

Características del desarrollo personal social en niños y niñas de 3 a 7 años¹

LILIA ANGÉLICA CAMPO TERNERA²
FRANCISCO JAVIER VÁSQUEZ DE LA HOZ³
MARÍA NOHEMÍ GONZÁLEZ MARTÍNEZ⁴
CARLOS FEDERICO MIRANDA MEDINA⁵
NARLEDIS NÚÑEZ BRAVO⁶

INTRODUCCIÓN

El humano es, un ser social. Por eso es importante que cada individuo sepa establecer lazos íntimos y satisfactorios con los demás, lo que supone la capacidad de crear vínculos breves con quien muestre disponibilidad (Delval, 2006).

- 1 Resultado de investigación como parte del proyecto: Desarrollo de competencias, habilidades y capacidades de indagación en inventiva.
- 2 Psicóloga. Especialista en Psicología Clínica. Magíster en Psicología. Miembro del Grupo de Investigación Sinapsis Educativa y Social. Coordinadora Programa Ondas Atlántico, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. licampo@unisimonbolivar.edu.co
- 3 Psicólogo. Especialista en Evaluación Educativa. Magíster en Educación. Jefe de investigaciones. Investigador grupo de investigación Neurocognición, Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Montería. franciscoj.vasquez@ucc.edu.co. Código ORCID: orcid.org/0000-0003-1380-7711
- 4 Doctora en Estudios de Género, Identidad y Ciudadanía. Especialista en Estudios de las Mujeres. Investigadora del grupo HUM 536 de la Universidad de Cádiz. Investigadora del Grupo Estudios Sociales en Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. Coordinadora de la Red Iberoamérica de la Red Iberoamericana en Ciencias Sociales con Enfoque de Género, RED-HILA. mgonzalez70@unisimonbolivar.edu.co
- 5 Psicólogo, Estudiante del Doctorado en Métodos Alternos de Solución de Conflictos de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Editor Revista Educación y Humanismo, Universidad Simón Bolívar, Colombia. cmiranda@unisimonbolivar.edu.co
- 6 Fisioterapeuta. Magíster en Desarrollo y Gestión de Empresas Sociales. Docente-investigadora grupo Muévete Caribe, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. nnunez3@unisimonbolivar.edu.co

Se ha definido el desarrollo social como la interacción individual y grupal de la persona, mediante la cual desarrolla habilidades y destrezas para la comunicación abierta y directa, así mismo para las relaciones interpersonales y la toma de decisiones, permitiendo conocer un poco más de sí mismo y de sus compañeros de grupo (Gordon, 2001). De esta forma, el desarrollo personal social incluye el comportamiento social y emocional (Poole, Warren & Núñez, 2003). Tal como plantea el California Childcare Health Program (2006), el desarrollo personal social en la infancia depende de factores genéticos y biológicos relacionados con la salud física y mental, asimismo, del desarrollo neurológico, factores ambientales y sociales que involucran la familia/comunidad, los padres y los cuidadores del/a niño/a. Estos factores pueden tener una influencia positiva o negativa en el proceso de desarrollo en esta área. Por esto, el desarrollo social y de la personalidad se concibe en la actualidad como dos caras de la misma moneda, entendiendo el desarrollo social como el proceso a través del cual el/a niño/a adquiere estándares, valores y conocimiento de la sociedad, diferenciándose como individuo con una personalidad única (Zahler & Carr, 2008).

A través de la socialización, los/as niños/as y adultos adquieren creencias, valores y conductas que varían en función a contextos culturales específicos. Así, la sociabilidad es un rasgo de la persona que se construye y se desarrolla a lo largo de la vida. Según Giddens (2010) por medio de la socialización primaria, que en los primeros años de vida ocurre sobre todo en el núcleo familiar, el/a niño/a se convierte en miembro de la sociedad. Este proceso, caracterizado por una fuerte carga afectiva, depende de la capacidad de aprendizaje en la infancia, que varía a lo largo de su desarrollo psico-evolutivo. Independientemente de las diferencias culturales, el sistema familiar inicia la tarea de socializar a los/as niños/as a partir de la enseñanza de las conductas preferidas, las costumbres y los valores de su sociedad (Poole, Warren, Nuñez, 2003). De esta forma, la socialización primaria finaliza cuando el individuo es miembro efectivo de la sociedad. Luego, en la socialización secundaria, el individuo ya socializado incorpora nuevas normas y se adapta a ellas.

La vinculación afectiva se conoce como una relación única, específica y perdurable entre dos personas, que se ve reflejada en el desarrollo físico y psicológico e intelectual, durante los primeros años de vida y se constituye en el fundamento de la relación padres-hijo que se desarrolla a lo largo del tiempo (Ramírez, 2013).

A partir de esto, se reconoce que el proceso de socialización del/a niño/a se inicia en la familia, siendo esta el primer ambiente de contacto social que tiene, y uno de los determinantes de su comportamiento social, al verse influenciado por las relaciones familiares, la atención y la educación que recibieron (Pichardo, Justicia & Fernández, 2009).

Posteriormente, las relaciones con otros/as niños/as serán relevantes para el proceso de socialización. Los primeros contactos que un/a niño/a tiene con sus pares se dan por lo general en los primeros años de escuela. Para Borlan (citado por Berger, 2007) el que un/a niño/a se lleve bien con sus pares es de gran importancia durante la edad escolar, pues esto conlleva una vida plena y lo ayuda a desarrollar habilidades y a aprender de los compañeros, incrementando sus experiencias.

La interacción con adultos y compañeros hace referencia a la reciprocidad existente entre dos personas, y los/as niños/as perciben las interacciones de distintas maneras, dependiendo de la persona con la cual están. A través de su desarrollo, en efecto, los/as niños/as van comprendiendo cómo piensan los otros, qué sienten, cuáles son sus características, sus intereses y sus motivaciones. Sin embargo, en la primera infancia este reconocimiento apenas está constituyéndose, el/a niño/a aún no tiene capacidad para realizar todas esas observaciones (Gispert & Vidal, 2010).

Antes de los 3 años, la interacción consiste sobre todo en estar en el mismo lugar y al mismo tiempo, sin mayor interés en relacionarse con los demás; mientras que después de esta edad, los/as niños/as ya ven a los compañeros como individuos con quienes pueden relacionarse y a medida que crecen sus ideas sobre la amistad evolucionan, llevándolos

a mantener una relación estable, que no solo busque satisfacciones inmediatas (Feldman, 2007).

Pero el conocimiento del/a niño/a en la sociedad no termina en su comprensión de los demás, se extiende también al conjunto de instituciones y de relaciones sociales que va descubriendo y que constituye el mundo social. En este mundo, el/a niño/a comienza a ver que existen distintos grupos, valores, creencias diferentes y normas que cumplir.

Al respecto, Herrero y Pleguezuelos (2008) observan que en la escuela se coordinan mecanismos cognitivos y sociales que consideran la interacción social como el origen y el motor del desarrollo y del aprendizaje. Entre estos mecanismos están: ayuda mutua que se da entre iguales; transmisión de normas culturales y desarrollo de capacidades de autorregulación, donde son los propios niños y niñas quienes actúan como intermediarios, unos de otros, de la interiorización de los procesos superiores, formación de la personalidad y, por consiguiente, de la futura adaptación de ellos mismos al sistema social.

En el período de vida de los 3 a 7 años de edad, los/as niños y niñas asimilan aspectos relacionados con su forma de entenderse y entender el mundo; entre estas se encuentran las formas de concebir los contactos corporales según diferentes culturas y géneros (Noguera & García, 2013).

En otra línea de análisis, el desarrollo psicosocial del/a niño/a se presenta como un ciclo que evoluciona en diferentes etapas, según su edad y maduración. Las primeras cuatro etapas constituyen la base del sentimiento de identidad del/a niño/a, que posteriormente se combinará con un sentimiento de ser él mismo y de llegar a ser lo que otras personas esperan que llegue a ser (Feist & Feist, 2007).

La personalidad del/a niño/a se concibe como única y dotada de características específicas, maneras de pensar, sentir y formas distintas de expresarse. Por ello, es usual ver diferentes patrones comporta-

mentales en niños/as que comparten un entorno común. No obstante, el desarrollo de la personalidad está influenciado por factores relacionados con el medio en el cual se cría cada niño/a; por lo cual cobra importancia la cultura a la que pertenece, estrato y el entorno familiar donde crece (Mussen, Janeway & Kagan, 1998). Visto de esta manera, lo que se conoce como identidad es un proceso que se comienza a construir en el individuo desde edades tempranas y que continúa evolucionando hasta la adolescencia, cada vez con un mayor conocimiento de sí mismo. Particularmente en la infancia, se enfoca la identidad desde dos perspectivas: una personal y otra social (Chad, 2008).

La identidad social está determinada por la relación del infante con las personas de su entorno, quienes desarrollan su sentido de pertenencia a una familia, a su comunidad local y cultura, quedando para etapas posteriores la identificación regional y nacional. Por su parte, la identidad individual o personal comprende: su nombre, características físicas, sexo, género, sus posibilidades de movimiento y coordinación, sus sentimientos, es decir, todo lo que atañe a sí mismo como individuo único. En la misma línea de análisis, justamente la imagen que el/la niño/a tiene de sí mismo es un concepto complejo, constituido no solo por los rasgos y percepciones físicas, sino también por características psíquicas (Farré, 2006). Los/as niños/as se autodefinen por rasgos y características observables, mencionando comportamientos concretos, condiciones físicas específicas, preferencias, es decir, hablando de destrezas particulares en vez de generalizar sus habilidades, lo cual significa que el conocimiento de sí mismo se da en forma posterior al reconocimiento de los otros (Ávila, 2009). Al respecto, Arranz (2005) plantea que los/as niños/as seguros de sí mismos/as son más empáticos/as, competentes socialmente y más efectivos/as al momento de iniciar contacto con otros/as. Así pues, se define el autoconcepto como la creencia y el sentimiento acerca de sí mismo, en un rango que puede ir desde lo positivo hasta lo negativo (Craig & Dunn, 2007). Asimismo se precisa que el autoconcepto es un “conocimiento que no está presente en el momento del nacimiento, sino que es el resultado de un proceso activo de construcción, por parte del sujeto, a lo largo de todo su

desarrollo (Franco, 2006). A temprana edad, el autoconcepto se basa en la capacidad que tiene un niño/a de comunicarse con las personas y en la forma como estas transforman el mundo según sus necesidades. Más adelante, se añaden otros componentes, como el afecto que despierta, las tareas que puede resolver por sí solo o después de atraer la cooperación de un adulto y las iniciativas que puede llevar a cabo. Cuando la respuesta del medio familiar o escolar es positiva, el niño/a suele tener un buen concepto de sí mismo/a.

En la misma línea de análisis, las emociones y los afectos se presentan como la respuesta del niño/a a estímulos que afectan su ser, los cuales pueden ser agradables o desagradables. Un índice de la calidad familiar se representa por el grado de expresividad emocional entre padres e hijos/as, cuestión que aparece asociada al desarrollo emocional y estatus sociométrico de los/as niños/as (Arranz, 2005). Las emociones se pueden manifestar de distintas maneras, con distintas personas y características particulares en las distintas edades de la vida. Del primer al segundo año de edad, las emociones se vuelven autoconscientes pero dependen de la presencia de los demás; de los 3 a los 6 años, se intenta un control de emociones y un ajuste a reglas sociales, fingiendo emociones positivas que no se sienten; de los 7 a 11 años de edad, las emociones logran ser autoconscientes, integrándose a normas internas y se reflejan en una acción correcta (Berger, 2007).

Una de las principales tareas que debe cumplir el/a niño/a a lo largo de su infancia, es precisamente la de aprender a manejar sus sentimientos y emociones experimentadas, ya sean de carácter positivo o negativo (Craig & Dunn, 2007). En este orden de ideas, se afirma que aspectos propios del desarrollo de la personalidad del/a niño/a, como son su grado de autoconfianza, autonomía, comunicación asertiva, motivación al logro y habilidades de socialización, le permitirán acceder con menor dificultad a cualquier aprendizaje, desarrollar con mayor fluidez sus habilidades de pensamiento y administrar con mayor efectividad sus mejores capacidades personales e intelectuales (Ortiz, 2005).

De esta forma, el crecimiento emocional y social del/a niño/influye directamente en su evolución intelectual, lo que supone contar con una capacidad de empatizar con los/as demás, de simpatizar, identificarse y tener unos vínculos e intercambios de sentimientos satisfactorios. Algunos autores señalan que el desarrollo del pensamiento cognitivo depende de la colaboración de los padres y demás personas, que motivan, canalizan y estructuran el aprendizaje del/a niño/a, así como las actividades y medio culturales en que este se desenvuelve (Campo, Estrada, Ochoa, Pérez & Rodríguez, 2011).

La necesidad de conocer el estado actual del desarrollo personal social de niños y niñas, se hace evidente en la importancia de aspectos significativos como autoestima, motivación, autoconcepto, autocomprensión, integración, implicación social y en la adquisición de habilidades sociales en los/as niños/as. La evaluación diagnóstica de estos aspectos permitirá apreciar las diferencias, evidenciar tanto los potenciales como las insuficiencias en este proceso y dependiendo de los resultados se podrá dar una intervención en las áreas con apreciaciones inferiores, ya sea estimulando o fomentando su proceso. Por todo lo anteriormente descrito se pretende describir las características del desarrollo personal social en niños/as de 3 a 7 años.

MÉTODO

Se desarrolló un estudio de tipo empírico analítico y diseño transversal descriptivo. Con la participación de 312 niños/as de edades comprendidas entre 3 a 7 años, distribuidos en los grados de párvulo, prejardín, jardín, transición, y primero de educación básica primaria en instituciones educativas oficiales de estratos socioeconómicos 2 y 3 de la ciudad de Barranquilla, se distribuyeron según sus edades así: con 6 años, 32,1 %, seguido por los/as niños/as de 5 años, 31,7 %; 4 años, 20,5 %, 3 años, 8,7 %; y, por último, los/as niños/as de 7 años con un 7,1 %. En cuanto al grado de escolarización, se distribuyeron así: En párvulo, 3,2 %; prejardín, 11,2 %; jardín, 18,6 %; transición, 34,9 %; y 32,1 %, en primero.

Para fines de esta investigación, no se realizaron técnicas de muestreo por incluirse la totalidad de niños que estuvieron matriculados en los cursos anteriormente mencionados, en las instituciones educativas con las que se establecieron convenios.

INSTRUMENTO

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

El área de interés fue la Personal Social, que comprende las capacidades y características que permiten al niño/a establecer interacciones sociales significativas. Dicha área está formada por 85 ítems que se agrupan en seis subáreas: *Interacción con el adulto*, *Expresión de sentimientos*, *Autoconcepto*, *Interacción con los/as compañeros/as*, *Colaboración y Rol Social*.

En cuanto a la confiabilidad, la prueba arrojó una fiabilidad equivalente de 0,78 a 0,96 y un inter-anotador de 0,97 a 0,99. De igual modo, para este estudio, la prueba fue sometida a cálculos de validez y confiabilidad, mediante cálculos del índice Alpha de Cronbach, que arrojaron un índice equivalente de 0,689 a 0,836.

El análisis de los datos se realizó mecánicamente con la utilización de SPSS 18 y para el establecimiento de las correlaciones estadísticas, se utilizó la correlación de Pearson.

PROCEDIMIENTO

Se estableció un convenio con las directivas y docentes de las instituciones seleccionadas. Posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas directas a los padres o acudientes de los/as niños/as participantes del estudio, para obtener tanto información relevante acerca de su estado general de desarrollo como el consentimiento informado.

Luego se procedió a la aplicación del Inventario de Desarrollo Battelle a los/as niños/as participantes del estudio. Por último, los resultados obtenidos fueron analizados de forma cuantitativa y cualitativa.

RESULTADOS

En lo que respecta a la subárea *Interacción con los/as adultos/as*, un 56,4 % de los/as niños/as obtuvo puntuaciones medias, es decir, resultados esperados para su edad y un 43,6 %, puntuaciones bajas. Esto se considera relevante para el estudio, dado que en esta etapa los/as niños/as necesitan de los/as adultos/as para comprender mejor el entorno, por eso hacen constantemente preguntas que le permiten expandir su imaginación.

En la subárea *Expresión de las emociones*, el 52,9 % expresa puntuaciones bajas en relación a lo esperado para su edad. El 47,1 % logró los resultados esperados para el rango de edad evaluada. Es importante tener en cuenta que, en esta edad, los/as niños/as intentan controlar las emociones y ajustarse a las reglas sociales.

Al valorar los resultados de la subárea *Autoconocimiento*, el 48,7 % obtuvo puntuaciones bajas según lo esperado para su edad. Ello indica que esta proporción evaluada no ha logrado establecer una percepción de sí mismo/a o la que posee es deficiente. El 51,3 % restante equivale, en cambio, a la población cuyos resultados fueron los esperados en la evaluación, sugiriendo un índice adecuado del concepto de sí mismo/a.

En la subárea *Interacción con los compañeros*, un 42,3 % arrojó puntuaciones bajas. Otro 57,4 % equivale a la población cuyos resultados fueron los esperados en la evaluación, en tanto que solo un 0,3 % obtuvo resultados por encima de la media.

En cuanto a la subárea *Colaboración*, el porcentaje más significativo es de 54,5 %, que equivale a puntuaciones medias; el 37,8 % a puntuaciones bajas; y el 7,1 % restante corresponde a puntuaciones altas.

De acuerdo con los resultados de la subárea *Rol social*, el porcentaje más demostrativo es de 63,5 %, comprendiendo puntuaciones medias. Un 33,7 % equivale a la población cuyos resultados fueron bajos, porcentaje relevante si se toma en cuenta que el rol social da cuenta del conocimiento del/a niño/a en función de un conjunto de normas y relaciones sociales de acuerdo al contexto en el que se encuentra. De la población evaluada, se destaca que el 2,9 % obtuvo en este ítem puntuaciones por encima de la media (véase Tabla 1).

Tabla 1. Resultados por subáreas del área personal social

	BAJO		MEDIO		ALTO	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Interacción con adultos/as	136	43,6	176	56,4	0	0,0
Interacción con compañeros/as	132	42,3	179	57,4	1	0,3
Expresión de sentimientos	165	52,9	147	47,1	0	0,0
Autoconcepto	152	48,7	160	51,3	0	0,0
Rol Social	105	33,7	198	63,5	9	2,9
Colaboración	118	37,8	170	54,5	22	7,1

Fuente: Construcción propia de autores

CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO PERSONAL SOCIAL DE ACUERDO CON LA EDAD

Se observó una relación significativa entre los diferentes aspectos que integran el área de desarrollo Personal Social con el rango de edad evaluada, evidenciándose aspectos puntuales relacionados con el desempeño.

Concretamente, en la subárea de *Expresión de sentimientos* se encontró que los/as niños/as de 3 y 4 años se desempeñaron según lo esperado para su edad, mientras que los niños/as de 5, 6 y 7 años mostraron en su mayoría valoraciones bajas. De igual modo, en la subárea de *Autoconcepto* los/as niños/as de 3, 4 y 5 años se desempeñaron en forma acorde con lo esperado para su edad, en tanto que los/as de 6 y 7 años presentaron en su mayoría bajo desempeño.

En la subárea de *Interacción con los adultos*, los/as niños/as evaluados de 3, 4 y 5 años tuvieron en su mayoría un desempeño adecuado para su edad; los/as de 6 años alcanzaron un porcentaje promedio o bajo; mientras que, en los/as niños de 7 años, el desempeño fue bajo según lo esperado para su edad. En lo que respecta a la subárea *Interacción con compañeros*, los/as niños/as de 3 a 5 años mostraron las actitudes adecuadas para su edad; mientras que los/as niños/as de 6 y 7 años se desempeñaron en forma inferior a lo esperado.

En lo que corresponde a la subárea *Interacción con compañeros/as*, los/as niños/as de 3 a 5 años mostraron las actitudes adecuadas para su edad, mientras que la mayoría de los/as niños/as de 6 y 7 años tuvieron un desempeño inferior al esperado. Por último, en la subárea *Rol social*, se evidenció que los/as niños/as de 3 a 6 años se desempeñaron adecuadamente, y se resalta el desempeño de los/as niños/as de 7 años, el cual fue por debajo de lo esperado para su edad (ver Tabla 2).

Tabla 2. Relación subáreas del desarrollo personal social y edades

	3 AÑOS			4 AÑOS			5 AÑOS			6 AÑOS			7 AÑOS		
	Bajo	Med	Alto												
Interacción con adultos/as	14,8	85,2	0	43,8	56,3	0	39,4	60,6	0	50,0	50,0	0	68,2	31,8	0
Interacción con compañeros/as	22,2	77,8	0	40,6	57,8	1,6	30,3	69,7	0	56,0	44,0	0	63,6	36,4	0
Expresión de sentimientos	22,2	77,8	0	39,1	60,9	0	52,5	47,5	0	68,0	32,0	0	63,6	36,4	0
Auto-concepto	51,9	48,1	0	35,9	64,1	0	36,4	63,6	0	64,0	36,0	0	68,2	31,8	0
Rol social	3,7	88,9	7,4	26,6	71,9	1,6	28,3	66,7	5,1	46,0	53,0	1,0	59,1	40,9	0
Colaboración	19,2	65,4	15,4	33,3	55,6	11,1	30,3	62,6	7,1	50,0	46,0	4,0	54,5	45,5	0

Fuente: Construcción propia de autores

RESULTADOS CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO PERSONAL SOCIAL DE ACUERDO CON EL GÉNERO

En relación con el género de los participantes de este estudio, en la subárea de *Expresión de sentimientos* se refleja que las mujeres en su mayoría tuvieron un desempeño ligeramente más bajo que los hombres, dado que estos reflejaron en gran parte un desempeño esperado para su edad, aunque las diferencias encontradas en ambos grupos no fueron estadísticamente significativas.

De igual modo, en lo referente a la subárea de *Autoconcepto*, se percibe que los varones en su mayoría se desempeñaron de acuerdo con lo esperado, mientras que las mujeres mostraron un desempeño más bajo en esta área.

Con respecto a las subáreas *Interacción con adultos*, *Interacción con compañeros*, *Colaboración* y *Rol social*, los resultados indican que en su mayoría ambos géneros se desempeñan adecuadamente, respondiendo a las exigencias del medio, aunque en cada una de ellas se observa mayor porcentaje de puntajes bajos en las niñas que en los niños (véase Tabla 3).

Tabla 3. Resultados subáreas del desarrollo personal social relacionadas con el género

	NIÑOS			NIÑAS		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Interacción con adultos/as	42,3	57,7	0	44,8	55,2	0
Interacción con compañeros/as	36,9	62,4	0	47,2	52,8	0
Expresión de Sentimientos	48,3	51,7	0	57,1	42,9	0
Autoconcepto	44,3	55,7	0	52,8	47,2	0
Rol Social	27,5	70,5	2,0	39,3	57,1	3,7
Colaboración	35,4	58,5	6,1	40,5	51,5	8,0

Fuente: Construcción propia de autores

CORRELACIÓN SUBÁREAS DEL DESARROLLO PERSONAL SOCIAL

Al momento de revisar la relación existente entre los diferentes aspectos que componen el área personal social, se observó una correlación altamente significativa y proporcional, lo cual indica una relación positiva entre cada una de las subáreas evaluadas. De manera específica, en la correlación de la variable *Interacción con adultos/as* con las otras subáreas evaluadas, se evidencia una correlación positiva con un grado de significancia alta, lo cual sugiere una relación bilateral entre aspectos.

En cuanto a la *Expresión de sentimientos*, resalta la correlación altamente significativa con las subáreas de *Autoconcepto* (0,689) e *Interacción con compañeros/as y adultos/as* (0,587 y 0,506, respectivamente), observándose también una correlación de carácter positivo con el *Rol social* y con la *Colaboración*. También se observó una relación altamente significativa de carácter positivo entre el grado de *Autoconcepto* y los otros aspectos que componen el área personal social, resaltando la correlación con las subáreas de *Expresión de sentimientos* y de *Interacción con los compañeros/as* (0,689 y 0,682, en forma respectiva). Esta última arrojó además una correlación significativa con los aspectos de *Expresión de sentimientos* y *Rol social*, guardando también una relación de carácter positivo con los aspectos de *Colaboración* e *Interacción con los adultos/as*.

Por último, se evidenció una correlación significativa entre las subáreas de *Colaboración* y *Rol social*, con un puntaje de 0,570, así como una correlación de carácter positivo entre ambos aspectos con cada una de sus subáreas evaluadas (véase Tabla 4).

Tabla 4. Resultados correlación subáreas del desarrollo personal social

CORRELACIÓN DE PEARSON	INTE- RACCIÓN CON LOS ADULTOS	EXPRE- SIÓN DE SENTI- MIENTOS	AUTO- CON- CEPTO	INTERAC- CIÓN CON COMPAÑE- ROS	COLA- BORA- CIÓN	ROL SOCIAL
Interacción con adultos/as	1	,506**	,488**	,399**	,177**	,337**
Expresión de sentimientos	,506**	1	,689**	,587**	,360**	,472**
Autoconcepto	,488**	,689**	1	,682**	,352**	,471**
Interacción con compañeros/as	,399**	,587**	,682**	1	,466**	,563**
Colaboración	,177**	,360**	,352**	,466**	1	,570**
Rol social	,337**	,472**	,471**	,563**	,570**	1

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

Fuente: Construcción propia de autores

CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

Se evaluaron aspectos relacionados con el desarrollo en el área personal social y las subáreas relativas a las capacidades y características que permiten a los/as niños y niñas establecer interacciones sociales significativas (Newborng et al., 1998).

De forma particular, en términos de la interacción con el adulto, los resultados obtenidos indican que la mayoría de la muestra se encuentra en un rango calificado como promedio, lo que coincide con los resultados expuestos por Pequeña y Ecurra (2006), quienes resaltan que los/as niños/as llegan al colegio portando dentro de sí las consecuencias de las relaciones que mantienen con adultos que más significado tienen para ellos en la vida.

De igual modo, se observó un porcentaje de niños/as que se encuentran en un rango bajo para esta subárea, lo cual se considera relevante para el estudio, dado que en esta etapa los/as niños/as necesitan de los/as adultos/as para comprender y adaptarse mejor al entorno. Teniendo en cuenta lo planteado por Erickson (citado por Feist & Feist, 2007) cuando el/a niño/a logra establecer excelentes vínculos con el adulto/a, llegará también a un período transitorio que posteriormente se resuelve con un incremento de la sensación de ser él/lla mismo/a, lo

cual le permite adquirir un sentimiento de iniciativa que constituye la base realista de un sentido de ambición y de propósito.

Teniendo en cuenta lo planteado por Pichardo et al. (2009), quienes asocian las prácticas disciplinarias de los padres con las distintas conductas sociales de los/as niños/as, ya que los patrones paternos se correlacionan positiva o negativamente con otras variables como interacción social, expresión de afectos y cooperación social. Coincide lo anterior con los resultados obtenidos por Henao y García (2009), quienes resaltan algunas características socioemocionales de los/as niños/as establecidas de acuerdo con los estilos de interacción con sus padres y madres, resaltando la influencia de aspectos de la relación parental, tales como el tipo de comunicación y de normatización utilizado en el contexto familiar.

Por otra parte, al evaluar los aspectos de interacción con los/as compañeros/as, entendida como la capacidad del infante para establecer relaciones con otros/as niños/as de su misma edad en términos de amistad y de interacción con grupos, los resultados mostraron en su mayoría un porcentaje correspondiente a un desempeño adecuado para su edad. Esto concuerda con los resultados encontrados por Valdez, Mondragón y Moraletto (2005), quienes destacan la importancia para la vida social del/a niño/a, de ser accesible, hospitalario/a, intentando lograr tener una buena relación de amistad y afecto con los/as otros/as, fundada en las normas sociales de convivencia respetuosa. No obstante, un porcentaje significativo revela un desempeño por debajo de lo esperado para su edad en este aspecto, lo que demuestra poca interacción con sus compañeros/as e impide la adquisición de habilidades sociales, actitudes y experiencias, que sin duda, influirán en su adaptación futura. Lo anterior puede deberse a la poca interacción con las principales fuentes de relación, como son los padres, según Feldman (2007) del ambiente familiar cálido y del apoyo que estos ofrezcan al/a niño/a depende en gran parte las relaciones del/a niño/a con otros/as.

Los bajos resultados en las áreas de interacción con adultos/as y

compañeros/as generan preocupación por las repercusiones que puedan tener sobre otros aspectos de la vida del/a niño/a, como sería por ejemplo su proceso de aprendizaje escolar. Aunque en este sentido, Valls, Soler y Flecha (2008) resaltan la influencia directa de la interacción social sobre el proceso de aprendizaje de los/as niños/as, incluyendo en esto a todas las interacciones y no solo las que tienen lugar en el aula, tales como miembros del profesorado, sus familiares, y otros agentes de su entorno, ya sean adultos/as o de su misma edad.

Por otro lado, en los resultados arrojados en la escala de *Autoconcepto*, entendido como el desarrollo de la conciencia y el reconocimiento que el sujeto tiene de sí mismo/a: de su yo físico, sentimientos, intereses y preferencias al respecto, aunque la mayoría de los/as niños/as alcanzaron un rango promedio, un significativo porcentaje se encuentra por debajo de lo esperado para su edad. Lo que se confirma con lo descrito por Farré (2006), el cual afirma que el autoconcepto comienza a formarse hacia los 2 años. Al respecto, García y Román (2004) consideran que en estas edades el autoconcepto está en proceso de emergencia y los diferentes aspectos que lo componen no están claramente marcados como en edades más avanzadas. No obstante, incluso a estas edades, hay conductas claramente asociadas con la alta o baja autoestima, tal como se observó en los resultados de la heteropercepción de su investigación en lo que se refiere a la autoestima, que coincide con los resultados del presente estudio.

Según Haeussler (citado por Valdés, 2001), uno de los factores más decisivos para la adaptación social y el éxito en la vida radica en tener una alta autoestima, saber ser capaz y valioso para los/as otros/as. Esta autovaloración involucra emociones, afectos, valores y la conducta. Así lo confirman los resultados obtenidos por Franco (2006), para quien un autoconcepto positivo favorecerá en el/a niño/a el desarrollo de la competencia social, haciéndolo/a capaz de establecer metas realistas y tomar decisiones.

De igual forma, para Pequeña y Ecurra (2006), las relaciones con

las figuras paternas constituyen el espejo a través del cual el/a niño/a desarrollan su autoestima. Cuando estos alcanzan la edad escolar ya tienen formada una imagen de sí mismos/as, pero esta imagen puede alterarse por sucesivas experiencias con profesores y compañeros/as de clase. Así mismo, Amar (2000) concluye que para el desarrollo de determinados elementos cognitivos y madurativos en el/a niño/a, resulta esencial el conjunto de oportunidades que le ofrece el medio y que aun cuando las circunstancias económicas, políticas y educativas del/a niño/a pueden limitar sus posibilidades de un crecimiento sano, de formación de procesos cognitivos superiores y de alcanzar logros y metas, es el medio quien le brinda suficientes situaciones que requieren de solución inmediata, como para estar constantemente provisto/a de retos cognitivos que estimulan la inteligencia, proporcionándole así potencialidades que le permitan enfrentarse a las adversidades de su entorno y que fortalecen su independencia y autoafirmación.

En lo que corresponde a las subáreas de *Colaboración* y *Rol social*, se encontró mayor puntuación en resultados promedios relacionados con la responsabilidad de asumir tareas en el hogar y funciones asignadas según sus capacidades. Sin embargo, hay porcentajes relevantes de la población que denotan un desempeño inferior al esperado para su edad. Esto puede indicar que los/as niños/as afectados/as no han constituido completamente la capacidad de comprender la forma cómo piensan los/as demás, qué sienten, cuáles son sus características, sus intereses y sus motivaciones. Los bajos puntajes en la subárea de rol social, en especial, generan gran preocupación, si se tienen en cuenta los resultados obtenidos por López (2008), quien afirma que un pobre desempeño en el rol social le impedirá al/a niño/a mantener relaciones sociales positivas y afrontar las demandas del entorno, inhibiendo su seguridad emocional y en algunos casos, asociándose a la fobia social, timidez y la personalidad pasivo-agresiva.

Según los resultados en la subárea de *Expresión de sentimientos*, se obtuvo mayor porcentaje en puntuaciones por debajo de la media. Ello sugiere que estos/as niños/as no expresan adecuadamente sus emociones

y sentimientos, lo cual resalta nuevamente la importancia del papel de las figuras paternas en el desarrollo personal social del/a niño/a, dado que la capacidad para expresarse adecuadamente no llega a desarrollarse completamente hasta que el/a niño/a no aumente su autoconocimiento y depende en gran parte de la interiorización de patrones de comportamiento de los padres (Jadue, 2002).

En este punto, Jadue (2002) plantea que el grado en que los niños y niñas conocen y expresan sus emociones facilita la ejecución de actividades cognitivas y sociales. Al punto que puede ser un predictor del éxito escolar, en especial en los procesos que requieren el manejo de las emociones en contextos en que se requiere la interacción con otros/as.

Considerando otros resultados del trabajo, se logró caracterizar las diferencias entre las edades y cada una de las subáreas evaluadas. En este sentido, se observó en los/as niños/as con edades entre 3 y 5 años una tendencia a un desempeño adecuado en cada uno de los aspectos objetos de esta investigación, lo que indica que pueden mostrar relaciones seguras con adultos/as y compañeros/as, se reconocen a sí mismos/as, cumplen roles de acuerdo con su edad y responden a normas y relaciones sociales según el contexto en el que se encuentran. Por su parte, los/as niños/as con edades de 6 y 7 años presentaron tendencias a puntuaciones bajas y un desempeño no adecuado en las subáreas *Expresión de sentimientos*, *Autoconcepto*, *Interacción con adultos/as y compañeros/as* y *Colaboración*.

De igual manera, se estableció relación entre el género y las subáreas evaluadas, de cuyo resultado se pudo concluir que en términos de interacción con adultos/as y compañeros/as, colaboración y rol social, ambos géneros presentaron un desempeño acorde con lo esperado para su edad; mientras que en las áreas de expresión de sentimientos y autoconcepto, las niñas presentaron puntuaciones más bajas con relación a los niños. Esto puede deberse en gran parte a las características biológicas y psicológicas de cada género, a las ideas estrictas que tienen los niños de edad preescolar acerca de cómo se supone que deben

actuar los niños y las niñas y también a las preferencias que tienen en la elección de juegos; ya que, mientras los niños eligen juegos más bruscos que le permiten expresar emociones como la rabia y la ira, las niñas pasan más tiempo en los juegos organizados y en la representación de papeles (Aguilar, 2005).

En contraste con lo anterior, Berger (2007) plantea que en el desarrollo personal social, las niñas aventajan a los varones en regulación emocional, precisamente porque existen diferencias entre los varones y las niñas en las preferencias respecto al juego de pelea y al juego sociodramático.

Según resultados encontrados se evidencia que un/a niño/a que presente las adquisiciones sociales esperadas para su edad, presentará igualmente un desarrollo emocional adecuado para su edad. En la misma línea de análisis, un bajo desempeño personal, en aspectos como autoconcepto y expresión de sentimientos, se puede correlacionar con ciertas dificultades en el establecimiento de su rol social y la interacción con adultos/as o con pares, coincidiendo con lo expresado por Cava y Musitu (2001), quienes afirman que los/as niños/as con problemas de integración social, rechazados/as e ignorados/as, tienen niveles inferiores de autoestima en comparación con sus compañeros bien adaptados/as socialmente.

Los resultados obtenidos reflejan la importancia de estimular y fortalecer aspectos básicos del desarrollo personal social en los niños y niñas, en particular si se tiene en cuenta que el desarrollo positivo del/a niño/a en esta área se verá reflejado en el óptimo desarrollo de los procesos cognitivos, esto concuerda con autores que afirman que el autoconcepto, la autoestima y la interacción con pares y adultos/as inciden directa y significativamente sobre el logro del/a niño/a en el proceso de aprendizaje, determinando causalmente su rendimiento escolar (González, Núñez, Glez & García, 1997). De igual forma el adecuado lenguaje expresivo y articulatorio garantiza consecuencias positivas en el aprovechamiento de las experiencias escolares y extraes-

colares a través de la interacción del/a niño/a con los adultos y el contexto social en general (Campo, 2011).

En definitiva, esta investigación pone de manifiesto que la implicación activa del/a sujeto/a en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente competente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2005). Perspectiva biológica, cognitiva y experiencial del concepto de sí mismo. *Rev de psicolgral y aplic.*, 56(2), 185-199.
- Alonso, J. & Román, J. (2004). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/3067.pdf>
- Amar, J. (2000). Niños invulnerables. Factores de protección que favorecen el desarrollo de los niños que viven en contextos de pobreza. *Psicología desde el Caribe*, 5, 96-126.
- Arranz, E. (2005). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Ávila, S. (2009). Alcanzando la personalidad y la autonomía. *Revista digital innovación y experiencias educativas*. Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/SUSANA_AVILA_2.pdf
- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. 7ª ed. Madrid: Médica Panamericana.
- California Childcare Health Program (2006). Desarrollo social y emocional de los niños. Administrado por la University of California, San Francisco School of Nursing, Department of Family Health Care Nursing. Disponible en: http://www.ucsfchildcarehealth.org/pdfs/Curricula/CCHA/15_CCHA_SP_SocialEmot_0606_v3.pdf
- Campo, L. (2011). Una mirada a los niños y niñas de Barranquilla y su desarrollo evolutivo. *Psicogente*, 14(26), 372-388.

- Campo, L., Estrada, N., Ochoa, L., Pérez, C. & Rodríguez, D. (2011). Procesos psicológicos vinculados con el aprendizaje y su relación con el desarrollo personal-social en niños de la ciudad de Barranquilla. *Revista Duazary*, 8(2), 175-189.
- Cava, J. & Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Rev de psicolgral y aplic.*, 54(2), 297-311.
- Craig, G. & Dunn, W. (2007). *Understanding human development*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Chad, J. (2008). *Manual para padres: ayuda a tu hijo a triunfar en la escuela*. Ministerio de Educación de Perú. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/dinfocad/modernizacion/Unidad09.pdf>
- Delval, J. (2006). *El desarrollo humano*. 1ª ed. España: Siglo XXI de España.
- Farré, J. (2006). *Enciclopedia de psicología*. Tomo 2. Barcelona: Océano Grupo Editorial.
- Feist, J. & Feist, G. (2007). *Teorías de la personalidad*. 6ta. ed. México: McGraw-Hill.
- Feldman, S. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. 4 ed. México: Pearson Prentice-Hall.
- Franco, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-franco.html>
- García, J. & Román, J. (2004). Practicas educativas familiares y autoestima. En *Psicothema*, 17(001), 76-82. Recuperado de: <http://www.psicotema.com/imprimir.asp?id=3067>
- Giddens, A. (2010). *Sociología*. 6ta. ed. Madrid: Alianza Editorial.
- Gispert, C. & Vidal, J. (2010). *Psicología del niño y el adolescente*. Barcelona: Océano Grupo Editorial.
- González, J., Núñez, C., Glez, S. & García, M. (1997). El autoconcepto autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.

- Gordon, B. (2001). *La infancia y su desarrollo*. Estados Unidos: Ed. Delmar, Thomson Learning.
- Henoa, G. & García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Rev. latinoam. cienc. soc. niñez juv.*, 7(2), 785-802. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v7n2/v7n2a09.pdf>
- Herrero, M. & Pleguezuelos, C. (2008). Patrones de conducta interactiva en contexto escolar multicultural. *Psicothema*, 20(4), 945-950. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/3580.pdf>
- Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios pedagógicos*, 28, 193-204.
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 3(1), 16-19.
- Mussen, P., Janeway, J. & Kagan, J. (1998). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Editorial Trillas.
- Newborn, J., Stock, JR. & Wnek, L. (1998). *Inventario de desarrollo Battelle*. España: Editores TEA.
- Noguera, L. & García, F. (2013). Perfil psicomotor en niños escolares: diferencias de género. *Cienc. innov. Salud*, 1(2), 108-113.
- Ortiz, L. (2005). *Desarrollo social: Nuevo eje de la educación infantil*. En línea. Lima. Disponible en: http://www.oei.es/inicial/articulos/desarrollo_social_infantil.pdf
- Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo*. 11 ed. Bogotá: McGraw-Hill.
- Pequeña, J. & Escurra, L. (2006). Efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas de aprendizaje. *Revista IIPSI Facultad de psicología UNMSM*, 9(1), 9-22. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1609-74752006000100002&script=sci_arttext&tlng=es

- Pichardo, M., Justicia, F. & Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Revista Pensamiento Psicológico*, 6(13), 37-48. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3265411>
- Poole, D., Warren, A. & Núñez, N. (2002). *The story of human development*. 1st ed. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Ramírez, M. (2013). Fortalecimiento del vínculo padres-hijo a través del proceso de cuidado de Kristen Swanson. *Cienc. innov. Salud.*, 1(2), 120-125.
- Valdés, L. (2001). Programa de intervención para elevar los niveles de autoestima en alumnas de sexto año básico. *Estud. Pedagog.*, 27, 65-73 Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052001000100005
- Valdez, J., Mondragón, J. & Morelete, G. (2005). El autoconcepto en niños mexicanos y argentinos. *Revista Interamericana de Psicología*, 39(2), 253-258. Disponible en: <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03928.pdf>
- Valls, R., Soler, M. & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie46a04.pdf>
- Zahler, O. & Carr, J. (2008). *Ciencias de la conducta y cuidado de la salud*. México: Manual Moderno.