T_Lali Bustos_R_2026.docx

Escuela de Educación Superior Pedagógico Público “Tarapoto”

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid:::12815:650128902

Fecha de entrega
5 nov 2026, 1:27 p.m. GMT-5

Fecha de descarga
5 nov 2026, 1:47 p.m. GMT-5

Nombre del archivo
T_Lali Bustos_R_2026.docx

Tamaño del archivo
413.7 KB

43 páginas

13.144 palabras

76.030 caracteres

8% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía

Fuentes principales

7% Fuentes de Internet
2% Publicaciones
5% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

7% Fuentes de Internet
2% Publicaciones
5% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1 Internet
repositorio.escuelatarapoto.edu.pe 2%

2 Internet
hdl.handle.net <1%

3 Trabajos entregados
FUNIBER on 2026-10-27 <1%

4 Trabajos entregados
Universidad Cesar Vallejo on 2016-03-14 <1%

5 Trabajos entregados
Universidad Cesar Vallejo on 2018-05-20 <1%

6 Trabajos entregados
Uniminuto Virtual on 2026-08-24 <1%

7 Internet
repositorio.uct.edu.pe <1%

8 Trabajos entregados
Institución Universitaria Digital de Antioquia on 2026-09-27 <1%

9 Internet
renati.sunedu.gob.pe <1%

10 Internet
www.agricultura.gva.es <1%

11 Internet
repositorio.uladech.edu.pe <1%

12 Internet
1library.co <1%

13 Trabajos entregados
Universidad de Lleida on 2026-07-08 <1%

14 Trabajos entregados
Universidad de Los Llanos,UNILLANOS on 2026-09-13 <1%

15 Publicación
Ramos Rojas, Marilyn. "Clima socio familiar y autoestima en beneficiarias del club... <1%

16 Trabajos entregados
Universidad Autonoma de Chile on 2026-11-03 <1%

17 Trabajos entregados
Universidad San Marcos on 2026-10-12 <1%

18 Internet
apps.who.int <1%

19 Internet
46.210.197.104.bc.googleusercontent.com <1%

20 Internet
repositorio.ucv.edu.pe <1%

21 Internet
repositorio.sanfranciscochincha.edu.pe <1%

22 Internet
www.coursehero.com <1%

23 Trabajos entregados
Universidad del Valle de Guatemala on 2026-10-25 <1%

24 Internet
template.facit.edu.br <1%

25 Trabajos entregados
Universidad Autonoma de Chile on 2026-11-03 <1%

26 Trabajos entregados
University of Bath on 2017-09-11 <1%

27 Trabajos entregados
Universidad de Guayaquil on 2025-07-28 <1%

28 Internet
asocmudan.blogspot.com <1%

29 Internet
ddfv.ufv.es <1%

30 Internet
de.slideshare.net <1%

31 Trabajos entregados
Universidad San Marcos on 2026-10-25 <1%

32 Internet
img1.wsimg.com <1%

33 Internet
patents.google.com <1%

34 Internet
www.naranjodebulnes.org <1%

35 Trabajos entregados
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco on 2026-11-05 <1%

36 Internet
es.wikihow.com <1%

37 Internet
libros.catedu.es <1%

38 Internet
www.servicom.es <1%

39 Trabajos entregados
Pontificia Universidad Catolica del Peru on 2020-07-07 <1%

40 Publicación

Roberto Greco, Carlos Toledo Gutierrez, Sandra Paula Villacorta Chambi. "Chapter... <1%

41 Trabajos entregados

Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia on 2026-10-19 <1%

42 Trabajos entregados

University of Wales central institutions on 2012-06-06 <1%

43 Internet

news.un.org <1%

44 Internet

www.unicef.org <1%

45 Internet

www2.web2mil.com <1%

46 Publicación

"Applied Technologies", Springer Science and Business Media LLC, 2023 <1%

47 Internet

zaguan.unizar.es <1%

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA "TARAPOTO"

TESIS

Entorno Familiar y Autoestima en Niños de 04 Años, 2025

TITULO PROFESIONAL DE LICENCIADA DE EDUCACIÓN INICIAL

Autora:

Bach. Bustos Briceño, Lali Amabel (https://orcid.org/0009-0005-9099-8998)

Asesora:

Mgtr. Vela Ríos, Mélida (https://orcid.org/0000-0002-6771-0344)

Línea de investigación:

Calidad, equidad y pertinencia de los aprendizajes y condiciones de educabilidad

Promoción 2022 - II

Tarapoto – San Martín

2026

Introducción

Situación problemática

Durante los primeros años, el niño se relaciona con su familia a través de experiencias que, por habituales que parezcan, forman parte de su manera de comprenderse y relacionarse con los demás, entre ellas están el diálogo con quienes lo cuidan, la forma de establecer límites, el afecto recibido y las oportunidades para intentar actividades por cuenta propia; estas prácticas ocurren en hogares con distintas organizaciones y posibilidades materiales, por lo que no sería adecuado atribuir una experiencia de crianza a todas las familias, ni explicar la seguridad infantil solamente por lo que sucede dentro de la vivienda; desde el planteamiento ecológico de Bronfenbrenner (1979), la escuela, el vecindario y las circunstancias de los adultos se relacionan con lo que el niño vive en casa, una perspectiva pertinente para estudiar el entorno familiar sin convertirlo en causa única de la autoestima en los niños de cuatro años.

Al observar la autoestima durante la infancia es necesario reconocer que las valoraciones personales se van construyendo mientras el niño descubre nuevas capacidades y vive experiencias con otras personas, de manera que no puede entenderse como un rasgo que permanece igual desde los primeros años; Orth et al. (2018) analizaron información longitudinal procedente de 331 muestras y encontraron trayectorias de cambio desde los cuatro años hasta etapas posteriores de la vida, mientras que Harter (2012) explica que las formas de describirse a uno mismo adquieren complejidad conforme avanzan el lenguaje, el pensamiento y las relaciones sociales; en ese contexto, pedir ayuda, evitar temporalmente una actividad o sentirse inseguro frente a un grupo son manifestaciones que requieren interpretación y no equivalen, de forma aislada, a una autoestima baja, razón por la cual esta investigación consideró los indicadores disponibles y sus límites de medición.

El desarrollo temprano no depende únicamente de que estén cubiertas la alimentación y otras necesidades materiales, también requiere adultos disponibles para escuchar, ofrecer seguridad, responder a las emociones y acompañar la exploración infantil, componentes señalados en el marco de cuidado cariñoso y sensible elaborado por la Organización Mundial de la Salud, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y el Grupo Banco Mundial (2018); a estas orientaciones se suma la Convención sobre los Derechos del Niño, que reconoce tanto la protección de la infancia como el derecho a expresar opiniones según la evolución de sus capacidades (Naciones Unidas, 1989), y los aportes del National Research Council y el Institute of Medicine (2000), que relacionan las experiencias familiares con los demás espacios de cuidado; aunque estos documentos permiten fundamentar el problema, ninguno ofrece datos

sobre la autoestima de la IEI N.º 301, por lo que la realidad institucional debe describirse con la información recogida en ella.

En los trabajos latinoamericanos que examinan la vida familiar aparecen cuestiones relacionadas con la comunicación, la convivencia y la participación de quienes cuidan a los estudiantes, aunque se trata de investigaciones que no siempre comparten población ni variable de resultado; Castellanos Dávalo y Almeida Márquez (2024) encontraron una asociación positiva de baja magnitud entre funcionamiento familiar y autoestima en adolescentes de Guayaquil, mientras que Nevárez-Espinoza y Barcia-Briones (2022), así como Pilligua García et al. (2024), analizaron vínculos entre el ambiente familiar y experiencias asociadas con el rendimiento escolar; estos estudios aportan antecedentes para comprender la familia como contexto educativo, pero una calificación escolar no constituye una medida de autoestima y los resultados obtenidos en adolescentes no describen directamente lo que ocurre con niños de cuatro años, diferencia que se mantiene al delimitar la investigación en Tarapoto.

Dentro de las investigaciones peruanas resulta especialmente pertinente el trabajo de García Saavedra (2023), desarrollado con treinta niños de cuatro años de la Institución Educativa Inicial N.º 628 de Pucallpa a partir de información correspondiente a 2022, pues abordó el clima familiar y la autoestima y comunicó una relación positiva mediante Tau-b de Kendall; la coincidencia en edad y temática permite tomarlo como antecedente cercano, aunque deben considerarse las diferencias entre contextos, instrumentos y procedimientos antes de comparar sus resultados con los de Tarapoto; además, el Programa curricular de Educación Inicial reconoce la construcción de la identidad, la convivencia y la participación como parte de las experiencias educativas que se promueven desde los primeros años (Ministerio de Educación, 2016b), fundamento pedagógico que ayuda a interpretar las conductas infantiles sin reemplazar las mediciones específicas del estudio.

El interés por la relación entre convivencia familiar y desarrollo socioemocional también está presente en investigaciones realizadas en San Martín, entre ellas la de Lozano Hurtado (2024), centrada en autoestima y desarrollo socioemocional en niños de Lejía, Shamboyacu, y la de Mendoza Isuiza (2024), referida al contexto familiar y los aprendizajes de niños de tres años en Tres Unidos, provincia de Picota; por otra parte, Peralta Tenazoa (2024) revisó bibliografía sobre el clima social familiar y la autoestima durante la educación inicial, con un propósito documental distinto al de los estudios que recogieron datos en instituciones educativas; estos antecedentes muestran que la problemática ha sido abordada desde diferentes enfoques en la región, sin que resulte válido reunir sus resultados como si

procedieran de un mismo diseño, y refuerzan la conveniencia de examinar las variables de esta tesis en una población concreta de cuatro años.

En las actividades habituales del aula de cuatro años de la Institución Educativa Inicial N.º 301 de Tarapoto surgieron preguntas a partir de diferencias observadas entre los niños al solicitar ayuda, incorporarse a un juego, tomar la palabra o intentar una tarea que todavía no conocían, comportamientos que por sí solos no permiten establecer un diagnóstico de autoestima ni atribuir sus causas a la familia; para pasar de esas impresiones iniciales a información organizada, el estudio reunió los registros de treinta estudiantes, un cuestionario de dieciocho ítems que respondieron sus responsables sobre el entorno familiar y una guía de veintidós ítems vinculados con manifestaciones de autoestima; el trabajo se circunscribió a una cohorte de edad dentro de una institución, sin intervención ni seguimiento temporal, condiciones que obligan a interpretar sus resultados como asociaciones estadísticas referidas a los puntajes obtenidos.

A partir de esa preocupación se planteó conocer en qué medida los puntajes del entorno familiar guardaban relación con los de autoestima en los niños de cuatro años, para lo cual el primer constructo se organizó en relaciones familiares, desarrollo familiar y estabilidad familiar, mientras que la autoestima se abordó mediante componentes personales, académicos y sociales; esta organización permitió observar aspectos definidos de cada variable sin confundirlos con la experiencia total del niño ni formular juicios sobre la calidad global de su hogar; las respuestas reunidas representan lo que los instrumentos registraron, de modo que incluso ante una relación estadística alta no sería posible afirmar que una práctica particular de crianza originó el resultado, y con ese alcance se formularon el problema, los objetivos y las hipótesis correspondientes a la IEI N.º 301 de Tarapoto durante 2025.

Formulación del problema

El problema general se formuló mediante la siguiente pregunta: ¿Cuál es el grado de relación entre el entorno familiar y la autoestima en los niños de cuatro años de la Institución Educativa Inicial N.º 301 de Tarapoto, San Martín, durante 2025? De ella derivaron tres preguntas específicas: (a) ¿qué relación existe entre las relaciones familiares y la autoestima?; (b) ¿qué relación existe entre el desarrollo familiar y la autoestima?; y (c) ¿qué relación existe entre la estabilidad familiar y la autoestima? En las tres interrogantes se mantiene la misma población, institución y periodo de estudio.

Justificación del problema

El valor de esta investigación reside en haber reunido información sobre dos asuntos que preocupan a la educación inicial de la IEI N.º 301, la convivencia familiar y las manifestaciones de autoestima de los niños de cuatro años; desde el punto de vista teórico, se relacionaron enfoques del desarrollo infantil con datos de una realidad educativa delimitada, sin equiparar autoestima con rendimiento ni presentar la asociación como una explicación causal; en el plano social y pedagógico, los hallazgos ofrecen elementos para conversar con las familias acerca de apoyo, comunicación y participación, considerando sus distintas condiciones de vida y evitando convertir los puntajes en etiquetas; en el aspecto metodológico, el informe describe las escalas utilizadas, la revisión de especialistas, los coeficientes obtenidos en el piloto y las dificultades de medición que deberán atenderse en investigaciones posteriores, por lo que su aporte combina información local con una reflexión sobre el alcance de los procedimientos aplicados.

Objetivos de la investigación

La investigación se propuso determinar el grado de relación entre el entorno familiar y la autoestima en niños de cuatro años de la IEI N.º 301 de Tarapoto durante 2025; de ese propósito general se desprendieron tres objetivos específicos, el primero orientado a establecer la relación de las interacciones familiares con la autoestima, el segundo referido a las prácticas comprendidas en el desarrollo familiar y el tercero centrado en la estabilidad familiar; todos los contrastes consideraron la misma cohorte de niños y el mismo periodo, con el propósito de responder a las preguntas planteadas mediante un análisis de asociación y no mediante la evaluación de un programa, dado que no se manipuló ninguna de las variables del estudio.

Delimitaciones y limitaciones de la investigación

Delimitaciones

La investigación comprendió el año 2025 y se realizó en la Institución Educativa Inicial N.º 301 de Tarapoto, donde los registros de matrícula consignaban noventa niños de tres a cinco años, de los cuales se analizaron los treinta correspondientes al grupo de cuatro años; respecto al contenido, el trabajo se limitó a examinar el entorno familiar mediante las dimensiones relaciones, desarrollo y estabilidad, y la autoestima mediante sus componentes personal, académico y social; se utilizó información cuantitativa recogida en un solo periodo, dentro de

un diseño no experimental correlacional, sin comparar instituciones ni modificar prácticas de crianza; este alcance permitió estudiar la cohorte accesible, pero no habilita a considerar los resultados como representativos de todos los niños de Tarapoto o de la región San Martín.

Limitaciones

Los resultados deben interpretarse con cautela, dado que participaron 30 niños de una sola institución. La información familiar fue proporcionada por los adultos responsables. Respecto a la autoestima, la guía incluye enunciados dirigidos al niño, aunque se presenta como instrumento de observación; además, no se precisa quién registró las respuestas ni cómo se aplicaron todos los ítems. Los alfas de Cronbach, calculados a partir de un piloto de diez casos, ofrecen información limitada sobre la consistencia interna y no garantizan la validez del instrumento. A ello se suma la falta de algunos documentos de autorización y consentimiento. Por estas razones, los hallazgos deben limitarse a las asociaciones identificadas, sin establecer relaciones causales.

Capítulo I:
Marco teórico

Antecedentes del estudio

Antecedentes internacionales

En Guayaquil, Castellanos Dávalo y Almeida Márquez (2024) analizaron la relación entre funcionamiento familiar y autoestima en 870 adolescentes, mediante un estudio cuantitativo, no experimental y correlacional. Utilizaron el instrumento FF-SIL y la escala de Rosenberg. Encontraron una relación positiva y estadísticamente significativa, aunque de baja intensidad, lo que evidencia que ambas variables no siempre se relacionan con la misma fuerza. Este antecedente resulta útil para la investigación desarrollada en Tarapoto, pero existen diferencias importantes. Los participantes del estudio ecuatoriano fueron adolescentes que respondieron cuestionarios, mientras que en Tarapoto se trabajó con niños de cuatro años y registros de observación.

Nevárez-Espinoza y Barcia-Briones (2022) estudiaron la relación entre el entorno familiar y el rendimiento escolar de estudiantes ecuatorianos de educación básica. Para ello, recogieron información de alumnos, docentes y padres de familia, considerando aspectos como la comunicación en el hogar, la participación de los cuidadores y el acompañamiento en las actividades escolares. Su estudio permite comprender que el apoyo familiar va más allá de supervisar tareas o calificaciones. Sin embargo, es importante señalar que la investigación se centró en el rendimiento académico y no en la autoestima. Por esta razón, el antecedente aporta información sobre la convivencia y las prácticas familiares, pero no permite establecer comparaciones directas con la autoestima de los niños de cuatro años estudiados en Tarapoto.

En la provincia ecuatoriana de Los Ríos, Pilligua García et al. (2024) examinaron la relación del entorno familiar con el rendimiento escolar desde un enfoque mixto, considerando el acompañamiento de los cuidadores, la comunicación y otros elementos que intervienen en la experiencia educativa; el estudio resulta pertinente para reconocer la diversidad de apoyos que pueden ofrecerse desde la familia y la necesidad de coordinación con la institución escolar, pero su objetivo no consistió en evaluar directamente la autoestima de niños de educación inicial; esta diferencia es importante porque la participación en actividades de aprendizaje y la valoración afectiva de sí mismo no representan el mismo fenómeno, por lo que sus hallazgos deben utilizarse como referencia contextual y no como evidencia de una relación causal entre el hogar y los puntajes de autoestima recogidos en la IEI N.º 301.

Aunque se aleja de la edad considerada en esta tesis, el trabajo de Martínez-Lara et al. (2025) permite advertir dificultades habituales al comparar estudios sobre convivencia familiar; los investigadores analizaron la funcionalidad del hogar, la disposición al estudio y el rendimiento de trescientos universitarios mexicanos mediante análisis de regresión, encontrando relaciones entre las variables y reconociendo restricciones para extender sus resultados a otras poblaciones; la comparación con niños de cuatro años no permite trasladar sus coeficientes ni sus explicaciones, pero sí recordar que una asociación depende de los instrumentos, del modo de definir los constructos y de las características del grupo evaluado; por esa razón, este antecedente cumple una función metodológica complementaria y no se presenta como prueba directa de la autoestima durante la primera infancia.

Antecedentes nacionales

Entre los antecedentes nacionales, García Saavedra (2023) investigó el clima familiar y el desarrollo de la autoestima en treinta niños de cuatro años de la Institución Educativa Inicial N.º 628 de Pucallpa, a partir de registros correspondientes al año 2022 y mediante un estudio correlacional de tipo básico; para contrastar sus variables utilizó Tau-b de Kendall y el repositorio institucional informa una relación positiva de magnitud considerable; la proximidad de edades y la coincidencia de los constructos hacen especialmente útil este trabajo para discutir lo encontrado en Tarapoto, aunque no deben suponerse idénticas condiciones de aplicación ni instrumentos equivalentes; su contribución consiste en demostrar la pertinencia de investigar esta relación con población de educación inicial y en ofrecer un referente peruano que requiere comparación cuidadosa.

El estudio de Abarca Mora et al. (2024) se centró en las estrategias socioafectivas y la autoestima de 226 estudiantes mediante un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental, y comunicó una correlación de Spearman positiva y estadísticamente significativa de 0,353; aunque el sentido del vínculo resulta relevante para comprender la relación de los procesos afectivos con la autovaloración, la edad de los participantes y el contenido de las variables no coinciden con los de la IEI N.º 301; además, la magnitud comunicada fue considerablemente menor que la obtenida en Tarapoto, lo cual recuerda que las relaciones estadísticas pueden variar según el contexto y las mediciones; por ello, el antecedente se emplea para contrastar resultados y no para considerar que toda experiencia socioafectiva produce necesariamente una autoestima más elevada.

La pertinencia pedagógica de estudiar autoestima a los cuatro años se comprende también a partir de los documentos curriculares peruanos, pues el Ministerio de Educación (2016a, 2016b) incluye la construcción de la identidad, la convivencia y la participación dentro de los aprendizajes que deben promoverse mediante situaciones acordes con la etapa infantil; estas orientaciones ayudan a interpretar manifestaciones como expresar preferencias, tomar pequeñas decisiones o relacionarse con compañeros, sin reducir el desarrollo del niño a una sola conducta; no obstante, los documentos normativos no son investigaciones correlacionales ni proporcionan valores de autoestima para la institución estudiada, por lo que su papel en este informe es sustentar la pertinencia educativa y las precauciones de observación, mientras que la relación entre variables debe determinarse con los datos obtenidos.

Antecedentes locales y regionales

Lozano Hurtado (2024) examinó la autoestima y el desarrollo socioemocional de niños de tres y cuatro años de la Institución Educativa N.º 0649 de Lejía, en Shamboyacu, provincia de Picota, mediante un trabajo aplicado de diseño cuasiexperimental que empleó registros de observación, según la información del repositorio de la EESPP “Tarapoto”; la cercanía geográfica y el interés por el bienestar emocional de la primera infancia hacen relevante este antecedente, aunque tanto la segunda variable como el procedimiento utilizado son diferentes de los que se emplearon en la IEI N.º 301; por ello, sus resultados se incorporan para situar la problemática regional y reflexionar sobre instrumentos apropiados a la edad, sin equiparar la evaluación de una intervención con el análisis de asociación propio de un diseño transversal no experimental.

Mendoza Isuiza (2024) examinó el contexto familiar y el aprendizaje de veinticuatro niños de tres años de la Institución Educativa Inicial N.º 317 de Tres Unidos, provincia de Picota. El trabajo se presentó como descriptivo-correlacional y utilizó cuestionarios y una lista de cotejo para recoger información vinculada con las variables. Su importancia reside en el contexto regional de educación inicial y en la atención a características de las familias y de la escuela. Sin embargo, el aprendizaje y la autoestima son constructos distintos, razón por la cual sus resultados no deben tomarse como una estimación de la relación estudiada en Tarapoto. Se considera un antecedente de contexto que respalda la pertinencia de estudiar las condiciones de convivencia familiar.

Peralta Tenazoa (2024) elaboró una monografía sobre clima social familiar y autoestima en niños y niñas de educación inicial, disponible en el repositorio de la EESPP

"Tarapoto", en la que reunió planteamientos vinculados con crianza, relaciones familiares, cuidado y autovaloración infantil; como se trata de una revisión documental, no corresponde atribuirle un coeficiente de asociación obtenido mediante mediciones directas ni compararlo numéricamente con los datos de esta investigación; su utilidad se encuentra en ordenar nociones que permiten comprender por qué la convivencia cotidiana constituye un asunto relevante para la escuela y las familias, a lo cual se suma el trabajo de Lozano Hurtado (2023), referido a la autoestima en la primera infancia; ambos documentos expresan antecedentes de interés regional, pero deben distinguirse de los estudios empíricos empleados en la discusión.

Bases teóricas o enfoques científicos

Entorno familiar

Conceptualización y alcance del entorno familiar

El entorno familiar reúne las experiencias de convivencia, protección y acompañamiento que el niño encuentra en su vida cotidiana; entre ellas se sitúan la manera de conversar, las respuestas que recibe cuando manifiesta una necesidad, las normas que orientan su comportamiento y las oportunidades para compartir actividades con quienes lo cuidan; reducir este entorno a la composición del hogar dejaría fuera relaciones importantes, pues una madre, un padre, los abuelos u otros cuidadores pueden participar de manera estable en la crianza; en esta investigación interesa conocer determinadas prácticas de interacción y organización, no establecer qué estructura familiar sería superior; el planteamiento ecológico de Bronfenbrenner (1979) permite comprender que tales experiencias se desarrollan junto con las condiciones escolares y comunitarias, por lo que ninguna puntuación familiar representa por sí sola la totalidad del ambiente en que crece el niño.

42

Cuando se estudia el entorno familiar de niños de cuatro años conviene distinguir las experiencias que viven de las descripciones que hacen sus responsables; el cuestionario aplicado en la IEI N.º 301 recogió respuestas de personas adultas sobre situaciones del hogar, de modo que las puntuaciones expresan frecuencias declaradas y no constituyen una observación continua de las relaciones familiares; esta diferencia tiene consecuencias para la lectura de resultados, puesto que un adulto puede considerar que existe suficiente comunicación mientras el niño experimenta determinadas situaciones de otro modo; tampoco corresponde confundir limitaciones de tiempo o recursos con ausencia de afecto, ya que las obligaciones laborales y las redes de apoyo modifican la organización diaria; desde la perspectiva contextual

de Darling y Steinberg (1993), las prácticas de crianza adquieren sentido dentro de un ambiente relacional más amplio y no deben juzgarse aisladamente.

En educación inicial, esta variable cobra importancia porque el hogar es uno de los primeros espacios donde los niños aprenden a convivir, reconocer límites y enfrentar nuevas situaciones. En esta etapa necesitan sentirse protegidos y recibir cuidados constantes, sin dejar de tener oportunidades para expresar lo que piensan, hacer preguntas y asumir pequeñas responsabilidades según su edad. La Organización Mundial de la Salud et al. (2018) destacan que el cuidado afectuoso, la atención a las necesidades del niño y las experiencias de aprendizaje favorecen su desarrollo temprano. Estas orientaciones ayudan a comprender la realidad de las familias de Tarapoto, aunque no reemplazan la información recogida durante la investigación. Por ello, la variable se analiza a partir de indicadores específicos, buscando determinar estadísticamente si existe relación con la autoestima, sin anticipar los resultados.

Fundamentos teóricos: perspectiva ecológica, sistémica y sociocultural

Bronfenbrenner (1979), desde su perspectiva ecológica, explica que el desarrollo infantil ocurre en distintos ambientes que se relacionan entre sí. La familia representa uno de los espacios más cercanos al niño, donde adquiere sus primeras experiencias de convivencia, mientras que la escuela le permite establecer nuevas relaciones. También intervienen factores externos, como los horarios de trabajo de los padres, los recursos disponibles en la comunidad y el acceso a servicios. Por ello, cuando un niño presenta dificultades en las actividades escolares, no sería adecuado atribuirlas únicamente a su entorno familiar, ya que pueden intervenir otras circunstancias. En esta investigación, el enfoque de Bronfenbrenner permite comprender la relación entre el entorno familiar y la autoestima, sin considerar que las condiciones del hogar sean la única causa de los resultados.

Por su parte, Olson (2000) plantea que el funcionamiento familiar puede comprenderse a partir de tres componentes: cohesión, flexibilidad y comunicación. La cohesión se refiere a los vínculos afectivos entre los integrantes de la familia; la flexibilidad, a la capacidad para modificar normas y responsabilidades cuando las circunstancias lo requieren; y la comunicación, a la manera en que sus miembros expresan ideas, resuelven desacuerdos y toman decisiones. Desde esta perspectiva, una buena convivencia no significa que los conflictos estén ausentes, sino que existan formas adecuadas de afrontarlos. En la presente investigación se consideran las dimensiones de relaciones, desarrollo y estabilidad familiar, las cuales guardan cierta relación con el planteamiento de Olson, aunque no corresponden exactamente a las dimensiones de su modelo. Por esta razón, sus aportes se utilizan como

fundamento teórico para interpretar los resultados, sin asumir que el cuestionario aplicado posee las mismas propiedades psicométricas de los instrumentos originales.

Bandura (1977), mediante la teoría del aprendizaje social, explica que los niños pueden aprender determinadas conductas al observar cómo actúan las personas de su entorno. En el hogar, situaciones cotidianas como dialogar con respeto, pedir disculpas o resolver un desacuerdo ofrecen ejemplos que pueden influir en su manera de relacionarse con los demás. Sin embargo, esto no significa que el niño repita todo lo que observa, puesto que también intervienen sus experiencias y las circunstancias en las que se encuentra. Darling y Steinberg (1993) amplían esta explicación al diferenciar los estilos de crianza de las prácticas que los padres realizan diariamente.

Vygotsky (1978), desde la perspectiva sociocultural, sostiene que los niños desarrollan sus capacidades mediante la interacción con otras personas, especialmente cuando reciben orientación de quienes poseen mayor experiencia. Esto puede observarse en actividades sencillas del hogar, como jugar en compañía de un adulto, aprender a realizar una tarea o conversar sobre alguna dificultad. Lo importante es que el niño participe y reciba ayuda sin que el adulto haga todo por él. En esta misma línea, el Ministerio de Educación (2016b) reconoce la importancia del juego, la participación activa y las relaciones respetuosas durante la educación inicial. Estos aportes permiten comprender cómo las experiencias familiares pueden contribuir al desarrollo infantil, aunque no garantizan por sí mismas una mayor autoestima.

Dimensiones del entorno familiar y justificación de su operacionalización

Para estudiar el entorno familiar fue necesario organizar esta variable en aspectos que pudieran identificarse y registrarse mediante el cuestionario. El instrumento utilizado contiene dieciocho ítems, con respuestas valoradas de cero a tres puntos, agrupados en tres dimensiones: relaciones familiares, desarrollo familiar y estabilidad familiar. Esta organización permitió examinar por separado las formas de interacción dentro del hogar, las oportunidades que tienen los niños para participar y aprender, así como las condiciones en las que se desarrolla la convivencia diaria. Se buscó recoger información sobre situaciones concretas, sin reducir la realidad familiar a una valoración general. Las dimensiones se establecieron de acuerdo con los indicadores incluidos en el cuestionario y responden a las necesidades de medición de esta investigación, por lo que no deben entenderse como una clasificación aplicable a todas las familias. Su análisis permite conocer cómo se relaciona cada una con la autoestima infantil, teniendo presente que los resultados dependen de las preguntas formuladas y de las respuestas proporcionadas por los adultos responsables.

Las relaciones familiares se evaluaron mediante seis ítems relacionados con la comunicación, el apoyo emocional y el tiempo compartido. Se consideraron situaciones habituales de la convivencia, como conversar cuando surge algún problema, escuchar las preocupaciones de los demás o dedicar tiempo a realizar actividades en familia. Estas experiencias permiten conocer parte de la interacción que se mantiene dentro del hogar, más allá de las expresiones de afecto que puedan manifestar sus integrantes. Olson (2000) reconoce la comunicación como un componente relevante de las relaciones familiares, mientras que Eisenberg, Spinrad, et al. (2010) explican que las interacciones cercanas forman parte del entorno en el que los niños desarrollan sus respuestas emocionales. Aunque estos aportes ayudan a comprender la importancia de la dimensión, el cuestionario recoge únicamente la frecuencia de determinadas prácticas según lo declarado por los adultos. No permite conocer por completo cómo viven o interpretan los niños esas experiencias, una diferencia que debe tenerse presente al analizar los resultados.

El desarrollo familiar se abordó a través de siete ítems que consideran el fomento de habilidades sociales, el acompañamiento en juegos y actividades educativas, así como la formación de valores durante la convivencia. Estos aspectos permiten reconocer algunas de las oportunidades de aprendizaje que los niños encuentran en casa, desde participar en pequeñas responsabilidades hasta explorar materiales, jugar con otras personas o aprender a respetar acuerdos. Vygotsky (1978) explica que el aprendizaje se construye mediante la interacción y el acompañamiento de personas con mayor experiencia, una perspectiva que guarda relación con lo planteado por el Ministerio de Educación (2016b) sobre la importancia de ofrecer experiencias significativas durante los primeros años de vida. En el cuestionario, estas ideas se relacionan con prácticas de apoyo que los adultos manifiestan realizar en el hogar. Conviene precisar que la dimensión no abarca todo el desarrollo psicológico ni todas las experiencias familiares, sino determinadas actividades y formas de acompañamiento consideradas en los ítems. Esta delimitación permite interpretar las puntuaciones sin atribuirles un alcance mayor del que realmente tienen.

La estabilidad familiar se examinó mediante cinco ítems referidos a la seguridad material y emocional, la continuidad de las rutinas y el manejo de conflictos. Se incluyeron estos aspectos para conocer algunas condiciones que acompañan la vida cotidiana del niño y que pueden darle mayor previsibilidad a sus experiencias de cuidado. Una familia puede modificar sus horarios, reorganizar responsabilidades o atravesar momentos difíciles sin que ello signifique necesariamente la pérdida de estabilidad, pues también importa la forma en que sus integrantes responden a esos cambios. Olson (2000) relaciona el funcionamiento familiar

con la capacidad de adaptación y la comunicación, mientras que la Organización Mundial de la Salud et al. (2018) destacan la necesidad de ofrecer ambientes seguros y una atención sensible a las necesidades infantiles. Estos planteamientos permiten comprender la estabilidad como una condición que no exige mantener siempre las mismas reglas o rutinas. En esta investigación, la dimensión recoge información sobre determinadas condiciones y prácticas declaradas por los adultos, pero sus resultados no representan una evaluación completa de la situación familiar ni permiten afirmar que dichas condiciones sean la causa de la autoestima observada en los niños.

Prácticas de crianza, comunicación y regulación emocional

Las prácticas de crianza se expresan en decisiones aparentemente sencillas, como escuchar una explicación, acordar límites, acompañar el juego o responder a una equivocación; su significado depende de la manera en que se realizan y de las características de la relación entre el niño y sus cuidadores; Darling y Steinberg (1993) explican que conviene diferenciar las prácticas concretas del estilo parental más amplio, pues una acción aislada no describe por completo la experiencia familiar; desde esta perspectiva, la comunicación respetuosa no equivale a permitir cualquier comportamiento, sino a establecer acuerdos comprensibles y ofrecer oportunidades para expresar necesidades; el cuestionario de la IEI N.º 301 considera algunas de estas prácticas, aunque no registró de forma exhaustiva el tono de las conversaciones, la duración del acompañamiento ni las respuestas específicas de cada integrante del hogar.

En la primera infancia, los adultos participan en situaciones en las que el niño necesita aprender a reconocer y expresar emociones, afrontar frustraciones o solicitar ayuda; la investigación sobre regulación emocional describe vínculos entre tales procesos y distintas formas de ajuste infantil, sin sostener que una sola experiencia familiar determine el resultado (Eisenberg, Spinrad, et al., 2010); por ello, interesan tanto las oportunidades para hablar de lo que ocurre como el modo en que los cuidadores responden a una manifestación de miedo, enfado o alegría; estas prácticas pueden ofrecer un ambiente de acompañamiento, pero no sustituyen otros espacios de aprendizaje emocional, entre ellos el aula y las relaciones con compañeros; en un estudio correlacional, su papel constituye un fundamento para formular preguntas y no una prueba de que ciertas respuestas adultas sean la causa de una puntuación individual.

El juego, la participación en actividades del hogar y las rutinas de cuidado también forman parte de las experiencias que permiten al niño actuar junto con otras personas; la propuesta sociocultural de Vygotsky (1978) destaca que la interacción favorece el aprendizaje

de capacidades que más adelante pueden realizarse con mayor autonomía; cuando la ayuda se ajusta a las posibilidades infantiles, acompañar no requiere resolver todas las tareas ni impedir el error, sino ofrecer apoyo oportuno para que el niño intente alternativas; este enfoque coincide con el énfasis del Programa curricular de Educación Inicial en experiencias activas y significativas (Ministerio de Educación, 2016b); en la tesis, dichas consideraciones permiten explicar la pertinencia de los ítems sobre actividades compartidas y acompañamiento, manteniendo diferenciada la teoría de los resultados empíricos efectivamente obtenidos.

Diversidad familiar y articulación entre hogar, escuela y comunidad

Las familias que participan en una institución educativa no disponen necesariamente de los mismos recursos, horarios, apoyos ni formas de organización; algunas comparten el cuidado entre varios integrantes y otras concentran las responsabilidades en pocas personas, diferencias que no permiten establecer por sí mismas la calidad del afecto o de la convivencia; la mirada ecológica invita a considerar cómo se relacionan el empleo, los servicios disponibles y las experiencias escolares con lo que sucede dentro del hogar (Bronfenbrenner, 1979); por esa razón, la lectura de los puntajes familiares debe evitar clasificaciones descalificadoras y reconocer que una respuesta de frecuencia puede depender de condiciones materiales además de decisiones personales; el estudio de Tarapoto no midió de manera exhaustiva esas circunstancias y, en consecuencia, no puede utilizarlas para explicar causalmente las diferencias entre niños.

La relación entre familia y escuela adquiere relevancia cuando los adultos comparten información sobre las necesidades y experiencias del niño, respetando sus responsabilidades y posibilidades de participación; el Programa curricular de Educación Inicial propone experiencias de aprendizaje y convivencia acordes con la edad, que pueden enriquecerse mediante una comunicación adecuada con las personas responsables de la crianza (Ministerio de Educación, 2016b); dicha colaboración no debe reducirse a exigir presencia permanente en reuniones o ayuda obligatoria en las tareas, pues las condiciones familiares son diversas y requieren modalidades de contacto flexibles; las investigaciones que examinan el entorno familiar y la experiencia educativa muestran la pertinencia de observar el acompañamiento, aunque sus resultados sobre rendimiento no equivalen a medidas de autoestima (Nevárez-Espinoza & Barcia-Briones, 2022; Pilligua García et al., 2024).

Al relacionar entorno familiar y autoestima es necesario conservar la diferencia entre una explicación teórica y lo que puede demostrarse mediante un coeficiente estadístico; el diseño no experimental aplicado en la IEI N.º 301 permitió examinar la dirección e intensidad de asociaciones entre puntuaciones recogidas en una misma cohorte, pero no determinó qué

ocurrió primero ni controló la totalidad de los factores escolares y comunitarios; Bronfenbrenner (1979) ofrece razones para considerar esa multiplicidad de influencias y Schober et al. (2018) advierten que una correlación no constituye demostración de causalidad; por tanto, los resultados pueden orientar preguntas para el diálogo con las familias y para futuras investigaciones, sin presentar una característica del hogar como explicación exclusiva de la autoestima ni suponer que cambiar una práctica producirá automáticamente un efecto determinado.

Autoestima

Conceptualización de la autoestima en la primera infancia

La autoestima se refiere a la valoración afectiva que una persona construye acerca de sí misma y debe distinguirse del autoconcepto, que reúne las características, capacidades y descripciones mediante las cuales alguien se reconoce; esta diferencia resulta importante durante los primeros años, porque un niño puede identificar que le cuesta realizar una actividad sin que ello implique necesariamente un juicio negativo sobre su valor personal; Rosenberg (1965) constituye un referente histórico para comprender la autovaloración y Harter (2012) explica que las representaciones del yo se desarrollan de manera progresiva en interacción con otras personas; a los cuatro años, el lenguaje y la comprensión de sentimientos abstractos todavía se encuentran en formación, por lo que cualquier aproximación a la autoestima exige atender a la edad y evitar que una respuesta puntual se transforme en una etiqueta permanente.

Durante la infancia, las experiencias de aceptación, participación, error y logro proporcionan ocasiones en las que el niño va reconociendo lo que puede hacer y cómo reaccionan los demás ante sus iniciativas; sin embargo, la confianza mostrada al realizar una tarea no equivale automáticamente a autoestima global, ya que puede depender de la familiaridad con la actividad, del acompañamiento disponible o del momento emocional; Harter (2012) destaca el desarrollo gradual de las representaciones personales, perspectiva que invita a estudiar patrones de manifestación en lugar de juzgar al niño mediante un solo comportamiento; en la IEI N.º 301, las puntuaciones fueron agrupadas en aspectos personales, académicos y sociales, categorías utilizadas por la guía del estudio y no por un instrumento clínico estandarizado; esta distinción define el alcance interpretativo de la variable.

La autoestima no es una característica que permanece igual desde el nacimiento, ya que puede cambiar conforme el niño crece y vive nuevas experiencias. Orth et al. (2018), a partir de una revisión de estudios longitudinales que incluyeron participantes desde los cuatro años, identificaron cambios en los niveles promedio de autoestima a lo largo de la vida. Orth y Robins

(2014) también explican que, aunque la autoestima puede mantener cierta estabilidad, existen posibilidades de que se modifique con el tiempo. Estos aportes permiten comprender que un niño ubicado en un nivel bajo o medio durante una evaluación no necesariamente conservará esa condición en otras etapas de su desarrollo. En la investigación realizada en Tarapoto, la información se recogió en un solo periodo, por lo que no es posible conocer cómo evolucionará la autoestima de cada participante ni anticipar sus cambios futuros. Los resultados describen únicamente las puntuaciones obtenidas a partir de los indicadores utilizados en el instrumento.

Teorías y enfoques explicativos de la autoestima infantil

Rosenberg (1965) aporta una base teórica para comprender la autoestima como la valoración que una persona hace de sí misma, más allá de reconocer sus cualidades o describir sus características. Sin embargo, sus planteamientos e instrumentos clásicos se desarrollaron principalmente con personas de mayor edad, por lo que su aplicación en niños de cuatro años requiere considerar las diferencias propias de esta etapa. A esa edad, los niños todavía están desarrollando su lenguaje y pueden tener dificultades para expresar directamente cómo se valoran. No sería adecuado, entonces, utilizar una escala diseñada para adolescentes sin realizar las adaptaciones necesarias. En esta investigación se empleó una guía que considera indicadores personales, académicos y sociales, buscando recoger distintas manifestaciones relacionadas con la autoestima infantil. La interpretación de esos indicadores debe ajustarse a la manera en que se aplicó el instrumento y a la información realmente obtenida, sin confundir el respaldo teórico de Rosenberg con la validez de las mediciones realizadas.

Harter (2012) explica que la percepción que una persona tiene de sí misma cambia durante el desarrollo, conforme adquiere nuevas capacidades, amplía su lenguaje y participa en diferentes experiencias sociales. En los primeros años, los niños suelen reconocer sus habilidades a partir de situaciones cercanas, como realizar una actividad por cuenta propia, participar en un juego o recibir una respuesta de los adultos y compañeros. Conforme crecen, desarrollan formas más diferenciadas de describirse y reconocer sus cualidades. Esta perspectiva permite comprender por qué la autoestima infantil necesita examinarse mediante distintas manifestaciones y no solamente preguntando al niño cómo se siente consigo mismo. Las dimensiones personal, académica y social consideradas en la investigación recogen aspectos de esas experiencias, aunque se encuentran relacionadas y no deben interpretarse como componentes completamente independientes. Su alcance depende de los indicadores incluidos en la guía y de los procedimientos utilizados para obtener la información.

Ryan y Deci (2000), desde la teoría de la autodeterminación, explican que la autonomía, la competencia y las relaciones con otras personas constituyen necesidades psicológicas

importantes para la motivación y el bienestar. Durante la infancia, estas necesidades pueden manifestarse cuando el niño tiene oportunidades para tomar pequeñas decisiones, intentar realizar actividades por sí mismo o sentirse acompañado por personas cercanas. Aunque estos aspectos pueden ayudar a comprender determinadas experiencias vinculadas con la valoración personal, no significan lo mismo que autoestima. Bandura (1977) también señala que las personas aprenden observando comportamientos y respuestas de quienes las rodean, lo que permite considerar la influencia de las interacciones cotidianas con adultos y compañeros. Ambos enfoques ofrecen explicaciones que ayudan a interpretar las experiencias infantiles, pero no permiten afirmar que estos procesos hayan producido los resultados encontrados. La investigación realizada en la IEI N.º 301 no evaluó experimentalmente cambios en la autonomía, la competencia ni el aprendizaje por observación, sino que examinó las asociaciones entre las puntuaciones obtenidas mediante los instrumentos aplicados.

Bronfenbrenner (1979) plantea que el desarrollo infantil debe comprenderse considerando los distintos ambientes en los que participa el niño y las relaciones que existen entre ellos. Desde esta perspectiva, la autoestima no puede explicarse únicamente por lo que ocurre dentro del hogar, ya que las experiencias escolares, el trato de los docentes y la convivencia con otros niños también forman parte de su vida cotidiana. El Ministerio de Educación (2016b), mediante el Programa curricular de Educación Inicial, reconoce que la construcción de la identidad y el aprendizaje de la convivencia se desarrollan a través de experiencias en las que los niños interactúan, participan y establecen relaciones con los demás. Estas ideas permiten comprender que dos niños de la misma edad, incluso cuando estudian en una misma institución, pueden tener experiencias familiares y personales diferentes. En la investigación, esta perspectiva ayuda a interpretar las asociaciones encontradas entre el entorno familiar y la autoestima, sin atribuir los resultados exclusivamente a la familia ni establecer relaciones de causa y efecto que el diseño correlacional no permite demostrar.

Dimensiones de la autoestima y justificación de su operacionalización

La guía empleada para registrar autoestima reunió veintidós ítems con cuatro alternativas puntuadas entre cero y tres, organizados en tres dimensiones denominadas personal, académica y social; esta diferenciación responde al interés por observar manifestaciones asociadas con la valoración de sí mismo en situaciones de reconocimiento personal, participación en actividades de aprendizaje y convivencia con otros niños; aunque la clasificación permite un análisis ordenado, no debe confundirse con una teoría que establezca tres componentes universales e independientes de la autoestima a los cuatro años; Harter (2012) explica que las representaciones infantiles adquieren complejidad de manera progresiva, razón

por la cual los indicadores deben interpretarse de acuerdo con la etapa de desarrollo; en esta investigación, las dimensiones poseen un sentido operativo vinculado con los reactivos y con el procedimiento declarado.

La autoestima personal se representó mediante nueve ítems sobre autoaceptación, autoconfianza y bienestar emocional; estos contenidos se relacionan con situaciones en las que el niño reconoce un esfuerzo, manifiesta satisfacción, pide ayuda o se dispone a intentar una actividad; su inclusión permite aproximarse a manifestaciones de seguridad personal, pero no convierte una conducta en prueba suficiente de una valoración global de sí mismo, puesto que la respuesta puede variar de acuerdo con el contexto; Ryan y Deci (2000) aportan nociones de autonomía y competencia que resultan útiles para interpretar la iniciativa infantil, aunque tales necesidades no equivalen al constructo de autoestima; por ello, los nueve registros deben considerarse conjuntamente y leerse como indicadores de la guía, no como una evaluación clínica exhaustiva.

La dimensión denominada autoestima académica incorporó siete ítems referidos a destrezas frente a tareas, percepción de capacidades y actitudes hacia el aprendizaje; en educación inicial, el término académico debe comprenderse en relación con experiencias de juego, exploración y participación apropiadas para la edad, sin equipararlo con calificaciones o rendimiento formal de grados superiores; el Ministerio de Educación (2016b) reconoce el valor de la autonomía y de las interacciones significativas, mientras la literatura sobre autorregulación y preparación escolar considera distintos procesos emocionales y sociales asociados con la participación educativa (Eisenberg, Valiente, et al., 2010); estos fundamentos justifican observar cómo el niño afronta actividades nuevas, aunque no demuestran que la guía registre por sí sola toda la autoestima ni permiten atribuir los puntajes a una causa familiar determinada.

La autoestima social se abordó mediante seis ítems sobre comunicación, aceptación, pertenencia y relaciones con compañeros; esta elección responde a la importancia de la convivencia para el desarrollo de la representación personal, dado que el niño participa en juegos, conoce reglas compartidas y experimenta distintas formas de reconocimiento; Harter (2012) destaca la relación progresiva entre las experiencias sociales y la construcción del yo, y Eisenberg, Spinrad, et al. (2010) describen vínculos entre regulación emocional y ajuste infantil; aun así, un niño puede mostrarse reservado o preferir jugar solo sin poseer necesariamente una valoración negativa de sí mismo, por lo que la interpretación no debe apoyarse en un comportamiento aislado; la dimensión ofrece una aproximación a

manifestaciones situadas dentro del aula y requiere ser considerada junto con los otros componentes del instrumento.

Autonomía, experiencias de logro y relaciones socioemocionales

Durante la primera infancia, las oportunidades para elegir, intentar una tarea y participar en actividades compartidas pueden relacionarse con sentimientos de competencia y con una disposición favorable hacia nuevas experiencias; Ryan y Deci (2000) explican la importancia de la autonomía y la competencia para la motivación, aunque esos procesos no deben confundirse con la autoestima en su conjunto; en el aula, permitir que un niño ensaye soluciones con apoyo puede ser pedagógicamente pertinente, siempre que el acompañamiento respete su ritmo y no convierta cada error en motivo de descalificación; el Programa curricular de Educación Inicial promueve experiencias activas y respetuosas acordes con la edad (Ministerio de Educación, 2016b); estas orientaciones fundamentan la atención a las manifestaciones de iniciativa, pero no constituyen evidencia de que una actividad específica cause mayores puntajes de autoestima.

La reacción ante una equivocación o una actividad desconocida puede ofrecer información sobre la seguridad que expresa un niño en determinadas circunstancias, aunque resulta insuficiente para definir toda su valoración personal; Harter (2012) recuerda que la comprensión del yo se desarrolla junto con las experiencias sociales, de modo que las respuestas infantiles pueden cambiar según el adulto presente, la dificultad de la tarea o la participación de los compañeros; desde el aprendizaje social de Bandura (1977), observar modelos de afrontamiento y recibir oportunidades para volver a intentar forman parte de las experiencias que rodean la conducta; por ello, el análisis de autoestima en educación inicial requiere considerar el contexto y las repeticiones de una manifestación, evitando convertir la vacilación momentánea en una característica permanente del niño.

Las relaciones entre compañeros también pueden acompañarse de situaciones de cooperación, desacuerdo, aceptación o exclusión, experiencias que exigen recursos para expresar emociones y participar en la convivencia; los trabajos sobre autorregulación emocional examinan su relación con diversos aspectos del ajuste infantil (Eisenberg, Spinrad, et al., 2010), mientras la propuesta curricular peruana resalta la construcción de identidad y la participación en relaciones respetuosas (Ministerio de Educación, 2016b); estas contribuciones ayudan a entender por qué una guía de autoestima contempla indicadores sociales, pero no permiten equiparar popularidad con valoración personal ni suponer que todos los niños deban participar de idéntica manera; en esta tesis, los registros sobre convivencia se interpretan dentro de las tres dimensiones operativas y de los límites del procedimiento de recogida de datos.

Evaluación e interpretación pedagógica de la autoestima a los cuatro años

Evaluar la autoestima durante la primera infancia plantea exigencias particulares porque los niños todavía están ampliando sus recursos para describir estados internos y valoraciones abstractas; la guía utilizada en la IEI N.º 301 contiene veintidós ítems con opciones ordinales, pero varios enunciados aparecen escritos como preguntas dirigidas al propio niño, pese a que el informe denomina observación a la técnica; una respuesta verbal, el registro de una conducta y la interpretación realizada por un adulto no constituyen procedimientos equivalentes, por lo que se necesita documentar quién respondió y cómo se asignaron los puntajes antes de atribuir propiedades específicas a la medición; Harter (2012) ofrece razones evolutivas para extremar esta cautela y evitar conclusiones clínicas a partir de una guía cuya aplicación no se encuentra descrita de forma completa.

La revisión de los instrumentos por especialistas y el cálculo de consistencia interna aportan información sobre su utilización, pero ninguna de estas evidencias sustituye por sí sola la comprobación de que los ítems representan adecuadamente el constructo; Tavakol y Dennick (2011) explican que el alfa de Cronbach se relaciona con la consistencia de las puntuaciones y no constituye una prueba integral de validez; en la tesis se dispuso de diez registros piloto, tamaño que obliga a considerar los coeficientes como preliminares; también resulta necesario distinguir los niveles bajo, medio y alto establecidos por la guía de una clasificación psicológica de los niños, puesto que los puntos de corte organizan respuestas de este instrumento y no demuestran estabilidad temporal; estas reservas deben mantenerse al interpretar las asociaciones calculadas.

La interpretación pedagógica de los resultados requiere evitar que una puntuación se convierta en una etiqueta que condicione las expectativas de las docentes o la percepción de las familias; observar una dificultad de participación puede orientar nuevas oportunidades de acompañamiento, diálogo y juego, pero no basta para concluir que el niño carece de autoestima o que su hogar constituye la causa del problema; el Programa curricular de Educación Inicial propone experiencias que favorecen identidad, autonomía y convivencia respetuosa (Ministerio de Educación, 2016b), orientaciones pertinentes para pensar el trabajo en aula; sin embargo, las acciones sugeridas son posibilidades de acompañamiento y no efectos demostrados por la correlación de esta tesis, que fue obtenida en una sola institución y durante un único periodo.

En conjunto, los fundamentos teóricos y las dimensiones empleadas justifican estudiar la relación estadística entre entorno familiar y autoestima, conservando la diferencia entre las condiciones de convivencia declaradas por los adultos y los indicadores infantiles consignados en la guía; la perspectiva de Harter (2012) ayuda a comprender las particularidades de la

autovaloración a los cuatro años, Bronfenbrenner (1979) recuerda la presencia de varios ambientes de desarrollo y Schober et al. (2018) advierten que una correlación no demuestra efectos causales; por ello, los coeficientes obtenidos deben interpretarse como asociaciones entre puntajes en la muestra disponible, mientras futuras investigaciones podrían fortalecer los procedimientos de registro, analizar la validez de la guía y examinar experiencias familiares y escolares mediante diseños apropiados a preguntas más amplias.

jDefiniciones de términos básicos

Relaciones familiares. Interacciones entre los miembros del hogar, particularmente la comunicación, el apoyo emocional y las actividades compartidas. Constituyen la primera dimensión del cuestionario de entorno familiar y no equivalen a una calificación integral de todas las relaciones del hogar (Olson, 2000).

Desarrollo familiar. Dimensión operativa referida a prácticas de acompañamiento educativo y lúdico, fomento de habilidades sociales y transmisión de valores. Su puntuación describe respuestas del cuestionario y no mide por sí sola el desarrollo integral del grupo familiar (Ministerio de Educación, 2016b).

Estabilidad familiar. Continuidad relativa de rutinas, cuidados y condiciones de seguridad, junto con la capacidad de afrontar desacuerdos. Se examina mediante cinco reactivos y no debe confundirse con ausencia de cambios o conflictos (Olson, 2000).

Autoestima. Valoración afectiva que una persona construye acerca de sí misma. En niños pequeños se aproxima de manera indirecta mediante manifestaciones de confianza, aceptación personal y participación, considerando las limitaciones de medición (Harter, 2012; Orth et al., 2018).

Autoestima personal. Componente operativo de la autoestima relacionado con manifestaciones de autoaceptación, seguridad en las propias capacidades y bienestar emocional durante actividades adecuadas para la edad (Ryan & Deci, 2000).

Autoestima académica. Componente operativo vinculado con la seguridad y disposición para participar en experiencias de aprendizaje de educación inicial. No equivale a calificaciones ni a rendimiento escolar formal (Ministerio de Educación, 2016b).

Autoestima social. Componente referido a la participación con pares, la comunicación y las experiencias de aceptación en situaciones de convivencia, interpretadas de acuerdo con la edad y el contexto (Harter, 2012).

Autoconcepto. Conjunto de representaciones y descripciones que una persona elabora sobre sus propias características; se diferencia de la autoestima por su énfasis descriptivo, aunque ambos procesos están relacionados (Harter, 2012).

Capítulo II:
Metodología

Hipótesis

La hipótesis general de investigación sostuvo que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el entorno familiar y la autoestima en los niños de cuatro años de la IEI N.º 301 de Tarapoto durante 2025. La hipótesis nula estableció ausencia de asociación monotónica ($\rho = 0$). Como hipótesis específicas se plantearon asociaciones positivas entre la autoestima y cada dimensión del entorno familiar: (a) relaciones familiares; (b) desarrollo familiar; y (c) estabilidad familiar. La contrastación se realizó con los puntajes consignados en la base de datos y un nivel de significación de 0,05.

Variables

Variable 1: entorno familiar.

Se estudió mediante tres dimensiones: relaciones familiares (ítems 1-6), desarrollo familiar (ítems 7-13) y estabilidad familiar (ítems 14-18).

Variable 2: autoestima.

Se estudió mediante tres dimensiones: autoestima personal (ítems 1-9), autoestima académica (ítems 10-16) y autoestima social (ítems 17-22). Se trata de dos variables observadas en un diseño correlacional; ninguna fue manipulada ni se atribuye causalidad a su asociación.

Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de la variable entorno familiar

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores (ítems)	Escala	Técnica / instrumento
Entorno familiar	Comprende experiencias de convivencia y cuidado que acompañan diariamente al niño, entre ellas el diálogo, la expresión del afecto, la organización de horarios, las normas y las condiciones materiales del hogar (Pilligua García et al., 2024).	Esta variable se medirá a través de un cuestionario de 18 ítems respondidos.	Relaciones familiares Desarrollo familiar Estabilidad familiar	Comunicación (1–2) Apoyo emocional (3–4) Tiempo en familia (5–6). Habilidades sociales (7–9) Apoyo lúdico y educativo (10–11) Valores (12–13). Seguridad económica y emocional (14–15) Rutinas (16) Manejo de conflictos (17–18).	Ordinal: 0 a 3; total 0–54.	Encuesta / cuestionario

Tabla 2

Operacionalización de la variable autoestima

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores (ítems)	Escala	Técnica / instrumento
Autoestima	Valoración afectiva que una persona construye acerca de sí misma, aspecto que debe diferenciarse del autoconcepto, referido principalmente a las características y capacidades con las que alguien se describe (Harter, 2012).	La variable se medió a través de una guía de 22 ítems y 3 dimensiones	Personal	Autoaceptación (1–3) Autoconfianza (4–6) Bienestar emocional (7–9).	Ordinal: 0 a 3; total 0–66.	Guía de observación
			Académica	Destrezas ante tareas (10–12) Percepción de capacidades (13–14) Actitud de aprendizaje (15–16).		
			Social	Comunicación (17–18) Aceptación y pertenencia (19–20) Relaciones con pares (21–22).		

Metodología

El procedimiento descrito en los registros comenzó con la identificación de una situación que despertó interés en el aula de cuatro años, seguida de la revisión de estudios relacionados y de la definición de las variables y sus dimensiones; después se organizaron un cuestionario sobre entorno familiar y una guía para registrar manifestaciones de autoestima, ambos sometidos al dictamen de tres especialistas, y se utilizó una matriz piloto de diez casos para estimar su consistencia interna; en el estudio principal se reunieron puntuaciones de treinta niños de la IEI N.º 301, con información familiar proporcionada por adultos responsables y registros correspondientes a autoestima, los cuales fueron agrupados para realizar estadísticas descriptivas y correlaciones de Spearman; los documentos disponibles no permiten precisar todas las fechas ni reconstruir quién consignó cada respuesta de la guía redactada en segunda persona, por lo que esos aspectos permanecen como limitaciones del procedimiento.

Tipo de estudio

Por su finalidad, la investigación fue básica, debido a que se orientó a estudiar la relación entre el entorno familiar y la autoestima de una cohorte de niños de cuatro años, sin realizar una intervención destinada a modificar las condiciones evaluadas; su alcance fue correlacional, pues el interés se centró en conocer la dirección y la intensidad de la asociación de los puntajes obtenidos con los dos instrumentos; como señalan Schober et al. (2018), un coeficiente de correlación permite describir cómo se relacionan las mediciones, pero no demuestra por sí mismo la existencia de un efecto de una variable sobre la otra; en consecuencia, los datos de esta tesis deben interpretarse como información estadística sobre el grupo estudiado y no como evidencia de que el entorno familiar haya producido las diferencias observadas en autoestima.

Diseño de estudio

El diseño empleado fue no experimental, transversal y correlacional, dado que las condiciones familiares no fueron modificadas por el equipo investigador ni se introdujo un programa educativo para cambiar la autoestima; el esquema distinguió la muestra de treinta niños mediante la letra M, los puntajes del entorno familiar como O1 y los registros de autoestima como O2, mientras que r representó la asociación estadística calculada entre ambos conjuntos de información; la recogida de datos en un único periodo permitió analizar la relación

registrada, pero no examinar su evolución ni establecer una secuencia temporal entre las variables; de acuerdo con las precauciones señaladas por Schober et al. (2018), la interpretación del coeficiente debe atender a esas limitaciones antes de proponer explicaciones causales que el diseño no permite contrastar.

Población, muestra y muestreo

Población

La población institucional estuvo integrada por noventa niños matriculados en la IEI N.º 301 de Tarapoto durante 2025: 32 de tres años, 30 de cuatro años y 28 de cinco años, de acuerdo con las nóminas de matrícula que se consignaron en el documento. La selección del grupo de estudio se delimitó por la edad de cuatro años, en coherencia con el problema y los objetivos. La distinción entre población de referencia, muestra y criterios de selección es indispensable para valorar el alcance de los resultados (Chero-Pacheco, 2024). La distribución institucional de los estudiantes por edad se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3

Distribución de la población por edad

Edad (años)	Número de estudiantes
3	32
4	30
5	28
Total	90

Nota. Registro de matrícula.

Muestra

La muestra analítica comprendió a los treinta niños matriculados en el grupo de cuatro años de la institución, según la base de datos del estudio. En este sentido, se trabajó con la totalidad de la cohorte de edad seleccionada dentro de la IEI N.º 301. La distribución registrada fue de 16 niños y 14 niñas. No se cuenta con evidencia documental de un cálculo probabilístico de tamaño de muestra ni de selección aleatoria entre instituciones educativas.

Tabla 4

Distribución de la muestra por sexo

Sexo	n	%
Masculino	16	53,3
Femenino	14	46,7
Total	30	100,0

Nota. Nómina de matrícula.

Muestreo

La selección de la institución y del grupo de cuatro años fue no probabilística por criterio y disponibilidad. Una vez definida esa cohorte, se incluyeron los treinta registros de los niños matriculados, por lo que el análisis corresponde al censo del grupo accesible de esa edad. Este procedimiento no equivale a un muestreo aleatorio de los niños de Tarapoto y limita la extrapolación de los resultados a otras instituciones (Chero-Pacheco, 2024).

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para conocer el entorno familiar se aplicó una encuesta a las personas adultas responsables mediante un cuestionario de dieciocho ítems con cuatro alternativas puntuadas de cero a tres, donde seis preguntas correspondieron a relaciones familiares, siete a desarrollo familiar y cinco a estabilidad familiar, con un máximo total de cincuenta y cuatro puntos; los tres especialistas consultados consideraron aplicable el instrumento según los dictámenes consignados en la tesis, aunque esa revisión de contenido no sustituye una evaluación psicométrica completa; además, las respuestas corresponden a lo declarado por los adultos y pueden diferir de lo que los niños experimentan o recuerdan en situaciones particulares, razón por la cual la interpretación de los puntajes debe mantener esa procedencia de la información.

Para la segunda variable se utilizó una guía de veintidós ítems distribuidos en autoestima personal, con nueve preguntas, autoestima académica, con siete, y autoestima social, con seis, y cada respuesta fue valorada entre cero y tres puntos hasta un total posible de sesenta y seis; aunque el documento metodológico la denomina guía de observación, parte de sus enunciados pregunta directamente al niño por sentimientos y capacidades, por lo que resulta necesario distinguir entre una respuesta verbal de autoinforme, una conducta observada y una interpretación realizada por un adulto; como los materiales revisados no explican por completo la forma de aplicación, esa situación debe mantenerse como limitación y no resolverse

mediante una modificación retrospectiva de la técnica, pues la redacción posterior del informe no cambia la manera en que se recogieron los datos.

El cuestionario de entorno familiar estuvo compuesto por dieciocho ítems distribuidos en tres dimensiones. La revisión de contenido fue realizada por tres especialistas; adicionalmente, la matriz del estudio piloto contiene diez casos. El alfa de Cronbach recalculado desde sus dieciocho respuestas fue 0,935 (aproximadamente 0,94). Para las dimensiones se obtuvieron 0,81 en relaciones familiares, 0,79 en desarrollo familiar y 0,86 en estabilidad familiar. La consistencia interna constituye una evidencia preliminar, especialmente por el tamaño reducido del piloto (Tavakol & Dennick, 2011).

Tabla 5

Evaluación de expertos del cuestionario familiar

Evaluador	Grado consignado	Dictamen
José Ramón Grández Aguilar	Licenciado en Educación	Aplicable
Angélica María Torres Camacho	Magíster en Educación	Aplicable
Enler Terrones Cabanillas	Doctor en Educación	Aplicable

Nota. Elaboración propia.

Tabla 6

Consistencia interna recalculada del entorno familiar

Dimensión	N.º de ítems	α (n = 10)
Relaciones familiares	6	0.811
Desarrollo familiar	7	0.788
Estabilidad familiar	5	0.864
Entorno familiar (total)	18	0.935

Nota. Elaboración propia.

La guía para autoestima estuvo compuesta por veintidós ítems organizados en tres dimensiones. A partir de la matriz del estudio piloto de diez registros se recalculó un alfa total de 0,931 (aproximadamente 0,93). Los coeficientes por dimensión fueron 0,82 en autoestima personal, 0,83 en autoestima académica y 0,79 en autoestima social. Los valores difieren parcialmente de los consignados inicialmente en las tablas y se corrigieron utilizando exclusivamente las respuestas que figuran en los anexos. Se recomienda no considerar estos índices como garantía de validez del constructo, debido a las limitaciones de tamaño muestral y al procedimiento de registro descrito (Tavakol & Dennick, 2011).

Tabla 7

Evaluación de expertos de la guía de autoestima

Evaluador	Grado consignado	Dictamen
José Ramón Grández Aguilar	Licenciado en Educación	Aplicable
Angélica María Torres Camacho	Magíster en Educación	Aplicable
Enler Terrones Cabanillas	Doctor en Educación	Aplicable

Nota. Elaboración propia.

Tabla 8

Consistencia interna recalculada de autoestima

Dimensión	N.º de ítems	α (n = 10)
Personal	9	0.816
Académica	7	0.834
Social	6	0.789
Autoestima (total)	22	0.931

Nota. Elaboración propia

Métodos de análisis de datos

Los treinta registros fueron consolidados en dos matrices, una para el entorno familiar y otra para la autoestima. Para cada variable y dimensión se revisaron los puntajes, se calcularon frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar, y se elaboraron tablas y figuras. Se examinaron las distribuciones mediante la prueba de Shapiro-Wilk; dado que el puntaje global de autoestima mostró p = 0,010 y que varias dimensiones tampoco se ajustaron a la normalidad, se empleó Rho de Spearman para estimar asociaciones monotónicas. El nivel de significación se estableció en 0,05 y se informaron los valores de rho junto con p. La interpretación respeta el carácter no experimental del estudio (Schober et al., 2018).

Capítulo III:

Resultados obtenidos

Presentación de datos generales, análisis e interpretación de resultados

Tabla 9

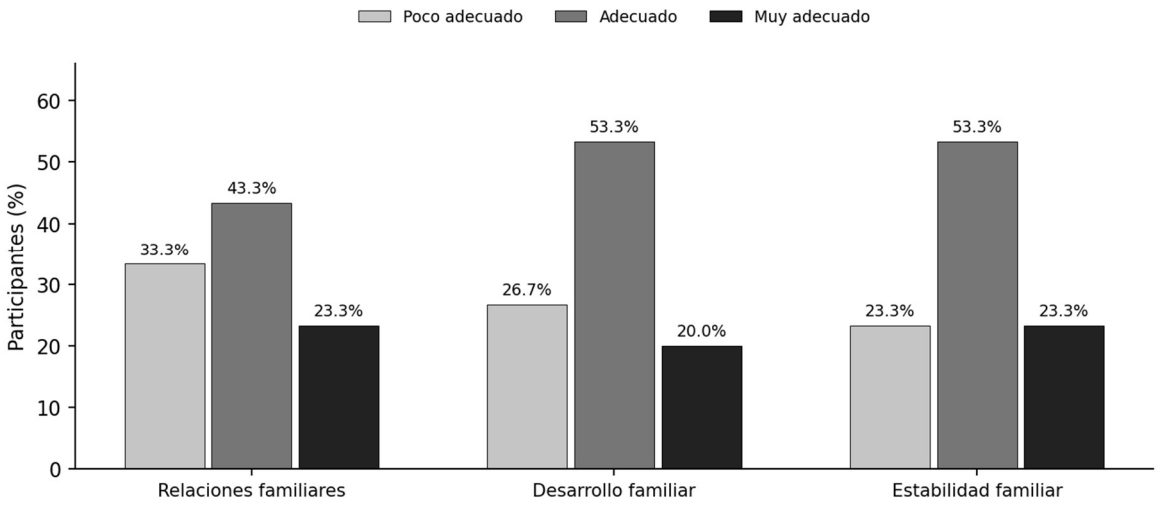
Niveles de las dimensiones del entorno familiar

Dimensión	Nivel	Rango	n	%	Media de dimensión
Relaciones familiares	Poco adecuado	0–6	10	33.3	9.50
	Adecuado	7–12	13	43.3	
	Muy adecuado	13–18	7	23.3	
Desarrollo familiar	Poco adecuado	0–7	8	26.7	10.93
	Adecuado	8–14	16	53.3	
	Muy adecuado	15–21	6	20.0	
Estabilidad familiar	Poco adecuado	0–5	7	23.3	8.20
	Adecuado	6–10	16	53.3	
	Muy adecuado	11–15	7	23.3	

Nota. Elaboración propia a partir de la base de datos del estudio.

Figura 1

Niveles de las dimensiones del entorno familiar



Nota. Elaboración propia a partir de la base de datos del estudio.

Descripción de resultados

En la dimensión relaciones familiares, trece de los treinta registros (43,3 %) se ubicaron en el nivel adecuado y siete (23,3 %) en el nivel muy adecuado; la media fue de 9,50 puntos. En desarrollo familiar, dieciséis niños (53,3 %) correspondieron al nivel adecuado y seis (20,0 %) al nivel muy adecuado, con media de 10,93 puntos. Para estabilidad familiar, dieciséis casos (53,3 %) se situaron en adecuado y siete (23,3 %) en muy adecuado; la media fue de 8,20 puntos. En las tres dimensiones predominó la categoría adecuada, según los puntos de corte utilizados por el instrumento. Estas frecuencias describen los registros de la muestra y no permiten calificar clínicamente el funcionamiento de cada hogar.

Tabla 10

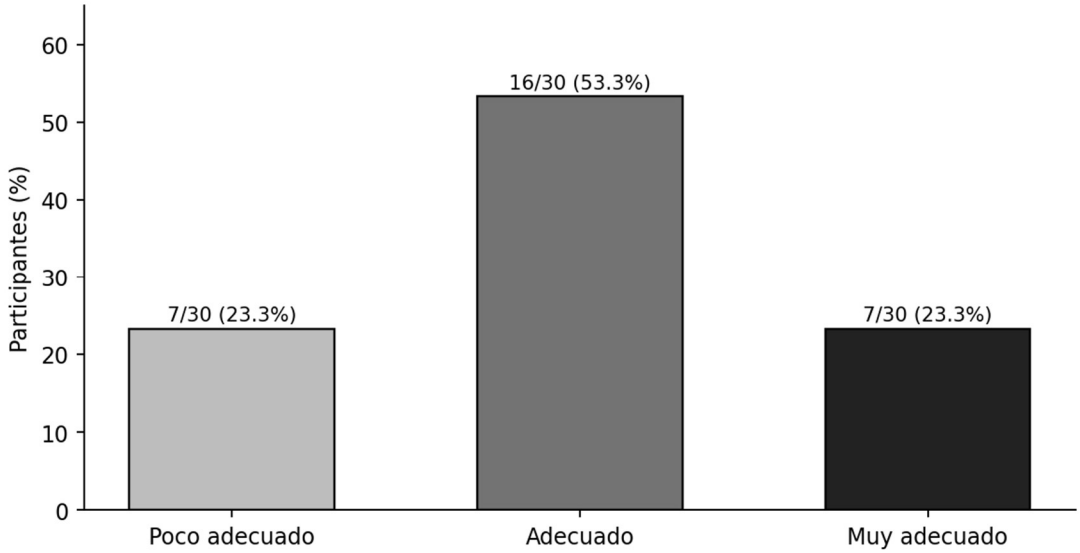
Niveles de la variable entorno familiar

Nivel	Rango	n	%
Poco adecuado	0–18	7	23.3
Adecuado	19–36	16	53.3
Muy adecuado	37–54	7	23.3

Nota. Media = 28.63; DE = 9.57; CV = 33.4 %; n = 30.

Figura 2

Distribución de los niveles de entorno familiar



Nota. Elaboración propia a partir de la base de datos del estudio.

Descripción de resultados

En el puntaje total del entorno familiar, siete casos (23,3 %) se clasificaron como poco adecuados, dieciséis (53,3 %) como adecuados y siete (23,3 %) como muy adecuados. Se obtuvo una media de 28,63 puntos (DE = 9,57) en una escala de 0 a 54; el coeficiente de variación fue de aproximadamente 33,4 %. Estos resultados muestran diversidad de puntuaciones dentro de la institución y describen únicamente las categorías definidas para el cuestionario empleado.

Tabla 11

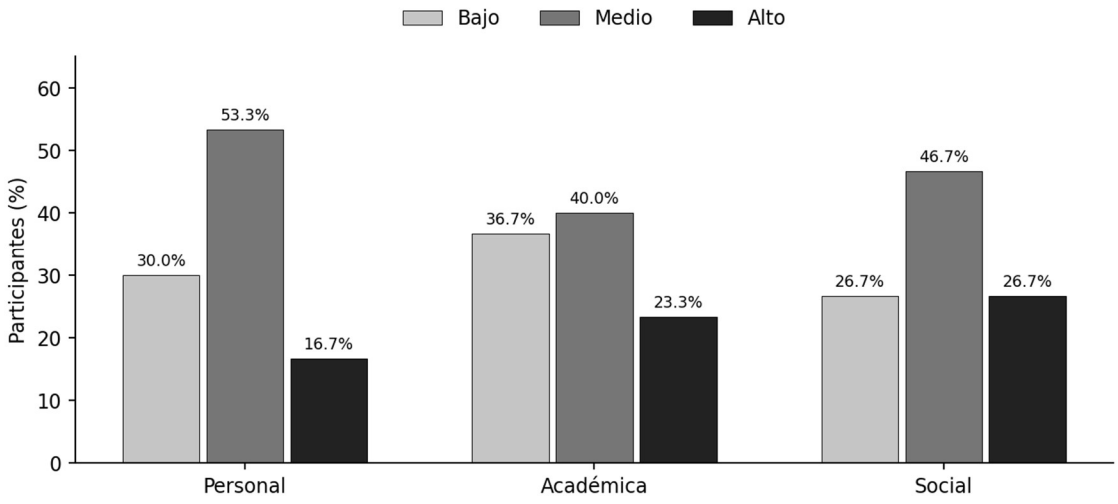
Niveles de las dimensiones de autoestima

Dimensión	Nivel	Rango	n	%	Media de dimensión
Personal	Bajo	0–9	9	30.0	13.97
	Medio	10–18	16	53.3	
	Alto	19–27	5	16.7	
Académica	Bajo	0–7	11	36.7	11.17
	Medio	8–14	12	40.0	
	Alto	15–21	7	23.3	
Social	Bajo	0–6	8	26.7	9.50
	Medio	7–12	14	46.7	
	Alto	13–18	8	26.7	

Nota. Cálculos realizados con los treinta registros por dimensión del anexo.

Figura 3

Niveles de las dimensiones de autoestima



Nota. Elaboración propia a partir de la base de datos del estudio.

Descripción de resultados

En autoestima personal, nueve niños (30,0 %) se situaron en el nivel bajo, dieciséis (53,3 %) en el medio y cinco (16,7 %) en el alto; la media fue de 13,97 puntos. Para autoestima académica se registraron once casos (36,7 %) en bajo, doce (40,0 %) en medio y siete (23,3 %) en alto, con media de 11,17 puntos. En autoestima social, ocho niños (26,7 %) se clasificaron en bajo, catorce (46,7 %) en medio y ocho (26,7 %) en alto; la media fue de 9,50 puntos. Los niveles se refieren a los rangos establecidos por la guía de registro y no constituyen por sí mismos diagnósticos de autoestima.

Tabla 12

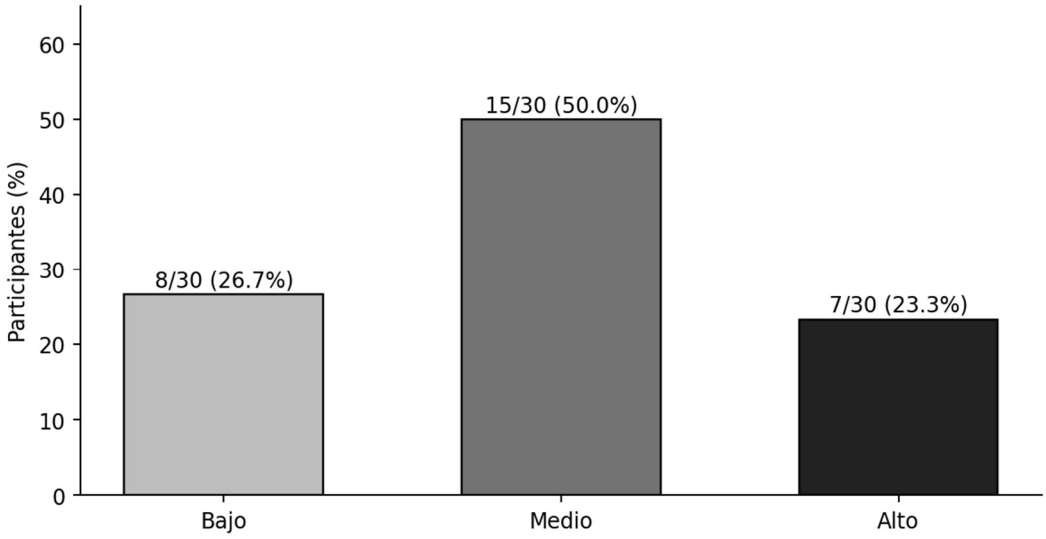
Niveles de la variable autoestima

Nivel	Rango	n	%
Bajo	0–22	8	26.7
Medio	23–44	15	50.0
Alto	45–66	7	23.3

Nota. Media = 34.63; DE = 14.06; CV = 40.6 %; n = 30.

Figura 4

Distribución de los niveles de autoestima



Nota. Elaboración propia a partir de la base de datos del estudio.

Descripción de resultados

Para la variable autoestima, ocho de los treinta registros (26,7 %) correspondieron al nivel bajo, quince (50,0 %) al medio y siete (23,3 %) al alto. La media de la puntuación total

fue de 34,63 puntos (DE = 14,06), y el coeficiente de variación fue de aproximadamente 40,6 %. La dispersión observada aconseja interpretar el promedio junto con la distribución de los niveles. En esta muestra predominó la categoría media, sin que ello permita atribuir automáticamente las diferencias individuales al contexto familiar.

Tabla 13

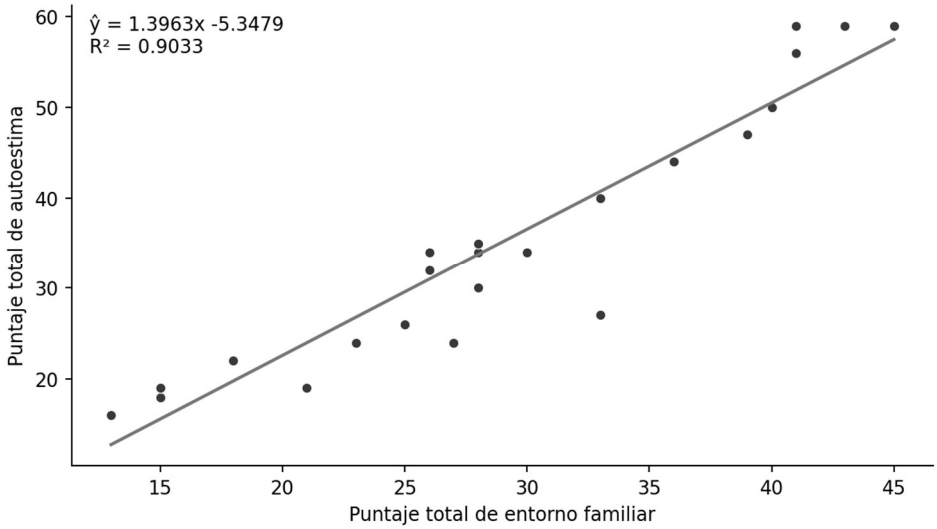
Puntajes individuales de ambas variables

Caso	Entorno familiar	Autoestima	Caso	Entorno familiar	Autoestima
1	40	50	16	18	22
2	28	30	17	33	27
3	13	16	18	33	40
4	21	19	19	15	19
5	28	34	20	45	59
6	28	35	21	36	44
7	41	56	22	27	24
8	30	34	23	41	59
9	15	19	24	41	59
10	18	22	25	15	18
11	26	34	26	30	34
12	39	47	27	30	34
13	23	24	28	36	44
14	43	59	29	15	19
15	25	26	30	26	32

Nota. Elaboración propia a partir de la base de datos del estudio.

Figura 5

Relación entre puntajes de entorno familiar y autoestima



Nota. Elaboración propia a partir de la base de datos del estudio.

Descripción de resultados

El diagrama de dispersión y la tabla de parejas de datos muestran una tendencia positiva entre el puntaje del entorno familiar y el de autoestima. La recta de ajuste presentada es $\hat{y} = 1{,}3963x - 5{,}3479$, con $R^2 = 0{,}9033$. Este coeficiente de determinación describe el grado de ajuste lineal en los datos observados, pero no significa que el entorno familiar cause el 90,33 % de la autoestima. La correlación no experimental y el posible efecto de variables no medidas impiden atribuir causalidad a esta asociación (Schober et al., 2018).

Tabla 14

Prueba de normalidad de Shapiro–Wilk

Variable o dimensión	W	n	p (Shapiro–Wilk)
Relaciones familiares	0.910	30	0.015
Desarrollo familiar	0.947	30	0.139
Estabilidad familiar	0.933	30	0.059
Entorno familiar (total)	0.947	30	0.145
Autoestima personal	0.896	30	0.007
Autoestima académica	0.886	30	0.004
Autoestima social	0.883	30	0.003
Autoestima (total)	0.903	30	0.010

Nota. La normalidad no se cumplió para el puntaje global de autoestima.

Descripción de resultados

La distribución de los puntajes se examinó mediante Shapiro-Wilk para los treinta registros, encontrándose un valor de $p = 0{,}010$ en autoestima total y valores inferiores a 0,05 en sus dimensiones personal, académica y social, mientras que el entorno familiar global presentó $p = 0{,}145$; dado que una de las variables principales no evidenció una distribución compatible con la normalidad y que los reactivos utilizaron categorías ordinales, se eligió el coeficiente rho de Spearman para valorar la dirección e intensidad de las asociaciones monotónicas; esta decisión estadística resulta coherente con los objetivos correlacionales y con las consideraciones de Schober et al. (2018), aunque no elimina las limitaciones de la muestra ni permite interpretar una relación numérica como demostración de causalidad.

Contrastación de hipótesis

La contrastación se realizó con treinta pares de registros de las variables, estimándose cuatro coeficientes rho de Spearman, uno correspondiente a la asociación global entre entorno familiar y autoestima y tres referidos a las relaciones de cada dimensión familiar con la autoestima; se trabajó con un nivel de significación de 0,05 y se informaron valores bilaterales de p junto con la magnitud y dirección de cada coeficiente, con el fin de responder a los objetivos planteados; estas pruebas permiten evaluar si la relación observada es compatible con la hipótesis nula de ausencia de asociación, pero su significación estadística no equivale a un efecto práctico determinado ni a un resultado producido por una intervención, dado el carácter transversal y no experimental del estudio.

Tabla 15

Correlaciones rho de Spearman entre entorno familiar y autoestima

Correlación con autoestima	ρ de Spearman	p bilateral	n
Entorno familiar (total)	0.958	< 0.001	30
Relaciones familiares	0.934	< 0.001	30
Desarrollo familiar	0.837	< 0.001	30
Estabilidad familiar	0.879	< 0.001	30

Nota. Contrastes bilaterales, α = 0,05; no implican causalidad.

Entorno familiar y autoestima

El contraste de los puntajes globales presentó una relación positiva muy alta entre entorno familiar y autoestima, con rho de Spearman de 0,958 y p inferior a 0,001, resultado por el cual se rechazó la hipótesis nula de ausencia de asociación monotónica en los treinta casos analizados; en esta muestra, quienes registraron mayores valores en el cuestionario familiar tendieron también a obtener mayores puntuaciones de autoestima, lo cual expresa una correspondencia estadística entre ambos instrumentos; sin embargo, el coeficiente no determina qué experiencias de crianza estuvieron vinculadas con cada respuesta ni permite afirmar que las condiciones familiares sean la causa de la valoración personal infantil, por lo que el alcance del resultado permanece circunscrito a los datos disponibles.

Relaciones familiares y autoestima

Para la dimensión relaciones familiares se obtuvo una correlación positiva muy alta con la autoestima, rho = 0,934 y p < 0,001, evidencia estadística que respaldó la primera hipótesis específica dentro de la cohorte estudiada; el puntaje familiar reunió respuestas sobre comunicación, apoyo emocional y tiempo compartido, todas ellas proporcionadas por los adultos responsables y no mediante una observación exhaustiva de lo sucedido en el hogar; por consiguiente, la magnitud del coeficiente debe interpretarse como relación entre los registros de dos instrumentos y no como identificación de una práctica concreta que explique las puntuaciones infantiles, además de considerar las posibles diferencias entre la percepción de los cuidadores y la experiencia de los niños.

Desarrollo familiar y autoestima

La asociación entre desarrollo familiar y autoestima alcanzó un rho de Spearman de 0,837, con p < 0,001, resultado positivo de magnitud alta que permitió rechazar la hipótesis nula correspondiente a esta dimensión; las preguntas del cuestionario incluyeron apoyo en actividades, oportunidades para desarrollar habilidades sociales y formación de valores dentro de la convivencia, de modo que el puntaje representa la frecuencia declarada de esas prácticas; aunque las puntuaciones se relacionaron con las de autoestima, el análisis no permite concluir que una actividad realizada por la familia haya provocado un cambio en la valoración personal de los niños, ni que el mismo coeficiente se reproduzca en otras instituciones con condiciones distintas.

Estabilidad familiar y autoestima

La estabilidad familiar presentó una relación positiva alta con la autoestima de los niños estudiados, con rho = 0,879 y p < 0,001, asociación estadísticamente significativa que respaldó la tercera hipótesis específica; los cinco reactivos de la dimensión abordaron seguridad, organización de rutinas y respuestas ante conflictos, aspectos parciales del contexto doméstico y no una evaluación integral de la situación de cada familia; de ahí que la correlación no identifique un mecanismo causal exclusivo ni permita descartar la participación de experiencias escolares u otras condiciones que no fueron medidas, por lo que su interpretación debe mantenerse dentro del alcance de los treinta registros disponibles.

Discusión de resultados

En relación con el objetivo general, las puntuaciones de entorno familiar y autoestima presentaron una asociación positiva muy alta en los treinta niños de cuatro años de la IEI N.º 301 de Tarapoto, con rho = 0,958 y p < 0,001, magnitud superior a la reportada por Castellanos Dávalo y Almeida Márquez (2024) al estudiar adolescentes de Guayaquil, donde el vínculo fue positivo pero de intensidad baja; la diferencia no puede interpretarse como contradicción entre estudios porque la edad, las características de las muestras y los procedimientos de medición fueron distintos; en Tarapoto se trabajó con registros de un solo periodo y sin manipulación de las variables, por lo que el hallazgo describe variación conjunta de los puntajes en esa cohorte y no permite atribuir un porcentaje del desarrollo de autoestima a las condiciones familiares ni trasladar el coeficiente a otras instituciones.

Respecto al primer objetivo específico, las relaciones familiares mostraron una correlación positiva muy alta con la autoestima, rho = 0,934 y p < 0,001, resultado que puede interpretarse a la luz del modelo sistémico de Olson (2000), donde la comunicación y los vínculos emocionales ocupan un lugar importante, y de Harter (2012), quien explica la construcción de la valoración personal en relación con las experiencias sociales; existe también cercanía temática con el estudio de García Saavedra (2023) en niños de cuatro años de Pucallpa, aunque las diferencias de instrumentos y pruebas impiden equiparar sus coeficientes; además, la información familiar procedió de respuestas de adultos que pueden estar influidas por sus propias percepciones, por lo que el resultado debe entenderse como asociación entre mediciones y no como prueba de que una conducta parental concreta originó las puntuaciones infantiles.

El segundo objetivo específico se relacionó con la dimensión desarrollo familiar, para la cual se obtuvo una asociación positiva alta con autoestima, rho = 0,837 y p < 0,001; las preguntas comprendían acompañamiento en actividades, oportunidades de convivencia y educación en valores, asuntos vinculados con experiencias participativas que el Programa curricular de Educación Inicial considera pertinentes para la edad (Ministerio de Educación, 2016b); en San Martín, Mendoza Isuiza (2024) también examinó el contexto familiar, aunque su investigación se centró en el aprendizaje y no en la autoestima, diferencia que impide utilizar sus resultados como comparación numérica directa; la correlación de Tarapoto permite formular nuevas preguntas sobre las prácticas de apoyo del hogar, pero no demuestra que introducir alguna de ellas produzca necesariamente una mejora de la autovaloración infantil.

En la dimensión estabilidad familiar, correspondiente al tercer objetivo específico, se encontró una correlación positiva alta con la autoestima, rho = 0,879 y p < 0,001, relación que puede discutirse a partir de las rutinas y la continuidad del cuidado sin equiparar estabilidad con ausencia de conflictos; Olson (2000) destaca la comunicación y la flexibilidad en los sistemas familiares, y el marco de cuidado cariñoso y sensible reconoce el valor de ambientes protectores y respuestas adultas receptivas (Organización Mundial de la Salud et al., 2018); Peralta Tenazoa (2024) abordó estos asuntos desde una revisión documental sobre clima familiar y autoestima infantil en la región, sin producir una estimación correlacional directamente comparable; en consecuencia, el resultado aporta información sobre la cohorte evaluada, pero no explica por sí solo todas las condiciones vinculadas con los puntajes de los niños.

La discusión de los resultados también exige considerar cómo se obtuvieron las mediciones, pues varios reactivos de autoestima aparecen como preguntas dirigidas al niño mientras la técnica se presenta como observación, y los registros disponibles no permiten reconstruir completamente quién proporcionó cada respuesta ni de qué manera se consignó; los coeficientes alfa totales recalculados, aproximadamente 0,94 para entorno familiar y 0,93 para autoestima, proceden de un piloto de diez casos y no acreditan por sí solos la validez de constructo, precaución coherente con Tavakol y Dennick (2011); asimismo, el valor R^2 = 0,9033 de la gráfica expresa ajuste lineal de los puntajes, no una proporción de autoestima causada por el ambiente familiar; estas restricciones justifican que investigaciones posteriores utilicen procedimientos documentados, instrumentos apropiados a la primera infancia y muestras independientes, sin atribuir causalidad al diseño actual.

Capítulo IV:
Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

En los treinta niños de cuatro años de la IEI N.º 301 de Tarapoto se encontró una correlación positiva muy alta y estadísticamente significativa entre entorno familiar y autoestima, rho = 0,958 y p < 0,001, resultado que respondió al objetivo general y describió la relación entre los puntajes de los instrumentos utilizados, sin demostrar que una variable fuera causa de la otra.

Las relaciones familiares presentaron una asociación positiva muy alta con autoestima, rho = 0,934 y p < 0,001, respaldando el primer objetivo específico dentro del grupo estudiado, aunque el coeficiente no permite identificar qué práctica de comunicación, apoyo emocional o tiempo compartido pudo vincularse con las manifestaciones registradas en cada niño.

Se obtuvo una correlación positiva alta entre desarrollo familiar y autoestima, rho = 0,837 y p < 0,001, de manera que los indicadores de acompañamiento, convivencia y valores incluidos en el cuestionario mostraron una asociación estadística con los puntajes infantiles, sin que el diseño permita afirmar efectos causales de dichas prácticas.

La estabilidad familiar se asoció de forma positiva y alta con autoestima, rho = 0,879 y p < 0,001, resultado referido a los treinta participantes de una institución y a los instrumentos empleados, cuya interpretación debe considerar tanto las limitaciones del procedimiento de registro como la imposibilidad de extender automáticamente el hallazgo a otros grupos.

Recomendaciones

A la dirección de la IEI N.º 301 se recomienda promover encuentros de diálogo con las familias acerca del trato respetuoso, la escucha de los niños, el apoyo emocional y la organización cotidiana del cuidado, procurando horarios accesibles y una participación voluntaria; las acciones deberían evitar clasificar a los hogares según los puntajes de la tesis y podrían complementarse con una evaluación posterior de su utilidad, ya que las correlaciones encontradas no demuestran la eficacia de un programa de acompañamiento.

A las docentes de educación inicial se sugiere ofrecer oportunidades de juego, intercambio y resolución compartida de dificultades en las que los niños puedan expresar preferencias, ensayar nuevas actividades y recibir reconocimiento por sus esfuerzos; estas propuestas deben guardar coherencia con el Programa curricular de Educación Inicial y pueden acompañarse de observaciones pedagógicas sistemáticas y comunicación con los responsables de crianza, evitando interpretar una reacción aislada como una característica permanente de autoestima.

Al equipo directivo y a quienes brindan asesoría metodológica se recomienda revisar la guía de autoestima utilizada, diferenciando las preguntas que requieren respuesta verbal del niño de los indicadores que pueden registrarse mediante observación directa; también es necesario precisar quién asignó las puntuaciones, bajo qué condiciones se aplicaron los ítems y qué respaldos de consentimiento y protección de información se encuentran disponibles, de modo que futuras aplicaciones tengan un procedimiento documentado y no se presenten como mediciones estandarizadas sin evidencia suficiente.

A los investigadores se propone ampliar la participación a distintas instituciones de San Martín, trabajar con muestras independientes y reunir más casos durante el estudio piloto para examinar con mayor rigor las propiedades de los instrumentos; asimismo, convendría documentar los procedimientos de aplicación y considerar mediciones en distintos momentos o diseños de intervención cuando se pretenda estudiar cambios y posibles mecanismos explicativos, manteniendo mientras tanto el resultado de esta tesis dentro de su alcance correlacional y evitando atribuirle efectos que no fueron contrastados.