

LA AUTOESTIMA EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL: LA FAMILIA Y LA ESCUELA COMO POSIBILITADORES DE SU DESARROLLO.

Oitana, Laura; Alarcón, Yanina; Yoris, Adrián; Molina, Mercedes; Otazo, Mario.

*Facultad de Psicología; Facultad de Humanidades
Universidad Católica de Santa Fe*

Resumen: La autoestima se corresponde con una valoración positiva o negativa hacia un objeto particular: el sí mismo. Detrás de toda persona aparentemente independiente se encuentra un universo mayor o menor de relaciones constituidas desde la infancia, que proporcionan seguridad o la confianza de que en caso de necesidad van a proporcionarnos la ayuda esperada: la familia es, en este sentido, primordial en la construcción de la autoestima de los niños; y la escuela en los contextos de vulnerabilidad social. Este trabajo resume un estudio exploratorio, un estudio descriptivo y una serie de actividades de impacto psicosocial llevadas a cabo con alumnos de una escuela católica inserta en un barrio de bajos recursos de la ciudad de Santa Fe. Se definió el contexto socioeconómico de los alumnos, niveles de autoestima y algunas relaciones entre autoestima y conductas agresivas y síntomas de somatización en niños de preescolar.

Palabras clave: *autoestima, familia, escuela, vulnerabilidad social.*

Introducción:

La autoestima se corresponde con una valoración positiva o negativa hacia un objeto particular: el sí mismo. Por medio de la autoestima nos impulsamos a actuar, a seguir adelante; incluso una adecuada autoestima ayuda y motiva en el logro de nuestros objetivos y metas. Por ello consideramos que el trabajo sobre la autoestima tiene una repercusión ampliamente favorable para nuestro sistema

educacional y por tanto debe llegar a ser una ocupación no sólo de las ciencias pedagógicas y psicológicas, sino también foco de atención para sociólogos, trabajadores sociales, especialistas de la salud, comunicadores sociales, entre otros.

La autoestima es una poderosa necesidad humana y efectúa una contribución esencial al proceso de la vida a tal punto, que el hecho de no lograr una

autoestima positiva entorpece el crecimiento psicológico y social. La autoestima positiva se da cuando la persona se respeta y estima, sin considerarse mejor o peor que los otros y sin creerse perfecto, es decir, cuando reconoce sus capacidades y sus limitaciones esperando mejorar, en una palabra cuando es asertiva. La baja autoestima implicaría insatisfacción y descontento consigo mismo, incluso el individuo puede llegar a sentir desprecio y rechazo de sí mismo (Schunk, 1992). A lo largo de la investigación analizaremos cómo influye la construcción de la autoestima en niños en la primera infancia, cómo aprende el niño a resolver situaciones cotidianas y cómo se prepara para su vida dentro de un contexto social desfavorable.

Cabe señalar que el desarrollo de la autoestima dependerá en parte del tipo de relaciones afectivas que se establezcan a lo largo de la existencia de la persona (Branden, 1995), por lo cual, es esencial que la persona se encuentre en un clima de afecto y amor, no sólo en el hogar, sino en todo ambiente que le toque desenvolverse en el transcurso de su vida, lo cual está directamente asociado a su sentimiento de confianza personal, sin ella todo crecimiento posterior será más vulnerable (Erikson, 1959).

El logro de una autoestima positiva está influenciada por el nivel de confianza que el niño posee de sus propias capacidades, por el afecto que le brinde un otro significativo (Bowlby, 1998; Yela, 2000), por las expectativas positivas que se le

manifiesten en relación a sus logros futuros y fundamentalmente por la creación de un ambiente donde se favorezca y aumenten sus posibilidades de éxito.

Es preciso destacar un factor de primordial importancia al momento de fomentar los recursos personales de los niños: la resiliencia. Este concepto hace referencia a “la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas” (Munist et. al., 1998 en Ravazzola, 2002). El término *resiliencia* ha sido utilizado para designar la capacidad de superar dificultades y de proyectarse en la vida (Vanistendael y Lecomte, 2002).

Una actitud resiliente nos capacita para afrontar la vida con optimismo y deseo de vivirla con el mayor grado de bienestar posible. En este sentido, es importante tomar conciencia de que frente a una situación adversa podemos culparnos y sentirnos poco valiosos, sin embargo, ésto puede ser visto de otra manera. Así, una experiencia negativa, se convierte en una experiencia de aprendizaje y no en un fracaso, lo cual nos ayuda a cambiar el foco de atención, pasar de la evaluación del error, a la evaluación de los procesos de aprendizaje. Por ello es necesario, que los padres o figuras significativas de los niños tomen en cuenta lo anterior e intenten potenciar la autonomía y autoconcepto de los mismos, y por ende su autoestima (Lartigue y Vives, 1992).

Es decir, un niño que posee una autoestima positiva se siente valioso, capaz, se acepta a sí mismo, es confiado y gusta de la proximidad afectiva. Puede adquirir e ir utilizando habilidades sociales aprendidas para enfrentar situaciones difíciles.

Por lo expuesto hasta el momento, debemos advertir que el factor protector más relevante para el desarrollo del niño corresponde al vínculo afectivo con una persona significativa para él, ya sea su madre u otro adulto con el cual pueda relacionarse de manera cálida y estable (Lartigue y Vives, 1992). Al establecer un vínculo estrecho con su madre u otro adulto, el niño adquiere la confianza básica (Erikson, 1959), fe y constancia objetal. A medida que el niño va creciendo, esta capacidad le permite mantener relaciones estables con personas hacia las que tiene sentimientos encontrados o ambivalentes.

Autoestima, escuela y familia

Nos resulta esencial conocer cómo el docente colabora en la construcción de la autoestima de los niños, en este caso de sus alumnos; como así también si el ambiente escolar, en condiciones de vulnerabilidad social, influye de manera negativa en su tarea formadora.

Es oportuno recordar en este punto el concepto de *base segura* (Bowlby, 1988), éste se puede resumir de la siguiente forma: detrás de toda persona aparentemente independiente se encuentra un universo mayor o menor de relaciones constituidas desde la infancia, que proporcionan seguridad, concretamente, la confianza de que en caso de necesidad van a proporcionarnos la ayuda esperada. La seguridad de contar con, al menos, un vínculo de

estas características es lo que infunde la estabilidad emocional necesaria para desarrollar una vida autónoma. Por el contrario, cuando estos vínculos no existen o están rodeados de un halo de inseguridad, constituyen un déficit en la estructura de la personalidad que impide el desarrollo afectivo e incluso sedimenta una sensación permanente de amenaza o temor al abandono que impregna todas las relaciones que se conforman en la edad adulta.

La escuela y la familia tienen un rol primordial en la formación del autoconcepto y autoestima. Por ello es importante el trabajo en conjunto en temáticas relacionadas no sólo relacionadas con conocimientos sino con determinados valores, por ejemplo:

- El valor de las relaciones intersubjetivas
- El conocimiento de los estilos de aprendizaje
- Los estilos de enseñanza que potencian la autoestima
- El desarrollo de la creatividad y mejora de la autoestima
- Los niveles de autoestima y éxitos y fracasos escolares
- El sentido formativo de los errores

Metodología:

Estudio exploratorio: la influencia de la escuela en la autoestima de alumnos del Jardín “San José N° 1453” del barrio Centenario de la ciudad de Santa Fe.

Sujetos: Participaron el total del alumnado, docentes, directivos y personal no docente del jardín citado. Al año 2013 la matrícula alcanzó los 60

alumnos; el número de docentes activos participantes de la experiencia, fue de 5 (cinco) y no docentes 2 (dos). La gestión incluyó a la Directora del establecimiento.

Instrumentos:

Observaciones: el equipo de investigadores programó diferentes visitas guiadas por docentes de la institución: recorrido por el barrio, reuniones con padres, jornadas institucionales y observaciones áulicas.

Entrevistas personalizadas a alumnos: se llevaron a cabo durante la jornada escolar de manera individual. Si bien se utilizaron preguntas abiertas, muchas de ellas fueron orientadas a la percepción del niño sobre su valoración personal, vínculos familiares, clima emocional familiar y de la escuela.

Encuestas a madres: se elaboró una encuesta exploratoria con 10 preguntas orientada a obtener información sobre comportamientos de sus hijos y sus estilos parentales. La misma fue enviada por medio de la docente para ser completada en los hogares.

Entrevistas con docentes: se realizaron entrevistas programadas por la directora en conjunto a los docentes, y a su vez de manera espontánea durante las visitas a la institución.

Resultados: se partió de la hipótesis de una posible influencia de los principales actores (familia-escuela) en la autoestima de estos niños, y a través de estas intervenciones se pudo observar que un aspecto importante en el modo de facilitar el desarrollo de este constructo en estos niños residía en la concepción y/o percepción de cada actor sobre

la *valoración del sí mismo*. En este sentido, se pensó que era posible encontrar un instrumento que midiera este aspecto tanto en las madres como en la docente. Si ello resultara posible, echaría luz sobre un aspecto importante de la educación que es el componente cognitivo del formador.

Cabe destacar que los investigadores no se encuentran exentos de este sesgo, por lo cual resultará importante analizar las diferencias entre las percepciones de madres, docentes e investigadores y analizar las implicancias de dichos resultados.

Estudio descriptivo: La perspectiva de las madres, la maestra y los investigadores sobre la autoestima y la salud psicofísica de 21 alumnos del Jardín “San José N° 1453” de la ciudad de Santa Fe

Sujetos: fueron evaluados mediante técnicas observacionales y gráficas 21 alumnos del jardín que asistieron a la sala de 5 años durante el ciclo 2013. Por cada alumno, participaron las madres biológicas y cuidadoras de manera voluntaria. Todas completaron una entrevista semiestructurada en la escuela. La maestra del grado volcó sus observaciones en el mismo instrumento por cada uno de sus alumnos.

Instrumentos:

Técnica gráfica: dibujo de mi familia y técnica de Dibujo libre.

Las interpretaciones se realizaron por medio de los indicadores de Kopitz (2010), incluyendo *movimiento, detalles del rostro, tamaño de la figura humana, orientación espacial en la hoja, completud*

de la figura, uso de colores y otros elementos que completan la figura.

Procedimiento: la consigna fue dada por la maestra dentro de los contenidos de la currícula ordinaria con el fin de no alterar la validez ecológica de la técnica.

Resultados de las técnicas:

Movimiento: Si bien por la edad y el desarrollo cognitivo de los preescolares no es esperable encontrar indicadores de movimiento en las técnicas gráficas, se observa en varios casos incipientes trazos que representan esta adquisición, como ser ondulaciones en el pelo, cargar con un objeto manipulable en la mano, etc. Se observan dibujos en los cuales los niños (principalmente las niñas) representan sus figuras con flores y globos en las manos, cabello con ondulaciones. Estas niñas se encuentran dentro del grupo con características positivas de autoestima. El movimiento representa un desplazamiento en tiempo y espacio. Es un logro de la inteligencia que se asocia a una mayor autovaloración y un reconocimiento funcional, seguro y positivo.

Detalles en el rostro: Dar completud y detalles al rostro representa la capacidad de expresar emociones y connotar sucesos significativos para el niño y su familia. No se ha observado en todos los casos detalles de este tipo, pudiendo representar los trabajos en un continuum entre detalles pobres o desarticulados hasta detalles completos y con cierre. El cierre de la figura constituye la capacidad de significar en un todo un objeto o situación. Las figuras incompletas representan falta de completud

en el desarrollo emocional, en otras palabras, expresión de menor autoestima.

Otros elementos que completan la figura: La técnica de figura humana, y la representación del esquema corporal en particular, podrían, entenderse como el trazo de la estructura del cuerpo del individuo en sí mismo. Sin embargo, la concepción del sí mismo (incluyendo el autoconcepto y la autoestima) en relación a un contexto, y una integración con el mismo, representa una mejor articulación del yo con la realidad, el contexto social en el que se desarrolla y la construcción del sí mismo a partir de la interacción con el otro.

A su vez, cuando en el trabajo del niño se observan elementos cuya connotación es positiva y se relaciona a la identificación y el desarrollo de emociones positivas, como ser flores, el sol, arco iris, nubes, estrellas, amigos, familia, mascotas, etc. Es posible interpretar una buena adecuación del sí mismo en el entorno que lo rodea, y por lo tanto un indicador positivo de la autoestima. También se han observado varios detalles como ser alhajas, zapatos, mariposas, acompañadas a su vez con expresiones positivas de alegría en los rostros dibujados.

En la mayoría de los trabajos se ha podido observar este aspecto importante de la autoestima, sin embargo en algunos de ellos el trazo de la figura humana se realizó ausente de éstos.

Tamaño de la figura humana: El emplazamiento en la hoja es un ejemplo de la imagen corporal y de la imagen de sí mismo del niño. Una figura central, amplia y compleja es sinónimo de una mejor autoestima. Este aspecto se ha encontrado en la

mayoría de los casos, identificándose pocos casos en los cuales su ausencia se relacionaba más con indicadores socioculturales más que de autoestima, es decir, son aspectos que no tienen que ver con el objetivo del estudio y frente a ellos los profesionales realizarán las recomendaciones necesarias a los docentes y padres.

Orientación espacial: Se relaciona con lo anterior, con la particularidad que no depende directamente del esquema corporal, sino del aprovechamiento del espacio físico disponible para representarse. En otras palabras, significa el mundo interior del niño. En una hoja A4 (21 x 27,8 cm), el uso de un insignificante cuadrante superior izquierdo o inferior –centrado o no- representa una autoestima baja, una consideración del sí mismo negativo o desvalorizado.

En la mayoría de los casos los niños ubican sus figuras en el centro de la hoja (ya sea que la utilicen vertical u horizontalmente).

Compleitud de la figura: La construcción de figuras completas representa una mayor integración del sí mismo, siendo un emplazamiento incompleto ausencia de este logro, falta de madurez cognitiva o baja autoestima. Se han podido identificar trabajos muy variados, siendo en su mayoría completos esquemas corporales.

Se observan figuras humanas perfectamente identificables que representan la mayoría de los elementos principales: cabeza, tronco, extremidades superiores (en algunos casos manos y dedos diferenciados) e inferiores (piernas a las cuales se le

suman pies y dedos bien diferenciados) delimitados y bien diferenciados.

En otros casos, observamos extremidades excesivamente largas y ausencia de tronco y/o tronco apenas perceptible sin delimitaciones claras para diferenciarlo de los demás elementos principales de la figura humana.

Es importante considerar que en algunos casos los niños no han logrado alcanzar una etapa esquemática, representando figuras humanas bastante inmaduras para la edad. Se observan algunas representaciones en forma de: monigotes (cabeza y extremidades), tipo palito, líneas y figuras cerradas (círculos y círculos más achatados), garabatos representados por líneas y círculos que no tienen todavía parecido con objetos o figuras humanas estos casos muestran dibujos estereotipados.

El uso de colores: Los colores no tienen necesaria correlación entre la percepción adulta y la imaginación de un niño entre los 3 y los 5 años. Sin embargo, la mayoría de especialistas en técnicas gráficas sostienen que el uso de colores cálidos y flúor representan mejor bienestar psicológico, y por lo tanto mejor autoestima. En los trabajos analizados se ha podido observar pocas excepciones a esta regla, concluyendo que se trata de un grupo de niños que en términos generales ha hecho uso activo de este recurso: el color.

Los colores azules, marrones, negros y sobre todo rojo son indicadores de mucha carga emocional, lo que se traduce en la posibilidad de desarrollar sentimientos altamente nocivos y negativos para el

sí mismo como los otros. Esto expresa el riesgo de que dichas emociones intensas y negativas sean desarrolladas hacia la propia imagen del yo, conduciendo a una baja autoestima.

Entrevista semiestructurada *Achenbach System of Empirically Based Assessments (CBCL)*

El Achenbach System of Empirically Based Assessment (1983) incluye un conjunto integrado de protocolos que evalúan el comportamiento de niños, adolescentes y adultos de edades comprendidas entre 1½ y los 30 años. En este caso se utilizó la escala para niños de 1 ½ años a 5, validada en nuestro medio. Cuenta con 118 ítems que valoran problemas de conducta y 20 sobre habilidades sociales. Se divide en 3 subescalas *problemas internalizantes*, *problemas externalizantes* y *habilidades sociales*. Cada ítem tiene una escala de 0 a 2, siendo 0 ausencia del síntoma y 2 una expresión intensa. La confiabilidad es de .80/.90 y la valide de .78.

Resultados:

Estadísticos descriptivos. Se aplicaron los métodos de estadística descriptiva media, moda y desvío estándar para cada subescala. En la *Tabla 1* se resumen estos indicadores.

Se puede observar que el grupo ha obtenido un indicador de autoestima promedio de 2,95 y un SD de 1,56. Según la percepción de las madres, los indicadores de problemas internalizantes y externalizantes superan el percentil 50 en todos los casos a excepción de los síntomas de somatización,

que aparece en el rango borderline con un puntaje 48. Esto expresa una percepción generalizada de las madres al describir a sus hijos como emocionalmente inestables y conductualmente problemáticos. Estos datos difieren bastante con la percepción de la docente, que en todas las subescalas posiciona a los alumnos por debajo del percentil 50, y por lo tanto, fuera del rango clínicamente significativo.

Esta primera observación permite obtener algunas interpretaciones respecto a la hipótesis arriba planteada. A continuación se incorporan gráficos representativos.

Figura 1. Percepción de estado de ánimo (madres)

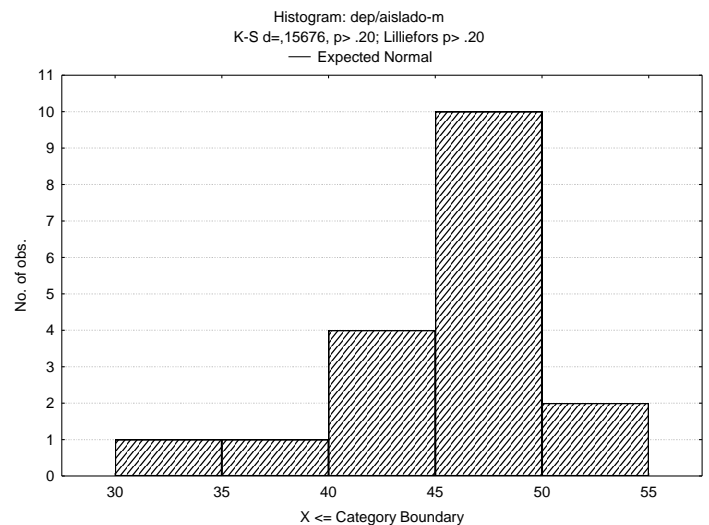
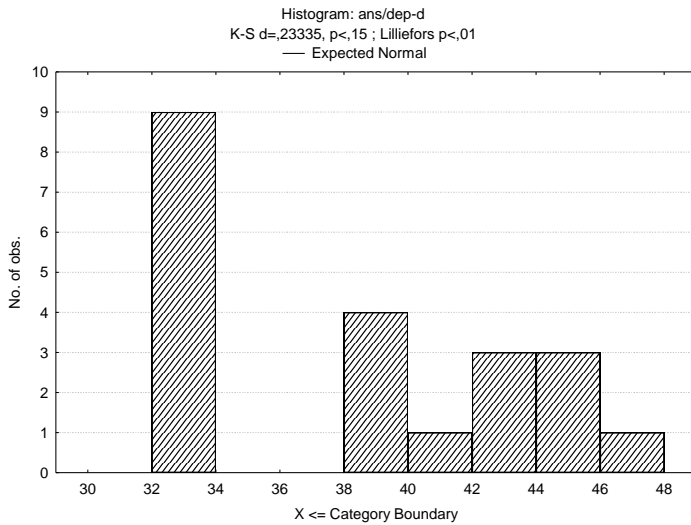


Figura 2. Percepción de estado de ánimo (docente)



Respecto al estado de ánimo, denominado *ansioso/depresivo*, claramente las madres observan a sus hijos menos felices y ansiosos que la docente.

Figura 3. Percepción de conductas antisociales (madres)

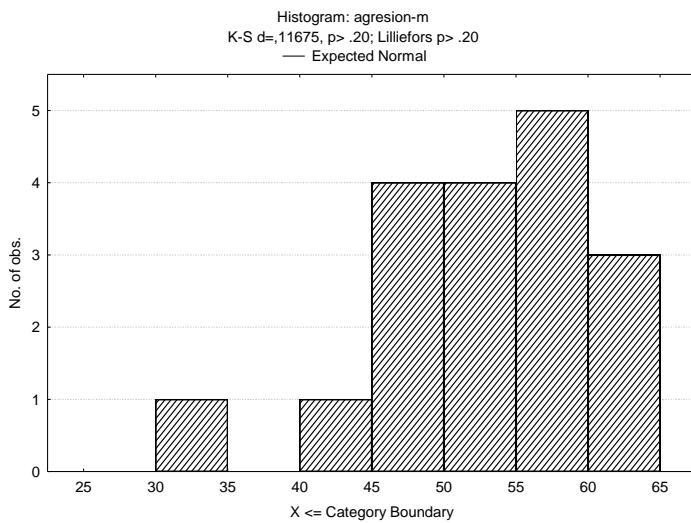
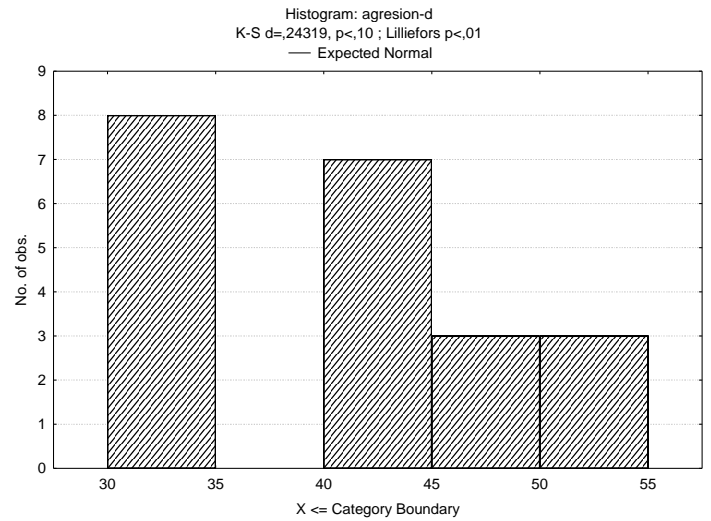
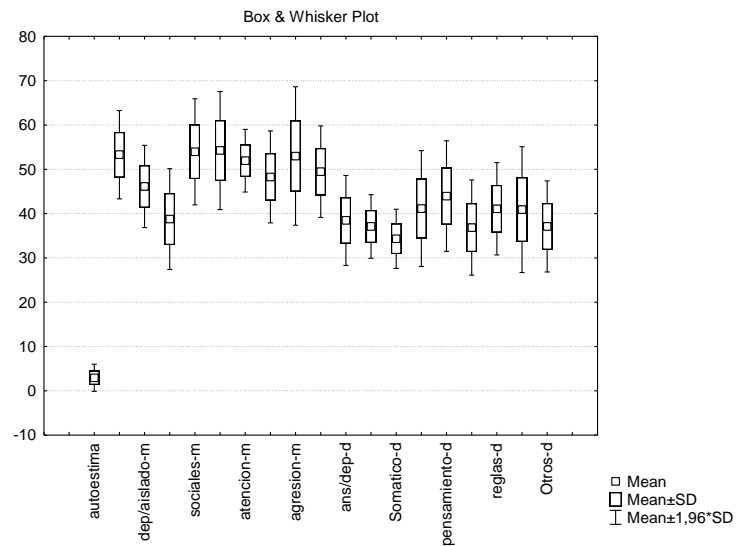


Figura 4. Percepción de conductas antisociales (docente)



Nuevamente el histograma pone de relieve la tendencia opuesta entre la valoración de las madres y la docente, siendo esta última mucho menos crítica.

Figura 5. Caja de frecuencias total



Otro análisis realizado fue el de comparar estadísticamente la relación entre las tres percepciones por subescala. Se utilizó la prueba de Spearman y los resultados muestran una asociación negativa entre autoestima y problemas somáticos y conductas antisociales (agresión) en la percepción de la docente ($\alpha < .05$). No se encontraron

diferencias significativas en otras asociaciones. *Ver tabla 2.*

Los resultados arrojan una considerable tendencia, pero no ideas concluyentes, acerca de la diferente percepción que manifiesta la docente respecto a las madres y la mirada de los investigadores. En el apartado siguiente se discutirán las posibles atribuciones que el contexto y la deseabilidad social pudieron haber puesto de manifiesto este aspecto controversial.

Tabla 1. Medidas de tendencia central para cada escala de la CBCL Madres, CBCL Docente y ponderación de Autoestima de los investigadores (rango de 1-5).

		Descriptive Statistics								
Inv.		Validos	Media	Moda	Frc-	Min	Max	SD	Coef.Var.	Standard - Error
Madres	autoestima	21	2,95000	5,00	6	1,00000	5,00000	1,5644	53,03	0,341391
	ans/dep-m	18	53,2941	Multiple	3	43,0000	61,0000	5,08474	9,54092	1,198487
	dep/ais-m	18	46,1176	48,0000	4	33,0000	52,0000	4,73885	10,2755	1,116959
	Somatico-m	18	38,7647	33,0000	7	33,0000	48,0000	5,80597	14,9774	1,368481
	sociales-m	18	53,9411	53,0000	3	39,0000	63,0000	6,11142	11,3297	1,440476
	pensam-m	18	54,2352	57,0000	3	41,0000	64,0000	6,79558	12,5291	1,601734
	atención-m	18	51,9411	50,0000	6	46,0000	58,0000	3,60507	6,94068	0,849723
	reglas-m	18	48,2941	46,0000	4	39,0000	61,0000	5,29999	10,9744	1,249221
	agresion-m	18	53,0000	Multiple	2	33,0000	65,0000	7,97053	15,0387	1,878673
Otros-m	18	49,470	Multiple	4	34,000	58,000	5,27053	10,6538	1,242277	
Docente	ans/dep-d	21	38,450	33,000	7	33,000	48,000	5,1814	13,4758	1,130687
	dep/ais	21	37,100	39,000	7	33,000	44,000	3,6592	9,86317	0,798511
	Somatico-d	21	34,300	33,000	13	33,000	48,000	3,4074	9,93395	0,743544
	sociales-d	21	41,150	44,000	5	24,000	50,000	6,6728	16,2160	1,456145
	pensam-d	21	43,950	44,000	6	33,000	56,000	6,3676	14,4884	1,389544
	atencion-d	21	36,850	33,000	10	33,000	50,000	5,4797	14,8703	1,195776
	reglas-d	21	41,100	33,000	4	33,000	48,000	5,3188	12,9412	1,160665
	agresion-d	21	40,900	33,000	8	33,000	52,000	7,2449	17,7139	1,580988
Otros-d	21	37,100	33,000	8	33,000	48,000	5,2430	14,13232	1,144136	

Figura 6. Escala de valoración de autoestima construida por los investigadores.

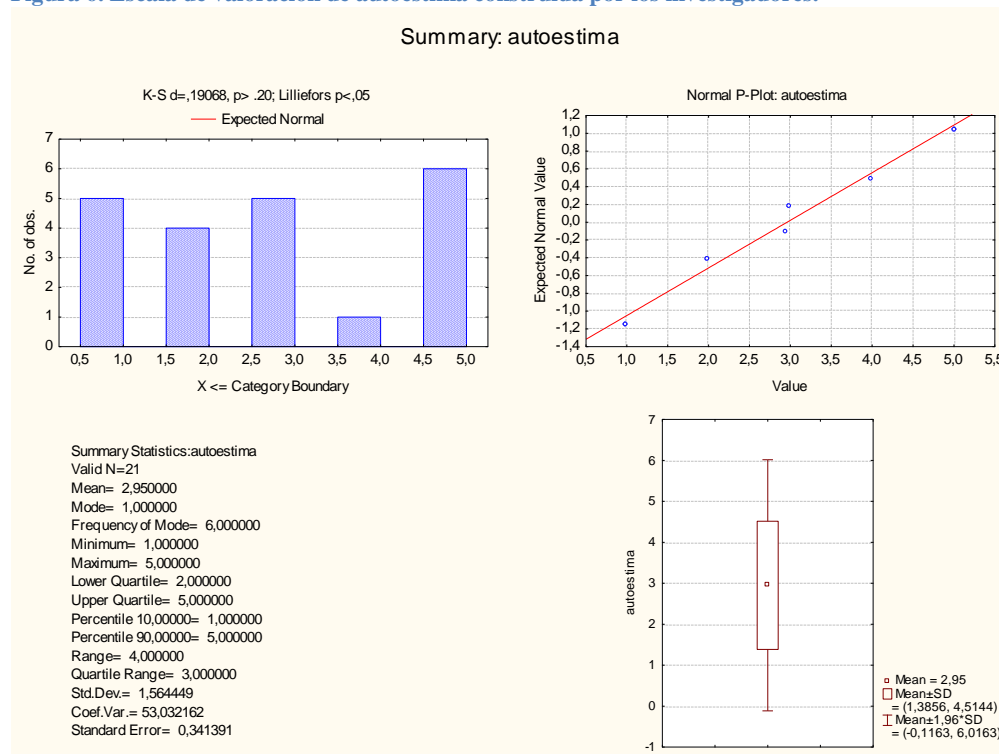


Tabla 2. Indicadores Spearman para Autoestima y CBCL madres/CBCL docente.

Spearman Rank Order Correlations (Anova Autoestima.xlsx (B2:W23)) MD pairwise deleted Marked correlations are significant at p <,05000				
	Valid - N	Spearman - R	t(N-2)	p-level
autoestima & ans/dep-m	18	-0,053198	-0,21309	0,833944
autoestima & dep/aislado-m	18	-0,187315	-0,76276	0,456704
autoestima & Somatico-m	18	-0,039238	-0,15707	0,877151
autoestima & sociales-m	18	-0,273503	-1,13738	0,272128
autoestima & pensamiento-m	18	0,041343	0,16552	0,870612
autoestima & atencion-m	18	-0,341636	-1,45403	0,165274
autoestima & reglas-m	18	-0,066035	-0,26472	0,794607
autoestima & agresion-m	18	-0,066716	-0,26746	0,792532
autoestima & Otros-m	18	-0,079065	-0,31725	0,755153
autoestima & ans/dep-d	21	-0,298366	-1,36261	0,188939
autoestima & dep/aislado-d	21	-0,273641	-1,24010	0,230034
autoestima & Somatico-d	21	-0,589383*	-3,18011	0,004929
autoestima & sociales-d	21	-0,248686	-1,11915	0,277024
autoestima & pensamiento-d	21	-0,272260	-1,23334	0,232489
autoestima & atencion-d	21	-0,372343	-1,74875	0,096473
autoestima & reglas-d	21	-0,169655	-0,75039	0,462215
autoestima & agresion-d	21	-0,567270*	-3,00252	0,007321
autoestima & Otros-d	21	-0,335307	-1,55138	0,137308

Conclusiones y discusión:

A través de los datos obtenidos en la presente investigación podemos concluir que el constructo autoestima en si mismo y la valoración de la misma en los infantes depende de la percepción de los diversos actores sociales.

De esta manera encontramos que las madres al responder las encuestas y el cuestionario percibían, en la mayoría de los casos, bajos niveles de autoestima en sus hijos, podemos inferir que tanto su percepción como sus narraciones se encuentran atravesadas por el contexto social y la valoración de su sí mismo. A partir de esta interpretación es que hemos considerado fundamental realizar talleres para que los padres sean capaces de visualizar aspectos positivos en la personalidad y en las acciones de sus hijos así como también brindarles recursos y herramientas para que desde su hogar sean verdaderos potenciadores de autoestima.

En cuanto a la docente hemos observado diferencias en cuanto a su análisis; en las entrevistas realizadas nos narra acerca de diversas problemáticas emocionales, sociales y conductuales en algunos alumnos en particular, esta mirada sobre los alumnos coincidían con nuestra mirada, por lo que en el dialogo íbamos construyendo juntos, docente e

investigadores, el abordaje que realizaríamos con algunos alumnos y padres en particular. En su participación en la realización de la escala, sin embargo los datos arrojados no han sido los mismos que los de su narración, ya que la gran mayoría de alumnos presentaban buena autoestima y un desarrollo psicosocial estable (o medio), podemos evidenciar que el cambio entre el discurso y lo escrito se debe a lo que Richaud (2014) describe como “deseabilidad social”, la docente se siente evaluada en su rol docente y a su vez desea que “sus” alumnos se encuentren estables emocionalmente como factor protector a los mismos . De esta manera hemos trabajado con la docente en particular y con las docentes de la institución en general brindando herramientas que permitan inferir la baja autoestima en alumnos y recursos para trabajar con tal problemática de manera individual y grupal a fin de potenciar la misma.

BIBLIOGRAFÍA

- Adaszko, A. (2001), El discurso médico y la construcción de la minoridad: el secreto profesional. Un estudio antropológico, en *Cuadernos de Antropología Social* 13. (pp. 107-130). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Andersen, Tom: “el equipo reflexivo, diálogos y diálogos sobre diálogos”. España. Ed. Gedisa. 1994.
- Bandura, A. & Walter, R. (1974): “*Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*”. Madrid. Alianza.
- Bandura, A. (1977). “*Self-efficacy: toward unifying theory of behavior change*”, *Psychological Review*, 84, pp.191- 215.
- Bárcena, F. y Mèlich, Joan-Carles 2000 “*La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*” Paidós. Barcelona. España.
- Bertrán, G.; Noemí, P, y Romero, S. (1998). “*Resiliencia: ¿enemigo o aliado para el desarrollo humano?*” Santiago de Chile: CIDE, Documento, n° 9.
- Bisquerra, Rafael (2009) Sexta Edición. “*Educación emocional y bienestar*” Editorial Wolters Kluwer. España
- Branden, N. (1999). “*La autoestima en el trabajo. Cómo construyen empresas fuertes las personas que confían en sí mismas*”. Paidós Plural: Barcelona
- Branden, N. (1995). “*Los seis pilares de la autoestima*”. Paidós: Barcelona.
- Bowlby, j. (1998). *El apego y la pérdida 1: El apego*. Barcelona: Paidós
- Buxarrais, Ma. R. (1997), “*Aprendizaje y desarrollo sociocognitivo de los alumno*”, en *la educación moral en primaria y secundaria*. Cooperación Española/SEP (Biblioteca del normalista), pp. 29-49. España.
- Castel R. (1991) *La Dinámica de los Procesos de Marginalización: de la Vulnerabilidad a la Exclusión en El Espacio Institucional 1*. Buenos Aires: Lugar.
- Castillo, Gerardo (1994) “*La rebeldía de estudiar. Una protesta inteligente*” Editorial EUNSA. Navarra. España.

- Catarsi, Enzo (2011) *“Pedagogía de la Familia”*. Octaedro. Barcelona.
- Cyrulnik, B. (2002) *“Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida”*. Gedisa. Barcelona
- Claxton, Guy (1984) *“Vivir y aprender. Psicología del Desarrollo y del cambio en la vida Cotidiana”*. Editorial Alianza. Madrid. España. P: 82
- Claxton, Guy (1999) *“Cerebro de Liebre, Mente de Tortuga. Por qué aumenta nuestra inteligencia cuando pensamos menos”* Editorial Urano. Barcelona. España. P: 280; 281
- Claxton, Guy (1999) *“APRENDER. El reto del aprendizaje continuo”*. Paidós. Barcelona. España.
- Colunga, S. (2003). *¿Más autoestima equivale a mejor aprendizaje?* Nivia Alvarez, A. y García R. En Educación No 109. La Habana.
- Erikson, E. H. (1950). *Infancia y sociedad*. Editorial Paidós: Buenos Aires.
- Erikson, E. H. (1971). *Identity, and the life cycle*. International University Press: New York.
- Faure, Jean, (2007) *“Educar sin castigos ni recompensas”* Editorial Lumen. Buenos Aires.
- Florenzano, R. & Valdés, M. (1996). *“Factores familiares protectores para conductas de riesgo: vulnerabilidad y resiliencia” en “Resiliencia”*. CEANIM. Santiago de Chile
- Gardner, Howard (1997), *“Los valores y las tradiciones de la educación”*, en *La mente no escolarizada*. Cooperación Española/SEP (Biblioteca del normalista), pp. 123-132. México
- Gergen, k. McNamee, S: *“La terapia como construcción social”*. Ed. Paidós. 1996
- González Merino, Rosa & Guinart, Susana (2011). *“Alumnado en situación de riesgo social”*. GRAÓ. Barcelona.
- González, R. F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. C. Habana: Ed Pueblo y Educación.
- Goleman, Daniel (2009) *“El espíritu creativo”*. Edic. Zeta. . Barcelona. España
- Gottman, J. & De Claire, J. (1997). *“Los mejores padres”*. Javier Vergara Editor.
- Jackson, Philip (1992) *“Enseñanzas Implícitas”* Editorial Amorrortu. Buenos Aires. Argentina.
- Jackson, Philip (1998) *“La vida en las aulas”* Editorial Morata. Madrid. España. P.: 57; 73
- Haeussler, Isabel M., (1994). *“Confiar en uno mismo: Programa de Autoestima”*. Colección Entrenamiento en competencia social. CEPE. Madrid.
- Heather, Geddes, (2010). *“El apego en el aula. Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar”*. GRAÓ. Barcelona.
- Kotliarenco, Mº A.; Cáceres, I.; Álvarez, C. (1996). *“Resiliencia: construyendo en adversidad”*. CEANIM. Santiago de Chile
- Koppitz, Elizabeth M. (2010) *“El dibujo de la figura humana en los niños”* Ed. Guadalupe. 12 edición y 8va. Reimpresión.
- Kutnick, Peter (1992), *“El Desarrollo social del niño y la potenciación de la autonomía en el aula”*, en Colin Rogers y Peter Kutnick, *Psicología social en la escuela primaria*, Paidós, pp. 125-146. Barcelona.
- Larraín, S. & Mettifofo, D. (Compiladores). (2002). *“Propuesta de intervención breve y familiar en el contexto de la infancia”*.
- Lartigue, M & Vives, J. (1992). *La formación del vínculo materno infantil: un estudio comparativo*

- longitudinal. *Revista Mexicana de Psicología*, 9, 2 127-139.
- Latapí Sarre, P. & Chávez Romo, C. (2003). "El debate sobre los valores en la escuela mexicana". Fondo de Cultura Económica. México
 - Ornelas, Carlos. (Compilador). (2002). "Valores, calidad y educación: Memoria del primer encuentro internacional de educación". Editorial Santillana. 311 pp. México, DF.
 - Pérez, M. (2004): "La influencia de variables familiares, personales y escolares en los resultados de los alumnos". Universidad Complutense. Madrid.
 - Perona, Nélica y Otros (2001): Vulnerabilidad y Exclusión Social. Una Propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. Kairos, 8.
 - Population Reports, 1995
 - Pinto Tena, Vicente (1996), "El aula como contexto social: las relaciones entre iguales", en Rosa Ana Clemente y Carlos Hernández, Contextos de desarrollo psicológico y educación. Aljibe, pp. 233-240. España.
 - Ramo, Z. (2000). "Éxito y fracaso escolar. Culpables y víctimas". Barcelona: Ciss-Praxis.
 - Ravazzola, M. (2001). Resiliencias familiares en Melillo y Suárez (compiladores): *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Capítulo 10. Paidós. Barcelona.
 - Schunk, Dale (1992), "Autoconcepto y rendimiento escolar", en Psicología social en la escuela primaria, Paidós, pp. 83-102. Barcelona.
 - Sepúlveda, G. & Larraín, S. (1996). "Somos personas. Manual de terapia de grupo con niños víctimas de maltrato en el ámbito familiar". Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
 - Stern, C. (2004) Vulnerabilidad social y embarazo adolescente en México. *Papeles de Población*, 10 (39): 129-158. Universidad Autónoma del Estado de México.
 - Torres Santomé, Jurjo (1991) "El Currículum Oculto" Editorial Morata. Madrid. España. P: 198
 - Vanistendael, S. & Lecomte, J. (2002). "La felicidad es posible". Gedisa. Barcelona.
 - Wawa, K. (s/f). "Resiliencia y factores protectores." URL [documento WWW]. http://www.prodemuch.gob.pe/setai/kuisqawawa/castellano/kw_11_resiliencia.htm
 - Wojtyła, K. (1982). *Persona y acción*, Madrid: BAC.
 - Yela, C. (2000). *El amor desde la psicología social*. Editorial Morata. Madrid. España