



Universidad
Zaragoza

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Trabajo Fin de Grado 2014

EL ABORDAJE DEL CONSTRUCTO DE
PERSONALIDAD EFICAZ EN EL
CONTEXTO DE EDUCACIÓN INFANTIL

ALUMNA:

Carla Benavente Gutiérrez

DIRECTOR TFG:

Juan Carlos Bustamante

Agradecimientos

A mi familia y amigos, concretamente a Marta Ortel Loras por ser un ejemplo a seguir y a Carlos Sazatornil por ser un gran apoyo para mí.

A mis compañeras de la universidad, por todos esos momentos juntas y por todo lo que nos hemos ayudado unas a las otras, sobre todo agradecer a Julia Patón por estar siempre apoyándome.

A Juan Carlos Bustamante, por introducirme y darme la idea de elegir este tema. Por la paciencia y ayuda que me ha ofrecido durante toda la realización. También agradecerle su pasión en todo lo que hace y por haberme motivado para que me metiera de lleno en este proyecto y me involucraré de la misma manera que hace él con todo sus trabajos.

A todos aquellos que con su colaboración e implicación han hecho posible este trabajo.

ÍNDICE

1. RESUMEN, PALABRAS CLAVE.....	4
ABSTRACT, KEYWORDS.....	5
2. JUSTIFICACIÓN.....	6
3. MARCO TEÓRICO.....	7
3.1AUTOCONCEPTO.....	8
3.1.1Conceptualización.....	8
3.1.2Desarrollo evolutivo.....	10
3.1.3 El autoconcepto y su relación con el contexto educativo.....	13
3.2AUTOESTIMA.....	16
3.2.1Conceptualización.....	16
3.2.2 Desarrollo evolutivo.....	18
3.2.3 La Autoestima y su relación con el contexto educativo.....	19
3.3MOTIVACIÓN.....	21
3.3.1Conceptualización.....	21
3.3.2 La motivación y su relación con el contexto educativo.....	25
3.4 AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS.....	27
3.4.1Conceptualización.....	27
3.4.2 Desarrollo evolutivo.....	28
3.4.3 Afrontamiento de problemas y su relación con el contexto educativo.....	29
3.5 HABILIDADES SOCIALES.....	32
3.5.1 Conceptualización.....	32

3.5.2 Desarrollo evolutivo.....	34
3.5.3 Habilidades sociales y su relación con el contexto educativo.....	35
3.6 AUTOEFICACIA.....	38
3.6.1 Conceptualización.....	38
3.6.2 Relación de autoeficacia con autoconcepto y autoestima.....	38
3.6.3 Implicaciones del constructo de auteficacia en el contexto educativo.....	40
4. Profundización conceptual en relación al constructo de Personalidad....	42
4.1Conceptualización.....	42
4.2 Dimensiones.....	43
4.3 Diferencias de las tipologías.....	44
4.4 Intervenciones sobre el constructo de Personalidad Eficaz en el contexto educativo.....	45
5. OBJETIVOS.....	47
6. PROPUESTA DEL PROGRAMA.....	47
6.1Metodología.....	48
6.2 Papel del maestro.....	50
6.3 Sesiones del programa.....	51
10. DISCUSIÓN.....	64
11. VALORACIÓN PERSONAL.....	67
12. CONCLUSIONES GENERALES.....	68
13. REFERENCIAS.....	69

RESUMEN

Actualmente es muy importante plantear desde Educación Infantil el trabajo de las competencias y capacidades emocionales para poder ser en el futuro personas eficaces. La Personalidad Eficaz se relaciona con el hecho de que la persona es capaz de lograr alcanzar sus metas dentro de plazos establecidos, gestionando sus propios recursos y los del medio. Así, con este trabajo se pretende poner de manifiesto la posibilidad y la importancia del trabajo del constructo de Personalidad Eficaz desde edades más tempranas. Además, se aborda la relación que tiene el constructo con el rendimiento académico, dado que altas puntuaciones en la medida de Personalidad Eficaz se relaciona con un buen rendimiento. Para ello proponemos un programa constituido por cinco sesiones en la que veremos cómo podemos trabajar con niños y niñas de cinco años las dimensiones de autoconcepto, autoestima, motivación, afrontamiento de problemas, habilidades sociales y autoeficacia. En definitiva, planteamos un programa, y el análisis crítico a partir de la literatura de la idoneidad del mismo, que aclarará lo importante que es trabajar estas dimensiones asociadas con el constructo con los niños y niñas para que en el futuro sean eficaces y esto conlleve a un buen rendimiento académico.

PALABRAS CLAVE

Educación Infantil, Personalidad Eficaz, programa, rendimiento, desarrollo

ABSTRACT

Nowadays, it is important to consider addressing emotional competences and skills at Pre-school Education in order to promote effective and efficient people. Effective Personality is related to the fact that a person is able to achieve their goals managing their own and the environmental resources. In this sense, this work aims to demonstrate the possibility and the importance of working the different Effective Personality dimensions at the Pre-school Education. At the same time, it is going to be analyzed the relationship between the Effective Personality construct and the academic performance, given the fact that high scores in the construct could be related with a good academic performance. Thus, we propose a program which involve five sessions for adressing self-concept, self-esteem, motivation, coping, social skills and self-efficacy in five years old children. Finally, we present a critical analysis regarding the program suitability that will clarify the importance of working these Effective Personality dimensions with children, leading people to be effective people in the future with good academic achievement.

KEYWORDS

Preschool education, Efficient Personality, program, academic achievement, development

JUSTIFICACIÓN

Con este Trabajo Fin de Grado (TFG) se trabajará la importancia de llevar a las aulas de Educación Infantil un programa de Personalidad Eficaz a niños de edades más tempranas, para poder trabajar con ellos las dimensiones constituyentes de dicho constructo, que hemos creído importantes para esta etapa. Estas dimensiones serán recogidas a partir de un marco teórico concreto y se trabajarán tres de las cuatro que encontramos en el constructo de Personalidad Eficaz. Para trabajarlas con niños y niñas de edades comprendidas entre cinco y seis años, cambiaremos la cuarta dimensión para conseguir trabajar de mejor manera las habilidades sociales. Trabajándolas de manera correcta queremos conseguir que cada alumno vaya formando las bases de estas dimensiones y con ello poder crear una buena Personalidad Eficaz para el futuro.

Para realizar este programa dividido en seis componentes (Autoconcepto, autoestima, motivación, afrontamiento de problemas, habilidades sociales y autoeficacia) se debe realizar un marco teórico completo sobre estas, para así poder crear un programa específico que nos pueda dar resultados sobre si estas actividades nos hacen ver que los alumnos de infantil van en buen camino de desarrollar una Personalidad Eficaz hacia su adolescencia. Es importante saber que contra más información concreta haya sobre estos componentes mejor forma se le da al programa conllevando a que los objetivos sean concretos y adaptados y el programa pueda ser viable para trabajarlo en Educación Infantil.

Se realiza el programa para trabajar las diferentes dimensiones de Personalidad Eficaz en niños y niñas de cinco años y poder fomentar con ello este tipo de programas en Educación Infantil y desarrollen actividades trabajando los componentes nombrados anteriormente para así poder ver si esto conlleva a que los niños y niñas tengan en el futuro una Personalidad Eficaz.

Hay que educar a partir de estos principios educativos, e insertar en los centros una pedagogía en valores para orientar al alumno hacia el valor real de las cosas, se trata de educar a partir de estas dimensiones, para que aprendan desde edades más tempranas conceptos tan importantes como estos que les servirá para aparte de tener una personalidad eficaz y conlleva esto a un buen rendimiento académico, literalmente les

llevará a ser felices consigo mismo y con los demás. Respecto al Grado de Magisterio Infantil con este trabajo se consigue un desarrollo profesional ya que hace que se avance y se de más importancia a ejercitar y trabajar más estas competencias y capacidades emocionales, teniendo nosotros como profesionales que implicarnos más en este tema y hacer más trabajos como estos para llevarlos a la etapa de Infantil que al fin de al cabo es donde vamos a poner las bases y dichas bases tenemos que trabajarlas al máximo y poder ir más allá, no sólo en los demás campos si no para mi, en el más importante, donde empieza todo, Educación Infantil.

3. MARCO TEÓRICO

La personalidad eficaz es un constructo que viene desarrollado desde 1996 de forma ininterrumpida por el grupo de investigación interuniversitario de Orientación y Atención a la Diversidad (GOYAD) dirigido por los profesores Martín del Buey de la Universidad de Oviedo y Martín Palacio de la Universidad Complutense de Madrid.

La Personalidad Eficaz es un constructo que implica distintas dimensiones, dentro de las cuales podemos encontrar conceptos psicológicos como el autoconcepto, la autoestima, la motivación, las habilidades sociales y la autoeficacia (Martín del Buey, 2001).

El desarrollo del constructo se fundamenta de forma preferente: En las investigaciones sobre autoeficacia de Bandura (Bandura, Jeffrey y Gadjos, 1975); los planteamientos sobre inteligencia interpersonal e intrapersonal de Gardner (1983, 1999) y los estilos de pensamiento de Sternberg (1985); los estudios e investigaciones de Salovey y Mayer (1990) sobre la inteligencia emocional, y de forma más específica los descriptores del modelo de Inteligencia Emocional-Social de Bar-On (Reuven Bar-On, 2006).

A lo largo de los cursos escolares la educación no sólo pretende favorecer la conceptualización de contenidos, sino que también educa en valores, hay una formación integral del niño/a y se desarrollan estrategias y capacidades para la vida, que permitan al estudiante enfrentarse a su presente y futuro (Martín del Buey et.al., 2001).

3.1 AUTOCONCEPTO

3.1.1 Conceptualización

Este constructo psicológico según Gonzalvo (2014) es el conjunto de características (físicas, intelectuales, afectivas, sociales, etc.) que conforman la imagen que un sujeto tiene de sí mismo. Este concepto de sí mismo no permanece estático a lo largo de la vida, sino que se va desarrollando y construyendo gracias a la intervención de factores cognitivos y a la interacción social a lo largo del desarrollo. Este conocimiento de uno mismo influye en el desarrollo social y emocional, en el desarrollo cognitivo, en la construcción del conocimiento y especialmente en la utilización de estrategias dirigidas a un objetivo (Bullock y Lutkenhaus, 1988).

Es necesario entender el avance en el concepto de sí mismo dentro del marco del progreso de las capacidades y habilidades para relacionarse y reconocer a los otros. El autoconcepto tiene como una de sus premisas la conciencia de que uno mismo es un ser diferenciado de los otros y del entorno, es decir, la autoconciencia (Gonzalvo, 2014).

En este proceso se pueden encontrar dos maneras de tratarlo, la primera tener un buen nivel de autoconcepto, y la segunda tener un autoconcepto bajo. Según Alonso y Román (2003), un *buen nivel de autoconcepto* es una característica psicológica que ayuda a las personas a desenvolverse con naturalidad, espontaneidad y eficacia en los diversos ámbitos de la vida. Por el contrario, un *autoconcepto bajo* es un factor que está presente en la mayoría de las personas con problemas más o menos graves y con dificultades para desenvolverse en su ambiente escolar y social. En este sentido el ambiente escolar es el medio en el que el niño y la niña interactúan con sus compañeros y maestros/as, es el medio de socialización y comunicación que le permite al niño y la niña interactuar de forma agradable expresando sus sentimientos y emociones sin temores dentro del aula (Borsani y Gallicchio, 2000).

La educación que reciben los hijos de sus padres y profesores está relacionada con el tipo de autoconcepto que construyen. Por ello, el conocimiento de las relaciones funcionales entre lo que se enseña a los niños pequeños y el autoconcepto es fundamental para lograr unas prácticas educativas familiares que favorezcan su desarrollo óptimo (Henson et al., 2000).

A continuación Shavelson, Hubner & Stanton (1976), definen siete características básicas del autoconcepto:

1).- Está organizado o estructurado, esto significa que las personas categorizan la información que reciben acerca del mundo y de sí mismos y utilizan estas categorías para representarse a sí mismos.

2).- Es multidimensional, esta compuesto por dimensiones y estas en particular reflejan a la personas y el sistema de categorías adoptado por un individuo en particular o por un grupo de individuos.

3).- Su estructura es jerárquica, con la percepción de la conducta personal en situaciones específicas que está en la base de la jerarquía, inferencias acerca de diversos dominios (Ejemplo social, físico y académico) en la mitad de la estructura jerárquica y el autoconcepto global en la cima.

4).- El autoconcepto global es estable, el autoconcepto incrementa en la medida que se asciende en la jerarquía de los dominios.

5).- El autoconcepto incrementaría su multidimensionalidad en la medida que se avanza de la infancia a la adultez.

6).- Tiene un carácter descriptivo y uno evaluativo, de cómo los individuos se describirían a sí mismos. Esta evaluación sería en algunas circunstancias ideal, una reflexión personal, relativa a la comparación con los pares, las expectativas de otros. También existirían diferencias con las dimensiones específicas del autoconcepto.

7).- Es diferenciable de otros constructos con los cuales está relacionado teóricamente (habilidades académicas, autocontrol, habilidades sociales, físicas, entre otros).

3.1.2 Desarrollo evolutivo

Durante los primeros meses de vida, el bebé está inmerso en muchas sensaciones, también está lleno de experiencias que se producen en contacto con el exterior, dentro de la vida cotidiana e interactuando con las personas cercanas dentro de su vida. El bebé poco a poco va aprendiendo a integrar los sistemas con los que viene equipado, aquellos que le permiten percibir el mundo y a los otros y aquellos que le permiten actuar. Por ejemplo, aprende a llorar cuando quiere que se le preste atención. Desde este aprendizaje e integración, irá emergiendo su capacidad para controlar el entorno, lo que supone el reconocimiento de si mismo como un ser independiente (Lewis y Brooks-Gun, 1979).

Ruble y Frey (1987), exponen unas pautas de cómo se va formando el autoconcepto en los niños, registrando lo más importante en las diferentes edades junto con Palacios (2003), se expone a continuación el desarrollo del yo en las diferentes etapas:

Entre los 8 y 9 meses, los niños/as empiezan a mostrar signos de autorreconocimiento cuando ven su imagen reflejada, se habla en este aspecto del quiebre en el espejo, que indica que el niño/a es capaz de reconocer su propia imagen en un espejo y por lo tanto es un indicador de que empiezan a tener conciencia de quien es el o ella, diferenciándose del resto de las personas y objetos, por otro lado, empiezan a ser conscientes de sus propios rasgos físicos y de los rasgos físicos de los otros personas (Palacios, 2003).

Hacia los diez meses los bebés tienen ya una vivencia de diferenciación plena de sus cuidadores y de su entorno, ya reconocen a las personas que aparecen en su vida día a día y indudablemente su ambiente también es totalmente reconocible a esta edad conociendo todos los sitios donde se mueve dentro de su vida (Ruble y Frey, 1987).

Durante los primeros dieciocho meses, la interacción social es una fuente principal de información y de ayuda a la toma de conciencia de sí mismo y de la existencia de otros. Es decir a esta edad ya empiezan a interactuar unos con otros pudiendo con esto relacionarse y empezar a conocerse uno mismo y saber que existen iguales (Ruble y Frey, 1987).

A partir de los dos años los niños empiezan a aportar mucha información acerca de su visión de sí mismos, ya que utilizan de forma habitual expresiones referidas a ellos como “yo ya soy mayor”. Estas expresiones más el uso masivo de pronombres posesivos, indican conciencia por parte del niño de su especificidad frente a los otros. La imitación como forma de relación y de conocimiento es uno de los elementos influyentes en la emergencia del Yo, a partir de los dos años, ya que supone poner en juego no sólo un control sobre sí mismo, sino también un reconocimiento del otro como modelo, ayudando esto a ponerse en el lugar de alguien cuando hace una acción, y esto no sólo implica saber hacer esa acción o aprenderla para poder imitarla sino que asimismo reconoce a esa persona que está realizándola. (Ruble y Frey, 1987)

Entre los dos o tres años, es frecuente observar que niños/as atraviesen una fase de oposicionismo o negativismo, por lo tanto en muchas ocasiones se negará a cumplir con las peticiones de sus padres o educadores. Esto según Palacios (2003), significa que el niño/a no sólo ha conquistado la noción de sí mismo, sino que además quiere intensificarla a base de oponerla y quiere que los demás sean conscientes como lo es él mismo, que se diferencia del contexto o realidad externa.

A partir de los tres años, los niños muestran un considerable avance utilizando cada vez un mayor número y rango de categorías a la hora de describirse. En cambio a partir de los cuatro años, va siendo capaz de coordinar categorías que antes aparecían dispersas, por ejemplo pueden describirse como buenos a las cartas, a un juego de mesa, etc. Comienzan también a utilizar opuestos, como alegre o triste, para identificarse o identificar a otros, lo que sólo se representan a sí mismos y a los otros como poseedores de una única cualidad (Ruble y Frey, 1987).

Es a partir de los cinco años cuando los niños/as ya han desarrollado un concepto de sí mismos, teniendo siempre claro que el proceso del autoconcepto irá progresando y avanzando con la experiencia social, el conocimiento de los otros y sus herramientas intelectuales. En esta edad además muestran mayor habilidad de autocontrol, negociación y capacidad de concesión frente a los otros (Ruble y Frey, 1987).

Desde los seis años el autoconocimiento de los niños comienza a ser más complejo e integrado, empiezan a coordinar categorías de sí mismo que antes estaban separadas o que eran opuestas. Este mismo progreso se observa cuando se describen o intercalan con

otras personas. Los niños de estas edades tienden a compararse en rasgos y habilidades con los otros o con sus grupos (Ruble y Frey, 1987).

Es a lo largo los seis años cuando el niño será capaz de reconocerse plenamente, de conocer y tomar conciencia de sus estados internos, así como de reconocerlo en los demás. Esto posibilita que el niño se describa a sí mismo y a los otros a través de rasgos de personalidad y sin comparaciones (Gonzalo García, 2010).

Garma y Elexpuru (1999), nombran las diferentes características del desarrollo del autoconcepto desde los 0 a los 6 años, donde se ve claramente como va cambiando durante las diferentes etapas y es en la etapa de los seis años donde crece la relación con sus iguales y esto ayuda a que el autoconcepto se consolide (Véase tabla 1).

Desarrollo del autoconcepto:0-2 años
<ul style="list-style-type: none"> • Se configura la imagen corporal. • Empieza a encontrar diferencias entre sí mismo y los objetos y personas de su entorno. • Recibe de los padres información sobre sí mismo. • Su conducta está relacionada con la satisfacción de necesidades básicas. • Es muy sensible al cariño y a la aceptación del adulto.
Desarrollo del autoconcepto: 2-5/6 años
<ul style="list-style-type: none"> • Progresiva afirmación del sí mismo y diferenciación respecto de los demás. • Se sientan las bases del autoconcepto. Adquieren gran importancia las reacciones de los adultos próximos. • Actitudes de oposición: paulatina afirmación de la propia individualidad. • Aparecen conductas de imitación y de alternancia de papeles en relación a los padres. • Aumenta la relación con los iguales. • Se describen a sí mismos utilizando características muy concretas. • Recurren a la comparación temporal para evaluar las propias capacidades.

Tabla 1. Características del concepto de “sí mismo” 0-6 años; extraído de Garma y Elexpuru, (1999).

3.1.2 El Autoconcepto y su relación con el contexto educativo

La imagen que el alumno o alumna construye de sí mismo determina su forma de verse a sí mismo y a la realidad que le rodea, y así influye también en su manera de actuar y por todo ello, en los resultados obtenidos en dicha actuación (Rodríguez Espinar, 1992).

El autoconcepto es considerado como factor de influencia decisiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las variables de personalidad, es el autoconcepto la de mayor incidencia en el rendimiento escolar. En todo caso, puede afirmarse que constituye una de las variables a desarrollar para favorecer el rendimiento escolar (Rodríguez Espinar, 1992).

Según Garanto, Mateo y Rodríguez (1985) se puede constatar a partir de muchas investigaciones aquellos factores considerados más estables, que influyen en el rendimiento académico, tales como la inteligencia o capacidades en general, hacia otros factores más dinámicos y modificables por la acción educativa, como es el autoconcepto. Estos autores reconocen que la importancia del autoconcepto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es debida al hecho de que para que haya éxito o fracaso escolar no solo son necesarias las capacidades del sujeto sino también aquello de lo que se cree capaz, un hecho que al mismo tiempo puede relacionarse con el concepto de autoeficacia.

Destacamos el autoconcepto de entre los factores condicionantes del rendimiento, demostrado que este condiciona, la incidencia de los otros factores (Zimmerman y Martínez Pons, 1990). Por todo ello, el autoconcepto es considerado hoy como constructo condicionante y que posibilita el aprendizaje y más concretamente, el rendimiento escolar.

El autoconcepto global, podría dividirse en autoconcepto académico y autoconcepto no académico. Dentro de autoconcepto no académico se encuentra el autoconcepto contextual (factores personales y ambientales) dentro del cuál están el autoconcepto social (como creo que me ven los demás), autoconcepto físico (cómo me veo físicamente) y autoconcepto emocional (cómo creo que soy emocionalmente). El primero está dividido en áreas particulares tales como matemáticas, inglés, lenguaje y el

segundo en tres áreas básicas, social, emocional y físico, cada una dividida en otras habilidades específicas (Véase Figura 1. Modelo de Shavelson, Hubner y Stanton, 1976).

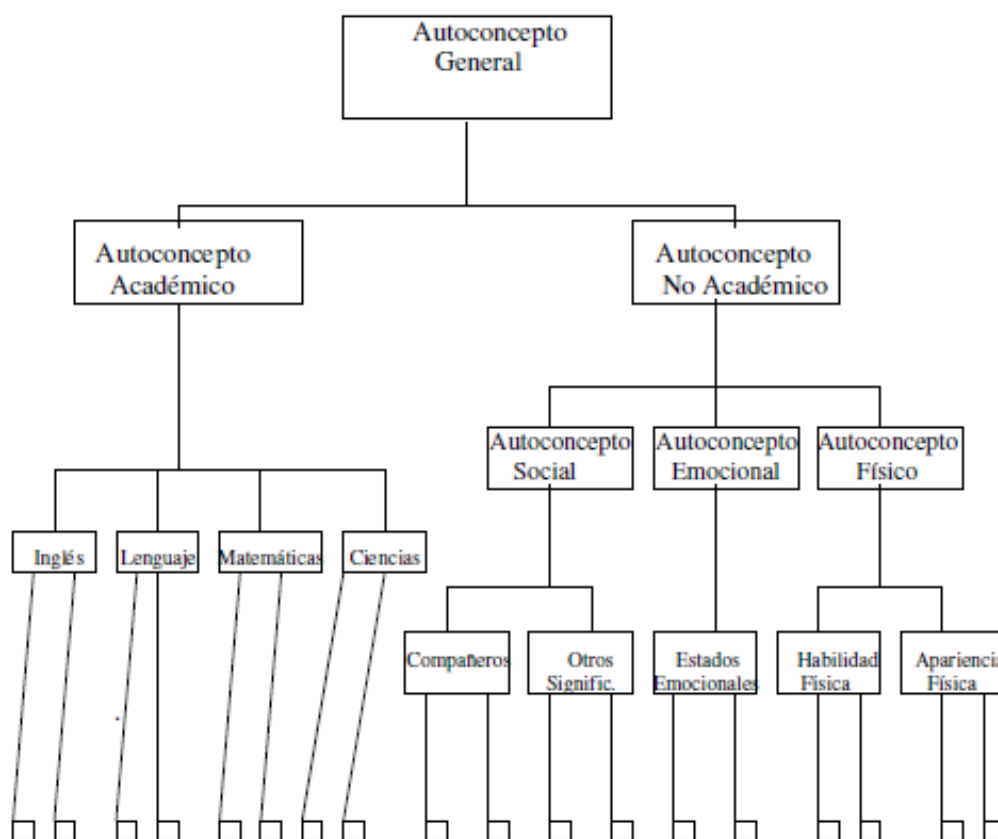


Figura 1. Representación de la estructura jerárquica del autoconcepto; extraído de (Shavelson, Hubner y Stanton, (1976).

De acuerdo a la investigación realizada por Ahmed y Bruinsma (2006), se encontró que existe relación positiva y significativa entre autoestima y autoconcepto académico. Esto significaría que los estudiantes que poseen un sentido positivo acerca de sí mismos en su situación general de vida, es más probable que se sientan más competentes en dominios específicos como el académico.

En la misma línea Marsh (1992), demostró la relación entre autoconcepto académico en sujetos escolares y su desempeño en áreas escolares específicas. Análisis multidimensionales demostraron que la relación entre las dimensiones múltiples del autoconcepto y el grado escolar es altamente específica con áreas escolares específicas,

pero las dimensiones no académicas del autoconcepto no necesariamente tienen una alta correlación con el desempeño escolar.

Ballester, March y Orte (2006) realizaron un estudio en estudiantes universitarios españoles y encontraron que en el caso de los estudiantes se puede considerar que para mantener el autoconcepto positivo se autoprotegen para no sentirse en riesgo y tener un poco más de control sobre sus relaciones. Por su parte, los hombres sólo se sienten más seguros en su trabajo, pero no en las relaciones que implican actualmente los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entre las implicaciones de estos hallazgos, se puede mencionar el hecho de que las mujeres posean medias más altas en sus autoconceptos positivos, así como en los estilos de afrontamientos seguros en la universidad, lo cual significa que se ha completado el proceso de integración de la mujer en la universidad, por lo que respecta a sus capacidades para sentirse seguras y controlar sus relaciones en dicho medio (Ballester, March y Orte, 2006).

Son pocos los estudios que han abordado el tema del autoconcepto en Educación Infantil. Entre uno de los pocos estudios que han abordado el tema del autoconcepto se ha investigado y analizado el rendimiento académico, la falta de motivación y el bajo autoconcepto en niños/as para poder facilitar y mejorar la integración socioeducativa teniendo en cuenta la importancia del autoconcepto en estos niños/as y por consiguiente la relación y su influencia con el rendimiento académico en la etapa de Educación Infantil.

Estos alumnos/as, específicamente provenientes de la cultura marroquí, comenzaron su escolarización con puntuaciones altas o igualatorias en autoconcepto que el resto de compañeros/as, pero se veía que cuando acababan la etapa de Educación Infantil, su autoconcepto era inferior y negativo. Respecto al rendimiento académico, las calificaciones del colectivo de alumnos marroquíes eran inferiores con respecto al grupo de alumnos autóctonos de todos los niveles, aunque no se podía generalizar dichos resultados, puesto que algunos alumnos de origen marroquí tenían un buen autoconcepto y también destacaban por sus logros escolares. Por tanto podemos ver que hay una relación entre autoconcepto y rendimiento académico ya que cuando el autoconcepto es alto, el rendimiento académico mejora y cuando es bajo los resultados son inferiores. Por tanto queda claro que se debería trabajar el autoconcepto con los

niños/as para poder mejorar su rendimiento académico en el futuro (Fernández y Rabadán , 2014).

A modo de cierre, el autoconcepto es el conjunto de características que conforman la imagen que uno tiene de sí mismo; siendo un componente que se va construyendo a lo largo del desarrollo. Así, a partir de los cinco años es cuando los niños/as ya empiezan a tener un concepto de sí mismos y es a lo largo de los seis años cuando el niño/a ya es capaz de reconocerse plenamente y toma conciencia de sus estados internos y también los reconoce en los demás. Además, el autoconcepto constituye una de las variables del proceso de desarrollo de la identidad necesaria para favorecer y mejorar el rendimiento académico, ya que para que haya éxito o fracaso escolar no solo son necesarias unas capacidades individuales sino también se necesita que el sujeto sea capaz. Se debe trabajar el autoconcepto en Educación Infantil ya que si hay un buen autoconcepto esto puede ayudar a mejorar el rendimiento.

3.2 AUTOESTIMA

3.2.1 Conceptualización

Según López Cassá (2007), la autoestima es la forma de evaluarnos a nosotros mismos. La imagen que uno tiene de sí mismo (autoconcepto) es un paso necesario para el desarrollo de la autoestima. Una vez nos conocemos y sabemos cómo somos, por dentro y por fuera, podemos aprender a aceptarnos y a querernos (autoestima). Es por ello que empezaremos a trabajar primero el autoconcepto para poder llegar a la autoestima. La autoestima, a diferencia del autoconcepto, implica una orientación afectiva que puede evaluarse como positiva o negativa.

Según Cledes (2001), cuando un niño/a tiene una buena autoestima, se siente valioso y competente. El niño/a entiende que aprender es importante, con lo cual no se siente mal cuando necesita ayuda. Es responsable, se comunica bien y es capaz de relacionarse adecuadamente con otros. Un niño con baja autoestima no confía en sí mismo y por lo tanto tampoco en los demás. Suele ser tímido, hipercrítico, poco creativo y en ocasiones puede desarrollar conductas agresivas, de riesgo y desafiantes (véase tabla 2). Esto

provoca rechazo en los demás, lo que a su vez repercute en su autovaloración. En la conformación de la autoestima, influyen factores de diversos tipos tales como factores personales (la imagen corporal, las habilidades físicas e intelectuales, etc.), personas significativas (padres, hermanos, profesorado, amigos, etc.) y factores sociales (valores, cultura, creencias, etc.).

Por lo tanto, su desarrollo estará estrechamente ligado a los valores de la sociedad en la que nacemos y vivimos. Sin embargo, es también importante la consideración y crítica recibida por parte de los adultos, sobre todo de aquellos más significativos para el niño (mientras más importante sea una persona para él o ella, mayor valor tendrá su opinión y mayor será la influencia en la percepción que se va formando de sí mismo) (Clemes, 2001).

Conductas indicadoras de alta AE	Conductas indicadoras de baja AE
Tener ganas de intentar algo nuevo, de aprender, de probar nuevas actividades.	Rehuir el intentar actividades intelectuales, deportivas o sociales por miedo al fracaso.
Ser responsable de sus propios actos.	Engañar. Mentir. Echar la culpa a otros.
Hacerse responsable de otras personas. tener conductas pro-sociales.	Conductas regresivas (hacerse el pequeño). Comportamiento no sociales.
Confiar en sí mismos y en su propia capacidad para influir sobre eventos.	No confiar en sí mismo. Creer que no se tiene capacidad de control sobre los eventos.
Manifestar una actitud cooperadora.	Agresividad, timidez excesiva o violencia.
Autocrítica. Aprender de los errores.	Negación frecuente. Frustrarse.

Tabla 2 *Indicadores de baja y alta autoestima.* Extraído de Clemes (2001).

Por otra parte, la autoestima supone el punto de partida para el desarrollo positivo de las relaciones humanas, del aprendizaje, de la creatividad y de la responsabilidad personal. Siempre será la autoestima la que determine hasta qué punto podrán las personas utilizar sus recursos personales y las posibilidades con las que ha nacido, sea cual fuere la etapa de desarrollo e que se encuentre (Victoria y Gallardo, 2011)

Existen factores de riesgo que serán negativos para la autoestima infantil y factores protectores que son los que promueven la autoestima e los niños y niñas (Véase tabla 3).

Factores de Riesgo	Factores Protectores
Ausencia de adulto cuidador. Adulto cuidador no permanente.	Adulto que cuida al niño o niña se encuentra presente y estable.
El niño se siente criticado o humillado.	El niño se siente estimulado, reconocido y aceptado.
El niño recibe reproches, críticas y castigos cuando algo le sale mal.	El niño recibe motivación cuando las cosas le salen mal.
El niño rechaza su sexo y/o sus características físicas	El niño está contento con su sexo y con sus características físicas
Rechazo familiar del sexo del niño y sus características físicas y personales	La familia acepta el sexo y las características personales del niño
Desconocimiento de sus talentos, destrezas y habilidades específicas	El niño reconoce sus talentos, destrezas y habilidades específicas
El niño se siente rechazado por sus amigos	El niño se siente aceptado por sus amigos
Familia aislada	Familia comunicativa
El niño se siente exigido por encima de sus posibilidades	El niño se siente estimulado de acuerdo a sus posibilidades
No diferenciación en el grupo de hermanos	El niño siente que es singularizado entre sus hermanos
Se avergüenza de sí mismo	Se siente satisfecho consigo mismo
La familia es indiferente a los logros del niño	Familia que refuerza y festeja los logros del niño

Tabla 3. *Factores de riesgo y factores que promueven la autoestima infantil* (Victoria y Gallardo, 2011).

3.2.2. Desarrollo evolutivo

Los primeros intercambios de afecto entre el recién nacido y su madre y las formas tempranas de cuidados físicos ya aumentan o disminuyen la autoestima infantil. Se puede considerar un precursor de la autoestima el tener sentimientos corporales agradables, como el sentirse acariciado, mirado, etc. Es por esta razón por la cual uno puede suponer que los orígenes de la autoestima están íntimamente ligados a través de la vida humana con nuestras evaluaciones de lo atractivo de nuestro cuerpo y nuestra cara. La imagen del niño que nace estará asociada a sentimientos de aceptación que le

darán al niño la posibilidad de sentirse querido y le proveerán de seguridad (Mussen et. al., 1990).

En la segunda mitad del segundo año, cuando el niño comienza a ser capaz de generar metas, es decir, de tener inquietudes y deseos de hacer algo por él mismo, demostrar que es capaz de obtener logros, su autoestima derivará de dos fuentes, por un lado, de la aprobación de los otros y, por otro, de la satisfacción de realizar una actividad agradable por sí mismo y de manera independiente. Y es a partir de los cinco años, cuando se constituye y se conforma el sentimiento autovalorativo sobre sí mismos, que definirá su personalidad (Victoria y Gallardo, 2011).

El concepto del Yo y de la autoestima se desarrollan gradualmente durante toda la vida, empezando en la infancia y pasando por diversas etapas. Cada etapa aporta nuevas impresiones y sentimientos. El resultado es un sentimiento generalizado de ser capaz o no ser capaz. El aspecto personal de un niño o una niña se formará también a partir del valor que le den sus padres y su entorno y contribuirá a la percepción que ese niño tenga de sí mismo (Serrando, 2008).

Durante los años escolares, los niveles de autoestima se ven afectados aún más por la adquisición de habilidades y de competencias, especialmente en el desempeño escolar, en las relaciones de amistad y en los deportes. Durante estos años, la autoestima se ve profundamente afectada por los éxitos y los fracasos en estas tres áreas de la vida del niño (Serrando, 2008).

3.2.3 La Autoestima y su relación con el contexto educativo

Según Victoria y Gallardo (2011), la autoestima es un sentimiento que surge de la sensación de satisfacción que experimentamos las personas cuando en nuestra vida se dan ciertas condiciones, tales como:

- La vinculación. Consecuencia de la satisfacción que obtenemos al establecer vínculos que son importantes para nosotros mismos y que reconocen los demás.

- La singularidad. Resultado del conocimiento y respeto que sentimos por las cualidades que nos hacen especiales o diferentes, apoyados por el respeto y la aprobación de los demás.
- El poder. Consecuencia de que dispongamos de los medios, oportunidades y de las capacidades para modificar las circunstancias de nuestra vida de manera significativa.
- Las pautas. Producto de saber enriquecernos como personas de los ejemplos humanos, fisiológicos y prácticos adecuados que nos sirvan para establecer nuestra propia escala de valores, nuestros objetivos, ideales y exigencias personales.

Es necesario que nosotros como maestras y maestros busquemos la manera de satisfacer ciertas necesidades en ellos, dándoles la oportunidad de elegir y aceptar equivocarse ya que de los errores podemos aprender mucho. Debemos proporcionarles a los niños y niñas estímulos necesarios para asumir responsabilidades, tomar decisiones en los asuntos escolares y ser capaces de controlar sus reacciones, ya que nuestro trabajo en la etapa de Educación Infantil repercutirá en esa etapa final para que tenga una buena autoestima (Clemes, 2001).

Existen proyectos como fomentar la autoestima en los niños y proyecto pedagógico de aula para la formación de la autoestima en niños, dedicados a la mejora de la autoestima en niños/as de Educación Infantil, es imprescindible que los educadores y la familia fomenten en los niños/as una valoración positiva de sí mismos. Dan una gran importancia a fomentar la autoestima en los alumnos/as y trabajar siempre con ellos técnicas y metodologías que hagan aumentarla y construirla de la mejor manera posible. No hay que trabajar este concepto de manera esporádica sino de manera continuada durante la etapa de Educación Infantil, ya que gracias a trabajar la autoestima desde estas edades tempranas se ha conseguido que la autoestima aumente y lleguen a Primaria con una “alta” autoestima. Gracias a tener una “alta” autoestima los niños/as consiguen un mejor rendimiento académico y tener mayor éxito en todo lo que se proponen (Jiménez, 2009).

Por tanto, a modo de conclusión la autoestima es la forma de evaluarnos a nosotros mismos. A diferencia del autoconcepto, implica una orientación afectiva que puede

evaluarse como positiva o negativa, cuando un niño/a tiene buena autoestima se siente competente, pero cuando un niño/a tiene baja autoestima, no confía en sí mismo ni en los demás. La autoestima se desarrolla gradualmente durante toda la vida, empezando en la infancia y pasando por diversas etapas. Cada etapa aportará nuevas impresiones y sentimientos y será igual que en el autoconcepto ya que a los cinco años es cuando se consolida. Como el autoconcepto, el nivel de autoestima puede ser responsable de muchos éxitos y fracasos escolares. Una elevada autoestima vinculada a un concepto positivo del propio ser, potenciará la capacidad de la persona para desarrollar sus habilidades y aumentar el nivel de seguridad personal. Un bajo nivel de autoestima enfocará a la persona hacia la derrota o el fracaso. En este sentido es muy importante fomentar la autoestima desde la etapa de Educación infantil ya que así los niños construyen una autoestima alta y esto les ayudará a tener éxito a lo largo de su vida

3.3. MOTIVACIÓN

3.3.1 Conceptualización

La palabra **motivación** deriva del latín *motivus* o *motus*, que significa ‘causa del movimiento’. <<La motivación puede definirse como «el señalamiento o énfasis que se descubre en una persona hacia un determinado medio de satisfacer una necesidad, creando o aumentando con ello el impulso necesario para que ponga en obra ese medio o esa acción, o bien para que deje de hacerlo». Otros autores definen la motivación como «la raíz dinámica del comportamiento»; es decir, «los factores o determinantes internos que incitan a una acción». La motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta (Pinillos, 1977, p.503).

La construcción de aprendizajes requiere la participación activa del sujeto que aprende. La motivación es el motor de la acción de aprender al inducir al alumno a realizar determinadas conductas. Rotger (1984), aclara que además de ello, la motivación “justifica la acción”. Este autor afirma que está constituida por un “conjunto de variables intermedias que activan la conducta y la orientan en un sentido determinado para la consecución de un objetivo” (p. 254).

Los motivos que incitan a la acción pertenecen a tres ámbitos: 1) a la naturaleza de lo que se hace y a la clase de operación que se realiza, 2) a las causas que explican la actividad misma y 3) a la finalidad/es de la actividad ejecutada (Rotger, 1984).

Desde esta triple perspectiva, en la motivación pueden distinguirse dos componentes (Rotger, 1984):

- El componente energético referido a la intensidad y persistencia de la conducta (fuerza con la que el sujeto se entrega a la acción).
- El componente direccional referido a las variables reguladoras de la conducta (objetivos y motivos a los que se aplica). En general los sujetos suelen motivarse a actuar para satisfacer sus necesidades fisiológicas, de seguridad, de afecto, de reconocimiento social y de autorrealización personal y, por la curiosidad de conocer o saber más, todo esto teniendo en cuenta la teoría de motivación de Maslow.

Rotger (1984), establece que la satisfacción de una de estas necesidades abre las puertas a la siguiente y que no puede haber motivación hacia el saber, si antes no se han cubierto las necesidades básicas, es decir están relacionadas unas con otras. Por consiguiente para que el niño pueda dirigir su motivación hacia el aprendizaje y la maduración, es necesario, además de lo anterior, que las actividades propuestas estén diseñadas acorde con las características psicoevolutivas de su edad y que éste las acepte como tareas positivas para reportarle beneficios afectivos, sociales, etc. Desde el punto de vista de las fuentes de motivación son tres los motivos principales de ésta:

- Intelectuales (deseos de conocer, de vencer dificultades, de progresar en el conocimiento y de resolver situaciones y problemas).
- Emocionales, que suelen estar ligadas a los sentimientos de placer y dolor que pueden acompañar a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Suelen manifestarse mediante la aparición de indicadores tales como el deseo de triunfo, la ambición, el riesgo, el miedo, la aversión a una materia, el cansancio, el hastío, etc.
- Sociales, que están ligadas a la relación del sujeto con los grupos de convivencia comunitaria. Se manifiesta con indicadores tales como el grado de aceptación, de popularidad, de integración, de compartición de tareas, etc.

Hay conductas observadas que tienen consecuencias positivas y estas tienden a imitarse con mayor probabilidad que las que son ignoradas o castigadas. Sin embargo, la influencia de estas conductas y sus consecuencias en el observador están determinadas, a su vez, por factores personales, el valor que el observador atribuye a la recompensa, el tipo de conducta modelada y el contexto social en el que se produce (Bandura 1965).

Atender, retener y tener la capacidad de reproducir una conducta del modelo implica que ha habido adquisición o aprendizaje (Victoria y Gallardo 2011). Pero para Bandura (1965), que un sujeto ejecute y mantenga una conducta aprendida es necesario que esté motivado. Según investigaciones hechas por él, demostró cómo la adquisición de una conducta no implicaba, necesariamente, la ejecución de dicha conducta si no era acompañada de incentivos. En niños de Educación Infantil es necesario que el refuerzo siga a la conducta para que los niños puedan relacionarlo con ella.

Desde hace muchos años, los psicólogos que estudian la motivación han identificado dos formas de conducta. La conducta intrínsecamente motivada es la que se lleva a cabo por sí misma, por el placer que produce, por el sentimiento de satisfacción que despierta en el sujeto. Se manifiesta como curiosidad e interés, que motivan la implicación en tareas incluso en ausencia de apoyos o reforzadores externos, y desempeñan un importante papel dinamizando la ejercitación y el desarrollo de las propias capacidades, en cambio, la conducta extrínsecamente motivada supone acciones ejecutadas para obtener un premio o evitar un castigo externo a la actuación en sí misma, y por este motivo se dice que está regulada externamente. Está orientada hacia metas, valores o recompensas que se sitúan más allá del propio sujeto o de la actividad (Deci y Ryan, 1985, 2000).

Después de tres décadas de investigaciones se ha argumentado sobre motivación intrínseca en humanos, se han producido matizaciones de ambos constructos, afectando sobre todo a la extrínseca. Esta ya no se concibe como única forma de motivación, sino más bien como un continuo que va desde la regulación externa (próxima a la desmotivación) hasta la regulación integrada (similar a la motivación intrínseca) (Deci y Ryan, 2004). Es decir, que la desmotivación también se consideraría un tipo más de motivación.

La desmotivación es un estado de ausencia de motivación, de falta de intención para actuar, y se concibe como distinta de la motivación intrínseca y de la extrínseca. Cuando

está desmotivado, el estudiante carece de intencionalidad y de sentido de causación personal (Ryan y Deci, 2002).

A continuación se explican los rasgos de una persona con desmotivación (Ryan y Deci, 2002):

- Pensamientos sobre la propia falta de capacidad para realizar una tarea. Esta percepción puede darse tanto en estudiantes con aptitudes elevadas como en otros con capacidades inferiores a la media.
- Convicción individual de que una determinada estrategia que se está utilizando no va a dar el resultado deseado en la consecución de las metas o los objetivos planteados. A esto se une que, con frecuencia, el estudiante no dispone de otra estrategia más eficaz.
- Convencimiento, por parte del estudiante, de que una tarea es demasiado difícil para él y de que no es competente para realizarla con éxito. Este pensamiento puede tener su origen en repetidos fracasos previos en esa tarea o en otras similares.
- Sentimientos de indefensión y de falta de control, referidos a una percepción generalizada de que los resultados obtenidos no dependen en absoluto del esfuerzo desplegado y de que sus conductas tienen su origen en fuerzas que están fuera de su control.
- Falta de valoración de la tarea, como consecuencia de todo lo anterior o porque no satisface ninguno de los objetivos o metas del sujeto.

En esta situación, el estudiante se siente desilusionado con las actividades académicas y se pregunta continuamente por qué tiene que asistir al colegio; también lleva a cabo una escasa o nula regulación externa o interna de la conducta. Como consecuencia, tiende a no participar en las tareas escolares o a realizarlas sin implicación alguna, lo que puede llevarle a pensar en abandonar los estudios, llegando en muchos casos a concretar en hechos esas situaciones (Ryan y Deci, 2002).

3.3.2 La motivación y su relación con el contexto educativo.

La motivación escolar es un proceso psicológico que determina la manera de enfrentar y realizar las actividades, tareas educativas y entender la evaluación que contribuye a que el alumno/a participe en ellas de una manera más o menos activa, dedique y distribuya su esfuerzo en un período de tiempo, se plantee el logro de un aprendizaje de calidad o meramente el cumplimiento de sus obligaciones en un contexto del que trata de extraer y utilizar la información que le permita ser eficaz (Victoria y Gallardo, 2011).

La motivación dentro del contexto académico está determinada por las creencias que los individuos tienen sobre sí mismos. Las percepciones que tiene el sujeto de sí mismo en el proceso de aprendizaje median la conducta de rendimiento, pero al mismo tiempo, la finalidad de la conducta es aumentar los sentimientos de valía y autoestima (Victoria y Gallardo, 2011).

Bandura (1977), señala que la disposición hacia el aprendizaje y la motivación aumentan cuando los niños confían en sus capacidades y posibilidades de ejercer el control de su aprendizaje, y por tanto, obtener éxito y prevenir el fracaso. Es importante neutralizar la motivación negativa que puedan tener algunos niños hacia las tareas escolares, para lograrlo se tendrán que modificar las creencias personales que tiene sobre sí mismo. Un alumno con buenas capacidades y suficientes estrategias no rendirá eficazmente si no está motivado, pero tampoco un alumno con alta motivación si no posee las estrategias adecuadas para realizar las distintas tareas.

La motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto, etc. (Alcalay y Antonijevic, 1987). Ambas variables actúan en interacción a fin de complementarse y hacer eficiente la motivación, proceso que va de la mano de otro, esencial dentro del ámbito escolar: el aprendizaje.

En Educación Infantil los niños basarán su motivación del rendimiento académico, en la motivación hacia logros, es decir fijar metas a conseguir para extender su conocimiento y sostener su motivación hacia un fin (Butler y Winne, 1995).

De la misma forma, es importante considerar que para producir un fomento de la motivación en el contexto escolar es necesario establecer metas alcanzables, enseñar a atribuir el éxito a los esfuerzos, reforzar continua y positivamente todos y cada uno de los logros, proporcionar modelos de conducta útiles, enseñar técnicas de estudio personalizadas, etc. (Victoria y Gallardo, 2011).

En este sentido, Sechrest (1963), determina que, cuando los niños son tratados injustamente, al principio pueden esforzarse más, pero si estos esfuerzos no se reconocen, finalmente el niño/a acabará por abandonar la tarea.

Se han creado proyectos como el proyecto de intervención para mejorar la motivación en Educación Infantil, para estimular la motivación para mejorar los procesos de aprendizaje en los niños/as de Educación Infantil, para conseguirlo hay que dejar de hacer actividades rutinarias para hacer actividades creativas y diferentes que motiven a los niños/as para de esta forma conseguir un aprendizaje más rápido, eficaz y divertido y por tanto consiguiendo que los niños estén motivados, ya que esto hará que mejore su rendimiento académico. Con esto queda claro que hay que motivar y por consecuencia, que los niños/as experimenten, satisfagan su curiosidad y que se sientan participes de su propio aprendizaje, para que gracias a todo lo anterior mejore el rendimiento académico de los alumnos/as de Educación Infantil (Aguillón, 2007).

Por tanto, se puede definir la motivación como el énfasis que se descubre en una persona hacia un determinado medio de satisfacer una necesidad, creando o aumentando con ello el impulso necesario para que ponga en obra esa acción, o bien para que deje de hacerlo. Desde el punto de vista de las fuentes de motivación son tres los motivos principales de ésta: Intelectuales, emocionales y sociales. Hay conductas observadas que tienen consecuencias positivas y estas tienden a imitarse con mayor probabilidad que las que son ignoradas o castigadas. También es importante considerar la diferencia entre la conducta intrínsecamente motivada (es la que se lleva a cabo por sí misma, por el placer que produce), y la conducta extrínsecamente motivada (supone acciones ejecutadas para obtener un premio o evitar un castigo) así como el proceso de desmotivación (estado de ausencia de motivación y de falta de intención para actuar). La motivación escolar es un

proceso por el cual se dirige una conducta hacia el logro de una meta, es por esto que el rendimiento académico esta determinado por las creencias que las personas tienen sobre sí mismos. En Educación Infantil los niños basarán su motivación, en fijar metas a conseguir para extender su conocimiento y sostener su motivación hacia un fin. Hay que mejorar las actividades en Educación Infantil, haciendo que no sean tan rutinarias y por el contrario sean divertidas, creativas y donde los niños puedan experimentar y ser participes de su propio aprendizaje motivándose todos hacia un logro y con esto mejorando el rendimiento académico de los alumnos/as.

3.3 AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS

3.4.1 Conceptualización

Involucra la resolución de problemas y la toma de decisiones y conductas dirigidas a metas, todos estos componentes son muy importantes para desenvolverse en la sociedad, y resulta de vital importancia, que los niños/as sean capaces de afrontar problemas y buscar diferentes soluciones a partir de este tipo de procesos. La resolución de problemas alude a la capacidad de las personas para resolver y dar solución a los problemas de diversa índole que se presenten a lo largo de la vida. Es así que la capacidad para tomar decisiones acertadas se convierte en una habilidad esencial para desenvolverse satisfactoriamente en nuestra vida (Martín Del Buey 2001).

Las conductas implicadas en la resolución de problemas tienen como punto de partida el planteamiento de una meta u objetivo y, a continuación, la puesta en marcha de los procedimientos necesarios para su consecución. Algunas formas de solucionar problemas implican el descubrimiento o inducción de reglas (Victoria y Gallardo, 2011).

La solución de problemas incluye también modalidades en las que la consecución del objetivo planteado requiere el uso de diferentes herramientas que los niños tendrán que elegir según la dificultad del problema. A menudo con los niños/as se trabajan procedimientos basados en el ensayo y error (Lockman, 2000). Para Haywood (1996),

el objetivo primordial de la educación cognitiva temprana es poner en manos de niños y niñas herramientas básicas de aprendizaje antes incluso de que esas herramientas les sean necesarias para su tarea escolar. Pramling (1989) muestra que esas concepciones están estrechamente ligadas al contenido de las tareas que aprenden, de forma que el metaconocimiento no es solo de los procesos psicológicos, sino también de los contenidos que deben ser asimilados o aprendidos.

El proceso de resolución de conflictos/toma de decisiones sigue los siguientes pasos:

- Definir claramente el problema/situación a solucionar.
- Plantear el mayor número de alternativas de solución.
- Valorar las consecuencias de cada una de las alternativas planteadas.
- Elegir la mejor alternativa.
- Aplicar la alternativa seleccionada.
- Comprobar si los resultados cumplen lo esperado.

Buendía et al (2000) considera al alumno/a como máximo responsable de su proceso de aprendizaje; él /ella es quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea basándose en las habilidades y conocimientos previos que posee. En esta tarea es importante la labor del profesor como mediador entre el conocimiento y el niño. Por ello consideramos que es en Educación Infantil donde debe promoverse un primer nivel de reflexión sobre las actividades cotidianas, favoreciendo el análisis de unas actuaciones sobre otras y la justificación de su adecuación.

3.4.2 Desarrollo evolutivo

Según Piaget (1932), los niños no desarrollan conductas dirigidas a metas hasta el subestadio de la coordinación de reacciones circulares secundarias, alrededor de los ocho meses. Pero es en unos meses más cuando las tareas empiezan a ajustarse en mayor medida a las propias de la solución de problemas, y exigen por parte de los niños el desarrollo de verdaderas conductas dirigidas a metas, por lo que su desarrollo empieza a partir de los 8 meses.

A partir de estas tempranas habilidades, la capacidad de los niños para la solución de problemas avanza durante los años preescolares y años posteriores bajo la influencia de algunos factores como la complejidad de la tarea, el grado de conocimiento específico sobre ella y/o el grado de familiaridad con las variables contextuales de la misma (Victoria y Gallardo, 2011).

A partir de los dos años, empiezan a mantener una actividad constante en torno a la tarea, teniendo diferentes habilidades de control y evaluación de sus actividades comparando sus resultados con relación a un modelo (Bullock y Lutkenhaus, 1988).

La adquisición de reglas relacionada con problemas sencillos se produce tempranamente en el desarrollo. Es a partir de los dos años y medio aproximadamente cuando son capaces de descubrir la regla que gobierna la tarea, pero después de un periodo de ensayos prolongado. Hay dificultades en los niños menores de cinco años, ya que son capaces de aplicar reglas sencillas en un primer momento, pero si se cambia la regla en el curso de la tarea, tiene dificultades en aplicar la nueva regla (Zeldin, 2000). A partir de los seis años, realizan la tarea anterior sin ninguna dificultad.

El origen del uso de herramientas se sitúa en la actividad exploratoria y manipulativa del niño en sus primeros años de vida (Lockman, 2000). Las primeras manifestaciones del uso de herramientas se observan en niños próximos al año de edad, que ya son capaces de utilizar herramientas para alcanzar objetos que se encuentran alejados de ellos (Bullock y Lutkenhaus, 1988).

A partir de los dos años y medio, Lockman, (2000) observó tres estrategias en los intentos de los niños por conseguir el objeto: La primera, intentar cogerlo por sus

propias manos a pesar de estar fuera de su alcance. La segunda, volverse hacia sus padres en demanda de ayuda. Y tercera, usar alguna de las herramientas disponibles.

A partir de los 4 o 5 años ya son capaces de empezar con el proceso de toma de decisiones, siempre empezando de manera sencilla, de modo estructurado y pueden seguir desarrollando destrezas implicadas en un adecuado proceso de solución de problemas (Lockman , 2000).

3.4.3El Afrontamiento de problemas y su relación con el contexto educativo

El afrontamiento de problemas en la etapa de Educación Infantil empieza a ser de gran importancia debido a que los niños ya tienen una edad que tienen que empezar a reconocer los problemas y una secuencia útil de pasos para solucionarlos, siempre acompañado de la maestra ya que es el módulo más difícil de trabajar ya que son edades todavía tempranas. El principal objetivo es que los niños comiencen a familiarizarse con el concepto y las fases del proceso de resolución de problemas, de forma que se establezca en ellos la base de lo que con el tiempo se irá constituyendo como un mecanismo más perfeccionado de afrontamiento y resolución de problemas. En la vida este concepto es imprescindible ya que tienen desde pequeños que aprender la resolución de problemas y afrontar ellos mismos sin ningún problema (Victoria y Gallardo, 2011).

La toma de decisiones forma parte de la vida y es preciso conocer el proceso más adecuado para elegir alternativas eficaces con el menor coste emocional (personal y del contexto cercano posible (Serrando, 2008). También es necesaria una actitud activa dirigida a la resolución de problemas, por lo que se deben tener en cuenta unos aspectos para que los niños puedan ser capaces de solucionar problemas:

- Valorar un problema como un desafío en vez de como una amenaza.
- Creer que los problemas son resolubles.
- Creer en la propia capacidad para resolver bien los problemas.
- No esperar que los problemas se resuelvan por sí solos, no posponer la resolución del problema, no evitarlo.

- Búsqueda activa de soluciones.

En educación Infantil es muy importante la resolución de problemas en el área matemática y es por esto que se pueden encontrar muchos programas e investigaciones. Por esto hay programas que intentan trabajar la gran importancia de la resolución de problemas a partir de los talleres de problemas o de juegos matemáticos, del trabajo por rincones y el juego de construcción y a partir de estas van creando propuestas para desarrollar la resolución de problemas en la competencia matemática haciendo que los niños piensen, razonen, argumenten, comuniquen, resuelvan problemas, etc. Como vemos gracias al área matemática los niños de Educación infantil aprenden a todo lo anterior de manera natural y les servirá en todo su rendimiento académico y no solo en problemas matemáticos sino en cualquier problema de la vida diaria (Hernández et al., 2012).

En conclusión, se puede definir el afrontamiento de problemas como la resolución de problemas y la toma de decisiones (conductas dirigidas a metas). Para la resolución de problemas lo primero que hay que hacer es buscar un objetivo o meta y después poner en marcha las herramientas necesarias para resolver el problema. En la toma de decisiones hay que elegir las alternativas adecuadas con el menor coste emocional posible. Tanto en la resolución de problemas como en la toma de decisiones hay unos pasos a seguir para poder realizarlo correctamente: a) Definir el problema, b) Plantear el máximo de alternativa, c) Ver las consecuencias de cada alternativa, d) Elegir la mejor alternativa, e) Aplicarla y por último f) Comprobar si los resultados son lo esperado. El alumno/a es el máximo responsable de su proceso de aprendizaje, ya que el niño/a es quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea. Es a partir de los cuatro y cinco años cuando ya son capaces de empezar con la resolución de problemas y la toma de decisiones. A partir de la resolución de problemas en la competencia matemática se le enseña al niño a pensar, razonar, argumentar, comunicar y resolver problemas y esto le servirá a lo largo de su vida y para mejorar en su rendimiento académico en general.

3.5 HABILIDADES SOCIALES

3.5.1 Conceptualización

No es ningún secreto que una de las partes más importantes de nuestra vida son las relaciones sociales. En cada una de las cosas que hacemos hay un componente de relaciones con los demás que determina en gran medida (facilitando o entorpeciendo) nuestra búsqueda de la felicidad. Es creencia común que la simpatía y el atractivo social de algunas personas es innato. Sin embargo, está claro que es algo que se adquiere a través de experiencias que los van modelando hasta hacerlos expertos en estas habilidades (Félix López et al, 2010).

Según Caballo (1983), las habilidades sociales constituyen un aspecto fundamental en el desarrollo infantil. Que el niño y la niña sean capaces de relacionarse con sus compañeros y compañeras, de expresar sus emociones y experiencias, de iniciarse en el progreso de su independencia y autonomía, tanto en el terreno personal como en el de autocuidado, son condiciones que facilitan su crecimiento en otras áreas cognitivas y afectivas:

a) Habilidades Sociales y aprendizaje escolar.

Las habilidades sociales tienen una relación directa con el rendimiento, ya que para que el aprendizaje escolar llegue a ser suficientemente significativo, requiere en el niño y la niña una actitud autónoma, de confianza en sí mismo y de interés por el entorno que le rodea; es decir, que posea una competencia social adecuada.

b) Habilidades sociales y socialización.

Las relaciones sociales de los niños y niñas con el grupo de iguales son una parte muy importante en el proceso de socialización infantil, ya que van a aprender las normas y reglas sociales en interacción con sus pares. En este sentido, las Habilidades Sociales constituyen un factor fundamental para conseguir la aceptación de los compañeros y compañeras, y formar parte activa en la dinámica del grupo. Por otra parte, la agresión y la manifestación de un comportamiento social negativo provoca el rechazo del resto de

niños y niñas, dificultando al niño o niña con problemas de interacción, la posibilidad de relacionarse con sus iguales.

Todos estos comportamientos sociales, tanto positivos como negativos, van configurando el patrón de conducta que va a tener el niño y la niña para relacionarse con su entorno, pues al actuar de una determinada manera, obtiene una respuesta consecuente del mismo que le va a ir enseñando a comportarse así en lo sucesivo. Por esta razón es importante iniciar lo antes posible el entrenamiento en Habilidades Sociales, ya que éstas no mejoran espontáneamente con el paso del tiempo, sino que incluso se pueden deteriorar al provocar el rechazo o la indiferencia de los compañeros y los adultos significativos.

Según Caballo (1987), una conducta socialmente habilidosa es un conjunto de conductas hechas por una persona en un contexto interpersonal donde expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos, adecuándolo a la situación en la que se encuentra, respetando esas mismas conductas en las demás personas, y que casi siempre intenta resolver los problemas inmediatamente minimizando la probabilidad de futuros problemas.

Se refiere al carácter eminentemente social de las personas, con sus necesidades de comunicación, identificación con otros y con su tolerancia a la hora de interactuar con las demás. La comunicación es un fenómeno eminentemente humano, ya que esta permite que exista interacción entre dos o más personas, la asertividad es la capacidad de expresar los sentimientos, ideas y opiniones de manera libre, clara y sencilla, comunicándolos en el momento justo y a la persona indicada. En este sentido se puede decir que la asertividad permite que cada persona se desenvuelva de manera eficaz en los distintos ámbitos de la vida, ya sea, social laboral y personal. La empatía, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, comprender cabalmente los sentimientos y emociones de otra persona, sin juzgar ligeramente que la empatía es una de las características más notorias en las relaciones interpersonales exitosas. Se constituye como habilidad social ya que permite conocer los sentimientos de las otras personas; en consecuencia se puede establecer su importancia al facilitar el desenvolvimiento social (Martín del Buey et. al., 2001).

3.4.4 Desarrollo evolutivo

Las relaciones familiares contribuyen a que los niños y niñas adquieran la competencia social necesaria para relacionarse positivamente con los compañeros y amigos. La interacción entre los niños se produce a una edad cada vez más temprana en el desarrollo infantil. La influencia de los iguales en el proceso de socialización de los niños/as se produce cada vez más precozmente en el desarrollo infantil. Los motivos son los siguientes: Escolarización a una edad cada vez más temprana, el incremento cada vez mayor del número de mujeres que trabajan fuera del hogar necesitan llevar a los hijos a centros infantiles desde los primeros meses de vida, y la mayor información de los padres sobre la ventaja que supone para el desarrollo de sus hijos el contacto con los iguales. Los niños y niñas aprenden numerosas conductas a través de la observación de las conductas de sus compañeros y de las consecuencias que a los demás les acarrea actuar de una determinada manera (Bandura, 1986). Los niños y niñas utilizan el refuerzo y el castigo para presionar a los compañeros a adoptar las conductas consideradas adecuadas por parte del grupo (Félix López et al., 2010).

Los niños aprenden a conocerse a sí mismos comparándose con los demás. Aunque los niños se comparan con los iguales desde muy pequeños, dichas comparaciones se hacen más variadas y precisas a partir de los 7 años (Butler, 1990). Los niños se convierten en importantes agentes socializadores recíprocos, especialmente si se tiene en cuenta que, a medida que avanza el desarrollo, aumenta el tiempo que pasan con sus compañeros y amigos, y disminuye el tiempo que están con los adultos, incluyendo a los padres (Bandura, 1986).

Antes de los dos años los niños interactúan en grupos muy pequeños, generalmente en parejas y no muestran preferencias de género en la elección de sus compañeros de juego, pero, a partir de esta edad, se producen cambios evidentes en su comportamiento, empiezan a jugar en grupos más numerosos y expresan claras preferencias por jugar con compañeros del mismo sexo. La división tan temprana entre niños y niñas se basa más en los distintos intereses lúdicos de cada sexo. Los investigadores coinciden en interpretar esta separación de niños y niñas en los juegos como consecuencia de la orientación que reciben en la familia y la cultura hacia diferentes tipos de actividades, intereses y estilos de comportamiento según su sexo. Este hecho, fomentado por la

familia desde los primeros de la vida del bebe, parece marcar la composición de los grupos, las pautas de amistad y la interacción social de los niños en los años posteriores (Félix López et al., 2010).

Los grupos de juegos de los niños preescolares crean un sistema organizativo y una jerarquía de dominancia que abraza y coordina todas las relaciones diádicas entre los miembros del grupo. La jerarquía de dominancia surge de forma natural en las interacciones grupales de los niños de esta etapa y cumple importantes funciones adaptativas, como, por ejemplo, reducir la agresión entre los miembros del grupo. La jerarquía de dominancia de los grupos preescolares normalmente refleja las habilidades sociales que tienen los niños y el éxito para resolver los conflictos sociales frecuentes en esta etapa. Entre los 6 y los 12 años se basan en las relaciones de amistad y en la realización de actividades lúdicas y deportivas. En esta etapa los grupos crean sus propias normas sociales cuyo cumplimiento exigen de forma rigurosa a todos los miembros (Félix López et al., 2010).

3.4.5 Las habilidades sociales y su relación con el contexto educativo

Al hacer mención a la educación, necesariamente hay que referirse a la entidad educativa y a los diferentes elementos que están involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje como los demás niños/as, la familia y el ambiente social que lo rodea. La escuela según Levinger (1994), brinda al estudiante la oportunidad de adquirir técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos que promuevan el máximo aprovechamiento de sus capacidades y contribuye a neutralizar los efectos nocivos de un ambiente familiar y social desfavorables. Giraldo y Mera (2000), concluyen que si las normas son flexibles y adaptables, tienen una mayor aceptación, contribuyen a la socialización, a la autodeterminación y a la adquisición de responsabilidad por parte del estudiante, favoreciendo así la convivencia en el colegio y por tanto el desarrollo de la personalidad y su posible efecto en otros contextos; por el contrario si éstas son rígidas, repercuten negativamente, generando rebeldía, inconformidad, sentimientos de inferioridad o facilitando la actuación de la persona en forma diferente a lo que quisiera

expresar. Así mientras que las relaciones entre los compañeros de grupo son sólo uno de los muchos tipos de relaciones sociales que un alumno debe aprender, no es de sorprenderse saber que los estudios que analizan el estilo en que los padres educan a sus hijos nos permitan obtener también indicios que ayudan entender el desarrollo de capacidades sociales dentro de un grupo social de niños.

A continuación hablaremos de las estrategias de interacción social que hacen referencia a las formas de interacción que llevan a cabo los niños para relacionarse con sus iguales y resolver los conflictos que surgen entre ellos. Interesa conocer estas formas de interacción porque influyen en el grado de aceptación del niño en el grupo de compañeros y en su adaptación al medio escolar (Díaz Aguado, 1986). Las estrategias que emplean los niños a una determinada edad para resolver sus conflictos dependen, en parte, de sus capacidades cognitivas, afectivas, lingüísticas y relacionales, pero también dependen de las posibilidades que el contexto brinde al niño para observar, imitar e ir experimentando distintas formas de proceder en sus interacciones, de ciertas características físicas del niño, y de las atribuciones y expectativas que el grupo tenga sobre la competencia social del niño, como se explica a continuación.

La competencia social es uno de los factores que contribuyen a la popularidad de los niños. La atracción física del niño/niña, dado que los niños pequeños asocian el ser guapo/a con ser listo, amable, simpático y prosocial (Langlois y Stephan, 1977). Otro factor relativamente externo al niño son las expectativas y atribuciones que realizan los compañeros sobre su conducta.

Las diferentes estrategias que utilizan los niños para resolver sus conflictos con los iguales se han clasificado en los siguientes tipos (Dodge, 1986):

- Las estrategias positivas o competentes son aquellas formas de actuar en las que el niño afronta la situación sin violar los derechos de los otros, buscando el acuerdo entre los participantes mediante el diálogo y la negociación.
- Las estrategias agresivas son formas de actuar del niño que violan los derechos de los otros, originándoles algún tipo de daño y agravando el conflicto social.
- Las estrategias pasivas se basan en la inhibición del niño ante la situación; el niño no afronta el problema e intenta soslayar el conflicto huyendo de él o esperando que otros lo resuelvan.

- Las estrategias basadas en recurrir a la autoridad son formas de actuar en las que el niño no afronta directamente la situación, sino que recurre a los adultos para que solucionen el problema.

Hay programas que creen en la importancia de que la enseñanza de alternativas de comportamiento prosocial a una temprana edad puede fortalecer el desarrollo personal del niño/a y ayudar a prevenir dificultades que puedan aparecer en la etapa de Educación Primaria, en la adolescencia, y en la adultez temprana. La enseñanza de las habilidades prosociales es una valiosa intervención para cualquier niño/a, con o sin limitaciones, integrado o no, que muestre el tipo de conductas indeseables o déficits de habilidades que le produzcan malestar (infelicidad), dificultades interpersonales, o deficiencias académicas. Los maestros no sólo deben hacer conscientes a los niños de sus conductas sociales inaceptables, sino que también deben enseñarles alternativas constructivas específicas. Se puede ayudar a los niños de Educación Infantil a dominar las rutinas escolares diarias y a aprender a seguir las expectativas de los adultos, a resolver conflictos interpersonales y a manejar positivamente sus emociones. Se basan en la importancia de enseñar a los niños/as las habilidades de comportamiento que puedan facilitarles experiencias más felices en la escuela, en casa y en la calle. Es requisito necesario para una buena socialización del niño y sus iguales, la necesidad de que haya una actitud que favorezca la aparición de comportamientos positivos, ante lo cual, padres y profesores no pueden permanecer pasivos (McGinnis, y Goldstein, 1990).

Como cierre, comentaremos que las habilidades sociales se refiere al carácter eminentemente social de las personas, con sus necesidades de comunicación, identificación con otros y con su tolerancia a la hora de interactuar con las demás. Las relaciones familiares contribuyen a que los niños/as adquieran la competencia social necesaria para relacionarse positivamente con los compañeros y amigos. La influencia de los iguales en el proceso de socialización de los niños/as se produce cada vez antes en el desarrollo infantil. Es a partir de los seis años cuando las relaciones se basan en amistad y en la realización de actividades lúdicas, creando sus propias normas y siendo exigentes a la hora de cumplirlas y también con una estructura jerarquizada dentro del grupo. La escuela brinda a los niños/as la oportunidad de adquirir técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos que promuevan el máximo aprovechamiento de sus capacidades. Programas que trabajan sobre habilidades sociales creen en la gran importancia que tiene enseñar en Educación Infantil alternativas de comportamiento

prosocial para prevenir dificultades que puedan aparecer en otras etapas y que los niños y niñas puedan tener relaciones plenas durante su vida y ser felices en todos sus ámbitos.

3.6 AUTOEFICACIA

3.6.1 Conceptualización

La autoeficacia se define como “los juicios de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento” (Bandura, 1987). Estas creencias de eficacia ocupan un rol mediacional en el funcionamiento humano actuando a modo de filtro entre las habilidades y logros anteriores del ser humano y su conducta subsiguiente (Zeldin, 2000).

Para Bandura (1987), estas creencias de eficacia son mejores predictores de la conducta futura que las habilidades, los logros anteriores, o el conocimiento que el sujeto posea de la actividad a realizar, ya que la autoeficacia va a determinar que hace el sujeto con el conocimiento o las habilidades que posee (Valiante, 2000).

3.4.6 Relación de autoeficacia con autoconcepto y autoestima

Hay una gran relación entre autoeficacia con autoconcepto y autoestima según Lozano (2004), el “Autoconcepto” lo define como una configuración organizada de auto-percepciones sobre las que el sujeto toma conciencia. Con auto-percepción nos referimos al punto de vista individual que el sujeto tiene sobre sí mismo. Estos puntos de vista incluyen un componente conductual, otro de creencias y finalmente otro de actitudes o valorativo. El primero de ellos se refiere al conocimiento sobre aquellos hechos o cualidades que el sujeto puede verificar de una manera directa y observable (características físicas, edad...). Con el segundo, el componente de creencias nos referimos a las cogniciones subjetivas sobre nuestra propia persona; es decir a la auto-

eficacia, o al juicio de la persona sobre sus habilidades (creencias que tiene una persona acerca de sus propias capacidades). A partir de ambos componentes nos acercamos a la definición del constructo de autoconcepto como una auto-imagen formada a partir de la experiencia directa del individuo y de las evaluaciones realizadas por los otros. Alberga componentes de tipo cognitivo sobre lo que nosotros somos y sobre las características que poseemos como individuos (descriptivas) (Bandura, 1987). Sin embargo estamos haciendo referencia a una auto-imagen global, y la auto-eficacia se parcela en función del tipo de actividad concreto, a un ámbito competencial específico (auto-eficacia en matemáticas, para entablar una relación, etc). La auto-eficacia forma parte del autoconcepto general de la persona en tanto y cuanto ésta nutre de información valiosa sobre las capacidades de la persona al propio sujeto.

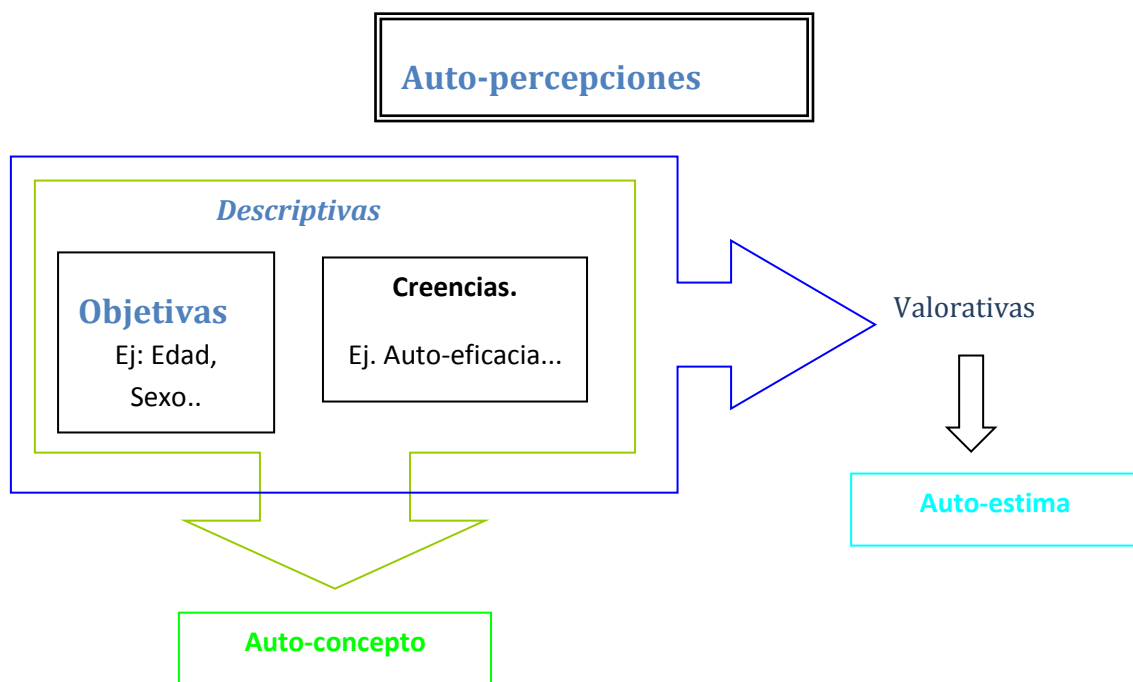


Figura 2 *Relación existente entre autoeficacia con autoestima y autoconcepto.* (Bandura, 1987).

Como podemos observar todos ellos son auto-percepciones, sin embargo, las diferencias o ejes fundamentales en los que podemos basar los elementos que las distinguen radican por un lado en su grado de generalidad y en si se refieren a auto-percepciones de tipo descriptivo o valorativo. La autoestima la situamos en un plano de respuesta de tipo valorativo de la propia imagen en general. En líneas similares a la diferenciación con el

autoconcepto, un juicio sobre la competencia que un individuo tiene sobre si mismo para realizar un acto puede o no influir sobre su juicio de valía general, este hecho puede darse en función de lo central que sea esa actividad para él, para la sociedad, y sus otros significativos. No necesariamente sentirse eficaz para alguna tarea resulta sinónimo de sentirse valioso, aunque también advertimos que generalmente uno orienta su actuación hacia aquellas situaciones para las que se siente más eficaz y le proporcionan más “sentimiento” de valía personal (Bandura, 1987).

3.6.3 Implicaciones del constructo de Autoeficacia en el contexto educativo

De acuerdo con la teoría de Bandura (1987), las creencias de autoeficacia afectan el comportamiento humano de cuatro formas. Primero, la autoeficacia influye en la elección de actividades y conductas. Las personas tienden a elegir y comprometerse en actividades en las cuales se consideran altamente eficaces y tienden a evitar aquellas en las cuales se consideran ineficaces.

Segundo, la autoeficacia determina cuanto esfuerzo invierten las personas en una actividad, como así también cuán perseverantes serán estas frente a los obstáculos que puedan presentársele. Cuánto mayor es la autoeficacia, mayor será el grado de esfuerzo invertido y la persistencia de las personas en la actividad. Coincidiendo con Shunk (1991), se puede considerar que esta función de la autoeficacia ayuda a crear un tipo de “profecía auto cumplida”, ya que la mayor perseverancia asociada a unas creencias de eficacia fuertes conducen a un mejor rendimiento, el cual, a su vez, conduce a un sentido de eficacia personal incrementado, mientras que las creencias de autoeficacia débiles limitan el potencial del sujeto para fortalecer sus creencias de autoeficacia.

La tercera forma mediante la cual la autoeficacia afecta al comportamiento humano es influyendo sobre los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales. Las personas de baja autoeficacia, por ejemplo, pueden considerar a las actividades que deben realizar mucho más difíciles de lo que realmente son, lo cual les ocasionara un alto grado de estrés y ansiedad así como pensamientos negativos acerca de su posible desempeño. Un alto nivel de autoeficacia, por otra parte, brinda una mayor confianza y

serenidad en el afrontamiento de tareas difíciles. La autoeficacia influye a su vez en las atribuciones escausales que el individuo realiza frente al éxito o al fracaso en las actividades.

La cuarta forma en la cual la autoeficacia afecta el comportamiento es permitiendo al sujeto ser un productor de su propio futuro y no un simple predictor. Aquellos sujetos que se perciben a sí mismos eficaces se imponen retos, intensifican sus esfuerzos cuando el rendimiento no es suficiente de acuerdo a las metas que se habían propuesto, experimentan bajos grados de estrés ante tareas difíciles y presentan una gran cantidad de intereses por actividades nuevas.

Estas cuatro formas, también nos hacen ver que a parte de afectar al comportamiento de la persona, también afecta de manera directa este comportamiento al éxito o fracaso escolar (Bandura, 1987).

Es difícil encontrar trabajos sobre autoeficacia y rendimiento académico en Educación Infantil. No obstante, en el contexto educativo podemos encontrar una investigación sobre el bienestar psicológico en estudiantes, sus facilitadores y obstaculizadores donde se muestra una relación positiva entre obstáculos en el estudio, y una propensión al abandono. Mientras que los facilitadores en el estudio, se relacionan positivamente con la autoeficacia entre muchos conceptos más. Estudian también la relación entre bienestar psicológico y rendimiento académico, aparecen relaciones significativas, ya que a mayor rendimiento académico, menos agotamiento, mayor eficacia con los estudios, mayor dedicación y mayor autoeficacia, teniendo más satisfacción y más felicidad relacionada con los estudios. En cambio si hay menor rendimiento académico, hay una propensión al abandono. Es por esto que podemos relacionar lo mismo en la etapa de Educación Infantil ya que hay que fomentar una autoeficacia en los niños/as para que sea un facilitador en sus estudios y esto le lleve a un éxito en su rendimiento académico (Hernández.et, al 2005-2006).

En conclusión, la autoeficacia la definimos como “los juicios de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento” (Bandura, 1987). Encontramos una relación clara entre autoeficacia y autoconcepto y autoestima. La autoeficacia forma parte del autoconcepto general de la persona en tanto y cuanto ésta nutre de información valiosa sobre las capacidades de la persona al propio sujeto. La

autoestima la situamos en un plano de respuesta de tipo valorativo de la propia imagen en general y ya que casi siempre uno orienta su actuación hacia aquellas situaciones por las que se siente más eficaz y le proporcionan más sentimiento de valía personal. De acuerdo con la teoría de Bandura (1987), las creencias de autoeficacia afectan el comportamiento humano de cuatro formas y estas cuatro formas, también nos hacen ver que aparte de afectar al comportamiento de la persona, también afecta de manera directa este comportamiento al éxito o fracaso escolar.

4. Profundización conceptual en relación al constructo de Personalidad Eficaz

4.1 Conceptualización

El desarrollo del constructo se fundamenta de forma preferente: en las investigaciones sobre autoeficacia de Bandura (Bandura, Jeffrey y Gadjos, 1975); los planteamientos sobre inteligencia interpersonal e intrapersonal de Gardner (1983, 1999) y los estilos de pensamiento de Sternberg (1985); los estudios e investigaciones de Salovey y Mayer (1990) sobre la inteligencia emocional, y de forma más específica los descriptores del modelo de Inteligencia Emocional-Social de Bar-On (Reuven Bar-On, 2006); y el constructo de madurez basado en la competencia que se ha ido configurando a través de un largo periodo de años por los siguientes autores: por Heath (1976), Smith (1977), Vaillant y Milofsky, (1980), Crook, (1982), Waters y Sroufe (1983), Helson y Wink (1987), Kinney (1988), Steinberg et al. (1989), Garmeiz y Masten (1991) y Carpenter (1993).

Se entiende a la persona eficaz como aquella que logra alcanzar sus metas dentro de plazos establecidos, gestionando sus propios recursos y los del medio (Dapelo y Martín del Buey, 2007). La Personalidad Eficaz se caracterizaría por un conjunto de capacidades y habilidades como, asertividad, autoestima, capacidad de trabajo, confianza en sí mismo, estabilidad emocional, estilo de pensamiento (capacidad de aprender de la experiencia, conciencia comprensiva, habilidad conceptual, habilidad para solucionar problemas, imaginación, visión de futuro, persuasión, versatilidad,

visión realista del ambiente, viveza), extraversión, flexibilidad, independencia, iniciativa, locus de control, motivación de logro, optimismo, perseverancia, tolerancia a la incertidumbre, toma de riesgos, valores personales, etc. (Carbonero y Merino, 2004; Dapelo et al., 2006). Martín del Buey y sus colaboradores (1997, 2000, 2003, 2008) definen la personalidad eficaz como un constructo teórico empírico compuesto por cuatro dimensiones en torno al yo.

4.2 Dimensiones

Desde la perspectiva, del constructo de Personalidad Eficaz propuesto por el profesor Martín del Buey (1997, 2000), integra las siguientes dimensiones en torno a cuatro esferas del Yo, las que han sido denominadas: fortalezas, demandas, retos y relaciones.

Las esferas del Yo y sus componentes son los siguientes:

➤ **La dimensión Fortalezas del yo:** (autoconcepto y autoestima):

Estas dos variables están muy relacionadas pero no son lo mismo, el autoconcepto es lo que yo soy, es decir, las características que conciben mi ser: mi personalidad, mi forma de ver la vida, mis características personales. Mientras que la autoestima es aquello que pensamos y sentimos del conjunto de características que poseemos. Es un significado valorativo, en cambio el primero sería descriptivo. Y como explicamos durante el trabajo estas variables son fundamentales para su desarrollo personal y social y muchas veces dependen de ellas nuestro éxito o fracaso en diversas situaciones de nuestra vida.

➤ **La dimensión Demandas del yo:** (motivación, atribución y expectativas):

Hace referencia a las exigencias personales y sociales que experimenta la persona. Estas tres variables tienen una gran importancia en la vida escolar, en este sentido, la motivación sería la fuerza que mueve a una persona a realizar una determinada acción, la atribución tiene que ver con las causas por las cuales las personas han tenido éxitos o fracasos y, finalmente, las expectativas se basan en lo que cada persona espera lograr u obtener a la hora de desempeñarse en una determinada tarea o actividad de índole personal, académica, social o laboral.

- **La dimensión Retos del yo:** (afrentamiento de problemas y toma de decisiones):

Involucra la resolución de problemas y la toma de decisiones y conductas dirigidas a metas, todas estas variables son muy importantes para desenvolverse en la sociedad, y resulta de vital importancia, que los niños/as sean capaces de afrontar problemas y buscar diferentes soluciones a partir de una toma de decisiones.

- **La dimensión Relaciones del yo:** (Empatía, asertividad y comunicación)
Habilidades sociales:

La empatía es la capacidad de una persona para ponerse en el lugar del otro y poder así comprender su punto de vista, sus reacciones, sentimientos, etc. La asertividad es la capacidad de expresar las propias ideas, creencias o sentimientos sin incomodar a los demás. Y la última variable, la comunicación se entiende por las herramientas para expresarnos y relacionarnos con los demás. Cómo vemos es de vital importancia trabajar estas variables durante toda la vida.

Todas estas esferas funcionarían de manera interactiva, no pueden ser consideradas de forma autónoma e independiente, deben ser trabajadas de forma conjunta en una única programación.

4.3 Tipologías respecto al constructo de PE

Siguiendo a Tyler (1991), la necesidad de organizar las diferencias individuales llevó, como primera estrategia, a organizar a las personas en tipos. Esta búsqueda de tipos surge de la experiencia de que la combinación de algunos elementos dentro de una estructura psicológica, acarrea la presencia de ciertos rasgos con la exclusión de otros. De esta manera surgen los tipos como constelaciones psicológicas, unidos a estilos de comportamientos o maneras de ser. A partir de cuestionarios de PE que se realizaron a niños y adolescentes aparecen resultados que indican la existencia de cuatro perfiles diferentes en cada una de las muestras, marcando la pauta para una intervención

específica en función de las fortalezas y debilidades de cada tipología. Las cuatro tipologías que se pueden encontrar son las siguientes:

El tipo I: Son personas con bajas puntuaciones en todo, poca motivación, bajo autoconcepto y autoestima, desadaptación en los comportamientos, no sabe afrontar problemas, no tiene metas ni objetivos ni sabe tomar decisiones, es decir que es todo lo contrario a una personalidad eficaz.

El tipo II: El autoconcepto de estas personas todavía tiene que mejorar ya que no la tienen muy alta, pero si tienen buena autoestima. No tienen motivación, no tienen expectativas de futuro. Pero si tienen buenas habilidades sociales.

El tipo III: Su autoestima y autoconcepto es muy bajo, no tienen motivación pero si tienen expectativas de futuro, no tienen buenas habilidades sociales ni saben solucionar bien los problemas ni tomar buenas decisiones.

El tipo IV: En todas las variables tienen puntuaciones muy altas, buen autoconcepto y autoestima, tienen motivación y expectativas de futuro, saben afrontar problemas y tiene buena toma de decisiones. Sus habilidades sociales son perfectas. Diríamos que las personas que tienen esta puntuación son personas eficaces.

4.4 Intervención sobre la Personalidad Eficaz en el contexto educativo

A nivel de Educación Infantil no se ha puesto en marcha de forma concreta ningún programa, aunque si que se han planteado algunas propuestas para llevar a cabo su abordaje en dicho contexto. En este sentido la intención de este tipo de programas en niños/as de infantil pasa por intentar promover, fomentar y facilitar la aparición y desarrollo de los distintos componentes que constituyen la Personalidad Eficaz.

A partir de los estudios sobre Personalidad Eficaz, se examina la relación existente entre el constructo Personalidad Eficaz y el rendimiento académico. Se identifican dos

factores de Personalidad Eficaz que son la “autoestima académica” y la “autoestima personal” que inciden claramente en el rendimiento académico de los estudiantes y es por esto por lo que se debería trabajar en Educación Infantil ya que sabiendo que estos dos factores influyen en el rendimiento académico, se deben construir y fomentar ya desde edades tempranas para que los alumnos/as puedan tener éxito en el futuro y no tener dificultades en las demás etapas de su vida. Eva Fueyo, María Eugenia, Blanca Dapelo. (2010)

Como cierre, dentro de la Personalidad Eficaz se trabaja la importancia de fomentar el conocimiento personal del propio auto concepto y autoestima, la conciencia o fracasos y promover la automotivación para afrontar retos y habilidades para lograr sus metas procesos de toma de decisiones y la realización social mediante el establecimiento y mantención de relaciones sociales y habilidades de comunicación eficaz. Hay cuatro dimensiones que son las siguientes: 1) La dimensión Fortalezas del yo: (autoconcepto y autoestima); 2) La dimensión Demandas del yo: (motivación, atribución y expectativas); 3) La dimensión Retos del yo: (afrontamiento de problemas y toma de decisiones); 4) La dimensión Relaciones del yo: Habilidades sociales (Empatía, asertividad y comunicación). También se encuentran cuatro tipologías diferentes para poder organizar las diferencias individuales. A partir de los estudios sobre Personalidad Eficaz, se examina la relación que tiene el constructo Personalidad Eficaz y el rendimiento académico viendo que si se consigue tener una Personalidad Eficaz, es decir, cumplir todas las dimensiones nombradas anteriormente con una puntuación alta, va relacionado con un buen rendimiento académico.

5. OBJETIVOS

5.1 Objetivo general

El objetivo general es plantear un programa que nos permita trabajar y fomentar las bases de la personalidad eficaz en niños de Educación Infantil, y que al mismo tiempo pueda tener un efecto sobre el éxito académico futuro de los mismos.

5.2 Objetivos específicos

1. Determinar que componentes de la Personalidad eficaz pueden ser abordados en niños de 5-6 años teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo, social y emocional de los mismos.
2. Diseñar y describir una serie de sesiones que permitan trabajar dichos componentes de la Personalidad eficaz con niños de 5-6 años, teniendo en cuenta aspectos teórico conceptuales.
3. Analizar la posible aplicabilidad e idoneidad del programa planteado y su posible relación de con la mejora del rendimiento académico, a nivel teórico.

6. PROPUESTA DEL PROGRAMA

El programa que se plantea a continuación trabaja las diferentes dimensiones explicadas anteriormente para poder fomentarlas y ver si se pueden aplicar para mejorar el nivel académico de cada niño/a de nuestra aula en su futuro.

Este programa va dirigido a niños y niñas de 5 y 6 años de segundo de Educación Infantil con la intención de trabajar con estas edades lo que se ha trabajado en primaria, en secundaria e incluso en estudiantes universitarios. Creemos que trabajando desde edades más tempranas podremos llegar a saber que es necesario trabajar con cada

persona para que cada uno consiga un buen rendimiento académico trabajando siempre con dimensiones psicoemocionales y psicosociales.

El planteamiento se realizará con un objetivo general y unos específicos que queremos conseguir con nuestro trabajo, con sus correspondientes principios metodológicos explicando cual será nuestra forma de trabajar, como trabaja el maestro a partir de todo lo que hay que trabajar y por último el planteamiento de las sesiones se han desarrollado en cuenta al desarrollo de competencias psicoemocionales y psicosociales en el grupo de edad de interés.

El programa está formado por seis componentes, correspondientes a las cuatro dimensiones del constructo de Personalidad Eficaz junto con un componente más, que es la autoeficacia.

Este programa está dividido en cinco sesiones.

Las cinco sesiones son:

1. AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA
2. MOTIVACIÓN
3. AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS
4. HABILIDADES SOCIALES
5. AUTOEFICACIA

6.1 METODOLOGÍA

Es una metodología activa, abierta, flexible y que fomenta la cooperación entre los alumnos. Parte del nivel de desarrollo del alumno y de sus aprendizajes previos. Esta metodología les proporciona situaciones que tengan sentido para ellos, actividades que resultan motivadores y que les lleven a sentirse bien y a conseguir llegar a la meta prevista. Se plantean situaciones de aprendizaje que exigen una intensa actividad mental de los alumnos de forma que les lleva a una reflexión sobre sus actuaciones y poder justificarlas. Se promueve la interacción en el aula como motor de aprendizaje que favorece la integración de todos los alumnos/as y el hábito de trabajo. Fomenta las habilidades y capacidades individuales incentivando el desarrollo de la propia autonomía de los alumnos.

Se lleva a cabo el principio globalizador a partir de la integración de los contenidos de las diferentes dimensiones a trabajar en torno al campo de la inteligencia emocional y de la experiencia vital, ambas necesarias para facilitar la comprensión de la realidad de los niños y niñas de esta edad para que puedan construir bien las dimensiones a trabajar y gracias a esto puedan tener en el futuro un buen rendimiento académico.

Dentro de la enseñanza-aprendizaje se establecen una alternancia de estrategias didácticas expositivas y también se parte del aspecto vivencial y real. Para que estos nuevos aprendizajes se lleven a cabo, debemos realizar actividades en las que los niños se impliquen activamente en el aula. Para que esta participación sea activa debemos motivarlos para propiciar el interés por el aprendizaje. Todas las actividades las haremos de tal modo, para que los niños sean conscientes y aprendan nuevos términos.

Para las actividades que hagan solos, bastará únicamente la motivación de la profesora para que ellos hagan el trabajo lo mejor que puedan, sean sinceros consigo mismos y con sus compañeros y trabajar la motivación igual que la comunicación como he dicho anteriormente ya que son componentes que trabajaremos individualmente pero todo lo que podamos trabajar en todas las sesiones les vendrá bien a nuestro alumnos para cumplir los objetivos previstos. Esta forma de trabajar ayudará al niño también a mostrar dedicación, autonomía, interés, responsabilidad etc. Y a nosotros a adaptarnos al ritmo y a las características de cada alumno.

Las actividades tendrán un carácter lúdico, partiendo de la base de que el juego es la principal fuente de conocimiento en estas edades. De este modo, se diseñarán actividades siempre con carácter lúdico. Siempre se llevarán a cabo actividades en interacción. Las interacciones deben ser enriquecedoras, desarrollándose en un clima de afecto y seguridad por un lado y, por el otro, con una estabilidad en las interacciones entre el maestro y el niño, favoreciendo la actividad conjunta bajo la observación del adulto para regularlas, ya que es el maestro el principal referente.

En cuanto a los materiales a utilizar, todos se pueden encontrar en cualquier aula de Educación Infantil y nos ayudarán a conseguir los objetivos propuestos. Tendremos una adecuada organización del ambiente, siempre agradable que incluya espacios, recursos materiales y distribución del tiempo. En cuanto a la distribución de los niños para estas actividades, la mayoría de actividades las realizamos tanto individual como de forma

grupal, siempre los agrupamientos flexibles, es decir durante las sesiones de trabajo los niños/as no estarían siempre en el mismo grupo, sino que irán rotando en función de las actividades y del objetivo que pretendemos llevar a cabo. Este agrupamiento nos permitirá prestar mayor atención a aquellos grupos o alumnos que más lo necesiten.

Este periodo es fundamental para su desarrollo posterior como persona integrante de una sociedad, con unos valores, normas y actitudes que haya que respetar y con los que hay que convivir e ir construyendo.

6.2 Papel de la maestra

Los maestros y maestras debemos trabajar duro para que nuestros alumnos y alumnas aprendan a comprender críticamente el mundo en el que viven, actuar con criterio y procurar el bien particular para cada uno de ellos y el bien común para la comunidad de la que forman parte. Los maestros y maestras tienen que preocuparse de que los niños y niñas desde los primeros años comprendan qué es lo que ocurre a su alrededor, contestamos a sus preguntas, pactamos reglas de convivencia, analizamos los conflictos, escuchamos lo que sienten y piensan. En definitiva, intentamos formarlos y orientarlos para que confíen en sus posibilidades y asuman de forma responsable la construcción de un mundo mejor y gracias al planteamiento que hacemos en este programa ayudarles aún más a ser personas felices, competentes y con un buen rendimiento académico en el futuro.

6.3 Sesiones del programa

Antes de comenzar cada sesión, es recomendable charlar con los niños acerca de lo que se va a trabajar, para que les resulte más fácil y podamos resolver dudas que ellos tengan sobre la sesión a realizar. Para cada sesión una explicación de unos diez minutos aproximadamente.

1º SESIÓN: AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA

En esta sesión juntamos autoconcepto y autoestima ya que como hemos visto en el marco teórico son dos conceptos que tienen una gran relación no habrá autoestima sin autoconcepto y viceversa, es por esto que se cree que es mejor trabajarlos en la misma sesión y con unos objetivos comunes.

Objetivos generales de la sesión:

- Conocer nuestro propio cuerpo.
- Conocer las diferentes emociones tanto positivas como negativas.
- Tomar conciencia de su singularidad y aprender a respetar a los demás
- Descubrir sus cualidades positivas de ellos mismos y de los demás y que sean capaces de reconocerlas.

El autoconcepto lo dividimos en tres partes a la hora de trabajarlo, ya que son más fáciles para que haya una mejor enseñanza-aprendizaje con los niños/as. Primero se trabajará el autoconcepto físico, después el autoconcepto emocional y por último el autoconcepto contextual.

1. Autoconcepto físico:

Dentro del autoconcepto físico trabajamos las características físicas de nosotros mismos, conociendo nuestro propio cuerpo, lo que nos gusta de él y lo que no nos gusta. En primer lugar en la asamblea hablaremos de las partes de nuestro cuerpo, les preguntaremos señalándonos a las diferentes partes del cuerpo si ellos saben el nombre de la que estamos señalando (piernas, brazos, ojos...) y les explicaremos las tres actividades que van a realizar sobre sus partes del cuerpo.

❖ **Actividad 1: Nuestros muñecos**

TIPO DE ACTIVIDAD: Individual dentro del aula.

PROCEDIMIENTO: En esta actividad nuestro objetivo a conseguir será reconocer las diferentes partes del cuerpo. En primer lugar empezaremos la actividad nombrando las partes del cuerpo que tienen los muñecos de las fichas que les hemos entregado individualmente (anexo 1), para los niños aparece el dibujo de un niño y para las niñas y el dibujo de una niña. Cuando cada niño/a tenga su ficha correspondiente tendrán que pintar libremente y con los colores que a ellos más les gusten, para después recortar con punzones las partes del cuerpo de nuestro muñeco/a y siempre con ayuda de la maestra para ayudarles a recortar en las zonas que a ellos más les cuesten. Cuando vayan acabando de recortar su muñeco/a les iremos llamando en orden según vayan terminando, para ayudarles a colocar las chinchetas para que podamos unir las partes del cuerpo de nuestro muñeco/a. Por último les entregaremos las marionetas de nuestros muñecos para que cada uno lo guarde en su bandeja del aula para después poder llevárselo cuando se vayan a casa después de realizar la sesión.

DURACIÓN: 30 - 40 min aprox.

MATERIALES: Pinturas y rotuladores, ficha de niño/a (anexo 1), punzones, tableros y chinchetas.

❖ **Actividad 2: Lo que nos gusta**

TIPO DE ACTIVIDAD: Individual dentro del aula

PROCEDIMIENTO: Nuestro objetivo a conseguir es aceptar nuestro propio cuerpo. A continuación les entregaremos una ficha donde aparece un dibujo de un niño y una niña (anexo 2) y les explicaremos que tienen que colorear de amarillo las partes que más les gustan de ellos y de negro las que menos les gusten. Primero les diremos que levanten todos la pintura amarilla en alto, todos juntos, y les diremos que ahora es el momento de pintar lo que nos gusta de nosotros mismos. Cuando hayan acabado de pintar lo que les gusta de ellos, haremos que levanten todos la pintura negra en alto y que empiecen a pintar de ese color lo que no les gusta de ellos mismos.

DURACIÓN: 15-20 min.

MATERIALES: Pintura amarilla y negra para cada alumno y la ficha correspondiente a la actividad. (Anexo 2)

❖ **Actividad 3: Las partes de mi cuerpo hoy quiero aprender**

TIPO DE ACTIVIDAD: Actividad grupal, aula de psicomotricidad.

PROCEDIMIENTO: Nuestro objetivo en esta actividad es reconocer nuestro propio cuerpo. En esta actividad aprenderemos una canción llamada: Las partes de mi cuerpo (Lolin1196. (2013, Marzo 7). Las partes de mi cuerpo [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=x6SDOmed3U4>)

Es importante que el aprendizaje los niños también lo puedan hacer a través de la música y es por esto que esta canción es perfecta para que ellos la trabajen. Nos colocaremos todos de pie en círculo. La leeremos en alto dos veces todos juntos y despacio, frase por frase y después la cantaremos sin música. A continuación la cantaremos con música y bailaremos la canción con los gestos que nos marque la maestra, por ejemplo cuando dice las manos son para aplaudir, nosotros aplaudiremos y así con toda la canción.

DURACIÓN: 25-30 minutos

MATERIALES: Ordenador con la canción.

1. Autoconcepto emocional:

Dentro del autoconcepto emocional, trabajaremos las diferentes emociones tanto positivas como negativas. Hablaremos en la asamblea acerca de las emociones y les explicaremos que vamos hacer unas actividades acerca de ellas.

❖ **Actividad 4: Emociones**

TIPO DE ACTIVIDAD: Grupal.

PROCEDIMIENTO: El objetivo que queremos conseguir con esta actividad es reconocer y expresar distintas emociones. Realizaremos una actividad conjunta, nos colocaremos todos sentados en círculo donde hacemos la asamblea y la actividad contará en que les enseñaremos una tarjeta con una cara que tendrá una emoción podrá ser una emoción negativa triste, enfadado o una emoción positiva, alegre o tranquilo y todos tendrán que decir cómo se siente ese niño y poner la misma cara que sale en la tarjeta imitando la misma emoción que en ella aparece.

DURACIÓN: 10-15 min

MATERIALES: Tarjetas (triste, enfadado, alegre y sorprendido) (Anexo 3)

❖ **Actividad 5: Los aros musicales**

TIPO DE ACTIVIDAD: Grupal en la sala de psicomotricidad

PROCEDIMIENTO: El objetivo que se quiere trabajar es reconocer diferentes estados de ánimo a través de la música. Se repartirán por la sala aros de dos colores (verdes y rojos). El profesor explicará el significado del color de los aros (verde sentimientos positivos, y rojo sentimientos y emociones negativas). Se elegirá una canción de cada tipo alternativamente. Cuando la música pare de sonar deberán colocarse encima del aro del color que les ha transmitido la música. Pueden colocarse varios niños en un mismo aro pero siempre en el aro correspondiente al estado de ánimo que a sonado.

DURACIÓN: 20 min.

MATERIALES: Aros verdes y rojos.

Canciones de emociones positivas: El canta juegos.

Canciones de emociones negativas: Música clásica fuerte y grave.

❖ **Actividad 6: El reflejo del mundo**

TIPO DE ACTIVIDAD: Grupal en la sala de psicomotricidad.

PROCEDIMIENTO: El objetivo que se quiere trabajar en dicha actividad es comunicar estados de ánimo a través de nuestro cuerpo. Se colocarán los niños/as en fila y mientras vayan pasando de uno en uno se le entregará una tarjeta con una carita que exprese una emoción distinta puede ser tanto positiva como negativa. La tarjeta que tiene cada uno es individual y no podrán enseñársela a nadie. Lo que tienen que conseguir con el juego es juntarse imitando la emoción que les ha tocado a través de gestos y sonidos, sin hablar, y tendrán que encontrar a otros compañeros que tengan su misma tarjeta. Al final quedarán 5 grupos que cada grupo será una emoción distinta.

DURACIÓN: 25-30 min.

MATERIALES: Tarjetas de caritas con diferentes emociones. (Anexo 4).

2. **Autoconcepto contextual:**

Antes de comenzar esta sesión se recomienda charlar con los niños acerca de la importancia de la familia, los amigos o la escuela (autoconcepto contextual). En esta edad escuela y amigos va muy relacionado, puede que no sepan discernirlo bien, pero es correcto dejarles expresarse como quieran.

❖ **Actividad 7: ¿Qué hacemos en cada lugar?**

TIPO DE ACTIVIDAD: Individual en el aula.

PROCEDIMIENTO: El objetivo a conseguir en esta actividad es reconocer los diferentes ambientes en los que nos movemos diariamente. En esta actividad les entregaremos una lámina individual (anexo 5) con tres dibujos diferentes los cuales son; Una dibujo de la escuela, de la familia y otro de los amigos. Tendrán que unir la imagen con lo que

representa. Es decir, la imagen de la escuela con el nombre que aparece en la ficha, escuela (anexo 5).

DURACIÓN: 10 min

MATERIALES: Láminas y rotuladores. (Anexo 5)

AUTOESTIMA

❖ Actividad 8: La caja mágica

TIPO DE ACTIVIDAD: Grupal dentro del aula.

PROCEDIMIENTO: El objetivo que queremos conseguir con esta actividad es reflexionar sobre sí mismo/a y aumentar la conciencia de nuestras características personales. La maestra/o se colocará en el medio de la clase y los niños en semicírculo enfrente de ella para que todos puedan verla. De uno en uno la maestra/o irá llamando de uno en uno a los niños/as de la clase. Les explica primero que tiene una caja mágica (dentro de la cual hay un espejo donde se verán reflejados cada vez que miren dentro) y que dentro de ella está la cara de la persona más importante del mundo. Y pregunta que ¿Quién quiere verla? Se invita a los niños y niñas a que se acerquen para mirar y se les pide que guarden en secreto lo que han visto hasta que todos hayan mirado dentro de la caja. Cuando todos los niños y niñas han pasado mirando dentro de la caja, se inicia un diálogo sobre la persona especial que vieron al mirar dentro, y se les pregunta que en qué era especial esa persona, y qué se puede hacer para ser una persona especial.

DURACIÓN: 15 min aprox.

MATERIALES: Una caja bonita forrada y atractiva con un espejo dentro, que haga que quien mire en su interior vea reflejada su cara.

Actividad 9: Las gafas mágicas

TIPO DE ACTIVIDAD: Grupal dentro del aula.

PROCEDIMIENTO: El objetivo a seguir es aprender a observar y valorar las cualidades positivas de otras personas. El juego consiste en indicarle al niño que se va a poner

unas” gafas que son mágicas”, explicarle que “Te las pones y sólo ves las cosas positivas de los demás”. Le pondremos las gafas a un niño/a de la clase y le pediremos que describa lo que ve y le preguntaremos ¿A que todo lo que ves es positivo? ¿Qué cosas positivas ves? Después cambiarán de niño, así hasta que todos hayan probado a ponerse las gafas mágicas y a decir algo positivo de la clase.

DURACIÓN: 20-25 min.

MATERIALES: Las gafas mágicas.

❖ **Actividad 10: Un paseo por el bosque**

TIPO DE ACTIVIDAD: Individual y grupal.

PROCEDIMIENTO: Los objetivos a conseguir en esta actividad son favorecer el conocimiento propio y de los demás y Mejorar la confianza y la comunicación del grupo. El profesor indica a los alumnos que dibujen un árbol en un folio, con sus raíces, ramas, hojas y frutos. En las raíces escribirán las cualidades positivas que cada uno cree tener, en las ramas, las cosas positivas que hacen en el aula y en los frutos, lo que mejor hacen. Se pone música clásica de fondo para ayudarles a concentrarse y relajarse. Una vez terminen, deben escribir su nombre en la parte superior del dibujo. A continuación, los alumnos formarán grupos de cinco personas, y cada uno pondrá en el centro del grupo su dibujo, y hablará del árbol en primera persona, como si fuese el árbol.

DURACIÓN: 30-40 minutos aproximadamente.

MATERIALES: Papel, rotuladores, música clásica de fondo mientras los alumnos trabajan (opcional).

SESIÓN 2: MOTIVACIÓN

Objetivos de la sesión:

- Reflexionar acerca de nuestras capacidades.

- Identificar nuestros principales deseos.

- Conocer más a fondo los condicionantes de nuestras acciones.

❖ **Actividad 1: Ya se hacer muchas cosas**

TIPO DE ACTIVIDAD: Individual dentro del aula.

PROCEDIMIENTO: El objetivo principal de esta actividad será reflexionar y reconocer sobre lo que se nos da bien hacer y sobre lo que no se nos da tan bien. Preparamos una colección de dibujos que representan acciones positivas. Antes de realizar la actividad hablaremos primero sobre las acciones de la ficha, explicamos por que son positivas cuando las hacemos y que dificultades tenemos cuando las llevamos a cabo. A cada uno de los alumnos/as les damos una copia de la ficha (anexo 6) y a continuación les explicaremos la realización de la ficha que consistirá en pintar de verde las tres cosas que haces mejor y pintar de rojo las cosas que haces peor y al terminar, hablaremos también sobre que otras acciones que no estén en la hoja saben hacer también bien, preguntando de forma grupal.

DURACIÓN: 20 min

MATERIALES: Las fichas a repartir y rotuladores verdes y rojos (Anexo 6).

❖ **Actividad 2: El colegio, mi segundo casa:**

TIPO DE ACTIVIDAD: Grupal.

PROCEDIMIENTO: El objetivo de esta actividad es encontrar cosas positivas sobre ir a la escuela. Aquí reuniremos a los niños en un círculo donde hacemos la asamblea, sentados en el suelo, uno a uno deben nombrar algo que les guste del colegio (no importa que no sean tareas escolares) Lo que importa de ese juego es que todos encuentren algo positivo de asistir a la escuela.

DURACIÓN: 20 min

MATERIALES: Ninguno.

❖ **Actividad 3: Cambiamos de roles:**

TIPO DE ACTIVIDAD: Grupal

PROCEDIMIENTO: El objetivo principal a trabajar es aprender a ponernos en el lugar del otro. En este juego haremos que los niños finjan ser sus padres o profesores, haremos una pequeña dramatización improvisando. Unos interpretarán a los alumnos/as que no quieren hacer los deberes o no quieren recoger la habitación y los otros deberán actuar en consecuencia actuando como los padres o profesores. Será la profesora la que indique que actor son cada uno e irá cambiando de roles para que todos puedan participar y actuar en las dos partes.

DURACIÓN: 30 min

MATERIALES: Lo que necesiten ellos coger del aula para realizar la dramatización.

SESIÓN 3: AFRONTAMIENTO DE PROBLEMAS

El principal objetivo es que los niños comiencen a familiarizarse con el concepto y las fases del proceso de resolución de problemas, de forma que se establezca en ellos la base de lo que con el tiempo se irá constituyendo como un mecanismo más perfeccionado de afrontamiento y resolución de problemas.

Objetivos de la sesión:

- Identificación de problemas.
- Búsqueda de soluciones.
- Saber elegir las situaciones más adecuadas.

❖ **Actividad 1: Cuento: El perro Bonachón**

TIPO DE ACTIVIDAD: Grupal.

PROCEDIMIENTO: El objetivo que se trabajara con el siguiente cuento es saber identificar el problema y buscar diferentes soluciones. Se les contara un cuento (anexo 6): Les haremos las distintas preguntas sobre el cuento y las responderemos ayudándonos y escuchándonos unos a otros. Todos juntos haremos un pequeño resumen para ver si todos lo hemos entendido y sabemos cual es el problema. A partir de aquí seguiremos los siguientes guiones siempre trabajando juntos:

- Identificar entre todos, el problema: ¿qué le pasa al perrito?
- Buscar posibles soluciones: ¿qué creéis que podrían hacer los animales para solucionar el problema? ¿Qué tendría que hacer el perrito para llevarse mejor con los animales?
- Probar la solución: ¿Creéis que dará resultado la solución del caracol Col?

DURACIÓN: 30-40 min.

MATERIALES: Cuento (anexo 7)

❖ **Actividad 2: Marionetas conflictivas**

TIPO DE ACTIVIDAD: Grupal.

PROCEDIMIENTO: El objetivo de la siguiente actividad es identificar el problema y saber buscar distintas soluciones. Creemos que una manera de usar las marionetas consiste en representar un conflicto de “verdad” y así son capaces de ver el problema más claramente. Por ejemplo, el profesor empieza una discusión entre dos marionetas-guantes:

- “T “Tú cogiste mi libro”
- “¿Qué dices? El libro es mío”.

Y seguirá en esta línea con una discusión sin resolver el problema creado hasta el punto

en que hay que tomar una decisión. La marioneta pregunta a los espectadores: “¿Qué debo hacer?”, y estos tienen que pensar las posibles soluciones. Cuando los niños/as nos dicen las posibles soluciones, se representarán estas para que lo vean de manera clara y sean capaces de decirnos si creen que su solución funciona hoy hay que buscar una mejor. De esta manera se evaluarán cada una de las alternativas.

DURACIÓN: 15 – 20 min.

MATERIALES: Marionetas.

SESIÓN 4: HABILIDADES SOCIALES

El objetivo de éste módulo es que los niños empiecen a conocer su medio social, es decir, los ambientes más importantes en los que viven, tales como su familia, su grupo de amigos, de compañeros de clase, los profesores, la gente que conocen en su vida diaria... de forma que poco a poco sean capaces de aprender a relacionarse correctamente en todos ellos.

Objetivos de la sesión:

- Desarrollar habilidades sociales e interpersonales.
- Aprender la importancia de trabajar juntos para poder conseguir algo.
- Unirse como grupo.
- Iniciaciones sociales.
- Saber pedir ayuda.

❖ Actividad 1: Abrazos musicales

TIPO DE ACTIVIDAD: Grupal

PROCEDIMIENTO: El objetivo de esta actividad es aprender a demostrarnos cariño los unos a los otros. . Nos colocaremos todos libremente por el aula de psicomotricidad y los niños y niñas darán vueltas por la habitación al ritmo de la música, cuando se detiene la música todos se deben abrazar con un compañero. Luego empieza otra vez la música. Deben abrazarse cada vez a una persona diferente.

DURACIÓN: 10 – 15 min.

MATERIALES: Música

❖ **Actividad 2: Cuento de una palabra**

TIPO DE ACTIVIDAD: Grupal

PROCEDIMIENTO: El objetivo a trabajar principal será cooperar unos con otros para llegar a un logro. Nos sentaremos todos en círculo donde hacemos la asamblea y la maestra dirá una palabra y le pedirá al siguiente que diga otra y así iremos formando un cuento con ayuda de todos. La primera vez seguramente no salga muy bien, así que haremos una de prueba y después la de verdad y en esta segunda les pediremos concentración y la maestra se puede ayudar escribiendo la palabra que dice cada niño/a en un papel.

DURACIÓN: 20 min.

MATERIALES: Papel y lápiz.

❖ **Actividad 3: La pelota**

TIPO DE ACTIVIDAD: Grupal

PROCEDIMIENTO: Como objetivo será aprender a unirse para lograr un fin juntos. Les diremos que se pongan en parejas en el aula de psicomotricidad en un lado de la clase y tendrán que llevar de un lado de la clase a la otra una pelota colocándola en nuestras espaldas para que entiendan que es muy importante la ayuda de los otros para conseguir cosas. La primera pareja que llegue gana.

DURACIÓN: 15 min.

MATERIALES: Una pelota para cada pareja.

❖ **Actividad 4: Lio de niños**

TIPO DE ACTIVIDAD: Grupal en el aula de psicomotricidad.

PROCEDIMIENTO: El objetivo principal es aprender a pedir ayuda y saber trabajar juntos para conseguir el fin. Dos niños salen de la clase, los demás se enredarán entre todos cogiéndose de las manos, juntado las piernas, los brazos y los otros dos niños entrarán y tendrán juntos que desenredarlos a todos.

DURACIÓN: 15 min.

MATERIALES: Ninguno.

SESIÓN 5: AUTOEFICACIA

Objetivos de la sesión:

- Reconocer nuestras capacidades a la hora de hacer las cosas.
- Sentirnos siempre capaces de todo.

❖ **Actividad 1: ¿Qué se me da mejor?**

TIPO DE ACTIVIDAD: Individual y grupal.

PROCEDIMIENTO: El objetivo que se quiere trabajar en dicha actividad es reconocer lo que se nos da mejor dentro y fuera de la escuela. En un folio cada niño escribirá que es lo que mejor se le da hacer en el colegio. Y después dibujará que cree que es lo que mejor se le da a hacer fuera del colegio. Después se lo contarán a los demás compañeros. Y entre todos a cada compañero le diremos algo bueno que sabe hacer en la escuela diferente a lo que ha escrito en el folio para que los niños vean que hacen muchas cosas bien.

DURACIÓN: 30min.

MATERIALES: Folios, lápices y rotuladores.

❖ **Actividad 2: ¿Coinciden?**

TIPO DE ACTIVIDAD: Individual y grupal.

PROCEDIMIENTO: El objetivo a trabajar es reconocer que es lo que mejor se nos da hacer y reconocer lo que hacemos un poco peor o no le ponemos tanto entusiasmo. Les daremos la ficha (anexo 8) con diferentes acciones o deportes para que ellos pinten con rotulador lo que más les gusta hacer de lo que hay en la ficha y redondear con un círculo lo que mejor creen que se les da hacer. Después les pediremos que se sienten en un círculo y les preguntaremos sobre las que han rodeado con un círculo que son las que mejor creen que saben hacer y les diremos si en esas actividades que realizan tan bien, son las que mas les gustan y es por eso que les ponen mas ganas. Para que vean que contra más ganas y fuera le ponemos a una actividad mejor la haremos.

DURACIÓN: 20 min.

MATERIALES: fichas y rotuladores. (Anexo 8).

10. DISCUSIÓN

El programa permitirá trabajar sobre las tres dimensiones de las cuatro que se encuentran en el constructo de Personalidad Eficaz propuesto por el profesor Martín del Buey (1997, 2000), las tres dimensiones trabajadas son, la dimensión fortalezas del yo (autoconcepto y autoestima), la dimensión demandas del yo (motivación) y la dimensión retos del yo (afrentamiento de problemas y toma de decisiones). La cuarta dimensión relaciones del yo, la trabajamos a partir de la interacción con sus iguales y aprender habilidades sociales pero dentro de esa interacción, por lo que no se relación con esta cuarta dimensión ya que en el constructo de personalidad eficaz trabajan la empatía, la asertividad y la comunicación. Estas tres dimensiones trabajadas en mi programa no funcionan de manera independiente, toda son importantes para trabajar en

el mismo programa y aunque se trabajen en diferentes sesiones, se ve claramente que muchas veces trabajas algo de otro concepto como por ejemplo la motivación que es trabajada también en las sesiones de afrontamiento de problemas.

A nivel evolutivo se podrá establecer que realmente se podrá trabajar este planteamiento para Educación Infantil ya que como hemos visto en el marco teórico del trabajo el autoconcepto y la autoestima se consolidan a partir de los cinco años, donde desarrollan el concepto de sí mismos y es a partir de los seis cuando ya empiezan a ser capaces de reconocerse plenamente, así como de poder reconocer a los demás (Gonzalo García, 2010). En la motivación es a partir de los cinco y seis años cuando los niños/as basan su motivación en fijarse una meta y así ganar conocimiento y tener un fin al que llegar (Butler y Winne, 1995). En el afrontamiento de problemas, a partir de los cuatro o cinco años es cuando empiezan a ser capaces de proceso de toma de decisiones y de empezar a resolver problemas al principio más sencillos, pudiendo subir rápidamente la dificultad. (Lockman, 2000). Dentro de las habilidades sociales, como hemos dicho en este programa trabajamos la interacción con sus iguales y es cada vez más temprana la interacción entre los niños/as en Educación Infantil. A los cinco años sus relaciones sociales se basan en la amistad y en realizar juntos todas las actividades que puedan. (Félix López et. al., 2010). Y por último la autoeficacia, siempre muy relacionada con la autoestima y el autoconcepto, donde la importancia de trabajarla junto a estos dos conceptos va siempre ligado ya que es importante que el niño/a conozca sus capacidades y crea en si mismo pudiendo lograr lo que se proponga, y es por esto que se trabaja junto a la enseñanza de la autoestima y el autoconcepto y por lo tanto se puede trabajar a la misma edad, es decir a los cinco años aproximadamente (Lozano, 2004). Por todo esto, este programa puede ser perfecto trabajarlo en Educación Infantil y poder fomentar estos conceptos desde bien pequeños ya que es a la edad de cinco años cuando se empiezan a consolidar y se pueden trabajar mejor. Por tanto La edad de cinco años como hemos visto es la adecuada para realizar este programa en Educación Infantil.

Existe una relación significativa entre estos conceptos y el rendimiento académico, esto significa que los estudiantes que tienen un sentido positivo de sí mismos, una buena motivación, se creen capaces de conseguir lo que se propongan, tengan buenas habilidades sociales y por último tengan consolidado el afrontamiento de problemas podrán ser mucho mas competentes y tener éxito en el futuro (Martín del Buey et. al.,

2001). Es muy importante plantear un programa que trabaje estos conceptos en Educación Infantil ya que si en estas edades conseguimos consolidarlos y fomentarlos llegaran a Primaria con menos dificultades y sólo teniendo que desarrollarlos hacia su adultez ya que ya han aprendido estrategias y han trabajado cada concepto. Y esto les ayudará a tener un mejor rendimiento académico en el futuro y por tanto una Personalidad Eficaz. (Ahmed y Bruinsma, 2006).

En suma un alumno/a con Personalidad Eficaz Tiene un buen conocimiento y estima de sí mismo, sabe lo que quiere y tiene confianza en conseguirlo, Sabe que como humano tiene libertad y esto conlleva el privilegio de elegir, lo que implica la inexcusable situación de tener problemas y por último sabe que como persona dentro de una sociedad humana tiene que relacionarse y convivir sin dejar de ser uno mismo y respetando a los demás (Martín del Buey, Fernández, Morín, Marcone & Dapelo, 2004).

Dentro de el planteamiento se podría mejorar cosas como, trabajar también la dimensión d Relaciones del yo, donde como hemos dicho se trabaja la empatía, la asertividad y la comunicación dentro del termino habilidades sociales (Martín del Buey, et. al 2000), ya que podría dar más enriquecimiento al programa y aunque son conceptos que entran dentro de trabajar unas determinadas habilidades sociales, nos podrían servir de ayuda para mejorar la interacción entre iguales y simplemente mejorar como personas. También se podrían haber utilizado las Tics en el planteamiento del programa realizando actividades utilizando medios diferentes como puede ser los ordenadores, o la pizarra digital y a parte de trabajar y abordar los objetivos previstos también enriqueceríamos otras partes importantes como son las Tics en Educación Infantil. Además, una limitación que podría destacarse, es que no se ha propuesto dentro del planteamiento del programa un sistema de evaluación no sólo en el logro delos objetivos, sino de la misma idoneidad y aplicabilidad del programa.

En conclusión gracias al trabajo de los diferentes conceptos en este programa se podrán formar personas eficaces con un buen rendimiento académico y con una vida de éxitos y una felicidad lo más plena posible.

11. VALORACIÓN PERSONAL

Con la búsqueda de información para la realización de este trabajo, he podido darme cuenta de que, aún más de lo que pensaba, cada día se hace indispensable, una educación en competencias emocionales, tanto entre las paredes de nuestras aulas, como en el entorno familiar y en la propia sociedad que nos rodea, ya que hay que enseñar a los niños y niñas a aplicar en su vida los diferentes conceptos explicados para que en el futuro sean personas felices y con una Personalidad eficaz. Concibo con esto, que las diferentes dimensiones estudiadas no son simplemente unos enunciados teóricos o de principios, sino aspectos que cada ser humano tiene que interiorizar muy profundamente, por ello han de ser vivencias que estén presentes, minuto a minuto, en todas las dimensiones de nuestras vidas.

Me gustaría llegar a conseguir la interiorización de estos conceptos, dentro de todas las aulas de Educación Infantil ya que como hemos visto en el desarrollo de todo el trabajo es de gran importancia enseñarles a conocerse, a valorarse a ellos y a los demás, a afrontar problemas, a sociabilizarse, etc.

Somos seres sociales por naturaleza, y necesitamos relacionarnos con los demás. De ahí que la convivencia sea el medio natural para adquirir y poner en práctica las nociones fundamentales que deben regir la vida entre las personas. Respetarnos a nosotros mismos y a los demás, no prejuizar, saber cooperar, son conceptos que tanto los/las maestros/as como el entorno inmediato de cada niño y niña hemos de transmitirles para que desde sus primeros pasos aprendan a ser Personas eficaces y felices.

Trato de reflejar en mi planteamiento, tanto con mis propias experiencias y aportaciones, como con las de otros autores y expertos en la materia la gran importancia de trabajar estos conceptos en la etapa de infantil.

Mi deseo final es haberlo conseguido, contribuir, como no me he cansado de repetir, a que nuestros alumnos y alumnas, ya desde infantil, opten a una vida mejor, la cual sí es posible. Me gustaría, como perspectiva de futuro, que esta propuesta no quede reducida a la etapa de infantil, y conseguir implicar a docentes, especialistas, familia, personal no docente y alumnos y alumnas, a través de los distintos niveles de escolaridad en este trabajo conjunto que es la educación en competencias emocionales.

Para que este deseo se cumpla veo la necesidad de una programación y organización a nivel de centro para llegar a que este proceso sea una realidad en la que todos y cada uno de nosotros estemos involucrados en la responsabilidad de conseguir un mundo mejor caminando todos y todas en una misma dirección.

6. CONCLUSIONES GENERALES

- A partir de la discusión crítica podemos ver que es a partir de los cinco-seis años cuando los niños/as tienen desarrolladas las diferentes dimensiones de la Personalidad Eficaz y por ello es a partir de esta edad cuando es adecuado trabajarlo para que puedan construir una base perfecta sobre los componentes que hemos planteado trabajar en el programa (Autoconcepto, autoestima, motivación, afrontamiento de problemas, habilidades sociales y autoeficacia).
- Es importante plantear un programa basado en sesiones activas, flexibles y lúdicas, en la que el maestro desde una actitud crítica oriente a sus alumnos, buscando implicar al alumno en su propio aprendizaje y en el desarrollo de competencias y habilidades personales y sociales de interés.
- Para mejorar la viabilidad de un planteamiento de este tipo sería conveniente y necesario adoptar un sistema de evaluación coherente y específico que permita hacer un seguimiento adecuado de los efectos del mismo no solo de forma transversal sino también de manera longitudinal.
- La implicación en un trabajo de este tipo me permite adquirir nuevas competencias para mi futuro profesional como por ejemplo, dar más importancia al trabajo de los constructos psicosociales y psicoemocionales en la etapa de Educación Infantil. No sólo son importantes las matemáticas y aprender a leer y a escribir hay que dejar un hueco también a trabajar la autoestima y el autoconcepto de los niños y niñas, ha enseñarles como tener buenas habilidades sociales, motivarles siempre, etc. y con todo esto conseguirles un futuro mejor, con buenos rendimientos académicos y en definitiva que todos los niños y niñas tengan una Personalidad Eficaz desarrollada.

REFERENCIAS

- Aguillón, S.J. (2007). *Importancia de la motivación en el aprendizaje de los niños. Proyecto de Pedagogía Infantil. Colegio Zapatitos Rojos*. Universidad de la Sabana. Granada.
- Ahmed, W. & Bruinsma, M. (2006). A Structural Model of Self-concept, Autonomous Motivation and Academic performance in Cross-cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. P. 58
- Alcalay, L. & Antonijevic, N. (1987). Motivación para el aprendizaje: Variables afectivas. *Revista de Educación*. (144), 29-32.
- Alonso, J. & Román, J.M. (2003). *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. España: Ediciones Pirámide.
- Ballester, L. B., March, M. C. & Orte, C. S. (2006). Autoconcepto, estilos de afrontamiento y conducta del alumnado universitario. *Revista de Ciencias Sociales*. (27), 9-17.
- Bandura, A. (1965). Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 134.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychologist Review*, 84, 117-127.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: S.L.U. Espasa Libros.
- Borsani, M.J & Gallicchio, M.C. (2000). *Integración o exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Novedades educativas.
- Buendía, L. & Olmedo, E. (2000). Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la educación universitaria. *Revista de Orientación Pedagógica*, 52 (2), 151-163.
- Bullock, M. & Lutkenhaus, P. (1988). Who I am? Self-Understanding in Toddlers, *International Journal of Behavioral Development* 36, (2) 217-238.

- Bullock, M., & Lutkenhaus, P. (1988). The Development of Vocational Behavior in the Toddler Years. *Journal of Career Development*, 59, (4) 664-674.
- Butler, D. & Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 64 (3), 191-203.
- Butler, D. (1990). The effects of mastery and competitive conditions on self-assessment at different ages. *Journal of Career Development*, 61, 201-210.
- Caballo, V. E. (1983). *Manual de entrenamiento y evaluación de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. E. (1987). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Promolibro.
- Carbonero, M. & Merino, E. Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*, 16(2), 229-234.
- Cassá, E. L. (2007). *Educación emocional: programa para 3-6 años*. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- Clemes, H. (2001). *Como desarrollar la Autoestima en los niños*. Madrid: Debate.
- Clerici, García G. D & María Julia. (2010). *Autoconcepto y percepción de pautas de crianza en niños escolares*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Theoretical approache.
- Cristina, G. J. (2014). *Desarrollo de la identidad personal y la identidad de género*. Psicología evolutiva. <http://www.psicologia-online.com/pir/definicion-delautoconcepto.html> (03 Nov 2014).
- Dapelo, B. y Martín del Buey, F. (2007). Personalidad eficaz en el contexto de la educación técnico profesional. *Revista de Orientación Educativa*, 21 (39), 13-29.
- De Castro, C. (2012). Aparición espontánea de construcciones simétricas durante el juego libre en Educación Infantil. *Épsilon: Revista de la Sociedad Andaluza de Educación Matemática "Thales"*. 29 (3), 23-40.
- Deci, E. L & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55 (2), 68-78.

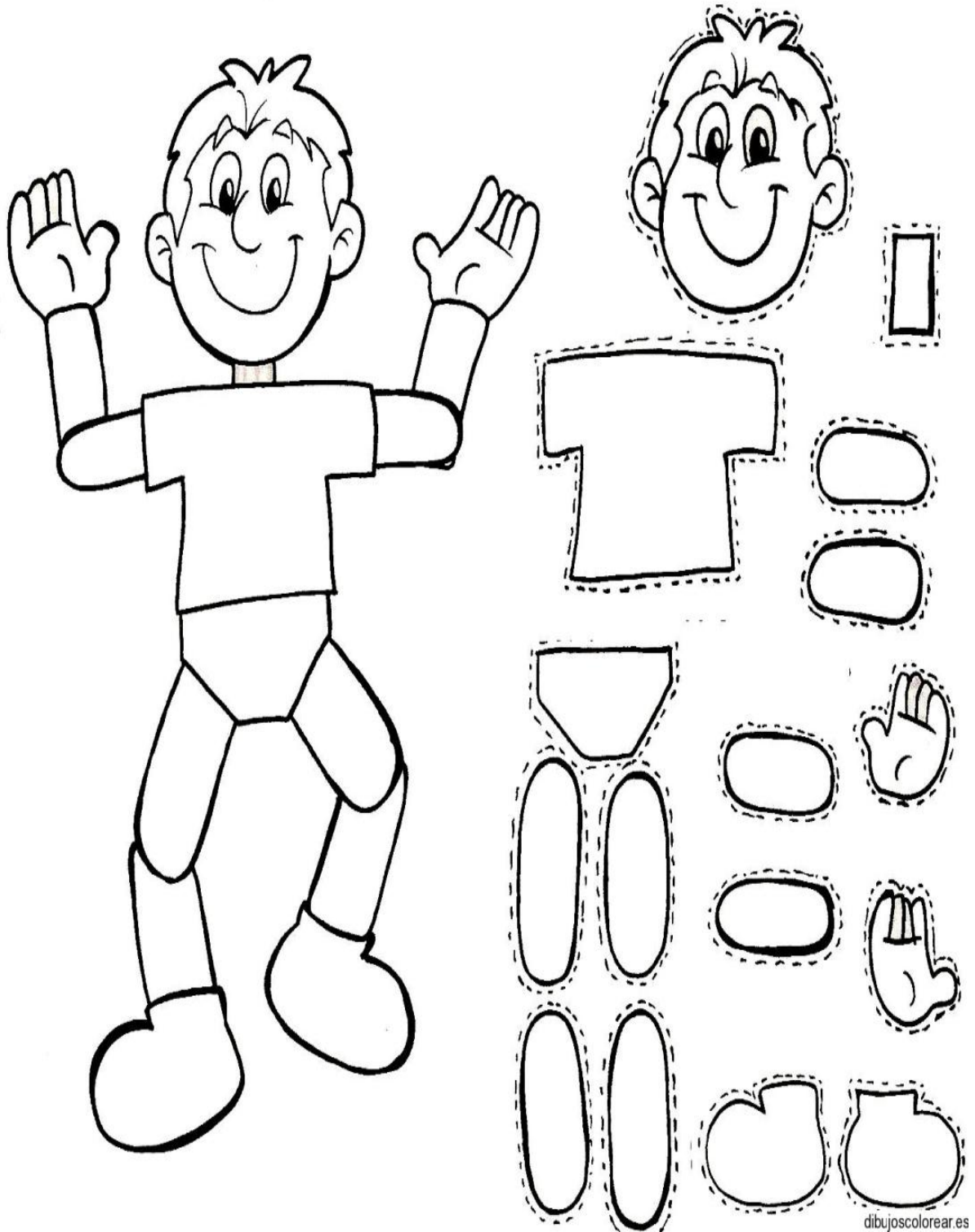
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). *Intrinsic Motivation Inventory (IMI)*. <http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures> (05 Nov 2014).
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2002). *The paradox of achievement: the harder you push the worst it gets. Impact of psychological factors on education*. San Diego: Academic Press.
- Díaz Aguado, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: CIDE.
- Dodge, K. A. (1986). *A social information processing model of social competence in children*. Minnesota: En M. Perlmutter.
- Fernández J.J. (2009) *Fomentamos la autoestima en la escuela*. Universidad de Granada. Granada.
- Fernández, M. M. & Rabadán, R. A. (2014). *Integración socioeducativa de alumnos de origen Marroquí en el 2º ciclo de Educación Infantil*. Universidad de Murcia, Murcia.
- Fueyo, E. & Dapelo. B. (2010). Estudio Personalidad Eficaz y rendimiento académico: Una aproximación integrada. *Revista de Orientación Educativa*. 24 (46). 57-70.
- Garanto, J., Mateo, J. & Rodríguez, S. (1985). Modelos y técnicas de análisis del rendimiento académico». *Revista de Educación*. 277 (8). 127 - 169.
- Garma, A. & Elexpuru, I. (1999). *El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado*. Barcelona: Edebé.
- Giraldo, L. & Mera, R. (2000). *Clima social escolar: percepción del estudiante*. <http://colombiamedica.univalle.edu.co/Vol31No1/clima.html> (03 Nov 2014).
- Hartup, W. W. (1983). *Handbook of child psychology*. Nueva York: John Wiley and sons.
- Haywood, C. (1996). *Educación cognitiva temprana: una clave para el éxito escolar*. Madrid: Pirámide.
- Henson, R., Hornberger, M. & Rugg, M. (2000). *Running head: Dissociating recognition memory processes*. Cambridge University, England.
- Hernández., C., Molina, E., Gutiérrez, M^a .L., Martínez, S. & Escorial, B. (2012). Resolución de problemas para el desarrollo de la competencia matemática en Educación Infantil. *Revista de Didáctica de las Matemáticas*. 80. 53-70.

- Langlois, J.H. & Stephan, C.F. (1977). The effects of physical attractiveness and ethnicity on children's behavioral attributions and peer preference. *Journal Child Development*, 26 (4). 153-159.
- Levinger, B. (1994). *School feedings programs-myth and potential*. Prospects, 14, 25–30.
- Lewis y Brooks-Gunn, (1979). *El desarrollo de la identidad personal*. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Lockman, .J.J. (2000). A Perception–Action Perspective on Tool Use Development. *Journal Child Development*.71. 137- 144.
- Lopez, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. & Ortiz, M. (2010). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M., & Ortiz, M. (Eds). *Desarrollo Afectivo y Social*. Madrid: Pirámide.
- Lozano, S. (2004). *Validación del modelo estructural y de medida de la auto-eficacia y las dificultades en el proceso de toma de decisión de la carrera*. Universidad Nacional de Educación, Madrid.
- Marsh, H. W. (1992). *The Self-Description Questionnaire II. A Theoretical and empirical basis for measurement of multiple dimensions of adolescents self-concept: An interim test manual and a research monograph*. University of Westem Sidney, Australia.
- Martín del Buey., Martín Palacio., Urbán, G., González, G., Benítez., G. & Fernández. A. (2001) *Constructo Personalidad Eficaz*. Universidad de Oviedo, Asturias.
- McGinnis, E. & Goldstein, A. (1990) “*Programa de habilidades para la infancia temprana*”. Illinois: Research Press.
- Mussen, P. H., Conger, J. & Kagan, J. (1990). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas.
- Palacios, J. (2003). *Desarrollo del Yo*. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Pinillos, J.L. (1977). *Principios de psicología*. Madrid: Alianza Universal.
- Pramling, I. (1989). *Learning to learn. A study of Swedish preschool children*. N. York: Springer-Verlag.

- Rodríguez Espinar, S. (1992), *Teoría y práctica de la orientación educativa y vocacional*. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Rotger, B. (1984). *Ciencias de la Educación*. Madrid: Escuela Española.
- Ruble. D.N & Frey. K. S (1987). *Social comparison and self-evaluation in the classroom developmental changes in knowledge and function*. University de Washington. New York.
- Schunk, D.H. (1991) *Self-efficacy and academic motivation*. *Educational Psychologist*. Universidad de Emory, Atlanta.
- Sechrest, L. (1963). Implicit reinforcement of responses. *Journal of Educational Psychology*. 54. 187-201.
- Serrando, J. (2008). *El Desarrollo psicológico infantil. Áreas y procesos fundamentales*. Madrid: Universitas.
- Shavelson, R.j., Hubner, J., & Stanton, J. (1976). Self-concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational*. 46. 135-140.
- Trianes V. M. & Gallardo, J.A. (2011). *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. Madrid: Pirámide.
- Tyler, F. (1991). *The Ecology and Psychosocial Competence*. Nueva York: Plenum Press.
- Valiante, G. (2000). *Writing Self-efficacy and Gender Orientation. A developmental Perspective*. Emory University. Atlanta.
- Zeldin, A. (2000). *Review of Career Self-efficacy Literature*. University of Michigan, Estados Unidos.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to SE and strategy use. *Journal of Educational Psychology*. 82 (1). 51-59.

ANEXOS

Anexo1



dibujoscolorear.es



dibujoscolorear.es

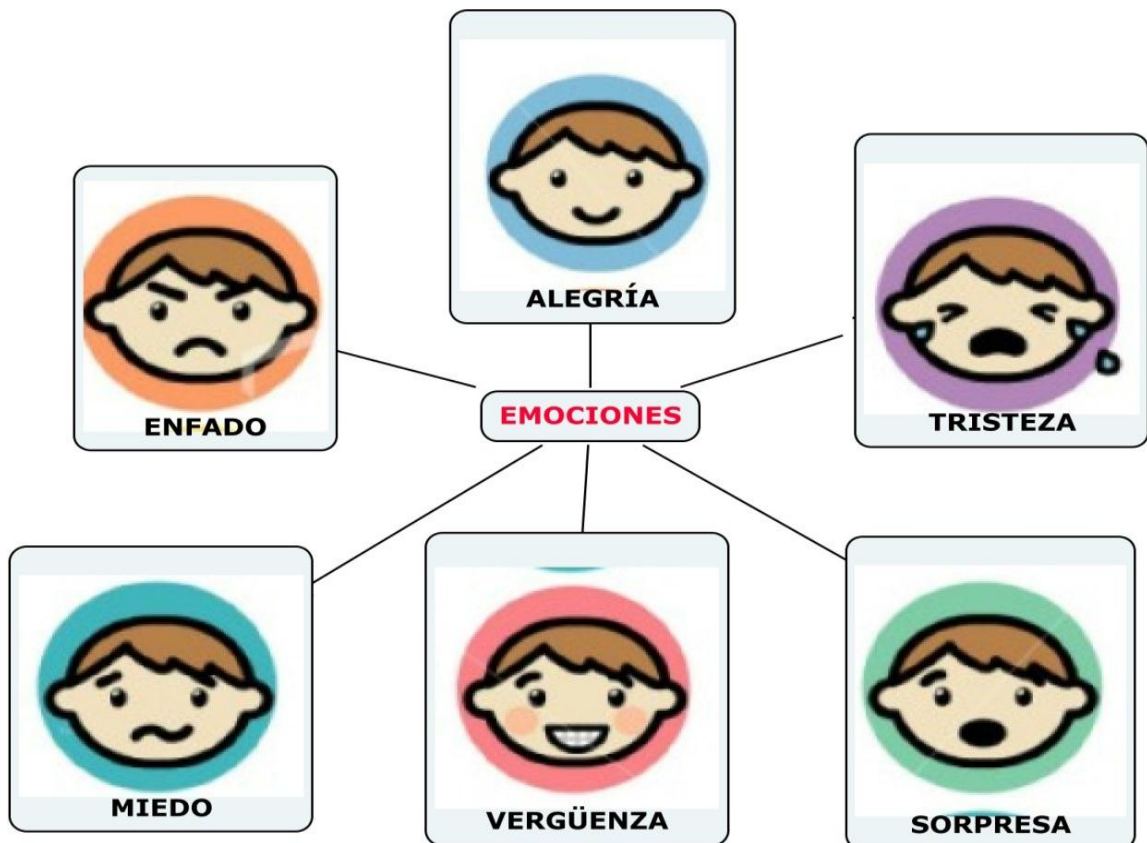
Anexo 2



Anexo 3



Anexo 4



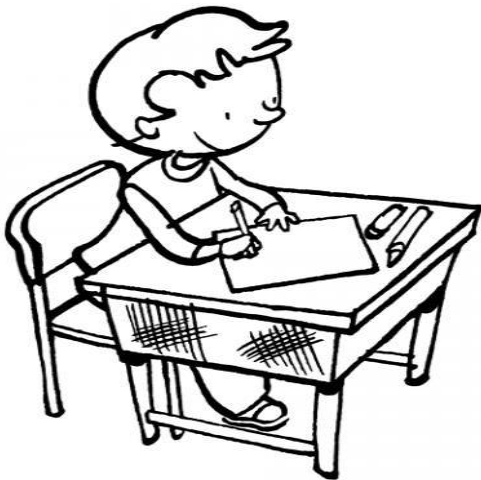
Anexo 5



Escuela



Amigos



Familia

Anexo 6

 ¡YA SÉ HACER MUCHAS COSAS!

NOMBRE:

- Colorea con verde las tres cosas que haces mejor, y con rojo la que te sale peor.



Dibujar



Bailar



Cantar



Vestirme solo



Correr



Ordenar



Tirarme por el tobogán

Anexo 7

Érase una vez un perrillo precioso de color canela, se llamaba bonachón, y tenía las orejas muy largas, pero muy largas.

Cuando andaba, las arrastraba por el suelo; si bebía agua metía antes las orejas que la lengua y al correr parecía que dos alas salían de su cabeza para echar a volar.

Bonachón, era el perro más juguetón del lugar, le encantaba jugar con los demás animales. Pero le ocurría algo terrible: cuando comenzaba a jugar sacaba sus garras y arañaba y hería, incluso tiraba bocados de verdad. La verdad es que él no sabía qué hacía daño, pero los demás animales empezaron a enfadarse y le dejaron solo.

Como nadie quería jugar con él, se fue al campo, se escondió entre los matorrales y decidió que si nadie le quería se convertiría en un perro rabioso que asustaría a todo el mundo. Desde luego nadie se atrevía a pisar el campo, pues todos le temían. Aquella situación no podía durar mucho más tiempo, ya que no tenían qué comer.

Los animales se reunieron y decidieron mandar a Col para que hablara con él. ¿Qué quién era Col?. Pues era el único animal a quien el perro no podía morder: Col era un caracol.

El caracol llegó muy lentamente a la casa de Bonachón y lo llamó: ¡Bonachón, Bonachón!. Bonachón salió disparado y el caracol al verlo se escondió en su caparazón. Él sacó sus garras y le dio muchas vueltas a aquella cosa que parecía una piedra. Cuando se cansó vio cómo una cabecilla pequeña asomaba por debajo y le decía:

-Quiero hablar contigo.

-Vaya una piedra que habla, qué rara.

-Soy el caracol Col, me han enviado los animales del bosque para decirte que te tienen un miedo terrible.

-Pero si yo sólo quiero jugar con ellos.

-En cambio ellos no quieren jugar contigo porque les haces mucho daño, siempre salen heridos de eso que tú llamas juego.

-Pero, ¿cómo les hago daño?

-Eso que tú llamas juego es sólo violencia.

-¿Y qué es eso?

-Pegar patadas, arañar, tirar bocados, pelear, insultar... Eso es violencia.

-Entonces, ¿qué es jugar?

-Jugar es disfrutar.

Bonachón pensó mucho sobre lo que le había dicho el caracol y comprendió porque nadie quería jugar con él, y como era muy listo cambió su forma de jugar. Desde aquel día Bonachón volvió a ser amigo de todos los animales y fue mucho más feliz que estando todo el día solo y enfadado.

Anexo 8

