



Psicogente

ISSN: 0124-0137

revpsicogente@unisimonbolivar.edu.co

Universidad Simón Bolívar

Colombia

CAMPO TERNERA, LILIA ANGÉLICA
EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO EN NIÑOS Y NIÑAS Y SU RELACIÓN CON
LA INTERACCIÓN SOCIAL EN LA INFANCIA

Psicogente, vol. 17, núm. 31, enero-junio, 2014, pp. 67-79

Universidad Simón Bolívar

Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497551994006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO EN NIÑOS Y NIÑAS Y SU RELACIÓN CON LA INTERACCIÓN SOCIAL EN LA INFANCIA

DEVELOPMENT OF BOYS AND GIRLS SELF CONCEPT RELATED TO SOCIAL INTERACTION IN CHILDHOOD

Recibido: 12 de junio de 2013/Aceptado: 23 de octubre de 2013

LILIA ANGÉLICA CAMPO TERNERA*

Universidad Simón Bolívar - Barranquilla - Colombia

doi: 10.17081/psico.17.31.422

Key words:

Self-concept,
Social interaction with adults,
Social interaction with mates,
Primary socialization, School.

Abstract

This research paper focuses on the description of the development of a self-concept in relation with social interaction that happens between children and other adults or partners. 312 children were chosen of both sexes between the ages of 3 and 7. All of them were registered in educational institutions such as kindergarten, pre-nursery, nursery and first grade. The Inventory on Development Battelle was applied in an empirical and analytical study with a transactional and descriptive design. The results given showed that a child who is not provided with the social procurement for his age, presents a low emotional development. In this manner, a low self-concept was correlated with difficulties of interaction with adults or parents. In this way, the stimulating and strengthening of the personal and social development in the infancy, both in the family and in the school, is very important.

Palabras clave:

Autoconcepto,
Interacción social con adultos,
Interacción social con compañeros,
Socialización primaria, Escuela.

Resumen

Este artículo de investigación describe el autoconcepto en relación con la interacción social que se da entre los niños y las demás personas, ya sean adultos o compañeros. Se tomaron 312 niños, con edades comprendidas entre los 3 y 7 años, de ambos sexos, inscritos en instituciones educativas en los grados de párvulo, prejardín, jardín, transición y primero, y se les aplicó el Inventario de Desarrollo Battelle en un estudio empírico analítico y con diseño transaccional descriptivo. Los resultados reflejan que un niño que no cuenta con las adquisiciones sociales esperadas para su edad, presenta un desarrollo emocional bajo. De igual modo, un bajo autoconcepto, se correlacionó con dificultades de interacción con adultos o pares, concluyendo así la importancia de estimular y fortalecer el desarrollo personal y social en la infancia, tanto en la familia como en la escuela.

Referencia de este artículo (APA):

Campo, L.A. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. En *Psicogente*, 17(31), 67-79. doi: 10.17081/psico.17.31.422

* Miembro del Grupo de Investigación Psicología Educativa, Coordinadora Programa Ondas Atlántico. Universidad Simón Bolívar.
Email: licampo@unisimonbolivar.edu.co

INTRODUCCIÓN

Los primeros años de vida del niño constituyen un periodo importante de desarrollo y evolución. Durante este se estructuran y afianzan elementos fundamentales para el desarrollo de la personalidad, que, de una u otra manera, se verán reflejados en los procesos de socialización.

Uno de estos elementos fundamentales corresponde al autoconcepto infantil, el cual, en términos generales, es entendido como “una representación interna y cognitiva que el sujeto tiene en una serie de dimensiones” (Broc, 2000, p. 124). Desde otro punto de vista, se define como la valoración global que incorpora todas las formas de autoconocimiento y de sentimientos de evaluación de sí mismo, y que supone la elección de un determinado modo de comportamiento ante unas circunstancias específicas (Santana, Feliciano & Jiménez, 2009), en un rango que puede ir desde lo positivo hasta lo negativo (Craig & Dunn, 2007, p. 64).

En esa misma línea de análisis, se entiende el autoconcepto como “la estructuración de esquemas mentales, que le permite a los sujetos tener un conocimiento muy articulado de sí mismos, de sus destrezas y debilidades, sus logros y fracasos, sus preferencias, sus formas de actuar, y, por tanto, como una forma muy particular de representar su realidad en interacción con otras verdades ya legitimadas” (Amar, 1998).

De esta forma, el desarrollo del autoconcepto depende de los tipos de experiencias percibidas como negativas o positivas y de diversos factores tales como

biológicos, psicológicos y socioculturales (Pereira, 2009). Está mediado por variables de tipo social, madurativo y de personalidad, y va evolucionando desde una regulación ejercida externamente, hasta un proceso de autorregulación que le permite al niño adquirir un sentido de confianza en sí mismo, de autocontrol sobre la vida y sentimientos propios que lo preparan para la toma de decisiones y solución de problemas (Mestre, Samper & Pérez, 2001).

De este modo, el autoconcepto se concibe como “el resultado de un proceso activo de construcción, desarrollado a lo largo de toda su vida” (Franco, C. 2006), que va ligado al desarrollo de la habilidad de percibir e interpretar las actitudes que comunican los otros en el proceso de interacción social; siendo mayor el impacto que ejercen las personas emocionalmente significativas –la familia, el grupo de iguales y profesores– en su contribución al enriquecimiento y desarrollo del autoconcepto (Broc, 2000; García Caneiro, 2003, citado por Santana, Feliciano & Jiménez, 2009).

Se acentúa en los aportes teóricos, el papel que cumple el entorno social en la formación del autoconcepto (Bednar, Well & Peterson, 1989; Bandura, 1986, citados por Mestre, Samper & Pérez, 2001) y se resalta la importancia de la familia y la escuela en el desarrollo emocional y socioafectivo del niño, ya que a partir de las relaciones sociales, las responsabilidades familiares y los logros y fracasos en las tareas académicas, se ofrece la retroalimentación necesaria para la configuración del autoconcepto.

Según Gurney (1988, citado por Hidalgo, 2010),

el autoconcepto se construye a partir de la experiencia y las percepciones generadas por ella, las cuales se hacen progresivamente más complejas en una secuencia de tres etapas: etapa del sí mismo primitivo, del sí mismo exterior y del sí mismo interior. En la primera de estas etapas, el niño menor de dos años parte del reconocimiento visual de sí mismo, hasta llegar a percibirse como una realidad diferente de los demás.

En la etapa del sí mismo exterior, el niño, hasta los doce años aproximadamente, va adquiriendo elementos cada vez más complejos en su visión de sí mismo, a través de experiencias de éxitos y fracasos, en las cuales, es decisiva la interacción con los adultos. A esta edad, los niños se definen a sí mismos por rasgos y características observables, mencionando comportamientos concretos, condiciones físicas específicas, preferencias, hablando de destrezas particulares en vez de generalizar sus habilidades, es decir, que el conocimiento de sí mismo, se da posterior al reconocimiento de los otros (Ávila, 2009).

La última etapa, el sí mismo interior, se ve permeada por una visión de sí mismo más contextualizada y ajustada, producto del pensamiento abstracto y crítico que caracteriza al adolescente. Al respecto, Arranz (2005) plantea cómo los niños seguros de sí mismos serán más competentes socialmente y más empáticos y efectivos, al momento de iniciar contacto con otros.

De esta forma, el autoconcepto se construye durante toda la infancia a partir del desarrollo experimentado en otras áreas como la evolutiva y la social, y va de la mano de la autoevaluación realizada ante las reacciones

verbales y no verbales, de las personas con las que se ha establecido un compromiso emocional. En este punto, Gallego (2009) plantea que la calidad del apego establecido con las figuras paternas durante los primeros años de vida, determinará el grado de positivo o negativo del autoconcepto. Posteriormente, en la escuela, el profesor, y su nivel de expectativa frente al niño, cumple una función importante en el desarrollo y construcción de un autoconcepto, que puede ser favorable o desfavorable.

Coinciden con lo anterior, los resultados arrojados por estudios que analizan las relaciones entre autoconcepto y conducta social, y concluyen que los niños con alto autoconcepto tienen conductas sociales más adaptativas, pro-sociales, de ayuda y respeto social (Pérez & Garaigordobil, 2004).

Para Rosember (s.f., citado por Gallego, 2010), el autoconcepto se caracteriza en la infancia por las siguientes tendencias: describirse a partir de los atributos personales externos, apariencia física, logros o habilidades; tendencia a describirse en términos globales, vagos e inespecíficos; concebir las interacciones sociales como conexiones existentes entre las personas, y elaborar el autoconcepto a partir de evidencias externas y arbitrarias, relacionadas con eventos puntuales ocurridos.

Al respecto, son numerosas las investigaciones que resaltan la importancia de las habilidades sociales, en el desarrollo de las fortalezas psíquicas del niño, la construcción de su autoestima, la adopción de roles sociales, la autorregulación y el rendimiento académico (Lancuza, 2010).

En este punto, la interacción del niño con adultos cercanos favorece el aprendizaje y la solución de problemas, al tiempo que juega un papel primordial en el paso de una regulación a partir de otros, hasta una autorregulación (Heranz & Lacasa, 1989).

La socialización primaria, dada en los primeros años de vida en el núcleo familiar, es el primer ambiente de contacto social que tiene el infante, el primer referente para la enseñanza de las conductas preferidas, las costumbres y los valores de su sociedad, es allí donde se transmite el bagaje de la cultura, con la finalidad de prepararlos para su vida adulta, siendo uno de los determinantes del futuro comportamiento social del niño (Giddens, 2010; Poole, Warren & Nuñez, 2007; Pichardo, Justicia & Fernández, 2009). De esta forma, “la familia es el primer núcleo protector del niño, responsable de garantizar las condiciones para un desarrollo físico y psíquico y en armonía con su medio” (Ruiz, Roper, Amar & Amarís, 2003, p. 3).

Para Arroyo (2009), en un ambiente familiar apropiado, los padres transmiten al niño los valores considerados por ellos como socialmente adecuados, y las pautas de comportamiento que influirán en su forma de ser y de actuar; de igual modo, esa influencia se verá en todas las interacciones continuas del niño con adultos, en diferentes contextos, en los cuales será evidente la valoración que los adultos poseen del niño. “Por medio de las relaciones que el niño y la niña experimentan con los objetos de su entorno y de las interacciones con las personas que les rodean, los niños y niñas progresan en el conocimiento y valoración de sí mismos y, por consiguiente, en la formación del autoconcepto y la autoimagen que tan importante papel desempeñan en el desarrollo infantil” (Arroyo, 2009, p. 16).

Posteriormente, en la etapa escolar el autoconcepto se mantendrá en constante evolución a partir de las experiencias propias de su nuevo rol que le permitirá “encontrarse e identificarse con nuevos otros significativos, nuevos grupos de referencia y pertenencia, y desarrollar nuevos estándares para evaluarse a sí mismo y a los demás” (García, 2009, p. 94).

En la escuela, las opiniones, calificaciones y retroalimentación del docente juegan un papel fundamental en la construcción del autoconcepto, convirtiéndose en una persona altamente significativa. Al respecto, Marchago (1991, citado por García, 2009) plantea que es parte del papel del profesor, generar un clima adecuado que facilite el desarrollo de un autoconcepto positivo en los estudiantes, a partir de la realimentación de los éxitos y los fracasos, la comparación social y las atribuciones y expectativas acerca de su conducta.

De forma paralela, la interacción con otros niños será relevante para el proceso de socialización; los contactos iniciales que un niño tiene con sus pares, en los primeros años de escuela, le permiten desarrollar nuevas habilidades y aprender de los compañeros (Borlan, 1998, citado por Berger, 2007).

La naturaleza y calidad de las relaciones entre pares, favorecen la superación del egocentrismo y la relativización de los propios puntos de vista, e inciden en todo el proceso de socialización, facilitando el logro de competencias pro-sociales, la adaptación al medio, la motivación al logro y el rendimiento escolar (Coll, 1984).

Tal como plantea Pérez y Garaigordobil (2004) la relación con los compañeros no solo responde a la nece-

sidad humana de afiliación, además, la reciprocidad que caracteriza a las relaciones sociales entre pares, resulta esencial para el desarrollo social, emocional e intelectual. Los niños que sostienen relaciones positivas con los pares “han experimentado niveles más altos de bienestar emocional, tienen una convicción segura de sí mismos, valoran las formas de comportamiento prosocial y sus interacciones sociales son más fuertes y adaptativas (Wentzel, Baker & Rusell, 2009, citados por Lancuza, 2010, p. 237).

De esta forma, la relación social con compañeros en la escuela se convierte en un importante indicador de adaptación en la vida adulta, contribuyendo sustancialmente al desarrollo social y cognoscitivo (Hartup, 1992, citado por Herrero & Pleguezuelos, 2008) y, por consiguiente, a la futura adaptación al sistema social (Díaz, 1986, citado por Herrero & Pleguezuelos, 2008, p. 945).

La presente investigación plantea como objetivo, describir el autoconcepto de niños y niñas de 3 a 7 años, estableciendo la relación que existe entre este y las características de la interacción social sostenida por los niños con adultos y compañeros.

MÉTODO

Diseño

Para alcanzar este objetivo se desarrolló un estudio de tipo empírico analítico, el cual pretendió establecer precisiones, simulando expresar la realidad como si fuera natural. Así mismo, este paradigma busca dar respuestas estableciendo asociaciones o correlaciones de

variables, en este caso, entre los procesos psicológicos vinculados con el aprendizaje y el área personal social, lo que implica que si cambia uno de los aspectos de esa asociación, indefectiblemente se deben producir unos efectos (Reales, 2002). Por otro lado, el diseño descriptivo busca especificar las propiedades, características o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Se miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar (Hernández, 2007).

Participantes

En este estudio participaron 312 niños que asisten a instituciones de educación básica primaria de carácter oficial con estrato socioeconómico 2 y 3, de clase media, en la ciudad de Barranquilla. En la muestra compuesta por un total de 312 niños, con edad media de 6,2 y desviación típica de 3,75, las edades están distribuidas de la siguiente manera: el mayor porcentaje equivale a un 32,1 % que corresponde a niños de 6 años, seguido de un 31,7 % correspondiente a niños de 5 años, luego 20,5 % comprende a niños de 4 años y en un menor porcentaje se encuentran los niños de 7 años con un 7,1 %, y de 3 años con un 8,7 %. Del total de 312 niños evaluados con edades entre 3 y 7 años, el 52,2 % equivale al género femenino y el 47,8 % equivale al género masculino, teniendo mayor incidencia el género femenino. La población evaluada asiste al nivel de preescolar con sus grados correspondientes y al grado primero. Párvulo el 3,2 %, prejardín tiene un 11,2 %, jardín un 18,6 %, transición el 34,9 % y primer grado el 32,1 %. Teniendo mayor porcentaje de participación la población del grado transición.

Para fines de esta investigación no se realizaron técnicas de muestreo, puesto que se incluyó a la totalidad de los niños matriculados en los cursos antes mencionados, en las instituciones educativas con las cuales se estableció convenio en los años del estudio.

Instrumento

Para identificar las características del desarrollo personal social, se utilizó el Inventario de Desarrollo Battelle, que evalúa las habilidades fundamentales del desarrollo, en niños con edades hasta los 8 años (Newborg, Stock & Wnek, 1998).

El área de interés de esta investigación, fue la Personal Social, que aprecia las capacidades y características que permiten al niño establecer interacciones sociales significativas, y está formada por 85 ítems que se agrupan en seis subáreas, de las cuales se tomaron las siguientes como objeto de estudio de esta investigación: *Autoconcepto*: desarrollo de la conciencia y el conocimiento que el niño tiene de sí mismo. *Interacción con adultos*: calidad y frecuencia de las interacciones de los niños con adultos. *Interacción con los compañeros*: calidad y frecuencia de las interacciones del niño con los compañeros de su misma edad.

Procedimiento

El proceso de evaluación inició con la realización de entrevistas semiestructuradas a los padres de los niños participantes del estudio, para obtener tanto información relevante acerca de su estado general de desarrollo, como el consentimiento informado, necesario desde

el punto de vista ético. Se procedió entonces a la aplicación del Inventario de Desarrollo y posterior análisis de los resultados.

RESULTADOS

Se presentarán a continuación los resultados arrojados en las tres subáreas evaluadas del Inventario de Desarrollo Battelle, analizadas según los estándares básicos de desarrollo establecidos para cada edad.

Los resultados obtenidos fueron digitados en una base de datos previamente construida, de acuerdo con las características de los ítems de la prueba, y analizados con el paquete estadístico SPSS 15 para Windows. Se analizaron los puntajes generales de los niños y niñas en las pruebas y las diferencias de medias, mediante la prueba t de Student en puntajes de toda el área Personal Social y sus subáreas.

En cuanto a la Confiabilidad, la prueba arrojó una consistencia interna de fiabilidad equivalente de 0,78 a 0,96 y un interanotador equivalente de 0,97 a 0,99, los estudios de validez son amplios y varían las correlaciones, por lo cual se considera una prueba confiable validada. De igual modo, la prueba fue sometida a cálculos de validez y confiabilidad, mediante el índice Alpha de Cronbach, que arrojaron un índice equivalente de 0,689 a 0,836.

De manera puntual, los niños y niñas evaluados se distribuyen así: niñas: 52,2 %, niños 47,8 %; 6 años 32,1 %, seguido por los niños de 5 años 31,7 %, 4 años 20,5 %, 3 años 8,7 % y por último los niños de 7 años

con un 7,1 %. En cuanto al grado de escolarización, se distribuyen así: 3,2 % en párvulo, 11,2 % en prejardín, 18,6 % en jardín, 34,9 % en transición, y 32,1 % en primero.

Al valorar los resultados de la subárea Autoconcepto, el 48,7 % obtuvo puntuaciones bajas de acuerdo con lo esperado para su edad, no logrando establecer una percepción adecuada de sí mismos, el desarrollo de la conciencia y el conocimiento de su yo físico, sentimientos, intereses y preferencias (Newborng, Stock & Wnek, 1998). El porcentaje restante (51,3 %) equivale a la población cuyos resultados fueron los esperados en la evaluación, señalando un índice adecuado de concepto de sí mismos.

En la subárea Interacción con los adultos, el 56,4 % de los evaluados obtuvieron puntuaciones esperadas de acuerdo con su edad, mientras que un 43,6 % presentó características por debajo de lo esperado para su edad en términos de la calidad y frecuencia de las interacciones con los adultos, en comportamientos tales como apego, respuesta a inicios de contactos sociales y la utilización de adultos como recursos (Newborng, Stock & Wnek, 1998).

En la subárea Interacción con los compañeros, un porcentaje de 42,3 %, arrojó puntuaciones bajas de acuerdo con lo esperado para su edad, reflejando dificultades para hacer amistades, establecer relaciones personales, responder e iniciar contactos sociales con los compañeros, actuar eficazmente en un grupo pequeño y cooperar (Newborng, Stock & Wnek, 1998). El 57,4 % equivale a la muestra cuyos resultados fueron los espera-

dos en la evaluación, solo un 0,3 % obtuvo resultados por encima de la media (Véase Tabla 1).

Tabla 1. Resultados por sub-áreas evaluadas

	Bajo		Medio		Alto	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Autoconcepto	152	48,7	160	51,3	0	0,0
Interacción con adultos	136	43,6	176	56,4	0	0,0
Interacción con compañeros	132	42,3	179	57,4	1	0,3

Correlación entre características del autoconcepto y la interacción social con adultos y compañeros

Al momento de revisar la correlación estadística entre las variables de estudio, se observó una relación altamente significativa de carácter positivo entre el grado de autoconcepto y los otros aspectos evaluados, resaltando la correlación con la subárea de interacción con los compañeros (0,682). Esta última, arrojó además una correlación significativa con los aspectos de interacción con los adultos (0,399), tal como es planteado por Pequeña & Ecurra (2006), al afirmar que, a partir de relaciones con las figuras paternas, el niño o la niña desarrolla su autoestima, logrando una imagen de sí mismo, antes de alcanzar la edad escolar, imagen que puede alterarse por sucesivas experiencias con profesores y compañeros de clase.

Por otra parte, entre la subárea de interacción con adultos y los otros aspectos evaluados, se evidencia una correlación positiva con un grado de significancia alta, lo cual representa que existe una relación bilateral entre aspectos; resalta además la correlación altamente significativa con las subáreas de autoconcepto (0,488), e

interacción con compañeros (0,399). De este modo, las dificultades en la relación con adultos, se verán reflejadas en limitaciones para establecer relaciones con pares, hecho que puede explicarse debido a la poca interacción con las principales fuentes de relación como son los padres (Feldman, 2007).

En este punto, a manera de conclusión, se puede adelantar, que existe un nivel de influencia recíproca entre los aspectos evaluados, coincidiendo con Cava & Musitu (2001, p. 298), quienes afirman que “En el contexto escolar, las relaciones sociales que niños y niñas tienen con profesores y compañeros, así como su grado de integración social en el aula, ejercen una poderosa influencia tanto en su interés y motivación por la escuela como en su ajuste personal y social”. Lo cual cobra más importancia a partir de los planteamientos de Vigotsky (citado por Campo, Estrada, Ochoa, Pérez & Rodríguez, 2011), quien sostiene que el crecimiento intelectual y cognitivo de los niños está estimulado por diferentes aspectos que hacen parte del ambiente, así como también, por las personas con las que comparten la mayor parte de su tiempo, en los diferentes ámbitos en que se desenvuelven (Véase Tabla 2).

debajo de lo esperado para su edad, lo cual genera gran preocupación, teniendo en cuenta que “el autoconcepto es un importante factor integrador de la personalidad en la medida que motiva el comportamiento y facilita la salud mental y el equilibrio emocional” (Hidalgo, 2010, p. 15). Tal como lo plantean Pequeña & Escurra (2006) en sus conclusiones, el reconocimiento del valor propio implica para el niño ser consciente de sus potencialidades y sus acciones, aceptando por ende sus consecuencias.

Al respecto, los estudios de García & Román (2004) concuerdan en la posibilidad de encontrar en la infancia conductas claramente asociadas con el alto o bajo autoconcepto. Coincidiendo con los resultados obtenidos en este estudio, Franco (2006) plantea que un niño con una autoestima negativa, desarrollará desconfianza en sí mismo y en los demás, mostrándose inhibido, crítico y poco creativo, llegando incluso a presentar conductas agresivas y desafiantes, tal como es expuesto por Pérez & Garaigordobil (2004) en los resultados de sus investigaciones; mientras que los niños con alto autoconcepto muestran pocas conductas de retraimiento, de aislamiento y de timidez en las relaciones sociales.

Tabla 2. Resultados Correlación subáreas del desarrollo personal social

Correlación de Pearson	Autoconcepto	Interacción con los adultos	Interacción con compañeros
Autoconcepto	1	,488**	,682**
Interacción con adultos	,488**	1	,399**
Interacción con compañeros	,682**	,399**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

DISCUSIÓN

Los resultados arrojados en la escala de Autoconcepto, se encontraron en un significativo porcentaje, por

Teniendo en cuenta los hallazgos, vale la pena resaltar los aportes de Ávila (2009), para quien el autoconcepto en la infancia, tiene su origen en las reacciones de los otros, y en la forma en que se perciben las reaccio-

nes de aquellos con quienes se ha construido un vínculo afectivo, en el caso del niño, sus padres, amigos y otros adultos cercanos. Para Gallego (2009), la construcción de un autoconcepto positivo, parte del apoyo familiar que le brinda al niño el sostenimiento emocional necesario, para que pueda llegar a ser un adulto maduro, responsable y autónomo. Posteriormente, la escuela será un contexto ideal para el fortalecimiento progresivo de estos rasgos, gracias al aporte del maestro(a), quien con sus estrategias podrá estimular su independencia, hábitos de autonomía y destrezas comunicativas (Gallego, 2010).

Al respecto, en términos de la interacción con el adulto, se observó un porcentaje de niños que demuestran dificultades en la respuesta al contacto social iniciado por adultos conocidos, y en la utilización de adultos como recursos a la hora de solucionar problemas. Al respecto, Arroyo (2009) plantea la función motivadora que los adultos cumplen en la vida del niño, cuya relación con el mundo y consigo mismo será determinada, según se sienta querido, aceptado o rechazado.

En concordancia con lo anterior, García Madruga y Pardo (1997, citados por Pereira, 2009), sostienen el importante papel de los adultos en el desarrollo integral del niño, en los primeros años: los padres, quienes se encargan primariamente de sus necesidades, y años más tarde: los maestros, quienes participarán en el desarrollo de sus capacidades. Coinciden con esto Ruiz, Roperio, Amar & Amarís (2003), quienes plantean en las conclusiones de su estudio, que la sensación de seguridad en su medio familiar, despertará en el niño, sentimientos de independencia y autonomía, traducéndose en una

actitud positiva frente a sí mismo y los otros, en los contextos escolar y social.

De forma especial, se destaca la relación entre el autoconcepto del niño y sus lazos familiares, siendo estos últimos, predictores del proceso de construcción del primero, tal como lo demuestran las conclusiones de múltiples investigaciones que “muestran la variabilidad de la actuación parental, la importancia de la atribución intencional en la percepción infantil, las características contextuales y la relevancia de la bidireccionalidad en las situaciones interactivas (Siegel & Barclay, 1985; Kochanska, 1991; Grusec & Goodnow, 1994; Rodrigo & Palacios, 1998, citados por Alonso & Román, 2004, p. 81).

De igual manera, los resultados de Pichardo, Justicia & Fernández (2009) plantean que elementos propios de la dinámica familiar, tales como el control en las pautas de crianza, los niveles de aceptación y de expresión de emociones de los padres hacia sus hijos, se relacionan de forma positiva con el grado de competencia y cooperación social, favoreciendo o entorpeciendo la autonomía, la adaptación social y la interacción con sus pares.

En este sentido, al evaluar los aspectos de interacción con los compañeros, los resultados mostraron que un porcentaje significativo de la muestra, revela un desempeño inferior a lo esperado para su edad en esta área, lo cual se relaciona con limitaciones para establecer contactos sociales, iniciar amistades e integrar de forma activa y participativa equipos con sus pares.

En este punto, Herrero & Pleguezuelos (2008) destacan en su estudio que “en la escuela existen tipos de

conductas sociales positivas a las que es necesario prestar atención ya que constituyen puntos fuertes favorecedores de la integración y ajuste social de los niños” (p. 949). De ahí surge la necesidad de resaltar la importancia de una relación espontánea y positiva con los pares, en el proceso de construcción del autoconcepto en el niño. En los primeros años escolares, “el niño comienza a ser comparado y a compararse con otros y, de esta manera, aprende a conocer y a valorar sus propias habilidades, a darse cuenta del esfuerzo que debe desplegar para alcanzar sus metas, y la recompensa que obtiene por ella” (García, 2009, p. 94).

Coincide lo anterior con lo planteado por Milicic (1995, citado por Pequeña & Ecurra, 2006) para quien la vivencia en los primeros años escolares ejercerá una importante influencia en el bienestar socioemocional del niño y posteriormente en su vida adulta.

Los bajos resultados encontrados en las áreas de autoconcepto e interacción con adultos y compañeros, generan gran preocupación por la repercusión que las limitaciones en estos aspectos puedan tener sobre otras facetas de la vida del niño, como sería por ejemplo, su proceso de aprendizaje escolar, tal como es planteado en su investigación por González, Núñez, Glez.-Pumariaga, García (2000), al afirmar el efecto directo que tiene sobre el logro del niño en el proceso de aprendizaje tanto su autoconcepto, como la calidad de la interacción con pares y adultos y Valls, Soler & Flecha (2008), quienes resaltan la incidencia significativa de la interacción social sobre el proceso de aprendizaje de los niños.

Al respecto, Santana, Feliciano & Jiménez (2009)

concluyen cómo el autoconcepto, además de ser un factor decisivo en los logros escolares y en el proceso de aprendizaje, lo es también en términos de la construcción de un proyecto de vida en la juventud y adultez. De esto se desprende la importancia que tienen las percepciones y opiniones de aquellos adultos emocionalmente significativos para el niño, en la familia y la escuela, en el desarrollo de una autovaloración adecuada de las potencialidades.

Para la presente investigación, son muy importantes los resultados encontrados en la correlación estadística de los diferentes aspectos que integran el desarrollo personal social en niños y niñas, ya que deja en evidencia que un niño que presente la capacidad de interactuar con adultos y compañeros de forma adecuada, presentará igualmente un autoconcepto positivo acorde con su edad. Al respecto, los resultados de Pérez & Garaigordobil (2004), indican que “los niños con buena adaptación social también muestran elevados niveles de autoconcepto y tienden significativamente a caracterizarse por ser emocionalmente estables, perseverantes y respetuosos con las normas, poco excitables, confiados y seguros de sí mismos, tranquilos y relajados” (p. 164).

Lo anterior, se ve sustentado por las conclusiones de Lancuza (2010), quien enfatiza la importancia que tienen las habilidades e interacciones sociales como recursos salugénicos, en la medida en que favorecen los procesos de adaptación y el desarrollo de fortalezas psíquicas en la infancia.

En la misma línea de análisis, un bajo autoconcepto se correlacionará con ciertas dificultades en el

establecimiento de relaciones con adultos o con pares, coincidiendo con lo expresado por Cava & Musitu (2001), quienes afirman que “los niños con problemas de integración social, rechazados e ignorados, tienen niveles inferiores de autoestima en comparación con sus compañeros bien adaptados socialmente” (p. 308).

Los resultados obtenidos reflejan la necesidad de generar estrategias dirigidas a fortalecer el autoconcepto y el contacto social en los niños y niñas, teniendo en cuenta que el desarrollo de los procesos cognitivos aumenta cuando el infante se siente autocompetente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia. Tal como plantea Franco (2006), fomentar el desarrollo de un autoconcepto positivo en los niños, se reflejará en una mejor adaptación, expectativas razonables sobre sí mismos y sobre los demás, mayor actividad y flexibilidad en sus contactos sociales. Por último, los niños podrán comunicar sus pensamientos e inquietudes a las personas de su entorno inmediato en forma abierta, sin temores.

REFERENCIAS

- Alonso, J. & Román, J. (2004). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(001), 76-82. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3067.pdf>
- Amar, J. (1998). *El niño y su comprensión del sentido de la realidad*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Arranz, E. (2005). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson Prentice-Hall.
- Arroyo, M. (2009). El papel de los adultos en el desarrollo del niño. *Revista Digital Transversalidad educativa*, 27, 15-21. Recuperado de http://www.enfoqueseducativos.es/transversalidad/transversalidad_27.pdf#page=15
- Ávila, S. (2009). Alcanzando la personalidad y la autonomía. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/SUSANA_AVILA_2.pdf
- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Médica Panamericana.
- Broc, M. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 119-146.
- Campo, L., Estrada, N., Ochoa, L., Pérez, C. & Rodríguez, D. (2011). Procesos psicológicos vinculados con el aprendizaje y su relación con el desarrollo personal-social en niños de la ciudad de Barranquilla. *Revista Duazary*, 8(2), 175-189.
- Cava, M. J. & Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología general y aplicada*, 54(2), 297-311. Recuperado de: <http://www.uv.es/lisis/mjesus/7cava.pdf>

- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*. En *Journal for the Study of Education and Development*, 27, 119-138. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668449>
- Craig, G. & Dunn, W. (2007). *Understanding human development*. New Jersey: Pearson Prentice-Hall.
- Feldman, R. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. México: Pearson Prentice-Hall.
- Franco, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-franco.html>
- Gallego, A. (2009). Autoconcepto y aprendizaje. En *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 19, 1-9. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/ANA_GALLEGO.pdf
- Gallego, S. (2010). ¿Cómo se forma la personalidad infantil? En *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 32, 1-8. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_32/SANDRA%20_GALLEGO%20RAMIREZ_1.pdf
- García, A. (2009). El autoconcepto académico y su aplicación en el aula escolar. En *Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia*, 5(9), 93-971. Recuperado de: <http://wb.ucc.edu.co/pensandopsicologia/files/2010/08/art009-vol5-n9.pdf>
- García, J. & Román, J. (2004). Prácticas educativas familiares y autoestima. En *Psicothema*, 17(001), 76-82. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/imprimir.asp?id=3067>
- Giddens, A. (2010). *Sociología*. (6ta. ed.). Madrid: Editorial Alianza.
- González, J., Núñez, C., Glez.-Pumariiega, S. & García, M. (2000). El autoconcepto autoestima y aprendizaje escolar. En *Psicothema*, 9(2), 268-288.
- Heranz, P. & Lacasa, P. (1989). Contexto y procesos cognitivos: La interacción niño-adulto. *Infancia y aprendizaje*. En *Journal for the Study of Education and Development*, 45, 25-48. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48319>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrero, M. & Pleguezuelos, C. (2008). Patrones de conducta interactiva en contexto escolar multicultural. En *Psicothema*, 20(4), 945-950. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3580.pdf>
- Hidalgo, E. (2010). El valor de la autoestima en la infancia. En *Revista Digital Transversalidad educativa*, 39, 14-24. Recuperado de: http://www.enfoqueseducativos.es/transversalidad/transversalidad_39.pdf#page=14

- Lancuza, A. (2010). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. En *Psicodebate. Psicología, cultura y sociedad*, 231-248. Recuperado de: http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/psico10/10Psico_13.pdf
- Mestre, V., Samper, P. & Pérez, E. (2001). Clima familiar y desarrollo del autoconcepto. En *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(3), 243-259.
- Newborng, J., Stock, J. R. & Wnek, L. (1998). *Inventario de Desarrollo Battelle*. España: Editores TEA.
- Pequeña, J. & Ecurra, L. (2006). Efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas de aprendizaje. En *Revista IIPSI Facultad de Psicología UNMSM*, 9(1), 12. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1609-74752006000100002&script=sci_arttext&tlng=es
- Pereira, E. (2009). La autoestima. Estrategias para la prevención de su déficit. En *Revista Digital Transversalidad educativa*, 27, 85-91. Recuperado de: http://www.enfoqueseducativos.es/transversalidad/transversalidad_27.pdf#page=15
- Pérez, J. & Garaigordobil, M. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 153-169. Recuperado de: http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/VOL22_2_1.pdf
- Pichardo, M., Justicia, F. & Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. En *Revista Pensamiento psicológico*, 6(13), 37-48. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3265411>
- Poole, D., Warren, A. & Nuñez, N. (2007). *The story of human development*. New Jersey: Pearson Prentice-Hall.
- Reales, A. (2002). *Socio Investigación*. Colombia: Editorial Efeméridas.
- Ruiz, M., Ropero, C., Amar, J. & Amarís, M. (2003). Familia con violencia conyugal y su relación con la formación del auto concepto. En *Psicología desde el Caribe*, 11, 1-23. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1741>
- Santana, L., Feliciano, L. & Jiménez, A. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. En *REOP*, 20(1), 61-75. Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2009/20-1%20-%20Lidia%20Santana.pdf>
- Valls, R., Soler, M. & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. En *Revista Iberoamericana de educación*, 46, 71-87. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie46a04.pdf>