

**DESCRIPCION DEL AUTOCONCEPTO EN NIÑOS EN SITUACION DE
DESPLAZAMIENTO ENTRE 7 Y 12 AÑOS DE LA CIUDAD DE PASTO.**

**MELANI ROCIO CAÑAR CRIOLLO
DORIS AMPARO TUTALCHA VALLEJOS**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGIA
2007**

**DESCRIPCION DEL AUTOCONCEPTO EN NIÑOS EN SITUACION DE
DESPLAZAMIENTO ENTRE 7 Y 12 AÑOS DE LA CIUDAD DE PASTO.**

**MELANI ROCIO CAÑAR CRIOLLO
DORIS AMPARO TUTALCHA VALLEJOS**

ASESORA: MG. PATRICIA GONZÁLES

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGIA**

2007

“Las ideas y conclusiones aportadas en la tesis de grado, son responsabilidad exclusiva de las autoras”

Artículo 1 del acuerdo N.32 de octubre 11 de 1966, emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS	4
LISTA DE TABLAS	5
RESUMEN	7
ABSTRACT	8
INTRODUCCIÓN	9
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
Tema	11
Descripción del Problema	11
Formulación del Problema	14
Sistematización	14
Justificación	14
Objetivos	16
Objetivo General	16
Objetivos Específicos	16
MARCO CONTEXTUAL	17
MARCO LEGAL	19
MARCO DE ANTECEDENTES	22
MARCO TEÓRICO	29
Violencia Política	29
Desplazamiento	30
Situación del Desplazamiento en Nariño.	34
Población Infantil y Desplazamiento en Colombia	35
Consecuencias Psicosociales del Desplazamiento en los Niños.	37
Consecuencias socioeconómicas del desplazamiento	40
Incidencias Culturales del Desplazamiento	41
Impacto del desplazamiento en la educación	44
Aspectos interventivos con población en situación de desplazamiento	47
Autoconcepto	48
Desarrollo del autoconcepto durante la niñez	54
Factores que influyen en la formación del autoconcepto	56

Desarrollo durante la niñez intermedia	59
Aspectos conductuales	59
Aspectos cognitivos e intelectuales	61
Aspectos físicos	63
Aspectos emocionales	64
Aspectos sociales	65
Autoestima en la niñez e intermedia	67
MÉTODOS	70
Población	70
Muestra	70
Tipo de muestra	71
Variables	71
Hipótesis	72
Procedimiento	72
Técnicas de recolección de información	74
Escala de evaluación del autoconcepto para niños Piers Harris	74
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	75
Características de la población	76
Autoconcepto en niños en situación de desplazamiento	76
Autoconcepto en niños en situación de desplazamiento entre 7 y 9 años	76
Autoconcepto en niños en situación de desplazamiento entre 10 y 12 Años	86
Autoconcepto en niños que no presentan situación de desplazamiento o receptores	95
Autoconcepto en niños que no presentan situación de desplazamiento o receptores de 7 a 9 años	96
Autoconcepto en niños que no presentan situación de desplazamiento o receptores de 10 a 12 años	105
Análisis comparativo entre los grupos	114
Análisis comparativo entre los grupos según condición	115

Análisis comparativo entre los grupos según género	117
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	123
RECOMENDACIONES	132
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	134
Objetivos	135
Objetivo general	135
Objetivos específicos	135
Marco teórico	136
Pautas de crianza	136
Autoconcepto	138
Lineamientos para el fortalecimiento del autoconcepto por parte	
De los profesores	140
Metodología	141
Población	141
Procedimiento	141
Evaluación	142
Plan de acción	143
REFERENCIAS	150
ANEXOS	154
Anexo A	155
Anexo B	157
Anexo C	163
Anexo D	165

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	77
Figura 2	78
Figura 3	80
Figura 4	81
Figura 5	82
Figura 6	84
Figura 7	85
Figura 8	86
Figura 9	88
Figura 10	89
Figura 11	90
Figura 12	92
Figura 13	93
Figura 14	94
Figura 15	96
Figura 16	97
Figura 17	99
Figura 18	100
Figura 19	101
Figura 20	102
Figura 21	104
Figura 22	105
Figura 23	106
Figura 24	108
Figura 25	109
Figura 26	110
Figura 27	112
Figura 28	113

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	76
Tabla 2	77
Tabla 3	78
Tabla 4	80
Tabla 5	81
Tabla 6	83
Tabla 7	84
Tabla 8	85
Tabla 9	87
Tabla 10	88
Tabla 11	89
Tabla 12	91
Tabla 13	92
Tabla 14	93
Tabla 15	95
Tabla 16	96
Tabla 17	98
Tabla 18	99
Tabla 19	100
Tabla 20	101
Tabla 21	103
Tabla 22	104
Tabla 23	105
Tabla 24	107
Tabla 25	108
Tabla 26	109
Tabla 27	111
Tabla 28	112
Tabla 29	113
Tabla 30	115

Tabla 31	116
Tabla 32	117
Tabla 33	119
Tabla 34	121
Tabla 35	122

RESUMEN

Este trabajo investigativo se realizó con 88 niños entre 7 y 12 años, de los cuales 59 pertenecen al proyecto Círculos Educativos de la ciudad de Pasto, y los 29 restantes pertenecientes a una institución educativa pública de la ciudad de Pasto, del total de esta población 46 niños se encuentran en situación de desplazamiento y 42 son población receptora que comparte características sociodemográficas similares excepto la situación de desplazamiento.

El objetivo de esta investigación es realizar una descripción del autoconcepto de los niños de los dos grupos para determinar diferencias o similitudes entre los niveles de autoconcepto; este proceso se llevó a cabo a través de la aplicación del cuestionario para niños de autoconcepto Piers Harris que evalúa diferentes dimensiones de esta variable.

El análisis de los resultados se hizo a través de la aplicación de la prueba estadística ANOVA teniendo en cuenta las variables edad, género, condición a partir de la cual se encontró que no existen diferencias significativas entre el nivel del autoconcepto de los dos grupos en las diferentes variables. Además se encontró que la mayor parte de la población presenta un nivel bajo de autoconcepto en las diferentes dimensiones. Como principal conclusión se destaca que es la situación socioeconómica que ubica a esta población como vulnerable y no la situación de desplazamiento la que incide en los niveles bajos de autoconcepto de la población infantil estudiada.

Además a partir de los resultados se diseñó una propuesta de intervención con el objetivo de dar respuesta a las necesidades identificadas.

ABSTRACT

This investigative work carried out with 88 children between 7 and 12 years old, of which 59 belong to the project Círculos Educativos de la ciudad de Pasto and the 29 remaining belong to a public educational institution of Pasto city. On the other hand, 46 children are in displacement situation and the rest are receiver population that shares socio demographic similar characteristics, except the displaced person condition.

This investigation's aim is to describe the children self-concept to determine differences or similarities among the self-concept levels of two groups. This process was carried out through the application of Piers Harris children self-concept questionnaire, that it evaluates different dimensions of this variable.

The results analysis was made through the application of the ANOVA statistical test, keeping in mind variables as age and genre. As of this analysis, was found that there aren't significant differences among the self-concept levels of the two groups in the different variables. It was also found that most of the population presents a self-concept low level in the different dimensions. The main conclusion deems not to the displacement situation but to vulnerability situation, motivated, mainly, for deficient socioeconomic conditions, as the one factor that explains the infantile population's self-concept low level.

Besides, as of the results, was designed an intervention proposal whose aim is to answer to the indentified hardships.

AUTOCONCEPTO EN NIÑOS EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO

El autoconcepto por ser un componente esencial en el desarrollo de la personalidad de todo ser humano ha sido objeto permanente de estudio dentro de la psicología, siendo abordado con diferentes poblaciones que presentan como característica común ciertas condiciones de vulnerabilidad como madre solterismo, discapacidad, desempleo, nivel socioeconómico bajo, entre otros; sin embargo, otros estudios han medido esta variable en poblaciones escolares con profesores con el propósito de mejorar procesos de enseñanza aprendizaje y la relación profesor alumno; por su parte esta investigación toma como muestra de estudio la población infantil, puesto que los trabajos que tienen en cuenta las variables niños y autoconcepto a nivel regional son muy pocos.

Esta investigación se aborda desde el paradigma cuantitativo de tipo descriptivo, como técnica de recolección de información se utilizó la escala de autoconcepto para niños de Piers Harris la cual fue sometida a un proceso de evaluación por jueces y de confiabilidad para garantizar la fiabilidad de los resultados; la población con la que se desarrolló esta investigación fueron niños y niñas entre los 7 y 12 años pertenecientes en su mayoría al proyecto Círculos Educativos y en una menor cantidad a una institución educativa pública de la ciudad de Pasto.

El propósito principal de esta investigación fue describir las diferencias en el nivel del autoconcepto de un grupo de niños en situación de desplazamiento forzado y un grupo de niños que no cumplen esta condición, pertenecientes al proyecto Círculos Educativos de la ciudad de Pasto para diseñar una propuesta de intervención que respondiera a las necesidades identificadas.

El análisis de la información se llevó a cabo a través de la aplicación de la prueba estadística ANOVA, la cual permitió el análisis de las variables autoconcepto, condición, género y edad de los dos grupos mencionados, arrojando como resultados la inexistencia de diferencias significativas entre el nivel del autoconcepto de los dos grupos en las diferentes variables. Los resultados demuestran en la mayor parte de la población niveles bajos de autoconcepto en las diferentes dimensiones. Teniendo en cuenta estos resultados se diseñó una propuesta de intervención dirigida a padres

de familia, docentes y niños con el propósito de brindar herramientas que permitan fortalecer el autoconcepto.

Finalmente se concluye que la situación de vulnerabilidad que comparten los dos grupos es un factor influyente sobre los resultados de esta investigación, por tanto a partir de los mismos no es posible concluir que la situación de desplazamiento en la población de estudio sea un aspecto determinante en su autoconcepto, puesto que los dos grupos evaluados no presentan diferencias significativas en sus niveles de autoconcepto.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Tema

Autoconcepto en niños en situación de desplazamiento.

Descripción del Problema

El conflicto armado en Colombia se ha convertido en una estrategia militar para los insurgentes, por una parte es un mecanismo rápido y poco costoso para despoblar territorios y por otra les permite ampliar su área de influencia para tener acceso a recursos estratégicos, establecer mecanismos de control territorial, transportar armas y abrir corredores para el desarrollo de actividades ilícitas (Red de Solidaridad Social, 2001. citado por OIM y Pontificia Universidad Javeriana, 2002)

Esta situación representa para el país una problemática que afecta el tejido social, puesto que perturba la dinámica de las comunidades generando inestabilidad en los procesos psicológicos, socioculturales, ambientales, económicos y políticos; por esto Colombia se reconoce como “uno de los países más afectados por el desplazamiento interno; el constante incremento en el número de desplazados ha tenido una relación proporcional con el recrudecimiento de la guerra” (OIM y Pontificia Universidad Javeriana, 2002. P .19). Esta guerra tiene como uno de sus fines el control territorial y por tanto el control de sus habitantes, de tal manera que se involucra a la población civil violando el Derecho Internacional Humanitario de no inclusión de civiles en la guerra, para poder ejercer este control los grupos al margen de la ley incurren en estrategias generadoras de terror que amenazan sus condiciones de vida, integridad física y seguridad personal, lo cual obliga a estas poblaciones a migrar de sus habituales lugares de residencia (OIM y Pontificia Universidad Javeriana, 2002); en este sentido se habla de desplazamiento interno, “el cual hace referencia a las personas o grupo de personas que se han visto obligadas o forzadas a escapar o huir de su hogar o de su lugar de residencia habitual, en particular como resultado o para evitar los efectos de un conflicto armado, de situaciones de violencia generalizada, de violaciones de los derechos humanos o de catástrofes naturales o provocadas por el ser humano, y que no han cruzado una frontera estatal internacionalmente reconocida” (ACNUR, 2004).

El desplazamiento interno en Colombia no es un hecho nuevo ya que se viene presentando desde hace más de una década incrementando significativamente sus víctimas, es así como en el 2005 según el Registro Único de Población Desplazada se contabilizó un total de 5675 personas llegadas al departamento de Nariño y el acumulado de recepción hasta el mes de octubre de 2006, es de 3508 personas

Muchas de las víctimas del desplazamiento son campesinos que han vivido la mayor parte de sus vidas en zonas rurales, conforman familias numerosas, dedicadas a oficios relacionados con la agricultura y a actividades propias del campo. Ante una situación de desplazamiento forzado todo el grupo familiar se ve afectado en varios niveles como el económico, físico, social, psicológico, etc. (Rodríguez, 2004). En este contexto, según la UNICEF en los niños se observan algunos hechos originados por el desplazamiento y la violencia entre los que se encuentra estrés postraumático y resistencia psicológica, que se exteriorizan en reacciones como depresión, frustración, escepticismo y tristeza entre otros; además la resistencia psicológica genera una adaptación a los desencadenantes del desplazamiento, es así como la violencia, los enfrentamientos armados son vistos como algo normal y como la única forma posible de solución (Rodríguez, 2004).

A nivel educativo los niños ven interrumpida la normalidad de su ciclo escolar produciendo con ello situaciones como dificultades de aprendizaje, deserción escolar, bajo rendimiento académico, entre otras (Henao, 2004). Para dar respuesta a estas dificultades, el Consejo Noruego en alianza con la Universidad de Nariño a través del grupo de investigación Pifil han planteado el proyecto Círculos Educativos para niños y niñas en condición de desplazamiento cuyo objetivo principal es proveer protección y educación adecuada a niños y niñas fuera de la escuela en comunidades con alto índice de desplazamiento, desarrollando e implementando una metodología y un currículo pertinente y afectivo en donde se integren tanto la parte cognitiva como la parte convivencial y de valores que faciliten la incorporación exitosa de los niños y niñas en el sistema educativo permitiendo mejorar su calidad de vida.

Esta investigación busca contribuir al objetivo del proyecto círculos educativos desde las herramientas de la psicología, a través de la descripción del autoconcepto

en niños en situación de desplazamiento, dado que este es considerado como uno de los aspectos más importantes presentes en la vida de los individuos, ya que lo constituyen principalmente los sentimientos y las ideas que la persona tiene de sí misma, lo cual le permite dirigir su vida en sociedad (Barrios, 2005). Durante la formación del autoconcepto los referentes personales como el grupo de iguales, profesores y la familia son de vital importancia (Saura, 1996 citado por Garaigordobil, 2003) la situación de desplazamiento por su carácter crítico e involuntario enfrenta al niño a pérdidas y cambios de referentes personales lo cual puede intervenir en la formación de su autoconcepto, durante la edad infantil el autoconcepto esta en una etapa importante de formación, la situación de desplazamiento produce un quiebre en la normalidad o cotidianidad de estos niños, el contexto de llegada les impone nuevos y diferentes referentes sociales que los observan con una mirada excluyente y discriminante que de alguna forma tendrá incidencia en su autoconcepto ya que como lo señalan Bedmar y Peterson (1996, citado en Gorostegui y Dörr, 2005) las variables ambientales tienen efectos importantes sobre el autoconcepto en las etapas más tempranas de desarrollo.

Además de lo anterior es importante resaltar que de acuerdo a investigaciones realizadas con niños en edad escolar de diferente nivel socioeconómico los resultados muestran diferencias significativas en el autoconcepto entre niveles socioeconómicos, se observan diferencias en el nivel socioeconómico alto en relación al nivel medio y bajo (Dörr, 2005), en el caso de los niños en situación de desplazamiento las familias en su mayoría enfrentan una inestabilidad económica que les genera diversas dificultades para la supervivencia que de acuerdo con lo señalado en el estudio anterior tal déficit puede tener alguna incidencia en el concepto de sí mismo.

Es por ello que nuestro propósito e interés es describir el autoconcepto de niños entre 7 y 12 años de edad, para identificar diferencias o similitudes entre el nivel de autoconcepto de los niños en situación de desplazamiento forzado y el grupo de niños que no presenta esta característica, realizando una medición de la variable autoconcepto en los dos grupos y a partir de esto diseñar una propuesta de intervención orientada a dar respuesta a las necesidades identificadas.

Formulación del Problema

¿Qué diferencias existen entre el nivel de autoconcepto de un grupo de niños en situación de desplazamiento forzado y un grupo de niños que no cumplen esta condición?

Sistematización

¿Cuál es el nivel del autoconcepto en las dimensiones conductual, intelectual, física, ansiedad, popularidad, felicidad – satisfacción, de un grupo de niños en situación de desplazamiento forzado?

¿Cuál es el nivel del autoconcepto en las dimensiones conductual, intelectual, física, ansiedad, popularidad, felicidad – satisfacción, de un grupo de niños que no cumplen la condición de desplazamiento forzado?

¿Qué similitudes y diferencias se presentan entre el nivel del autoconcepto de los niños en situación de desplazamiento forzado y el nivel del autoconcepto de los niños que no cumplen esta condición?

¿Cómo fortalecer el autoconcepto de los niños teniendo en cuenta las necesidades identificadas?

Justificación

La violencia política y los conflictos armados en Colombia han dejado y siguen dejando gran cantidad de víctimas entre ellos particularmente los niños y las niñas quienes quedan marcados tanto física como psicológicamente; además, de dejar muertos y heridos han desmembrado familias y sociedades agudizando la pobreza y el desplazamiento interno (Morales, 1998).

Diversos estudios (Castaño, 1996; Páez, 1996; Morales, 1998; Arias, 2001; Bello, 2004; Ceballos, 2004) señalan como principales consecuencias psicológicas del desplazamiento en los niños el estrés postraumático, la resistencia psicológica, el afrontamiento de duelos y manifestación de trastornos como la ansiedad y la depresión, por su parte Rodríguez (2004) encuentra que el desarraigo es otro aspecto problemático del desplazamiento, ya que las personas establecen relaciones estrechas con su entorno, con el desplazamiento se produce un cambio de contexto, generalmente de lo rural a lo urbano, provocando en las personas pérdida de referentes que configuran el arraigo y la pertenencia.

Para toda persona el medio o el entorno en el que esta inmersa cobra gran importancia en la medida en que representa la fuente de las normas, valores, creencias, costumbres, tradiciones y demás aspectos que de forma dinámica lo constituyen como ser social (Bello, 2004).

De esta forma el contexto social adquiere la forma de un espejo a través del cual el individuo toma un estado de conciencia de sí, que ligada a las relaciones que el individuo establece con el otro permiten la formación del autoconcepto individual (Zavalloni, 1984 citado por Worchel, 1998).

En este sentido y considerando el impacto del fenómeno del desplazamiento forzado, Maya (1996 citado por Dörr, 2005) afirma que existen factores que impactan y limitan el autoconcepto, ya que este se estructura en gran medida con base al producto de la experiencia del niño con su medio, sea este el hogar, o también de la identificación con sus padres y otras personas.

Al respecto Contreras, (2000 citado por Dörr, 2005) destaca que por el hecho de que el autoconcepto resulta de la interacción con el medio natural y social, es susceptible de ser desarrollado, es decir, se puede intervenir para hacer variar desde un menos a un más.

Partiendo de estas consideraciones este proyecto pretende a través de un estudio descriptivo, hacer una descripción multidimensional del nivel de autoconcepto en niños que han sido víctimas del desplazamiento forzado por la violencia y niños que no tienen esta condición, por medio de la aplicación de un cuestionario de autoconcepto para niños de Piers Harris, a partir de este proceso se busca determinar si existen diferencias en las diferentes dimensiones del autoconcepto de niños y niñas de los dos grupos mencionados que nos permitan determinar aquellos aspectos del autoconcepto que necesitan ser reforzados con el propósito de elaborar una propuesta de intervención que brinde estrategias de solución.

De otra parte este proyecto adquiere un carácter novedoso al abordar como objeto de estudio el autoconcepto en la niñez víctima de desplazamiento interno, dado que el autoconcepto ha sido estudiado con poblaciones adolescentes y adultas, en cuanto al desplazamiento si bien la población infantil ha sido la más abordada en

investigaciones e intervenciones la variable autoconcepto no ha sido tomada como parte central o principal de estos estudios.

La ejecución de este estudio es viable dado que se cuenta con soportes teóricos adecuados, estrategias metodológicas pertinentes y la colaboración y apoyo de las personas pertenecientes a los Círculos Educativos.

Objetivos

Objetivo General

Describir las diferencias en el nivel del autoconcepto de un grupo de niños en situación de desplazamiento forzado y un grupo de niños que no cumplen esta condición, para diseñar una propuesta de intervención que responda a las necesidades identificadas.

Objetivos Específicos

Describir el nivel del autoconcepto en las dimensiones conductual, intelectual, física, ansiedad, popularidad, felicidad – satisfacción, de un grupo de niños en situación de desplazamiento forzado.

Determinar el nivel del autoconcepto en las dimensiones conductual, intelectual, física, ansiedad, popularidad, felicidad – satisfacción, de un grupo de niños que no cumplen la condición de desplazamiento forzado.

Identificar similitudes y diferencias que se presentan entre el nivel del autoconcepto de los niños en situación de desplazamiento forzado y el nivel del autoconcepto de los niños que no cumplen esta condición.

Diseñar una propuesta de intervención en el fortalecimiento del autoconcepto que de respuesta a las necesidades identificadas.

MARCO CONTEXTUAL

Los “Círculos educativos para Niñas y Niños en condición de desplazamiento”, es un proyecto que tiene como objetivo “Proveer protección y educación adecuada a niños y niñas fuera de la escuela en comunidades con alto índice de desplazamiento, desarrollando e implementando una metodología y un currículo pertinente y afectivo en donde se integren tanto la parte cognitiva como la parte convivencial y de valores que faciliten la incorporación exitosa de los niños y niñas en el sistema educativo permitiendo mejorar su calidad de vida”, este proyecto es desarrollado por la Universidad de Nariño a través del Plan de investigación Fomento e industrialización del Laurel de cera (PIFIL) y con el Apoyo del Consejo Noruego para refugiados.

Este proyecto se puso en marcha a partir de julio de 2005 en 4 comunas del Municipio de Pasto: comuna 10 en los barrios de san Albano y villa Nueva; comuna 5 en el barrio el Pilar; comuna 3 en el barrio Santa Bárbara y comuna 8 en el barrio Anganoy, y más recientemente durante el 2007 se habilitó un círculo más en el barrio Doce de Octubre.

El trabajo pedagógico se desarrolla en los salones comunales de los respectivos barrios, dentro del aula los estudiantes son organizados en grupos multigrados debido a que los niños de cada círculo se encuentran cursando diferentes niveles académicos de la educación primaria.

Este trabajo de grado se desarrolló en todos los círculos con los que actualmente se lleva a cabo el proyecto.

El círculo de Santa Bárbara funciona en las instalaciones de la institución educativa Santa Bárbara, tiene actualmente 2 jornadas, en la mañana alberga a un total de 13 estudiantes de los cuales 4 son niños y 9 son niñas, de acuerdo a la edad se registra que dos niños tienen 6 años, uno tiene 7 años, seis tienen 8 años, dos tienen 9 años, uno tiene 10 años y con 11 años un niño; en la tarde se atiende a un total de 12 estudiantes de los cuales 6 son niños y 6 son niñas, las edades corresponden a un niño con 5 años, uno con 7 años, uno con 8 años, dos tienen 9 años, uno tiene 10 años, tres tienen 11 años y tres más registran una edad de 12 años.

El círculo educativo de El Pilar funciona en un salón facilitado por la parroquia de este mismo barrio y pertenece a la Institución Educativa Municipal Chambú, tiene actualmente 2 jornadas, en la mañana alberga a un total de 16 niños, de los cuales 8 son niños y 8 son niñas, entre las edades que presentan los niños se registra que siete tienen 5 años, tres tienen 6 años, cinco tienen 7 años y uno tiene 10 años. En la tarde atiende a un total de 10 niños, de los cuales 3 son niños y 7 son niñas en edades entre 8 y 13 años. Las edades corresponden a un niño de 8 años, 4 niños de 10 años, 2 niños con 11 años, 2 niños con 12 años y un niño con 13 años.

El círculo educativo de Villa Nueva funciona en un salón comunitario, tiene actualmente 1 jornada en la mañana, alberga a un total de 8 niños, de los cuales 5 son niños y 3 son niñas, entre las edades que presentan los niños se registra que, un niño tiene 6 años un niño tiene 7 años, un niño tiene 8 años, 4 niños tienen 9 años, y un niños tiene 10 años.

El círculo educativo de San Albano funciona en un salón comunitario, tiene actualmente 1 jornada en la mañana, alberga a un total de 4 niños, de los cuales 1 es niño de 11 años y 3 son niñas, comprenden edades de 7, 8 y 11 años.

El círculo educativo de Anganoy funciona en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, tiene actualmente 2 jornadas, en la mañana alberga a un total de 7 niños, de los cuales 4 son niños y 3 son niñas, entre las edades que presentan los niños se registra que un niño tiene 5 años, tres tienen 6 años, un niño tiene 8 años, un niño de 9 años y uno tiene 11 años. En la tarde atiende a un total de 5 niños, de los cuales 2 son niños y 3 son niñas en edades entre 6 y 12 años. Las edades corresponden a un niño de 6 años, a un niño de 8 años, 2 niños de 10 años, un niño con 12 años.

Actualmente los Círculos Educativos funcionan con una población comprendida entre 80 y 120 niños, este número de estudiantes que ingresan al programa es fluctuante debido a que el proyecto principalmente esta dirigido a población en condición de desplazamiento y por lo tanto esta sujeta a la ocurrencia de esta situación en la región.

MARCO LEGAL

El desplazamiento interno es uno de los fenómenos sociales que en las últimas décadas ha afectado las dinámicas sociales, políticas y económicas generando un malestar en la estabilidad estatal, es por ello que diferentes entidades han centrado parte de su accionar en trazar lineamientos dirigidos a la atención de las personas afectadas por el desplazamiento interno (Reina, 2002).

En septiembre de 1994, el entonces presidente Ernesto Samper reconoció la magnitud del problema, aceptó la responsabilidad oficial y dispuso medidas para manejarlos. En septiembre de 1995 este gobierno lanzó el documento CONPES 2804 (Consejo Nacional de Política Económica y Social), por el cual constituyó el Programa Nacional de Atención a la Población Desplazada por la Violencia (Rodríguez, 2004).

La ONU se ha presentado como una de las más comprometidas con esta situación, considerando que el desplazamiento vulnera el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, Derecho Internacional Humanitario y el Derecho Internacional de los Refugiados se ha preocupado por promulgar los Principios Rectores de los Desplazamientos Internos a cargo del señor Francis Deng como representante del secretario general para las personas internamente desplazadas, los cuales:

Contemplan las necesidades específicas de los desplazados internos de todo el mundo. Definen los derechos y garantías pertinentes para la protección de las personas contra el desplazamiento forzado y para su protección y asistencia durante el desplazamiento y durante el retorno o el reasentamiento y la reintegración (ACNUR, sin dato).

Estos principios tuvieron muy buena acogida en Colombia, la Corte Constitucional consideró que debían tomarse como parámetro para la creación de la ley que contempla la regulación y atención al desplazamiento. El gobierno colombiano aceptó su uso por parte de Naciones Unidas y se comprometió a promover y respetar los principios rectores mediante el Documento CONPES 3057 (OIM y Pontificia Universidad Javeriana, 2002).

La Ley 387 de 1997 creó los principios y responsabilidades del Estado y la sociedad frente a la población desplazada, adoptó medidas para la prevención, atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica; estructuró el sistema y el plan para la atención de los desplazados e instituyó el fondo para la atención de la población desplazada (OIM y Pontificia Universidad Javeriana, 2002).

Mediante esta ley se creó el Sistema Nacional de Atención Integral a Personas Desplazadas por la Violencia (SNAIPD), que está conformado por entidades públicas, privadas y comunitarias, que desarrollan estrategias de atención integral. Así mismo, se fundó el Consejo Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia, como un órgano consultivo y asesor para la formulación de políticas y garante de la asignación presupuestal para los desplazados. Se crearon los Comités municipales, Distritales y Departamentales como escenarios de concertación, planeación y decisión de programas, proyectos y acciones de Atención. También se generaron las Mesas Permanentes de Trabajo con la Población Desplazada, con el fin de fortalecer las iniciativas y la participación comunitaria (OIM y Pontificia Universidad Javeriana, 2002).

La aparición de la Red de Solidaridad Social en 1999 como entidad encargada de coordinar el SNAIPD es fundamental dentro de las iniciativas creadas por el gobierno colombiano. Esta entidad se creó con el fin de orientar iniciativas y esfuerzos públicos y privados, para garantizar mayores oportunidades y mejores condiciones para atender a la población desplazada (OIM, Pontificia Universidad Javeriana, 2002).

Con la Sentencia T-025 del 22 de enero de 2004 la Corte Constitucional declaró el Estado de Cosas inconstitucional respecto de la situación de violación de los derechos fundamentales de las personas víctimas del desplazamiento forzado. Dicho pronunciamiento se traduce en el reconocimiento formal de una problemática de gran magnitud, frente a la cual el Estado Colombiano presenta unas limitantes de carácter técnico y presupuestal que traen como consecuencia la inoperancia de las actuales políticas públicas en cuanto a protección y atención (ACNUR, sin dato).

Según el Informe de Actividades e Impacto ACNUR Nariño 2005 la evolución de la respuesta institucional en Nariño ha dependido ante todo de los desarrollos

relativos a esta sentencia y de los esfuerzos realizados en el departamento para responder a los requerimientos de esta corporación. A través del decreto 250, el Gobierno colombiano emitía en enero de 2005 un importante documento de política señalando las áreas prioritarias de intervención en los aspectos de prevención, protección, asistencia y soluciones duraderas para población desplazada. Como reacción a las órdenes de la Corte en noviembre de 2005 emitió el Gobierno nacional el documento CONPES 3400, conteniendo muy importantes compromisos presupuestales para la población desplazada entre ellos la asignación de 850.470 millones de pesos para la vigencia 2006.

Los Comités Departamental y Municipales de Atención Integral a Población desplazada se encargan de la coordinación del Sistema de Atención en lo territorial; dado que al inicio del 2005 había importantes ajustes en política pública a nivel nacional, el Comité Departamental decidió en junio de 2005 iniciar un proceso de reforma para hacerlo más efectivo y participativo (ACNUR, 2005).

En cuanto a las leyes que cobijan a la población infantil El Art. 38 de la Convención sobre los derechos del Niño adoptada en Colombia a través de la Ley 12 de 1991, remite a la aplicación de normas de D.I.H. que sean pertinentes y resalta la imperiosa necesidad de que los Estados formulen políticas y medidas para atender y rehabilitar a los niños más afectados por el conflicto armado (Reina, 2002).

En materia de Educación, la Ley 387 decreta, en su artículo 19, numeral 10, que el Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación departamentales, municipales y distritales, deben adoptar programas educativos especiales para las víctimas del desplazamiento por la violencia, programas que podrán ser de educación básica y media especializada, (y que) se desarrollarán en tiempos menores y diferentes a los convencionales para garantizar su rápido efecto en la rehabilitación y articulación social, laboral y productiva de las víctimas del desplazamiento interno por la violencia (Henao, 2004).

MARCO DE ANTECEDENTES

El desplazamiento forzado es una temática de carácter social, por ello ha despertado el interés de los investigadores quienes se han dedicado a indagar sobre los elementos que caracterizan este fenómeno, con el propósito de formular diferentes alternativas de solución (Rodríguez, 2004).

Uno de estos estudios lo constituye el estado del arte elaborado por la OIM y la Pontificia Universidad Javeriana en octubre de 2002, el cual se titula "Desplazamiento Interno y Atención Psicosocial: el reto de reinventar la vida", en este documento se encontró que los diferentes trabajos hacen referencia al desplazamiento como una dinámica de movilización y la causa principal reportada por ello es la violencia.

En cuanto al contenido de los estudios se registra que la temática se aborda desde el área psicosocial haciendo referencia a programas, proyectos o planes de intervención; algunos se centran en las consecuencias psicosociales de los conflictos y otros realizan una comprensión de los fenómenos (OIM y Pontificia Universidad Javeriana, 2002).

Los trabajos con población infantil desplazada se presentan como los de mayor porcentaje frente a la juventud y la vejez. Los diferentes estudios son abordados desde lo psicosocial y se centran en la explicación del fenómeno y la presentación de estrategias o modelos de intervención (OIM y Pontificia Universidad Javeriana, 2002).

A nivel nacional en Colombia se encuentra, por parte de la corporación Opción Legal, el proyecto Pedagogía y Protección de la Niñez (PPN) cuyo objetivo es lograr modelos pedagógicos que respondan a las necesidades diferenciales de la niñez desplazada, y de las escuelas que la acogen, a través de los conceptos de escuela protectora, incluyente y activadora de resiliencia. Para ello, se trabajó en el 2005 en 41 centros educativos beneficiando a 118 docentes y 1500 niñas y niños desplazados; se aplicaron doce módulos de formación de docentes y se transformaron 17 proyectos Educativos Institucionales, 5 planes de estudio y 11 manuales de convivencia (ACNUR, 2005).

Otro de los estudios que se realizó con niños desplazados es el titulado “Resiliencia, otra Manera de ver la Adversidad: Alternativa pedagógica para la atención de niños en situación de desplazados” en el 2004 realizado por la Pontificia Universidad Javeriana , este estudio se realizó con niños pertenecientes a la casa de Emergencia del ICBF de Bogotá y su objetivo fue “crear espacios no violentos que permitan la libre expresión creativa de niñas y niños víctimas de la violencia armada, a través de narrativas acerca de sus expectativas de un futuro mejor teniendo como punto de partida la reflexión sistemática de las parábolas de la buena noticia permitiendo la formación de un sujeto resiliente proyectado al futuro desde la esperanza, donde la adversidad se descubre como camino de fortalecimiento personal y social” (Rodríguez, 2004).

En cuanto al tema del desplazamiento forzado como temática de trabajos de grado en el Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, se encuentra la tesis denominada características psicológicas de desplazados receptionados en el municipio de Pasto, desarrollada por Jaramillo y Tovar en el año 2002 y tuvo como objetivo establecer y analizar las características psicológicas de las personas en situación de desplazamiento pertenecientes a la asociación conciliación y desarrollo, se realizó como una investigación cualitativa con enfoque etnográfico, a partir de este trabajo se encontró que las características de personalidad identificadas se presentan como factores de riesgo que requieren ser disminuidos por medio de procesos psicológicos continuos adecuando estrategias de acuerdo a la realidad del nuevo ambiente. Rasgos como apatía, desconfianza, bajo nivel de atención, reserva, baja tolerancia a la frustración e indecisión desarrollados por la población en condición de desplazamiento ponen de relieve la necesidad de adoptar estrategias dinámicas para la consecución de objetivos tanto individuales como colectivos.

Otro trabajo desarrollado por Gutiérrez y Ortega en el 2005 señala como objetivo comprender la noción del sí mismo real e ideal en madres en situación de desplazamiento forzado, utilizó una metodología cualitativa – etnográfica con un enfoque psicológico – humanista del campo de la psicología comunitaria. La información obtenida fue organizada en una categoría general denominada sí mismo que a su vez se subdivide en las siguientes subcategorías: evolución de la

percepción del sí mismo, sí mismo real, experiencia organísmica, sí mismo ideal, temporalidad, relación con las investigadoras, eventos vitales y formación del sí mismo.

En el mismo año se llevo a cabo un estudio realizado por Delgado y Ponce que plantea como objetivo comprender las vivencias en la sexualidad de madres adolescentes en situación de desplazamiento, se realizó bajo el paradigma cualitativo con orientación teórica cognitivo comportamental de tipo descriptivo con enfoque fenomenológico y como método de investigación el estudio de casos múltiples, a partir de este trabajo se concluye que el desplazamiento no es un factor determinante para la práctica y percepciones en cuanto a la sexualidad de las adolescentes, el ser madres a temprana edad esta mediado por factores como el ambiente familiar, la institución educativa y el grupo de pares, aspectos que no necesariamente están relacionados con la situación específica del desplazamiento, aunque esta circunstancia tiene incidencia directa sobre aspectos económicos y de relaciones familiares y sociales que unidas al déficit en la formación de temáticas respecto al manejo de su sexualidad hacen más susceptibles a las jóvenes a un embarazo no deseado, factores de riesgo que continúan presentes tras la gestación.

En lo que hace referencia al autoconcepto se encuentra que es una temática ampliamente abordada, a nivel general según un estudio denominado Panorama de la Investigación sobre el Autoconcepto en España, estos trabajos se pueden clasificar en cinco categorías; el autoconcepto en el ámbito educativo abordando temáticas como autoconcepto y rendimiento, autoconcepto y necesidades educativas especiales y programas educativos para la promoción del autoconcepto; el autoconcepto en el ámbito del equilibrio personal, la salud, el desgaste profesional; el autoconcepto en relación con el desarrollo personal y social con temas como la integración social, las habilidades de interacción y las relaciones familiares y afectivas; el autoconcepto y su influencia en la elección escolar y vocacional y finalmente el autoconcepto y su relación con el rendimiento físico y deportivo (García, 1999).

A nivel nacional uno de los estudios más sobresalientes es el denominado autoconcepto y características familiares de niños resilientes con discapacidad el

caso de una población del caribe colombiano, este estudio buscó explicar el autoconcepto de niños con discapacidad para la comunicación por deficiencia de la audición y las características del funcionamiento de sus familias, en el marco de un estilo de vida resiliente. Se eligió un abordaje cualitativo, con un diseño metodológico denominado estudio de caso con múltiples fuentes de evidencia. Las técnicas cualitativas empleadas fueron: entrevistas a profundidad y una técnica proyectiva como complementación. Como instrumentos se aplicaron la escala de percepción del autoconcepto infantil forma colectiva y lista de frases para complementar sobre resiliencia. Los resultados demostraron que los niños vinculados a la investigación presentan un autoconcepto y unas características familiares fundamentalmente positivos. Finalmente se concluye que la interrelación de dichos elementos les ha permitido a los niños desarrollar un estilo de vida resiliente.

En el programa de psicología de la universidad de Nariño el autoconcepto ha sido abordado como tema de tesis, entre ellos se encuentran el trabajo titulado El autoconcepto del maestro en su quehacer pedagógico, desarrollado en el 2000 por Burgos y Montenegro con profesores del INEM de Pasto, utilizó como metodología la etnografía, bajo el enfoque histórico hermenéutico, a partir de esta investigación se concluyó que el autoconcepto constituye una estructura cognitiva compleja y dinámica cuya evolución adquiere fortaleza a medida que el ser humano experimenta y vivencia los diferentes momentos que dan paso a la conformación de su yo; el autoconcepto tiene la función de instaurar al sujeto en un orden universal en el que se ubica y desde donde puede admitir la pertenencia a un contexto común con sus otros semejantes.

Por su parte, la tesis denominada Evaluación del nivel del autoconcepto y diseño de una propuesta cognitivo comportamental en los pacientes parapléjicos de la fundación “fundavidas” de Pasto, desarrollada por López y Maya en el 2000 tuvo como objetivo evaluar el nivel del autoconcepto en pacientes parapléjicos de la fundación, teniendo en cuenta el tiempo de la paraplejia y el genero, a partir de esto se diseñó una propuesta de intervención cognitivo conductual en autoconcepto para estas personas. La investigación fue de tipo descriptivo, bajo un estudio empírico – analítico, en total se trabajó con ocho pacientes parapléjicos de la fundación y se

aplico el cuestionario de Tenesse para autoconcepto, a través de esta investigación se encontró que el nivel del autoconcepto del grupo en general es bajo sobre todo en las áreas físico, ético moral y familiar. Los resultados dejan entrever que los sujetos en general estarían mas satisfechos consigo mismos si percibieran que sus logros y conductas están a la altura de sus aspiraciones, por lo tanto su autoconcepto aumentaría si cambiaran sus pensamientos sobre sí mismos y con ello se incrementarían sus logros.

Otro de los trabajos elaborado por Pantoja y Calvache se titula Autoconcepto en las áreas afectivas, familiar, social, laboral en una mujer victima de violencia conyugal, atendida en el servicio de consulta externa del hospital mental Perpetuo Socorro de San Juan de Pasto en el año 2002, durante el período comprendido entre octubre y diciembre de 2001, la metodología fue cualitativa a través de un estudio de caso clínico único, según los resultados en el área afectiva se encuentra un autoconcepto negativo en el que predominan una serie de creencias que hacen referencia a su valía y desempeño como esposa, lo que a su vez permite suponer la presencia de rasgos dependientes de personalidad; en el área familiar presenta una autoevaluación de ineficiencia, la que es en parte producto de una relación familiar caracterizada por el maltrato psicológico por parte de los padres que le han llevado a percibirse como una persona incapaz de responsabilizarse por su propia familia; en el área social y laboral demuestra una actitud de indefensión, autoevaluándose como una persona sin las habilidades necesarias para obtener un desempeño apropiado. En general presenta un autoconcepto negativo en todas las áreas limitando de esta forma la posibilidad de adoptar estrategias adecuadas que favorezcan una mejor actividad personal en las diferentes áreas funcionales.

Finalmente en el 2005 Muñoz elaboró la tesis Evaluación del Autoconcepto en una población en situación de desempleo, su objetivo general fue evaluar el nivel del autoconcepto de un grupo de usuarios del servicio público de empleo que se encuentra en situación de paro laboral, teniendo en cuenta su género y su nivel de preparación laboral, se utilizó como metodología el modelo empírico analítico, de corte descriptivo, se trabajó con una muestra de 93 personas, con la información obtenida a partir de la investigación se encontró que entre las variables tiempo de

paro laboral y autoconcepto no existe una relación estadísticamente significativa; además se concluyó que el desempleo si afecta la percepción que las personas tienen de sí mismo, confirmando la pregunta de investigación, ya que el desempleo afecta su identidad por no tener una actividad que les ofrezca estatus y reconocimiento de los demás.

En general, de acuerdo a la revisión de trabajos anteriores se observa que el desplazamiento y autoconcepto son temáticas ampliamente abordadas, pero de manera independiente, en autoconcepto sobre todo se encuentra que los estudios se centran en hacer una descripción de esta variable en poblaciones adultas ya sea de hombres y mujeres; pero, en la mayoría de ellas no se proponen ni se realizan estrategias para intervenir en las necesidades encontradas, estos estudios tampoco han tenido en cuenta a la población infantil.

Para cumplir el propósito de esta investigación se utilizó la escala de autoconcepto para niños de Piers- Harris (PH), este instrumento ha sido empleado en diversas investigaciones principalmente en países como España, Chile y Argentina.

Entre los trabajos más sobresalientes se encuentran el titulado Orientaciones para la Evaluación Psicopedagógica del Alumnado con Altas Capacidades desarrollado en Valencia – España, en este trabajo además de una completa serie de instrumentos de evaluación se incluyó el cuestionario PH para valorar el Autoconcepto, en este caso se consultó la opinión de varios profesionales sobre la idoneidad del instrumento frente a lo cual los resultados indicaron que 93% consideraron el cuestionario como adecuado, el 5% no adecuado y 2% no respondió.

En América Latina la escala PH ha sido adaptada a las poblaciones de países como Argentina y Chile; en Argentina a través de la adaptación de María Casullo realizada en 1990, se midió el autoconcepto para evaluar el impacto de una serie de talleres en resiliencia en una población en edad escolar llevados a cabo en los años 2003 y 2004, los resultados parciales indican un aumento en dicha variable.

La adaptación y normalización para Chile fue realizada de acuerdo a normas clásicas de construcción de pruebas psicológicas. La forma adaptada consta de 70 ítems formulados de manera legible y comprensible para los niños y con un adecuado nivel

de complejidad lingüística. La forma adaptada está destinada a niños en edad escolar entre 3° y 6° (Gorostegui, 1992 citado en Dörr 2005)

Esta adaptación fue empleada en un estudio comparativo de autoconcepto en niños de diferente nivel socio económico realizado por Dörr en el 2005, esta investigación se llevó a cabo en base a los resultados de una investigación anterior realizada en 1993 con niños en edad escolar de diferente nivel socioeconómico, los resultados muestran diferencias significativas entre niveles socioeconómicos para todas las subescalas. En comparación con el estudio anterior se mantienen las diferencias a favor del nivel socioeconómico alto en relación al nivel medio y bajo observada en la preevaluación (Dörr, 2005).

MARCO TEÓRICO

En el desarrollo de este proceso investigativo es importante señalar el enfoque desde el cual se hace una lectura del fenómeno a estudiar, las investigadoras consideran el enfoque cognitivo como el más pertinente para los propósitos de este estudio dado que este sostiene como premisa fundamental “que las percepciones de los eventos influyen sobre las emociones y los comportamientos de las personas” (Beck, 2000), de acuerdo a este modelo las personas procesan, evalúan e interpretan la información y los acontecimientos siendo sus reacciones orientadas por las interpretaciones individuales de los hechos y por la realidad objetiva de los mismos (Worchel, 1998). De esta forma Beck describe que los sentimientos de las personas están asociados con su forma de pensar e interpretar una situación. No es la situación misma la que determina en forma directa lo que sienten. La respuesta emocional esta condicionada por la percepción de la situación.

De acuerdo a esto se resalta como uno de los fundamentos principales del enfoque cognitivo que el comportamiento y el afecto están determinados por la interpretación individual de la experiencia. Es decir, las cogniciones son propias de cada sujeto y que lo importante es cómo son estas cogniciones y cómo las vive el sujeto. Lo que importa por lo tanto es la realidad del sujeto. Otro de los fundamentos importantes es que considera que los problemas son producto de varios factores que interactúan recíprocamente entre sí. Estos son el ambiente, las emociones, la conducta y el pensamiento. Esto quiere decir que un cambio en uno producirá un cambio en los otros (Beck, 2000).

Para llevar a cabo un estudio en el que se busca hacer una descripción del autoconcepto teniendo en cuenta el desplazamiento forzado, el enfoque cognitivo permite observar de qué forma la percepción del conjunto de hechos que encierra un fenómeno de carácter social como lo es el desplazamiento puede tener incidencia sobre un componente de la personalidad como el autoconcepto.

Violencia Política

Según Pastoral Social Colombia se entiende por violencia política aquella ejercida como medio de lucha político-social, ya sea con el fin de mantener, modificar, substituir o destruir un modelo de estado o de sociedad, o también de destruir o

reprimir a un grupo humano con identidad dentro de la sociedad por su afinidad social, política, gremial, étnica, racial, religiosa cultural o ideológica, esté o no organizado. Tal tipo de violencia puede ser ejercida por: agentes del estado o por particulares que actúan con el apoyo o tolerancia de las autoridades del estado; por grupos insurgentes que combaten contra el estado o contra el orden social vigente; por grupos o personas ajenas al estado y a la insurgencia, pero impulsados por motivaciones ideológico políticas, que actúan en contra de quienes tienen otras posiciones o identidades.

En Colombia la violencia política, sus causas y consecuencias han sido focos de atención por parte de diferentes entidades gubernamentales y no gubernamentales; puesto que está es desencadenada por la creciente incidencia de conflictos en defensa de diversos intereses entre las fuerzas armadas de Colombia y los diferentes grupos armados al margen de la ley, constituyéndose de esta forma la población civil en uno de los principales agentes perjudicados en niveles como el económico, físico, social y psicológico, de esta forma la violencia desestabiliza gran parte de la dinámica social manifestada en diversas violaciones de los Derechos Humanos a través de masacres, asesinatos y quizás uno de los más sentidos por comunidades enteras lo constituye el desarraigo violento de las personas de su lugar de origen, incrementando con ello la pobreza y el hambre.

Desplazamiento Forzado por la Violencia

Para caracterizar una población en desplazamiento se han considerado aspectos como las causas del desplazamiento, el tipo de movilización y el carácter obligatorio y forzoso del mismo; es así como la Organización de Naciones Unidas [ONU] caracteriza a las personas en situación de desplazamiento como:

Las personas o grupos de personas que se han visto forzadas u obligadas a escapar o huir de su hogar o de su lugar de residencia habitual, en particular como resultado o para evitar los efectos de un conflicto armado, de situaciones de violencia generalizada, de violaciones de los derechos humanos o de catástrofes naturales o provocadas por el ser humano, y que no han cruzado una frontera estatal internacionalmente reconocida.

Por su parte en Colombia la Ley 387 de 1997 define como personas en situación de desplazamiento a:

Toda persona que se ha visto obligada a migrar dentro del territorio nacional, abandonado su localidad de residencia, actividad económica habituales, por que su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios y tensiones internas, violencia generalizada, violaciones masivas a los derechos humanos, infracciones al derecho internacional humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden publico.

A partir de las definiciones antes referenciadas consideramos que el desplazamiento forzado presenta varios elementos que lo caracterizan, entre ellos su carácter involuntario y obligatorio, las causas que lo producen están relacionadas con hechos de violencia y conflictos armados y la constante violación de los derechos humanos; además, el desplazamiento tiene consecuencias sobre la sociedad en aspectos psicológicos, políticos, sociales, económicos y culturales que afectan su desarrollo personal y su estabilidad emocional.

El desplazamiento forzado a pesar de ser un fenómeno social con una larga y penosa historia en el mundo, sólo en la última década ha cobrado relevancia en los asuntos de la agenda internacional. “Durante el año 2000 se calculaba que 25 millones de personas habían sido desplazadas de sus hogares o lugares de residencia por causa de la guerra; esta cifra ha generado gran preocupación internacional en especial por la vulnerabilidad y las precarias condiciones de vida para la población afectada” (Organización Internacional para las Migraciones [OIM] y Pontificia Universidad Javeriana, 2002).

Según Castaño (1996) se encuentran que hechos como la violencia política, los conflictos armados internos, las acciones contrainsurgentes, la militarización del campo y las grandes violaciones a los derechos humanos por parte de los diferentes actores, son factores que han producido éxodos masivos de población.

Por otra parte, de acuerdo al Estado de Situación del Desplazamiento (2001) las causas de las movilizaciones forzadas en el 2001, según la Red de Solidaridad Social [RSS], son: amenazas generalizadas (44%), enfrentamientos armados (15%), masacres (9%), amenazas específicas (5%) y tomas de municipios (3%), las masacres son los actos de violencia que producen mayor cantidad de desplazamientos colectivos (un promedio de 224 personas), aunque no hay datos específicos, evitar el reclutamiento del hijo o la hija aparece como causa relativamente habitual del desplazamiento forzoso.

Al respecto consideramos que las causas que producen desplazamientos en Colombia en un gran porcentaje están relacionados con hechos de carácter violento, aunque también es cierto que circunstancias como la falta de empleo, el hambre, la pobreza son causales de desplazamiento pero en el caso de las movilizaciones forzadas, las personas se ven coaccionadas a abandonar sus hogares como consecuencia de amenazas a su integridad física y psicológica lo cual los obliga a tomar decisiones e ir en búsqueda de estabilidad y seguridad para sus familias, en lugares nuevos, diferentes y desconocidos, que muchas veces, ya sea por falta de preparación, de voluntad o por desconocimiento de la situación no ofrecen esa estabilidad, sino que por el contrario las personas en condición de desplazamiento ahora deben enfrentarse a otras situaciones adversas como la discriminación, el rechazo y la exclusión.

Entre los presuntos autores del desplazamiento se encuentran los grupos de autodefensas (entre el 46% y el 63%), los grupos guerrilleros (entre 12 %y 13%), los agentes del estado (0.65%) y por agentes desconocidos (entre 19% y 24 %). (Grupo Temático de Desplazamiento [GTD], 2001).

Los desplazamientos según la causa que los producen han sido clasificados en diferentes categorías, según el procurador general delegado de Derechos Humanos en Colombia del año 2002 (citado por OIM y Pontificia Universidad Javeriana, 2002) sitúa los siguientes tipos de desplazamientos: a) desplazamiento deliberado de poblaciones de campesinos por los diferentes actores armados, para ahuyentar a la comunidad, a través de asesinatos o amenazas físicas. b) desplazamiento no deliberado producto de confrontaciones entre grupos armados, bombardeos o

acciones militares que atacan indiscriminadamente a la población local, c) desplazamiento con fines de apropiación de tierras a través de actores armados y/o delincuencia común para obligar a los campesinos a abandonar sus hogares y cultivos, d) desplazamiento hacia reservas naturales y forestales, cuyo interés es el establecimiento de cultivos ilícitos.

Desde otra perspectiva García (1999, citado por Rodríguez, 2004) considera que el fenómeno del desplazamiento puede observarse a través de tres tipologías:

1) Por la cantidad de personas que se desplazan. En esta se sitúan las siguientes tendencias: a) desplazamiento de todo el núcleo familiar, b) desplazamientos individuales debido a atentados o amenazas y c) desplazamientos colectivos, que constituyen familias, amigos y coterráneos. Este último corresponde a éxodos provocados por el derramamiento de sangre (bombardeos, masacres, operaciones rastrillo e intimidaciones) en el curso de enfrentamientos entre la fuerza pública y los grupos guerrilleros.

2) Por niveles de organización previa al desplazamiento, debido a la pertenencia de los pobladores a algún tipo de organización (política, sindical, parroquial, comunal) en regiones de alto conflicto armado, donde tal participación es juzgada por los actores armados como sospechosas provocando en los habitantes el abandono de las organizaciones y de las regiones para salvaguardar su vida.

3) Por desplazamiento temporal o definitivo. Los desplazamientos son temporales cuando el retorno es posible, o definitivos cuando es inviable, por miedo a ser objeto de violencia. Los desplazados que anhelan regresar lo hacen movidos por el deseo de reintegrarse al campo, reunificar su familia y/o con la esperanza de recuperar los bienes materiales que abandonaron al irse.

Los desplazamientos también pueden ser clasificados en individuales y masivos; se habla de desplazamiento individual cuando las personas huyen de sus casas individualmente o con sus familias, esta modalidad generalmente se conoce como desplazamiento gota a gota, mientras que los desplazamientos masivos son aquellos que afectan a un número igual o mayor a 10 familias o 50 personas. (Alto Comisionado de la Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR], 2005).

Las diferentes entidades gubernamentales y no gubernamentales han realizado diferentes categorizaciones y tipologías acerca de estos fenómenos sociales de una forma rigurosa para que las personas que se encuentran en determinada categoría puedan acceder a los derechos y beneficios que se les otorga de acuerdo a su situación, buscando evitar con ello posibles fraudes, suplantaciones y engaños para acceder a esos recursos. Esto último es importante ya que estos recursos deben ser de exclusividad de las personas en situación de desplazamiento, dado que esta condición afecta al ser humano en sus componentes biológico, psicológico y social (Bello, 2001).

El desplazamiento genera una estigmatización y una exclusión que se agudiza por la discriminación por sexo, origen social y clase, por parte de las comunidades receptoras en las que se asientan de manera temporal o definitiva. Esta discriminación se manifiesta en situaciones como: las graves limitaciones en el acceso a servicios del Estado, las restricciones en el acceso a la tierra y al empleo, y finalmente, la exclusión y marginación de los niños y niñas en situación de desplazamiento del sistema educativo (GTD, 2001).

Situación del Desplazamiento Forzado en Nariño.

En Nariño se destaca una fuerte presencia de actores armados en la zona, con expansión de las autodefensas hacia las áreas próximas al Cauca, en la costa nariñense y en algunas zonas urbanas (Pasto). En el 2001 se registró el aumento de cultivos ilícitos, particularmente en la zona Pacífica (Pasto - Tumaco, incluidos Ricaurte - Altaquer y Llorente). Las operaciones conducidas desde mayo de 2001 en Samaniego, Barbacoas y Tumaco, han permitido establecer mayor presencia del ejército en áreas controladas por las guerrillas (GTD, 2001).

Nariño se caracterizó por ser un departamento de recepción, pero desde el primer semestre de 2001 se ha convertido en departamento expulsor (situación de Llorente y Barbacoas) y con incremento del número de personas en situación de desplazamiento (GTD, 2001).

Según la Agencia Presidencial para la Acción Social, a cargo en Colombia del registro de personas en situación de desplazamiento, se registraron en Nariño durante el 2004 un total de 6.032 personas, frente a 5675 personas durante el año

2005, lo que significa un descenso del 16% con respecto al año anterior. Según el Registro Único de Población Desplazada hasta 31 de octubre de 2006, Nariño ha recepcionado un total de 3508 personas en situación de desplazamiento.

Como departamento expulsor hasta el 31 de octubre 2006, Nariño registra un total de 4352 personas desplazadas, entre los municipios con mayor índice de éxodos civiles están: Barbacoas 265, Cumbitara 126, Mosquera 235, Pasto 97, Policarpa 164 y Tumaco como el municipio con el índice más alto con 758 desplazados. Estas zonas se caracterizan por presentar desplazamientos tanto individuales como masivos.

De acuerdo a las anteriores cifras podemos afirmar que el desplazamiento en Nariño debe ser un asunto importante en la agenda político social de esta departamento; Nariño debe estructurar acciones orientadas a subsanar las necesidades de las poblaciones en situación de desplazamiento sin limitarse a los momentos críticos del desplazamiento sino también presentar estrategias de acción a largo plazo que incluyan el manejo del impacto en la comunidad receptora o de llegada.

Población Infantil y Desplazamiento Forzado en Colombia

Frente a las situaciones que generan el desplazamiento la población infantil se encuentra en mayor desventaja, dado que según la etapa de desarrollo en la que se encuentra no posee aun herramientas que les permita afrontar de manera eficaz una situación de esta magnitud.

Datos suministrados por la Consultaría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento [CODHES] y la UNICEF (1999, citado en Rodríguez, 2004), en cuanto a la población infantil se refiere, advierten que cada hora en Colombia, veinte niños, niñas o jóvenes menores de 18 años, se ven forzados al destierro como única alternativa para salvar su vida, en medio de un conflicto armado.

Desde 1985, la población en situación de desplazamiento menor de 18 años se calcula aproximadamente en 692 mil personas, “muchos de estos niños y niñas se ven obligados a sobrevivir en las calles de las ciudades en condiciones de mendicidad que aumenta dramáticamente la situación de población en riesgo, muchos terminan en la prostitución y en la delincuencia” (Rodríguez, 2004).

Es importante resaltar que la formación académica es uno de los factores más afectado ya que como menciona Rodríguez (2004):

Cuando los niños y jóvenes en situación de desplazamiento llegan a una zona receptora, el hecho de encontrar adversidad y rechazo fomenta su deserción escolar, de otro lado la incapacidad de la institución educativa de enfrentar el desplazamiento produce exclusión, poca efectividad y pertinencia. Además el desfase entre el modelo educativo en las ciudades y el que se desarrolla en el campo establece diferencias en cuanto a competencias, contenidos y articulación con el entorno.

Frente a hechos como estos, el Proyecto Círculos Educativos presenta una propuesta pedagógica que se ajusta a las necesidades educativas de los niños en condición de desplazamiento, implementando diferentes estrategias que además del componente académico pretende atender las problemáticas psicosociales de esta población a través de la vinculación de diferentes propuestas orientadas a este fin, como el que se pretende abordar en este estudio.

En Nariño según el Registro Único de Población Desplazada del total de las personas en situación de desplazamiento llegadas al departamento hasta el 31 de octubre de 2006, según rango de edad y género se registra que de los desplazamientos individuales 154 corresponden a niñas en edad de 5-9 años; 139 de 10 a 14 años; mientras que 156 corresponde a niños entre los 5 y 9 años y 124 niños están en un rango de 10 a 14 años. En cuanto a desplazamientos masivos se encuentra que 15 corresponde a niñas en edades entre los 5 a 9 años; 28 en edades de 10 a 14 años; en el género masculino infantil 22 niños corresponden a edades entre 5 a 9 años y 29 en edades de 10 a 14 años.

Estas cifras demuestran que efectivamente los menores ocupan un número considerable de los civiles en situación de desplazamiento, quienes además del conflicto deben posteriormente hacer frente a todas las consecuencias que la condición de desplazamiento acarrea (Castaño, 1996).

Desde nuestro punto de vista el derecho de no inclusión en la guerra es uno de los más vulnerados y más en el caso de los niños quienes aún no están en capacidad de comprender las ideologías o las causas de una guerra que ha puesto en peligro sus

vidas y las de sus familias de tal forma que defender su derecho a la vida se convierte en una de sus principales metas, así los que logran huir y llegar a las ciudades se convierten en sobrevivientes de una guerra sin escrúpulos que nada tiene que ver con ellos y ya en las ciudades deben enfrentarse a otra situación adversa: la condición de desplazado por la violencia junto con todas las discriminaciones y señalamientos que esto significa.

Consecuencias Psicosociales del Desplazamiento Forzado en los Niños.

El desarrollo psicosocial de todo individuo adquiere sus bases en las experiencias infantiles y en el contexto en el que se desarrolla, dado que este le transmite las actitudes, pautas y patrones de comportamiento con los que se espera que actúe en su medio social, en el caso del desplazamiento vemos que las personas deben enfrentarse a una situación conflictiva dado que el contexto de llegada les impone nuevos roles y circunstancias para los que no están preparados

Los conflictos armados obligan a las familias a huir de sus casas en busca de seguridad, provocando frecuentemente la separación de los niños y sus padres y con ello el incremento de riesgo particular de violencia, abuso y explotación; y sin acceso a asistencia y protección especial que satisfaga sus necesidades educativas, físicas y psicosociales (Castaño, 1996).

Al respecto Graça Machel (citada por Morales, 1998) afirma “los conflictos armados tienen valores, principios, normas, significaciones y actores que constituyen el universo dentro del cual los niños nacen y, si sobreviven, crecen y se desarrollan dentro de ella. La guerra cambia las relaciones interpersonales y familiares, las contamina con sus valores y su violencia”.

Cuando hablamos del impacto de la guerra en los niños, nos referimos a su adaptación (insensibilidad) a ella, a su disposición a participar en ella, a las naturales manifestaciones de dolor, rabia, tristeza, inmovilidad de estos infantes, a la alteración o cambio en su cotidianidad, en su familia y en su entorno y a las desviaciones en el desarrollo psicosocial de los mismos. El mayor impacto que produce la guerra en los niños es la socialización de la misma en ellos y la detención o desviación de su desarrollo psicosocial (Castaño, 1996).

Como resultado, muchos de los niños que han crecido en la guerra llegan a considerarla como una forma permanente de vida; en condiciones como la orfandad y la frustración, muchos acaban prefiriendo la lucha armada, adoptando la violencia como forma y método de vida para abrirse paso y alcanzar objetivos en la sociedad (Morales, 1998).

Específicamente en el caso del desplazamiento Rodríguez (2004) señala que “la resistencia psicológica refleja una adaptación funcional a la situación que ha producido el desplazamiento forzado. Tal adaptación termina asimilando los actos violentos y las confrontaciones como situaciones normales”.

El fenómeno del desplazamiento tiene una incidencia no solo en lo físico sino también en la parte psicológica ya que son experiencias que el ser humano debe asimilar y procesar según los recursos psicológicos con los que cuente (Arias y Ruiz, 2001).

Las manifestaciones observadas en los niños víctimas de la guerra no son específicas de esta situación pues los niños lo único que hacen es responder al entorno como niños en determinado estadio de desarrollo. Cualquier niño en cualquier situación de pérdida de violencia traumática, responderá psicológicamente de acuerdo a la significación que para él tenga el evento y de acuerdo a su entorno social; así pues, los diferentes trastornos observados sobre todo en niños abandonados, desplazados con pobre o nulo apoyo social y con familias disfuncionales o con cuidadores con trastornos mentales activos, o niños refugiados y prácticamente encarcelados en campamentos, son los mismos que se observan en otros niños sometidos a situaciones de desastre o pérdidas significativas en sus vidas (Castaño, 1996).

Otros estudios realizados sobre niños de familias exiliadas políticas encontró que si bien estos niños no presentaron problemas en cuanto a dificultades de aprendizaje y procesos intelectuales, presentaban empobrecimiento en la capacidad de representación y fantasía, con tendencia más a imitar que a crear. El lenguaje utilizado es restringido y carente de giros figurativos. Se simplifican los recursos representativos y se empobrece la fantasía entre otros (Páez, 1996).

Algunos trastornos ansiosos y depresivos presentados en niños víctimas de la guerra, están determinados por los efectos sociales de la misma, como son la muerte, la desorganización y desestructuración familiar, el abandono, el desplazamiento, la orfandad total o parcial y la posterior institucionalización o socialización de los huérfanos en otro medio tan violento como la guerra misma, cual es la vida en la calle (Castaño, 1996).

Al igual que a otros eventos traumáticos, los niños pueden responder a la guerra con manifestaciones como trastornos del sueño, quejas somáticas, inquietud, irritabilidad, agresividad, miedo, temor a quedarse solos y temor a los extraños, ansiedad exagerada frente a la separación de los seres queridos, aislamiento, disminución del juego, o por el contrario con la inundación de sus fantasías y sus juegos con las experiencias de la guerra, problemas de concentración y de rendimiento escolar, rebeldía, problemas de indisciplina y deserción escolar (Castaño, 1996).

En donde más ha afectado a la población la situación de desplazamiento ha sido a nivel familiar. Desde la pérdida del escenario natural, la desintegración familiar y la muerte, el reclutamiento forzado o la desaparición de sus miembros, hasta el enfrentamiento permanente a situaciones de alto riesgo, (Morales, 1998), es así como las transformaciones en la vida de la mujer implica cambios para sus hijos e hijas pues son estos, entre los 8 y 14 años quienes deben asumir el papel de padres y madres: preparan los alimentos, cuidan a los más pequeños, recogen y cargan agua y, en general, responden por el funcionamiento de la casa en ausencia de sus madres, (Bello, 2001); como lo señala Castaño (1996) “en algunas circunstancias como el desplazamiento y la desaparición de familiares cercanos, especialmente de sus padres, adoptan roles de adultos frente a la presión social y familiar, parece entonces que maduran precozmente cuando en realidad lo que se produce es una pérdida de continuidad en su desarrollo psicológico”.

A manera de conclusión se puede afirmar que la violencia y la guerra impide que las personas puedan completar su proceso de desarrollo, ya que, después de contar con un organismo adecuado es el legado social el que determina como ocurrirá el proceso de socialización en las personas, por eso mismo no es posible ser

radicalmente diferentes al medio social en el que nos desarrollamos y menos aún frente a patrones tan fuertes como la guerra y la violencia (Castaño, 1996).

Los anteriores párrafos nos indican que el impacto del desplazamiento en los niños genera consecuencias realmente serias a nivel psicológico, manifestados en diferentes trastornos que requieren una atención oportuna que garantice una respuesta a estas demandas, soportándose en procesos diagnósticos que garanticen estar abordando las necesidades reales de los niños.

Consecuencias Socioeconómicas del Desplazamiento Forzado

La población en situación de desplazamiento es considerada como vulnerable ya que están expuestos a factores de alto riesgo, esta vulnerabilidad se advierte en la salud física, en la alimentación, en la vivienda, en la recreación. Es decir, los niños y niñas que huyen del conflicto armado y de otras manifestaciones de violencia son los más afectados, tanto en sus condiciones de vida como en sus aspectos psicosociales (CODHES y UNICEF, 1999).

La mayoría de los niños y niñas en condición de desplazamiento proceden del campo o de pequeñas poblaciones que giran en torno a la economía agraria para situarse en barrios subnormales de las principales ciudades del país en circunstancias que hacen evidente el deterioro de su calidad de vida (CODHES y UNICEF, 1999).

El desplazamiento destruye los procesos socioeconómicos de las familias de origen rural quienes pasan de una situación de autoabastecimiento relativo a una dependencia total y obligada, en un proceso de empobrecimiento inmediato, de lenta y difícil recuperación, lo cual se traduce entre otras cosas, en la pérdida del espacio socioproductivo, que es también su espacio psicosocial e identitario (CODHES y UNICEF, 1999). Es importante considerar que la situación económica en una zona rural presenta dificultades y limitantes como el difícil acceso al sistema de salud, los servicios públicos como agua y alcantarillado, a la educación, que ubican a la mayoría de esta población en una situación económica precaria, la cual se agudiza con el conflicto armado presente en la zona y con el desplazamiento que en algunas ocasiones ocurre (Castaño, 1996).

Paralelamente con el despoblamiento de zonas rurales, se redefinen núcleos urbanos, en donde se relacionan con pobladores que vivían desde antes en ese lugar, algunos viviendo en condiciones tan marginales como los mismos desplazados, presentándose la competencia por recursos y servicios usualmente escasos, sin el acceso a los mínimos servicios, en condiciones de alto riesgo y desprotección para estos nuevos habitantes. Así la pobreza se extiende en las ciudades, contribuyendo a su desordenado crecimiento (CODHES y UNICEF, 1999).

Incidencias Culturales del Desplazamiento Forzado

Para la realización del presente estudio es pertinente tener en cuenta la complejidad del fenómeno del desplazamiento en cuanto a las consecuencias culturales y de desarraigo que este conlleva, ello debido a que la construcción social de un niño o joven se hace a través de la relación que tiene con el otro, con su familia, con sus vecinos, con sus pares y con los valores que son socialmente construidos por las costumbres y la cultura; todos estos aspectos, y muchos más, son modificados e influídos, por el conflicto armado (Ruiz, 2002).

Consideramos que estos aspectos cobran vital importancia a la hora de estudiar el autoconcepto de los niños en situación de desplazamiento dado que estos son referentes importantes en la configuración de su identidad y más aun teniendo en cuenta que las víctimas traen consigo su biografía, marcada por las características socioculturales de los lugares de procedencia, el rol social que habían cumplido en ella y un “capital” social y cultural. Todo esto va a determinar la adaptación a los territorios de llegada (Naranjo, 2004).

Estos territorios según Bello, (2002) pueden clasificarse en: alojamiento temporal en albergues o lugares de paso (colegios, coliseos, etc.); ubicación temporal en cabeceras municipales, en casa de amigos o familiares; ubicación en ciudades intermedias o capitales de los departamentos de procedencia; ubicación en ciudades capitales distintas y lejanas a los departamentos de origen.

En las memorias del foro infancia y desplazamiento forzado (2002) se hace una descripción de los momentos que se relacionan con el desplazamiento en los niños; así, un primer momento se relaciona con el hecho violento que obliga a asumir el desplazamiento. Un segundo momento puede tener relación con la pérdida de

referentes afectivamente relevantes para el niño. Un tercer momento se da en el sitio de llegada, en el que ahora la sobrevivencia de la familia depende en gran parte de terceros. En un cuarto momento, el niño enfrenta un choque cultural y social, se encuentra con un medio que muestra costumbres y claves de relación distintas a las de su lugar de origen. Un quinto momento puede estar dado por los cambios en las relaciones familiares debido a las dificultades adaptativas de todo el núcleo familiar.

Llegar a un contexto similar al que se abandonó puede significar una cierta protección porque no implica transformaciones abruptas. Si el clima, el ambiente, la dieta, las costumbres y las actividades cotidianas son similares, la realidad mantendrá cierta apariencia de continuidad para niños y niñas. Al contrario, si el punto de llegada es lejano y distinto unos y otras se enfrentarán a cambios bruscos en precarias condiciones. En contextos muy diferenciados las familias experimentan una sensación de extrañeza que aumenta la inseguridad y el temor porque carecen de recursos para enfrentarlos. En el tránsito más corriente se pasa de contextos rurales a urbanizados. Al comienzo los niños y niñas pueden vivir este cambio con gusto y novedad; pues encuentran en la ciudad ofertas y oportunidades para vivir su rol de niños y niñas, que en muchas ocasiones les fue negado en el campo, sin embargo, lo que era atractivo se convierte en frustración y ambivalencia a medida que se agudizan las carencias, señalamientos, exclusiones y dificultades cotidianas. (Bello, 2002, p.47).

“Existe una apreciable concentración de personas en situación de desplazamiento en grandes y medianas ciudades, de donde no retornarán porque en ellas cuentan comparativamente con mayores facilidades y acceso a ingresos, servicios sociales, información, recreación, etc” (Defensoría del Pueblo, 2004 p. 36).

Para la población en situación de desplazamiento y reasentada en las ciudades por causa del conflicto armado, la decisión de quedarse les motiva e impulsa a potenciar sus capacidades y recursos para reconstruir un nuevo proyecto de vida. El contexto ciudadano, coloca a las personas en situación de desplazamiento como productores informales, vendedores ambulantes, creadores de culturas populares, organizadores comunitarios y portadores de una cultura política (Naranjo, 2004).

La ciudad impone nuevas necesidades que a la postre se traducen en nuevas frustraciones: para ser reconocidos e incluidos socialmente se les exige consumir ofertas de diversa índole a las cuales niños y niñas no pueden acceder. Los niños y jóvenes en situación de desplazamiento, en su mayoría de origen campesino y despojados por la fuerza de muchos de los elementos que les confieren identidad, deben aprender a sobrevivir en medio de la sociedad de consumo de las grandes ciudades, con todas sus atracciones y espejismos, casi siempre inalcanzables para ellos. El consumo significa, además de la satisfacción de un deseo, la posibilidad de acceder a espacios de reconocimiento grupal; por lo tanto, no consumir puede en ocasiones convertirse en otra forma de exclusión social. En el contexto del desplazamiento el consumo no se limita a objetos y bienes, sino a servicios como la luz, el teléfono, el agua, la escuela o el transporte, los cuales en el campo, a diferencia de, la ciudad, no figuran como condición para sobrevivir (Bello, 2002, p. 64).

De acuerdo al panorama planteado se puede decir que una población en situación de desplazamiento se encuentra frente a una serie de conflictos económicos y emocionales por tener una serie de nuevas oportunidades que les ayudarían a mejorar su calidad de vida sino tuviera el agravante de verse obligados a recurrir a asumir roles laborales a los que no estaban acostumbrados y en el peor de los casos a la mendicidad para acceder solo a un poco de esas oportunidades o en la mayoría de los casos para satisfacer únicamente sus necesidades básicas.

Dentro del proyecto Círculos Educativos en el desarrollo del trabajo se tiene en cuenta no solo a la población desplazada sino también a la población que se encuentra establecida en la región de llegada conocida como receptora, por esto es necesario tener en cuenta que la situación de desplazamiento tiene incidencia tanto en las comunidades desalojadas como en las regiones que reciben a los desplazados. Al respecto según la Defensoría del Pueblo (2004, p.42) al comparar los municipios expulsores y receptores, se hace evidente la diferencia de calidad de vida entre ellos.

Las relaciones entre personas en situación de desplazamiento y receptores se debaten entre los sentimientos de solidaridad y condolencia. La solidaridad se

manifiesta en la disposición que tienen los habitantes frente a las personas en situación de desplazamiento para ayudarlos con los elementos básicos; la condolencia se expresa cuando escuchan las causas que los hicieron huir, Incluso les brindan hospitalidad que se manifiesta ante una situación que se supone “transitoria”. Encontrar familiares y amigos en los barrios que los reciben es lo que les permite establecer relaciones de carácter primario. Esto constituye el primer elemento de seguridad; en él se refugian durante las primeras semanas, pues los demás hacen parte de un mundo que desconocen (Naranjo, 2004).

En este contexto y haciendo una lectura sobre las implicaciones que esta situación genera a nivel cultural en la población en situación de desplazamiento y la receptora: el desplazamiento forzado requiere y reclama más que ninguna otra política del Estado un enfoque cultural y poblacionalmente particular, que efectivamente respete las diferencias culturales, que genere mecanismos de atención de acuerdo a la diversidad de intereses, de expectativas y de necesidades, y cuya atención psicosocial y de reconstrucción del capital social de las poblaciones desplazadas parta del reconocimiento de las múltiples formas de interpretar la realidad y de vivir y asumir tanto la violencia como el desplazamiento mismo (Defensoria del Pueblo, 2004 p.38).

Ya que como señala Naranjo (2004) “el problema no es sólo el de la inserción de estos nuevos pobladores en la vida urbana, sino también de la inclusión desde la pluralidad, y éste es un problema de reconocimiento cultural, en cuanto al reconocimiento del otro, con intereses y expectativas distintas”.

Por ello el propósito de este estudio es identificar aquellos aspectos en los que se ve afectado el proceso de construcción de la identidad de una población tan vulnerable como la niñez después de afrontar una situación tan complicada y violenta como lo es el desplazamiento forzado, para a partir de ello tener referentes que nos permitan estructurar procesos interventivos que den respuesta a las necesidades de esta población.

Impacto del Desplazamiento Forzado en la Educación

La educación es un derecho afectado directamente por el desplazamiento, que por disposición del gobierno nacional, debe ser satisfecho mediante la incorporación de

los niños, niñas y jóvenes a las escuelas públicas donde se hayan asentado las poblaciones en situación de desplazamiento. Esta disposición, justa y oportuna implica, sin embargo, grandes dificultades para su ejecución (Henaó, 2002)

Aunque en Colombia han tenido lugar algunos avances en el ejercicio del derecho a la educación de la niñez en situación de desplazamiento, especialmente con la Sentencia T-025, no se puede decir que exista y se implemente una política clara que permita al sistema escolar atender las necesidades pedagógicas y psicosociales de esta población. (Proyecto Pedagogía y Protección de la Niñez, 2005 p.5)

Cuando la población en situación de desplazamiento, en edad escolar llega a una zona receptora, encuentra adversidad y rechazo fomentando su deserción escolar. Además el desfase entre el modelo educativo en las ciudades y el que se desarrolla en el campo establece diferencias en cuanto a competencias, contenidos y articulación con el entorno (Rodríguez, 2004), al respecto, Henaó (2002, p.153) agrega:

Con frecuencia los escolares en situación de desplazamiento encuentran prevenciones en los establecimientos educativos, cuando no son discriminados abiertamente por compañeros y maestros habidas las circunstancias y los modos en que se ven obligados a vivir. Además, la formación actual de los docentes carece de conceptualizaciones, estrategias y metodologías que permitan asumir, al interior del sistema educativo, los retos que le impone al país la situación actual del desplazamiento.

De acuerdo a los lineamientos estratégicos del Ministerio de Educación en cuanto a alternativas pedagógicas y curriculares se plantea identificar y seleccionar, las diferentes alternativas pedagógicas validadas a nivel central y regional que presenten aportes al mejoramiento de la calidad de la educación, que puedan ajustarse a contextos diversos, sean flexibles y de fácil utilización. Ejemplos de estas alternativas lo constituyen la Escuela Nueva, aceleración del aprendizaje para niños, niñas y jóvenes en extraedad, Telesecundaria, Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), y primaria rural. Así mismo, se adoptarán propuestas como Escuela y Desplazamiento, y otras como Habilidades para Vivir, que hacen énfasis en el desarrollo psicoafectivo y en la recuperación emocional de los escolares, víctimas del desplazamiento

forzoso (Henao, 2002), propuestas que el programa Círculos Educativos ha tenido en cuenta para la realización de las estrategias pedagógicas y psicosociales para la atención de la población.

De otro lado, los sistemas educativos municipales presentan debilidades para asegurarle a la población escolar en situación de desplazamiento un servicio educativo que responda a sus características particulares, como son la extraedad, las diferencias culturales, el nivel educativo bajo, la carencia de documentación y certificados, la situación económica precaria les dificulta adquirir materiales educativos y uniformes lo que obliga a las familias a vincular a los niños y niñas a actividades laborales (Henao, 2004).

Teniendo en cuenta este panorama el Ministerio de Educación ha realizado varias acciones en cumplimiento de la obligación que le compete de asegurar atención educativa a la población escolar en situación de desplazamiento, en este sentido se adelantó una investigación participativa con una comunidad desplazada cuyos resultados develaron la ineficiencia de los docentes a la hora de hacer frente a situaciones como el cambio cultural de los niños, el proceso de nivelación académico y el manejo oportuno de problemáticas psicosociales desencadenadas por el desplazamiento. Con base en estos datos se formuló la propuesta pedagógica Escuela y Desplazamiento, cuyo fin era brindar a los docentes estrategias pedagógicas pertinentes para la educación de la población en situación de desplazamiento (Henao, 2004).

El Ministerio además, realizó convenios en 1997 y 1998 por un valor de \$ 1.600 millones provenientes del Fondo Educativo de Compensación, con los departamentos y municipios identificados como mayores receptores de población en situación de desplazamiento. Dichos convenios se realizaron con el fin de disminuir el impacto del desplazamiento en el sector educativo y compensar, de alguna manera, la inequidad en la distribución de los recursos del sector (Henao, 2004).

Garantizar el acceso a la educación es un requisito indispensable en los procesos de estabilización de la niñez y la familia. La escuela ha demostrado ser el espacio preferido por los niños y las niñas, pues a pesar de las precariedades en la adecuación de espacios físicos, de currículos y de pedagogías, estar en la escuela

es propio de niños, niñas y jóvenes y, por tanto, es una forma de reivindicar el ejercicio de un rol exclusivo de su ciclo vital (Bello, 2004).

Aspectos Interventivos con Población en Situación de Desplazamiento

Forzado

Según el documento Desplazamiento Interno y Atención Psicosocial (2002) a nivel psicológico se han realizado intervenciones con población en situación de desplazamiento desde un encuadre clínico, es decir enfocado desde la psicoterapia centrado en la salud mental y el trauma. Se habla de síntomas psicológicos específicos, como el síndrome de estrés postraumático y psicopatologías que implica por lo general sintomatologías angustiosas y depresivas. Así, se entiende al sujeto con síntomas individuales que deben ser tratados.

Desde un encuadre no clínico e informal de estrategias con potencialidad terapéutica se encuentran intervenciones que hacen énfasis en la recreación y el juego o en actividades educativas con un componente lúdico-pedagógico, donde el juego es un elemento indispensable para la enseñanza y para la adquisición de nuevos aprendizajes, el juego y la recreación se utilizan generalmente como una herramienta clave de trabajo y de uso casi exclusivo para la recuperación emocional de niños y niñas (OIM y Pontificia Universidad Javeriana, 2002).

Otro tipo de abordaje lo constituye el encuadre pedagógico educativo, en este se distinguen tres tendencias. Una de estas, se centra en la educación como una herramienta para la adquisición de destrezas y habilidades, así mismo, recalca la importancia de la educación como fuente para la transformación y el cambio. En la segunda tendencia la educación aparece como arma para la prevención (violencia, enfermedades de transmisión sexual, entre otros), ligada a la resolución de conflictos, como una forma de evitar el odio y el resentimiento. En una tercera tendencia, lo pedagógico va de la mano con la herramienta lúdica, como vehículo primordial para educar, solucionar conflictos, duelos, y lograr la recuperación emocional de niños y niñas (OIM y Pontificia Universidad Javeriana, 2002).

La intervención se presenta generalmente dentro de un contexto de conflicto armado donde la fragmentación de sociedades lleva a una ruptura socioafectiva de poblaciones enteras y, por ende, de niños y niñas en edad escolar. La escuela en

este contexto se convierte en un espacio para la recuperación de los sujetos por medio de la capacitación y la enseñanza de nuevas habilidades. Se puede decir entonces que con esta intervención basada en el aprendizaje, en la transformación y adquisición de habilidades y destrezas, la escuela aparece como un apoyo o un medio que permite que los niños y niñas resuelvan sus miedos y traumas (OIM y Pontificia Universidad Javeriana, 2002).

Partiendo de las anteriores consideraciones se puede observar que entidades educativas y de atención psicosocial se han preocupado por dar respuesta a las necesidades de la población infantil en situación de desplazamiento, implementando diferentes estrategias tanto pedagógicas como clínicas orientadas a atender de forma oportuna y eficaz las diferentes secuelas del desplazamiento forzado.

Autoconcepto

Como describimos anteriormente el fenómeno del desplazamiento es una situación que genera ciertos niveles de inestabilidad en diferentes aspectos como el cultural, social, psicológico, económico y educativo que provocan en las personas sentimientos de desarraigo trastocando con ello su sentido de pertenencia e identidad, elementos relacionados estrechamente con el autoconcepto ya que el distanciamiento de su medio social habitual interfiere en la configuración de este aspecto constitutivo de su personalidad.

Por sus altas implicaciones a nivel psicológico y social el estudio del autoconcepto ha sido un tema de interés a lo largo de la historia de la psicología, entre sus pioneros están autores como William James, Charles H. Cooley y George H. Mead quienes hicieron aportes teóricos que aun son vigentes (Balanguer, 1995. Harter, 1999, citado por Pastor, Balanguer, y García. 2003).

Para James el sí mismo posee dos aspectos distintos, el Mi (el sí mismo como conocido o empírico) y el Yo (el sí mismo como conocedor) pero que conforman el mismo self global. Para este autor la percepción del sujeto sobre sí mismo correspondía a la visión que el sujeto tenía sobre sí mismo en las tres categorías en las que dividió el Mi (material, social y espiritual). Del sí mismo se desprenden determinados sentimientos y emociones generales sobre el mismo en su globalidad,

que proviene de la relación entre éxitos personales y pretensiones (Balanguer, 1995. Harter, 1999, citado por Pastor, et al, 2003).

Para Cooley el sí mismo es una construcción social cuya base son las evaluaciones de las opiniones de los demás sobre nosotros mismos, este autor considera que el sentimiento de la propia valía se daba a través de la captación de la propia imagen en el otro (Cooley, 1902, citado por Pastor, et al, 2003).

Mead en concordancia con los anteriores autores considera que el individuo se experimenta a sí mismo de forma indirecta a través de las percepciones de los otros, es decir se convierte en objeto para sí sólo cuando asume las actitudes de los otros individuos hacia él dentro de un determinado contexto social, este autor además postula un sentimiento general de valía a partir de las valoraciones del otro generalizado, que representa el conjunto organizado de las actitudes de los otros hacia uno mismo (Mead, 1934. Pastor, et al, 2003).

A partir de la revisión de la literatura existente a finales de los años setenta autores como Shavelson, Hubner y Stanton, 1976, vieron la necesidad de elaborar una definición teórica y empírica del autoconcepto concluyendo de esta forma que el autoconcepto responde a las autopercepciones de una persona que se forman a partir de su experiencia y de sus interpretaciones del ambiente. Según estos autores el autoconcepto presentaría como características: a) esta organizado o estructurado, b) esta compuesto por múltiples dimensiones, c) es jerárquico, en cuya base se sitúan las percepciones de la conducta personal en situaciones específicas, en el medio de la jerarquía inferencias sobre el sí mismo en áreas como lo social, físico, académico y en la cima un autoconcepto global o general, d) el autoconcepto global es estable mientras que los componentes menores de la jerarquía son mas específicos de la situación y por ello menos estables, e) la multidimensionalidad del autoconcepto aumenta a lo largo del desarrollo y f) el autoconcepto recoge tanto los aspectos evaluativos como los descriptivos de la persona.

Además de estas características Garaigordobil (2003) identifica otras que han permanecido constantes en el estudio del autoconcepto: a) el autoconcepto se forma y desarrolla en interacción, aunque la valoración del otro constituye un aspecto importante para el autoconcepto, no es el único, ya que hay otros procesos internos

que influyen, b) la relevancia de este constructo para lograr la estructuración y felicidad personal, c) el autoconcepto se presenta como un mediador en los procesos de percepción, interpretación y evaluación del mundo y de sí mismo y d) su papel regulador de la conducta.

Actualmente permanecen vigentes en la literatura la gran mayoría de las características atribuidas clásicamente al autoconcepto, aunque cabe hacer notar que autores como Bedmar y Peterson (1996, citado en Gorostegui y Dörr, 2005), no consideran el efecto de las variables ambientales, salvo en las etapas más tempranas del desarrollo y centran el problema en factores psicológicos internos, tales como la retroalimentación intrapsíquica, las emociones, los factores afectivos relacionados y el *darse cuenta* de las valoraciones que acompañan cualquier conducta del individuo.

“El autoconcepto ha recibido diferentes denominaciones de acuerdo a los planteamientos de cada autor: self, noción de yo, concepto de sí mismo, autoconcepto, autoimagen, autoevaluación, autoestima, etc” (Shavelson y Bolus, 1982, citado en Dörr, 2005). Los términos autoconcepto y autoestima han sido usados en la literatura como sinónimos de forma indiscriminada, pero no necesariamente significan lo mismo (Dörr, 2005).

Para algunos autores el autoconcepto hace referencia a las autodescripciones y la autoestima a las autoevaluaciones (por ejemplo, Brinthaut y Edwin, 1992 citado en Pastor, et al, 2003), otros consideran que las autodescripciones y las autoevaluaciones no pueden separarse ya que en el momento de la autodescripción esta envuelta la autoevaluación, y por tanto, el autoconcepto recoge ambos matices (por ejemplo Greewald, Belleza y Banaji, 1988 citado en Pastor, et al, 2003). Otro de los autores que realiza aportaciones en este tema es Rosenberg, quien en 1979 realizó una diferenciación entre autoestima y autoconcepto, reconoció que los individuos realizan autoevaluaciones sobre las distintas áreas o facetas de su vida que se constituyen en su autoconcepto y además poseen un sentimiento general de valía como persona que tomaría la forma de su autoestima, este autor al igual que Shavelson considera que la evaluación global del autoconcepto correspondería a lo que él definió como autoestima (Pastor, et al, 2003).

Por su parte Susan Harter considera el autoconcepto como los juicios de competencia o suficiencia percibida en diferentes dominios (percepciones de adecuación sobre nuestro propio funcionamiento en diversos dominios de nuestra vida, reconociendo además la multidimensionalidad del mismo) y la autoestima o autovalía global como el sentido general de valía que tiene una persona, es decir, en que medida una persona se gusta a sí misma (Harter, 1985, 1988, 1999 citado en Pastor, et al, 2003).

Para otros autores el autoconcepto implicaría aspectos cognitivos, afectivos y conductuales, mientras que la autoestima conlleva un componente más autoevaluativo y se integra en el primero (Byrne, 1996, citado por Dörr, 2005). Como escribe Diez Atienza (2003 citado en Dörr, 2005) el autoconcepto se refiere a la imagen que el individuo tiene sobre sí mismo (una imagen que influye en su funcionamiento individual y su comportamiento social) mientras que la autoestima expresa la evaluación que el individuo hace de esa imagen.

Para propósitos de esta investigación se tomará en cuenta que la autoestima y el autoconcepto si bien son constructos diferentes puesto que el primero evalúa y el segundo describe son a su vez aspectos complementarios en la personalidad de los individuos.

Partiendo de estas consideraciones es pertinente incluir dentro de este apartado referentes importantes sobre autoestima.

Para Alcántara (1990) la autoestima es una actitud hacia uno mismo, como actitud es la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo. Es la disposición permanente según la cual nos enfrentamos con nosotros mismos. Es el sistema fundamental por el cual ordenamos nuestras experiencias refiriéndolas a nuestro "yo" personal, es adquirida y se genera como resultado de la historia de cada persona. Este autor describe los aspectos cognitivo, afectivo y conativo como componentes de la autoestima, los tres operan íntimamente correlacionados, de tal forma que al actuar sobre uno de ellos se produce una modificación en los otros.

El elemento afectivo encierra la valoración de lo que hay en cada persona de positivo y de negativo, implica sentimientos de lo agradable o desagradable.

El componente conductual significa tensión, intención y decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento consecuente y coherente.

El aspecto cognitivo indica idea, opinión, creencias, percepciones y procesamiento de la información, este componente hace referencia específica al autoconcepto definido como opinión que se tiene de la propia personalidad y sobre su conducta, este autor resalta que el autoconcepto ocupa un lugar privilegiado en la génesis, crecimiento y consolidación de la autoestima, constituyéndose de esta forma en la luz que dirige las dimensiones afectiva y conductual.

La definición de Piers (1984, citado por Gorostegui, 2005) sobre autoconcepto toma algunos elementos de la perspectiva fenomenológica que define el término como una configuración organizada de percepciones del sí mismo que puede ser concienciada. Teniendo en cuenta esto, Piers define el autoconcepto como un conjunto relativamente estable de actitudes descriptivas y también valorativas hacia el sí mismo. Estas autopercepciones dan origen a autovaloraciones (cogniciones) y sentimientos (afectos) que tienen efectos motivacionales sobre la conducta. Para estos autores el autoconcepto es relativamente estable, cualquiera sea la importancia que se le asigne en el desarrollo, no es algo que varíe con facilidad o en forma brusca. En los niños puede ser muy dependiente de la situación, pero se va estabilizando de manera progresiva a través del tiempo (Gorostegui y Dörr, 2005). Para los objetivos de este estudio esta última consideración cobra importancia, ya que precisamente uno de los propósitos principales es determinar como la situación del desplazamiento forzado puede adquirir algún tipo de efectos sobre el desarrollo del autoconcepto en los niños.

La definición de Piers toma en cuenta las percepciones, sentimientos y cogniciones que el sujeto tiene sobre si mismo, lo que permite observar la ubicación de estos autores frente a la autoestima y al autoconcepto como elementos complementarios que pueden ser interpretados desde un enfoque cognitivo, el cual plantea como hipótesis principal que “las percepciones de los eventos influyen sobre las emociones y los comportamientos de las personas” (Beck, 2000), esta conjunción de elementos permiten orientar el desarrollo de esta investigación hacia la elaboración de conclusiones y resultados que permitan tener una visión y valoración

completa y multidimensional del autoconcepto de la población estudiada, lo que a su vez guiara de una forma eficaz el planteamiento de un proceso interventivo que de respuesta a las necesidades específicas identificadas como prioritarias a partir del análisis de los 6 factores determinantes en el autoconcepto que son organizados por Piers y Harris en seis dimensiones: Conducta, Status Intelectual y Escolar, Apariencia y Atributos Personales, Popularidad, Ansiedad y Felicidad y Satisfacción.

Según Sanchis, Coves, Francés y López (2002) y Cardenal y Fierro (2003) las seis dimensiones mencionadas por Piers y Harris se describen como:

1. Autoconcepto conductual: Percepción de portarse de forma apropiada en diferentes tipos de situaciones; encierra el conjunto de conductas que el niño realiza en el colegio y en su casa.
2. Autoconcepto intelectual: Percepción de competencia en situaciones escolares o en situaciones en las que se aprenden cosas nuevas; se centra en el concepto que el niño tiene de sí mismo en aspectos de rendimiento académico, de su inteligencia y de la opinión que tienen sus compañeros sobre el en estos temas.
3. Autoconcepto físico: Percepción de apariencia y competencia física. Evalúa los juicios que el niño tiene sobre su cuerpo, rostro y aspecto físico en general.
4. Falta de ansiedad: Percepción de ausencia de problemas de tipo emocional. Intenta captar el estado de ánimo o equilibrio emocional general del niño en su vida diaria.
5. Autoconcepto social o popularidad: Percepción del éxito en las relaciones con los otros evaluando escenas típicas de los niños en el ambiente escolar.
6. Felicidad-satisfacción: Valora la autoestima, grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales. Encierra los sentimientos generales que el niño pueda tener sobre su bienestar personal y el grado en el que se encuentra feliz y dichoso en su vida diaria.

A partir de la idea de la multidimensionalidad del autoconcepto Piers y Harris elaboraron una escala de autoconcepto para niños, resultando ser de utilidad en diversos estudios, ya sea en su forma original o adaptada.

De acuerdo a Wylie (1979 citado por Oñate, 1989) la escala de autoconcepto infantil de Piers Harris es la herramienta de investigación más prometedora y válida, considerando seis factores empleados como subescalas en la investigación que implica sugerencia para el tratamiento y la intervención.

Según Cardenal y Fierro (2003) la escala de Piers y Harris (PH) permite un mejor análisis del autoconcepto al tomarlo como un constructo multidimensional, este instrumento se ha convertido en uno de los más difundidos y utilizados, la amplitud de las dimensiones que conforman la escala hace que esta se aproxime mucho a una escala global de autoinforme sobre personalidad.

Desarrollo del Autoconcepto Durante la Niñez

En el período de la lactancia comprendida entre 0 y 2 años, se presentan algunos procesos psicológicos básicos relacionados con el surgimiento de una conciencia del yo a partir de la cual es posible la elaboración del autoconcepto. Al respecto Piaget (1968 citado por Dörr, 2005) afirma que no hay espacialidad distinta de la del propio cuerpo, ni conciencia de un sentimiento del yo como agente causal de los acontecimientos. Para Piaget, no se trata ni siquiera de una imagen corporal, dado que la formación de ésta requiere de la capacidad representativa de la cual carece el niño del período sensorio motriz. Por lo tanto hay una indiferenciación entre sujeto y objeto, entre yo y no yo. Al final de esta etapa el niño empieza a adquirir la capacidad de representación que le permitirá crear un concepto de sí mismo. (Papalia, 2001)

En el periodo de la niñez temprana el niño al hablar de sí mismo lo hace en términos de sus comportamientos concretos, características externas como las físicas, sus preferencias, posesiones y miembros de la familia, en esta etapa se le dificulta diferenciar entre el yo real (lo que realmente es) y yo ideal (lo que le gustaría ser). Durante este periodo las relaciones de representación, es decir las conexiones lógicas entre partes de la imagen que tiene de sí mismo son evaluadas por el niño de forma dicotómica, asignando un concepto, por ejemplo de bueno o malo a su sí mismo (Papalia, 2001).

Desde los 4 años los niños expresan a través de su comportamiento un sentido de su propio valor, aunque los juicios que hacen acerca de si mismos son mas objetivos y expresados concientemente en la niñez intermedia. Según Piaget en esta etapa se refleja la capacidad cognitiva para formar sistemas de representación: autoconceptos amplios e inclusivos que integran diferentes aspectos del yo (Harter, 1998, citado por Papalia, 2001).

En la niñez intermedia los niños alcanzan la capacidad cognitiva que les permite formar sistemas de representación, es decir, según la teoría neopiagetiana, “autoconceptos amplios e inclusivos que integran diferentes aspectos del yo” (Harter, 1998 citado por Papalia, 2001), ahora con respecto a la etapa anterior los niños piensan su autoconcepto ya no en términos dicotómicos sino considerando diferentes aspectos del mismo, demuestran capacidad para diferenciar y comparar su yo real y su yo ideal (Papalia, 2001).

Según Broughton, (1978 citado en Dörr, 2005) durante la primera infancia, el yo es concebido estrictamente en términos físicos, mientras que en la niñez intermedia comienza a hacer una diferenciación entre mente y cuerpo. Este autor describe que el desarrollo del autoconcepto desde la infancia hasta la niñez tardía puede caracterizarse en un “mí físico” que comienza a desarrollarse en torno al autoreconocimiento de características y rasgos físicos y materiales que con el tiempo pierden importancia para dar paso a la inclusión de aspectos propiamente psicológicos en el autoconcepto. El “mí psicológico”, aparece como el conocimiento que el niño tiene de sus preferencias o aversiones. Al final de la infancia, el niño ya puede distinguir su experiencia subjetiva, psicológica, de su experiencia física, material. Es decir, la continuidad del Yo se basa en rasgos y características físicas que el niño reconoce como suyos, para posteriormente incorporar también atributos psicológicos.

L' Ecuyer presenta una descripción longitudinal del Yo según una serie de etapas, de las cuales las tres primeras corresponden a la infancia: a) la primera fase entre 0 y 2 años, en esta fase aparece el Yo a través de la formación de una imagen corporal; la percepción del Yo se deriva de la percepción del propio cuerpo. b) de 2 a 5 años, corresponde a la afirmación del Yo en esta etapa se consolida las bases

reales del autoconcepto gracias al uso de lenguaje, el uso del YO y el MI y de los efectos de la interacción social. c) entre 5 y 12 años, se produce la expansión del yo coincidiendo con las primeras experiencias escolares y la percepción y adaptación de nuevas formas de evaluar las competencias y aptitudes, así como el desarrollo de nuevos intereses (L' Ecuyer, 1981 citado en Oñate, 1989).

Factores que Influyen en la Formación del Autoconcepto

Harter, (1987, citado en Lefrançois, 2000) encuentra en sus estudios que las fuentes de apoyo mas importantes para los niños para determinar su autoconcepto son sus padres y compañeros de clase mas que los amigos y maestros.

La formación del autoconcepto se da fundamentalmente por la socialización entre el mundo de los padres y los iguales. En esta formación adquiere gran importancia los primeros años y se destacan como principales fuentes la familia y los amigos.

Según un análisis multidimensional del autoconcepto realizado por Musitu (1985 citado en Oñate,1989) teniendo en cuenta como factores la ansiedad, lo social, lo académico y el autocontrol resalta a lo largo de varios análisis considerando como variables el autoconcepto y los modelos de interacción paterno – filial que: el factor autocontrol es el más afectado por las variables disciplinares de los padres, la dimensión académica y social ponen de manifiesto la importancia de las actitudes y conductas de los padres para con los hijos por otra parte se encuentra una menor relación entre la disciplina parental y la variables ansiedad la cual se relaciona con la coerción verbal y física y las privaciones de algún tipo como castigo.

Este mismo autor señala que la interacción paterno – filial basada en el apoyo, favorece considerablemente el desarrollo del autoconcepto del hijo, ya que le permite desarrollar una autorealidad razonable y a la vez ser aceptado, creativo y autocontrolado. Sin embargo, las relaciones coercitivas y las muy permisivas provocan resentimiento y distanciamiento. Tanto los estilos de coerción como de permisividad, el primero por supresión y el segundo por indulgencia, no permiten que el niño adquiriera un conocimiento real y una experiencia que le permita adaptarse al mundo exterior de acuerdo con las normas y exigencias del mismo (Oñate, 1989).

Otro de los factores determinantes en la formación del autoconcepto es la relación que establece un niño con su grupo de pares dado que entre ellos desarrollan una

imagen de lo inteligentes, atléticos y agradables que son. Tanto la competencia como los secretos compartidos construyen el concepto de sí mismos. La amistad parece ayudar a los niños a sentirse bien respecto a sí mismos pero también es probable que los niños que se sienten bien consigo mismos tengan mayor facilidad para hacer amigos (Papalia, 2001).

En una investigación llevada a cabo por Susan Harter (1993) se encontró que durante la niñez intermedia la popularidad es un aspecto importante que influye considerablemente en la autoestima y el autoconcepto de los niños, puesto que la opinión de su pares es relevante para ellos (Papalia, 2001).

Al final de la niñez intermedia la apariencia física adquiere gran importancia en la formación del autoconcepto puesto que en esta etapa los niños y niñas empiezan a manifestar los cambios propios de la pubertad, sobretodo en las niñas quienes acumulan mayor cantidad de tejido adiposo que los varones, lo cual influye en su apariencia física y teniendo en cuenta los estándares culturales de belleza las niñas se perciben como inadecuadas frente al patrón social establecido influyendo de forma negativa en la estructuración de su autoconcepto (Papalia, 2001).

Por otra parte autores como Hargreaves (1977 citado en Oñate, 1989) resaltan que en la formación del autoconcepto el desempeño académico de los estudiantes puede influir, este autor describe que los alumnos con bajo rendimiento escolar parecen más inestables en su autoimagen mientras que quienes presentan un rendimiento escolar alto manifiestan mayor estabilidad en esta faceta de su personalidad. En este contexto el profesor juega un papel muy importante dado que si este manifiesta expresiones de cariño y empatía puede llegar a mejorar las calificaciones de los estudiantes con bajo rendimiento académico y más aun si se tiene en cuenta que el maestro puede ser una persona especialmente significativa para el individuo (Oñate, 1989).

La conducta y actitudes de los demás tienen un sentido específico para cada sujeto en su propio contexto, es así como las respuestas de otros hacia el individuo serán importantes en cuanto a la determinación de cómo el individuo se percibirá a sí mismo; esta percepción influirá en su autoconcepto, el cual a su vez guiará su conducta (Oñate, 1989).

El componente evaluativo reúne juicios sobre sí mismo que el niño va acumulando a partir de varias fuentes de valoración. Algunos de esos juicios pueden provenir de "otros" significativos que él va internalizando: valores, normas, nociones de lo que es socialmente aceptable, etc. (Milicic & Gorostegui, 1993, citado en Gorostegui y Dörr, 2005). Los cambios culturales respecto de lo que se espera o valora en relación al género, impactan en el autoconcepto infantil, en cuanto el niño se autopercebe respondiendo bien a los cánones sociales o como deficitario en relación a lo socialmente valorado. Como una función del desarrollo, la autovaloración se va tornando cada vez más autónoma y los juicios valorativos comienzan a ser menos dependientes de los otros. Una tercera fuente de valoración (además de los otros significativos y lo socialmente valorado) está constituida por la forma en que el niño se compara con su grupo de pares: hermanos, compañeros de curso, etc. (Gorostegui y Dörr, 2005).

En el caso específico de los niños en situación de desplazamiento existe por parte de la población receptora actitudes discriminatorias, excluyentes y peyorativas que en un momento dado pueden ser percibidas por los niños e influir negativamente en su autoconcepto.

Frente a esto es relevante anotar que un niño desarrolla el conocimiento de sí mismo, desde su infancia y bajo muchas condiciones, con base en a las descripciones que hacen muchas personas acerca de él, de su cuerpo, su comportamiento social y su lenguaje (Oñate, 1989) circunstancias que se ven afectadas por los prejuicios que desencadena el ser desplazado.

Otros de los factores importantes que influyen en la formación del autoconcepto es el nivel socioeconómico al que pertenece una persona; en una reciente investigación denominada "Estudio comparativo de autoconcepto en niños de diferente nivel socioeconómico" desarrollada por Dörr señala que en los niveles socioeconómico alto y medio los niños presentan niveles de autoconcepto altos, mientras que en el nivel socioeconómico bajo el autoconcepto tiende a ser menor que en los otros niveles, "con respecto al nivel socioeconómico bajo, es el grupo que obtiene puntajes mas bajos en la escala total, lo cual muestra una clara correlación entre autoconcepto y nivel socioeconómico" (Dörr, 2005); además a partir de la revisión

bibliográfica realizada por esta autora de investigaciones previas abordando esta misma temática, autores como el grupo PENTA de la Universidad Católica (2003), Milicic y Gorostegui (1993), Perez, Fuentes y Trufello (1998) concluyen que la pobreza afecta de forma negativa el concepto que se tenga de sí mismo.

Desarrollo Durante la Niñez Intermedia

La niñez intermedia es la etapa del "niño productor". Sus actividades se centran en aprender las habilidades de la vida diaria, especialmente las del trabajo escolar. Espera tener éxito en su aprendizaje y proyectar una imagen positiva y de triunfador. Desea tener amigos íntimos y ser objeto de la aceptación y aprobación de sus pares. Desarrolla tareas individuales y colectivas. Gradualmente, los pares van cobrando una importancia cada vez mayor en su vida. Si no logra éxito en las empresas comunes, se siente inferior y se vuelve extremadamente susceptible a sus limitaciones. Si los cuidadores, maestros y amigos se burlan o le demuestran que es incapaz, se sentirá inseguro, y comenzará a dudar sobre sus merecimientos de afecto y sobre sus posibilidades de tener éxito en la vida. La sobrevaloración de los fracasos puede afectar la autoestima y aminorar el deseo de avanzar (OPS, 1998).

Aspectos conductuales

Según el modelo de evaluación de autoconcepto de Piers Harris los aspectos conductuales hacen referencia los comportamientos apropiados que el niño realiza en diferentes tipos de situaciones (Piers y Harris, 1979 citado en Sanchis et al, 2002).

La teoría del aprendizaje social o social cognitiva sostiene que los niños, aprenden comportamientos sociales observando e imitando modelos, los teóricos de esta corriente reconocen la importancia de la cognición, consideran que las respuestas cognitivas a las percepciones, más que las respuestas automáticas al refuerzo o al castigo, son primordiales en el desarrollo (Papalia, 2001).

En la teoría del aprendizaje social son importantes la observación y la imitación de modelos. De acuerdo con los planteamientos de esta teoría, la imitación de modelos es el elemento más importante del aprendizaje del idioma por parte de los niños, su manejo de la agresión, el desarrollo de su sentido moral y la asimilación de los comportamientos propios de su género; sin embargo, el aprendizaje observacional

puede ocurrir incluso si el niño no imita el comportamiento observado (Papalia, 2001).

Los niños impulsan su propio aprendizaje social escogiendo los modelos a imitar, esta elección esta mediada por las características del modelo, del niño y del entorno, de esta forma es probable que el niño escoja a un progenitor antes que al otro o en lugar de ellos a otro adulto como el profesor, un personaje de la televisión, un deportista e incluso a un compañero a quien admira (Papalia, 2001).

De esta forma los niños adquieren muchas de sus respuestas observando las acciones de otros; además de influir en sus hijos a través de las recompensas y los castigos, los padres son también los modelos de conducta ya sea positiva o negativa que los niños observan e imitan con la mayor frecuencia. La socialización del niño se alcanza, en parte, a través de tal imitación. Es probable que el proceso de aprendizaje a través de la observación se vea incrementado por el reforzamiento parental de las respuestas correctas y el castigo de las incorrectas (Musen, Conger, Kagan, 2000).

Según evidencias experimentales los niños tienden a imitar comportamientos observados en los progenitores del mismo género puesto que desde edades muy tempranas los niños observan que conductas son apropiadas para su género de acuerdo a un previo reforzamiento social directo y vicario (Carver y Scheier, 1997).

Los modelos que tienden a imitar los niños se clasifican en modelos reales y simbólicos; los modelos reales son figuras como los adultos y otros niños mientras que los modelos simbólicos están dados por figuras de televisión, películas, revistas, libros y medios afines (Carver y Scheier, 1997).

El comportamiento específico imitado por los niños depende de lo que ellos perciban como valioso en su cultura (Papalia, 2001), puesto que hay conductas que se ven aprobadas y reforzadas en un determinado contexto y medio social, pero que podrían considerarse inadecuadas en un contexto diferente.

El juicio de si una conducta es consistente o no con la autoimagen, ayuda a configurar las nuevas experiencias conductuales. Juicios relativos al éxito o fracaso de una acción particular, o afectos relacionados con sus resultados, sirven a una

función motivacional en cuanto a la probabilidad de su realización (Bandura, 1984, citado en Gorostegui y Dörr, 2005).

Los factores cognitivos tales como las capacidades para prestar atención y organizar mentalmente la información sensorial, afectan la manera como las personas incorporan el comportamiento observado al suyo propio, es así como los procesos cognitivos trabajan cuando las personas observan los modelos, aprenden fragmentos de comportamientos y los reúnen mentalmente en nuevos y complejos patrones de comportamiento. La capacidad que tienen los niños en desarrollo para utilizar los símbolos mentales que representen el comportamiento de un modelo, les permite formar estándares para juzgar su propio comportamiento (Papalia, 2001).

Aspectos cognitivos e intelectuales

De acuerdo al modelo de evaluación de autoconcepto de Piers Harris los aspectos cognitivos e intelectuales hacen referencia al desarrollo de competencias y habilidades necesarias para la ejecución de actividades escolares o situaciones en las que el niño aprende cosas nuevas (Piers y Harris, 1979 citado en Sanchis et al, 2002).

Jean Piaget es el gestor de la teoría genética, a partir de sus estudios este autor generó una teoría del desarrollo cognitivo del niño, la cual integra además una concepción de la naturaleza y características del aprendizaje (Arancibia, 1999)

Después del periodo sensoriomotor y de 2 subperiodos preoperacionales los niños llegan a la etapa de operaciones concretas que comprende desde los 7 a los 11 años. Su característica principal es el acceder al conocimiento desde objetos concretos pasando a términos simbólicos. En esta etapa dominan la mayoría de los principios de conservación, usando correctamente las operaciones mentales sobre objetos concretos. Así mismo usan las operaciones para formar mapas mentales de su entorno. No obstante, sólo están empezando a formar operaciones sobre conceptos abstractos, por lo que su proceso de razonamiento difiere del de otros niños mayores y del de los adultos (Worchel, 1998)

Según Piaget, aproximadamente a los 7 años de edad los niños ingresan a la etapa de las operaciones concretas, cuando pueden utilizar las reflexiones mentales para solucionar problemas concretos (reales). Los niños pueden ahora pensar

lógicamente puesto que pueden tener en cuenta múltiples aspectos de una situación. Sin embargo, aún están limitados a pensar acerca de las situaciones reales en el .aquí y el ahora. (Papalia, 2001)

Los niños en la etapa de las operaciones concretas pueden realizar muchas tareas a un nivel muy superior del correspondiente a la etapa preoperacional. Poseen una mejor comprensión de los conceptos espaciales, de la causalidad, de la categorización, de la conservación y del número. (Papalia, 2001)

La conservación se refiere al hecho de que los aspectos cualitativos de los objetos no cambian a menos que se haya agregado o sustraído algo de ellos pese a otras modificaciones de los objetos (Lefrançois, 2000). Al solucionar diversos tipos de problema de conservación los niños en la etapa de las operaciones concretas pueden elaborar mentalmente sus respuestas; no precisan medir o pesar los objetos. (Papalia, 2001)

La importancia de la adquisición de la conservación no es tanto que los niños ya no sigan engañados por un problema, sino más bien que ahora han aprendido algunas reglas lógicas básicas que se evidencian en muchos de sus pensamientos, las tres reglas de lógica que se descubren o inventan durante este período son particularmente importantes: identidad, reversibilidad y compensación (Lefrançois, 2000).

La categorización de acuerdo con Piaget, los niños en las etapas de las operaciones concretas utilizan el razonamiento inductivo. Partiendo de observaciones acerca de los miembros particulares de una clase de personas, animales, objetos o eventos, pueden obtener conclusiones generales respecto a la clase en su totalidad. El razonamiento deductivo, el cual Piaget pensó que no se desarrolla hasta la adolescencia, es primordial para la lógica formal. El razonamiento deductivo comienza con un enunciado general relacionado con una clase y aplicado a miembros particulares de la misma. Si la premisa es válida para toda la clase y el razonamiento es firme, entonces la conclusión debe ser cierta.

El juicio acerca de la causa y el efecto mejora durante la niñez intermedia. En apariencia, advertir cuales variables producen un efecto no se relaciona con reconocer cuales no. Al parecer, estos dos procesos mentales se desarrollan

separadamente a medida que la experiencia permite a los niños revisar sus teorías intuitivas acerca de cómo funcionan las cosas (Amsel, Goodman, Savoie y Clark, 1996 citado por Papalia 2001).

Aspectos Físicos

Según el modelo de evaluación de autoconcepto de Piers Harris los aspectos físicos hacen referencia a la apariencia y competencia física (Piers y Harris, 1979 citado en Sanchis et al, 2002).

Durante la niñez intermedia el aumento de peso y estatura presentan una reducción en comparación al ritmo acelerado de la niñez temprana; las niñas comienzan un crecimiento repentino, de esta forma resultan mas altas y pesadas que los niños de su edad, esto sucede hasta los 12 o 13 años, edad en que los niños empiezan su crecimiento repentino y las superan (Papalia, 2001).

La tendencia que se puede observar en las niñas a ser más altas empezando aproximadamente el quinto año se debe a la llegada del período de la pubertad, en este caso las niñas maduran más rápidamente que los niños presentando un crecimiento más rápido dos años antes (Tanner, 1970 citado por Biehler, 1980).

La superación de las niñas en crecimiento físico durante la edad prepuber les permite desempeñarse con mayor satisfacción en actividades deportivas y de competencia, superando en triunfos a los niños, es así como una niña de 11 años que madura rápidamente puede encontrarse con una ventaja de dos años en relación a sus compañeros en cuanto a desarrollo físico y debido a su madurez avanzada puede sobrepasar a muchos niños de la misma edad en acciones deportivas (Biehler, 1980).

Tanner (1972, citado por Biehler, 1980) afirma que hasta la adolescencia, las niñas y los niños tienen una fuerza igual y que entre los doce y medio y los trece años y medio, las niñas en promedio presentan músculos mayores que los niños de la misma edad, pero después de unos años los músculos del cuerpo del niño promedio son más grandes, al igual que órganos como el corazón y los pulmones.

En general en esta etapa las capacidades motrices continúan progresando, los niños son cada vez más fuertes, rápidos y mas coordinados ponen a prueba sus cuerpos y aprenden nuevas habilidades. La desigualdad entre los géneros se debe

en parte al creciente tamaño y fuerza de los niños y a la mayor contextura de las niñas, aunque gran parte de la misma se debe a diversas experiencias y expectativas culturales, a los diferentes niveles de entrenamiento y a los diferentes grados de participación (Papalia, 2001).

Aspectos emocionales

Según el modelo de evaluación de autoconcepto de Piers Harris los aspectos emocionales hacen referencia al estado de ánimo o equilibrio emocional que el niño despliega en su vida diaria (Cardenal y Fierro, 2003).

A los 7 u 8 años, los niños característicamente han internalizado la vergüenza y el orgullo. “Estas emociones, que dependen del conocimiento de las implicaciones de sus acciones y de la clase de socialización recibida por los niños, afectan su opinión respecto a sí mismos” (Harter, 1993, 1996, citado por Papalia, 2001). Los niños “a medida que crecen, son más conscientes de sus propios sentimientos y de los de las demás personas. Pueden controlar mejor su expresión emocional en las situaciones sociales y responder a la ansiedad emocional de los otros” (Saarni, Mumme y Campos, 1998, citado por Papalia, 2001).

Un aspecto del crecimiento emocional consiste en el control de las emociones negativas. Los niños comprenden lo que les causa enfado, miedo o tristeza y cómo otras personas reaccionan ante estas emociones y en base a estos moldean su comportamiento. Ellos asimilan la diferencia entre sentir una emoción y expresarla. (Rotenberg Eisenberg, 1997, citado por Papalia, 2001).

Cuando los niños contienen las emociones generalmente lo hacen como un mecanismo de autoprotección, para evitar el ridículo, el rechazo o evitar el disgusto de otra persona. “Los niños de quinto grado son más conscientes que los de primero de las “reglas” sociales respecto a exteriorizar la emoción. Las niñas están más dispuestas que los niños a manifestar tristeza o dolor y tienden más a esperar respaldo emocional” (Zeman y Garber, 1996, citado por Papalia, 2001). “Los niños cuyas madres los animan a expresar sus sentimientos constructivamente y los ayudan a enfocarse en solucionar la raíz del problema suelen desenvolverse con mayor eficiencia y tener mejores habilidades sociales que aquellos cuyas madres

menosprecian sus sentimientos minimizando la gravedad de la situación” (Eisenberg, Fabes y Murphy, 1996, citado por Papalia, 2001).

Los niños más pequeños demuestran empatía, que consiste en comprender lo que otra persona está sintiendo, en la niñez intermedia esta capacidad aumenta y los niños propenden más al comportamiento prosocial. Este último es señal de una adaptación positiva. “Los niños prosociales suelen actuar en forma correcta en situaciones sociales, carecer relativamente de emociones negativas y afrontar de manera constructiva los problemas” (Eisenberg, 1996, citado por Lefrançois, 2000).

Al respecto Selman (1980, citado por Lefrançois, 2000) describe cinco etapas en la capacidad de los niños para adoptar el punto de vista de los demás (toma de perspectiva); a) egocéntrica comprendida hasta los seis años, no se dan cuenta de que puede haber otros puntos de vista; b) de información social que va de los 6 a 8 años, están conscientes de que existen otros puntos de vista pero no los comprenden; c) introspectiva de los 8 a 10, empiezan a inferir las puntos de vista de los demás; d) mutua de los 10 a 12 años; son capaces de cambiar de perspectivas; e) social y convencional entre los 12 a 15 en adelante, pueden analizar las perspectivas en términos abstractos.

En la etapa final de la infancia aparece el nivel más avanzado de empatía, a medida que los chicos son capaces de comprender la aflicción más allá de la situación inmediata, y de ver que la condición de alguien en la vida puede ser una fuente de aflicción crónica. En este punto, pueden compadecerse del aprieto que sufre todo el grupo, como los pobres, los oprimidos o los marginados. En la adolescencia, esa comprensión puede reforzar convicciones morales centrales en el deseo de aliviar los infortunios y la injusticia (Goleman, 1996).

Aspectos Sociales

Siguiendo el modelo de evaluación de autoconcepto de Piers Harris los aspectos sociales hacen referencia a las relaciones que el niño establece con los otros que hacen parte de su contexto (Piers y Harris, 1979 citado en Sanchis et al, 2002).

Los niños en edad escolar pasan más tiempo lejos de su hogar que cuando eran menores y son menos cercanos a sus padres (Hofferth, 1998, citado por Papalia, 2001). Actualmente los diferentes miembros de las familias distribuyen su tiempo en

varias ocupaciones, lo cual implica un acelerado ritmo de vida que dificulta un proceso adecuado de interacción entre los padres y sus hijos. (Papalia, 2001)

La dinámica y estructura familiar se ve afectada por las condiciones de su entorno, por lo tanto dichas condiciones inciden en la forma del entorno familiar y en el desarrollo de los niños. (Papalia, 2001).

En la infancia y la niñez intermedia, los padres han sido tradicionalmente el centro de la vida de los niños; aunque a medida que aumenta el número de los que asisten a las guarderías, la importancia de los grupos de compañeros durante el periodo preescolar ha aumentado significativamente en décadas recientes. Al principio de la niñez media, los compañeros revisten una importancia enorme y a medida que cambian los intereses y las lealtades de los niños hacia los compañeros, se presentan cambios importantes en la manera en que aquéllos interactúan y se someten a sus padres (Lefrançois, 2000).

Fuera de la familia, dicen Asp y Garbarino (1988, citado por Lefrançois, 2000), la escuela es el principal medio de socialización de un niño, en este medio los niños aprenden nuevas reglas y adoptan nuevas funciones. En los términos de Bronfenbrenner, el paso del hogar a la escuela es ir del microsistema de la familia al de los profesores y compañeros. “Los niños adquieren las habilidades esenciales del lenguaje y cognitivas en las escuelas, así como las destrezas sociales y la personalidad pública que los caracterizará a lo largo de su vida” (Lefrançois, 2000).

El grupo de pares es cada vez más importante durante la niñez intermedia, generalmente están compuestos por niños similares en edad, sexo, etnicidad y condiciones socioeconómicas y que residen cerca unos de otros o asisten al mismo colegio. El grupo de pares ayuda a los niños a desarrollar las habilidades sociales, les permite probar y adoptar valores independientemente de sus progenitores, les concede un sentido de pertenencia y les ayuda a desarrollar su autoconcepto. Un efecto negativo de este hecho es que favorecen la conformidad; otro es el reforzamiento del prejuicio hacia los extraños. La popularidad influye sobre la autoestima y la adaptación futura. Los niños populares suelen tener buenas capacidades cognitivas y habilidades sociales. Los comportamientos que afectan la popularidad pueden derivarse de las relaciones familiares y los valores

culturales. La intimidad y la estabilidad de las relaciones aumentan durante la niñez intermedia. Los niños generalmente tienen más amigos mientras las niñas entablan amistades más estrechas (Papalia, 2001).

Es así como, para muchos niños, el suceso más emocionante y significativo de sus vidas infantiles tiene lugar el día en que ingresan en la escuela primaria. Un niño que ha asistido a un centro preescolar aunque ya ha tenido algún tipo de experiencia escolar, hechos como la separación de la familia y las exigencias del programa académico al que se espera que el niño dedique cinco a seis horas diarias al dominio de materias de primer año, cobran gran importancia en esta etapa (Biehler, 1980).

El proceso de socialización que empezó en cuanto el niño pudo caminar, hablar e intervenir en asuntos, cobra un significado especial durante los primeros años de escuela, en este contexto el niño tiene que respetar a la autoridad y aprender formas aceptadas de conducta en grupo, con el propósito de adaptarse a las demandas de la rutina escolar y establecer relaciones positivas con los compañeros. Aunque los niños pueden aprender muchos aspectos de la conducta social por la interacción con los compañeros, la forma en que los padres establecen y mantienen el control de la conducta infantil se convierte en el determinante principal de las reacciones a la autoridad (Biehler, 1980).

De acuerdo a esto se puede afirmar que el grupo de pares adquiere gran importancia durante esta etapa de la vida ya que permite a los niños desarrollar las capacidades y habilidades que contribuirán al fortalecimiento de su autoconcepto en la medida en que estas se vean reforzadas. Por otra parte en el caso de los niños que se encuentran en situación de desplazamiento, el contexto escolar puede convertirse en una fuente importante de apoyo y afecto.

Autoestima en la Niñez Intermedia

Según el modelo de evaluación de autoconcepto de Piers Harris los aspectos relacionados con la autoestima están mediados por el grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales (Piers y Harris, 1979 citado en Sanchis et al, 2002).

El crecimiento cognitivo que ocurre durante la niñez intermedia permite a los niños desarrollar conceptos más complejos sobre sí mismos y aumentar su comprensión y control emocional (Papalia, 2001)

Para Clemen y Bean (1996) la autoestima o lo que un niño siente por sí mismo está relacionado con el conocimiento propio o lo que un niño piensa de sí mismo, por ello el niño se siente obligado a actuar de manera que pueda expresar las dos cosas, para estos autores hay tres motores que determinan el comportamiento que a su vez procede de lo que se piensa y de lo que se siente por uno mismo: a) el niño actúa para obtener una mayor satisfacción y creerse mejor, b) el niño actúa para confirmar la imagen o la idea que los demás y el mismo, tienen de él, c) el niño actúa para ser coherente con la imagen que tiene de sí, por mucho que cambien las circunstancias.

Para estos autores; además, la autoestima es un sentimiento que surge de la sensación de satisfacción que experimenta un niño cuando en su vida se ha dado ciertas condiciones. La primera de ellas es la vinculación resultado de la satisfacción que obtiene el niño cuando establece vínculos importantes para él y que los demás reconocen como igualmente importantes. La segunda es la singularidad que surge del conocimiento y respeto que el niño siente por las cualidades o atributos que le hacen especial o diferente, aspectos que son respetados y aprobados por los demás. La tercera la constituye el poder, resultado de la disposición del niño de medios, oportunidades y capacidades para modificar las circunstancias de su vida de manera significativa. Como cuarta condición están las pautas que reflejen la habilidad del niño para referirse a los ejemplos humanos, filosóficos y prácticos adecuados sobre los que pueda establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y exigencias personales.

Según la investigación de Susan Harter (1993, citado por Papalia, 2001), “la autoestima o valor propio global, se deriva principalmente del respaldo social como también de la autoevaluación del niño”.

La autoestima es importante en el desarrollo psicológico, la felicidad personal y el funcionamiento eficaz tanto en niños como en adultos. Los términos autoestima o concepto de sí se utilizan para dar nombre a los juicios que las personas hacen acerca de sí mismas y a las actitudes que adoptan respecto de sí mismas. Los niños

con conceptos elevados sobre mismos ven las tareas y a otras personas con la expectativa de tener éxito y de ser bien recibidos, siguen sus propios juicios, expresan sus opiniones y se atreven a considerar ideas novedosas, a diferencia de ellos, los niños que carecen de confianza en sí mismos demuestran mayor tendencia a mostrarse temerosos de expresar ideas poco comunes y evitan llamar la atención (Musen, Conger y Kagan, 1996).

MÉTODO

El estudio se inscribe en el paradigma cuantitativo y se propone como una investigación no experimental con un diseño transaccional de tipo descriptivo.

Según Hernández, Fernández y Baptista (1998) los diseños transaccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables, en este caso el estudio es de este tipo dado que pretende mostrar el panorama del autoconcepto por medio de la medición del estado actual de esta variable en una población conformada por niños y niñas en condición de desplazamiento y otro grupo de niños que no presentan esta situación, entre los 7 y 12 años de edad pertenecientes a los Círculos Educativos. Las hipótesis se plantean como hipótesis de diferencia de grupos, puesto que pretende establecer diferencias en las puntuaciones de los grupos evaluados.

Población

La población esta conformada por niños desplazados por la violencia y niños en situación de vulnerabilidad, pertenecientes a los Círculos Educativos. Este proyecto es desarrollado por la Universidad de Nariño a través del PIFIL, en convenio con el Consejo Noruego, el cual busca responder a las demandas educativas y sociales de la población infantil vulnerable, esta dirigido a niños en edad preescolar y primaria pertenecientes a las comunas tres, cinco, ocho y diez de la ciudad de Pasto.

Muestra

La muestra esta conformada por 88 niños y niñas entre 7 y 12 años, de los cuales 59 pertenecen al proyecto Círculos Educativos de la ciudad de Pasto, y los 29 restantes pertenecen a una institución educativa publica de la ciudad de Pasto, del total de esta población 46 niños se encuentran en situación de desplazamiento y 42 son población receptora que comparte características sociodemográficas similares excepto la situación de desplazamiento, el proyecto Círculos Educativos además de incluir población infantil en condición de desplazamiento extiende su labor a población receptora vulnerable. De acuerdo a los coordinadores del proyecto Círculos Educativos las poblaciones que actualmente hacen parte del programa son las que mayor número de niños desplazados concentra y las que más demandan

atención en aspectos educativos y sociales, entre otros, debido a su situación vulnerable.

Tabla 1.

Características de la población

Condición	Edad	Genero	
		Masculino	Femenino
Niños en situación de desplazamiento	7-9 años	8	13
	10-12 años	12	13
Niños receptores	7-9 años	16	8
	10-12 años	9	9

Tipo de Muestra

El tipo de muestra con el que se desarrollará este estudio es el entendido como no probabilística deliberado de acuerdo con Buendía (1998) este consiste en seleccionar la muestra de forma deliberada por que los sujetos poseen las características necesarias para la investigación, en este caso se requiere que la población sea infantil y se encuentre en situación de desplazamiento forzado por la violencia, condición que cumplen los niños pertenecientes al proyecto Círculos Educativos de la ciudad de Pasto.

Variables

Las variables que se tendrán en cuenta en el desarrollo de esta investigación son:

Autoconcepto: percepción y pensamientos que la persona tiene de sí mismo.

Niños en condición de desplazamiento forzado: niños en edades entre los 7 y 12 que se han visto obligados a salir de su lugar de residencia habitual por motivos relacionados con violencia o conflicto armado.

Niños que no cumplen la condición de desplazamiento forzado: niños en edades entre 7 y 12 años que no se han visto cometidos a circunstancias relacionadas con

violencia y conflicto armado que los haya obligado a abandonar su lugar habitual de residencia.

Genero: condición orgánica femenina o masculina de la población estudiada.

Edad: tiempo que ha vivido una persona.

Hipótesis

H1: El nivel del autoconcepto de los niños en situación de desplazamiento forzado es más bajo que el nivel del autoconcepto de los niños que no cumplen esta condición.

H2: El nivel del autoconcepto de los niños en situación de desplazamiento forzado es más alto que el nivel del autoconcepto de los niños que no cumplen esta condición.

H0: El nivel del autoconcepto de los niños en situación de desplazamiento forzado es igual que el nivel del autoconcepto de los niños que no cumplen esta condición.

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en siete fases:

En una primera fase se realizó un acercamiento con el propósito de obtener los elementos que permitieron elaborar un marco contextual de la población.

La segunda fase estuvo comprendida por el proceso de validación y confiabilidad del cuestionario de autoconcepto de Piers Harris que se realizó en tres pasos: Comprensión: este proceso buscó a través de la lectura de los ítems por parte de un grupo equivalente de niños identificar las afirmaciones que requerían de una adaptación al lenguaje de la población objeto de estudio. Para propósitos de esta investigación este proceso se llevó a cabo con un grupo de 10 niños quienes realizaron la lectura de los ítems teniendo en cuenta una previa instrucción en la cual se les solicitaba dar a conocer aquellos términos, frases o palabras que les resultará de difícil comprensión o entendimiento. A partir de este procedimiento se realizaron los ajustes necesarios en la redacción de la prueba (ver anexo A).

Evaluación interjueces: la cual buscó determinar la exactitud con la que la prueba mide lo que tiene que medir; una vez realizadas las adaptaciones al lenguaje se continuó con el proceso de validación del cuestionario, este se llevó a cabo a través de la valoración de la escala por parte de jueces quienes tuvieron en cuenta la

adecuada adaptación, la pertinencia, la coherencia y la suficiencia de los ítems, dando como principal resultado de este proceso la revisión y adaptación de algunos ítems en cuanto a redacción (ver anexo B).

Confiabilidad: la cual se refiere al grado de consistencia de una medición; según el Teorema de Limite Central para llevar a cabo este proceso es valido hacer una aplicación a una población de mínimo 30 personas, en este caso a niños que presentan iguales características a la población de estudio. Este proceso se llevó a cabo a través del método de las mitades que consiste en dividir la prueba en dos mitades equivalentes, esta división se hizo distribuyendo los reactivos de número impar en una de las formas y pares en la otra, obteniendo calificaciones separadas para cada una; la correlación entre estos dos resultados proporciona una estimación de la confiabilidad (Brown, 1980). En este caso considerando que la prueba se divide en subescalas, la distribución de los ítems se hizo de tal forma que cada subescala evaluada quedó representada equitativamente en cada mitad. Según el procedimiento mencionado la confiabilidad del instrumento es de 86%, es decir que la confiabilidad es alta (Coolican, 1997), (ver anexo C).

En la tercera fase se abordó la etapa de recolección de datos, esto se hizo a través de la aplicación del cuestionario de autoconcepto de Piers y Harris previamente validado.

En la cuarta fase se realizó la sistematización de la información.

En la quinta fase se realizó el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a partir de la fase anterior, se utilizó el programa estadístico SPSS 13, y se aplicó la prueba estadística ANOVA de un factor.

En la sexta fase se realizó el proceso de elaboración de discusión, conclusiones y recomendaciones.

En la séptima fase se llevó a cabo el proceso de diseño de una propuesta de intervención sobre autoconcepto.

Técnicas de Recolección de Información

Escala de Evaluación de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris (P.H) (ver anexo D).

El test original de Piers-Harris es una escala de autorreporte ampliamente utilizada y difundida en Estados Unidos desde su primera publicación en 1967 y su posterior edición revisada en 1984.

Esta escala ha sido adaptada en diferentes regiones del mundo entre ellas se encuentran la adaptación para Chile realizada en 1992 por Maria Gorostegui, en Argentina se encuentra la adaptación realizada por Maria Casullos en 1990, en Puerto Rico Roselló realizó la adaptación de esta escala en 1991, todas estas adaptaciones conservan el carácter multidimensional de la escala original.

Para el presente estudio se utilizará la traducción y adaptación realizada para España por Fierro y Cardenal en 1989. Esta escala consta de 80 ítems que deben ser respondidos marcando SI o NO frente a cada afirmación y puede ser administrada tanto en forma individual como en grupos.

Los ítems son puntuados en dirección positiva o negativa para reflejar la dimensión autoevaluativa. Un alto puntaje en la Escala sugiere una autoevaluación positiva, mientras un puntaje bajo, sugiere una autoevaluación negativa.

La Escala P-H proporciona un resultado global, y resultados para seis sub-escalas, que corresponden a dimensiones más específicas del autoconcepto.

A mayor puntuación total, mayor el autoconcepto positivo del/la niño/a (Piers, 1972, citado en Roselló y Berrios, 2004)

Los valores promedios comprendidos entre los percentiles 5 y 35 se los considera con un nivel bajo de autoconcepto, aquellos sujetos que obtienen puntajes entre los percentiles 40 y 60 indican niveles medios en el factor y los que puntúan entre percentiles 65 y 99 con un nivel alto.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La recolección de información se realizó a través de la aplicación de la escala de autoconcepto para niños Piers Harris, las puntuaciones directas obtenidas en cada subescala se transforman en puntuaciones centiles a partir de las cuales se asigna el nivel alto, medio o bajo de autoconcepto correspondiente a cada puntuación, además se presenta la media obtenida a partir de los puntajes directos para cada una de las subescalas, las cuales se encuentran en las tablas 34 y 35.

La prueba aplicada permite asignar puntuaciones discriminando a la población según 2 grupos etareos: de 7 a 9 años y de 10 a 12 años, por ello la información se presenta teniendo en cuenta esta división; además para los propósitos de esta investigación en la presentación y el análisis de los resultados se tendrá en cuenta la condición de la población: niños en situación de desplazamiento (NSD) y niños que no cumplen con la situación de desplazamiento o niños receptores (NR). Además se analiza la información de acuerdo con la variable género. Se hace una descripción de la información teniendo en cuenta los niveles puntuados en cada dimensión las cuales son definidas por Piers (citado por Sanchis, Coves, Freances y Lopez, 2002. y Cardenal y Fierro, 2003) como:

1. Autoconcepto conductual: Percepción de portarse de forma apropiada en diferentes tipos de situaciones; encierra el conjunto de conductas que el niño realiza en el colegio y en su casa.
2. Autoconcepto intelectual: Percepción de competencia en situaciones escolares o en situaciones en las que se aprenden cosas nuevas; se centra en el concepto que el niño tiene de sí mismo en aspectos de rendimiento académico, de su inteligencia y de la opinión que tienen sus compañeros sobre el en estos temas.
3. Autoconcepto físico: Percepción de apariencia y competencia física. evalúa los juicios que el niño tiene sobre su cuerpo, rostro y aspecto físico en general.
4. Falta de ansiedad: Percepción de ausencia de problemas de tipo emocional. Intenta captar el estado de ánimo o equilibrio emocional general del niño en su vida diaria.

5. Autoconcepto social o popularidad: Percepción del éxito en las relaciones con los otros evaluando escenas típicas de los niños en el ambiente escolar.

6. Felicidad-satisfacción: Valora la autoestima, grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales. Encierra los sentimientos generales que el niño pueda tener sobre su bienestar personal y el grado en el que se encuentra feliz y dichoso en su vida diaria.

Características de la población

Las características de la población con la que se trabajó se presentan en la siguiente tabla

Tabla 1.

Características de la población

Condición	Edad	Género	
		Masculino	Femenino
Niños en situación de desplazamiento	7-9 años	8	13
	10-12 años	12	13
Niños receptores	7-9 años	16	8
	10-12 años	9	9

Autoconcepto en niños en Situación de Desplazamiento

Autoconcepto en niños en Situación de Desplazamiento entre los 7 y 9 años

Los niños en edades entre los 7 y 9 años en situación de desplazamiento de acuerdo a sus puntuaciones presentan los siguientes niveles de autoconcepto y la correspondiente media, según cada subescala:

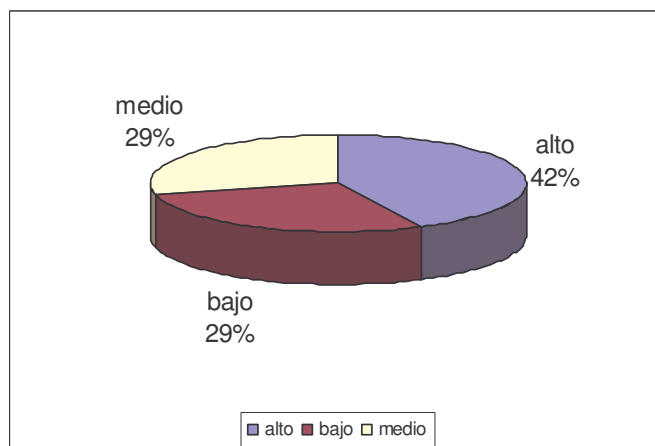


Figura 1. Nivel de Autoconcepto Conductual NSD 7-9 años

Tabla 2.

Nivel de Autoconcepto Conductual según Género NSD

Género	Nivel			n
	alto	bajo	medio	
F	46%	23%	31%	13
M	38%	38 %	25%	8

Según la figura 1 el 42% de los NSD de 7-9 años presentan un nivel alto de autoconcepto conductual, el 29% de la población se encuentra en un nivel bajo y el 29% restante en un nivel medio, según esto la mayor parte de la población percibe que sus comportamientos son apropiados en las diferentes situaciones en la escuela y en la casa, es decir, estos niños consideran que no le crean problemas a su familia, perciben que no hacen cosas malas y que su comportamiento es bueno, se llevan bien con sus hermanos y con sus compañeros de clase, no se meten en problemas y se portan bien en la casa, no pelean, están atentos en clase, les gusta asistir al colegio, en general perciben que su comportamiento tanto en la casa como en la escuela es adecuado. De acuerdo a la tabla 2 el nivel de Autoconcepto conductual

según género indica que el 46% de las niñas y el 38% de los niños de 7 a 9 años en situación de desplazamiento presentan un nivel alto de autoconcepto conductual, el 23% de las niñas y el 38% de los niños presentan un nivel bajo y el 31% de las niñas y el 25% de los niños tienen un nivel medio; en consecuencia se observa que el mayor porcentaje de los niños y las niñas se encuentran en un nivel alto de autoconcepto conductual coincidiendo estos resultados con los datos presentados en la figura 1. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 17 y para el masculino es de 17, que indican niveles altos de esta dimensión. Un puntaje bajo, o moderadamente bajo en esta subescala, sugiere un reconocimiento por parte del niño, sobre las áreas que son problemáticas para él (Gorostegui, 2004, citado en Tschorne, 2005).

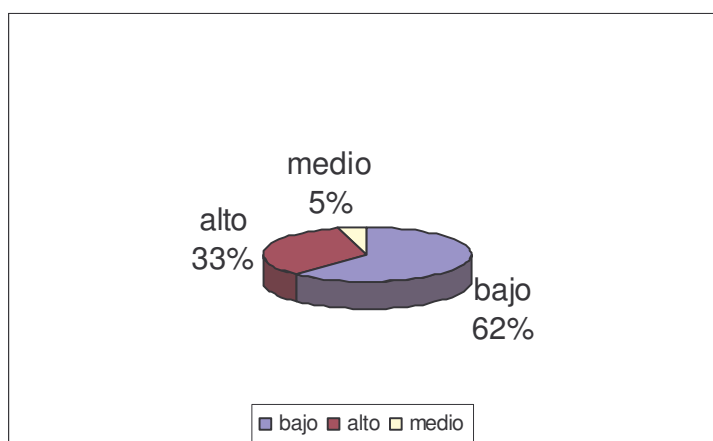


Figura 2. Nivel de Autoconcepto Intelectual NSD 7-9 años

Tabla 3.

Nivel de Autoconcepto Intelectual según Género NSD

Género	Nivel			n
	alto	bajo	medio	
F	31%	69%		13
M	38%	49%	13%	8

Según la figura 2 el 33% de los NSD de 7-9 años presentan un nivel alto de autoconcepto intelectual, el 62% se encuentra en un nivel bajo y el 5% restante en un nivel medio, según esto la mayor parte de la población percibe una pobre competencia en su parte intelectual y en su rendimiento académico, además perciben una opinión negativa por parte de sus compañeros en cuanto a estos aspectos. Un bajo puntaje en esta subescala sugiere dificultades específicas en las tareas y actividades escolares relacionadas. En niños con una historia de buen rendimiento escolar, este patrón de respuestas puede indicar expectativas desmesuradas sobre sí mismos, de ellos o de sus padres, que van acompañadas por un sentimiento de siempre poder hacerlo mejor. En niños con historia de bajo rendimiento académico o de dificultades específicas en el aprendizaje o conducta, la autovaloración negativa indica una internalización de patrones de baja autoestima, de una baja valoración del propio esfuerzo o de la capacidad para tener éxito académico (Gorostegui, 2004, citado en Tschorne, 2005). La tabla 3 muestra que el 31% de las niñas y el 38% de los niños presentan un nivel alto de autoconcepto intelectual, el 69% de las niñas y el 49% de los niños tienen un nivel bajo y el 13% de los niños tiene un nivel medio; los datos de la tabla 3 y de la figura 2 indican que en mayor porcentaje la población tanto por género como por edad presentan un nivel bajo de autoconcepto intelectual. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 13 y para el masculino es de 14, que indican niveles bajos de esta dimensión. Las puntuaciones altas en esta dimensión indican que los niños se perciben como inteligentes, tienen expectativas positivas sobre su futuro, tienen buenas ideas, se consideran como miembros importantes en la escuela y su familia, se consideran hábiles en trabajos escolares, el dibujo, la música y la lectura, participa en clase.

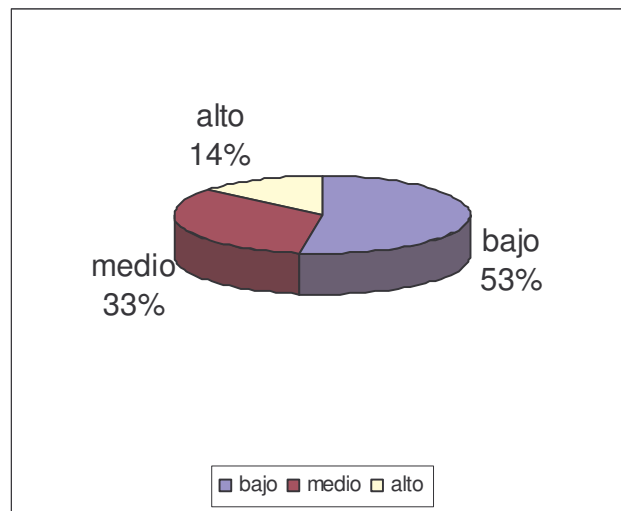


Figura 3. Nivel de Autoconcepto Físico NSD 7-9 años

Tabla 4.

Nivel de Autoconcepto Físico según Género NSD

Género	Nivel			n
	alto	bajo	medio	
F	0%	62%	38%	13
M	37%	37%	25%	8

Según la figura 3 el 14% de los NSD de 7-9 años presentan un nivel alto de autoconcepto físico, el 53% se encuentra en un nivel bajo y el 33% restante en un nivel medio, según esto la mayor parte de la población tiene una percepción negativa de su aspecto y desempeño físico, un puntaje bajo en esta escala puede significar que el niño tenga muy baja autoestima en relación a su imagen corporal y atributos relacionados o que el niño no adhiera a los roles estereotípicos sexuales tradicionales. Esto último, no debe ser interpretado necesariamente como problemático (Gorostegui, 2004, citado en Tschorne, 2005). De acuerdo a la tabla 4 se tiene que el 37% de los niños presentan un nivel alto de autoconcepto físico, el

62% de las niñas y el 37% de los niños tienen un nivel bajo y el 38% de las niñas y el 25% de los niños puntúan con un nivel medio en esta dimensión. La figura 3 y la tabla 4 indican que el nivel bajo predomina en el autoconcepto físico de la población. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 8 y para el masculino es de 9 que indican niveles bajos de esta dimensión. Un puntaje alto sugiere que el niño se siente a gusto con su aspecto físico, se siente fuerte, hábil y sano.

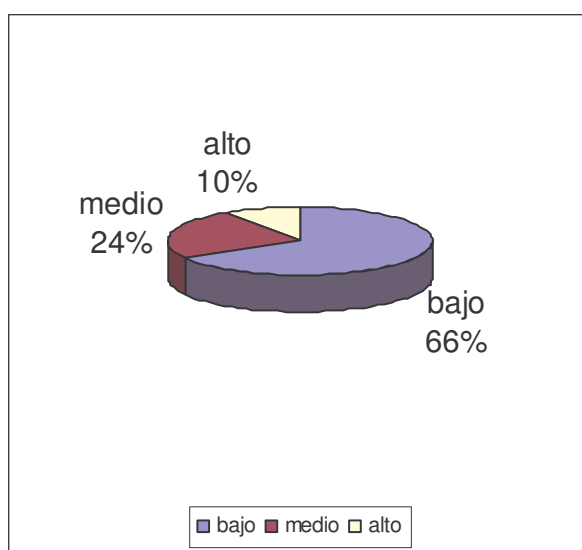


Figura 4. Nivel de Autoconcepto Falta de Ansiedad NSD 7-9 años

Tabla 5.

Nivel de autoconcepto ansiedad según género NSD

Género	Nivel			n
	alto	bajo	medio	
F	0%	77%	23%	13
M	25%	50%	25%	8

Según la figura 4 el 10% de los NSD de 7-9 años presentan un nivel alto de autoconcepto falta de ansiedad, el 66% se encuentra en un nivel bajo y el 24% restante en un nivel medio, según esto la mayor parte de la población se percibe como inadecuada en el manejo de sus emociones como el miedo, el enojo, la tristeza y la ansiedad; un puntaje bajo en esta subescala expresa sentimientos de los niños de no ser tomados en cuenta, que comprenden una variedad de emociones específicas que incluyen preocupaciones, nerviosismo, timidez, tristeza, miedo (Gorostegui, 2004, citado en Tschorne, 2005). Los datos de la tabla 5 indican que el 25% de los niños tienen un nivel alto de autoconcepto falta de ansiedad, el 77% de las niñas y el 50% de los niños presentan un nivel bajo, y el 23% de las niñas y el 25% de los niños tienen un nivel medio. Se observa que en esta dimensión los porcentajes mas altos de los NSD corresponden al nivel bajo. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 8 y para el masculino es de 9, que indican niveles bajos de esta dimensión. Un puntaje alto sugiere que los niños tienen habilidades para controlar estados emocionales como el nerviosismo, la timidez, el miedo, la preocupación, la rabia y la frustración.

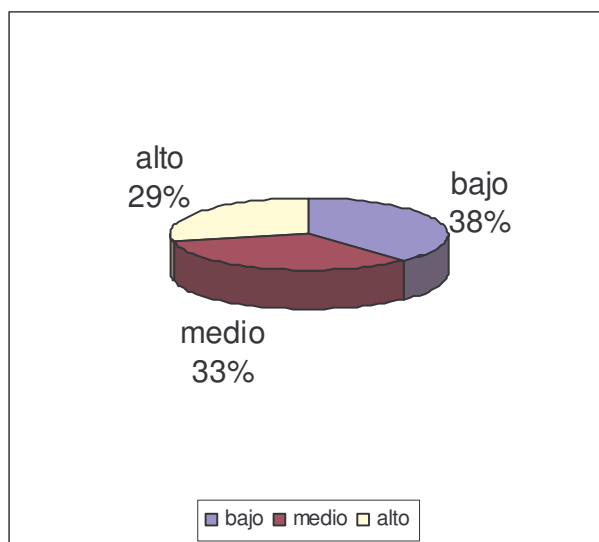


Figura 5. Nivel de Autoconcepto Social Popularidad NSD 7-9 años

Tabla 6.

Nivel de autoconcepto social según género NSD

Género	Nivel			n
	alto	bajo	medio	
F	23%	38%	38%	13
M	38%	38%	25%	8

Según la figura 5 el 29% de los NSD de 7-9 años presentan un nivel alto de autoconcepto social, el 38% se encuentra en un nivel bajo y el 33% restante en un nivel medio, según esto la mayor parte de la población percibe como inadecuadas y poco exitosas las relaciones que establecen con los otros; bajos puntajes en esta escala pueden indicar retraimiento social, timidez, falta de habilidades sociales o rasgos de personalidad que favorezcan que sea rechazado o aislado por sus pares. Algunos niños discapacitados físicamente o con dificultades de aprendizaje, pueden sentir que no son tomados en cuenta o que se burlan de ellos (Gorostegui, 2004, citado en Tschorne, 2005). En cuanto a la tabla 6, se encuentra que el 23% de las niñas y el 38% de los niños puntúan un nivel alto, el 38% de las niñas y los niños presentan un nivel bajo y el 38% de las niñas y el 25 % de los niños tienen un nivel medio de autoconcepto social popularidad; aunque no existen diferencias significativas entre los porcentajes de los niveles, predomina el nivel bajo para ambos géneros. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 8,6 y para el masculino es de 9, que indican niveles bajos de esta dimensión. Puntajes altos sugieren que el niño percibe que tiene éxito en las relaciones con sus compañeros, ya que se integra fácilmente a un grupo, le cae bien a su grupo de pares, tiene muchos amigos.

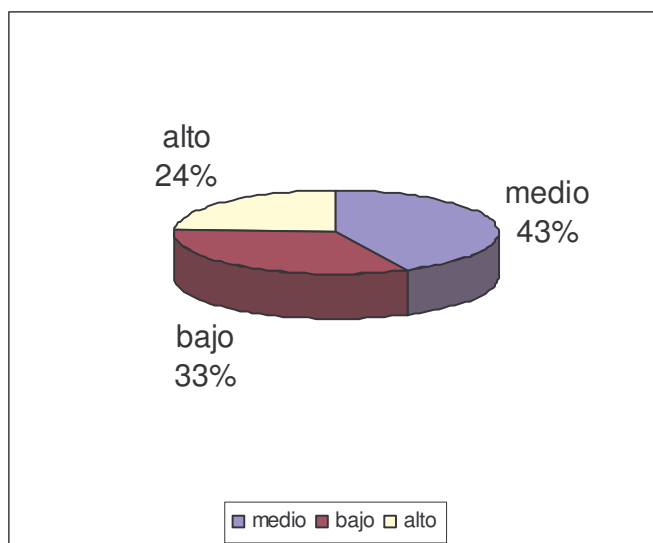


Figura 6. Nivel de Autoconcepto Felicidad Satisfacción NSD 7-9 años

Tabla 7.

Nivel de autoconcepto satisfacción según género NSD

Género	Nivel			n
	alto	bajo	medio	
F	15%	31%	54%	13
M	37%	25 %	38%	8

Según la figura 6 el 24% de los NSD de 7-9 años presentan un nivel alto de autoconcepto felicidad-satisfacción, el 33% se encuentra en un nivel bajo y el 43% restante en un nivel medio, en un mayor porcentaje la población percibe un grado de satisfacción aceptable ante las circunstancias y las características personales; bajos puntajes se asocian a infelicidad, autovaloración negativa general y un fuerte anhelo de ser diferentes (Gorostegui, 2004, citado en Tschorne, 2005). La tabla 7 de nivel de autoconcepto satisfacción por género indica que el 15% de las niñas y el 37% de los niños presentan un nivel alto en esta dimensión, el 31% de las niñas y el 38% de los

niños tienen un nivel bajo y el 54% de las niñas y el 25% de los niños tienen un nivel medio. De acuerdo a esto la mayor parte de las niñas presentan un nivel medio de autoconcepto felicidad satisfacción, mientras que los niños se ubican en un nivel bajo, registrándose que los mayores porcentajes corresponden en la figura 6 y la tabla 7 al nivel medio y al nivel bajo. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 7 y para el masculino es de 8 que indican niveles medios de esta dimensión. Un puntaje alto indica que el niño se percibe como una persona feliz, afortunada, se acepta tal como es, siente el amor y aprecio de su familia.

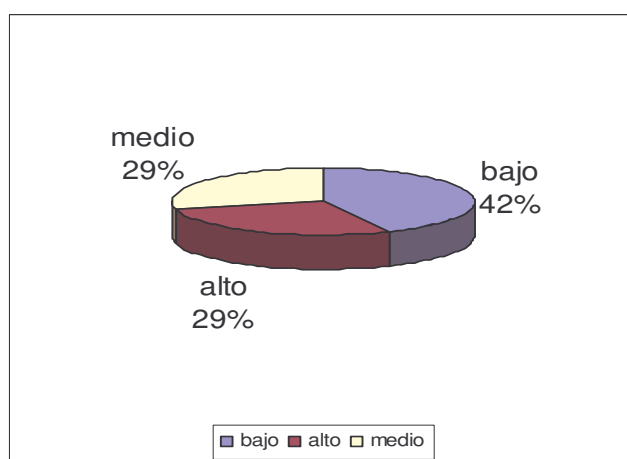


Figura 7. Nivel de Autoconcepto Global NSD 7-9 años

Tabla 8.

Nivel de Autoconcepto Global según Género NSD

Género	Nivel			n
	alto	bajo	medio	
F	23%	38%	38%	13
M	37%	13 %	50%	8

Según la figura 7 el 29% de los NSD de 7-9 años presentan un nivel alto de autoconcepto global, el 29% se encuentra en un nivel bajo y el 42% restante en un nivel medio, de acuerdo a esto en un porcentaje alto los niños presentan un autoconcepto general de nivel bajo es decir tienen una percepción negativa de la organización de sus experiencias, de su relación con los otros, consigo mismos y con lo que los rodean (Gorostegui, 2004, citado en Tschorne, 2005); sin embargo el porcentaje restante se distribuye de forma equitativa en los otros dos niveles, un nivel alto indica actitudes descriptivas y valorativas positivas hacia el sí mismo (Piers, 1984, citado por Gorostegui, 2005). La tabla de autoconcepto global por género de los NSD de 7 a 9 años indica que el 23% de las niñas y el 37% de los niños puntúan un nivel alto, el 38% de las niñas y el 50% de los niños tienen un nivel bajo y el 38% de las niñas y el 13% de los niños tienen un nivel medio. El resultado global presentado demuestra concordancia con los datos presentados en las diferentes dimensiones, observándose un nivel bajo del autoconcepto global en la población de NSD de 7 a 9 años. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 59 y para el masculino es de 65, que indican nivel bajo y medio respectivamente para el autoconcepto global.

Autoconcepto en niños en Situación de Desplazamiento entre 10 y 12 años

Los NSD en edades entre los 10 y 12 años de acuerdo a sus puntuaciones presentan los siguientes niveles de autoconcepto según cada subescala:

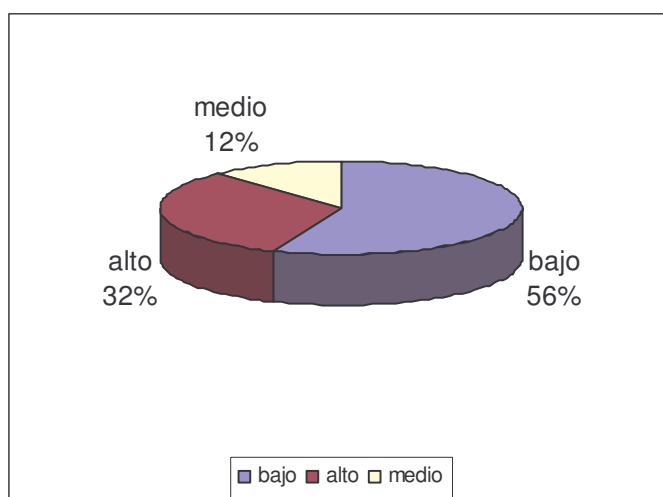


Figura 8. Nivel de Autoconcepto Conductual NSD 10-12 años

Tabla 9.

Nivel de Autoconcepto Conductual según Género NSD 10-12 años

Género	Nivel			n
	alto	bajo	medio	
F	46%	46%	8%	13
M	17%	66 %	17%	12

Según los datos de la figura 8 32% de los NSD puntúa un nivel alto en la subescala conductual, 56% se ubica en un nivel bajo y el 12% tiene un nivel medio, lo que indica que en un mayor porcentaje los niños perciben inapropiados muchos de sus comportamientos en contextos como el colegio y la casa, estos niños perciben que se portan mal, creen que cuando algo sale mal suele ser por su culpa, presentan situaciones problemáticas en la escuela y en la casa, molestan a sus hermanos, no están atentos en clase, no son obedientes, no les gusta el colegio, pelean mucho, piensan en hacer cosas malas. La tabla 9 indica que el 46% de las niñas y el 17% de los niños puntúan un nivel alto de autoconcepto conductual, el 46% de las niñas y el 66% de los niños tiene un nivel bajo, y el 8% de las niñas y el 17% de los niños tiene un nivel medio. En el caso de las niñas se observa una distribución equitativa de la población en los niveles alto y bajo, mientras que los niños en un mayor porcentaje se ubican en un nivel bajo y el restante de la población se divide en forma similar en los nivel alto y medio, sin embargo se observa que gran parte de la población se ubica en el nivel bajo. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 15 y para el masculino es de 13, que indican niveles bajos de esta dimensión. El puntaje alto indica que el niño percibe como adecuados el conjunto de conductas desarrolladas en contextos familiares y escolares, su valoración es positiva.

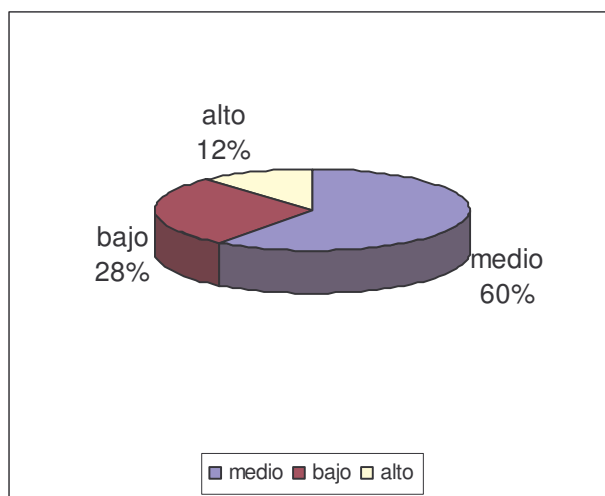


Figura 9. Nivel de Autoconcepto Intelectual NSD 10-12 años

Tabla 10.

Nivel de Autoconcepto Intelectual según Género NSD

Género	Nivel			n
	alto	bajo	medio	
F	15%	31%	54%	13
M	8%	25 %	67%	12

A partir de la figura 9 se puede decir que el 60% de los niños presenta un nivel medio de autoconcepto intelectual, mientras que el 28% tiene un nivel bajo y el 12% puntúa en un nivel alto, lo anterior indica que en su mayoría los niños perciben un nivel aceptable de competencia intelectual y académica, siendo de igual forma favorable la opinión de sus compañeros en este aspecto, en este caso los niños tienen expectativas favorables sobre su desempeño académico actual y futuro, consideran que son valorados por su familia y sus compañeros de clase, casi siempre participan en clase. La tabla 10 muestra que el 15% de la población femenina y el 8% de los niños presentan un nivel alto, el 31% de las niñas y el 25%

de los niños se ubica en el nivel bajo, y el 54% de las niñas y el 67% de los niños tiene un nivel medio, siendo este nivel en donde mas se concentra la población en cuanto autoconcepto intelectual. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 14 y para el masculino es de 13, que niveles medios de esta dimensión. Un puntaje alto en autoconcepto intelectual indica una percepción positiva de competencia en situaciones escolares o en situaciones en las que se aprenden cosas nuevas, el concepto que el niño tiene de sí mismo en aspectos de rendimiento académico, de su inteligencia y de la opinión que tienen sus compañeros sobre él en estos temas es favorable (Piers, 1984, citado por Sanchis, Coves, Freances y Lopez, 2002. y Cardenal y Fierro, 2003).

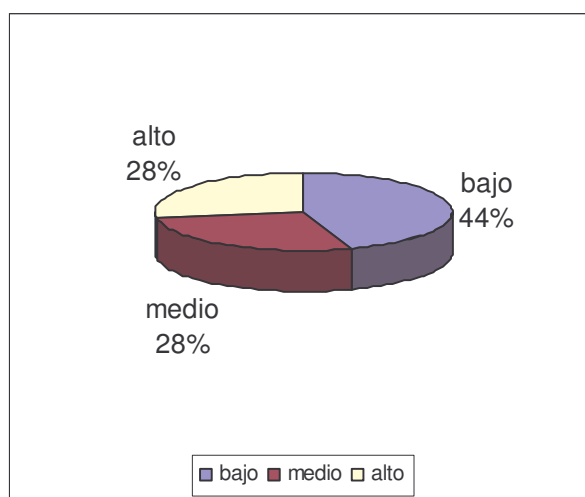


Figura 10. Nivel de Autoconcepto Físico NSD 10-12 años

Tabla 11.

Nivel de Autoconcepto Físico según Género NSD

Género	Nivel			n
	alto	bajo	medio	
F	8%	54%	38%	13
M	25%	50 %	25%	12

Las puntuaciones reseñadas en la figura 10 de autoconcepto físico sitúan al 44% de la población en un nivel bajo, el 28% esta en un nivel medio y el 28 % tiene un nivel bajo. De acuerdo a esto la mayoría de ellos puntúan en el nivel bajo es decir hacen una observación desfavorable de su apariencia física manifestando desagrado con sus características físicas como ojos, cabello, rostro etc, demostrando además inconformidad con sus habilidades y competencias físicas. Según la tabla 11 el 8% de las niñas y el 25% de los niños puntúa un nivel alto, el 54% de las niñas y el 50% de los niños están en el nivel bajo, mientras que el 38% de las niñas y el 25% de los niños tienen un nivel medio. Esto indica que la mitad de la población tanto femenina como masculina presentan un nivel bajo de autoconcepto físico. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 8 y para el masculino es de 8, que indican niveles bajos de esta dimensión. El nivel alto indica emisión de juicios positivos acerca del cuerpo, rostro, aspecto físico en general y competencia física (Piers, 1984, citado por Sanchis, Coves, Freances y Lopez, 2002 y Cardenal y Fierro, 2003).

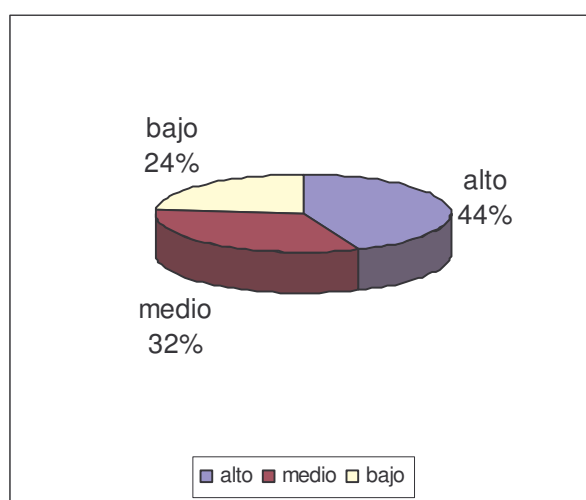


Figura 11. Nivel de Autoconcepto Falta de Ansiedad NSD 10-12 años

Tabla 12.

Nivel de Autoconcepto Ansiedad según Género NSD 10-12 años

Género	Nivel			n
	alto	bajo	medio	
F	46%	31%	23%	13
M	41%	17 %	42%	12

De acuerdo a los datos presentados en la figura 11 se puede afirmar que el 44% de la población presenta un nivel alto de autoconcepto falta de ansiedad, el 32% tiene un nivel medio y el 24% tiene un nivel bajo. En su mayor parte la población presenta un nivel alto en el manejo de sus emociones es decir que poseen control sobre estados emocionales como ansiedad, tristeza, frustración, miedo, estos niños participan en clase sin nerviosismo, no se preocupan excesivamente ante un examen, son pacientes y perseverantes ante las dificultades cotidianas. La tabla 12 indica que el 46% de las niñas y el 41% de los niños puntúan un nivel alto de esta dimensión, el 31% de las niñas y el 17% de los niños tienen un nivel bajo, el 23% de las niñas y el 42% de los niños tiene un nivel medio. En esta dimensión las niñas presentan un mayor porcentaje en el nivel alto, mientras que el grupo de los niños presenta una distribución uniforme entre el nivel alto y medio. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 9 y para el masculino es de 7, que indican niveles alto y medio respectivamente de esta dimensión. Un nivel bajo indica que el niño percibe problemas de tipo emocional (Piers, 1984, citado por Sanchis, Coves, Freances y Lopez, 2002. y Cardenal y Fierro, 2003).

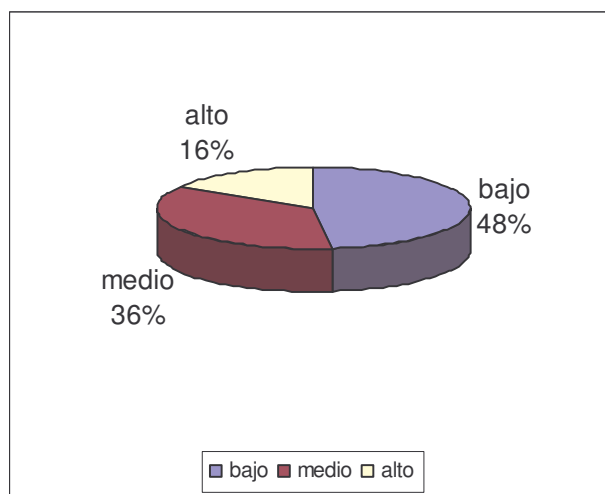


Figura 12. Nivel de Autoconcepto Social Popularidad NSD 10-12 años

Tabla 13.

Nivel de Autoconcepto Social según Género NSD 10-12 años

Género	Nivel			n
	alto	bajo	medio	
F	23%	31%	46%	13
M	8%	67 %	25%	12

La figura 12 indica que el 48% de la población presenta un nivel bajo de autoconcepto social o popularidad, el 36% se ubica en un nivel medio y el 16% tiene un nivel bajo de esta dimensión. De lo anterior se puede decir que la mayoría de los niños se perciben como poco exitosos en el establecimiento y manejo de relaciones interpersonales es decir tienen un nivel bajo de este autoconcepto, que se caracteriza por presentar dificultad para encontrar amigos, percepción de antipatía y rechazo por parte de los compañeros, y sienten que la gente se aprovecha de ellos. La tabla 13 muestra que el 23% de las niñas y el 8% de los niños presenta un nivel alto, el 31% de las niñas y el 67% de los niños tienen un nivel bajo y el 46% de las

niñas y el 25% de los niños puntúan en un nivel medio. Según género se observa que las niñas en su mayoría presentan un nivel medio, mientras que la mayoría de los niños se ubica en un nivel bajo. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 10 y para el masculino es de 9, que indican niveles medio y bajos respectivamente de esta dimensión. Una puntuación alta indica percepción de popularidad y establecimiento satisfactorio de relaciones interpersonales.

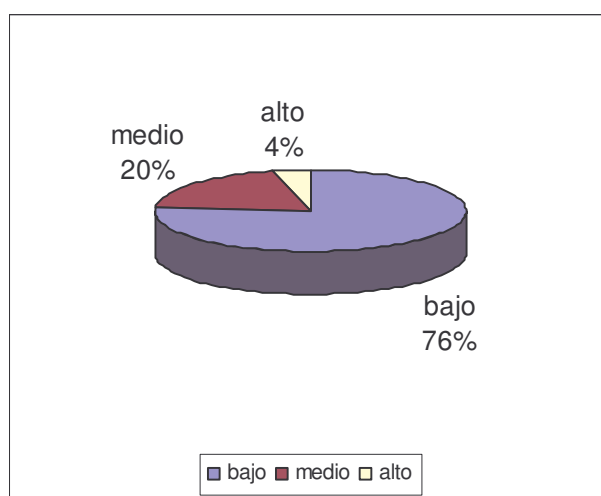


Figura 13. Nivel de Autoconcepto Felicidad Satisfacción NSD 10-12 años

Tabla 14.

Nivel de Autoconcepto Satisfacción según Género NSD 10-12 años

Género	Nivel			n
	alto	bajo	medio	
F	8%	54%	38%	13
M		100%		12

Los datos reseñados en la figura 13 indican que el 76% de los niños se ubican en un nivel bajo en la dimensión felicidad satisfacción, el 20% puntúa un nivel medio y el

4% tiene un nivel alto. Esto indica que la mayoría de los niños presentan un nivel de satisfacción pobre ante las características y circunstancias personales, es decir se consideran infelices, se sienten tristes y desafortunados la mayoría de las veces, sienten que sus padres les exigen demasiado y les gustaría ser distintos de como son. En la tabla 14 se observa que de la población femenina el 8% presenta un nivel alto, el 54% un nivel bajo y el 38% un nivel medio, y el 100% de la población masculina se ubica en un nivel bajo. En cuanto a las niñas se tiene que si bien se ubican en gran porcentaje en el nivel bajo, un porcentaje considerable se ubica en el nivel medio, contrario a ello los niños en su totalidad se encuentran en el nivel bajo de autoconcepto felicidad satisfacción. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 6 y para el masculino es de 7, que indican niveles bajos de esta dimensión. En el nivel alto los niños se califican como personas felices, alegres, afortunadas y con suerte, se sienten queridos por su familia y manifiestan conformidad con su forma de ser.

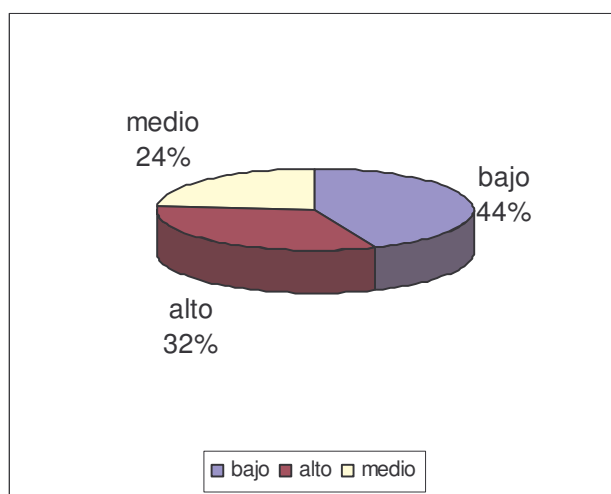


Figura 14. Nivel de Autoconcepto Global NSD 10-12 años

Tabla 15.

Nivel de Autoconcepto Global según Género NSD

Género	Nivel			n
	alto	bajo	medio	
F	46%	38%	16%	13
M	17%	50%	23%	12

El nivel de autoconcepto global según la figura 14 indica que el 44% de la población se ubica en un nivel bajo, el 32% puntúa un nivel alto y 24% presenta un nivel medio en el autoconcepto global, de esta forma se puede decir que los NSD de 10 a 12 años presentan en un alto porcentaje una autopercepción general negativa de sí mismos, es así como estos niños se califican de forma negativa en aspectos como la parte comportamental, intelectual, física, social, autoestima y ansiedad. La tabla 15 de autoconcepto global en NSD de 10 a 12 años por género muestra que el 46% de las niñas y el 17% de los niños se ubican en un nivel alto, el 38% de las niñas y el 50% de los niños tiene un nivel bajo y el 16% de las niñas y el 23% de los niños puntúa un nivel medio; de acuerdo a esto el autoconcepto global percibido por las niñas es alto en comparación al presentado por los niños, no obstante las niñas se concentran en un porcentaje considerable en el nivel bajo. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 68 y para el masculino es de 58, que indican niveles altos y bajos respectivamente de esta dimensión. El nivel alto de autoconcepto global indica percepción de actitudes descriptivas y valorativas positivas hacia el sí mismo.

**Autoconcepto en Niños que no presentan Condición de Desplazamiento
Forzado o Receptores (NR)**

Este grupo de niños está conformado por 14 niños y niñas pertenecientes al proyecto Círculos Educativos y 28 niños pertenecientes a una institución educativa pública de la ciudad de Pasto, que comparten características similares con los niños

pertenecientes a los Círculos Educativos como edad, grado, condición socioeconómica; el total de este grupo tiene como cualidad especial no haberse visto sometidos a circunstancias relacionadas con violencia y conflicto armado que los haya obligado a abandonar su lugar habitual de residencia.

Autoconcepto en Niños que no cumplen la Condición de Desplazamiento

Forzado o Receptores entre los 7 y 9 años

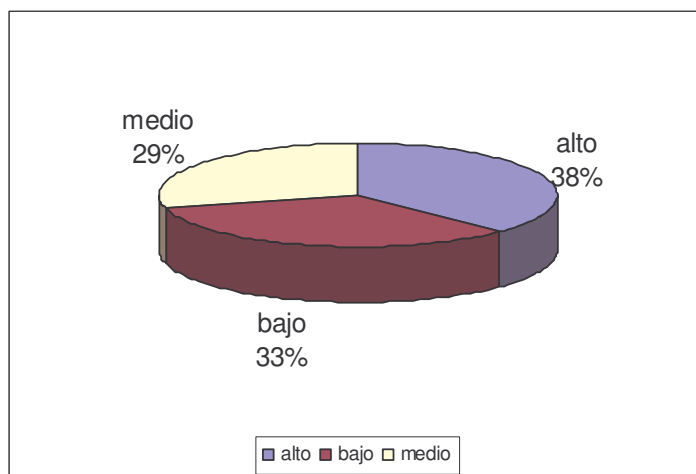


Figura 15. Nivel de Autoconcepto Conductual NR 7-9 años

Tabla 16.

Nivel Autoconcepto Conductual según Género NR 7-9 años

Género	Nivel			n
	alto	bajo	medio	
F	25%	62%	13%	8
M	43%	18%	38%	16

La figura 15 muestra que el 38% de los niños puntúan un nivel alto en autoconcepto conductual, el 33% tiene un nivel bajo y el 29% se ubica en el nivel medio; el nivel alto indica que la mayor parte de la población percibe que sus comportamientos son apropiados en diferentes situaciones de la escuela y la casa

estos niños perciben que cuando las cosas salen mal no es por su culpa, no le crean problemas a su familia y se portan bien en este contexto, no hacen cosas malas, están atentos la mayor parte del tiempo en clase, no molestan a sus hermanos o compañeros, no se meten en problemas y son obedientes en la casa, les agrada estar en el colegio y se llevan bien con la gente; la tabla 16 indica que el 25% de las niñas y el 43% de los niños tiene un nivel alto de autoconcepto conductual, el 62% de las niñas y el 18% de los niños puntúa un nivel bajo y el 13% de las niñas y el 38% de los niños se ubica en un nivel medio. Según esto la mayoría de las niñas presenta un autoconcepto conductual bajo y un alto porcentaje de los niños presenta un autoconcepto conductual alto. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 13 y para el masculino es de 17, que indican niveles bajos y alto de esta dimensión. Una puntuación baja indica que los niños tienen la percepción de ser poco queridos y aceptados por sus pares, además puede ser indicador de que los niños admiten o niegan tener conductas problemáticas (Dörr, 2005).

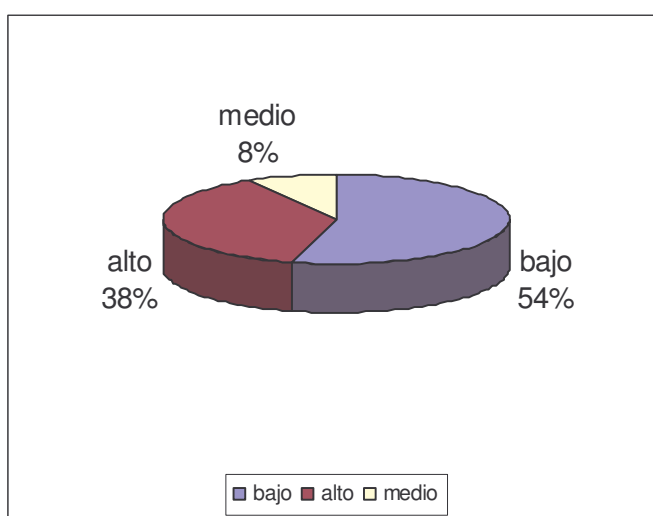


Figura 16. Nivel de Autoconcepto Intelectual NR 7-9 años

Tabla 17.

Nivel de autoconcepto intelectual según género NR 7-9 años

Género	Nivel			n
	alto	bajo	medio	
F	38%	49%	13%	8
M	38%	56%	6%	16

La figura 16 indica que el 54% de los NR puntúa un nivel bajo de autoconcepto intelectual, el 38% tiene un nivel alto y el 8% puntúa un nivel medio, en un mayor porcentaje los niños presentan un nivel bajo en esta dimensión, lo cual indica que se perciben como poco competentes en aspectos relacionados con el rendimiento académico y la opinión de los compañeros en estos aspectos, los niños con un nivel bajo en esta dimensión perciben que no son importantes dentro del contexto familiar y escolar, evalúan su desempeño académico como deficiente, consideran que no tienen habilidades para la música y el dibujo, se consideran poco competentes para la mayoría de las cosas. En la tabla 17 se observa que el 38% de los niños y las niñas tienen un nivel alto de autoconcepto intelectual, el 49% de las niñas y el 56% de los niños tienen un nivel bajo, y el 13% de las niñas y el 6% de los niños tiene un nivel medio; los datos de la tabla 17 y de la figura 16 muestran que tanto por edad como por género la mayoría de los niños se ubican en el nivel bajo de autoconcepto intelectual. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 14 y para el masculino es de 13, que indican niveles bajos de esta dimensión. Un nivel alto hace referencia a la percepción de competencia en actividades académicas como la lectura, el dibujo la música, no olvidan lo que aprenden y pueden dar una buena impresión dentro de la clase.

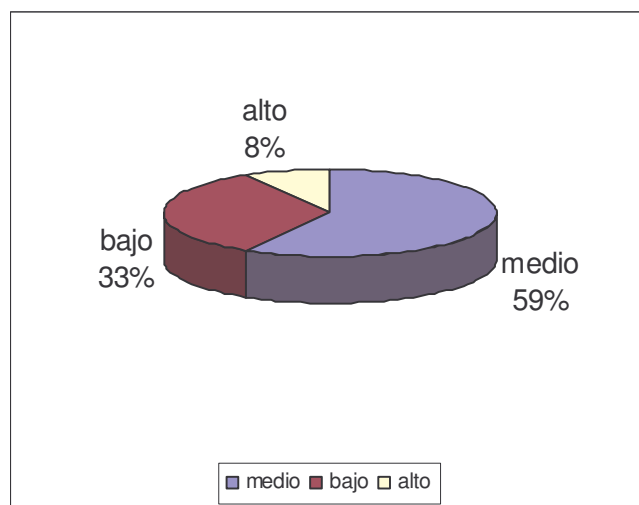


Figura 17. Nivel de Autoconcepto Físico NR 7-9 años

Tabla 18.

Nivel de Autoconcepto Físico según Género NR 7-9 años

Género	Nivel			n
	alto	bajo	medio	
F	0%	50%	50%	8
M	13%	25%	62%	16

Según la figura 17 se puede describir que de los NR de 7 a 9 años 8% presentan un nivel alto de autoconcepto físico, el 33% tiene un nivel bajo y el 59% tiene un nivel medio, de acuerdo a esto los niños en un mayor porcentaje presentan una percepción de apariencia y competencia física aceptable, es decir estos niños tienen una opinión admisible sobre aspectos como su cara, su cabello, sus ojos, su salud y sus habilidades motoras. En cuanto a género según la tabla 18 el 50% de las niñas y el 25% de los niños presentan un nivel bajo, el 50% de las niñas y el 62% de los niños tienen un nivel medio y el 13% de los niños tiene un nivel alto de autoconcepto físico, tanto la población femenina como la masculina se ubican en un mayor

porcentaje en un nivel medio. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 9 y para el masculino es de 10, que indican niveles bajos y medios de esta dimensión. Un nivel bajo indica que los niños presentan una percepción pobre de su imagen corporal y atributos relacionados.

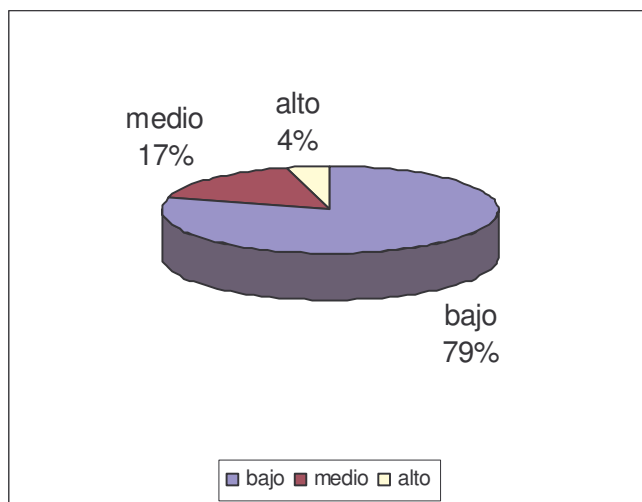


Figura 18. Nivel de Autoconcepto Falta de Ansiedad NR 7-9 años

Tabla 19.

Nivel de Autoconcepto Ansiedad según Género NR 7-9 años

Género	Nivel			n
	alto	bajo	medio	
F	0%	87%	13%	8
M	6%	75%	19%	16

La figura 18 de autoconcepto falta de ansiedad muestra que el 79% de los NR de 7 a 9 años presentan un nivel bajo, el 17% tiene un nivel medio y el 4% puntúa un nivel alto de esta dimensión, la gran mayoría de la población puntúa un nivel bajo es decir se perciben como poco competentes en el manejo de sus aspectos emocionales como el miedo, la ira, la ansiedad, la tristeza, estos niños son tímidos,

se ponen nerviosos cuando pregunta el profesor o tienen que presentar un examen, se rinden fácilmente ante las dificultades, se disgustan y lloran con facilidad y suelen tener miedo. La tabla 19 indica que el 6% de los niños tienen un nivel alto de esta dimensión, el 87% de las niñas y el 75% de los niños tiene un nivel bajo y el 13% de las niñas y el 19% de los niños puntúa en un nivel medio, los datos de la figura 18 y de la tabla 19 coinciden en ubicar a la mayoría de la población en el nivel bajo. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 8 y para el masculino es de 8, que indican niveles bajos de esta dimensión. El nivel alto indica que los niños tienen un control emocional adecuado sobre situaciones que puedan generar ansiedad, tristeza, miedo, rabia.

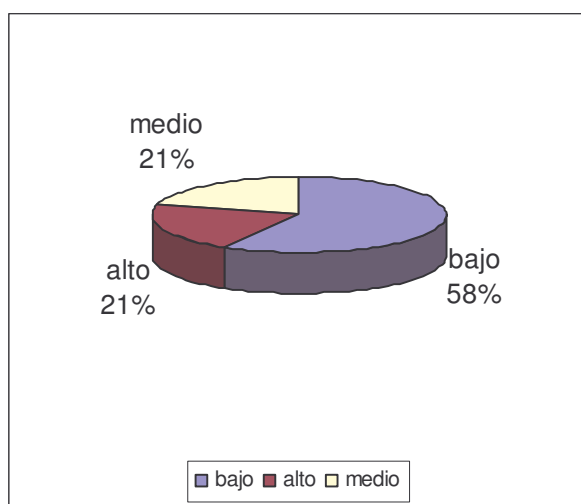


Figura 19. Nivel de Autoconcepto Social NR 7-9 años

Tabla 20.

Nivel de Autoconcepto Social según Género NR 7-9 años

Género	Nivel			n
	alto	bajo	medio	
F	25%	62%	13%	8
M	19%	56%	25%	16

La figura 19 muestra que el 58% de los NR puntúa en el nivel bajo, el 21% tiene un nivel alto y el 21% restante se ubica en un nivel medio, esto indica que la mayoría de los niños se perciben como poco exitosos en el establecimiento y manejo de relaciones con los demás, un bajo resultado refleja que el niño no se siente o no es capaz de hacer amigos, o bien no es aceptado por su grupo de pares. La tabla 20 de autoconcepto social según género indica que el 25% de las niñas y el 19% de los niños se ubican en el nivel alto, el 62% de las niñas y el 56% de los niños tiene un nivel bajo y el 13% de las niñas y el 25% de los niños tienen un nivel medio de esta dimensión, se observa que por género y por edad predomina en la mayoría de la población el nivel bajo de autoconcepto social popularidad. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 9 y para el masculino es de 8, que indican niveles bajos de esta dimensión. El nivel alto refleja que el niño se siente aceptado por sus compañeros, le resulta fácil encontrar amigos, tiene un desempeño satisfactorio dentro de un grupo.

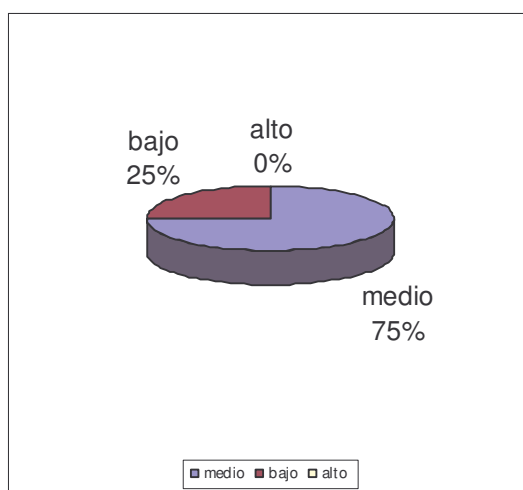


Figura 20. Nivel de Autoconcepto Felicidad Satisfacción NR 7-9 años

Tabla 21.

Nivel de Autoconcepto Satisfacción según Género NR 7-9 años

Género	Nivel		n
	bajo	medio	
F	13%	87%	8
M	31%	69%	16

De acuerdo a la figura 20 el 25% de los niños tiene un nivel bajo de autoconcepto felicidad satisfacción, y el 75% tiene un nivel medio, estos datos demuestran que la mayoría de los niños presenta un grado aceptable de satisfacción ante las características y circunstancias personales, estos niños no se sienten totalmente satisfechos con su bienestar personal además el grado en el que se encuentran felices y dichosos en su vida diaria es tolerable. La tabla 21 indica que según el género el 13% de las niñas y el 31% de los niños puntúan en el nivel bajo, el 87% de las niñas y el 69% de los niños tienen un nivel medio de autoconcepto felicidad satisfacción, los datos de la figura 20 y los datos de la tabla 21 presentan a la mayoría de la población en un nivel medio de esta dimensión. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 7 y para el masculino es de 7, que indican niveles bajos de esta dimensión. El nivel bajo en este autoconcepto refleja que el niño se siente infeliz, triste y desafortunado, siente un fuerte anhelo de ser diferente, y percibe que su familia esta desilusionada de él.

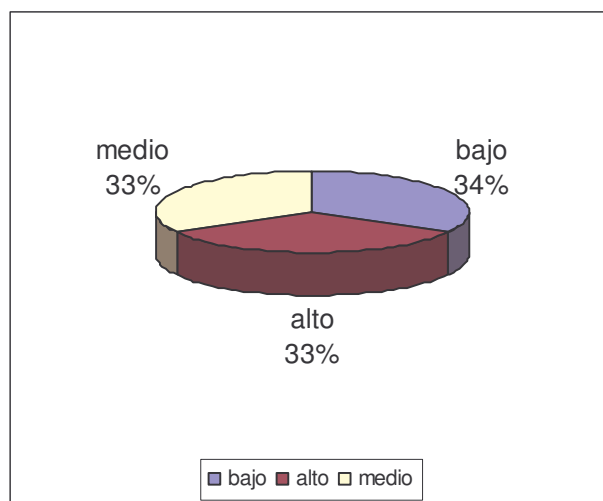


Figura 21. Nivel de Autoconcepto Global NR 7-9 años

Tabla 22.

Nivel de Autoconcepto Global según Género NR

Género	Nivel			n
	alto	bajo	medio	
F	38%	38%	25%	8
M	31%	31%	38%	16

En la figura 21 se observa que el 34% de los NR puntúan en el nivel alto del autoconcepto global, el 33% se ubica en el nivel bajo y el 33% restante se ubica en el nivel medio. Un nivel alto refleja cómo se siente el niño realmente, considerando como positivas sus habilidades generales, específicas y su autoimagen física, ya que el autoconcepto global deriva de la autovaloración en áreas específicas del funcionamiento. La tabla 22 muestra que el 38% de las niñas y el 31% de los niños puntúan en el nivel alto, el 38% de las niñas y el 31% de los niños se ubican en el nivel bajo y el 25% de las niñas y el 38% de los niños están en el nivel medio de autoconcepto global. Los NR tanto por edad como por género se distribuyen

equitativamente en los tres niveles de autoconcepto global, ya que las puntuaciones presentadas de las 6 dimensiones se dividen uniformemente en los tres niveles. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 60 y para el masculino es de 63 que indican niveles bajos y medio en la escala global. El nivel bajo de autoconcepto global indica una autopercepción negativa general del sí mismo en aspectos como la parte social, intelectual, comportamental, manejo de ansiedad, la autoestima y lo físico.

Autoconcepto en niños que no cumplen la condición de Desplazamiento forzado o receptores entre los 10 y 12 años

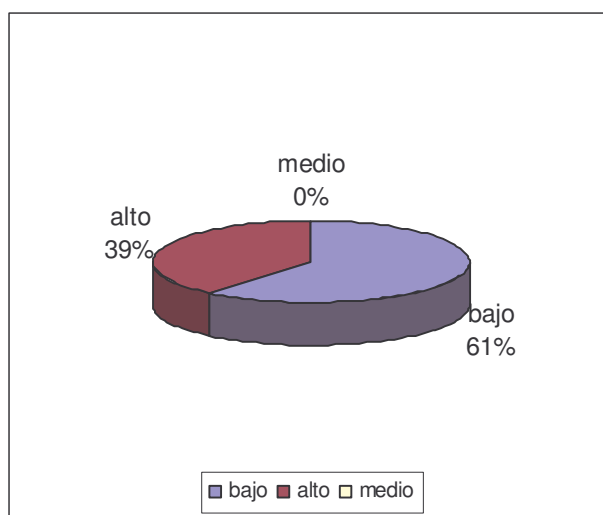


Figura 22. Nivel de Autoconcepto Conductual NR 10- 12 años
Tabla 23.

Nivel de autoconcepto conductual según género NR

Género	Nivel		n
	alto	bajo	
F	33%	67%	9
M	44%	56%	9

Según la figura 22 el 39% de los niños presentan un nivel alto de autoconcepto conductual y el 61% tiene un nivel bajo de esta dimensión, de acuerdo a esto la mayoría de la población tiene un nivel bajo, es decir, consideran que sus comportamientos son inadecuados e inapropiados en distintas situaciones, estos niños pueden ser conflictivos y problemáticos dentro de la escuela y la casa, pueden pensar y realizar cosas malas, pueden distraerse con facilidad en la clase, no les gusta estar en el colegio, molestan a los demás, pueden no inspirar confianza. Según género en la tabla 23 en esta categoría el 33% de las niñas y el 44% de los niños presentan un nivel alto y el 67% de las niñas y el 56% de los niños puntúan un nivel bajo, de acuerdo a esta información la mayoría de los niños tanto por género como por edad presentan un nivel bajo de autoconcepto conductual. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 14 y para el masculino es de 15, que indican niveles bajos de esta dimensión. Los puntajes altos pueden reflejar tanto ausencia real de problemas, como un intento deliberado por negarlos (Gorostegui, 2004, citado en Tschorne, 2005).

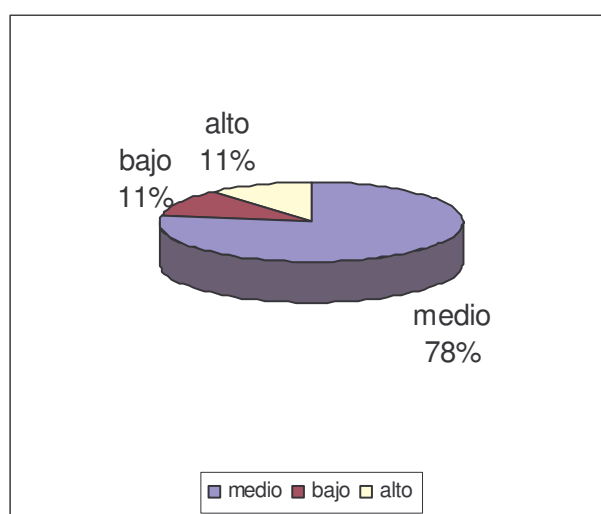


Figura 23. Nivel de Autoconcepto Intelectual NR 10-12 años

Tabla 24.

Nivel de autoconcepto intelectual según género NR

Género	Nivel			n
	alto	bajo	medio	
F	22%	11%	67%	9
M	0%	11%	89%	9

Según la figura 23 el 11% de los niños presentan un nivel alto de Autoconcepto intelectual, el 11% tiene un nivel bajo de esta dimensión y el 78% tiene un nivel medio, lo cual indica que la población considera que sus competencias académicas e intelectuales y la opinión de sus compañeros sobre ellos en estos aspectos son aceptables, estos niños hacen una valoración admisible de aspectos como su inteligencia, sus posibilidades de superación, su comportamiento en clase, sus habilidades intelectuales, se perciben como miembros importantes en su familia y la escuela y que sus compañeros de clase tienen una opinión favorable sobre ellos. Según género en la tabla 24 en esta categoría, el 22% de las niñas presentan un nivel alto, el 11% de las niñas y el 11% de los niños puntúan un nivel bajo y el 67% de las niñas y el 89% de los niños se ubican en el nivel medio, de acuerdo a esta información la mayoría de los niños tanto por género como por edad presentan un nivel medio de autoconcepto intelectual. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 14 y para el masculino es de 13, que indican niveles bajos de esta dimensión. El nivel alto sugiere que los niños se perciben competentes en situaciones escolares o en situaciones en las que aprenden cosas nuevas, es decir tienen un concepto positivo de su rendimiento académico, su inteligencia y de la opinión que tienen sus compañeros sobre ellos en estos temas.

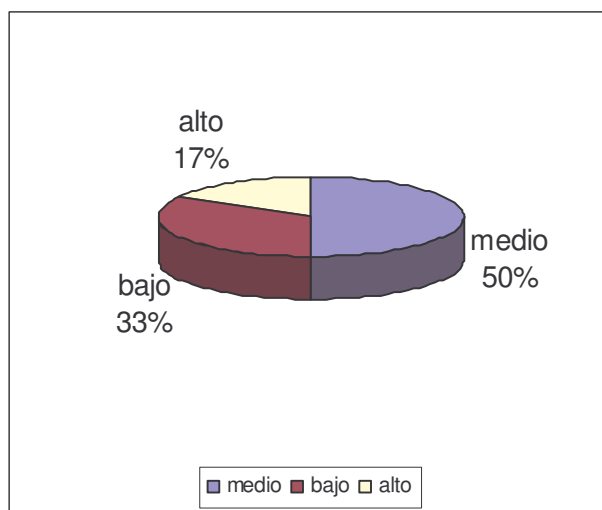


Figura 24. Nivel de Autoconcepto Físico NR 10- 12 años

Tabla 25.

Nivel de autoconcepto físico según género NR

Género	Nivel			n
	alto	bajo	medio	
F	22%	44%	33%	9
M	11%	22%	67%	9

La figura 24 indica que el 50% de los NR de 10 a 12 años presenta un nivel medio de autoconcepto físico, el 33% tiene un nivel bajo y el 17% se ubica en el nivel alto, de acuerdo a esto los NR perciben su apariencia y competencia física como aceptable es decir se sienten conformes pero no totalmente satisfechos con sus características corporales como su rostro, cabello, ojos, aspecto y desempeño físico en general. La tabla 25 muestra que el 22% de las niñas y el 11% de los niños puntúan en el nivel alto, el 44% de las niñas y el 22% de los niños se ubican en el nivel bajo y el 33% de las niñas y el 67% de los niños tiene un nivel medio en esta dimensión, según esto se puede observar que la mayoría de los niños presentan

una percepción de su apariencia física mas favorable en comparación con las niñas quienes en su mayoría se ubican en el nivel bajo. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 8 y para el masculino es de 9, que indican niveles bajos y medios respectivamente de esta dimensión. El nivel bajo en esta dimensión indica autopercepción negativa de la imagen corporal, además estos niños se consideran como poco hábiles para los juegos, deportes, actividades manuales.

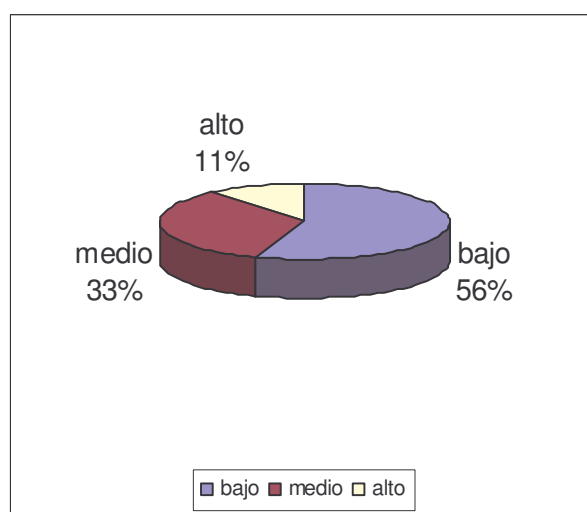


Figura 25. Nivel de Autoconcepto Falta de Ansiedad NR 10- 12 años

Tabla 26.

Nivel de Autoconcepto Falta de Ansiedad según Género NR

Género	Nivel			n
	alto	bajo	medio	
F	0%	67%	33%	9
M	22%	44%	33%	9

La figura 25 indica que el 56% de los NR de 10 a 12 años presenta un nivel bajo de Autoconcepto falta de ansiedad, el 33% tiene un nivel medio y el 11% se

ubica en el nivel alto, de acuerdo a esto la mayoría de los NR están en el nivel bajo, es decir perciben la presencia de problemas de tipo emocional que les resulta difícil manejar, estos niños se perciben como nerviosos, tímidos, ansiosos, temerosos, sensibles, pueden presentar humor disfórico o alterado y pueden tener problemas para relacionarse con los demás. En la tabla 26 se observa que el 22% de los niños se ubican en el nivel alto, el 67% de las niñas y el 44% de los niños están en el nivel bajo y el 33% de los niños y niñas presentan nivel medio de autoconcepto falta de ansiedad, los datos de la figura 25 y de la tabla 26 coinciden en la ubicación de la mayor parte de la población en el nivel bajo. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 5 y para el masculino es de 6, que indican niveles bajos de esta dimensión. Los niños que puntúan con nivel alto en esta dimensión se caracterizan por tener confianza en sí mismos, ser tranquilos, perseverantes y demuestran tener un control y equilibrio emocional general en su vida diaria en especial en situaciones que puedan generar ansiedad.

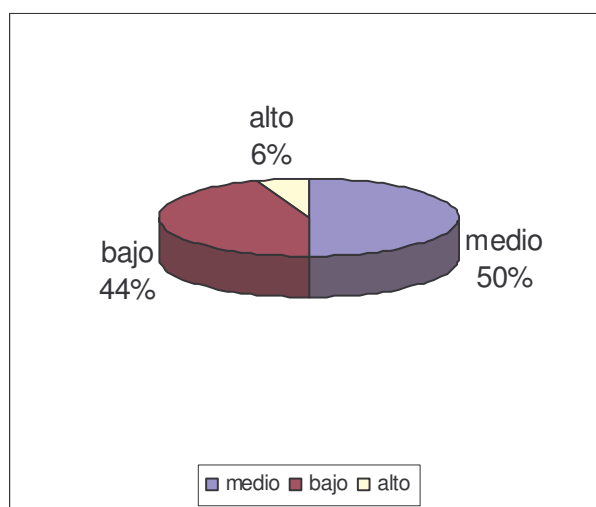


Figura 26. Nivel Autoconcepto Social NR 10- 12 años

Tabla 27.

Nivel de Autoconcepto social según género NR

Género	Nivel			n
	alto	bajo	medio	
F	11 %	44%	44%	9
M	0%	44%	56%	9

En la figura 26 se observa que el 6% de la población se ubica en el nivel alto de autoconcepto social popularidad, el 44% esta en el nivel bajo y el 50% presenta nivel medio lo cual indica que la mitad de la población percibe como aceptables sus relaciones con los demás, sin embargo un porcentaje considerable se ubica en el nivel bajo es decir se perciben como inadecuados en el manejo y establecimiento de relaciones interpersonales; el nivel medio indica que los niños presenta un nivel aceptable de habilidades para desempeñarse en un grupo y ser reconocido y aceptado por sus integrantes. De acuerdo al género el 11% de las niñas se ubica en el nivel alto, el 44% de los niños y niñas están en el nivel bajo y el 44% de las niñas y el 56% de los niños puntúan en el nivel medio; los datos de la figura 26 y de la tabla 27 muestran que por edad y por genero los NR se distribuyen de forma equitativa en los niveles medio y bajo de esta dimensión. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 9 y para el masculino es de 10, que indican niveles bajos y medios de esta dimensión. El nivel bajo indica que el niño no se siente o no es capaz de hacer amigos, o bien no es aceptado por su grupo de pares.

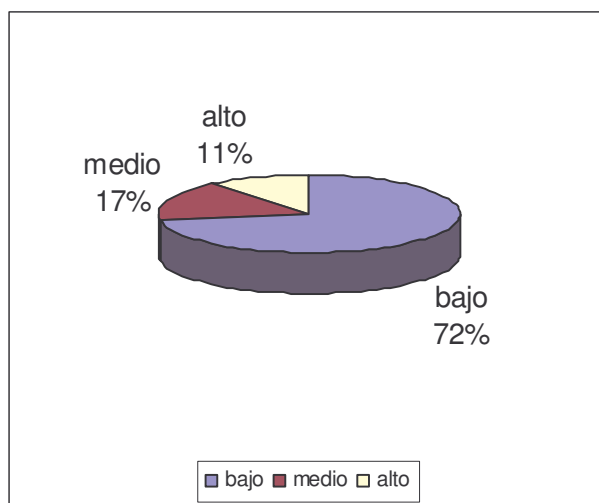


Figura 27. Nivel Autoconcepto Satisfacción NR 10-12 años

Tabla 28.

Nivel de Autoconcepto Satisfacción Según Género NR

Género	Nivel			n
	alto	bajo	medio	
F	11 %	89%	0%	9
M	11%	56%	33%	9

En la figura 27 de autoconcepto felicidad satisfacción se observa que el 72% de los niños presentan nivel bajo, el 11% tiene nivel alto y el 17% se ubica en el nivel medio, esto indica que la mayoría de la población se ubica en el nivel bajo, es decir, percibe insatisfacción ante características y circunstancias personales, estos niños se perciben como poco afortunados, infelices, tristes, se sienten presionados por su familia, inconformes con su forma de ser. La tabla 28 por género muestra que el 11% de las niñas y los niños se ubican en el nivel alto, el 89% de las niñas y el 56% de los niños están en el nivel bajo y el 33% de los niños puntúa en el nivel medio, esta información enseña que la mayoría de la población NR tanto por género como por

edad presentan niveles bajos de este autoconcepto. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 6 y para el masculino es de 6, que indican niveles bajos de esta dimensión. El nivel alto en esta dimensión indica sentimientos generales positivos que el niño tiene sobre su bienestar personal y el grado en el que se encuentra feliz y dichoso en su vida diaria.

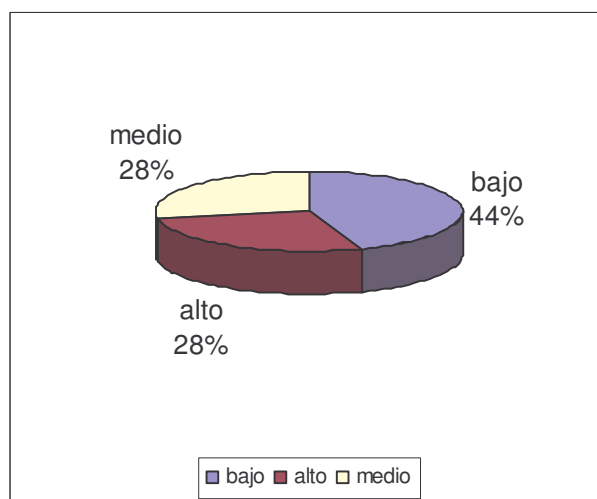


Figura 28. Nivel de Autoconcepto Global NR 10-12 años

Tabla 29.

Nivel de Autoconcepto Global Según Género NR

Género	Nivel			n
	alto	bajo	medio	
F	22%	56%	22%	9
M	33%	33%	33%	9

En el nivel de autoconcepto global se encuentra que el 44% de los NR de 10 a 12 años se ubican en el nivel bajo, el 28% esta en el nivel medio y el 28% restante esta en el nivel alto, estos datos indican que la mayoría de la población puntúa en el nivel bajo y que la otra parte se distribuye equitativamente en los niveles medio y alto. El

nivel bajo de autoconcepto global indica una percepción negativa de actitudes descriptivas y valorativas hacia el sí mismo. En la tabla 29 se observa que el 22% de las niñas y el 33% de los niños se ubican en el nivel alto, el 56% de las niñas y el 33% de los niños están en el nivel bajo y el 22% de las niñas y el 33% de los niños puntúan en el nivel medio de esta dimensión, según estos datos aunque la mayoría de las niñas presenta un nivel bajo de autoconcepto global el otro porcentaje se distribuye de forma uniforme en los niveles alto y medio, mientras que en los niños se puede observar una distribución igual en los tres niveles. La media obtenida a partir de los puntajes directos para el género femenino es de 59 y para el masculino es de 61, que indican niveles bajos y medios en la escala global. El nivel alto de autoconcepto global indica una autopercepción multidimensional positiva del sí mismo.

Análisis Comparativo entre los Grupos

El proceso de análisis de comparación de datos se realizó a través de la aplicación de la prueba estadística ANOVA con el programa estadístico SPSS. El ANOVA o análisis de varianza unidireccional es una prueba que permite analizar si dos grupos o más difieren significativamente entre sí en cuanto a sus medias y varianzas; este análisis produce un valor conocido como "F" o razón "F" que se basa en una distribución muestral, conocida como la distribución "F"; la razón "F" compara las variaciones en las puntuaciones debidas a 2 diferentes fuentes: variaciones entre los grupos que se comparan y variaciones dentro de los grupos, si los grupos difieren realmente entre sí sus puntuaciones variarían más de lo que puedan variar las puntuaciones entre los integrantes de un mismo grupo (Hernández et al.1994). Esta prueba estadística se aplicó ya que es útil para dar cumplimiento a los objetivos de esta investigación dado que nos permite identificar las diferencias entre el nivel del autoconcepto de un grupo de niños en situación de desplazamiento forzado y un grupo de niños que no cumplen esta condición. A continuación se presentan los resultados de la aplicación del ANOVA discriminando según la edad, género y condición.

Análisis Comparativo entre Grupos según Condición

Los datos que se resumen a continuación corresponden al análisis entre grupos teniendo en cuenta la condición de situación de desplazamiento o la condición de no desplazamiento y el grupo etareo al que pertenecen los niños.

Tabla 30.

Anova por condición 7-9 años

		Suma de cuadrados	df	Media cuadrática	F	Sig.
Autoconcepto global	Entre los Grupos	42,17	1	42,173	,060	,808
	Intra Grupos	30275,73	43	704,087		
	Total	30317,91	44			
Autoconcepto Conductual	Entre los Grupos	38,877	1	38,877	,043	,837
	Intra Grupos	39184,76	43	911,274		
	Total	39223,64	44			
Autoconcepto intelectual	Entre los Grupos	38,13	1	38,135	,048	,827
	Intra Grupos	33819,64	43	786,503		
	Total	33857,77	44			
Autoconcepto físico	Entre los Grupos	712,54	1	712,540	1,780	,189
	Intra Grupos	17211,90	43	400,277		
	Total	17924,44	44			
Autoconcepto falta de ansiedad	Entre los Grupos	707,23	1	707,232	2,283	,138
	Intra Grupos	13322,76	43	309,832		
	Total	14030,0	44			
Autoconcepto social popularidad	Entre los Grupos	388,92	1	388,929	,596	,444

	Intra Grupos	28041,071	43	652,118		
	Total	28430,0	44			
Autoconcepto felicidad satisfaccion	Entre los Grupos	208,58	1	208,581	,525	,473
	Intra Grupos	17085,86	43	397,346		
	Total	17294,4	44			

Según los datos de la tabla 30 se encuentra que entre los NSD y los NR de 7 a 9 años no existen diferencias significativas en todos los niveles de las dimensiones del autoconcepto, puesto que la razón F para los niveles de autoconcepto global, conductual, intelectual, físico, falta de ansiedad, social popularidad y felicidad satisfacción son 0,060, 0,043, 0,048, 1,780, 2,283, 0,596 y 0,525 respectivamente, dado que el valor de las diferencias dentro de los grupos es mayor que el valor de la diferencia entre grupos.

Tabla 31.

Anova por condición 10-12 años

		Suma de cuadrados	Df	Media cuadrática	F	Sig.
Autoconcepto conductual	Entre Grupos	3,360	1	3,360	,004	,951
	Intra Grupos	36488,500	41	889,963		
	Total	36491,860	42			
Autoconcepto intelectual	Entre Grupos	185,583	1	185,583	,658	,422
	Intra Grupos	11556,278	41	281,860		
	Total	11741,860	42			
Autoconcepto físico	Entre Grupos	390,827	1	390,827	,827	,368
	Intra Grupos	19377,778	41	472,629		
	Total	19768,605	42			
Autoconcepto falta de	Entre Grupos	2424,935	1	2424,935	4,106	,049

ansiedad	Intra Grupos	24211,111	41	590,515		
	Total	26636,047	42			
Autoconcepto social popularidad	Entre Grupos	86,668	1	86,668	,220	,641
	Intra Grupos	16129,611	41	393,405		
Autoconcepto felicidad satisfaccion	Entre Grupos	12,920	1	12,920	,030	,863
	Intra Grupos	17677,778	41	431,165		
Autoconcepto global	Entre Grupos	11,174	1	11,174	,019	,892
	Intra Grupos	24736,500	41	603,329		
	Total	24747,674	42			

La tabla 31 muestra que entre los NSD y los NR entre 10 y 12 años no existen diferencias significativas en los niveles de las dimensiones del autoconcepto, la razón F para cada una de los niveles de autoconcepto conductual, intelectual, físico, falta de ansiedad, social popularidad, felicidad satisfacción y para la escala global es: 0,004, 0,658, 0,827, 4,106, 0,220, 0,030, 0,019 respectivamente.

Análisis Comparativo entre Grupos según Género

Tabla 32.

Anova por género 7-9 años

		Suma de cuadrados	df	Media cuadrática	F	Sig.
Autoconcepto global	Entre Grupos	498,667	1	498,667	,719	,401
	Intra Grupos	29819,244	43	693,471		
	Total	30317,911	44			
Autoconcepto conductual	Entre Grupos	1959,240	1	1959,240	2,261	,140

	Intra Grupos	37264,405	43	866,614		
Autoconcepto intelectual	Total	39223,644	44			
	Entre Grupos	328,611	1	328,611	,421	,520
	Intra Grupos	33529,167	43	779,748		
	Total	33857,778	44			
Autoconcepto físico	Entre Grupos	1991,111	1	1991,111	5,374	,025
	Intra Grupos	15933,333	43	370,543		
	Total	17924,444	44			
Autoconcepto falta de ansiedad	Entre los Grupos	115,714	1	115,714	,358	,553
	Intra Grupos	13914,286	43	323,588		
	Total	14030,000	44			
Autoconcepto social popularidad	Entre Grupos	51,429	1	51,429	,078	,781
	Intra Grupos	28378,571	43	659,967		
	Total	28430,000	44			
Autoconcepto felicidad satisfacción	Entre Grupos	6,200	1	6,200	,015	,902
	Intra Grupos	17288,244	43	402,052		
	Total	17294,444	44			

La tabla 32 de análisis de varianza unidimensional del grupo de niños de 7 a 9 años teniendo en cuenta el género como factor indica que no existen diferencias significativas entre los grupos femenino y masculino en este grupo etareo, la razón F para las subescalas es: conductual 2,261, intelectual 0,421, físico 5,375, falta de ansiedad 0,358, social popularidad 0,078 felicidad satisfacción 0,015 y autoconcepto global 0,719.

Tabla 33.

Anova por género 10- 12 años

		Suma de cuadrados	df	Media cuadrática	F	Sig.
Autoconcepto conductual	Entre Grupos	400,302	1	400,302	,455	,504
	Intra Grupos	36091,558	41	880,282		
Autoconcepto intelectual	Total	36491,860	42			
	Entre Grupos	386,233	1	386,233	1,395	,244
	Intra Grupos	11355,628	41	276,967		
	Total	11741,860	42			
Autoconcepto físico	Entre Grupos	349,503	1	349,503	,738	,395
	Intra Grupos	19419,102	41	473,637		
	Total	19768,605	42			
Autoconcepto falta de ansiedad	Entre Grupos	767,594	1	767,594	1,217	,276
	Intra Grupos	25868,452	41	630,938		
	Total	26636,047	42			
Autoconcepto social popularidad	Entre Grupos	661,463	1	661,463	1,744	,194
	Intra Grupos	15554,816	41	379,386		
	Total	16216,279	42			
Autoconcepto felicidad satisfacción	Entre Grupos	230,525	1	230,525	,541	,466
	Intra Grupos	17460,173	41	425,858		
	Total	17690,698	42			

Autoconcepto global	Entre Grupos	149,785	1	149,785	,250	,620
	Intra Grupos	24597,890	41	599,949		
	Total	24747,674	42			

En la tabla 33 de ANOVA por género de niños de 10 a 12 años se encuentra que no existen diferencias significativas entre los grupos masculino y femenino de 10 a 12 años, la razón F que se presenta en las subescalas es la siguiente: conductual 0,455, intelectual 1,395, físico 0,738, falta de ansiedad 1,217, social popularidad 1,744, felicidad satisfacción 0,541 y autoconcepto global 0,250.

La razón F resultó no significativa por este motivo se rechaza las hipótesis de investigación 1 y 2 en las cuales se plantea diferencias entre los niveles de autoconcepto de los grupos, puesto que la diferencia entre las medias de los grupos en cada una de las subescalas no es significativa como se observa en las tablas 30, 31, 32 y 33 por lo tanto a partir de esta investigación es posible afirmar que el desplazamiento forzado por la violencia no es una variable que tenga una incidencia significativa sobre el autoconcepto de los niños que hicieron parte de este estudio ya que tanto los niños que viven la situación de desplazamiento como los que no han vivido esta situación presentan niveles de autoconcepto que no difieren, lo cual se comprueba al comparar las medias de las subescalas de los grupos evaluados.

Tabla 34.

Medias por Subescalas según género y condición niños de 10 a 12 años

condicion	genero	CONDUCT	INTELECTU	FISICO	ANSIEDAD	SOCIAL	FELICIDAD	TOTAL	
NSD	femenino	media	15,23	13,92	8,23	9,15	9,98	6,00	68,31
		N	13	13	13	13	13	13	13
		Std.	3,83	2,40	2,13	2,76	2,03	1,41	11,85
		Desviacion							
	masculino	media	13,92	13,33	8,50	7,58	9,17	6,90	58,75
		N	12	12	12	12	12	12	12
		Std.	3,09	2,15	2,61	2,19	1,59	,97	8,82
		Desviacion							
	Total	Mean	14,60	13,64	8,36	7,36	9,52	6,64	60,08
		N	25	25	25	25	25	25	25
		Std.	3,49	2,25	2,33	2,46	1,83	1,25	10,37
		Desviacion							
NR	femenino	media	14,11	14,44	8,89	5,89	9,33	6,11	59,00
		N	9	9	9	9	9	9	9
		Std.	3,48	1,94	1,54	1,54	2,24	1,62	8,28
		Desviacion							
	masculino	media	15,33	13,89	9,56	6,25	10,00	6,89	61,78
		N	9	9	9	9	9	9	9
		Std.	2,40	1,62	1,24	1,94	2,15	1,54	7,48
		Desviacion							
	Total	media	14,72	14,17	9,22	6,44	9,22	6,50	60,39
		N	18	18	18	18	18	18	18
		Std. Desv.	2,97	1,76	1,40	1,79	2,13	1,58	7,78

Tabla 35.

Medias por Subescalas según género y condición niños de 7 a 9 años

condicion genero			CONDUCT	INTELECT	FISICA	ANSIEDAD	SOCIAL	SATISFAC	TOTAL
NSD	femenino	media	16,89	13,08	8,31	8,15	8,62	7,00	59,46
		N	13	13	13	13	13	13	13
		Std. Desviacion	3,57	3,17	2,32	1,91	3,01	2,10	11,77
	masculino	media	17,00	13,88	9,63	9,38	9,63	8,00	65,13
		N	8	8	8	8	8	8	8
		Std. Desviacion	2,98	4,05	2,56	1,41	2,62	1,41	11,80
	total	media	14,76	13,38	8,81	8,62	9,00	7,05	61,62
		N	21	21	21	21	21	21	21
		Std. Desviacion	3,28	3,46	2,44	1,80	2,85	1,88	11,83
NR	femenino	media	13,63	14,00	9,75	8,13	9,00	7,38	60,45
		N	8	8	8	8	8	8	8
		Std. Desviacion	3,16	2,67	1,16	1,55	1,93	,74	6,94
	masculino	media	16,90	13,88	10,19	7,81	8,88	7,00	63,13
		N	16	16	16	16	16	16	16
		Std. Desviacion	3,22	2,63	1,72	1,80	1,82	1,39	7,88
	total	media	14,88	13,92	10,04	7,92	8,92	6,96	63,12
		N	24	24	24	24	24	24	24
		Std. Desviacion	3,26	2,59	1,55	1,69	1,82	1,23	7,43

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Piers (1984, citado por Gorostegui, 2005) define el autoconcepto como un conjunto relativamente estable de actitudes descriptivas y también valorativas hacia el sí mismo. Estas autopercepciones dan origen a autovaloraciones (cogniciones) y sentimientos (afectos) que tiene efectos motivacionales sobre la conducta. De acuerdo a esta definición el autoconcepto puede ser entendido como un componente importante de la personalidad ya que es el resultado de las autodescripciones y autovaloraciones de cada persona, que pueden tener fuentes internas y externas que determinan en gran parte su comportamiento.

En esta investigación se analizaron 4 variables que a su vez presentan subdivisiones:

1. autoconcepto global: dividido en las subdimensiones conductual, intelectual, físico, falta de ansiedad, social popularidad, felicidad satisfacción;
2. condición: hace referencia al hecho de haberse visto o no obligados a salir del lugar de residencia habitual por motivos relacionados con violencia o conflicto armado, comprende niños en situación de desplazamiento y niños que no cumplen la situación de desplazamiento o receptores;
3. edad: que se divide en niños de 7 a 9 años y niños de 10 a 12 años;
4. genero: femenino y masculino.

Los resultados demuestran que la mayoría de la población (47%) puntúa niveles bajos de autoconcepto en las diferentes subescalas, el 20% esta en el nivel alto y el 33% están en el nivel medio, además se encontró que no existen diferencias significativas entre los distintos grupos.

La subescala conductual evalúa la percepción que tienen los niños de sí en aspectos como su comportamiento en el ambiente familiar y escolar, según los resultados encontrados tanto los niños en situación de desplazamiento como los niños receptores de 7 a 9 años presentan un nivel alto de este autoconcepto, mientras que los niños de 10 a 12 años de los dos grupos presentan un nivel bajo. De acuerdo a la teoría del aprendizaje social la imitación de modelos es el elemento más importante del aprendizaje del idioma por parte de los niños, su manejo de la agresión, el desarrollo de su sentido moral y la asimilación de los comportamientos

propios de su género (Papalia, 2001). El comportamiento específico imitado por los niños depende de lo que ellos perciban como valioso en su cultura, en el caso de un autoconcepto conductual alto los niños exhiben comportamientos que se consideran adecuados para su contexto, según esta teoría se puede afirmar que los modelos con los que cuentan estos niños son apropiados, lo que favorece la internalización de conductas juzgadas como correctas en la familia y la escuela, aunque la socialización del niño se alcanza, en parte, a través de tal imitación es probable que el proceso de aprendizaje a través de la observación se vea incrementado por el reforzamiento parental de las respuestas correctas y el castigo de las incorrectas (Musen, Conger, Kagan, 2000), por ello es importante señalar como aspectos interventivos a tener en cuenta el fortalecimiento de pautas de crianza adecuadas dirigidos a padres de familia que favorezcan la adopción de comportamientos apropiados y la corrección oportuna de los inadecuados en los niños. Los niños en situación de desplazamiento de 7 a 9 años demuestran no tener incidencias a nivel comportamental lo cual al hablar de imitación de modelos conduciría a plantear que en gran parte las reacciones de estos niños tiene mucho que ver con las actitudes que asumen los adultos de su entorno, es decir si los adultos en medio de todo manejan la situación de forma adecuada asumiendo todos los cambios con serenidad a pesar de la presión del momento, quizá los niños asuman comportamientos parecidos. Sin embargo, en algunas otras ocasiones los niños se ven obligados a asumir roles y responsabilidades de adultos, esto puede incidir en el autoconcepto conductual en la medida en que los niños se perciben como útiles en el funcionamiento del hogar, como señala Castaño (1996) parece que maduraran precozmente cuando en realidad lo que se produce es una pérdida de continuidad en su desarrollo psicológico. Un autoconcepto bajo refleja ausencia de modelos significativos de conductas propias del contexto en el que se desarrollan, estos niños presentan por tanto comportamientos inapropiados y que generalmente son castigados socialmente. Según Castaño (1996) los niños que han experimentado eventos traumáticos responden con manifestaciones como irritabilidad, agresividad, disminución del juego, aislamiento, rebeldía, problemas de indisciplina, deserción

escolar lo cual puede dar a entender en cierta medida el bajo nivel de este autoconcepto en los niños en situación de desplazamiento de 10 a 12 años.

En la subescala intelectual se evalúa la percepción de competencia en situaciones escolares, a partir de los datos se encuentra que los niños en situación de desplazamiento y los niños receptores de 7 a 9 años presentan un nivel bajo de este autoconcepto y los niños de 10 a 12 años de ambos grupos se ubican en el nivel medio. Los niños que se perciben con un bajo nivel de autoconcepto intelectual reflejan un rendimiento escolar deficiente ya que según Hargreaves (1977 citado en Oñate, 1989) los alumnos con bajo rendimiento escolar parecen más inestables en su autoimagen mientras que quienes presentan un rendimiento escolar alto manifiestan mayor estabilidad en esta faceta de su personalidad, por ello es importante señalar que en un contexto educativo las observaciones que pueda hacer un docente del rendimiento académico de los niños no se limite a los resultados académicos sino que esto se tenga en cuenta como un indicador de presencia de factores familiares, sociales, económicos, que puedan estar afectando negativamente al niño. Según la teoría de Piaget los niños en la etapa de las operaciones concretas pueden realizar muchas tareas a un nivel muy superior del correspondiente a la etapa preoperacional. Poseen una mejor comprensión de los conceptos espaciales, de la causalidad, de la categorización, de la conservación y del número (Papalia, 2001), lo cual les permite alcanzar los logros establecidos para la educación primaria, sin embargo los niños que presentan un nivel bajo de autoconcepto intelectual manifiestan un bajo dominio de las operaciones concretas propias de su edad; además Clemes y Bean (1996) señalan que el niño con poca autoestima y bajo autoconcepto suele encontrar pocas satisfacciones en el colegio perdiendo la motivación y el interés en el mismo; de esta forma utiliza gran parte de su tiempo en aspectos que se relacionan con los sentimientos hacia sí mismo, es decir se preocupa más por la relación con los demás, sus problemas temores y ansiedades dedicando un mínimo de atención a las tareas escolares. Un nivel medio en este autoconcepto indica un dominio aceptable pero no totalmente satisfactorio de las habilidades intelectuales que se adquieren en esta edad.

En el caso del desplazamiento forzado una de las consecuencias a nivel educativo es el desfase entre el modelo educativo en las ciudades y el que se desarrolla en el campo, en el que se encuentran diferencias en cuanto competencias, contenidos y articulación con el entorno (Rodríguez, 2004) sin embargo en los niños que hacen parte de este estudio este tipo de consecuencias han sido manejadas de forma adecuada gracias a las políticas educativas acogidas por el proyecto Círculos Educativos quienes implementan una metodología y un currículo pertinente y afectivo.

La subescala autoconcepto físico evalúa la percepción de competencia y apariencia física, según los datos encontrados los niños en situación de desplazamiento presentan un nivel bajo y los niños receptores puntúan en un nivel medio de este autoconcepto. Al final de la niñez intermedia la apariencia física adquiere gran importancia en la formación del autoconcepto, puesto que en esta etapa los niños y niñas empiezan a manifestar los cambios propios de la pubertad, sobretodo en las niñas quienes acumulan mayor cantidad de tejido adiposo que los varones, lo cual influye en su apariencia física, considerando que esta etapa reviste una serie de cambios súbitos que tienen un impacto grande en la imagen y apariencia física, es recomendable orientar e informar a los niños sobre esta serie de cambios para que sean asumidos de una forma adecuada y minimizar con ello los efectos que estos puedan causar en su autoconcepto físico. En general en esta etapa las capacidades motrices continúan progresando, los niños y niñas son cada vez más fuertes, rápidos y mas coordinados, ponen a prueba sus cuerpos y aprenden nuevas habilidades (Papalia, 2001). El nivel bajo en este autoconcepto muestra que los niños están percibiendo de forma negativa los cambios corporales que están experimentando, además de considerar su desempeño físico como ineficiente. El nivel medio indica que los niños perciben estos cambios físicos como más favorables para su desarrollo reflejado en un autoconcepto físico más aceptable.

La subescala falta de ansiedad evalúa la percepción de ausencia de problemas de tipo emocional. Los niños “a medida que crecen, son más conscientes de sus propios sentimientos y de los de las demás personas. Pueden controlar mejor su expresión

emocional en las situaciones sociales y responder a la ansiedad emocional de los otros” (Saarni, Mumme y Campos, 1998, citado por Papalia, 2001).

Un aspecto del crecimiento emocional consiste en el control de las emociones negativas. Los niños comprenden lo que les causa enfado, miedo o tristeza y cómo otras personas reaccionan ante estas emociones y con base en estos moldean su comportamiento (Rotenberg Eisenberg, 1997, citado por Papalia, 2001). “Los niños prosociales suelen actuar en forma correcta en situaciones sociales, carecer relativamente de emociones negativas y afrontar de manera constructiva los problemas” (Eisenberg, 1996, citado por Lefrançois, 2000). Los niños que presentan un nivel bajo de autoconcepto falta de ansiedad manifiestan un nivel bajo de conciencia y control emocional poco eficiente de ciertos estados como la ansiedad, la tristeza, el miedo y el enfado, incidiendo en su forma de afrontar las situaciones problemáticas, lo cual dificulta el desarrollo y manifestación de comportamiento prosocial, siendo esto un indicador de una adaptación negativa en los niños. En el caso de los niños en situación de desplazamiento el componente emocional se ve alterado ya que como lo señala Castaño (1996) estos niños pueden presentar trastornos del sueño, quejas somáticas, inquietud, irritabilidad, agresividad, miedo, temor a quedarse solos y temor a los extraños, ansiedad exagerada frente a la separación de los seres queridos, aislamiento, que se expresa en un nivel bajo de este autoconcepto. La adquisición de habilidades que favorezcan un adecuado control de emociones como la ansiedad, el temor, la ira, la timidez cobran relevancia sobre todo en edades tempranas, en la que los niños presentan disposición para internalizar conductas apropiadas para el manejo de diferentes situaciones que pueden generar ansiedad y que favorezcan su desempeño futuro.

La subescala autoconcepto social popularidad evalúa la percepción del éxito en las relaciones con los otros. Durante este período la relación que establece un niño con su grupo de pares cobra gran importancia dado que entre ellos desarrollan una imagen de lo inteligentes, atléticos y agradables que son. Tanto la competencia como los secretos compartidos construyen el concepto de sí mismos. La amistad parece ayudar a los niños a sentirse bien respecto a sí mismos pero también es probable que los niños que se sienten bien consigo mismos tengan mayor facilidad para hacer

amigos (Papalia, 2001). Además en una investigación llevada a cabo por Susan Harter (1993) se encontró que durante la niñez intermedia la popularidad es un aspecto importante que influye considerablemente en la autoestima y el autoconcepto de los niños, puesto que la opinión de su pares es relevante para ellos (Papalia, 2001). Según los resultados de esta investigación los niños se encuentran en un nivel bajo de autoconcepto social popularidad, esto indica que los niños tienen dificultades para establecer y mantener relaciones óptimas con su grupo de pares lo cual incide en la adquisición de habilidades sociales, en la adopción de valores sociales además de los familiares, el sentido de pertenencia, dificulta el desarrollo de un buen autoconcepto y una adaptación futura, el aprendizaje de formas aceptadas de conductas de grupo y respeto a la autoridad. El nivel bajo presentado en la población requiere focalizar aspectos interventivos sobre el medio social en el que se desarrollan ya que de este provienen muchos de los elementos que configuran el autoconcepto, de manera que favorezca una mejor interacción del niño con agentes como padres de familia, compañeros, hermanos, docentes que desarrollen en el niño un sentido de pertenencia y aceptación.

En los niños en situación de desplazamiento la adaptación social puede verse afectada por el choque cultural y social que deben enfrentar ya que como lo señala Bello (2002) el niño se encuentra con un medio que muestra costumbres y claves de relación distintas a las de su lugar de origen, este conjunto de factores pueden en un comienzo dificultar el establecimiento de relaciones exitosas con los demás. Este argumento permite plantear como una necesidad no solo la atención por parte del estado del cubrimiento de las necesidades básicas sino que además se trabaje en la inclusión desde la pluralidad teniendo en cuenta el reconocimiento cultural, del otro, y de sus diferentes expectativas e intereses.

La subescala felicidad satisfacción valora la autoestima, evalúa el grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales, los niños con alta autoestima ven las tareas y a otras personas con la expectativa de tener éxito y de ser bien recibidos, siguen sus propios juicios, expresan sus opiniones y se atreven a considerar ideas novedosas, a diferencia de ellos, los niños que carecen de confianza en sí mismos demuestran mayor tendencia a mostrarse temerosos de

expresar ideas poco comunes y evitan llamar la atención (Musen, Conger y Kagan, 1996). De acuerdo a los resultados los niños de 7 a 9 años tanto en situación de desplazamiento como receptores presentan un nivel medio en esta subescala y los niños de 10 a 12 años presentan nivel bajo; para autores como Clemens y Bean (1996) la autoestima es un sentimiento que surge de la sensación de satisfacción que experimenta un niño cuando en su vida se han dado ciertas condiciones: vinculación, singularidad, poder y pautas, en el caso de un nivel bajo de autoconcepto felicidad satisfacción estas condiciones pueden presentarse de forma poco satisfactoria, lo cual puede ser un indicador de vínculos que el niño percibe como poco significativos, de una subvaloración de las características que le hacen especial o diferente, de una carencia de recursos económicos y capacidades que le permitan modificar las circunstancias de su vida, y ausencia de modelos humanos, filosóficos y prácticos que le permitan dirigir sus acciones, pensamientos y establecimiento de metas. Como se ha mencionado anteriormente el ambiente en el que se desarrollan los niños es de vital importancia para su desarrollo físico y psicológico, sin embargo en la situación precaria en la que se encuentran estos niños y sus familias los obliga a dar prioridad a la satisfacción de las necesidades básicas desatendiendo la interacción socio afectiva familiar limitando el establecimiento de vínculos adecuados y estrechos que se fundamenten en el respeto, la confianza, la tolerancia etc.

El autoconcepto global permite obtener información sobre la percepción que el niño tiene de sí mismo y cómo valora aspectos de su forma de ser y su comportamiento, según los resultados registrados en las subescalas, los datos obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario de Autoconcepto Piers Harris indican que la mayoría de la población evaluada por edad, género y condición se encuentran en el nivel bajo de autoconcepto global, se puede afirmar que los niños tienen una percepción general de sí mismos negativa en aspectos como sus comportamientos en la casa y en la escuela, en su desempeño académico y su capacidad intelectual, en su apariencia y competencia física, en su equilibrio y control emocional, establecimiento de relaciones sociales y popularidad, y la satisfacción ante las circunstancias y características personales.

Después de dar a conocer el panorama general del autoconcepto de la población evaluada se puede observar que los niños tienden a ubicarse en un alto porcentaje en los niveles bajos y en menor medida en niveles medios excepto, en la subescala conductual en donde parte de población puntúa en el nivel alto, lo anterior se sustenta en los resultados que se obtuvieron a partir de la aplicación de la prueba estadística ANOVA, en donde se encontró que no existen diferencias significativas entre las medias de las poblaciones en cuanto a la variable evaluada, lo cual permite identificar en el total de la población características homogéneas.

Los niños con los que se llevó a cabo este trabajo en su mayoría pertenecen al proyecto Círculos Educativos y una parte de la población asiste a una institución educativa pública, en general este grupo de niños comparten características sociodemográficas similares una de ellas el residir en zonas estratificadas en el nivel bajo caracterizadas por la presencia de pobreza y violencia, factores que ubican a esta población en un alto grado de vulnerabilidad. Con el desplazamiento forzado, se redefinen núcleos urbanos, en donde los desplazados se relacionan con pobladores que vivían desde antes en ese lugar, algunos viviendo en condiciones tan marginales como los mismos desplazados, presentándose la competencia por recursos y servicios usualmente escasos, sin el acceso a los mínimos servicios, en condiciones de alto riesgo y desprotección para estos nuevos habitantes. Así la pobreza se extiende en las ciudades, contribuyendo a su desordenado crecimiento (CODHES y UNICEF, 1999). Esto nos da a entender que el desplazamiento forzado tiene implicaciones directas sobre los sitios de llegada incrementando de forma significativa los niveles de pobreza y con ello la violencia y la vulnerabilidad de la población receptora y desplazada. Estos últimos provenientes de zonas igualmente vulnerables ya que se caracterizan por ser territorios en donde son permanentes las situaciones relacionadas con el conflicto armado interno, disturbios, violencia generalizada, violaciones masivas a los derechos humanos y al derecho internacional humanitario.

La investigación realizada por Dörr (2005) establece una relación entre nivel socioeconómico y autoconcepto concluyendo que en los niveles socioeconómico alto y medio los niños presentan niveles de autoconcepto altos, mientras que en el nivel

socioeconómico bajo el autoconcepto tiende a ser menor que en los otros niveles, ello permite determinar que con la población con la que se llevó a cabo esta investigación también se puede establecer una relación entre autoconcepto y nivel socioeconómico, puesto que el nivel de autoconcepto global de la población es bajo y el nivel socioeconómico al que pertenecen es también bajo, lo que además es una característica común del total de la población que puede dar cuenta de la ausencia de diferencias significativas entre los grupos evaluados. Otro aspecto que agudiza la vulnerabilidad de la población desplazada es la discriminación de la que son víctimas, lo cual se hace manifiesto en las graves limitaciones en el acceso a servicios del estado, las restricciones en el acceso a la tierra y al empleo, y finalmente la exclusión y marginación de los niños del sistema educativo (GTD, 2001), de acuerdo a esto esta población no cuenta con garantías suficientes que le permitan cubrir los aspectos básicos requeridos para la subsistencia, situaciones que desencadenan problemas a nivel familiar y social como consecuencia de su situación precaria y de alto riesgo.

Los diferentes estudios e investigaciones realizadas con población en situación de desplazamiento señalan el desarraigo como una de las principales consecuencias del desplazamiento, puesto que las personas establecen relaciones estrechas con su entorno, con el desplazamiento se produce un cambio de contexto generalmente de lo rural a lo urbano, provocando en las personas pérdidas de referentes que configuran el arraigo y la pertenencia (Rodríguez, 2004), a pesar de que este suceso es un hecho inherente al desplazamiento, a través de los resultados de esta investigación no se puede afirmar que este sea un hecho que tenga incidencia directa sobre el autoconcepto de la población evaluada, ya que entre el nivel de autoconcepto de los niños en situación de desplazamiento y los niños receptores no existe diferencias significativas que permitan identificar al desarraigo como un factor determinante en los resultados obtenidos en la población desplazada.

Ante la problemática del desplazamiento si bien entidades gubernamentales y no gubernamentales han establecido políticas de atención en niveles como el educativo, económico, social entre otros estas medidas aun siguen siendo insuficientes, en donde la niñez se convierte en una población de alto riesgo dado que deben realizar

actividades que les permitan sobrevivir entre las que están el trabajo infantil, la mendicidad, prostitución y delincuencia lo que eleva los índices de pobreza (Rodríguez, 2004).

Finalmente se concluye que el desplazamiento forzado por la violencia representa una serie de consecuencias en los aspectos sociales, económicos, culturales y psicológicos; sin embargo, a partir de los resultados encontrados en esta investigación el hecho de haber experimentado toda la serie de sucesos que encierra el desplazamiento forzado no se puede catalogar como el factor determinante en el bajo nivel de autoconcepto de la población, pero es posible afirmar que estos resultados son el reflejo de la alta vulnerabilidad y riesgo en el que se desarrollan estos niños ya que como lo señala Castaño (1996)

Las manifestaciones observadas en los niños víctimas de la guerra no son específicas de esta situación pues los niños lo único que hacen es responder al entorno como niños en determinado estadio de desarrollo. Cualquier niño en cualquier situación de pérdida de violencia traumática, responderá psicológicamente de acuerdo a la significación que para él tenga el evento y de acuerdo a su entorno social.

La condición de pobreza que presenta esta población es una señal importante de la vulnerabilidad en la que se desarrollan la cual según Brooks-Gunn, Duncan, (1997 citado por Papalia, 2001) puede afectar el desarrollo de los niños a través del impacto sobre el estado emocional de sus padres, sus prácticas de crianza y el entorno familiar creado por ellos, ya que estas personas en precarias condiciones dirigen su tiempo y sus acciones a cubrir sus necesidades básicas y por tanto las relaciones paterno filiales pueden tornarse menos afectivas, pueden disciplinarlos de forma ruda o arbitraria, ignorando el buen comportamiento y prestando atención únicamente a la mala conducta, lo cual puede tener como consecuencia en los niños problemas como la depresión, dificultades para relacionarse con sus compañeros, carecer de confianza en sí mismos, involucrase en actos antisociales, desempeño escolar insuficiente y baja autoestima aspectos que están relacionados directamente con el desarrollo de un autoconcepto positivo.

Es así como en esta investigación se rechaza la hipótesis de trabajo y se acepta la hipótesis nula en la cual se plantea que el nivel del autoconcepto de los niños en situación de desplazamiento forzado es igual que el nivel del autoconcepto de los niños que no cumplen esta condición.

RECOMENDACIONES

A partir de los resultados encontrados en esta investigación se considera pertinente hacer una serie de sugerencias dirigidas a las diferentes entidades que pueden contribuir en un mejor desarrollo y bienestar de la niñez:

La escuela a través de diferentes investigaciones es señalada como uno de los agentes mas importantes en la formación del autoconcepto por ello es relevante sugerir que las personas como directores, coordinadores, docentes, psicorientadores, y demás incluyan dentro de su plan educativo diferentes estrategias metodológicas encaminadas a fortalecer en los niños habilidades y estrategias a favor del desarrollo de un autoconcepto saludable.

Dentro del contexto escolar es recomendable contar con herramientas adecuadas de evaluación que les permita determinar de forma oportuna aquellos niños que presentan déficit en sus niveles de autoconcepto para realizar intervenciones en el momento que sea necesario.

Como se ha demostrado en esta y otras investigaciones realizadas con población infantil vulnerable es el autoconcepto uno de los factores de la personalidad mas afectados por esta condición, por ello se sugiere que las diferentes entidades que trabajan con este tipo de población cuenten con diferentes actividades que tengan como propósito disminuir las consecuencias a nivel psicológico, educativo, social, que implica la condición de vulnerabilidad, teniendo en cuenta la participación de las familias para propiciar encuentros entre padres e hijos en donde se facilite la expresión de sentimientos y afecto, se fortalezca la vinculación, la comunicación y el apego familiar y se fomenten valores como el respeto, la tolerancia, sinceridad entre otros.

A los docentes quienes están en permanente contacto con los niños se sugiere hacer del contexto de aula un ambiente más participativo que permita a los niños sentirse incluidos dentro de un grupo en donde se tienen en cuenta sus necesidades, opiniones y singularidades.

La familia como el núcleo de la sociedad y como primer agente socializador tiene el deber a través de los padres de propiciar el adecuado desarrollo integral de sus hijos adoptando actitudes y aptitudes que lo favorezcan, por ello se sugiere hacer de

la crianza de sus hijos un ejercicio en el que prevalezcan las pautas basadas en el respeto, el afecto y la tolerancia.

A las entidades gubernamentales como la Alcaldía Municipal enfocar su accionar a atender las necesidades de las poblaciones vulnerables que permitan mejorar su calidad de vida para que esto tenga una incidencia positiva sobre el bienestar psicológico de la población infantil. Además se recomienda a la Secretaría de Educación prestar mayor atención a las necesidades psicosociales de la niñez en situación de vulnerabilidad a través de la inclusión en los planes educativos de estrategias que tengan como objetivo dar respuesta a estas necesidades.

En el campo investigativo se recomienda plantear como problema de investigación temas que permitan reconocer las diferentes necesidades de la población en situación en desplazamiento y su incidencia en aspectos como el rendimiento académico, inclusión social, desempeño laboral, relaciones familiares entre otros de forma que diferentes entidades gubernamentales y no gubernamentales que trabajan con este tipo de población puedan orientar un mejor accionar tendiente a dar respuesta a las problemáticas identificadas.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A partir de los resultados encontrados en esta investigación se plantea una propuesta de intervención cuya finalidad principal es fortalecer el autoconcepto de la población infantil que hace parte del proyecto Círculos Educativos de la ciudad de Pasto.

De igual forma como se llevó a cabo el proceso investigativo, esta propuesta se desarrolla bajo el enfoque cognitivo, puesto que este sostiene básicamente que, la percepción de los eventos influye sobre las emociones y los comportamientos de las personas, por tanto esta propuesta esta dirigida a abordar en las personas aquellas percepciones, ideas, pensamientos y distorsiones que tienen sobre sí mismos, sus relaciones y los demás que están influyendo negativamente en su autoconcepto.

La investigación desarrollada con esta población pone de manifiesto que el autoconcepto es altamente influenciado por las circunstancias inherentes a la situación socioeconómica en la que estos niños conviven por ello se considera pertinente incluir dentro de esta propuesta como participantes a padres de familia, profesores y estudiantes.

Se considera importante promover la participación de los padres de familia ya que como señalan Musen, Conger y Kagan, (2000) además de influir en sus hijos a través de las recompensas y los castigos, los padres son también los modelos de conducta ya sea positiva o negativa que los niños observan e imitan con la mayor frecuencia.

Además, Musitu (1985 citado en Oñate, 1989) señala que la interacción paterno – filial basada en el apoyo, favorece considerablemente el desarrollo del autoconcepto del hijo, ya que le permite desarrollar una autorealidad razonable y a la vez ser aceptado, creativo y autocontrolado. En este sentido el incluir en la propuesta temáticas relacionadas con las pautas de crianza permite dar a los padres de familia elementos que favorezcan la interacción entre padres e hijos.

La participación de los niños en este proceso interventivo indudablemente es fundamental puesto que son ellos los principales protagonistas de esta investigación, en la cual se encontró que sus niveles de autoconcepto predominantemente son bajos ante lo cual se ve la necesidad de orientar acciones dirigidas a optimizar su

bienestar psicológico a través del fortalecimiento de su autoconcepto, ya que en esta etapa según Papalia, (2001) los niños piensan su autoconcepto considerando diferentes aspectos del mismo, demuestran capacidad para diferenciar y comparar su yo real y su yo ideal.

Durante la etapa escolar especialmente en edades tempranas los profesores adquieren gran importancia en la vida de los niños, ya que se convierten en nuevas figuras de autoridad, modelos de conducta y fuente de afecto y conocimiento, es así como las actitudes y opiniones de los docentes hacia los niños tienen efectos relevantes en el desarrollo del concepto de sí mismos, por ello es pertinente que los docentes tengan en cuenta algunas actitudes y roles que son determinantes en el autoconcepto de sus estudiantes.

Objetivos

Objetivo General

Brindar a docentes, padres de familia y estudiantes herramientas que faciliten el fortalecimiento del autoconcepto de los niños pertenecientes al proyecto Círculos Educativos.

Objetivos Específicos

Proporcionar a los padres de familia algunas pautas útiles y necesarias en la interacción positiva con sus hijos que tendrán efecto en el autoconcepto de los niños.

Fortalecer las dimensiones conductual, intelectual, física, falta de ansiedad, social popularidad y felicidad satisfacción del Autoconcepto en los niños pertenecientes al proyecto Círculos Educativos.

Dar a conocer a los docentes algunas actitudes y roles que se deben asumir en el aula de clase para favorecer el fortalecimiento del autoconcepto de los estudiantes.

MARCO TEÓRICO

Pautas de crianza

Las pautas de crianza se refieren a la manera como los padres conviven o interactúan con sus hijos (Quintana, 1993, citado en Calvache y Chicaiza, 2001) además según se refiere al conjunto de comportamiento de los padres o adultos encaminados a guiar el desarrollo y la conducta futura y actual del niño, por medio de la enseñanza o normatividad de valores, actitudes, creencias o modos de conducta socialmente aceptada (Luna y Peñaranda, 2000, citado en Benitez y De la Cruz, 2006). La interacción paterno filial se clasifica en 4 dimensiones (Quintana, 1993, citado por Calvache y Chicaiza, 2001) , la primera denominada control fuerte – afecto la cual se caracteriza por un padre autoritativo recíproco e hijos con conducta social bien controlada; la segunda es control fuerte – no afecto cuyos padres son autoritarios represivos y sus hijos internalizan normas y actúan por temor al castigo; la tercera es control laxo – afecto donde los padres son permisivos e indulgentes y sus hijos son independientes, activos y creativos y además se les dificulta su socialización por que tienden a ser dominantes y están orientados al éxito; y la última dimensión es control laxo – no afecto, estos padres son permisivos y negligentes y sus hijos no se rigen por ninguna norma, por lo cual no autocontrolan su conducta, mostrando agresividad. Entre algunas de las pautas que se deben tener en cuenta y que serán temáticas centrales con los padres de familia en esta propuesta están las descritas por Hardin (1997):

Respeto y atención por los hijos: esta temática busca que los padres reconozcan no subvaloren y presten atención a los sentimientos, pensamientos y acciones de sus hijos, haciendo énfasis en que tratar a los hijos como a una persona significa tratarlos con respeto. Además es importante que los padres tengan en cuenta que al referirse a otras personas de sus hijos lo hagan de resaltando sus cualidades mas que sus defectos.

Comunicación positiva: en este tema se incluyen aspectos relacionados con el estilo de comunicación entre padres e hijos, se resalta una comunicación caracterizada por un lenguaje positivo, optimista y alegre, dejado de lado los tonos de superioridad, la condescendencia no utilizando lenguaje grosero y no gritando.

Interacción con los hijos: se debe hacer énfasis en que los padres reconozcan la diferencia entre estar en la misma habitación con sus hijos e interactuar con ellos, ya que en la interacción los padres se convierten en parte de la vida de sus hijos, participando en su conversación y en sus juegos de forma positiva y divertida.

El elogio: este tema va encaminado a que los padres comprendan la importancia de dar una retroalimentación positiva a sus hijos sobre sus acciones, resaltando la expresión de sentimientos como el orgullo que sienten por sus hijos. Al elogiar a los niños por algo bueno que hicieron, ellos aprenden rápidamente a repetir esas conductas con el fin de volver a obtener la misma atención positiva de sus padres.

Atención: busca hacer comprender a los padres la importancia de prestar atención a sus hijos por las cosas que hacen, ya que para ellos es importante obtener una atención positiva o negativa que la ausencia de atención.

Ocupación del tiempo libre: los padres de familia necesitan entender que sus hijos distribuyen su tiempo en actividades cotidianas y que además de estas se requiere de otras en las que puedan emplear su tiempo libre de forma provechosa en actividades de colaboración en el hogar entre otras, con el propósito de mantenerlos ocupados alejados de travesuras, líos y problemas.

Diferencia entre disciplina y castigo: los padres establecen diferencias entre la disciplina y el castigo; la disciplina trata de fijar normas y límites básicos y hacer que los hijos vivan de acuerdo a los mismos; el castigo es la sanción que los padres les imponen a sus hijos cuando han infringido las reglas o las pautas que se le han fijado.

Pautas de disciplina: entre las cuales están ser consecuente, es decir tener claras las pautas y normas de conducta establecidas en el hogar, estar pendientes de cuando estas son infringidas por los hijos y castigarlos cada vez que sea necesario por el hecho de haberlas incumplido, ya que la disciplina no funciona si algunas veces se castiga y otras no. Otra de las pautas importante es ser firme en el cumplimiento y supervisión de las normas que se establecen ya que si no se es firme y no se le hace un seguimiento al castigo se les está transmitiendo el mensaje de que aunque se les diga algo no tienen que tomarlo con mucha seriedad por que los padres no verifican que lo hagan.

Pautas de castigo: el castigo debe ser una acción y una experiencia de aprendizaje positiva; existen varias clases de castigo que deben ser consecuentes con la infracción, estas son: aislamiento que consiste en retirar físicamente al niño de una situación particular y hacer que se siente solos en algún otro sitio durante un lapso específico de tiempo; retiro de privilegios consiste en privar al niño de sus actividades favoritas durante un tiempo prolongado como días o semanas, haciéndole entender que esto es a consecuencia de su mala conducta; asignación de tareas adicionales este tiene el propósito de que los niños además de las tareas diarias asignadas realicen otras mas como consecuencia de algún mal comportamiento.

Autoconcepto

El autoconcepto es la parte de la personalidad que regula en gran medida los comportamientos de las personas, ya que este según lo señala Piers (1984, citado por Gorostegui, 2005) esta compuesto por cogniciones y afectos que tienen efectos directos sobre la conducta y que puede estar influenciado tanto por factores externos e internos, además según lo señala este mismo autor es un componente de la personalidad, compuesto por varias dimensiones:

Autoconcepto conductual: Percepción de portarse de forma apropiada en diferentes tipos de situaciones; encierra el conjunto de conductas que el niño realiza en el colegio y en su casa. Según Clemens y Bean (1996) hay 3 factores que determinan el comportamiento del niño y que proceden de lo que piensa y de lo que siente por sí mismo: el niño actúa para obtener una mayor satisfacción y creerse mejor, el niño actúa para confirmar la imagen que los demás y el mismo tiene de él y el niño actúa para ser coherente con la imagen que tiene de sí, por mucho que cambien las circunstancias.

Autoconcepto intelectual: Percepción de competencia en situaciones escolares o en situaciones en las que se aprenden cosas nuevas; se centra en el concepto que el niño tiene de sí mismo en aspectos de rendimiento académico, de su inteligencia y de la opinión que tienen sus compañeros sobre él en estos temas. El Autoconcepto académico hace referencia a la parte del sí mismo que se relaciona directamente con el rendimiento académico y que aparentemente sirve como un sistema de guía

personal para dirigir el comportamiento en la escuela y que juega un rol fundamental en la determinación del rendimiento académico del estudiante (Arancibia, 1999)

Autoconcepto físico: Percepción de apariencia y competencia física. Evalúa los juicios que el niño tiene sobre su cuerpo, rostro y aspecto físico en general. La apariencia física adquiere gran importancia en la formación del autoconcepto puesto que en la niñez intermedia los niños y niñas empiezan a manifestar cambios propios de la pubertad los cuales inciden en su competencia y aspecto físico influyendo de alguna forma en la estructuración de su autoconcepto (Papalia, 2001).

Falta de ansiedad: Percepción de ausencia de problemas de tipo emocional. Intenta captar el estado de ánimo o equilibrio emocional general del niño en su vida diaria. Durante esta etapa los niños aprenden a reconocer y a diferenciar estados emocionales como la vergüenza, orgullo, miedo etc, estas emociones que dependen del conocimiento de las implicaciones de sus acciones y de la clase de socialización recibida por los niños afecta la opinión de sí mismos (Harter, 1996, citado en Papalia, 2001).

Autoconcepto social o popularidad: Percepción del éxito en las relaciones con los otros evaluando escenas típicas de los niños en el ambiente escolar. La relación que establece un niño con su grupo de pares le permite desarrollar una imagen de lo inteligente, atlético y agradable que es, la amistad parece ayudar a los niños a sentirse bien respecto así mismos pero también es probable que los niños que se sienten bien consigo mismos tengan mayor facilidad para hacer amigos (Papalia, 2001).

Felicidad-satisfacción: Valora la autoestima, grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales. Encierra los sentimientos generales que el niño pueda tener sobre su bienestar personal y el grado en el que se encuentra feliz y dichoso en su vida diaria. La autoestima o valor propio global, se deriva principalmente del respaldo social como también de la autoevaluación del niño, es importante en el desarrollo psicológico, la felicidad personal y el funcionamiento eficaz tanto en niños como en adultos (Harter, 1993, citado en Papalia, 2001).

Lineamientos para el fortalecimiento del autoconcepto por parte de los profesores

De acuerdo con Reasoner (1990, citado en Arancibia, 1999) el profesor debe tener en cuenta ciertos roles o actitudes dentro del aula de clase con el propósito de lograr un mejor autoconcepto o sentimiento de identidad en los niños.

Proporcionar retroalimentación: el profesor debe tener en cuenta que un factor importante en la formación del autoconcepto es la reacción de los otros frente al niño y sus conductas, ello para saber si ha hecho algo correcto o incorrecto, el tipo de retroalimentación que se de frente a esto influirá en su sentimiento de identidad.

Reconocer las fortalezas del niño: el profesor debe recordar que reconocer frecuentemente lo que el niño es o lo que hace tendrá efectos importantes sobre el autoconcepto. Por ello es necesario no señalar reiteradamente sus aspectos negativos y resaltar en el niño los aspectos positivos. Es necesario recordarle al niño estas características buenas y que se le valora por ello.

Demostrar amor y aceptación: dentro del aula de clases el profesor debe demostrar y hacer sentir a los niños que se los quiere y acepta por lo que son pese a sus errores, pero de ninguna forma se debe ser permisivos con toda conducta, es necesario relacionarse con ellos como individuos, demostrándoles respeto y cariño.

Ayudar a los estudiantes a evaluar sus fortalezas y debilidades: el docente esta llamado a propiciar en el niño una imagen realista que contemple sus debilidades y fortalezas. No es conveniente negar las debilidades que presenta el niño por el contrario hay que establecer con claridad las implicaciones de esas debilidades y dejar en claro que se lo quiere pese a ellas.

METODOLOGÍA

La estrategia de intervención se desarrollará a través de una serie de talleres para padres de familia y niños, se utilizará el taller porque es una herramienta adecuada para trabajar en grupo y que permite realizar las actividades de forma activa y participativa por parte de los integrantes, y una exposición para profesores que permita reforzar temas relacionados con el reforzamiento del autoconcepto.

Población

La población esta integrada por los niños pertenecientes a los Círculos Educativos, los padres de familia y los profesores.

Procedimiento

La intervención se divide en 3 partes dirigidas a padres de familia, niños y docentes.

La intervención con padres de familia se realizara en 3 talleres en distintas jornadas con una duración aproximada de 2 horas y se tratarán temáticas relacionadas con pautas de crianza:

1. manejo de la conducta
2. el castigo y la disciplina
3. interacción con sus hijos

La intervención con niños se realizará en 8 sesiones en distintas jornadas con una duración aproximada de 2 horas y se trataran temáticas relacionadas con las dimensiones del autoconcepto:

1. fortalecimiento de la dimensión conductual
2. fortalecimiento de la dimensión intelectual
3. fortalecimiento de la dimensión física
4. fortalecimiento de la dimensión falta de ansiedad
5. fortalecimiento de la dimensión social popularidad
6. fortalecimiento de la dimensión felicidad satisfacción

La exposición con docentes se realizará en una jornada de una duración aproximada de 2 horas donde se abordarán temas como:

1. Proporcionar retroalimentación
2. Reconocer las fortalezas del niño

3. Demostrar amor y aceptación
4. Ayudar a los estudiantes a evaluar sus fortalezas y debilidades

Evaluación

Como proceso de evaluación se debe tener en cuenta un espacio al final de cada sesión con padres de familia y docentes en el que se propicie la retroalimentación por parte de los participantes, en los que darán a conocer sus opiniones, impresiones y aprendizajes obtenidos a partir del proceso.

Dentro de los mecanismos de evaluación además es importante hacer nuevamente la aplicación del cuestionario Piers Harris de autoconcepto con el propósito de determinar el impacto de la intervención

Plan de acción
Talleres para padres de familia
“De pauta en pauta el autoconcepto va creciendo”

Taller # 1: manejo de la conducta			
Objetivo	Estrategia	Responsable	Recursos
Proporcionar a los padres de familia algunas pautas útiles y necesarias en el manejo de la conducta de sus hijos que tendrán efecto en el autoconcepto de los niños.	Realizar un collage, presentarlo todos al grupo, los responsables de la actividad elogiarán el trabajo de algunos, serán indiferentes con otros y harán críticas negativas a otros, luego se pide a los asistentes que expresen como se sintieron y se introduce a las temáticas a tratar: el elogio, la atención y ocupación del tiempo libre.	Coordinadores psicosociales	aula, tablero, marcadores, revistas, periódicos, colbon, cartulina
Taller # 2: el castigo y la disciplina			
Objetivo	Estrategia	Responsable	Recursos
Dar a los padres de familia elementos que les permitan diferenciar entre el castigo y la disciplina, y como el establecimiento adecuado de normas influye en el concepto de sí mismo de sus hijos.	A partir de una serie de situaciones hipotéticas los padres analizarán las normas que se están infringiendo, los correctivos necesarios y con base en esto se propicia un momento de reflexión en donde los padres identifican las normas que hacen falta y las que se están infringiendo en sus casas y así se introduce a las temáticas a tratar: Diferencia entre disciplina y castigo, Pautas de disciplina, Pautas de castigo	Coordinadores psicosociales	aula, tablero, marcadores, hojas con situaciones hipotéticas, lapiceros

Taller # 3: interacción con sus hijos			
Objetivo	Estrategia	Responsable	Recursos
<p>Proporcionar a los padres herramientas que faciliten el establecimiento de una relación positiva paterno filial</p>	<p>se elige al azar a uno de los asistentes, el cual será retirado del grupo por unos instantes se le dará instrucción de que al volver al recinto deberá dirigirse a los demás con el propósito de exponerles y hablarles de algún tema de su interés y dominio personal</p> <p>Mientras tanto al resto de asistentes se les indica que no deben prestar atención, ser totalmente indiferentes, entablar conversaciones entre ellos en el momento en el que la persona elegida al azar haga su intervención.</p> <p>Al final de la actividad se pide a las dos partes que expresen sus sentimientos, pensamientos e ideas sobre lo sucedido, a partir de estas reflexiones se introduce temáticas como el respeto, la atención, la comunicación positiva y la interacción con los hijos</p>	<p>Coordinadores psicosociales</p>	<p>aula, tablero y marcadores</p>

Talleres para niños

“Me quiero, no me quiero... un proceso en construcción”

Taller 1: Me reconozco de pies a cabeza			
Objetivo	Estrategia	Responsables	Recursos
Fortalecer la dimensión física del autoconcepto a través de la identificación por parte de los niños de las diferentes partes que integran su cuerpo.	Ayude a los niños a encontrar algunos aspectos parecidos a ellos en fotografías de personas en revistas y periódicos, por ejemplo color de ojos, color de cabello, nariz, boca, orejas etc, recortar los rasgos escogidos y pegarlos en la cartulina formando un retrato. Comente el parecido, o no, de este rostro con el de cada uno de los niños.	coordinadores psicosociales o tutores	aula, revistas o periódicos, cartulinas, pegamento o colbón, tijeras.
Taller 2 : Jugando y saltando voy ganando			
Objetivo	Estrategia	Responsables	Recursos
Fortalecer la dimensión física del autoconcepto a través de la identificación por parte de los niños de las diferentes habilidades que poseen.	Pida a los niños que dibujen y describan 3 cosas para las que se sientan hábiles y realmente buenos por ejemplo jugar fútbol, dibujar, cantar etc, posteriormente haga una socialización de este ejercicio con todos los niños.	coordinadores psicosociales o tutores	Hojas, lápices, colores.

Taller 3: Reconozco lo positivo y lo negativo			
Objetivo	Estrategia	Responsables	Recursos
Fortalecer la dimensión conductual del autoconcepto a través del reconocimiento de sus conductas y comportamientos apropiados e inapropiados, como una manera de ir conociendo los aspectos de su personalidad.	Ayudar y dar instrucciones a los niños para que elaboren una lista en forma verbal o escrita, de las conductas buenas que ya tiene y que le facilitan el logro de sus metas o le permiten relacionarse bien con los demás. Posteriormente pídale que hagan una lista de sus conductas no deseables y/o que lo alejan de sus metas o le causan problemas con otros. Al final socialice la actividad.	coordinadores psicosociales o tutores	hojas, lapiceros
Taller 4 : Como puedo mejorar			
Objetivo	Estrategia	Responsables	Recursos
Fortalecer la dimensión intelectual del autoconcepto a través de la identificación por parte de los niños de las fortalezas y debilidades a nivel académico.	Pídale a los niños que realicen una lista en la que identifiquen las asignaturas en las que presentan dificultad y en las que presentan un desempeño positivo, luego pida a los niños que socialicen la lista ante todo el grupo, luego motive a los niños a plantear soluciones para las dificultades, coloque las sugerencias en una cartelera a la vista de todos y recuérdelas a los niños periódicamente.	coordinadores psicosociales o tutores	Hojas, lápices.

Taller 5: sin palabras solo gestos			
Objetivo	Estrategia	Responsables	Recursos
Fortalecer la dimensión falta de ansiedad del autoconcepto a través de la expresión y el reconocimiento de sus sentimientos y emociones.	Pida a los niños que expresen en sus rostros sentimientos de felicidad, pena, preocupación, rabia, envidia, miedo, dolor, tranquilidad, elija al azar algunos niños para que adivinen las expresiones de los otros, invite al grupo a recordar situaciones donde hayan sentido esas emociones expresando que sintieron durante ese momento y como se sintieron después.	coordinadores psicosociales o tutores	Aula
Taller 6 : soy niño, soy estudiante, soy amigo... soy de un grupo			
Objetivo	Estrategia	Responsables	Recursos
Fortalecer la dimensión social del autoconcepto a través de la del desarrollo de la identidad, solidaridad y el sentido de pertenencia	Pida a los niños que recorten figuras que representen a todos los integrantes del grupo, teniendo en cuenta las características de cada uno, pídale que elaboren un collage con los recortes y que escriban cosas que los identifican como grupo como el grado, el barrio, el círculo educativo al que pertenecen etc, ubique el collage en un lugar visible.	coordinadores psicosociales o tutores	aula, revistas, periódicos, tijeras, pegante, cartulina, marcadores

Taller 7: yo soy así...!			
Objetivo	Estrategia	Responsables	Recursos
Fortalecer la dimensión felicidad satisfacción del autoconcepto a través del reconocimiento de sí mismo.	Pida a los niños que completen un conjunto de oraciones acerca de sí mismo, en las que resalten sus sentimientos, competencias, aficiones, expectativas, por ejemplo las oraciones pueden comenzar con yo soy, yo siento, yo prefiero, me gusta, yo creo, yo estoy, yo seré. Socialice la actividad con todo el grupo.	coordinadores psicosociales o tutores	Aula, papel y lápiz.
Taller 8 : así me ven los demás			
Objetivo	Estrategia	Responsables	Recursos
Fortalecer la dimensión social popularidad del autoconcepto a través de la expresión de las características de los niños por parte de sus compañeros.	Se le da a cada niño una cantidad de tarjetas de cartulina para que en ellas copien los adjetivos escritos en el tablero por el profesor por ejemplo cuidadoso, afectuoso, agradable, tímido, amistoso, divertido, grosero, hábil, fuerte, simpático, sociable, alegre, serio, etc, luego pida a los niños que coloquen a sus compañeros las características positivas o negativas que mejor los describen con el fin de que conozcan que opinión tienen sus compañeros de ellos.	coordinadores psicosociales o tutores	aula, cartulinas marcadores, cinta adhesiva

Actividad para docentes

Actividad			
Objetivo	Estrategia	Responsables	Recursos
<p>Dar a conocer a los docentes algunas actitudes y roles que se deben asumir en el aula de clase para favorecer el fortalecimiento del autoconcepto de los estudiantes.</p>	<p>Se realizará la exposición de una serie de temáticas que el docente debe conocer sobre algunas actitudes y roles que contribuyen en el fortalecimiento del concepto de sí mismo de los estudiantes</p>	<p>Coordinadores psicosociales</p>	<p>Aula, marcadores y tablero.</p>

Referencias

- ACNUR. (2005). Informe de actividades e impacto. Nariño.: Autor.
- ACNUR. & Corporación Opción Legal. (2005). Proyecto Pedagogía y Protección de la Niñez- PPN. Colombia.: autor.
- ACNUR. (2004). Principios Rectores de los desplazamientos internos. Colombia.: Autor.
- Alcántara, J. (1990). Como educar la autoestima. España. : Puresa
- Arancibia, V. Herrera, P. & Strasser, K. (1999). Psicología de la Educación. México. : Alfa Omega.
- Arévalo, N. & Rodríguez, C. (1997). Psicología del Aprendizaje. Bogotá, Colombia.: Universidad Santo Tomás.
- Arias, F. & Ruiz, S. (2001). Efectos Psicosociales del desplazamiento forzado en la niñez. En Niñez y Conflicto Armado en Colombia. Foro infancia y desplazamiento forzado. (pp. 89-95). Bogotá, Colombia.: Comunicaciones y Ediciones
- Balaguer, I. García, L. & Pastor, Y. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media. Revista de Psicología social, 18, 143-157
- Barrios, A. (2005). Autoconcepto y características familiares de niños resilientes con discapacidad. El caso de una población del caribe colombiano [En red]. Disponible en: www.rinvydes/uninorte.edu.co/investigación_y_desarrollo
- Bean, R. & Cledes, H. (1996). Cómo desarrollar la autoestima en los niños. España.: Unigraf.
- Beck, J. (2000). Terapia cognitiva. Barcelona, España.: Gedisa.
- Bello, M. (2001). Desplazamiento Forzado y reconstrucción de Identidad. Bogotá, Colombia.: Arfo
- Bello, M. (2004). Desplazamiento Forzado y Niñez: rupturas y continuidades. En M, Bello. & S, Ruiz. Conflicto Armado Niñez y Juventud. Una perspectiva psicosocial. (pp. 47-64). Bogotá, Colombia.: Antropos.
- Biehler, R. (1980). Introducción al Desarrollo del Niño. México.: Diana.
- Brown, F. (1980). Principios de la medición en Psicología y Educación. México.: Manual Moderno.

Buendía, L. Colás, P & Hernández, F. (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía. España.: Mc Graw Hill.

Calvache, M. Chicaiza, N. (2001). Pautas de Crianza en Trastorno de Panico y Trastorno Depresivo Mayor. Pasto.: Universidad de Nariño.

Cardenal, V. & Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers – Harris. Estudios de Psicología, 24, 101- 111.

Carver, C. & Scheier, M. (1997). Teorías de la personalidad. México.: Prectice Hall.

Castaño, M. (1996). Una Visión Colombiana. En UNICEF, FES. & Defensoria del Pueblo. Impacto de los Conflictos Armados en la Infancia. (pp. 44-50). Bogotá, Colombia.: Impreandes.

Coolican, H. (1997). Estadística y metodología aplicada a la psicología. Mexico.: Manual Moderno.

Defensoria del pueblo. (2004). Desplazamiento forzado en Colombia. Bogotá, Colombia.: Autor

Dörr, A. (2005). Estudio comparativo de autoconcepto en niños de diferente nivel socioeconómico [En red]. Disponible en: www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/dórr

García, A. (1999). Panorama de la investigación sobre el autoconcepto en España [En red]. Disponible en: <http://www.psiquiatria.com/psicologia>

Garaigordobil, M. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto. Estudios de Psicología, 24,113- 134. Madrid- España.

Goleman, D. (1996), La inteligencia Emocional. Bogotá.: Panamericana formas e impresos

Gorostegui, M. (2005). Género y autoconcepto: un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de educación general básica [En red]. Disponible en: www.scielo.cl/scielo.php

Gorostegui,M. Dörr,A. (2005).). Género y autoconcepto: un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de educación general básica. Psykhe, 14 [En red]. Disponible en: www.scielo.cl/scielo.php

Grupo temático de Desplazamiento. (2001). Estado de situación del desplazamiento. Bogotá, Colombia.: Autor

Hardin, S. (1997). Como ser padres hoy para dummies. Bogota, Colombia.: Norma.

Henao, G. (2004). Política para la atención a la población escolar desplazada. En Bello, M. & Ruiz, S. Conflicto Armado Niñez y Juventud. Una perspectiva psicosocial. (pp. 145-156). Bogotá, Colombia.: Antropos.

Hernández, R. Fernández, C & Baptista, P. (1994). Metodología de la investigación. México.: Mc Graw Hill.

Lefrançois, G. (2000). Acerca de los niños. Una introducción al desarrollo de los niños. México.: Fondo de Cultura Económica.

Morales, A. (1998). Violencia e infancia. Bogotá.: Panamericana

Musen, P. Conger, J & Kagan, J. (1996). Desarrollo de la personalidad en el niño. México.: Trillas

Naranjo, G. (2004). Ciudades y desplazamiento forzado en Colombia. El "reasantamiento de hecho" y el derecho al restablecimiento en contextos conflictivos de urbanización. En desplazamiento forzado dinámicas de guerra exclusión y desarraigo. (pp.287-309). Bogotá. Colombia.: ACNUR. & Universidad Nacional de Colombia

OIM. & Pontificia Universidad Javeriana. (2002). Desplazamiento interno y atención psicosocial: el reto de reinventar la vida. Un estado del arte. Bogotá, Colombia. : Autor

Organización Panamericana de la Salud. (1998). Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y jóvenes [En red] Disponible en: www.resiliencia.cl/investig/estarte.doc

Páez, G. (1996). Fuera del nido. Bogotá, Colombia.: Taller cinco

Papalia, D. Wendkos, S. & Duskin, R. (2001). Desarrollo humano (8ª. Ed.). Bogotá, Colombia. : McGraw- Hill Interamericana

Reina, A. (2002). Reseña jurídica, niñez y conflicto armado. En Niños, niñas, jóvenes y conflicto armado en el 2002. (pp. 45-52). Bogotá, Colombia.: La liebre

Rodríguez, M. (2004). Resiliencia: otra manera de ver la adversidad. Alternativa pedagógica para la atención de niños y niñas en situación de desplazamiento. Bogotá, Colombia.: Facultad de Teología

Roselló, J. Berrio, M (2004): Ideación suicida, depresión, actitudes disfuncionales, eventos de vida estresantes y autoestima en una muestra de adolescentes puertorriqueños. Revista Interamericana de Psicología, 38, 295-302. [En red]. Disponible en: [www. Psycorip.org/ijpnew/resumos](http://www.Psycorip.org/ijpnew/resumos).

Ruiz, S. (2004). Impactos psicosociales de la participación de nin@s y jóvenes. En M, Bello. & S, Ruiz. Conflicto Armado Niñez y Juventud. Una perspectiva psicosocial. (pp. 17-46). Bogotá, Colombia.: Antropos.

Segura, N. (2001). Los desplazados en Colombia: violencia y exclusión. En A, Valencia. Exclusión social y construcción de lo público en Colombia. (pp.212-220). Bogotá, Colombia.: Cerec. Cidse

Tschorne, C. (2005). Estudio exploratorio de la variación del autoconcepto en niños antes y después de un entrenamiento en funciones cognitivas. [en red] disponible en [www.cybertesis. cl/tesis/chile/2005](http://www.cybertesis.cl/tesis/chile/2005).

Worchel, S. & Shebilske, W. (1998). Psicología, fundamentos y aplicaciones. Madrid.: Prentice hall

ALEXOS

ANEXO A
RESULTADOS PROCESO DE COMPRENSIÓN ESCALA DE AUTOCONCEPTO
DE PIERS HARRIS

Nº	ÍTEM ORIGINAL	ÍTEM ADAPTADO
5.	Soy listo/a	Soy inteligente
7.	Me pongo nervioso cuando pregunta el profesor	Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor
11.	Caigo mal en clase	Les caigo mal a mis compañeros de clase
13.	Cuando algo va mal suele ser por culpa mía	Cuando algo sale mal suele ser por culpa mía
14.	Creo problemas a mi familia	Le creo problemas a mi familia
17	Soy un miembro importante en mi familia	Casi siempre mis padres piden mi opinión
18.	Generalmente quiero salirme con la mía	Generalmente quiero hacer lo que se me antoja
30.	Dentro de clase puedo dar una buena impresión	Dentro de clase puedo parecer un buen estudiante
31.	En clase suelo estar en las nubes	Me elevo mucho en clase o suelo estar en las nubes
32.	Fastidio a mis hermanos/as	Molesto a mis hermanos/as
34.	Me meto en líos a menudo	Con frecuencia me meto en problemas
35.	Soy obediente en casa	Soy obediente en la casa
42.	A menudo salgo voluntario/a en clase	Casi siempre participo en clase
46.	M e eligen de los últimos para jugar	Me eligen entre los últimos para jugar
48.	A menudo soy antipático/a con los demás	Casi siempre soy odioso con los demás
50.	Soy desgraciado/a	Soy infeliz
53.	Soy torpe para la mayoría de las cosas	Soy tonto para la mayoría de las

		cosas
54.	Soy guapo/a	Soy lindo/a
55.	Cuando tengo que hacer algo lo hago con todas las ganas	Cuando tengo que hacer algo lo hago con todas la ganas
57.	Caigo bien a las chicas	Les caigo bien a las niñas
59.	Mi familia esta desilusionada conmigo	Mi familia esta desilusionada de mi
63.	Soy uno/a de las mejores en juegos y deportes	Soy uno/a de los mejores en juegos y educación física
64.	Soy patoso/a	Soy torpe haciendo las cosas
68.	Me enfado fácilmente	Me pongo bravo fácilmente
69.	Caigo bien a los chicos	Les caigo bien a los niños
73.	Tengo un buen tipo	Tengo un buen aspecto o apariencia física
75.	Siempre estoy rompiendo cosas	Siempre estoy rompiendo y dañando cosas
76.	Se puede confiar en mi	La gente puede confiar en mi

ANEXO B**RESULTADOS PROCESO DE VALIDACIÓN ESCALA DE AUTOCONCEPTO DE PIERS HARRIS**

Sub escala: autoconcepto físico								
Nº	Afirmación	Valoración jueces						Observaciones/sugerencias
		Coherencia		Pertinencia		Redacción		
		Si	No	Si	No	Si	No	
8	Mi cara me disgusta	5	0	5	0	4	1	Revisar redacción, mi cara no me gusta
15	Soy fuerte	4	1	4	1	4	1	Revisar redacción
19	Tengo habilidad con las manos	5	0	5	0	5	0	
29	Tengo los ojos bonitos	5	0	5	0	5	0	
41	Tengo el pelo bonito	5	0	5	0	5	0	
47	Estoy enfermo frecuentemente	5	0	5	0	5	0	
54	Soy lindo/a	5	0	5	0	2	3	Revisar redacción, bien parecido, apuesto.
60	Tengo una cara agradable	5	0	5	0	5	0	
63	Soy uno de los mejores en juegos y educación física	5	0	5	0	5	0	
64	Soy torpe haciendo las cosas	5	0	5	0	4	1	Revisar redacción, cambiar haciendo por hacer
65	En los juegos y deportes miro pero no participo	5	0	5	0	5	0	
73	Tengo un buen aspecto o apariencia física	5	0	5	0	5	0	
Suficiencia de la sub escala				Si	5	No	0	

Autoconcepto en niños en situación de desplazamiento 163

Sub escala: autoconcepto conductual								
Nº	Afirmación	Valoración jueces						Observaciones/sugerencias
		Coherencia		Pertinencia		Redacción		
		Si	No	Si	No	Si	No	
13	Cuando algo sale mal suele ser por culpa mía	5	0	5	0	4	1	Cambiar la palabra "suele"
14	Le creo problemas a mi familia	5	0	5	0	4	1	Cambiar "le creo"
18	Generalmente quiero hacer lo que se me antoja	5	0	5	0	3	2	Cambiar "quiero hacer" por "hago"
22	Hago muchas cosas malas	5	0	5	0	4	1	
25	Me porto mal en clase	5	0	5	0	5	0	
31	Me elevo mucho en clase o suelo estar en las nubes	5	0	5	0	4	1	Cambiar la palabra "suele"
32	Molesto a mis hermanos/as	5	0	5	0	4	1	Revisar la palabra "molesto"
34	Con frecuencia me meto en problemas	5	0	5	0	5	0	
35	Soy obediente en la casa	5	0	5	0	5	0	
45	Odio el colegio	5	0	4	1	5	0	Revisar pertinencia y dimensión
48	Casi siempre soy odioso con los demás	5	0	5	0	4	1	Revisar "soy odioso"
56	Me peleo mucho	5	0	5	0	3	2	Omitir la palabra "me"
67	Me llevo bien con la gente	5	0	5	0	5	0	
72	Me llevo bien con mis hermanos/as	5	0	5	0	5	0	
75	Siempre estoy rompiendo y dañando cosas	5	0	5	0	5	0	
76	La gente puede confiar en mí	5	0	5	0	5	0	
78	Pienso en hacer cosas malas	5	0	4	1	5	0	Revisar pertinencia y dimensión
80	Soy una buena persona	5	0	4	1	5	0	Revisar pertinencia y dimensión
Suficiencia de la sub escala				Si 5		No 0		

Autoconcepto en niños en situación de desplazamiento 164

Sub escala: felicidad - satisfacción								
Nº	Afirmación	Valoración jueces						Observaciones/sugerencias
		Coherencia		Pertinencia		Redacción		
		Si	No	Si	No	Si	No	
2	Soy una persona feliz	5	0	5	0	4	1	Revisar redacción
4	Estoy triste muchas veces	5	0	5	0	4	1	Cambiar "estoy" por "me siento"
36	Tengo suerte	4	1	4	1	3	2	Cambiar por soy "afortunado"
38	Mis padres me exigen demasiado	5	0	5	0	5	0	
39	Me gusta ser como soy	5	0	5	0	5	0	
43	Me gustaría ser distinto/a de como soy	5	0	5	0	4	1	Añadir ahora al final de la afirmación
50	Soy infeliz	5	0	5	0	4	1	Revisar redacción tener en cuenta otro termino
52	Soy alegre	5	0	5	0	4	1	
59	Mi familia esta desilusionada de mi	5	0	5	0	5	0	
Suficiencia de la sub escala				Si 5		No 0		

Autoconcepto en niños en situación de desplazamiento 165

Sub escala: falta de ansiedad								
Nº	Afirmación	Valoración jueces						Observaciones/sugerencias
		Coherencia		Pertinencia		Redacción		
		Si	No	Si	No	Si	No	
6	Soy tímido	5	0	5	0	5	0	
7	Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor	5	0	5	0	5	0	
10	Me preocupo mucho cuando tenemos un examen	5	0	5	0	3	2	Cambiar "tenemos" por "tengo"
20	Cuando las cosas son difíciles las dejo sin hacer	5	0	4	1	4	1	Revisar redacción y dimensión
28	Soy nervioso/sa	4	1	5	0	3	2	Cambiar "soy" por "a veces me siento"
37	Me preocupo mucho por las cosas	5	0	5	0	5	0	
44	Duermo bien por la noche	5	0	5	0	5	0	
55	Cuando tengo que hacer algo lo hago con todas las ganas	5	0	5	0	5	0	
61	Cuando trato de hacer algo todo parece salir mal	5	0	5	0	5	0	
68	Me pongo bravo fácilmente	5	0	5	0	5	0	
74	Suelo tener miedo	5	0	5	0	3	2	Revisar redacción Cambiar la palabra "suele"
79	Lloro fácilmente	5	0	5	0	5	0	
Suficiencia de la sub escala				Si	5	No	0	

Autoconcepto en niños en situación de desplazamiento 166

Sub escala: autoconcepto social popularidad								
Nº	Afirmación	Valoración jueces						Observaciones/sugerencias
		Coherencia		Pertinencia		Redacción		
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Mis compañeros de clase se burlan de mí	5	0	5	0	5	0	
3	Me resulta difícil encontrar amigos	5	0	5	0	4	1	Revisar palabra "encontrar"
11	Les caigo mal a mis compañeros de clase	5	0	5	0	5	0	
40	Me siento un poco rechazado/a	5	0	5	0	3	2	Especificar por quien es rechazado
46	Me eligen entre los últimos para jugar	5	0	5	0	4	1	
51	Tengo muchos amigos/as	5	0	5	0	5	0	
57	Les caigo bien a las niñas	5	0	5	0	3	2	Revisar redacción
58	La gente se aprovecha de mí	5	0	5	0	3	2	Revisar dimensión
62	En mi casa se aprovechan de mí	5	0	5	0	4	1	
69	Les caigo bien a los niños	5	0	5	0	5	0	
71	Me gusta más trabajar solo que en grupo	5	0	5	0	5	0	
77	Soy una persona rara	5	0	5	0	3	2	Revisar redacción
Suficiencia de la sub escala				Si	5	No	0	

Autoconcepto en niños en situación de desplazamiento 167

Sub escala: autoconcepto intelectual								
Nº	Afirmación	Valoración jueces						Observaciones/sugerencias
		Coherencia		Pertinencia		Redacción		
		Si	No	Si	No	Si	No	
5	Soy inteligente	5	0	5	0	4	1	
9	Cuando sea mayor voy a ser una persona importante	5	0	4	1	5	0	
12	Me porto mal en clase	5	0	4	1	5	0	Revisar dimensión
16	Tengo buenas ideas	5	0	5	0	5	0	
17	Casi siempre mis padres piden mi opinión	5	0	5	0	4	1	Revisar redacción
21	Hago bien mi trabajo en el colegio	5	0	5	0	4	1	
23	Dibujo bien	2	3	4	1	5	0	Revisar dimensión y coherencia
24	Soy bueno para la música	4	1	5	0	4	1	Revisar dimensión y coherencia
26	Soy lento haciendo mi trabajo en el colegio	4	1	4	1	3	2	Cambiar "haciendo" por "al hacer" y revisar dimensión
27	Soy un miembro importante en mi clase	5	0	5	0	4	1	Revisar "un miembro" y dimensión
30	Dentro de clase puedo parecer un buen estudiante	3	2	3	2	3	2	
33	A mis amigos les gustan mis ideas	5	0	4	1	5	0	
42	Casi siempre participo en clase	5	0	5	0	5	0	
49	Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas	5	0	5	0	5	0	
53	Soy tonto para la mayoría de las cosas	5	0	5	0	4	1	
66	Se me olvida lo que aprendo	5	0	5	0	5	0	
70	Leo bien	5	0	5	0	5	0	
Suficiencia de la sub escala				Si	5	No	0	

ANEXO C

RESULTADOS PROCESO DE CONFIABILIDAD ESCALA DE AUTOCONCEPTO DE PIERS HARRIS

SUJETOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Mitad 1 X ₁	34	33	34	28	34	35	31	30	33	27	33	30	36	31	28
Mitad 2 X ₂	37	35	32	29	36	37	35	28	33	31	36	33	35	32	31
TOTAL	71	68	66	57	70	72	66	58	66	58	69	63	71	63	59

SUJETOS	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Mitad 1 X ₁	28	31	34	36	31	28	26	28	34	31	26	35	33	26	25
Mitad 2 X ₂	33	34	38	36	31	31	33	30	35	36	25	34	35	23	33
Total	61	65	72	72	62	59	59	58	69	67	51	64	68	49	58

Mitad 1 X₁²

SUJETOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
X ₁ ²	1156	1089	1156	784	1156	1225	961	900	1089	729	1089	900	1296	961	784
Sujetos	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
X ₁ ²	784	961	1156	1296	961	784	676	784	1156	961	676	1225	1089	676	625

Mitad 2 X₂²

SUJETOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
X ₂ ²	1369	1225	1024	841	1296	1369	1225	784	1089	961	1296	1089	1225	1024	961
Sujetos	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
X ₂ ²	1089	1156	1444	1296	961	961	1089	900	1225	1296	625	1156	1225	529	1089

$$\begin{array}{llll} \sum X_1 = 929 & \sum X_1^2 = 29085 & \bar{X}_1 = 30.96 & S_1 = 3.2 \\ \sum X_2 = 987 & \sum X_2^2 = 32819 & \bar{X}_2 = 32.9 & S_2 = 3.3 \\ \sum X_1 X_2 = 1922 & \sum X_1 X_2^2 = 61897 & \bar{X}_T = 6406 & S_T = 5.96 \\ \sum X_0 X_e = 80300 & & & \end{array}$$

$$r_{xx} = r_{oe} = \frac{\sum X_0 X_e / N - (\bar{X}_0)(\bar{X}_e)}{(S_0)(S_e)}$$

$$r_{oe} = \frac{30800 / 30 - (30.96)(32.9)}{(3.2)(3.3)}$$

$$r_{oe} = \frac{1026.66 - 1018.0584}{10.56} = 0.76$$

$$r_{xx} = \frac{2 r_{oe}}{1 + r_{oe}} = \frac{2 (0.76)}{1 + 0.76} = \frac{1.53}{1.7} = \mathbf{0.86 \text{ de Confiabilidad}}$$

ANEXO D

ESCALA DE AUTOCONCEPTO PIERS- HARRIS

(Para alumnos/as de 7 a 12 años)

OBJETIVO

Obtener información sobre la percepción que el alumno/a tiene de sí mismo/a (autoconcepto global) y cómo valora aspectos de su forma de ser y su comportamiento, según las siguientes dimensiones:

- Autoconcepto conductual: Percepción de portarse de forma apropiada en diferentes tipos de situaciones
- Autoconcepto intelectual: Percepción de competencia en situaciones escolares o en situaciones en las que se aprenden cosas nuevas.
- Autoconcepto físico: Percepción de apariencia y competencia física.
- Falta de ansiedad: Percepción de ausencia de problemas de tipo emocional.
- Autoconcepto social o popularidad: Percepción del éxito en las relaciones con los otros.
- Felicidad-satisfacción: valora la autoestima: grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales.

APLICACIÓN

Esta escala consta de 80 frases sencillas con respuesta dicotómica (SI-NO) en las que se pide al alumno/a que decida SI coinciden o NO con lo que piensa, tachando una de las dos respuestas.

Al aplicar la prueba conviene crear un clima de confianza o hacer referencia al carácter confidencial de las respuestas, aclarando que no existen respuestas correctas ni incorrectas y que lo importante es la opinión sincera de cada uno/a.

Cada alumno/a ha de contestar según cree que es en realidad, y no según le gustaría ser o piensa que debería ser.

No hay que dejar ninguna pregunta sin responder. Si en algún caso dudan entre el sí y el no, hay que contestar pensando en cómo son la mayoría de las veces.

La persona que aplique la prueba debe leer dos veces en voz alta y clara cada ítem, a un ritmo adecuado de forma que pueda ser seguido por todos los alumno/as y que no resulte tan lento para permitir dar las respuestas "socialmente deseables".

CORRECCIÓN

Se aplica la plantilla de corrección dando 1 punto por cada respuesta que coincida con el símbolo marcado. Cada símbolo de la plantilla, corresponde con las 6 dimensiones que mide la escala. Sólo 2 ítems, el 7 y e 12, pertenecen a dos dimensiones a la vez.

La puntuación obtenida de cada dimensión se traslada a la puntuación percentil, según los baremos de cada nivel, y todo ello se refleja en la hoja individual de resultados. La suma de las puntuaciones de todos los factores nos permite hallar el Autoconcepto global. En la hoja de resultados hay también un apartado donde el tutor/a puede indicar observaciones

ESCALA DE AUTOCONCEPTO DE PIERS HARRIS –BAREMOS

CONDUCTUAL

NIVEL	2º - 3º (7-9 Años)	NIVEL	4º- 5º (10 – 12 años)
P.D	P.C	P.D	P.C
9	5	9.8	5
12	15	11	10
13	25	12	15
14	35	13	20
15	50	14	30
16	60	15	35
17	70	16	50
18	90	17	65
		18	85

INTELLECTUAL

NIVEL	2º - 3º (7-9 Años)	NIVEL	4º- 5º (10 – 12 años)
P.D	P.C	P.D	P.C
8	5	6	5
10	10	8	10
11	15	9	15
12	20	10	25
13	25	11	30
14	35	12	35
15	50	13	40
16	65	14	50
17	75	15	60
18	95	16	70
		17	85
		18	95

FÍSICO

NIVEL	2º - 3º (7-9 Años)	NIVEL	4º- 5º (10 – 12 años)
P.D	P.C	P.D	P.C
4	5	4	5
6	10	5	10
8	20	6	15
9	25	7	25
10	40	8	35
11	50	9	40
12	75	10	50
		11	70
		12	90

ANSIEDAD

NIVEL	2º - 3º (7-9 Años)	NIVEL	4º- 5º (10 – 12 años)
P.D	P.C	P.D	P.C
5	5	3	5
6	10	4	10
7	15	5	20
8	25	6	25
9	35	7	50
10	50	8	60
11	70	9	70
12	90	10	80
		11	95

POPULARIDAD

NIVEL	2º - 3º (7-9 Años)	NIVEL	4º - 5º (10 - 12 años)
P.D	P.C	P.D	P.C
5	5	4	5
6	10	6	10
7	15	7	15
8	25	8	20
9	35	9	25
10	50	10	40
11	70	11	50
12	90	12	75
			99

FELICIDAD- SATISFACCIÓN

NIVEL	2º - 3º (7-9 Años)	NIVEL	4º - 5º (10 - 12 años)
P.D	P.C	P.D	P.C
4	5	5	5
6	25	6	10
7	40	7	25
8	50	8	50
9	70	9	70
		9	75
		9	99

AUTOCONCEPTO GLOBAL

NIVEL	2º - 3º (7-9 Años)	NIVEL	4º - 5º (10 - 12 años)
P.D	P.C	P.D	P.C
41	5	42	5
49	10	45	10
52	15	49	15
54	20	52	20
57	25	54.5	25
59	30	57	30
60	35	59	35
61	40	60	40
63	45	62	45
64	50	64	50
66	55	65	55
67	60	66	60
68	65	67	65
70	70	69	70
71	75	70	75
72	80	71	80
74	85	72	85
75	90	73.4	90
76	95	75	95
77	97	76	97
77.5	99	78.9	99

HOJA DE RESULTADOS DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO PIERS- HARRIS

NOMBRE..... EDAD..... FECHA.....

P.D puntuación directa (suma de las respuestas que coinciden con la plantilla de corrección)

P.C puntuación centil (lugar que ocupa la puntuación, dada en una escala de 5 a 99, según el baremo de cada nivel; indica el porcentaje de sujetos que se encuentran por debajo de la puntuación directa correspondiente: la puntuación centil 35 indicaría que el alumno/a tiene por debajo al 35% de los sujetos de su nivel y el 65% estaría por encima)

DIMENSIONES	P.D	P.C
Conductual		
Intelectual		
Físico		
Ansiedad		
Popularidad		
Felicidad – satisfacción		
Autoconcepto global		

OBSERVACIONES:

DIMENSIÓN	SÍMBOLO
Autoconcepto conductual	C
Autoconcepto intelectual	I
Autoconcepto físico	F
Falta de ansiedad	A
Popularidad	P
Felicidad - satisfacción	S

ESCALA DE AUTOCONCEPTO PIERS – HARRIS

Nombre.....Sexo F..... M.....

Edad.....Curso.....Colegio.....

Instrucciones

Queremos que nos ayudes a saber qué piensan y sienten los niños acerca de ellos mismos

Lee cada una de las frases y decide si lo que dice es realmente lo que tú sientes o si no tiene nada que ver contigo

Si la frase es verdad (es lo mismo que te pasa a ti) encierra en un círculo el SI frente a la frase.

Si es falso, o sea, no es lo que te pasa a ti, encierra en un círculo el NO.

Ejemplo:

Me gusta ver los dibujos animados SI NO

Si te gusta ver los dibujos animados, o la mayoría de ellos, encierra el SI

No te gusta nada, o casi nada, encierra el NO

Contesta todas las frases, aunque a veces te cueste decidir

No marques SI y NO en la misma frase

Si algo no te queda claro, levanta la mano y espera que alguien se acerque a solucionar tus dudas

1.	Mis compañeros de clase se burlan de mi	SI	NO
2.	Soy una persona feliz	SI	NO
3.	Me resulta difícil encontrar amigos	SI	NO
4.	Estoy triste muchas veces	SI	NO
5.	Soy inteligente	SI	NO
6.	Soy tímido	SI	NO
7.	Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor	SI	NO
8.	No me gusta mi cara	SI	NO
9.	Cuando sea mayor voy a ser una persona importante	SI	NO
10.	Me preocupo mucho cuando tengo un examen	SI	NO
11.	Les caigo mal a mis compañeros de clase	SI	NO
12.	Me porto mal en clase	SI	NO
13.	Cuando algo sale mal casi siempre es por culpa mía	SI	NO
14.	Le creo problemas a mi familia	SI	NO
15.	Soy fuerte	SI	NO
16.	Tengo buenas ideas	SI	NO
17.	Casi siempre mis padres piden mi opinión	SI	NO
18.	Generalmente hago lo que se me antoja	SI	NO
19.	Tengo habilidad con las manos	SI	NO

20.	Cuando las cosas son difíciles no las hago	SI	NO
21.	Hago bien mi trabajo en el colegio	SI	NO
22.	Hago muchas cosas malas	SI	NO
23.	Dibujo bien	SI	NO
24.	Soy bueno para la música	SI	NO
25.	Me porto mal en la casa	SI	NO
26.	Soy lento haciendo mi trabajo en el colegio	SI	NO
27.	Soy un miembro importante en mi clase	SI	NO
28.	Soy nervioso/a	SI	NO
29.	Tengo los ojos bonitos	SI	NO
30.	Dentro de clase puedo dar una buena impresión	SI	NO
31.	Me elevo mucho en clase	SI	NO
32.	Molesto a mis hermanos/as	SI	NO
33.	A mis amigos les gustan mis ideas	SI	NO
34.	Con frecuencia me meto en problemas	SI	NO
35.	Soy obediente en la casa	SI	NO
36.	Tengo buena suerte	SI	NO
37.	Me preocupo mucho por las cosas	SI	NO
38.	Mis padres me exigen demasiado	SI	NO
39.	Me gusta ser como soy	SI	NO
40.	Me siento un poco rechazado/a	SI	NO
41.	Tengo el pelo bonito	SI	NO
42.	Casi siempre participo en clase	SI	NO
43.	Me gustaría ser distinto/a de como soy	SI	NO
44.	Duermo bien por la noche	SI	NO
45.	Me disgusta el colegio	SI	NO
46.	Me eligen entre los últimos para jugar	SI	NO
47.	Me enfermo frecuentemente	SI	NO
48.	Casi siempre soy odioso con los demás	SI	NO
49.	Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas	SI	NO
50.	No soy feliz	SI	NO
51.	Tengo muchos amigos/as	SI	NO
52.	Soy alegre	SI	NO
53.	Soy tonto para la mayoría de las cosas	SI	NO
54.	Soy bien parecido/a o lindo/a	SI	NO
55.	Cuando tengo que hacer algo lo hago con todas las ganas	SI	NO
56.	Peleo mucho	SI	NO
57.	Les caigo bien a las niñas	SI	NO
58.	La gente se aprovecha de mi	SI	NO
59.	Mi familia esta desilusionada de mi	SI	NO
60.	Tengo una cara agradable	SI	NO
61.	Cuando trato de hacer algo todo parece salir mal	SI	NO
62.	En mi casa se aprovechan de mi	SI	NO
63.	Soy uno/a de los mejores en juegos y educación física	SI	NO
64.	Soy torpe al hacer las cosas	SI	NO

65.	En los juegos y deportes, miro pero no participo	SI	NO
66.	Se me olvida lo que aprendo	SI	NO
67.	Me llevo bien con la gente	SI	NO
68.	Me pongo bravo fácilmente	SI	NO
69.	Les caigo bien a los niños	SI	NO
70.	Leo bien	SI	NO
71.	Me gusta mas trabajar solo que en grupo	SI	NO
72.	Me llevo bien con mis hermanos/as	SI	NO
73.	Tengo un buen aspecto o apariencia física	SI	NO
74.	Suelo tener miedo	SI	NO
75.	Siempre estoy rompiendo y dañando cosas	SI	NO
76.	La gente puede confiar en mi	SI	NO
77.	Soy una persona rara	SI	NO
78.	Pienso en hacer cosas malas	SI	NO
79.	Lloro fácilmente	SI	NO
80.	Hago cosas buenas	SI	NO

Gracias por tu colaboración.



PLANTILLA DE CORRECCIÓN

1	Mis compañeros de clase se burlan de mi		P
2	Soy una persona feliz	S	
3	Me resulta difícil encontrar amigos		P
4	Estoy triste muchas veces		S
5	Soy inteligente	I	
6	Soy tímido		A
7	Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor		A
8	No me gusta mi cara		F
9	Cuando sea mayor voy a ser una persona importante	I	
10	Me preocupo mucho cuando tengo un examen		A
11	Les caigo mal a mis compañeros de clase		P
12	Me porto mal en clase		C
13	Cuando algo sale mal casi siempre es por culpa mía		C
14	Le creo problemas a mi familia		C
15	Soy fuerte	F	
16	Tengo buenas ideas	I	
17	Casi siempre mis padres piden mi opinión	I	
18	Generalmente hago lo que se me antoja		C
19	Tengo habilidad con las manos	F	
20	Cuando las cosas son difíciles no las hago		A
21	Hago bien mi trabajo en el colegio	I	
22	Hago muchas cosas malas		C
23	Dibujo bien	I	
24	Soy bueno para la música	I	
25	Me porto mal en la casa		C
26	Soy lento haciendo mi trabajo en el colegio		I
27	Soy un miembro importante en mi clase	I	
28	Soy nervioso/a		A
29	Tengo los ojos bonitos	F	
30	Dentro de clase puedo dar una buena impresión	I	
31	Me elevo mucho en clase		C
32	Molesto a mis hermanos/as		C
33	A mis amigos les gustan mis ideas	I	
34	Con frecuencia me meto en problemas		C
35	Soy obediente en la casa	C	
36	Tengo buena suerte	S	
37	Me preocupo mucho por las cosas		A
38	Mis padres me exigen demasiado		S
39	Me gusta ser como soy	S	
40	Me siento un poco rechazado/a		P
41	Tengo el pelo bonito	F	
42	Casi siempre participo en clase	I	
43	Me gustaría ser distinto/a de como soy		S

44	Duermo bien por la noche	A	
45	Me disgusta el colegio		C
46	Me eligen entre los últimos para jugar		P
47	Me enfermo frecuentemente		F
48	Casi siempre soy odioso con los demás		C
49	Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas	I	
50	No soy feliz		S
51	Tengo muchos amigos/as	P	
52	Soy alegre	S	
53	Soy tonto para la mayoría de las cosas		I
54	Soy bien parecido/a o lindo/a	F	
55	Cuando tengo que hacer algo lo hago con todas las ganas	A	
56	Peleo mucho		C
57	Les caigo bien a las niñas	P	
58	La gente se aprovecha de mi		P
59	Mi familia esta desilusionada de mi		S
60	Tengo una cara agradable	F	
61	Cuando trato de hacer algo todo parece salir mal		A
62	En mi casa se aprovechan de mi		P
63	Soy uno/a de los mejores en juegos y educación física	F	
64	Soy torpe al hacer las cosas		F
65	En los juegos y deportes, miro pero no participo		F
66	Se me olvida lo que aprendo		I
67	Me llevo bien con la gente	C	
68	Me pongo bravo fácilmente		A
69	Les caigo bien a los niños	P	
70	Leo bien	I	
71	Me gusta mas trabajar solo que en grupo		P
72	Me llevo bien con mis hermanos/as	C	
73	Tengo un buen aspecto o apariencia física	F	
74	Suelo tener miedo		A
75	Siempre estoy rompiendo y dañando cosas		C
76	La gente puede confiar en mi	C	
77	Soy una persona rara		P
78	Pienso en hacer cosas malas		C
79	Lloro fácilmente		A
80	Hago cosas buena	C	