para la Educación en Valores en la Primera Infancia⁷ que se debe responder a las necesidades irreductibles de los niños que son:

- Relaciones constantes de cuidado.
- Protección física, seguridad y reglamentación.
- Experiencias acordes a las diferencias individuales.
- Experiencias apropiadas al nivel de desarrollo.
- Fijar límites, estructuras y expectativas.
- Comunidades y culturas estables de apoyo.
- Protección del futuro.

⁶ http://www.unicef.org/republicadominicana/Ley136_06.pdf

⁷ Marco de Acción para la Educación en Valores en la Primera Infancia, desarrollado en el Taller Internacional Integración de Valores en los Programas y servicios de la primera infancia. UNESCO y LIVING VALUES: an Educational Program. Paris, Noviembre 2000.

El presente trabajo tomara en cuenta entonces lo anteriormente expuesto para realizar el estudio en la institución educativa privada, con el fin de enriquecer los resultados cubriendo así varias de las mencionadas necesidades irreductibles, donde el entorno es también un factor importante dentro del desarrollo y educación de los niños.

4.4 Justificación teórica

Considerando un segmento de niños y niñas de 6 a 12 años, se toma como referencia investigaciones de Maryorie Taylor (1988), donde se indaga el desarrollo de la distinción entre «lo que es visto» y «lo que se sabe» en niños de 3, 4, 5, 6 y 8 años. La autora plantea este trabajo como ejemplo paradigmático de la distinción entre lo real y lo mental, situándolo en el marco de referencia definido como «toma de perspectiva conceptual

En base a la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget⁸ se plantea el desarrollo cognoscitivo como una reorganización progresiva de los procesos mentales, que nacen o resultan de la maduración biológica asociada a la experiencia ambiental.

Plantea que de 2 a 4 años aún no hay manipulación ni transformación lógica de la información, siendo esta una “etapa Simbólica”

Entre los 4 y los 7 años los niños amplían curiosidad e inician un razonamiento denominado por el autor como primitivo, donde hay conciencia de la cantidad de conocimiento más no de la fuente de la que proviene.

Es entre los 7 a los 11 años donde los niños comienzan con el uso adecuado de la lógica y su pensamiento se acompaña de un proceso maduro o “como de adulto”. En esta etapa según el autor, los niños son capaces de incorporar razonamiento inductivo, más aún tienen dificultades con el proceso deductivo.

⁸ http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo.pdf

Es durante los 7 hasta los 12 años donde el pensamiento egocéntrico disminuye de manera gradual y el niño es capaz de enfocarse en más de un aspecto de un mismo estímulo; un concepto antes simple empieza a tener mayor amplitud. La seriación y clasificación simple y múltiple al igual que la inclusión de clases empiezan a tener mayor sentido y uso sobre todo a partir de los 12 años donde las operaciones concretas empiezan a tomar mayor espacio en el pensamiento de estos niños.

Según Serge Moscovici “la representación cognitiva en una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación en un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a la cuales el hombre hace intangible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.”⁹

Moscovici explicó en una ocasión: “si bien es fácil captar la realidad de las representaciones cognitivas, no es nada fácil captar el concepto.” (en Ibáñez, 1988: 32). En efecto, la definición de representación social ha sido uno de los aspectos más controvertidos dentro de este campo de estudios. Habría que empezar preguntándose: ¿qué se entiende por representación comúnmente? En el teatro, para circunscribirnos a un ejemplo particular, representar implica una sustitución aparente, poner algo en el lugar de otra cosa. Esta metáfora no es casual: una representación puede referirse lo mismo a objetos ideales que a reales, tanto ausentes como presentes.

En el acto de representación se relaciona un sujeto (grupal e individual) con un objeto determinado. Representar es, en el sentido estricto de la palabra, volver a presentar, o sea, re-producir, que no reproducir, un objeto cualquiera mediante un mecanismo alegórico. Esta re-producción siempre es subjetiva en última instancia. “En

⁹ Moscovici, 1979 pp.17-18

la representación tenemos el contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo lejano. Particularidad importante que garantiza a la representación su aptitud para fusionar precepto, concepto y su carácter de imagen.” (Jodelet, 1986: 476).

En todo caso, la representación cognitiva es portadora de un significado asociado que le es inherente. Al ser formulada por sujetos sociales, no se trata de una simple reproducción sino de una complicada construcción en la cual tiene un peso importante, además del propio objeto, el carácter activo y creador de cada individuo, el grupo al que pertenece y las constricciones y habilitaciones que lo rodean.

No es viable caer en el error de considerar que las representaciones son un mero espejo mental del mundo exterior. “Aquí y allá existe una tendencia a considerar que las representaciones cognitivas son reflejo interior de algo exterior, la capa superficial y efímera de algo más profundo y permanente. Mientras que todo apunta a ver en ellas un factor constitutivo de la realidad social, al igual que las partículas y los campos invisibles son un factor constitutivo de la realidad física.” (Moscovici y Hewstone, 1986: 710).

La representación constituye un concepto marco e híbrido a la vez en un campo de estudios, la psicología social que, de hecho, ha sido construido desde la interdisciplinariedad. La teoría de las representaciones, al integrar en un corpus coherente nociones de variada procedencia teórico-metodológica, con aportes de la sociología, la psicología, la antropología, entre otras, se caracteriza por su síntesis, riqueza, potencial heurístico y flexibilidad.

Lo precedentemente mencionado, también ha sido su debilidad más notable, pues la complejidad de la representación y su naturaleza molar ha contribuido a disminuir su operatividad empírica. En ese sentido, las representaciones guardan un vínculo muy cercano con conceptos como los de mediación y cultura, que se resisten a ser desarticulados en la investigación de acuerdo con los cánones del positivismo.

Lo primero que distingue a cualquier definición de representación cognitiva sin importar su procedencia es el abandono fáctico de la distinción clásica behaviorista entre estímulo y respuesta y, más aún, entre sujeto y objeto. La teoría de las representaciones plantea que no hay distinción alguna entre los universos externo e interno, entiéndase objetivo y subjetivo, tanto en el caso de los individuos como en los grupos a los cuales estos pertenecen. “El sujeto y el objeto no son fundamentalmente distintos.” (Moscovici en Abric, 2001).

Los objetos están inscritos en contextos activos, estructurados, al menos en parte, por la persona o el grupo en cuestión como prolongación de sus visiones particulares y de sus prácticas cotidianas. Para la teoría de las representaciones el estímulo y la respuesta son factores indisociables: he ahí su primer logro inicial allá por 1961, en medio de un panorama dominado por el conductismo.

La noción de representación social nos sitúa en el punto donde se intersecan lo psicológico y lo social. Antes que nada, concierne a la manera en que los sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento «espontáneo», «ingenuo» que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido.

En otros términos, se trata [además] de un conocimiento práctico.” (Jodelet, 1986: 473). Esta insistencia por rescatar las creencias de la gente y por revalorizar sus teorías del mundo más allá de lo que suponen los cánones academicistas es una ganancia de

primer orden para las ciencias sociales en su esfuerzo por descender del pedestal, del distanciamiento positivista, y llegar a las masas.

De las definiciones de representación una de las más aceptadas por su naturaleza sintética y generalizadora, así como por su poder integrador ha sido la de Denise Jodelet que dice: “El concepto de representación cognitiva designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones cognitivas constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales [sic], presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.” (1986: 474).

Las representaciones cognitivas implican mecanismos de analogía respecto al objeto según la focalización y el punto de vista de los individuos, así como la posición del grupo al cual estos pertenecen. En sí, “toda representación es un sesgo de cada sujeto.” (Ursua, 1987: 349).

Para Moscovici, una representación cognitiva social es “una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.” (1979: 17-18).

Las representaciones cognitivas son una forma de pensamiento natural informal, un tipo de saber empírico, que además se articula al interior de los grupos con una utilidad práctica, en esencia como una guía para la acción social de los sujetos, es decir, como un saber finalizado. Las representaciones son teorías del sentido común: Moscovici, Jodelet, Abric, Banchs, en fin, un gran número de autores coinciden en este punto. Teoría quiere

decir ver si nos fijamos en el origen etimológico del término. En efecto, para los griegos el vocablo *theoría*, derivado de la palabra aún más antigua *theorós*, significaba ver lo divino.

De hecho, no se puede hablar de una representación social pura pues, en realidad, las representaciones constituyen intrincados sistemas en cuyo desenvolvimiento tiene un peso fundamental la historia de cada persona y del grupo en general. “Las representaciones están inscritas en los pliegues del cuerpo, en las disposiciones que tenemos y en los gestos que realizamos. Forman la sustancia de ese *habitus* del que hablaban los antiguos, que transforma una masa de instintos y órganos en un universo ordenado, en un microcosmos humano del macrocosmos físico, hasta el punto de hacer que nuestra biología aparezca como una sociología y una psicología, nuestra naturaleza como una obra de la cultura. Enraizada así en el cuerpo, la vida de las representaciones se revela como una vida de memoria.” (Moscovici y Hewstone, 1986: 708-709).

Para resumir, se acepta que toda representación social posee los siguientes rasgos (Jodelet, 1986: 478):

- a) Siempre es la representación de un objeto.
- b) Tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto.
- c) Tiene un carácter simbólico y Significante.
- d) Tiene un carácter constructivo.
- e) Tiene un carácter autónomo y creativo.

En cuanto a las representaciones de la niñez del niño la Ley N° 548 del 17 de Julio de 2014 donde se decreta el código del niño, niña y adolescente, establece la línea base de sus representaciones de la niñez que son el derecho:

- A nacer en condiciones adecuadas.
- A la protección integral de su vida.
- A conocer a sus padres y llevar un nombre que no sea lesivo.
- A todas las oportunidades de la vida desde su nacimiento.
- A no ser maltratado moral o materialmente.
- A la educación.
- A ser respetado en sus creencias religiosas.
- A la igualdad, a la relación social y al contacto con todos los niños.
- A reclamar contra la explotación de su trabajo por parte del Estado, sus padres o tutores.
- Al respeto de los demás en cuanto a su dignidad.
- A escoger las actividades y juegos de su preferencia.
- A gozar de protección y ayuda.
- A tener todas las medidas de previsión y seguridad social.

La ley N°548 en su artículo 30, establece que “Las madres, padres, guardadoras o guardadores, tutoras o tutores, o la entidad que tenga a su cargo legalmente a niñas, niños y adolescentes, tienen la obligación de garantizar diagnósticos de detección temprana, servicios de atención, rehabilitación y educación de forma oportuna y adecuada, cuando sean necesarios, a través de las instituciones especializadas, y la obligación de cumplir con las orientaciones y recomendaciones correspondientes.” Tomando este artículo como una de las bases, nos permite identificar la necesidad de la detección temprana de los factores que puedan constituir una barrera en el aprendizaje, la práctica y la conciencia de la representación social en el proceso cognitivo de la niñez, como un factor importante en su interacción social, específicamente, en esta investigación tratada en tres campos como familia, sociedad y comunidad educativa.

Es entonces válido trabajar sobre el supuesto de que toda cognición tiene una base u origen social y que esta es socialmente compartida entre los miembros de un grupo,

sociedad o cultura. Entenderemos entonces la cognición social en dos sentidos como base de la investigación:

Como corriente de la psicología social basada en el supuesto de que la conducta es y esta medida mediante la cognición.

Como una serie de procesos por medio de los cuales interpretamos, analizamos, recordamos y empleamos la información sobre el mundo social.

La atención selectiva que tiene una función adaptativa en donde los estímulos que resultan distintivos por alguna razón se fijan en la mente y memoria, los esquemas ejemplares y los esquemas sociales que se van formando en las etapas de desarrollo cognitivo entre los 6 y 12 años, podrían ser encaminados como profilaxis para la correcta valoración, adaptación, asimilación e identificación de las representaciones de la niñez que les competen.

CAPITULO II MARCO TEORICO

1. REPRESENTACIONES COGNITIVAS

Las representaciones cognitivas se entienden como aquella forma material simbólica de dar cuenta de algo real en su ausencia, están organizadas en estructuras del pensamiento que permiten darle sentido al entorno.

Sin embargo, no es posible construir representaciones puras y aisladas, sino que se construyen a partir de un contexto representacional delimitado por la actuación cognitiva, constituida por una serie de interacciones aprendidas del ordenamiento de la realidad, que la tradición cultural de cada grupo social ha llevado a cabo y que por lo tanto es histórica y dependerá de lo que también privilegie el contexto en el que el sujeto se desarrolle.

De otro lado las representaciones de los conceptos se constituyen en atributos de carácter abstracto, que se forman a través de las experiencias directas, de procesos hipotéticos y de comprobación, y se expresan de manera simbólica. Por ello es necesario comprender los procesos de construcción representacional.

Los seres humanos construyen representaciones mentales sobre el entorno que los rodea, sobre sí mismos, sobre la sociedad y sobre la naturaleza en la cual se constituyen como personas. Estas representaciones se organizan en estructuras conceptuales, procedimentales y actitudinales para darle sentido a la interioridad y exterioridad de su entorno, con miras al dominio, la intervención, el control y la transformación del mismo. Es este ordenamiento el que posibilita cualquier tipo de experiencia, como una de las maneras de actuar intencionalmente.

Si bien se parte de esta posición frente a las representaciones, estas no tienen una única manera de ser abordadas y como otros procesos en psicología cognitiva son explicadas desde diferentes perspectivas teóricas. Para este caso se retomarán dos, la cognitiva y la social, para concluir posteriormente en una perspectiva integradora que, si

bien reconoce el carácter cognitivo de su formación, también da cuenta del contexto social en el que dicha construcción se elabora. La primera de ellas es la psicología cognitiva de enfoque analógico cuyo núcleo teórico está en la distinción entre lo que es el contenido y el formato de las representaciones.

El contenido hace referencia a los aspectos semánticos o referenciales de la información y el formato se refiere al código simbólico que reviste dicha información. Este enfoque adopta un lenguaje que permite analizar el formato de las representaciones. La prioridad es el formato de las representaciones, reduciéndose a un problema de simbolización. Una vez cifrada la información, esta colección de símbolos adquirirán su significado en correspondencia con el mundo objetivamente construido. Se trata de representaciones internas de la realidad externa, entendidas así, la mente es un espejo de la naturaleza y, en consecuencia, las representaciones son un espejo de la lógica del mundo externo.

Desde estos presupuestos sobre la manipulación de símbolos abstractos y su correspondencia con la realidad objetiva, no es posible comprender cómo los seres humanos construyen representaciones diferentes sobre un mismo fenómeno, ni que sentido tienen las interacciones que establece socialmente. Como afirma Lakoff no existe una correspondencia uno a uno entre el símbolo y su referente, ya que el mismo referente podría ir asociado a símbolos distintos de una situación a otra.

Frente a estas críticas se elabora una nueva tesis, que si bien parte de los supuestos mencionados, los trasciende teniendo en cuenta el contexto. En este marco se aborda la formación de las representaciones desde dos niveles: en un nivel primario las representaciones se forman en una conexión estrecha y de gran fiabilidad con el mundo representado, por ello lo que determina la representación primaria es la realidad percibida.

Una vez formadas las representaciones a través del contacto con lo representado, pueden conformarse las representaciones secundarias, ya que las representaciones del

mundo también representan lo que podría ser. Es así como una imagen o situación puede tener diferentes interpretaciones. De esta manera las representaciones secundarias son voluntariamente separadas de la realidad y constituyen el fundamento de la capacidad para considerar el pasado, el posible futuro e incluso lo que no existe.

2. LAS REPRESENTACIONES COGNITIVAS EN RELACION AL CONTEXTO

El desarrollo de esta teoría es iniciado por Serge Moscovici hace más de 40 años, específicamente en 1961 guardando un cercano parentesco e inspiración con las representaciones colectivas de Durkheim. Es relevante resaltar que, aunque conserva su carácter de producción social que impacta la conciencia social de los individuos, también sobresalen algunos aspectos que las diferencian; por ejemplo, Moscovici se opone a la separación dicotómica entre individuo y sociedad, discute también los cambios en la conciencia colectiva por la acción de circunstancias sociales no habituales y el carácter homogéneo de las representaciones colectivas.

En la actualidad en toda Europa y otros continentes las representaciones cognitivas son consideradas un campo fértil de estudios e investigaciones a nivel de programas de doctorado, asociaciones y redes académicas, así como el proyecto de una revista dedicada al tema. No obstante, también tiene contradictores que sostienen que es demasiado cognitiva o que no se diferencia claramente de otros conceptos sociales.

3. CONSIDERACIONES Y DEFINICIONES CONCEPTUALES

La psicología social reconoce que la teoría de las representaciones cognitivas no es una teoría de la cognición acerca de la vida social, sino una teoría que ubica las actividades psicológicas en la vida social.

En consecuencia, las representaciones cognitivas se diferencian de acuerdo con los grupos e instituciones, y se modifican según las interacciones sociales y la comunicación diaria. Así Graumann (1986 citado en Castorina, 2003) plantea que las representaciones

cognitivas se producen, recrean y modifican en el curso de las interacciones y las prácticas sociales, siendo este su estatus ontológico.

De esta manera se concluye que lo social de las representaciones cognitivas no enfatiza en los aportes individuales y grupales sino en que son elaboradas durante los intercambios comunicativos y la interacción en las instituciones.

Moscovici (1998 citado en Castorina, 2003) señala que hay un tipo de representaciones cognitivas “hegemónicas” ya que son relativamente uniformes y coercitivas, y que a su vez se imponen en las prácticas sociales simbólicas y afectivas. Estas representaciones entonces son compartidas por un alto porcentaje del colectivo social y son persistentes en el tiempo, aunque algunos autores consideran que son menos institucionalizadas y sistematizadas que las ideologías.

Pensar en una definición de las Representaciones cognitivas remite entonces a diversos aspectos de índole mental, afectivos y sociales, en los que se incluiría el lenguaje y la comunicación, como procesos psicológicos y sociales; reconociendo así su posición sociológica y psicológica.

Siguiendo a Moscovici las representaciones cognitivas son: Sistemas de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer lugar: Establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo; y en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo. (1973 citado en Castorina, 2003:30).

Según esta definición se puede inferir que las representaciones cognitivas permiten a los individuos la comprensión y la comunicación en su entorno social, en tanto que se constituyen en el modelo para la acción o en una guía cognitiva, que a su vez se transforman y modifican en dichas interacciones. En este sentido se concibe la relación

entre las representaciones cognitivas y las actitudes pues estas surgen como resultado de la participación en la vida social, contribuyendo así al reconocimiento de sus dos componentes: como construcciones de las realidades de la vida social y a su vez como portadoras de significados para su comprensión.

Desde esta misma perspectiva Jodelet determina la noción de representaciones cognitivas concibiéndolas como fenómenos.

Las representaciones cognitivas se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido inesperado, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones cognitivas son todo ello junto. (Jodelet 1991: 472).

Entonces las representaciones cognitivas constituyen una forma de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, y además una forma de conocimiento social; incluyendo su posición frente a las situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que se les atribuyen, por cual el componente social tiene un papel esencial a través del contexto concreto en el que se sitúan los individuos y los grupos, de la comunicación que se establece entre ellos; de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; de los códigos, valores e ideologías relacionadas con las posiciones y pertenencias sociales específicas.

Así mismo Jodelet (1991) describe 5 características fundamentales de las representaciones: siempre es la representación de un objeto, tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto, tiene un carácter simbólico y significante, tiene un carácter constructivo, autónomo y creativo. Además, es determinante reconocer los dos componentes básicos de la representación: la objetivación y el anclaje. El primero constituye tanto el agenciamiento

como la forma de los conocimientos relativos al objeto de una representación y se articulan con características del pensamiento social. Así mismo se evidencia un segundo proceso el anclaje el cual implica el enraizamiento social de la representación y de su objeto, teniendo en cuenta la utilidad y el significado que se le atribuyen a dicha representación.

De esta forma se establece una relación dialéctica entre la objetivación y el anclaje articulando las tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales. (Jodelet 1991: 486).

Por otro lado, Duveen y Lloyd (2003) señalan una perspectiva genética de las representaciones cognitivas partiendo de la consideración que si la estructura de cualquier representación social es una construcción entonces es el resultado de un proceso de desarrollo, de acuerdo a tres tipos de transformaciones:

La sociogénesis: es el proceso mediante el cual se generan las representaciones cognitivas, por lo tanto, se producen en el tiempo evidenciando su dimensión sociohistórica.

La ontogénesis: proceso a través del cual los individuos reconstruyen las representaciones cognitivas, elaborando identidades sociales concretas. Este proceso no sólo es particular al periodo de la infancia, sino que se efectúa cada vez que niños, niñas o adultos se involucran con nuevas representaciones que les permiten participar en la vida de un grupo.

La microgénesis: aparece en la interacción social, pues es el espacio en el que los individuos hablan, debaten, resuelven conflictos, se comunican entre sí, evocando sus representaciones cognitivas.

Es importante tomar en cuenta algunas definiciones para el entendimiento claro de conceptos que serán utilizados a lo largo de este trabajo de investigación para así lograr

el entendimiento claro de los mismos sin lugar a malas interpretaciones, puesto que con definiciones delicadas cuyo mal entendido puede causar variaciones innecesarias.

3.1 Alteraciones emocionales

Los Trastornos Emocionales son “Un estado de la persona, caracterizado por pensamientos irracionales que tiene un individuo con respecto a sí mismo al medio ambiente y sus consecuencias. Las causas que pueden ocasionar los problemas emocionales son variadas y dependen de muchos factores. Los tipos de problemas emocionales pueden ser ocasionados por miedos persistentes, amenazas de los progenitores o del sistema educativo o de una figura de apego importante para el niño/a, como consecuencia de una separación matrimonial, por presentar algún problema físico, estético, de lenguaje o habla, por malos tratos (ya sean psíquicos y/o físicos), entre otros.

3.2 Ansiedad

La ansiedad, es un estado emocional en el que las personas se pueden sentir inquietas, temerosas, con desasosiego ante situaciones de amenaza a la integridad personal y a veces no se lo puede explicar. La ansiedad es el término utilizado para describir una gran variedad de respuestas afectivas, motoras o fisiológicas y percepciones o representaciones de peligro a la integridad personal, moral, afectiva, emocional, física, de los seres queridos y social del ser humano. Es un afecto o sentimiento de temor, aprensión, malestar o temor bajo amenaza de que va a ocurrir en el futuro algún suceso perjudicial o terrible. La ansiedad es inherente al desarrollo normal del sujeto. Los trastornos de ansiedad en niños a menudo no aparecen solos, sino que forman parte de un amplio cuadro de síntomas y rasgos de mala adaptación incluyendo, pero no limitándose a ellos, la renuncia social, la inseguridad, distrofia y la hipersensibilidad. Esta diversidad de síntomas es un reflejo de la etiología (factores genéticos, psicológicos, familiares, sociales) así como una muestra de las consecuencias debilitadoras de la ansiedad sobre el desarrollo. Las causas son diversas. Últimamente, se ha observado que existen niños más pequeños que presentan síntomas de ansiedad.

Antes, este padecimiento sólo era asociado a los adultos y se manifestaba a través de su comportamiento. Sin embargo, ahora los niños pueden sufrirla por medio de circunstancias tan variadas como la mala alimentación, la sobreexposición a los estímulos, la poca atención que reciben de sus padres y la desinformación. Algunas de las consecuencias pueden ser la poca atención en la escuela, baja autoestima, relaciones interpersonales deficientes y dificultad para adaptarse a su entorno familiar y social.

3.3 Autoestima

Es el grado de autovaloración y autoevaluación sobre el autoconcepto y autoimagen que realiza cada persona que de su representación personal y fundamentalmente sobre lo que hace mediante sus esquemas de acción y sus respectivas consecuencias en el entorno y la retroalimentación de valoración interpersonal y social.

3.3.1 Habilidades Cognitivas

Las habilidades cognitivas son operaciones del pensamiento por medio de las cuales el sujeto puede apropiarse de los contenidos y del proceso que usó para ello. Las habilidades se separan en cognitivas y no cognitivas. Entre las primeras, destacan la capacidad de manejar el lenguaje, la memoria, la rapidez para desarrollar procedimientos matemáticos, por citar a algunas. Entre las habilidades no cognitivas, son importantes la autoestima, la autorregulación (conocer los propios límites e imponerse normas) y la motivación.

3.3.2 Habilidades Emocionales

Las Habilidades Emocionales son un proceso de efecto que surge del mundo afectivo y del autoconocimiento del niño(a) como recurso, habilidad y competencia que le permitirán sentirse a gusto consigo mismo y, establecer relaciones armónicas con los demás, así como adaptarse y afrontar a las situaciones de su entorno de manera satisfactoria

3.4. Habilidades sociales

Se refiere a un repertorio de esquemas cognitivos, afectivos, emocionales, comportamentales verbales y no verbales a través de los cuales los niños interactúan de forma armónica con otra persona (compañeros, padres, hermanos, etc.) en el contexto interpersonal.

4. INTELIGENCIA EMOCIONAL

Conjunto de habilidades que tienen como eje central los estados cognitivos afectivos y el autoconocimiento en relación a las emociones y al mundo y entorno del niño regulados por sus esquemas de razonamiento.

4.1. El núcleo central y el sistema periférico de las representaciones cognitivas

El análisis de una representación y la comprensión de su funcionamiento necesitan de una doble identificación: el contenido y la estructura. Desde la misma perspectiva Moscovici y Abric (1976,1987) propone que las representaciones cognitivas se organizan alrededor de un núcleo central, que constituye su elemento fundamental ya que determinan la significación y la organización de la representación. Este núcleo central cumple dos funciones básicas: Una función generadora: es el elemento mediante el cual se crea, se transforma, la significación de los otros elementos constitutivos de la representación; y a través de ella adoptan un sentido y un valor. Y una función organizadora, que determina la naturaleza de los lazos que unen los elementos de la representación.

En cuanto a su identificación se aclara que el simple reconocimiento del contenido no es suficiente para conocerla y especificarla, así como tampoco puede estar condicionada a las frecuencias de aparición; sino que se privilegia su dimensión

cualitativa, es decir no es la presencia importante de un elemento la que define su centralidad sino el hecho que le asigna significación a la representación.

El otro componente es el periférico que integra lo esencial de la representación, por lo que se concibe como lo más vivo concreto y accesible, abarca informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias. Estos elementos están jerarquizados, es decir que pueden estar más o menos cercanos a los elementos centrales: próximos al núcleo, desempeñan un papel importante en la concreción del significado de la representación. (Abric 2001:11).

El mismo autor plantea que este componente responde a tres funciones esenciales, función de concreción: depende del contexto, incluyen los elementos de la situación en la que se produce la representación expresando el presente y lo vivido por el sujeto. Función de regulación: Desempeñan un papel esencial en la adaptación de la representación a las evoluciones del contexto, puede concebirse como la dimensión móvil y evolutiva de la representación. Función defensa: según Flament (1987, citado en Abric 2001) el sistema periférico actúa como un parachoques frente a los aspectos conducentes al cambio del núcleo central.

En síntesis, el núcleo central, es esencialmente social y consecuentemente incluye las dimensiones históricas, sociológicas e ideológicas, mientras que el sistema periférico se refiere a lo individualizado y contextualizado, es decir se relaciona con las características individuales y el contexto inmediato, además posibilita las adaptaciones y la integración de las experiencias cotidianas.

Por lo cual Abric concluye que las representaciones cognitivas son a la vez estables, móviles, rígidas y flexibles, argumentando la estabilidad y rigidez en el núcleo central y la movilidad y flexibilidad en el sistema periférico que integra esencialmente las experiencias individuales y las prácticas sociales.

4.2. Representaciones cognitivas de la niñez

Ahora bien, referirse concretamente a las representaciones cognitivas de infancia, conlleva a la evocación de todos aquellos saberes implícitos y explícitos que circulan en la vida cotidiana acerca de los niños y las niñas, además incluyen las características y el periodo de vida que se le atribuyen. Históricamente es posible comprobar que han sufrido transformaciones significativas, asociadas a los cambios históricos, culturales y económicos de las sociedades y en consecuencia difieren o caracterizan los grupos sociales en particular.

Casas (2006) elabora una descripción detallada de las representaciones cognitivas de infancia que han predominado en la sociedad occidental reconociendo 3 categorías: ideas negativas, ideas positivas y una mezcla de ambas.

La infancia como representación positiva, muestra un periodo de vida idílico y feliz, caracterizado por la inocencia, la pureza y la vulnerabilidad. Esta visión fundamentó la necesidad de una protección especial de la infancia, que a su vez conllevó a la separación o segregación de los niños y las niñas del contacto precoz con los adultos y se empezó a considerar un mundo aparte de ellos. No obstante, se cree que en la actualidad esta imagen es utilizada y manipulada a menudo por la publicidad.

La infancia como representación negativa, es la versión religiosa que nace con el pecado original e implica la necesidad de corregir la maldad o rebeldía innata a los niños y a las niñas. Se considera que la obra De Mause, 1974, es la mejor documentada sobre las consecuencias de estas representaciones negativas sobre la infancia en la cultura occidental. Esta representación frecuentemente se relaciona con una desvalorización de lo infantil y con la justificación de su control.

La infancia como representación ambivalente y cambiante: Etimológicamente, el origen del concepto «infancia» es meramente descriptivo: Del latín in-fale, no hablan, los bebés. De esta idea se pasó a la de que «aunque hablen, aún no razonan bien», y

aparecen a lo largo de la historia (no sólo social, sino también del derecho) nociones para diferenciar un «antes» y un después»: uso de razón, discernimiento, raciocinio, responsabilidad, madurez, capacidad, competencia, imputabilidad, minoridad de edad, etc... (Casas (1993) citado en Casas 2010: 5).

La psicóloga francesa Chombart de Lawe (citada en Alzate (2005) según su estudio de las representaciones cognitivas de la infancia en la sociedad francesa señala que la infancia se ha construido como un “mito” y “otro mundo” donde el niño debe acudir a poderes sobrenaturales o a personajes de otras dimensiones que vienen a ayudarlos a superar los problemas y a posicionarlos en esferas superiores a los adultos, situaciones que sólo ocurren cuando se sitúan en el “otro mundo” de la infancia.

Por lo cual las representaciones cognitivas de infancia, tienen cuerpo de realidad psicosocial, ya que como se evidencia no sólo pertenecen al campo cognitivo, sino que generan procesos sociales, orientando así las relaciones que se establecen entre los adultos y los niños, y en esta medida limitan y condicionan la vida de los niños y las niñas a las lógicas de las representaciones cognitivas adultas. Así las representaciones cognitivas de infancia articulan la forma de interpretar y pensar a la infancia, el conocimiento que se tiene de ella y la posición que se le atribuye, constituyendo el resultado de un complejo proceso socialmente construido.

4.3. Los niños y las niñas como sujetos de representaciones de la niñez.

Los niños y las niñas como sujetos de representaciones de la niñez remiten sin lugar a dudas a la Convención Internacional de las representaciones de la niñez de los Niños y las niñas, pues ésta constituye el marco referencial jurídico y legal, que representa un hito histórico en su nueva configuración y estatus social, a través de una serie de consideraciones que orientan las relaciones entre los adultos y los niños y las niñas tanto a nivel macrosocial como microsical.

Esta concepción contemporánea exige evocar su trayectoria histórica, para reconocer las diferentes tensiones que incidieron en su construcción y el impacto que ha tenido después de su aceptación, siendo inspiración y referente de múltiples transformaciones para la infancia.

El primer texto fundamental de la ONU fue la declaración universal de las representaciones de la niñez del Hombre en 1948 los cuales eran extendidos a “toda la humanidad” no obstante parece ser que, los niños y las niñas no hacían parte de esta categoría, pues los tratos inhumanos y el no respeto de su dignidad suscitaron la necesidad de la elaboración de un documento específicamente para ellos. En consecuencia, se redacta en 1959 la declaración de las representaciones de la niñez del niño, pero lo representaciones de la niñez de los niños seguían siendo objeto de violación en todo el mundo. En 1979 se proclama por parte de la ONU el año internacional del Niño, hasta que finalmente se decidió construir una convención de carácter Internacional con la salvaguardia que los países que la ratificaran se comprometieran en su aplicación.

Así el 20 de noviembre de 1989 se aprobó la convención Internacional de las representaciones de la niñez de los niños constituyéndose en el primer instrumento jurídico internacional que integra las representaciones de la niñez humanos: representaciones de la niñez civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Es el resultado entonces de una larga historia de debate y ratificaciones, que ha servido para aumentar el protagonismo de los niños y las niñas con el fin de lograr el respeto universal de sus representaciones de la niñez. Estas representaciones de la niñez son a la supervivencia, al desarrollo pleno, a la protección contra las influencias peligrosas, contra el maltrato y la explotación, y a la plena participación en la vida familiar, cultural y social.

El siguiente esquema sintetiza sus antecedentes históricos:

- 1948: Declaración Universal de las representaciones de la niñez Humanos. Naciones Unidas.

- 1959: Declaración de las representaciones de la niñez del Niño. Naciones Unidas,
- 1966: Pacto Internacional de Representaciones de la niñez Civiles y Políticos; puesta en vigencia en 1976.
- 1966: Pacto Internacional de Representaciones de la niñez Económicos, Sociales y Culturales; puesta en vigencia en 1976.
- 1969: Convención americana sobre Representaciones de la niñez Humanos. San José de Costa Rica; entró en 1978.
- 1974: Declaración sobre la Protección de la Mujer y el Niño en estados de emergencia. Resolución 3318. Asamblea General de Naciones Unidas.
- 1975: Declaración sobre la protección de todas las personas contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. Asamblea General Naciones Unidas. En 1987 entró en vigor la Convención contra la tortura.
- 1986: Marco jurídico sobre adopción y hogares de guarda. Resolución 41/85. Asamblea General Naciones Unidas.
- 1985: Reglas de Beijing sobre justicia de menores. Resolución 40/33. Asamblea General Naciones Unidas.
- 1989: Convención sobre las representaciones de la niñez del Niño, Asamblea General Naciones Unidas.

En cuanto a su contenido, se compone de 54 artículos que reafirman la necesidad de otorgar cuidado y asistencias especiales de acuerdo con su vulnerabilidad, además de manera especial enfatizan la responsabilidad de la familia, la cual se reconoce como el espacio ideal para el pleno y armonioso desarrollo, la cual debe caracterizarse por la felicidad y el amor. Así mismo alude a la necesidad de protección jurídica y no jurídica de los niños y las niñas antes y después del nacimiento; la importancia del respeto a los

valores culturales de la comunidad de la cual hacen parte, así como el papel crucial de la cooperación internacional para que estas representaciones de la niñez se hagan realidad.

Las representaciones de la niñez estipulados se agrupan en 4 categorías básicas: derecho a la supervivencia, derecho al desarrollo, derecho a la protección y derecho a la participación, constituyendo la última categoría el medio trascendental para el reconocimiento y cumplimiento de las otras representaciones de la niñez y un factor de prevención de situaciones de marginación.

Siguiendo Touraine (1999:21 citado por Mieles y Acosta 2011) la convención “supone el surgimiento de nuevas maneras de comprender la subjetividad y los procesos objetivos de su despliegue, no a partir de principios universales sino de la experiencia vivida por el sujeto”. En esta perspectiva aparecen los niños y las niñas en el espacio de lo público como actores sociales, resaltando su carácter individual como sujetos pertenecientes a una sociedad y no solamente como colectivo o grupo de población.

Por lo cual las representaciones de la niñez consagrados en la convención cumplen con ciertos criterios que influyen estas nuevas de formas de comprensión, al reafirmar que los niños como personas humanas, tienen iguales representaciones de la niñez que todas las personas, especifica representaciones de la niñez para las particularidades de la vida y la madurez de los niños, establece representaciones de la niñez propios de los niños de los niños, regula los conflictos jurídicos derivados del incumplimiento de las representaciones de la niñez de los niños y las niñas o de su colisión con las representaciones de la niñez de los adultos y orienta y limita las actuaciones de las autoridades públicas y las políticas públicas para la infancia.

Igualmente la convención ha conducido la construcción de un conjunto de discursos entorno a los niños y las niñas, como sujetos titulares de representaciones de la niñez, en los cuales se plantea que ocupan un lugar predominante en la formulación de políticas públicas y en el funcionamiento de las instituciones sociales encargadas de su educación y protección, aunque en las prácticas sociales frecuentemente se evidencia un

distanciamiento del discurso, resaltando la necesidad de la construcción de políticas enmarcadas en un enfoque de representaciones de la niñez que realmente garanticen adecuadas condiciones de vida. (Mieles y Acosta 2011).

Al respecto el artículo 3 de la convención consagra el principio del Interés superior, el cual es considerado como rector y guía, con un rol jurídico definido, que además se orienta hacia las políticas públicas y al desarrollo de una cultura más igualitaria y respetuosa de las representaciones de la niñez de todas las personas; por lo cual permite resolver conflictos de representaciones de la niñez que involucren a los niños y a las niñas en el marco de dichas políticas.

No obstante, además de la concepción de los niños y las niñas como sujetos de representaciones de la niñez, Según Gaitán y Liebel 2011 la convención dibuja un modelo de infancia y cristaliza un modelo dominante sobre ella, caracterizado por él. adultocentrismo, etnocentrismo y una perspectiva familista.

El primero se refiere a la relación de poder asimétrica que existe entre adultos y niños y niñas, a favor de los primeros, dicha dominación control y abuso se constituye en una constante histórica, aunque en diferentes formas. Otra forma de adultocentrismo es la imagen y contenido de la infancia percibida en forma negativa o en oposición a la imagen y el contenido de ser adulto.

El etnocentrismo que concretamente refleja la convención es el europeo, básicamente en cuanto al trabajo infantil, salud y educación, pues en estos aspectos se evidencian grandes diferencias culturales.

En cuanto a la visión de los padres de familia considera que la convención continúa reforzando la idea que los niños y las niñas son propiedad de sus padres y madres y al estado se le atribuye responsabilidades indirectas para subsidiar las obligaciones de los padres y en forma directa en el caso que los padres no atiendan sus obligaciones. En este sentido se deduce que el bienestar material de los niños y las niñas queda subordinado al

potencial económico de las familias y a las bondades del estado, evidenciándose esta dependencia el gran número de niños y niñas en la pobreza y en la exclusión social.

En consecuencia, los autores citados concluyen que la convención permite una interpretación según la cual los niños no ejercen ningún derecho, sino que el estado lo hace, esto indica que la implementación de las representaciones de la niñez de los niños y las niñas estaría condicionada a la voluntad, el conocimiento y a la ideología de quienes lo interpretan en otras palabras a las representaciones cognitivas que se tengan acerca de los niños y las niñas.

Así mismo plantean la necesidad de la comprensión de las representaciones de la niñez de los niños y las niñas no solo desde una perspectiva estatal, sino en relación con el sujeto, como representaciones de la niñez que están en manos de los sujetos y las sociedades constituidas por ellos. En otras palabras “no debemos considerar al Estado como instancia final respecto a las obligaciones en materia de conservación de las representaciones de la niñez humanos sino como parte de una dinámica social mucho más amplia” (Stammers, 2009: 233 citado por Gaitán y Liebel 2011).

En contraposición la visión adultocéntrica, etnocéntrica y de padres de familia mencionada, Alegre (2013) basada en (Méndez 2005) aclara que la idea de la niñez dependiente, objeto de protección y cuidados, se relaciona con su concepción como momento de pasaje hacia la vida adulta y que por lo tanto la relaciones que se establecen entre los adultos y los niños y las niñas, los sitúa en una posición de dependencia, a partir de que la consideración, que la infancia debe ser protegida” pero a la vez controlada. Aclarando que en el enfoque de representaciones de la niñez, ya no se trata de incapaces, medias personas o personas incompletas, sino de personas completas, teniendo en cuenta que se encuentran en proceso de crecimiento, reconociéndose las representaciones de la niñez que tienen todas las personas y además un conjunto de representaciones de la niñez específicos de acuerdo con su particularidades.

Entonces teniendo en cuenta estas dos miradas el enfoque de representaciones de la niñez no sólo requiere la construcción de nuevos discursos, cambios en las relaciones adultos, niños y niñas y la creación de políticas, sino acciones positivas a favor de la realización de las representaciones de la niñez económicos, sociales y culturales es decir que propendan en el ejercicio de las representaciones de la niñez.

Para lo cual es necesario cambios en las representaciones cognitivas acerca de los niños y las niñas y trascender hacia el cambio social donde la convención pueda ser el soporte para el desarrollo de nuevas subjetividades emancipadoras, considerando que “el valor real de la CIDN en tanto ruptura cultural radica en que, aun sin eliminarlo por completo, altera sustancialmente aquello que en la historia ha sido entendido como el corazón de la relaciones entre niños y adultos y que no pude definirse de manera más precisa que mediante el concepto de discrecionalidad” (Bustelo 207:126, Alegre: 2013.)

4.4 Congresos mundiales por las representaciones de la niñez de los niños y las niñas

Desde el 2003 se desarrollan en distintos lugares del mundo, con la participación de funcionarios estatales, organizaciones de la sociedad civil, representantes del sistema internacional de la Naciones Unidas OEA, Unión Europea y universidades de distintas partes del mundo. El objetivo de este evento es mejorar el compromiso internacional en defensa de la infancia y la adolescencia, intercambiar experiencias de colaboración mutua en dicho sentido y abogar por el efectivo cumplimiento de sus representaciones de la niñez.

CAPITULO III METODOLOGIA

I. TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

El tipo de estudio aplicado al trabajo de investigación será de carácter explicativo analítico. Debido al análisis e interpretación de las variables causa y efecto que plantean tanto en la formulación del problema como en la hipótesis, que a continuación se determina en el presente capítulo.

1.1 Unidad de análisis

Para el presente trabajo de investigación el estudio se realizó en una institución educativa privada y se trabajara con niños y niñas desde kínder (a partir de los 6 años) hasta séptimo de primaria (hasta los 12 años y, padres de familia en correlación con los profesores y personal involucrado con el nivel primario, familias y vecinos, tomando en cuenta los factores de las representaciones cognitivas pertinentes a esta investigación.

Una vez definida la unidad de análisis, (niños y niñas de 6 a 12 años), el componente social (representación social); la temática de estudio las representaciones de la niñez y la percepción social de los mismos, se delimita la población estudiada sobre la cual se pretende generalizar algunos de los resultados de acuerdo a las características específicas demográficas y socioculturales especificadas en el trabajo.

1.2 Análisis de resultados

Cuantitativos. - Análisis estadístico por conglomeración de respuestas para encuestas y cuestionarios en muestras representativas del caso de estudio.

Cualitativos. - Análisis de los resultados comparativos a la teoría y práctica formal acerca de la representación social de las representaciones de la niñez de niños como un análisis causa-efecto de la problemática orientado a la elaboración propositiva amplia y

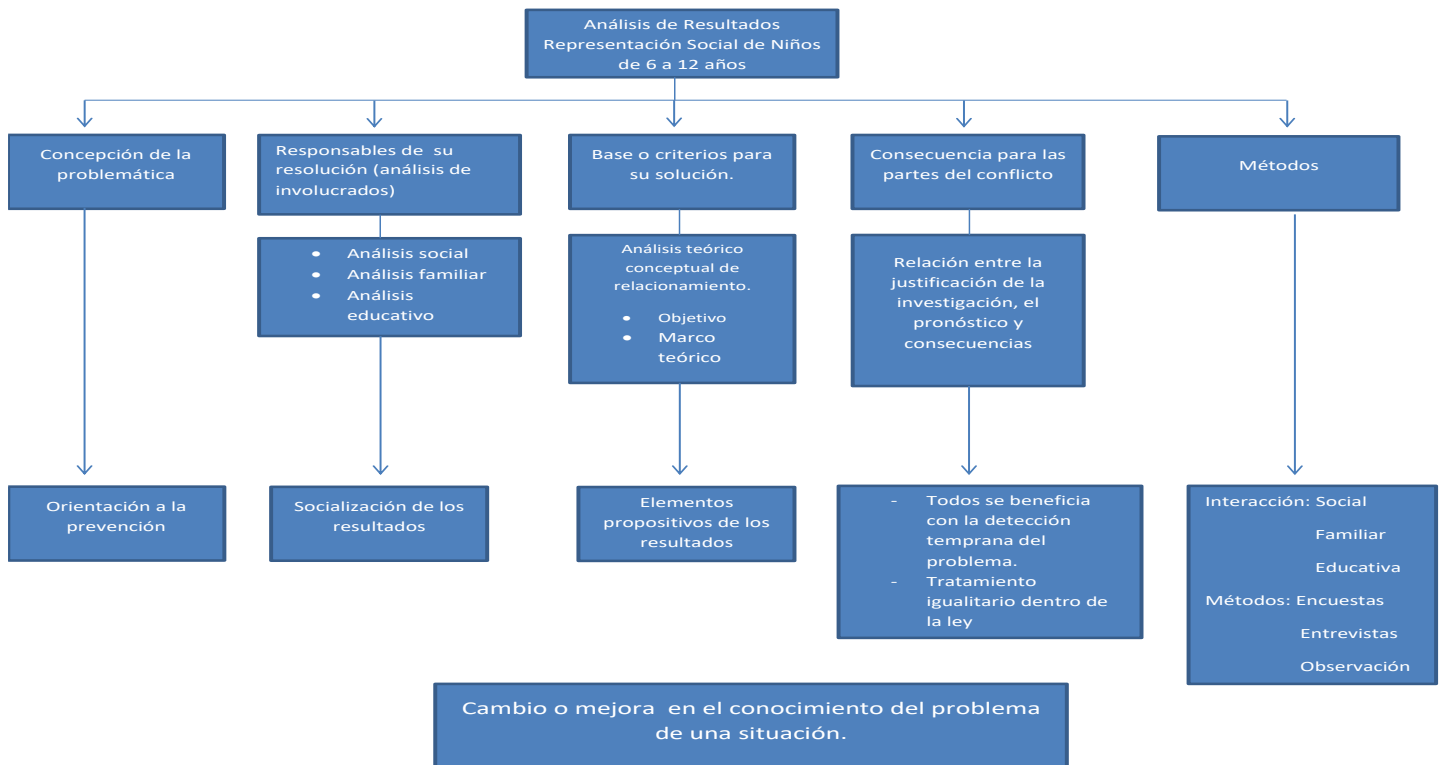
suficiente desde un punto de vista psicológica y aplicable a otras profesiones para el sustento de sus estrategias relacionadas al tema.

Monitoreo de resultados. - Control de datos mediante el análisis disgregado e independiente de respuestas para cada pregunta relacionadas a encuestas y cuestionarios. Observación estructurada.

Seguimiento. - Seguimiento de las preguntas de investigación que realizaran un análisis conglomerado y clasificado por grupos de preguntas y variables de investigación.

Monitoreo. - Monitoreo del análisis del estudio de campo basados en la herramientas psicotécnicas y estadísticas que crucen los datos y corroboren las respuestas mediante una exposición sistemática de los objetivos particulares de los cuestionamientos de la investigación a través de actividades, indicadores y medios de verificación

Análisis sistematizado:



En cuanto al análisis Cualitativo de la investigación, es importante notar que “no hay dos investigaciones cualitativas iguales o equivalentes”¹⁰, estos análisis se consideran como “artesanales” como señala Sampieri, y se van formando acorde a las circunstancias. Sin embargo dentro del diseño sistemático que se utiliza para el presente trabajo, la codificación abierta¹¹ que permite analizar y generar comparaciones y contrastes de acuerdo a las categorías necesarias.

1.3 Formulación de la hipótesis

Las representaciones cognitivas de la niñez de los niños y niñas de 6 a 12 años y de los padres de familia pertenecientes a la institución educativa, caso de estudio, es divergente y genera barreras en la consolidación de los esquemas cognitivos, estados afectivos y practica comportamental de los niños en los ámbitos con los padres de familia, en el contexto educativo en correlatos con la comunidad.

II. DEFINICIÓN DE VARIABLES

La hipótesis verificará de una manera cuali-cuantitativa, la respuesta genérica a las preguntas de investigación orientadas a la finalidad del estudio de una manera deductiva que contraste la prueba de hipótesis por variables asociadas y específicas de investigación y su análisis en vías de generar un constructo propositivo fundamentado en los instrumentos de evaluación, su verificación, y los supuestos teóricos y conceptuales que se generan en el contexto del problema.

¹⁰ SAMPIERI, Roberto; FERNANDES-COLLADO, Carlos; BAPTISTA, Pilar, “Metodología de la Investigación” Ed. McGraw Hill, 4ta° edición.

¹¹ SAMPIERI, Roberto; FERNANDES-COLLADO, Carlos; BAPTISTA, Pilar, “Metodología de la Investigación” Ed. McGraw Hill, 4ta° edición. Pág. 688

2.1 Variable independiente

Representaciones cognitivas de la niñez de los padres de familia y de los niños y niñas.

2.2. Variable dependiente

Barreras en la consolidación del autoconcepto a nivel cognitivo en la estructura del razonamiento y pensamiento en la práctica de las representaciones de la niñez de los niños en situación educativa.

- **Relación lógica**

Es divergente.

- **Variable moderante**

Padres de familia y Niños y niñas de 6 a 12 años de la institución educativa, caso de estudio

2.3 Integración analítica y explicativa de las variables

Aclaración de la analogía hipotética deductiva.- si no existe una convergencia comportamental y comunicativa en los medios para prevalecer las representaciones cognitivas de la niñez de los niños que genere autonomía en la conciencia orientada a sus valores, principios y creencias, de autovaloración, podría confundirse cognitivamente la representación de los mismos, generando efectos negativos en la interacción social progresivamente en el desarrollo educativo, académico, moral y ético en los niños, entre otras situaciones no deseadas en el desarrollo del niño orientadas a su madurez. Dadas las características demográficas del segmento, la investigación genera una base epistemológica del desarrollo integral basado en las representaciones de la niñez; justifica la pertinencia del análisis de su entorno directo en su comunidad social,

educativa y familiar, como principal fuente influyente en su adaptación a la vida autónoma consistente a prevalecer sus representaciones de la niñez.

2.4 Definición operacional de variables

Las variables identificadas como dependientes serán tratados en sus correspondientes categorías y subcategorías de evaluación y su respectiva definición operacional de la siguiente manera:

VD1. Conducta adaptativa en el ambiente de clases (forma- maestro) referido a las observaciones de parte del maestro con relación a la conducta que manifiesta el sujeto en las respectivas categorías diferenciales que comprende el registro.

VD2 Respuesta referida a alteraciones afectivas y emocionales: a través de los instrumentos correspondientes a la Escala de Depresión y Escala de Ansiedad.

Vm2 Respuestas referidas a características de baja autoestima: evidenciada a partir de la presencia de síntomas en la esfera afectivo valorativa reconocida a partir de la presencia de elementos en la esfera emocional relacionados de a cambios cognitivos, emocionales, de la conducta, motivacionales (somáticos).

VD2.1. Síntomas de alteración emocional (baja autoestima) Definido como las respuestas a la escala de depresión, en todas sus categorías, con un rango de valores numéricos del 1 al 5, siendo sus más altos (4 y 5).

Vm2.1 Estado afectivo con el ánimo deprimido: Se refiere al estado de ánimo y humor depresivo del sujeto, así como a las reacciones emocionales no apropiadas.

VD2.1.1.9 respuestas en la escala.

Vm2.1.2 Pérdida de Interés en Actividades habituales y placenteras: o anhedonia,

se refiere a la disminución en el número de actividades habituales placenteras.

VD2.1.2.8 respuestas de la escala.

Vm2.1.3 Pérdida de apetito: Se refieren a la disminución en la ingesta de acuerdo a los hábitos alimenticios del sujeto.

VD2.1.3. 7 respuestas de la escala

Vm2.1.4. Autovaloración Disminuida: Hace referencia a los conceptos, creencia sentimientos que tiene el sujeto respecto a si propio valor.

VD2.1.4.9 respuestas de la escala

Vm2.1.5. Dificultad para tomar decisiones: Son las dificultades para concentrarse y decidir adecuadamente en el momento oportuno.

VD2.1.5.8 respuestas de la escala

Vm2.1.6. Inhibición de la Expresión Emocional: Se refiere a la falta o disminución de la reactividad y de expresión emocional.

VD2.1.6.8 respuestas de la escala.

Vm2.1.7. Sentimientos de culpa: Hace referencia a las creencias y sentimientos de inutilidad, incapacidad e ineficiencia.

VD2.1.7 7 respuestas de la escala.

Vm2.1.8 Sentimiento de abandono: se refiere a las creencias y sentimientos por dificultades en la interacción familiar y social, al aislamiento y soledad del sujeto.

VD2.1.8.8 respuestas de la escala.

Vm2.1.9 Sentimiento de insuficiencia: Hace referencia a las creencias y sentimientos de inutilidad, incapacidad e ineficiencia.

VD2.1.9.8 respuestas de la escala

Vm2.1.10. Ideas Negativas en cuanto a la Propia Ejecución: Ideas negativas, pesimistas y generalizadas en relación a su desempeño y ejecución.

VD2.1.10. 8 respuestas de la escala.

VM2.1.11 Preocupación por la propia seguridad, Salud y Muerte: Preocupación excesiva y temor en **relación a su seguridad, salud y la muerte.**

VD2.1.11. 8 respuestas de la escala.

VD2.2. Síntomas de Alteración Emocional (tipo ansioso) Definidas como las respuestas a la escala de ansiedad en todas sus categorías con los valores del 1 al 4, siendo lo más altos (3-4) considerados como indicadores de ansiedad.

Vm2.2. Síntomas de Alteración Emocional (tipo ansioso): La ansiedad considerada como sintomatología clínica.

Interdependiente caracterizada por estados emocionales alterados asociados a cambios cognitivos, emocionales, conductuales, somáticos evidenciados por la consistencia de los síntomas referentes a ella.

Vm2.2.1. Preocupación por la Competencia Personal: Preocupación excesiva y temor en relación al rendimiento académico, a la adecuada ejecución en todo tipo de actividades, al (éxito) establecimiento de adecuadas relaciones interpersonales.

VD2.2.1 17 respuestas de la escala.

Vm2.2.2. Temor a la autoridad: Referido a sentimientos de temor y dificultades significativos a nivel de interrelación con personas que implican autoridad. Interfiriendo su relación con otras personas.

VD2.2.2.13 respuestas de la escala.

Vm2.2.3. Angustia por separación: La sintomatología comprende preocupación y temor excesivo.

VD2.2.3.19 respuestas de la escala.

Vm2.2.4. Ansiedad por evitación: Se refiere a un temor excesivo evidenciado por conductas de evitación con relación al contacto con personas desconocida, interfiriendo en la vida social del sujeto a nivel de sus relaciones interpersonales.

VD2.2.4.16 respuestas de la escala

Vm2.2.5. Irritabilidad: Considerando como expresión de las emociones en forma de enfado, violencia, falta de autocontrol, intolerancia.

VD2.2.5.16 respuestas de la escala

VM2.2.6. Síntomas Somáticos: Comprendidos síntomas como cefaleas, sudoración, gastralgias (alteraciones gástricas) sin que pueda establecer una base física.

VD3. Autoconcepto: Definida como las respuestas a la escala de autoconcepto en todas sus áreas, en todas sus dimensiones y sus categorías, con un rango de valores del 1 al 3, siendo 3 el valor de adecuación del autoconcepto.

Vm3. Formación del autoconcepto: Entendida como esquema de autoconocimiento o el concepto que tiene de él.

Vm3.1. Dimensión (área) personal: se refiere al autoconocimiento que tiene el sujeto de sí mismo desarrollado y conformado a través de constructos cognitivos.

VD3.1. 3 Respuestas de la escala

Vm3.1.1. Imagen física: referida a los pensamientos y sentimientos que experimenta el sujeto con relación a su aspecto y atributos físicos.

VD3.1.1.6 respuestas de la escala

Vm3.1.2. Competencia personal: Es todo lo referido a la ejecución, producción que realiza el sujeto en base a sus capacidades y habilidades en espacio y situaciones en los cuales interactúa.

VD3.1.2. 11 respuestas de la escala

Vm3.1.3. Deseabilidad: Se refiere a la presencia de necesidades, logros, metas que el sujeto expresa con respecto a las expectativas que tiene sobre él.

VD3.1.2.5 respuestas de la escala

Vm3.1.4 Valoración de sí mismo o autovaloración: Se refiere a los conceptos, creencias y sentimientos que el sujeto tiene con relación a su propio valor.

VD3.1.4 8 respuestas de la escala

Vm3.2. Dimensión de Área Escolar: dimensión o contexto en el cual el sujeto establece intervención e interrelaciones, donde se puede evidenciar la efectividad de su producción, ejecución de tareas en el aula en base a sus capacidades y habilidades.

VD3.2. 15 respuestas de la escala.

Vm3.2.1. Competencia Académica: se refiere a la producción que se desarrolla el sujeto en base a sus capacidades y sus habilidades en la realización de tareas (en el aula), donde puede evidenciar su ejecución y efectividad.

VD3.2.1. Reconocimiento: Entendida como la retroalimentación que recibe el sujeto de su ejecución, en actividades tareas, habilidades de comunicación, a través de la interrelación que establece con su medio escolar.

VD3.2.2 7 respuestas de la escala

Vm3.3. Dimensión o Área Familiar: Comprendida como el espacio en el que el niño inicia y desarrolla los primeros vínculos de socialización, de relación e interrelación con el medio y con el medio y con el mismo.

VD3.3 12 respuestas de la escala

Vm3.3.1. Reconocimiento: Estimulación, motivación, retroalimentación, afecto que recibe el niño de parte de sus padres a todo lo que realiza y ejecuta el niño.

VD3.3.1.6 respuestas de la escala

Vm3.3.2. Deseabilidad: Se refiere a la expresión y manifestación de necesidades, expectativas, logros que tiene el sujeto en su contexto familiar.

VD3.3.2. 6 respuestas de la escala

- Vm3.4. Dimensión (área) Social:** Hace referencia a la afectividad en las interrelaciones que establece el sujeto con su medio de acuerdo a sus expectativas y a las expectativas de los demás a través de un manejo adecuado de interacciones
- VD3.4. 15 respuestas de la escala**
- Vm3.4.1. Competencia social:** Referida a la habilidad, capacidad de establecer relaciones interpersonales con efectividad.
- VD3.4.1. 5 respuestas de la escala**
- Vm3.4.2. Reconocimiento Social:** Entendida como la retroalimentación que recibe el sujeto de su medio, de la ejecución de tareas, de la interrelación personal que establece el niño con sus pares u otras personas.
- VD3.4.2. 5 respuestas de la escala.**
- Vm3.4.3. Valoración de sí mismo o autovaloración:** Se refiere a los conceptos, creencias y sentimientos que el sujeto tiene con relación a su propio valor, y el valor que le atribuyen sus pares y el medio social.
- VD3.4.3. 5 respuestas de la escala**
- VD4.** Respuestas a la evaluación de operaciones cognoscitivas complejas, Pruebas de ejecución y test.
- Vm4. Formación de Conceptos:** Entendida como un proceso integrado de funciones cognoscitivas complejas intervinientes en la formación de conceptos (como: la abstracción, análisis y síntesis).
- VD4.1. 10 posibles respuestas**

- Vm4.1** **Abstracción verbal de elementos comunes:** Reconocimiento de elementos esenciales de los secundarios o irrelevantes de la información.
- VD4.2.** **35 respuestas del subtest**
- Vm4.2** **Clasificación:** referido a la identificación dentro de una categoría determinada y luego producir otros elementos pertenecientes a la misma categoría.
- VD4.3.** **12 respuestas del subtest**
- Vm4.3** . **Diferenciación intercategorial:** Referida a la diferenciación de categorías a través de la comparación de características primarias y secundarias relacionadas con el concepto a la que pertenecen.
- VD4.4.** **27 respuestas del subtest**
- Vm4.4.** **Categorización, relaciones lógicas y definición conceptual:** Referida a la identificación y asociación que el sujeto realiza a partir de una palabra, nombrando todas las categorías pertenecientes al concepto, para luego desarrollar la correspondiente definición.
- VD4.5** **33 palabras (clasificación)**
- Vm4.5.** **Clasificación abstracta de conceptos (categorías naturales):** Referida a la asociación, clasificación, diferenciación, comparación, relaciones lógicas, categorización e integración a nivel de sistemas jerárquicamente estructurados a nivel de subordinación, supraordenación de conceptos.
- VD4.5.** (20 fichas de madera)

Vm4.6. Conceptos artificiales: Formación de nuevos conceptos, donde se dan las funciones anteriores, integradas en la formulación del nuevo concepto y donde el sujeto atribuye las características que considera relevantes.

VD4.7 . 50 respuestas de la prueba

Vm4.7. Conceptos Básicas (Categorías Básicas): Reconocimiento, conocimiento y dominio de conceptos fundamentales básicos imprescindibles para comprender y establecer la interrelación con el medio

Los cuestionarios utilizados para medir la escala de depresión y ansiedad se encuentran anexadas al presente trabajo (anexo 7 al 13).

III. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.1 Universo de estudio

Para el presente trabajo de investigación, el estudio se realiza en una institución educativa privada con 780 alumnos, para la presente investigación el universo está conformado por niños de 6 a 12 años, y padres de familia directa, en correlación con la comunidad educativa y vecinos.

La presente investigación enmarca al universo de estudio las correlaciones con el personal de la institución educativa organizada por el cuerpo administrativo, docentes, representantes de los ex alumnos, ejecutivos de las juntas vecinales (214 miembros); y alumnado de la institución cursante de los niveles de primero a séptimo de primaria (312 niñas y niños y 30 padres de familia).

El universo o población es todo grupo de objetos, personas u organismos que tienen características en común, los cuales permiten diferenciarse de cualquier otro grupo.¹²

3.2. Muestra

Para el presente trabajo de investigación, el estudio se realiza en una institución educativa privada con 780 alumnos, de los cuales el segmento de los 6 a 12 años al que se avocara el estudio, corresponde a un universo de 350 niños y 30 padres de familia Para tal efecto los sujetos objetivos investigación serán:

- Plantel docente
- Padres de familia
- Niños de primero a séptimo de primaria (de 6 a 12 años)

IV. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Para hacer evidente el tipo de conocimiento acerca de la representación social de las representaciones de la niñez en la institución educativa a nivel general. Aplicación de entrevistas y cuestionarios exploratorios, bajo la técnica del análisis social participativo. (Ver Anexos)

Identificar el conocimiento institucional requerido por área, nivel y cargo utilizando la técnica de análisis de involucrados. (Ver Anexos)

Identificar el conocimiento institucional necesario a nivel estratégico (aquel que permite aportar con reconocimiento, recursos e insumos analíticamente estructurados para los resultados de la presente investigación); aplicación a niveles operativos de la institución específicamente en los centros de estudiantes y el cuerpo docente orientando

¹² NAGHI, Mohammad, "Metodología de la investigación", Ed. Limusa, México, 1999. Pág. 189

una técnica de corroboración y reconocimiento de las representaciones de la niñez. (Ver Anexos)

Categorizar la representación social de las representaciones de la niñez de la niñez en la comunidad educativa y la sociedad, a trases de técnicas e instrumentos tales como cuestionarios formalmente aprobados teórica y prácticamente desde el punto de vista de la psicología social, educativa y familiar para los distintos estratos. (Ver Anexos)

V. DISEÑO DEL ESTUDIO

El diseño del presente estudio responde a los requerimientos de una investigación cuasi experimental con la aplicación de variables independientes de tarea. La aplicación de medición de variables responderá a un diseño factorial multivariable con análisis intra e intergrupo, en la aplicación de un tratamiento de intervención experimental.

Es una investigación pre- experimental denominada también cuasi- experimental; (Campbell y Stanley, 1963), consideran a estos diseños como punto intermedio entre los diseños pre-experimentales. Debido a los siguientes aspectos:

Primero: Con referencia a las variables Independientes (VIs) no se puede ejercer un pleno control experimental, es decir la no manipulación de las variables intervinientes de forma directa y controlada. Las Variables Independientes del estudio tiene características de ser atributivas consideradas como Variables de Tarea.

Segundo: Se realizó varias observaciones a cada sujeto del estudio. La finalidad de ese procedimiento consistió en minimizar o eliminar los efectos de invalidez entera.

Tercero: Permite el uso de un diseño experimental a través de la intervención y comparación de grupos de sujetos con características específicas en cada uno de los grupos.

La comparación se efectúa con los datos obtenidos a través de las mediciones y observaciones.

Cuarto: La selección de los sujetos para su pertenecía a los grupos, fue por asignación, es decir que los sujetos debían presentar determinadas características requeridas para su incorporación a los grupos de estudio. Siendo la característica principal la obtención de permiso del padre/madre o tutor y su compromiso con la continuidad del estudio de campo/investigación con enfoque experimental; para lo cual se generan acuerdos verbales con el padre/madre o tutor con la base de acuerdos no formales u escritos que suelen generar mala receptividad y susceptibilidad al compromiso implicado en la firma de un documento. Por tanto, se hace mucho énfasis en:

- La persuasión del anonimato de los sujetos de estudio.
- Los fines académicos de la investigación experimental.

La sensibilización de la problemática (mencionada en los antecedentes del problema de la presente investigación) con lenguaje apropiado a la persuasión social. (lenguaje amistoso, persuasivo y abierto a preguntas y respuestas de conceptos).

En esta fase de la investigación se anticipa un rol importante en el permiso y acuerdo previo con la institución educativa; ya que la primera pregunta que hace el padre/madre o tutor es si la institución aprobó la presente investigación. En el ANEXO 2 se presenta el diseño del estudio

5.1. Procedimiento

El estudio fue realizado en cuatro fases: de trabajo con cada uno de los sujetos.

Primera fase: Comprensión (la introducción), aplicación y evaluación de pruebas correspondientes a las variables en las siguientes Condiciones Experimentales (CE):

CE1. Observación, evaluación y registro de la VD2.1. en sus 11 categorías (una sesión por grupo de 10 sujetos = 8 sesiones).

CE2. Observación, evaluación y registro de la VD2.2 en seis categorías (una sesión por grupo de 10 sujetos = 8 sesiones).

Segunda fase:

CE3. Registro de los repertorios conductuales adaptativos en el ambiente de clases (forma- maestro) VD1 una sesión por cada cuatro sujeto.

Tercera fase:

CE4. Observación, evaluación y registro de la VD3. en sus cuatro dimensiones (áreas) y en todas sus 11 categorías (una sesión por cada cuatro sujetos = 4 sesiones).

Cuarta fase

Observación, evaluación y registro de la VD4 en sus respectivas variantes:

CE5 Observación, evaluación, y registro de la VD4.1 en sus cuatro sub- test (una sesión por sujeto = 16 sesiones)

CE6 Observación, evaluación y registro de la VD4.2 en la correspondiente ejecución de los sujetos (una sesión por sujeto= 16 sesiones).

CE7 Observación, evaluación y registro de la VD4.3 en la correspondiente ejecución de los sujetos (una sesión por sujeto = 16 sesiones).

CE8 Observación, evaluación y registro de la VD4.4 en sus cincuenta ítems correspondientes (una sesión por cada cuatro sujetos = 4 sesiones).

5.2. Diseño de la investigación

CUADRO A

DISEÑO DE LA INVESTIGACION

	GRUPOS	FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4
I N V E S T. (I)	(1) A	V II (1.2.) O1 O2	O3	VIII O4	VIV O5,O6,O7,O8
	(2) B	VDI1. VD12	O3	VDIII	VDIV (1,2,3,4)
	(3) C	Vml (1.2)	O3	VmIII	VmIV (1,2,3,4)
C O M P A R A T. (II)	(4) D	VII (1.2) O1 O2	O3	VIII O4	VIV O5,O6,O7,O8
		VDI1.VI2 Vml (1.2)		VDIII VmIII	VDIV (1,2,3,4) VmIV

CUADRO B**Fases del procedimiento**

		FASE 1(VI.1)		FASE 2 - VI.2	FASE 3 -VI.3	FASE 4 VI.4			
		Cond. Exp. 1	Cond. Exp.2	Cond. Exp 3	Cond Exp. 4	Cond. Exp. 5	cond Exp. 6	Cond Exp7	Cond. Exp8
G	A	O1 (88)	O2(95)	O3(10)	O4 (72)	O5 (23)	O6 (33)	O7(20)	O8 (50)
		VDI.1 (11)	VDI.2(6)	O3(10)	VDI (11)	VDIII.1 (4)	VDIII.2(3)	VDIII.3 (4)	VDIII.4 (2)
U	B	O1	O2	O3(10)	O4 (11)	O5 (4)	O6 (3)	O7 (4)	O8(2)
		VDI.1 (11)	VDI.2(6)						
O	C	O1	O2	O3(10)	O4 (11)	O5 (4)	O6 (3)	O7 (4)	O8(2)
		VDI.1 (11)	VDI.2(6)						
G	D	O1	O2	O3(10)	O4 (11)	O5 (4)	O6 (3)	O7 (4)	O8(2)
		VDI.1 (11)	VDI.2(6)						

CUADRO C**Costo experimental del estudio**

	Fase con. 1	Cond.	Fase 2 Cond3	Fase 3 Cond. 3	Fase 4 Cond. 4
Número de observaciones en cada fase y por cada condición Experimental	1 (11)*	1 (6)*	1 (10)*	1 (11)	4 (7)
Número de Sujetos por cada condición experimental	80	80	16	16	16
Número de Indicadores de cada Variable Dependiente	88	94	40	72	190
Costo Parcial	7,040	7,520	640	1,152	3,040
Costo Total			19,392		

* Número de Categorías por Escala-Pruebas

CUADRO D**Costo experimental del estudio preliminar**

	Fase con. 1	Cond.	Fase 2 Cond3	Fase 3 Cond. 3	Fase 4 Cond. 4
Número de sujetos por casa condición experimental	6	40	6	40	4
Número de Indicadores de cada Variable Dependiente	88	95	40	72	190
Costo Parcial	598	3,800	240	2,880	760
Costo Total			8,208		

Información para la aplicación

Del modelo de Bayes

		GA	GB	GC	GD	MEDIAS	X
V A R I A N D E S P 2.1	F1	48	35	55	24	40.5	
	F2	49	45	47	33	43.5	
	F3	69	50	69	41	57.25	
	F4	58	38	49	19	41	
	F5	62	50	58	27	49.25	
	F6	69	54	62	42	56.75	
	F7	64	41	70	28	50.75	
	F8	57	47	61	34	49.75	
	F9	62	36	53	26	44.25	
	F10	55	60	67	32	53.5	
	F11	54	45	62	39	50	536.5
VI	F1	53	57	48	28	46.5	
	F2	61	51	52	31	48.75	
	F3	47	43	38	33	40.25	
	F4	62	57	49	36	51	
	F5	48	41	39	30	39.5	

2.2.	F6	46	43	35	27	37.5	263.5
V A R I N D 3	F1	58	62	58	88	66.5	
	F2	64	65	69	93	72.75	
	F3	73	75	75	100	80.75	
	F4	75	77	73	92	79.25	
	F5	62	57	64	90	68.25	
	F6	59	59	67	89	68.5	
	F7	63	72	69	90	73.5	
	F8	77	83	77	88	81.25	
	F9	66	68	68	98	75	
	F10	60	68	68	90	71.5	
	F11	81	63	63	88	73.75	811
VI 4	F1	74	71	58	90	73.25	
	F2	49	60	42	79	57.5	
	F3	85	85	97	100	91.75	
	F4	76	70	59	75	70	
	F5	61	55	59	75	62.5	
	F6	45	47	41	83	54	
	F7	91	88	90	96	91.25	500.25

Fase 1. En esta primera etapa de la investigación se realizó la aplicación de la VI2.1. a 70 sujetos (niños de kínder a sexto de primaria) en dos condiciones experimentales. En la condición experimental 1 se procedió a evaluar la VI2.1. Correspondiente a los síntomas de alteración afectivo-emocional-tipo-depresivo- a través de la Escala de Depresión. Esta evaluación se realizó en grupos de 10 niños, cada una haciéndose un total de 10 sesiones (8 formales y 2 optativas de explicación y aclaración con los padres).

En la condición Experimental 2 se procedió a evaluar a los mismos 70 sujetos, la VI2.2 correspondiente a la alteración emocional de tipo ansioso a través de la escala de ansiedad; esta evaluación se realizó en grupo de 10 niños cada una, haciéndose un total de 10 sesiones (8 formales y 2 optativas de explicación y aclaración con los padres).

Fase 2. En esta fase se desarrolló dos aspectos fundamentales de la investigación. Por una lado se seleccionó los sujetos que comprenden la investigación, es decir que se consideró aquellos sujetos que presentaron altos puntajes en las escalas de Ansiedad y altos puntajes en la escala de Depresión conformándose de esta manera los grupos de trabajo por sujetos que obtuvieron altos puntajes en la Escala de Ansiedad y altos puntajes en la Escala de depresión; un segundo Grupo denominado “B” conformado por sujetos que obtuvieron altos puntajes en la Escala de Ansiedad; un tercer grupo “C” conformado por sujetos que obtuvieron altos puntajes en la Escala de Depresión y un cuarto grupo “D” conformado por sujetos que obtuvieron bajos puntajes en la Escalas de Ansiedad y Depresión llamado Grupo D o Comparativo.

Por otro lado, se llevó a cabo el proceso de registro de las conductas adaptativas en el ambiente de clases de los sujetos seleccionados; en base al registro (forma-maestro) VII elaborado para el efecto. Este procedimiento se llevó a cabo con los tutores, es decir con los profesores responsables de cada caso con los cuales el niño establece mayor interrelación. Este trabajo se lo desarrollo en una sesión por cada dos sujetos, haciendo un total de 5 sesiones más 1 de análisis y socialización de resultados con los padres y personal docente de la institución educativa.

Fase 3. Condición Experimental 4. En esta fase se llevó a cabo la evaluación y registro del autoconcepto a través de la Escala de Autoconcepto correspondiente a la VI3 a los sujetos seleccionados; fragmentando el grupo de niños en dos sesiones.

Fase 4. Fase comprendida en la observación, evaluación y registro de las pruebas destinadas a evaluar las operaciones cognitivas superiores de la formación de conceptos. Se evaluó a todos los sujetos de los cuatro grupos en forma individual, ya que cada prueba requiere mayor atención y observación de la ejecución de los sujetos. Haciéndose un total de 45 sesiones por cada dos niños segmentados de acuerdo a lo expuesto en base a la teoría de Piaget mencionada en el punto 2.4.4 Justificación teórica de la presente investigación:

- Niños de 6 a 7 años
- Niños de 7 a 8 años
- Niños de 8 a 9 años
- Niños de 9 a 10 años
- Niños de 10 a 11 años
- Niños de 11 a 12 años

La segmentación realizada también se realizó en base homogénea para evitar inhibiciones en el área de la interacción con el sexo opuesto, sobre todo en niños de 9 a 12 años cuya estructura de pensamiento ya influye en dicha interacción.

5.3. Evaluación a los padres de familia

Se aplicó una encuesta a los padres de familia de los niños sujetos de estudio, para conocer cómo inciden los trastornos emocionales en el desarrollo de habilidades, sociales, cognitivas y emocionales de las niñas y niños de 6 a 12 años en el instituto educativo.

Cuadro N° 1 ¿Qué es para usted una baja autoestima?

INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Enfermedad	19	45 %
Problema Psicológico	7	17 %
Trastorno	3	7 %
Desconoce	13	31 %
Total	42	100 %

ANÁLISIS: De los 42 padres de familia encuestados, 19 que representan un 45% supieron manifestar que la ansiedad es una enfermedad; 13 que representan el 31% desconoce que es la ansiedad, 7 que representan un 17% señala que la ansiedad es una problema psicológico y 3 padres de familia que representan un 7% opina que la ansiedad es un trastorno.

Cuadro N° 2 ¿Su niña o niño ha demostrado manifestaciones de?

INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Ira	3	7 %
Miedo	2	5 %
Tristeza	4	10 %
Felicidad	6	14 %
Angustia	5	12 %
Ninguno	22	52 %
Total	42	100 %

ANÁLISIS: De los 42 padres de familia encuestados, 22 que representan un 52 % expresaron no haber presenciado ninguna de estas manifestaciones ,6 que representan el 14% encontraron expresiones de felicidad, 5 que representan un 12% señalaron que tienen intranquilidad – angustia, 4 que representan el 10% observaron muestras de tristeza, el 5% correspondiente a 2 padres de familia observaron Miedo y 3 que representan el 7% presenciaron Ira .

Cuadro N° 3 Su niña o niño ha demostrado:

INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sensación de Ahogo	5	36 %
Temblores	2	14 %
Sudoración	7	50 %
Total	14	100 %

ANÁLISIS: De los 14 padres de familia, 7 que representan el 50% expresan que tienen sudoración en las manos; 5 padres de familia que representan el 36% que sus hijos tienen sensación de ahogo, y 2 padres de familia que representan al 14% señalan que sus hijos a veces denotan temblores.

Cuadro N° 4 ¿Su niña o niño presentan Ansiedad?

INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Al encontrarse en	5	36 %
Tiene miedo al cruzar un puente	2	14%
Viajar en automóvil o en buseta.	7	50%
Total	14	100 %

ANÁLISIS: De los 14 padres de familia: 7 que representan el 50% expresaron que sus hijos tienen miedo de viajar en automóvil, o buseta, 2 que representan un 14% explican que sus niñas tienen miedo a cruzar un puente, y finalmente 5 que representan un 36% acotaron que sus hijos realizan alguna acción al encontrarse en espacios cerrados.

Cuadro N° 5 ¿A la niña o niño le cuesta mantener su atención sobre una amplia gama de actividades?

INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	14	100 %
No	0	0
Total	14	100 %

ANÁLISIS: Los 14 padres de familia que representa un 100% coinciden en que sus hijos son muy inquietos.

Cuadro N° 6 ¿Su niña o niño tiene angustia inesperada?

INDICADORE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	5	36 %
No	9	64 %
Total	14	100 %

ANÁLISIS: De los con 14 padres de familia, 9 que representan un 64% responden que sus hijos no presentan ningún tipo de crisis, 5 que representan el 36% expresaron que, si notan algo, pero no puede identificarse como crisis.

Cuadro N° 7 ¿Qué es para usted una habilidad?

INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Es algo innato que nace con la persona	19	45%
Es algo que nos	13	31%
Es el don de cada persona	10	24 %
Total	42	100 %

ANÁLISIS: De los 42 padres de familia encuestados 19 que representan a un 45% manifiestan que las habilidades son algo innato, 13 padres de familia que representan un

31% expresan que las habilidades son características de cada individuo, niña o niño y finalmente 10 padres de familia que representan un 24% acotan que las habilidades son los dones de cada persona.

Cuadro N° 8 ¿Usted considera que las habilidades nacen con la niña o el niño o las adquiere durante su desarrollo? ¿Porque?

INDICADORES	FRECUENC	PORCENT
Nacen con Habilidades	17	40 %
Las adquieren durante su crecimiento	11	26%
Las Aprenden en el jardín con ayuda de la profesora.	14	33%
Total	42	100 %

ANÁLISIS: De los 42 padres de familia encuestados: 17 padres de familia que representan un 40% expresaron que las habilidades de las niñas y niños nacen, 14 que representan un 33% mencionan que las habilidades se aprenden con la ayuda ya que ellas les motivan, y 11 que representan un 26% piensan que las habilidades se aprenden o se adquieren durante el crecimiento.

Cuadro N° 9 ¿Considera usted que las habilidades sociales son importantes en el desarrollo de la niña o el niño?

INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	42	100 %
No	0	0 %
Total	42	100 %

ANÁLISIS: De los 42 padres de familia encuestados, todos que representan un 100% coinciden en que las niñas y niños deben de tener amistades.

Cuadro N° 10 ¿Su niña o niño presenta dificultades para realizar sus tareas?

INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	23	55 %
No	19	45 %
Total	42	100 %

ANÁLISIS: De los 42 padres de familia encuestados: 23 que representan un

55% manifiestan de que efectivamente sus hijos presentan dificultades para realizar sus deberes, mientras que 19 padres de familia que representan un 45% acotan que sus hijos no presentan ninguna clase de dificultades para realizar sus deberes.

Cuadro N° 11 Desde el punto de vista científico las habilidades cognitivas son aquellas que permiten a la niña o al niño analizar, comprender y procesar, la información recibida en su mente. Basado en este concepto ¿Qué es para usted una habilidad cognitiva?

INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Destrezas que tiene las	10	24%
Rapidez mental	9	21 %
La Inteligencia	17	40 %
En Blanco	6	14 %
Total	42	100 %

ANÁLISIS: De los 42 padres de familia encuestados: 17 que representan el 40% llegan a concluir que es la inteligencia, 10 padres que representan el 24% mencionan que son las destrezas que tienen las niñas y niños, 9 padres de familia que representan un 21% respondieron que están relacionadas a la rapidez mental y finalmente 6 padres de familia que representan el 14% no respondieron esta pregunta.

Cuadro N° 12 ¿Cree usted que un niño o niña tiene el mismo derecho que un adulto?

INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	19	14 %
No	36	86 %
Total	42	100 %

ANÁLISIS: De los 42 padres de familia encuestados: 36 de ellos que representan un 86% expresaron que no, y 9 padres que representan un 14 % respondieron sí.

5.4 Costo experimental

Después de haber realizado todo el análisis de variables intervinientes en el estudio, las fases y condiciones experimentales que comprende; es posible hacer el cálculo del esfuerzo que el experimentador debe invertir para obtener el número de observaciones necesarias. Para tal efecto se multiplica el número de observaciones que se realizó en cada una de las fases por el número de sujetos y por número de indicadores de cada Variable Dependiente.

En el costo Experimental también se incorpora a este cálculo el número de observaciones realizadas en el estudio previo a la investigación. Ver ANEXO 4.

CAPITULO IV PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1 TÉCNICAS DE ANÁLISIS

4.1.1. Análisis descriptivo

Se realizó un análisis descriptivo de los puntajes obtenidos con sus respectivas Medidas de Tendencia Central en las diversas categorías de cada variable interviniente en el estudio, con el propósito de analizar el grado de presencia, pertinencia y variabilidad en las respuestas a las categorías de los indicadores de Alteración Afectivo Emocional de tipo depresivo e indicadores de alteración emocional de tipo Ansioso, de las dificultades de adaptación en el ambiente de clases, de las categorías correspondientes al autoconcepto, como así también de las operaciones cognitivas intervinientes en la formación de conceptos .

4.1.2. Modelo de Markov

El Modelo de Markov (Seymour Lupschutz, 1978; E. Quiroga, 1995) también llamado Método de Estabilización mediante el cual los resultados obtenidos a nivel de variables y factores por cada uno de los grupos intervinientes en el estudio, van a presentar estabilidad a la larga independientemente de las escalas. Es en este sentido que los factores que comprenden cada variable del estudio con sus respectivos factores al interrelacionarse mutuamente van a presentar un nivel de estabilidad indicando de esta manera que los factores tratados tienen una determinada consistencia lo que indicará que la variable tendrá un nivel de incidencia con respecto a los grupos de trabajo.

4.1.3. Modelo de Bayes

El modelo de Bayes conocido también como Teorema de Bayes (Seymour Lupschutz, 1978; E. Quiroga, 1995) se refiere a que las probabilidades independientes son iguales al producto de las probabilidades iniciales. Este modelo matemático aplicado a la investigación psicológica significaría que partiendo de una interrelación operacional

de variables intervinientes en un estudio permite establecer la interrelación y análisis a nivel intra-variable e intercategorías, determinado elementos o factores comunes que pueden estar presentando las variables del estudio. Es en este sentido que se aplicó este modelo de investigación para el tratamiento a nivel de interrelación de variables; con una visión de ser aplicado a futuros estudios específicos relacionados con el comportamiento humano. Ver ANEXO 6.

4.1.4. Resultados y análisis de cada variable a nivel factorial intra grupo- inter Grupo

En base al diseño factorial- Multivariable, se llevó a cabo un análisis a nivel Inter-Grupo e Intra-Grupo considerando a cada una de las categorías, las mismas que optaron el valor de factores para su respectiva incorporación al análisis de resultados en base a Medidas de tendencia Central, Máximo, Mínimo.

4.1.5 Resultados por factores de cada variable independiente a nivel factorial intra grupo- inter grupo

Se procedió al análisis de cada uno de los factores y de cada una de las variables intervinientes en el estudio, cuyos resultados se presentan en las tablas y sus respectivos gráficos.

4.2. RESULTADOS COMPARATIVOS DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES

Resultados comparativos de la aplicación de la VI.1

Tabla 1. Registro de Conductas adaptativas en el Aula-Forma maestros

GRUPOS	GA	GB	GC	GC	Puntaje
	X	X	X	X	Registro
VI.1	31.5	29	25.5	34	10

Con relación a los datos obtenidos de la aplicación de la VD.1 o indicadores adaptativos en el aula, se ha encontrado signos relevantes que muestran las dificultades de los niños del estudio a nivel manifestaciones conductuales. Estos registros muestran que los grupos A, B y C presentan dificultades, evidencia, en los signos como interrelación de los niños entre sus compañeros, con los profesores, ejecución de tareas.

Con respecto a los niños del Grupo B no presentan indicadores significativos de dificultades a nivel adaptativo, más bien mostraron signos de adecuación adaptativo en el ambiente de clases, a nivel de interrelaciones y de ejecución de tareas.

Escala de Autoestima (VI.2.1)

Puntajes alcanzados por los sujetos de la aplicación de la VI.2.1 correspondiente a la escala de depresión, aplicada a a los Grupos: Grupo Experimental A y Grupo D. En base a la media del grupo e cada uno de los factores.

Tabla 2 Resultados Comparativos de la aplicación de VI.2.1. en cada una de sus categorías

Escala de Depresión	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Puntaje Prueba
Categorías-Factores de análisis	X	X	X	X	
AD- Animo Disminuido	21.75	16.00	24.75	10.75	9
PI- Pérdida de Interés	19.50	18.00	19.00	13.25	8
PA-Pérdida de Apetito	24.00	17.50	24.25	14.50	7
AVD-Autovaloración Disminuida	26.00	17.25	22.00	11.25	9
	25.00	20.25	23.25	10.75	8

DTD-Dific. la toma de decisiones.	27.50	21.50	25.00	16.50	8
	22.50	14.25	24.50	9.75	7
IEE-Inhib. De la Expresión Emoc.	22.75	18.75	24.25	13.50	8
SC-Sentimiento de Culpa	25.00	14.50	21.25	10.25	8
SA- Sentimiento de Abandono	22.00	24.00	26.75	13.00	8
	21.50	18.00	25.00	15.50	8
SI- Sentimiento de Insuficiencia					
INE-Ideas Negativas a la prop. Ejec.					
PSSM- Preocupación por la propia salud, seguridad y muerte					

La Tabla 2 permite observar los puntajes obtenidos por los sujetos de los grupos A, B, C, y D en la aplicación de la VI2.1. Escala de autoestima. A nivel de puntajes máximos considerados indicadores significativas de baja autoestima con respecto al puntaje esperando en la Escala entendido como la ausencia de indicadores depresivos, se observa:

El grupo A obtuvo un puntaje máximo de 27.50 correspondiente al factor IEF- Inhibición de la Expresión Emocional; El grupo B obtuvo un puntaje máximo de 24 correspondiente al factor INE- Ideas Negativas a la propia ejecución;

El grupo C obtuvo un puntaje máximo de 26.75 correspondiente al factor INE-ideas negativas a la propia ejecución; el grupo D obtuvo un puntaje máximo de 16.75

correspondiente al factor IEE- Inhibición de la Expresión Emocional. Por otro lado a nivel de los puntajes mínimos considerados como factores de menor incidencia con respecto a los otros factores, que componen la Escala; se observa: el grupo A un puntaje Mínimo de 19.50 que responde al factor PI- Perdida de Interés; el grupo B presenta un puntaje mínimo de 14.25 que corresponda al factor SC- sentimiento de culpa; el grupo C presenta un puntaje mínimo de 9.75 que responde al factor PI Perdida de Interés; Grupo D un puntaje mínimo de 9.75 que corresponda al factor SC- Sentimiento de Culpa.

Escala de Ansiedad (VI.2.2)

Puntajes alcanzados por los sujetos de la aplicación de la VI 2.2 correspondiente a la Escala de Ansiedad, aplicada a ambos grupos: Grupo A y Grupo D. En base a la media de grupo en cada uno de los factores.

Tabla 3 Resultados comparativos de la aplicación de la VI.2.2 en cada una de sus categorías

Escala de Ansiedad	Grupo	Grupo	Grupo	Grupo	Puntaje
Categorías-Factores de análisis	A	B	C	D	Prueba
	X	X	X	X	
PCP- Preocupación Por la competencia personal	36.25	39.00	32.75	19.0	17
TA- Temor a la Autoridad	31.50	26.50	27.25	16.50	13
AS- Angustia por separación	35.50	33.00	29.25	24.75	19
AE-Ansiedad por evitación	24.75	23.00	19.75	14.50	10
	30.50	26.50	25.00	19.00	16

I-Irritabilidad	36.50	33.25	28.25	22.00	20
S- Somática					

La tabla 3 permite observar los puntajes obtenidos por los sujetos de los grupos A, B, C, y D en la aplicación de la VI.2.1. Escala de ansiedad. A nivel de puntajes máximo considerados indicadores significativos de Ansiedad y su relación al puntaje esperado en la escala que indica ausencia de la alteración, se observa : El grupo A obtuvo un puntaje máximo de 36.50 correspondiente al factor Somático; El grupo B con un puntaje máximo de 39 correspondiente al factor PCP-Preocupación por la Competencia Personal; El grupo C obtuvo un puntaje máximo de 32.75 correspondiente al factor PCP-Preocupación por la Competencia Personal; El grupo D obtuvo un puntaje de 24.75 que corresponde al factor de Angustia de Separación. Por otro lado a nivel de los puntajes mínimos considerados como factores de menor incidencia con respecto a los otros factores que componen la escala; se observa: el Grupo A un puntaje mínimo de 24.75 correspondiente al factor AE Ansiedad de Evitación; el Grupo B presenta un puntaje mínimo de 23 que corresponda al factor AE ansiedad por evitación; el grupo C presenta un puntaje mínimo de 19.75 con el factor AE- Ansiedad por evitación; el Grupo D presenta un puntaje mínimo de 14.50 correspondiente al factor Ansiedad por Evitación.

Escala de Autoconcepto (V.I. 3)

Puntajes alcanzados por los sujetos de la aplicación de la VI. 3 correspondiente a la Escala de Autoconcepto, aplicada a ambos grupos: Grupo A y Grupo D. En base al medio del grupo en cada uno de los factores.

Tabla 4 Resultados Comparativos de la aplicación de la VI. 3 en cada una de sus categorías.

Escala de Autoconcepto	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Puntaje Prueba
Categorías-Factores de análisis	X	X	X	X	
IF- Imagen Física	10.50	11.75	10.25	16.00	18
CP- Competencia Personal	21.25	21.50	23.00	31.00	33
DP-Deseabilidad Personal	8.80	11.25	11.25	11.50	15
AV- Autovaloracion	18.00	18.50	17.25	22.25	24
CA- competencia Académica	15.00	13.75	15.50	21.75	24
RA-Reconocimiento Área Academic.	12.50	12.50	14.25	18.75	21
RA-Reconocimiento Área Academic.	11.50	13.00	12.50	16.25	18
RF-Reconocimiento área familiar	14.00	15.00	14.00	17.00	18
RF-Reconocimiento área familiar	10.00	10.25	10.25	14.75	15
DF-Deseabilidad área familiar	9.75	10.25	10.25	13.50	15
DF-Deseabilidad área familiar	12.25	9.50	9.50	13.25	15
CS- Competencia Social					
RS-Reconocimiento área Social					

AVS-Autovaloración en el área Social					
---	--	--	--	--	--

La tabla 4 permite observar los puntajes obtenidos por los sujetos de los grupos A, B, C, y D en la aplicación de la VI.3 Escala de autoconcepto. A nivel de puntajes máximos considerados indicadores significativos de Autoconcepto con respecto al puntaje esperado en la escala que indica la adecuación del autoconcepto se observa: El grupo A obtuvo un puntaje máximo de 21.25 CP-Competencia Personal. El grupo B obtuvo un puntaje máximo de 21.50 correspondiente al factor CP- competencia personal; El grupo C obtuvo un puntaje máximo de 23 correspondiente al factor CP- Competencia Personal; El grupo D obtuvo un puntaje máximo de 31 correspondiente al factor CP- competencia personal. Por otro lado, a nivel de los puntajes mínimos considerados como indicadores autoconcepto Disminuido; en este sentido se observa; el grupo A presenta un puntaje de 8.80 correspondiente al factor DP, Deseabilidad Personal; el grupo B presenta un puntaje mínimo de 9.5 correspondiente al factor AVS-Autovaloración en el área Social; El grupo D presenta un puntaje mínimo de 11.50 correspondiente al factor DP, Deseabilidad Personal.

Pruebas de conceptos (VI.4)

Puntajes Alcanzados por los sujetos de la aplicación de la VI.4 correspondiente a las pruebas de Conceptos, aplicaciones a ambos grupos. Grupo A y grupo D. En base a la media del grupo en cada uno de los factores.

Tabla 5 Resultados Comparativos de la aplicación de la VI.4 en cada una de sus factores (categorías-pruebas).

Pruebas de Conceptos	Grupo	Grupo	Grupo C	Grupo	Puntaje
Categorías-Factores de análisis	A	B	X	D	Prueba
	X	X		X	
AV- abstracción verbal	14.75	14.25	11.75	22.50	25
C-Clasificación	17.00	21.00	15.00	19.75	35
DIC- Diferenciación Intercategorial	10.25	10.25	11.75	25.50	30
	20.50	10.00	16.00	20.50	27
CRLDC-Categoriz.Rel. Log. Y def. C.	38.500	35.00	37.00	55.25	63
CAC- Clasificación abstracta de Con.	45.00	47.50	41.00	83.25	100
	45.05	44.00	45.00	48.25	50
CA- Conceptos Abstractos					
CB- Conceptos Básicos					

La Tabla 5 permite observar los puntajes obtenidos por los sujetos de los grupos A, B, C, y D en la aplicación de la VI4 Pruebas de conceptos. A nivel de puntajes máximos considerados indicadores significativas de pruebas que indica los conceptos adecuadamente adquiridos se observa: El grupo A obtuvo un puntaje máximo de 45.05

correspondiente al factor CB- conceptos básicos; el grupo B obtuvo un puntaje máximo de 47.50 correspondiente al factor CA- Conceptos Abstractos; El grupo C obtuvo un puntaje máximo de 45 correspondiente al factor de CB- conceptos Básicos; El grupo D obtuvo un puntaje máximo de 83.25 correspondiente al factor CA Conceptos Abstractos. Por otro lado, a nivel de los puntajes mínimos considerados como dificultades en las operaciones que intervienen en la formación de concepto y su respectiva relación con el puntaje esperado en las pruebas; El grupo A presenta un puntaje mínimo de 10.25 correspondiente al factor DIC-Diferenciación intercategorial. El grupo B presenta un puntaje mínimo de 10.25 correspondiente al factor DIC. Diferenciación intercategorial; el grupo C presenta un puntaje mínimo de 11.75 correspondiente a los factores AV, abstracción verbal, DIC-Diferenciación intercategorial; Grupo D presenta un puntaje mínimo de 19.75 correspondiente al factor C, clasificación.

4.3. ANALISIS COMPARATIVO DE LOS GRUPOS INTERVINIENTES EN EL ESTUDIO

Compara los resultados de obtuvieron los sujetos en la Escala de depresión en ambos grupos. Donde los sujetos del grupo A, encuentran por encima del grupo D, siendo los factores; AVD = Autovaloración Disminuida; DID=Dificultad en la toma de decisiones e IEE= inhibición de la expresión emocional como indicadores más significativos de depresión. Ver ANEXO 2.

Con respecto al grupo D los puntajes obtenidos por los sujetos se encuentran por debajo del Grupo A, y se puede evidenciar que el factor IEE- Inhibición de la Expresión Emocional presenta un puntaje mayor con respecto a los demás factores de la escala.

Se compara los resultados que obtuvieron los sujetos de ambos grupos de la escala de la depresión. Donde los sujetos del grupo B presentan a nivel de todos los factores los puntajes obtenidos se encuentran por encima del grupo D, evidenciando la presencia de indicadores depresivos, siendo los más significativos los factores DID= Dificultad en

Toma de Decisiones; IEE= inhibición de la expresión emocional e INE= Ideas Negativas en cuanto a la propia ejecución.

Con relación al grupo D los puntajes obtenidos en las Escala de la Depresión se encuentran por debajo del grupo B son embargo se puede evidenciar que a nivel del factor; IEE= inhibición de la expresión emocional es el más alto con respecto a los otros factores de la Escala.

Se compara los resultados obtenidos por los sujetos de ambos grupos en la escala de depresión. Donde los sujetos del grupo C, muestran que los puntajes que obtuvieron por encima del grupo D, evidenciando la presencia de indicadores depresivos, siendo los más significativos los factores IEE= inhibición de la expresión emocional, e INE= Ideas negativas en cuando a la propia ejecución, PSSM, preocupación por la propia Salud y Muerte.

Con relación al grupo D, los puntajes obtenidos en la escala se encuentran por debajo del grupo C; sin embargo, se puede evidenciar que a nivel del factor; IEE= inhibición de la expresión emocional se encuentra por encima con respecto a los otros factores.

Compara los resultados que obtuvieron los sujetos en la Escala de ansiedad en ambos grupos. El grupo A conformado por sujetos que obtuvieron altos puntajes, a nivel de todos los factores de la Escala, encontrándose por encima de grupo D, siendo los factores PCP- Preocupación por la Competencia personal y S= Somática, como indicadores más significativos de Ansiedad.

El Grupo D, los puntajes obtenidos en toda la escala se encuentran por debajo del grupo A, sin embargo, de los factores AS= Angustia por Separación, y S=Somática se encuentran por encima de los demás factores.

Se compara los resultados que obtuvieron los sujetos en la escala de ansiedad en ambos grupos. En este sentido el grupo B presenta que los puntajes obtenidos a nivel de todos los factores, se encuentran por encima del Grupo D; siendo los factores PCP-

Preocupación por la Competencia Personal, S- somático y AS- Angustia por Separación, más significativos como indicadores de ansiedad.

Con relación al Grupo D se puede evidenciar que los puntajes obtenidos en todos los factores se encuentran por debajo del grupo B siendo los factores AS- Angustia por Separación y S- Somática, muestran puntajes más altos en relación a los demás factores. Ver ANEXO 7.

Se compara los resultados que obtuvieron los sujetos en la escala de Ansiedad en ambos grupos. El Grupo C, presenta que los puntajes obtenidos en todos los factores de la escala, se encuentran por encima del Grupo D, siendo los factores: PCP- Preocupación por la Competencia Personal, AS- Angustia por Separación; S- Somática más significativos como indicadores de ansiedad. Con respecto al grupo D se puede evidenciar que los puntajes obtenidos en todos los factores, se encuentran por debajo del grupo C, siendo los factores AS- Angustia por Separación y S- Somática como indicadores más significativos de ansiedad. Ver ANEXO 8.

Se compara los resultados de los sujetos en la Escala de Autoconcepto en ambos grupos. En el Grupo A los puntajes en los factores de la escala se encuentran por debajo del Grupo D siendo los factores CP- Competencia Personal y AV- Autovaloración ambas correspondientes a la Dimensión Personal, muestran mejor adecuación a los demás factores y el factor DP- Deseabilidad Personal con el menor puntaje como indicador de autoconcepto disminuido. El grupo D los puntajes obtenidos a nivel de todos los factores de la escala se encuentran por encima del grupo A, siendo los factores CP- Competencia Personal, AU- Autovaloración y CA- Competencia Académica que muestran mayor adecuación de su autoconcepto.

Se compara los resultados que obtuvieron los sujetos de ambos grupos en la Escala de Autoconcepto. Donde los sujetos del Grupo B, muestra que los puntajes están por debajo del grupo D siendo los factores CP- Competencia Personal, AVS- Autovaloración en el área Social; y CS- Competencia Social, considerados como indicadores del

autoconcepto disminuido. Con respecto al grupo D los puntajes obtenidos en la Escala se encuentran por encima del Grupo B; sin embargo, se puede evidenciar que a nivel de los factores CP- Competencia Personal, AV- Autovaloración y CA- Competencia Académica mayor adecuación del autoconcepto con relación a los otros factores.

Se compara los resultados obtenidos por los sujetos de ambos grupos en las Pruebas de Concepto. Donde los sujetos del Grupo A obtuvieron a nivel de las pruebas evaluadas puntajes menores con relación al grupo D, siendo los factores CA. Conceptos Abstractos y CAC-Clasificación Abstracta de Conceptos y CB- Conceptos Basicos que presentan un puntaje mayor.

Se compara los resultados que obtuvieron los sujetos de ambos grupos en las pruebas de conceptos. Donde los sujetos del grupo B. obtuvieron puntajes menores con relación al grupo D, siendo los factores CAC- Clasificación Abstracta de Conceptos y DI- Diferenciación Intercategorial. Que muestran puntajes menores con relación a los sujetos del grupo D se puede observar que los puntajes obtenidos en las pruebas de conceptos, se encuentran por encima del Grupo B, siendo los factores CAC abstractos que presentan mayor puntaje con relación a otras pruebas.

Se compara los resultados que obtuvieron los sujetos del Grupo C en las pruebas de Conceptos. Donde los sujetos del grupo C obtuvieron a nivel de todas las pruebas evaluadas puntajes menores con relación al Grupo D, siendo los factores AV- Abstracción Verbal, DI- Diferenciación Intercategorial y CA- Conceptos Abstractos que obtuvieron un puntaje, menor con respecto al resto de las pruebas de conceptos.

Con relación al Grupo D se puede observar que los puntajes obtenidos en las Pruebas de Conceptos, muestran que se encuentran por encima del grupo C; siendo los factores CAC- clasificación abstracta de conceptos que presentan mayor puntaje con respecto a otras Pruebas.

4.4 CALCULO PARA EL MODELO DE MARKOV

Medias a nivel de factores de la VI.4

Correspondiente a las pruebas de concepto

	GA-X	GB-X	GC-X	GD-X
V	74	71	58	90
A	49	60	42	79
R	85	85	97	100
I	76	70	59	75
N	61	55	59	75
D	45	47	41	93
	91	88	90	96
4	68.71429	68	63.71429	85.42857

Medias a nivel de factores de la VI.3

Correspondiente a la escala de autoconcepto

Cálculo de estabilización

Modelo de Markov

	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	X
M1 V1	59.3	45.6	59.1	30.6	194.6
M2 V2	54.2	49.8	45.2	31.6	180.8
M3 V3	67.09091	68.09091	68.27273	91.45455	294.9091
M4 V4	68.71429	68	63.71429	85.42857	285.8571

Interacción 1

0.304728	0.234327	0.3037	0.157246
0.299779	0.275442	0.25	0.1747790
0.227497	0.230888	0.231504	0.310111
0.24038	0.237881	0.222889	0.298851

Interacción 2

0.269995	0.243476	0.256484	0.230046
0.27281	0.245413	0.256736	0.225041
0.265751	0.244126	0.249537	0.240596
0.267106	0.244403	0.250684	0.237807

Interacción 3

0.268927	0.244328	0.253426	0.233319
0.268946	0.244327	0.253453	0.233273
0.268928	0.244334	0.253414	0.233324
0.268932	0.244333	0.253422	0.233313

Interacción 4

GA	GB	GC	GD
0.268933	0.24433	0.253429	0.233308
0.299779	0.24433	0.253429	0.233308
0.227497	0.24433	0.253429	0.233308
0.24038	0.24433	0.253429	0.233308

4.5 CALCULO LÓGICO PARA EL MODELO DE MARKOV

Medias a nivel de factores de la VI.2.1

Correspondientes a la escala de ansiedad

	GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C	GRUPO D
	X	X	X	X
	53	57	48	28
	61	51	52	31
	47	43	38	33
	62	57	49	36
	48	41	39	30
	46	42	35	27
VI.2.2	54.2	49.8	45.2	31.6
V	GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C	GRUPO D
A				
R	59	62	58	88
I	64	65	69	93
N	73	75	75	100
D	75	77	73	92
E	62	57	64	90
P	59	59	67	89
	63	72	69	90
	77	83	77	88
	66	68	68	98
	60	68	68	90
	81	63	63	88

3	67.09091	68.09091	68.27273	91.45455
---	----------	----------	----------	----------

CAPITULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES ESPECÍFICAS DE EVALUACION DE REPRESENTACIONES COGNITIVAS DE LA NIÑEZ DE PADRES DE FAMILIA

- 1) Los padres opinan que la ansiedad es una enfermedad que se da en la infancia en etapa preescolar por diferentes situaciones las niñas, y niños, adoptan una manía, morderse las uñas, halarse el cabello, intranquilidad continua, entre otros; por lo que necesitan tratamiento de un profesional.

- 2) Algunos síntomas en la Ansiedad Infantil son causantes de estos comportamientos en los niños en edad pre-escolar, por lo que su estado de ánimo cambia constantemente y el niño reacciona con berrinches, alegría, llanto, caprichos etc., y esto puede confundir a los padres de familia llevándolos a pensar que es una simple y momentánea rabieta por algo que el niño desea y no se le concede.

- 3) Se atribuyen estos síntomas a problemas hereditarios, ya sea porque sus padres, o abuelos, también tuvieron algún síntoma parecido, por ejemplo: sudoración excesiva en las manos, la cual era de familia, por problemas de salud tomaban medicamentos, los cuales alteraban el sistema nervioso y existían temblores leves.

- 4) Los padres de familia expresaron que para evitar episodios en donde sus hijos no se estén muy bien, así como frotarse las manos, morder la chompa, quieren llorar, entre otros, prefieren caminar juntos, marcarlos en sus brazos para poder trasladarlos, siempre diciéndoles que no les va a pasar nada, y de poco a poco hacerles olvidar ese miedo que tienen hacia diferentes cosas que, aunque parezcan inofensivas, a ellos les desagrada mucho tener que hacerlas.

5) Comentan que los niños quieren hacer muchas actividades en un momento, no terminan una y quieren hacer otra, están armando rompecabezas y se cansan olvidan la actividad y no la terminan; en otras ocasiones juegan con cubos y ocurre lo mismo se distraen por cualquier cosa, pero concluyen que es porque están pequeños todavía y les llama la atención.

6) Algunas veces los hijos tienen rabietas., cambios de humor por cualquier cosa, esto no es específicamente una crisis de angustia o las diferentes etapas por las que atraviesa el niño en su desarrollo, sino más bien una forma de llamar la atención para lograr lo que desean o tomar algo en particular por ejemplo (comer, un juguete, quedarse en algún sitio, etc.).

7) No asumen que la ansiedad sea causa de todo esto; además acotan que las maestras no les informan sobre las consecuencias que pueden tener este tipo de sucesos en los niños, alegan que solo son niñas y niños que tienen mal comportamiento, es decir mal

8) Algunos padres de familia sustentan que las habilidades nacen con la persona, en este caso con las niñas y niños y estas nos hacen diferentes de los demás; otros dicen que se las adquiere durante el desarrollo y que las maestras deben potenciarlas cada día en el centro educativo para desarrollar talentos en sus hijos.

9) Los padres de familia tienen diversas opiniones acerca de las habilidades. Mencionan que son hereditarias en algunos casos se ha visto que padres que son buenos doctores, tienen hijos que también lo son o artistas, deportistas etc.; no descartan que con ayuda de la profesora en el jardín y los conocimientos que tienen, guían a las niñas y niños y a los padres para que son buenos sus hijos y lo que deben potenciar e incentivar en ellos para despertar su interés y desarrollen esas habilidades.

10) Los padres consideran que sus hijos, y todos en general independientemente de ser niñas o niños, deben involucrarse con otros niños para desarrollarse social y emocionalmente Además acotan que la sociedad es el medio en donde ellos se

desenvolverán de pequeños y deben aprender a conocer a los demás, a respetar opiniones, aciertos y diferencias, además saber compartir, ser amables, cultos etc.

11) Algunos padres de familia infieren que se presentan dificultades para que los niños realicen sus tareas, esto debido a que los compañeritos llevan juguetes o algo nuevo que los distrae, así mismo hay niñas y niños que entienden muy bien la tarea a realizar.

12) Algunos padres de familia mencionan que por lo general las niñas son más intuitivas y hábiles y que los niños no, además que la habilidad cognitiva es algo que no se puede medir o saber y cada persona tiene un nivel intelectual diferente, depende de la capacidad que se tenga para retener la información que recibe en cerebro y la estimulación que ha recibido el niño en sus primeras etapas de vida.

13) Algunos padres infieren en que una emoción no es igual que un sentimiento debido a que la emoción se da primero y provoca un sentimiento dentro de la persona como alegría, temor, odio, etc., otros mencionaron que un sentimiento es algo que nace de la persona, y una emoción es algo externo que se da por diversos acontecimientos como respuestas que da nuestro cerebro frente a sucesos que pasan, además expresaron que una emoción es un sentimiento encontrado y se lo expresa llorando, riendo, temblando, etc.

5.2 CONCLUSIONES DE LA EVALUACION DE REPRESENTACIONES COGNITIVAS DE LA NIÑEZ EN NIÑOS Y NIÑAS

Las conclusiones del presente estudio están basadas en el análisis de los resultados obtenidos, así también en el desarrollo de explicaciones y sobre todo de haber encontrado respuestas a la inquietud de establecer espacios que conlleven al entendimiento y la necesidad de enfatizar la comprensión de las representaciones cognitivas para la enseñanza vivencial de las representaciones de la niñez de los niños de 6 a 12 años de edad, tomando como base los aspectos afectivos y emocionales estructurales en el desarrollo de las etapas de aprendizaje del niño.

Es importante tener en cuenta el *artículo 27 de la convención sobre las representaciones de la niñez del niño representaciones de la niñez de niñas, niños, adolescentes y mujeres 17 convención sobre las representaciones de la niñez del niño 1. Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.* Este artículo motiva entonces donde se debe considerar que los niveles bajos de autovalía y amenaza del castigo en niños es de vital importancia para el ejercicio correcto de sus representaciones de la niñez los cuales deben ser asimilados a través de las representaciones cognitivas orientadas al manejo de la motivación y pérdida de miedo a la comunicación con respecto al incumplimiento de los mismos por parte de su entorno.

En este sentido surgió la necesidad de llevar a cabo esta investigación, para tener un acercamiento a las dificultades que se van presentando en el continuo desarrollo de los niños en proyección a su etapa adolescente, donde su interacción social y su relación con el entorno demandara mayor autonomía en el ejercicio de sus representaciones de la niñez y autovaloración, mediante la integración de las bases teóricas que sustentan los cuestionamientos, del método científico que guía el procedimiento y de la observación, este último es un aspecto que forma parte de la esencia del hombre motivándolo a la investigación de eventos y fenómenos que procuran y necesitan ser resueltos.

Todo esto se ha desarrollado de manera integrada e interrelacionada en un espacio donde el niño/niña cumple un rol protagónico en interrelación con su medio.

Los datos obtenidos no reflejan simples relaciones causales, sino que poseen en sí mismos una relación coherente de los aspectos estudiados a través de las variables que intervienen en la investigación.

Por lo tanto, para una mejor comprensión de este capítulo se irá desarrollando las conclusiones de acuerdo a los resultados obtenidos y a los objetivos que conforman la base de la presente investigación.

Dentro de los objetivos de la presente investigación está el estudiar las interrelaciones de indicadores emocionales y afectivos en su relación con la formación de conceptos, autoconceptos de las representaciones cognitivas referentes a los valores y representaciones de la niñez que competen a los niños y niñas de 6 a 12 años. Se ha logrado definir, identificar, sistematizar y aplicar experimentalmente índices y categorías de análisis correspondientes a las variables de estudio. Como resultado de este proceso se logró establecer la clasificación y forma de registro y evaluación en base a subcategorías relevantes y es a partir de esta clasificación que se diseñaron y relacionaron escalas, instrumentos y materiales de evaluación de las diferentes categorías y subcategorías de estudio. Una vez efectuado todo el procedimiento experimental, los datos obtenidos mediante la aplicación del Modelo de Markov, se pudo evidenciar la consistencia de los instrumentos aplicados.

El análisis intra e intergrupo se realizó mediante tratamiento estadístico de medidas de tendencia central, puntajes máximo y mínimo permitiendo evidenciar e identificar las categorías más significativas de las variables del estudio, como así también permitió establecer su relevancia a nivel intragrupo.

Asimismo, con el tratamiento del modelo de Bayer se pudo evidenciar la interrelación a nivel de variables y categorías a nivel del grupo con dos variables del estudio, la VI2.1. Correspondiente a los indicadores afectivo-emocionales, con la VI2.2 correspondiente a los indicadores de alteración ansiosa, permitió encontrar la correspondencia a la categoría Pérdida de interés tiene una relación significativa con la categoría preocupación por la Competencia personal. Esto con el objetivo de evidenciar que los índices altos de estas variables, afectan de manera directa en la percepción de las representaciones de la niñez y representaciones cognitivas de los mismos al estar ligados a la autovaloración del niño.

- 1) En base a los hallazgos de la VD2.1. a nivel Afectivo-Emocional, se ha podido evidenciar la presencia de indicadores significativos en las esferas cognitivo, conductual, mediante las cuales se manifiestan los signos de baja

autovaloración cuya influencia puede generar un factor determinante al momento que el niño busca ejercer sus representaciones de la niñez de una manera autónoma desde el pensamiento primitivo hasta el progresivo, reconocimiento de los fenómenos y el contexto que juegan un rol fundamental en la madurez del pensamiento en etapa de 6 a 12 años.

- 2) Se puede afirmar por lo tanto que la presencia de autovalía negativa a nivel de sus signos fundamentales en niños escolarizados que formaron parte del estudio, no cumplen la capacidad de ejercer sus representaciones de la niñez con autonomía afirmada en la valoración y auto percepción de ellos mismos.
- 3) Los niños que conformaron el grupo A presentaron indicadores significativos, que son fundamentales para evidenciar la presencia de baja autoestima estos indicadores son: La inhibición de la expresión emocional. Autovaloración disminuida y dificultad en la toma de decisiones, manifestadas a través de las esferas cognitivo, conductual, afectivo y emocional como signos de alteración.
- 4) En el grupo B los niños presentaron signos significativos que evidenciaron la presencia de la alteración de las esferas cognitivo conductual, siendo los signos relevantes a nivel de presencia de ideas negativas a la propia ejecución, inhibición de la expresión emocional y dificultad en la toma de decisiones.
- 5) Los niños del grupo C, manifestaron también signos significativos a nivel de presencia e intensidad de la alteración emocional, siendo los indicadores más relevantes; Ideas Negativas a la propia ejecución, inhibición de la expresión emocional y preocupación por la propia salud y muerte que se manifiesta a través de la esfera cognitivo, conductual y afectivo – emocional.
- 6) Los niños del grupo D considerado en el estudio como un grupo comparativo; no presentó signos significativos a nivel de intensidad, que evidencien la presencia de indicadores de baja autoestima. Sin embargo, aunque no relevante, se pudo observar que el indicador de la inhibición de la expresión emocional se encuentra presente, pero en menos intensidad con relación a los otros grupos.

7) Se puede concluir también que la baja autoestima a nivel de sus indicadores se encuentra relacionada a la actividad del niño demostrando en los resultados obtenidos por los sujetos de la investigación, que la baja autoestima va ligada directamente a la capacidad de hacer prevalecer sus representaciones de la niñez y ejecutar los mismos en la institución educativa y seguramente también a nivel hogar y entorno social. Los indicadores más significativos a nivel de los cuatro grupos son:

- La inhibición de la expresión emocional y comunicación.
- Dificultad en la toma de decisiones como signos más relevantes de presencia e intensidad de la alteración.

8) Ante la presencia e intensidad de alteración afectivo emocional, donde se presentan como indicadores más relevantes, autovaloración disminuida, inhibición de la expresión afectiva, sentimientos, de insuficiencia, ideas negativas a la propia ejecución, se observan también alteraciones conducta les en los niños que, más allá de los niveles de tolerancia frente a un determinado estímulo, es la ansiedad y preocupación la que incide primero en el accionar conductual del niño.

9) Concuasamos entonces con el análisis de Gladys Jadue J. en su ensayo *“Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar”*, donde aporta que las teorías de la regulación de los afectos y la investigación en las emociones se han diversificado considerablemente en las últimas dos décadas. Las principales conclusiones que pueden obtenerse de las mismas son las siguientes:

- los procesos emocionales están profundamente involucrados en la dirección de los procesos cognitivos: la atención, todos los actos perceptivos, el aprendizaje y la memoria;
- El desarrollo emocional es funcionalmente inseparable de los patrones de experiencias psicosociales en todas las edades;

- La personalidad y la identidad personal son fundamentalmente de naturaleza emocional.
- 10) En el grupo A los niños mostraron signos significativos que evidencian la presencia e intensidad de indicadores de ansiedad bajo amenaza estos son: signos somáticos y preocupación por la competencia interpersonal manifestada mediante las esferas cognitivo conductual y afectivo emocional.
 - 11) Los niños del grupo B presentan signos significativos a nivel de presencia e incidencia de la alteración manifestada a través de las esferas cognitiva, conductual y afectivo emocional, siendo los signos más relevantes; Preocupación por la Competencia interpersonal, signos somáticos y angustia de separación.
 - 12) El Grupo C los niños presentaron también signos significativos de alteración emocional de tipo ansioso, siendo los indicadores más relevantes a nivel de presencia e intensidad de la alteración; preocupación por la competencia personal, angustia de separación y que se manifiesta a través de las esferas cognitivo, conductual y afectivo-emocional.
 - 13) En el grupo D o grupo comparativo, no presentaron indicadores significativos a nivel de intensidad que refieran la presencia de la ansiedad, sin embargo, se pudo observar la presencia de signos que no presentaron una intensidad significativa, pero son importantes porque se encontraron
 - 14) Tomando en cuenta que, a raíz de los índices altos de ansiedad en los niños, podemos notar la disminución de autoestima que da lugar la falta de asertividad al momento de la toma de decisiones con respecto a sus representaciones de la niñez, valores y su defensa propia así como también los datos de la VD3, o esquema de autoconcepto permiten conocer la presencia de indicadores a nivel del autoconcepto disminuido a nivel de las cuatro dimensiones:
 - Personal
 - Académica

- Familiar
- Social

- 15) En base a las dimensiones evaluadas donde se estructura y se forma el autoconcepto en base y a través de representaciones cognitivas comportamentales a nivel social, conformando un sistema organizado e interrelacionado de actitudes, conductas y el comportamiento sostenido en base a la retroalimentación del contexto directo, para este caso de estudio por la escuela, la familia, los vecinos (representantes sociales) en valores, creencias, costumbres que hacen que un comportamiento sea sostenido en el tiempo generando incidencia directa en el futuro cognitivo emocional de los niños.
- 16) Los niños del Grupo A, presentaron indicadores significativos de un autoconcepto inadecuado, siendo los signos más relevantes: deseabilidad personal correspondiente a la dimensión personal, correspondiente a la dimensión personal, competencia social, reconocimiento social, autovaloración social, indicadores que corresponden a la dimensión social, por otro lado, el signo que muestra el auto concepto adecuado, corresponde a competencia personal.
- 17) Los niños del grupo B presenta indicadores significativos de auto concepto inadecuado siendo los signos más relevantes: autovaloración en el área social, competencia social, reconocimiento social lo cual indica que el auto concepto en la dimensión social se encuentra disminuida; así mismo el signo que presenta mayor adecuación es la competencia sin embargo no son los suficientes para su interrelación personal.
- 18) En el grupo C, los resultados muestran que los niños presentan un auto concepto inadecuado siendo los indicadores más significativos autovaloración en el área social siendo que en la dimensión social es donde el autoconcepto del niño se encuentra disminuido, por lo que podía afirmarse que los niños presentan habilidades y recursos a nivel de su competencia personal, sin

embargo, no son lo suficientes para su interrelación personal y su competencia en esta área.

- 19) Los niños de grupo D Presentaron indicadores de la adecuación de su autoconcepto en todas las categorías que comprende la escala siendo los indicadores más relevantes: Competencia personal, asimismo en la dimensión social presentan un autoconcepto adecuado a diferencia de los otros grupos. Lo que significaría que estos niños establecen relaciones interpersonales más satisfactorias, evidenciando en su competencia personal.
- 20) En la VD.4 operaciones cognitivas intervinientes en la formación de conceptos. A partir de los datos obtenidos en los diferentes grupos podemos conocer la ejecución de los sujetos en el sentido de evidenciar la presencia, ausencia, adecuación o inadecuación de estos recursos.
- 21) En el grupo A los niños presentaron dificultades en la ejecución de las pruebas de abstracción verbal y clasificación abstracta de conceptos, diferenciación intercategorial en la prueba de clasificación y definición de conceptos. En esta última prueba no lograron ejecutar la prueba a nivel de la definición de conceptos donde se pudo observar que no la han desarrollado de manera integrada en el sentido de que no llegan a formar conceptos.
- 22) En el grupo B los niños presentaron dificultades en la ejecución de la prueba de diferenciación intercategorial, clasificación abstracta de conceptos y conceptos abstractos lo cual indica que los niños no lograron formar conceptos con niveles superiores de abstracción por lo que se puede afirmar la presencia de indicadores emocionales, han interferido.
- 23) Los niños del grupo C, presentaron mayor dificultad en la ejecución de las pruebas de diferenciación intercategorial, clasificación abstracta de los conceptos y conceptos abstractos por lo que se puede afirmar que estos niños no lograron elaborar conceptos con niveles superiores de abstracción debido a que no lograron desarrollar adecuadamente la integración debido a que no lograron desarrollar adecuadamente la integración de los elementos de la tarea en el concepto esperado.

- 24) El grupo D mostró una mejor ejecución en las pruebas de conceptos ya que llegaron a desarrollarlos adecuadamente en los conceptos ya que llegaron a desarrollarlos adecuadamente en los niveles de: conceptos abstractos, clasificación abstracta de conceptos, diferenciación intercategorial por lo que se puede afirmar que los niños lograron elaborar conceptos nuevos a nivel superior de abstracción.
- 25) El grupo A conformado por niños que presentaron indicadores significativos de baja autoestima no llegaron a formar conceptos abstractos, clasificación abstracta de conceptos, abstracción verbal diferenciación intercategorial, operaciones intervinientes en la formación de conceptos, asimismo también presentaron indicadores de inadecuación a nivel de su autoconcepto siendo los indicadores más significativos de inadecuación: deseabilidad personal, reconocimiento en el área familiar, por lo que se pudo evidenciar que las alteraciones afectivo emocionales van a ser interferentes en la formación de conceptos y en la formación de su autoconcepto.
- 26) En el grupo B conformado por niños que presentaron indicadores significativos de alteración emocional no elaboraron conceptos abstractos, clasificación abstracta, diferenciación intercategorial lo cual indica que presentan disfunciones en estas operaciones que intervienen en la elaboración de concepto, asimismo presentaron un autoconcepto inadecuado, manifestados a través de los indicadores de competencia social, reconocimiento social siendo en la dimensión social que presentan un autoconcepto disminuido por lo que los indicadores afectivo emocionales encontrados van a ser interferentes en la formación de conceptos y así mismo va a interferir en la formación del autoconcepto.
- 27) En el grupo C conformado por niños que presentaron indicadores significativos de alteración afectivo emocional de tipo depresivo no elaboraron conceptos abstractos, clasificación de conceptos diferenciación intercategorial; operaciones que intervienen en la formación de conceptos. De la misma manera también presentaron un autoconcepto disminuido manifestados a través de los

indicadores, competencia social, reconocimiento en el área social y autovaloración en el área social por lo que se puede evidenciar que a nivel de la dimensión social el autoconcepto se encuentra disminuido. Es entonces que las presencias de indicadores afectivo emocionales de baja autovaloración van a ser interferentes en la formación de conceptos y del autoconcepto.}

- 28) Los niños del grupo D que no presentaron indicadores significativos de alteración emocional. Presentaron a nivel operaciones intervinientes en la formación de conceptos adecuados a nivel de las cuatro dimensiones. Es así que llegaron a elaborar conceptos abstractos de manera adecuada. Por lo que la ausencia de signos de alteración emocional permitió la formación adecuada de conceptos como así también de su propio autoconcepto.
- 29) Es entonces que a partir de los resultados obtenidos se puede llegar afirmar que la presencia de indicadores afectivo-emocionales de baja autoestima y de amenaza que van a ser interferentes en la formación conceptos y del autoconcepto generando así una barrera en el desarrollo cognitivo comportamental que se desarrolla en la etapa del pensamiento modular, con influencia directa de la familia, la institución educativa y entorno social.
- 30) Con relación a la formación de conceptos se ha encontrado que los niños de los grupos A, B y C presentaron disfunciones en las operaciones cognitivas que intervienen en la “formación de conceptos”.es así que en las operaciones de – Clasificación abstracta de conceptos Abstractos- diferenciación intercategorial, el niño para poder elaborar conceptos debe analizar la información que recibe. Analizar significa que para formar conceptos debe separar y dividir en partes la información, para así conocer con detalle el contenido de la información. Luego debe sintetizar, es decir, unir las partes separadas en un todo, para esto deberá escribir y extraer las partes separadas en un todo, para esto deberá describir y extraer las partes separadas en un todo, para esto deberá describir y extraerlas características significativas de cada parte, para luego unirlas en el todo de la información, estas dos operaciones debe realizarlas, de manera integrada, es decir que esta interrelación del análisis y síntesis va a generar el

“concepto” para poder posteriormente clasificar ese concepto en los respectivos niveles de inclusividad.

- 31) Los niños del Grupo C no lograron integrar conceptos. Solo realizaron el análisis ya que los niños clasificaron solo en base a las partes de la información. Por lo tanto, los indicadores de alteración emocional van a interferir este proceso analítico-sintético y de clasificación, ya que solo se quedan proceso analítico-sintético y de clasificación, ya que solo se quedan en el análisis de las partes. Si relacionamos estos datos obtenidos con la formación del autoconcepto, podemos afirmar que también van presentar disfunciones a nivel de la representación cognitiva sobre “si mismo”. El autoconcepto es una estructura de representaciones cognitivas muy articuladas y diferenciadas por lo tanto van a requerir una mejor elaboración de la información para poder integrarla, haciendo uso de las operaciones analítico-sintético de abstracción. A Nivel del autoconcepto disminuido, que presentaron estos niños en la dimensión social a nivel de indicadores, pueden deberse a que están presentando disfunciones a nivel del contenido de las representaciones cognitivas.
- 32) Por lo que se puede afirmar que estos niños no analizaron las partes componentes de la información, en las partes primarias, cuando clasifican dejan de lado aspectos importantes de la información, por lo tanto, sus niveles de abstracción son menores.
- 33) Es entonces que se puede afirmar que la presencia de indicadores afectivo-emocionales de baja autovaloración van a interferir en la formación de conceptos y autoconceptos en estos niños presentando disfunciones cognitivas a nivel de representaciones cognitivas que elaboraran en torno “a sí mismo”.
- 34) Con respecto a la presencia de indicadores afectivo-emocionales de tipo ansiosos, los datos obtenidos muestran que los indicadores encontrados van a interferir y generar disfunciones en el procesamiento de la información a nivel de las operaciones intervinientes en la formación de conceptos y del autoconcepto. Con relación a la formación de conceptos los niños de los grupos

A y B podemos afirmar que presentaron disfunciones en las operaciones cognitivas intervinientes en la “formación de conceptos” evidenciados en las operaciones de: Clasificación Abstracta de Conceptos, Diferenciación intercategorial, Clasificación de las cuales los niños no lograron integrar la información ya que solo unieron los elementos en un todo dejando de lado aspectos importantes con relación a los niveles de inclusividad debido a que dejaron de lado la operación analítica en estas pruebas.

- 35) Al relacionar estos datos con la formación del autoconcepto se puede evidenciar que también van a presentar disfunciones a nivel de las representaciones cognitivas, sobre “sí mismo” en el sentido de que no van a integrar adecuadamente la información en torno a su autopercepción, manifestados a través de los indicadores de Autovaloración en el área Social-Imagen Física- Reconocimiento en el área Social y competencia Social.
- 36) Como parte importante del procedimiento de la investigación el grupo D o comparativo, que no presentó indicadores significativos de Alteración Afectivo-Emocional, no interfirieron en la formación de conceptos ya que lograron desarrollar adecuadamente todas las pruebas, las que implican las operaciones analítico-sintéticas y de Abstracción por lo que su clasificación y formación de conceptos nuevos fue adecuada. A nivel del autoconcepto de estos niños, podemos evidenciar la adecuación del mismo ya que a nivel de las dimensiones y categorías que conforman el esquema de autoconcepto no presentan niveles de inadecuación.
- 37) Por lo tanto es en base a todos los datos obtenidos en el presente estudio que se puede afirmar que la presencia de indicadores afectivo-emocionales de baja autoestima y el castigo y amenaza van a intervenir de manera significativa en formación de conceptos y el de autoconcepto en los niños de los grupos A, B, y C; a diferencia el grupo B o comparativo tuvo una ejecución adecuada en la formación de conceptos y autoconcepto por lo que la ausencia de indicadores de alteración emocional no interfirieron a nivel de las operaciones cognitivas.

38) En base a toda la investigación realizada se puede identificar como el niño va a conformar los “conceptos” proceso que implica la activación de operaciones cognitivas intervinientes como la abstracción, diferenciación intercategorial, clasificación abstracta de conceptos, conceptos básicos, conceptos abstractos o nuevos conceptos desarrollados a través del análisis-síntesis y abstracción, operaciones que al integrarse e interrelacionarse en una misma operación van a formar conceptos mediante los cuales el niño va a poder relacionarse con su contexto en forma adecuada, conocer los eventos y sucesos de su entorno, poder responder al medio, resolver problemas y sobre todo desarrollar representaciones cognitivas adecuadas con respecto a su autoconcepto

5.3 ANÁLISIS

- 1) Los niños fácilmente son objeto de manipulación
- 2) Los niños y las niñas no tienen claridad del asunto que se está tratando y en consecuencia no comprenden sus propias acciones.
- 3) Los niños y las niñas simplemente son utilizados como un elemento decorativo para alguna causa, sin que haya comprensión de la misma.
- 4) Los niños se mueven de forma autónoma e independiente sólo en el espacio que el adulto le da
- 5) Cuando niños tienen la oportunidad de expresarse, pero sus opiniones no van a tener ninguna trascendencia en los asuntos que están tratando
- 6) Los niños y niñas perciben que no son escuchados y que sus opiniones no tienen ningún valor
- 7) Los niños y las niñas actúan voluntariamente y son conscientes del sentido de la acción que se les propone, pero no han intervenido en la planificación del proyecto ni en la asignación del papel que se espera que ejecuten.
- 8) Se observa que los niños y niñas al no ser considerados sujeto de representaciones de la niñez y no reconocerse como tales presentan baja autoestima.

- 9) El 65% de las niñas y niños señalaron que no son escuchados ni reconocidos en los ámbitos, lo que genera inseguridad y problemas de conducta, el 35 % menciona que se sienten escuchados en los tres ámbitos.
- 10) El 45 % mencionaron que se sienten amenazados, el 55 % señalaron que dirigen su vida hacia donde otros quieren que vaya, sintiéndose frustrado, enojado agresivo y con mucha ansiedad.
- 11) El 35 % señalaron que desconfía de sí mismo y de los demás y el 65 % menciona que le dificulta reconocer sus sentimientos, reprimiéndolos y le cuesta reconocer la expresión de sentimientos de los demás además que no se sienten como agentes de toma de decisiones y tienden a culpar a los demás si algo sale mal.
- 12) Respecto a la sensación de seguridad en la casa, 65% de las niñas y niños participantes señalan sentirse seguros y felices en su hogar. Sin embargo, existe un 35% que manifiesta sentirse inseguro porque se quedan solos en casa, por maltrato de algún familiar o porque piensan que alguien desconocido ingresará a su casa. En las zonas de riesgo de deslizamiento, algunas niñas y niños tienen miedo a que se caiga su casa.
- 13) En relación al diálogo y confianza en la familia, se puede mencionar que, si bien gran parte de las niñas y niños encuentra alguna persona de referencia referente su hogar, 30% de los participantes señala no confiar en nadie, la razón principal es miedo a la reacción de los adultos de la familia. El mismo porcentaje manifiesta que siente que no puede contar sus preocupaciones o problemas por miedo a que lo riñan o golpeen.
- 14) Otro aspecto importante es saber si las niñas y niños saben dónde recurrir en caso de necesitar ayuda. Al respecto se puede mencionar que el 45% de los participantes no sabe dónde puede ir y recibir ayuda, en casos de dificultad recurren a amigos, maestros o abuelos. El 35% de las niñas y niños identificó a los Centros de Día, Puntos Comunitarios, Policía y Defensorías de la Niñez, en un 10% las Casas Comunales.
- 15) En el ámbito del hogar las niñas y niños se enfrentan a niveles de riesgo medio y bajo, dado que en todos los casos está alrededor del 50%. Las niñas de 6 a 12

años presentan un nivel de riesgo más alto, en relación a niños y niñas de su edad o de mayor edad. Estos riesgos están enfocados a no conocer donde pedir ayuda, no confiar en los adultos, el abandono.

- 16) En lo referente a la asistencia a la escuela, se puede mencionar que existe 2% de niñas y niños entrevistados que no asiste a la escuela porque trabaja o abandono por diferentes circunstancias. Por otra parte, del 98% de estudiantes, el 12% asisten a veces a la escuela, esto debido a que deben trabajar, apoyar a sus familiares, viajan o por conflictos familiares. En 100% de los casos mencionados, la decisión es tomada por los adultos responsables de su cuidado.
- 17) Un aspecto importante es que cuando se consultó acerca de las representaciones de la niñez, el 53% de las niñas y niños conoce cuáles son sus representaciones de la niñez básicos. Sin embargo, un 38% del total de participantes confunde sus representaciones de la niñez con deberes exigidos por otras personas y normas de convivencia que son aplicadas en diferentes ámbitos. Ejemplos: hacer tareas, obedecer y respetar al maestro. Un 9% desconoce sus representaciones de la niñez.
- 18) A nivel de relacionamiento entre pares, el 42% de niñas y niños participantes manifiestan no llevarse bien, tanto mujeres como hombres dicen que entre hombres existen peleas y golpes. En el caso de las mujeres señalan que existe maldad y discriminación.
- 19) Respecto a la igualdad en el trato a mujeres y hombres por parte de los maestros, 65% señala que son tratados por igual. Sin embargo, el 35% de las y los participantes hace una referencia a que cuando hacen algo “malo” existe un trato diferenciado, a los hombres los pegan (maltrato físico) y a las mujeres las riñen (maltrato psicológico). El buen trato es promovido y practicado por el 60% de las y los maestros.
- 20) En la sensación de seguridad un dato que preocupa de sobre manera es que el 36% de las niñas y niños no se sienten seguro en la escuela porque existen personas desconocidas y no hay lugares seguros. En este sentido, tienen miedo a ser víctimas de secuestro, violación y maltrato físico.

- 21) De acuerdo a la información cualitativa recogida en el ámbito del barrio (comunidad), 40% de las niñas y niños participantes perciben que existe escasa relación con los vecinos. De acuerdo a las experiencias señalan que las tres principales causas: los vecinos no responden al saludo, les quitan las pelotas que accidentalmente llegan a sus patios y existen peleas entre familias o vecinos.
- 22) 35% no quiere expresar sus preocupaciones e ideas en las reuniones vecinales y en el barrio por miedo y desconfianza a los adultos. Así mismo, perciben que los adultos no los escuchan ni respetan.
- 23) Por otro lado, el 68% de las niñas y niños expresan tener sensación de inseguridad en sus barrios cuando caminan solos porque tienen miedo de ser raptados, asaltados, acosados o atacados por otras personas o animales. Entre los principales riesgos destacan pandillas, personas en situación de consumo, perros callejeros, además de la falta de iluminación en las calles.
- 24) Respecto a espacios seguros y amigables, solo el 40% de los participantes conoce espacios de esparcimiento en su barrio como parques, canchas, Centros de Atención, iglesias, Casa Comunales, entre otros. Sin embargo, el 37% de niñas y niños menciona que estos espacios identificados como amigables están ocupados por adultos, personas en situación de consumo y alto tráfico de moviidades, calificando a estos espacios como “lugares peligrosos”.

5.4. RECOMENDACIONES

- 1) Es oportuno estudiar a profundidad las representaciones cognitivas sobre la niñez y sus representaciones de la niñez en los tres ámbitos familiar, educativo y comunidad ya que nos ayudó conocer más y mejor sobre las necesidades y sentimientos de las niñas y niños de 6 a 12 años y así crear alternativas para mejorar la calidad de vida dando un aporte importante en el desarrollo humano.
- 2) Las representaciones cognitivas que tienen los niños y niñas sobre sus representaciones de la niñez en estos tres ámbitos es que sus representaciones de

la niñez no son reconocidas, además de sentirse como seres invisibles ante una sociedad adulto céntrica que decide por su bienestar físico y psicológico.

- 3) Durante el proceso de investigación sobre las representaciones cognitivas en los niños y niñas se ha observado que muchos de ellos se consideran como personas poco productivas para la sociedad, ya que no son agentes de cambio, ni de toma de decisiones.
- 4) Se observa que tanto en la casa, la escuela y la comunidad, existen niveles considerables de riesgo, los cuales se deben reducir para asegurar un entorno de protección para las niñas y niños. Las niñas de 6 a 8 años parecen ser las que se encuentran en mayor riesgo en los tres ámbitos estudiados. Al igual que los niños de 9 a 12 años.
- 5) La familia es la primera instancia de socialización para el desarrollo de la participación infantil. Por lo cual juega un papel relevante, en cuanto potenciar en la infancia y la adolescencia las capacidades de acciones participativas y el sentido de responsabilidad social.
- 6) La escuela por su parte es el segundo espacio fundamental para potenciar la participación en los niños y jóvenes. Implicando que adopten y desarrollen experiencias de participación infantil real, siendo uno de sus objetivos ser los principales agentes socializadores del Estado, los cuales se deben enfocar principalmente en torno a unos valores de estabilidad y defensa de la democracia. Resultando determinante el aprendizaje de las representaciones de la niñez y responsabilidades tanto individuales como colectivos.
- 7) El nivel local o municipal es el tercer espacio para la participación infantil. El municipio es el espacio de participación ciudadana, y través del cual se puede incluir a los niños y a las niñas en el proceso de consolidación de la democracia. “En este sentido, la solución al problema de la falta de participación infantil, exige más acciones efectivas en los contextos locales. Mediante una participación infantil activa en el municipio, “se promueve la educación cívica de la infancia en la ciudad. Los niños y jóvenes conocen más su ciudad, se sienten más

‘miembros activos’ del desarrollo de su comunidad, comprenden mejor cómo y por qué deben ser ciudadanos partícipes de sus ciudades”

- 8) La misma autora reconoce que los medios de comunicación, también tienen un papel relevante en la conformación de la visión de la realidad y de la percepción que tienen los espectadores; ya que, con sus mensajes, no sólo se recibe información, sino que se aprenden y refuerzan conceptos, valores y actitudes. En consecuencia, deben incluir en sus programaciones espacios que favorezcan de manera positiva a la infancia, teniendo la posibilidad de contribuir al desarrollo de los niños y niñas, y una manera de hacerlo es a través de la participación.
- 9) Es necesario trabajar con un modelo de intervención integral, que tome en cuenta los diferentes ámbitos, con estrategias y metodologías diferenciadas por área y actor, para lograr impactos positivos en la vida de las niñas y niños.
- 10) Es necesario recoger información adicional o generar estudios específicos sobre temas sensibles identificados por las niñas y niños como: el castigo físico, maltrato psicológico, inseguridad ciudadana, consecuencias del consumo de alcohol por parte de adultos, baja autoestimas entre otros.
- 11) Se observa que la inversión en los Programas de Atención Integral local, servicios y las iniciativas de la sociedad civil coadyuvan en el cumplimiento y la protección de las representaciones de la niñez de la niñez. Sin embargo, hay desafíos importantes que encarar, por ejemplo, la implementación de políticas públicas para garantizar entornos de protección en los barrios de La Paz, por lo cual se debe seguir invirtiendo en la niñez como prioridad.
- 12) Otros niños rescatan la sabiduría y el cariño de los ancianos sin embargo es inevitable mencionar de los malos tratos físicos y psicológicos que sufren los ancianos y que los niños perciben y aprenden- de manera indirecta.
- 13) Entonces el “derecho a ser escuchado y tomado en cuenta” se entienden como participación constituyendo a la vez que un derecho uno de los principios orientadores que transversalizan toda la convención, al igual que los principios de autonomía progresiva, no discriminación, e interés superior.

- 14) Entonces el “derecho a ser escuchado y tomado en cuenta” se entienden como participación constituyendo a la vez que un derecho uno de los principios orientadores que transversalizan toda la convención, al igual que los principios de autonomía progresiva, no discriminación, e interés superior.
- 15) Desde esta perspectiva los niños y las niñas como sujetos de representaciones de la niñez, se reconocen como personas pensantes, capaces de hacer juicios y tener ideas propias según el principio de autonomía progresiva. Se consideran parte del espacio democrático, contrario a concepciones tradicionales de los niños y niñas como sujetos sin voz y dependientes de un adulto, es decir se distancia de las expresiones de una gerontocracia opuesta a una concepción democratizadora que concibe a los niños y niñas como sujetos de y con representaciones de la niñez.
- 16) La dimensión psicosocial enfatiza en la importancia de la participación como necesidad humana y, condición necesaria para el pleno desarrollo de las personas en todo el ciclo vital y no sólo en la adultez.
- 17) Por tal razón se reconoce que el proceso de participar se inicia desde el nacimiento en virtud de una serie de acciones tendientes a preservar la vida, interactuar con el medio e integrarse a él, según sus características particulares y las estrategias de socialización propias de la cultura. De este modo, el grupo social le asigna un lugar al niño y a la niña al incluirlo dentro de una tradición histórica y cultural, es decir lo integra como parte del colectivo de forma progresiva a partir de los diferentes espacios y formas de participación.
- 18) Si bien las actividades de los niños tienen fines positivos para la vida de los niños y las niñas, solo se enfocan al “hacer” porque se infiere la necesidad de “entretenerlos”, y ocuparlos. De esta forma se refleja claramente que la participación de los niños sólo se asocia a lo que tradicionalmente se reconoce como “asuntos de niños”, “El mundo de los niños” aislado e inconexo con el mundo social y en consecuencia sin posibilidades de intervención y actuación protagónica en todos los asuntos de gran envergadura que cotidianamente los afectan.

- 19) Consecuentemente entre las propuestas dadas por expertos en violencia como Paulo Sergio Pinherio en el Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas (2006) planteó la necesidad de la formulación de políticas para fomentar la participación de los niños, niñas y adolescentes, documentar, sistematizar y difundir experiencias de participación, promover programas con participación de las víctimas, consultar a los niños y las niñas vinculados en procesos judiciales e incrementar su participación en los medios de comunicación.
- 20) Asegurar las condiciones adecuadas para apoyar y alentar las opiniones de niños, niñas y adolescentes, asegurando que sean debidamente tomadas en cuenta por las normas y disposiciones (leyes, códigos institucionales) y se evalúan periódicamente con respecto a su eficacia.
- 21) Capacitar sobre el artículo 12, y su aplicación, a todos los profesionales que trabajan con y para los niños, niñas y adolescentes; incluidos abogados, jueces, policías, trabajadores sociales, psicólogos, cuidadores, maestros, personal del sistema educativo, funcionarios de prisiones juveniles, médicos, enfermeras, funcionarios públicos, líderes sociales y a los mismos niños, niñas y adolescentes.
- 22) Luchar contra las actitudes negativas que impidan la plena realización del derecho a ser oídos, a través de campañas públicas, sumando a los medios de comunicación
- 23) Establecer instituciones independientes de representaciones de la niñez humanos que funcionen como defensoras de la infancia y adolescencia.
- 24) Tomar en consideración las opiniones de los niños, niñas y adolescentes que hablan colectivamente.
- 25) Proporcionar procesos a mediano y largo plazo que permitan el ejercer el derecho a ser oídos; incorporando métodos de asesoramiento y acompañamiento permanente.
- 26) Garantizar que niños, niñas y adolescentes reciban toda la información y el asesoramiento necesarios para tomar una decisión en favor de sus intereses; libres de manipulación.

- 27) Tener en cuenta las medidas específicas formuladas por el Comité en relación a los procedimientos judiciales civiles y penales, así como en los administrativos
- 28) Fomentar en el sector la difusión lo más amplia posible de información sobre la Convención Internacional de las representaciones de la niñez del Niño y sus implicaciones para el ejercicio del periodismo independiente.
- 29) En cuanto a los espacios para la participación considera que la familia es la primera instancia de participación infantil, donde los niños y las niñas potencian las capacidades de acciones participativas y el sentido de responsabilidad social. En esta misma lógica Giorgi (2011) resalta la importancia de la participación dentro de la familia especialmente en el proceso de toma de decisiones, bajo la consideración que según la significación que se le otorgue a su opinión en las decisiones colectivas, se fundamentará la concepción de los niños y las niñas de la relevancia de expresar sus puntos de vista.
- 30) Así mismo en la observación general 12, de las representaciones de la niñez de los niños y las niñas se sugiere a los estados partes, la construcción de programas de educación para los padres orientados a estilos de crianza que respeten el derecho de los niños y las niñas a ser escuchados, teniendo en cuenta: relaciones de respeto mutuo entre los padres, participación de los hijos en la toma de decisiones, comprensión, promoción y respeto de las capacidades evolutivas, formas de procesar los conflictos familiares y la importancia de la opinión de cada uno de los miembros de la familia.
- 31) El segundo espacio de participación corresponde a Las instituciones educativas que como formadoras de ciudadanas y ciudadanos deben favorecer espacios de participación real enfocados principalmente a los valores y a la defensa de la democracia e impulsando el aprendizaje de las representaciones de la niñez y responsabilidades tanto individuales como colectivos. Además, se considera como el lugar donde los niños y las niñas entran en contacto con las normas y valores sociales y estatales.
- 32) No obstante se reconoce el autoritarismo y verticalismo que aún caracterizan las escuelas del siglo XXI, emergiendo la necesidad de una reestructuración para que

realmente los niños y las niñas puedan ser partícipes de los procesos educativos a partir de que sus opiniones sean tomadas en cuenta en asuntos tales como: Construcción de normas, propuestas de organización de actividades, formas de resolución de conflictos, solución a problemas comunes, búsqueda de soluciones solidarias para el bien común, intereses de aprendizaje. De este modo se concluye “La experiencia del ejercicio del poder en la escuela es un elemento clave para la comprensión que el niño, la niña y el adolescente pueda tener acerca del ejercicio del poder en la sociedad” (Giorgi, 2010, p.41).

- 33) Pero los procesos participativos a nivel educativo requieren además cambios en las formas de concebir a los niños y a las niñas, que distan de las concepciones Roussonianas fundantes de la pedagogía moderna, desde la cuales los niños eran vistos como incompetentes, incompletos e ignorantes frente a los acabados denominados adultos. Por el contrario Gaitán y Liebel (2011) señalan que en la actualidad las democracias exigen personas que desde la infancia aprendan a manejar sus libertades, a tomar decisiones, a actuar con responsabilidad respetando las reglas de la convivencia solidaria, y no seres que se quieran mantener en “pequeño”, para que se vuelvan “grandes” solo bajo la instrucción y monopolio de unos adultos “especializados”.
- 34) Por otro lado, se reconoce también la participación en la comunidad a nivel local y regional, según Apud El municipio es considerado el espacio de participación ciudadana, pues de esta forma se puede incluir a los niños y a las niñas en el proceso de consolidación de la democracia, promoviendo a la vez una educación cívica. Por su parte Giorgi (2001) distingue una doble dimensión de la participación comunitaria, una enfocada al fortalecimiento y reconocimiento de los espacios propios y otra orientada a la inclusión en espacios intergeneracionales donde se posibilita la interlocución entre niños, niñas, adolescentes y adultos. De este modo el autor sugiere que las políticas de promoción de participación infantil y adolescentes encuentran en la comunidad el escenario ideal para desarrollar acciones que a la vez impacten las instituciones y la comunidad.

- 35) De igual forma se identifica dentro de este ámbito la participación política, asumida no desde la política institucionalizada, o las representaciones de la niñez políticos de votar o ser elegido, sino en relación con la vida cotidiana y la posibilidad de tomar parte activa e influir en la toma de decisiones de su entorno más próximo, es decir que los niños y las niñas sean escuchados en la sociedad, adquiriendo mayor estatus y nivel de influencia.
- 36) Desde esta misma lógica Giorgi (2001) se refiere a la participación de los niños y las niñas en la esfera pública haciendo alusión textual al primer foro panamericano Lima (2009) “ Se debe crear consejos consultivos a nivel local, regional, nacional e interamericano para que incorporen las palabras, necesidades y propuestas de los niños, niñas y adolescentes, incluyendo a quienes tienen habilidades y necesidades especiales, en la construcción e implementación de las políticas públicas a ser ejecutadas por las autoridades. Para lo cual se hace necesario que los estados se comprometan a través de la construcción de normas que regulen y establezcan las consultas periódicas, acerca de los temas educativos, recreativos, urbanísticos, políticas públicas etc Como se ha visto hasta el momento la participación requiere de unas condiciones específicas entre las cuales Trilla y Novella (2001) enfatizan en el reconocimiento del derecho, que ya ha sido argumentado a lo largo del presente trabajo, existencia de los medios y espacios adecuados y la capacidad de participar.
- 37) Así se hace explícita la necesidad de formar a los niños y a las niñas para que puedan hacerlo en forma eficaz, bajo la consideración que se aprende a participar participando, a través del desarrollo de competencias participativas que abarcan todas las dimensiones de la educación: conocimientos, destrezas y habilidades, actitudes y valores.
- 38) En este marco surge también la evidencia del papel de los adultos como promotores y facilitadores de la participación genuina, quienes a su vez deben estar comprometidos como ciudadanos, partícipes activos de procesos de desarrollo colectivo y democrático. El Instituto Interamericano del Niño (2010) señala la importancia del rol de los funcionarios y operadores para que se genere

el cambio paradigmático, partiendo de la formación en cuatro dimensiones básicas: Dimensión teórica conceptual: incluye los marcos normativos y la importancia del derecho, la Dimensión técnica referente al manejo de herramientas para el trabajo individual y grupal, la Dimensión actitudinal enfocada al manejo de emociones y afectos y por último la Dimensión ética que comprende el respeto por los niños, niñas y adolescentes y la promoción de su expresión libre y segura.

5.5. CONSIDERACIONES CONCLUSIVAS FINALES

- 1) El análisis de las representaciones cognitivas y la comprensión de su funcionamiento necesitan de una doble identificación: el contenido y la estructura. Al respecto Abric (1976,1987) señala que las representaciones cognitivas se organizan alrededor de un núcleo central, que constituye su elemento fundamental ya que determinan la significación y la organización de la representación. El otro componente es el periférico que integra lo esencial de la representación, por lo que se concibe como lo más vivo concreto y accesible, abarca informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias.
- 2) Así mismo los elementos que conforman el núcleo central actúan como prescriptores de comportamientos y prácticas, en otras palabras, generan diferentes conductas al constituirse los modelos o las guías para la acción. Esto explica la coexistencia de diferentes comportamientos alrededor de las representaciones, a partir de las mediaciones contextuales y las experiencias individuales que dan lugar a giros en las prácticas sociales, y son evidenciados en el sistema periférico.
- 3) De acuerdo con el contenido de las representaciones cognitivas de la participación social de los niños y las niñas presentado en el apartado anterior, se infiere la circulación de dos representaciones, una hegemónica que en términos de Moscovici (1998 citado en Castorina, 2003) es compartida por un alto

porcentaje del colectivo social, persiste en el tiempo y se impone en las prácticas sociales simbólicas y afectivas. Y la segunda con menor intensidad y baja frecuencia según el contexto analizado en esta lógica analítica la representación social hegemónica acerca de la participación social de los niños y las niñas en Colombia se encuentra estructurada por un núcleo central en el que aún persiste la concepción de los niños y las niñas como sujetos débiles e inferiores a los adultos según criterios de edad, capacidades y habilidades, bajo una perspectiva de la carencia y el déficit. Por tal razón no son considerados interlocutores válidos ni mucho menos actores sociales que aportan y generan cambios en los contextos sociales cotidianos.

- 4) Así mismo la participación según dicho núcleo no se sustenta desde una perspectiva de representaciones de la niñez, orientada hacia el reconocimiento y ejercicio de los mismos, sino que se limita a acciones que reproducen relaciones autoritarias y adultocéntricas, bajo el argumento de la necesidad de “ocupar” y “entretener” a los niños y a las niñas en cosas provechosas. En consecuencia, la participación se reduce a espacios recreativos y artísticos patentados por los adultos cuyos principales usuarios son los niños y las niñas.
- 5) En cuanto a los elementos periféricos se evidenció una relación directa con el núcleo central, tal como lo plantean los autores en la identificación del contenido de las representaciones y la jerarquía de sus componentes. En efecto dichos elementos periféricos se refieren a la participación de los niños y las niñas como espectadores y ejecutantes o asistentes a eventos lúdicos, recreativos, artísticos y deportivos, sin haber tenido ningún tipo de intervención en su preparación, contenido ni desarrollo; por lo tanto, se limitan a seguir indicaciones y a responder a estímulos emitidos por los adultos que lideran tales eventos.
- 6) Así mismo, no es un factor decisivo la comprensión del contenido ni la finalidad de las acciones, pues la participación está enfocada al criterio de implicación en relación con las emociones, sin trascendencia al campo cognitivo, omitiendo e ignorando así las capacidades de los niños y representaciones de la niñez tales como expresar sus puntos de vista y a ser escuchados, así como el grado de

responsabilidad y compromiso requeridas en una participación genuina. Dentro de este marco los niños y las niñas no son autogestionadores, ya que las temáticas y espacios de participación, incluidas la planeación, ejecución, requerimientos y asignaciones de funciones obedecen a los ideales adultos, quienes consideran y deciden qué es y qué no es del interés del niño y las Niñas.

- 7) Atendiendo a estas consideraciones la participación es un medio o herramienta curativa de los efectos o consecuencias de la vulneración de representaciones de la niñez y demás actuaciones negativas de la sociedad de riesgos y no un medio emancipador para la formación de sujetos críticos, creativos y transformadores que conocen y ejercen sus representaciones de la niñez.
- 8) No obstante, se evidenció otra representación social con menos incidencia que la anterior, cuyo núcleo central se encuentra constituido por elementos diversos y que distan a grandes proporciones de la anterior. Es así que considera a los niños y a las niñas como sujetos trascendentales, distintos y con gustos y necesidades propias, que les permite tener formas de ver y percibir su entorno desde perspectivas diferentes a los adultos.
- 9) Por lo tanto, la edad no es un elemento discriminatorio, que desvaloriza e inhibe, sino que se reconoce que es posible aportar a la sociedad sin la condición de tener más de 18 años. En esta medida la voz de los niños y las niñas trasciende a otros decibeles en el medio social, donde escucharlos y tenerlos en cuenta es un medio para a portar a una población infantil más feliz.
- 10) En coherencia, los elementos periféricos de esta representación social se sitúan en un marco de referencia social, en el que sobresale la importancia de propiciar espacios de interacción adultos-niños, niñas, que propendan en la construcción de la identidad cultural y el reconocimiento como parte de una comunidad. De este modo se establece la posibilidad de que los niños y las niñas expresen sus puntos de vista y opiniones, en discusiones en torno a problemáticas sociales reales. Indudablemente esta última representación podría situarnos en un panorama muchos más alentador para los niños y las niñas colombianas, pero

como se aclaró en el inicio, sólo se evidenciaron algunas acciones desde esta lógica, poco significativas respecto a la representación social hegemónica.

- 11) Además, confluyen factores relacionados con el sistema de normas y valores, por lo cual siguiendo Abric, no es posible desligar las prácticas desarrolladas por los sujetos de las normas y valores que las referencian y a que a su vez se encuentran implícitas en las representaciones cognitivas en directa relación con los factores tácitos de las actividades de los sujetos.
- 12) Desde esta lógica se establece finalmente la conexión entre discurso, representación y prácticas, que según el mismo autor forman un todo, por lo cual se concluye que las representaciones cognitivas no son causas de comportamientos, sino guías para las conductas sociales... son construidas y reforzadas por y para las prácticas en las que los sujetos están socialmente inmersos. (Abric, 2001, p.51)
- 13) Entonces el acceso a nuevas prácticas de participación social de los niños y las niñas podría constituir un imperativo valioso de representaciones cognitivas, a la vez que el cambio de representaciones cognitivas propendería en escenarios de participación genuinos, pues prácticas y representaciones se generan mutuamente. Para tal efecto, se requiere la transformación de concepciones y paradigmas tradicionales de los niños y las niñas como objetos de protección y asistencia y el reconocimiento de dimensiones sociales, culturales, políticas, educativas y familiares en las que los niños y las niñas tengan posibilidades genuinas de participación.
- 14) Estas dimensiones de participación deben enmarcarse en el reconocimiento y empoderamiento de las representaciones de la niñez, descentralizando el déficit, la vulnerabilidad y los problemas de la infancia, para proyectarse hacia las aspiraciones y prioridades de los niños y las niñas como actores sociales que pueden aportar a la transformación social.
- 15) Las evidencias de esta investigación constatan el papel esencial de las representaciones cognitivas tanto en las prácticas como en la dinámica de las relaciones sociales, en el caso específico de las interacciones adultos-niños y

niñas en los procesos de participación desde la función del saber en términos de Moscovici el saber práctico del sentido común, que define el marco de referencia y permite el intercambio social, las funciones identitarias que posibilitan la construcción de una identidad social acordes con los sistemas de valores y normas históricamente determinados para el control social que se ejerce por la colectividad sobre sus miembros en los procesos de socialización; así como las funciones de orientación según las cuales las representaciones cognitivas se sitúan como modelos o guías para la acción, es decir dirigen los comportamientos y las prácticas. (Abric, 2001).

- 16) Por otro lado, la dimensión metodológica de esta investigación además de permitir la identificación de las representaciones cognitivas acerca de la participación de los niños y las niñas que circulan en la prensa, constituye un referente para la reflexión, cuestionamiento y transformación de las prácticas de todas aquellas personas tanto del sector público como privado, involucrados en dichos procesos.
- 17) Así mismo los resultados de la investigación destacan la necesidad de nuevos estudios que enfatizan en los factores constrictores y habilitadores de la participación de los niños y las niñas en la sociedad colombiana, que si bien el presente estudio permitió develar importantes aspectos, también se hizo latente las limitaciones de las fuentes secundarias en cuanto a la profundización de intenciones y seguimiento a las acciones. Estas consideraciones conllevan en segunda medida, al requerimiento de investigaciones que se ocupen de los aspectos sociales, culturales, políticos, normativos y metodológicos en los contextos reales de participación y desde los actores sociales directos: los niños, niñas y adultos. Estrictamente el contexto educativo resulta ser un terreno fértil de investigación, teniendo en cuenta que el ejercicio del poder en la escuela es un elemento clave para la comprensión que el niño, la niña y el adolescente pueda tener acerca del ejercicio del poder en la sociedad, y en esta medida es también indispensable el respeto del derecho a ser escuchados como factor fundamental para la realización del derecho a la educación.

- 18) Así mismo es indispensable problematizar los lineamientos de las políticas de infancia y los proyectos y estrategias que los materializan a la luz de los ámbitos y situaciones estipuladas en la Observación General 12 como derecho de los niños a ser escuchados: la familia, atención en salud, situaciones de violencia, formulación de estrategias de prevención, procedimientos de inmigración y asilo, situaciones de emergencia y en los ámbitos nacional e internacional.
- 19) De este modo emerge la exigencia de la participación de los niños y las niñas en espacios y niveles que propendan hacia su emancipación y autonomía.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- BOHOSLAVSKY R, “Orientación vocacional”, Buenos Aires, Nueva Visión, 2001, 21 edición, pág. 24.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, “Guía para el cuidado y desarrollo del niño de 6 a 12 años”, Uruguay, 2007.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, “Manual de protocolos y juegos para el programa retorno a la alegría”, Colombia, 2007
- KOHLBERG L. Essays on Moral Development: Vol. I, “The Philosophy of Moral Development”. (1981).
- MAGURA, S & MOISES, B.S. (1986). “Outcome measures for child welfare services. Washington: Child welfare league of America, Inc.
- MOSCOVICI, Serge (1961) “El psicoanálisis, su imagen y su público, Huelmul, - buenos Aires, 1979
- NAGHI, Mohammad, “Metodología de la investigación”, Ed. Limusa, México, 1999.
- SALAZAR, Zaida” Programa de Educación en Valores para Fortalecer la Formación Ciudadana y la Cultura de Paz del niño y niña en el nivel inicial “Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- SAMPIERI, Roberto; FERNANDES-COLLADO, Carlos; BAPTISTA, Pilar, “Metodología de la Investigación” Ed. McGraw Hill, 4ta° edición
- SARAVIA, Jorge, “guía para la elaboración del marco lógico”,2014
- VASQUEZ, de Velasco Carmen, “Indicadores para la Identificación del Riesgo Psicosocial de estudiantes. Una mirada a la Niñez en riesgo Psicosocial”, Alianza para la Protección y la prevención del Riesgo Psicosocial en Niñas, Niños y Adolescentes. Marzo 2011- Mayo 2012
- <http://www.psicologosespecialistasmadrid.com/diccionario-psicologia/profilaxis-mental.htm>
- http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo.pdf

- <http://www.psicologosespecialistasmadrid.com/diccionario-psicologia/profilaxis-mental.htm>
- http://www.unicef.org/republicadominicana/Ley136_06.pdf
- Presentación del Defensor del Pueblo Rolando Villena, en el encuentro con periodistas. Sucre, 2013
- Marco de Acción para la Educación en Valores en la Primera Infancia, desarrollado en el Taller Internacional Integración de Valores en los Programas y servicios de la primera infancia. UNESCO y LIVING VALUES: an Educational Program. Paris, Noviembre 2000.
- Abric, Jean Claude. Prácticas sociales, representaciones cognitivas. En: Abric, Jean Claude (comp.). Prácticas Sociales y representaciones. México D.F., Ediciones Coyoacán, 2001. (version digital).
- Banchs, María Auxiliadora. Concepto de representaciones cognitivas. Análisis comparativo. Caracas, Editorial Universidad Central de Venezuela, 1984.
- GONZÁLEZ REY, Fernando L. Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural. México D.F., Thomson, 2002.
- IBÁÑEZ, Tomás. Ideologías de la vida cotidiana. Psicología de las representaciones cognitivas. Barcelona, Sendai, 1988.
- JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, Serge (comp.). Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona, Ediciones Paidós, 1986.
- MARTÍN Serrano, Manuel. La producción social de comunicación. Madrid, Alianza Editorial, 2004.
- MOSCOVICI, Serge. El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Editorial Huemul S.A., 1979.
- MILES Hewstone. De la ciencia al sentido común. En: Moscovici, Serge (comp.). Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona, Ediciones Paidós, 1986.

- URSUA, Nicanor y Darío Páez. Psicología del desarrollo, filosofía de la ciencia y representaciones cognitivas. En Páez, Darío (ed.). Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social. Madrid, Editorial Fundamentos, 1987.
- ZUBIRI, Xavier. Los problemas fundamentales de la metafísica occidental. Madrid, Alianza Editorial, 1994.

ANEXOS**ANEXO 1****ESCALA DE DEPRESION****FORMA NIÑO**

Lee con cuidado cada una de las oraciones y marca tu respuesta de acuerdo a lo que te ocurre a ti.

1. La paso bien la mayor parte del tiempo

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

2. Quiero y tengo ganas de que llegue el día siguiente

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

3. Pienso que la vida está llena de sufrimiento

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

4. Últimamente he tenido problemas con mis tareas y exámenes

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

5. Cuando alguien se enoja conmigo me siento muy mal

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

6. Estoy orgulloso de hacer la mayoría de cosas que hago

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

7. Cuando me enojo, termino llorando

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

8. Me siento desgraciado en el colegio

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

9. En la escuela tengo ganas de hacer muchas cosas

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

10. Pienso que no valgo gran cosa

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

11. Cuando tengo tiempo me cuesta decidir qué voy a hacer

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

12. A veces desearía estar muerto

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

13. Mis padres me hacen sentir que las cosas que hago están bien

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

14. No puedo terminar de comer lo que sirven

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

15. Me despierto en las noches

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

16. Me cuesta concentrarme cuando leo o estudio

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

17. Me siento más cansado que la mayoría de mis compañeros

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

18. No me interesa hacer nada

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

19. En mi familia la pasamos muy bien juntos

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

20. Pienso que nadie se preocupa por mí

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

21. Es fácil para mí saber lo que quiero y lo que me gusta

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

22. Cuando alguien se enoja conmigo yo no sé qué decir

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

23. Me siento solo

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

24. Me siento molesto conmigo molesto

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

25. No puedo recordar la recomendaciones del profesor

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

26. No puedo demostrarle a nadie lo triste que me siento por dentro

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

27. Siento como si estuviera decepcionando a mis padres

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

28. No tengo apetito

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

29. Ahora tengo que esforzarme más que antes en mis estudios

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

30. Me divierto con las cosas que hago

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

31. Mis padres dicen o hacen cosas que me hacen sentir que he hecho algo terrible

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

32. No tengo ganas de hacer nada

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

33. La paso bien en la escuela

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

34. Detesto mi aspecto externo o mi modo de actuar

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

35. Paso largo rato en caso sin saber qué hacer

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

36. En el colegio tengo ganas de llorar

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

37. Me parece que mis padres están orgullosos de mi

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

38. Me siento como muerto por dentro

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

39. En la escuela me siento solo y perdido

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

40. Cuando me preguntan que quiero no se que responder

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

41. Todo el tiempo me insisten para que termine de comer

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

42. Está bien enojarse

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

43. Me siento triste-con ganas de llorar/desgraciado

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

44. Pienso que no vale la pena vivir

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

45. Duermo como un tronco y no me despierto en la noches

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

46. Siento odio por mi mismo

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

47. Tengo muchos amigos

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

48. Me da miedo hacer cosas que puedan hacer daño o molestar a mis padres

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

49. Me avergüenzo de mi mismo

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

50. Pienso que merezco que me castiguen

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

51. Pienso que nadie me comprende

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

52. Soy una persona feliz

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

53. La paso mal con los deberes y tareas de la escuela

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

54. Me preocupa mucho la salud de mi madre

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

55. En las mañanas no tengo de levantarme

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

56. Cuando estoy fuera de mi casa me siento triste

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

57. Me siento mal porque pienso que no quiero a mis padres tanto como debería

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

58. Creo que los demás me quieren aunque yo no lo merezca

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

59. Cuando estoy en la escuela me siento cansado

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

60. Nadie sabe realmente lo triste que me siento por dentro

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

61. Sueño que me hieran o maten

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

62. Me cuesta empezar a hacer mis tareas

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

63. Como rápidamente y con ganas

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

64. Tengo ganas de llorar pero no sé porque

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

65. Se me ocurre pensar que soy muy malo por dentro

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

66. Cuando algo no me sale o me sale mal en el colegio pienso que no sirvo para nada

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

67. Creo que mi vida es desgraciada

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

68. A veces pienso que me comporto de una forma que podría molestar a mis padres

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

69. En clases me distraigo fácilmente y más que antes

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

ANEXO 2**ESCALA DE ANSIEDAD****FORMA NIÑO**

Nombre _____ Edad _____

1. Tengo miedo enfermarme
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
2. Cuando voy a dar un examen me pongo tan nervioso(a) y confundido(a) que no logro responder las respuestas
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
3. Estoy intranquilo y preocupado por cualquier motivo
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
4. Cuando camino solo en la calle tengo miedo de que algo me suceda
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
5. A menudo pienso que voy a repetir el curso
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
6. Al acostarme me cuesta dormirme
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
7. Tengo nauseas continuamente
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
8. Me da miedo cuando mi profesor(a) está enojado(a)
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

9. Tengo duda de mi capacidad, y tengo miedo no tener éxito en mis estudios
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
10. Me pongo nervioso cuando tengo que hablar y participar en grupo
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
11. Me da miedo ir a un lugar nuevo sin mis padres
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
12. Cuando leo en voz alta me siento nervioso(a)
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
13. Cuando tengo problemas tengo diarreas, “se me afloja el estómago”
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
14. A menudo reniego y me enojo por cualquier cosa y situación
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
15. Cuando pasa algo pienso que mi profesor me va a llamar la atención
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
16. Cuando estoy en mi casa, llamo por teléfono varias veces al trabajo de mis padres
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
17. Me pongo nervioso cuando voy a conocer a nuevos(as) amigos(as)
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
18. Frecuentemente tengo pesadillas con situaciones relacionadas al colegio
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
19. Cuando mi papa está enojado me da miedo
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

20. Cuando las cosas no me salen bien suelo enojarme
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
21. Me transpiran las manos cuando mi profesor me pide algo
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
22. Cuando estoy fuera de mi casa me preocupo y deseo volver pronto
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
23. Me da temor hablar con extraños
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
24. Soy impaciente y me enojo con mis compañeros
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
25. Generalmente pido que me acompañen hasta que me duermo
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
26. Cuando tengo que hablar en grupo siento calor y me pongo colorado(a)
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
27. Generalmente las manos tengo las manos secas y calientes
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
28. Mi corazón late muy rápido cuando hablo con una persona adulta
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
29. Me preocupo cuando me invitan a pasar algunos días fuera de mi casa
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
30. Aunque estudio y me preparo bien, me sigo sintiendo preocupado(a)
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

31. Mi corazón late fuerte y con frecuencia cuando estoy nervioso(a)
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
32. Me preocupo cuando mis papas se van a trabajar
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
33. Me da miedo hablar con un profesor
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
34. Me da miedo cuando me equivoco en algo
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
35. Siento que me ahogo y no puedo respirar
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
36. A menudo peleo y me enojo con mis mejores amigos
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
37. Me pongo nervioso cuando tengo que pedir permiso a mis papis
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
38. Me enojo con facilidad con las personas que más quiero
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
39. Me da miedo hablar con una persona adulta
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
40. Soy impaciente cuando hago mis tareas
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
41. Cuando se retrasan en llegar mis papas a mi casa pienso que algo malo les ha sucedido
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

42. Cuando estoy nervioso(a) me tiemblan las manos
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
43. Me siento más cómodo(a) y tranquilo(a) cuando estoy con las personas que conozco
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
44. Tengo miedo perderme
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
45. Me enojo y reniego cuando no me hacen caso mis amigos
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
46. Me cuesta respirar cuando estoy nervioso
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
47. Me pongo muy nervioso(a) cuando estoy en un lugar y hay varias personas adultas con las cuales debo hablar
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
48. Cuando mis padres no me hacen caso reniego y me enojo con facilidad
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
49. Con frecuencia tengo pesadillas donde me veo solo y en lugares desconocidos
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
50. Me pongo nervioso(a) cuando la profesora pide una tarea y creo que no la hice bien
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
51. Me da miedo hablar con personas que nunca he visto antes
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
52. Me despierto cansado y agotado
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

53. Aunque mis papas están fuera de mi casa me pongo nervioso(a) cuando no estoy con ellos
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
54. Pienso que me va ir mal en el colegio
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
55. Me pongo nervioso y me enojo con facilidad con mis padres
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
56. Me da miedo parecer un tonto
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
57. Frecuentemente tengo dolor de estomago
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
58. Me da miedo la oscuridad
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
59. Sufro de vómitos y nauseas cuando me siento incomodo
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
60. Cuando la profesora me hace una pregunta en clases me pongo nervioso(a)
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
61. Estoy tranquilo(a) cuando la luz de mi dormitorio esta prendida
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
62. Me pongo nervioso(a) cuando tengo que hablar con personas que conozco poco
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
63. Me pongo nervioso(a) cuando me preparo para estudiar
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

64. Me siento incomodo(a) al dormir fuera de mi casa
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
65. Me molesta cuando hago algo y no me sale bien
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
66. Con frecuencia pienso que me va ir mal en el colegio, aunque hay estudiado
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
67. Cuando me siento con nuevos compañeros me pongo nervioso(a)
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
68. Cuando estoy solo en mi casa me pongo nervioso
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
69. Cuando estoy solo en mi casa me pongo nervioso(a)
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
70. Cuando no he entendido algo tengo miedo preguntarle a mi profesor(a)
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
71. Al responder una prueba me pongo tan nervioso(a) que me olvido lo que se
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
72. Cuando estoy en un lugar que no conozco me dan ganas de ir al baño
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
73. Me pongo nervioso(a) cuando mi mamá está renegando
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
74. Voy al baño con mucha frecuencia
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

75. Me incomoda jugar con niños(as) que no conozco
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
76. Me preocupa que mis padres puedan sufrir un accidente
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
77. Tengo miedo cuando mi profesor me llama la atención
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
78. Me enojo y reniego por cualquier motivo
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
79. Tengo frecuentemente más apetito que lo normal
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
80. No puedo estar tranquilo sin moverme cuando debo estarlo
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
81. Me enojo con facilidad cuando me piden que haga mi tarea
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
82. Cuando tengo que hacer tareas me pongo nervioso(a)
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
83. Me da miedo cuando veo a un policía
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
84. Pierdo el apetito cuando estoy nervioso(a)
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
85. Cuando me piden que ayude en mi casa suelo enojarme y no logro tranquilizarme
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

86. Cuando tengo que hablar con el Director(a) de mi colegio me pone nervioso(a)
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
87. Cuando tengo que hablar fuerte mi voz se pone temblorosa
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
88. Tengo estreñimiento
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
89. Cuando estoy solo en mi casa me pongo nervioso(a) que me siento mal, me duele la cabeza y el estomago
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
90. Me duele la cabeza constantemente
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
91. Por las noches me despierto varias veces y pierdo el sueño
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
92. Siento mi boca seca como si no tuviera saliva
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
93. Me da miedo cuando estoy en un lugar donde no conozco a las personas
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
94. Me enojo y soy impaciente con mis padres
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO
95. Cuando estoy solo en mi casa me siento intranquilo(a)
NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

ANEXO 3

ESCALA DE AUTOCONCEPTO

FORMA NIÑO

ESCALA DE AUTOCONCEPTO

Nombre _____ Edad _____ Curso _____

Lee con cuidado cada una de las oraciones y marca tu respuesta de acuerdo a lo que te ocurre a ti

	Sí	No	No estoy seguro
1. Cuando sea grande voy a ser una Una persona importante.....	_____	_____	_____
2. Tengo pocos amigos.....	_____	_____	_____
3. Tengo mucha energía.....	_____	_____	_____
4. Generalmente me meto en problemas _____	_____	_____	_____
5. En algunas ocasiones me siento tonto _____	_____	_____	_____
6. Siento que mis amigos me quieren.....	_____	_____	_____
7. En mi casa les gusta como soy.....	_____	_____	_____
8. Soy una persona feliz.....	_____	_____	_____
9. Lloro de felicidad.....	_____	_____	_____
10. Siento que me toman en cuenta.....	_____	_____	_____
11. Mis compañeros valoran lo que hago _____	_____	_____	_____
12. Mis compañeros se burlan de mi.....	_____	_____	_____
13. Generalmente hago muy bien mis tareas _____	_____	_____	_____
14. Tengo muchos amigos.....	_____	_____	_____
15. Me gusta el colegio.....	_____	_____	_____

16. Soy muy popular entre mis amigos.... _____
17. Mis padres pueden confiar en mi _____
18. A mis amigos les gustan mis ideas.... _____
19. Soy una persona importante en el curso _____
20. Soy muy callado..... _____
21. Generalmente me enfermo mucho..... _____
22. Se me olvida lo que aprendo..... _____
23. Muy pocas veces saco buenas notas... _____
24. Tengo una cara simpática..... _____
25. Cuando me piden que haga algunas
Cosas me salen mal..... _____
26. Soy una persona trabajadora..... _____
27. Prefiero trabajar más solo que en grupo... _____
28. Hago renegar a mis padres..... _____
29. Causo problemas en mi familia..... _____
30. Me pongo nervioso cuando tengo exámenes _____
31. Mi familia está desilusionada de mi... _____
32. Creo que soy miedoso(a)..... _____
33. Tengo lindo cabello..... _____
34. Destrozo cosas en mi casa..... _____
35. Tengo lindos ojos _____
36. Los adultos piensan que soy mala Persona. _____
37. Molesto a mi hermano(a)..... _____
38. Cuando mi libreta está mal,
mis papas se enojan mucho..... _____
39. Mis compañeros piensan que tengo
40. Buenas ideas..... _____
41. Me es difícil hacer amigos..... _____

42. Me gusta mi casa..... _____
43. Puedo hablar bien delante de mi curso. _____
44. Soy popular entre los niños(as)..... _____
45. Tengo un buen apetito..... _____
46. Causo desilusión a mis padres..... _____
47. Mis papas piensan que todo hago mal. _____
48. Soy flojo para terminar mis tareas.... _____
- Cuando me llama el
- profesor me pongo nervioso..... _____
49. Yo dirijo a mis amigos en los
- Juegos y en el deporte..... _____
50. Me meto en problemas..... _____
51. Soy bueno para el deporte..... _____
52. Pienso que mis amigos valen más. _____
53. A mis amigos les gusta jugar conmigo. _____
54. Soy una persona conocida en el curso. _____
55. Merezco atención como los demás. _____
56. Soy importante para mi familia..... _____
57. Soy tan inteligente como mis amigos. _____
58. Me es difícil expresar mis ideas..... _____
59. Me gusta ser como soy..... _____
60. Mis compañeros me buscan para
- Que les ayude en sus tareas..... _____
61. Me enojo fácilmente..... _____
62. Las cosas que hago son importantes _____
63. Mi profesora piensa que soy
- Bueno en el colegio..... _____

64. Teno buen aspecto..... _____
65. Generalmente me ofrezco de
Voluntario en el colegio..... _____
66. Tengo buenas ideas..... _____
67. Quiero ser diferente..... _____
68. Soy una persona valiosa..... _____
69. Mis padres esperan mucho de mí ... _____
70. Mis padres se sienten felices conmigo. _____
71. Mis amigos piensan que soy buen amigo _____

ANEXO 4**SUB TEST A**

INSTRUCCIONES. En que se parece o qué relación tiene las siguientes palabras:

Ejemplo: Techo – ventana – puerta. Son: _____

Continúa de la misma manera con los siguientes ejercicios:

1. Buenos Aires – Quito – Caracas son: _____
2. Naranja- pan – huevo son: _____
3. Viento – lluvia – granizo son: _____
4. Gordo – flaco – mediado son: _____
5. Oído – vista- gusto son: _____
6. Cuaderno – Lápiz- regla son: _____
7. Cuchillo – cuchara- Plato son: _____
8. Estufa – Chimenea – fogata, son: _____
9. Sumar – multiplicar- restar son: _____
10. Primavera – otoño- invierno son: _____

ANEXO 5**SUB TEST B**

INSTRUCCIONES: Te voy a decir una palabra y tú me dirás el nombre de todas las cosas o cualidades semejantes. Por ejemplo: Que es el azul?... es un color. Entonces escribe todos los colores que conozcas. **Ejemplo:**

AZUL: _____

Continúa de la misma manera con los siguientes ejercicios:

1. PERA: _____

2. MESA: _____

3. PALOMA: _____

4. MARTILLO: _____

–

5. MEDICO: _____

–

6. LAPIZ: _____

7. ROSA: _____

ANEXO 6**SUB TEST C**

INSTRUCCIONES: A continuación, tiene una lista de cosas, objetos, los cuales debe unir con una línea a las palabras que están a la derecha:

Avión

Anillo

Pulmón

Sacón

Frio

Calor

joyas

Tenedor

Aretes

Sartén

Hígado

Peinado

Cuchara

Pelota

Pulsera

Riñones

Plato

SERRUCHO

Corazón

Casa

Collar

ANEXO 7**SUB TEST D**

INSTRUCCIONES: A continuación, tienes una palabra que debes unir con la lista de cosas, objetos que están a la derecha, después, en la parte de abajo escribe la definición de la palabra.

Anillo

Verde

Árbol

Cuadrado

Grande

Espeso

Fuerte

Bosque

Frutal

Pino

Lana

Tronco

Mineral

Vegetal

Define que es **BOSQUE** en base a las palabras que asociaste: _____

Avión

Aire

Jardín

L.A.B.

Volar

Transporte

Abuelo

Colectivo

Medios de comunicación

Metal

Lápiz

Pasajeros

Asientos

Gente

Tres

Define que es transporte en base a las palabras que asociaste: _____

Mesas

Cielo

Gente

Cuna

Restaurante

Sillas

Cama

Comida

Bandera

Soldado

Alfombra

Azúcar

Define que es **RESTAURANTE** en base a las palabras que asociaste: _____

ANEXO 8

REGISTRO DE CONDUCTAS ADAPTATIVAS**EN EL AMBIENTE DE CLASES****FORMA- MAESTROS**

A. de observación	Registro de conductas adaptativas en el ambiente de clases			
<p>Condi.Adapt.en aula.</p> <p>Participación grupal en el aula</p> <p>Para realizar tareas</p> <p>Como se relaciona con sus compañeros para trabajar en forma grupal</p>	<p>Adecuado</p> <p>Participa en grupo y trabaja cooperando a sus compañeros</p> <p>Realiza sus actividades, pero interfiere en el trabajo de los demás</p>	<p>Trabaja en grupos per con dificultades de relación</p> <p>Realiza sus actividades pero interfiere en el trabajo de los demás</p>	<p>No participa en grupo</p> <p>Trabaja solo (aunque esté en grupo realiza solo las actividades no se relaciona)</p>	<p>Distrae al grupo</p> <p>Juega, no deja trabajar a sus compañeros y no realiza sus actividades</p>

<p>Disciplina en el aula</p> <p>Sentido de las reglas y normas de comportamiento</p>	<p>Obediente</p> <p>Participa activamente respetando el orden(acata normas sin dificultad)</p>	<p>Poco obediente</p> <p>Se debe repetir las normas dos o más veces</p>	<p>Ausente</p> <p>No sigue normas ni reglas</p>	<p>Excesivamente obediente</p> <p>Obedece en forma dependiente(sumiso) niño que no se mueve de su asiento (quieto)</p>
<p>Organización y orden</p> <p>En su trabajo tareas y cuadernos</p>	<p>Se organiza y es ordenado</p> <p>Cumplido y prolijo ordenado</p>	<p>Mantiene orden, pero no sabe organizarse</p> <p>Cuadernos trabajos prolijos olvida cuadernos y tareas</p>	<p>Ausente</p> <p>Es desorganizado desprolijo en sus trabajos</p>	<p>Sumamente escrupuloso prolijo</p> <p>Obsesivo repite varias veces la tarea en sus trabajos y cuadernos presenta</p>
<p>Rendimiento en aula</p> <p>La capacidad de trabajo en el aula</p>	<p>Adecuada</p> <p>Trabaja regularmente cumple y termina sus tareas dentro</p>	<p>Mínimo esfuerzo</p> <p>Disminución del esfuerzo habitual tareas</p>	<p>Ausente</p> <p>No trabaja en el aula, poco interés en sus tareas</p>	<p>Excesivo trabajo</p> <p>Continúa trabajando no diferencia espacios</p>

	del tiempo establecido en el aula	incompletas sin detalles		
Relaciones con las profesoras	Adecuada	Escasa comunicación	Ausente	Dependencia excesiva
Interrelación comunicacional del alumno con el maestro	Se comunica consulta dudas, participa, pregunta	Evita comunicación, poco interés en relación con la maestra	No responde a la preguntas que hace la maestra, no se comunica ni consulta a la maestra	Busca atención de la profesora en todo momento

ANEXO 9

A. de observación	Registro de conductas adaptativas en el ambiente de clases			
<p>Relación con sus compañeros</p> <p>Interrelación y comunicación del niño con sus compañeros</p>	<p>Adecuada</p> <p>lidera el grupo</p> <p>Se integra establece relaciones positivas (adecuadas)</p>	<p>Agresivo</p> <p>hostil</p> <p>Pelea, molesta a sus compañeros, física y verbalmente</p>	<p>Ausente</p> <p>No se integra al grupo, no se comunica, no juega, prefiere estar solo</p>	<p>Dependencia excesiva</p> <p>Busca atención de sus compañeros y no realiza sus actividades</p>
AREA EMOCIONAL				
<p>Expresión emocional</p> <p>Como expresa sus emociones en situaciones cotidianas del aula</p>	<p>Expresión coherente a la situación</p> <p>Sin exageración adecuado expresivo demostrativo de sus emociones coherentes a la situación</p>	<p>Prefiere jugar solo</p> <p>Escaza expresión de sus emociones expresa parcialmente no expresa en todas las situaciones</p>	<p>Expresión de emociones</p> <p>Inhibición en la expresión de sus emociones. No expresa alegría, sonrisas, ira, rabia. No sonrío</p>	<p>Excesivamente exagerada</p> <p>De sus emociones exagerada y muy marcada la expresión de emociones alegría, risa, ira</p>

<p>Estado de ánimo</p> <p>Estado de ánimo cotidiano en el aula</p>	<p>Adecuado</p> <p>Sereno su estado de ánimo es estable optimista</p>	<p>Pesimismo quejón</p> <p>Mal humor sin razón expresa que no puede jugar ni hacer sus trabajo reiteradamente</p>	<p>Tristeza</p> <p>Llora fácilmente ante cualquier estímulo</p>	<p>Euforia</p> <p>Ríe de todo y en todo momento y se exalta ante estímulos no significativos</p>
<p>Humor</p> <p>Expresión de su humor cotidiano en el aula</p>	<p>Buen Humor</p> <p>Contento y dispuesto a realizar cualquier actividad</p>	<p>Se enoja con facilidad</p> <p>Reniega de cualquier cosa</p>	<p>Mal Humor</p> <p>Vulnerabilidad, rabieta, explota fácilmente, desproporcionadamente el estímulo</p>	<p>Labilidad</p> <p>Mal humor</p> <p>Vulnerabilidad</p> <p>Cambios bruscos de humor impredecibles no hay humor predominante ante una situación</p>
<p>Autocontrol Control</p>	<p>Adecuado</p>	<p>Poco auto control</p>	<p>Ausente no controla su conducta</p>	<p>Extremadamente auto controlado</p>

de su conducta pensar, analizar antes de actuar	Actúa apropiadamente (piensa antes de actuar) sigue las instrucciones que se le dan sin dificultad	Intenta controlarse pero no lo logra	Muy inquieto, actúa impulsivamente Torpeza en sus movimientos	Rígido en su comportamiento
--	--	---	--	--------------------------------