

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Ci. ^{añ.} ^{probable con} ^{añ.} CARRERA DE PSICOLOGÍA

Dr. Porfidio Tintaya
TUTOR



Dr. Ph. D. Matizmo Soria Choque
D I R E C T O R
CARRERA DE PSICOLOGIA

Dr. Porfidio Tintaya
TUTOR

A blue triangular stamp from the Universidad Mayor de San Andrés. The text inside the stamp reads: 'UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS', 'Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación', 'BIBLIOTECA ESPECIALIZADA', and 'La Paz - Bolivia'. There are small stars on the sides of the triangle.

Tesis de Grado

"MEJORAMIENTO DE LA AUTOVALORACIÓN EN NIÑOS EN SITUACIÓN DE CALLE DE 9 A 12 AÑOS DE EDAD DE LA ALDEA ALALAY"

Postulante: SEVERO DANIEL MAMANI CHIPANA

Tutor: Dr. PORFIDIO TINTAYA CONDORI

TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

La Paz - Bolivia
2010

DEDICATORIA

A mi hermano Jhonny a mis hermanas Martha, Gladys, Adefia, y a mis tíos Carlos y Porfiaría, quienes me apoyaron comprendieron y toleraron en el caminar de la vida que lie llevado.

A los niños del "Alalay", quienes fueron mi fuente a inspiración y motivación para el desarrollo de este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

Agradecer a Dios, por regalarme vida, para alcanzar mis logros.

Agradecer a las personas de la fundación "Alalay":

En especial a la señora Claudia González, directora ejecutiva de la fundación "Alalay" por haber permitido la realización de esta investigación con los niños que asiste.

Lic. Ximena Alarcón directora de programas de la fundación "Alalay" por la atención brindada.

Lic. Luis Mamani, psicólogo de la aldea, por el apoyo con información de los niños investigados.

A la señora Carmen López, coordinadora de la aldea, y a todo el personal que de un modo u otro coadyuvo con el desarrollo de la investigación.

Agradecer también al Dr. Porfirio Tintaya, tutor de la tesis, por la paciencia y orientación durante el tiempo de la investigación.

Al tribunal lector: Lic. Marcos Fernández y a la Lic. Rocío Peredo por las revisiones y recomendaciones a mis escritos.

Lic. Patricia Vargas, por el apoyo y comprensión brindados.

Lic. Edgar Martínez, por participar en uno de los acápite de la estrategia del modelado del programa de intervención.

Vicente Suxo, amigo y compañero de carrera, por el aliento y motivación.

Ramiro Aparicio, a quien agradezco profundamente por la asistencia y apoyo técnico.

MUCHAS GRACIAS!!!

ÍNDICE

RESUMEN INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	1
	1
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
III. JUSTIFICACIÓN.	18
IV. OBJETIVOS..	20
V. PLANTEAMIENTO DE LA	20

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO	21
EL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y LA AUTOVALORACIÓN	21
I. EL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO	21
1.1. Un enfoque evolucionista de los procesos de mismidad	24
1.2. El significado como dimensión humana de la existencia.	26
1.3. El conocimiento de sí mismo en niños de 6 a 12 años	28
II. AUTOVALORACIÓN	32
2.1. La autovaloración social.....	36
2.2. La familia impulsor importante en el desarrollo de la autovaloración	38
2.3. La autovaloración y los inicios de su formación	39
2.4. Autovaloración de la niñez.	39
2.5. Desarrollo de la autovaloración en el niño de 6 a 12 años	41
2.6. Estudio de la autovaloración.	43
2.7. Estructura de la autovaloración.	45
2.7.1. Autoestima, (esfera afectiva)	45
2.7.2. Autoimagen. (esfera cognitiva).	49
2.7.3. Autoconcepto. (esfera cognitiva)	52
2.8. Funciones de la autovaloración.	53
2.9. Niveles de la autovaloración.	56
2.9.1. Autovaloración adecuada..... .. „56

2.9.2. Autovaloración inadecuada.....	57
2.10. La adecuación de la autovaloración y su significación psicológica	58
III. NIÑOS EN CIRCUNSTANCIAS ESPECIALMENTE DIFÍCILES	60
3.1. El niño en situación de calle producto de un sistema económico político y social.....	60
3.2. Características psicosociales del niño en situación de calle.....	60
3.3. Características del desarrollo, un análisis comparativo	61
3.4. Constructos cognitivos de esquemas personales.	66
3.4.1. Unidades cognitivas de alto nivel.	67
3.4.2. La construcción de esquemas personales.	68
3.4.3. Conceptos y categorías.	70
3.4.4. El proceso de atribución	74
IV. NIÑOS INSTITUCIONALIZADOS	77
4.1. Contexto socioeconómico y cultural de Bolivia.	77
4.2. Niños institucionalizados	80
4.3. El niño Institucionalizado y la socialización.	83
4.4. Situación social y conducta social de los niños institucionalizados....	85
4.5. Niños atendidos en Instituciones.	87
4.5.1. El Niño Institucionalizado y su desarrollo.	87
4.6. Limitantes de la institución en el terreno psicológico	89
4.6.1. Impresiones externas, importantes para el desarrollo del niño.	90
4.6.2. Seguridad emocional.	91
4.7. Niño institucionalizado — maltrato psicológico implicado.	92
4.8. La privación infantil en los seres humanos.	92
4.9. Psicología del niño institucionalizado.	93
4.9.1. Signos del niño institucionalizado	94
4.10. Niño institucionalizado — niño no institucionalizado.	96
CAPÍTULO III	98
MARCO INSTITUCIONAL	98
3.1. FUNDACIÓN "ALALAY"	98
3.2. PILARES DE LA FUNDACIÓN "ALALAY"	98
3.2.1. Misión.....	98
3.2.2. Metas.....	99
3.2.3. Valores.....	99
3.3. ESTRUCTURA Y METODOLOGÍA DE ACTUACIÓN DE LA FUNDACIÓN "ALALAY"	100
3.3.1. Niños estables.....	100
3.3.2. Niños inestables.....	100

3.3.3. Niños de la calle.....	100
3.4. PRINCIPALES ÁREAS DE TRABAJO.....	101
3.4.1. Trabajo de calle.....	101
3.4.2. Casa de recepción.....	101
3.4.3. Aldea.....	102
3.4.4. Unidad educativa.....	102
3.5. ETAPAS Y NIVELES DE LA FUNDACIÓN "ALALAY".....	102
3.5.1. Trabajo de calle.....	102
3.5.2. Bienvenida.....	102
3.5.3. Primera etapa: adaptación.....	103
3.5.4. Segunda etapa: cambio.....	103
3.5.5. Tercera etapa: crecimiento.....	103
3.5.6. Cuarta etapa: independización.....	104
3.6. ÁREAS DE INTERVENCIÓN DE LA FUNDACIÓN "ALALAY".....	104
3.6.1. Trabajo social.....	104
3.6.2. Salud.....	106
3.6.3. Psicología.....	107
3.6.4. Educación.....	108
3.6.5. Programas educativos.....	108
CAPÍTULO IV	110
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN "TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA AUTOVALORACIÓN".	
4.1. Fundamentación.	110
4.2. Descripción del programa.	110
4.3. Número de actividades.....,	110
4.4. Método	111
4.5. Evaluación	111
4.6. Desarrollo de las	111
4.1.1. Estrategia del reflejo.	111
4.1.2. Estrategia de la autoinspiración.....	118
4.1.3. Estrategia de dramatización.....	126
4.1.4. Estrategia del modelado.....	127
CAPÍTULO V	131
MÉTODO	131
I. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN131
A. Definición conceptual de las variables.	132
B. Selección de la muestra.	132

B. Definición operacional de	133
II. POBLACIÓN Y "SUJETOS" DE ESTUDIO.....	134
IV. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	135
V. PROCEDIMIENTO.....	137
CAPÍTULO VI	
PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.	140
	141
CAPITULO VII	161
CONCLUSIONES.....	161
7.1 LIMITACIONES.....	167
7.2. ALCANCES	168
7.3. RECOMENDACIONES.....	168
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	172
ANEXOS.....	176

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Evolución del autoconcepto a lo largo de la infancia.....	30
Cuadro 2. Cambios en el autoconcepto desde los 6 años hasta la adolescencia.....	31
Cuadro 3. Esquema de la autoestima baja y autoestima alta.....	46
Cuadro 4. Escala de la formación de los constructos cognitivos de esquemas cognitivos.....	70

ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1. Promedios, frecuencias y porcentajes generales de respuestas adecuadas de la prueba de autovaloración por áreas y categorías del grupo experimental y grupo control (pre y post-prueba)..... 141
- Tabla 2. Promedios, frecuencias y porcentajes de respuestas adecuadas de las categorías del área personal de la prueba de autovaloración. Grupo experimental y grupo control (pre y post-prueba)..... 146
- Tabla 3. Promedios, frecuencias y porcentajes de respuestas adecuadas de las categorías del área académica de la prueba de autovaloración. Grupo experimental y grupo control (pre y post-prueba).... 150
- Tabla 4. Promedios, frecuencias y porcentajes de respuestas adecuadas de las categorías del área familiar de la prueba de autovaloración. Grupo experimental y grupo control (pre y post-prueba). 153
- Tabla 5. Promedios, frecuencias y porcentajes de respuestas adecuadas de las categorías del área social de la prueba de autovaloración. Grupo experimental y grupo control (pre y post-prueba) 156

ÍNDICE DE GRÁFICOS

- Gráfico 1. Porcentajes generales de respuestas adecuadas de las áreas de la prueba de autovaloración. Grupo experimental y grupo control (pre y
- Gráfico 2. Porcentajes de las respuestas adecuadas de las categorías el área personal. Prueba de autovaloración. Grupo experimental (pre y post-prueba) y grupo control..... 146
- Gráfico 3. Porcentajes de las respuestas adecuadas de las categorías el área académica. Prueba de autovaloración. Grupo experimental (pre y post-prueba) y grupo control..... 150
- Gráfico 4. Porcentajes de las respuestas adecuadas de las categorías el área familiar. Prueba de autovaloración. Grupo experimental (pre y post-prueba) y grupo control..... 153
- Gráfico 5. Porcentajes de las respuestas adecuadas de las categorías el área social. Prueba de autovaloración. Grupo experimental (pre y post-prueba) y grupo control..... 156

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A1. Test de autovaloración

Anexo A2. Características del grupo de investigación

Anexo A3 Preguntas enumeradas y textuales de áreas y categorías de la prueba de autovaloración

Anexo B1. Frecuencias, promedios y porcentajes de respuestas a las variables de la prueba de autovaloración. Categorías por área. Grupo experimental y grupo control (pre-prueba)

Anexo B2. Frecuencias, promedios y porcentajes de respuestas a las variables de la prueba de autovaloración. Categorías por áreas. Grupo experimental y grupo control (pre y post-prueba)

Anexo B3. Cuadro de promedios y porcentajes por área (general) y categorías (específico). Grupo experimental y grupo control

Anexo C1. Horario de actividades de la tercera etapa (grupo de investigación)

Anexo C2. Ejemplos de trabajo de un niño (ejercicios)

INTRODUCCIÓN

La existencia de niños en Bolivia, que tienen como espacio de vida la calle por la ruptura definitiva o temporal con la familia refleja una compleja trama de acontecimientos, cuyos condicionantes tienen que ver con la historia personal y con un conjunto de variables sociales, económicas y políticas que son parte orgánica de un sistema, sobre el cual la crisis actuó como desencadenante.

La presencia de niños en situación de calle expresa una forma de abandono que tiene particularidades y rasgos comunes en las ciudades de Bolivia, sin desmerecer características regionales que marcan diferencias cualitativas. El rasgo más común es la ruptura parcial o total en su relación con la familia y han adoptado a la calle como espacio de vida (Fundación San Gabriel 1991: 177).

La cantidad aproximada de niños y adolescentes en situación de calle en Bolivia oscila entre 800 y 900 (Fundación San Gabriel 1991:178). Esto muestra la necesidad de plantear estudios que permitan analizar áreas de la vida y personalidad de los niños en situación de calle, que por diferentes circunstancias la toman como espacio de vida.

Para la atención de este tipo de población, en algunas ciudades de Bolivia, se conformaron instituciones estatales, privadas y mixtas que desarrollan programas diversos en cuanto a contenido, objetivos, misión y visión.

Los programas de asistencia a este grupo de niños están clasificados en cuatro categorías grandes: a) de asistencia simple o caritativa, b) de asistencia combinada o formación, c) de concientización, y d) mixtos, con diferencias en su aplicación y operabilización.

Según otro criterio de clasificación, están los programas de naturaleza normativa que se orientan a integrar al niño en situación de calle a la sociedad global, dándole los instrumentos socio-profesionales indispensables para su "entrada" a la sociedad que puede no caracterizarlos (Goffman 1961:18). La institución en la que se desarrollo la presente investigación se enmarca bajo este criterio.

Las características predominantes de las instituciones que brindan atención a los niños son: la falta de relación de los niños con su entorno social, y la administración formal de la vida de los niños bajo un modelo totalizador y absorbente que en la orientación y formación de estos los despersonaliza y deshumaniza (Robles 1992: 31, en Villca 2002: 1).

Algunas investigaciones destacan en este tipo de población el atraso en las áreas de desarrollo psicomotor, adaptación socio-emocional, lenguaje y aprendizaje. Además, en muchos estudios se establece, que la correspondencia entre el grado de escolaridad y edad no coinciden (Gutiérrez 1992: 161, en Villca 2002: 1).

Por lo general, los niños de instituciones no reciben motivación, no se les brinda la oportunidad de conocer sus capacidades e inquietudes. Por lo tanto, no se interesan por aprender, no se sienten capaces de hacer nada bien. Frecuentemente, los niños en instituciones se hallan angustiados y preocupados por su situación incierta. Su estado de ánimo se caracteriza por la ansiedad de volver a la calle y la apatía de desarrollar normas.

La autovaloración resulta ser el centro de la personalidad como un ente regulador y autorregulador, pues determina su posición en las tareas más importantes para el niño. Entre los factores que inciden en su formación están los juicios y las valoraciones de los adultos, especialmente los padres, las figuras de autoridad y los maestros. El tipo de valoraciones recibidas en la niñez influye más tarde en la autovaloración del adolescente o adulto, en sus expectativas, en el planteamiento de sus metas y objetivos.

La autovaloración de los niños en situación de calle dependerá de la valoración social acerca de sus habilidades y/o capacidades. Si con frecuencia son discriminados con prejuicios sobre su forma de subsistir en la calle (mendicidad, hurto, venta de dulces, venta de inhalantes, etc.), ellos darán forma a su autovaloración en esos términos.

El presente estudio tiene como objeto de investigación mejorar la autovaloración en niños en situación de calle de 9 a 12 años de edad de la aldea Alalay (un hogar para niños en situación de calle), mediante la aplicación del programa de intervención "Técnicas y estrategias para el mejoramiento de la autovaloración". Este programa tiene el propósito de aumentar los niveles de autovaloración de los niños en las áreas personal, escolar, familiar y social.

El estudio sigue el enfoque de la psicología marxista sobre la interacción y unidad de la psiquis y el medio. La influencia de ésta no puede examinarse de manera aislada al margen de otras peculiaridades del sujeto.

La estrategia metodológica que se emplea para responder la pregunta de conocimiento es el diseño de investigación cuasiexperimental. A través de éste, se busca sistematizar los niveles de autovaloración y su mejoramiento. El instrumento empleado para indagar los niveles de autovaloración es un test de autovaloración.

En esta época de cambios, la misión de toda institución dedicada a formar, orientar, desarrollar, educar y/o "reeducar" es guiar e iluminar el camino de los integrantes o población con la que se trabaja para que se descubran a sí mismos, su misión en el mundo, y retarlos para que conviertan las dificultades en oportunidades para su desarrollo personal, el de su comunidad y de su país.

Desde esta perspectiva, el objetivo general de la presente investigación es mejorar la autovaloración de niños de 9 a 12 años de edad pertenecientes a la aldea "Alalay", mediante la aplicación del programa de intervención "Técnicas y estrategias para el mejoramiento de la autovaloración", en las áreas personal, familiar, escolar, y social.

En el proceso de la investigación, se respetaron las siguientes fases:

Fase I

Se recabo información sobre las variables autovaloración, niños en situación de calle, niños institucionalizados y el instrumento para medir la variable autovaloración.

Fase II

Se seleccionó el test de autovaloración y se adoptó el diseño cuasiexperimental con prueba y post-prueba y grupos intactos (uno de ellos de control).

Fase III

Con la coordinadora y el psicólogo de la aldea, se seleccionó al grupo que iba a ser sujeto al experimento (sin alterar las actividades diseñadas para la tercera etapa), así como al grupo control.

Fase IV

Aplicación de la pre-prueba por grupos (experimental y control).

Fase V

Recolección de datos.

Fase VI

Aplicación del programa de intervención "Técnicas y estrategias para el mejoramiento de la autovaloración" (T.E.M.A), propuesto por el psicólogo español José Alcántara, por seis meses (una sesión de 60 minutos tres veces por semana).

Fase VII

Aplicación de la post-prueba por grupos (grupo experimental y grupo control).

Fase VIII

Tabulación de resultados e indicadores estadígrafos.

Fase IX

Elaboración de conclusiones.

Los datos obtenidos reflejan un mejoramiento en la autovaloración de los niños en tres de las cuatro áreas y ocho categorías de once que evalúa la prueba de autovaloración.

El estudio enfatiza los siguientes aspectos, el conocimiento de sí mismo, la autovaloración (estructura, niveles, función y desarrollo). Niños en circunstancias especialmente difíciles; características psicosociales del niño en situación de calle; características del desarrollo, un análisis comparativo. Niños institucionalizados, y el programa de intervención "Técnicas y estrategias para mejorar la autovaloración".

CAPÍTULO I

PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

I. ANTECEDENTES

Bolivia está situada en el centro de América del Sur. Tiene un territorio extenso (1.098.581 Km²) y una topografía caracterizada por extremas irregularidades.

La población de Bolivia crece en conjunto a un ritmo anual de 2,1% que es uno de los más altos del continente. La población urbana crece aun con mayor rapidez a un ritmo de 4,2% anual, en tanto que en áreas rurales únicamente crece al 0,1%. La mayor parte del crecimiento urbano está vinculado a las migraciones desde el campo hacia las ciudades, en particular hacia aquellas que conforman el llamado eje central de Bolivia: El Alto, La Paz, Cochabamba y Santa Cruz. Actualmente, es mayor la población que vive en las ciudades y los centros poblados (alrededor del 60%), que la que vive dispersa en las áreas rurales (Butrón y Coronado 1997: 3).

Según el Censo Nacional de Población y Vivienda 2001, en Bolivia existen 3.198.074 niños, niñas y adolescentes comprendidos entre cero y 14 años de edad. La mayoría de estos niños, niñas y adolescentes nace y crece en un contexto adverso y peligroso que incide negativamente en sus condiciones de vida. Se estima que de una población total aproximadamente de 4 millones de niños, niñas y adolescentes, cerca de 2 millones se encuentran en el marco de una pobreza extrema y marginalidad (Moreno y otros 2007: 23).

La Paz, ciudad en la que se delimitó la investigación, capital del departamento y sede de gobierno de Bolivia, está ubicada a 3.627 metros sobre el nivel del mar y concentra a la mayor parte de los habitantes del departamento. El Censo Nacional de Población y Vivienda de 2001 registró que el departamento de La Paz cuenta con una población de 2.350.466 habitantes. Ha recibido una cifra alta de migrantes rurales, personas que en su mayoría se vieron expulsadas de sus comunidades por la pobreza, para quienes la inserción laboral y social es difícil y en condiciones de suma desigualdad. Actualmente, en la ciudad de La Paz predomina la población joven, lo que exige hacer frente a una gran cantidad de demandas, como el cuidado de los niños y niñas, la educación, la salud, etc. (Butrón y Coronado 1997: 6).

Los primeros grupos de niños en situación de calle aparecieron durante la década de 1970. La emergencia masiva de este fenómeno se remonta a principios de la década de 1980. Este hecho marca la relación estrecha que hay entre el surgimiento de la problemática y el desenlace de una crisis socioeconómica sin precedentes en la historia de Bolivia (Fundación San Gabriel, 1991: 177).

La presencia de niños en situación de calle expresa una forma de abandono que tiene particularidades y rasgos comunes en Bolivia, sin desmerecer características regionales que marcan diferencias cualitativas. El rasgo común es que han roto parcial o totalmente su relación con la familia y han adoptado a la calle como espacio de vida (Fundación San Gabriel, 1991: 177).

Esta sociedad de niños, niñas y adolescentes callejeros que sobreviven en las calles de manera temporal o permanente bajo las categorías de niños "en" la calle y niños "de" la calle. Entre ambas categorías existen diferencias substanciales determinadas por las variables: vínculos

familiares, tiempo de permanencia en la calle y estrategias de sobrevivencia (Moreno y otros 2007: 2).

Si bien ambos tipos de niños, niñas y adolescentes en situación de calle comparten un mismo contexto de pobreza urbana y de paupérrimas condiciones de vida, al interior de este grupo existen realidades y trayectorias disímiles determinadas principalmente por las variables edad y sexo (Moreno y otros 2007: 3).

Los riesgos a que están sometidos los niños, niñas y adolescentes que viven en las calles puede conceptualizarse mediante el modelo Modificado de Estrés Social, desarrollado por el Programa para sustancias de abuso (PSA) de la Organización Mundial de la Salud (OMS), a partir de los trabajos de Rhodes y Jason (1988), que hace hincapié en las aptitudes y capacidades de adaptación psicológica. Postula que el aumento de los riesgos depende del nivel de estrés y angustia personal, del grado de aceptación que tenga la comunidad o la subcultura particular respecto a las de riesgo, y de los efectos percibidos al realizar determinadas conductas riesgosas, por ejemplo los efectos del uso de drogas (Butrón y Coronado 1997:10).

Es necesario analizar la problemática del niño en situación de calle dentro del contexto social y económico de la realidad de Bolivia. Son muchas las razones que provocan este fenómeno de niños en situación de calle, fundamentalmente la pobreza. La pobreza en Bolivia alcanza niveles extremos, como en otros países de Latinoamérica, e incide de manera más desfavorable en los niños que en los adultos, puesto que se dan casos de niños que deben abandonar la escuela para poder insertarse en el aparato productivo y reproductivo de Bolivia. Los niños y niñas se vinculan tempranamente al mercado de trabajo a fin de apoyar económicamente a sus

familias, y llegan a pasar más de ocho horas fuera de sus hogares (Palenque 1998: 1).

Estas situaciones propician que el niño rompa finalmente todo vínculo con su familia, dependa de sus propios recursos y opte por la calle como único espacio de vida. A esto se añade que muchas de esas familias han migrado del campo y/o son familias disfuncionales o desintegradas, con la presencia de madrastrismo o padrastro y constantes maltratos y abusos inclusive sexuales hacia los menores.

Entre las causas del fenómeno social del niño en situación de calle, se destaca la desintegración familiar con un 81%. De este porcentaje, el 47% vive sin la madre, el 42% vive el abandono del padre, y el 11% la ausencia de ambos (Palenque 1998:2).

Para sobrevivir en la calle, el niño debe desarrollar una serie de destrezas y estrategias que le ayuden a lidiar con el mundo amenazante en que se ve envuelto, con algunas actividades de tipo marginales en calidad de "trabajo", como la mendicidad, la prostitución o actividades violentas por encargo (Fundación San Gabriel 1991: 178).

La sobrevivencia también incluye el realizar actos disociales, como el robo, el hurto, la venta de drogas, la agresividad. Los niños usan sobrenombres como defensa ante los fichajes en los centros correccionales. El consumo de drogas o inhalantes baratos también forma parte de la subcultura callejera, el dormir estrecho (grupo de niños), protegerse de pandillas juveniles o grupo de niños más numerosos (Palenque 1998: 2).

Todas estas conductas le ayudan al niño a sobrevivir en ese medio tan hostil que es la calle. Todos los antecedentes familiares, la relación con los otros niños callejeros, las condiciones de vida, el constante rechazo social, el

maltrato de los policías, las dificultades en la obtención de refuerzos y/o ausencia de reconocimientos y logros afectan notablemente su integridad psicológica en la mayoría de sus esferas. El niño en situación de calle para sobrevivir se ve obligado a vencer sus temores y a aprender a defenderse.

La vida de la calle implica no sólo el desarrollo de un sin número de estrategias de sobrevivencia, sino también una constante amenaza al sistema psico-afectivo del niño, al desarrollo de los constructos cognitivos personales, como el de la autovaloración, autoaceptación, autoconcepto, autoimagen y autoestima; un bajo nivel de tolerancia a la frustración, un sentido restringido de habilidades conductuales y estrategias cognitivas de afrontamiento a situaciones de competencia social y de control emocional frente a demandas de interrelación social; existe dificultad en la planificación de objetivos y metas a mediano y/o largo plazo, dado que la sobrevivencia implica un despliegue de estrategias inmediatistas. Por consiguiente, el niño en situación de calle tiene dificultad para encontrar una direccionalidad o sentido a su vida y existencia (Palenque 1998: 3).

Cuando un niño ingresa a una institución que los alberga, como “Alalay”, posee las siguientes características:

- Bajos niveles de competitividad social.
- Dificultad en la resolución y/o afrontamiento de ciertas situaciones problema que implican una carga emocional.
- Bajos niveles de autoaceptación y reconocimiento.
- Autovaloración y autoconcepto devaluados o en crisis.
- Incapacidad de proyectarse en espacio y tiempo en términos de mediano y largo plazo.
- Dificultad para encontrar direccionalidad y/o sentido a su existencia.



Todas estas características se evidencian a lo largo de meses de trabajo en dinámicas grupales con niños de distintas edades, en donde es posible reconocer en ellos ciertos "déficits" (experiencia propia, Alalay 2002-2006).

Otra característica que se ha podido observar refiere al hecho de que en muchos casos los niños al ingresar a cursos extraescolares luego de una semana aproximadamente prefieren no asistir más, mencionando que el profesor o capacitador exige mucho, crítica su aspecto y desempeño, o bien otros se burlan o los hacen sentir incómodos. Igualmente, en muchos otros casos, cuando los niños ingresan a trabajar en algún establecimiento, deciden renunciar rápidamente, ya que ante las mismas dificultades manifiestan bajos niveles de afrontamiento, tolerancia a la frustración y un déficit en habilidades sociales. Este hecho lleva inmediatamente a una sensación de desorientación en el plano personal y a una falta de expectativas futuras e incluso, muchas veces, de las presentes.

Las características particulares que se manifiestan en los niños del "Alalay" al inicio de su "recuperación" están determinadas por la forma en que cada uno haya vivido su "experiencia de calle" la que afectará correspondientemente a sus esquemas de autoimagen, autoconcepto, autoestima y por ende a su autovaloración. En algunos casos, los niños que fueron rechazados por su familia encontraron en su grupo de pares de la calle una aceptación que fortalece su autovaloración. Pero en otros casos, donde los niños sufrieron el rechazo tanto de su familia como de su grupo de pares, el nivel de autoaceptación es muy bajo.

Los niveles de autoconcepto de los niños en situación de calle son inadecuados y negativos. Si partimos de que el autoconcepto se va formando desde los primeros años de la infancia, estamos hablando de conceptos que se han estructurado en un primer contexto: la familia. Los niveles de

autoconcepto revelan que estos niños han sido constantemente devaluados y definidos por sus familiares con conceptos negativos, desde muy temprana edad, lo que generó la construcción de conceptos negativos de sí mismos. Visto así, la familia constituye la primera y más importante esfera de formación personal y relacionamiento social que todo individuo necesita en los primeros años del desarrollo.

La familia se constituye en un ente formador o deformador de los niveles y construcciones del autoconcepto, aceptación y autovaloración de todo individuo. En los casos de las familias de los niños en situación de calle, los niños perciben que son considerados y conceptuados de manera negativa y devaluativa, lo que afecta notoriamente su autoconcepto y, consecuentemente, en las demás construcciones cognitivas de los esquemas personales (Palenque 1998: 174).

En tal sentido, la interrelación con el contexto social es definitoria para la formación de la autovaloración porque es éste el que devuelve al niño información sobre sí mismo_ El niño reevalúa la información recibida integrándola en sus esquemas cognitivos y devolviendo al contexto una información nueva, que en este caso ya ha sido elaborada por los procesos mediacionales, donde participan procesos de percepción y autopercepción, en una relación de dialecticidad e interinfluencia.

Las áreas escolar y social afectan la formación de la autovaloración (autoconcepto, autoimagen y autoestima) de estos niños, en términos de logro y rendimiento. Puesto que su asistencia y aprovechamiento escolar es bastante fluctuante, no logran estabilizarse en un proceso educativo que les permita evaluar y autoevaluar los logros alcanzados. Entonces, la escuela se convierte en uno más de los contextos en los cuales se percibe a sí mismo de modo inadecuado (Palenque 1998:175).

En el ámbito social, los niños del "Alalay" manifiestan dos aspectos: uno referido al grupo de pares, y otro referido al grupo de adultos o sociedad en general. Los niños perciben los niveles más altos de aceptación, valoración y reconocimiento en su grupo de pares, porque éste le devuelve inmediata y efectivamente un reforzamiento que fortalece o quizá reconstruye su autoconcepto y/o autovaloración.

Si bien los puntos de valor de los niños en situación de calle están referidos a: "el más capo" en robar, o en correr, mentir, escapar, engañar, pedir limosnas, escurrirse, ser más solidario, menos temeroso, más veloz, más desafiante, etc., son aspectos que otorgan al niño un "valor" y reconocimiento que es dado por su grupo y que forman parte de sus constructos cognitivos de esquemas personales, que generalmente están establecidos en la autoaceptación y autovaloración (Palenque 1998: 176).

A veces el niño puede definirse como ladrón o mentiroso, aunque perciba estos conceptos como negativos y desagradables. Si bien son términos que él mismo se atribuye, es una autodefinición basada en la aceptación que recibió de su grupo de pares. En relación con el grupo de adultos o de la sociedad en general, si el niño siente que estos lo perciben negativamente, él llega a percibirse de la misma manera, como un transgresor de las reglas sociales, de las normas y, por tanto, se siente rechazado y juzgado. Este es el aspecto que llega a afectar negativamente los niveles de autovaloración.

Los niños que no se sintieron aceptados por su grupo de pares y, por ende no lograron incorporarse afectivamente a este, tienen un bajo nivel de autoaceptación, un autoconcepto y una autovaloración negativa.

Definición de los niños en situación de calle.

Son aquellos que pernoctan en la calle y han roto sus vínculos familiares desarrollando estrategias de supervivencia (Albano y Miste 2005:1).

Una definición más consonante con la experiencia real de los niños y jóvenes de la calle sería aquella que los describe como niños que trabajan y roban para vivir, que están fuera de la escuela, que carecen de los cuidados básicos de salud, seguridad y de la protección ofrecida por un familiar o tutor (De Venanzi y Hobaica 2003: 2). Adicionalmente, se considera que los niños en situación de calle viven en condiciones que no son las apropiadas para su desarrollo físico y emocional. Se trata de ambientes callejeros donde priman normas opuestas a las de la sociedad oficial. También se estima que estos niños son muy vulnerables a los abusos del sistema judicial y que están comparativamente más expuestos a contraer diversas y graves enfermedades. Dichas condiciones operan de manera simultánea para levantar una poderosa barrera que hace difícil a los niños desenvolverse fuera del mundo de la exclusión social.

Es importante reiterar que el objeto de estudio de esta investigación es el mejoramiento de la autovaloración de niños en situación de calle de 9 a 12 años de edad de la aldea Alalay. Lo que interesa saber es si el programa de intervención "Técnicas y estrategias para el mejoramiento de la autovaloración" incide positivamente en las áreas personal, escolar, familiar y social.

Tradicionalmente, la autovaloración ha sido concebida de formas muy diversas en la psicología. A continuación se presentan las siguientes tendencias en su análisis.

1. Tendencia a considerar la autovaloración como un sistema formado por distintos subsistemas que interactúan entre sí, sin descubrir las

leyes internas esenciales de su papel en la regulación de la personalidad.

Los autores de esta tendencia se quedan en un nivel pragmático y positivista de la comprensión del fenómeno. Entre ellos, se destaca William James, que divide el concepto del "yo", frecuentemente utilizado para designar todo lo relacionado con la autoconciencia, en tres elementos principales: a) el "yo material" formado por el cuerpo y los atributos externos de la persona; b) el "yo social" que representa las formas en que reconocen al hombre quienes le rodean, y c) el "yo espiritual", como conjunto de capacidades y tendencias psíquicas.

En un sentido similar, J. Jourard divide el sistema del "sí mismo" en: "sí mismo público", que es aquél que el sujeto se esfuerza en mostrar ante los demás, "sí mismo ideal", en el que se integran las pretensiones del sujeto, y "sí mismo real", que es la forma en que el sujeto se percibe a sí mismo (González 1990: 32).

2. Tendencia sociologista en la comprensión de la autovaloración.

Esta tendencia se desarrolló fuertemente, sobre todo, en el campo de la psicología social. En los comienzos del siglo XX, Charles Horton formuló una teoría, en la cual la representación del hombre sobre sí mismo se forma integralmente por la influencia de las ideas de quienes le rodean.

Los resultados de estas investigaciones demostraron que bajo la influencia de juicios favorables del medio, la autovaloración se eleva, y ante los desfavorables, disminuye. Estos autores concebían la personalidad de una forma pasiva en su interacción con el medio, subvalorando totalmente sus elementos internos (González 1990: 34).

3. Tendencia positivista contemporánea, orientada a estudiar la autovaloración mediante alguno de sus elementos aislados tomados en forma de variables, y a expresar su correlación con determinados cambios conductuales provocados en situaciones experimentales.

En este sentido, los estudios son abundantes. En la psicología occidental son muchas las investigaciones que se orientan a analizar los cambios en el nivel de aspiraciones ante situaciones de éxito y de fracaso, concebidas en el simple contexto de una sencilla relación de variables, sin comprender la esencia psicológica del cambio del nivel de aspiraciones, ni de las reacciones ante el fracaso (González 1990: 34).

4. Tendencia biologista en la comprensión del "yo".

Freud es el pionero de la concepción biologista del "yo", ya que su teoría contempla lo siguiente: a) él "yo" es un simple instrumento al servicio de necesidades de tipo biológico que no pueden ser transformadas por el medio con la participación de la conciencia; b) el "yo" no tiene energía motivacional propia porque cualquier elaboración de este depende de las ocultas fuerzas biológicas del "ello" (González 1990: 37).

5. Desde el punto de vista de la psicología marxista.

La autovaloración es un subsistema de la personalidad que incluye un conjunto de necesidades y motivos, junto con sus diversas formas de manifestación consciente. La forma esencial, en que se expresan los elementos integrantes de la autovaloración es un concepto preciso y generalizado del sujeto sobre sí mismo, que integra un conjunto de cualidades, capacidades, intereses, etc., que participan activamente en la gratificación de los motivos integrantes de la tendencia orientadora de la personalidad, o sea, que están comprometidos en la generalización de las aspiraciones más significativas de la persona. En este sentido, el contenido de la autovaloración está emocionalmente comprometido con las principales necesidades y motivos de la personalidad y constituye una expresión de éstos (González 1990: 39).

En relación con la situación de la niñez y juventud, hay pocos estudios que reflejen la verdadera realidad, en Bolivia. Se tienen estudios parciales e investigaciones escasas respecto a la situación de este grupo etéreo. Para la

se han consultado pequeños
ritarios informes de las instituciones dedicadas
lado, la mayor parte de las investigaciones o informes
están referidos a la situación que presentan los niños y jóvenes en las
principales ciudades de Bolivia.

Las investigaciones sobre el niño en situación de calle revelan que
el abandono de la niñez y de la adolescencia se explica por el sistema de
dependencia de tipo económico, político y cultural que prevalece en Bolivia.
Otras investigaciones, como la de Domic (1991, 1995 y 1999 en Moreno y
Otros 2007: 6), ponen mayor énfasis en los denominados niños y
adolescentes "en" la calle, es decir, en el análisis de la situación laboral y las
condiciones de trabajo de los "menores" que se han visto obligados a
incorporarse prematuramente al trabajo en las calles. Según Domic, la
emergencia y la proliferación de una sociedad cada vez más numerosa de
"niños (as) y adolescentes callejeros" se explica por el acelerado crecimiento
demográfico de algunas ciudades de Bolivia y a la aceleración de severas
políticas de ajuste económico (Moreno y otros 2007: 6).

Son pocos los trabajos que se han realizado respecto al desarrollo
infantil en las circunstancias que se encuentra el niño, niña y adolescente en
situación de calle, en lo que respecta al desarrollo de la personalidad. Lo que
se puede observar es el incremento de niños en situación de calle, debido a
que luego de estar en una de las instituciones que trabajan con ellos, estos
vuelven a las calles.

Con relación a la variable autovaloración, se han realizado trabajos
similares a la presente investigación, como el efectuado por Vika (2002),
*Mejoramiento de la Autovaloración en niñas del hogar "Niñas de Obrajes" de
la ciudad de La Paz*. Los aportes principales de esta investigación muestran
la efectividad del programa "Técnicas y estrategias para el mejoramiento de

la autovaloración" que al ser aplicado a las niñas del hogar "Niñas La Paz" contribuyó a mejorar su autovaloración en las dimensiones personal, escolar, familiar y social_ Otro de los aportes de esta investigación es proporcionar la orientación del uso del test de autovaloración, que refleja aspectos de la autovaloración de las niñas.

Otro de los trabajos acerca de esta formación psicológica es el realizado por Barraza (2001), Autovaloración en niños con padres *profesionales y no profesionales*. Los resultados de esta investigación indican que la profesión de los padres es un elemento poco significativo en el contenido de la autovaloración de los niños. Si bien no hay diferencias importantes entre el contenido de la autovaloración de los niños y niñas con padres profesionales y no profesionales del Colegio María Inmaculada, sí existen diferencias entre éstos y los niños y niñas con padres no profesionales de la ONG, donde las relaciones intrafamiliares presentan muchas dificultades. Se rescata también de esta investigación que los niños y niñas con padres profesionales y no profesionales del Colegio María Inmaculada perciben la valoración social de las personas más significativas en sus vidas como positivas. En cambio, los niños y niñas de la ONG interpretan esta valoración como negativa.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El niño en situación de calle tiene muchos problemas, como los físicos, morales y psicológicos. Frecuentemente, ha visto a su padre maltratar a su madre y sus hermanos; puede tener cicatrices de palizas, quemaduras, cortaduras recibidas intencionalmente de uno de sus padres. En algunos casos, el niño tiene que trabajar para mantener la borrachera de su madre o padre. Puede *tener una madre que duerme en la calle con*

cualquier hombre. Sabe que no hay bastante comida para sus hermanos y es mejor que él desaparezca.

Las oportunidades y los estímulos para estudiar son muy pocos. Es muy difícil acceder a la atención médica. Tampoco hay facilidades recreacionales y formativas_ Todos estos factores inevitablemente lo llevan por un mal camino y termina mendigando, robando, practicando actividades sexuales ilícitas que empeoran sus actitudes negativas. Por este motivo, es casi imposible que se pueda abrir *a una rehabilitación cuando se le facilita*. La actitud de la gente en general complica sus problemas, pues se siente despreciado, odiado y un ser sin valor ni esperanza. No hay estímulo para intentar mejorar (UNICEF y Sociedad Católica San José 1987: 187).

En conclusión el niño en situación de calle estructura una autovaloración "pobre", a consecuencia de las influencias e interrelaciones dentro del contexto social y la cultura de la calle

Las causas generales que se relacionan con este fenómeno del niño en situación de calle, y una de las más expresivas es el de la pobreza, definida como la marginalidad de satisfacer las necesidades materiales básicas para la subsistencia (Roth 1989, en Palenque 1998: 9).

En el estado de pobreza, no es posible el logro de adecuados niveles de alimentación, salud, vivienda, *educación* y otros servicios. La consecuencia de ello son los altos índices de desnutrición,, mortalidad, deterioro del ambiente y deficiencias en el desarrollo físico y psicológico, y el incremento de la situación de abandono, "patentizado" en la emergencia de niños en situación de calle (Palenque 1998. 10).

Los niños en situación de calle por sus características relacionales con su entorno familiar, educativo y social van desarrollando una

personalidad diferente a la media de su edad, que se manifiesta singularmente en una baja autoestima y, en consecuencia, una autovaloración inadecuada

En el caso de los niños de la aldea "Alalay", una autovaloración inadecuada puede deberse a que algunos de ellos provienen de familias desmembradas, de padres drogadictos, o sus padres no quieren reconocerlos; otros no tienen familia, o provienen de una que maltrata física y psicológicamente.

Uno de los problemas fundamentales que atraviesa el niño en situación de *calle* es la falta de apoyo en *su* formación y desarrollo como persona.

El estereotipo que se tiene de muchas instituciones es que imposibilita el desarrollo integral y afecta particularmente los aspectos relativos a la constitución de la identidad, protección y consolidación de un proyecto de vida, un adecuado nivel de competencia social, autovaloración y otros componentes afectivos de los niños. Ello se expresa en las siguientes áreas.

Área personal. Cuando los niños ingresan a una institución son despojados de su "cultura de presentación" (Goffman 1961: 26). Deben renunciar a *su* historia, *su* ~~estno~~ *de hablar*, *su* cultura, su rutina de actividades. Además, deben prescindir de su nombre y asumir como suyo el sobrenombre que les pongan al interior de la institución. Son despojados de la concepción de sí mismos. La falta de participación de los niños en la elección de ambiente, comida, ropa, horarios, actividades, etc., contribuye a un proceso de despersonalización que afecta su nivel de autovaloración y autoestima; su identidad es difusa en la medida de que su "yo" está expuesto al condicionamiento externo, lo que marca su dependencia y falta de autonomía (Fundación *San Gabriel* 1991: 138). *Ante* esta situación, surge la

pregunta: ¿el programa de intervención "Técnicas y estrategias para el mejoramiento de la autovaloración (T.E.M.A.) favorecerá la adecuación de la autovaloración en el área personal de los niños en situación de calle?

Área familiar. Se genera un proceso de segregación social de los niños a partir de su institucionalización, ya que se debilitan los nexos afectivos con la familia, la comunicación es cada vez más incipiente y en muchos casos ausente. A veces se rompe el contacto y crece en los niños el sentimiento de rechazo y aislamiento obligatorio. En muchos casos, esta situación es vivida tan intensamente que se producen resentimientos que afectarán en el futuro la vida psíquica y el modo de relacionamiento social. ¿El programa "T.E.M.A." podrá favorecer una relación positiva entre el niño y su familia?

Área social. Una de las características de las instituciones estatales y en gran parte de las mixtas y privadas es el predominio del modelo tradicional de "hogares a puertas cerradas". *En este* tipo de hogares, las relaciones sociales de los niños ocurren sólo en el interior del hogar. Por ello, no desarrollan experiencias en relación con la vida social externa.

Las instituciones se encargan de organizar la vida de estos niños, los abastecen de lo necesario y, en el mejor de los casos, les ayudan a resolver sus problemas_ A raíz de ello, los niños no aprenden a ser autónomos, solucionar sus problemas, ni arreglar sus asuntos; no aprenden a valerse por sí mismos ni con su propio esfuerzo. Esto plantea una reducción severa de su espacio de vida y de su personalidad. Por todo ello, se plantea la siguiente pregunta: ¿el programa de intervención "T.E.M.A." facilitará que él niño se adapte positivamente a su entorno social?

Área escolar. En el plano estatal, hay hogares que consignan la educación formal o escuela interna. Esto contribuye al aislamiento social de los niños, además de generar formas de *diferenciación social* en el proceso de aprendizaje.

Este tipo de escuelas internas tienden a disminuir las exigencias y adecuarse al nivel de aprovechamiento de los internos, de manera que se acentúan los desajustes en el desarrollo provocado por la institucionalización.

En el caso de asistir a escuelas externas, se observa que la preparación en los hogares no es suficiente. Los niños tienen poca motivación para cumplir adecuadamente con sus obligaciones escolares; no hay suficiente confianza entre los maestros y alumnos. En algunos casos, estos últimos no reciben la ayuda necesaria y el suministro indispensable de materiales. Nadie representa a los niños en la escuela y se refuerza frente a los compañeros de curso y maestros su situación de abandono (Ardaya D y otros 1991: 152, en Villca 2002: 6). Frente a esta situación, de lo señalado se plantea la siguiente pregunta: ¿el programa de intervención "T.E.M.A." favorecerá el desarrollo de las relaciones del niño *en* el ámbito escolar?

La inadecuación en las diferentes áreas de desarrollo psicológico es indicadora de un "déficit" que generará en el futuro consecuencias negativas y, en algunos casos, con carácter irreversible. De ahí la necesidad de poner en práctica un programa de intervención para mejorar la autovaloración de los niños en situación de calle.

III. JUSTIFICACIÓN

Frente a la problemática del niño en situación de calle, surge la inquietud de aplicar el programa de intervención "Técnicas y estrategias para el mejoramiento de la autovaloración".

La presente investigación parte de la constatación de que los niños en situación de calle son sujetos sociales y su característica central es la situación de abandono por parte de sus familias, la sociedad y el Estado.

La base que sustenta estas consideraciones es que en el campo del desarrollo infantil faltan políticas públicas y privadas dirigidas al desarrollo de la personalidad de los niños en situación de calle.

Hasta el presente, las experiencias de desarrollo infantil, estuvieron dirigidas a la atención de los niños bajo modalidades institucionales que han privilegiado el suministro de alimentos y el acceso a lugares físicos: "guardar" a los niños (guarderías comunales, centros infantiles estatales, jardines infantiles privados, y otros). Estas modalidades no generaron a plenitud acciones en el ámbito personal, familiar, escolar, social, y mucho menos estimularon el desarrollo bio-psico-social de los niños (UNICEF 1997: 41).

Los niños albergados en instituciones están por debajo de lo "normal" desde una edad muy temprana. Entre los síntomas que manifiestan, se destacan los siguientes: los niños privados de afecto difícilmente sonríen a un rostro humano o responden a otro niño, pueden tener mal apetito, a pesar de estar bien alimentados no aumentan de peso, pueden dormir mal o no mostrar iniciativa alguna (Villca 2002: 4).

Por lo general y como una constante, los niños de instituciones no reciben motivación en su desarrollo físico y psicológico, por tanto, no desarrollan una autovaloración adecuada.

La autovaloración se forma paralelamente a la autoconciencia, que no es nada más que el reflejo consciente, por parte del sujeto, de las cualidades físicas y psíquicas propias, así como de su conducta ante lo que le rodea. Cuando estos aspectos no son valorados por los niños, pueden manifestarse en la edad adulta problemas de reconocimiento de sus capacidades, habilidades y expectativas.

Es importante que los niños en situación de calle que están en un hogar valoren sus capacidades, inquietudes, creencias, emociones e ideas; que den muestras de verdaderos deseos de superarse, de estar contentos consigo mismos; que reconozcan sus cualidades y sus defectos; que descubran sus gustos e intereses; que desarrollen relaciones intrapersonales e interpersonales positivas.

El propósito de esta investigación es coadyuvar al desarrollo personal de los niños en situación de calle mediante la aplicación del programa de intervención "Técnicas y estrategias para el mejoramiento de la autovaloración". De igual forma, con este programa se busca optimizar la atención integral de las instituciones en el desarrollo personal de los niños. El fin último es que el niño en situación de calle sea consciente de su valor como persona, para sí mismo, su familia, la escuela y la sociedad.

Asimismo, la presente investigación pretende colaborar con el avance de la psicología experimental mejorando los niveles de autovaloración de poblaciones con diferentes características y problemáticas complejas, que puedan ser trabajadas dentro de un sistema grupal (9 a 12 años de edad).

IV. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- ♦ Mejorar la autovaloración de los niños de 9 a 12 años de edad de la aldea "Alalay" a través del programa de intervención "Técnicas y estrategias para el mejoramiento de la autovaloración".

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- ♦ Identificar el nivel de autovaloración de los niños, en las áreas: personal, escolar, familiar y social.
- ♦ Aplicar el programa de intervención "Técnicas y estrategias para el mejoramiento de la autovaloración".
- ♦ Determinar la incidencia del programa en las categorías y áreas personal, escolar, familiar y social.

V. PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS

«La aplicación del programa de intervención "Técnicas y estrategias para el mejoramiento de la autovaloración" mejora la autovaloración de los niños de 9 a 12 años de edad de la aldea "Alalay"».

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

EL CONONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y LA AUTOVALORACIÓN

1 EL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO

En este apartado se expone la manera en que se estructura el "sujeto" en la "realidad".

Puesto que sólo podemos percibir la realidad en que vivimos desde dentro de nuestro orden perceptivo, *la experiencia humana nace de la experiencia de vivir* que, en este sentido, representa la condición ontológica primaria ineludible.

Como seres humanos nos encontramos aquí y ahora en la experiencia de vivir, en el lenguaje o del lenguaje, en situaciones de experiencia a priori en las que todo lo que es, todo lo que sucede, es y sucede, en nosotros como parte de nuestra praxis vital. En estas circunstancias, cuanto digamos sobre el modo en que sucede algo tiene lugar en la praxis de nuestro vivir como un comentario, como una reflexión, como una reformulación; en síntesis, como una explicación de la experiencia de nuestro vivir, y como tal, no reemplaza ni constituye la praxis de vida que se propone explicar (Maturana 198: 3-4, en Guidano1994: 17).

Los seres humanos no pueden separarse del modo en que ven la vida, como consecuencia de la experiencia previa generada por una praxis vital y también porque forman parte de una tradición histórica específica. Por lo tanto, ***toda comprensión es siempre el resultado de la interpretación:***

ni "subjetiva" (particular del individuo), ni "objetiva" (independiente del individuo). Esa interpretación es el producto emergente del proceso de regulación mutua que alterna continuamente entre experimentar y explicar, a través del cual los patrones de la actividad en curso (experiencia inmediata) quedan sometidos a distinciones y referencias, que generan reordenamiento (explicación) capaz de cambiar la experiencia misma de los patrones. Como subraya Maturana, "en el nivel de experiencia inmediata es imposible distinguir la percepción de la ilusión" (Guidano 1994: 18).

La comprensión es inseparable de la experiencia humana, y en consecuencia existir significa literalmente conocer. De modo que, más que representar una realidad "dada" según una lógica de correspondencia externa, el conocer es la construcción continua de una realidad capaz de dar coherencia al curso de la experiencia del individuo ordenador (Arriero, 1989; Arriero y Mahoney, 1989; Mahoney, Millar y Arriero, en prensa; Winograd y Flores, 1986; Varela, 1987; en Guidano 1994: 18).

Aunque ambos procesos pertenecen a la praxis vital, la experiencia y la explicación son apreciadas de modo diferente por cada persona; el explicar, imponer distinciones conscientes, es autorreferido a la propia actividad interna, mientras que el experimentar, tan entrelazado con nuestro ordenamiento del mundo, es normalmente "extrarreferido" a una realidad externa única, común para todos.

La comprensión que se despliega a cada momento es un proceso circular, en el que una percepción inmediata y tácita de uno mismo y del mundo (experiencia a priori de primer orden) es reordenada y estructurada mediante actitudes lingüísticas explícitas, en términos de proposiciones distribuidas dentro de redes conceptuales. Este reordenamiento posibilita nuevas dimensiones de experiencia, como "verdadero - falso", "subjetivo — objetivo", etcétera (experiencias posteriori de segundo orden) (Guidano 1994:19).

En todos los seres vivos, el sistema afectivo-emocional se corresponde con una percepción del mundo inmediata e irrefutable. Desde un punto de vista ontológico, no es posible equivocarse sobre los sentimientos, dado que a través de ellos podemos experimentar directamente nuestro modo de ser, de manera que siempre somos como sentimos que somos (Olafson 1989:109, en Guidano 1994: 19).

Los errores sólo pueden advertirse a posteriori, y dependen del punto de vista que asumamos como observadores en el reordenamiento de nuestra experiencia. Todo reordenamiento racional-cognitivo (explicación) consiste en actuar con la coherencia de reglas semántico-lógicas basadas en premisas tácitamente proporcionadas por la experiencia inmediata y aceptadas a priori. Todo sistema racional tiene una base emocional, y esto explica por qué no se puede convencer a nadie con un argumento lógico si no ha aceptado antes su premisa a priori (Maturana 1988b, en Guidano 1994: 19).

Experimentar y explicar, aunque diferentes en términos de "inmediatez fijada" y "distanciamiento abstracto", son polaridades siempre presentes en la circularidad incesante de nuestra comprensión, ya sea que abordemos lo externo o a nosotros mismos. La experiencia de "ser un sí-mismo" es algo entrelazado con nuestra experiencia vital y nace de ella, de modo que, según Gadamer (1976: 55, en Guidano 1994: 20), "El sí-mismo que somos no se posee: sólo podemos decir que sucede".

La interdependencia entre experiencia y explicación que subyace en la **autocomprensión** tiene el correlato de un proceso incesante de circularidad entre la experiencia inmediata de uno mismo (el "yo" que actúa y experimenta) y el sentido de sí mismo que emerge como resultado de autorreferirse de forma abstracta a la experiencia en curso (el "mi" que observa y evalúa) (James, 1890; Mead, 1934; Smith, 1978,1985). El sí

mismo como sujeto ("yo") y como objeto ("mi") aparecen como dimensiones irreductibles de una dinámica de la mismidad cuya direccionalidad depende del devenir de nuestra experiencia vital. Realmente, el "yo" que actúa y experimenta está siempre un paso por delante respecto de la evaluación actual de la situación, y el "mi" que evalúa se convierte en un proceso continuo de reordenamiento y reconstrucción del propio sentido consciente del sí-mismo (Guidano 1994: 20).

1.1. UN ENFOQUE EVOLUCIONISTA DE LOS PROCESOS DE MISMIDAD

Este enfoque utiliza y relaciona datos procedentes de la ciencia cognitiva, biológica y evolucionista para rastrear los patrones y procesos subyacentes a la interdependencia entre el conocimiento en evolución y los sistemas de conocimiento, de modo que esta metodología también es caracterizada como una epistemología "natural" (Maturana) o "experimental" (Ceruti, 1989, Radnitzky y Bartley, 1987, en Guidano 1994: 21).

La aplicación de una perspectiva evolucionista para comprender la naturaleza del conocimiento y el modo en que se adquiere revela que el conocimiento mismo ha evolucionado junto con otros aspectos de la vida, y ahora es reconocido como un campo específico de las ciencias naturales (Lorenz, 1973; Piaget, 1971. Popper, 1972, 1975, 1982; Popper y Eccles, 1977, en Guidano 1994: 21). Con toda justicia, por lo tanto, Weimer (1982, en Guidano 1994: 21) ha afirmado que se puede considerar que la epistemología es una de las ciencias psicológicas y en particular que la epistemología evolucionista debería ser la base de cualquier metodología congruente de la psicología cognitiva.

El hecho de que todo conocimiento refleja los imperativos autorreferenciales específicos, a través de los cuales un sistema viviente

estructura su propia realidad, nos permite plantear el problema de la aparición de la mismidad en términos biológicos, así como en términos de los procesos psicológicos, desplazando definitivamente todas las implicaciones "meta-físicas" o "intuicionistas" que durante mucho tiempo ha impedido su estudio. Realmente, si el conocimiento se distribuye a lo largo de una progresión que va desde la primitiva conducta exploradora rudimentaria hasta la autoconciencia humana, la evolución aparece como una estrategia reguladora esencial que apunta a lograr la estabilidad en un medio cambiante, a través de la adquisición de niveles más complejos de funcionamiento autorreferencial autónomo (Guidano 1994: 21).

El punto crucial para comprender la dinámica de la mismidad "en esta región del universo" reside en la noción de **autoorganización**, según la cual los sistemas vivos, como resultado de una imposición evolutiva básica, se organizan y actúan para preservar su *identidad/integridad* como sistema (Atlan, 1979, 1981, 1984; Jantsch, 1980; Nicolás y Prigogine, 1977; Maturana y Varela, 1979, en Guidano 1994: 22).

La interdependencia entre la mismidad y los procesos de conocimiento permite que la generación y asimilación de información sea regulada por las pautas de autoidentidad estructuradas hasta el momento, y esto permite a su vez el ordenamiento continuo de la experiencia a lo largo de una dimensión unitaria y coherente. Por otro lado, la autoorganización, en términos de coherencia interna, implica que todas las posibles presiones inductoras de cambio que emergen como consecuencia de la asimilación continua de la experiencia estén subordinadas al mantenimiento del "orden experiencial" (significado personal) sobre el que reposan la congruencia y la continuidad percibidas del propio sí-mismo. Entonces, un sistema que se autoorganiza puede alcanzar un equilibrio de interacción en una realidad siempre cambiante, en la medida en que las presiones ambientales activen

cambios viables en su orden experiencial, que faciliten la aparición de niveles más integrados de autoidentidad y autoconciencia (Guidano 1994: 22).

Por lo tanto, la adaptación es la aptitud para transformar la perturbación que nace de la interacción con el mundo en información significativa para el propio orden experiencial. La conservación de una adecuación adaptativa significa esencialmente la preservación del propio sentido del sí-mismo mediante la transformación continua del mundo percibido, y no por una mera correspondencia con él. Esto explica por qué en la epistemología evolucionista reciente, **la noción de viabilidad** de los procesos de conocimiento se ha vuelto mucho más importante que la de su validez (Guidano 1994: 23).

1.2. EL SIGNIFICADO COMO DIMENSIÓN HUMANA DE LA EXISTENCIA

El aspecto más singular de la experiencia humana es su "esfuerzo en pos del significado". Esto se evidencia desde el punto de vista evolucionista como del ontogénico.

En cuanto al aspecto evolucionista, la aparición del lenguaje y la autorreferencia reflexiva-que transforma la inmediatez de la vida en una circularidad incesante la experiencia y la explicación hace de la construcción del significado un ingrediente esencial del proceso de la autoindividuación y del autorreconocimiento (Guidano 1994: 28).

La búsqueda humana de significado debe considerarse como el desarrollo de una comprensión proactiva influida por un conjunto de condiciones intersubjetivas específicas e ineludibles (relaciones progenitores-hijo, lazos sociales, cohesión de grupo, etcétera), que definen una gama de emociones prototípicas (apego y amor, duelo y aflicción, etcétera) para

compartir significados en los términos de una dimensión compartida simbólico-lingüística.

En el nivel individual, esta búsqueda continua de significado adquiere la forma de la construcción y el mantenimiento durante todo el ciclo vital, de un significado personal coherente_ El sujeto que experimenta ("YO") se relaciona con el "significado" como prescribe la tradición en la que vive. Así, es capaz de definirse y reconocerse de un modo continuo e inequívoco ("MI")

Por un lado, la modulación emocional conectada con el proceso de demarcación entre el sí mismo y los otros determina el desarrollo de cualquier dimensión personal de significado. Además, la diferenciación "yo"/"mi" consecuencia de esa demarcación corresponde al tipo de comprensión ontológica incluida en los términos del significado personal.

Toda diferenciación de los propios límites implica una comprensión ontológica (el modo en que el "mi" es capaz de evaluar su "yo" que experimenta), en la que el significado personal representa el proceso proactivo. Es decir, que un ordenamiento fluyente de redes de acontecimientos significativos interrelacionados permite una experiencia del mundo capaz de activar patrones de modulación emocional ("yo"), reconocibles específicamente como la unidad y continuidad en el tiempo del propio sí mismo ("mi").

Desde una perspectiva autoorganizativa, producir un mundo coherente es la condición primera y última para tener una autoidentidad consistente con el significado personal como comprensión proactiva que revela un modo de ser, que se convierte en la noción clave para la elaboración de una teoría ontológica de la personalidad (Guidano 1994: 28 - 29).

1.3. EL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO EN NIÑOS DE 6 a 12 AÑOS

Entre los 6 y 12 años, niños y niñas continúan avanzando en la construcción del conocimiento del propio "yo". Paralelamente, se producen importantes cambios en la valoración que hacen de sí mismos.

Uno de los aspectos que conciernen a tal desarrollo es el autoconcepto que implica un proceso de construcción y elaboración del conocimiento de uno mismo que se prolonga hasta la adolescencia.

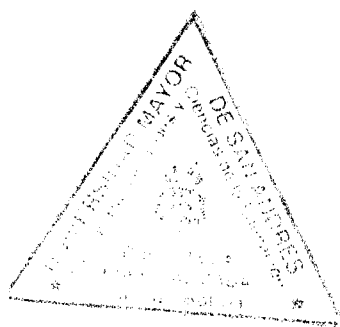
Entre los 6 a 12 años, es posible observar en las descripciones que niños y niñas realizan de ellos mismos un proceso continuado de cambios que, en términos generales, muestran una complejidad creciente. Los cambios más importantes que pueden observarse en el autoconcepto entre los 3-6 y los 6-12 años se resume en el cuadro 1, donde se destaca una coherencia y estabilidad cada vez mayores, una abstracción y relatividad crecientes, y una progresiva irrupción de los elementos psicológicos o internos como núcleos centrales del autoconcepto. Este conjunto de cambios no ocurre ni por casualidad ni de forma azarosa, sino que está íntimamente relacionado con los importantes progresos cognitivos que tienen lugar en torno a los 6 años y que continúan en los años inmediatamente siguientes.

El desarrollo del autoconcepto dista de ser homogéneo desde los 6 hasta los 12 años. Es posible distinguir dos tramos evolutivos diferentes dentro de esos márgenes de edad:

- Entre los 6 y 8 años se asiste a la consolidación de algo que ya estaba apuntado antes de los 6 años: la tendencia a hacer discriminaciones más finas en la descripción de uno mismo. Esas discriminaciones implican ahora en gran medida comparaciones con uno mismo en las que frecuentemente se utilizan contraposiciones y contrastes del tipo todo o

- nada ("antes me gustaba mucho jugar a correr, pero ahora no me gusta nada"), en las que el propio "YO" es el principal elemento de referencia, pero explorando cada vez más los contenidos internos y de naturaleza psicológica ("me pongo muy contento si vienen amigos a jugar conmigo").
- La vertiente social del autoconcepto se hará más patente entre los 8 y los 12 años, donde las relaciones interpersonales y las comparaciones con otros niños y niñas se irán haciendo predominantes, y reaparecerá el "YO" como espejo de la imagen que de nosotros mismos obtenemos en la vida y los intercambios sociales (Cooley). En este tramo de edad, también se observan generalizaciones que integran conductas diversas y conceptos opuestos. Además, se incrementan las descripciones referidas a contenidos y rasgos internos ("me gusta jugar con mis amigos en mi casa, pero no me gustan los juegos en la calle").

Por consiguiente, los cambios en las edades consideradas ocurren tanto en los aspectos estructurales del autoconcepto (de las primeras conexiones entre contenidos a los 6-8 años, a las generalizaciones y la integración a los 8-12 años) como en su contenido (de utilizarse a sí mismo como referente en los 6-8 años, a usar las relaciones interpersonales y las comparaciones con otros como criterio definitorio). El cuadro 2 resume este conjunto de cambios y su gradación por edades (Palacios y otros 1999: 359-360).



CUADRO 1.

EVOLUCIÓN DEL AUTOCONCEPTO A LO LARGO DE LA INFANCIA

De...	a...	Descripción del cambio
SIMPLE Y GLOBAL	DIFERENCIADO Y ARTICULADO	Al principio, los niños forman conceptos de sí mismos de carácter global. A medida que avanza el desarrollo, se hacen distinciones más precisas y articuladas.
ARBITRARIO Y CAMBIANTE	COHERENTE Y ESTABLE	Los niños más pequeños cambian frecuentemente su autoevaluación, que se basa en evidencias externas. Conforme crecen, los niños empiezan a basarse más en juicios propios y en la evaluación de la evidencia. De este modo, su autoconcepto gana en coherencia y estabilidad.
CONCRETO	ABSTRACTO	Los niños más pequeños cuando se describen a sí mismos se centran más en los aspectos físicos, externos y visibles. Conforme avanza el desarrollo, se tiende a dar más peso en las autodescripciones a los aspectos no visibles, sobre todo a las características sociales y psicológicas.
ABSOLUTO	RELATIVO	Al principio el autoconcepto se define sin tomar como referencia a los otros, en términos absolutos. Este concepto de sí mismo va dando paso a otro más relativo y comparativo, que se define basándose en las comparaciones con los otros.
YO PÚBLICO O EXTERNO	YO PRIVADO O INTERNO	Los niños más pequeños no distinguen entre los sentimientos privados e internos y la conducta externa y pública. Los niños mayores consideran su yo privado o interno como su "auténtico yo", no accesible a los demás.

FUENTE: Adaptado de Schaffer, 1996, en Palacios 1999: Pág. 359

CUADRO 2.
CAMBIOS EN EL AUTOCONCEPTO DESDE LOS 6 AÑOS HASTA LA ADOLESCENCIA.
PRIMEROS AÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA (6- 8 AÑOS).

<i>Estructura. Organización.</i>	<i>Contenidos más destacados.</i>	<i>Ejemplos</i>	<i>Valoración y exactitud</i>
<p>Primeras conexiones entre distintos rasgos o aspectos; uso frecuente de características opuestas del tipo todo o nada</p>	<p>Comparación con uno mismo en otro momento o en el pasado. Inclusión de aspectos internos y psicológicos.</p>	<p>"Se me da bien correr, saltar y jugar al fútbol", "ahora me gusta la leche; antes no me gustaba" "prefiero jugar a ver televisión".</p>	<p>Valoración típicamente positiva, no siempre coincidente con la realidad.</p>

ÚLTIMOS AÑOS DE LA INFANCIA (8 -12)

<i>Estructura. Organización.</i>	<i>Contenidos más destacados.</i>	<i>Ejemplos</i>	<i>Valoración y exactitud</i>
<p>Generalizaciones que empiezan a integrar un conjunto de conductas; capacidad para integrar conceptos opuestos.</p>	<p>Rasgos referidos a destrezas y relaciones interpersonales, comparación con otros niños. Profundización en los rasgos internos.</p>	<p>"Se me da bien las matemáticas y el lenguaje, pero mal el inglés y la música", "lo paso bien en el patio, pero mal en clase", "tengo muchos amigos, pero Juan tiene más que yo".</p>	<p>Valoración de sí mismo que incluye tanto aspectos positivos como negativos. Mayor exactitud en las autodescripciones</p>

FUENTE: Palacios, 1999: Pág: 360

II. AUTOVALORACIÓN

"El sentirse devaluado o indeseable es, en la mayoría de los casos, la base de los problemas humanos" (Carl Rogers).

Algunos autores conciben la autovaloración como un nivel de desarrollo de la autoconciencia. Pero estudios realizados sobre el desarrollo de esta última han demostrado que, desde las primeras etapas de formación de la autoconciencia, los contenidos que pasan a formar parte de ella tienen matices valorativos, es decir, la función autovalorativa se forma paralelamente a la autoconciencia. Esto ayuda a esclarecer conceptualmente las relaciones entre la autoconciencia y la autovaloración.

La autoconciencia se refiere al reflejo consciente, por parte del hombre, de las cualidades físicas y psíquicas propias, así como de su conducta ante lo que le rodea.

La autovaloración constituye un componente esencial de la autoconciencia, pues le permite al hombre evaluar sus potencialidades de acuerdo con las exigencias del medio y en correspondencia con ello plantearse determinados objetivos.

El concepto de autovaloración se refiere a la dimensión valorativa - dinámica de la autoconciencia. Los contenidos de la autoconciencia al convertirse en experiencia interna valorada con un sentido positivo o negativo, adquieren un nivel dinámico- direccional, es decir, comienzan a participar en la autorregulación de la actividad (Colectivo de autores de la Habana 1984, en Rancel 2007: 1).

En la medida en que el sujeto se plantea determinados objetivos conscientes, analiza cuáles son sus posibilidades para lograrlos y cuáles son los aspectos de su personalidad que debe formar o desarrollar para este fin.

El contenido de la autovaloración forma una unidad funcional indisoluble con su nivel de adecuación, a tal punto que la adecuación de la autovaloración puede estudiarse a partir de sus contenidos.

De todo lo anterior, se infiere la importancia de la adecuación para el desarrollo y funcionamiento armonioso de la personalidad, sobre todo por el papel esencial que juegan los contenidos autovalorativos en la autorregulación consciente de la actividad (Rancel 2007: 1).

La autovaloración como subsistema de la personalidad es la condición interna subjetiva más elaborada y compleja. Es una potencialidad que mediatiza las relaciones, elaboraciones y producciones cognitivas así, como las actividades sociales del hombre. La autovaloración se constituye en un sistema de regulación interna o autorregulación y es uno de los factores principales en la formación de los ideales y objetivos, es decir, la autovaloración determina el nivel de pretensiones y aspiraciones, que conllevan las formaciones motivacionales (Bozhovich 1978, en Villca 2002:

La autovaloración surge como producto de las valoraciones de las personas que rodean al individuo y por los resultados de sus actividades (éxito o fracaso). Una vez desarrollada, constituye un importante regulador del comportamiento y de las emociones de los individuos, y es un factor significativo para el desarrollo y formación armónica de la personalidad. (González, F., 1994; González, L.G., 2001; González, A., 2002, en Díaz 2007: 3)

La autovaloración puede tener distintos niveles de estabilidad, adecuación y madurez, con diferentes tipos de relación entre sí, lo que puede llevar al sujeto a prestar mayor atención a sí mismo y su mundo interno a fin de comprender mejor su valor y su lugar en la vida (Chesnakova 1977, en Díaz 2007: 3).

La autovaloración, al igual que el resto de la organización de la personalidad, está determinada por la educación del individuo y sistema de relaciones, así como por las condiciones concretas de existencia.

La autovaloración expresa la relación de lo cognitivo y lo afectivo; es la unidad del autoconcepto, que le da contenido, y de la autoestima, que le da dinámica a las valoraciones personales. El contenido le otorga dirección y orientación a la autovaloración mediante la elaboración consciente de motivos expresados en las metas y los objetivos de vida, mientras que la dinámica es la energía psicológica, cuya fuente es el amor, el afecto hacia sí mismo, el afecto vinculado a las nuevas vivencias del amor hacia sí mismo, conscientemente expresados en metas, como la autorrealización y la satisfacción consigo mismo (González 1985: 43, en Villca 2002: 11).

En estas definiciones, se pueden destacar algunos aspectos elementales que hacen a la estructura y dinámica de la autovaloración:

- Se plantea la importancia de los procesos y el carácter cognoscitivo de la autovaloración: percepción interior, conocimiento del "YO", concepto de sí, reflexión sobre sí.
- La participación de la esfera afectiva en términos de sentimientos dirigidos hacia lo que se es y se hace, sentir un autovalía, admiración, confianza en sí mismo y autoaceptación.
- La valoración de sí mismo en relación con lo vivido y lo posible: de lo que se apuesta a ser y hacer, la imagen de lo real y una imagen de lo

que nos gustaría ser, concepción del YO real y concepción de los YO posibles (lo que uno desearía y debería ser).

La autovaloración no sólo es una representación y valoración psicológica (cognitivo-afectiva) de lo real y lo posible de sí mismo, sino también un cuidado u ocupación de sí mismo expresado en la actuación orientada a fortalecerse a sí misma, el cuidado en el desempeño y forma de relación establecida en la esfera familiar, laboral, escolar, social y otros, que contribuyen a la autoestima en imagen del "yo". La autovaloración es una expresión de sí mismo, una formación de sí mismo, una formación psicológica que mediatiza la actuación del sujeto sobre sí mismo, una autoestima o un autoconcepto que se define por sus funciones de autorregulación y de autoeducación. Es una formación cognitivo-afectiva que mediatiza la ocupación de sí mismo y la construcción de la propia personalidad valorando las influencias, relaciones y cooperaciones de los demás (Tintaya 2001: 42).

Entre otras ocupaciones laborales, sociales, familiares y culturales, la ocupación de sí mismo, constituye la forma de valoración efectiva de sí mismo. La épimelea es una forma de pensar, sentir y actuar sobre sí mismo, la valoración y construcción tanto de las condiciones reales como de lo posible; es la valoración de la propia imagen en su horizonte de posibilidades (Tintaya 2001: 42).

Michael Foucault define el concepto de épimelea de la siguiente manera:

La épimelea expresa una actitud hacia sí mismo, hacia los otros y hacia el mundo; una preocupación sobre uno mismo, vigilancia sobre lo que uno piensa, siente, hace y desea; modo de actuar sobre uno mismo y transformarse; expresa un concepto de sí mismo, una interpretación, teoría o

concepción de sí mismo que mediatiza la comprensión del mundo, de la vida, del pasado, del futuro, de lo real, de las utopías, en fin, una vivencia de sí que regula la actuación en el mundo y la creación de sí misma. La épimelea es una autovaloración, en tanto es una valoración de la interpretación y proyección de sí mismo que mediatiza la actuación sobre sí (autorregulación) y la construcción de sí mismo (autoeducación) (Tintaya 2001: 42).

2.1. LA AUTOVALORACIÓN SOCIAL

"Las valoraciones hechas por adultos son un factor de peso en la formación de la personalidad de los niños" (Bozhovich 1978:84, en Villca 2002:13).

Las valoraciones que se expresan mediante diversos modos de educación y de relaciones sociales tienen *una* importancia vital en la formación de la autovaloración de los niños. Gonzalez señala que las valoraciones sociales, como: a) la valoración de los compañeros del aula; b) la valoración de los padres, c) la valoración de los maestros, tienen una influencia en la formación de la autovaloración de la personalidad. Las investigaciones realizadas permiten comprender "... el papel de la valoración social, como punto esencial en la determinación de autovaloración..." (González 1983, en Villca 2002: 13).

El papel de la comunicación y de la vivencia son elementos psicológicos dinámicos importantes en la autovaloración como espacio subjetivo en el que se forman necesidades y motivos complejos. "La influencia externa carente de vivencia no tiene significado para el desarrollo de la personalidad (...) las vivencias positivas, producto del conocimiento social, impulsan a los escolares a actuar en correspondencia con las normas sociales, que les organizan esas vivencias y que a partir de ellas se convierten en valores propios de su personalidad", son fuentes

motivacionales para superar sus defectos y para formar nuevas cualidades en la personalidad. "La valoración negativa del comportamiento indeseado se forma en los escolares a partir de las vivencias positivas que se desarrollan en cuanto ellos reciben la valoración positiva de aquellos, aspectos de su personalidad que son la antítesis de su conducta indeseable" (González 1983, en Villca 2002: 14).

Las valoraciones sociales inapropiadas en la familia, la escuela y el entorno social también pueden conducir a la formación de una autovaloración inadecuada, excesiva como las sobrevaloraciones o infravaloraciones.

La sociedad no sólo influye en el desarrollo del autoconcepto y la autoestima mediante la valoración de las capacidades y aspiraciones del "yo", sino que también lo hace a través de la valoración del entorno de las relaciones del "yo". El concepto y la apreciación que las demás personas del entorno familiar, social, laboral o escolar en el que vive e interactúa el sí mismo del sujeto repercuten en la autovaloración personal.

La autovaloración de los otros, principalmente de los adultos, se convierte en una condición necesaria para autovalorarse como también para desarrollarse psicológicamente (Bozhovich 1978, en Villca 2002: 14).

Muchos autores consideran que, a pesar de tener una autovaloración definida, en todas las edades hay sensibilidad a la valoración de las personas que nos rodean. Por esta razón, plantea la necesidad de tener presente "... que la valoración hecha por otros estará ligada con los resultados obtenidos de la actividad de los niños para estimar correctamente los resultados" (Bozhovich 1978, en Villca 2002: 14).

2.2. LA FAMILIA IMPULSORA IMPORTANTE EN EL DESARROLLO DE LA AUTOVALORACIÓN

La familia forma parte de una comunidad, una sociedad que tiene sus raíces profundas. Los padres y el entorno familiar o las personas más cercanas cumplen un rol importante: "pueden alimentar la confianza y el amor propio o colocar enormes obstáculos en el camino del aprendizaje de tales actitudes, transmitir que creen en la capacidad y bondad de su hijo o bien lo contrario; crear un ambiente en el cual el niño se sienta inseguro, fomentar el surgimiento de una buena autoestima y/o autovaloración o hacer todo lo concebible para subvertirla" (Branden 1993: 34).

No existen genes que transmitan el sentido del valor propio. Éste se aprende. Y es en el seno familiar donde se aprende. Ahí se empiezan a manifestar niveles de autovaloración que crean los padres y que los hijos la aprenden. Un niño que llega al mundo no tiene pasado ni experiencia de comportamiento y carece de una escala de comparación para valorarse a sí mismo. Por lo tanto, tendrá que depender de las exigencias que adquiere con las personas que lo rodean y de los mensajes que va recibiendo, que le van comunicando respecto a su valor como persona (Satir 1990, en Villca 2002: 15).

Los niños entran en contacto con otros contextos, como el educativo, que desempeñan un rol importante dentro de la conformación de su autovaloración. Sin embargo, la familia sigue siendo muy importante durante toda su adolescencia.

Para proteger la autoestima de los niños es necesario generar una comunicación abierta y responder con franqueza todas sus interrogantes

comprendiendo los cambios que experimentan. De esta manera, se los ayuda a crecer y a atravesar etapas posteriores con más seguridad.

2.3. LA AUTOVALORACIÓN Y LOS INICIOS DE SU FORMACIÓN

Uno de los factores determinantes en la formación de la autovaloración lo constituyen los juicios y valoraciones de los adultos. Desde etapas muy tempranas, en el proceso de comunicación e interrelación de los niños con los adultos, estos últimos expresan sus opiniones y criterios valorativos acerca de las acciones y características más relevantes de los niños, indicando qué es bueno y qué es malo, su sentido positivo o negativo (Ars 1990, en Villca 2002: 16).

Al hacerse sistemática, esta interacción valorativa (adulto-niño) conduce a que los niños asimilen de manera directa, no reflexiva, los patrones valorativos de los adultos, los cuales llegan a convertirse en sus propios patrones de autovaloración.

También contribuyen a la formación de la autovaloración los resultados de la propia actividad de los niños, los cuales le van mostrando sus posibilidades de realización en distintas actividades, los logros reales de sus acciones. Este factor formativo tiene a su favor que las valoraciones acerca de sí mismo se asimilan "por experiencia propia", como consecuencia de la interacción directa con el mundo de los objetos y las personas (García 1995, en Villca 2002: 16).

2.4. AUTOVALORACIÓN DE LA NIÑEZ

En muchos estudios, se testimonia que las valoraciones hechas por los adultos son un factor importante en la formación del niño. El estado emocional de éste depende de las relaciones mutuas entabladas con

quienes lo rodean, de sí él mismo responde o no a las exigencias que le plantean, es decir, del grado en que se satisface su necesidad de obtener una calificación positiva. Paralelo a esto, en el niño surge muy temprano la autovaloración, o sea, la capacidad de evaluar sus facultades y cualidades, la cual comienza a su vez a definir la conducta y, en calidad de motivo de la conducta y de la actividad, va desempeñando un papel más importante en la vida y en la formación de la personalidad; a medida que aumenta la edad, deviene más estabilidad. En determinada etapa del desarrollo, la significación de la necesidad de conservar la autovaloración formada puede no ser inferior, sino, a veces, hasta superior a la necesidad de ser valorado por otras personas (Bozhovich y Blagonadiezina 1979: 78, en Villca 2002: 17).

"Los niños se emancipan gradualmente de la influencia directa de la situación, a medida que interiorizan las exigencias de las personas, elaboran su propia apreciación del ambiente y forman su autovaloración. Con la edad, el estímulo principal del desarrollo psíquico es no sólo el deseo de obtener la aprobación de quienes lo rodean, sino también la necesidad de cumplir las exigencias para consigo mismo, y de estar a la altura de las tareas que ellos se plantean" (Bozhovich 1986, en Villca 2002: 17).

La correlación correcta entre las pretensiones de los niños, su autovaloración y sus posibilidades, así como la correlación entre la autovaloración y las valoraciones hechas por otras personas, adquieren especial significado entre los 10 y 11 años de edad.

Por lo tanto la aparición y el desarrollo de la autovaloración es uno de los aspectos más importantes en la formación de la personalidad de los niños. La autovaloración es un componente indispensable de la autoconciencia, es decir, de la conciencia que los niños tienen de sí mismos, de la fuerza física y capacidades mentales propias, de las acciones, los

motivos y objetivos de su comportamiento, de su actitud ante lo que les rodea, hacia otras personas y hacia sí mismos.

2.5. DESARROLLO DE LA AUTOVALORACIÓN EN EL NIÑO DE 6 A 12 AÑOS

El desarrollo de la autovaloración en el niño está influido por los padres y otros familiares durante los primeros años, y por los amigos, los compañeros de la escuela y los maestros conforme va creciendo. La escuela juega un papel determinante. Durante los años escolares, el autoconcepto se vuelve cada vez más organizado, tanto en el aspecto académico como en el no académico. El autoconcepto académico se basa en la forma en que los estudiantes se desempeñan en las diferentes áreas académicas. El autoconcepto no académico, se basa en las relaciones con los compañeros y otras personas importantes, en los estados emocionales y en las cualidades físicas (Marsh y Shavelson 1985: 31, en Villca 2002: 18).

Al convertirse en miembros activos de la sociedad, los niños de 6 a 12 años de edad están encargados de resolver tareas que les servirán en su vida y, que a su vez, conforman el autoconcepto y la autovaloración en gran medida. Estas tareas son las siguientes:

- La primera tarea es desarrollar una comprensión relativamente estable y completa de sí mismos. En un nivel general creciente y diferenciado del "yo" y el "no yo", es decir, diferenciar los territorios del sí mismo, los niños reflejan las percepciones de otras personas sensibilizándose por las necesidades y expectativas de otros y el conocimiento del sí mismo. Se da un sentido de pertenencia (particularmente con sus compañeros) y empieza el desarrollo de una identidad social por medio de roles alcanzados a los que ahora han sido inducidos, por ejemplo: la amistad. En esta tarea, se empieza a desarrollar la habilidad de presentación

porque se tiene idea de quién y cómo se es, a fin de producir un resultado positivo en los demás.

- La segunda tarea se da en la comprensión de cómo trabaja el mundo social. Los niños empiezan a identificar las reglas, comprenden mejor la manera en que trabaja el mundo social y la relación entre la gente apreciando los conceptos de poder, igualdad, confianza y cooperación. Muchas veces, esta comprensión social facilita crear mundos privados teniendo "un mejor amigo", el cual sirve como base de entrenamiento para el desarrollo social, emocional y moral. El niño comparte con el amigo su punto de vista, la comprensión de sus límites y perspectivas. Se puede lograr desarrollar la conducta altruista dando beneficio a otros sin esperar retribución externa.
- La tercera tarea es internalizar los estándares de la propia conducta, necesidades, metas y expectativas que coincidan con las de su sociedad. Los niños se fijan cada vez más en las normas y las incorporan no sólo para complacer a los demás, sino también a sí mismos.
- La última tarea es crear estrategias de autocontrol y dirección de la conducta. Los niños al entrar al mundo social tienden a impulsar estrategias para mejorar el cumplimiento, el aprendizaje y luchar con las metas y expectativas conflictivas. El autocontrol les da la oportunidad de tener una idea más firme de lo que debe ser su "sí mismo", afanado en establecer congruencia entre lo que es y lo que hace. De esta manera, mantienen estándares personales y sociales, aprenden a aceptar responsabilidades y culpas (Quirós 1998: 13-14, en Villca 2002: 19).

Para que la autovaloración se desarrolle, los niños necesitan de una comparación con los otros en términos de posesión, capacidades y cumplimiento. Es por este motivo que hoy se considera a los esquemas autorreferenciales (autoconcepto, autoestima, autoimagen) como un fenómeno esencialmente social (Markus 1985, en Villca 2002: 19).

2.6. ESTUDIO DE LA AUTOVALORACIÓN

La autovaloración fue concebida de formas muy diversas en la psicología, pero su estudio se refiere a la autovaloración de la siguiente manera.

La ciencia pedagógica considera que el estudio de la autovaloración se da "a través de la participación y de la interacción que las personas logran estimular y valorar, es decir, valorar los propios recursos de los demás, sus formas de organización social, sus rasgos culturales, sus capacidades y sus logros (...) todo este proceso ofrece la oportunidad de mejorar la autovaloración" (Crespo 1998, en Villca 2002: 20).

Se infiere que la interacción del sujeto con las distintas esferas de la sociedad es verdaderamente importante porque estaría desarrollando o, por lo menos, estimulando esquemas de acción y sobre todo esquemas de asertividad, base de la retroalimentación positiva y el fortalecimiento de la autovaloración.

En este sentido, "La autovaloración está siempre en dependencia de la heterovaloración o la valoración externa, que proviene de otras personas u otras fuentes" (Crespo 1998, en Villca 2002: 20). Por lo tanto, el desarrollo adecuado de la autovaloración de los niños depende de la forma en que se los evalúa. Este proceso se da al experimentar de manera recurrente el mundo que les rodea y las evaluaciones que los demás hacen de ellos. De esta manera, aprenden a evaluarse a sí mismos.

En el caso de los niños en situación de calle que dependen de las instituciones para su sobrevivencia, la autovaloración también está determinada por las apreciaciones, valoraciones que los demás hacen de

ellos, ya que a partir de esas evaluaciones desarrollarán su propia evaluación de sí mismos.

Precisamente, así se forman las autovaloraciones en la conciencia diaria, "resolví una tarea difícil, entonces soy inteligente"; "les gusto a los que me ven, entonces tengo una agradable presencia". Valoraciones como las mencionadas tienen en los niños inminentes repercusiones, ya que se traducirán en autoesquemas, es decir, en creencias y opiniones que tienen los niños sobre sí mismos, que van a determinar el modo en que se organice, codifique y use la información que les llega. Es a través de las valoraciones provenientes del medio que se van formando los autoesquemas y consecuentemente la autovaloración y circunstancias concretas (Markus 1987: 161, en Villca 2002: 21).

Los rasgos y características que se les atribuye a los niños son muy importantes. El medio puede lograr hacer que los niños se consideren tontos, estúpidos y sin valor alguno. Si un niño creció rodeado de consideraciones derogativas, es probable que actúe de acuerdo con esas caracterizaciones. Esto es precisamente lo que sucede con los niños en situación de calle que son asistidos en instituciones: incorporan en su "YO" las evaluaciones negativas que les atribuyen los demás.

El desarrollo de la autovaloración de los niños en situación de calle que viven en hogares depende de la clase de mundo que habiten. Si se trata de un medio de voces suaves y cambios lentos, de gente amable y objetos estables, los niños no necesitan elaborar defensas y aceptan las nuevas experiencias sin sentirse abrumados. Pero si los niños ven a su alrededor un mundo duro, donde la gente es cruel y no se puede confiar en ninguna relación, deben construir una estructura defensiva a toda costa. Mientras que en el primer caso se desarrolla una autovaloración con atributos positivos, en el segundo se forma una autovaloración negativa, preparada contra los

acontecimientos fortuitos, reservada y desconfiada (Stanger 1974: 244, en Villca 2002: 21).

2.7. ESTRUCTURA DE LA AUTOVALORACIÓN

La autovaloración se fundamenta especialmente sobre la unidad funcional de dos esferas: la afectiva y la cognitiva. La esfera afectiva implica la autoestima en cuatro niveles: personal, escolar, familiar y social, de los que surge la autoimagen global. La otra esfera base del desarrollo de la autovaloración es la cognitiva, vinculada estrechamente con el autoconcepto y autoimagen, ya que al interior de esto se van estructurando los siguientes autoesquemas: autopercepción, capacidad de afrontamiento, atribucional, de desviación y autocontrol (Requena 1995: 64).

2.7.1. AUTOESTIMA (esfera afectiva)

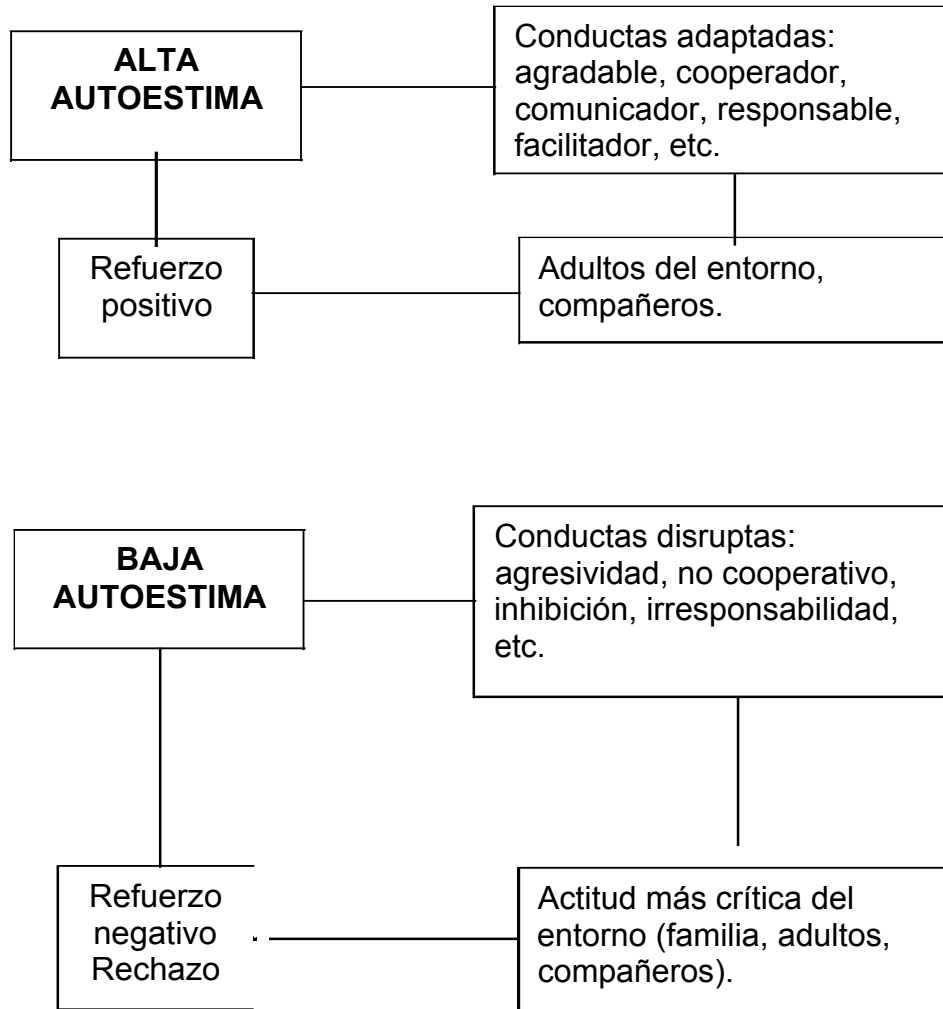
La autoestima es el resultado de la interrelación entre el temperamento del niño (genéticamente determinado) y el ambiente en el que se desenvuelve_ Se construye a través de un proceso de asimilación e interiorización desde el nacimiento, que puede modificarse a lo largo de la vida. Viene dada por la imagen que los otros le ofrecen de sí mismo y de la autovaloración que el niño tiene (estos dos aspectos se relacionan entre sí). La etapa desde el nacimiento a la pubertad es la que generalmente marca la autoestima global que tendrá el sujeto porque es en este periodo cuando es más vulnerable y maleable (Bonet y Brusa 2003: 2).

En la conformación de la autoestima, influyen los siguientes factores:

Personales (imagen corporal, habilidades físicas e intelectuales, etc.).

Personas significativas (padres, hermanos, educadores, amigos, y otras figuras de apego). Factores sociales (valores, cultura, creencias, etc.).

CUADRO 3.
ESQUEMA DE AUTOESTIMA POSITIVA Y AUTOESTIMA NEGATIVA



Por lo tanto, el desarrollo de la autoestima estará estrechamente ligado a los valores de la sociedad en la que se nace y vive. Si la honestidad, riqueza, delgadez o habilidades en el deporte son valores sociales admitidos y el niño los tiene, se le facilitará una buena autoestima. Además, es muy importante para el niño la consideración y crítica que recibe de los adultos. Mientras más significativa sea una persona para él, mayor valor tendrá su

opinión y mayor será la influencia en la percepción que el niño se va formando de sí mismo (Bonet y Brusa 2003: 2).

La autoestima es un concepto que concierne al afecto o amor del individuo hacia sí mismo. La estima es el aprecio, amor, cariño a algo, y la autoestima es un vínculo emocional hacia sí mismo, es el amor o el aprecio que la persona tiene por su propio "YO". La autoestima tiene más implicaciones afectivas emocionales expresadas a través del autoafecto, satisfacción de sí mismo, autoaceptación, consideración positiva, los cuales constituyen el aspecto afectivo de la autovaloración. La autoestima es el vínculo afectivo hacia el autoconcepto o concepto de sí mismo (Tintaya 1998, en Villca 2002: 22).

La autoestima se manifiesta y desarrolla dentro del ámbito de la vida social de las personas, como es la familia, el trabajo, todo su entorno transpersonal. Si este ambiente no ofrece las condiciones necesarias para el desarrollo óptimo de la autoestima, las personas tenderán a ser vulnerables a la vida y a sus desafíos (Manzaneda 1998, en Villca 2002: 22).

La autoestima viene a ser la valoración positiva de las informaciones contenidas en el concepto de sí mismo. Esta valoración deriva de los sentimientos que los niños experimentan sobre sí mismos, entendido en sentido global. La autoestima tiene cuatro elementos: el social, familiar, escolar, y la imagen corporal (Villca 2002: 22).

La autoestima social es aquella que incluye los sentimientos de los niños como amigos de los demás. Es un referente orientador externo, emana de su permanente necesidad de sentirse a gusto consigo mismo. Va a traducirse en una autovaloración social positiva (Villca 2002: 23)

La autoestima familiar deriva de las vivencias que los niños experimentan como miembros de una familia, es decir, de las características que existen en la relación activa y permanente entre los miembros de la familia. Si la relación es adecuada, equilibrada, respetuosa y afectiva, no existe agresión física ni psicológica, y se relia los éxitos, los sujetos desarrollan una autoestima positiva. Cuando el niño se siente seguro del amor y del respeto de sus padres y hermanos desarrolla una autoestima familiar adecuada (Villca 2002: 23).

La autoestima escolar se refiere al valor que los niños se atribuyen a sí mismos como estudiantes. En el desarrollo de esta autoestima, es fundamental el ambiente y dinámica escolares, especialmente la relación entre alumnos y profesor — alumnos. Un ambiente flexible tiende a favorecer una comunicación franca y fluida. Esta autoestima no es una simple evaluación de la propia capacidad y éxitos escolares (Villca 2002: 23).

La autoestima corporal es una combinación de apariencia física y capacidad. Es el resultado de la evaluación que hace el niño de su cuerpo comparándose con su grupo de pares, y de los niveles de ejecución de los ejercicios físicos que logra alcanzar. En la autoestima corporal, es necesario hacer una diferencia según el sexo de los niños. Si bien los varones presentan mayores capacidades que las niñas en la ejecución de determinados ejercicios, es menester tomar en cuenta este aspecto y hacer notar a los niños los límites y alcances de su sexo (Requena 1995: 5).

La autoestima global es un subsistema de la personalidad que resulta de la conjunción de las autoestimas descritas anteriormente. La autoestima global es una valoración más general de sí mismo y deriva en una autovaloración integrada por todos los componentes de la persona. Una autoestima global positiva se expresa en afirmaciones de este tipo: "soy bueno", "me gusta lo que hago" (C. E. S. E., en Villca 2002: 24).

La autoestima es la apreciación de la propia valía e importancia y asunción por los individuos de sus responsabilidades hacia sí mismos y hacia sus relaciones infra e interpersonales (Voli 1980, en Villca 2002: 24). En esta definición aparece otro elemento, al margen de la presencia del elemento afectivo, la tendencia de la autoapreciación. Para Voli, está el elemento de la autorresponsabilidad no sólo de la persona consigo misma y su entorno más cercano, sino con todo su entorno, sobre todo su entorno transpersonal, referido a la globalidad e interdependencia de cosas y personas. Si estas características y opiniones emergen del interior de la persona, del carácter afectivo hacia sí mismo, este empieza a desarrollarse y manifestarse dentro de un contexto determinado de su vida social, como viene a ser el entorno primario (familia) y el entorno secundario (demás relaciones interpersonales y sociales). "En realidad, la interacción del individuo consigo mismo responde en general a su situación y actuación social, que a su vez se refuerza e implementa desde su situación interior como persona, como dentro de su círculo vicioso" (Voli 1980, en Villca 2002: 24). Por lo tanto, la autoestima no es simplemente un sentimiento de autosatisfacción, ya que tiene gran relevancia en las relaciones que la persona entabla con los demás en un determinado contexto social. (Alcántara 1993: 107).

2.7.2. AUTOIMAGEN (esfera cognitiva)

La autoimagen se refiere al sí mismo como una constelación de percepciones y recuerdos individuales que consta de la imagen visual de la propia apariencia física, imagen auditiva que evoca el sonido del propio nombre, las imágenes de las sensaciones kinestésicas y de la tensión visceral, los recuerdos de acontecimientos personales, etc. (Ausubel 1983, en Alarcón 1998: 11).

El proceso de la formación de la autoimagen se inicia con la elaboración de la imagen de nuestro propio cuerpo en el curso de la primera

infancia. Esta imagen se establece progresivamente de modo solidario a la del cuerpo de "otro", como preludio a las relaciones interpersonales y a la socialización. En primera instancia, se da el sí mismo como objeto porque el niño se limita a realizar una autoevaluación a partir de su sí mismo corporal en forma descriptiva, que culmina en una autoimagen primitiva a comienzo de la mediana niñez (Alarcón 1998: 12).

Aproximadamente a los 8 años de edad el concepto de sí mismo se convierte en ejecutor, empieza a dirigir sus propios pensamientos y desarrollar estándares internos personales para la conducta.

Así mismo se presenta un conocimiento de las habilidades, las motivaciones, los estados emocionales que permite llegar a la autonomía, es decir, dejar de depender de la opinión de los adultos; el niño va elaborando sus propios juicios acerca de él mismo (Guzman 1996, en Alarcon 1998: 12).

La autoimagen en su forma temprana (6 — 12 años de edad) se expresa como:

- Concepción de la persona total.
- Concepción del "YO".

En su forma madura, expresa el "YO" potencial:

- Lo que uno desearía ser.
- Lo que uno debería ser (Tintaya 2001: 41).

La autoimagen se refiere a la manera en que uno se describe a sí mismo, el tipo de persona que pensamos que somos (nos gusta o no) (Kuhn y Mc Pórtland 1979, en Villca 2002: 25). Un modo de investigar la autoimagen, consiste en pedirles a las personas que respondan la pregunta "¿Quién soy yo?" veinte veces. Esto típicamente produce dos categorías principales de respuestas: roles sociales y rasgos de personalidad. En general, los roles sociales son aspectos bastante objetivos de la propia autoimagen (por ejemplo: hijo, hija, hermano, estudiante, etc.). Por otra parte,

los rasgos de personalidad implican un juicio: uno puede describirse en características muy diferentes de las que le adjudican los demás por ejemplo: uno puede pensar que es bastante amistoso, pero otras personas lo pueden ver, como frío o un poco lejano. Cuanto más se conoce a alguien, más se sabe acerca del modo en que se ve a sí mismo y, por lo tanto, es más probable que coincida la percepción que tienen otros y la percepción de sí mismo. Al igual que los roles sociales y los rasgos de personalidad, con frecuencia las personas hacen referencia a sus características físicas en respuesta a la pregunta de "¿Quién soy yo?", si soy alto, bajo, flaco, de ojos azules. Estas son las partes de la propia imagen corporal o sí mismo corporal, el "YO" corporal (Kuhn y Partlan 1979, en Villca 2002: 26).

La autoimagen de los niños refleja las opiniones que los demás tienen de aquellos. Ellos aceptan las características que los adjudiquen en buen grado. Como han indicado con frecuencia los sociólogos, incluso cuando los niños se juzgan a sí mismos, emplean las normas que han adquirido de su medio social (Stanger 1974, en Villca 2002: 26).

La autoimagen es ante todo una imagen corporal. Los niños experimentan entradas sensoriales de sus acciones musculares, de sus vísceras, de sus golpes y caídas. La autoimagen corporal que tienen los niños está directamente influenciada por sus características reales, por ejemplo: tamaño, rapidez al caminar, coordinación muscular, las cuales, a su vez, dependen de las normas sociales. La evaluación de bueno o malo es exclusivamente social, por lo tanto, las influencias sociales moldean la autoimagen. Con base en lo expuesto, se puede predecir que la imagen corporal de los individuos está significativamente relacionada con su autoevaluación.

2.7.3. AUTOCONCEPTO (esfera cognitiva)

El autoconcepto es producto de procesos que permiten formar una imagen conceptual de la persona. El concepto de sí "... es un gestalt conceptual coherente y organizado, compuesto de percepciones y características del "YO" con los otros y con los diversos aspectos de la vida, junto a valores asignados a esas percepciones" (Carl Rogers 1978, en Villca 2002: 26).

El concepto de sí mismo es en parte el resultado del reconocimiento que los individuos reciben de los demás (Neucomb 1973, en Villca 2002: 26). Es el concepto que tiene relación íntima con la interacción interpersonal. Es más, se lo considera como un producto social. (Roger y Kinget 1971, en Villca: 2002: 27).

El autoconcepto es "una abstracción de las características esenciales y distintivas del sí mismo, que establecen una diferencia entre la existencia consciente de los individuos, por una parte, el ambiente y otros sí mismos por la otra. En el curso del desarrollo, se vinculan con el autoconcepto diversas actitudes evaluativas, valores, aspiraciones, motivos y obligaciones" (Ausubel 1983, en Villca 2002: 27).

Como la autoestima, el autoconcepto se origina tanto de la autoobservación de las propias vivencias y acciones como en las diversas formas de juicio ajeno (alabanzas, censura, recompensa y castigo). La construcción social del autoconcepto es totalmente un reflejo de las opiniones y actitudes comunicadas por los otros significativos. En este sentido, se sostiene que los demás proporcionan un espejo en el cuál las personas descubren su autoconcepto (Mead 1934, en Villca 2002: 27).

Epstein (1979: 47, en Villca 2002: 27) examina algunas de las más importantes cuestiones relacionadas con este tema. A este autor le interesa el autoconcepto en el sentido de "optimizar el equilibrio, placer del individuo a lo largo de la vida", "organizar los datos de la experiencia y contribuir al mantenimiento de la autoestima" (Munn 1980, en Villca 2002: 27).

Por lo tanto, es preciso optimizar no sólo los niveles del autoconcepto de los niños de la aldea Alalay, sino también de su autovaloración. Se considera que una autovaloración positiva es central para desarrollar diversas formas de interacción con las demás personas.

2.8. FUNCIONES DE LA AUTOVALORACIÓN

La autovaloración cumple dos funciones fundamentales: la autorregulación y la autoeducación. Con respecto a la primera A.I. Lipkina escribe: "...la autovaloración es precisamente aquella formación que regula la conducta en un nivel particularmente personal. Ella determina la posición de la personalidad en relación con todas sus tareas vitales y, en este caso, las cognoscitivas" (González 1990: 40).

La autorregulación es un proceso de organización de la conducta, orienta hacia el logro de las principales aspiraciones de las personas; mediatiza la articulación de las conductas en la concreción de las pretensiones que tiene una significación para la personalidad. La función autorreguladora de la autovaloración mediatiza la actividad de los sujetos. La autorregulación como criterio de madurez de la personalidad representa un nivel funcional superior de su desarrollo; permite a los hombres plantearse objetivos y aspiraciones elevadas y de largo alcance, en correspondencia con sus ideales y necesidades principales, y dirigir de manera consciente su actividad vital y su conducta al logro de estos.

La función reguladora se refiere a la incidencia del contenido autovalorativo en el dinamismo y direccionalidad de la actividad y la conducta de los hombres en el planteamiento de metas, nivel de aspiración y en su autoestimación. (Colectivo de autores 1995: 52, en Villca 2002: 28).

La autovaloración es fundamental en la regulación de las conductas de los sujetos, su papel es decisivo para la expresión efectiva de las necesidades y los motivos que forman la tendencia orientadora de la personalidad. La tendencia orientadora es una tendencia a la acción, que no sólo es estimulada por la intensidad de los motivos aislados que la integran, sino también por la fuerza del nivel de aspiración de la autovaloración, en el cual se expresan estos motivos, así como por la fuerza del razonamiento consciente como instrumento cognoscitivo de la autovaloración, que a su vez es fuente de desarrollo de las necesidades de la personalidad (González 1990: 41).

Otra función de la autovaloración es la "autoeducación", la cual está muy relacionada con la función autorreguladora, sin embargo, no siempre la autorregulación conduce a la autoeducación. La autoeducación es un complejo proceso de reflexión consciente, mediante el cual los sujetos se orientan por objetivos conscientemente establecidos, a través de los cuales valora sus acciones y vivencias en forma de éxito o fracaso de sus distintas conductas (González 1990: 54).

"...La autoeducación surge en los hombres, de la necesidad de orientarse a sí mismos en la marcha de su interacción práctica con el mundo exterior y con otras personas. Los hombres comparan los resultados de las acciones con los objetivos que se plantean frente a sí y, si los resultados no los satisfacen, ellos buscan y prueban nuevos medios, otros modos de acción. Este autocontrol constante sin el cual la exitosa actividad no sería

posible, se desarrolla sobre la base de la autoconciencia y la reflexión" (B. P. Kiseliev 1989, en Gonzalez 1990: 54).

Las funciones de la autovaloración (regulación, autorregulación y autoeducación) permiten:

- Conocer y valorar las potencialidades reales y posibles.
- Organizar las potencialidades internas, regular la integración de las dimensiones y funciones de las diferentes unidades psicológicas, así como la actuación congruente sobre la realidad.
- Organizar las condiciones externas, las condiciones formativas de la personalidad extendidas en la familia, la escuela y la sociedad, para que la personalización de éstas permita construir la propia personalidad (Tintaya 2001: 43).

Se habla mucho de que los niños de instituciones carecen de objetivos, metas, motivos y fundamentalmente de aspiraciones. Posiblemente, esto se deba a su condición de abandono, a que su entorno no favorece el desarrollo de estos aspectos. Nadie los incentiva a plantearse objetivos ni a generar estrategias para alcanzarlos. Nadie los alienta ante un fracaso ni les enseñan a valorar su esfuerzo por lograr un objetivo, incluso cuando no lo consiguen.

Por lo general, la autovaloración de estos niños es negativa. La falta de seguridad y confianza en sí mismos les impide elaborar un proyecto de vida.

Es necesario ayudar a estos niños para que se sientan capaces de afrontar sus problemas de manera responsable, para que aprendan a superar las dificultades que se les presentan.

2.9. NIVELES DE LA AUTOVALORACIÓN

La autovaloración tiene dos niveles importantes: la autovaloración adecuada y la autovaloración inadecuada (González 1987, en Villca 2002: 30).

2.9.1. Autovaloración adecuada. Las personas valoran de manera apropiada sus capacidades y motivaciones, evalúan sus problemas, defectos y virtudes de manera real y objetiva. Las personas que se autovaloran adecuadamente se caracterizan por tener un conocimiento amplio y profundo sobre sí mismas y son dueñas de una personalidad estable y fuerte; expresan una estabilidad emocional y adecuada capacidad de afrontamiento. Son personas objetivas y flexibles en su forma de razonar y actuar. Además la persona con una autovaloración adecuada se caracteriza por una estabilidad, con una disposición emocional y afectiva permanente e integral.

La autoeducación de la autovaloración adecuada se caracteriza por autocrítica y la persistencia.

- **La autocrítica.** Las personas evalúan los aspectos positivos y negativos de sí mismas, sus defectos y virtudes. Realizan una crítica constructiva y dinamizadora que supera y mejora lo positivo.
- **La persistencia.** Ante el surgimiento de conflictos y situaciones en el transcurso de la vida, las personas expresan actitudes de seguridad y confianza en sí mismos, alta tolerancia a la frustración y los fracasos; capacidad de reestructurar metas y estrategias; lucha constante, en la que se asimilan y se reorganizan los fracasos hacia el proceso de crecimiento personal (González 1987: 60, en Villca 2002: 31).

2.9.2. Autovaloración inadecuada. Es una valoración exagerada de sí mismo producto de una sobregeneralización irracional basadas en descripciones, racionalizaciones y esquemas normativos o estereotipos. La personalidad de un sujeto con autovaloración inadecuada es inestable, dependiente e insegura, la cual se manifiesta en una desconfianza de sí mismo, baja capacidad de afrontamiento, alta vulnerabilidad emocional y una baja tolerancia a las frustraciones y situaciones estresantes. Además, la autovaloración inadecuada se determina por su estructura general, inflexibilidad y falta de integración. La autovaloración inadecuada se caracteriza por la ausencia de autocrítica y falta de persistencia.

- **Ausencia de autocrítica.** Se tiene un conocimiento (autoconcepto) superficial y rígido de las capacidades y aspiraciones personales, un vínculo afectivo (autoestima) inestable o cambiante. La autovaloración inadecuada se basa en creencias irracionales o pensamientos deformes.
- **Falta de persistencia.** Las creencias irracionales sólo permiten una autovaloración artificial. Exageran y magnifican los problemas de la realidad y minimizan o desvalorizan las capacidades personales (infravaloración) o, por el contrario, magnifican o exageran las capacidades personales y minimizan o desvalorizan los problemas extremos de la realidad (sobrevaloración) (González 1987: 72, en Villca 2002: 32).

La vulnerabilidad y la baja tolerancia de estas personas ocasionan que sus aspiraciones adecuadas sean sustituidas por aspiraciones superficiales. El contenido de estas aspiraciones artificiales se basa en creencias irracionales y su fuerza dinámica no tiene la capacidad de realizar y orientar el comportamiento. En la autovaloración inadecuada, la función

autoeducativa es deficiente o prácticamente no existe (Tintaya 1996, en Villca 2002: 32).

Autovalorarse "adecuadamente" significa conocerse y apreciarse, tener seguridad en el desempeño de las posibilidades reales, en la forma de ser actual y confianza en la forma de ser posible; es la perseverancia para realizarse como personas, la capacidad para organizar las cooperaciones sociales orientadas a desarrollar la propia personalidad (Tintaya 2000: 43).

Los niños o jóvenes que se autovaloran adecuadamente, por un lado, tienen la capacidad de autoeducarse, buscar activamente nuevas experiencias, descubrir o crear nuevos conocimientos, ampliar y profundizar sus conocimientos, fortalecer la destreza, precisión y rapidez de sus capacidades y habilidades, desarrollar caracteres, como la persistencia, disciplina, independencia, valor, asertividad, cristalizando y fortaleciendo nuevos motivos; por otro lado, seleccionan los estímulos a los cuales responder, reorientan las influencias sociales, organizan la cooperación de los demás, disponen y crean medios o instrumentos de enseñanza que faciliten su aprendizaje.

2.10. LA ADECUACIÓN DE LA AUTOVALORACIÓN Y SU SIGNIFICACIÓN PSICOLÓGICA

Una autovaloración adecuada deben incluir los siguientes aspectos:

- **Riqueza de contenido**, que posibilite a los sujetos orientarse conscientemente y con apropiada previsión en todas las esferas de su actividad.

- **Flexibilidad**, es decir, posibilidad de asimilar elementos autovalorativos disonantes con la tendencia general de la personalidad, así como de analizar y asimilar resultados no acordes con las expectativas personales.
- **Integridad**, designa la tendencia de la autovaloración a mantener su estabilidad y sus particularidades cualitativas, a pesar de la asimilación de elementos autovalorativos disonantes y de conductas resultados de la actividad que no corresponden con los niveles de aspiraciones de los sujetos (González 1987: 35, en Villca 2002: 33).

Estos son tres aspectos esenciales de una autovaloración adecuada, por lo tanto, es necesario reforzarlos en los niños en situación de calle que viven en hogares. Los niños deben sentir amor y respeto hacia sí mismos, dignidad, confianza, sentimientos de obligación moral; deben tener consciencia de sus propias capacidades y defectos; reconocer sus logros aunque sean pequeños; plantearse retos cada día para ir superando sus miedos e inseguridades.

Los niños o jóvenes que poseen una autovaloración definida con base en sus proyecciones tienen la capacidad de organizar las condiciones formativas del medio externo, así como las potencialidades subjetivas en la dirección de sus principales objetivos de vida (Tintaya 2000: 39).

III. NIÑOS EN CIRCUNSTANCIAS ESPECIALMENTE DIFÍCILES

3.1. EL NIÑO EN SITUACIÓN DE CALLE PRODUCTO DE UN SISTEMA ECONÓMICO, POLÍTICO Y SOCIAL

El tema del niño "de" y "en" la calle es un fenómeno que requiere ser analizado tomando en cuenta la situación económica, política y social que atraviesan desde las últimas décadas los países de Latinoamérica.

El modelo neoliberal consolidado en las últimas décadas, provoca, movimientos sociales de carácter centrífugo, cuyos efectos, en términos de marginalidad, difícilmente pueden ser ignorados. Son tres las categorías más afectadas por el fenómeno de la marginalidad: aquellos que no logran acceder o son expulsados del mercado de trabajo, las mujeres, y la niñez (Álvarez 1995, en Palenque 1998: 8-9).

Algunos rasgos causales importantes que desembocan en el fenómeno social del niño en situación de calle son:

- La deficiente distribución económica en los distintos sectores de la población.
- La crisis a nivel de sectores productivos básicos.
- La migración de muchas familias del campo a la ciudad.

3.2. CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES DEL NIÑO EN SITUACIÓN DE CALLE

Los niños en situación de calle tienen características físicas, emocionales, familiares y sociales propias del grupo social al que pertenecen. La socialización secundaria referida al establecimiento de vínculos fuera del hogar se ha dado de una manera no muy común, ya que el

mismo hábitat fuera de su casa los obligó a desarrollar actitudes y comportamientos disociales como forma de sobrevivencia (Álvarez 1995, en Palenque 1998: 12).

Las características psicológicas del niño en situación de calle son las siguientes:

- Susplicacia, en la forma de reaccionar o responder.
- Agresividad, como un mecanismo de defensa.
- Desconfianza.
- Conductas impredecibles.
- Hostilidad, que les ayuda a sentirse fuertes.
- Ánimo cambiante, según su entorno y las personas de éste.
- Autovaloración y estima inadecuada.
- Rechazo a la autoridad.
- Dependencia de drogas, generalmente inhalantes.
- Inicio de la actividad sexual a temprana edad.
- Simulación, como defensa para evadir situaciones de riesgo.
- Lenguaje coprolalia, con tendencias a atrasarse en la formación del vocabulario común.
- Baja tolerancia a la frustración.
- Rigidez afectiva y emocional.
- Su comunicación está centrada en el lenguaje del cuerpo (Palenque 1998:14).

3.3. CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO, UN ANÁLISIS COMPARATIVO

En este apartado, se describen algunos aspectos del desarrollo humano relacionados con los niños de 9 a 12 años de edad, puesto que la población que participa en este estudio se ubica dentro de este rango de

edad. Asimismo, se exponen algunas características particulares de los niños en situación de calle que pueden no estar relacionadas con su desarrollo cronológico en las áreas de desarrollo físico, motor, cognitivo y pensamientos acerca de las reglas.

a) Desarrollo físico.- Se encontró una variabilidad promedio cercana a 22,5 centímetros en la estatura entre los niños más bajos de 8 años en varias partes del mundo (Sudeste de Asia, Oceanía, y Sudamérica) y los más altos (en su mayor parte del norte y centro de Europa y Estados Unidos). Los niños con una buena alimentación y nutrición miden de 1,25 a 1,37m hasta los 10 años, y de 1,42 a 1,50 m hasta los trece años y su peso es de 61 a 93 libras, equivalente en nuestro medio a 27 — 42 K. Aunque las diferencias genéticas probablemente se relacionan con este hecho, también cumplen un papel importante las influencias ambientales de alimentación y nutrición (Meredith 1969, en Palenque 1998: 16).

En Bolivia, los niños de estratos económicos bajos no tienen una alimentación mínima básica para gozar de un adecuado nivel de nutrición. En comparación con otros niños, los niños en situación de calle tienen un nivel nutricional muy disminuido debido a la inestabilidad y variabilidad de los alimentos que ingieren. Esta situación afecta su desarrollo en términos de peso, estatura, formación ósea, y genera problemas de salud y desarrollo cognitivo. Por lo general, no aparentan la edad que tienen, son delgados y bajos de estatura, con muchos problemas dentales, renales, digestivos, respiratorios y de piel debido a las condiciones de vida a las que deben someterse.

b) Desarrollo motor.- Gracias al progreso en el desarrollo de la coordinación motora, tanto niños como niñas pueden tomar parte en una variedad de actividades físicas que los vuelven más fuertes, más rápidos, logran mejor coordinación, y adquieren gran placer de probar sus cuerpos y

de adquirir nuevas habilidades. El efecto de la maduración puede observarse en el progreso del equilibrio y de la coordinación, correr, saltar, patear, etc. (Papalia 1983, en Palenque 1998: 16).

En los niños en situación de calle, la motricidad gruesa se encuentra muy bien desarrollada, con buena destreza para correr, velocidad, agilidad, etc. Sin embargo, aquellos que han estado en contacto con las drogas o inhalantes son bastante pesados y su capacidad de resistencia es menor frente a otros niños de su misma edad (Costamillo 1996, en Palenque 1998: 74). Las principales deficiencias que se encuentran se relacionan con la motricidad fina a nivel perceptual, aspecto que se logró evaluar en un programa del Perú, CIMA, en donde se registraron las diferencias en el aprestamiento escolar en relación con otros niños de su edad (Álvarez 1995, en Palenque 1998: 17).

c) Desarrollo cognitivo.- Los niños comprendidos entre los 6 y 11 años de edad pertenecen al estadio de las operaciones concretas y hacia los 12 y 13 años de edad al estadio de las operaciones formales tempranas. Es decir, en las operaciones concretas llegan a ser capaces de usar símbolos para realizar operaciones o actividades mentales en contraste a las actividades físicas que eran el fundamento de su actividad en un estadio previa El empleo de representaciones mentales de cosas y hechos les permite adquirir destrezas en la clasificación y el manejo de números, así como comprender los principios de conversación (Piaget, en Palenque 1998: 17).

Ahora puede considerar o tener en cuenta más de un aspecto de una situación cuando saca conclusiones, en vez de estancarse en uno solo. Entienden la reversibilidad de la mayor parte de las operaciones físicas. Su egocentrismo disminuye y comienza a entender el punto de vista de otras personas. Su habilidad para ponerse en el lugar de otros hace mejorar su capacidad de comunicación. También aumenta su capacidad para hacer

juicios morales, o que los lleva a ser más flexibles. Aún permanecen algunas carencias acerca de la realidad, la causalidad y conservación.

Los niños que pertenecen ya a las operaciones formales tempranas pueden empezar a razonar con base en una variedad ilimitada de posibilidades, es decir, aparece el razonamiento hipotético-deductivo. Analiza una por una las variables hasta eliminar la falsa y llegar a la verdadera. Entonces, pueden integrar lo que han aprendido en el pasado con sus problemas del presente y sus planes para el futuro. Piensan que los pensamientos de las otras personas se centran en ellos, incluyen la audiencia imaginaria y la fábula personal (Papalia 1983, en Palenque 1998: 18).

En el caso de los niños en situación de calle, se observan algunos de estos rasgos característicos en el razonamiento y las habilidades cognitivas que van adquiriendo, con algunos matices más que hacen a su característica cognitiva propia. Pueden ser aún más concretos y simples en sus enunciados y respuestas, lo que hace pensar que son limitados en cuanto a la expresión y la cantidad de información que contienen, dando lugar a un uso deficiente y restringido del lenguaje. Su razonamiento tiende a ser más rígido, por lo tanto, los que pertenecen al estadio de las operaciones formales no hacen uso de demasiadas variables para poder interrelacionarlas. Por el contrario, tienden a usar sólo dos o máximo tres alternativas que se mueven de un extremo a otro en forma polar, es decir, que algo puede ser muy malo o muy bueno, sin puntos intermedios. Frente a situaciones de amenaza, se esperaba por su desarrollo cronológico que hagan uso de muchas alternativas, pero no es así, sobreviven y prevalecen de acuerdo con la rapidez de sus elecciones, que no siempre son las más adecuadas, sino simplemente las más fáciles, accesibles, y la mayoría disociales (Piaget 1981, en Palenque 1998: 19).

d) ***Pensamiento acerca de las reglas.***- Lo que los niños hacen no siempre corresponde a lo que ellos creen, de modo que la evolución de la manera como los niños practican las normas pasa por diferentes estadios y momentos de aquellos con los cuales se desarrolla su pensamiento. Finalmente, la práctica y el pensamiento coinciden (Kohlberg 1976, en Palenque 1998: 19).

Con respecto a niveles por los cuales atraviesa el razonamiento de reglas y normas de los niños comprendidos entre los 10 y 13 años, se distingue que quieren complacer y ayudar a otras personas, observan las normas de otros, pero en algún grado las han internalizado, desean ser considerados por aquellas personas cuyas opiniones cuentan, pueden juzgar las intenciones de otros y desarrollar sus propias ideas de lo que es ser una buena persona. Son capaces de tomar las funciones de figuras de autoridad.

Hacia los 13 años, el sujeto reconoce la posibilidad de conflicto entre dos normas socialmente aceptadas y trata de decidir entre ellas, el control de conducta interno tanto en lo que respecta a las normas observadas como en relación con el razonamiento acerca de lo que es correcto o incorrecto. El grupo de compañeros asume un papel importante durante la niñez, puesto que un niño pasa cada vez más tiempo fuera de su familia y en compañía de sus amigos. El grupo de compañeros es importante en el desarrollo de la identidad de las actitudes y de los valores, como un agente socializador (Papalia 1983, en Palenque 1998: 20). La influencia del grupo es poderosa y la oposición de un niño en el mismo influye en la posición de un niño en el grupo.

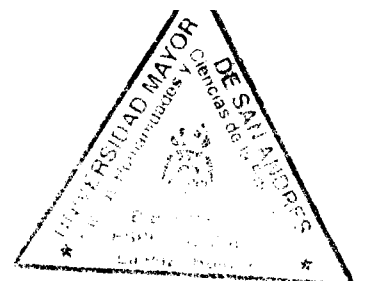
Aunque muchos niños de esta edad en situación de calle, cronológicamente están en este estadio de pensamiento sobre las reglas y normas, constantemente se encuentran transgrediéndolas. A pesar de que está consciente de lo que está bien y lo que está mal, opta por violar algunas

reglas o normas que le significan una manera de apresurar la satisfacción inmediata o retroalimentación. El niño en situación de calle difícilmente cuenta con un control interno a nivel conductual, por lo tanto, es más bien impulsivo. Sin embargo, el control interno opera dentro de lo que son las emociones y los afectos reprimiendo sus sentimientos e inclusive simulando lo contrario, a fin de no ser expuesto frente a los demás. A diferencia de lo esperado para su edad, no es sociable y presenta dificultades en su comunicación, sobre todo con los adultos o personas externas a su contexto. Tienen problemas para relacionarse con la autoridad, a la que perciben como una amenaza. Dentro de su grupo de pares, valorizan la amistad, la solidaridad y el trabajo en equipo de un modo más intenso que los niños que atraviesan por la misma edad, puesto que su grupo de pares se convierte en su familia y núcleo principal de hábitat (Palenque 1998: 21).

3.4. CONSTRUCTOS COGNITIVOS DE ESQUEMAS PERSONALES

Los constructos cognitivos de esquemas personales permiten explicar los procesos de construcción de los esquemas y conceptos sobre el mundo y sobre uno mismo, a fin de determinar el proceso denominado autoevaluación, donde se incorpora la autovaloración, el autoconcepto, y la autoaceptación o el reconocimiento.

Ante un mundo que tiene una "estructura correlacional que establece discontinuidades naturales en el flujo de los fenómenos, la mente humana está especialmente equipada para detectar y representar estas pautas relativamente invariantes" (Garner 1798, Vega 1990, en Palenque 1998: 21). El sistema cognitivo reduce la complejidad y variabilidad del universo a una estructura de conceptos limitada que permite categorizar como equivalentes amplios conjuntos de objetos o eventos particulares.



Los conceptos no son construcciones mentales arbitrarias. Guardan cierto grado de correspondencia con esos conglomerados de propiedades o atributos que constituyen la estructura correlaciona) del mundo. Para que un mecanismo de comprensión sea eficiente, es preciso que disponga de un "conocimiento del mundo" almacenado en la memoria. La comprensión resultará un producto construido a partir de la información de input y del conocimiento previo (Vega 1990, en Guidano 1994: 19).

3.4.1. UNIDADES COGNITIVAS DE ALTO NIVEL

El sistema de conocimiento humano puede caracterizarse como un conjunto de esquemas interconectados. Los esquemas son entidades conceptuales complejas, compuestas de unidades más simples que integran esquemas más elementales y constituyen a su vez subesquemas de otros. Los esquemas son paquetes de conocimientos prototípicos, con compuestos o variables no especificados, que adquieren un valor en función del contexto. Es decir, los esquemas guían los procesos de comprensión: un progreso constructivo en que se amalgama la información del input (procesos de abajo-arriba) y de los esquemas activados (procesos de arriba-abajo). El comportamiento también está controlado por esquemas que permiten establecer las metas ambientales, la secuencia de acciones adecuadas (planificación), etc. Indudablemente, los esquemas se adquieren a partir de la experiencia personal en situaciones recurrentes y se generan muy pronto en el individuo (Palenque 1998: 22).

Los esquemas tienen un carácter multifuncional, ya que intervienen en procesos como la percepción, comprensión, memoria y organización de la conducta. Se habla entonces de: esquemas visuales, esquemas situacionales (aquellos referidos a ámbitos o situaciones convencionales) (Schank y Abelson 1977, en Palenque 1998: 23), esquemas sociales y esquemas de autoconcepto (Rogers 1977; Marcus 1977; Bem 1981; Coger y

Gilligan 1979; Greenwald 1981, en Palenque 1998: 23). Es posible conocer la manera en que los esquemas determinan la comprensión del mundo en todos sus dominios_ La percepción de objetos y acontecimientos físicos, la familiaridad en el complejo dominio de las relaciones interpersonales, la comprensión y uso de las instituciones y hasta nuestra propia identidad personal son manifestaciones de nuestro complejo mundo de representaciones esquemáticas. Los esquemas proporcionan "sentido" a nuestra experiencia habitual de las cosas, dan una apariencia de "racionalidad" y "plausibilidad" al flujo de los acontecimientos (Vega 1990, en Palenque 1998: 23).

Es importante analizar la manera en que las representaciones esquemáticas se van construyendo en nuestra mente, y el modo en que en la construcción del yo, de la identidad y del autoconcepto (Palenque 1998: 23).

3.4.2. LA CONSTRUCCIÓN DE LOS ESQUEMAS PERSONALES

Se parte de un concepto básico: el "conocimiento", que es el resultado o síntesis de la interrelación constante entre sujeto y el medio ambiente. A partir de esta interrelación, el sujeto va construyendo a nivel cognitivo teorías y modelos del medio y de la realidad. Estas teorías y modelos creados constituyen el conocimiento, que está representado en los esquemas de pensamiento y en la memoria a largo plazo. Ésta almacena y ordena las experiencias y el conocimiento sobre la base de un sistema activo de reglas que funcionan bajo una directriz: mantener una homeostasis psíquica que funciona disminuyendo discrepancias en la búsqueda de encontrar coherencias (Guidano 1994: 20). Es decir, ordenar las experiencias sobre la base de elementos conocidos de codificación, de modo que no creen disonancias cognitivas o dificultades en decodificar la información recibida. Es la mente quien junto con el proceso cognitivo de representación actúa en la formación básica del sí-mismo. El sí mismo es una forma de conocimiento

que se elabora a partir de una identidad biológica propioceptiva y luego una psicológica (dada por el sistema de percepciones, sensaciones y recuerdos). Posteriormente, esta forma de conocimiento se modifica, enriquece y construye a lo largo de las experiencias interactivas que se van adquiriendo en el medio, para configurar una identidad de sí mismo. La identidad se va formando por modelos interrelacionales externos dados por su contexto social, que le ofrece información sobre el medio y sobre sí mismo a partir de un proceso cognitivo de percepción y representación del contexto externo, que luego actuará como regulador de los aprendizajes posteriores. Por tal motivo, las relaciones interpersonales y su intensidad son muy importantes en la formación de los constructos cognitivos personales (Palenque 1998: 25).

La identidad del sí mismo que se ha ido formando, le da el sentido relacional al Yo. Esto quiere decir que le da una dirección *en* términos de rol y estatus, acerca del tipo de proyección hacia el mundo externo (Filioud, Gaudet, y otros, 1974, en Palenque 1998: 25).

El Yo es un sistema organizado de las propias actitudes, motivos y valores interrelacionados que resultan de dicha vinculación. Es la esencia conceptual de la noción de sí-mismo que tiene una persona como individuo funcional dotado de ciertos atributos relativos al rol y al estatus (Ausubel 1983, en Palenque 1998: 26). El Yo es el núcleo gravitacional del sistema afectivo, es un sistema organizado por los significados y valores que se atribuyen al medio y a uno mismo. En este trabajo de atribución, se van organizando sistemas o constructos cognitivos autoevaluativos mediante procesos de percepción, definición, valoración, satisfacción o realización y, por último, aceptación, que conformarán luego lo que se denomina autoimagen, autoconcepto, autovaloración y **autoaceptación o reconocimiento** (conceptos definidos de diferentes maneras y que son motivo de controversiales análisis).

Se supone que el autoconcepto comienza en la primera infancia, en el seno familiar. Desde el momento en que "conocemos el mundo", se construye la imagen de uno mismo (autoimagen) que desea ser proyectada al otro. Todo esto se ve mediatizado por un conjunto de sentimientos y emociones hacia uno mismo (autoaceptación-autorreconocimiento), para posteriormente integrarse a un gran sistema llamado autovaloración que regula los valores, aspiraciones, intereses, metas, niveles de satisfacción y de realización personal. En el cuadro 4 se observa la escalada por la cual atraviesa la formación de los constructos cognitivos de esquemas personales (Palenque 1998: 26).

CUADRO 4.
ESCALA DE LA FORMACIÓN DE LOS CONSTRUCTOS COGNITIVOS
DE ESQUEMAS COGNITIVOS.

AUTOVALORACIÓN: se encuentra relacionada con niveles de satisfacción y realización personal, basada en distintas actividades del sujeto.

AUTOACEPTACIÓN — RECONOCIMIENTO: conjunto de emociones y sentimientos respecto a valores y atributos que el sujeto establece en relación consigo mismo.

AUTOIMAGEN: representación cognitiva basada en el proceso de percepción y autopercepción.

AUTOCONCEPTO: conjunto de creencias y características esenciales que establecen una diferencia, dadas desde la infancia por el contexto familiar.

3.4.3. CONCEPTOS Y CATEGORÍAS

Los conceptos no son construcciones mentales arbitrarias, sino que guardan correspondencia con grupos de propiedades y atributos que constituyen la estructura correlacional del mundo. Un concepto puede definir

una serie de componentes elementales o propiedades que suelen ser dimensiones, rasgos o ambas cosas y proposiciones (Garner, 1978; Ressd, 1972; Hampton, 1979; Smith, 1974, De Vega, 1990, en Palenque 1998: 27).

- **Dimensiones.** Una dimensión es un atributo cuantitativo, es decir, que los estímulos pueden poseerla en mayor o menor grado.
- **Rasgos.** Atributos cualitativos que un estímulo posee o no en absoluto. No tienen el carácter continuo de las dimensiones, sino que son propiedades de todo-o-nada.
- **Proposiciones.** Son representaciones reticulares cuyos componentes son nodos conceptuales y eslabones asociativos.
- **Plantillas.** Aquí el concepto no se describe como la colección de atributos, sino como una pauta holista que guarda cierto isomorfismo estructural con los objetos categorizados. Cuando el organismo recibe un estímulo, lo compara con las plantillas almacenadas en su memoria hasta que consigue un emparejamiento correcto, en cuyo caso se da un reconocimiento positivo.

No todos los atributos son cuantitativos o dimensionales porque los conceptos humanos serían paquetes de atributos cualitativos y la similitud semántica entre las categorías vendría determinada por el número de rasgos que comparte (Rosch, 1978, en Palenque 1998: 28). Algunos conceptos operan como punto de referencia o prototípicos en los procesos de categorización porque existe un carácter fundamentalmente adaptativo de nuestro sistema categorial. Los dos principios básicos de la categorización son: la estructura del mundo percibido y la economía cognitiva. En el caso de la estructura del mundo percibido, vemos que las categorías al igual que el mundo no son arbitrarias, sino que tienden a reflejar las discontinuidades o

complejos de atributos del mundo perceptivo. El carácter redundante de las propiedades hace que el ambiente resulte mucho más inteligible y predecible para el organismo que si se tratase de un conjunto total. En cuanto a la economía cognitiva, se observa que el sistema categorial está diseñado de modo que obtiene el máximo de información del medio empleando el mínimo de recursos cognitivos. Supone una considerable ventaja adaptativa el categorizar un objeto, pues inmediatamente. Se le atribuyen las propiedades de su clase, sin necesidad de una exploración exhaustiva (Vega, 1990, en Palenque 1998: 28). Por lo tanto, la función de las categorías es reducir las diferencias entre los estímulos a unas proporciones cognitivas y conductuales manejadas, a fin de organizar nuestra cognición para que puedan darse los conceptos.

Estas categorías tienen diferentes grados o formas de organización. Una dimensión vertical, donde las categorías se relacionan entre sí constituyendo sistemas jerárquicos, partiendo desde la categoría básica que es la del mundo perceptivo, hasta la relación entre los sistemas perceptivos y el motriz (Mervis y Rosca 1981, en Palenque 1998: 29). La segunda dimensión es la horizontal, donde además de organizarse jerárquicamente según niveles de inclusividad, las categorías tienen una estructura interna que se ajusta a una grabación de tipicidad. Por lo tanto, un concepto puede ser definido por una serie de atributos fijos, como también por algunos que no son exactos, que sólo comparten algunos atributos. Este análisis permite afirmar que el significado de un concepto viene de una lista de atributos semánticos (lista no fija). La lista incluye atributos con desigual valor psicológico: algunos son definitorios, otros son características relativas a aspectos accidentales (Smith 1974, en Palenque 1998: 29). En suma, el organismo construye categorías en función de la estructura correlacional del medio. Para adecuarse a las invarianzas ambientales, se asume implícitamente un dispositivo cognitivo universal característico de la especie humana (Rosca, 1981, Vega 1990, en Palenque 1998: 29).

Ahora bien, estos atributos atraviesan por un proceso de comparación, que pueden requerir uno o dos estadios (Smith y Medin, 1981; Vega 1990, en Palenque 1998: 29). El primer estadio requiere tres procesos:

- Al recibir la proposición (Ej., eres un mal hijo), se recuperan y activan los atributos, tanto los definitorios como los característicos, de los conceptos "yo soy un mal hijo".
- En segundo lugar, hay una comparación global de ambas listas. La proporción de coincidencias o solapamientos se compara con unos niveles de criterio de modo que, cuando los solapamientos exceden cierto límite, se considera que los dos términos comparados tienen una relación categorial y se ejecuta la respuesta afirmativa, "es cierto, soy un mal hijo". Por el contrario, si el solapamiento es inferior a un criterio mínimo, se ejecuta la respuesta negativa, "no soy un mal hijo".
- Una tercera alternativa puede ser que los solapamientos estén en una posición intermedia entre los criterios de verdad y falsedad. En esta situación, se requiere el segundo estadio de procesamiento consistente en comparar los atributos de los conceptos, pero únicamente los definitorios. Cuando todos los atributos definitorios coinciden, entonces se da una respuesta afirmativa, y en caso de alguna divergencia se da una respuesta negativa. Atributos definitorios son aquellos que por sí solos pueden juzgar si un elemento pertenece a una categoría o no, es decir, cognitivamente son más salientes.

En resumen, el concepto de atributo no es unitario, sino que se refiere a entidades heterogéneas. Los atributos tienen un carácter recursivo, por lo tanto, pueden ser considerados como conceptos en sí mismos. La estabilidad de los atributos no es fija, hay factores contextuales que determinan el grado de activación y de saliencia cognitiva de los atributos. La interacción de los atributos va a dar un significado al concepto por la combinación lineal de atributos semánticos como unidades independientes y aditivas. El sistema

cognitivo humano está capacitado para apreciar correlaciones de atributos y recombinarlos en atributos de nivel superior, o bien establecer relaciones semánticas entre los atributos. Las personas analizan el significado en términos de estas unidades (atributos) y lo hacen con un notable grado de consistencia (Palenque 1998: 31).

3.4.4. EL PROCESO DE ATRIBUCIÓN

Dentro de lo implica el proceso de atribución, es decir, de otorgar ciertas características determinantes o variantes a alguna situación, persona, objeto o concepto, hay un segundo proceso de atribuciones que intentan enriquecer aún más los modos de construir una determinada afirmación, según sea el caso. Se trata de distinguir los tipos de información que utiliza la gente para determinar la causalidad de las situaciones o bien de los conceptos o premisas de pensamiento, las clases de causas que distingue y las reglas que aplica para pasar de la información a la causa inferida. Es importante comprender de que manera los sujetos van construyendo ideas, conceptos, sentimientos y valores sobre sí mismos, y sobre las situaciones y/o personas que los definen, a fin de buscar una interpretación causal, y adecuar formas de adaptación a dichas premisas de pensamiento.

La atribución tiene tres funciones principales (Forsyth, 1980; Teclock y Levi, 1982, en Palenque 1998: 31): función de control, función de autoestima y función de autopresentación.

- **Función de control-** Las explicaciones de sentido común permiten el control cognitivo de acontecimientos pasados y presentes, al tiempo que anticipan sucesos futuros, pero es la función controladora de la atribución la que ayuda a entender una amplia gama de fenómenos atributivos contraintuitivos. Las personas suelen desdeñar a quienes son víctimas de sucesos negativos, en un intento por apoyar la

creencia de que a ellas no les sucederían acontecimientos iguales, por ejemplo: la autoinculpación ayuda a entender un suceso que de otro modo hubiera resultado inexplicable (Brans 1983, en Palenque 1998: 32).

- **Función de autoestima.-** La autoestima positiva es esencial para un buen estado emocional, función de la que es ejemplo la necesidad que siente la gente de proteger, comprobar o intensificar su sensación de valía y eficacia personales. Las atribuciones atienden a una función de autoestima, hasta el extremo de que son relativamente internas en lo referente al éxito, y relativamente externas en lo referente al fracaso (Pyszynski y Greenberg 1987, en Palenque 1998: 32).
- **Función de autopresentación.** La persona puede controlar potencialmente la visión que otros tienen de ella comunicando atribuciones planeadas para ganarse la aprobación pública y evitar toda perturbación. Se han realizado análisis detallados de las consecuencias de la atribución, tanto en el ámbito cognitivo como afectivo y comportamental (Harvey Weary, 1984, Weiner 1986, en Palenque 1998: 32). A continuaciones se presentan dichas consecuencias.

Consecuencias cognitivo-enjuiciadoras.- La atribución puede provocar consecuencias en el procesamiento cognitivo de información y en el enjuiciamiento social. La primera área afectada es la memoria de información social, en donde el razonamiento causal es como mínimo un determinante importante de la subsiguiente memorización, es decir, la siguiente vez que se memoriza la situación almacenada se dará en función del razonamiento causal con el cual fue almacenada. También influye en la persistencia de las convicciones que atribuyen a organizar la

información social (Anderson y cols 1980, en Palenque 1998: 33). Las atribuciones también pueden influir en los juicios o en las decisiones.

Consecuencias conductuales.- Estas consecuencias se refieren a la confirmación conductual sobre la idea de que las convicciones acerca de otra persona pueden influir tanto en la interacción social como en el hecho de dar lugar a que el comportamiento de esa otra persona confirme dichas convicciones previas (Zinder 1984, en Palenque 1998: 33). El modo en que esas atribuciones de la confirmación conductual se internalice perdurará desbordando los confines del contexto específico en el que originalmente tuvo lugar. Puede entenderse como una secuencia dinámica: clasificación-atribución-comportamiento, que son características esenciales de las atribuciones en situaciones reales interpersonales.

Consecuencias afectivas.- El modo en que se adscriben las causas puede influir en el modo en que sentimos, pero también puede provocar ciertas emociones sin necesidad de los estados emocionales sobre los procesos cognitivos (Weiner 1986, en Palenque 1998: 33).

La atribución parte del "juego de la comunicación" (Higgins 1981, en Palenque 1998: 33), en el sentido en que esta coincide como tal porque implica roles sociales y un comportamiento intencionalmente interpersonal. La evaluación que el observador hace del actor y de su comportamiento afecta los procesos atributivos, así como las diferencias entre el observado y el observador estarán relacionadas a diferentes evaluaciones del comportamiento propio y ajeno (Vander Pligt 1981, en Palenque 1998: 34). Otra característica de las atribuciones hechas en el curso de la interacción cotidiana es que sirven al menos algunas veces a una multiplicidad de funciones personales e interpersonales.

Todo lo expuesto, se comprende la manera en que las atribuciones que los otros hacen de las personas afectan a nivel personal y en la relación interpersonal, principalmente la importancia del contexto social sobre las personas, y más aún en los niños en quienes se están formando los esquemas cognitivos básicos del proceso de autoevaluación, autoaceptación y autovaloración (Palenque 1998: 33).

IV. NIÑOS INSTITUCIONALIZADOS

4.1. CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DE BOLIVIA

ANTECEDENTES

Al igual que otros países latinoamericanos, Bolivia no escapa al impacto de la crisis económica que en los últimos años provocó serias deformaciones en el proceso interno de producción e intercambio.

La deuda externa y el alza de las tasas de interés absorben una cantidad creciente de recursos nacionales que podrían destinarse con mejor provecho a la inversión productiva, a la creación de nuevas fuentes de empleo y a una equitativa redistribución del ingreso. La situación se agrava aún más como consecuencia de la caída de los precios de las principales exportaciones en el mercado internacional (el petróleo, el estaño, etc.). Por estos hechos, el sector externo se convirtió para Bolivia en un factor de profundos desequilibrios que se trasladan a todo el sistema económico y alteran la distribución del ingreso (Fundación San Gabriel 1991: 11).

Esta serie de factores derivados del ámbito externo contribuyen a profundizar los elementos de una crisis estructural. Con la crisis se agudizó la pobreza, y como una respuesta se incorpora al mercado de trabajo a la mayor parte de los miembros de la familia, especialmente a las mujeres,

tradicionalmente consideradas "amas de casa". La crisis también agudiza el abandono de los niños, obligándolos a incorporarse a la actividad económica en procura de un ingreso.

El nuevo estado de cosas trae consigo un fuerte desempleo, subempleo y desocupación que afecta a un conjunto mayoritario de la población. Según fuentes oficiales actuales, el desempleo en el país llega al 20% (Toranzos y Arrieta, 1989, en Fundación san Gabriel 1991: 12). Esta situación agudiza aún más los estados de inestabilidad familiar, en la medida que genera en muchos casos procesos de desintegración, ya que los niveles de interacción disminuyen y la situación de abandono de los niños se pronuncia más. La familia como producto social se encuentra expuesta permanentemente a influencias del sistema, a los cambios, transformaciones y a las crisis. En su estructura y dinámica, manifiesta diferencias significativas de acuerdo con el tipo de formación social al que pertenece. Además, los factores históricos, culturales, sociales y económicos, determinan la formación de varios tipos de familias.

Otra de las cicatrices que la pobreza evidencia, es la violencia intrafamiliar de la que son objeto los niños institucionalizados en el país. Debido a que no son considerados sujetos sociales, son presa fácil de situaciones y hechos de violencia familiar, institucional y social (Fundación San Gabriel 1991: 19).

La realidad de los niños en situación de calle refleja la realidad socioeconómica de Bolivia. Se puede decir que la vida de los niños institucionalizados es una muestra de la situación general de los niños en el país, especialmente de quienes pertenecen a poblaciones marginadas y empobrecidas.

Desde hace muchas décadas, el Estado y la sociedad crearon instituciones destinadas a proteger a los niños en situación de calle. Para brindarles alimentación, vestido, vivienda, salud, y educación, se configuraron grupos humanos asumiendo una filosofía de trabajo y organizando instituciones de protección a los niños. Inicialmente, eran pocas las instituciones dirigidas a proteger a los niños, pero con el transcurso del tiempo aumento su número. Aunque siempre hubo iniciativas privadas para proteger a los niños necesitados, por ejemplo: la Sociedad protectora de la infancia de Cochabamba que data de 1907, la responsabilidad de estas organizaciones hasta hace pocos años era casi exclusiva del Estado.

La iglesia Católica asumió la educación de niños antes del periodo republicano, pero su preocupación se dirigía básicamente a grupos de niños ricos, y sólo posteriormente se encargó de los niños menos favorecidos. En la actualidad, son tres grupos de instituciones que asumen la responsabilidad de organizar instituciones cerradas y otros programas para solucionar el problema de la niñez necesitada. Por una parte, actúan las instituciones clericales, católicas y no católicas; las instituciones dependientes del Estado y las más nuevas, conocidas como ONGs (Organizaciones no gubernamentales) (Fundación San Gabriel 1991: 135).

Sin embargo, las instituciones ya sean privadas o estatales que fueron creadas antes o actualmente nunca proporcionaron un mundo propio y particular a los niños. Siempre hubo desconexión con el exterior, vivieron de acuerdo con un plan trazado por personas ajenas a los niños, los consideraron incontrolables, agresivos e "indignos de confianza"; siempre administraron la vida de los niños. Con ello, se logró que los niños crean, que son seres poco útiles e incapaces para la sociedad.

4.2. NIÑOS INSTITUCIONALIZADOS

Una institución "total" puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su "encierro" una rutina diaria, administrada formalmente. Toda institución absorbe parte del tiempo y del interés de sus miembros y les proporciona en cierto modo un mundo propio; tiene, en síntesis, tendencias absorbentes (Goffman 1961: 13).

Las instituciones totales de la sociedad occidental pueden clasificarse, a grandes rasgos en cinco grupos. En el primer grupo, se encuentran las instituciones erigidas para cuidar de las personas que parecen ser a la vez incapaces e inofensivas: son los hogares para ciegos, ancianos, huérfanos e indigentes. En un segundo grupo, están las instituciones erigidas para cuidar de aquellas personas que son incapaces de cuidarse por sí mismas y que además, representan una amenaza involuntaria para la comunidad: los hospitales de enfermos infecciosos, los hospitales psiquiátricos y los leprosarios. Un tercer tipo de institución total se encarga de proteger a la comunidad de quienes constituyen intencionalmente un peligro para ella, no se propone como finalidad inmediata el bienestar de los reclusos. A este tipo de instituciones pertenecen las cárceles, los presidios, los campos de trabajo y concentración. Corresponden a un cuarto grupo ciertas instituciones deliberadamente destinadas al mejor cumplimiento de una tarea de carácter laboral, y que sólo se justifican por estos fundamentos instrumentales: los cuarteles, los barcos, las escuelas de internos, los campos de trabajo, diversos tipos de colonias, y las mansiones señoriales desde el punto de vista de los que viven en las dependencias de servicio. Finalmente, hay establecimientos concebidos como refugios del mundo, aunque con frecuencia sirven también para la formación de religiosos. Entre ellos están

las abadías, los monasterios, conventos y otros claustros (Goffman 1961: 19).

El hecho clave de las instituciones totales consiste en el manejo de muchas necesidades humanas mediante la organización burocrática de conglomerados humanos indivisibles - sea o no un medio necesario o efectivo de organización social, en las circunstancias dadas (Goffman 1961: 20).

El sistema institucional limita y deforma al niño; lo segrega de su familia y de la comunidad; colectiviza su vida y causa grandes daños a su personalidad mediante un proceso de socialización inadecuada dificultando aún más la posibilidad de su reinserción futura a la sociedad. Ha sido constatado plenamente que en ningún país de la región la red institucional oficial y privada atiende o está en capacidad de atender a más de un 4% de la población que requiere asistencia, y aun esta modesta cifra la reciben de forma precaria por su alto costo, falta de personal calificado y de políticas definidas en materia de reeducación (Fundación San Gabriel 1991: 136).

De acuerdo con la definición de la UNICEF propuesta en la "Guía Metodológica para el Análisis de la Situación de Menores en Circunstancias Especialmente Difíciles", los menores institucionalizados son "Los que por alguna razón viven o fueron entregados en custodia a las instituciones u organizaciones especializadas". Estas razones pueden ser las siguientes:

- Porque fueron abandonados y no tienen familia que los cuiden o viven con familias que no pueden mantenerlos (abandono por parte de sus familias). Sufrieron el rompimiento de los lazos familiares y el abandono real, pues la función protectora de los padres cesó, ya sea por que murieron o desaparecieron.

- Porque fueron separados de sus familias para protegerlos de la violencia y negligencia.
- Porque tienen problemas serios de salud, como alguna incapacidad física o mental.
- Porque fueron entregados a alguna institución debido a comportamientos antisociales (comportamientos contrarios a la ley).
- Por orfandad total o parcial.
- Por razones de maltrato, peligro moral, explotación y otras circunstancias ocasionadas en la familia (UNICEF 1996, en Villca 2002: 45).

En Bolivia, la institucionalización de los niños fue la respuesta tradicional frente al abandono, que se caracterizó por su cobertura reducida y sus resultados limitados. La mayor crítica que enfrenta este sistema es que limita y deforma a los niños: los segrega de su familia y de la comunidad; atenta contra su individualidad y causa grandes daños a su personalidad por la socialización inadecuada, lo que dificulta su inserción en la sociedad.

Se estima que en Bolivia hay unos 8.000 niños que viven en instituciones. El 80% se encuentran en hogares para niños huérfanos y abandonados y los restantes se encuentran en centros para niños con problemas de comportamiento, denominados "Centros de Diagnóstico y Terapia". Una categoría de niños en instituciones incluye a más de 700 niños (0-14 años) que viven con sus padres o madres en los centros penitenciarios. La práctica no es estrictamente legal, pero está permitida porque esos niños no tienen otro hogar ni nadie más que los cuide. No es sorprendente que muchos de estos niños, eventualmente, se vean envueltos en comportamientos criminales (Análisis de situación de los menores en circunstancias especialmente difíciles 1997: 54).

Desafortunadamente, muchas instituciones infantiles no representan una buena alternativa. En general, imponen una disciplina carcelaria, pero

son débiles en la preparación de los niños para la vida fuera de la institución. Finalmente, algunos niños eligen la libertad y el peligro de la calle a la vida rígida pero relativamente segura de una institución_ Aunque se proporcionen cuidados físicos, son los mismos niños quienes deben cubrir sus necesidades emocionales y de crecimiento. (UNICEF 1994, en Villca 2002: 46).

Según información proporcionada por ONANFA (actualmente Dirección de Gestión Social), se cuenta con 61 centros bajo su dependencia en el ámbito nacional y contribuye con la dotación de alimentos y, en algunos casos, con personal en 55 centros privados. Esta institución inicia un proceso de cambio a la forma tradicional de administración de sus hogares e instituciones promoviendo una mayor participación de la comunidad con un sistema de administración delegada, para garantizar un adecuado y efectivo manejo de los recursos institucionales en coordinación con ONGs e instituciones religiosas (Presidencia de la República 1997, en Villca 2002: 46).

4.3. EL NIÑO INSTITUCIONALIZADO Y LA SOCIALIZACIÓN

Desde su nacimiento, los niños siguen un largo camino en el que aprenden diferentes pautas de comportamiento para acomodarse a lo que está socialmente establecido y enfrentarse a diversas etapas. A este proceso de adaptación e integración a la sociedad, se llama socialización. En el proceso de interacción con el ambiente social, el individuo se percató de que los "otros" tienen determinadas reacciones hacia "él". Luego, él comienza a reaccionar frente a sus propias acciones y cualidades personales de la misma manera en que espera que los otros lo hagan.

Esta capacidad para asumir el punto de vista de los otros, da origen a actitudes y opiniones sobre uno mismo, en síntesis, a un "concepto de sí

mismo". Este concepto del sí mismo se configura como una estructura cognitiva que surge de la interacción entre el organismo humano y su ambiente social (Munn 1980: 60, en Villca 2002: 37). "El yo es el producto de la interacción que se entabla con otros y, que los individuos sólo pueden percibirse a sí mismos como un reflejo en los ojos de los otros" (Mead 1984, en Villca 2002: 37). Desde una perspectiva social, es posible considerar al yo como una especie de imagen: la impresión que causa en los otros y en sí mismo dicha imagen, al percibirla en función de lo que causa en los demás. En este sentido, algunas veces se habla con respecto al yo como la imagen que se tiene de los demás, acerca de la impresión que tienen sobre nosotros. La fuente de este aspecto del yo es la gente del propio ambiente.

La socialización se desarrolla a lo largo de toda la vida, aunque su acción aparezca más acentuada en las primeras etapas de la existencia. Los niños también en un determinado momento de sus vidas deben incorporarse a nuevas situaciones, grupos distintos, etapas cruciales de las que depende el sentido de su futuro. De ahí que se hable de dos tipos de socialización:

- Socialización primaria, se configura como la primera adquisición cultural de las normas y los valores que dan los agentes de socialización: la familia y la escuela. Ambas actúan como transmisores de pautas culturales de la sociedad en que se inserta posibilitando la socialización primaria.
- Socialización secundaria, es la renovación de la socialización primaria, con el recuerdo de que ella nos da el ambiente social y sus formas de presión, por ejemplo: los individuos adultos deben enfrentarse a situaciones tales como contraer matrimonio, cambiar de trabajo, que le exigen nuevos aprendizajes (Munn 1980: 64, en Villca 2002: 38).

La interacción nos socializa, es decir, nos inserta en la sociedad, inculcándonos aquellas características generales que se comparte con los demás miembros de la comunidad. Asimismo, el contacto con otros influye decisivamente en la formación y el desarrollo de la personalidad. Concretamente, el concepto de sí mismo que tiene el sujeto depende en general de las interacciones con otros, especialmente del juicio que se forman de él y de las expectativas consiguientes.

Pensemos en los niños que no tienen estas posibilidades de contacto con la cultura, con una sociedad, con una familia, como pasa con los niños institucionalizados. Muchas investigaciones sobre casos de niños abandonados o pequeños reclusos en instituciones hospitalarias deficientes, demuestran que estos niños al no comenzar adecuadamente su proceso de socialización sufren un retraso psicológico y social, que les influirá negativamente en su relación con los demás de una forma clara e irreversible. Igualmente, en los procesos lógico-intelectuales y en el lenguaje, surgirán alteraciones importantes y de imposible recuperación. En algunas instituciones estatales, los niños viven reclusos, sometidos al aislamiento social.

Por ello, es importante que los niños que están en instituciones tengan una interacción continuada e ininterrumpida con el ambiente social. Con la influencia de ese ambiente, los niños empezarán a experimentar un sentimiento de sí mismos y a considerarse como integrantes de la sociedad.

4.4. SITUACIÓN SOCIAL Y CONDUCTA SOCIAL DE LOS NIÑOS INSTITUCIONALIZADOS

La interacción social temprana tiene un valor indiscutible para el desarrollo de la personalidad, además, estimula el crecimiento intelectual. La forma en que el niño se relaciona con los demás y lo que éstos sienten por él

afecta profundamente su autoimagen, su motivación para aprender y su actitud futura hacia la escuela. "Los niños aprenden y practican sus primeras habilidades sociales dentro de la familia. Cuando una conducta apropiada les resulta difícil, la vida familiar puede volverse caótica y las relaciones pueden tornarse hasta el punto de ruptura" (Osman 1985: 42, en Villca 2002: 39). Cuando un niño que tiene que enfrentar ciertos conflictos ingresa en una crisis que puede perjudicar el desarrollo de su socialización, las relaciones (entorno social) y las actitudes del entorno primario (la familia) cumplen una función fundamental.

"A medida que los niños crecen, la presencia de los hermanos, hermanas y entorno social general desempeñan un papel muy importante en su socialización y en el desarrollo de una personalidad flexible. Los hermanos mayores le dan objetivos conscientes y modelos de comportamiento perfectamente comprensibles para él y al alcance de sus capacidades de desarrollo. Además, el grupo de los hermanos es en muchos sentidos, un micro cosmos de la sociedad adulta; y el entorno social proporciona a los niños patrones de comportamiento" (Satir 1999: 36, en Villca 2002: 39). Por lo tanto, la interacción constante que los niños entablan con su entorno más cercano les genera una valoración realista de sus aptitudes, defectos y de las pautas de conducta social más adecuadas (Mentón 1979: 12, en Villca 2002: 39). La convivencia de diferentes grupos étnicos y de sexos significa el enriquecimiento de las relaciones sociales, permite la consolidación de nexos afectivos, una mejor atribución de tareas y responsabilidades; facilita el aprendizaje para su desarrollo intelectual y su autoestima. Las relaciones externas de los internos no sólo amplía el sistema de influencias con el mundo material y de actividades, sino también en el plano social. Esto significa, que se relaciona a través de varios canales con el mundo social y que establece relaciones cualitativamente diferentes que en la institución no son posibles (Fundación san Gabriel 1991: 171).

Los niños institucionalizados no desarrollan adecuadamente pautas de conducta de relación familiar, por consiguiente, sus contactos sociales serán insatisfactorios y las relaciones consiguientes serán poco cooperativas y displacenteras, decepcionantes o penosas, lo que genera reacciones agresivas de alejamiento. Por lo general, un niño socialmente competente se siente cómodo para proyectarse de manera plena y libre en el mundo (Osman 1995 en Villca 2002: 40). No tiene miedo de ser él mismo ni a equivocarse. Un niño que no desarrolló una socialización adecuada tendrá dificultades para relacionarse con sus pares.

El contacto y vínculo de los niños institucionalizados con la comunidad son limitados. La desconexión con el mundo exterior aparta a los internos de la posibilidad de conocer la realidad, lo cual puede generar fantasías y concepciones ideales, que a la larga se constituyan en fuentes de frustración. También acrecienta temores por un estado de dependencia y falta de autonomía, que en el futuro dificultarán su integración (Osman 1985: 113, en Villca 2002: 40).

4.5. NIÑOS ATENDIDOS EN INSTITUCIONES

En Bolivia, la asistencia institucional en sus orígenes está casi exclusivamente a cargo del Estado. Con relación a los niños que presentan problemas de conducta, comúnmente se optó por métodos de trabajo de tipo represivo, punitivo y correctivo, internándolos en centros cerrados y sin tomar en cuenta las causas fundamentales que generaron esta situación.

4.5.1. EL NIÑO INSTITUCIONALIZADO Y SU DESARROLLO

Con relación a los efectos del abandono y la institución, hay un conjunto amplio de denominaciones que se traducen en distintas concepciones teóricas: síndrome de carencia materna, deprivación

sensorioemocional, de frustración temprana, de separación, etc. El rasgo común de todos apunta a los trastornos que se producen en el desarrollo de la personalidad de los niños institucionalizados, por la ausencia parcial de estímulos afectivos, emocionales y sensoriales. Estos trastornos marcan correspondencia con la edad en que se produce la ruptura, con el nivel de organización psíquica que alcanzaron los niños en el momento del abandono y con la historia de cada uno de ellos.

Los estudios realizados demuestran que la institucionalización se traduce en trastornos en el área del desarrollo afectivo y del campo cognoscitivo e intelectual. Todas las teorías coinciden en que para un desarrollo equilibrado son necesarios estímulos sensoriales que porten información sobre el entorno social y físico. Es imprescindible recibir cierta cantidad de estímulos en medio de un clima afectivo. De hecho, algunos estímulos pueden ser insuficientes en cantidad, pero no en calidad, o válidos cuantitativa y cualitativamente, pero inadecuados en el momento en que son recibidos (UNICEF 1991, en Villca 2002: 41).

En un análisis de la situación de niños en circunstancias especialmente difíciles, realizado en seis departamentos de Bolivia (La Paz, Cochabamba, Oruro, Santa Cruz, Sucre y Potosí), a cerca del estado de desarrollo de los niños institucionalizados, se obtuvieron resultados alarmantes. Gran parte de la población de niños tienen serias disfunciones en la percepción visomotora, bajos niveles de maduración psiconeurológica, posibles lesiones cerebrales, retraso o estancamiento en el desarrollo, bajo rendimiento en el área de lenguaje y problemas de aprendizaje. Esto sólo es una muestra del estado en que se encuentra gran cantidad de niños institucionalizados (Fundación San Gabriel 1991: 173).

4.6. LIMITANTES DE LA INSTITUCIÓN EN EL TERRENO PSICOLÓGICO

A medida que los niños crecen, sus necesidades básicas continúan siendo casi las mismas, pero las psicológicas aumentan día tras día. Por ejemplo: un niño de cuatro meses se esfuerza por sentarse, sus ojos establecen contacto con objetos en movimiento y está listo para una creciente variedad de exploraciones visuales. La pregunta es: ¿es satisfecha su necesidad? Sólo parcialmente, a causa de las limitaciones de la institución. Se lo levanta, quizás a intervalos regulares y durante periodos predeterminados, pero no siempre en los momentos psicológicos más favorables, ni con las continuas variaciones y sorpresas que ocurren naturalmente en la vida flexible del vínculo familiar (Gesell y Amatruda 1989: 198, en Villca 2002: 42).

En una familia bien organizada que acepta a los niños normalmente, se presentan innumerables momentos psicológicos durante el día. La madre y demás personas del núcleo familiar ayudan a criarlos y están alertas para descubrirlos y aprovecharlos. Esto constituye la gran ventaja del hogar sobre una institución en el terreno de la atención psicológica. En una institución, simplemente no ocurre tal cosa.

El hogar modela la vida psicológica de los niños mediante innumerables acontecimientos fortuitos que lo impactan. En cambio una institución tiende a canalizar esa vida psíquica mediante impactos estandarizados y limitados; restringe la extensión del comportamiento por escasez de hecho impactante. Esta disminución resulta empobrecedora (Gesell y Amatruda 1998: 209, en Villca 2002: 42).

4.6.1. IMPRESIONES EXTERNAS IMPORTANTES PARA EL DESARROLLO DEL NIÑO

Las sensaciones positivas nacen y se desarrollan en los niños, únicamente mediante la satisfacción de su necesidad de impresiones externas. Al parecer, la necesidad de nuevas impresiones se genera cuando la corteza cerebral se conecta a la actividad de los niños, pues la corteza cerebral comienza a actuar antes de terminada su formación estructural (morfológica) y funcional. Se sabe también que el desarrollo integral de un órgano como el cerebro (hemisferios cerebrales), necesita excitantes que muevan su actividad y garanticen de este modo su desarrollo morfológico y funcional. La satisfacción de la necesidad de impresiones exteriores es tan indispensable para el sistema nervioso central, para su funcionamiento, como la satisfacción de la necesidad de dormir y otras demandas orgánicas de los niños (Bozhovich y Blagonadiezina 1987: 27, en Villca 2002: 43).

La necesidad de impresiones exteriores constituye la base del desarrollo psíquico. La corteza cerebral del niño representa, desde que éste nace, un órgano de complejidad tal que su desarrollo requiere estimulación especial por parte de los adultos y complicación constante de los excitantes. En otras palabras, para el desarrollo de los sistemas funcionales complejos del cerebro humano se necesita el carácter cognoscitivo. La necesidad de nuevas impresiones es al principio puramente orgánica, pero muy pronto (antes que otras demandas orgánicas) empiezan a adquirir ciertas peculiaridades espirituales humanas (Bozhovich 1987: 32, en Villca 2002: 43).

La fuerza motriz fundamental del desarrollo psíquico se da en las impresiones que reciben los niños, en mayor grado se manifiestan en la reacción de concentración y las emociones positivas. Los niños institucionalizados necesitan impresiones externas y sobre todo impresiones

de carácter cognitivo. Cuando éstas están ausentes, aparece la debilidad de los niños ante el medio y la incapacidad de adaptarse a éste.

4.6.2. SEGURIDAD EMOCIONAL

Los niños empiezan a elaborar una representación generalizada del medio desde que nacen, y el principal eje de variación entre los individuos radica en las cualidades favorables y amenazantes del medio externo. Si los niños se topan con una mayoría de experiencias placenteras, tienden a evocar una representación de sí mismos en un medio amistoso y cariñoso, en el que son atendidos y amados. En contraste, puede describirse a los niños que experimentan una gran cantidad de frustraciones, dolor, incomodidad e incertidumbre; que construyen una representación de sí mismos rodeados de peligros, amenazas y catástrofes inminentes. Los extremos de estas dimensiones reciben los nombres de seguridad e inseguridad, respectivamente (Stanger 1974: 243, en Villca 2002: 44).

El concepto de seguridad incluye inevitablemente la relación entre la evaluación que hacen los individuos de sí mismos y su juicio sobre las demás personas.

"La falta de satisfacción de la necesidad de seguridad puede provocar alteraciones en la estructura de la personalidad" (Coopersmith 1967, en Villca 2002: 44). La forma más frecuente de trastorno es un sentimiento de inferioridad, de ser diferente de otros, no sentirse parte de un grupo. Las personas experimentan un sentimiento de culpa y de vergüenza.

4.7. NIÑO INSTITUCIONALIZADO — MALTRATO PSICOLÓGICO IMPLICADO

El castigo psicológico es un conjunto de actos que afectan la autoestima y el nivel de autovaloración de los niños a través de humillación, quienes permanentemente están aterrorizados, son regañados o rechazados. Es privar a los niños de sus necesidades básicas atentando su integridad psicológica (UNICEF-Bolivia 1990: 31, en Villca 2002: 47).

Este tipo de maltrato es el que prima dentro de los hogares. Los niños no gozan ni del cuidado, ni del respeto necesario por parte de los responsables. Esto alcanza proporciones extremas que llevan a los niños institucionalizados a adoptar actitudes de rechazo y enfrentamiento con sus padres, hermanos y coetáneos, incluso ante la sociedad. El maltrato psicológico puede producir traumas que afecten de por vida a los niños (UNICEF 1991:4, en Villca 2002: 47).

Es importante transmitir seguridad emocional a los niños institucionalizados; infundirles capacidad de aceptarse a sí mismos con sinceridad, sabiéndose adecuados en unas situaciones e inadecuados en otras. Esto supone valorar su capacidad personal. Si se trabaja en esto, los niños se sentirán más cómodos en sus experiencias cotidianas con la gente y relativamente seguros de que la opinión que tienen los otros de ellos es favorable.

4.8. LA PRIVACIÓN INFANTIL EN LOS SERES HUMANOS

Se puede observar una relativa privación en la familia íntegra, puesto que algunas madres dan bastante menos atención y estimulación a los niños que otras. El efecto de una severa privación psicológica en la infancia, el no tener un adecuado roce, caricias u otra clase de contactos físicos con alguna

persona adulta puede imponer serias desventajas en los infantes. Algunos niños así privados reaccionan con un exagerado negativismo y otros con una exagerada regresión (Margaret Ribblie y Rene Spitz 1945, en Villca 2002: 48). Los síntomas de negativismo incluyen rehusarse a mamar, vomitar, contener la respiración. Es más alarmante la reacción represiva: surge una especie de estupor, la circulación periférica es pobre, muy insatisfactoria y mala nutrición (Stanger 1974: 486, en Villca 2002: 48).

Los estudios sobre la privación infantil indican que de no adquirirse tempranamente algunas funciones, después será muy difícil o imposible hacerlo. Si los niños tienen un sentimiento de seguridad el primer año de vida, las consecuencias negativas serán menos perceptibles.

4.9. PSICOLOGÍA DEL NIÑO INSTITUCIONALIZADO.

De acuerdo a la UNICEF, los niños institucionalizados reflejan su propia psicología y formas de ser, por ejemplo:

- Se desvalorizan: el concepto que tienen de sí mismos es negativo, debido a las angustias vividas desde la infancia y a los errores y fracasos, aparentemente diferente a los demás niños aceptados por la sociedad, les hace creer un ser inferior.
- Temen a la responsabilidad: la responsabilidad exige comprometerse. Este compromiso supone para ellos un lazo afectivo (positivo o negativo) por el que no quieren volver a pasar por el temor a una frustración. Esto los hace sujetos aislados, angustiados, con temor por la separación, la soledad y la falta de amor.
- Tienen miedo a amar y ser amados; tienen miedo a este mundo, a expresar sus sentimientos. En el fondo temen por las decepciones posibles que les puedan sobrevenir y no quieren repetir la amarga experiencia.

- Son agresivos: la agresividad es una de las características esenciales de los niños institucionalizados. Esta agresividad surge especialmente de la privación de haber sido amados y de una fuerza de sobrevivencia por los tratos a los que fueron sometidos.
- No muestran respeto ni interés por sí mismos: esto se manifiesta en su forma de vestir, la falta de limpieza, modales en la comida. En lo psíquico, lo que exige de los otros no vale para sí por lo que se “minuestiman”. En lo moral, intelectual y social, los otros son los que valen y yo no tengo por que ser tratado "igual" (Defensa de los niños internacional 1987, en Villca 2002: 49).

Como se puede observar, todas las experiencias de los niños institucionalizados relacionadas con los demás a lo largo de su corta vida son negativas. El rechazo y desprecio de los demás les ayudan a devaluar su capacidad personal. Por ello, es importante que los niños adquieran confianza en su propio valor, que desarrollen la capacidad de aceptarse a sí mismos y a los demás como algo natural y agradable.

4.9.1. SIGNOS DEL NIÑO INSTITUCIONALIZADO (orfanatos, reformatorios)

Los niños institucionalizados manifiestan las siguientes características psicológicas:

- Interés y reactividad disminuidos.
- Reducida integración de la conducta total.
- Comienza a evidenciarse el retardo por la disparidad entre el rendimiento en posición supina y sentado.
- Excesiva preocupación por personas extrañas.
- Retardo general (conducta prona relativamente poco afectada).
- Blandura en la expresión facial.
- Canalización y estereotipos del comportamiento sensorio motriz.

-
- Ineptitud ante nuevas situaciones sociales.
 - Retardo relativo en el comportamiento del lenguaje.
 - Definido progreso con mejoramiento del ambiente (Gessel y Amatruda 1966: 289, en Villca 2002: 50).
 - Aparentan ser niños diferentes.
 - Temerosos de sus padres.
 - Presentan problemas en la ingestión de alimentos, bebidas y medicamentos.
 - Exhiben comportamientos extremos.
 - Algunos son cautos en el contacto físico, otros ansiosos.
 - Muestran síntomas regresivos.
 - Problemas de rendimiento escolar (Zeldon y Santos 1982: 14, en Villca 2002: 50).

En resumen, el aprendizaje y la estructura de la personalidad de los niños institucionalizados se caracterizan por lo siguiente:

Aprendizaje, inhiben su capacidad de aprender y comprender. Se frenan las conductas exploratorias, se produce una merma en la capacidad de generalización y abstracción, se ve afectada su capacidad lingüística, así como la noción de la propia aptitud. Por último, decaen en el rendimiento escolar al no encontrar estímulos ni reconocimiento por sus esfuerzos.

Estructura de personalidad, se encuentran limitados el desarrollo de la personalidad y la estructura del carácter. Tienen sentimientos de inseguridad, culpabilidad, rechazo, hostilidad y agresión. Se observa inhibición de la espontaneidad y confusión emocional, pérdida de la autoestima; muestran indiferencia, aislamiento y recelo. (Sistema Red de Abordaje Integral al Maltrato Infantil, 1988: 603, en Villca 2002: 51).

Por lo mencionado, es imprescindible que los niños reciban estímulos para desarrollar una autoestima positiva. Es importante que los niños institucionalizados aprecien su propia valía para enfrentar la vida y sus requerimientos.

Las características negativas de la personalidad de los niños institucionalizados posiblemente se deban a la falta de satisfacción, de seguridad, respeto, reputación y aprecio por parte de otros. Por ello, es muy importante que los responsables de la educación de estos niños desarrollen un ambiente de seguridad y confianza, en el que se sientan valorados y respetados.

4.10. NIÑO INSTITUCIONALIZADO – NIÑO NO INSTITUCIONALIZADO

Los niños institucionalizados que tienen entre 9 y 12 años de edad aprendieron diversas pautas de comportamiento y tuvieron que adaptarse a nuevas costumbres sociales. Las pautas exigidas por el ambiente son tan variadas que los niños criados en una institución, sometidos a una presión cultural menos insistente, pueden aparecer con alguna desventaja sobre su par criado en el hogar (niños no institucionalizados).

El niño institucionalizado paga un precio demasiado elevado, ya que le falta el estímulo normal del lenguaje, la excitación de la intercomunicación por medio de la expresión facial, la gesticulación, la pantomima, la risa social, las palabras, frases y otras formas de comportamiento expresivo, en sus funciones de emisión y recepción. En los niños institucionalizados, hay poca risa social, incluso el llanto pierde su valor de comunicación, y pasa a ser sólo una forma primitiva de descarga emocional. No hay sonrisa entre los niños y son muy escasas las conversaciones con los adultos. Por lo tanto, carecen de estímulos y exigencias. Ante una severa privación psicológica en

la infancia, experimentan mucho dolor, incomodidad, incertidumbre y frustración temprana.

En cambio, el niño no institucionalizado goza de estímulos ambientales desde muy temprana edad: atención y estimulación, contactos físicos con algún adulto amistoso; roce, caricias, comunicación verbal y no verbal. Desde muy temprana edad, desarrolla algunas funciones, como hablar y caminar, experimentan sentimientos de seguridad, muestra cualidades y aptitudes personales. Los modelos que reciben los niños tempranamente marcan su existencia (Gesell y Amatruda 1989: 209, en Villca 2002: 52).

Sin duda, los niños de las instituciones manifiestan un retraso en su desarrollo integral. Las circunstancias que ahogan el crecimiento del lenguaje y apagan el intercambio social con su emisión y recepción de humor, remedo, repeticiones continuadas, falta de elogios, falsas sonrisas, juego dramático y afecto expresivo "son parte integrante del hogar en el que los niños ocupan un lugar central". A menudo, los niños internados adquieren un rostro impasible por el hecho de que sus músculos faciales no han sido animados adecuadamente por el comportamiento social. Estos niños no reciben mucho entrenamiento en las sutilezas de los avances y retrocesos sociales. Aprenden a ser indiferentes a muchas de las actividades de la institución, porque la mayoría no están dirigidas a ellos. Además, como las iniciativas espontáneas de estos niños pasan desapercibidas o son desatendidas desde su nacimiento, ellos terminan generalizando sus indiferencias y retracciones.

CAPÍTULO III

MARCO INSTITUCIONAL

3.1. FUNDACIÓN "ALALAY"

La fundación "Alalay" es una institución privada que trabaja específicamente para una población de niños de y en la calle. Esta institución viene trabajando desde hace 12 años con la problemática de niños en situación de calle.

Actualmente tiene a su cargo dos casas en la ciudad de La Paz (una para niños y otra para niñas), una en la ciudad de El Alto (donde se realizó la prueba piloto), la aldea "Alalay" (donde se efectuó la investigación) y el colegio Nuevo Amanecer ubicado en la localidad de Mecapaca de la ciudad de La Paz. La Fundación también está a cargo de dos casas en la ciudad de Santa Cruz (una para niños y otra para niñas) y la aldea del "Torno". En estos doce años, Alalay ha atendido de manera estable a 1.500 niños y niñas, en el trabajo calle se atendió aproximadamente a 23.000 niños por año, y en total, en las distintas casas, se alberga a 1.567 niños y niñas (informe de gestión 2002, Alalay).

3.2. PILARES DE LA FUNDACIÓN "ALALAY"

3.2.1. MISIÓN

Apoyar en el desarrollo de los niños y niñas en situación de calle proponiéndoles optar por una vida mejor, reencontrándolos con valores cristianos, consigo mismos y con la sociedad.

3.2.2. METAS

- Reconocimiento de las potencialidades y habilidades que tienen los niños y niñas en situación de calle, como la sobrevivencia, la capacidad de organización, la solidaridad y creatividad.
- Brindar apoyo integral en todas las áreas del desarrollo humano, para el restablecimiento de sus vidas.
- Potenciar sus habilidades y expectativas, para lograr su independencia.
- Despertar la conciencia ciudadana para lograr la reivindicación de los derechos y oportunidades de los niños en situación de calle.

3.2.3. VALORES

Están basados en los siguientes principios cristianos:

- Amar a nuestro prójimo como a nosotros mismos.
- Servir y compartir con los más necesitados.
- Humildad en el trabajo cotidiano con los niños.

Los valores con los cuales se identifica, practica y transmite a través del ejemplo son:

- Amor.
- Compromiso.
- Transparencia.
- Dignidad humana.
- Justicia y equidad.
- Participación.
- Responsabilidad.
- Sostenibilidad.

3.3. ESTRUCTURA Y METODOLOGÍA DE ACTUACIÓN DE LA FUNDACIÓN "ALALAY"

Actualmente, Alalay acepta tres tipos de población de niños y niñas en situación de calle:

- Huérfanos parciales o absolutos
- Abandonados.
- Niños que huyen de sus hogares por maltrato.

Estos niños se clasifican en los siguientes grupos: niños estables, niños inestables y niños de la calle.

3.3.1. Niños estables

Se considera niños estables a aquellos que permanecen en los hogares más de 21 días de manera constante, participando en las actividades terapéuticas y responsabilidades adquiridas.

3.3.2. Niños inestables

Son los niños y niñas que tienen menos de 21 días de residencia estable en los hogares, es decir, tienen un pie en la calle y otro en el hogar. En muchos casos, se sienten simples huéspedes porque no han logrado adaptarse fácilmente a vivir en comunidad con reglas, valores y principios distintos a los de la calle y les es difícil decidir el cambio.

3.3.3. Niños de la calle

Con estos niños y niñas se toma contacto a través de los grupos de calle (reuniones nocturnas) en varias zonas de la ciudad, a los cuales se motiva a participar del programa Eventualmente, participan en el programa de bienvenida o pernoctan en el hogar, en los dormitorios de emergencia. El

objetivo principal es lograr la permanencia de los niños y niñas en los hogares de la primera etapa.

Una de las características de Alalay es el sistema de *puertas abiertas*: el niño puede dejar la casa cuando así lo decida, y del mismo modo puede volver. Muchos niños desaparecen en las calles por algunos días y luego regresan. Cuando más largo es el tiempo de permanencia en el programa, menos son las probabilidades de abandono. Los niños que vuelven a la calle son aproximadamente el 20% de los que llegan el día de bienvenida.

3.4. PRINCIPALES ÁREAS DE TRABAJO.

3.4.1. Trabajo de calle.

El primer contacto con los niños se establece en las calles a través de reuniones nocturnas con ellos donde se efectúan dinámicas grupales, actividades manuales y deportivas, con el objetivo de construir lazos de confianza y amistad. Se los apoya en salud y alimentación. También se los motiva a participar en los distintos programas de la Fundación Alalay.

3.4.2. Casas de recepción

Las casas brindan a los niños, niñas y adolescentes de la calle la oportunidad de contar con vivienda segura, alimentación, vestimenta, apoyo social, psicológico, educación y soporte legal.

Se inicia el proceso de reinserción escolar y familiar restableciendo lazos afectivos siempre y cuando el caso lo aconseje.

Se trabaja en terapias familiares e individuales para apoyar el reencuentro del niño con la sociedad, para que adquiera valores éticos y hábitos de vida. Este proceso dura entre seis meses y un año.

3.4.3. Aldea

En la aldea, los niños continúan este proceso de manera estable adquiriendo un verdadero compromiso consigo mismos y con la institución. Esto les permite adquirir valores éticos y crecer en todos los aspectos de su vida. Se los capacita y tecnifica para que sean capaces de llevar una vida positiva, independiente y autosostenible fuera de la Fundación, y así lograr una verdadera autonomía.

3.4.4. Unidad educativa

Cuenta con una infraestructura técnico humanístico para la educación de los niños de la aldea "Alalay", así como de las comunidades aledañas, en la localidad de Mecapaca.

3.5. ETAPAS Y NIVELES DE "ALALAY"

El programa se divide en dos etapas previas (trabajo de calle y bienvenida), una etapa de adaptación, tres niveles de crecimiento y una etapa de independización.

3.5.1. Trabajo de calle

Se acude a lugares más frecuentados por los niños. Es el primer contacto en busca de una relación amistosa, de confianza y seguridad. De manera sutil y con paciencia, se va conociendo sus necesidades y problemas, pero fundamentalmente se les da comprensión y cariño.

3.5.2. Bienvenida

Se desarrolla en el hogar, cuando el niño decide incorporarse a la "familia" Alalay, donde se trabaja para que el niño se sienta aceptado, escuchado, comprendido y querido.

3.5.3. Primera etapa: Adaptación

Se guía y acompaña al niño en el proceso de adquisición de hábitos de vida y en la importancia de contar con derechos, responsabilidades y obligaciones.

3.5.4. Segunda etapa: Cambio

En esta etapa, se desarrolla una estructura de convivencia, contención individual y grupal, así como una serie de actividades educativas, artísticas, laborales, deportivas, culturales y recreativas.

El plantel técnico junto a los niños, introduce pautas de convivencia que respetan y preservan.

Aquí es fundamental el modelo terapéutico integral que los ayuda en el reforzamiento individual, grupal y familiar.

Este período dura de cinco meses a un año, para luego pasar a la tercera etapa.

3.5.5. Tercera etapa: Crecimiento

La tercera etapa tiene un avance significativo dentro el proceso de reeducación. Esta etapa se desarrolla en la localidad de Huajchilla, en un espacio que posee una infraestructura con talleres técnicos (panadería, carpintería y textilería).

En la aldea conviven alrededor de 110 niños, niñas y adolescentes de ambos sexos distribuidos en cabañas, diferenciados por edad y género. En cada dormitorio viven tres niños como máximo y en cada cabaña 18 guiados por un educador (a).

El niño recibe el apoyo de un grupo multidisciplinario conformado por:

- Un (a) coordinador (a) de la aldea.
- Dirección terapéutica, conformada por dos terapeutas que dirigen las líneas de acción individual, grupal y familiar.
- Terapeutas y coterapeutas (A y B), encargados de la organización misma de las casas y de llevar adelante las actividades terapéuticas programadas diariamente en grupos de 8 niños como máximo.
- Coordinador de capacitación e inserción laboral.
- Coordinador del área social, quien se dedica a la reinserción y el seguimiento escolar, trabajo con familias, obtención de documentos legales, trabajos de extensión a la comunidad, desarrollo social del niño.
- Encargado de producción y comercialización de productos elaborados en talleres (micro empresas).
- Coordinador del área administrativa.
- Contabilidad.
- Asesor en el área espiritual.

3.5.6. Cuarta etapa: Independización

En esta etapa se impulsa al joven a independizarse y a ser autónomo en su proyecto de vida reforzando los valores y normas de convivencia y brindándole apoyo en la reinserción laboral y social.

3.6. ÁREAS DE INTERVENCIÓN DE LA FUNDACIÓN "ALALAY"

3.6.1. Trabajo social.

El trabajador social se encarga de llevar adelante el primer contacto con los niños, tarea habitualmente compleja porque la vida de la calle es realmente muy dura y los niños suelen tener una conducta defensiva. Al principio, incluso es difícil conocer sus verdaderos nombres y la situación de su familia. Ocultar estos datos o falsearlos es ciertamente su modo de protegerse o negar su vida anterior. Por esta razón, es muy importante esperar la decisión del niño de compartir su historia de vida.

El trabajador social inicia su trabajo compartiendo las inquietudes de los niños, disipando sus temores, haciéndoles ver que son tan importantes y valiosos como cualquier otro niño y que su condición de desamparo puede cambiar si se lo propone.

Una vez que se establece esta relación positiva, es posible obtener un informe preliminar de la situación del niño y elaborar un análisis situacional que guía gran parte de las acciones a lo largo de su vida en la Fundación Alalay.

Entonces el trabajo social, es una suerte de bisagra entre el niño y su entorno social y todas las tareas apuntan a ello. Por eso, una segunda parte de este trabajo es la reinserción escolar. Esta tarea implica la coordinación y gestión social que busca inscribirlos en escuelas, evaluar el grado correspondiente, asumir la responsabilidad institucional respecto a la dotación de material escolar, uniformes y el cumplimiento de sus labores escolares. También se aboca al seguimiento escolar tanto dentro como fuera de la Fundación Alalay en coordinación con el área de apoyo escolar (profesores de apoyo, educadores y voluntarios, como la escuela misma para conocer la situación escolar de cada niño).

El trabajo social busca la reinserción familiar, porque se piensa que la familia es el núcleo afectivo fundamental; la vida en familia es la situación deseable, la vida en la calle es una situación extraordinaria. Cada niño es un mundo, por eso, hay quienes no pueden volver a su hogar simplemente porque no lo tienen. En otros casos, esto no es posible no sólo porque los niños lo rechazan, sino porque no es recomendable. Pero como efecto del proceso de abordaje en Alalay, hay muchos casos en que son los propios niños quienes desean volver a su hogar. Para ello, se realiza un largo trabajo con los padres hasta resolver los conflictos que motivaron la fuga de sus hijos y reconstruir los lazos afectivos.

Todo este trabajo, sumado a la naturaleza "abierta" de las casas, confiere un carácter especial a la admisión y permanencia de los niños en el Programa Alalay (info@alalay.org., 2007).

3.6.2. Salud

Todos los niños participantes del programa reciben atención médica desde el momento en que ingresan a la casa de recepción.

En primera instancia, se realiza una evaluación médica obligatoria a todo niño que ingresa a Alalay. Cada casa lleva la ficha médica de cada niño, donde se adjunta información relativa a enfermedades, tratamiento y evaluaciones.

En el área de salud preventiva, se apoya a los niños con seminarios enfocados a salud sexual y reproductiva, infecciones de transmisión sexual e higiene personal

Entre las enfermedades más comunes que se tratan están:

- Tuberculosis.
- Hepatitis.
- Enfermedades respiratorias.
- Enfermedades venéreas.
- Dermatológicas.
- Salmonelosis — Tifoidea.
- Neurológicas.

Estas enfermedades son tratadas en centros hospitalarios públicos de la comunidad. También se brinda a los niños atención dental u odontológica en coordinación con consultorios y centros de salud.

3.6.3. Psicología

En el área psicológica, se establecen tres niveles de intervención de acuerdo con una suerte de etapas por las que atraviesa el niño: etapa de pre adaptación a las normas de convivencia, hábitos, actividades y responsabilidades dentro del hogar; primera etapa en la que se efectúa una profundización de su historia de vida, hipótesis de diagnóstico y plan terapéutico a seguir, y segunda etapa en la que se hace un riguroso seguimiento a cada uno de los casos.

Durante todo este proceso, se emplean diversos instrumentos: por una parte, los seminarios de profundización o los coloquios como alternativa de intervención para determinadas problemáticas que se presentan en el proceso de cambio y, por otra parte, los grupos terapéuticos con una duración de tres días:

- ✓ Grupo temático (presentación y definición teórica del tema de la semana).
- ✓ Grupo extenso (relación del tema respecto a los niños y su contexto, con el fin de lograr una reflexión interna).
- ✓ Grupo de apoyo (el grupo se convierte en apoyo para cada uno de sus miembros).

En este proceso, apoya y participa todo el equipo técnico a fin de alcanzar los objetivos del programa.

3.6.4. Educación

El mayor esfuerzo del trabajo educativo se concentra en la reinserción escolar. Se inicia motivando al niño a aprender, a relacionarse con otros niños y a que se interese por continuar sus estudios. Este trabajo previo hace posible que el niño tome la decisión de volver a la escuela con una actitud positiva hacia ella. Al mismo tiempo, el hogar le brinda apoyo escolar a través de un trabajo diario de orientación, enseñanza y nivelación.

La totalidad de los niños atendidos en el programa Alalay asisten a escuelas públicas situadas en las inmediaciones de las casas de recepción y aldea, con el fin de que éstos se integren a grupos de pares distintos de los de la calle. De esta manera, se les facilita una adaptación paulatina a las exigencias de la sociedad. Los costos son subvencionados por Alalay.

3.6.5. Programas educativos

Semanalmente, se dan clases basadas en los siguientes programas educativos:

- > Programas de nivelación y aprestamiento escolar para aquellos niños que ingresan a la escuela ya avanzado el año escolar.
- > Programas culturales — visitas a centros de interés cultural, paseos educativos, pintura, música, teatro.
- > Programas recreativos y deportivos.
- > Talleres alternativos de formación, como pintura en tela, pulseras en hilo, tarjetería, adornos.
- > Programas de prevención en uso indebido de drogas y uso del tiempo libre.

Programas pre-laborales y de capacitación técnica tres veces por semana, con una variedad de alternativas, como pintura en tela, bordado, tejidos, cerámica y otros.

- Actividades formativas no curriculares.

En general, todas las casas cuentan con el siguiente personal que conforman el equipo clínico:

- Una coordinadora.
- Una trabajadora social.
- Una psicóloga.
- Un médico.
- Educadores (dos por cada hogar, cabaña en el caso de la aldea, que trabajan por turnos de semana).
- Una cocinera.
- Un portero en el caso de la Aldea de Huajchilla.
- Voluntarios de diferentes nacionalidades (info@alalay.org, 2007)

CAPÍTULO IV

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN "TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA AUTOVALORACIÓN"

4.1. FUNDAMENTACIÓN

A partir de un análisis efectuado sobre el origen de la autovaloración, se distinguen dos causas:

- La observación de uno mismo.
- La asimilación e interiorización de la imagen y opinión que los demás tienen y proyectan de nosotros, especialmente las personas más significativas como los padres, maestros y educadores.

La interacción social es un lugar privilegiado para su génesis.

En este sentido, se ha elaborado una serie de ejercicios encaminados al aspecto cognitivo plasmado en el autoconcepto y autoimagen, hacia el desarrollo de la dimensión efectiva y valorativa expresada en la autoestima y hacia el cultivo de la autovaloración.

4.2. OBJETIVO

El objetivo general del presente programa es:

- Mejorar la autovaloración de los niños de 9 a 12 años de edad .

4.3. NÚMERO DE ACTIVIDADES

La cantidad de actividades se dividen de acuerdo a las estrategias:

La estrategia del reflejo, consta de ocho ejercicios (cada sesión un ejercicio con una duración de 45 a 50 minutos), el primer ejercicio consta de cinco actividades, el segundo de seis, el tercero de tres, el cuarto de siete, el quinto consta de siete actividades, el sexto de cinco, el séptimo de seis y el octavo ejercicio consta de cinco actividades. En total se desarrollan 44 actividades en la estrategia del reflejo.

La estrategia de la autoinstrucción consta de tres técnicas: la técnica del autoespejo (cinco ejercicios con 11 actividades), la técnica de autoinstrucción (dos ejercicios con 12 actividades) y la técnica de inoculación (tres ejercicios con 19 actividades). En total se desarrollan 42 actividades en esta estrategia.

La estrategia de dramatización consta de un ejercicio con nueve actividades. En total se desarrollan 11 actividades en esta estrategia.

La estrategia del modelado consta de tres técnicas: La técnica de acción participativa (dos ejercicios con diez actividades), la técnica de acción no participativa (un ejercicio con seis actividades) y la técnica de acción encubierta (un ejercicio con seis actividades). En total se desarrollan 22 actividades en esta estrategia.

4.4. METODO

El método que se desarrolla durante las sesiones es participativo.

4.5. EVALUACIÓN

La efectividad del programa se valida con la aplicación de la prueba de autovaloración.



4.6. DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS

4.6.1. ESTRATEGIA DEL REFLEJO

Consiste en reflejar las cualidades, capacidades y competencias que observamos en el niño. El niño tiene la necesidad de encontrar a otras personas que le reflejen un conocimiento objetivo de sí mismo en el aspecto positivo.

4.6.2. OBJETIVOS

- Lograr que los niños asimilen mensajes positivos con relación a sus habilidades, cualidades y capacidades.
- Incentivar una comunicación abierta con sus compañeros y grupo de pares.
- Manifestar cualidades positivas de sí mismos.
- Fomentar una comunicación sincera en la comunidad.
- Despertar sentimientos positivos de sí mismos.
- Lograr que se conozcan a sí mismos.

Primer ejercicio

- 1) Invitamos a todo el grupo a sentarse en círculo.
- 2) Exponemos en que va a consistir la actividad. Pediremos a un niño voluntario que se siente en el medio y a continuación todos los niños, le expresarán alguna cualidad positiva que hayan observado en él desde que lo conocen.
- 3) Solicitamos que salga un voluntario. Le agradecemos y le indicamos que situado en el centro escuche los mensajes amistosos que le envíen sus compañeros. Si hace falta, puede darse la vuelta para escuchar el mensaje. El niño que está en el centro se limitará a escuchar sin hacer ningún comentario, ni agradecer, ni replicar lo que oiga.

4) Animamos a todos los presentes a manifestarle al niño que escucha en medio alguna cualidad o algún comportamiento positivo que hayan observado en él. Se recomienda encarecidamente que le hablen tuteándole y dialogando con él directamente y mirándole a los ojos, a fin de que la comunicación sea efectiva y penetrante.

Mientras se producen las intervenciones, nosotros podemos anotar en nuestro cuaderno personal de observaciones o en el registro individual, todas las cualidades y conductas favorables.

No conviene en modo alguno señalar algún aspecto negativo del niño a quien le hablan. Cortaremos cualquier desliz que se produjera en este sentido.

5) Cuando hayan terminado todas las colaboraciones, le sugerimos al niño interpelado que se despida y retire. Es un momento propicio para corroborar lo que le dijeron todos.

Segundo ejercicio

Este ejercicio resulta atractivo para los niños por la movilidad, emoción y novedad.

1) Les pediremos a los niños que formen dos filas paralelas de sillas encaradas por parejas, pero con cierta distancia respecto al par de sillas más cercano, a fin de que no molesten a sus vecinos cuando se sienten.

2) Indicamos que ocupen las sillas. Si no fuera par el número de niños, nos integraríamos nosotros en la fila. Explicamos que durante dos minutos se pregunten por pareja y se responda este interrogante: ¿Qué ves de bueno en mi forma de ser? Les sugerimos que sean sinceros, abiertos y comunicativos. Que no se limiten a decirle que es simpático, sino que le señalen conductas donde se vio su bondad y sus capacidades intelectuales, artísticas y deportivas, etcétera.

3) Pasados los dos minutos, les invitamos a los niños de una hilera a que se levanten y se desplacen en la misma dirección a la silla inmediata de la derecha, de modo que se formen nuevas parejas de interlocutores. El último

de la fila se incorpora a la primera silla que ha quedado vacante. Ahora se produce el mismo diálogo anterior con la misma pregunta que mutuamente se formulan y contestan.

4) Transcurrido el tiempo prefijado, se intercambian de nuevo las parejas en el mismo orden hasta que el primero llegue al final de la hilera.

5) Finalmente, nos sentamos todos y evaluamos el ejercicio: ¿Nos gustó? ¿Nos conocemos un poco mejor a nosotros mismos? ¿Sabía cada uno que poseía las cualidades que le expresaron?

6) Les animamos a recordar siempre la imagen que sus compañeros les reflejaron.

Tercer ejercicio

1) Pedimos a los niños que durante unos minutos de silencio piensen en una o dos cualidades relevantes de su carácter. Les invitamos a que sean abiertos y comunicativos.

2) A continuación, les invitamos a que digan en voz alta y con decisión y seguridad "me siento feliz de ser..." la cualidad antes pensada. Después de cada afirmación individual, rogamos a todos los presentes que corroboren y confirmen la verdad que acaba de manifestar el niño aportando algún hecho o conducta que lo avale. Si en algún caso no hubiera confirmación o testimonio de otros niños, nosotros como animadores aduciremos alguna constatación personal.

3) Cerramos la sesión agradeciendo la sinceridad y cordialidad de todos. Si el tiempo de la sesión impidiera la exposición de todos, seguiremos el ejercicio en posteriores encuentros.

Cuarto ejercicio

1) Los niños se reunirán en grupos de cuatro o cinco.

2) A cada integrante del grupo se les repartirán tarjetas en la que estará escrita:

a) Mi nombre.

- b) Lo que me gusta de mi compañero (a).
- c) Qué siento ante lo que dijo de mí, mi compañero (a).
- 3) Les pediremos que en completo silencio escriban en la tarjeta algunas cualidades positivas que conozcan de un compañero de grupo y luego se la entreguen al interesado. Nunca escribirán defectos. De forma idéntica, se procederá con los restantes miembros de su grupo, sin exceptuar a ninguno.
- 4) Después, uno por uno va leyendo ante todo su grupo, lo que escribieron en la tarjeta.
- 5) Luego le entregan la tarjeta a cualquier compañero de grupo que procurará leer y comprender todas las palabras escritas.
- 6) Se sitúan todos en un gran círculo y cada uno lee en voz alta la tarjeta citada del compañero.

Quinto ejercicio

- 1) Se distribuyen los niños en grupos de seis o siete.
- 2) Les repartimos una hoja a cada uno y les pedimos que escriban su nombre con letras mayúsculas, en la parte superior y que lo pasen a su compañero de la derecha.
- 3) Éste escribirá con letra muy clara, algunas cualidades buenas que conozca del titular de la hoja. Podemos decirles que disponen de dos o tres minutos para escribir. Conviene que todos terminen al mismo tiempo.
- 4) Daremos una señal para que cada uno pase de inmediato la hoja al compañero de su derecha y se siga la misma secuencia, y así sucesivamente hasta completar el número de componentes del grupo.
- 5) Al final, cada hoja volverá a las manos de su titular que leerá cuanto le escribieron sus compañeros.
- 6) Seguidamente se intercambian sus hojas y cada uno redacta un resumen de todo lo que está escrito en la hoja que acaba de recibir encabezando con este titular: **ASÍ VEO A MI COMPAÑERO.**
- 7) Luego se sitúan todos en círculo y cada uno lee en voz alta el resumen que ha escrito de su compañero. Al terminar la lectura, se lo entrega al titular.

Aquí finaliza la sesión. Debemos fotocopiar las hojas de los niños porque nos servirá para el ejercicio siguiente.

Sexto ejercicio

- 1) Habremos preparado una ficha personal de cada niño, con su nombre, una descripción de sus cualidades y algunas habilidades o destrezas. A cada hoja le pondremos un número visible. Para evitar el trabajo de confeccionar las hojas, podemos utilizar las fotocopias del ejercicio anterior, con tal de que borremos el nombre de su titular.
- 2) Expondremos todas las hojas a lo largo de la sesión y pediremos a todos que las lean en silencio y que en secreto anoten en su cuaderno el nombre a quien corresponde esa ficha numerada. Abrimos una competición para ver quién consigue más aciertos.
- 3) Transcurrido el tiempo que juzguemos suficiente, recogemos las hojas expuestas y nos sentamos en círculo.
- 4) Presentamos una hoja cualquiera y preguntamos: ¿a qué nombre corresponde la hoja? Escucharemos todas las respuestas y acto seguido relevaremos la identidad verdadera de su titular, mientras cada uno registra su acierto. Haremos lo mismo con las restantes hojas.
- 5) Finalmente, cada niño declara el número de aciertos que obtuvo. Felicitamos a todos, especialmente a quienes lograron mayor cantidad de aciertos.

Séptimo ejercicio

- 1) Repartimos a cada niño una hoja y un papelito en el que deben escribir con claridad su nombre.
- 2) Se recogen todos los papelitos doblados y los depositamos en una bolsita.
- 3) Luego los niños van retirando un papelito al azar manteniendo un riguroso secreto. Leen el nombre escrito en él. Después, empiezan a redactar un mensaje en la hoja dirigido a la persona que sólo él conoce. Será como una carta breve, encabezada por un saludo donde aparecerá con letra muy clara

el nombre del destinatario. El contenido de la carta debe resaltar los comportamientos valiosos que observaron en él o ella. Al pie de la carta o el mensaje deben poner el nombre del autor, con letra muy legible.

4) Transcurrido el tiempo prudencial para la redacción de estos mensajes, los recogemos todos sin excepción y procedemos a la entrega de cada carta a su destinatario. Deben leer y volver a leer el mensaje percatándose bien del sentido de este. Les indicamos que den vuelta a la hoja y escriban como título: RESPUESTA. Seguidamente, redactarán su impresión y agradecerán la carta.

5) Recogidas otra vez todas las respuestas, las distribuimos a los autores de la carta que las puedan leer de manera privada.

6) Reunimos de nuevo todas las hojas, las devolvemos a sus destinatarios y les decimos que las conserven discretamente porque son un pequeño tesoro.

Octavo ejercicio

1) Entregamos a cada niño un cuestionario para que llene con letra muy clara los siguientes datos:

- Nombre.
- Qué parte de todo tu cuerpo te gusta más.
- Qué es lo que más te gusta realizar.
- Qué te gustaría ser cuando seas adulto.
- Con quien te identificas más.
- Qué es lo que más sabes hacer bien y mejor.

2) Les invitamos a unirse por parejas y en pocos minutos deben preguntarse uno al otro leyendo y explicando el contenido del cuestionario que acaban de completar. Luego, le entregan el cuestionario al compañero.

3) Damos una señal para que cada pareja se reúna con otra pareja, y uno tras otro presenta su compañero ante los demás leyendo o consultando el cuestionario que obra en su poder.

- 4) Damos una señal nueva para que las dos parejas se unan a otras y se vuelvan a presentar como en el punto anterior.
- 5) Luego, reunimos a todo el grupo en círculo para que cada niño haga la presentación de su compañero. Aquí termina la sesión.

En los ocho ejercicios descritos, los mismos compañeros empiezan a actuar como un espejo positivo, que proyecta una imagen valiosa.

4.6.2. ESTRATEGIA DE LA AUTOINSPIRACIÓN

El propio niño debe fabricar por su cuenta en su imaginación y en su intelecto la percepción de sí mismo.

4.6.2.1. OBJETIVOS

- Contar su vida con estima y agrado.
- Describir buenas acciones y conductas en su diario vivir o las que recuerde.
- Redactar hechos e historias de sus vidas que le causen satisfacción.
- Demostrar la fuerza de la autoverbalización.
- Defender pequeños ideales.

A continuación se presentan algunas técnicas que ayudan a lograr estos objetivos.

A. EL AUTOESPEJO

Reviste diversas formas: diario personal, carta, historieta, anuncio de sí mismo y película de su vida.

1) Diario personal

Pedimos a los niños que redacten un breve diario personal con estas características:

- a) En principio, tendrá una duración de siete días.
- b) Anotarán cada día una o varias obras buenas que hayan realizado durante la jornada.
- c) En dicha anotación detallarán ¿qué hice?, ¿dónde lo hice?, ¿cuándo?
- d) Solicitamos que lo escriban antes de acostarse, en un momento de silencio y concentración interior.
- e) El día convenido, todos nos colocamos en círculo. Cada uno lee su diario o una parte de este. Si alguno tuviera reparo de leerlo, le pediremos que nos autorice a leerlo nosotros ante el grupo de forma anónima sin citar a su autor.
- f) Leemos diarios de toda la semana y de todos los niños.

2) La carta

Cada niño redacta una carta dirigida a un destinatario imaginario o real, que puede ser un familiar, un profesor, amigo, etc. El contenido de la carta es la descripción de algunas conductas buenas o pequeños éxitos conseguidos por el propio niño.

Si el destinatario es real, se le puede entregar la carta directamente quedando a la espera de una posible respuesta. Si el destinatario es imaginario, la carta se distribuye al azar entre los compañeros, que después de leerla deben escribir una breve apostilla expresando su impresión.

Finalmente, vuelve la carta a manos de su autor.

3) La historieta

Escriben un relato de los hechos sucedidos en su vida o inventados donde cuenten acciones y aventuras buenas, cuyo protagonista será el propio niño. Les sugerimos que escriban con lujo de detalles sus comportamientos ideales y les subrayamos que será más valorada la redacción que se ciña más al entorno en que ellos viven.

Como protagonistas conviene que se expresen en primera persona. Les pediremos por cada día un capítulo durante una semana. Posteriormente, se leen en grupo las historias.

4) Anuncio de sí mismo

- a) Recordamos a los niños que en los periódicos salen anuncios ofreciendo un puesto de trabajo altamente retribuido a aquella persona que posea las cualidades requeridas. Otras veces es una persona la que se ofrece y presenta. A partir de estos ejemplos, cada niño debe confeccionar un anuncio de sí mismo para un periódico, en el cual describirá sus capacidades y cualidades personales.
- b) Transcurrido el tiempo necesario para su redacción, formamos un gran círculo y se ponen en común todos los anuncios.

5) Película

Decimos a los niños, que vamos a suponer que la productora de cine más famosa del mundo quiere rodar una película sobre la vida de cada uno de ellos. Con este fin, se les pide que escriban todos los hechos e historias buenas que hayan realizado a lo largo de su vida y que inventen un título para su película. Además pueden realizar algún dibujo, si quieren.

Después se leen en grupo y finalmente ante todo el grupo.

B. LA AUTOINSTRUCCIÓN

Se emplea el lenguaje interior para desarrollar el autoconcepto. La persona entabla un diálogo consigo misma en el cual se dice y se explica el valor y las aptitudes que ve en su propio ser.

Es sabido que la persona cae progresivamente bajo el dominio del lenguaje encubierto. De manera inconsciente, pronunciamos palabras mentales que expresan nuestra forma de vernos reflexivamente. Nos decimos, por ejemplo: "yo soy amable, servicial", "soy estudioso", "soy sincero y digo siempre la verdad", "soy inteligente".

Explicamos a todo el grupo la fuerza secreta de la autoverbalización. También relatamos casos personales donde se ve claramente la influencia positiva o negativa de la autoimagen.

Para ello hacemos lo siguiente:

1. Actuamos como modelos. Pedimos que nos observen atentamente. Voy a decirte que soy una persona estudiosa, que soy un buen estudiante. Me siento en un pupitre ante todos, y al abrir un libro digo en voz alta: "Me gusta estudiar, me gusta conocer cosas nuevas, soy un buen estudiante".

Estudio un minuto en silencio y repito aquellas palabras en voz baja. Estudio otro minuto y vuelvo a pronunciarlas en voz imperceptible y acompañándome de gestos expresivos.

Repito varias veces aquella frase sin mover los labios, solo mentalmente y con algún leve ademán.

2. Les pedimos a los niños que sigan nuestra instrucción y se dispongan a imitar nuestro ejemplo:

Siéntense correctamente. Abran su libro. Digan con voz normal la misma frase: "Me gusta estudiar, me gusta conocer cosas nuevas, soy un buen estudiante".

Estudien durante un minuto. Pronuncien de nuevo la frase en voz baja y muy despacio.

Sigan estudiando. Repitan la frase sin voz, sólo con gestos.

Insistan diciendo mentalmente las últimas palabras "Soy buen estudiante".
Estudien. Relájense.

3. Ahora repetirán toda la secuencia por su propia cuenta, sin escuchar ninguna instrucción nuestra.

4. Hemos terminado la experiencia. ¿Quiere alguien decir cómo se sintió?

Para seguir con la técnica de autoinstrucción, nos señalamos cinco facetas del autoconcepto: soy responsable, soy agradecido, soy cuidadoso, soy colaborador y soy libre.

a) Entregamos a los niños una hoja. A continuación deben escribir con letra mayúscula el aspecto personal que se tratará: SOY RESPONSABLE.

Después, les sugerimos que redacten varias frases muy breves, similares a estas: "yo soy responsable, yo cumplo mis promesas, yo realizo las tres tareas que me encargan, ayer fui responsable, hoy estoy siendo responsable".

b) Ahora les invitamos a que las reciten en voz baja, pero que sean perceptibles para ellos mismos, dos o tres veces.

c) Cierran los ojos y las recitan de memoria en su pensamiento o lenguaje interno, sin ningún movimiento exterior. Se puede hacer esto en cinco minutos.

d) Pedimos que por la noche se pongan ante un espejo estando completamente aislados y se miren en él repitiendo las cinco frases, así como otras similares que les salgan espontáneamente.

e) Luego, realizamos todos los procedimientos anteriores con las cuatro fases que faltan.

f) Al final de la semana, evaluamos los resultados. Cada niño responde este breve cuestionario:

¿Te acordaste de practicar las frases: "soy responsable, soy agradecido, soy cuidadoso, soy colaborador y soy libre"?

¿Sientes tú que eres una persona valiosa?

¿Cómo te sientes al hablarte ante el espejo?

¿Cómo te sientes al repetir esas frases?

¿Te es difícil mirarte al espejo o repetir esas frases?

¿Estás dispuesto a repetir todos los días esas frases?

Tu nombre.

Fecha.

C. INOCULACIÓN

A continuación se presentan dos instantes de esta estrategia psicológica.

1. De forma oral o escrita, se le administra al niño una creencia negativa con argumentos debilitados.
2. La persona aludida debe refutar la interpelación anterior defendiendo su punto de vista con todos los argumentos a su alcance. De esta manera, se fortalecen sus convicciones y se consolidan sus creencias.

Su aplicación en la formación del autoconcepto consiste en lo siguiente:

- 1) Repartimos una hoja a cada niño.
- 2) Deben escribir el inicio de una carta brevísima, dirigida a un compañero en abstracto, en general, sin nombrar a nadie en concreto. A continuación con dos o tres frases cortas le acusan de un defecto sin dar argumentos que lo confirmen.

- 3) Seguidamente, recogemos todas las acusaciones personales y las distribuimos a todos los niños procurando que no recaigan en las mismas manos.

En este momento, deben proceder a redactar una autodefensa. Deben defenderse lo mejor que puedan recurriendo a cuanto argumento recuerden y de la manera más segura y rotunda, afirmando su autoimagen positiva contraria al defecto.

La acusación recibida la interpretan como un desafío que les subleva y les concita a una autoestimación indiscutible.

- 4) Terminado el ejercicio, nos ubicamos en círculo y pasamos a leer los escritos de esta manera: el investigador lee la acusación del niño que tiene a su derecha, quien recupera el papel y lee su defensa.

Luego, le pedirá la hoja escrita al compañero de su derecha y leerá su acusación. Después, le devolverá el escrito al vecino para que recite su autodefensa, y así sucesivamente.

Oportunamente, les recomendamos que lean su defensa con voz segura y enérgica.

Este ejercicio de inoculación imprime una autoimagen en el niño. Si se repite adecuadamente y se refuerza con otras estrategias, su eficacia será mayor.

Otro ejercicio de inoculación es el siguiente:

1. Avisamos a todo el grupo que dentro de unos minutos un compañero les denunciará por incompetentes, inútiles e incapaces de hacer algo provechoso. Deben preparar una autodefensa escrita demostrando que

poseen destrezas y habilidades útiles y valiosas, por lo tanto, que son personas dignas de respeto.

Como ayuda para la preparación de su autodefensa, les damos a conocer varias destrezas y habilidades:

- Yo sé escribir a máquina.
- Yo sé fregar bien los platos.
- Sé hacer la cama.
- Sé cortarme las uñas.
- Sé contar una adivinanza.
- Sé contar un chiste.
- Sé hacer una poesía.
- Yo sé coser un botón.
- Sé tocar un instrumento musical.
- Sé forrar un libro.
- Sé preparar una ensalada.
- Sé situar los puntos cardinales.
- Yo sé bailar.
- Yo sé relatar un cuento.
- Yo sé dibujar un mapa.
- Sé montar en bicicleta.

2. Concedemos un tiempo prudencial para redactar su defensa.

3. Se escribe el nombre de cada uno de los niños en un papelito y se lo coloca en una bolsita Posteriormente cada niño saca un papelito y se lo guarda. Brevemente, prepara dos o tres frases acusatorias de incapacidad e inutilidad al niño que le tocó.

4. Todos se colocan en círculo y el investigador da la palabra a cualquiera para que formule su denuncia señalando al acusado. Tiene ahora la palabra el interpelado que hará su autodefensa escrita.

Les pedimos que afirmen sus destrezas con la mayor convicción y con voz rotunda. A continuación le preguntamos al acusador si le impresiona la defensa y se retira su denuncia.

5. Después que todos intervinieron de la misma forma, les sugerimos que en una hoja dibujen un árbol con troncos, raíces y ramas que ocupe toda la página.

En el tronco, cada uno escribe su nombre con letras mayúsculas y bien legibles. En cada raíz, anotan una habilidad suya y en cada rama un éxito que hayan obtenido a lo largo de su vida en cualquier aspecto.

Pueden utilizar colores, siempre que las palabras escritas, se vean muy claras.

6. Cada niño cuelga su árbol en la pared.

7. Todos los niños observan los árboles durante unos minutos.

8. Concluimos preguntando sentimientos que experimentaron durante todo el ejercicio.

4.6.3. ESTRATEGIA DE DRAMATIZACIÓN

4.6.3.1. OBJETIVOS

- Lograr que los niños dramaticen un papel positivo.
- Lograr que los niños muestren aptitudes teatrales.

Se realizan las siguientes dinámicas:

1. A cada niño se le asigna un papel positivo que habrá de representar.
2. Le recomendamos que imagine el comportamiento del personaje que interpretará.
3. Le pedimos que se identifique con dicho papel, que se centre, absorba y viva la identidad de éste.
4. Cuando se origina este proceso interno en el niño, se opera un cambio de actitud hacia sí mismo, de su autoimagen.

5. Los personajes positivos a interpretar son: servicial, amable, cortés, sonriente, comunicativo, atento, responsable, agradecido, generoso, creativo, estudioso, sincero, puntual y humorista. Si lo desean, pueden inventar otros personajes.
6. Explicar el contenido de cada personaje.
7. Luego, pedimos que se reúnan por grupos y preparen un argumento para escenificarlo ante la sesión, donde cada uno presentará el personaje que le corresponde.
8. La actuación deberá durar un mínimo de cinco minutos y un máximo de diez.
9. Este ejercicio tiene una duración de una semana, para crear un clima progresivo y de interiorización de su personaje.

4.6.4. ESTRATEGIA DEL MODELADO

4.6.4.1. OBJETIVOS

- Lograr que los niños identifiquen modelos.
- Conseguir que todos se llamen por sus propios nombres y no por sobrenombres.
- Lograr que escuchen y respeten los deseos de los demás.
- Conseguir que expresen sentimientos y pensamientos positivos.

Se aplican las técnicas del modelado participativo, modelado no participativo y modelado encubierto.

A. Técnica de acción participativa

El modelo debe ser real y estar presente. El niño lo ve, lo oye, dialoga con él y se desarrolla una relación interpersonal.

1. Presentación de un testimonio personal.

- a) Esto supone que la persona tenga una actitud de apertura y comunicación profunda con los niños.
- b) Debe compartir su vida y emociones con veracidad.
- c) Procurar que la presentación del testimonio sea ágil y atractiva a fin de obtener la atención de los niños, la fijación de imágenes intensas y su empatía con los sentimientos del que relata.
- d) Luego, el invitado debe preguntar: ¿Quién de ustedes tiene alguna experiencia similar a la mía?
- e) Los niños pueden aportar sus propios testimonios.
- f) Seguidamente, la persona que está dando el testimonio valorará y elogiará esa cualidad que poseen los niños.

2. Personas invitadas

- a) Presentación de la persona invitada.
- b) Saludo de la persona invitada.
- c) Lluvia de preguntas de parte de los niños acerca de su vida, sus experiencias, su biografía.
- d) Intervención del investigador para resaltar los éxitos, el prestigio del invitado.
- e) Motivar a los niños a que manifiesten alguna experiencia relacionada con la exposición que hizo el modelo; que expresen si les gustaría y si se sienten capaces de imitarle ahora y en el futuro.

3. Técnica de acción no participativa.

Son muchos los personajes modélicos inaccesibles en su presencia viva y real ante los ojos de los niños. Su desconocimiento sería una pérdida inexcusable en la maduración personal de los niños.

Se hablará de una figura conocida:

- a) Exposición hablada de los rasgos más valiosos del modelado.
- b) Explicamos las consecuencias favorables de fama, felicidad e influencia que obtuvo el modelo.
- c) Los niños manifiestan sus emociones y opiniones sobre el modelo.
- d) Les decimos que son capaces de imitarlo.
- e) Les pedimos que lean la biografía del personaje y escriban un resumen de los aspectos más ejemplares. Terminan la redacción con un comentario escrito.
- f) Mostramos fotografías sobre el modelo.

Comentamos sus impresiones y sobre todo sus impulsos y sus posibilidades de reproducción, aunque sea en una mínima parte en su vida actual.

C. Técnica de acción encubierta

Esta técnica consiste en lo siguiente:

- a) Pedimos al niño que busque un modelo prestigioso para él.
- b) Le sugerimos que entorne los ojos e imagine a su modelo realizando la actitud o conducta positiva.
- c) Que lo sitúe en un lugar con detalles ambientales bien concretos.
- d) Que observe con la imaginación el comportamiento ideal del modelo.
- e) Acto seguido, que intuya la satisfacción que experimenta el modelo y los beneficios que obtiene por su comportamiento.
- f) Finalmente, el niño imagina que se acerca al modelo y conjuntamente con él imita su actitud. Después, recibe la alabanza del propio modelo.

Un aspecto primordial a tener en cuenta es la vivencia de una relación afectiva intensa de la persona con el modelo que representa en su

imaginación. Si no hay amor, si él no se siente atractivo, afectuoso y se queda solo en la visión fría del modelo, la influencia no será duradera (Alcántara 1993).

CAPÍTULO V MÉTODO

I. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación del presente estudio es experimental (se somete a prueba la variable independiente). El diseño es cuasiexperimental con prueba y posprueba y grupos intactos (uno de ellos de control).

La simbología del diseño tiene el siguiente esquema:

G E	01	X	02
G C	03		04
Grupo de sujetos	Pretest	Tratamiento	Postest
	(Previo tratamiento)	Estímulo o condición experimental	(Posterior al tratamiento)

Esto significa que a ambos grupos se les aplica la pre-prueba, posteriormente al primer grupo se le administra el tratamiento y, finalmente se aplica a ambos grupos la pos-prueba después del tratamiento (Sampieri 2003: 260).

II. VARIABLES

En la presente investigación, las variables de trabajo son: La autovaloración y el programa "Técnicas y estrategias para el mejoramiento de la autovaloración".

A. DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES

Variable dependiente: autovaloración.

La autovaloración está dada por la valoración externa que proviene de otras personas u otras fuentes. (Crespo 1998: 63, en Villca 2002: 30). A partir de ello se desarrolla la autovaloración de uno mismo.

Este proceso permite que los niños construyan su propio valor. De ese modo, mejoran o disminuyen su autovaloración. En la presente investigación se toman en cuenta las siguientes áreas: área personal, (conceptos, creencias y sentimientos de sí mismos), área escolar (retroalimentación que reciben los niños en la ejecución de tareas, actividades, habilidades de comunicación, en su medio escolar), área familiar (expresión y manifestación de necesidades, expectativas, logros con relación a su esfera familiar), área social (retroalimentación que reciben de la interacción personal con sus pares u otras personas) (Requena 1995: 45).

Variable independiente: Programa de intervención "Técnicas y estrategias para el mejoramiento de la autovaloración"

Este programa fue diseñado por José Antonio Alcántara, psicólogo español. Contiene cuatro estrategias (del reflejo, de la autoinspiración, de dramatización y de modelado), técnicas y ejercicios orientados al aspecto cognitivo de la autovaloración. El programa se desarrolla de acuerdo con las sugerencias y los ejercicios planteados siguiendo los pasos sin ninguna alteración, excepto la de incluir en cada sesión dinámicas relacionadas con la estrategia.

B. DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LAS VARIABLES

Variable dependiente: autovaloración

DIMENSIÓN	INDICADORES	MEDIDORES	ESCALA	INSTRUMENTOS
PERSONAL	Respuestas al test de autovaloración. Opiniones sobre sí mismo	Presencia Tipos de concepto. Frecuencia. Nivel.	Sí. NO. No estoy seguro. Adecuada. Inadecuada.	Test de autovaloración.
SOCIAL	Respuestas al test de autovaloración. Expresión de los elementos de criterio de la evaluación social sobre sí mismo	Relación de niños con su medio. Tipos de concepto. Frecuencia. Nivel.	Sí. NO. No estoy seguro. Adecuada. Inadecuada.	Test de autovaloración.
FAMILIAR	Respuestas al test de autovaloración. Expresión de los elementos de criterio de la evaluación familiar sobre sí mismo	Relación de niños con su familia. Tipos de concepto. Frecuencia. Nivel.	Sí. NO. No estoy seguro. Adecuada. Inadecuada.	Test de autovaloración.
ACADÉMICA	Respuestas al test de autovaloración. Expresión de los elementos de criterio de la evaluación escolar sobre sí mismo	Relación de niños con el ámbito escolar. Tipos de concepto. Frecuencia. Nivel.	Sí. NO. No estoy seguro. Adecuada. Inadecuada.	Test de autovaloración.

Variable independiente: programa de intervención "Técnicas y estrategias para el mejoramiento de la autovaloración"

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DIMENSIÓN	INDICADOR	INSTRUMENTOS
Programa de intervención	COGNITIVO	PERSONAL FAMILIAR ACADÉMICA SOCIAL	Constructos cognitivos de esquemas personales con relación a su autovaloración.	Programa de intervención "Técnicas y estrategias para mejorar la autovaloración".

III. POBLACIÓN Y SUJETOS

En la presente investigación, se trabajo con una población de niños de la aldea "Alalay", cuyas edades oscilan entre 9 y 12 años de edad (cabaña B, con una población de 14 integrantes). Los niños siguen un programa y horarios establecidos para el diario vivir (véase anexo C1). La muestra es no probabilística y su tamaño es de 12 niños: 6 niños que integran el grupo experimental y 6 niños el grupo control.

La selección de niños de estas edades se sustenta en la tercera etapa del desarrollo cognitivo "piagetano" (aproximadamente entre los 7 y 12 años de edad), durante la cual los niños desarrollan el pensamiento lógico, pero no el abstracto. Poseen una mejor comprensión de los conceptos espaciales, la causalidad, la categorización, la conservación y del número. También poseen la capacidad cognitiva para formar sistemas de representaciones: autoconceptos amplios e inclusivos que integran diferentes aspectos del YO (Papalia y otros 2001: 370). En este estadio, el contexto y/o ambiente juegan un papel importantísimo por su relación con los procesos de escolarización y socialización. Otra de las razones por la que se eligió esta población es la estabilidad de los integrantes en la aldea.

Antes de aplicar el programa "Técnicas y estrategias para el mejoramiento de la autovaloración" al grupo experimental, se llego a un acuerdo con la coordinadora y el psicólogo de la aldea para respetar los horarios de las actividades y dinámicas.

IV. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Como se mencionó anteriormente, la variable independiente de este estudio es el programa de intervención "Técnicas y estrategias para el mejoramiento de la autovaloración", que contiene estrategias (del reflejo, de la autoinspiración, de dramatización y del modelado), técnicas y ejercicios. Este programa se aplicó a los niños del grupo experimental

Por otro lado, para medir la variable dependiente se administro un test de autovaloración (véase anexo AI) a todos los niños de la muestra. Esta prueba fue diseñada y aplicada por la licenciada Silvia Requena de la Universidad Católica Boliviana San Pablo (1995) y por la licenciada Yola Villca de la Universidad Mayor de San Andrés (2002).

Para obtener la validez de la prueba, participaron cuatro psicólogos clínicos: Bismark Pinto, René Calderón, Rocío Peredo y Blanca Lebl, los cuales analizaron, revisaron y clasificaron cada uno de los ítems en lo referente a la claridad de contenido, pertinencia de los ítems a cada una de las categorías y de la redacción de la escala. Dicha prueba consta de 72 ítems que sondean 11 categorías fundamentales: autoimagen, competencia personal, deseabilidad, valoración de sí mismo, competencia académica, reconocimiento académico, reconocimiento familiar, deseabilidad familiar, competencia social, reconocimiento social y autovaloración social. Estas categorías están clasificadas en cuatro áreas: área personal, familiar, escolar y social. Dichas áreas permite focalizar y comprender las percepciones, las sensaciones, los sentimientos y las valoraciones que los niños tienen de sí mismos en relación con el entorno familiar, escolar y social (Requena 1995: 123).

Cada uno de los ítems fue redactado en primera persona, en forma de afirmación.

Para el formato de respuestas, se consideraron tres opciones por cada ítem, con diferente valoración:

SÍ = con el valor de **3**, correspondiente a las respuestas adecuadas.

NO = con el valor de **1**, correspondiente a las respuestas mediacionales.

NO ESTOY SEGURO = con el valor de **2**. Para los ítems 2, 4, 5, 7, 9, 10, 12, 15, 20, 21, 22, 23, 26, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 46, 48, 49, 51, 53, 56, 58, 62, 63, 68, 70, la corrección es a la inversa (Requena 1995: 123).

Este test permite sondear e identificar las condiciones de la autovaloración de los niños, en torno a cuatro áreas, tal como se expone a continuación.

Área personal, logra determinar si la autoimagen se halla devaluada, sobredimensionada o equilibrada. Si sus desempeños personales en la familia y en la escuela presentan dificultades y a consecuencia de qué. Si el nivel de deseabilidad personal es bajo, sobredimensionado o equilibrado y por que razón. Fundamentalmente, determina si la autovaloración se halla disminuida o equilibrada.

Área escolar, permite determinar si la noción de competencia escolar presenta dificultades (crisis), está sobredimensionada o responde a sus capacidades reales, así como sus repercusiones en el desempeño escolar. Permite identificar si sus repertorios procedimentales al interior del aula, de la escuela son reconocidos o no, a qué se deben y cuáles son sus antecedentes y consecuentes en el área personal. Por último, posibilita determinar los niveles de reconocimiento de las conductas asertivas y/o el desempeño escolar.

Área familiar, su valor radica en el hecho de que establece los niveles de reconocimiento del repertorio procedimental general de los niños, de parte de los padres a nivel familiar y escolar. Además, determina sus efectos en el área personal a nivel de las estructuras afectivas y cognitivas. A su vez, esto permite ubicar los rangos de deseabilidad que tienen los niños con respecto a metas u objetivos personales, familiares, escolares y sociales. Esto marca las pautas de los niveles de expectativas y motivación de los niños frente a dichos objetivos.

Área social, se identifica si los niveles de reconocimiento social se hallan disminuidos, exagerados o equilibrados, a si como sus causales. Estos datos permiten determinar los niveles de valoración provenientes del mundo social de los niños.

V. PROCEDIMIENTO

Para realizar el presente estudio, se siguieron las etapas que se exponen a continuación.

ETAPA I

Se procedió a recabar información sobre la variable autovaloración y los niños en situación de calle institucionalizados.

ETAPA II

Se seleccionó la prueba de autovaloración, y se adoptó el diseño cuasiexperimental con prueba y posprueba y grupos intactos (uno de ellos de control).

ETAPA III

Con la directora y el psicólogo de la aldea, se seleccionó al grupo de niños que integran la muestra del presente estudio, sin alterar las actividades

diseñadas para la tercera etapa. Seguidamente, se dividió al grupo en dos grupos: experimental y grupo control.

ETAPA IV

Aplicación de la pre-prueba al grupo experimental y al grupo control.

ETAPA V

Recolección de datos.

ETAPA VI

Aplicación del programa de intervención "Técnicas y estrategias para el mejoramiento de la autovaloración" (T.E.M.A), propuesta por el psicólogo español José Alcántara. Esta aplicación tuvo una duración de seis meses (tres sesiones por semana, 70 minutos por sesión).

De manera general, en cada sesión se desarrollaron las siguientes actividades con el grupo experimental:

- > Se reunió a los niños para cada sesión del programa de intervención T.E.M.A. (se los tenía que buscar por casi 15 minutos, ya que estaban en descanso).
- > Cada sesión se iniciaba con una oración.
- > Se realizó una dinámica por sesión, relacionada con la estrategia.
- > Luego, se desarrollaron las actividades indicadas en cada estrategia del programa T.E.M.A.

Por otro lado, los niños del grupo control participaron en las actividades de la tercera etapa del programa de la aldea Alalay (taller de panadería y confección) en el horario establecido.

Esta etapa incluye la evaluación de las características positivas y negativas de los niños. En este sentido, ellos valoraron sus propios sentimientos como favorables o desfavorables, agradables o desagradables.

ETAPA VII

Aplicación de la posprueba por grupos (grupo experimental y grupo control).

ETAPA VIII

Tabulación de resultados e indicadores estadígrafos.

ETAPA IX.

Elaboración de conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO VI.

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

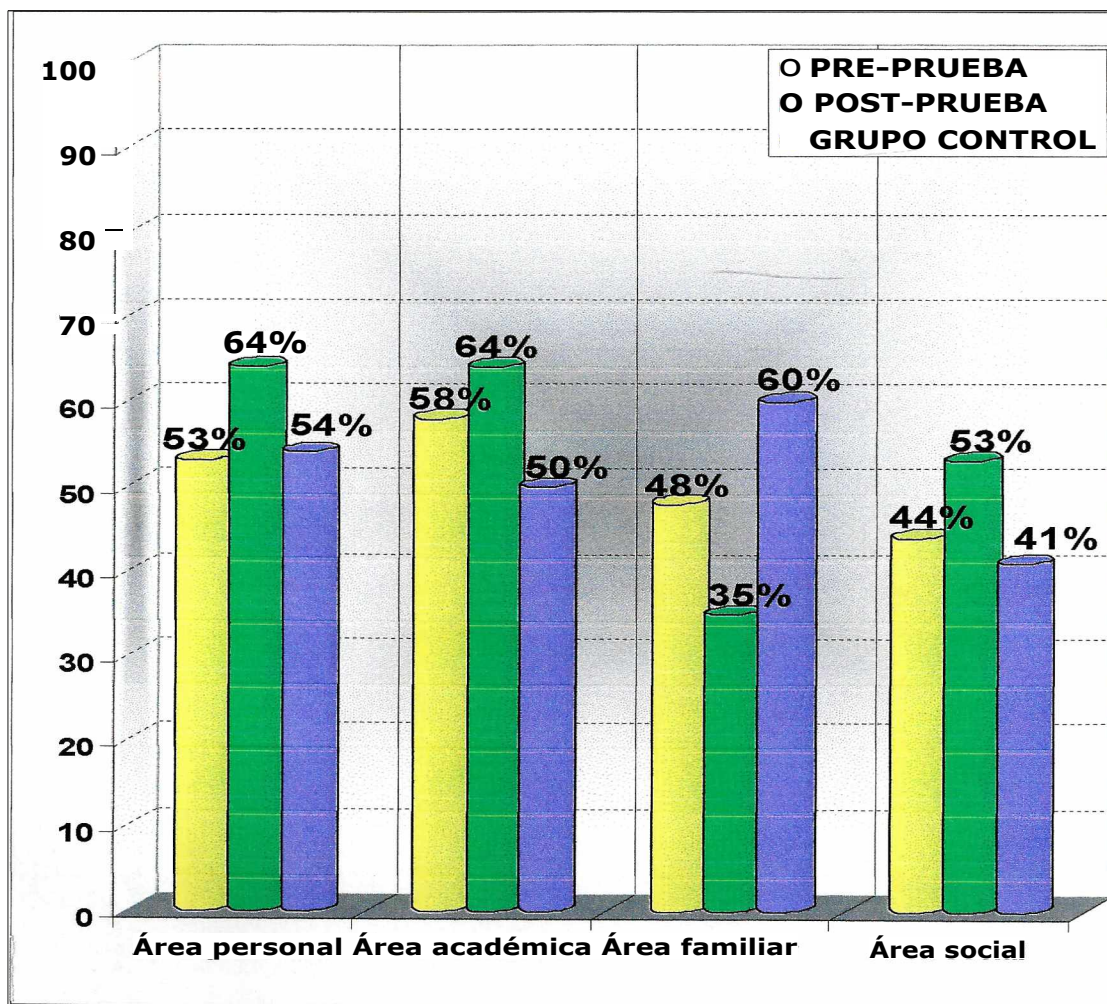
En este capítulo, se presentan los resultados obtenidos en las áreas personal, familiar, escolar y social de la autovaloración. Posteriormente, se exponen los resultados de cada una de las categorías siguientes:

1. Imagen física.
2. Competencia personal.
3. Deseabilidad.
4. Valoración de sí mismo.
5. Competencia académica.
6. Reconocimiento de otros.
7. Reconocimiento en el área familiar.
8. Deseabilidad en el área familiar.
9. Competencia social.
10. Reconocimiento social.
11. Autovaloración social.

La interpretación de los datos se basa en las medidas de tendencia central (tablas de distribución de frecuencias), la frecuencia de respuestas adecuadas, promedios y porcentajes valorados a través de la puntuación asignados a las categorías (SI, NO, No estoy seguro) de la prueba de autovaloración, antes y después de la aplicación del programa de intervención "Técnicas y estrategias para el mejoramiento de la autovaloración". Los datos están expresados en tablas y gráficos, junto al análisis respectivo. La interpretación y el análisis de los datos se realizan: a) por áreas (general) y b) por categorías de las áreas de la prueba de autovaloración (específico).

ÁREAS	GORÍAS	IMAGEN FÍSICA		COMPETENCIA PERSONAL		DESEABILIDAD		AUTOVALORACIÓN		Total de pro frecuenc porcentales		
		1	0	1	n1	ni	n	1	n	1	N	
PERSONAL	PRE. G. E	42		5.2	57	2.2	61	0.9	8	61.7	247	53
	POS. G. E	95		5.7	6	4.2	71	3.5	108	74.7	299	64
	GRUPO CONTROL	8.3	50	5.9	65	9.8	49	0.9	87	62.7	25	54
ACADÉMICA	COMPE ACADI		RECONOCIMIENTO DE OTROS									
	PRE. G. E	58		0						63	28	58
	POS. G. E	64			77					70.5	141	64
FAMILIAR	GRUPO CONTROL	61			4					55		50
	RECONOC FAMI		DESEABILIDAD FAMILIAR									
	PRE. G. E	6.2	37	3.8	4					405	8	48
	POS. G. E	33	20	6.3	3					29	58	35
	GRUPO CONTROL	7.2	43	6.3	56					49.5	99	
	RECONOCIMIENTO SOCIAL		AUTOVALORACIÓN									
				5.4	2	7.8				33.3	100	44
		4.6		6	4	9.8	49			40	120	53
				5.4	2		34			31	93	41

GRÁFICO 1.
PORCENTAJES GENERALES DE RESPUESTAS ADECUADAS DE LAS
ÁREAS DE LA PRUEBA DE AUTOVALORACIÓN
GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL (pre y post-prueba)



En la tabla 1 y gráfico 1, se observa que la frecuencia, promedios, y porcentajes generales de las áreas y categorías que se miden a través de la prueba de autovaloración varían en el grupo experimental, luego de la aplicación del programa de intervención "Técnicas y estrategias para el mejoramiento de la autovaloración" (T.E.M.A.). En cambio, entre los

resultados (frecuencias, promedios y porcentajes) de la pre y post-prueba del grupo control no se encontraron diferencias.

En el ÁREA PERSONAL, en la pre-prueba el grupo experimental alcanzó una frecuencia total de 247 respuestas adecuadas (468 respuestas adecuadas 100%, en la prueba de autovaloración, véase anexo B3), con 61,7 de promedio total (53%). Esto significa que en el área personal el 47% del grupo experimental mostró un autoconocimiento (conformado por constructos cognitivos) y esquemas de identidad inadecuados.

En la posprueba, el grupo experimental obtuvo una frecuencia de 229 de respuestas adecuadas con 74,7 de promedio total (64%). Estos datos muestran un aumento de un 13 de promedio (11%). Por lo tanto, se puede decir que el programa tuvo un efecto positivo en el área personal del grupo experimental.

En la pre-prueba de autovaloración, el grupo control obtuvo una frecuencia de 251 respuestas adecuadas con 62,7 de promedio total (54%). Se deduce que entre el grupo experimental y el grupo control hay una diferencia de 1 de promedio (1%), mayor es la frecuencia de respuestas adecuadas en el grupo control. De acuerdo con los resultados, en el área personal el 46% del grupo control y el 47% del grupo experimental mostraron un autoconocimiento (conformado por constructos cognitivos) y esquemas de identidad inadecuados.

Con relación al ÁREA ACADÉMICA, en la pre-prueba el grupo experimental alcanzó una frecuencia total de 128 respuestas adecuadas (222 respuestas adecuadas 100%, en la prueba de autovaloración, véase anexo B3), con un 64 de promedio total (58%). Esto significa que el 42% del grupo experimental manifestó interacción e interrelaciones de producción y ejecución de tareas en el aula sobre la base de sus capacidades y habilidades inadecuadas.

En la post-prueba, el grupo experimental obtuvo una frecuencia de 141 respuestas adecuadas con 70,5 de promedio total (64%). Con relación a la pre-prueba se percibe un aumento de 6.5 de promedio (6%). Estos datos revelan que el programa tuvo un efecto positivo en el área académica de la autovaloración.

En la pre-prueba de autovaloración, el grupo control alcanzó una frecuencia de 110 respuestas adecuadas con 55 de promedio total (50%). Entre el grupo experimental y el grupo control se encontró una diferencia de 9 de promedio (8%), mayor es la frecuencia de respuestas adecuadas en el grupo experimental. Por lo tanto, el 50% de los niños del grupo control y el 42% del grupo experimental mostraron interacción e interrelaciones de producción y ejecución de tareas en el aula sobre la base de sus capacidades y habilidades inadecuadas.

Con respecto al ÁREA FAMILIAR, en la pre-prueba el grupo experimental logró una frecuencia total de 81 respuestas adecuadas (168 respuestas adecuadas 100%, véase anexo B3), con 40,5 de promedio total (48%). Esto expresa que el inicio y desarrollo de los primeros vínculos de socialización, de relación e interrelación con el medio y con uno mismo son inadecuados en el 52% de los niños del grupo experimental.

En la post-prueba, el grupo experimental alcanzó una frecuencia de 58 respuestas adecuadas con 29 de promedio total (35%). Estos datos muestran una disminución de —11,5 de promedio (-13%). Por lo tanto el programa no tuvo el efecto esperado en el área familiar. En este caso, el programa solo hace notar la "inadecuación" de los niños del grupo experimental en esta esfera, es decir, en el inicio y desarrollo de los primeros vínculos de socialización, relaciones e interrelaciones con el medio y con uno mismo.

En la pre-prueba de autovaloración, el grupo control obtuvo una frecuencia de 99 respuestas adecuadas con 49,5 de promedio total (60%). De acuerdo con estos datos, entre el grupo experimental y el grupo control hay una diferencia de 9 de promedio (12%), mayor es la frecuencia de respuestas adecuadas en el grupo control. Esto significa que en el área familiar, el inicio y desarrollo de los primeros vínculos de socialización, de relación e interrelación con el medio y con uno mismo son inadecuados en el 40% de los niños del grupo control y el 52% de los niños del grupo experimental.

Con respecto al **ÁREA SOCIAL**, en la pre-prueba el grupo experimental logró una frecuencia total de 100 respuestas adecuadas (228 respuestas adecuadas 100%, en la prueba de autovaloración, véase anexo B3) con 33,3 de promedio total (44%). Esto indica que el 56% del grupo experimental mostró una inadecuada interacción e interrelación con su medio según sus expectativas hacia los demás.

Luego de la aplicación del programa de intervención "T.E.M.A.", los niños del grupo experimental alcanzan una frecuencia de 120 respuestas adecuadas con 40 de promedio total (53%), lo cual evidencia un aumento de 6,7 de promedio (9%). Por lo tanto, en el área social, el programa tuvo un efecto positivo.

En la pre-prueba de autovaloración el grupo control alcanzó una frecuencia de 93 respuestas adecuadas con 31 de promedio total (41%). Entre el grupo experimental y el grupo control se halló una diferencia de 2,3 de promedio (3%), mayor es la frecuencia de respuestas adecuadas en el grupo experimental. Significa que un 59% del grupo control y el 56% del grupo experimental manifestaron una inadecuada interacción e interrelación con su medio según sus expectativas hacia los demás.

TABLA 2

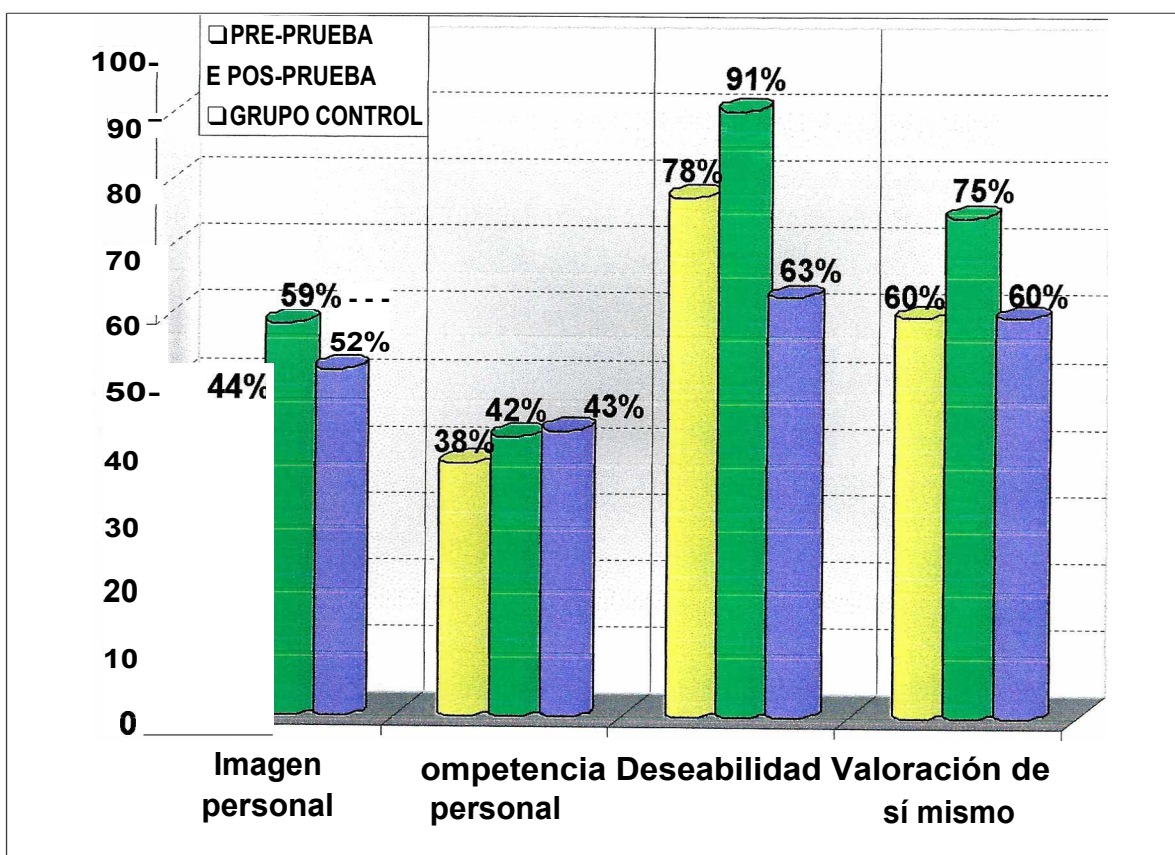
PROMEDIOS, FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE RESPUESTAS ADECUADAS DE LAS CATEGORÍAS POR ÁREA DE LA PRUEBA DE AUTOVALORACIÓN GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL (pre y post-prueba)

ÁREA PERSONAL

Cat.	Imagen personal			Competencia personal			Deseabilidad			Autovaloración		
	<i>ni</i>	<i>X</i>	%	<i>ni</i>	<i>X</i>	%	<i>ni</i>	<i>X</i>	%	<i>ni</i>	<i>X</i>	%
PRE	42	7	44	57	5.2	38	61	12.2	78	87	10.9	60
POS	57	9.5	59	63	5.7	42	71	14.2	91	108	13.5	75
G C	50	8.3	52	65	5.9	43	49	9.8	63	87	10.9	60

GRÁFICO 2

PORCENTAJES DE LAS RESPUESTAS ADECUADAS DE LAS CATEGORÍAS DEL ÁREA PERSONAL



En la tabla 2 y el gráfico 2, se observan las variaciones de los promedios, frecuencias y porcentajes de las categorías del área personal, del grupo experimental y grupo control (pre y post-prueba).

Con respecto a la categoría IMAGEN PERSONAL, en la pre-prueba, el grupo experimental obtuvo una frecuencia de 42 respuestas adecuadas (96 respuestas adecuadas 100%, véase anexo B3) con un 7 de promedio (44%). Esto significa que un 56% del grupo experimental manifestó pensamientos y sentimientos inadecuados con relación a su aspecto y atributos físicos. Luego de la aplicación del programa de intervención "Técnicas y estrategias para el mejoramiento de la autovaloración", el grupo experimental sufrió un aumento de 2,5 de promedio (15%) en esta categoría.

La diferencia que se distingue entre la pre-prueba del grupo experimental y grupo control en la categoría imagen física es de un 1,3 de promedio (8%), mayor es la frecuencia de respuestas adecuadas en el grupo control. Por lo tanto, en esta categoría, el 48% del grupo control y 56% del grupo experimental expresó pensamientos y sentimientos inadecuados en relación con sus atributos físicos.

Respecto a la categoría COMPETENCIA PERSONAL, en la pre-prueba, el grupo experimental alcanzó una frecuencia de 57 respuestas adecuadas (150 respuestas adecuadas 100% véase anexo B3) con un 5,2 de promedio (38%). Por lo tanto un 62% del grupo experimental respondió inadecuadamente a la ejecución y producción basada en sus capacidades y habilidades en espacios y situaciones en los que interactúa. Después de la aplicación del programa de intervención "Técnicas y estrategias para el mejoramiento de la autovaloración", en la post-prueba el grupo experimental logró 0,5 de promedio (4%) de diferencia positiva. Esto significa que el programa afectó positivamente la categoría competencia personal.

En esta misma categoría, en la pre-prueba aplicada al grupo experimental y grupo control, se distingue una diferencia de 0,7 de promedio (5%), es mayor la frecuencia de respuestas adecuadas en el grupo control. Por lo tanto un 57% del grupo control y 62% del grupo experimental mostró una inadecuación en la ejecución y producción de sus capacidades y habilidades en espacios y situaciones donde interactúa.

Respecto a la categoría DESEABILIDAD, en la pre-prueba el grupo experimental alcanzó una frecuencia de 61 respuestas adecuadas (78 respuestas adecuadas 100%, véase anexo B3) con un 12,2 de promedio (78%). Esto significa que un 22% del grupo experimental refleja una inadecuación en las necesidades de logros, metas y expectativas sobre sí mismo. Después de la aplicación del programa de intervención "T.E.M.A.", en la post-prueba, el grupo experimental obtuvo una diferencia positiva de 2 de promedio (13%). Este aumento refleja un efecto positivo del programa en la categoría deseabilidad.

En la pre-prueba del grupo experimental y grupo control, se distingue una diferencia de 2,4 de promedio (15%), es mayor la frecuencia de respuestas adecuadas en el grupo experimental. Esto significa que un 37% del grupo control y 22% del grupo experimental mostró una inadecuación en la necesidad de logros, metas y expectativas sobre sí mismo.

Con respecto a la categoría VALORACIÓN DE SÍ MISMO, en la pre-prueba, el grupo experimental alcanzó una frecuencia de 87 respuestas adecuadas (144 respuestas adecuadas 100%, véase anexo B3), con 10,9 de promedio (60%). Por lo tanto, el 40% del grupo experimental respondió inadecuadamente sobre las creencias y los sentimientos de su valor propio. Luego de la aplicación del programa de intervención "T.E.M.A.", en la post-prueba el grupo experimental alcanzó un 2,6 de promedio (15%), de

diferencia positiva. De acuerdo con estos datos, el programa ayudo a mejorar la valoración de sí mismo.

En la pre-prueba del grupo experimental y el grupo control se obtuvieron promedios y porcentajes similares, En la categoría valoración de sí mismo, el 40% del grupo experimental y grupo control manifestó creencias y sentimientos inadecuados respecto a su valor propio.

TABLA 3

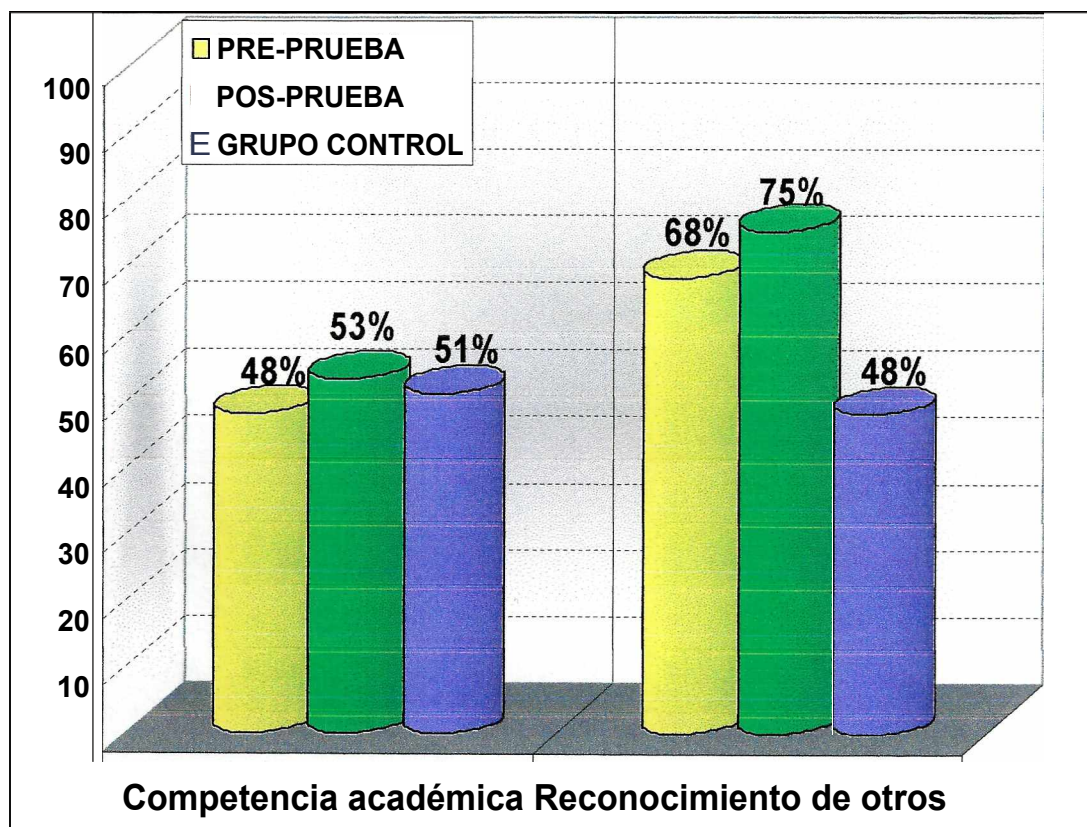
PROMEDIOS, FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE RESPUESTAS ADECUADAS DE LAS CATEGORÍAS POR ÁREA DE LA PRUEBA DE AUTOVALORACIÓN

Grupo experimental y Grupo control (pre y post-prueba)

ÁREA ACADÉMICA						
Categoría	Competencia académica			Reconocimiento de otros		
	ni	x	%	ni	x	%
PRE	58	7.3	48	70	10	68
POS	64	8	53	77	11	75
G C	61	7.6	51	49	7	48

GRÁFICO 3

PORCENTAJES DE RESPUESTAS ADECUADAS DE LAS CATEGORÍAS DEL ÁREA ACADÉMICA



En la tabla 3 y el gráfico 3, se observan las variaciones de los promedios, frecuencias y porcentajes de las categorías del área académica.

Respecto a la categoría COMPETENCIA ACADÉMICA, en la pre-prueba el grupo experimental obtuvo una frecuencia de 58 respuestas adecuadas (120 respuestas adecuadas 100%, véase anexo B3), con un 7,3 de promedio (48%). Por lo tanto un 52% del grupo experimental responde inadecuadamente a la producción y ejecución de tareas basadas en sus capacidades y habilidades en el aula. Luego de la aplicación del programa de intervención "T.E.M.A.", en la post-prueba, el grupo experimental logró 0,7 de promedio (5%) de diferencia positiva. Este aumento significa que el programa ayudo a mejorar la competencia académica de los niños de este grupo.

En la pre-prueba del grupo experimental y grupo control, se advierte una diferencia de 0.3 de promedio (3%), es mayor la frecuencia de respuestas adecuadas en el grupo control. Por lo tanto, un 49% del grupo control y 52% del grupo experimental respondió inadecuadamente a la producción y ejecución de tareas en el aula basadas en sus capacidades y habilidades.

Con respecto a la categoría RECONOCIMIENTO DE OTROS, el grupo experimental alcanzó una frecuencia de 70 respuestas adecuadas (102 respuestas adecuadas 100%, véase anexo B3), con un 10 de promedio (68%). Esto significa que el 32% de este grupo mostró una inadecuación en la retroalimentación que recibe en la ejecución de tareas y habilidades de comunicación, a través de la interrelación con su medio escolar. Luego de la aplicación del programa de intervención "T.E.M.A.", en la post-prueba, el grupo experimental logró 1 de promedio (7%) de diferencia positiva. Este aumento muestra que el programa ayudó a mejorar en estos niños la categoría reconocimiento de otros.

En la pre-prueba del grupo experimental y grupo control, se distingue una diferencia de 3 de promedio (20%), es mayor la frecuencia de respuestas adecuadas en el grupo experimental. Esto significa que un 52% del grupo control y 32% del grupo experimental presenta una inadecuación en la retroalimentación que recibe sobre la ejecución de tareas y habilidades de comunicación, a través de la interrelación que establece con su medio escolar.

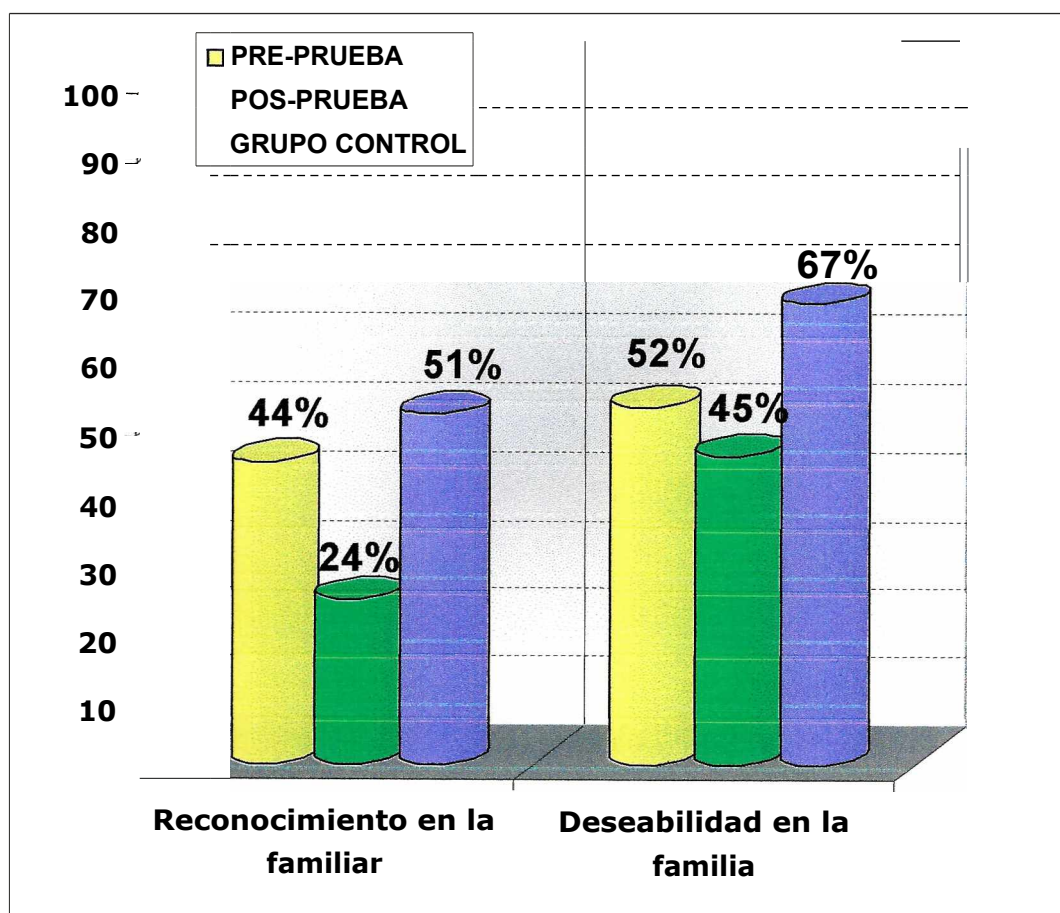
TABLA 4

**PROMEDIOS, FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE RESPUESTAS ADECUADAS DE LAS CATEGORÍAS POR ÁREA DE LA PRUEBA DE AUTOVALORACIÓN
Grupo experimental y Grupo control (pre y post-prueba)**

ÁREA FAMILIAR

Categoría	Reconocimiento en la familia			Deseabilidad en la familia		
	ni	X	%	ni	X	%
PRE	37	6.2	44	44	7.3	52
POS	20	3.3	24	38	6.3	45
G C	43	7.2	51	56	9.3	67

**GRÁFICO 4
PORCENTAJES DE RESPUESTAS ADECUADAS DE LAS CATEGORÍAS DEL
ÁREA FAMILIAR**



En la tabla 4 y el gráfico 4, se observan las variaciones de frecuencias, promedios y porcentajes de las categorías del área familiar.

Con respecto a la categoría RECONOCIMIENTO EN LA FAMILIA, en la pre-prueba, el grupo experimental obtuvo una frecuencia de 37 respuestas adecuadas (84 respuestas adecuadas 100%, véase anexo B3), con un 6,2 de promedio (44%). Esto significa que el 56% del grupo experimental manifestó una inadecuada estimulación, motivación, retroalimentación y afecto que recibe de sus padres, con relación a todo lo que realiza o ejecuta. Después de la aplicación del programa de intervención "T.E.M.A.", en la post-prueba se registró —2,9 de promedio (-20%) de diferencia negativa. Esta disminución en los datos obtenidos muestra que el programa no logró mejorar la categoría reconocimiento en la familia, ya que el 76% del grupo experimental respondió inadecuadamente en la categoría reconocimiento en la familia.

En la prueba de autovaloración, el grupo control alcanzó una frecuencia de 43 respuestas adecuadas, 7,2 de promedio (51%) en la categoría reconocimiento en la familia. Entre el grupo experimental y el grupo control, se halló una diferencia de 1 de promedio (7%), es mayor la frecuencia de respuestas adecuadas en el grupo control. Esto significa que el 49% del grupo control y 56% del grupo experimental manifestó que recibe de sus padres una inadecuada estimulación, motivación, retroalimentación y afecto en todo lo que realiza o ejecuta.

Respecto a la categoría DESEABILIDAD EN LA FAMILIA, en la pre-prueba, el grupo experimental obtuvo una frecuencia de 44 respuestas adecuadas (84 respuestas adecuadas 100%, véase anexo B3), con un 7,3 de promedio (52%). Por lo tanto, el 48% de este grupo manifestó de manera inadecuada las necesidades, expectativas y logros que tiene en su contexto familiar. Luego de la aplicación del programa de intervención "T.E.M.A.", en

la post-prueba, se registro —1 de promedio (-7%) de diferencia negativa. Está disminución en los datos obtenidos muestra que el programa no mejoró la categoría deseabilidad en la familia, ya que el 55% del grupo experimental manifestó una inadecuación en esta categoría.

En la pre-prueba del grupo experimental y grupo control, se distingue una diferencia de 2 de promedio (15%), es mayor la frecuencia de respuestas adecuadas en el grupo control. Por lo tanto, el 33% del grupo control y 48% del grupo experimental manifestó de manera inadecuada las necesidades, expectativas y logros que tiene en su contexto familiar.

TABLA 5

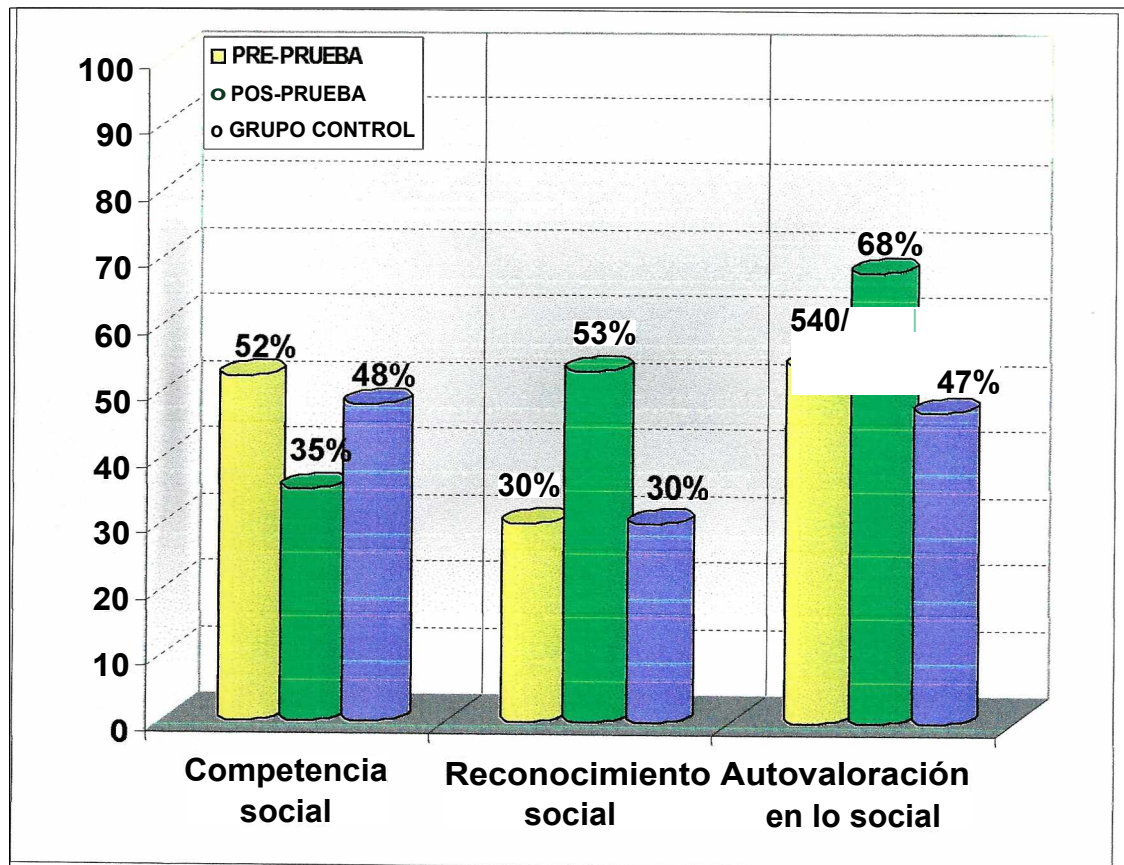
PROMEDIOS, FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE RESPUESTAS ADECUADAS DE LAS CATEGORÍAS POR ÁREA DE LA PRUEBA DE AUTOVALORACIÓN

Grupo experimental y Grupo control (pre y post-prueba)

ÁREA SOCIAL

Cat.	Competencia social			Reconocimiento social			Autovaloración en lo social		
	Ni	X	%	ni	X	%	ni	X	%
PRE	34	6.8	52	27	5.4	30	39	7.8	54
POS	23	4.6	35	48	9.6	53	49	9.8	68
G C	32	6.4	48	27	5.4	30	34	6.8	47

**GRÁFICO 5
PORCENTAJES DE LAS RESPUESTAS ADECUADAS DE LAS CATEGORÍAS DEL ÁREA SOCIAL**



En la tabla 5 y el gráfico 5, se observan las variaciones de frecuencias, promedios y porcentajes de las categorías del área social.

Con respecto a la categoría COMPETENCIA SOCIAL, en la pre-prueba, el grupo experimental obtuvo una frecuencia de 34 respuestas adecuadas (66 respuestas adecuadas 100%, véase anexo B3), con un 6,8 de promedio (52%). Esto significa que el 48% del grupo experimental no mostró tener la capacidad y habilidad de establecer relaciones interpersonales con efectividad. Luego de la aplicación del programa de intervención "T.E.M.A.", en la post-prueba, se advirtió un —2,2 de promedio (-17%) de diferencia negativa. Esta disminución en los datos obtenidos significa que el programa no mejoró la categoría competencia social, ya que el 65% del grupo experimental respondió inadecuadamente.

En la pre-prueba del grupo experimental y grupo control, se distingue una diferencia de 0.4 de promedio (4%), es mayor la frecuencia de respuestas adecuadas en el grupo experimental. Por lo tanto, el 52% del grupo control y 48% del grupo experimental no mostró tener la capacidad y habilidad de establecer relaciones interpersonales con efectividad.

Con respecto a la categoría RECONOCIMIENTO SOCIAL, en la pre-prueba, el grupo experimental alcanzó una frecuencia de 27 respuestas adecuadas (90 respuestas adecuadas 100%, véase anexo B3), con un 5,4 de promedio (30%). Por lo tanto, el 70% de este grupo mostró que no recibe una retroalimentación adecuada de su medio en la ejecución de tareas, en la interrelación personal que establece con sus pares u otras personas. Luego de la aplicación del programa de intervención "T.E.M.A.", en la post-prueba, se registró 4,2 de promedio (23%) de diferencia positiva. Esto significa que el programa mejoró la categoría reconocimiento social en este grupo de niños.

En la pre-prueba del grupo experimental y grupo control, se aprecia una similitud de promedio en ambos grupos. Por lo tanto, el 70% del grupo control y el grupo experimental no reciben de su medio una retroalimentación adecuada en la ejecución de tareas, en la interrelación personal que establece con sus pares u otras personas.

Respecto a la categoría AUTOVALORACIÓN SOCIAL, en la pre-prueba, el grupo experimental alcanzó una frecuencia de 39 respuestas adecuadas (72 respuestas adecuadas 100%, véase anexo B3), con un 7,8 de promedio (54%). Es decir, el 46% de este grupo expresó conceptos, creencias y sentimientos negativos con relación a su propio valor que le atribuyen sus pares y el medio social. Luego de la aplicación del programa de intervención "T.E.M.A.", en la post-prueba se registró 2 de promedio (14%) de diferencia positiva. Este aumento en el promedio obtenido muestra que el programa mejoró la categoría autovaloración social de estos niños.

En la pre-prueba del grupo experimental y grupo control, se distingue una diferencia de 1 de promedio (7%), es mayor la frecuencia de respuestas adecuadas en el grupo experimental. Por lo tanto, el 53% del grupo control y 46% del grupo experimental expresó conceptos, creencias y sentimientos negativos con relación a su propio valor que le atribuyen sus pares y el medio social.

DOCIMASIA DE HIPÓTESIS

Variable	Descripción	Ho	HI	Observaciones
IMAGEN FÍSICA	Pensamientos y sentimientos que experimenta el "sujeto" con relación a su aspecto y atributos físicos.	7	95	La hipótesis planteada se confirma en oposición a la hipótesis nula.
COMPETENCIA PERSONAL	Es todo lo referente a la ejecución y producción que realiza el "sujeto" con base en sus capacidades y habilidades, en espacios y situaciones en los cuales interactúa.	52	5.7	La hipótesis planteada se verifica en comparación a la hipótesis nula
DESEABILIDAD	Se refiere a la presencia de necesidades, logros, metas que el "sujeto" expresa con respecto a las expectativas que tiene sobre sí mismo.	12.2	14.2	La hipótesis planteada se confirma en oposición a la hipótesis nula.
VALORACIÓN DE SÍ MISMO	Conceptos, creencias y sentimientos que el "sujeto" tiene <i>en</i> relación con su propio valor.	102	13.5	La hipótesis planteada se verifica en comparación a la hipótesis nula.
COMPETENCIA ACADÉMICA	Se refiere a la producción que desarrolla el "sujeto" con base en sus capacidades y habilidades en la realización de tareas (en el aula, donde se puede evidenciar su ejecución y efectividad).	62	8	La hipótesis planteada se confirma en oposición a la hipótesis nula
RECONOCIMIENTO DE OTROS (en el área académica)	Entendido como la retroalimentación que recibe el "sujeto" en la ejecución de actividades, tareas, habilidades de comunicación, a través de la interrelación que establece con su medio escolar.	10	11	La hipótesis planteada se verifica en oposición a la hipótesis nula.
RECONOCIMIENTO FAMILIAR	Estimulación, motivación, retroalimentación, afecto que recibe el niño de sus padres por todo lo que realiza o ejecuta.	6.2	3.3	La hipótesis planteada no es aplicable en esta categoría.
DESEABILIDAD FAMILIAR	Se refiere a la expresión y manifestación de necesidades, expectativas, logros que tiene el "sujeto" en su contexto familiar.	7.3	6.3	La hipótesis planteada no es aplicable en esta categoría.
COMPETENCIA SOCIAL	Referida a la habilidad y capacidad de establecer relaciones interpersonales con efectividad.	6.8	4.6	La hipótesis planteada no es aplicable en esta categoría
RECONOCIMIENTO SOCIAL	Entendido como la retroalimentación que recibe el "sujeto" de su medio por la ejecución de tareas, la interacción personal que establece el niño con sus pares u otras personas.	5.4	9.6	La hipótesis planteada se verifica en oposición a la hipótesis nula
AUTOVALORACIÓN (en el área social)	Se refiere a los conceptos, creencias y sentimientos que el "sujeto" tiene sobre sí mismo a partir del valor que le atribuyen sus pares y el medio.	7.8	10.9	La hipótesis planteada se verifica en comparación a la hipótesis nula.
TOTAL		84.3	96.6	

H1 ► Lo que dice la hipótesis.

Ho ► Lo contrario

$$H1 = 96,6 > Ho = 84,3$$

$$\frac{96,6 \times 100}{96,6 + 84,3} = 53,4 \%$$

$$96,6 + 84,3$$

El valor de 53,4 % significa que el programa aplicado ha alcanzado los objetivos planteados en la investigación.

Por tanto:

$$\text{El nivel de aceptación es } H1 = \frac{8}{11} \times 100 = 72,7 \%$$

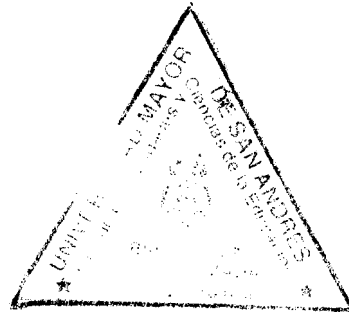
$$\text{El nivel de rechazo es } Ho = \frac{3}{11} \times 100 = 27,3 \%$$

De esta manera la hipótesis planteada en la investigación:

"La aplicación del programa de intervención "Técnicas y estrategias para el mejoramiento de la autovaloración" mejora la autovaloración de los niños de 9 a 12 años de edad"

QUEDA VERIFICADA.

CAPÍTULO VII CONCLUSIONES



7.1. CONCLUSIONES

Los niños están constantemente influenciados por una serie de apreciaciones, evaluaciones, valorizaciones y afectos por parte de quienes interactúan con ellos. La manera en que los ven, corrigen estimulan retroalimentan, guían, orientan y/o aprecian determina el desarrollo de la autovaloración de los niños. Por lo tanto, la relación que los niños entablan con el medio que les rodea repercutirá en su vida de adultos.

La autovaloración cumple un papel fundamental en el desarrollo de la personalidad. Por este motivo, surge la iniciativa de aplicar un programa para mejorar la autovaloración de los niños de la Aldea "Alalay" (un hogar para niños en situación de calle). A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se plantean las siguientes conclusiones.

Antes de la aplicación del programa de intervención "Técnicas y estrategias para el mejoramiento de la autovaloración" (T.E.M.A), aproximadamente la mitad de los niños de la muestra tenían una autovaloración con las siguientes características:

- Valoración inadecuada de su espíritu de iniciativa y su capacidad de tomar decisiones.
- Desvalorización de las propias ideas.
- Manifestación de disgusto consigo mismos.
- Valoración inadecuada de sus opiniones y aportaciones.
- Inseguridad en sí mismos.
- Conceptos, creencias y pensamientos negativos con respecto a su propio valor.

- Indiferencia hacia sus logros.
- Tendencia a destacar las propias características y acciones negativas y a minimizar las positivas.

Luego de la aplicación del programa de intervención "T.E.M.A." a los niños del grupo experimental, la autovaloración de éstos sufrió importantes cambios como los que se exponen a continuación.

En el área personal, los niños mejoraron su autoconocimiento gracias a los constructos cognitivos que se configuran a esta edad. Mejoran la conciencia de sus capacidades y cualidades. Expresan una tendencia al bien consigo mismos y aceptación de sí mismos.

En el área académica, los niños fortalecieron su competencia académica, es decir, sus habilidades y capacidades para producir y ejecutar tareas en el aula. Los niños tienen pensamientos positivos en cuanto a su desempeño escolar y la expresan en estos pensamientos "hago muy bien mis tareas", "procurare no ser flojo para terminar mis tareas". Estos pensamientos positivos fortalecen los conceptos positivos de sí mismos.

En el área familiar, el programa de intervención "T.E.M.A." no logró mejorar la relación de los niños con los miembros de su entorno familiar, espacio donde se inician y desarrollan los primeros vínculos de socialización, de relación e interrelación con el medio y con uno mismo. Los niños expresaron pensamientos como los siguientes "causo problemas en mi familia", "mi familia esta desilusionada de mí". Desean que haya una mejor interacción e interrelación familiar.

En el área social, se registró un manejo adecuado de las interrelaciones que los niños entablan con su medio de acuerdo con sus expectativas y las expectativas de los otros. Muestran respuestas positivas

consideradas en "soy popular entre mis amigos", "a mis amigos les gusta como soy" "a mis amigos les gusta mis ideas", todos estos conceptos ayudan a los niños a valorar su propia capacidad personal, a medida que adquiere confianza de su propio valor, el concepto de sí mismos se vuelve más claro, su capacidad de aceptar a los demás se vuelve también más natural y agradable. Lo más importante valora su entorno, que incluye su contexto escolar, familiar y social a pesar de todo.

Por lo tanto, el programa de intervención "T.E.M.A." afectó de manera positiva a tres de las cuatro áreas que se miden a través de la prueba de autovaloración.

Con relación a las categorías de cada área, luego de la aplicación del programa "T.E.M.A." a los niños del grupo experimental, se identificaron los siguientes cambios.

En la categoría imagen personal, los niños mejoraron los pensamientos y sentimientos que experimentan con relación a su aspecto y atributos físicos. Apreciación por sí mismos, los juicios de valor que tienen de ellos mismos son positivos, confianza de los conocimientos sobre los atributos de su cuerpo, expresados en las siguientes frases "tengo una cara simpática", "tengo buen apetito" y "generalmente me ofrezco como voluntario en la escuela". Esto es importante para arraigar una autovalía personal.

En la categoría competencia personal, los niños desarrollaron sus capacidades y habilidades para producir y ejecutar tareas en espacios y situaciones donde interactúan, expresados en las frases "prefiero trabajar solo que en grupo" y "las cosa que hago son importantes"

En la categoría deseabilidad, los niños manifestaron la presencia de necesidades, metas y logros con relación a sus expectativas sobre sí

mismos, expresados en las frases "soy una persona feliz" y "quiero ser diferente".

En la categoría valoración de sí mismo, los niños desarrollaron conceptos, creencias y sentimientos positivos para describirse a sí mismos, expresados en los pensamientos, "soy una persona valiosa", "siento que mis amigos me quieren", "mis compañeros valoran lo que hago", "mis padres pueden confiar en mi", que tiende a estructurar una autovalía positiva.

En la categoría competencia académica, los niños mejoraron sus capacidades y habilidades para producir y ejecutar tareas en el aula, expresados en las frases "generalmente hago bien mis tareas", "soy bueno para el deporte" y "tengo buen aspecto".

En la categoría reconocimiento de otros, mejoró la retroalimentación que reciben los niños en la ejecución de actividades, tareas y habilidades de comunicación, a través de la interrelación con el medio y consigo mismos, expresados en los pensamientos "me gusta mucho la escuela" y "mis amigos me buscan para que les ayude en sus tareas".

En la categoría reconocimiento en el área familiar, el programa de intervención "T.E.M.A." no logró mejorar la estimulación, motivación y retroalimentación por las actividades que ejecutan los niños, ni el afecto que reciben de sus progenitores., expresados en los pensamientos "hago renegar a mis padres", "molesto a mi hermano", "destruyo cosas en mi casa".

En la categoría deseabilidad en la familia, el programa de intervención "T.E.M.A." no consiguió incrementar en los niños la manifestación de necesidades, expectativas y logros relacionados con su contexto familiar, manifestados en los pensamientos, "mi familia esta desilusionada de mi", "los

adultos piensan que soy una mala persona" y "mis papas piensan que todo lo hago mal".

En la categoría competencia social, el programa de intervención "T.E.M.A." no consiguió que los niños mejoren la habilidad y capacidad de establecer relaciones interpersonales efectivas, expresados en los pensamientos, "soy muy callado", "me meto en problemas", "me es difícil expresar mis ideas".

En la categoría reconocimiento social, los niños llegaron a percibir una retroalimentación positiva de su medio en la ejecución de tareas y en la interrelación personal que establecen con sus pares u otras personas, expresados en los pensamientos, "tengo muchos amigos", "soy popular entre mis amigos", "yo dirijo a mis compañeros en los juegos y en el deporte", "a mis amigos les gusta jugar conmigo".

En la categoría autovaloración social, los niños desarrollaron conceptos, creencias y sentimientos positivos con respecto a su propio valor que le atribuyen sus pares y el medio social, expresados en los pensamientos, "a mis amigos les gusta mis ideas ", "soy tan inteligente como mis amigos" "mis amigos piensan que soy buen amigo", con la tendencia a estructura una autovalía social positiva.

El programa de intervención "Técnicas y estrategias para el mejoramiento de la autovaloración" Influyo de manera positiva en los niños en situación de calle de 9 a 12 años de edad de la aldea "Alalay", ya que mejoró un 70% de las 11 categorías.

En resumen, la aplicación del programa "T.EM.A." a los niños del grupo experimental les permitió afianzar su autovaloración. Esto se refleja a través de las siguientes acciones:

- Desarrollaron sentimientos de simpatía y empatía consigo mismos.
- Lograron valorar sus capacidades y cualidades.
- Adquirieron conciencia de la propia valía personal. De esta manera, llegaron a fortalecer sus convicciones y consolidar sus creencias.
- Empezaron a actuar como espejos positivos.
- Alcanzaron un desarrollo interno, e índices de madurez de personas conscientes de su valía.
- Llegaron a reconocer sus logros, aunque éstos sean pequeños.
- Se formaron una imagen favorable de sí mismos.

Cuando se origina un proceso de cambio interno, es decir, en la imaginación y el intelecto, se produce un cambio de actitud hacia sí mismo, en la percepción de sí mismo, que influye directamente en el desarrollo de la autovaloración. En menor o mayor grado, este cambio se generó en tres de las cuatro áreas de la autovaloración tratadas. El programa de intervención no produjo cambios en las categorías reconocimiento y deseabilidad del área familiar, ni en competencia social del área social.

Por todo lo expuesto, se puede afirmar que se cumplieron los objetivos de investigación. Así mismo, se corroboró la hipótesis planteada: «La aplicación del programa de intervención "Técnicas y estrategias para el mejoramiento de la autovaloración" mejora la autovaloración de los niños de 9 a 12 años de edad de la aldea Alalay».

En resumen, el programa aplicado permitió mejorar la autovaloración de los niños de la aldea "Alalay", en las áreas personal, escolar y social.

Para finalizar estas conclusiones, es importante mencionar que sólo respetando la personalidad de estos niños y del equipo humano idóneo que

trabaja con ellos se puede contribuir a que los niños de la aldea crezcan y se desarrollen como hombres de bien.

El niño que tiene una autovaloración adecuada, que conoce sus habilidades, intereses, deseos, aspiraciones personales, ilusiones, necesidades, ideales, así como sus debilidades y limitaciones, se acepta tal como es, pero a la vez se siente motivado para mejorar, proyectarse al futuro y elaborar un proyecto de vida.

Por último, es necesario reconocer que la aldea "Alalay", pese a las buenas intenciones de sus administradores, tiene limitaciones en cuanto a espacios coparticipantes que vulneran la intimidad e individualidad de los niños, a quienes todavía se les imponen hábitos de comportamiento sujetos a horarios de programa. La institución alberga a 110 niños, niñas y adolescentes y cuenta sólo con un psicólogo. Además, la inestabilidad en el campo operativo genera inseguridad en los educadores.

7.2. LIMITACIONES

- Al inicio de la investigación, los niños mostraron poca disposición para participar en las actividades propuestas, ya que implicaba adicionar trabajo a sus tareas diarias e interrumpir su ritmo de vida en la aldea. Sin embargo, conforme avanzaba la investigación crecía el interés de éstos por participar en cada fase de la intervención.
- No se contó con los medios materiales suficientes para ejecutar las actividades. El investigador tuvo que otorgar los materiales para desarrollar las actividades del programa de intervención "T.E.M.A."
- El educador de turno no efectuaba el seguimiento necesario a las tareas asignadas al grupo experimental.

7.3. ALCANCES

- Se logró fortalecer la autovaloración en las áreas personal, escolar y social.
- El programa de intervención "T.E.M.A." aplicado fue efectivo.
- Se propició una relación de afectividad y comprensión entre los miembros del grupo.
- Se influyó positivamente en el desarrollo personal de los niños de la aldea Alalay.
- Se logró mejorar la percepción de los niños sobre sí mismos.

7.4. RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, se plantean las siguientes recomendaciones.

- Diseñar estrategias orientadas a la protección psicológica, prevención, reeducación y atención de los niños, que beneficien su desarrollo tanto físico como mental propiciando independización en el comportamiento social y **desenvolvimiento en la vida cotidiana, aspectos fundamentales para los niños y niñas en desarrollo.**
- Considerar a los niños como protagonistas de la construcción de una nueva alternativa de vida para facilitar la interrelación e interacción y, lo más importante, la reinserción a su familia. Se debe brindar a los niños oportunidades en el campo pedagógico, así como en la toma de decisiones sobre sus necesidades y aspiraciones. De esta manera, tendrán mejores condiciones de vida.
- Es necesario crear un clima más familiar dentro del albergue, hogar, aldea, donde la prioridad sea el equilibrio emocional de los niños. Se deben cubrir las principales necesidades de los niños: ser guiados en

su aprendizaje, fortalecer sus potencialidades y fomentar el diálogo y el respeto mutuo.

- El propósito fundamental de instituciones como la aldea Alalay debe ser mejorar las condiciones físicas, emocionales e intelectuales de los niños, ya que es la base para posteriores etapas del desarrollo humano.
- Las instituciones deben coordinar esfuerzos de grupo y de profesionales (psicólogos, pedagogos y trabajadores sociales) para compensar el atraso intelectual y físico de los niños en situación de calle.
- Implementar programas especializados en el desarrollo de la personalidad, y su núcleo integrador y regulador: la autovaloración.
- Es necesario fomentar la estimulación temprana para que los niños desarrollen al máximo su propio potencial, en especial en el periodo sensoriomotor (momento en que los infantes aprenden acerca de su mundo a través de sus propias actividades sensoriales y motrices en desarrollo), preoperacional (periodo donde los niños aprenden no solo a sentir y hacer, sino también a pensar) y la etapa de las operaciones concretas (cuando los niños pueden pensar lógicamente acerca del aquí y del ahora).
- Incentivar la coordinación entre profesionales de instituciones gubernamentales y no gubernamentales, entre los gobiernos municipales y toda institución que asista a los niños en situación de calle, a efecto de conocer su realidad y trabajar en función de ello.
- Es importante que en las instituciones se efectúen actividades lúdico-educativas que estimulen la creatividad e imaginación de los niños. Mediante el juego, los niños que viven en hogares pueden expresarse, sentirse libres para crear, desarrollar sus habilidades y capacidades. Esto les permitirá formar un autoconcepto positivo, adquirir seguridad en sí mismos y fortalecer su autoestima.

-
- Se deben elaborar e incorporar programas orientados a incrementar los niveles de autoimagen, autoconcepto y autoestima de los niños.
 - Para desarrollar la competencia social, el niño de la aldea "Alalay" requiere una réplica del programa con otros ejercicios análogos a la estrategia del reflejo que se planteó en esta área. Se deben desarrollar habilidades sociales para que puedan establecer relaciones interpersonales efectivas. Además, es necesario fortalecer las relaciones intrafamiliares, debido a que los niños de esta aldea no reciben una retroalimentación positiva en su esfera familiar.
 - En resumen, para conocer y mejorar la autovaloración en los niños de la aldea Alalay, se recomienda plantear estrategias, técnicas y los ejercicios análogos a los propuestos en el programa. Éstos deben efectuarse en periodos trimestrales o semestrales, de acuerdo con la necesidad percibida.
 - Deben desarrollarse programas encaminados a la actividad recreativa para favorecer las interacciones y el desarrollo personal, y proporcionar contactos significativos en el proceso de socialización. Asimismo, los programas deben orientarse a:
 - a) Resolver la privación a la que se encuentran sometidos los niños.
 - b) La búsqueda de mejores oportunidades y condiciones de vida.
 - Desafortunadamente, hay pocos estudios sobre la autovaloración de los niños en situación de calle institucionalizados. Es necesario realizar investigaciones que contribuyan al desarrollo de la personalidad de estos niños.
 - La presente investigación trata sólo sobre la autovaloración. Se sugiere efectuar otros estudios más detallados acerca de temas como: la imagen corporal, la autoestima social, la autoestima corporal, la autopercepción.

- La presente investigación indagó sólo la autovaloración en niños en situación de calle que viven en la aldea “Alalay”. Se recomienda trabajar con otras poblaciones, por ejemplo: niñas en situación de calle que viven en hogares gubernamentales y no gubernamentales, niños y niñas maltratados física y psicológicamente. y niños y niñas abandonados.
- Además de la autovaloración, es importante estudiar otras formaciones psicológicas de los niños y niñas en situación de calle institucionalizados, con el fin de contribuir al desarrollo de su personalidad. En este sentido, se sugieren los siguientes temas de investigación: "Afrontamiento de los problemas en niños y niñas en situación de calle institucionalizados", "El yo corporal de los niños y niñas en situación de calle institucionalizados", "Los modelos de identificación de los niños y niñas en situación de calle institucionalizados", "La creatividad de los niños y niñas en situación de calle institucionalizados", y "La identidad de los niños en situación de calle institucionalizados".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, David y SULLIVAN, Edmund (1983). *El desarrollo infantil y el desarrollo de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.

ALARCÓN URQUIDI, Ximena (1998). *La autoimagen del menor de la calle*. Tesis de grado Licenciatura en Psicología, Universidad Católica, La Paz, Bolivia.

ALBANO GUTIÉRREZ, Deanna y MISLE Gustavo (2005). *Muchachos de la calle*. <http://www.muchachosdelacalle.org.ve>.

ALCÁNTARA, José (1987). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: CEAC, S.A.

ANÁLISIS DE SITUACIÓN (1997). *Análisis de situación de la niñez y la mujer bolivianas*. UNICEF. Bolivia.

BRANDEN, Nathaniel (1993). *El Poder de la autoestima*. México, D.F.: Paidós.

BARRAZA SALAZAR, Raquel (2001). *Autovaloración en niños con padres profesionales y no profesionales*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia.

BONET, Concha y BRUSA, Margherita (2003). *Autoestima en la infancia*. <http://www.aepap.org/>

BUTRÓN, Kathia y CORONADO, Marcos (1997). *Los niños niñas del hotel Mil Estrellas*, Cochabamba, Bolivia.

DE VENANZI, Augusto y HOBAICA, Guisela (2003). *Niños de la calle*. <http://www.niñosdelacalle.org>.

DÍAZ, Ileana (2007). *Algunas reflexiones y resultados sobre la autovaloración y calidad de vida percibida*. <http://www.monografias.com/trabajo11>.

FUNDACIÓN SAN GABRIEL (1991). *Los menores en Bolivia...sujetos sociales hoy o mañana*. La Paz: Proyecto Imprenta — Editorial.

FERRÁN, Magdalena (2001). *SPSS para Windows Análisis Estadístico*. España: McGraw-Hill/Interamericana.

GOFFMAN, Erving (1961). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.

GRIMA, José y LE FUR, Alicia (1999). *¿Chicos de la calle o trabajo chico?* Buenos Aires: Lumen/Hymanitas.

GUIDANO, Vittorio (1994). *El sí mismo en proceso*. España: Paidós. Iberica, S. A.

GONZALEZ, Fernando (1990). *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Científica Técnica.

HERNÁNDEZ, Roberto, FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Pilar (2003). *Metodología para la investigación*. México D. F.: McGraw-Hill/Interamericana.

MORENO, Antonio, MORENO, Ismael y COLOMO, María (2007). *Violencia a niñas y adolescentes en las calles de El Alto*. La Paz: Fundación PIEB.

MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN Y COORDINACIÓN. DIRECCIÓN DE PLANIFICACIÓN Y POLÍTICA SOCIAL (1988). *Hacia un diagnóstico de la niñez boliviana: la situación del niño popular*. La Paz: CERES.

PALENQUE LÓPEZ, Annie (1998). *Diseño y aplicación de un modelo cognitivo comportamental para la recuperación de niños de la calle*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Católica, La Paz, Bolivia.

PALACIOS, Jesús, MARAHETI, Álvaro y COLL, César (1999). *Compendios desarrollo psicológico y educación*. España: Alianza.

PAPALIA, Diane y otros (2001). *Desarrollo humano*. Bogotá: McGraw-Hill/Interamericana.

PIEB (1999). *Formulación de proyectos de investigación*. La Paz: Offset boliviana Ltda.

RANCEL, Maida (2007). *Autovaloración y nivel de aspiración*. <http://www.fcmjtrigo.sld.cu/materiales/salud/autovaloración.doc>.

REQUENA GONZÁLEZ, Blanca (1995). *Disfunciones cognitivas en la formación de conceptos y autoconcepto, un estudio con indicadores de alteración emocional*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Católica, La Paz, Bolivia.

SEMINARIO TALLER NIÑOS DE LA CALLE (1997). *Sobrevivencia, droga y miseria*. La Paz-Bolivia: Cecilia Lanza.

TINTAYA, Porfidio (2000). *Operacionalización de variables*. La Paz: EDCON.

TINTAYA, Porfidio, RIVERO, Virna y ESCOBARI, Martha (2001). *Potenciamiento personal*. La Paz: DRUCK.

TINTAYA, Porfidio (2001). *Estructuras posibles y aprendizaje significativo*. La Paz : Instituto de Estudios Bolivianos, U. M. S.A.

UNICEF- SOCIEDAD CATÓLICA SAN JOSÉ (1987). *La Niñez abandonada en Bolivia*. Editado en Bolivia.

VILLCA VILLALBA, Yola (2002). *Mejoramiento de la autovaloración en niñas de 10 a 11 años de edad del hogar "Niñas de Obrajes"*, Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Mayor de San Andrés La Paz — Bolivia,

WWW.WIKIPEDIA.ORG (2007). *Demografía de Bolivia*.

WWW.MUCHACHOSDELACALLE.ORG.VE (2006). *Una aproximación al perfil de los niños de la calle*.

ANEXO A 1.

TEST DE AUTOVALORACIÓN

NombreEdad.....
Curso Fecha.....

LEE CON CUIDADO CADA UNA DE LAS ORACIONES Y MARCA TU RESPUESTA DE ACUERDO CON LO QUE TE OCURRE.

- 1. Cuando sea grande voy a ser una persona importante SI NO No estoy seguro
- 2. Tengo pocos amigos SI NO No estoy seguro
- 3. Tengo mucha energía..... SI NO No estoy seguro
- 4. Generalmente me meto en problemas..... SI NO No estoy seguro
- 5. En algunas ocasiones me siento tonto..... SI NO No estoy seguro
- 6. Siento que mis amigos me quieren..... SI NO No estoy seguro
- 7. En mi casa les gusta como soy..... SI NO No estoy seguro
- 8. Soy una persona feliz..... SI NO No estoy seguro
- 9. Lloro de felicidad.....SI NO No estoy seguro
- 11. Mis compañeros valoran lo que hago..... SI NO No estoy seguro
- 12. Mis compañeros se burlan de mí..... SI NO No estoy seguro
- 13. Generalmente hago muy bien mis tareas..... SI NO No estoy seguro
- 14. Tengo muchos amigos..... SI NO No estoy seguro
- 15. Me gusta la escuela.....SI NO No estoy seguro
- 16. Soy popular entre mis amigos..... SI NO No estoy seguro
- 17. Mis padres pueden confiar en mí..... SI NO No estoy seguro
- 18. A mis amigos les gusta mis ideas..... SI NO No estoy seguro
- 19. Soy una persona importante en el curso..... SI NO No estoy seguro
- 20. Soy muy callado..... SI NO No estoy seguro
- 21. Generalmente me enfermo mucho..... SI NO No estoy seguro
- 22. Se me olvida lo que hago..... SI NO No estoy seguro
- 23. Muy pocas veces saco buenas notas..... SI NO No estoy seguro
- 24. Tengo una cara simpática..... SI NO No estoy seguro
- 25. Cuando me piden que haga algunas cosas, me salen mal SI NO No estoy seguro
- 26. Soy una persona trabajadora..... SI NO No estoy seguro
- 27. Prefiero trabajar más solo que en grupo..... SI NO No estoy seguro
- 28. Hago renegar a mis padres..... SI NO No estoy seguro
- 29. Causo problemas a mi familia..... SI NO No estoy seguro
- 30. Me pongo nervioso cuando tengo exámenes..... SI NO No estoy seguro
- 31. Mi familia está desilusionada de mí..... SI NO No estoy seguro
- 32. Creo que soy miedoso..... SI NO No estoy seguro
- 33. Tengo lindo cabello..... SI NO No estoy seguro

34. Destrozo cosas en mi casa.....	SI NO	No estoy seguro
35. Tengo lindos ojos.....	SI NO	No estoy seguro
36. Los adultos piensan que soy una mala persona.....	SI NO	No estoy seguro
37. Molesto a mi hermano (a).....	SI NO	No estoy seguro
38. Cuando mi libreta está mal, mis padres se enojan mucho.....	SI NO	No estoy seguro
39. Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas.....	SI NO	No estoy seguro
40. Las cosas que hago me salen bien.....	SI NO	No estoy seguro
41. Me es difícil hacer amigos.....	SI NO	No estoy seguro
42. Me gusta mi casa.....	SI NO	No estoy seguro
43. Puedo hablar bien delante de mi curso.....	SI NO	No estoy seguro
44. Soy popular entre los niños.....	SI NO	No estoy seguro
45. Tengo buen apetito.....	SI NO	No estoy seguro
46. Causo desilusión a mis padres.....	SI NO	No estoy seguro
47. Mis papás piensan que todo lo hago mal.....	SI NO	No estoy seguro
48. Soy flojo para terminar mis tareas.....	SI NO	No estoy seguro
49. Cuando me llama el profesor me pongo nervioso.....	SI NO	No estoy seguro
50. Yo dirijo a mis compañeros en los juegos y en el deporte.....	SI NO	No estoy seguro
51. Me meto en problemas.....	SI NO	No estoy seguro
52. Soy bueno para el deporte.....	SI NO	No estoy seguro
53. Pienso que mis amigos valen más.....	SI NO	No estoy seguro
54. A mis amigos les gusta jugar conmigo.....	SI NO	No estoy seguro
55. Soy una persona conocida en el curso.....	SI NO	No estoy seguro
56. Merezco atención como los demás.....	SI NO	No estoy seguro
57. Soy importante para mi familia.....	SI NO	No estoy seguro
58. Soy tan inteligente como mis amigos.....	SI NO	No estoy seguro
59. Me es difícil expresar mis ideas.....	SI NO	No estoy seguro
60. Me gusta ser como soy.....	SI NO	No estoy seguro
61. Mis amigos me buscan para que les ayude en sus tareas.....	SI NO	No estoy seguro
62. Me enojo fácilmente.....	SI NO	No estoy seguro
63. Las cosas que hago son importantes.....	SI NO	No estoy seguro
64. Mi profesor (a) piensa que soy bueno en la escuela.....	SI NO	No estoy seguro
65. Generalmente me ofrezco de voluntario en el colegio.....	SI NO	No estoy seguro
66. Tengo buen aspecto.....	SI NO	No estoy seguro
67. Tengo buenas ideas.....	SI NO	No estoy seguro
68. Quiero ser diferente.....	SI NO	No estoy seguro
69. Soy una persona valiosa.....	SI NO	No estoy seguro
70. Mis padres esperan mucho de mí.....	SI NO	No estoy seguro
71. Mis padres se sienten felices conmigo.....	SI NO	No estoy seguro
72. Mis amigos piensan que soy buen amigo.....	SI NO	No estoy seguro

ANEXO A 2.

CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL

EDAD DE LOS NIÑOS

GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL
AÑOS	FRECUENCIA	FRECUENCIA
9	1	1
10	2	1
11	1	1
12	2	3
TOTAL	6	6

GRADO DE ESCOLARIDAD

GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL
	FRECUENCIA	FRECUENCIA
Tercero de primaria		2
Cuarto de primaria	3	1
Quinto de primaria	2	1
Sexto de primaria	1	1
Séptimo de primaria		1
Total	6	6

EXISTENCIA DE FAMILIARES PRIMARIOS

GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL
	FRECUENCIA	FRECUENCIA
Existencia del padre	5	1
Existencia de la madre	1	2
Existencia de ambos		1
Existencia del padre y madrastra		2
Total	6	6

MOTIVOS Y RAZONES PARA SALIR A LA CALLE

GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL
	FRECUENCIA	FRECUENCIA
Violencia	1	1
Maltrato y violencia	1	1
Violencia y alcohol	1	1
Maltrato, violencia y alcohol	1	
Maltrato, violencia, abandono	1	
Trabajo		1
Maltrato, violencia, alcohol y abandono		1
Aventura	1	
Maltrato y alcohol		1
Total	6	6

ACTIVIDADES PRINCIPALES EN LA CALLE

GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL
	FRECUENCIA	FRECUENCIA
Mendigar	2	1
Robar	1	
Mendigar y vocear	1	2
Mendigar y vender dulces	1	1
No vivió en la calle	1	2
Total	6	6

CONTACTO FAMILIAR

GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL
	FRECUENCIA	FRECUENCIA
SI	5	5
NO	1	1
TOTAL	6	6

TIEMPO DE PERMANENCIA EN LA CALLE

GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL
	FRECUENCIA	FRECUENCIA
Un día	2	2
Días	2	1
Meses		2
Años	2	1
Total	6	6

LUGAR DONDE VIVÍAN EN LA CALLE

GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL
	FRECUENCIA	FRECUENCIA
Calle	2	1
Calle y parque	1	1
Centro de acogida	3	2
Plaza		2
Total	6	6

TIEMPO DE PERMANENCIA EN "ALALAY"

GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL
	FRECUENCIA	FRECUENCIA
Un año	1	1
Dos años	2	2
Tres años	2	
Cuatro años	1	
Cinco años		1
Seis años		2
Total	6	6

ANEXO A 3.**PREGUNTAS ENUMERADAS Y TEXTUALES DE ÁREAS Y CATEGORÍAS DE LA PRUEBA DE AUTOVALORACIÓN (Las preguntas coloreadas se califican a la inversa y las con asterisco las que aumentan en frecuencia, en la post-prueba)****ÁREA PERSONAL 30 AFIRMACIONES**

N° de Preg .	IMAGEN PERSONAL (6 afirmaciones)	N° de Preg .	
21	Generalmente me enfermo mucho	35	Tengo lindos ojos
24	Tengo una cara simpática	45	Tengo buen apetito
33	Tengo lindo cabello	65	Generalmente me ofrezco de voluntario en el colegio
COMPETENCIA PERSONAL (11 afirmaciones)			
4	Generalmente me meto en problemas	32	Creo que soy miedoso
5	En algunas ocasiones me siento tonto	40	Las cosa que hago me salen bien
9	Lloro de felicidad	46	Causo desilusión a mis padres
25	Cuando me piden que haga algunas cosas me salen mal	62	Me enojo fácilmente
26	Soy una persona trabajadora	63	Las cosas que hago son importantes
27	Prefiero trabajar solo que en grupo		
DESEABILIDAD (5 afirmaciones)			
1	Cuando sea grande voy hacer una persona importante	60	Me gusta ser como soy
8	Soy una persona feliz	68	Quiero ser diferente
10	Siento que me toman en cuenta		
VALORACIÓN DE SÍ MISMO (8 afirmaciones)			
3	Tengo mucha energía	64	Mi profesor(a) piensa que soy bueno en la escuela
6	Siento que mis amigos me quieren	67	Tengo buenas ideas
11	Mis compañeros valoran lo que hago	69	Soy una persona valiosa
17	Mis padres pueden confiar en mí	71	Mis padres se sienten felices conmigo

AREA ACADEMICA. 15 AFIRMACIONES**COMPETENCIA ACADÉMICA. (8 afirmaciones)**

13	Generalmente hago muy bien mis tareas	43	Puedo hablar bien delante de mi curso
22	Se me olvida lo que aprendo	48	Soy flojo para terminar mis tareas
23	Muy pocas veces saco buenas notas	52	Soy bueno para el deporte
30	Me pongo nervioso cuando tengo exámenes	66	Tengo buen aspecto

RECONOCIMIENTO DE OTROS (7 afirmaciones)			
12	Mis compañeros se burlan de mí	49	Cuando me llama el profesor me pongo nervioso
15	Me gusta mucho la escuela	55	Soy una persona conocida en el curso
19	Soy una persona importante en el curso	61	Mis amigos me buscan para que les ayude en sus tareas
39	Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas		

AREA FAMILIAR. 12 AFIRMACIONES

RECONOCIMIENTO EN EL ÁREA FAMILIAR. (6 afirmaciones)			
28	Hago renegar a mis padres	37	Molesto a mi hermano
29	Causo problemas en mi familia	38	Cuando mi libreta está mal, mis padres se enojan mucho
34	Destrozo cosas en mi casa	42	Me gusta mi casa
DESEABILIDAD EN EL ÁREA FAMILIAR (6 afirmaciones)			
7	En mi casa les gusta como soy	47	Mis papás piensan que todo lo hago mal
31	Mi familia esta desilusionado de mí	57	Soy importante para mi familia
36	Los adultos piensan que soy una mala persona	70	Mis padres esperan mucho de mí

REA SOCIAL 15 AFIRMACIONES

COMPETENCIA SOCIAL. (5 afirmaciones)			
2	Tengo pocos amigos	51	Me meto en problemas
20	Soy muy callado	59	Me es difícil expresar mis ideas
41	Me es difícil hacer amigos		
RECONOCIMIENTO SOCIAL (5 afirmaciones)			
14	Tengo muchos amigos	50	Yo dirijo a mis compañeros en los juegos y en el deportes
16	Soy popular entre mis amigos	54	A mis amigos les gusta jugar conmigo
44	Soy popular entre los niños		
VALORACIÓN DE SÍ MISMO (5 afirmaciones)			
18	A mis amigos les gusta mis ideas	58	Soy tan inteligente como mis amigos
53	Pienso que mis amigos valen más	72	Mis amigos piensan que soy buen amigo
56	Merezco atención como los demás		

ANEXO B 1.

FRECUENCIA DE RESPUESTAS A LAS VARIABLES DE LA PRUEBA DE AUTOVALORACIÓN.
CATEGORÍAS POR ÁREA
(Grupo experimental y Grupo control.)

ÁREA PERSONAL

	Imagen Física	Competencia Social	Deseabilidad	Autovaloración	Nt	X	100hi%
	ni	ni	Ni	ni			
SI	92	122	110	174	498	124.5	66
NO	18	40	4	11	73	18.5	9.7
NO/SEG	42	78	25	38	183	45.7	24.8
TOTAL	142	240	139	223	754		100

Donde: **100hi%** = Porcentaje ni = Frecuencia Nt = Frecuencia total

X = Promedio

ÁREA ACADÉMICA

	Competencia académica	Reconocimiento de otros	Nt	X	100hi%
	ni	Ni			
SI	119	119	238	119	67.6
NO	24	16	40	20	11.4
NO/SEG	34	40	74	37	21
TOTAL	177	175	352	176	100

ÁREA F

	Reconocimiento en la familia	Deseabilidad en la familia	Nt	\bar{X}	100hi%
	ni	Ni			
SI	80	100	180	9	66.7
NO	16	18	34	17	12.6
NO/SEG	40	16	56	28	20.7
TOTAL	136	134	270		100

ÁREA SOCIAL

	Competencia social	Reconocimiento social	Valoración de sí mismo	Nt	X	
	ni	Ni	ni			
SI	66	54	73	193	64.3	57.6
NO	19	15	14	48	16	14.3
NO/SEG	18	46	30	94	31.3	28
TOTAL	103	115	117	335		100

ANEXO B 2.

FRECUENCIAS, PROMEDIOS Y PORCENTAJES DE RESPUESTAS A LAS VARIABLES
DE LA PRUEBA DE AUTOVALORACIÓN
CATEGORÍAS POR ÁREA
GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL (pre y post-prueba)

PRE-PRUEBA
ÁREA PERSONAL

	Imagen personal			Competencia personal			Deseabilidad			Autovaloración			Frecuencia total		
	ni	\bar{X}	%	ni	X	%	Ni	X	%	ni	X	%	ni	X	%
SI	42	7	52.5	57	5.2	42.5	61	12.2	81.3	87	10.9	71.3	247	61.7	60.1
NO	10	1.7	12.5	25	2.3	18.7	2	0.4	2.7	3	0.4	2.5	40	10	9.8
NO/	28	4.7	35	52	4.7	38.8	12	2.4	16	32	4	26.2	124	31	30.1
total	80	13.4	100	134	12.2	100	75	15	100	122	15.3	100	411	102.7	100

T-PRUEBA
ÁREA PERSONAL

	Imagen personal			Competencia personal			Deseabilidad			Autovaloración			Frecuencia total		
	ni	X	%	ni	X	%	Ni	X	%	ni	X	%	ni	X	%
SI	57	9.5	66.3	63	5.7	46	71	14.2	93.4	108	13.5	84.4	299	74.7	69.9
NO	8	1.3	9.3	17	1.5	11.7	2	0.4	2.6	4	0.5	3.1	31	7.7	7.2
NO/	21	3.5	24.4	58	5.3	42.3	3	0.6	4	16	2	12.5	98	24.5	22.9
total	86	14.3	100	137	12.5	100	76	15.2	100	128	16	100	428	106.9	100

ROL
ÁREA PERSONAL

	Imagen personal			Competencia personal			Deseabilidad			Autovaloración			Frecuencia total		
	ni	X	%	ni	X	%	Ni	X	%	ni	X	%	ni	X	%
SI	50	8.3	69.4	65	5.9	61.3	49	9.8	76.6	87	10.9	86.1	251	62.7	73.2
NO	8	1.3	11.1	15	1.4	14.2	2	0.4	3.1	8	1	7.9	33	8.2	9.6
NO/	14	2.3	19.5	26	2.4	24.5	13	2.6	20.3	6	0.7	6	59	14.7	17.2
total	72	11.2	100	106	9.7	100	64	12.8	100	101	12.6	100	343	85.6	100

on e: = e-prueba

POS = Pos-prueba

G.C. = Prueba del Grupo Control.

PRE-PRUEBA
ÁREA AC

	Competencia académica			Reconocimiento de otros			Frecuencia total		
	ni	X	%	Ni	X	%	ni	X	%
SI	58	7.3	60.4	70	10	68	128	64	64.3
NO	14	1.8	14.6	6	0.9	5.8	20	10	10.1
NO/SEG	24	3	25	27	3.9	26.2	51	25.5	25.6
TOTAL	96	12.1	100	103	14.8	100	199	99.5	100

ARE

	Competencia académica			Reconocimiento de otros			Frecuencia total		
	ni	X	%	Ni	X	%	ni	X	%
SI	64	8	64	77	11	79.4	141	70.5	71.6
NO	14	1.8	14	8	1.1	8.2	22	11	11.2
NO/SEG	22	2.8	22	12	1.7	12.4	34	17	17.2
TOTAL	100	12.6	100	97	13.8	100	197	98.5	100

GRUPO CONTROL

ÁREA ACADÉMICA

	Competencia académica			Reconocimiento de otros			Frecuencia total		
	ni	X	%	Ni	X	%	ni	X	%
SI	61	7.6	75.4	49	7	68	110	55	71.9
NO	10	1.2	12.3	10	1.4	13.9	20	10	13.1
NO/SEG	10	1.2	12.3	13	1.8	18.1	23	11.5	15
TOTAL	81	10	100	72	10.2	100	153	76.5	100

PRE-PRUEBA

A FAMILIAR

	Reconocimiento en la familia			Deseabilidad en la familia			Frecuencia total		
	ni	X	%	Ni	X	%	ni	X	%
SI	37	6.2	53.6	44	7.3	64.7	81	40.5	59.6
NO	11	1.8	16	13	2.3	20.6	24	12	17.6
NO/SEG	21	3.5	30.4	10	1.7	14.7	31	15.5	22.8
TOTAL	100	11.5	100	68	11.3	100	136	68	100

POST-PRUEBA

AREA FAMILIAR

	Reconocimiento en la familia			Deseabilidad en la familia			Frecuencia total		
	ni	X	%	Ni	X	%	ni	X	%
SI	20	3.3	32.8	38	6.3	51.3	58	29	43
NO	17	2.8	27.9	11	1.8	14.9	28	14	20.7
NO/SEG	24	4	39.3	25	4.2	33.8	49	24	36.3
TOTAL	61	10.1	100	74	12.3	100	135	67	100

GRUPO CONTROL

AREA FAMILIAR

	Reconocimiento en la familia			Deseabilidad en la familia			Frecuencia total		
	ni	X	%	Ni	X	%	ni	X	%
SI	43	7.2	64.1	56	9.3	83.6	99	49	73.9
NO	5	0.8	7.5	5	0.8	7.5	10	5	7.4
NO/SEG	19	3.2	28.4	6	1	8.9	25	12.5	18.7
TOTAL	67	11.2	100	67	11.1	100	134	66.5	100

PRE-PRUEBA

AREA SOCIAL

	Competencia social			Reconocimiento social			Valoración social			Frecuencia total		
	ni	X	%	ni	X	%	ni	X	%	ni	X	%
SI	34	6.8	57.6	27	5.4	42.9	39	7.8	59.1	100	33.3	53.2
NO	10	2	17	8	1.6	12.7	7	1.4	10.6	25	8.3	13.3
NO/S	15	3	25.4	28	5.6	44.4	20	4	30.3	63	21	33.5
total	59	11.8	100	63	12.6	100	66	13.2	100	188	63.6	100

POST-PRUEBA

AREA SOCIAL

	Competencia social			Reconocimiento social			Valoración social			Frecuencia total		
	ni	X	%	ni	X	%	ni	X	%	ni	X	%
SI	23	4.6	39.7	48	9.6	66.7	49	9.8	73.2	120	40	61
NO	14	2.8	24.1	8	1.6	11.1	9	1.8	13.4	31	10.3	15.7
NO/S	21	4.2	36.2	16	3.2	22.2	9	1.8	13.4	46	15.3	23.3
Total	58	11.6	100	72	14.4	100	67	13.4	100	197	65.6	100

GRUPO CONTROL

ÁREA SOCIAL

	Competencia social			Reconocimiento social			Valoración social			Frecuencia total		
	ni	X	%	ni	X	%	ni	X	%	ni	X	%
SI	32	6.4	72.7	27	5.4	51.9	34	6.8	66.7	93	31	63.3
NO	9	1.8	20.5	7	1.4	13.5	7	1.4	13.7	23	7.6	15.6
NO/S	3	0.6	6.8	18	3.6	34.6	10	2	19.6	31	10.3	21.1
Total	44	8.8	100	52	10.4	100	51	10.2	100	147	48.9	100

ANEXO B3.

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE RESPUESTAS ADECUADAS POR LAS PUNTUACIONES DADAS A LA PRUEBA DE AUTOVALORACIÓN. GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL (pre y post-prueba) .

ÁREAS Y CATEGORÍAS

ÁREAS

GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL (12 PARTICIPANTES)

	PERSONAL		ACADÉMICA		FAMILIAR		SOCIAL	
	30 Afirmaciones		15 Afirmaciones		12 Afirmaciones		15 Afirmaciones	
PRUEBA	ni	%	Ni	%	ni	%	ni	%
Autovaloración Adecuada(AVA)	936	100	444	100	336	100	456	100
Pre-prueba	498	53	238	54	180	54	193	42

ÁREAS

GRUPO EXPERIMENTAL (6 PARTICIPANTES) Y GRUPO CONTROL (6 PARTICIPANTES)

	PERSONAL		ACADÉMICA		FAMILIAR		SOCIAL	
	30 Afirmaciones		15 Afirmaciones		12 Afirmaciones		15 Afirmaciones	
PRUEBA	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Autovaloración Adecuada(AVA)	468	100	222	100	168	100	228	100
Pre-prueba	247	53	128	58	81	48	100	44
Pos-prueba	299	64	141	64	58	35	120	53
Grupo control	251	54	110	50	99	60	93	41

Para expresar el valor porcentual se procede de la siguiente forma:

Ejemplo.

Area Personal. $18 \times 3 = 54$ (respuestas calificadas con 3)

$12 \times 2 = 24$ (respuestas calificadas con 2).

Total $78 \times 6 = 468$ (respuestas adecuadas multiplicados por el número de participantes 6)

Por la regla de tres se tiene.

$$468 = 100\%$$

$$247 = X \% = X = \frac{247 \times 100}{468} = 52.78\% \approx 53\%$$

CATEGORÍAS

ÁREA PERSONAL

30 Afirma	IMAGEN PERSONAL		COMPETENCIA PERSONAL		DESEABILIDAD		VALORACIÓN DE SÍ MISMO	
	6 Afirmaciones		11 Afirmaciones		5 Afirmaciones		8 Afirmaciones	
PRUEBA	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
A V A	96	100	150	100	78	100	144	100
PRE	42	44	57	38	61	78	87	60
POS	57	59	63	42	71	91	108	75
G C	50	52	65	43	49	63	87	60

ÁREA ACADÉMICA

15 Afirmaciones	COMPETENCIA ACADÉMICA		RECONOCIMIENTO DE OTROS	
	8 Afirmaciones		7 Afirmaciones	
PRUEBA	ni	%	ni	%
A V A	120	100	102	100
PRE	58	48	70	68
POS	64	53	77	75
G C	61	51	49	48

ÁREA FAMILIAR

12 Afirmaciones	RECONOCIMIENTO EN LA FAMILIA		DESEABILIDAD EN LA FAMILIA	
	6 Afirmaciones		6 Afirmaciones	
PRUEBA	ni	%	ni	%
A V A	84	100	84	100
PRE	37	44	44	52
POS	20	24	38	45
G C	43	51	56	67

ÁREA SOCIAL

15 Afirma.	COMPETENCIA SOCIAL		RECONOCIMIENTO SOCIAL		AUTOVALORACIÓN SOCIAL	
	5 Afirmaciones		5 Afirmaciones		5 Afirmaciones	
PRUEBA	ni	%	ni	%	ni	%
A V A	66	100	90	100	72	100
PRE	34	52	27	30	39	54
POS	23	35	48	53	49	68
G C	32	48	27	30	34	47

A V A = Autovaloración Adecuada

* El procedimiento para obtener el porcentaje de las frecuencias se realizó con base en la frecuencia adecuada al 100% de la prueba de autovaloración.

ANEXO E 1.

**HORARIO DE ACTIVIDADES
TERCERA ETAPA
CABAÑAS “A”, “B” Y “D”**

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
45 a 0					
6:00 a 6:30			MOMENTO DEL DÍA		
6:30 a 7:00			MOMENTO PERSONAL		
7:00 a 7:15			MOMENTO PARA ORDENAR LA CASA		
7:15 a 7:30			GRUPO BUEN DÍA		
7:30 a 8:00			DIES A Y UNO		
8:00 a 13:00			SALIDA A LA ESCUELA		
13:30 a 14:00			MOMENTO PARA APRENDER		
14:00 a 15:00			RETORNO A LA CASA DE LA ESCUELA		
15:00 a 15:30			ALMUERZO		
15:30 a 16:00			TALLERES DE CAPACITACIÓN	GRUPO DE EVALUACIÓN	TALLERES DE CAPACITACIÓN
16:00 a 16:45					
16:45 a 17:00			TAREAS		
17:00 a 17:30				RECREACIÓN	TAREAS
17:30 a 18:00					
18:00 a 18:30					
18:30 a 19:30					
9:30 a 20:00			TAREAS		
0:00 a 20:30			REGISTRACION		
20:30 a 21:30			REGISTRACION		
21:30 a 22:00			TAREAS Y PROCESO DE INFORMES		
22:00			PREPARARSE PARA DORMIR		
			MOMENTO DE PAZ		

ASÍ VEO A MI COMPAÑERO

- o u
invernales

si re a ca aja
a ver me chomatos

2 coleg Si fo
em

db. pre 1
o \ I o es m e
sien F

do ver

que 1 y que sigg

ad

adelante u

Pa

TIO Elsa

APAZG 10105 11-X-0

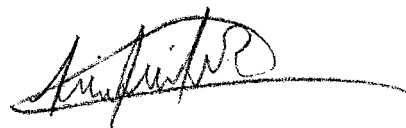
Els yo estar a en logic pasod el ca
 er xort e pi a
 ticas mucho y a puedo Hacer la multiplicacion
 division aprendi los decimales suma resta
 y al c b y estar en qu to y pronto
 u Q g al s le,y y 9 S o at
 Y noer c f cyuQ, ci o d
 P tambien ose a M as la onod
 te cer zje todo to ido en otro Hago
 las ros v s q' i u roe
 m d y l. avode
 en ro l avode o,l i4Q 1Q
 avode u1. v v r
 l v v's g el estadion a
 CA i akro; 5 51C, "0 C
 o periodico el Hormigan ornado y
 a estudiar v en el colegio a
 una carrera orrer mucho y
 que pose a m gida

ATT •

Qo

lo sabras

Payer Moru



MORO

100 (7, ay pv.2C.<1.i.PA⁴

el Ro -

R

ALAL

e an el de r ALAL ... maestro
moos' ua m al ro do

ro oo a nica sido un momento
n. niño en niño y o robaba ort. y maia

Ea le por decirle Mor... y estaba en un /
omada ALAL Y era un niño muy callado

so clase de escuela de parti
/ pero era muy responsable rebejos
y le robaba cosas también o redoble en e la
colegio y muchas por lo
mal p ro esta una mucho
Fudbur y un
se acia

a por la y pero poco
tiempo que comparto cosas
y espero a compartir en un
y le iba muy bien y fue
muy bien en su vida y estaba feliz

Fin

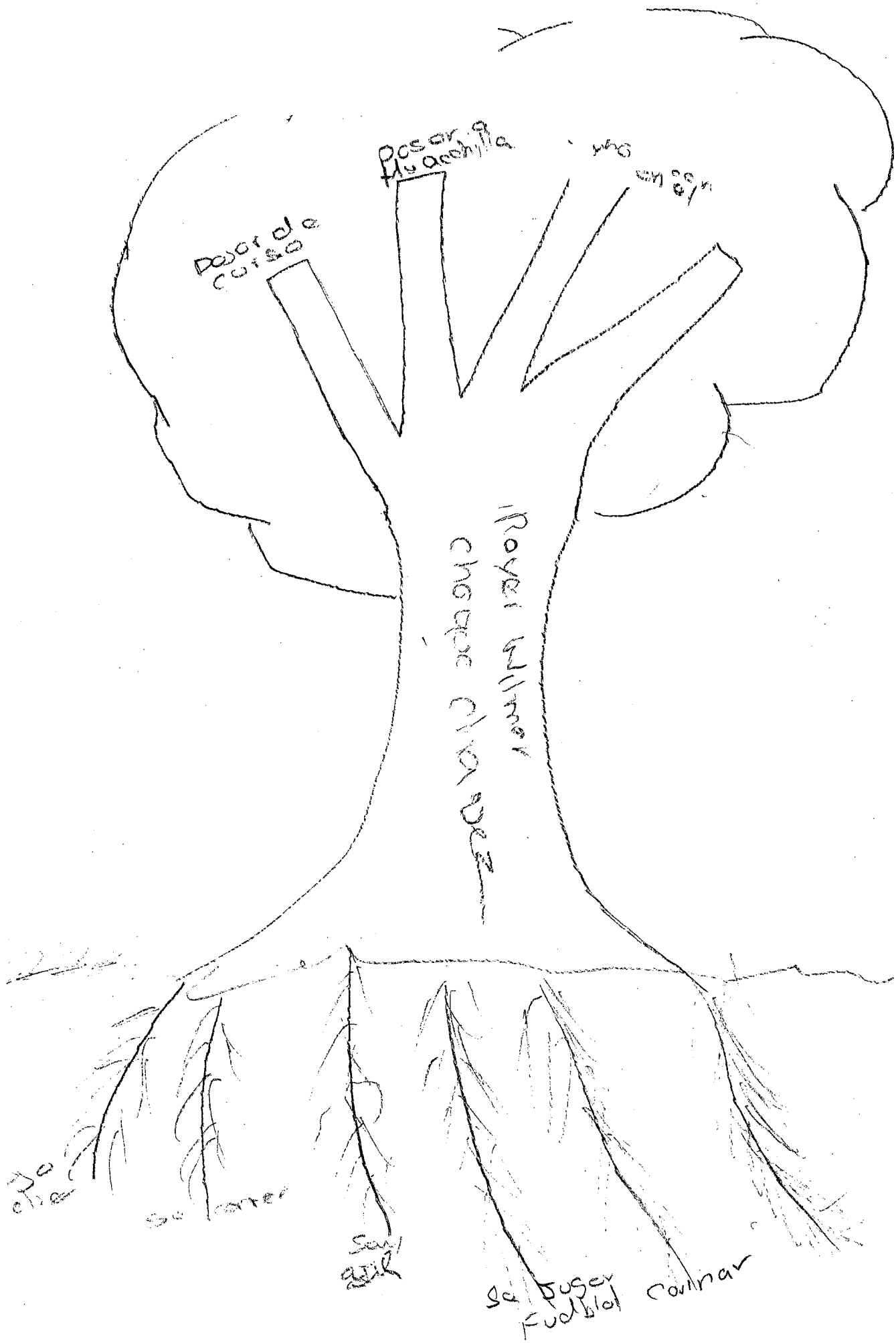
Director

Daniel

Actor

Royer Guzman, Chaper Thave

modo



erasa

ayo kenon i npre

? m cm

a ier mi fira

a ugar

a c s

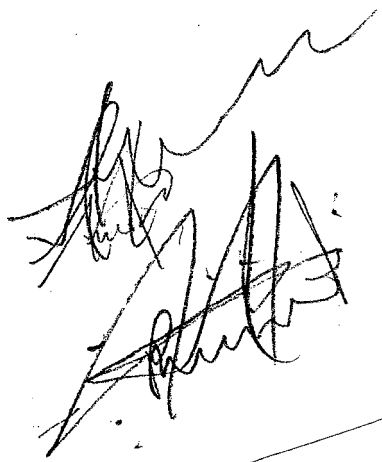
ip to m

a

2

(Ne-1

im du
elacoo mis



pon

c n able en mis

Soy Responsable en m)c)p'c.t(Z)

Res en s reas

fo mis foreas

Soy honesto -ny.s C:ADiff d cb

Soy honesto mi de f

aso

Soy cordado en mis ' ' e utiles

Soy cuidadoso en me

Soy cuidadoso en cuidar algo

agradecido

Soy agradecido por dar honor

Soy agradecido por todo lo que me dan

Soy agradecido porque me dan r a la Es olorante

Soy tolerante en mis años

Soy tolerante cuando un amigo me pega

Soy tolerante cuando algo me espanta

ore

y libre porque nadie me dice que haga mi trabajo

y libre puedo ir por todo el do

y libre da tiempo que jugar



que es buen amigo

es paciente

es responsable

Sabe jugar fútbol

es deportista

¡¡¡¡¡

te gusta la tarea

y te gusta el deporte

eres jugueton

Eres jugueton

eres Responsable

te levantas temprano

te levantas temprano

La historia de un niño que Quer

Se abogado

Un niño que hacía sus Tardas
ero un alumno muy bueno
hacia caso ayudaba

era un buen niño estudiaba
cumplía todas sus deberes

Pero uno de esos días Tuvo amigos y eran co
subos se ayudaban también. Era del colegio.
Paso y Paso los del hasta que Tuvo
un sueño a su sue o al hacer un abogado
tanto que estudió
y desde esa vez o al hacer su

sueño R "6" es cuando el niño
hasta que no o a es al abogado
E S 1030

FIN

