



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE INTERVENCION PSICOPEDAGOGICA
EN ADOLESCENTES TEMPRANOS CON BAJA
AUTOESTIMA

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A:
EULALIA PATRICIA CALLADO ZUÑIGA

DIRECTORA:

MTRA. MILAGROS FIGUEROA CAMPOS



MEXICO, D. F.

2005

m346891

Aut. la Dirección General de Bibliotecas de la
UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el
contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Eulalia Patricia

Callado Zúñiga

FECHA: 11- agosto- 2005

FIRMA: Eulalia Patricia

DEDICATORIA :

- A ti Salvador por tu amor y apoyo incondicional en el logro de mis metas y por compartir tu vida conmigo.
- A mis hijos Pablo, Samuel y Sara por ser el motor de mi vida y el alimento de mi alma.
- A mis padres y hermanos que me brindan su amor, apoyo y solidaridad en todos los momentos importantes de mi vida.
- A todos y cada uno de mis sobrinos, especialmente a ti Alfredo por tu valiosa ayuda con la PC.
- A IMPALA por su cariño y amistad incondicional.

AGRADECIMIENTOS :

- A la Mtra. Milagros Figueroa Campos por su tiempo, guía y dedicación brindada a este trabajo, pero sobre todo por su amistad y calidez humana.

- A las asesoras:

- Lic. Guadalupe B. Santaella Hidalgo
- Lic. Patricia Paz de Buen Rodríguez
- Mtra. Ma. Cristina Heredia Ancona
- Lic. Piedad Dora Aladro Lubel

Por sus comentarios y sugerencias a este trabajo que permitió enriquecer el mismo.

- A la Lic. Alejandra Valencia por sus observaciones.

- A la División de Educación Continua de la Facultad de Psicología, que apuntalo en todo momento la realización de este anhelo.

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN.....	4
INTRODUCCIÓN.....	5
 CAPÍTULO 1. AUTOESTIMA	
1.1 Diferencia entre autoconcepto (self) y autoestima.....	13
1.2 La autoestima en las etapas de desarrollo.....	19
1.3 Factores que influyen en la autoestima.....	27
1.4 Importancia de la autoestima como orientadora de la conducta.....	31
 CAPÍTULO 2. ADOLESCENCIA TEMPRANA (13-14 AÑOS)	
2.1 Definición y característica de la adolescencia.....	42
2.2 Aproximaciones teóricas sobre la adolescencia.....	47
2.3 Etapas de la Adolescencia.....	57
2.4 Autoestima y Adolescencia.....	59
 CAPÍTULO 3. LA ESCUELA Y LA AUTOESTIMA	
3.1 Influencia del ámbito escolar en la autoestima.....	64
3.2 Importancia del maestro en la autoestima.....	70
3.3. El grupo de iguales y la autoestima.	77

**CAPÍTULO 4. PROPUESTA: PROGRAMA DE
INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN
ADOLESCENTES TEMPRANOS CON BAJA
AUTOESTIMA**

4.1 Justificación de la propuesta.....	84
4.2 Descripción del programa	90
CONCLUSIONES.....	117
PERSPECTIVAS DE LA PROPUESTA.....	122
REFERENCIAS.....	124
ANEXOS.....	132

RESUMEN

La presente tesina es una propuesta de intervención psicopedagógica en adolescentes tempranos con baja autoestima. El interés radica en considerar a la autoestima un importante recurso psicológico que apuntalará la identidad durante estos años de transición hacia la adultez. El objetivo general es fortalecer y potencializar la autoestima y para ello se planearon y diseñaron una serie de actividades individuales y grupales que abordan las diferentes dimensiones de la misma, organizadas en ocho módulos.

Con la finalidad de conocer la eficacia de la propuesta de programa se sugiere como instrumento de evaluación pretest-postest el Inventario de Autoestima de Coopersmith.

Dicha propuesta está dirigida a adolescentes tempranos, ya que durante esta etapa de la vida de constante movilidad psíquica y de logros cognitivos como la reflexión, abstracción y anticipación, es posible reajustar la valoración de sí mismo y promover un cambio hacia pensamientos y sentimientos que les permitan actuar satisfactoriamente consigo mismos, brindándoles la oportunidad de un crecimiento personal, académico y social.

INTRODUCCIÓN

Durante la adolescencia, etapa de transición en la vida, se realizan profundas transformaciones y ajustes de la personalidad. La autoestima como un proceso de evaluación de sí mismo y del entorno, juega un papel preponderante en esta etapa.

Coopersmith (1967 en Mruk, 1999) define a la autoestima como la evaluación que la persona hace y mantiene de manera más o menos estable sobre sí misma, que se expresa en términos de aprobación o desaprobación e indica hasta donde la persona se siente capaz, significativa y valiosa. Siendo una experiencia subjetiva que puede transmitirse verbalmente mediante informes o de manera abierta al observar la conducta.

El adolescente pone en tela de juicio todo aquello que hasta el momento ha interiorizado durante su infancia, evaluándose a sí mismo en términos de eficacia en su funcionamiento (éxitos-fracasos) y de merecimiento (aprobación o desaprobación), en los ámbitos familiar, social y escolar. Dicho proceso evaluativo de sí mismo, constituye la búsqueda de continuidad y autoafirmación; la autoestima resultante, como lo han señalado diversos autores, orientará la conducta de manera más o menos estable durante la edad adulta, de ahí su importancia.

El ambiente familiar es determinante en la formación y desarrollo de la autoestima del adolescente, sin embargo, el contexto escolar es relevante, ya que en éste continuará desarrollándose la autoestima, mediante las interacciones con el maestro y el grupo de iguales (compañeros), quienes aportarán información

significativa sobre su identidad. Es así como el grupo de iguales, influye en el desarrollo cognitivo (significados) y emocional, en la competencia (habilidades), en la comunicación, sociabilidad, aprendizaje de actitudes, valores e información.

Aunque no siempre valorada la figura del orientador, es fundamental en la adolescencia. La orientación psicopedagógica, proporciona ayuda, tanto para la adaptación del alumno a la escuela, como para que éste alcance la integración de su personalidad mediante el autoconocimiento de sus potencialidades en el presente y en su vida futura.

Estudios con adolescentes han relacionado una autoestima alta (éxitos), con el bienestar y con un buen ajuste psicosocial, como lo demuestra el estudio hecho por Rosenthal y Simmeonsson (1989 en Rice, 1989) donde señalan como las personas con baja autoestima muestran una identidad cambiante e inestable y continuamente vulnerables a la crítica o al rechazo, lo que verifica su inadecuación, incompetencia y falta de valía. De igual forma, una baja autoestima se ha relacionado con un mal funcionamiento de estrategias y habilidades; al respecto Field, Lang, Yando y Vendel (1989 en Rice, op cit.) concluyen en un estudio con adolescentes, que aquellos con una autoestima alta tienen mayor intimidad con sus madres y sus padres, se sienten unidos a ellos y se llevan bien, lo cual muestra el desarrollo de habilidades sociales.

También se ha encontrado que la baja autoestima se relaciona con la dificultad de lograr un buen ajuste psicosocial, con pensamientos negativos y con bajo rendimiento escolar, entre otros.

Ante la importancia de la autoestima en el ambiente educativo, numerosas investigaciones han puesto atención a la relación entre ésta con

algunas variables como son la pertenencia a grupos, condiciones de existencia distinta raza, etnia, así como nivel educativo y rendimiento escolar.

Ejemplo de esto es la investigación realizada por Hoge, Hanson y Smith (1990 en Medina, 1989) quienes realizaron una investigación longitudinal de dos años con estudiantes de 6° y 7° grado, de 11 y 13 años y encontraron que los estilos de los maestros y el clima socioemocional de la escuela son predictores del mejoramiento de la autoestima global y académica.

En otro estudio realizado por Hall (1989, en Medina op cit.) se encontró que una autopercepción baja se relaciona con un desempeño escolar insatisfactorio y malas relaciones sociales con maestros y compañeros.

Particularmente se ha comprobado que existe una afectación recíproca entre la autoestima y el rendimiento escolar, es decir, una mejora global en la autoestima, mejora el rendimiento escolar y viceversa. Sin embargo, todavía son pocos los programas de intervención en el ámbito escolar, que permitan potencializar la autoestima; y aunque el los orientadores cumplen con una importante función al respecto, aún no son suficientes las estrategias utilizadas.

Ahora bien, la Orientación Educativa representa un valioso apoyo para el adolescente ya que necesitará de información y guía para adaptarse de forma rápida al ámbito escolar y social, sobretodo aquellos con problemas en su autoestima que se verán reflejados en su rendimiento escolar. Sin embargo, debido a los cambios curriculares introducidos por la S. E. P. en el nivel secundaria, la Orientación Educativa se ha sustituido por la de Formación Cívica y Ética, la cual se centra básicamente en familiarizar e integrar a los alumnos al medio social y familiar soslayando las necesidades biopsicosociales tanto

individuales como del grupo que requieren de la intervención del orientador, psicólogo o pedagogo para subsanarse, ya que este proceso facilitará al joven la adaptación satisfactoria a su vida adulta (Hernández y Vite, 2000).

Por lo anterior y como estrategia que coadyuve al cumplimiento de los objetivos de la orientación al adolescente en el nivel secundaria se propone como alternativa para fortalecer y potencializar la autoestima del adolescente temprano (13-14 años) la intervención psicopedagógica mediante un programa con orientación cognitivo-conductual, el cuál se llevaría a cabo por orientadores escolares.

La idea de proponer un programa con orientación cognitivo - conductual, obedece a que sus postulados son congruentes con la concepción de la autoestima como una estructura cognitiva que organiza y da significado a las experiencias vividas, donde el papel del aprendizaje es determinante en la generación de patrones de comportamiento relativamente estables, orientadores de la conducta. Por tanto, dicho enfoque, permite la creación de situaciones sociales orientadas a la reconstrucción cognitiva en este caso del sí mismo del adolescente, que a su vez posibiliten el cambio de actitudes y por ende de conductas que le permitan adaptarse constructivamente a situaciones de tipo personal y social (Bednar, Wells y Peterson, 1989; Burns, 1980; Ellis y Harper, 1977 y Frey y Carlock, 1989 en Mruk, op cit.).

El objetivo general del programa es el fortalecimiento de la autoestima de los adolescentes con baja autoestima mediante la reflexión, descubrimiento de sus capacidades y limitaciones reales, así como hacerlos conscientes de sus pensamientos y sentimientos acerca de sí mismos.

Como objetivos específicos el programa pretende mejorar la integración de los alumnos a la escuela, favorecer relaciones interpersonales más satisfactorias y modificar positivamente su rendimiento académico.

Este programa se aplicará a un grupo de 15 adolescentes tempranos (13-14 años) que cursen el 2º de secundaria, seleccionados por su bajo rendimiento escolar (boleta de calificaciones), posteriormente se aplicará el Inventario de Autoestima de Coopersmith como pretest. Concluido lo anterior se elegirán a los alumnos que presenten niveles bajos de rendimiento escolar y autoestima.

Posteriormente se aplicará el programa, el cuál consta de ocho módulos en los cuales se tienen contempladas actividades individuales y grupales cuya temática correspondería a diferentes dimensiones a reflexionar como son: la importancia de la autoestima, la identidad, las capacidades, los logros, la familia y los amigos.

Una vez concluido el programa se determinará su efectividad mediante el análisis comparativo de: los niveles de autoestima tanto global como académica que se recabaron de la aplicación del pretest-postest, de igual forma se hará con la información obtenida y por ultimo el rendimiento escolar (calificaciones) de los alumnos hasta este momento.

Los resultados obtenidos permitirán evaluar la eficacia y utilidad del programa en función del logro de los objetivos tanto generales como específicos. Cabe mencionar que en no pocas ocasiones los números no reflejan fielmente el cambio alcanzado, aún siendo satisfactorios. La observación directa de los sujetos, en este caso, de los adolescentes es el indicador mas contundente de que nuevos aprendizajes han tenido lugar.

La propuesta pretende abrir un espacio psicoeducativo, en donde el adolescente con baja autoestima puede dotarse de herramientas cognitivo-afectivas que le sean útiles para mejorar su autoestima así como para manejarse de manera reflexiva, independiente y con responsabilidad consigo mismo y con los demás. Así mismo durante la adolescencia se genera un considerable monto de inestabilidad por lo que contar con una buena dosis de autoestima es esencial para evitar conductas desadaptativas. Con base en lo anterior es que la propuesta de manera implícita estaría previniendo dichas conductas.

El interés por la población adolescente obedece a que en nuestro País, representan un importante 16% de la población total, cifra que evidencia por sí misma, las posibles necesidades en los rubros de salud, educación, trabajo y atención psicológica, como lo demuestran reportes psiquiátricos, que reportan un aumento de pacientes entre los 12 y 19 años, que presentan conductas y sentimientos relacionados con una baja autoestima como: autodesprecio, poca confianza en sí mismo, ideación y/o intentos suicidas, y abuso de alcohol y drogas (Villa, 1997).

El presente trabajo consta de cuatro capítulos.

En el capítulo 1 se pretende puntualizar que la autoestima a lo largo y durante cada una de las etapas de desarrollo psicológico, es generadora de sentimientos y comportamientos conscientes y/o inconscientes, además de ser un valioso recurso intrapersonal del cual se puede hacer uso en situaciones difíciles y de crisis en la vida y cuya cristalización no es definitiva, entendiéndola como un

proceso evolutivo continuo que si bien adquiere cierta estabilidad puede verse influido y/o alterado por nuevas experiencias (Mruk, op cit.; Rodríguez, Pellicer y Domínguez, 1988 en Gómez, 2002).

En el capítulo 2 se mencionan de manera sucinta las concepciones teóricas más reconocidas referentes a la adolescencia con el propósito de definirla y caracterizarla como una etapa normal de transición en el desarrollo evolutivo de la persona que, sin embargo, es decisiva, ya que en ella se gesta de alguna forma y de manera más o menos estable, la personalidad adulta. Además de hacer incapie en que la adolescencia representa un momento coyuntural, para la intervención psicológica, sobre todo en aquellos adolescentes que han estructurado su autoestima de manera deficiente, pobre y/o limitada, que no corresponde a una realidad observable y que tal vez, como producto de la intervención psicológica pueda modificar o corregir aquellos aspectos de su personalidad con los cuales no se sienta satisfecho.

En el capítulo 3 se analiza la relevancia del contexto escolar como una prolongación del ambiente familiar, en donde el niño continuará desarrollando su autoestima a través de las interacciones, tanto con el maestro, como con su grupo de iguales (compañeros), quiénes le proporcionarán información relevante sobre sí mismo.

Por último en el capítulo 4 se desarrolla la propuesta del Programa de intervención Psicopedagógica en Adolescentes Tempranos con Baja autoestima,

en donde se describe la población, los objetivos generales y específicos, los módulos con su objetivos particulares y las actividades a desarrollar en cada uno de ellos así como el procedimiento de evaluación del mismo.

CAPITULO 1

AUTOESTIMA

1.1 Diferencia entre autoconcepto (self) y autoestima.

El presente capítulo se inicia con una breve reseña de los antecedentes del Self (sí mismo) o autoconcepto mencionando a los autores más sobresalientes como Freud, Jung, Adler, James, Sarbin, Epstein entre otros. Se hace la diferenciación teórica entre autoconcepto y autoestima, mencionando a los autores más representativos en el estudio de la misma como James, White, Rosenberg, Coopersmith y de autores recientes como Branden, Mruk, Harter. Se analiza su formación desde diferentes enfoques teóricos, los factores internos y externos que influyen en ella y finalmente su importancia como orientadora de la conducta.

En la literatura psicológica relacionada con el autoconcepto no se encuentra una definición única, ésta depende de los enfoques teóricos que se establecen, asignándole distintos nombres como: autopercepción, autoimagen, autorespeto, autoconocimiento, o bien autoestima.

Como resultado del rechazo que algunos psicólogos hicieron de nociones metafísicas como el alma, deseo, espíritu surge el Self (sí mismo) como el principal objeto de experiencia de cada individuo, que se impone debido a su continuidad y ubicación en casi todos los aspectos del comportamiento (Burns, 1979, en Oñate, 1989).

Self (sí mismo) y autoconcepto se han utilizado de manera indistinta en la literatura para referirse al conjunto de autoconocimientos del individuo, cuya función es importante en la integración de la personalidad, la motivación del comportamiento y el desarrollo de la salud mental.

En la revisión histórica del Self, se observa que Freud no utilizó el término Self como constructo, sin embargo, en sus trabajos sobre narcisismo (1914) introdujo un criterio diferente al del Yo estructural del sistema psíquico; un Yo que abarca el todo del individuo, definiéndolo como un Self básico total; tiempo después esboza a la autoestima afirmando que esta depende de la aprobación del Super Yo: "El amor en sí, como ansia y privación, rebaja la autoestima, mientras que ser amado, hallar el objeto de amor, poseer al objeto amado vuelve a elevarla" (Hartman, 1950 en Ba-ron, 1985 pág. 29).

Por su parte, Jung y Adler consideran al Self, como la totalidad de la personalidad. Para Jung, es el arquetipo central ya que es necesario recurrir al valor del sentir para comprenderlo, ya que es mediante las experiencias afectivas que se forma la imagen del sí mismo. Adler lo concibe como el estilo de vida del individuo, que explica su unicidad, como el que dirige las partes y constituye el principio de la personalidad (Oñate, op cit.)

W. James, psicofisiólogo del siglo XIX, identificaba al Self como el agente de la conciencia y el eje fundamental para el contenido de la misma. Es la suma total de todo aquello que el hombre puede llamar suyo, su cuerpo, su familia, sus amigos; el cuál estaría constituido por un *Self social* o las opiniones que otros tienen de él; un *Self material* o cuerpo y un *Self espiritual* con habilidades y rasgos dirigidos por el propio ego o Yo (Oñate, op cit.).

Según James, todos los aspectos del sí postulados son capaces de evocar situaciones de autoestima alta o bienestar así como de baja autoestima o

insatisfacción. Como resultado de tales postulados, los psicólogos de la personalidad centraron sus investigaciones en las discrepancias entre el *Self ideal*, definido como el resultado de las expectativas de los padres u otros significativos y *Self real*, la percepción o sentimiento de lo que realmente soy, introduciendo de manera incipiente un componente evaluativo para el autoconcepto.

El enfoque interaccionista simbólico insistía en señalar que el concepto que una persona tiene de su *Self* surge de la interacción con otros y refleja las características y evaluaciones que otros dan a la persona (Oñate, op cit.).

Más recientemente, los teóricos cognoscitivistas (Neisser 1976; Kelly 1955; Sarbin 1968; y Epstein 1973, en Oñate op cit.) por mencionar a los más representativos, consideran al *Self* como una estructura cognoscitiva o conjunto de estructuras que organizan, modifican e integran funciones de la persona, donde se ve al autoconcepto como modelo de y para la acción.

Hasta este punto, es posible observar como los diferentes enfoques hacen alusión en sus definiciones de autoconcepto a descripciones abstractas que no implican necesariamente juicios evaluativos. Dicha evaluación del sí mismo, es lo que se conoce como autoestima (Musitu, Roman y Gracia, 1988, en Cava, 2000).

La autoestima entonces es el resultado final del proceso de autoevaluación e incluye necesariamente la estimación de cualidades subjetivables que la persona realiza retomando de su experiencia valores de importancia para ella.

La autoestima sería, por así decirlo, el componente afectivo del autoconcepto (García Torres, 1983, en Broc, 2000)

En la actualidad, hablar de autoestima se ha convertido en un tema de interés general; de alguna manera se tiene una idea más o menos clara del significado del término, pero definir la autoestima de manera precisa, así como describir su estructura y las relaciones que guardan sus componentes, no es tarea fácil pero cada definición aporta algún aspecto relevante de la autoestima, como fenómeno vital.

A continuación de manera breve se mencionarán a los autores más representativos del estudio de la autoestima.

William James, pionero del concepto y estudioso de la autoestima, la define como un sentimiento que depende enteramente de lo que apostamos a ser y hacer por nosotros mismos, estaría en relación con nuestros éxitos/preensiones (aspiraciones) y es vista como fenómeno dinámico, por tanto, la autoestima es algo afectivo (sentimiento) y conductual (valores-acción) abierto al cambio (Mruk, 1999).

Más adelante Robert White (1963 en Mruk op cit.),neonalista, concibe a la autoestima como el resultado de un marco evolutivo en donde la eficacia (éxito), desde la infancia es relevante, lo importante es la efectividad de la acción (conducta). Así es como efectividad y conducta configuran a la autoestima.

Rosenberg (1973) define a la autoestima como la evaluación que efectúa y mantiene un individuo en referencia al sí mismo expresada en términos de aprobación o desaprobación, introduce la noción de actitudes y por ende de dimensiones cognitivas y afectivas. La autoestima implica desarrollar patrones que

se toman como punto de comparación e introduce el rol de los valores y por tanto del contexto cultural.

Coopersmith (en Mruk op cit.) es el autor más representativo y al que numerosos estudios hacen referencia o bien, toman como base sus postulados en sus investigaciones. Este autor retoma y adecua el concepto de observación controlada, expresa la autoestima en términos de una actitud de aprobación o desaprobación la cuál expresaría la medida en que el individuo se cree capaz, significativo, valioso y/o merecedor; señala que la autoestima es una experiencia subjetiva que se puede transmitir a otros mediante informes verbales o de manera abierta observando su conducta.

La Psicología humanista también se ha interesado en la autoestima siendo Nathaniel Branden (1995) quien la define relacionando dos conceptos ya planteados por sus antecesores: el sentido de eficacia y el de merecimiento. Su definición es que la autoestima es el sentimiento de autoconfianza y autorespeto, de tal manera que la autoestima resultante sería el convencimiento de que uno es competente para vivir y merece vivir; señala que la autoconfianza y el autorespeto son un pilar doble de la autoestima saludable y que sin alguno de ellos la autoestima se deteriora.

En lo que se refiere a la estructura de la autoestima, algunos autores plantean que se trata de un estructura única y global que se entendería como la asignación de diferentes valores al Yo en variadas situaciones o como una estructura multidimensional; donde en esta última, la evaluación se llevaría a cabo sobre la

competencia de uno mismo en áreas o dominios específicos. Sin embargo, aunque diferentes, ambas posturas pueden complementarse en el sentido de que se puede examinar la relación entre la autoestima global y su relación con las competencias percibidas en dimensiones específicas (Harter, 1986, 1987 y 1989 en Broc, op cit.).

En síntesis resulta teóricamente claro hacer la diferenciación entre autoconcepto entendiendo a éste como una serie de autodescripciones y a la autoestima como el proceso evaluativo y/o estimativo del mismo, sin embargo, en la práctica no es tarea fácil ya que ambos se encuentran íntimamente relacionados haciendo uso de uno y otro concepto dependiendo del enfoque y objetivo que se pretenda; así, es frecuente, que se prefiera el término de autoconcepto en cuanto a estructura y contenido se refiere y el de autoestima cuando a salud y bienestar psicosocial se trata.

A continuación se esquematizan las diferencias conceptuales arriba mencionadas:

AUTOCONCEPTO	AUTOESTIMA
Estructura o conjunto de estructuras cognoscitivas organizadas que contienen las autodescripciones abstractas que la persona conoce de sí misma en las dimensiones: físicas, intelectuales, emocional, familiar y social.	Proceso autoevaluativo o estimativo que la persona realiza con base a los conceptos que tiene de sí misma y que necesariamente involucran sentimientos de aprobación o desaprobación y/o de satisfacción e insatisfacción.

Por lo anterior y con base al objetivo y ámbito de la propuesta que tiene que ver con la salud y el bienestar biopsicosocial de los adolescentes, es que resulta valioso incursionar en la autoestima identificando los componentes básicos, así como entender su dinámica, pero sobre todo es de interés primordial su significación en el desarrollo de una personalidad sana y sus manifestaciones en el transcurso de la vida orientando el ser y el hacer.

Se hace necesario entonces incursionar de manera breve en su formación desde edades muy tempranas.

1.2 La autoestima en las etapas de desarrollo

Podría decirse que la autoestima se va constituyendo gradualmente al igual que el concepto de sí mismo y configurando a la postre un sentido de identidad en la persona.

En el momento del nacimiento el niño se encuentra indiferenciado, no distingue su propio cuerpo; más bien, se vivencia como una prolongación del cuerpo de su madre, su cuerpo tampoco tiene límites en relación al medio externo. La relación simbiótica que guarda con su madre es total (Wallon y Spitz, en Ballesteros, 1982).

Así, parece que las primeras distinciones que aparecen del sí mismo, están en relación al cuerpo o bien a la imagen corporal que el niño ira, a lo largo de los dos primeros años, diferenciando (Ballesteros, 1982, en L'Ecuyer, 1985). Las experiencias gratificantes con la madre y un cierto monto de frustración, son

fundamentales para la diferenciación pausada del Self con el objeto (Kerenger, 1979).

La seguridad física y emocional que el niño recibe de la (s) personas de su entorno, así como su aceptación, sean éstos sus padres o no, son esenciales para el desarrollo de la conciencia de sí mismo; surgen entonces una seguridad básica vital que servirá para la diferenciación del sí mismo (Branden, 1994 en Sánchez, 2001; Erickson, 1976 en Oñate, 1989).

Mruk (op cit.) añade que la aceptación del niño por parte de las personas que configuran su entorno es determinante para el surgimiento de un sentimiento de "merecimiento" que antecede por mucho al de competencia. El incipiente sentimiento de merecimiento es indispensable en esos momentos, no sólo para su autoestima sino para su sobrevivencia.

Ambos sentimientos: merecimiento (ser amado, valorado) y competencia (habilidades, capacidades, etc.) son elementos que más tarde configurarán la autoestima (L'Ecuyer, 1985).

Durante el primer año de vida del niño, motricidad y psiquismo son indisolubles, se espera que haya integrado todos sus músculos y los patrones de conducta intelectual y afectivos asociados con ellos.

A los doce meses es capaz de reconocer su imagen en el espejo, desplazarse de un lugar a otro y diferenciarse de los objetos. Se dice que el niño ha logrado configurar su imagen corporal que servirá de base a la posterior representación mental que el niño hace de sí mismo (Monedero, 1982).

Allport (1943 citado por Oñate, 1989) distingue dos momentos de formación del sí mismo. Identifica al primero con un sentido del sí mismo corporal de continua identidad y de estimación del sí mismo; y el segundo profundiza en las conquistas logradas, apareciendo nuevos aspectos del sí mismo. Puntualiza en la formación de un autoconcepto concreto, adecuado o no, integrador de los diferentes aspectos y realidades infantiles y sobre todo teñido positiva o negativamente según las vivencias experimentadas.

El papel de las personas significativas es fundamental, ya sean los padres o bien la persona que cuida al niño en los primeros años de vida; es en extremo significativa la tonalidad afectiva, entendida como la calidad emocional de los cuidados y atención que se brinda al niño en sus necesidades básicas; el esquema corporal es interiorizado tal como el cuerpo se ha vivenciado a través de los otros (Wallon, Zazzo, Spitz, citados en Ballesteros, op cit.) .

El enfoque psicoanalista aún sin interesarse directamente sobre el desarrollo de la autoestima reconoce que durante el desarrollo el cuerpo va adquiriendo diferentes significados afectivos y las experiencias se van integrando dando origen a una determinada personalidad.

El aparato psíquico (ego, id y superyo) contendría el concepto de sí mismo del cual emergen las primeras imágenes a partir de una distinción gradual del objeto de gratificación, reforzándose por experiencias agradables o desagradables hasta una percepción más amplia del propio cuerpo y de la imagen corporal.

Jacobson (1964 en L'Ecuyer, op cit.) menciona que las experiencias de valorización, vía reacciones del prójimo debido al dominio del cuerpo, la percepción de sus capacidades, refuerzan la experiencia interna del "yo soy yo".

Si bien el enfoque cognoscitivista representado por Piaget, no ha abordado directamente el tema de la autoestima, ha teorizado un modelo cognoscitivo que se ha tomado como base en diversos estudios referentes a ella. Por ejemplo, Piaget coincide con la generalidad de los autores en señalar al cuerpo y su diferenciación con el entorno, como punto de partida. Plantea que el concepto de sí mismo comienza en estadios muy tempranos en donde las estructuras innatas (reflejos) organizan el psiquismo en una especie de inteligencia sensoriomotriz que, a través de la repetición, entra en contacto con el medio y con los objetos.

Para Piaget (1972) existen dos fuerzas organizadoras y equilibradoras de la vida mental: la acomodación y la asimilación, que permitirán con el tiempo establecer parecidos y diferencias hasta llegar a la permanencia del objeto o representación mental.

Al tiempo y de manera simultánea que la imagen corporal se forma, se desarrollan otros tipos de imágenes de sí mismos que se reflejarán más tarde en la sensación de ser amado, de tener valor y estimación de sí mismo.

En una segunda etapa (3 a 7 años) numerosos psicólogos y desde diversos enfoques admiten que posterior a la diferenciación del sí mismo, vendría una

etapa de consolidación o de confirmación de este sí mismo y de las valoraciones interiorizadas, ya sean positivas o negativas, desarrollándose progresivamente un sentimiento de identidad, favorecido por la aparición del lenguaje (yo, mi, mío), el juego (alternancia de papeles), el comportamiento imitativo, entre otros (Allport, 1961; Wallon, 1963; y Ames, 1952 en L'Ecuyer, op cit.).

El entorno psicosocial juega un papel decisivo como catalizador de los nuevos comportamientos, ya que influirá en la sensación de valía y competencia de los mismos, y al fortalecimiento o no de un concepto de sí mismo más claro que favorezca en el niño la conciencia de sus capacidades y de su valía y la de los demás.

El lenguaje además de representar una conquista psicofisiológica durante los primeros años de vida, adquiere durante la etapa señalada, otra significación, en el sentido de permitir de alguna manera el conocimiento de la forma en que el niño ha ido interiorizando su experiencia de vida.

Durante la etapa comprendida entre los 5 y los 12 años, se han acumulado diversas experiencias tanto físicas como cognoscitivas, afectivas y sociales. El niño es capaz de reconocer un conjunto de percepciones en relación a su cuerpo, posesiones, identificaciones, roles y valores, todas ellas formando parte de sí mismo.

El niño pasa del entorno familiar al de la escuela en la cuál seguirá expandiendo su yo. La vida escolar en general y el contacto más cercano de profesores e iguales (compañeros), le aportarán nuevos retos que le obligarán a

adoptar nuevos estilos de comunicación así como experiencias de éxito y/o fracasos tanto de tipo intelectual como de relación interpersonal; de igual forma integrará actitudes, gestos y nuevos valores.

L'Ecuyer (1975,1985) afirma que este período es muy intenso, durante éste se acumulan y jerarquizan gradualmente una variedad de imágenes de sí mismo que apuntalan el sentido de identidad y repercuten en su autoestima. Señala cómo el niño va autoevaluarse, primero por la cantidad de juguetes, después por sus posesiones familiares o bien el número de amigos y finalmente por sus logros y fracasos.

La maduración, la proximidad de mayores responsabilidades entre otros muchos factores o elementos, obligarán en la siguiente etapa 10 a los 18 años a reformular más consciente lo que se tiene identificado como sí mismo o identidad. Acontece por así decirlo, en esta etapa, un regreso al punto de partida: el cuerpo.

Las rápidas y profundas transformaciones vivenciadas en este período obligarán a medida que se van sucediendo, a necesarios ajustes de su imagen corporal, que deberá de aceptar e integrarlas para validar su propio sexo y el opuesto. De igual forma se precisan capacidades y aptitudes que contribuyan a desarrollar un sentido de competencia para su vida en general.

La búsqueda de autoafirmación vía identificación (a manera temporal), será de cierto modo semejante a aquellas de los primeros años, sólo que ahora se dejarán un poco de lado a los padres para integrar a los nuevos compañeros y adultos del ambiente escolar y social.

Investigaciones al respecto (Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1965; Long, y S  ller y Handerson, 1968 en L'Ecuyer, op cit.) han evidenciado que fuertes sentimientos de ambivalencia son característicos, en donde las fluctuaciones son contrastantes en lo que se refiere a las percepciones de sí mismo y su autovaloración y que se evidencian en variaciones en su imagen corporal, gustos e intereses, aspiraciones, cualidades y defectos, capacidades, aptitudes, estatus, entre otros elementos.

En términos generales, este reajuste que realiza el adolescente le permitirá ir progresivamente integrando un sí mismo más estable, coherente y al mismo tiempo; al mismo tiempo, albergará sentimientos de satisfacción, con todo esto no es un proceso acabado e inmutable como numerosos estudios lo comprueban (Bishop, 1969; Bromley, 1969; y Henry, 1968 en L'Ecuyer, op cit.).

Debido a que, por un lado existen numerosas investigaciones sobre el sí mismo y su autovaloración que se circunscriben a los veinte primeros años de vida y por otro, al escaso número de investigaciones del sí mismo en la edad adulta (20-60 años) es que se tiene la idea de que ésta última está libre de crisis y fluctuaciones profundas, sin embargo, existen estudios que han dado f   de la existencia de importantes modificaciones en la estructura de la personalidad durante la vida adulta (Bishop, 1969 en L'Ecuyer, op cit.).

El concepto de sí mismo puede, incluso, ser objeto de reformulaciones periódicas en función al oficio o trabajo elegido, sentimientos de inadecuación, grados de éxitos y fracasos en el trabajo, adaptación al matrimonio, capacidades

físicas, estatus económico, entre muchas otras variables en donde el grado de estimación o autoestima juega un papel relevante.

En síntesis, el ser humano se encuentra en constante evolución durante toda su vida. Prueba de ello es el número importante de libros, resultado de investigaciones serias que, desde diferentes marcos conceptuales y para distintos fines, se publican en relación al mejoramiento y desarrollo humano, así como los de modificación del desarrollo y potencialización de la autoestima, con fines de buscar un bienestar personal y de la sociedad.

Hasta ahora se ha intentado dar un bosquejo general del desarrollo de la autoestima desde un punto de vista de su construcción intrapsíquica, mencionando someramente a aquellas variables o factores de tipo externo que indudablemente influyen en el desarrollo de la autoestima.

Al respecto (White, 1972 citado por Mezerille, 1993) hace hincapié en que la autoestima proviene de dos fuentes: una interna, nuestro propio sentido de competencia, y otra externa, la estima que se recoge de uno mismo en relación a los juicios de los demás. Ambas fuentes pueden confluir e interactuar.

A continuación se hará un análisis de algunos factores externos, que se han identificado como los más asociados o influyentes en la autoestima.

1.3. Factores externos que influyen en la autoestima

Entre los factores externos que tienen influencia en la autoestima y que han sido objeto de vastas investigaciones se identifica el entorno familiar o bien el contexto inmediato social como lo definen otros tantos autores.

El análisis de los estilos parentales ha permitido identificar aquellas actitudes que influyen en la autoestima y que además refuerzan otras tales como:

- La aceptación incondicional, definida como la capacidad de ver las virtudes y debilidades de un hijo, sin llegar a la indulgencia.
- Expectativas y límites claros (pero no inalcanzables) democráticos.
- Actuar con coherencia la mayor parte del tiempo.
- Respeto de acuerdo.
- Modelado, entendida como la imitación de la ruta de autoestima de los padres.

El ser tratado preferentemente con dichas actitudes por parte de los padres o personas que se encuentran a cargo de los niños, fortalece la autoestima, dando origen a un sentimiento de merecimiento (ser amado, valioso, aceptado) que es la base de otros tantos que durante la vida experimentará el individuo y que influirán en su autoestima.

Opuestamente una ausencia o disminución en ésta favorece una autoestima pobre o baja (Coopersmith, 1967; Newman y Newman, 1987 y Winnicot, 1953 en Mruk, 1998).

Sin embargo y de acuerdo a Mruk, estos factores deben ser considerados como procesos que predisponen o bien que interactúan, y no como fuerzas causales o deterministas, ya que la ausencia o reducción de alguna abre la posibilidad de cambio o de modificación en la autoestima de las personas.

Otro factor señalado son los valores que aunque controversiales y difíciles de definir, observar y medir, su observancia es imprescindible.

La mayoría de las personas parecen ser capaces de distinguir lo que es valioso de lo que no lo es y ciertos valores parecen ser reconocidos en diferentes culturas como proautoestima, como el coraje, la autodisciplina, el honor, el altruismo, el éxito, etc. (Mruk, op cit.).

No obstante lo anterior, coexiste la hipótesis de la subcultura, en la cual los valores, entendidos como a lo que se aspira, estarían influenciado al grupo social cercano (familia, grupo social) ya que éstos se han formado antes y pueden tener un poderoso efecto en el modo en que uno se percibe o se considera (Coopersmith, Mack, Roserberg. y Shneiderman citados por Mruk, op cit.).

Lo verdaderamente importante y en lo que actualmente, la mayoría de las investigaciones han puesto atención es en los autovalores que corresponde a lo que la persona ha tomado de los valores generales (sociedad) y los de grupo (familia). Así, la persona integra una escala personal de valores, la cual serviría de base para que ésta se autoevaluara como una persona merecedora o no.

Existe una comprobada relación entre el género y la autoestima, Epstein, (1979, en Mruk op cit.), descubrió que las mujeres de sus estudios manifestaban mayor número de experiencias de vida basadas sobre la aceptación y el rechazo, mientras que los hombres mostraban más experiencias sobre la base de éxitos y/o fracasos; resultados que se han ido corroborando a lo largo de numerosos trabajos.

Estas diferencias tal vez se deba en gran parte a la cultura sexista que prevalece en el mundo, que favorece estas conductas como deseables para cada uno de los géneros, no es la intención de ahondar sobre el particular, basta con señalar que el sexismo daña mucho a hombres que no pueden "pretender" sentimientos de éxitos o competencias.

La autoestima y el factor éxito, se encuentran fuertemente implicados aunque como lo mencionan diversos autores, no todas las modalidades de éxito son significativas.

Coopersmith (1967 en Mruk op cit) identificó cuatro formas o modalidades de éxito que impactan de manera positiva a la autoestima a saber: el éxito en el poder (influir y controlar a otros), el significado (aceptación, atención y afecto), virtud (adeherencia en normas morales) y la competencia (ejecución satisfactoria a demandas de logros).

Merece la pena aclarar que el término de poder que emplea Coopersmith y Epstein es la capacidad para manejar el propio entorno y los retos de la vida exitosamente.

De manera clara, Branden (1995) define al éxito como la confianza en nuestra capacidad para conseguir nuestros objetivos, en la medida de que el éxito dependa de nuestros esfuerzos. No es la convicción de no cometer errores, sino la convicción de ser capaces de pensar, juzgar, conocer y corregir los errores, hasta conseguir lo que deseamos.

El ámbito escolar, es de especial influencia para el desarrollo de la autoestima. La imagen de sí mismo que el niño se forma en principio en el entorno familiar se irá modificando por la interacción con el profesor (expectativas), el clima afectivo de la relación entre iguales (compañeros) así como las experiencias de éxitos y fracasos académicos (Machargo, 1999 en Cava y Musitu, 2000).

Por ahora, baste lo que se ha señalado sobre la influencia del ambiente escolar y la autoestima, ya que más adelante, debido al interés especial sobre este aspecto en la presente propuesta, se abordará con profundidad en el capítulo tres.

Los factores o variables que se han mencionado no son los únicos que tienen influencia sobre la autoestima se han elegido, por un lado, por ser los que más frecuentemente se relacionan o son detectados como significativos en los estudios sobre la misma; y por otro, por considerarlos importantes para la comprensión del tema de esta propuesta.

Los factores señalados (familia, entorno social, éxitos académicos y otros) contribuyen a generar un monto de autoestima; éstos pueden actuar

individualmente o en combinación, de tal forma, que uno o varios pueden aportar en el transcurso de la vida el monto deseado o esperado para la autoestima, siendo algunos de ellos de donde se nutra, sin que por ello la persona se muestre ansiosa o se observe un deterioro o empobrecimiento de su autoestima. El problema existe cuando la persona no percibe ingresos en su valía por parte de alguno o algunos de ellos que identifica prioritarios en su vida.

A manera de síntesis se puede decir, que los logros que son significativos para la persona son aquellos que interiormente le dejan una sensación de confianza frente a los desafíos de la vida lo que le permite percibirse valorado y valorarse como merecedor de lo que obtenga, independientemente de la fuente que provenga (Branden, 1995).

El mismo Branden enfatiza a la autoestima como una necesidad humana profunda y poderosa, esencial para una sana adaptación, para un funcionamiento óptimo y que sin ella se verá frustrado de alguna manera el desarrollo personal ya que seamos conscientes o no, la autoestima orienta nuestra conducta positiva o negativamente.

1.4 La importancia de la autoestima como orientadora de la conducta

¿ Por qué es importante la autoestima?. En diversos estudios psicológicos o bien directamente en la práctica clínica, se ha observado cómo las personas refieren sentimientos de inadecuación e insatisfacción acompañados de otros como vergüenza, inferioridad o culpa, que los terapeutas han interpretado como

falta de aceptación de sí mismos o confianza en sí mismos, aunque se trate de personas que en un buen número de casos gozan de prestigio, logros y una vida sin problemas, ¿a qué se deben tales sentimientos? ¿qué motiva su aparición?

La mayoría de los psicólogos o especialistas de la conducta los han adjudicado a la autoestima (Branden, 1995; Mruk, 1985 en Oñate, 2000).

Branden (op. cit.) otorga a la autoestima el estatus de fuerza motivadora, que inspira un tipo de comportamiento, habiendo una retroalimentación permanente entre las acciones y la autoestima: "... el nivel de autoestima influye nuestra forma de actuar y nuestra forma de actuar influye en nuestro nivel de autoestima" (pág. 22).

De acuerdo a este autor, el nivel de la autoestima tiene profundas consecuencias en la forma de actuar, ya sea en el ámbito familiar, escolar, o de trabajo o bien en la forma como son percibidas y tratadas las demás personas; y en otras tantas circunstancias y contextos en los cuales las personas interactúan.

La visión de autoestima y conducta que con mayor frecuencia se toma para explicar la relación existente es denominada "profecía auto-cumplida", varias posturas teóricas en sus investigaciones la retoman y adecuan, a continuación se explicara en que consiste.

Rosenthal y Jacobson (1968,1980 en Ovejero, 1988) postulaban que las expectativas que una persona tiene de la conducta de otra pueden convertirse en una profecía que se cumple automáticamente, lo que pudieron constatar experimentalmente. Rosenthal centro sus investigaciones en las expectativas de

los profesores hacia el rendimiento escolar de sus alumnos, encontrando que éstos moldeaban de manera sutil el concepto de rendimiento que los niños tenían de sí mismos, mediante las expresiones visuales, gestuales, verbales o de postura o bien de contacto físico (palmadas) que se iban reforzando mediante el aprendizaje, afectando su autoconcepto, motivaciones y aptitudes además de afectar considerablemente su autoestima.

En un contexto de teoría del aprendizaje, obviamente el punto nodal de la relación, se justificaría en la dinámica del refuerzo, entendido como aquel sentimiento de valía o no (merecimiento) que se repite o refuerza en el transcurso de la vida y que posteriormente se instalará a manera de aprendizaje (Coopersmith, 1967 en Mruk, 1998).

La orientación humanista observa una conexión de autocumplimiento entre la autoestima y la conducta. El individuo se esforzaría en ajustar sus percepciones para que coincidan con la autoestima preestablecida. Para este enfoque las personas con autoestima alta tienden a buscar el éxito, mientras que las personas con autoestima baja se inclinan, incluso de antemano, al fracaso en los momentos de enfrentar los retos de la vida (Frey y Carlock, 1989, en Mruk, op cit.)

La postura cognoscitiva entiende que la profecía autocumplida está creada por los mecanismos de procesamiento de información, como el feedback, la circularidad y la autorregulación. Para ellos, las personas son más propensas a aceptar la información que proviene del exterior y que puede ajustarse o que es coherente con sus autoesquemas de competencia y logros o bien de su valía en general, encontrando resistencia a aquella información que desestabilice la

homeostasis del sistema a pesar de que dicha información corrigiera positivamente el nivel de autoestima de la persona (Campbell y Lavallo en Oñate, op cit.).

El feedback sería como un tipo especial de información que puede describir, evaluar o influir en la ejecución de la conducta humana proveniente de anteriores éxitos o fracasos en la vida, cuya función primordial sería mantener la homeostasis entre los autoesquemas (Bednar, Wells y Peterson, en Oñate op cit.).

Aunque la teoría cognitiva es reconocida incluso en la actualidad, como un buen intento de explicación de la relación entre autoestima y conducta, se critica por ser reduccionista y mecánica.

Lo cierto es que la autoestima se vincula o tiene relación con muchos tipos de conducta asociados con sentimientos de ser competente y merecedor; guarda cierta estabilidad la mayor parte del tiempo, pero sin embargo, puede variar en la medida en que personas significativas influyan, de esta manera la relación entre autoestima y conducta es dinámica.

Algunas investigaciones como las que se describen a continuación han observado un buen número de conductas asociadas con la autoestima.

Branden (op cit.) señala que hay correlaciones positivas entre autoestima saludable (alta) con la racionalidad, el realismo y la intuición, con la creatividad, la independencia, flexibilidad, capacidad para aceptar los cambios, con el deseo de

corregir los errores y una disposición a cooperar; por el contrario, una autoestima baja se correlaciona con la irracionalidad, negación de la realidad, rigidez, miedos, conformidad inadecuada y defensividad.

Rosenberg (1973) considera importante el sentimiento de merecimiento o valía como elemento básico en las relaciones interpersonales; en donde la presencia o ausencia de éste, dará por resultado una actitud negativa o positiva hacia sí mismo, propone que la autoestima mejoraría cambiando las condiciones externas.

Desde la postura Cognitiva, el feedback (retroalimentación) será el responsable de moldear la conducta al proporcionar información a la persona de sí es competente y merecedor o lo contrario; la conducta resultante buscará restablecer el equilibrio (del sistema), pero además esta información permite a la persona integrar un concepto individual del mundo, de sí mismo y de los otros.

La perspectiva activa de la persona bajo este enfoque no es muy clara, recientemente han surgido aportaciones menos reduccionistas y/o mecánicas; Jackson (1998 en Mruk, op cit.) aclara que el fenómeno de la autoestima tiene que ver con un patrón irreducible de experiencia y concepción de la vida que ella elabora.

Por otro lado, los estudios de la autoestima desde una perspectiva cognitivo-conductual tratan de establecer la relación existente entre conducta-pensamiento-emociones y la biología del sujeto. En donde la conducta se evalúa en función de las habilidades sociales (dar y recibir comunicación asertiva, entre varias), la cognición daría cuenta de los pensamientos, a la biología correspondería la imagen corporal y por último las emociones reflejan los sentimientos hacia sí

mismo. De lo anterior se desprende que contar con habilidades sociales adecuadas, conocimiento de sí mismo y sentimientos de valía garantizan una autoestima saludable (Caballo, 1991)

Otras conductas asociadas a una autoestima baja, son la amenaza y la defensividad, que hace a la persona muy vulnerable en situaciones de estrés, reaccionando de la manera señalada en lugar de buscar manejar los retos que se le presentan.

Coopersmith (en Mruk op cit.) postula como una explicación alterna, la existencia de diversos tipos de autoestima y por consecuencia diferentes respuestas conductuales para cada una, así, a una autoestima baja le correspondería una actitud o aceptación pasiva, una autoestima media con una adherencia activa y a una autoestima discrepante se asociaría con acciones de tipo defensivo.

Desde la perspectiva fenomenológica la autoestima se representa como una matriz de significado, en donde, el eje vertical corresponde al merecimiento y el horizontal a la competencia, que están en relación dinámica recíproca, quedando representados diferentes tipos de conductas asociados a ambos ejes.

Dicho enfoque enfatiza a la autoestima, como una carga psicológica existencia que transportaremos a lo largo de la vida. Coincide con la teoría cognoscitiva, en la creación de patrones de conducta, además de precisarla como un proceso evolutivo, en donde a determinada edad, la persona empieza a ser más consciente de su nivel de autoestima.

En cada etapa de la vida, la autoestima actuaría como un paradigma de la percepción, la experiencia y la conducta y puede estabilizarse en habitual dado el potencial, los límites evolutivos, las oportunidades y las elecciones particulares que han rodeado al individuo.

Mruk, citado ampliamente es representante del enfoque fenomenológico; él expresa a manera de ejemplo, cómo una historia de alto merecimiento y competencia daría como resultado necesariamente una autoestima alta, en donde las personas estarían mejor preparadas para enfrentar la vida. La autoestima baja implicaría deficiencias en la competencia y el merecimiento, tal vulnerabilidad se vivencia como persona inmerecedora, victimizada por los otros y de sí mismo, bloqueándose la posibilidad de buscar fuentes de merecimiento genuinas, ya que, se visualizan más los problemas que las soluciones, perpetuándose los diálogos negativos.

Por último, este autor describe una autoestima discrepante, en donde ni el merecimiento ni la competencia estarían coherentemente armonizados, pudiendo presentarse una alta competencia con sentimientos de inmerecimiento o bien un alto sentimiento de merecer con un pobre desempeño o competencia, ambas definidas por este enfoque como pseudoautoestima.

La pseudoautoestima se encuentra relacionada con el abuso de alcohol y drogas, que se utilizan como amortiguadores de la ansiedad o por temor al fracaso o a sentimientos de falta de merecimiento como la soledad, depresión o incluso casos graves como el suicidio (Mruk, op cit.).

Diferentes autores coinciden en señalar a la autoestima como un proceso de desarrollo y aprendizaje, lo que permite que ésta puede modificarse privilegiando los momentos de cambios en la vida.

En consecuencia las diferentes teorías han desarrollado estrategias de modificación y fortalecimiento de la autoestima donde ha sido posible observar la coincidencia en cuanto a la importancia del aprendizaje en la adquisición y mantenimiento de la misma, la relevancia de una evaluación continua y la capacitación del facilitador sea este psicólogo, orientador, profesor, terapeuta e inclusive los padres para lograr el éxito en los objetivos planteados (Coopersmith, 1967 y Bednar en Mruk, op cit.; Satir, 1991; Branden, 1995; Hamachek, 1981 y McKay y Fanning, 1991 en Sánchez, 2001).

Tomando como punto de referencia las correlaciones significativas encontradas entre la baja autoestima y diferentes aspectos, es que se han desarrollado investigaciones, desde diferentes enfoques y metodologías que pretenden incrementar la autoestima sobre todo en poblaciones vulnerables como niños y adolescentes.

Espinosa (2000) realizó un estudio con adolescentes del Distrito Federal de niveles educativos distintos (Secundaria, Bachillerato y Técnicas) para evaluar si el nivel de autoestima variaba conforme al sexo, edad, nivel educativo y el consumo de drogas, encontrando que tanto hombres como mujeres que no consumieron drogas presenta una mayor autoestima y en sentido inverso los adolescentes que consumen drogas tienen una autoestima baja. Un dato interesante observado es que a mayor edad aumenta la autoestima. Espinosa

concluye que es necesaria la intervención de psicólogos, padres y maestros para el desarrollo de la autoestima que permita a los chicos enfrentar exitosamente situaciones violentas y el consumo de drogas.

Lo que se comprueba en el estudio que llevo a cabo Morales (2000) quien implemento un programa para padres con el doble objetivo de incrementar las habilidades de las madres quienes para que al mismo tiempo se observará una mejora en la autoestima de sus hijos. Se aplicó el Test de Autoestima Infantil para niños así como un cuestionario para detectar las necesidades de autoestima en los niños. Los resultados fueron favorables ya que se logró incrementar en los niños las puntuaciones de autoestima en las áreas física, académica, familiar y global y en las madres se mejoró la percepción que tenían de la autoestima de sus hijos y se desarrollaron conductas más positivas en la relación madre-hijo como son la motivación, los elogios, mayor atención y afecto.

Otros factores relacionados con la autoestima tienen que ver con los valores, el género, el estatus socioeconómico y la salud mental. Un ejemplo de este ultimo aspecto es el estudio que llevaron a cabo Muntt y Ulloa (1996) con un grupo de adolescentes chilenos con una edad promedio de 14 años, a quienes se les aplicó el Inventario de Autoestima de Coopersmith para conocer su nivel de autoestima y el DSM III R para detectar el estado de su salud mental; encontrando una relación significativa entre autoestima general y salud mental, en sentido positivo, una alta autoestima se asocia con salud mental normal. Específicamente se observó que la autoestima personal y la autoestima social tienen una relación significativa con la salud mental.

Ampliamente abordada es la relación entre la autoestima y el rendimiento escolar las cuales se revisarán detenidamente en el capítulo tres.

Para finalizar este capítulo es necesario reconocer a la autoestima como una fuerza, entre otras, como sería la personalidad o la identidad que moldean la conducta al mismo tiempo que la persona es moldeada por ellas, que está en función del modo en que la persona se sienta merecida (valiosa) y competente (capaz) creando un significado de vida. Que tanto el sentimiento de competencia como el de merecimiento aparecen como factores evolutivos antes inclusive de que se hable de autoestima como tal.

Como ya se ha descrito en el subcapítulo del desarrollo de la autoestima, empieza su aparición en el momento en que el niño puede evaluar sus propias acciones y atributos en relación a su entorno, en cada momento aparecerán nuevas expectativas que ponen en juego su competencia y merecimiento.

No son pocos los autores que reconocen este momento en la etapa de la preadolescencia y adolescencia, y reconocen su importancia debido a la consolidación durante ésta de un buen número de funciones psicosociales, una de éstas sería la autoestima, que se irá expresando significativamente en su conducta tendiendo a permanecer de manera más estable hasta la vida adulta.

Es precisamente por las razones expuestas que para fines de la propuesta a desarrollar, es determinante dedicar el siguiente capítulo a este período de la vida, que si bien es concebido como de transición normal, no por ello deben

minimizarse las profundas implicaciones de tipo biopsicosocial que permearán su autoestima e impactarán su desempeño en la fase adulta.

CAPITULO 2

ADOLESCENCIA TEMPRANA DE LOS 10 A LOS 14 AÑOS

2.1 Definición y características de la Adolescencia

El presente capítulo parte de la definición, características, análisis de los conceptos de pubertad y adolescencia como marco necesario para la revisión de las aproximaciones teóricas más representativas. Posteriormente dedica un espacio a los subetapas, haciendo énfasis en la adolescencia temprana y en la parte final se revisa el trascendental papel de la autoestima en esta etapa del desarrollo

Desde la antigüedad el proceso de desarrollo y crecimiento humano ha sido objeto de observaciones que han sentado las bases de teorizaciones diversas. Como resultado y conclusión generalizada se ha aceptado fragmentar el mismo en etapas, períodos y estadios.

La adolescencia tema central del presente trabajo ha sido abordada, definida y caracterizada por diversas disciplinas tales como la medicina, la psicología, la sociología, la antropología, entre otras. No obstante las diferentes conceptualizaciones vertidas, casi todas reconocen a la pubertad como una etapa previa de importantes cambios fisiológicos que se presentan de manera universal entre los 10 y 15 años con los que se inicia la etapa adolescente.

La palabra pubertad se deriva de las voces pubertas, "la edad viril" y pubescere, "cubrirse de pelo", que hace referencia a el lapso de desarrollo fisiológico durante el cual se llevará a cabo la maduración de los caracteres sexuales primarios y secundarios (Muuss, 1992).

A continuación se hará una breve descripción de los aspectos puberales más representativos, ya que el interés primordial es profundizar en los aspectos psicológicos característicos de esta etapa.

En sociedades occidentales las modificaciones corporales observadas durante la preadolescencia que se suceden con bastante consistencia serían en los varones: crecimiento del esqueleto, elevación del timbre de voz, crecimiento del vello en varias partes del cuerpo, se incrementa y acentúa la sudoración, aumento del peso y la estatura y tienen lugar las primeras emisiones involuntarias de flujo seminal (sueños húmedos); en las mujeres se observa un ensanchamiento de la pelvis, desciende el timbre de voz, aumentan de volumen los pechos, crece el vello púbico y axilar y se inicia la menstruación (Ausubel, 1954 en Muuss, op cit.).

Este crecimiento físico y de desarrollo no tiene un comienzo cronológicamente determinado, puede aparecer en algunos antes o después, sin ser un síntoma de anomalía. De tal manera que toda vez que comienza el desarrollo físico en la pubertad sigue un patrón bastante regular para cada uno. En los hombres el crecimiento de los testículos aparece en primer lugar y posteriormente se hará visible el vello facial. En las mujeres el aumento de estatura se observará antes que la menstruación haga su aparición.

A pesar de los diversos enfoques teóricos parece haber un acuerdo generalizado en cuanto a la importancia de los cambios físicos para el desarrollo del adolescente, la manera en que éstos se vivencian, positiva o negativamente, dependerá de las actitudes y valores que la sociedad en cuestión muestre con respecto a la apariencia física así como a la representación social aceptada en

cuanto a la masculinidad y/o femeneidad predeterminadas y de manera sobresaliente cuando se observe a sí mismo (Freud, 1976, Gesell, 1987, Erikson, 1981 en Muuss, op cit.).

Al respecto Mckinney, Fitzgerald y Strommen (1982 en Magaña, 1996) apuntan que los cambios físicos durante la adolescencia dan pie de muchas maneras a que un niño o una niña ponga en tela de juicio su normalidad en casi todos los ámbitos, pero principalmente en su apariencia física. Dada la capacidad del pensamiento lógico del adolescente puede verse a sí mismo como objeto o bien a través de los ojos de sus coetáneos, quienes se convertirán en su grupo referencial al querer definir lo que es normal y aceptable; sin embargo, dada la gran variabilidad en el desarrollo sexual y físico lo que es aceptado como "normal" debería incluir un conjunto de rasgos basados en las diferencias individuales, con lo que se generarían menos trastornos personales y socioafectivos derivados de la comparación muy frecuente por parte de los adolescentes con estándares comerciales de femeneidad y masculinidad.

Ahora bien, la adolescencia cuyo significado en la voz latina "adolescere" significa "crecer" o "desarrollarse" alude a modificaciones significativas en la actitud, en la conducta y en la posición social del muchacho (cha); representa un periodo durante el cual aparecerán pensamientos, deseos y sensaciones nunca antes experimentadas, dentro de un cuerpo que además día con día se va transformando (Olivares, 1998)

La etapa de la adolescencia es concebida como un período de transición, entendido como el cambio de una fase de desarrollo a otra que se da en la vida de cualquier persona, sin que por ello se dejen de reconocer las profundas transformaciones biopsicosociales que se llevan a cabo en el adolescente, en la mayoría de los casos, sin complicaciones, pero en otras se vivencia de manera agobiante y estresante.

En este sentido la adolescencia representa un puente en donde surgen cambios, reflejados en un crecimiento, con un monto de desequilibrio; en un extremo estaría la infancia y en el otro la adolescencia muy distintos uno de otro.

C. Hall (en Olivares, 1998) describió a la adolescencia como un período característico de "tormenta e ímpetu" como una etapa de turbulencia y transición y como un segundo nacimiento donde aparecen rasgos más evolucionados y esencialmente humanos (p. 26).

Lewin (1984 en Kimel y Weiner, 1998) define a la adolescencia, como un estado transicional y utiliza el término de persona marginal, cuando se encuentra en medio de dos estados, en este caso el adolescente ya no se identifica plenamente en el mundo de los niños, pero tampoco se encuentra todavía en el de los adultos.

La adolescencia según Kimmel y Weiner (1998) puede ser un período de mayor vulnerabilidad, pero también de gran curiosidad, asombro y crecimiento positivo; así se puede vivenciar con sentimientos de soledad, también suele

experimentarse un crecimiento rápido, inclusive tan rápido que lleve al adolescente a una paternidad inesperada y a una independencia prematura total.

El período o etapa de la adolescencia tiene sus antecedentes en la primera infancia y sus efectos sólo podrán ser observados en la vida adulta.

Horrocks (1984) señala que el adolescente es un producto de su época, su cultura, su pasado y presente psicológico, así como de su ambiente físico, sin embargo, señala que hay denominadores comunes y pueden hacerse algunas generalizaciones.

Asimismo, este autor, marca seis puntos importantes a lograr durante la adolescencia: el individuo se hará más consciente de sí mismo, pone a prueba sus conceptos ramificados del yo, busca la autoestabilización de acuerdo a un rol personal y social que se ajuste a su concepto de sí mismo, es una época de crecimiento físico, intelectual, social y de evaluación de valores.

¿Pero cuándo empieza y termina este período de la vida?

Existe una gran variabilidad tanto en los individuos como en las edades precisas, no obstante, existen directrices que se han aceptado por un número considerable de autores. En cuanto al comienzo, se reconoce a la edad biológica (la pubertad) más que a la edad cronológica y para determinar su fin se identifica a la edad social cuando éste se incorpora al mundo de los adultos, siendo variable su duración dependiendo de la cultura o sociedad a la que pertenezca (Muuss, op cit.).

Las conductas y los roles asumidos como un adulto marcarán con más claridad el límite superior de la adolescencia; a esta edad se le conoce como edad social o comienzo de la adultez. Esta edad social está influenciada por la familia, sociedad y cultura a la que se pertenezca, pero sin duda, existen indicadores que pueden ser generalmente observados: la culminación de los estudios en la universidad, la incorporación al trabajo formal, la paternidad, entre otros, todos ellos o alguno transforman al "menor" en un "adulto" legalmente responsable (Kimmel y Weiner, op cit.).

Paradójicamente y pese a la ambigüedad y a la dificultad de establecer límites claros, hay algunas experiencias universales compartidas por los adolescentes como: la radio, la música rock y los juegos electrónicos.

2.2 Aproximaciones teóricas sobre de la adolescencia

La adolescencia ha sido abordada desde muy variados enfoques, dando origen a teorías o modelos explicativos. En este momento es conveniente repasar algunas de ellas que se han identificado entre las más integrantes e influyentes en el pensamiento actual.

La visión estrictamente biológica enfatiza la maduración física y sexual, delimita en detalle los cambios físicos, sexuales y psicológicos, en donde los factores genéticos serían los responsables de los cambios conductuales del adolescente. Sin duda este enfoque es el responsable de la opinión generalizada acerca de la adolescencia como una época de mucha tensión y desasosiego y de conflictos entre el joven y sus padres a pesar de que se ha comprobado como éstos se combinan con situaciones o eventos de contenido social.

Stanley Hall (Muuss, op cit.) quién es considerado como el padre de la psicología de la adolescencia debido a sus casi 20 años de estudio sobre el tema, sostiene que el individuo a lo largo de su desarrollo atraviesa etapas que corresponden a la historia de la humanidad. Como se había mencionado define a la adolescencia como un período de "tormenta e ímpetu" la cual correspondería a una época de la raza humana de turbulencia y transición. Percibía al adolescente inmerso en una fluctuación entre varias tendencias contradictorias: energía, exaltación, actividad versus indiferencia, letargo y desgano; egoísmo, vanidad y presencia contrastando con sentimientos de apocamiento, humillación y timidez. Los compañeros o coetáneos ejercen como en ninguna otra etapa una gran influencia, su teoría deja escaso margen a factores de tipo ambientales.

Sobre la base de un influencia biológica de la conducta se ubica la teoría de Arnold Gesell, quién señaló a la madurez biológica como primordial en la determinación de rasgos y tendencias evolutivas, sin embargo, reconoció las diferencias individuales en dicho proceso,

La posición psicoanalítica de Sigmund Freud (Ba-ron, 1985) no se interesó en sus inicios en el periodo adolescente como tal, consideraba que los primeros años de vida del niño eran formativos, regidos por los impulsos o fuentes innatas de energía (la libido) que se revelan y se van estableciendo en distintas zonas del cuerpo, dando lugar a estadios psicosexuales a los que llamó: fase oral, anal, fálica y genital.

Coincide con Hall al considerar dichas etapas genéticamente determinadas y relativamente independientes de factores ambientales. Para Freud los cambios

fisiológicos y procesos corporales, por un lado, y las alteraciones psicológicas y la autoimágen, por otro, están estrechamente relacionadas.

Freud describió a la adolescencia como una fase de excitación sexual y de ansiedad que perturbarían la personalidad. Durante la pubertad (etapa genital) y junto con la maduración de los órganos sexuales externos e internos se genera una tensión que buscará su descarga en un objeto de amor, los adolescentes se sentirán arrastrados por alguien del sexo opuesto (Rice, 1989).

En la pubertad se despierta el complejo de Edipo (deseo de afecto y atención del progenitor del sexo opuesto); en esta ocasión, al resolverse satisfactoriamente, el joven reafirmará su orientación psicosexual, su identidad y al ir rompiendo con la autoridad paterna logrará su plena individuación.

La relación con sus padres cambia hacia una mayor cooperación, igualdad y reciprocidad.

Bajo la misma línea de pensamiento Anna Freud (1976) se interesó más por el desarrollo del niño y del adolescente caracterizando a la adolescencia como un período de conflicto interno y desequilibrio psíquico, debido a un aumento de los impulsos instintivos y agresivos provenientes del ello, que entra en conflicto con el superyo (valores de los padres, conceptos morales y sociales, ambiciones) en donde el yo como instancia evalúa y razona, buscará salvaguardar el equilibrio interno conseguido durante los años de latencia (infancia) ; todo ello genera una

lucha interna y un desgaste emocional en el adolescente, que en algunos casos se observa en su conducta neurótica.

Anna Freud pensaba que la mayoría de los adolescentes lograría recuperar el equilibrio, siempre y cuando las instancias psíquicas (ello, yo y superyo) se hubiesen desarrollado lo suficiente durante la infancia, de lo contrario se presentaría una patología que se continuaría hasta la adultez, ya que según ella misma el psicoanálisis puso de manifiesto la sexualidad no comienza con la pubertad sino con la primera infancia y menciona que la capacidad de amar se ha gestado ya desde fases pregenitales.

Blos (1969) puso el énfasis en la separación-individuación como una fuente importante de ansiedad para los adolescentes. La inminente terminación de la infancia conjuntamente con la llegada de los compromisos y responsabilidades mayores, generarán sentimientos de confusión y miedo, al mismo tiempo que sentimientos de soledad y de incertidumbre ante lo que vendrá.

Los sentimientos contradictorios que se observan frecuentemente en los adolescentes serían, según Blos, el reflejo de la ansiedad generada por el proceso de separación-individuación.

Un enfoque más positivo del desarrollo humano es desarrollado por Otto Rank (en Muuss, op cit.) reconociendo a la "voluntad" como una fuerza que va conformando activamente al sí mismo y puede también modificar el medio, utilizando de manera creativa los impulsos instintivos (ello) y al mismo tiempo controlándolo e inhibiéndolo. El Yo no estaría preso entre el Ello y el Superyo sino

que utiliza y dirige a ambos. Postulaba que la voluntad durante la adolescencia se fortalece, de ahí, el oposicionismo característico y la búsqueda de independencia, consideraba el desarrollo de la personalidad como expansión, diferenciación e integración.

Resumiendo, la postura psicoanalítica pone de manifiesto los fuertes impulsos instintivo que amenazan desbordar las capacidades de los jóvenes; comparten con otros autores la visión de la adolescencia como un período crítico, difícil y turbulento. La crítica a esta postura ha sido que sus observaciones se han basado, en general, de sus pacientes en tratamiento, lo cual representa un sesgo en sus afirmaciones.

Otros psicoanalistas como From, Horney, Erickson y Sullivan han diferido del psicoanálisis ortodoxo acerca del determinismo biogénético y han aceptado progresivamente la influencia de los factores psicosociales en esta etapa de desarrollo.

Como representante renombrado de la visión psicosocial de la adolescencia, se encuentra Erickson (1950 y 1959 en Rice, op cit.) cuya teoría esta fuertemente influenciada por los resultados de las investigaciones hechas por la Antropología Cultural. Plantea que la identidad no empieza ni termina durante esta etapa, más bien, se desarrolla durante toda la vida. El reto según Erickson es la formación de una identidad individual positiva como resultante de cada una de las etapas de desarrollo, a través de la selección y asimilación de identificaciones

propias (internas), así como de aquellas que provienen de los padres, de sus iguales (amigos, compañeros) y de su entorno social inmediato.

Propone que durante las ocho etapas que marca, surge un conflicto a superar con dos desenlaces posibles: si se resuelve satisfactoriamente dará paso a la siguiente etapa pero si el conflicto persiste se integrará una cualidad negativa en la personalidad, las etapas son:

- 1.- Confianza vs. Desconfianza
- 2.-Autonomía vs. Vergüenza y duda
- 3.-Iniciativa vs. Culpa
- 4.-Laboriosidad vs. Inferioridad
- 5.-Identidad vs. Difusión del propio papel
- 6.-Intimidad vs. Aislamiento
- 7.-Fecundidad vs. Estancamiento
- 8.-Integridad del yo vs. Aversión, desesperación

Reconoce que la adolescencia (etapas 4 y 5) es una fase normal de conflicto incrementado, en donde el Yo se ve en ocasiones disminuido en su fuerza; el adolescente requiere entonces evaluar sus recursos y responsabilidades y saberlos utilizar para obtener un concepto claro de quién es y qué quiere llegar a ser.

Propone que durante esta etapa, se enfrentan una serie de conflictos que de resolverse satisfactoriamente se obtendría una identidad firme, por el contrario, si no se superan serán más evidentes problemas que previamente no se han resuelto en la fase de latencia.

Por lo tanto, el adolescente debe aprender a estimar y a ubicarse en el tiempo, a confiar en él mismo, en donde juega un papel importante la aceptación de la propia imagen y aprender a relacionarse, debe tener la oportunidad de experimentar diferentes roles y ocupaciones que le permitan definir su personalidad.

Como una conclusión de su trabajo Erikson señala que independientemente de la cultura a la que pertenezca el niño necesitará, para adquirir una identidad sana y fuerte, una buena dosis de reconocimientos por su rendimiento y logros. Señala que la autoimagen es decisiva, ya que una persona con una autoimagen negativa tendrá sentimientos de inferioridad y no dispondrá de energía para buscar el éxito ya sea escolar o en su trabajo.

Otros logros importantes son la definición clara de su sexo y el del sexo opuesto, como base para la intimidad heterosexual futura, la toma de liderazgo, de seguimiento y finalmente, una ideología propia.

La teoría de Harry Stack Sullivan (1953, en Muuss, op cit.) expone con claridad la importancia del cambio del predominio de las actividades de grupo características de la niñez media a la formación más selectiva de pares que se advierte en la adolescencia. Sullivan consideraba a las relaciones interpersonales como la esencia de la personalidad y subdivide la etapa adolescente en: preadolescencia, adolescencia temprana y adolescencia tardía.

En la primera fase la presencia de un colega es primordial, ya que brinda la oportunidad de ser aceptado y valorado por alguien de suma importancia para él, su igual. En la segunda, el énfasis está puesto en la necesidad de satisfacción del

deseo sexual que se añade a dos anteriores: el de seguridad y el de intimidad, que deberán de equilibrarse para con ello dar paso a la adolescencia tardía en la que se ensancharán las relaciones interpersonales.

Según la óptica de Sullivan, no todos llegan a la adolescencia tardía debido a que no logran una madurez que les permita una integración de cómoda seguridad, una satisfacción de su expresión sexual y de intimidad que los lleven a relaciones interpersonales armoniosas.

Además, señaló a la ansiedad y a las autoevaluaciones negativas como impedimentos de la maduración. Algunos adolescentes pueden sentirse muy ansiosos y poco dignos de ser amados lo que dificulta su desarrollo interpersonal.

La teoría del aprendizaje social hace hincapié en las semejanzas que guarda la etapa adolescente con cualquier otra del desarrollo, contraria a los enfoques anteriores. Los hombres y las mujeres aprenden conductas de manera general y si hay algunas diferencias son producto del aprendizaje. Por tanto, el condicionamiento, entendido como el reforzamiento de una conducta específica, explicaría una serie de conductas en los adolescentes.

Bandura (1969, en Kimel y Weiner op cit.) defiende el enfoque socioconductual y subraya el aprendizaje observacional, el cual permitiría al adolescente aprender una amplia variedad de conductas sobre todo, aquellas significativas como las de sus padres.

La crítica a este enfoque es de ser de corte evidentemente mecanicista, en donde la participación de la persona es casi nula. Si bien es cierto que para

garantizar el aprendizaje se hace necesaria la observación, por si misma no es garantía para alcanzarlo, de tal manera que implícitamente presupone la actividad personal mediante procesos internos que hagan posible el aprendizaje, máxime en esta etapa donde todo o casi todo es cuestionable.

La teoría cognoscitiva ha aportado valiosas conceptualizaciones sobre los progresos mentales de adquisición de los conocimientos y de la experiencia de vida en general, desde la infancia hasta la adultez.

Aunque la teoría de Piaget se refiere al desarrollo del conocimiento algunos autores han vinculado ciertos cambios de personalidad con los cambios en la estructura cognoscitiva.

A medida que se entra a la etapa adolescente los progresos mentales son más elaborados y complejos como resultado de la experiencia y maduración; se esperaría que el adolescente pensara en función de posibilidades sobre la base de una serie de hipótesis, visualizando su presente y futuro, se observaría un pensamiento innovador, así como una mayor comprensión del mundo físico y social, incluyéndose a sí mismo (Horrocks, op cit.).

Según Lehalle (1986) la interpretación Piagetiana de las transformaciones psicológicas en la adolescencia, no tiene un origen netamente interno de corte psicoanalítico, ni totalmente externo, como suponen las teorías psicosociales, más bien señala que se debe preponderantemente a factores de maduración y por tanto al desarrollo de las competencias operatorias (abstracción y estructura) que se vinculan con las interacciones y adaptaciones sucesivas del individuo y su

medio. Permitiéndole hacer descripciones de sí mismo más elaboradas, estructuradas, coherentes y consistentes, tomando en cuenta sus creencias y valores.

Sin embargo, el egocentrismo entendido como la incapacidad de distinguir entre el punto de vista propio y el de otra persona, muy característico de esta edad, puede ensombrecer las capacidades mencionadas a nivel cognitivo, al grado de parecer que sigue funcionando con un nivel de pensamiento anterior.

Gradualmente las relaciones interpersonales así como las experiencias de enamorarse y desenamorarse, entre otras, ayudarán al adolescente a diferenciar entre sus propios pensamientos y el de los otros.

Estas nuevas habilidades de reflexión y evaluación son especialmente importantes dado que muchos aspectos de su vida están cambiando: su físico, su maduración sexual así como su estatus social.

Hasta aquí se ha realizado una exposición de las interpretaciones teóricas más influyentes en los estudios que se han hecho sobre esta etapa de transición, lo cual permite en estos momentos señalar que cada una de ellas ha prestado su atención a uno o varios aspectos particulares del desarrollo adolescente, por lo que lejos de considerarse excluyentes sería mejor decir que se complementan.

A continuación se presenta un esquema de las aproximaciones teóricas revisadas:

Psicología Biogenética	Psicología Psicosocial	Psicología del Desarrollo Cognitivo
<ul style="list-style-type: none"> - Stanley Hall - Sigmund Freud - Anna Freud - Arnold Gesell - Peter Blos 	<ul style="list-style-type: none"> - Eric Erikson - Henry S. Sullivan - Otto Rank - Albert Bandura - Carl Rogers 	<ul style="list-style-type: none"> - Jean Piaget

2.3 Etapas de la adolescencia

La etapa de la adolescencia, como ya se ha mencionado, abarca un período de varios años, en promedio de seis a ocho años, por lo que varios autores la han dividido para facilitar su estudio tomando diferentes indicadores para ello.

De igual forma la Organización Mundial de la Salud reconoce que esta "metamorfosis" por la que atraviesa el adolescente, se realizará en varias subetapas, las cuales se traslapan entre sí: fase peripuberal (adolescencia inicial) de los 10 a los 14 años; fase pospuberal (adolescencia) de los 14 a los 17; y fase juvenil (adolescencia tardía) de los 17 a los 20 (Villa, 1997).

La adolescencia temprana, fase pospuberal o media, como sea que se identifique, ha sido objeto de numerosos estudios debido, tal vez, a que en ella se observan la mayor confluencia de los cambios biopsicosociales, además de ser

decisiva en la predeterminación, cualquiera que sea, de la futura identidad que terminará de consolidarse años más tarde.

La adolescencia temprana coincide en el tiempo con los años de educación media (secundaria), y es cuando se produce una mayor movilización y organización al interior de la persona.

Los logros cognoscitivos son cruciales no sólo para comprender el mundo físico (cosas) sino además el entorno social y a uno mismo.

El adolescente en ocasiones parece ensimismado o retraído, sin embargo, esto obedece a la necesidad de recapacitar en sus sentimientos, sus tensiones y actitudes, que le llevarán a tomar elecciones, ideas, deseos y/o responsabilidades.

Se ha observado un dominio de contenidos variados, de estrategias para resolver problemas, mayor experiencia, memoria y atención selectiva, sin embargo, cuentan mucho las oportunidades individuales de tal suerte que no todos ni al mismo tiempo las irán adquiriendo. De manera más coherente, empieza a aplicar su razonamiento hacia sí mismo (autoconcepto) y a su autoestima y en general de manera gradual a su vida emocional, la cual se encuentra a flor de piel, por tanto, es sumamente sensible a la crítica.

Al mismo tiempo empiezan a mostrar mayor interés y entusiasmo por los otros, específicamente por el sexo opuesto, además de ser la época de los ídolos juveniles, cantantes, figuras públicas, maestros, matizados por idealizaciones (Villa, op cit.).

Son capaces de establecer actitudes abstractas sobre la amistad, el cuidado recíproco, de compartir sus sentimientos y pensamientos

proporcionándose consuelo mutuo. Dan gran importancia a la forma en la que los otros los ven y que puede afectar su conducta.

Sullivan (1953 en Kimmel y Weiner, op cit.) señala como relevante que el adolescente integre dentro del patrón de identidad su sexualidad, cualquiera que sea, y reconoce como un punto nodal de conflictos, cuando previamente y como un requisito indispensable para integrar su sexualidad, las necesidades de seguridad e intimidad no han sido satisfechas.

Al final de esta etapa estaría predeterminada una identidad más firme, una autonomía psicológica de los padres, un estilo y manejo de responsabilidad en sus relaciones interpersonales y una integración de su sexualidad y la de los demás.

2.4 Autoestima y adolescencia

A lo largo del período adolescente los chicos recogerán datos que les ayudarán a evaluarse a sí mismos, preguntas como ¿qué tan atractivo soy?, ¿seré capaz de...?, ¿cómo me verán ellos?, son frecuentes y pueden volverse obsesivas.

Para Rice (op.cit) una persona tendrá autoestima cuando exista una coherencia entre los conceptos de sí mismos que reconoce internamente como a los que idealmente quiere alcanzar. Concluye que los adolescentes se autoevalúan comparando los aspectos físicos, habilidades motoras, capacidades intelectuales y sociales contra las de sus iguales, normalmente acompañados con sentimientos de vergüenza y miedo al ridículo.

Carls Rogers (Olivares, op cit.) teórico importante en cuanto a sus trabajos sobre autoconcepto y estructuras del yo, concibe el punto final del desarrollo de la personalidad, cuando existe una congruencia básica entre el medio en general o campo fenomenológico, la experiencia y el concepto de sí mismo.

Según este autor, la inclinación inherente del ser humano es hacia la independencia, el crecimiento y el desarrollo la cuál llamo "tendencia actualizante". La imagen que construye de sí mismo el niño será el resultado, por un lado, de las experiencias personales positivas o negativas, y por otro, del ambiente físico (relaciones socioafectivas), convirtiéndose en el factor fundamental para su desarrollo psicológico. Coexistiendo entonces un centro de valoración interna y otro externo. Cuando no existe un equilibrio entre ambos el sujeto puede perder el contacto con sus sensaciones y experiencias aprendiendo a evaluarse en función de la valoración del otro y rechazando sus propias percepciones (autorechazo) dando origen a un comportamiento disfuncional. Por el contrario si la imagen que construyó se asocia con sentimientos de estima y afecto (ser querido, gustado, aceptado, valioso) generará un grado de autoestima importante y un recurso personal invaluable durante el tránsito por la etapa adolescente (Olivares, op cit.).

Bajo esta línea Lazarus (1991 en Rice op cit.) concluye que el Yo se desarrolla en base a pequeños logros, alabanzas y éxitos.

Cuando esto no sucede y el adolescente durante su infancia no se ha provisto de una buena dotación de sentimientos de merecimiento y de competencia, a manera de compensar la ansiedad que esto le provoca y restablecer el equilibrio Yoico, intentará crear una imagen falsa de sí mismo que le

permita enfrentar a su medio. Sin embargo, no logra del todo esconder esta insatisfacción, ya que se le observa cambiante e irritable, abiertamente vulnerable a la crítica y/o al rechazo, mostrándose en situaciones sociales tensos, torpes y con mucha ansiedad (Rice, op cit.).

Durante la adolescencia el concepto de sí mismo y la autoestima se modifican y diferencian sistemáticamente, aunque en la medida que pasa el tiempo, se vuelve cada vez más estable.

Coleman (1980) menciona que cuanto más elevado sea el nivel de autoestima, tanto más probable es que los adolescentes estén mejor adaptados y tengan un concepto de sí mismos estable.

Sin embargo, esta tendencia hacia la estabilidad no debe ser entendida como lo que se esperaría de una autoestima satisfactoria, en ocasiones y a pesar de no serlo, la autoestima puede estabilizarse y no sufrir cambios aunque se observen síntomas de falta de salud emocional, trastornos psicossomáticos como la ansiedad o bien abuso de drogas, embarazos no deseados, trastornos de alimentación (anorexia y bulimia), depresión y ansiedad (Blinn, 1987; Button, 1990 en Rice, op cit.).

Jacobson (1971 en Horrocks, 1984) reportó que las personas con baja autoestima frecuentemente tienen dificultades para aceptar acercamientos afectuosos, debido a que están convencidas de "no merecerlos" convalidando con esta actitud la visión adversa que tienen de sí mismas, haciendo extensivas estas expectativas hacia otras personas.

Otra consecuencia grave de la falta de autoestima en los adolescentes se manifiesta en una conducta excesiva de timidez la cual afecta la comunicación. Un

adolescente tímido buscará siempre agradar, por tanto, son fáciles de influir y conducir y muy lamentablemente por falta de confianza en sí mismos dejarán que otros tome las decisiones por ellos o sean víctimas de abusos de todo tipo (Zimbardo, 1978).

No obstante, al ser la autoestima un proceso abierto al cambio en la mayoría de los casos, puede verse influenciado por otros significativos coetáneos, amigos, familiares) así como por situaciones y diferentes ámbitos (escuela).

Paradójicamente, el estado de fragilidad Yoica característico de esta etapa de la vida en combinación con la movilidad psíquica constante y los logros cognitivos como la reflexión, abstracción y anticipación, posibilitarían los cambios que necesita el adolescente para ajustar su autoestima a niveles que le permitan actuar satisfactoriamente consigo mismo.

En este sentido Rogers (en Olivares, op cit.) coincide con diversos autores (Freud, Erikson, Blos entre otros) al reconocer que el adolescente se encuentra en un estado de vulnerabilidad psicológica (fragilidad Yóica) dados los cambios biopsicosociales que se le presentan, por lo que requiere de un ambiente donde impere la congruencia, la empatía y el interés positivo, que favorezca el proceso de convertirse en una persona adulta satisfecha y auténtica, sobretudo en aquellos adolescentes que han desarrollado conductas pseudoadaptativas como resultado de una deficiente autovaloración (baja autoestima).

Aceptar a los demás y ser aceptado por ellos es vital durante la adolescencia y repercute directamente en su autoestima aún más si se trata de sus iguales o compañeros.

El ámbito escolar es reconocido por diversos autores como el lugar donde continuará desarrollándose la autoestima y el escenario idóneo para la observación e intervención para favorecerla, por ello que el siguiente capítulo se dedicará a exponer con detalle su influencia.

CAPITULO 3

LA ESCUELA Y LA AUTOESTIMA

3.1 Influencia del ámbito escolar en la autoestima.

El apartado inicia con una reflexión general acerca de la importancia e influencia de la autoestima en el adolescente y continua con el análisis particular de la importancia del maestro y el grupo de iguales como partes fundamentales en dicho proceso y finalizar con algunas consideraciones acerca del ámbito escolar como medio favorecedor de una autoestima positiva en el adolescente

A lo largo de los años de escuela, niños y niñas adquieren conocimientos y una serie de habilidades cognitivas cada vez más complejas y necesarias para su desarrollo intelectual, pero además han interiorizado actitudes sobre los demás y sobre sí mismos en ocasiones de manera imperceptible.

La imagen que de sí mismo comenzó a formarse el adolescente en el seno familiar, continuará desarrollándose en la escuela con las interacciones con el profesor, compañeros (coetáneos, iguales o pares) y con las experiencias de éxito y fracaso académicos (Machargo, 1991).

Debido a que el ámbito escolar es rico en interacciones se esperaría que favoreciera el aprendizaje de destrezas y habilidades sociales decisivas para su vida futura así como el sentido de pertenencia tan importante en esta etapa de la vida (Sullivan, 1953 en Muuss, 1994).

El análisis del ámbito escolar desde el punto de vista de su función social como por sus efectos en la personalidad es un tema de actualidad, aunque no reciente. Es así como su papel sus objetivos y medios para lograrlos son cuestionamientos que evidentemente no son tema de la presente propuesta, sin

embargo, no cabe la menor duda que cualquiera que estos sean influirán de forma significativa en la dinámica interaccional de profesores y alumnos, materia de interés de esta sección, y razón por lo que se revisarán algunas de las críticas más generalizadas.

La escuela vista como una organización social tendrá un tamaño determinado, normas, planes de estudio, determinado clima escolar y roles, a los cuales deberá ajustarse el educando, independientemente, de las propias necesidades lo que representa en principio un reto para él si se encuentra transitando la etapa adolescente (Ovejero, 1988, Fernández, 1991).

Con frecuencia el estudiante se ve obligado al aprendizaje de conocimientos abstractos y vacíos, como la memorización de fechas y teoremas que poca o ninguna vinculación tienen con su vida cotidiana en constante cambio (Palacios, 1980)

Otra crítica a la escuela es que generalmente olvida, aunque con frecuencia se establece como un objetivo, la educación integral del niño o joven preocupándose solo por la instrucción intelectual y descuidando los factores socioafectivos tales como el clima escolar, la cohesión de grupo, la confianza y sinceridad, que influyen en la satisfacción de las relaciones interpersonales que a su vez favorecen el aprendizaje y la autoestima (Schmuck, 1980 en Ovejero op cit.).

Al respecto Dubois, Felner, Brand, Adan y Evans (1992 en Kimmel y Weiner op cit.) mencionan que cuando las escuelas están realmente orientadas a estimular el aprendizaje y existe el suficiente compromiso y motivación académica para estimular a los adolescentes a conseguir los objetivos académicos

respetando y respaldando las diferencias individuales, se conseguirá favorecer un sentido de pertenencia en el salón de clases.

Refiriéndose a la autoestima Branden (op cit.) señala que es importante recompensar tanto el esfuerzo como el logro y es categórico cuando menciona que las escuelas tienen que abarcar, además del dominio de un cuerpo de conocimientos, el objetivo no menos importante de enseñar a sus alumnos a pensar, a ser creativos y a aprender. Propone que el fomento de la autoestima debería integrarse a los programas de estudio, y menciona dos razones: la primera porque necesitan ayuda para perseverar en los estudios, alejarse de drogas, evitar embarazos y actividades delictivas, y la otra es ayudarles a prepararse psicológicamente para un mundo en donde una mente sana es el principal capital.

Uno de los aspectos que ha generado vastas investigaciones es la relación entre autoestima y rendimiento escolar.

Antes de incursionar sobre la relación existente es indispensable hacer una clara distinción de lo que se entiende por rendimiento escolar.

En principio los conceptos de rendimiento académico o escolar pueden ser utilizados como sinónimos y éste puede verse influenciado por diversos factores como serían las diferencias individuales, familiares y sociales así como por las expectativas de los profesores y los compañeros siendo generalmente descrito en términos de calificaciones obtenidas a través de instrumentos como los exámenes, participaciones, observaciones que resumen de alguna manera la evaluación educativa (Canales, 1991; Magaña, 1994; Ampudia, 1994 en Figueroa, 2001).

Las calificaciones son expresiones de la calidad del proceso de vida académica de los alumnos en la escuela, obteniendo así un número, una puntuación por su esfuerzo; obtener buenas calificaciones representa un adecuado rendimiento, por lo que el alumno será considerado un "buen alumno" si cumple con los requisitos educativos impuestos que son transmitidos por el maestro (Magaña, 1996).

Esta misma autora refiere que en el ámbito escolar se desarrollan una serie de actividades de muy diversa índole, que deja en los alumnos un cúmulo de experiencias agradables (éxitos) y desagradables (fracasos) que se verán reflejadas en sus calificaciones y que impactarán el concepto que tenga de sí mismo, lo cuál pone de manifiesto la presencia de aspectos afectivo-emocionales en el aprendizaje.

Brickin y Brickin(1971 en Estrada, 1995) realizaron un amplio estudio sobre las causas psicológicas del bajo rendimiento encontrando que el 90% de los casos son causados por conflictos emocionales y que eran en su mayoría varones los que presentaban un rendimiento insuficiente no asociado con su vida emocional.

Téllez y Vázquez (1992 en Figueroa, op cit.) llevaron al cabo un estudio con 73 adolescentes de preparatoria para determinar la influencia del autoconcepto en el rendimiento académico, los resultados muestran que a mayor promedio académico mayor autoconcepto en el factor emocional (salud mental y social).

El interés por encontrar la relación entre autoconcepto, autoestima y rendimiento escolar ha generado un número importante de investigaciones desde diversas metodologías, cuyos resultados coinciden en señalar que dicha relación es de tipo correlacional y no explican si el bajo rendimiento es causante de una

baja autoestima o viceversa. De este modo lo más probable es que ambas se afecten mutuamente (Valles, 1998 en Sánchez 2003; Hamacheck, op cit.).

En esta línea de ideas Serratos (1998) menciona que es importante mantener una perspectiva integradora de la autoestima en cuanto a las dimensiones de afectación, ya que algunas investigaciones han encontrado por un lado que ésta puede modificarse globalmente y por otro aquellas que observan cambios en un dominio específico, en este caso, de la autoestima académica.

Este mismo autor refiere a Bradie, Bagle y Slade (1994) quienes afirmaron que la imagen del cuerpo (dominio específico) esta relacionada con la baja autoestima, resultados de un estudio con 59 preadolescentes cuyas respuestas a una escala que media la satisfacción e insatisfacción en relación a 16 partes del cuerpo así lo constataron al indicar insatisfacción y deseo por tener un cuerpo más delgado. O bien los resultados de Sang y Hattie (1984) con un grupo de 2297 coreanos adolescentes entre los 14 y 15 años, que relacionan el rendimiento escolar con dominios específicos de la autoestima académica y la social.

Es importante para la presente propuesta que de acuerdo con Medina (op cit.) se contemple a la autoestima como una estructura que organiza y se desarrolla de acuerdo a ciertos elementos constitutivos (dominios específicos), los cuales interactúan y se relacionan, lo que permite tener cierta estabilidad interna a pesar de que pueda observarse que algunos de éstos se encuentren más altos que otros, en donde lo verdaderamente relevante es que la persona haya desarrollado una actitud positiva de logro.

Esta última será fundamental durante toda la vida pero sin duda trascendental en los años escolares durante los cuales se nutrirá de la información

que el niño o joven percibe de sus capacidades por parte de sus padres, maestro y compañeros.

Otro factor que puede afectar la autoestima es el clima del aula ya que un ambiente muy competitivo, aunado a percepciones pobres de rendimiento y repetidas experiencias de fracaso afectan negativamente la autoestima. Frente a este panorama el adolescente buscara salvo guardar su autoestima y mantener un equilibrio, utilizando como mecanismo de autoprotección devaluar la escuela mostrando poco esfuerzo, falta de motivación y aspiraciones (Musitu, Roman y García, 1988 en Cava y Musitu, op cit.)

En relación a este punto Coopersmith (1981, en Medina, op cit.) argumenta lo importante de construir a través de ambientes escolares cálidos y dinámicos de ayuda mutua una autoestima favorable en estudiantes con baja auto percepción y mantenerla en los que la poseen.

El rendimiento escolar ha sido objeto de interés y atención debido a que en los últimos años se ha incrementado el número de estudiantes con problemas escolares y conductuales, lo que ha llevado a profesionales a buscar respuestas en otras variables que influyen en éste como la familia. Al interior de las familias tienen origen una serie de actitudes en los niños hacia personas, objetos y situaciones que llevarán consigo al ingresar a la escuela, que en algunos casos favorecerán su adaptación y en otros tal vez la dificulten.

El aprendizaje de actitudes, en este caso, hacia la escuela, dependerá en mucho de las expectativas de los padres, que a su vez comunican a sus hijos de manera sutil.

Como ya se ha mencionado en el desarrollo de la autoestima son esenciales las opiniones y actitudes de los padres, su papel es básico ya que sus retroalimentaciones afectan positiva o negativamente a sus hijos (Oñate, op cit.).

Hamacheck (op cit.) describe que en estudios clínicos el bajo rendimiento se debe a un autoconcepto negativo y a una especie de rebelión que los hijos exhiben hacia sus padres negándoles y negándose el éxito en sus estudios.

Otros autores coinciden con Hamecheck en considerar al bajo rendimiento escolar como un intento de llamar la atención de los padres y un reflejo de su falta de confianza en sí mismos como respuesta a un clima familiar negativo debido a dificultades entre los padres.

Como producto de numerosas investigaciones se han identificado los siguientes factores que influyen de manera positiva en el rendimiento escolar: una mayor escolaridad de los padres, un status económico holgado, una actitud de interés y preocupación por el futuro de sus hijos así como una buena calidad en las interacciones y comunicación entre padres e hijos (Aguilar 1977, Covo, 1985 y Jiménez 1994 en Figueroa op cit.).

A manera de conclusión puede decirse que el rendimiento académico no sólo es producto de las capacidades intelectuales, otros aspectos psicosociales intervienen y confluyen en su configuración.

3.2 Importancia del maestro para la autoestima.

La relación que se establece entre profesor-alumno de alguna manera influye en la autoestima de los adolescentes.

El maestro es de una significación determinante para los alumnos, ya que representa y transmite las normas y las expectativas que el alumno deberá acatar, además de realizar la evaluación escolar en relación al éxito o el fracaso de éstos casi en todo lo que tiene que ver con la escuela y lleva implícita, además de los factores cognitivos, un importante componente subjetivo (Colls, Pozo, Sarabia y Valls, 1992).

Siguiendo este orden de ideas Kash y col. (1976 en Machargo, op cit.) describe que las relaciones profesor-alumno son un "dialogo conductual" en donde el profesor define los roles de los alumnos, evalúa su cumplimiento y se encarga de que éste perciba una imagen de sí mismo, es decir, le hace saber cómo es conceptualizado y evaluado; por lo que de acuerdo a este autor el profesor tiene la posibilidad, en diferentes momentos, de reforzar en sus alumnos un autoconcepto y autoestima positivos sobre todo en aquellos que por experiencias negativas han perdido la confianza en sí mismos.

Es así como niños y adolescentes aprenden de manera consciente o no una serie de actitudes sobre sí mismos, sobre los demás y acerca de su entorno inmediato, derivadas de las interacciones con el maestro y el grupo. Se generan entonces actitudes en referencia a la autoridad de acuerdo al rol que desempeña el maestro el cuál puede actuar de manera coercitiva, como un experto, sencillamente como maestro, o bien, como un amigo suscitando respuestas de tipo afectivo por parte de sus alumnos en relación a su persona y a las evaluaciones, siendo muy distintas unas de otras.

En consecuencia lo que el profesor dice, el cómo y cuando además de la información no verbal manifestada en su expresión corporal y gestual, es

información valiosa para el adolescente que por este medio sabrá lo que se espera de él (Rosenthal, 1968 en Ovejero, 1988).

Machargo y Hargreaves (1991,1978 en Cava y Musitu op cit.) constatan respectivamente que los maestros tienen expectativas diferenciadas de sus alumnos y por tanto se perfilan como figuras relevantes para la actuación de los mismos.

El enfoque interaccionista simbólico plantea que a partir de la relación con personas significativas es como se va formando el autoconcepto y la autoestima, en este caso, el profesor afectará mediante sus expectativas la autoestima de sus alumnos.

Afortunada o desafortunadamente en nuestra cultura, la figura del maestro ha sido sobre valorada al grado que llegó a considerársele como el sustituto de la autoridad paterna, incluso, en la actualidad el fantasma de tal concepción parece no estar rebasado en algunas comunidades.

El interés se ha centrado en el estudio de las expectativas del profesor hacia los alumnos quienes de manera consciente o no comúnmente se forman expectativas de sus alumnos. Las expectativas son las creencias o ideas generalizadas, que nos llevan a esperar un determinado comportamiento de una persona en una situación dada (Cava y Musitu, op cit.).

Las expectativas que se forman acerca de las personas se dan de manera habitual y ayudan a predecir en cierto modo lo que se espera que hagan en determinada situación.

Lo importante según los autores son la calidad de la interacción profesor-alumno que es más evidente en niños pequeños, sin embargo, no se puede negar su importancia en todos los años escolares.

Por tanto lo que el profesor dice, cómo y cuándo, más la comunicación no verbal de su cuerpo y sus gestos, son información valiosa para sus alumnos, ya que por este medio sabrá lo que se espera de él.

Machargo (1991) y Hargraves (1978)(en Cava, op cit,) coinciden en señalar que los maestros tienen expectativas diferenciadas para sus alumnos y que el profesor se convierte entonces en una figura significativa.

El enfoque interaccionista simbólico plantea que a partir de la relación o interacción con personas significativas es como se va formando el autoconcepto y la autoestima, en este caso el profesor afectará mediante sus expectativas la autoestima del adolescente.

Afortunada o desafortunadamente en nuestra cultura, la figura del maestro ha sido sobre valorada al grado que llegó a considerársele como el sustituto de la autoridad paterna, incluso en la actualidad el fantasma de tal concepción parece no estar rebasado en algunas comunidades.

El interés de un grupo de autores se ha centrado en el estudio de las expectativas del profesor hacia el comportamiento escolar, incluido el rendimiento académico y definen a éstas como las creencias o ideas generalizadas que nos llevan a esperar una determinada conducta de una persona.

En consecuencia el profesor puede tener una significación positiva para los alumnos cuando por cualquiera de las formas que ya se han mencionado, transmita al alumno que es aceptado y que se espera un alto rendimiento de él,

por el contrario puede reforzarlo negativamente cuando le comunica que espera poco de él y es precisamente esta "interpretación del mensaje" lo que lleva a los alumnos a actuar acorde a este.

Rosenthal y Jacobson (1968 en Ovejero, op cit.) al realizar investigaciones .donde anticipadamente se aportaba información al profesor sobre sus alumnos haciendo referencia a un rendimiento alto de algunos de ellos, observaron que en principio los maestros demostraban un trato especial y diferenciado hacia éstos y efectivamente después de un tiempo éstos mostraban progresos en su ejecución académica, cumpliéndose la expectativa a modo de una profecía que se autocumple.

Estos mismos autores, como resultado de sus investigaciones, concluyeron que el concepto de sí mismo, es decir, la forma en que él mismo se concibe, es lo que determinará de forma refleja las expectativas de personas relevantes para él, en este caso del profesor ante su rendimiento escolar y su persona en general.

Con base en la descripción anterior es que se explica cómo es que las experiencias tempranas de fracaso escolar serán determinantes para perfilar un rendimiento pobre durante los años escolares subsecuentes y, a la vez, una imagen de "mal estudiante" que influirá negativamente en el autoconcepto y estima, con una alta probabilidad de que se presenten nuevos fracasos.

De lo expresado hasta ahora puede deducirse que las relaciones de los niños y/o adolescentes con sus padres, maestros, amigos son fundamentales y determinantes en su desarrollo, salud psicológica, aprendizaje y rendimiento escolar, en donde la atención y aprobación conjuntamente con el apoyo y el

aprecio son esenciales en su manera de sentir, querer, pensar y actuar. Por tanto los factores cognitivos no deberían separarse de los afectivos y sociales.

Como lo demuestran Mufson, Cooper y Hall (1989, en Medina op cit) quienes llevaron al cabo un estudio con 23 estudiantes de clase media con un C.I. 90-100, encontraron que un desempeño no satisfactorio se relacionaba con una autopercepción baja de los sujetos en sus relaciones sociales con maestros y compañeros.

Apoyando los resultados anteriores Davidson y Longe y Richmon y White (1960;1971 en Machargo, op cit.) estimaron que había evidencias de que los alumnos descritos desfavorablemente por sus maestros procedían a autodescribirse de la misma manera.

Por tanto Ovejero (op cit.) menciona que si los profesores, sobre todo de niños y adolescentes, fueran conscientes de que sus expectativas funcionan como profecías que su cumplen a sí mismas sería suficiente para cambiar o por lo menos a reducir en mucho el sentido negativo del rendimiento escolar bajo para algunos de ellos, buscando incrementar los efectos positivos al transmitirles que a pesar de sus malas notas se espera más de ellos, haciendo énfasis en los aspectos positivos o bien resaltando otras capacidades. No obstante sin el apoyo de la escuela sería difícil cambiar y sostener estas nuevas expectativas.

Branden (op cit.) indica que un maestro que comunica confianza en la competencia y bondad a los alumnos, puede ayudarles a superar carencias familiares de falta de confianza en ellos mismos.

Este autor va más allá cuando afirma que puede favorecer la autoestima de sus alumnos si perciben de él un sentido de identidad sano y afirmativo,

(autoestima alta). En forma contraria un maestro con baja autoestima tiende a ser más punitivo, impaciente y manifestar una "permisividad" en los alumnos que lleve a una falta de autoridad total, o bien, puede mostrarse autoritario y centrado mayormente en las debilidades del alumno, inspirando temor y una actitud defensiva en sus alumnos.

Asimismo puntualiza que la autoestima del profesor condiciona el modelo de trabajo escolar empleado, de tal modo, que si su autoestima es baja se inclinara por un modelo de trabajo tradicional, métodos formales y poca flexibilidad. De forma contraria cuando su autoestima es alta prefiere una mayor conversación con los alumnos, estimulará el pensamiento divergente y creativo así como brindará un apoyo individual y grupal en lo que se refiere al aprendizaje y al desarrollo afectivo de sus educandos.

A manera de conclusión, los maestros pueden influir positivamente en la autoestima de sus alumnos si los tratan con respeto, benevolencia, motivación y aceptación de los estilos cognitivos de aprendizaje, evitando los posibles efectos negativos de las expectativas haciéndolas conscientes, flexibles y fomentando el aprendizaje cooperativo: el éxito alcanzado por y para todos.

La mayoría de los autores que se han interesado en las técnicas de aprendizaje cooperativo admiten que en comparación con las competitivas individuales, las primeras son favorecedoras, entre otros muchos aspectos, a mejorar las relaciones con los compañeros de bajo rendimiento escolar, motivan la asistencia, el entusiasmo por la tarea, la autoestima, al tener como requisito ser aceptado y aceptar a los demás y el desarrollo de habilidades sociales (Fernández y Melero, 1995, en Figueroa, 1998).

Otra variable ineludible y pieza clave en el proceso de construcción del desarrollo psicosocial de los adolescentes es la relación entre iguales en el aula, tema que a continuación se aborda.

3.3. El grupo de iguales y la autoestima.

Desde la infancia el niño se interesa por aquellos que le son iguales o similares.

El grupo de iguales o pares como también se le nombra, puede ser definido de manera simple diciendo que son aquellos compañeros que comparten la misma edad, sin embargo, un criterio más adecuado sería que los iguales interactúan en niveles comparables de complejidad conductual y niveles similares de madurez cognitiva, social y emocional (Hartup, 1985 en Cava y Musitu, op cit.).

Tuckman (1965 en Horrocks, 1984) parece apoyar la idea anterior y apunta a una analogía entre su modelo de desarrollo grupal por etapas y la secuencia evolutiva del desarrollo; se esperaría que de igual forma que el niño consolida su identidad en cada etapa de desarrollo, el grupo en sus inicios o primeras etapas pasa de ser indefinido e inestable a ser funcional, en la medida de lograr las metas comunes.

Lehalle (1986) coinciden al señalar que las interacciones sociales del adulto están influenciadas por las modalidades de interacción que se dieron durante la infancia y la adolescencia.

Conforme se acerca la adolescencia, los niños dejan de ver a los otros como entidades físicas y empiezan a percibirlos como personas con ideas y puntos de vista semejantes o diferentes al propio.

A medida que se abandona la infancia, las actividades de los adolescentes dejan de estar centradas en la casa para desplazarse al grupo de compañeros.

El concepto de amistad representa un elemento valioso e indispensable en la vida de los adolescentes. Los amigos son personas que se tienen afecto mutuo, que se brindan apoyo y que pasan mucho tiempo juntos, a diferencia de los conocidos.

Hartup (1989 en Kimmel y Weiner, op cit.) menciona que la relación con los padres son vínculos verticales, mientras que los que se dan con los amigos son horizontales, en donde los jóvenes elaboran habilidades sociales, aprenden sobre la competencia, la cooperación y la intimidad; ambos tipos de relaciones son necesarias para lograr un desarrollo adaptativo. Igual menciona que las relaciones amistosas entre adolescentes ayudan, en general, a potenciar sus capacidades y a sentirse satisfechos con ellos mismos.

Otro aspecto importante, es que debido a las transformaciones y al cambio psíquico que gradualmente va percibiendo el adolescente tiene necesidad de comunicar a alguien sus emociones y sentimientos, por lo que buscará un amigo con quien compartirlos.

Sullivan (1953 en Muuss, op cit.) enfatiza que las relaciones entre colegas son relaciones íntimas con una persona de la misma edad, genero y raza con la que se comparten esperanzas y temores más íntimos.

Como un indicador de la maduración cognitiva social es que se observa en los adolescentes el compartir con sus amistades un buen número de actitudes (relaciones abstractas) a diferencia de los preadolescentes quienes compartían principalmente actividades (relaciones de amistad concretas).

Numerosas investigaciones han demostrado que los adolescentes que sacan provecho de sus amistades presentan una mayor autoestima, les va mejor en los estudios y son menos frecuentes los problemas emocionales (Hartup y Sancilio, 1986; Berndt, 1992; Furman y Gavin, 1989 en Kimmel y Weiner, op cit.).

Por el contrario, los niños que llegan a la preadolescencia y adolescencia con poca experiencia de un colega pueden sufrir más ansiedad y contrariedades en estas nuevas interacciones y quedar más propensos al rechazo así como experimentar sentimientos de soledad.

En su afán por encontrar estatus social, por un lado, e independencia y autonomía, por otro, los adolescentes forman grupos o culturas propias que les da un sentido de pertenencia. El grupo de compañeros establece códigos de conducta específicos de lenguaje, de vestimenta, peinados, música, que refuerzan su exclusividad. El grupo de adolescentes conformado bajo estas premisas les garantiza además seguridad, ya que no está dirigido ni controlado por ningún adulto.

Un rasgo característico de estos grupos es el conformismo, entendido por la aceptación por parte del adolescente de las normas del grupo, los adolescentes tempranos y medios presentan más el rasgo del conformismo, les preocupa ser aceptados, lo que les permite ser más susceptibles a la influencia de los otros; dicha influencia no necesariamente tiene que ser pernicioso y favorecer con ello

conductas antisociales, a menudo, la influencia puede ser útil ya que permite compartir liderazgos, roles y a veces se recibe orientación (Olivares, op cit.).

Existe una amplia clasificación acerca de los grupos, de las cuales frecuentemente se identifican: el grupo de pares, grupo primario, grupo primario ampliado y el grupo secundario. Para el adolescente los grupos de mayor importancia en su vida son el grupo de pares, el primario y primario ampliado. Estos últimos se caracterizan principalmente por una relación personal íntima, los contactos son cara a cara, pueden existir un objetivo específico o carecer de él (Phelps y Horrocks, 1958, en Horrocks, 1989).

Horrocks observó que los grupos de adolescentes son una oportunidad para que cada uno ponga en juego el concepto que de sí mismo tienen y lo comprueben en la realidad; de este modo el adolescente que ha tenido una experiencia de éxitos y de socialización estará mejor provisto para ser aceptado; a su vez las aceptaciones recurrentes afianzarán su autoestima.

Por otra parte, Lehalle (op cit.) incluye otra categoría de grupo: el institucional o grupo escolar. En éste gran parte de la vida social del adolescente depende en cierto modo de las oportunidades que las escuelas o instituciones sociales y culturales les brinden.

Al interior del grupo escolar las diferencias individuales serán la base de la estructuración y organización del mismo, debido a la compleja trama de relaciones socioafectivas que se dan de acuerdo a los diferentes roles, el grupo entonces ejerce una fuerte influencia en cada uno de sus miembros máxime si se habla de un grupo de adolescentes en cuanto a: valores, actitudes y conceptualizaciones

de lo que significa llegar a ser un adulto (a), además de tener una influencia decisiva en el desarrollo del autoconcepto y autoestima.

De acuerdo a numerosos autores como, Díaz-Aguado (1986), Reboloso (1987) Aragonés (1989), Erwin (1998), (en Cava y Musitu, op cit.) el grupo de iguales influye significativamente en:

- 1) El aprendizaje de actitudes, valores e información del entorno social.
- 2) Habilidad para percibir otro punto de vista, alejándolo del egocentrismo.
- 3) Formación de su identidad.
- 4) Adquisición de habilidades sociales.
- 5) Control de impulsos agresivos.
- 6) Socialización del rol sexual.
- 7) El uso de drogas y conductas alcohólicas cuando el grupo las considera permitidas.
- 8) Aspiraciones educativas y logros académicos.
- 9) Representan fuentes de apoyo en situaciones de estrés (confidentes)

La formación y mantenimiento del grupo de iguales se ha señalado como un indicador de salud psicológica y competencia social.

El estatus social dentro del grupo también ha sido estudiado, la aceptación es vital para el desarrollo socio-emocional y cognitivo. De modo contrario la autoestima es negativa, presentándose sentimientos de agresividad, soledad y rendimiento académico bajo (Cava y Musitu, op cit.).

En relación a la aceptación Coll, et. al. (op cit.) apuntan a que ésta dependerá en mucho de las comparaciones sociales que de manera natural se

llevan al cabo entre los iguales, ya que los alumnos comprueban constantemente su actuación, sus capacidades, habilidades sociales y hasta su físico. Dicho proceso permite, por un lado, que el adolescente se identifique al encontrar similitudes y, por otro, se diferencie perfilando su identidad y particularidad, pero además en dicha aceptación interviene el autoconcepto y autoestima que de manera refleja será transmitido a los otros.

Algunos adolescentes son rechazados, no por presentar trastornos profundos en su personalidad sino porque no han aprendido las habilidades sociales necesarias para integrarse al grupo; el adolescente que es rechazado por el grupo necesita ayuda especializada que le permita cambiar la imagen que tiene de sí mismo y pueda aceptarse y ser aceptado por el grupo.

El grupo de adolescentes rechazados tienden a perpetuar este rasgo, por ello algunos autores los consideran en riesgo de presentar futuros problemas de ajuste psicosocial.

Evidentemente las pautas de conducta entre un adolescente que se estima y otro que se autorechaza serán muy distintas. El primero tenderá a la autorrealización, satisfaciendo sus necesidades de manera racional, reflexiva, cooperativa, en armonía y convivencia con el mismo y el ambiente que le rodea. El segundo por el contrario, en un intento de contrarrestar su desestimación y como mecanismo de autoprotección desarrollará comportamientos disfuncionales tales como: aislamiento, falta de reconocimiento de sus capacidades y habilidades escolares y sociales, a la autoagresión para mantener su estabilidad interna.

Finalmente siendo el ambiente escolar donde el adolescente pasa una buena parte de su vida y el espacio donde tienen lugar el mayor número de interacciones sociales es que representa el escenario idóneo para llevar al cabo experiencias significativas que brinden posibilidades de desarrollo académico-personal, mediante la creación de ambientes cálidos, de empatía y de libertad para ser, colaborando de este modo a potencializar la autoestima de los adolescentes en general y en particular a la modificación de ésta en aquellos que necesitan ser conscientes de sus experiencias y simbolizarlas correctamente, ya que tal vez, es precisamente durante esta etapa de transición y no en otra que pueda lograrse.

CAPITULO 4

PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN ADOLESCENTES TEMPRANOS CON BAJA AUTOESTIMA.

El presente capítulo inicia con una justificación del programa, enseguida se describe la población destinataria, los propósitos y objetivos generales del programa, los módulos con sus objetivos específicos, las actividades y las estrategias de evaluación que se sugieren en cada uno de ellos.

4.1 Justificación de la propuesta

La etapa de la adolescencia es un momento de transición de la vida, crucial e importante para la consolidación de la personalidad. Es un momento coyuntural de la vida y decisivo en la medida en que se ponen en juego elementos intra e interpersonales que irán cristalizando una forma de ser, de pensar, de sentir y de actuar; al mismo tiempo, se configurará una visión particular del mundo.

Durante esta etapa el adolescente de manera consciente o no, requerirá de las habilidades psicosociales que ha adquirido durante su infancia y que le servirán de base para afianzar o en su caso modificar aquellos aspectos de su persona o del entorno que sean necesarios para una mejor adaptación a la vida adulta.

El interés se centra en un importante recurso psicológico: la autoestima, ya que la manera en que se percibe a sí mismo el adolescente es el resultado de sus vivencias infantiles las cuales afianzarán su identidad durante estos años de la

vida caracterizados por la inestabilidad y los cambios rápidos; al mismo tiempo, de manera dinámica la autoestima se verá influenciada por dichos cambios.

Es necesario entonces precisar que se parte de la definición de autoestima de Coopersmith (1967) quién la define como la autoevaluación que la persona hace y mantiene de manera más o menos estable sobre sí mismo, que se expresa en términos de aprobación o desaprobación e indica hasta dónde la persona se siente capaz, significativa, exitosa y valiosa. Es una experiencia subjetiva que puede transmitirse verbalmente, mediante informes o de manera abierta al observar la conducta.

El ámbito escolar como ya se mencionó posibilita el enriquecimiento y desarrollo de la autoestima, pero también pone a prueba las habilidades y capacidades no solo de índole académicas, sino, además de aquellas que están íntimamente relacionadas con sentirse capaz, adecuado y seguro para enfrentar los retos que esta etapa conlleva y obtener los logros que le permitan afianzar su personalidad y/o identidad, su autoestima y darle un sentido de vida (Branden, 1995; Allport, 1943 en Oñate, 1989; L' Ecuyer, 1975; Machargo, 1999 en Cava y Musitu, 2000).

Desafortunadamente, como lo muestran diversos estudios psicológicos o directamente en la práctica clínica, el adolescente puede no haber adquirido la suficiente confianza y seguridad en sí mismo (baja autoestima) durante su infancia arribando a la preadolescencia con sentimientos de inferioridad, culpa, autodesaprobación, autodesprecio o bien presentar conductas autodestructivas como el consumo de alcohol, drogas, delincuencia, enmascarando su falta de

habilidades psicosociales mediante una pseudoautoestima como amortiguador de la ansiedad y temor al fracaso, depresiones, aparente desinterés por todo, específicamente por la escuela en donde con frecuencia se observa un bajo rendimiento escolar (Fernández, 1991; Oñate, 1989; Musitu, Roman y García, 1988 en Cava y Musitu, 2000; Ovejero, 1988).

En referencia al bajo rendimiento escolar Tonolo y De Pieri (1993) son enfáticos al señalar que éste es sólo un síntoma, o bien, un aspecto parcial de un crecimiento mal planteado, o bien, paralizado, que sin ser el más importante ni el punto de partida recoge los trastornos evolutivos y de relación que han ido mermando el desarrollo de los preadolescentes y que se evidencian en la forma de una inadaptación escolar, llámese bajo aprovechamiento, dificultad para relacionarse, rebeldía, o bien, timidez que se traduce en realidad en una inadaptación de vida, de inserción y de falta de proyección hacia el futuro. Ellos afirman que es necesario redefinir el bajo aprovechamiento escolar como el resultado de una historia dolorosa con frecuentes frustraciones, ansiedades, agresiones de los padres, incomprensiones, desilusión, que confluyen en una falta de motivación para la autorrealización y el crecimiento personal.

Ante este panorama, es preciso mencionar que a semejanza de otros países en México se han realizado importantes esfuerzos de investigación en relación a la frecuencia cada vez mayor de bajo rendimiento escolar y su relación con otras variables como la deserción escolar, ansiedad, depresión, trastornos de personalidad, sin embargo, son pocos los estudios realizados con preadolescentes tomando en cuenta el proceso evolutivo que vivencian y sobre todo que retomen

los aspectos psicosociales que involucran necesariamente a la familia y al contexto sociocultural.

Mufson y col (1989 en Figueroa, 2001) al realizar un estudio con adolescentes comparando el desempeño alto y bajo, encontraron que los sujetos con rendimiento bajo son inmaduros social y emocionalmente, son más dispersos e imprecisos en sus percepciones de sí mismo y en su trabajo, tienen dificultad para comunicarse con sus padres y coetáneos, necesitan de la aprobación de otros y tienen menos aceptación entre sus compañeros.

En un estudio realizado en adolescentes de secundaria, De la Peña, Fco, Estrada, Almeida y Páez, (1999) investigaron la prevalencia de trastornos depresivos y su relación con el bajo rendimiento escolar encontrando que el Trastorno Depresivo Mayor (T.D.M.) y el Trastorno Depresivo son los padecimientos más relacionados con el aprovechamiento escolar en adolescentes y que los padecimientos afectivos se vinculan directamente con un menor desempeño y socialización, además, estos autores agregan que el pico epidemiológico de T.D.M en adolescentes se ubica entre los 14 y 15 años (preadolescentes) y que el riesgo de ideación suicida es mayor, afectando en la mayoría de los casos el rendimiento escolar.

Vázquez (1990, en Ampudia, 1994) llevó a cabo un estudio longitudinal con 415 alumnos de bachillerato autocorrelacionando el rendimiento escolar, y comprobó que las calificaciones se repetían, de tal modo que los alumnos con buenas calificaciones las mantenían, al igual que las malas notas prevalecen en estudiantes con bajo rendimiento quienes presentaban estrés emocional, situaciones familiares tensas por los gastos que genera la regularización,

problemas emocionales secundarios en la familia por interrupción de vacaciones, entre otros, por lo que deducen que la imagen del fracaso escolar es inadecuada para mantener el logro.

Por su parte Rourke y Fuierst (1991 en Jiménez, 1994) trabajaron con niños con dificultades de aprendizaje y señalan que éstos son sometidos a críticas y evaluaciones negativas por parte de sus padres, maestros y compañeros, originando en ellos ansiedad, menor confianza en ellos mismos, lo cual conlleva a nuevos fracasos por ansiedad e incremento de sentimientos de inferioridad.

En otra línea de investigación Villatoro, Medina, Rojano, Fleiz, Castro, y Juárez, (2001) se interesaron en el consumo de alcohol, tabaco y drogas en adolescentes estudiantes de secundaria, bachillerato y bachillerato técnico, con edades promedio de 14.5 años. Los datos revelan que si bien el consumo de tabaco ha disminuido ligeramente, el de alcohol y drogas ha ido aumentando. El uso de drogas se relaciona con el bajo rendimiento, ausentismo y abandono escolar. Puntualizan la necesidad de promover campañas antidrogas principalmente en la escuela, así como la creación de ambientes familiares y sociales más saludables.

Ahora bien, la orientación educativa juega un papel preponderante, ya que, si bien es necesaria en cualquier grado académico, durante la etapa adolescente adquiere una significación relevante actuando como instancia integradora del alumno al medio escolar, evaluando sus aptitudes, habilidades y fomentado el autoanálisis mediante técnicas, el manejo de conflictos, toma de decisiones, así como programas que le ayuden a optimizar sus recursos personales, resultando de gran ayuda para la superación de necesidades y conflictos individuales o

grupales, que se presentan frecuentemente en esta etapa del desarrollo (Hernández y Vite, 2002).

Sin embargo, actualmente la labor de los orientadores en las escuelas secundarias se ha visto mermado debido a los cambios curriculares que la Secretaría de Educación Pública ha llevado a cabo, mediante el acuerdo 253 en 1999, sustituyendo la asignatura de Orientación Educativa e implementando la de Formación Cívica y Ética en los tres grados académicos. Dejando de lado, si no es que olvidados, los objetivos de tan indispensable labor los cuales ya se han mencionado (Hernández y Vite, op cit.).

Considerando lo anterior se propone un programa de intervención psicopedagógica para adolescentes tempranos con baja autoestima, el cual puede representar una oportunidad para que éstos desarrollen un sentido de identidad más sano, potencializando su autoestima, mediante la creación de ambientes o situaciones interpersonales orientadas a la modificación cognitiva de la misma, mediante informaciones positivas sobre su persona (feedback) (Branden, 1985, Hartup, 1989 en Kimmel y Weiner, op cit.).

4.2 Descripción del programa

Dicho programa pretende ser un instrumento de trabajo para ayudar al adolescente a mantener un equilibrio biopsicosocial. El programa de intervención psicopedagógica está dirigido para adolescentes tempranos (13-14 años) con baja autoestima y se recomienda que éste se lleve a cabo por parte de los orientadores.

El objetivo es fortalecer y potencializar su autoestima y para ello se planean una serie de actividades individuales y grupales coherentemente estructuradas, cuya temática abarcaría las diferentes dimensiones de la autoestima como son los aspectos físico, familiar, social, intelectual y emocional.

A través de la revisión de la literatura, se han encontrado diversos fundamentos teóricos-metodológicos para la implementación de talleres, o bien, programas encaminados para este fin, los cuales han demostrado su efectividad, como los que a continuación se describen.

En México, Delgado, Maldonado, Martínez y Olivares (1999) llevaron a cabo talleres de desarrollo humano personal, con la participación de 40 jóvenes entre los 18 y 21 años como grupo experimental y otro de control. Utilizaron para medir el autoconcepto y la autoestima la Escala Tennessee de Autoconcepto y la Escala de Locus de Control de De la Rosa. El autoconcepto y la autoestima mejoraron un 65% en la población que participó en el taller, no así en el grupo control, además, un análisis cualitativo del mismo reporta que éste fue un espacio de crecimiento y promoción del desarrollo funcional en los jóvenes.

Palomares y cols. (1973, en Machargo, 1991) implementaron un programa de desarrollo humano con adolescentes para que éstos tomaran conciencia de sí mismos por medio de actividades de comunicación, y de compartir sus experiencias y sentimientos. Al término del programa tanto los maestros como los papás y participantes informaron haber experimentado notables mejoras en la autocomprensión y estima de sí mismos y de los demás.

Estos son solo algunas de las investigaciones realizadas en México, en la población española también se han realizado diversos estudios en relación al rendimiento escolar y otras variables de las cuales un importante número lo integran aquellas que tienen que ver con aspectos psicosociales que promueven el desarrollo integral de los adolescentes.

Un ejemplo es el programa de Instrucción-Emotivo para el Crecimiento y la Autorealización (PIECAP) de Hernández, Aciego y Domínguez (1994), el cual fue diseñado para mejorar la adaptación personal, escolar, social y familiar de los alumnos, así como la valoración que éstos hacen de sí mismos. Se aplicó en doce situaciones experimentales distintas con adolescentes entre los 11 y 18 años conducidos por maestros, estudiantes de posgrado y estudiantes del último semestre, todos de la carrera de Psicología. Los resultados se evaluaron mediante el test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI). Como dato relevante los autores señalan que dicho programa logró mejoras significativas en los niveles de adaptación y el 86% de los alumnos participantes manifestaron valoraciones positivas hacia sí mismos que hicieron extensivas a la implementación y contenidos del programa.

En síntesis, las investigaciones descritas, han demostrado que el uso de talleres y/o programas que tienen como objetivo recuperar la autoestima representan una herramienta metodológica valiosa y efectiva, de ahí el interés de llevar a cabo la propuesta antes mencionada. A continuación se desarrolla dicha propuesta.

POBLACIÓN

El programa está dirigido a alumnos que cursan el 2º grado de educación secundaria, con una edad promedio de 12 a 14 años. Un requisito para participar en el taller es el bajo rendimiento escolar cuyo indicador será el registro de calificaciones (boleta) del año anterior y los últimos registros de calificaciones, asimismo se hará una evaluación diagnóstica de los alumnos seleccionados para conocer de manera objetiva el estado actual de su autoestima, utilizando como instrumento el inventario de autoestima de Coopersmith, de tal manera que se buscará integrar un grupo de 10 a 15 alumnos como máximo, que presenten bajos niveles de rendimiento escolar y autoestima.

Es necesario que la participación de los alumnos sea de manera voluntaria, por lo que es indispensable que una vez seleccionado el grupo de adolescentes se les envíe una invitación formal y se tenga una reunión con ellos para informarles de lo importante y trascendente de su participación en el programa para su formación integral, además de darles un panorama general del mismo. Igual de

importante es que los padres de familia tengan conocimiento de la participación de sus hijos por lo que se enviará una carta solicitando su autorización y apoyo.

El programa tiene una duración total de 30 horas distribuidas en tres meses con dos actividades semanales de 2 hrs. estructuradas en ocho módulos. Cabe aclarar que esta cronología puede variar dependiendo de que el orientador introduzca más actividades según las necesidades que detecte en el grupo; lo que es importante es seguir la secuencia de los módulos, ya que los temas se encuentran interrelacionados. Las sesiones se grabarán como apoyo en la recuperación de la información.

OBJETIVOS

Los objetivos cognitivos, afectivos y conductuales que se pretenden alcanzar con dicho programa son:

1. Promover en los adolescentes tempranos la modificación y fortalecimiento de su autoestima mediante la reflexión de las dimensiones (físicas, psicológicas y sociales) que la componen, a través de la interacción con el orientador y compañeros (iguales) dentro del contexto escolar, que se verá reflejada en:
 - Un discurso y descripción de sí mismo más positiva.
 - El reconocimiento de sus capacidades y limitaciones personales.
 - Una mejora en sus relaciones interpersonales.
2. Contribuir a mejorar su rendimiento escolar con base en el reconocimiento por parte del adolescente de sus capacidades.

3. Mejorar la integración del alumno a la escuela en general, así como específicamente sus relaciones interpersonales con sus compañeros de grupo.
4. Dotar de las herramientas cognitivo-afectivas (actitudes) que le sean útiles para manejarse reflexiva, responsable e independientemente consigo mismo y con los demás y así enfrentar de manera eficaz los retos que esta etapa le plantea.
5. Prevenir mediante la promoción de la salud física, mental y emocional conductas de riesgo en los preadolescentes tales como: el consumo de alcohol o drogas, embarazos no deseados y otros, en donde, una comunicación intragrupal sincera, amistosa y respetuosa será esencial.
6. Evaluar la efectividad del programa detectando los cambios de la autoestima y/o del rendimiento escolar en los preadolescentes al concluir el mismo.
7. Que el adolescente temprano arribe a la adolescencia con una identidad más sana, armonizando su concepto de sí mismo (aspectos cognitivos) con los sentimientos de valía (aspectos afectivos).
8. Que el adolescente con base del reconocimiento de sus capacidades mejore su rendimiento escolar.

PLAN MODULAR DEL PROGRAMA

Módulo	Nombre	Actividad	Duración sesión	Semanas
I	Dinámica de integración	"Quiero conocerte" "La noria"	120' 120'	1
II	Mi autoestima	"Una mirada en el espejo" "Mis sentimientos" "Autorretrato"	120' 120' 120'	1 1
III	¿Quién soy?	"El espejo mágico" "La historia" "Yo soy"	120' 120' 120'	1 1
IV	Mis capacidades	"Lluvia de ideas" "Se anuncia algo importante"	120'	1
V	Superando obstáculos	"Voluntarios" "La bola de cristal"	120'	1
VI	Mi familia	"La familia" "Comics"	1ª. 120' 2ª. 120'	1
VII	Mis amigos	"Amigos" "Escucha atentamente"	1ª. 120' 2ª. 120'	1
VIII	Cierre del programa	"Abrazos musicales"	120'	1

A continuación se describen cada uno de los módulos y se detalla una de las actividades propuestas, las otras actividades pueden consultarse en el Anexo E.

Módulo I. Dinámica de Integración.

Como ya se ha señalado, los procesos de interacción y de comunicación en la adolescencia son básicos para la consolidación de la identidad. El entendimiento y las buenas relaciones favorecen la autoestima. La aceptación es un buen principio de las mismas, por lo tanto, en esta primera actividad se buscará crear un clima positivo de aceptación y confianza como cimiento indispensable del desarrollo personal y grupal.

Objetivo general:

1. Crear un sentimiento de apertura, sinceridad y confidencialidad entre los alumnos que favorezcan el conocimiento intragrupal de los participantes.

Para el logro de los objetivos planteados existen una serie de actividades que pueden llevarse a cabo y que pueden adaptarse a las características específicas del grupo. Se recomiendan entonces dos dinámicas individuales o grupales diseñadas para tal fin, como: "Quiero conocerte" y "La noria", con una duración de dos horas cada una. La duración de este módulo será de una semana, es decir, 4 horas.

Es importante observar la formación de grupos y cuidar la participación de todos.

MÓDULO I	
Dinámica de Integración	
1. "Quiero Conocerle"	
Objetivo particular:	
<ul style="list-style-type: none"> - El alumno conocerá a sus compañeros a través de su interrelación con ellos, creando así un clima de confianza y calidez. 	
Descripción de la actividad:	
<p>Se distribuye a los alumnos en grupos pequeños y se les distribuye una hoja de preguntas*; empieza a preguntar el alumno que libremente lo decida haciendo una misma pregunta a los demás comenzando hacia su derecha hasta concluir la ronda, es decir, hasta que todos hayan participado, después continuará haciendo preguntas el alumno que contesto primero de la misma manera que el anterior y así cada participante del grupo. Es importante observar la formación de grupos y cuidar la participación de todos.</p> <p>*Tomado de: Cava y Musitu (2000)</p>	
Materiales:	Duración:
*Lista de preguntas. Ficha No. 1	120'
Grabadora	
Evaluación: Al final de la actividad se le entregará un cuestionario con preguntas relacionadas con la sesión, para verificar que los objetivos de la misma se hayan alcanzado.	

Módulo II. Mi Autoestima.

Es primordial que el adolescente reconozca que de igual forma que se hacen evaluaciones positivas o negativas de las experiencias y objetos de su entorno, ya sean conscientes o no, también las pueden hacer de sí mismo. Tales autoevaluaciones orientan su manera de pensar, sentir y actuar, en donde lo más relevante es que se puede llevar a cabo modificaciones en ellas si no se siente satisfecho consigo mismo.

Objetivos generales:

1. Que los adolescentes reflexionen acerca del autoconocimiento, identificando y expresando sus sentimientos, pensamientos, gustos y deseos analizando sus causas y consecuencias haciendo consciente la importancia de éstos en su conducta y en la formación de la autoestima.
2. Que se reconozca la importancia de la autoestima en la conducta, y que ésta puede modificarse.

Se proponen como actividades para este módulo: "Una mirada en el espejo", "Mis sentimientos" y "Autoretrato" con una duración de dos horas cada una. La duración de este módulo será de dos semanas.

MÓDULO II	
Mi Autoestima	
"Una Mirada en el espejo"	
Objetivos particulares:	
<ul style="list-style-type: none"> - El alumno tomará consciencia de sí mismo, de su autoestima y la influencia de ésta en su conducta. - Reconocerá una autoestima negativa. 	
Descripción de la actividad:	
<p>Se entrega a los alumnos una lista de 52 adjetivos* (26 positivos y 26 negativos) y una hoja de respuestas. En primer lugar describe, haciendo uso de los adjetivos, cómo lo ve su madre, seleccionando los adjetivos que cree que utilizaría ésta para describirle, enseguida, y bloqueando el anterior, selecciona los adjetivos con que lo describiría su padre, en tercer lugar los que elegiría un amigo y por último aquellos con los que él mismo se definiría. Cuando todos hayan terminado se les pide que analicen el concepto positivo o negativo que tienen de él su madre, su padre, su amigo y él mismo (número de adjetivos positivos y negativos) además se le pedirá que identifique cuál se parece a como se ve él mismo. La exposición pública debe ser voluntaria, ya que el objetivo principal es la autorreflexión, sin embargo, el orientador puede guiar las disertaciones hacia el cumplimiento de los objetivos de la actividad.</p> <p>Tomada de: Garaigordobil (2000)</p>	
Materiales:	Duración: 120'
<p>*Listado de adjetivos y una hoja para las respuestas del participante. Ficha No. 2 ¿Cómo me ven?.</p> <p>Grabadora</p>	
Evaluación: Al final de la actividad se les entregará un cuestionario en relación a ésta para verificar que los objetivos de la misma se hayan alcanzado.	

Módulo III. Quién Soy?

Este módulo es nodal para el programa y complementa al anterior en la medida en que busca una mayor profundización en la práctica del autoconocimiento, además de impulsar una objetiva consciencia de las características personales como la apariencia física incluida la sexualidad, las capacidades intelectuales, los gustos, valores, deseos, debilidades, sentimientos y preferencias. Dicha práctica debería ser estimulada por padres y maestros en las diferentes etapas del desarrollo

Objetivos generales:

1. Reflexionar sobre la importancia del autoconocimiento, tanto sus aspectos positivos como negativos, englobando todos aquellos rasgos de su personalidad.
2. Conocer y aceptar de manera objetiva el propio cuerpo incluyendo la sexualidad incipiente.
3. Reconocer que mediante el cuerpo se establece una comunicación no verbal (posturas y gestos).

Debido a la relevancia central de este modulo es recomendable, de ser posible, desarrollar de dos a tres dinámicas distribuidas en dos o tres semanas. Para el tratamiento de este tema existe una gran variedad de dinámicas o actividades las que se proponen aquí son: "El espejo mágico", "La historia" y "Yo soy" con una duración de dos horas cada una.

Es conveniente entrelazar las actividades relacionadas con los aspectos físicos con aquellas que se refieren a otros aspectos de la personalidad.

MÓDULO III
¿Quién soy?

"Yo soy"

Objetivo particular:

- El alumno fortalecerá su autoconocimiento identificando las áreas que lo integran como partes de un todo.

Descripción de la actividad:

Para una mejor realización de la actividad el orientador inducirá al grupo a un estado de relajación, invitándolos a desplazarse por el salón mientras él les pide que contacten con sus sensaciones, sus sentimientos de esos momentos, su cuerpo, enseguida les pedirá que establezcan contacto visual con sus compañeros y que elijan a una persona con la que se sientan cómodos para realizar la actividad, uno será A y el otro B, tomarán un pliego de papel kraft, extenderán el papel en el suelo y elegirán quien se recuesta sobre él, de tal forma que todo el cuerpo toque una parte de éste, mientras esto sucede se les pedirá a ambos hagan conscientes sus pensamientos, ideas, emociones y sensaciones. Podrán elegir el material que prefieran (crayones, plumones, acuarelas). Posteriormente se invierte el procedimiento, cuando hayan pasado los dos, cada uno observará su silueta. Siguiendo la misma dinámica se les pedirá que se representen en las siluetas las siguientes áreas: los sentimientos, los amigos, la pareja, la familia, los valores y creencias. Cuando terminen volverán con su pareja, a compartir la experiencia. Finalmente se reunirán con todo el grupo a reflexionar sobre la experiencia.

Tomada de: Gómez (2002)

Materiales:

Pedazos de papel Kraft de 1m de ancho por 2 de largo.
Crayolas, plumones, pinceles y recipientes.
Grabadora

Duración:

120'

Evaluación: Al final de la actividad se les entregará un cuestionario relacionado con el tema de la misma, para verificar que los objetivos se hayan alcanzado.

Módulo IV. Mis Capacidades.

Se parte de que los adolescentes con baja autoestima se visualizan carentes de capacidades, están convencidos de no tener los recursos para enfrentar los retos, o bien, lograr las metas que se proponen y que pueden ser de índole académico o tratarse de cuestiones personales, familiares o sociales.

Objetivos generales:

1. Que el alumno con ayuda del orientador y sus compañeros reconozca que posee capacidades y limitaciones, sin que éstas últimas sean condición para sentirse menos o devaluado.
2. Que aprenda a reconocer y valorar las capacidades y limitaciones de los demás: compañeros, profesores, familiares y personas de su entorno social inmediato.

Se recomienda desarrollar dos actividades: "Lluvia de ideas" y "Se anuncia algo importante", con una duración de hora y media cada una. Es recomendable que como apoyo a este módulo se refuercen positivamente las capacidades o cualidades que los adolescentes vayan reconociendo o bien que los compañeros o el orientador observen en cada uno.

MÓDULO IV
Mis capacidades
"Lluvia de ideas"

Objetivo particular:

- El alumno identificará sus capacidades y limitaciones así como la posibilidad de aumentar los atributos que posee.

Descripción de la actividad:

El orientador se tomará un tiempo para explicar al grupo que todos poseemos capacidades, virtudes, aspectos positivos, que son valiosos para uno mismo y para los demás, sin embargo, no todos podemos darnos cuenta de ello y reconocerlo e inclusive algunos tienden a ver sólo defectos que tienen o creen tener, por lo que se ha elegido esta actividad en donde cada uno recibirá una auténtica lluvia de recursos –rasgos positivos, habilidades, destrezas– de parte de los compañeros. En este momento conviene con ayuda del grupo escribir los vocablos o listas de palabras reforzantes que pueden utilizarse (tantas como se quieran escribir). Posteriormente, se distribuyen los alumnos en pequeños grupos, al centro se pondrá un silla que ocupará algunos de ellos en una posición relajada o con los ojos cerrados si lo desea, los demás le dirán al oído cualidades y/o características positivas afirmativas, como mínimo diez. Un miembro del equipo puede hacer la lista de cualidades y dárselo a la persona terminado su turno, así hasta que todos hayan pasado al centro. Al final de la experiencia, con todo el grupo, se les invita voluntariamente a compartir el listado de virtudes. El orientador puede hacerle algunas preguntas cómo: ¿Qué te ha sorprendido más? ¿Cuáles te han gustado más? ¿Cómo te has sentido dando y recibiendo retroalimentación afectiva y positiva?

Es recomendable que como apoyo a este módulo se refuercen positivamente las capacidades o cualidades que los alumnos hayan reconocido, o bien, que los compañeros o el orientador observen en cada uno.

Tomada de: Cava y Musitu (op cit.)

Materiales: Hojas de papel y lápices.

Grabadora

Duración:

120'

Evaluación: Al final de la actividad se entregará un cuestionario en relación al módulo, para verificar que los objetivos del mismo se hayan alcanzado.

Módulo V. Superando Obstáculos.

En este módulo se hará un análisis de lo valioso y necesario que representa en la vida el proyectar metas. Mediante las actividades se analizará que no siempre es fácil conseguir lo que nos proponemos, que puede haber obstáculos o dificultades en el camino, inclusive, desde el momento en que dichas metas no son realistas o no se planean adecuadamente y, por lo tanto, no se consiguen. Otro factor que poco se toma en cuenta es el diálogo interno, el cómo las personas se desalientan o desaniman ellas mismas al tratar de alcanzar una meta o un propósito, por tanto, se hará énfasis en que los errores o equivocaciones no son necesariamente sinónimos de fracaso u obstáculo insuperable, sino que representan una oportunidad de aprendizaje. En cuanto al diálogo interno negativo, éste al igual que los obstáculos puede cambiarse a positivo mediante experiencias de reaprendizaje.

Objetivos generales:

1. Que el grupo tome conciencia de la necesidad de plantearse metas o proyectos en la vida realistas y, por lo tanto, factibles.
2. El alumno será consciente que las dificultades y/o imprevistos que se presentan en la vida pueden ser un reto a superar para alcanzar sus metas, y no un obstáculo insuperable.
3. Que el alumno logre un diálogo interno positivo.
4. Lograr un diálogo interno positivo.

Para la realización de los objetivos mencionados se recomienda llevar a cabo dos actividades semanales, con una duración de una hora y media a dos como máximo. La técnica de "Detención del Pensamiento" será un valioso recurso a integrar en las actividades. Se espera que con ella el adolescente aprenda a detener pensamientos de autoderrota, sustituyéndolos por otros más sanos que logren elevar su confianza y seguridad.

MÓDULO V
Superando Obstáculos

"Voluntarios"

Objetivos particulares:

- Conscientizar a los alumnos de su relación consigo mismos a través de la existencia de un diálogo interior.
- Conocer de que manera se animan o desaniman a realizar ciertas actividades y la forma de valorar las alternativas que se les ofrecen.

Descripción de la actividad:

El orientador solicitará al grupo un voluntario creando un clima de expectación, para ello jugará con las pausas y medición de las palabras, como si mantuviera en todo momento un monólogo, caminando y mirando hacia el suelo en actitud pensativa. El monólogo podría ser el siguiente: "necesito un voluntario, un gran voluntario, para desarrollar una actividad ante todos....(pausa) no creo que no se animen, aunque puede que se pongan algo nerviosos (pausa ignorando a los voluntarios) ..Estoy cierto de que necesitan saber de qué se trata, pero no puedo decirles nada (se ignoran voluntarios); así puede continuar el monólogo alentando y desalentando al posible voluntario creando una gran expectación. Después de unos minutos, el orientador puede sonreír y explicarles que no necesitaba ningún voluntario, lo que seguramente creará una sensación de alivio. A continuación se debate entre todos como han vivido cada uno el proceso de salir o no como voluntarios; para ello se les pide que imaginen un diálogo entre un "yo voluntario" y un "yo no voluntario". Después de unos minutos se pide que compartan la experiencia, señalando quién ganó en la discusión y con qué argumentos.

Tomada de: Cava y Musitu (op cit.)

Materiales: Grabadora

Duración:
120'

Evaluación: Al final de la actividad se entregará un cuestionario en relación a la misma, para verificar que los objetivos se hayan alcanzado.

Módulo VI. Mi Familia

Siendo éste el contexto en donde se origina y sienta sus bases la autoestima, mediante comunicaciones verbales y no verbales, es primordial que el grupo de adolescentes reflexione acerca de su medio familiar, específicamente, la actuación de sus miembros (padres y hermanos), así como de su influencia y la que ellos pueden ejercer en el núcleo familiar.

Objetivos generales:

1. Que el grupo reflexione sobre las relaciones familiares.
2. Que el alumno reconozca a sus padres con aciertos y errores
3. Concientizar al grupo de alumnos sobre la influencia familiar en su conducta y la que ellos ejercen sobre las relaciones familiares.

Se recomiendan para este módulo dos actividades: "La familia" y "Comics" cuya duración no excede de dos horas para cada una.

MODULO VI	
Mi familia	
"La Familia"	
<p>Objetivo particular:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos entenderán la posición de los demás (empatía) en este caso de sus padres, a partir de la reconstrucción de lo que pudiera ser un día familiar. 	
<p>Descripción de la actividad:</p> <p>La actividad está estructurada en dos sesiones. En la primera sesión el orientador introduce la actividad comentando como en todas las familias pueden surgir dificultades, que todos en algún momento cometemos errores y que la convivencia es tarea de todos los miembros de la familia. Enseguida se formarán pequeños grupos. Los alumnos realizarán una representación de lo que puede ser un día de una familia, qué hace cada quién a lo largo del día. Entre todos deben escribir lo que será el desarrollo de ese día, qué creen que piensan, qué sentimientos pueden tener, entre otros detalles. Deberán elegir una escena en la que exista interacción entre algunos miembros de la familia, escriban el guión, aproximadamente unos diez minutos y cada uno de ellos representará un personaje de ese guión.</p> <p>En la segunda sesión, los alumnos actuarán ante el grupo la escena de interacción familiar. Al término de cada actuación los espectadores comentarán lo que más les impactó, haciendo preguntas a los actores, los cuales comentarán sus vivencias al ajustarse al personaje. Después de esto en el gran grupo todos debatirán acerca de las relaciones familiares, haciendo hincapié en las historias familiares de sus padres.</p> <p>Tomada de : Cava y Musitu (op cit.)</p>	
<p>Materiales: Papel y lápiz. En la segunda sesión, se puede incorporar vestuarios y maquillaje. Grabadora</p>	<p>Duración: Primera sesión: 120' Segunda sesión: 120'</p>
<p>Evaluación: Al final de la actividad se entregará un cuestionario con relación al tema de la misma, para verificar que los objetivos se hayan alcanzado.</p>	

Módulo VII. Mis Amigos

En la evolución de la personalidad y de la autoestima son significativos los contactos interpersonales para su formación y desarrollo. El grupo de iguales adquiere una significación mayor durante la etapa de la adolescencia. Numerosos autores enfatizan la importancia de la realización personal en el ámbito social y su impacto en la autoestima. Es importante que en este módulo se interese a los alumnos en que es necesario darse cuenta de la manera en que se relacionan con los otros, en este caso, los amigos, o bien, los compañeros de clase, aprender a escucharlos, a colaborar y a trabajar en equipo, entre otros aspectos. Todo lo anterior resultará beneficioso en estas y posteriores interrelaciones y en su ajuste psicosocial.

Objetivos generales:

1. Que el grupo analice la influencia de las relaciones con los demás, específicamente las relaciones con su compañero.
2. Que el grupo comparta sus concepciones sobre la amistad, la solidaridad, la honestidad, la sinceridad y la cooperación.
3. El desarrollo de formas efectivas de comunicación y colaboración intragrupal.
4. Desarrollar la colaboración grupal en la búsqueda de estrategias grupales en la resolución de conflictos.

Para lograr los objetivos de este módulo se proponen las actividades "Mis amigos" y "Escucha atentamente" con una duración máxima de dos horas cada una.

MODULO VII	
Mis amigos	
"Amigos "	
Objetivos particulares:	
<ul style="list-style-type: none"> -Plantear a los alumnos un debate acerca de cómo hacer amigos y la importancia de tenerlos. - Apoyarlos a plantearse qué estrategias se pueden desarrollar ante situaciones concretas que se les presentan. 	
Descripción de la actividad:	
<p>La actividad se presenta dividida en dos fases. En la primera fase los alumnos trabajan en pequeños grupos y en cada grupo el profesor entregará una ficha* donde se describen diferentes situaciones de interacción. Cada grupo elegirá una y elaborarán entre todos un diálogo acerca de lo que piensan que se podría hacer en esa situación, se les pueden dar diez minutos para que repartan los papeles de los diferentes personajes. Cada grupo representará la escena ante todo el grupo, los cuales deberán hacer en cinco minutos, para dar tiempo a que todos lo presenten. Al término de cada representación se podrán hacer comentarios o diferentes planteamientos o posibilidades que pudiesen haberse desarrollado en esa misma situación.</p> <p>En la segunda fase se pide a los alumnos que individualmente elaboren un listado sobre las cualidades que valoran en un buen amigo, después se reunirán durante otros cinco minutos en pequeños grupos para leer y comentar sus listas. Por ultimo se abrirá un debate con el grupo completo acerca de la amistad, en donde el orientador hará preguntas sobre el tema.</p>	
Materiales:	Duración:
* Ficha No. 3, hojas, papel y lápiz	La primera fase:
Grabadora	120'
	La segunda fase:
	120'
Evaluación: Al final de la actividad se les entregará un cuestionario para verificar que los objetivos de la misma se hayan alcanzado.	

Módulo VIII. Cierre del Programa

Para cerrar el programa se realizará una última actividad: "Abrazos musicales" en donde los adolescentes puedan compartir e integrar sus experiencias en relación a su autoestima y en general su opinión en cuanto a si se cumplieron o no sus expectativas hacia ellos mismos.

Objetivos general:

1. Compartir experiencias personales en referencia a su autoestima y al cumplimiento o no de expectativas del programa.

Una sesión de dos horas será conveniente para llevar a cabo dicha actividad.

MODULO VIII
Cierre del programa

"Abrazos musicales"

Objetivos particulares:

- Crear un ambiente lúdico, de confianza y aceptación.
- Favorecer actitudes de empatía.
- Estimular el contacto físico, el sentimiento de aceptación del otro y de uno mismo, así como pertenencia al grupo, promoviendo la integración de cada uno de los participantes.

Descripción de la actividad:

Se invitará a los alumnos a relajarse para participar en esta última actividad y tratar de actuar lo más libremente posible. El orientador pondrá música animada y pedirá a los alumnos que salten, bailen o se desplacen a gusto de cada quién por todo el salón. Cuando él detenga la música cada alumno debe dar un abrazo fuerte a cualquiera de sus compañeros, la música continuará y al parar se abrazará con tres más de sus compañeros y en la tercera ocasión ocho y así sucesivamente hasta que al final del juego todos se funden en un gran abrazo. Al término se dividirán en dos filas bastante próximas entre sí mirándose cara a cara de tal forma que quede un pequeño pasillo entre ambas filas. Uno a uno pasarán entre las dos filas mientras el resto de los compañeros aplaudirán a su paso, les dirán palabras sinceras de ánimo, reconocimiento de habilidades, cualidades y/o virtudes. Es importante que en ambos ejercicios se cree un buen clima para que el ejercicio no caiga en una farsa. Para concluir se reunirán en gran grupo para que de manera abierta y sin ninguna presión los alumnos compartan sus experiencias y conclusiones finales de su participación en el programa.

Tomada de: Cava y Musitu (op cit.)

Materiales:

Ropa cómoda, un salón amplio.
Grabadora

Duración: 120'

Evaluación: Al final de la actividad se entregará un cuestionario con preguntas relacionadas con el programa en general.

EVALUACIÓN

Acercas del proceso de evaluación es necesario precisar que si bien es cierto que generalmente el reporte evaluativo ocupa un lugar al final de cualquier investigación, en realidad esto obedece al diseño o estructuración del mismo, ya que, dicha actividad debe realizarse desde el inicio, durante y hasta el final de cualquier proyecto y será sumamente valioso tomarlo en cuenta para realizar los ajustes pertinentes y lograr los objetivos trazados.

Se recomienda entonces evaluar la satisfacción de los objetivos generales y particulares de dicho programa mediante la recolección de datos y la observación sistemática mediante diversas técnicas e instrumentos.

Para tal fin, es que se propone, para evaluar el programa, el Inventario de autoestima de Coopersmith (Anexo A) con la doble finalidad de seleccionar la muestra y de tener un punto de comparación de la autoestima de los preadolescentes antes de su participación en el programa es que se aplicará el Inventario al inicio y se volverá a aplicar en una sesión posterior al término del mismo. Otros elementos importantes para evaluar la efectividad del programa serán el análisis cualitativo de las respuestas de los alumnos a los cuestionarios (Anexo B) que se les entregarán al final de cada actividad en los diferentes módulos, además de la comparación que se haga de sus registros de calificaciones antes y después del programa.

El Inventario de Autoestima de Coopersmith fue desarrollado durante una investigación sobre los antecedentes de la autoestima que este autor realizara con un numeroso grupo de niños preadolescentes que asistían a escuelas públicas en

Connecticut. Estados Unidos, encontrando que los niños que tienen una elevada idea de sí mismo emprendían tareas y relaciones interpersonales con expectativas de éxito, a diferencia de los que presentaron poco aprecio de sí mismos, los cuales se mostraron con miedo a expresar sus ideas, poco participativos e imposibilitados para establecer relaciones cordiales y solidarias.

Para Coopersmith el desarrollo de la autoestima no tiene mucha relación con la inteligencia o el nivel socioeconómico, para él es determinante el trato con personas significativas, como son los padres, maestros y compañeros (1967 en Verduzco, 1992).

Verduzco y Lara Cantú (1992, en Durán, 1998) establecieron la validez y confiabilidad de la versión en español del Inventario de Autoestima de Coopersmith, en una muestra de 1223 niños de 8 a 14 años. Los autores encontraron un coeficiente de confiabilidad y validez de 0.77 que les permitió concluir que el instrumento es adecuado para el rango de edades señalado y para nuestra cultura.

El Inventario consiste en un total de 58 ítems, 50 se refieren a la autoestima y 8 miden defensividad y pueden ser de dos tipos indicando alta o baja autoestima.

Los ítems miden actitudes en cuatro áreas que son:

- Autoestima en referencia al propio individuo (con 26 reactivos) autoevaluación global de sí mismo.
- Autoestima en el área social (con 8 reactivos) autoevaluación que hace el individuo con respecto al grado de aceptación que percibe del grupo social.

- Autoestima en la familia (con 8 reactivos) imagen que se percibe de los padres y su medio familiar, con respecto de sí mismo.
- Autoestima en la escuela (con 8 reactivos) autoevaluación que realiza la persona en cuanto a su rendimiento escolar.

Los reactivos se responden SI o NO y en algunos casos, una respuesta afirmativa indica alta autoestima, mientras que en otros ésta puede manifestarse por una respuesta negativa.

La calificación total se obtiene sumando los puntajes de los 50 reactivos que corresponden al área de autoestima (social, escolar, familiar y self general) y se multiplican por 2 para da una puntuación global sobre 100, lo que dará el puntaje total.

El Inventario es fácil de aplicar, rápido y comprensible para los niños.

El inventario se ha empleado en estudios que relacionan la autoestima con diversas variables. Verduzco y Lara Cantú (1989, en Durán op cit.) realizaron un estudio en niños con déficit de atención con y sin tratamiento de reeducación pedagógica, los resultados mostraron una tendencia hacia puntajes menores en la autoestima de los niños sin tratamiento.

En otro estudio Romero (1990, en Verduzco, 1992) comparó el autoconcepto en niños hiperactivos y no hiperactivos, encontrando puntajes mayores en la autoestima en niños sin hiperactividad.

Durán, R. (op cit.) llevó a cabo un estudio con 30 niñas entre 8 y 11 años, total o parcialmente institucionalizadas (casa hogar), el objetivo era conocer si existían diferencias significativas en el nivel de autoestima entre estos grupos de niñas. Se

aplicó el Inventario de autoestima de Coopersmith, los resultados obtenidos demostraron que sí existían diferencias en el nivel de autoestima y que ésta es mayor en las niñas totalmente institucionalizadas y no menor como se había esperado.

CONCLUSIONES

Uno de los problemas que la sociedad mexicana comparte inclusive con las más desarrolladas es la falta de planeación de una educación integral de los individuos que la conforman y que de manera particular en los últimos años se ha visto evidenciado en el incremento de la inseguridad y la delincuencia con una participación creciente de adolescentes como ejecutores de esta última.

Llegar a la adultez no es garantía de haber logrado la madurez psicosocial para enfrentar las responsabilidades inherentes. En ocasiones ante una aparente imagen de éxito social y económico, se esconden sentimientos de insatisfacción, frustración, depresión, incompetencia e inmerecimiento los cuales no le permiten sentirse pleno y disfrutar de los logros alcanzados, el origen de estos sentimientos se remonta a conflictos en su autoestima no resueltos en etapas anteriores (Branden, 1995).

De ahí la importancia de la educación de los diferentes aspectos: cognitivos, afectivo-emocionales, sexuales, sociales y motivacionales que van conformando una manera particular de pensar, sentir, actuar e interactuar.

Un período crítico del desarrollo sin duda es la adolescencia debido a las tensiones y contradicciones que se experimentan en la búsqueda de una identidad propia, difícil de entender y resolver por ellos mismos e inclusive por los adultos cercanos. Sin embargo, esto no debería justificar la falta de un acompañamiento, orientación o guía respetuosa, en este caso, de los padres, maestros u orientadores educativos quienes son figuras significativas y determinantes para esta tarea.

Esperar que los jóvenes por sí solos emerjan de la adolescencia a la juventud sin ningún tipo de apoyo es desaprovechar la oportunidad, dada la vulnerabilidad psicológica característica de esta etapa, para acompañar, reorientar, o bien, reestructurar aquellos aspectos de su personalidad que pudieran no haberse desarrollado adecuadamente, y que de no atenderse mermarán su crecimiento personal y social (Olivares, 1998).

Como ya se ha mencionado un poderoso recurso interno de que dispone el adolescente para enfrentar los desafíos que se le presentan es su autoestima, desafortunadamente aquellos chicos que arriban a la adolescencia con un pobre desarrollo de habilidades psicosociales y sentimientos de incompetencia e inferioridad, además de un historial de fracasos académicos, evidentemente verán disminuída esta fuerza interna.

Frecuentemente los profesionales que trabajan en el ámbito escolar se dejan llevar por la necesidad de que los alumnos obtengan buenas calificaciones, olvidando que éstas son producto de procesos psíquicos que en el caso de los fracasos académicos reflejan un sufrimiento interno, por lo que no logran prestarles una ayuda proporcionada y adecuada.

La reorganización de esta incipiente identidad, en estos casos, presupondrá la reestructuración de su autoestima. Lamentablemente los programas educativos, en estos casos de las escuelas secundarias, descuidan o prestan poca atención al desarrollo socio-afectivo de sus alumnos. Si bien existe una preocupación creciente por la internalización de valores ésta lleva como objetivo principal la incorporación y adaptación a la sociedad y al mundo productivo.

En la revisión de tesis e investigaciones realizadas para este trabajo se encontró un buen número de éstos que relacionaba a un nivel descriptivo a la autoestima con diferentes variables y pocos estudios que propusieran la intervención mediante programas, talleres o grupos de reflexión tendentes al desarrollo biopsicosocial de los adolescentes. Situación que contrasta con la creciente necesidad de intervención psicopedagógica cuando se observa que en un intento de aliviar sus tensiones y darles sentido a sus vidas los adolescentes presentan conductas adictivas como el consumo de alcohol y drogas, ejercicio temprano de su sexualidad, embarazos no deseados, violencia intrafamiliar y riesgos psicosociales como el pandillerismo, el robo, violencia social, entre otros (Hernández, 2000).

Es por ello, que siendo congruentes con la necesidad apremiante de atención y como medida preventiva, la presente propuesta coincide con Olivares (1988) cuando señala que si se logra crear en torno al adolescente una atmósfera donde impere la empatía, la congruencia y el interés positivo éste podrá abandonar pautas de comportamiento pseudoadaptativas adoptando otras que lo llevarían a un pleno desarrollo de sus potencialidades y a sentirse más satisfecho con él mismo.

La participación del orientador educativo es primordial, ya que es el que mejor conoce el mundo adolescente y en su práctica profesional participa en la búsqueda de solución de algunos problemas de integración facilitando el conocimiento de sí mismo, la toma de decisiones y el manejo de conflictos. Para el desarrollo y éxito del programa es esencial que el orientador, en principio, tenga un genuino interés por su realización además de tener claros los objetivos,

encaminando el trabajo en cada actividad, dando las instrucciones precisas así como una actitud y motivación acorde al tratar cada tema de manera que contagie a los participantes.

Otro aspecto vital es la utilización, por parte del orientador, de técnicas cognitivas-conductuales como la retroalimentación positiva, el reforzamiento positivo, la relajación sistemática y la detención del pensamiento que han demostrado sus beneficios tanto físicos como psicológicos (Caballo, 1991).

La realización del programa no pretende ser una tarea más de los servicios que presta el orientador en las escuelas secundarias, sino una extensión de las mismas, que se materialice en acciones concretas y eficaces en beneficio de los alumnos y del conjunto de la comunidad escolar.

Los resultados positivos que han reportado diversos estudios de intervención que se han planteado como objetivo principal el fortalecimiento de la autoestima han reportado que si bien no ha sido posible el influir satisfactoriamente en todos los aspectos que la engloban (familiar, social, físico, etc.) las actividades realizadas les permitieron aumentar su capacidad perceptual, facilitando el darse cuenta de algunos aspectos de sí mismos, así como de su forma de actuar, pensar, identificar las actitudes que perjudicaban su autoestima, sentando con ello las bases para iniciar tareas con expectativas de éxito, expresión de ideas y convicciones, capacidad para reconocerse y aceptarse con errores y aciertos, mejoramiento de las relaciones familiares al desarrollar empatía y el sentido de cooperación (Delgado, Maldonado, Martínez, Olivares 1999; Cava, Musitu, y Vera, 2001; Jiménez, 1998; Lídice, 2001).

Los resultados alcanzados por estas investigaciones avalan la pretensión de la presente propuesta de lograr sus objetivos a pesar de que el tiempo establecido para su realización pueda ser corto para cambiar sentimientos y pensamientos negativos fuertemente introyectados durante años.

Al ofrecer a los adolescentes un espacio de seguridad, confianza y aceptación, se posibilita la reflexión y el reaprendizaje de patrones que faciliten y promuevan el surgimiento de adultos más satisfechos y auténticos, garantía de una sociedad más sana.

Por último, parafraseando a Tonolo y Pieri, (1993) toda intervención que lleve un interés genuino de ayuda y que se lleve a cabo metodológicamente correcta, aunque esta sea limitada o mínima puede ser positiva, aunque no suficiente, pero nunca perjudicial.

PERSPECTIVAS DE LA PROPUESTA

Es innegable que la escuela es el contexto en donde se continúa promoviendo y desarrollando la autoestima, así como las habilidades psicosociales necesarias para una adecuada integración social, en donde, el grupo de iguales y los profesores ejercen una determinante influencia. Por esta misma razón es el lugar idóneo para llevar a cabo programas de intervención cuando los alumnos presentan problemas en su desarrollo psicoeducativo.

Sin embargo, la mayoría de las escuelas secundarias debido a que se encuentran inmersas en un cuadro normativo institucional con una estructura organizativa poco flexible, representa una limitante para la ejecución de programas de intervención complementarios, como el que se propone, además de que su principal objetivo y quehacer se centra en el proceso enseñanza-aprendizaje, quedando poca o ninguna oportunidad para abrir los espacios curriculares que apoyen el crecimiento afectivo-emocional de los alumnos.

Un aspecto a considerar son los recursos humanos, materiales y financieros, ya que a menudo resulta costoso diseñar los programas alternos para problemas concretos de las instituciones como el bajo aprovechamiento escolar, deserción escolar, problemas conductuales, entre otros, y la mayoría de ellos cuentan con éstos de manera muy reducida e incluso pueden carecer de ellos en determinados momentos.

A pesar de las circunstancias señaladas es ineludible y cada vez más apremiante conjuntar esfuerzos de las instituciones, profesores, padres y alumnos

para que ya sea de manera intra o extracurricular se les brinde la oportunidad de reorientar sus percepciones y conductas simbolizándolas adecuadamente.

Como una actividad que coadyuve al éxito del programa se sugiere el trabajar alternadamente con los profesores y padres de familia, piezas claves en la conformación de la autoestima y en estos casos será esencial contar con su participación para reafirmar los cambios positivos que durante el programa se susciten en el adolescente.

REFERENCIAS

Ampudia, A. (1994). *El MMPI-2 y el rendimiento académico de estudiantes Universitarios*. Tesis no publicada. Maestría en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

Ballesteros, J. S. (1982). *Esquema corporal. Función básica del cuerpo en el desarrollo psicomotor y educativo*. Madrid: TEA

Ba-ron Blugerman, L. (1985). *Autoestima, autoridad parental y conflicto familiar*. Tesis no publicada. Doctorado en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D, F.

Blos, P. (1980). *Psicoanálisis de la Adolescencia*. México: Joaquín Mortiz

Branden, N.(1995). *Los seis pilares de la autoestima*. México: Paidós

Broc, M.A. (2000). *Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría*. *Revista de Investigación Educativa*, 18, (1), 119-146

Caballo, V. (1991). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid: Siglo XXI

Cava, M. J. Y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*.
Barcelona: Paidós

Cava, M.J. y Musitu, G. (2001). *Intervención psicosocial en adolescentes con problemas de integración social*. Revista de Psicología y Salud. Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana, 10. (2), 215-226

Coleman, J. (1980). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata

Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Los contenidos en la reforma*.
Madrid: Santillana

De la Peña, Fco., Estrada, A., Almeida, L. y Paez, Fco. (1999). *Prevalencia de los trastornos depresivos y su relación con el bajo aprovechamiento escolar en estudiantes de secundaria*. *Salud Mental*, 22, (4), 9-13

Delgado, G., Maldonado, L., Martínez, M.E. Y Olivares, J. (1999). *El desarrollo del sí mismo en los adolescentes*. Prometeo. Revista Mexicana de Psicología Humanista y Desarrollo Humano. (25), Universidad Iberoamericana, 25-33

Duran, R. (1998). *La autoestima en niñas institucionalizadas: Estudio comparativo*.
Tesis no publicada. Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

Espinosa, E. (2000). *La autoestima: un factor protector para el consumo de drogas en adolescentes estudiantes del Distrito Federal*. Tesis no publicada. Licenciatura en Psicología. Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

Estrada, M. L. (1995). *Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en niños*. Tesis no publicada. Maestría en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

Fernández, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema

Figuroa, M. (1998) *Antología de estrategias para promover el aprendizaje cooperativo*. Programa de apoyo a la actualización y superación del personal docente del bachillerato universitario (PAAS). Coordinación de programas académicos, Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

Figuroa, M. (2001). *Factores psicosociales y de personalidad asociados con el rendimiento académico en adolescentes del género femenino*. Tesis no publicada. Maestría en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

Freud, A. (1976). *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. Buenos Aires: Paidós

Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicopedagógica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide

Gómez y Gómez, M. (2002). *Propuesta de un programa de sensibilización gestalt desde la psicología humanista para el trabajo de la autoestima*. Tesis no publicada. Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

Hammacheck, E. (1981). *Encuentros con el yo*. (2ª ed.). México: Interamericana

Hernández, M. A. y Vite, B. D. (2002). *Importancia psicopedagógica de la orientación educativa en la escuela secundaria. Estudio de caso en zona 07 de escuelas secundarias generales del Estado de México*. Tesis no publicada. Licenciatura en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

Hernández, P., Aciego, R. y Domínguez, R. (1994). *Crecimiento personal y educación en valores sociales: Evaluación del Programa PIECAP*. Revista de Psicología General y Aplicada. 47. (3), 339-347

Horrocks, J. E. (1984). *Psicología de la adolescencia*. México: Trillas

Jiménez, M. E. (1998). *Evaluación de un programa cognitivo-conductual para mejorar la autoestima en adolescentes y adultos*. Tesis no publicada. Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

Jiménez, M.E. (1994). *Ambiente familiar y rendimiento escolar*. Tesis no publicada. Maestría en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

Kimmel, D. C. y Weiner, I.B. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel

L'Ecuyer, R.I. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-tau

Lehalle, H. (1986). *Psicología de los adolescentes*. (3ª. ed.). Barcelona: Crítica

Machargo, S. J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española

Magaña, L. (1996). *Factores que influyen en el rendimiento académico en un grupo de adolescentes*. Tesis no publicada. Maestría en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

Medina, A. (1998). *Autoestima y rendimiento académico de grado*. Tesis no publicada. Maestría en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

Mezerville, G. (1993). *El aprendizaje de la autoestima como proceso educativo y terapéutico*. *Revista de Educación*, 17, (1), 5-13

Monedero, C. (1982). *Psicología evolutiva y sus manifestaciones psicopatológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva

Morales, M. V. (2000). *Taller para padres para mejorar la autoestima de sus hijos que ingresan a la primaria*. Tesis no publicada. Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

Montt, M. Y Ulloa, F. (1996). *Autoestima y salud mental en los adolescentes*. Salud Mental, 19, (3), 30-35

Mruk, C. (1998). *Autoestima. Investigación, teoría y práctica*. (2ª ed.). Bilbao: Desclée De Brouwer

Muuss, R. (1992). *Teorías de la adolescencia*. Buenos Aires: Paidós

Olivares, R. (1998). *El adolescente en proceso de convertirse en persona*. Prometeo. *Revista Mexicana de Psicología Humanista y Desarrollo Humano*. Universidad Iberoamericana, 25, (18), 4-11

Oñate, M. P. (1989). *El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea

Ovejero, A. (1998). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Herder

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P. P. U.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós

Rice, P. F. (1989). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice-Hall

Rosenberg, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós

Sánchez, A. (2001). *Autoestima y habilidades sociales en el adolescente*. Psicología Iberoamericana, 19, (4), 36-45

Tonolo, G. y Pieri, S. (1993). *Educación a los preadolescentes*. Madrid: C.C.S.

Verduzco Álvarez, I. (1992). *Autoestima en niños con trastornos de déficit de atención*. Tesis no publicada. Maestría en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

Villatoro, J., Medina, M. E., Rojano, C., Fleiz, C., Bermúdez, P., Castro, P. y Juárez, F. (2002). *¿Ha cambiado el consumo de drogas de los estudiantes? Resultado de la encuesta de estudiantes. Medición otoño 2000. Salud Mental, 25, (1), 43-54*

ANEXOS

ANEXO A

"INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH"

ANEXO 1

INVENTARIO DE COOPERSMITH-N

Nombre Fecha de aplicación
 Escuela Grado
 Fecha de nacimiento Edad

Por favor marca cada oración de la siguiente manera:

Si la oración dice como te sientes casi siempre, pon una cruz (x) abajo de "SI" en la misma línea

Si la oración NO dice como te sientes, casi siempre, pon una cruz (X) abajo de "NO" en la misma línea

Ejemplo	SI	NO
Soy muy trabajador	X	X
SI ERES MUY TRABAJADOR MARCA SI	X	
SI NO ERES MUY TRABAJADOR MARCA NO		X

*No hay respuestas ni buenas ni malas

	SI	NO
1.- Me gusta mucho soñar despierto		
2.- Me siento muy seguro de mi mismo		
3.- Muchas veces me gustaría ser otra persona		
4.- Le caigo bien a la gente		
5.- Mis padres y yo nos divertimos mucho cuando estamos juntos		
6.- Soy despreocupado		
7.- Me cuesta mucho trabajo hablar enfrente de la clase		
8.- Me gustaría ser más chico		
9.- Me gustaría poder cambiar muchas cosas de mí		
10.-Puedo escoger fácilmente lo que quiero		
11.-Soy simpático		
12.-En casa me enojo fácilmente		
13.-Siempre hago lo que está bien		
14.-Me gusta como hago el trabajo de la escuela		
15.-Siempre necesito que alguien me diga lo que tengo que hacer		
16.-Me cuesta mucho trabajo acostumbrarme a lo nuevo		
17.-Muchas veces me arrepiento de las cosas que hago		
18.-Casi todos mis compañeros me escogen para jugar		
19.-A mis papás les importa mucho lo que yo siento		
20.-Siempre estoy contento		
21.-Hago mi trabajo lo mejor que puedo		
22.-Me doy fácilmente por vencido		
23.-Generalmente me cuido solo		
24.-Soy muy feliz		
25.-Prefiero jugar con niños más chicos que yo		
26.-Mis padres me piden que haga más de lo que puedo		
27.-Me cae bien toda la gente que conozco		
28.-Me gusta que me pregunten la clase		

ANEXO B

“CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN DE LOS MODULOS DEL PROGRAMA”

MÓDULO I. DINAMICA DE INTEGRACIÓN.

Este cuestionario evaluativo tiene como finalidad recabar información que nos permita darnos cuenta si se han alcanzado los objetivos planteados para este módulo, por lo que te solicitamos lo contestes con la mayor veracidad, tu opinión es muy importante, no olvides entregarlo al orientador antes de retirarte.

1.- ¿ Antes de realizar la actividad te sentías?

Bien _____ Mal _____

2.- ¿ Crees que el ejercicio te ayudo a sentirte más cómodo?

Si _____ No _____

3.- ¿ Piensas que te fue útil para conocer más a tus compañeros?

Si _____ No _____

4.- ¿Has encontrado afinidad con otros compañeros?

Si _____ No _____

5.-¿El ejercicio te ayudo a conocer algo de ti que no te habías dado cuenta?

Si _____ No _____

6.- ¿Cómo te sentiste al hablar de ti?

Bien _____ Mal _____

Comentarios _____

MÓDULO II. MI AUTOESTIMA.

Este cuestionario evaluativo tiene como finalidad recabar información que nos permita darnos cuenta si se han alcanzado los objetivos planteados para este módulo, por lo que te solicitamos lo contestes con la mayor veracidad, tu opinión es muy importante, no olvides entregarlo al orientador antes de retirarte.

1.- ¿Describe o explica cómo te sentiste durante la actividad?

2.- ¿Cómo te sentiste con la descripción que has hecho de ti mismo?

3.- ¿Estarías de acuerdo con la imagen que tienen de ti los otros (padre, madre y amigo)?

4.- ¿Se parecen en algo a la imagen que tu tienes de ti?

Si _____ en qué? _____

No _____ en qué? _____

5.- ¿ Crees que la imagen que tienes de ti mismo influya en como eres con las personas (familia, amigos, maestros)?

6.- ¿ Consideras que una imagen negativa de uno mismo podamos cambiarla?
¿Cómo?

7,. ¿Qué cambiarías de ti y por qué?

Comentarios

MODULO III. ¿QUIEN SOY?

Este cuestionario evaluativo tiene como finalidad recabar información que nos permita darnos cuenta si se han alcanzado los objetivos planteados para este módulo, por lo que te solicitamos lo contestes con la mayor veracidad, tu opinión es muy importante, no olvides entregarlo al orientador antes de retirarte.

1.- ¿Explica cómo te sentiste al realizar el ejercicio?

2.-¿Durante la actividad lograste pensar en ti mismo?

3.- ¿Se te dificultó escribir algunas de las áreas? ¿Cuál y porqué?

4.- ¿Piensas que tu cuerpo expresa tu manera de ser?

Si _____ No _____ Por qué? _____

5.-¿Lograste detectar algún pensamiento negativo o de rechazo mientras escribías algunas de las áreas?

6.- ¿Al observar la silueta de tu cuerpo cómo te sentiste?

Comentarios

MODULO IV. MIS CAPACIDADES

Este cuestionario evaluativo tiene como finalidad recabar información que nos permita darnos cuenta si se han alcanzado los objetivos planteados para este módulo, por lo que te solicitamos lo conteste con la mayor veracidad, tu opinión es muy importante, no olvides entregarlo al orientador antes de retirarte.

1.- ¿Alguna vez te habías puesto a pensar en tus capacidades y/o habilidades?

Si _____ No _____

2.- ¿Has descubierto alguna de ellas? _____ -

3.- ¿Cuál o cuáles son las que más valoras?

4.- ¿Cuándo alguien te hace ver algún defecto o limitación cómo te sientes?

5.- ¿Cómo te sentiste cuando recibiste de tus compañeros la lluvia de cualidades?

6.- ¿En cuál no estarías de acuerdo y por qué?

Comentarios

MODULO V. SUPERANDO OBSTÁCULOS

Este cuestionario evaluativo tiene como finalidad recabar información que nos permita darnos cuenta si se han alcanzado los objetivos planteados para este módulo, por lo que te solicitamos lo contestes con la mayor veracidad, tu opinión es muy importante, no olvides entregarlo al orientador antes de retirarte.

1.- ¿Habías pensado acerca de tus metas o propósitos de vida?

2.- ¿La actividad te ayudo a identificar con que recursos cuentas para poder cumplirlas?

3.- ¿Lograste darte cuenta que obstáculos te han impedido lograr tus metas o propósitos?

4.-¿Cuál o cuáles metas son las que más valoras?

5.-¿Cuál piensas más difícil de alcanzar y por qué?

Comentarios

MODULO VI. MI FAMILIA

Este cuestionario evaluativo tiene como finalidad recabar información que nos permita darnos cuenta si se han alcanzado los objetivos planteados para este módulo, por lo que te solicitamos lo contestes con la mayor veracidad, tu opinión es muy importante, no olvides entregarlo al orientador antes de retirarte.

1.- ¿Después de realizar esta actividad crees que sea importante reflexionar acerca de cómo te relacionas con tu familia?

2.- ¿Cómo experimentaste en la manera de relacionarse del personaje que actuaste?

3.-¿Se parece o no a la forma en que tú te relacionas?¿ Porque si o no?

4.-¿Te agrada la forma en que te relacionas con tu familia?

5.-¿Tú manera de convivir con tu familia influirá en cómo te tratan?

6.-¿Consideras importante desarrollar la aceptación, la comprensión y la tolerancia entre los miembros de tu familia?

Comentarios

MODULO VII. MIS AMIGOS

Este cuestionario evaluativo tiene como finalidad recabar información que nos permita darnos cuenta si se han alcanzado los objetivos planteados para este módulo, por lo que te solicitamos lo contestes con la mayor veracidad, tu opinión es muy importante, no olvides entregarlo al orientador antes de retirarte.

1.- ¿Piensas que es importante tener amigos?

2.- ¿Consideras importante relacionarte con los demás?

3.-¿A menudo haces lo que tus amigos te dicen?

4.-¿Has descubierto actitudes y sentimientos que no te agradan hacia tus amigos?

5.-¿Cuándo estas con tus amigos puedes expresar lo que piensas, deseas o sientes?

6.-¿Consideras que los amigos pueden brindarte apoyo en momentos difíciles?

Comentarios

MODULO VIII- CIERRE DEL PROGRAMA

Este cuestionario evaluativo tiene como finalidad recabar información que nos permita darnos cuenta si se han alcanzado los objetivos planteados para este módulo, por lo que te solicitamos lo conteste con la mayor veracidad, tu opinión es muy importante, no olvides entregarlo al orientador antes de retirarte.

1.- ¿Que fue lo que más te gusto de esta última actividad?

2.-¿En comparación con el inicio del programa cómo te sientes ahora?

3.-¿Cuál de los módulos te ha gustado más y porqué?

4.-¿Estas satisfecho con las actividades que realizaste durante el programa?

5.-¿Si tu pudieras agregar otro(s) módulo(s) que tema te gustaría que se tratara?

6.- ¿Consideras que el haber participado en el programa ha sido útil para tu vida?

Si tu respuesta es sí, en que aspecto?

Comentarios

ANEXO C

"CARTA DE INVITACIÓN AL PROGRAMA PARA LOS ALUMNOS"

ANEXO C. CARTA DE INVITACIÓN PARA LOS ALUMNOS.

Estimado _____

El motivo de la presente es hacerte una cordial invitación para participar en el Taller de Formación Integral que el Departamento de _____ llevará a cabo con algunos alumnos del segundo grado y que estará a cargo de la Profra. _____.

El taller esta estructurado en ocho módulos durante los cuales se realizarán algunas actividades relacionadas con el autoconocimiento, la familia y los amigos. Una vez por semana nos reuniremos en el aula _____ y durante aproximadamente dos horas se trabajaran los temas mencionados.

Esperamos que la experiencia te resulte interesante y te des la oportunidad de vivirla, de ser así, te pedimos firmes aceptando la invitación y nos la devuelvas lo más pronto posible. Gracias.

ATENTAMENTE.

(Orientador)

Firma del alumno.

ANEXO D

“CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA”

ANEXO D. CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS PADRES.

Estimados padres de familia:

La finalidad de la presente es hacer de su conocimiento que el Departamento de _____ llevará a cabo un Taller de Formación Integral con algunos alumnos del segundo grado, con el objetivo de apoyarlos en su crecimiento personal. Su hijo (a) ha sido seleccionado y es por ello que por este medio solicitamos su autorización.

El Taller está estructurado en ocho módulos durante los cuales se realizarán actividades relacionadas con el autoconocimiento, los amigos y la familia. Una vez por semana (él o la) _____ se reunirá con los alumnos en el aula _____ y durante aproximadamente dos horas trabajará los temas mencionados con los alumnos.

El objetivo principal del taller es apoyar a los alumnos en la búsqueda de una identidad más sana, reorientando sus comportamientos, pensamientos y actitudes para una mejor comprensión de sí mismos y de su entorno principalmente el familiar.

Si está usted de acuerdo en que su hijo participe en el Taller, favor de firmar la presente y devolverla lo más pronto posible. Gracias.

(Orientador)

Firma del padre o la madre

ANEXO E

**“ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS PARA EL PROGRAMA DE
INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA ADOLESCENTES TEMPRANOS
CON BAJA AUTOESTIMA”**

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA PARA EL MODULO I

MODULO I	
Dinámica de integración	
2. "La Noria"	
Objetivo particular:	
<ul style="list-style-type: none">- El alumno conocerá a sus compañeros a través de su interrelación con ellos, creando así, un clima de confianza y comunicación.	
Descripción de la actividad:	
<p>Se divide al grupo en dos subgrupos con el mismo número de integrantes (puede integrarse el orientador si es necesario), se forman dos círculos concéntricos, de esta manera los del círculo de afuera quedan mirando a los de dentro y viceversa, de manera que cada uno mire de frente a otro de cada círculo (noria). Los círculos girarán en sentido contrario de acuerdo a una melodía y cuando ésta se detenga ellos se pararán también, el orientador lanzará una pregunta* una vez contestada por ambas personas, vuelven a girar los círculos, deteniéndose nuevamente con otro integrante y así sucesivamente. Transcurrido un tiempo y si se mantiene el interés se pueden configurar dos nuevos grupos, con alumnos que no hayan estado en el mismo círculo la vez anterior. Al terminar la actividad se preguntará a los alumnos por su experiencia de esta actividad.</p> <p>Tomada de: Cava y Musitu (2000)</p>	
Materiales:	Duración: 120'
Lista de preguntas: Ficha No. 4	
Grabadora	

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA DEL MODULO II

MODULO II	
Mi autoestima	
2. "Mis sentimientos"	
Objetivo particular: - Los alumnos reflexionarán en relación a sus sentimientos, específicamente aquellos que tienen que ver consigo mismo.	
Descripción de la actividad: El orientador introduce la actividad mencionando que es importante ser consciente de cómo nos vemos a nosotros mismos, a los demás y a nuestros sentimientos incluyendo la actitud que se tiene hacia el propio cuerpo. Especialmente útil es comprobar nuestras semejanzas y diferencias, qué cosas nos dan alegría, o bien, nos entristecen y que todos podemos sentir miedo, tristeza, coraje. Posteriormente se entrega la ficha num. 5: "Mis sentimientos" y se les pide que completen las frases, pudiendo dar más de un final a cada frase incompleta. Cuando todos terminen, se colocan los alumnos en un gran grupo y se van planteando las frases y se anotan las distintas respuestas en el pizarrón, no es conveniente ni necesario que todos contesten a todas las preguntas, pero sí que el orientador propicie la reflexión en los alumnos particularmente de sus sentimientos hacia ellos mismos. Tomada de: Cava y Musitu (op cit.)	
Materiales: Lista de preguntas: Ficha No. 5 Grabadora	Duración: 120'

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA DEL MODULO II

MODULO II	
MI autoestima	
2. "Autoretrato"	
Objetivos particulares:	
<ul style="list-style-type: none">- Los alumnos reconocerán los aspectos físicos así como los sentimientos, pensamientos, cualidades y defectos como partes integradoras del sí mismo.- Los alumnos plasmarán la imagen que tienen de sí mismos y la compartirán con sus compañeros.- Los alumnos se conscientizarán, que al igual que otros compañeros, pueden tener una imagen de sí mismos distorsionada o poco integrada.	
Descripción de la actividad:	
<p>El orientador precisará que todos los seres humanos somos una globalidad, tenemos aspectos negativos y positivos, que nos hacen diferentes a los demás. Les informa que harán un retrato de sí mismos, en tamaño carta, en el que aparecerá todo el cuerpo con detalle de rasgos físicos, pueden utilizar materiales diversos. Cuando terminen trazaran diez líneas como rayos de sol saliendo del cuerpo, en estos deberán escribir cinco cualidades y cinco defectos que consideren que tienen. Posteriormente se reúnen en pequeños grupos y cada uno compartirá su autoretrato, explicando el porqué eligió esas cualidades y defectos. En gran grupo el orientador propiciará la reflexión en términos de que todos tenemos defectos y hay que asumirlos para poder cambiarlos e invitarán a los alumnos a una lluvia de ideas de propuestas para mejorar estos.</p> <p>Tomada de: Cava y Musitu (op cit.)</p>	
Materiales:	Duración: 120'
Hojas, lápices, colores	
Grabadora	

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA DEL MODULO III

MODULO III	
¿Quién soy?	
2. "La historia"	
Objetivo particular: - Los alumnos aumentarán el conocimiento de sí mismos a través de la reflexión de su pasado, presente, el entorno social y la interacción con personas significativas en su vida.	
Descripción de la actividad: El orientador presentará la actividad y a manera de introducción explicará como cada uno de nosotros somos protagonistas de la historia de su vida, la cual todavía se esta escribiendo, y que de hecho la escriben día con día (si es posible pedir a los alumnos una foto de pequeños y otra de más grandes). La actividad consiste en contar una historia real o fantaseada en donde sean los protagonistas; deberá comenzar desde el nacimiento y no necesariamente llegar a detenerse en el momento actual. También intervendrán otros personajes importantes para nosotros y la ilustrará con las fotografías. Posteriormente se reunirán en pequeños grupos y cada uno mostrará las fotos y la historia a grandes rasgos o bien su principio y fin. Si el grupo lo desea pueden compartirse algunas historias o dar paso a comentarios, reflexiones y vivencias en relación a la actividad. Tomada de: Cava y Musitu (op cit.)	
Materiales: Hojas, lápices, colores, fotografías de los alumnos Grabadora	Duración: 120'

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA DEL MODULO III

MODULO III ¿Quién soy?	
3. "El espejo mágico"	
Objetivo particular: - Los alumnos mejorarán la confianza en sí mismos, generando pensamientos positivos hacia sí mismos, a través de identificar sus virtudes y/o cualidades.	
Descripción de la actividad: Se organizan equipos de seis o siete miembros quienes realizan simultáneamente la actividad. En cada equipo los participantes deben ponerse ante un espejo imaginario y pensar en tres cualidades que tengan (responsable, agradecido, cuidadoso, entre otras) y lo escribirán en un papel. Posteriormente cada uno de ellos pasa al centro del círculo y el resto del equipo debe indicar las cualidades positivas que posee cada persona, cuando todas hayan opinado, el compañero que está en el centro dirá si han acertado y en qué cualidades; así se hará con todos los integrantes del equipo. Finalmente se abrirá un debate en gran grupo analizando las diferencias entre la autoimagen y la imagen que tienen los demás. Tomada de: Garaigordobil (2000)	
Materiales: Hojas de papel, pluma ó lápiz Grabadora	Duración: 120'

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA DEL MODULO IV

MODULO IV Mis capacidades	
2. "Se anuncia algo importante"	
Objetivo particular: - Los alumnos expresarán a sus compañeros sus cualidades y destrezas, como expresión de autoconocerse.	
Descripción de la actividad: El orientador presenta la actividad diciendo a los alumnos que van a realizar anuncios comerciales (spots) sobre sí mismos. Deberán ser llamativos, ofrecer algo novedoso y resaltar los aspectos positivos, por lo tanto se hará énfasis en la no competición ni habrá premios, ni es un concurso. Pueden optar por hacer un cartel publicitario (slogan), escribir solo el slogan o utilizar una grabación. Cuando todos hayan terminado se reunirán en gran grupo para compartirlos. Tomada de: Cava y Musitu (op cit.)	
Materiales: Cartulinas, rotuladores, cassette, plumones. Grabadora	Duración: 120'

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA DEL MODULO V

MODULO V Superando obstáculos 2."La bola de cristal"	
Objetivo particular: <ul style="list-style-type: none">- A partir del reconocimiento de sus recursos y habilidades, los alumnos tomarán decisiones analizando las posibles alternativas.	
Descripción de la actividad: <p>Esta actividad se divide en dos fases teniendo cuidado que el alumno entienda correctamente las mismas. El orientador introduce la actividad contando la siguiente historia: "Alguien te ha regalado una bola de cristal. Tú, al principio, no le haces mucho caso y la abandonas en tu cuarto, un día la ves fijamente e imaginas que hay algo dentro de ella. Una idea llega a tu mente, te gustaría que fuera una bola mágica y en ella poder ver tu futuro. ¿Cómo te imaginas dentro de veinte años? (dejar unos minutos para reflexionar) si alguno desea expresar sus ideas puede hacerlo. Si volvemos a imaginar ¿Cómo será tu futuro dentro de diez años? y ¿dentro de cinco años? (se dejan otros minutos de reflexión). En este punto se puede mencionar a los alumnos que podemos convertir en realidad el futuro imaginado, si somos conscientes y responsables de guiar la conducta para alcanzarlos, haciendo énfasis en los recursos y habilidades que tienen para modificar algunos rasgos negativos. Aquí se detendrá a cuestionar y generar un pequeño debate acerca de cómo lograr el futuro deseado así como el de modificar algo que nos desagrada. A continuación el orientador planteará dos ejemplos de situaciones hipotéticas haciendo preguntas abiertas a los alumnos para que identifiquen el problema, sus elementos, las alternativas de solución y la decisión por una.</p> <p>En la segunda fase se entrega a cada alumno la ficha núm. 6, para que analice una situación personal insatisfactoria. Posteriormente se reunirán en pequeños grupos y comentarán, sin ningún tipo de presión, la situación y el análisis realizado, cuidando que la actividad se lleve a cabo con respeto y confianza. Si se cree conveniente, pueden reunirse en gran grupo a comentar la experiencia.</p> <p>Tomada de : Cava y Musitu (op cit.)</p>	
Materiales: Ficha Núm. 6 Grabadora	Duración: 1ª. Fase 90' 2ª-.Fase 90'

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA DEL MODULO VI

MODULO VI	
Mi familia	
2."Comics"	
Objetivo particular: <ul style="list-style-type: none">- El alumno será capaz de identificar diferentes formas de interactuar ante una situación de conflicto familiar.	
Descripción de la actividad: <p>Se presenta a los alumnos una historieta en la que aparecen los miembros de la familia (fichas 7, 8 y 9) donde se representan una situación de conflicto, la cual se resuelve entre todos de manera positiva. Los alumnos se reunirán en pequeños grupos y crearán una similar que representarán ante el grupo completo. Al finalizar se comentará la experiencia.</p> <p>Tomada de: Cava y Musitu (op cit.)</p>	
Materiales: Fichas: 7,8 y 9 Grabadora	Duración: 120'

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA DEL MODULO VII

MODULO VII	
Mis amigos	
2."Escucha atentamente"	
Objetivo particular:	
<ul style="list-style-type: none">- Los alumnos aprenderán a escuchar activamente, como una forma de vivenciar la aceptación para sí y la de sus compañeros.	
Descripción de la actividad:	
<p>El orientador iniciará el ejercicio mencionando como en las relaciones con los demás con mucha frecuencia nos centramos en nosotros mismos y no escuchamos con atención a los demás. No es igual oír que escuchar, esto último supone un esfuerzo mayor para entendernos mejor. Se pueden dar unos minutos para comentarios, enseguida se les pide que individualmente completen las siguientes afirmaciones: "Me encuentro mejor cuando estoy con un grupo de gente que...." y "Me encuentro peor con un grupo de gente que..... Posteriormente, se reúnen en pequeños grupos y uno a uno va a exponer lo que ha escrito y los demás deberán escuchar de modo activo, siguiendo las reglas contenidas en la ficha núm.10 la cuál se entregará a cada uno de los alumnos. El "protagonista" hablará de sus respuestas y se irán intercambiando los papeles hasta que todos hayan sido protagonistas. Al término de la experiencia se propiciará la participación de todos para compartir si realmente se han sentido escuchados por sus compañeros y si es importante saber escuchar.</p> <p>Tomada de: Cava y Musitu (op cit.)</p>	
Materiales:	Duración: 120'
Ficha Núm. 10	
Grabadora	

ANEXO F

" FICHAS DE TRABAJO DE LAS ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

DESCRITAS EN EL ANEXO "E"

ANEXO F. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA ADOLESCENTES TEMPRANOS CON BAJA AUTOESTIMA.

FICHA No. 1: QUIERO CONOCERTE

- 1.-¿De que es de lo que estabas más orgullo de pequeño?
- 2.- ¿Te gusta tu nombre? Si no es así, ¿cómo te gustaría llamarte?
- 3.- ¿Cuál es tu pertenencia favorita?
- 4.-¿Puedes nombrar una cosa que deseaste pero no obtuviste? Comenta como sobrellevaste esa ausencia?
- 5.-¿Qué es lo más divertido que te ha pasado en tu vida?
- 6.-¿Cuál es la tontería más grande que has hecho? *
- 7.-¿Cuál es tu película favorita? ¿Porqué tiene un significado especial para ti?
- 8.-¿Si tuvieras que ser otra persona, ¿por quién te gustaría cambiarte y por qué?
- 9.-¿Qué es lo que buscas más en un amigo o amiga?
- 10.- Nombra algo que odies. ¿Qué es lo que odias de ello?
- 11.- ¿Qué es lo que más te gusta de este grupo?
- 12.- ¿Qué es lo que menos te gusta de este grupo?

ANEXO F. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA ADOLESCENTES TEMPRANOS CON BAJA AUTOESTIMA.

FICHA No. 2: Una mirada en el espejo: listado de adjetivos

Valiente	Malo	Generoso	Servicial
Desobediente	Confiado	Grosero	Pesimista
Enfadado	Amistoso	Honesto	Cuidadoso
Sincero	Obediente	Optimista	Débil
Listo	Descarado	Egoísta	Bueno
Cooperador	Perezoso	Impopular	Ingenioso
Inseguro	Desconfiado	Educado	Agresivo
Estúpido	Desaliñado	Cobarde	Inteligente
Popular	Triste	Infeliz	Razonable
Fuerte	Independiente	Caprichoso	Feliz
Creativo	Dependiente	Rápido	Lento
Alegre	Dominante	Maleducado	Torpe
Amable	Divertido	Insolidario	Tonto

Hoja de respuesta. Una mirada en el espejo.

¿Cómo me ven?

MADRE	PADRE	AMIGO	YO MISMO

ANEXO F. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA ADOLESCENTES TEMPRANOS CON BAJA AUTOESTIMA.

FICHA No. 3: AMIGOS.

A continuación, aparecen descritas brevemente varias situaciones que se producen con cierta frecuencia a nuestro alrededor. De ellas, deberás elegir una:

- 1.- Un grupo de alumnos o alumnas jugando y un chico o chica mirando cómo juegan.
- 2.- Cuando un alumno llega nuevo a un colegio.
- 3.- Varios amigos discuten y se enemistan. Intentos por reanudar la amistad.
- 4.- Si en el grupo hay varias opciones sobre cómo realizar una tarea o sobre qué hacer en el tiempo libre, ¿cómo tomar decisiones?
- 5.-¿Cuándo uno de los miembros del grupo mantiene una posición diferente al resto del grupo, pero el grupo no lo rechaza.
- 6.-¿Un compañero con el que todos se meten, se burlan o con el que no cuentan para nada. ¿Cómo enseñarle/ayudarle a ser uno más?

*En las diversas situaciones, se tiene que recoger los diferentes intentos/esfuerzos que se producen, es decir, los comportamientos por parte de todas las personas que intervienen en la situación:

- Intentos del solitario, del nuevo, del rechazado.
- Intentos por parte del grupo.
- Intentos de algunos miembros del grupo.

ANEXO F. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA ADOLESCENTES TEMPRANOS CON BAJA AUTOESTIMA.

FICHA No 4: LA NORIA

Posibles preguntas cuando la noria deja de girar:

- 1.- ¿Qué es lo que más te gusta hacer y lo que menos?
- 2.- ¿Qué es lo que más te agrada hacer y lo que menos te agrada?
- 3.-¿Qué cosa te gusta más de ti mismo?
- 4.- ¿Qué cosa cambiarías de ti mismo?
- 5.- ¿Cuál es tu comida favorita?
- 6.-¿Cuál es tu juego favorito?
- 7.-¿Qué actor o actriz te gustan más?
- 8.-¿Cuál es tu deporte favorito?
- 9.-¿Qué tipo de música te gusta?
- 10.-¿Cuál es tu programa de televisión favorito?
- 11.-¿Qué materia es la que más te agrada?
- 12.-¿Cuál es tu color favorito?
- 13.-¿Qué sueles hacer en vacaciones?
- 14.-¿Cuál es tu libro favorito?
- 15.-¿Quién es tu cantante favorito?
- 16.-¿Cuál es la última película que has visto?

**ANEXO F. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA
ADOLESCENTES TEMPRANOS CON BAJA AUTOESTIMA.**

FICHA No. 5: MIS SENTIMIENTOS

1.- Me siento feliz cuando...

2.-Me siento triste cuando...

3.- Me siento importante cuando...

4.- Me siento valiente cuando...

5.- Me enfado cuando...

6.-Cuando me siento feliz, yo...

7.-Cuando me siento triste, yo...

8.-Cuando me enfado, yo...

9.- Cuando tengo miedo, yo...

ANEXO F. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA ADOLESCENTES TEMPRANOS CON BAJA AUTOESTIMA.

FICHA No. 6: LA BOLA DE CRISTAL

Imagina una situación concreta que desees conseguir o una situación actual que no sea plenamente satisfactoria para ti y que te gustaría modificar.

Si ya la tienes, plantéate las respuestas a las preguntas siguientes:

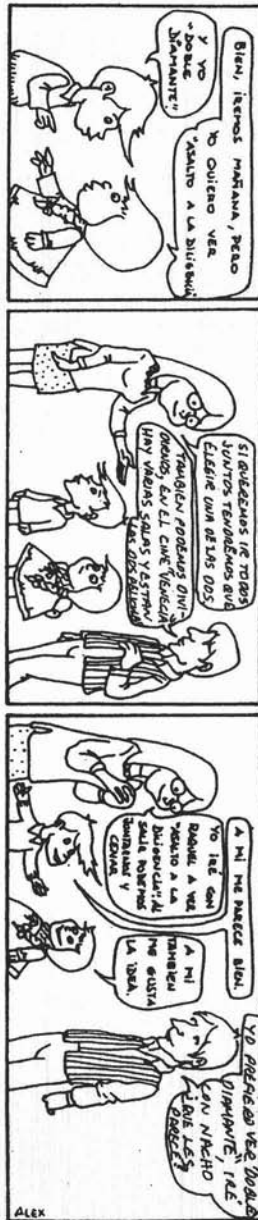
- 1.- ¿Es satisfactoria para mí la situación?
- 2.- ¿Qué estoy haciendo para modificarla? ¿Qué he hecho hasta ahora?
- 3.- ¿Qué otra cosa podrías hacer?
- 4.-¿Si hiciera esas otras cosas, ¿qué consecuencias se producirían? (Piensa en las consecuencias positivas de cada una de las posibilidades que has señalado en la pregunta anterior.)
- 5.-Analiza cuidadosamente las consecuencias de cada alternativa y elige una.
Escríbela a continuación.
- 6.-¡Ya has tomado una decisión! Ahora, escribe detalladamente el plan que hay que seguir para llevar adelante tu decisión.
- 7.-¿Qué ha ocurrido? (Esta pregunta no la contestes ahora).

**ANEXO F. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA ADOLESCENTES TEMPRANOS CON BAJA AUTOESTIMA.
FICHA No. 7: "COMICS"**





ANEXO F. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA ADOLESCENTES TEMPRANOS CON BAJA AUTOESTIMA. FICHA No. 9: "COMICS"



ANEXO F. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA ADOLESCENTES TEMPRANOS CON BAJA AUTOESTIMA.

FICHA No. 10: "ESCUCHA ATENTAMENTE.

Reglas:

1.- Regla del foco:

Cada persona del grupo es el foco central, el protagonista, durante cinco minutos.

2.- Regla de la aceptación:

Has de ser receptor de la persona-foco (afirmaciones con la cabeza, sonrisas, gestualidad variada... ayudan a lograr la comunicación). Si no estás de acuerdo con lo que dice, no muestres en modo alguno tu disconformidad, tendrás ocasión sobrada de hacerlo más tarde.

3.- Regla de comprensión:

Intenta comprender lo que te dice. Pregunta lo que sea preciso para entender mejor lo que te quiere comunicar, pero sin mostrar ningún sentimiento o actitud negativa en tu pregunta.