UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN DE LA AUTOESTIMA PARA INCREMENTAR EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN ALUMNOS DE 3er. GRADO DE PRIMARIA

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA
MONICA RUIZ RODRÍGUEZ

DIRECTORA
LIC. CONCEPCIÓN CONDE ÁLVAREZ

2005

"La esencia de la autoestima es confiar en la propia mente y en saber que somos merecedores de la felicidad".

Nathaniel Branden.

Dedico esta tesis a todos los niños que no han tenido una mano amiga que los impulse a seguir su camino, esperando que este trabajo sea una pequeña contribución para dejar este mundo en mejores condiciones de lo que lo he encontrado.

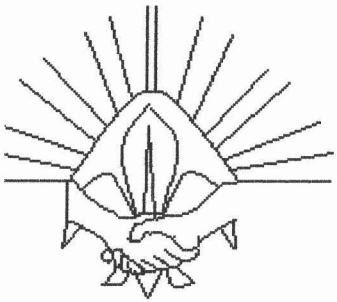
"Porque quien vive para servir,
sirve para vivir".

Mamá mil gracias por todo lo que has hecho por mí; por tu apoyo incondicional.

Gracias a mi padre por el apoyo brindado en este tiempo.

Miguel Angel…
Simplemente gracias por haber llegado a mi vida; por preocuparte por mi desarrollo profesional; por estar a mi lado.
Te amo.

Conchita…
Gracias por tu vocación de enseñar y compartir.
Como homenaje a tus 25 años de servicio.



Germán Álvarez, Blanca Girón, Lupita Osorio e Isaura López, gracias por su valiosa contribución en la culminación de este trabajo.

A todas las personas que se han preocupado por mí y que me han brindado una sonrisa cuando la he necesitado…
Gracias de todo corazón.

A Nancy y Juve, gracias por su amistad desinteresada.
Porque siempre estaremos juntos, en las buenas y en las malas.

Ismael y Roberto, gracias por su cariño y apoyo; por estar conmigo cada vez que lo necesito.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Dado que en la mayoría de los países en vías de desarrollo, es reciente el reconocimiento de la necesidad de brindar, desde temprana edad, educación integral que involucre los aspectos que afectan significativamente la calidad de vida de los seres humanos como la sexualidad, la salud y la vida familiar, "la educación de la población es un área que ha tomado un lugar prioritario en los programas formales del país" (Vargas y Vargas, 1994).

Podemos considerar que, en los últimos años, en el aula se han mostrado las bondades de la incorporación de los temas de familia, salud reproductiva y sexualidad, particularmente los relacionados con problemas sociales tan importantes como los embarazos tempranos, el rápido crecimiento de la población, la manipulación y el abuso, así como la transmisión de enfermedades de tipo sexual.

De acuerdo a lo encontrado en estudios realizados por Salazar y Ramos, 1994), "dentro del Programa de Educación Básica Primaria vigente en el país, encontramos como propósito central el que los niños adquieran conocimientos, capacidades y actitudes que se manifiesten en la relación responsable con el medio natural, la preservación de la salud y el bienestar, la equilibrada aplicación de las ciencias y su impacto social para prevenirse de enfermedades y riesgos; la formación sexual de los niños esta enfocada hacia el conocimiento de los caracteres anatómicos y fisiológicos del organismo humano y la reflexión sobre los procesos y efectos de la maduración sexual".

Así, el compromiso de la educación integral obliga a impulsar el hecho de ir más allá de la información, incorporando actividades educativas con ejercicios reflexivos, análisis de casos, simulación de situaciones y desarrollo de habilidades que mejoren la comunicación verbal y no verbal, **fortalezcan la autoestima**, contribuyan a la clarificación de valores y a la toma de decisiones principalmente.

A todo esto, dentro del Colegio "Agustín García Conde" (perteneciente a la Fundación para la Promoción Humana) se solicitó el apoyo para impartir el curso de Afecto: "Educación Sexual, Integral y Vida Familiar" el cual constituye una respuesta innovadora en la medida en que concibe la sexualidad desde una perspectiva integral del ser humano que involucra no solamente el componente biológico de esta, sino también los componentes psicológico, social y principalmente el componente ético.

Este enfoque maneja el concepto de la sexualidad como un aspecto inherente al ser humano, presente desde el mismo momento de la fecundación y cuyas manifestaciones están determinadas por variables tales como: valores, **autoestima**, roles sexuales,

comunicación, toma de decisiones, salud y uso afectivo del tiempo (Vargas y Vargas, 1994).

De esta manera se impartieron los cursos de "Afecto 2" y "Afecto 3", los cuales se dirigieron a 200 niños de 7 a 8 años de edad y 200 niños de 8 a 9 años de edad, de 2do. y 3er. Grado, respectivamente, y tuvieron como principal objetivo, de acuerdo con Vargas (1994) "que los niños se conviertan (a largo plazo) en individuos con una autoestima positiva, autónomos e independientes y conscientes de su papel como hombres o mujeres en su familia, en su grupo de iguales y en su comunidad. Esto se logra a través de actividades que responden a las necesidades y el desarrollo evolutivo del niño y que promueven la reflexión y la comunicación a nivel individual y colectivo, involucrando activamente al niño, al educador y a los padres de familia".

Un año después de haber iniciado el curso de Afecto se detectó que una de las áreas que necesitan mayor orientación es la **Autoestima**, lo cual sustenta lo dicho por Papalia (1992) acerca de que "se ha observado que la edad afecta la forma en que los niños se ven a si mismos. En los años intermedios, es decir los que corresponden a los niños que asisten a la escuela primaria y que se encuentran entre los 7 y los 12 años de edad, la **autoestima** y el autoconcepto sufren numerosas transformaciones".

Por otra parte, hoy en día existe una gran cantidad de evidencia empírica concerniente al peso que tienen las variables o recursos internos del niño sobre el rendimiento escolar. De hecho, entre los numerosos estudios que investigan la relación de diversas variables con el rendimiento académico, las que arrojan resultados más concluyentes son aquellos que estudian aspectos tales como la autoestima, expectativas y motivación de los alumnos, encontrando que "aquellos niños que tienen un buen autoconcepto, expectativas positivas respecto de su rendimiento y una motivación intrínseca por aprender, conscientemente obtienen mas logros en el Colegio que aquellos que muestran una autoestima pobre, bajas expectativas y una motivación por el estudio dominada por los esfuerzos extrínsecos" (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999).

Así, tomando en cuenta que la autoestima es un conjunto de actitudes y creencias que la persona se va formando al enfrentarse al mundo y que estos sentimientos positivos proporcionan elementos para incrementar el compromiso y el éxito en las tareas; y que en el caso de los niños, una de las áreas básicas que pueden verse afectadas por una baja autoestima es la escolar, se plantea la necesidad de modificar la autoestima en los niños con bajo rendimiento escolar, los cuales deben ser atendidos dada la importancia que esta tiene en el desarrollo integral del niño.

Para tal fin se propone un Programa para orientar la autoestima de niños de 3er. Grado de primaria, considerando que los alumnos de este nivel tienen una edad comprendida entre los 8 y 9 años, edad en la cual tienen el nivel de desarrollo y comprensión necesarios para poder tomar conciencia y tener confianza de si mismos, así como aprender a conocer sus propias limitaciones. Estos son años muy importantes para el desarrollo de la autoestima, porque "si los niños sienten que no son capaces de dominar las

herramientas que su cultura utiliza para ser productivos, pueden llegar a sentirse inferiores e incapaces en comparación con sus iguales" (Papalia, 1992).

El programa está diseñado tomando en cuenta los pasos para la realización de programas de intervención educativa y social en el proceso de la orientación sugeridos por Bisquerra (1992): "identificación de necesidades, fundamentación teórica, formulación de objetivos y planificación y organización". No se desarrollo el punto de análisis del contexto, dado que esta es una propuesta dirigida de manera general a niños de 3er. Grado de primaria, sin considerar otras variables más específicas como nivel socioeconómico, zona geográfica, tipo de familias, escolaridad de los padres, etc. (variables importantes a considerar antes de la aplicación de esta propuesta); tampoco se desarrolla el punto de ejecución ya que esta es una propuesta la cual deberá ser aplicada y evaluada en otro estudio.

Por otra parte, características específicas de este programa son: está diseñado para ser aplicado como un apoyo extraclase a lo largo de dos meses, tres veces por semana en sesiones de una hora de duración. Se recomienda que la aplicación se haga con un grupo de 20 a 30 alumnos (como máximo), para poder brindar una adecuada atención.

Todo lo anterior conforma la tesis "Programa de orientación de la autoestima para incrementar el rendimiento escolar en alumnos de 3er. Grado de primaria", cuyos objetivos a alcanzar fueron los siguientes:

- Describir una serie de actividades que ayuden a la orientación positiva de la autoestima de alumnos de 3er. Grado de primaria.
- Conformar una propuesta sistemática y fundamentada para orientar la autoestima de alumnos de 3er. Grado de primaria.
- Difundir información sobre autoestima y rendimiento escolar.
- Sensibilizar al lector sobre la importancia de orientar la autoestima para favorecer el rendimiento escolar en los años formativos de los alumnos de 3er. Grado de primaria.

CAPÍTULO PRIMERO

MARCO TEÓRICO

I. APROXIMACIONES TEÓRICAS QUE CONSIDERAN LA AUTOESTIMA

Para realizar la revisión teórica de todos los conceptos relacionados con el tema de estudio, considero pertinente iniciar abordando algunas teorías que consideran importante el desarrollo de la autoestima, ya que esto nos dará pauta para desarrollar los demás conceptos.

Sin afán de profundizar (pues no es el objetivo de este estudio) se presentan dos teorías, dando más énfasis a la teoría humanista por ser la base de la cual parte el desarrollo de los demás contenidos.

1. TEORIA DE LA PSICOLOGÍA INDIVIDUAL

Alfred Adler fue el fundador del sistema holístico de la psicología individual, el cual consiste en un método para entender a cada persona como una totalidad integrada dentro de un sistema social. Los principios fundamentales de Adler son el holismo, la unidad del estilo de vida del individuo, el interés social o sistema comunitario y la existencia de la direccionalidad de las metas de la conducta. Adler (en Fadiman, 1979) "sostenía que las metas y las expectativas tienen una mayor influencia sobre la conducta que las experiencias pasadas y creía que cada una era motivada principalmente por la meta de la superioridad o la conquista del medio ambiente.

Dentro de su teoría el poder y la estructura del sí mismo (self) gozan de cierta relevancia.

1.1. EL PODER CREATIVO DEL SÍ MISMO (SELF)

Adler (en Fadiman, 1979) señaló que respondemos en forma activa y creativa a las distintas influencias que afectan nuestra vida. No somos objetos inertes que aceptamos pasivamente todas las fuerzas externas; codificamos e interpretamos selectivamente la experiencia, desarrollando un esquema individualizado de apercepción y formando un patrón distinto de relación con el mundo. Este proceso de la información de una meta en la vida, de un estilo de vida y de un esquema de apercepción es esencialmente un acto creativo. Es el poder creativo de la personalidad del sí mismo (self), que orienta y dirige la

respuesta del individuo al medio. Así, se atribuye al individuo la unicidad, la conciencia y el control sobre su propio destino.

1.2. ESTRUCTURA

1.2.1. El cuerpo

El cuerpo es una de las fuentes principales de los sentimientos de inferioridad en el niño, el cual esta rodeado por otros más grandes y más fuertes y que funcionan físicamente con mas efectividad. Adler (1964; en Fadiman, 1979) ha indicado que lo más importante es la actitud hacia nuestro cuerpo. Muchos hombres y mujeres atractivas nunca han podido resolver los sentimientos de fealdad y de falta de gracia que tuvieron durante la infancia y siguen comportándose como personas inatractivas. Por el contrario, gracias a la compensación aquellos que tienen defectos físicos pueden luchar tenazmente y desarrollar su cuerpo hasta un grado mayor que lo normal.

1.2.2. Las relaciones sociales

Según la Teoría de Adler (en Fadiman, 1979), las relaciones sociales son de la mayor importancia. Constituyen la expresión directa del interés social y son esenciales para desarrollar un estilo de vida constructivo y satisfactorio.

1.2.3. El si mismo (self)

El si mismo es el estilo de vida de un individuo. Es la personalidad considerada como un todo integrado (Fadiman, 1979).

2. TEORIA HUMANISTA

La Teoría Humanista nació como un movimiento de protesta sistematizado, en la primera parte de la década de los cuarenta, la cual "lo que enfatiza es fundamentalmente la experiencia subjetiva, la libertad de elección y la relevancia del significado individual (Lafarga, 1978).

Maslow (1971, en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999), uno de los representantes más importantes de esta teoría, planteo que "los movimientos psicológicos estaban centrados en la enfermedad y la deficiencia, y creía que la psicologia se beneficiaría si se

encontraba en el estudio de las personas sanas". Este enfoque se centra en lo que amamos y odiamos, en lo que valoramos, en lo que nos alegra, deprime y angustia.

El humanismo, no es científico en su sentido convencional, sin embargo es valido en el sentido de que estos aspectos no medibles son parte innegable de la condición humana (Maslow, 1971, en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999).

Para Carl Rogers (en Engler, 1996), otro representante importante de esta teoría, "la conducta de una persona depende por completo de la manera en que él o ella percibe el mundo y sus acontecimientos". Su teoría de la personalidad describe al yo como un elemento importante de la experiencia; se debe en gran medida a los esfuerzos de Rogers que el yo haya surgido como un constructo útil para entender la personalidad, presentándolo como un constructo científico que ayuda a explicar lo que se observa. El yo es la denominación de Rogers para aquellos procesos psicológicos que gobiernan la conducta. Al mismo tiempo, su teoría enfatiza al organismo o a la persona total.

Uno de los conceptos más importantes de este enfoque es el *rol activo del organismo*. Según este, desde la infancia, los seres son únicos, tienen patrones de percepción individuales y estilos de vida particulares. No solo los padres influyen sobre sus hijos y los forman; también los niños influyen sobre el comportamiento de sus padres. El rol activo, que se ve desde niño, es más visible aun cuando se logra el pensamiento lógico. Existe una brecha entre estimulo y respuesta, en que la persona piensa, reflexiona, considera las implicaciones del comportamiento. Esto es muy importante para la Teoría Humanista, porque enfatiza que los humanos crean su mundo.

Este concepto de la psicología humanista tiene algunas aplicaciones interesantes para la educación. Sugiere entre otras cosas, que los alumnos pueden ser aprendices activos y entusiastas, mas que entes pasivos a los cuales hay que forzar a aprender. Sugiere que los profesores deben estar menos preocupados del nacimiento y pasado del alumno, y mas centrados en como se pueden beneficiar los alumnos de las circunstancias actuales. Implica que los profesores son una parte dinámica de la transacción de enseñanza / aprendizaje, ya que el "self" de profesores y alumnos es central en este enfoque.

Es así como uno de los principios más importantes que rigen esta teoría, es la creencia de que las personas son capaces de enfrentar adecuadamente los problemas de su propia existencia, y que lo importante es llegar a descubrir y utilizar todas las capacidades en su resolución (Engler, 1996).

2.1. APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

Uno de los principales conceptos que surge como un aporte de los planteamientos humanistas, es el de aprendizaje experiencial, cuya filosofía deriva, principalmente, de los estudios de Carl Rogers y previamente en el trabajo del filósofo de la ciencia y la educación, John Dewey (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999).

Rogers (en Arancibia, Herrera y Stresser, 1999) no se preocupa de formular una teoría del aprendizaje propiamente dicha, pero si caracteriza integralmente la "situación de aprendizaje" y las condiciones inherentes para que se produzca un aprendizaje –en su concepto- significativo y vital para el ser humano.

La orientación de este teórico gira en torno al desarrollo de la personalidad y a las condiciones de su *crecimiento existencial*, basándose por tanto en los datos provenientes de la experiencia del individuo, concebido como un ser que existe, deviene, surge y experimenta. La posición Rogeriana en psicología esta marcada en un enfoque *fenomenológico o existencial* que emplea como fuente de información las experiencias conscientes subjetivas del hombre (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999). Rogers (1959, en Engler, 1996) sostenía que cada individuo existe en el centro de un campo fenoménico.

En la psicología, la fenomenología ha llegado a significar el estudio de la conciencia y la percepción humanas. Los especialistas en fenomenología enfatizan que lo que es más importante no es el objeto o el evento por si mismo, sino la forma en que lo percibe y entiende el individuo. El **campo fenoménico** se refiere a la suma total de experiencias. Se conforma de todo lo que esta disponible en forma de potencial para la conciencia en cualquier momento específico.

El organismo, o la persona en su conjunto, responden al campo fenoménico. Aquí el énfasis de Rogers (en Engler, 1996) esta en la percepción de la realidad por parte del individuo. En este sentido era consistente con el énfasis reciente puesto en la cognición en la psicología. Con propósitos sociales, estamos de acuerdo en que las percepciones compartidas en forma común por los demás en nuestra cultura son las correctas. Sin embargo, la realidad en esencia es una cuestión muy personal. La percepción del individuo más que la realidad en si, es más importante.

De esto se deriva que el mejor punto de vista para entender a un individuo es el propio sujeto. Rogers (en Engler, 1996) expreso que el individuo es el único que puede conocer por completo su campo de experiencia. Reconoció que no siempre es fácil entender la conducta desde el marco de referencia interno de otra persona. Se esta limitado a la percepción consciente y comunicación de experiencias del individuo. No obstante, un entendimiento empático de las experiencias de una persona es útil para entenderla y por consiguiente para comprender los procesos de la personalidad.

2.1.1. Naturaleza del aprendizaje experiencial

Rogers (en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999) maneja el concepto de aprendizaje "auténtico" que, para él, es mucho más que la acumulación de conocimientos, es un aprendizaje que provoca un cambio en la conducta del individuo, en las acciones que escoge para el futuro, en sus actitudes y en su personalidad, todo esto a través de un conocimiento penetrante que no se limita a una simple acumulación de saber, sino que se infiltra en cada parte de su existencia. Para conseguir este tipo de aprendizaje es necesario

permitir al que estudia un contacto real con los problemas que conciernen a su existencia, de manera que el pueda elegir aquello que desea resolver, que desea aprender. Solo así producirá un aprendizaje experiencial fruto de un enfrentamiento existencial con un problema significativo. La hipótesis es que los aprendices puestos en contacto efectivo con la vida desean aprender, desean crecer y madurar y anhelan, sobre todo, crear. Para ello propone unos principios propios de este aprendizaje experiencial:

- El ser humano tiene una capacidad natural para el aprendizaje.
- El aprendizaje significativo se realiza cuando el estudiante advierte que el material a estudiar le servirá para alcanzar las metas que se ha fijado.
- El aprendizaje exige un cambio en la organización del yo (o sea en la percepción de si mismo), por lo cual representa una amenaza y suele encontrar resistencia.
- Por lo tanto, los aprendizajes que constituyen una amenaza para el yo, se captan y se asimilan más fácilmente cuando el peligro externo es mínimo.
- Gran parte del aprendizaje significativo se adquiere por medio de la práctica.
- El aprendizaje se facilita cuando el estudiante participa responsablemente en el proceso adquisitivo.
- El aprendizaje emprendido espontáneamente, que engloba a la totalidad del sujeto (tanto sus sentimientos como su inteligencia), es el más duradero y generalizable.
- En el mundo moderno, el aprendizaje de mayor utilidad social, es el que se basa en una apertura ininterrumpida a la experiencia y en la asimilación del cambio en la propia personalidad.

2.1.2. Bases epistemológicas del aprendizaje experiencial

Luego de conocer la naturaleza de este aprendizaje experiencial, cabe preguntarse sobre que bases epistemológicas sustentan estos principios. Al respecto, a la psicología humanista le ha sido difícil realizar una contribución significativa a la psicología educativa, siendo uno de sus problemas para legitimarse y fundamentar sus métodos de aprendizaje experiencial, el hecho de no poseer las suficientes bases teóricas en las cuales sostenerse.

Ante esta dificultad, Burnard (1988, en Arancibia, Herrera y Estrasser, 1999) emprende la tarea de delinear una teoría del conocimiento que permita, de alguna manera, disminuir esta brecha. La teoría de Burnard es epistemológica, es decir, es una teoría sobre el conocimiento la cual describe tres amplios tipos del mismo: el conocimiento proposicional, el conocimiento práctico y el conocimiento experiencial. Ninguno de estos dominios o tipos de aprendizaje pueden ser reducidos al otro, pero están interrelacionados y se les puede considerar complementarios entre si.

El *conocimiento proposicional* es el que esta contenido en las teorías o modelos. Puede ser descrito como conocimiento de "libro de texto". En el dominio del conocimiento proposicional, una persona puede tener un considerable banco de datos, teorías e ideas

acerca de un tema, persona o cosa, sin necesariamente haber tenido una experiencia directa de este tema, persona o cosa.

El *conocimiento práctico*, es el conocimiento desarrollado a través de la adquisición de habilidades, a menudo, aunque no necesariamente, de tipo psicomotor. El conocimiento práctico es la sustancia del desempeño de una habilidad práctica o interpersonal. Es importante notar, sin embargo, que una persona puede desarrollar un considerable conocimiento práctico sin necesariamente desarrollar un apropiado conocimiento proposicional.

Burnanrd afirma que la mayoría de la educación tradicional ha estado preocupada solamente de estos dos dominios. Aun cuando educadores como Knowles (1978, 1980, en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999) y Rogers (1983, en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999) han argumentado que se incorpore la experiencia de la vida de la persona al aprendizaje, y Heron (1982, en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999) ha delineado una educación "afectiva", hay poca evidencia de que la experiencia personal haya sido usada como base para el encuentro educacional.

El dominio del *conocimiento experiencial* es aquel alcanzado a través del encuentro personal con un tema, persona o cosa. Es la naturaleza subjetiva y afectiva de este encuentro lo que contribuye a este tipo de aprendizaje. El conocimiento experiencial es conocimiento a través de la relación.

Burnard (en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999), señala que si se reflexiona por un momento se descubre que muchas de las cosas que se conocen y que son importantes para nosotros, pertenecen a este dominio. Ello lo lleva a afirmar que la mayoría de los encuentros con otros contienen las posibles semillas del conocimiento experiencial. Solamente cuando estamos desconectados de los otros y los tratamos como objetos, es que el aprendizaje experiencial no puede ocurrir. El aprendizaje experiencial no tiene que ver exclusivamente con relacionarse con otras personas, también se le puede desarrollar con objetos y lugares.

El conocimiento experiencial es entonces, un importante conocimiento personal. Lo vamos construyendo a medida que vamos creciendo y se modifica en la medida en que nuestra vida se desarrolla y cambia. Lo que es interesante es que al intentar clasificarlo y ponerlo en palabras, lo transformamos en conocimiento propisicional. De esta manera, no puede haber conocimiento experiencial en libros de texto y no puede ser alcanzado a través de lecturas; es posible hablar sobre él en estos contextos, pero no es la cosa misma. En otras palabras, una descripción del conocimiento experiencial nunca puede ser el conocimiento experiencial en sí mismo.

El punto importante, es que los individuos necesitan hacer esta reestructuración por ellos mismos. Este no es un trabajo que pueda o deba ser hecho por un profesor o tutor. Cuando se tiene experiencia personal, nosotros mismos somos los expertos. No se disputa

el rol del profesor en el dominio del conocimiento proposicional y práctico, pero el conocimiento experiencial no puede ser enseñado.

De esta forma Burnard (1988, en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999) establece lo que él considera son las bases del aprendizaje. El conocimiento experiencial ha sido descrito como un dominio de conocimientos separados y distintos de los dominios de conocimiento práctico y proposicional; siendo el conocimiento experiencial el encuentro directo con un tema, persona o cosa. Siguiendo con esta teoría epistemológica es posible redefinir el aprendizaje experiencial como "cualquier actividad de aprendizaje que facilita el desarrollo del conocimiento experiencial". Así, al aprender a partir de la experiencia, los estudiantes son estimulados a reflexionar sobre la experiencia personal pasada, como un medio de descubrir soluciones a los problemas presentes a partir de situaciones pasadas. Si reflexionamos en lo que hacemos, podemos modificar nuestras acciones en el futuro. Acción sin reflexión no conduce a una conducta informada e intencional; acción seguida por reflexión puede asegurar que cualquier cosa aprendida a partir de la acción puede ser llevada a la próxima situación.

El *ciclo del aprendizaje experiencial* ha sido descrito por Kolb (1990, en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999). En este ciclo, a los estudiantes se les ofrece una experiencia (ejercicio, juego, simulación, etc.) y se les estimula a reflexionar sobre la experiencia. A partir de esta experiencia se han desarrollado nuevas teorías o modelos, los cuales son evaluados por la aplicación del nuevo aprendizaje a la situación real. En este ciclo se combinan los conceptos de conocimiento proposicional, experiencial y practico cuando se requiere (Fig. 1.1.).

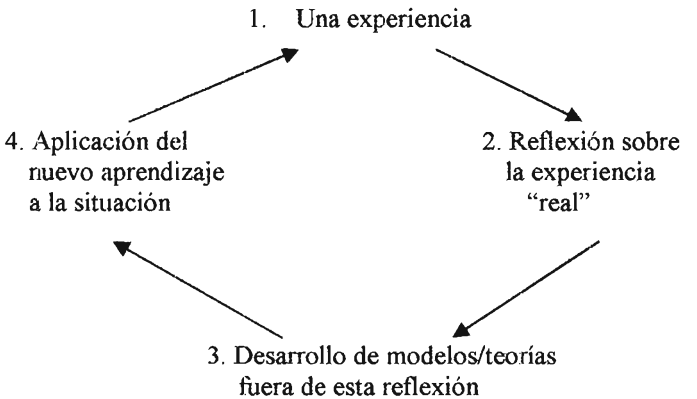


FIGURA 1.1. El ciclo del aprendizaje experiencial según Kolb

2.1.3. Implicaciones de la teoría del aprendizaje experiencial

Dada la naturaleza subjetiva e ideosincrática del conocimiento experiencial, cada percepción de los estudiantes de la "experiencia" puede ser distinta y, por consiguiente, distintas también sus reflexiones sobre esas experiencias. Esto conlleva entonces que el maestro, orientador o facilitador, debe estimular a los estudiantes a explotar, cuestionar, dudar y criticar sus propias percepciones y extraer sus propios significados de estas experiencias. Esto le exige tener en mente dos principios propuestos por Arancibia, Herrera y Strasser (1999):

1) La unicidad de la experiencia personal del estudiante.
2) La necesidad de extraer juntos algún tipo de realidad consensual para la aplicación de nuevas ideas en otras situaciones.

De esta manera si el concepto del conocimiento experiencial es aceptado, entonces las "múltiples realidades" son vistas como posibles. El que nuestro punto de vista sea único hace posible las múltiples realidades. Sin embargo, igualmente se requiere el punto de vista consensual. Si se da mucha importancia al conocimiento experiencial entonces los estudiantes pueden caer en una mirada solipsística del mundo. Si, por otro lado, se da mucho énfasis al conocimiento práctico y proposicional entonces la experiencia personal no es tomada en cuenta y los estudiantes no aprenden a valorar sus propios sentimientos, ideas y percepciones. En síntesis, una combinación de conocimiento experiencial, propisicional y práctico, ofrece bases particularmente útiles y comprensivas para el desarrollo de la práctica educacional.

2.1.4. Condiciones para el aprendizaje experiencial

Para que este aprendizaje experiencial o significativo se logre en la práctica educativa, necesariamente, se requieren ciertas condiciones que lo propicien; estas se refieren tanto al "especialista" (terapeuta, profesor, monitor), como al clima en que se desarrolla el trabajo educativo.

a) Condiciones que ha de cumplir el especialista

<u>Congruencia</u>

Se ha de poseer una personalidad bien unificada, bien integrada, es decir, congruente consigo misma. En una relación interpersonal concreta debe mostrarse tal como es, jamás defensivo, nunca en pose; sus sentimientos deben estar asociados exactamente a lo que expresa.

Consideración positiva incondicional

Prestar una atención cálida al aprendiz, pero no una atención posesiva ni una envoltura afectiva. Se trata de captar cualquier tipo de sentimiento sin ninguna intención evaluativa. Se ha de permitir la expresión de los sentimientos de los alumnos cualquiera que sean, pues están ligados a la evolución permanente de la persona, especialmente cuando se encuentran en una situación de relación interpersonal.

Al percibirse la clase o el curso como una situación en la que es posible ventilar y resolver aspectos importantes para el alumno, este se sentirá aliviado de sus presiones internas y estará en condiciones de progresar en la dirección que haya elegido.

Comprensión empática

Es esforzarse por sentir el mundo privado del otro, *como si* se le percibiera desde dentro (el "como si" es básico para la empatía). Se trata de captar la escala de valores y de referencia intima del otro, sentir la cólera, el miedo y las confusiones como si fueran las propias, pero, sin embargo, los propios miedos y confusiones del especialista no han de afectar o inhibir los del otro.

El maestro estará en actitud de disposición para entregar lo que se le pida o pregunte. Tratara también de comprender los sentimientos del grupo. Su propio interés personal por enseñar, debe ser propuesto a la consideración de los sentimientos y actitudes de cada aprendiz.

Reflejo

Ha de tener la capacidad de comunicar a otro algo de lo que siente en relación con la empatía; se le denomina "técnica del reflejo", la cual consiste en la reexpresión de los mensajes del aprendiz para indicar como ha captado las disposiciones íntimas y las actitudes del interlocutor. Por lo tanto, el especialista debe ser auténtico, coherente y congruente. Debe ser capaz de coordinar la acción y el sentimiento, logrando que sus sentimientos estén al alcance de su conciencia, para así poder comunicarlos convenientemente.

b) El clima específico

Además de las características anteriormente descritas, el especialista debe crear las condiciones bajo las cuales las capacidades de autodeterminación del ser humano pueden actualizarse, tanto en el plano social como en el individual. Por tanto, su competencia específica consiste en facilitar el desarrollo autónomo del individuo y para ello provocar un *clima permisivo*, ni hostil ni protector, en donde no habrá evaluación del comportamiento, de las necesidades y de los fines, es decir, de la personalidad de los aprendices. Se ha de subrayar la idea de que el aprendiz posee potencialmente la competencia necesaria para la solución de sus problemas y para la adquisición de conocimientos.

Por otro lado, el educador necesita un dominio metodológico que le facilite ajustarse a estas actitudes, despojándose de prejuicios y de la proyección de valores conformistas sobre el otro. En este clima permisivo cada cual podrá construir sus propios valores originales y adquirir los conocimientos necesarios a su propios requerimientos, para que estos lleguen a ser, realmente, consustanciales a su personalidad (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999).

2.2. TENDENCIA A LA AUTOACTUALIZACION

2.2.1. Rogers y la tendencia actualizante

Como "fenomenólogo", Rogers (en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999), ha reconocido una disposición fundamental en el hombre que, es la necesidad permanente de desarrollarse, de "crecer". A esta tendencia la denomina "tendencia actualizante". Es una tendencia inherente a los seres humanos, la tendencia a desarrollar todas sus potencialidades de manera de favorecer su conservación y enriquecimiento. El plantea que la naturaleza humana tiende por sí misma a la autorrealización, al desarrollo positivo y a la congruencia.

2.2.2. Maslow y la necesidad de auto actualización

Abraham Maslow, planteó una escala de necesidades humanas, cuyo último peldaño es la necesidad de autoactualización. El hace objeto de su preocupación el estudio de las necesidades, capacidades y tendencias de las personas, manteniendo que un desarrollo completamente sano y deseable ha de tener lugar a través de un impulso natural de crecimiento y cultivo de esas potencialidades. Es así como su concepto preponderante es la autorrealización (Martín, 1988; en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999).

Maslow (1980, en Arancibia, herrera y Strasser, 1999) plantea que el ser humano está motivado por cierto número de necesidades básicas, es decir, urgencias aparentemente inmutables y por su origen, genéticas o instintivas. Hay también necesidades de índole psíquica, más que puramente fisiológicas, que constituyen la naturaleza interior de la especie humana y resultan fácilmente distorsionables por el aprendizaje erróneo, los hábitos o la tradición. Es así que construye una pirámide de necesidades que va desde las fisiológicas hasta la seguridad, las del amor y pertenencia, las de aprecio y, finalmente, la necesidad de actualización del yo.

Hasta aquí, he hecho mención de estos dos autores, porque como se puede apreciar, tanto Rogers como Maslow, otorgan a la educación un rol central en el propiciar que el niño vaya logrando satisfacer estas necesidades, hasta llegar a satisfacer la necesidad de autoactualización, que le permitirá transformarse en una persona completa. Para esto se

debe permitir la expresión de sus intereses y deseos, otorgándole la libertad para conocerlas y expresarlas.

2.3. APLICACIÓN A LA SALA DE CLASES

Por tanto, si consideramos esta tendencia humana a la autoactualización y comprendemos el importante rol de la educación en la expresión de esta tendencia, surge la pregunta de cómo materializar estas ideas en la sala de clases. La respuesta pasa por un establecer la no-directividad como base del desarrollo de estas potencialidades, lo cual requiere, en primer lugar ir en contra de los métodos tradicionales de enseñanza., los cuales se centran más en el contenido a aprender que en el que aprende y no permiten, realmente, el desarrollo de estos recursos. En este sentido Martín, (1988; en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999) plantea que una educación no-directiva debe evitar:

- La fiscalización acompañada de falta de confianza en el alumno.
- Los exámenes tradicionales, ni creativos, ni eficaces.
- Los exámenes como principio y fin de la educación.
- La creencia de que lo que se enseña es lo que se aprende.
- Identificar la educación como la acumulación de conocimientos informativos.
- Dar más importancia al procedimiento que a las conclusiones obtenidas.
- La extracción de científicos creadores de los estudiantes pasivos.

Kirschenbaum (1978; en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999), por su parte, menciona cinco dimensiones en las cuales se mueven las clases cuando los profesores intentan facilitar una educación no-directiva:

- Libre elección o control del alumno sobre su aprendizaje, determinando sus propios objetivos y tomando sus propias decisiones.
- El currículo se centra en los intereses y las preocupaciones de los alumnos.
- Unificación de las destrezas cognoscitivas junto a las afectivas y sociales.
- Se hace hincapié en la auto evaluación de cada estudiante, quien va aprendiendo a apreciar su propio progreso hacia la consecución de sus objetivos.
- El profesor deja de ser un director del aprendizaje para convertirse en un facilitador del aprendizaje de los alumnos.

Por lo tanto los educadores reflejan el enfoque humanista de la siguiente forma:

- Al diseñar currículum que son pertinentes a la vida de los alumnos (educación sexual, relaciones interpersonales, abuso de drogas).
- Al enfatizar las habilidades para la vida, tales como clarificación de valores, relaciones humanas, identidad personal, motivación, responsabilidad.

- Cuando permiten a sus alumnos perseguir objetivos humanistas e individuales: salas de clase abiertas, profesores que actúan como facilitadores, innovación en la evaluación.
- Al enfatizar las preocupaciones personales e individuales de los alumnos.
- Al enfatizar a la persona en su totalidad: agregar al interés en el desarrollo cognitivo, un interés en el desarrollo afectivo, toma de decisiones, comunicación.
- Al hacer un cambio, de la evaluación por parte del profesor, hacia la auto evaluación.
- Haciendo un cambio desde los profesores como instructores, hacia los profesores como alumnos también, que pueden ser compañeros en el proceso de la aventura de aprender.

Patterson (1973; en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999) menciona los siguientes cambios que es preciso introducir en las escuelas para poder poner en práctica los principios humanistas:

- Programas escolares de mayor apertura.
- Dar prioridad al aprendizaje activo.
- Insistir en la autonomía del alumno.
- Dar mayor importancia a la creatividad.
- Resaltar las actividades colaborativas.
- Otorgar espacios para la evaluación interna.
- Dedicar más tiempo a la integridad personal, el potencial no-académico y el programa escolar interno.

Como podemos ver hasta el momento, la teoría humanista nos plantea que los educadores deben centrarse en que sus alumnos obtengan conocimientos operativos que provoquen cambios profundos en su personalidad y actos. Esto va en concordancia con la necesidad de generar aprendizajes experienciales, los cuales se relacionen con todos los aspectos del desarrollo.

2.3.1 Necesidad de un cambio en el modo de percibir la enseñanza

En una conferencia en Harvard, Rogers (1983; en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999) a señalado algunas de las consecuencias que tendría la aplicación generalizada de su teoría de la enseñanza. Estas son:

1. Esta experiencia implicaría renunciar a toda enseñanza; los que deseen aprender algo se reunirán para hacerlo.
2. Se abolirían los exámenes, pues solo medirían conocimientos sin valor.
3. Habría que abolir todos los diplomas y menciones porque estos indican el fin o la conclusión de algo, en cambio el que quiere aprender se interesa en un proceso continuo de aprendizaje.

4. Habría que renunciar a exponer conclusiones, pues es evidente que nadie adquiere conocimientos válidos por medio de conclusiones.

Si el espíritu de independencia es importante de desarrollar en la persona y si no se quiere incrementar el conformismo ante el saber, los valores y las actitudes imperantes, la teoría de Rogers (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999) ofrece la posibilidad de favorecer la originalidad, la autonomía y la adquisición personal del saber.

2.3.2. Clases abiertas

En la educación básica se han implementado *open classrooms* (salas de clase abiertas) que reflejan este modelo. Según lo mencionado por Arancibia, Herrera y Strasser (1999), estas salas de clase abiertas se caracterizan porque:

- Sus objetivos son el desarrollo afectivo, de la autoestima y la determinación por parte de los alumnos de sus necesidades de aprendizaje.
- Sus métodos de enseñanza se orientan hacia la flexibilidad en el aprendizaje. La principal técnica instruccional es el trabajo grupal orientado a la creatividad y al autoconocimiento.
- El rol del educador es de ser un facilitador, guía.
- Los alumnos determinan que es importante aprender. Son libres de elegir sus objetivos educativos y los métodos para alcanzarlos.
- La evaluación del avance consiste más en autoevaluaciones que en evaluaciones externas hechas por los psicólogos educacionales. La evaluación es fundamentalmente cualitativa, no cuantitativa.

2.3.3. El modelo Summerhill

El modelo Summerhill en (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999), fundado en 1921 por Neill en suffolk, Inglaterra, concuerda con el énfasis humanista tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- El niño es inherentemente bueno, la agresión es fuente de una sociedad neurótica que impone límites a sus tendencias naturales.
- La educación propone objetivos y es importante que envuelva la vida del niño.
- El niño debe ser confiado a saber cuáles son sus intereses y cuáles no.
- La educación debe enfatizar el área emocional tanto como la intelectual, considerando sus intereses espontáneos.
- Los efectos beneficiosos de la disciplina son dudosos. El profesor debe ser un guía y un facilitador, quien debe ayudar al niño a convertirse en su propio profesor.
- No aceptan el castigo, pues no es una ayuda en el desarrollo de los niños.
- La relación entre el niño y el adulto debe ser igualitaria.

- La seguridad física es la única área en la que la autoridad adulta puede ejercerse, pues el adulto es capaz de percibir situaciones peligrosas que el niño, por su nivel de desarrollo, no es capaz.

Esta tendencia educacional fue bastante criticada, pues podía transformarse en una educación laissez-faire. Esto muestra que sus principios son difíciles de implementar, pues su filosofía educativa difiere radicalmente de las imperantes en la época. Sin embargo, estas ideas marcaron el hito, pues contribuyeron a una nueva mirada sobre la educación, en oposición a la tradicional, y si consideramos la necesidad actual de un cambio en el sistema educativo, considero que esta podría ser una alternativa viable para ser considerada de forma paulatina, siempre y cuando se inserte de una manera sistemática (quizá por el momento sólo en algunas áreas).

2.4. IMPLICACIONES PARA EL PSICÓLOGO EDUCACIONAL

Rogers (en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999) extendió su visión de la terapia como un modo de aprendizaje, y lo aplicó a la educación en general. En este sentido el visualizó el rol del psicólogo educacional en la enseñanza no directiva, como un facilitador que tiene una relación personal con el alumno y que *lo guía en su desarrollo*. En este rol, el psicólogo educacional ayuda al alumno a explorar nuevas ideas acerca de su vida, su trabajo escolar y sus relaciones con otros. El modelo asume que los alumnos están dispuestos a hacerse responsables de su propio aprendizaje, y que el éxito de este aprendizaje depende de cuán dispuestos estén el psicólogo educacional y el alumno a compartir abiertamente y a comunicarse honestamente el uno con el otro. El objetivo principal es el ayudar a los alumnos a lograr una integración personal, una efectividad y una auto apreciación realista. Para esto es necesario examinar los propios valores y las necesidades, y contar con un ambiente que facilite este proceso de evaluación.

La principal técnica para desarrollar relaciones facilitadoras es la *entrevista no directiva*: encuentros cara a cara entre el alumno y psicólogo educacional durante los cuales el psicólogo educacional sirve de colaborador en el proceso de autoexploración y resolución de problemas del alumno. Dentro de la clase, la entrevista es usada como una experiencia de aprendizaje, pero su contenido no se limita a los problemas personales – como en la clínica-, sino que puede incluir temas como el progreso de una tarea o trabajo, evaluación del avance en el trabajo individual, exploración de nuevos temas de interés, etc. Puede usarse con niños con problemas o niños sin ellos, ya que sirve para fortalecer las auto percepciones y evaluar el avance y desarrollo personal. El rol del facilitador deja el modelo tradicional autoritario de toma de decisiones, y se centra en los sentimientos del alumno; tampoco actúa como un consejero. Más bien la relación psicólogo educacional – alumno se transforma en un "partnership". Si al alumno le va mal en sus estudios, el psicólogo educacional no le enseña inmediatamente hábitos de estudio, sino que deja que el alumno explore y exprese sus sentimientos hacia el estudio, colegio, etc., y luego decida qué cosas quiere cambiar y encuentre sus propias soluciones.

Este modelo requiere de un sistema social sin mucha estructura interna; el psicólogo educacional debe actuar de facilitador y "reflector". El alumno tiene responsabilidad de la iniciación de la entrevista, y la autoridad es compartida. Las normas son de expresión libre de sentimientos y de comportamiento y pensamiento autónomos. El psicólogo educacional debe ser empático y no directivo. Se requiere de suficiente tiempo como para no tener que apurarse y, a veces, de un espacio privado.

En síntesis, este modelo es aplicable a una serie de problemas distintos: personales (como la autoestima, autoconcepto, relaciones familiares), sociales (rol de género, amigos, grupos de iguales, medio ambiente) académicos (rendimiento escolar, deserción); sin embargo, *el contenido de las entrevistas es siempre personal* – centrado en los propios sentimientos e ideas-, más que centrado en lo externo. Se debe usar un marco de referencia interno: percibir el mundo como lo percibe el alumno. Se enfatizan los elementos emocionales de la situación, más que los intelectuales (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999).

II. AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA: FACTORES DETERMINANTES EN EL DESARROLLO PERSONAL

En el apartado anterior mencione los factores personales como un punto importante a considerar dentro de la teoría humanista, dentro de los cuales podemos encontrar al autoconcepto y la autoestima.

El autoconcepto y la autoestima son la base fundamental para que el ser humano desarrolle al máximo sus capacidades: desde que nace, es muy importante que su autoconcepto y su autoestima se vayan desarrollando y se encuentren en buenas condiciones, ya que a medida que va creciendo éstos pueden aumentar o disminuir.

Por lo anterior este apartado se dedicará a estos temas, desarrollando de forma más extensa el tema de autoestima, por ser uno de los temas de estudio.

1. EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO

El término del *autoconcepto* es ambiguo y ello es debido a que no siempre lo que se investiga bajo este término corresponde a los mismos fenómenos psicológicos. De modo general pueden diferenciarse dos significados: el primero alude al conocimiento que las personas pueden formar de sí mismas en cuanto son capaces de atribuirse una serie de características; el segundo, se relaciona con el control que se deriva de ese conocimiento sobre la conducta. Algunos psicólogos consideran el autoconcepto como un constructo *multidimensional y jerárquico*, que cumple una función específica: la regulación de la propia conducta.

No resulta extraño que cuando llamamos a un niño por su nombre vuelva la cabeza hacia nosotros o que nos responda. Este comportamiento tan simple revela ya un cierto conocimiento de sí mismo; el niño percibe que le llaman a él y no a otra persona, pero es difícil precisar hasta que punto es conciente de esa diferencia que el establece entre si mismo y los demás. Existe otra conducta que revela también una cierta conciencia de sí, pero que parece tener poca relación con la anterior. Dicha conducta aparece, por ejemplo, cuando el niño nos cuenta lo que el mismo ha hecho para lograr determinado objetivo: describe sus propias cualidades y controla su actividad (consciente o inconscientemente) a través de su yo activo.

Las personas van construyendo el conocimiento de sí mismas, lo mismo que cualquier otro tipo de conocimiento, a través de su interacción con el entorno físico y social, más o menos inmediato. Al respecto, Piaget (1926, en Lacasa y Martín, 1990) fue uno de los primeros investigadores que se refieren al fenómeno de autoconocimiento en relación con el conocimiento que los niños construyen progresivamente sobre el *mundo físico.*

Uno de los temas que ha preocupado tradicionalmente a los psicólogos es determinar en que momento el niño ha construido un conocimiento de sí. Quizás sus principales dificultades son de tipo metodológico pero, a pesar de todo, se han determinado pautas de desarrollo del conocimiento de sí mismo en relación con diferentes dimensiones. En términos muy generales se puede afirmar que, en las diversas etapas de la infancia, se han analizado tres grandes núcleos: las primeras conductas de autoconocimiento, la importancia de la conciencia de la propia acción en la formación del autoconcepto del preescolar y la presencia del contexto social a partir de la segunda infancia (Lacasa y Martín, 1990).

1.1. ¿QUÉ ES EL AUTOCONCEPTO?

Una de las mayores dificultades a las que se enfrentan quienes investigan "el autoconcepto" es la ausencia de acuerdo acerca de lo que debe entenderse con este término. No existe una definición única y ni siquiera es posible identificar un punto de vista único desde el que pueda formularse esta definición. Por otra parte, muchas de estas definiciones resultan difícilmente operativizables en la investigación.

Sin embargo, a pesar de estas dificultades, y considerando que "todas las personas tenemos un concepto sobre nosotros mismos" (Monroy y Tanamachi, 1997), es posible proponer algunas definiciones que son dignas de considerar.

Para Rodríguez (1988), "el autoconcepto es el conjunto de creencias que una persona tiene acerca de lo que es ella misma. Cada persona se forma, a lo largo de su vida, una serie de ideas o imágenes que la llevan a creer que así es".

Solís (1996) recopiló varias definiciones en donde Tamayo, por ejemplo, lo entiende como un proceso psicológico determinado socialmente, comprendido por el conjunto de percepciones, sentimientos, imágenes, auto atribuciones y juicios de valor referentes a uno mismo; Rogers menciona que es una configuración organizada de percepciones acerca de sí mismo que son parcialmente conscientes.

Monroy y Tanamachi (1997) han señalado que "al grupo integrado de ideas que determina nuestra descripción respecto a la clase de personas que somos y lo que esperamos hacer de nuestras vidas, se le ha llamado autoconcepto. Así, el autoconcepto esta

integrado por la percepción que cada persona tiene de sus características físicas, habilidades, sentimientos, preferencias, necesidades, metas, valores y creencias".

1.2. EL AUTOCONCEPTO COMO CONSTRUCTO TEÓRICO

Algunos psicólogos se refieren al autoconcepto como un constructo teórico que permite dar razón de algunas conductas de los individuos y, por otra parte, el autoconcepto se define como una teoría elaborada por los individuos para controlar su propia conducta; así el manejo del autoconcepto y su variación influyen poderosamente en el cambio de conducta de una persona.

En opinión de Epsein (1981, en Lacasa y Martín, 1990), es necesario postular la existencia de un sistema de conocimientos referido a uno mismo, ya que sin el sería imposible el conocimiento humano. Así, el autoconcepto es una cierta teoría que los individuos construyen más o menos conscientemente sobre sí mismos y que introduce una cierta unidad en un sistema conceptual. Lo más llamativo de esto es, que una teoría sobre el *yo* dirige la actividad del hombre de un modo semejante a como las teorías controlan la práctica científica. Sin embargo, no es suficiente referirse al autoconcepto como un constructo teórico que cumple determinadas funciones en relación con la conducta del sujeto, es preciso, además, analizar su contenido y cuáles son las propiedades que el niño se atribuye a sí mismo. Para ello, Lacasa y Martín (1990) encontraron que se han elaborado diferentes modelos para aproximarse al autoconcepto y tratar de determinar su contenido:

- considerándolo como un constructo unidimensional al que el psicólogo puede acceder a través de items que se proponen al sujeto;
- considerándolo un constructo multidimensional que se evalúa teniendo en cuenta las diferencias que pueden establecer los sujetos en diferentes dominios de su vida;
- considerándolo multidimensional y jerárquico y;
- considerándolo como un constructo multidimensional y jerárquico que incluye además una dimensión global de autovaloración.

1.3. PAPEL DEL CONEXTO EN LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO

Considerando lo anterior podemos observar que en el autoconcepto, múltiples atributos se combinan e interrelacionan entre sí. Por lo general, las personas se comportan de acuerdo con el contexto y parecería que para cada uno de ellos tendríamos características diferentes, pero no es así. Hemos aprendido a través de nuestra experiencia los comportamientos que son adecuados para cada situación. No obstante lo variable que pareciera el actuar de cada persona, las características y atributos que conforman el concepto que tienen de sí mismas permanecen constantes.

1.3.1. El autoconcepto y el conocimiento de la realidad física

Es importante tener en cuenta que el niño va construyendo un conocimiento de sí, no como algo aislado del medio en el que realiza su actividad, sino diferenciándose progresivamente de su entrono físico y social.

Entre los cuatro a los siete años aproximadamente, existe un realismo ingenuo de acuerdo con el cual el yo y la realidad son algo que mutuamente se implican; el yo se concibe en términos físicos como algo que forma parte del cuerpo e incluso la mente es descrita en términos de dimensiones materiales. El niño a partir de los ocho años comienza a insistir en los aspectos mentales y volitivos y a diferenciar la mente del cuerpo, incluso será capaz de reconocer que unas personas se diferencian de otros porque poseen pensamientos y sentimientos diferentes. Así, se puede observar que los niños se definen primero en términos físicos y mediante características relativamente exteriores a ellos mismos y solo posteriormente irán resaltando otro tipo de atributos de carácter psíquico o social.

1.3.2 La interacción social y el conocimiento de sí mismo

a) El conocimiento de sí mismo y el de los otros

Si se reconoce que el contexto social desempeña una función importante en la formación del conocimiento, es necesario preguntarse si el niño se conoce a sí mismo a través de los mismos mecanismos por los que se conoce a los otros.

Al respecto, se puede decir que el niño va construyendo su concepto diferenciándose progresivamente de los otros, a los que le resulta más fácil conocer, del mismo modo que ocurre con su conocimiento del medio físico, es decir, capta mejor aquello que es externo a él mismo.

b) Autoconcepto y contexto social

De acuerdo con Lacasa y Martín (1990), se puede afirmar que existen al menos tres factores procedentes del medio social que van a facilitar la formación del autoconcepto en el niño: los papeles sociales que el niño asume en las relaciones con los demás, las expectativas que otros mantienen sobre las propias conductas y el papel del lenguaje como medio de comunicación.

Ahora bien, de acuerdo con Monroy y Tanamachi (1997), "además de la influencia social, la historia del propio aprendizaje es un factor determinante para la formación del autoconcepto y el valor que cada persona le asigne a sus características está basado, en gran medida, en la imagen reforzada a través de los años".

Así, cada persona cuenta con un concepto de sí misma y asigna un valor a sus propias características; este último se refiere a la autoestima de cada persona y dada la importancia que tiene para el desarrollo óptimo de cada persona, se estudiará con mayor detenimiento.

2. LA AUTOESTIMA: VALORACION DEL AUTOCONCEPTO

Por lo anterior, "la autoestima esta ligada al autoconcepto y se refiere al valor que se confiere al yo percibido, y se considera que puede ser la parte afectiva del autoconcepto" (Solís, 1996). Aunque estos dos términos están relacionados, es conveniente dar algunas definiciones de la autoestima para apreciar la diferencia que tiene en relación con el autoconcepto.

2.1. ¿QUÉ ES LA AUTOESTIMA?

La autoestima es la salud de la mente (Branden, 1994).

"Autoestima, clave básica para todo desarrollo humano" (Peña, 1998). Se tiene una mala costumbre de generalizar a la persona en sólo su defectos, cuando ésta también tiene cualidades, quizá menores, pero a través de reencontrar lo mejor de sí misma, se logrará un beneficio, y esta persona puede ayudar a otras a encontrar sus cualidades y aceptar su defectos. Por esta razón se considera a la autoestima como una clave importante de la motivación humana.

Según el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1986), autoestima es un término acuñado por C. R. Rogers, quien la define como una "actitud valorativa hacia uno mismo. Consideración, positiva o negativa, de sí mismo. Estos juicios autoevaluativos se van formando a través de un proceso de asimilación y reflexión por el cual los niños interiorizan las opiniones de las personas socialmente relevantes para ellos (los padres, etc.) y las utilizan como criterio para su propia conducta.

La breve y vaga definición de William James (1890, Harre y Lamb, 1990): "la autoestima es igual a éxito dividido por las pretensiones", llama la atención sobre las posibles causas: un individuo está satisfecho consigo mismo si percibe que sus logros están a la altura de sus aspiraciones.

Rosenberg (1965, en Harre y Lamb, 1990) la define como "una actitud positiva o negativa hacia el sí mismo".

En 1971 Combs (en Flores y Martínez, 1994) definió a la autoestima como "la organización de percepciones acerca de sí mismo que le hacen ser al individuo quien él es".

Para Sullivan (1973, en Flores y Martínez, 1994), "la autoestima es el resultado de las experiencias de aprobación y reproche, de recompensa y castigo". Se podría decir que es un reflejo de juicios valorativos.

Cohen (1981,en Flores y Martínez, 1994), refiere a la autoestima como "el grado de correspondencia entre el sí mismo ideal y el sí mismo actual; entendiéndose por sí mismo ideal, la manera en que el sujeto le gustaría ser en contraposición con lo que en realidad es, este último corresponde al sí mismo actual".

Brownfain (1981, en Flores y Martíez, 1994) define la autoestima como "el grado en el cual una persona se acepta a sí misma".

Para Pérez y Mitre (1981, en Solís, 1996), "la autoestima es el fenómeno o efecto que se traduce en conceptos, imágenes y juicios de valor referidos al sí mismo"; se entiende como un proceso psicológico cuyos contenidos se encuentran socialmente determinados. En este sentido, se dice que la autoestima es un fenómeno psicológico y social.

Purkey (1982, en Flores y Martínez, 1994) concibe a la autoestima como un "dinámico y complejo sistema de creencias que el individuo mantiene acerca de sí mismo y en el que cada creencia aparece con un positivo o negativo valor".

"La autoestima no es un pensamiento innato, ni el resultado exclusivo de ejercicios de introspección, sino una cognición que formamos a través de una experiencia en la vida" (Monroy y Tanamachi, 1997); es decir, es "un conjunto de actitudes y creencias que el individuo va formando al enfrentarse al mundo (Vega, 1990). Es la capacidad que tiene cada persona para valorar su yo y tratarse con dignidad, amor y realidad: "son los sentimientos e ideas que cada individuo tiene de si mismo" (González, 1994). Alcántara (1990) dice que "la autoestima es una actitud hacia uno mismo".

Lacasa y Martín, (1990) se refieren a autoestima como "un concepto que supone sentimiento de autoaceptación y respeto".

Para Monroy y Tanamachi (1997), "la autoestima se refiere a los sentimientos de respeto y valía que tenemos hacia nosotros mismos, basándonos en la percepción de nuestra eficacia personal". El sentimiento de valía está determinado por la confianza que cada persona tiene de sus capacidades para resolver los retos y problemas que tiene que afrontar a lo largo de la vida.

La autoestima es la meta más alta del proceso educativo y el centro de nuestra forma de pensar, sentir y actuar. Es el máximo resorte motivador y el oculto y verdadero rostro de cada hombre esculpido a lo largo del proceso vital. Es raíz de nuestra conducta, pero no la

conducta misma. Es precursora y determinante de nuestro comportamiento, conlleva un impulso operativo y nos dispone para responder ante los múltiples estímulos que nos visitan y acosan incesantemente. Es sin duda el principio de la acción humana (Alcántara, 1990).

Sin duda Stanley Coopersmith (1967, en Díaz de León y Delgado, 1994) es uno de los teóricos más completos en cuanto a la definición de autoestima. Este autor se basa en diferentes enfoques teóricos para explicar tanto el aspecto evaluativo, como el actitudinal y el afectivo que acompañan a la autoestima.

En las palabras de Coopersmith (1967, en Díaz de León y Delgado, 1994) "la autoestima es un juicio personal sobre la dignidad de uno, expresado en las actitudes de aprobación o desaprobación que el individuo mantiene hacia sí mismo; es además, la extensión en la que la persona cree ser capaz, significante, exitosa y digna". Este autor distingue también dos aspectos importantes en la autoestima: la expresión subjetiva o sea, la autodescripción y autopercepción individual, y la expresión comportamental de la autoestima que el sujeto pone a disposición de otros observadores.

De acuerdo con Branden (1994) podemos decir que la autoestima es lo siguiente: "la confianza en nuestra capacidad de pensar, de enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida" "la confianza en nuestro derecho a triunfar y a ser felices; el sentimiento de ser respetables, de ser dignos y de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y carencias, a alcanzar nuestros principios morales y a gozar del fruto de nuestros esfuerzos." Llegar a poseerla con el paso del tiempo constituye un logro.

A pesar de todas estas concepciones, en la actualidad no existe aún una definición de la autoestima ampliamente compartida. Sin embargo para fines de este estudio retomaré las definiciones dadas por Coopersmith (1967) y por Branden (1994), por ser dos de los teóricos que han estudiado de manera más específica y profunda este concepto.

2.2. DIFERENCIAS ENTRE AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO

A menudo se utilizan los términos "autoconcepto" y "autoestima" de forma intercambiable, sin embargo conviene distinguir entre ellos pues son dos rubros diferentes de la personalidad y a cada cual hay que dar su lugar. El autoconcepto son los elementos que una persona utiliza para describirse a si mismo; se define como las cogniciones que el individuo tiene, conscientemente, acerca de sí mismo: incluye todos los atributos, rasgos y características de la personalidad que estructuran y se incluyen en lo que el individuo concibe como su yo. También se suele definir autoconcepto como la imagen que tenemos de nosotros mismos en las dimensiones cognitiva, perceptual y afectiva. La autoestima es una evaluación de la información contenida en el autoconcepto que se deriva de los sentimientos que uno tiene sobre sí mismo; tiene que ver con la expresión de actitudes de aprobación con respecto a la capacidad, prosperidad y valor de sí mismo.

Tanto el autoconcepto como la autoestima son definidas por varios autores desde muy distintas concepciones, siendo difícil de definir cual de los dos conceptos se da primero en el desarrollo, pero casi todos ellos coinciden que el autoconcepto y la autoestima tienen referencias con la imagen del sí mismo (self).

Por lo anterior -y para efectos de este estudio- se considera que el autoconcepto es la totalidad de actitudes que incluyen pensamientos y sentimientos que el sujeto tiene sobre sí mismo como objeto, tal como su nombre lo indica, viene a ser un concepto, una percepción que tienen los individuos de diversos aspectos de sí mismos. La autoestima en cambio, se determina por la realización de otros elementos como el yo físico, el ético-moral, el personal, el familiar, el social, la identidad, la autoaceptación, el comportamiento y la autocrítica, se entiende como la valoración positiva o negativa que el individuo hace de su autoconcepto, incluyendo las emociones que asocia a ellas, y las actitudes que tiene respecto de sí mismo.

2.3. IMPORTANCIA DE LA AUTOESTIMA

Sólo el hombre tiene el poder de contemplar su propia vida y su actividad; sólo el goza el privilegio de la conciencia (Rodríguez, 1988).

El carácter agitado de nuestra época nos exige un fuerte yo con un sentido claro de la identidad, la competencia y la valía. La crisis del consenso cultural, la falta de modelos valiosos, los escasos motivos que despiertan nuestra adhesión en la escena pública y un cambio desorientadamente rápido característico de nuestra vida, nos enfrentan a un momento peligroso de la historia para desconocer quienes somos o para no confiar en nosotros mismos. Debemos crear en nuestra persona la estabilidad que no podemos encontrar en el mundo; enfrentarnos a la vida con una baja autoestima es estar en seria desventaja.

Dijo Goethe (en Rodríguez, 1988): "La peor desgracia que le puede suceder a un hombre es pensar mal de sí mismo"; John Milton (en Rodríguez, 1988) en su Paraíso Perdido comenta: "Nada beneficia más al hombre que su autoestima"; y Bernard Shaw (en Rodríguez, 1988): "El interés del hombre por el mundo es solamente reflejo de los intereses en sí mismo".

Esto hace pensar que la persona que no tiene amor por sí misma se vuelve egoísta, y que la autoestima es la base y centro del desarrollo humano; la autoestima que es conocimiento, concientización y práctica de todo el potencial de cada individuo. "Sólo se podrá respetar a los demás cuando se respeta uno a sí mismo; sólo podremos dar amor cuando nos hemos dado a nosotros mismos; sólo podremos amar cuando nos amemos a nosotros mismos" (Abraham Maslow; en Rodríguez, 1988).

En la actualidad, científicos del desarrollo humano como Peretz Elkins, Rogers, Maslow, Bettelheim y otros (en Rodríguez, 1988), afirman que la autoestima es una parte fundamental para que el hombre alcance la plenitud y autorrealización en la salud física y mental, productividad y creatividad, es decir, en la plena expresión de sí mismo. Por lo anterior es importante que se tome conciencia del hecho de que, igual que un ser humano no puede esperar realizar su potencial sin una sana autoestima, tampoco puede hacerlo una sociedad cuyos miembros no se respetan a sí mismos, no valoran su persona ni confían en su mente.

Existe un cuento que es oportuno mencionar: "Iba un niño con su papá en le tren. El recorrido duraría unas horas. El padre se acomoda en el asiento y abre una revista para distraerse. El niño lo interrumpe preguntándole: "¿Qué es eso papá?", el hombre se vuelve para ver qué es lo que señala su hijo, y contesta: "Es una granja, hijo". Al comenzar su lectura, otra vez el niño le pregunta: "¿Ya vamos a llegar?", y el hombre contesta que falta mucho. No bien había comenzado nuevamente a ver su revista cuando otra pregunta lo interrumpe; y así siguieron las preguntas, hasta que el padre, ya desesperado y buscando como distraer al chico, se da cuenta que en la revista aparece un mapa del mundo; lo corta en pedacitos y se lo da al niño diciéndole que es un rompecabezas y que lo arme. Feliz se acomoda en su asiento, seguro de que el niño estará entretenido todo el trayecto. No bien a comenzado a leer su revista de nuevo cuando el niño exclama: "Ya terminé". "¡Imposible! ¡No lo puedo creer! ¿Cómo tan pronto?". Pero ahí está el mapa del mundo perfecto. Entonces el padre pregunta: "¿Cómo pudiste armar el mundo tan rápido?". El hijo contesta: "Yo no me fijé en el mundo; atrás de la hoja está la figura de un hombre; **compuse al hombre y el mundo quedó arreglado**" (Rodríguez, 1988).

Y así es, el individuo se preocupa por ver, juzgar y arreglar lo que está fuera de él, cuando la solución de muchos problemas sería que cada persona viera y arreglara lo primero que le corresponde, que es ella misma. No podemos ayudar a los demás si no observamos primero nuestra persona. Dentro de la creación, el hombre es el único ser que tiene el poder de contemplar su vida, actividad y el privilegio de la conciencia; ésta lo lleva a buscar, transformar, escoger y decidir lo que para él es significativo. Lo que el hombre llega a ser lo tiene que ser por sí mismo. Se ha llamado a la autoestima la clave del éxito personal, porque ese "sí mismo", a veces está oculto y sumergido en la inconciencia o en la ignorancia. Según la autoestima, así van a ser las relaciones con los demás; autoestimarse lleva a estimar a los demás. Es terrible pensar que hay gente que muere sin haberse dado cuenta de todos sus talentos, sin descubrirlos ni incrementarlos.

Algunas personas dicen que quisieran cambiar la forma insana de pensar de sí mismas, pero que por desgracia la niñez infortunada que tuvieron los hace ser como son. Estas personas están tan ocupadas en construir nuevas defensas e inventar nuevas excusas, gozando su propia desgracia, que no guardan energía para conocer y experimentar nuevas y constructivas formas de vivir el futuro; no creen en ideales, metas, esperanzas, habilidades no realizadas aún, misiones, etc. Para quien no piensa en el futuro, la vida se reduce a lo banal, al desamparo, la vaciedad; para él el tiempo debe ser llenado, sin sentirse nunca

satisfecho. El desarrollo y la actualización tienen su satisfacción en el presente, dirigidos hacia el futuro.

La autoestima lleva a **"entender"**, a ser consciente de los sentidos, a no caer en "mirar sin ver", "oír sin escuchar", "moverse sin darse cuenta", "tocar sin sentir", "hablar sin pensar"; lleva a la responsabilidad y al gozo de la aventura maravillosa de ser **Yo**. "Somos milagros humanos, capaces de un crecimiento infinito" (Rodríguez, 1988).

El conocimiento de nosotros mismos nos permite construir nuestra vida de acuerdo a nuestros sueños, el buscar la felicidad y en especial, ser los directores de nuestra propia y única vida para lo cual es básico buscar un equilibrio, nutriendo nuestras relaciones y conformarlas de manera significativa; asumiendo el compromiso y la responsabilidad al estar en contacto directo con nuestros afectos, siendo genuinos y en especial, siendo nuestros mejores amigos (Guerrero y Rivera, sin año).

El valor de la autoestima radica no solamente en el hecho de que nos permite sentir mejor sino en que nos permite vivir mejor, responder a los desafíos y a las oportunidades con mayor ingenio y de forma más apropiada. La autoestima, es una actitud hacia nosotros mismos y, por consiguiente, va a tener implicaciones a lo largo de toda la vida.

2.4. CARACTERISTICAS DE LA AUTOESTIMA

La autoestima es confianza, valoración y respeto por uno mismo. Autoestimarse incluye respetar a los demás, pero también tener armonía y paz propias. La autoestima no es un estado fijo o rígido, cambia en relación con las experiencias y sentimientos.

Puede haber factores que incidan en el aumento o disminución de la autoestima. Algunos de estos factores son: la "cantidad" evaluable de tratamiento respetuoso que un sujeto recibe de los demás compañeros, la historia de éxitos personales, los propios valores y aspiraciones del individuo, la forma de responder cuando no se le valora como el propio sujeto considera que debería hacerse. En términos de relación paterno-filial se ha indicado igualmente que los factores que más influyen en el desarrollo de la autoestima son: la aceptación parcial o total del niño por sus padres, el interés de los padres por la educación de sus hijos, el respeto a la actividad del propio niño dentro de su etapa evolutiva y finalmente el nivel de comprensión de los padres ante el comportamiento de los niños. La autoestima es pues un juicio personal valorativo que depende de cómo los sujetos son tratados por los demás y, en el caso de los niños, por sus padres o maestros (Genovard, Gotzens y Montané, 1987).

Una buena valoración de los demás y refuerzos sociales gratificantes contribuyen a elevar el nivel de autoestima; por el contrario, un alto grado de ansiedad, niveles excesivos de aspiración y un yo ideal que exija rendimientos desproporcionados son factores que disminuyen la autoestima (Diccionario Enciclopédico de Educación Especial).

Al resolver los problemas favorablemente se refuerza en nosotros el sentido de eficacia, con lo que fortalecemos la autoestima. La confianza en nuestra eficacia personal nos conduce al sentimiento de control sobre nuestra propia vida. Por el contrario, en tanto dudemos de la eficacia de nuestras capacidades para pensar, aprender, sentir y comportarnos, fomentamos la tendencia opuesta a perseverar, nos rendimos, con lo que hacemos más probables los fracasos, con lo que confirmaremos el supuesto de nuestra ineficiencia.

2.4.1. Autoestima alta

Es fácil reconocer cuando una persona tiene una autoestima alta. Esa persona está disfrutando plenamente de su vida; es capaz de ser lo que quiere ser y de hacer lo que quiere hacer. Cuando tenemos una autoestima alta somos capaces de hacer elecciones acerca de cómo manejar nuestras vidas. Estamos en condiciones de comprender nuestro propio potencial y hacemos esto integrando todas nuestras aptitudes de un modo equilibrado y armonioso (Field, 1995).

Una persona con autoestima alta, vive, comparte e invita a la integridad, honestidad, responsabilidad, comprensión y amor; siente que es importante, tiene confianza en su propia competencia, tiene fe en sus propias decisiones y en que ella misma significa su mejor recurso. Al apreciar debidamente su propio valer está dispuesta a aquilatar y respetar el valer de los demás; por ello solicita su ayuda, irradia confianza y esperanza y se acepta totalmente a sí misma como ser humano.

Una autoestima alta se relaciona con la racionalidad y el realismo; la intuición y la creatividad; la independencia, la flexibilidad y la habilidad para tratar los cambios; el deseo de admitir (y corregir) los errores, la benevolencia y la cooperación; por tanto la autoestima alta no significa un estado de éxito total y constante, es también reconocer las propias limitaciones y debilidades y sentir orgullo sano por las habilidades y capacidades, tener confianza en la naturaleza interna para tomar decisiones.

En verdad que todo ser humano tiene momentos difíciles, cuando el cansancio le abruma, los problemas se acumulan y el mundo y la vida le parecen entonces insoportables. Una persona con autoestima alta toma estos momentos de depresión o crisis como un reto que pronto superará para salir adelante con el éxito y más fortalecida que antes, ya que lo ve como una oportunidad para conocerse aún más y promover cambios, sin asumir una actitud derrotista ante la vida, es decir, es como una fuente de energía que nos nutre par comenzar de nuevo.

"La clave para alcanzar una autoestima elevada es la disposición para asumir la responsabilidad de los sentimientos, deseos, pensamientos, aptitudes e intereses propios, a aceptar los atributos personales en general y actuar en consecuencia" (Palladino, 1992).

La autoestima alta se convierte en un estímulo para buscar cada vez metas más difíciles, a su vez, el lograr estas metas difíciles nutrirá nuestra autoestima; tenemos fe en nuestra competencia: podemos pedir ayuda a los demás, a la vez que conservamos la confianza de que podemos tomar nuestras propias decisiones y, a la larga, contamos solo con nuestras propias capacidades. Como consecuencia se tiene la sensación de ser importante, de que el mundo es un mejor lugar porque nos encontramos en él.

Entre las características de la persona con un nivel adecuado de autoestima, en proceso de crecimiento o de autorrealización, Maslow (1989, en Gil, 1997) señala las siguientes:

- Se acepta a sí mismo como es.
- Percepción más clara y eficiente de la realidad.
- Mayor apertura a la experiencia.
- Mayor integración, cohesión y unidad.
- Mayor espontaneidad, expresividad y vitalidad.
- Un yo real; una identidad firme; autonomía y unicidad.
- Objetividad, independencia y trascendencia del yo.
- Recuperación de la creatividad.
- Capacidad de fusión de lo concreto y lo abstracto.
- Estructura de carácter democrática.
- Gran capacidad amorosa.
- Posee un código moral propio.
- Busca de vez en cuando la soledad y el encuentro consigo mismo.
- Tiende a estar centrado en los problemas de los demás y no solo en los propios.
- Sus relaciones interpersonales tienen profundidad.
- Expresa sus sentimientos y opiniones sin rigidez.
- Tiene sentido del humor, sin ser agresivo ni hiriente.

Por su parte C. Rogers (en Gil, 1997) describe, de forma similar, los rasgos de la persona que se valora y se acepta a sí misma, consiguiendo un nivel alto de autoestima:

- La persona comienza a verse de otra manera.
- Se acepta a sí mismo y acepta sus sentimientos más plenamente.
- Siente mayor confianza en sí mismo y se autoimpone sus propias orientaciones.
- Se vuelve más parecido a lo que quisiera ser.
- Sus percepciones se tornan más flexibles, menos rígidas.
- Adopta objetivos más realistas.
- Se comporta de manera más madura.
- Sus conductas inadaptadas cambian y se modifican en sentido constructivo.
- Deja de utilizar máscaras.

- Deja de decir los "debería".
- Deja de satisfacer expectativas impuestas.
- Le importa ser sincero consigo mismo.
- Le atrae la libertad de ser uno mismo, sin asustarse por la responsabilidad que implica.
- Asume la dirección de sí mismo de forma responsable, realiza libremente sus elecciones y luego aprende a partir de las consecuencias.
- Comienza a ser un proceso devolución y cambio. No le perturba descubrir que cambia día a día. El esfuerzo por alcanzar conclusiones y estados definitivos disminuye.
- Comienza a ser toda la complejidad de su sí mismo.
- Comienza a abrirse a la experiencia.
- Comienza a aceptar a los demás.

La posibilidad de funcionar plenamente, librándonos constantemente de los comportamientos autodestructivos es una posibilidad real, que está a nuestro alcance. La integridad, la sinceridad, la responsabilidad, la compasión, el amor y la competencia, todo surge con facilidad en aquellos que tienen una elevada autoestima (González, 1994).

2.4.2. Autoestima baja

Por desgracia existen muchas personas que pasan la mayor parte de su vida con una autoestima baja, porque piensan que no valen nada o muy poco. Estas personas esperan ser engañadas, pisoteadas, menospreciadas por los demás, y como se anticipan a lo peor, lo atraen, y por lo general les llega. Como defensa se ocultan tras un muro de desconfianza y se hunden en la soledad y el aislamiento. Así, aisladas de los demás se vuelven apáticas, indiferentes hacia sí mismas y hacia las personas que las rodean. Les resulta difícil ver, oír y pensar con claridad, por consiguiente tienen mayor propensión a pisotear y menospreciar a otros. El temor es un compañero natural de esta desconfianza y aislamiento. El temor limita, ciega y evita que el hombre se arriesgue en la búsqueda de nuevas soluciones para los problemas, dando lugar a un comportamiento aún más destructivo.

Los sentimientos de inseguridad e inferioridad que sufren las personas con autoestima baja, las llevan a sentir envidia y celos de lo que otros poseen, lo que difícilmente aceptan, manifestándose con actitudes de tristeza, depresión, renuncia y aparente abnegación, o bien con actitudes de ansiedad, miedo, agresividad y rencor, sembrando así el sufrimiento, separando a los individuos, dividiendo parejas, familias, grupos sociales y aún naciones, por lo tanto una persona con autoestima baja prefiere buscar la seguridad de lo conocido y lo fácil.

Si tenemos una autoestima baja ya no sentimos que controlamos nuestras experiencias y nuestra vida está fuera de equilibrio. Cuando se tiene poca autoestima se posee también

muy escasa capacidad para tener éxito en el aprendizaje, en las relaciones humanas y en cualquier otro orden de la vida.

Hay (1996; en Clemens, 1991) nos menciona que en las personas con un nivel bajo de autoestima podemos encontrar algunas de las siguientes actitudes o características:

- Sensación de ser inútil, innecesario, de no importar.
- Incapacidad de disfrutar, pérdida de entusiasmo por la vida.
- Se siente triste y desdichado frecuentemente.
- No se considera aceptable físicamente.
- Siente que no tiene amigos.
- Se considera inferior a los demás.
- Hipercrítico consigo mismo y en estado frecuente de insatisfacción.
- Se reconoce poco inteligente.
- Miedo a desagradar y perder la estima y la buena opinión de los otros.
- Hipersensibilidad a la crítica, sintiéndose fácilmente atacado y herido.
- Indecisión crónica por temor a equivocarse.
- Desesperanza, apatía, derrota, cesación de todo esfuerzo, rendición.
- Se siente incapaz de hacer las cosas por sí mismo.
- Se considera un mal estudiante.
- Culpabilidad neurótica por la que uno se acusa y condena magnificando los errores propios.
- Perfeccionismo esclavizador que conduce a un desmoronamiento anímico cuando las cosas no salen con la perfección exigida.
- Pesimismo, depresión, amargura y visión negativa global que incluye, sobre todo, a uno mismo.

Estas actitudes conviene examinarlas e intentar modificarlas adecuadamente, teniendo en cuenta que "la autoestima se aprende, que fluctúa y que, en consecuencia, la podemos mejorar" (Gil, 1997).

2.5. CONTENIDOS DE LA AUTOESTIMA

Como educadores debemos procurar que el niño y el joven despliegue su aprecio y satisfacción hacia todas las clases de bienes, sin limitarse a una sola parte. Le llevaremos de la mano desde los más comprensibles hasta los más difíciles de captar; desde los más externos hasta los más internos; desde los más simples a los más complejos. Ninguno debe ser menospreciado por más insignificante que parezca. Todos merecen una indubitable admiración, aunque unos son más excelentes que otros y más próximos al núcleo personal. Recordemos que un rasgo de toda persona culta es su gravitación anímica hacia los valores superiores. El ideal sería poder vivenciarlos todos, pero esto es muy difícil y casi imposible, entendiendo como vivencia algo más que conocimiento. Parece que cada persona esta

programada para destacar en un determinado valor. "Solo en una comunión interpersonal se alcanzaría la plenitud" (Alcántara, 1990).

Con respecto a nosotros mismos, no tenemos reglas que limiten nuestras sensaciones y sabemos que no tenemos que actuar basados en lo que sentimos, podemos elegir; nuestra inteligencia es la que dirige nuestros actos. Nos aceptamos por completo como seres humanos. Para llegar a este punto es necesario ascender desde el primer peldaño la escalera de la autoestima propuesta por Rodríguez en 1988, de manera que "cada escalón es un requisito para poder subir al siguiente" (González, 1994).

Los contenidos de la autoestima propuestos en la escalera, se analizan a continuación.

2.5.1. Autoconocimiento

"Cuando aprendemos a conocernos, en verdad vivimos" (Schüller; en Rodríguez, 1988).

Uno de los aspectos primordiales en la autoestima es el autoconocimiento, pues mediante el mismo podemos saber realmente qué es lo que queremos y quienes somos. El autoconocimiento es conocer las partes que componen el yo, cuáles son sus manifestaciones, necesidades y habilidades; los papeles que vive el individuo y a través de los cuáles es; conocer por qué y cómo actúa y siente. Al conocer todos sus elementos, que desde luego no funcionan por separado sino que se entrelazan para apoyarse uno al otro, el individuo logrará tener una personalidad fuerte y unificada. Si una de estas partes funciona de manera deficiente, las otras se verán afectadas y su personalidad será débil y dividida, con sentimientos de ineficiencia y devaluación.

Al respecto Guerrero y Rivera (sin año) dicen "El conocimiento implica tomar conciencia, pensar, tener una actitud abierta y activa, ser genuino, ser realista y sobre todo claridad, para evitar los prejuicios. Es evidente que utilizamos los prejuicios porque nos dan un marco de seguridad; así no corremos riesgos pero a la vez nos limitan porque evitamos las experiencias nuevas"

2.5.2. Autoconcepto

" Dale a un hombre una autoimagen pobre y acabará siendo un siervo" (R. Schüller; en Rodríguez, 1988).

Actualmente el autoconcepto es considerado como la percepción que la persona tiene de sí misma en cuanto a actitudes, sentimientos y conocimientos respecto a sus propias capacidades, habilidades, apariencia y aceptación social. El autoconcepto es una serie de

creencias acerca de sí mismo, que se manifiestan en la conducta. Si alguien se cree tonto, actuará como tonto; si se cree inteligente o apto actuará como tal.

Muchas personas creen que su vida esta dada por el destino o por la suerte, sin estar conscientes de que gran parte de nuestras acciones y decisiones determinan el cómo vivimos. Asimismo, nuestra conducta está influida en gran medida por el concepto que tenemos de nosotros mismos, ya que ese juicio afecta el propio núcleo de nuestra existencia, esto quiere decir que el cómo nos percibimos determina como nos relacionamos con los demás, con quien, como es nuestra vida en el plano laboral, sexual, afectivo, social, espiritual; si nuestras ambiciones son grandes y realistas y cuales son nuestras carencias. En suma, "nuestras respuestas ante diversos acontecimientos dependen de quienes somos y que pensamos que somos" (Guerrero y Rivera, sin año).

2.5.3. Autoevaluación

" El sentirse devaluado o indeseable es, en la mayoría de los casos, la base de los problemas humanos" (Carl Rogers; en Rodríguez, 1988).

La imagen corporal que tenga el niño estará ciertamente influida por sus características "reales": tamaño, rapidez al caminar, coordinación muscular, etc. Pero estas también dependen de normas sociales, y la evaluación de lo "bueno" y lo "malo" es exclusivamente social. Partiendo de esto, "es adecuado predecir que la imagen corporal del individuo estará relacionada con su autoevaluación" (Stagner, 1974).

La autoevaluación refleja la capacidad interna de evaluar las cosas como buenas si lo son para el individuo, le satisfacen, son interesantes, enriquecedoras, le hacen sentir bien, y le permiten crecer y aprender sin lastimar a los demás; y considerarlas como malas si lo son para la persona, no le satisfacen, carecen de interés, le hacen daño y no le permiten crecer. Esto es desde un punto personal subjetivo, puesto que las cosas que considera buenas para ella, son o pueden ser nocivas para otras, así como las que considera malas pueden ser satisfactorias o muy gratificantes para otras.

La autoevaluación requiere estar consciente de sí mismo. El Dr. Elkins (en Rodríguez, 1988) dice: "El darse cuenta de uno mismo es la llave para cambiar y crecer. Cada uno tiene que encontrar e ir haciendo su camino, el que lo lleve a ser una persona valiosa para sí mismo y para los demás. Todo aquello que fue grabado es susceptible de transformarse y cambiar si hay voluntad: Somos los arquitectos de nuestro propio destino, los escultores de nuestra más importante escultura".

En este proceso, en esta preciosa aventura de ir siendo uno mismo, es posible y humano cometer errores; solo hay que saber y querer aprovecharlos. A veces crece más la autoestima al darse cuenta de un error y la satisfacción de salir de él.

2.5.4. Autoaceptación

"La actitud del individuo hacia sí mismo y el aprecio de su propio valer, juegan un papel de primer orden en el proceso creador (M. Rodríguez, 1988).

La autoaceptación es fundamental en la autoestima, esta debe darse tanto para los aspectos positivos, como los aspectos negativos de nuestra persona. La autoaceptación es admitir y reconocer todas las partes de sí mismo como un hecho, como la forma de ser y sentir, ya que sólo a través de la aceptación se puede transformar lo que es susceptible de ello. Aceptar con orgullo las propias habilidades y capacidades, y reconocer las fallas y debilidades sin sentirse devaluado, es el paso más importante para la reconstrucción de la autoestima.

La autoaceptación o eficacia personal –como la define Branden- (1994), significa "confianza en el funcionamiento de mi mente, en mi capacidad para pensar y entender, para aprender, elegir y tomar decisiones; confianza en mi capacidad para entender los hechos de la realidad que entran en el ámbito de mis intereses y necesidades; en creer en mí mismo; en la confianza de mí mismo".

2.5.5. Autorrespeto

"La autoestima es un silencioso respeto por sí mismo" (Dov Peretz Elkins; en Rodríguez, 1988).

Para Branden (1994), "el respeto a uno mismo significa el reafirmarse en mi valía personal; es una actitud positiva hacia el derecho de vivir y de ser feliz; el confort al reafirmar de forma apropiada mis sentimientos, mis deseos y mis necesidades; el sentimiento de que la alegría y la satisfacción son derechos innatos naturales".

El autorrespeto es atender y satisfacer las propias necesidades y valores. Expresar y manejar en forma conveniente sentimientos y emociones, sin hacerse daño ni culparse. Buscar y valorar todo aquello que lo haga a uno sentirse orgulloso de sí mismo. Los modelos presentes en el círculo social en el que nos desenvolvemos, pueden estar en ocasiones en contradicción con mis convicciones y valores. Respetarme implica saber como debo de actuar para no ceder, por presiones sociales, a comportamientos que no concuerden con mis creencias. Asimismo implica saber decir "no" ante aquellos comportamientos que, después de analizar las consecuencias que me traerían a largo plazo, resultasen perjudiciales para mí.

"El respeto hacia uno mismo es la plataforma que nos permite ser benevolentes con los demás. El respeto y la valía personal, facilitan la consideración hacia los demás, elemento importante para lograr una convivencia armónica con los miembros de nuestra comunidad, ya que estaremos en condiciones de aceptar su propio derecho a la vida y a ser

felices" (Monroy y Tanamachi, 1997). Si entendemos en que se basa la diversidad de las personas y creemos en el derecho a la vida y a la felicidad, estaremos en posibilidades de mantener relaciones personales exitosas y perdurables, basadas en el respeto a diferentes formas de expresión, de pensamientos, reacciones, hábitos, etc.

Apoyar a los demás, puede convertirse en una fuente de retroalimentación importante sobre varios de nuestros valores y convicciones y confirmarnos lo íntegro y congruente de nuestro actuar; "al ayudar a los demás nos estamos ayudando a nosotros mismos a fortalecer nuestra autoestima" (Monroy y Tanamachi, 1997).

Tres observaciones básicas:

a) Si nos respetamos, tendemos a actuar de forma que se confirme y se refuerce este respeto, por ejemplo exigiendo a los demás que nos traten debidamente.
b) Si no nos respetamos, tendemos a actuar de maneras que rebajan nuestro sentido de valor propio e, incluso, aceptando o aprobando un comportamiento ajeno que es inapropiado, por lo tanto confirmando y reforzando nuestra negatividad.
c) Si deseamos elevar el nivel del respeto a nosotros mismos, deberemos actuar en orden a elevarlo –y esto empieza con un compromiso en el valor de nuestra propia persona, que se expresará entonces a través de un comportamiento congruente.

Sólo en la medida de este autorrespeto se atenderán las necesidades y valores de los demás; no se hará daño, juzgará, ni culpará. Se valorarán gracias a las propias necesidades y valores, se entenderá que así como uno tiene los suyos y los necesita, así el otro tiene los suyos y los necesita. Todos tiene actitudes buenas y no tan buenas, debilidades y fortalezas; ningún ser humano es perfecto. "Siempre habrá alguien mejor o peor que yo"; por eso no es positivo hacer comparaciones, juzgar, ni juzgarse. Se puede mejorar e ir transformando lo que se quiere, pero "el yo soy, así como soy, merece todo mi respeto" (Rodríguez, 1988). No se es mejor o peor, tan sólo se es diferente. Debe valorizarse el aquí y ahora. No se debe esperar a respetarse cuando se sea mejor.

2.5.6. Autoestima

"Solo podemos amar cuando nos hemos amado a nosotros mismos" (Rodríguez, 1988).

Si una persona se conoce y está consciente de sus cambios, crea su propia escala de valores y desarrolla sus capacidades; si se acepta y respeta, tendrá autoestima. Por el contrario si una persona no se conoce, tiene un concepto pobre de sí misma, no se acepta ni respeta, entonces no tendrá autoestima.

2.6. AUTOESTIMA EN LOS NIÑOS

De acuerdo con la escuela Humanista, señalamos que la autoestima en el contexto de todo el desarrollo personal del niño y del adolescente, constituye el cimiento del hombre. Sobre esta base descansa la estructura personal. "Educar, pues, la autoestima es de suma importancia" (Alcántara, 1990).

La autoestima es el punto de partida para el desarrollo positivo de las relaciones humanas, del aprendizaje, de la creatividad y de la responsabilidad personal. Siempre será la autoestima la que determine hasta qué punto podrá el niño utilizar sus recursos personales y las posibilidades con las que ha nacido, sea cual fuere la etapa de desarrollo en que se encuentre (Harris y Reynold, 1996).

Por otro lado, se ha observado que la edad afecta la forma en que los niños se ven a sí mismos. En los años intermedios, es decir los que corresponden a los niños que asisten a la escuela primaria y que se encuentran entre los 7 y los 12 años de edad, la autoestima y el autoconcepto sufren numerosas transformaciones. Así, hasta los 7 u 8 años aproximadamente los niños tienen una concepción física y activa del yo. "En este nivel, los niños se distinguen unos de otros por sus características corporales: altura, color de piel o de ojos, etc." (Selman 1980, en Díaz de León y Delgado, 1994).

A partir de los 8 años, la dimensión psíquica y social prevalece en la autocomprensión del yo. El niño no solo distingue entre las características físicas y mentales, sino que comprende que uno mismo puede conocer y controlar mejor que los otros sus propias experiencias y aparentar sentimientos e intereses diferentes a los que realmente se están viviendo. Se produce por tanto en estos años un cambio evolutivo importante en el conocimiento de sí mismo desde una percepción más física a una percepción más psicológica. Junto con esta progresiva orientación hacia los niveles psíquicos, el niño va valorando cada vez más los aspectos sociales de su yo, su pertenencia a determinados grupos sociales, familiares o amistosos (Palacios, Marchesi y Carretero, 1985, en Díaz de León y Delgado, 1994).

Es importante recordar que la autoestima es un sentimiento que se expresa siempre con hechos y en un niño puede detectarse su autoestima por lo que hace y por cómo lo hace.

2.6.1 Autoestima como motor del comportamiento

Como la autoestima está relacionada con el conocimiento propio, el niño se siente obligado a actuar de manera que pueda expresar las dos facetas. En concreto, hay tres buenos motores que determinan el comportamiento (Harris y Reynold, 1996) y que proceden de lo que se piensa y de lo que se siente por sí mismo:

- El niño actúa para obtener una mayor satisfacción y creerse mejor.
- El niño actúa para confirmar la imagen que los demás, y él mismo, tienen de él.
- El niño actúa para ser coherente con la imagen que tiene de sí, por mucho que cambien las circunstancias.

Estos tres motores influyen en el comportamiento del niño y suelen manifestarse simultáneamente, hasta cuando son contradictorios. Los niños que tienen poca autoestima lo reflejan en su comportamiento y conforme se van desarrollando las características de esa falta de autoestima, van convirtiéndose en costumbres y, como tales, tan difíciles de erradicar como cualquier otra.

2.6.2 La autoestima y las relaciones personales

Estos son años muy importantes para el desarrollo de la autoestima, porque si los niños sienten que no son capaces de dominar las herramientas que su cultura utiliza para ser productivos, pueden llegar a sentirse inferiores e incapaces en comparación con sus iguales. Es en este momento que el grupo comienza a hacer su impacto en la personalidad de niños y niñas, quienes desean hacer las cosas con sus amigos, desarrollar las habilidades que ellos consideran relevantes, ser aceptados y considerados importantes por sus iguales. "Por tal razón, el niño se preocupa por la posición que ocupa dentro de su grupo según una variedad de criterios: el dinero que tiene para gastar, su aspecto físico, su inteligencia, su creatividad y su capacidad para cumplir con los requisitos que el medio le exige" (Vargas y Vargas, 1994).

Aunque en los años intermedios los niños y niñas son muy susceptibles a las influencias externas, especialmente de los medios de comunicación, de otros adultos como sus maestros o líderes de la comunidad y de sus hermanos o hermanas mayores, también pueden llegar a desarrollar la capacidad para valorar las reacciones hacia ellos antes de aceptarlas como propias si seles estimula para que piensen por sí mismos (Vargas y Vargas, 1994).

Un niño con mucha autoestima suele mantener buenas relaciones con los demás. Por el contrario, un niño con poca autoestima suele ser excesivamente agresivo o reservado en sus relaciones. Para el niño con poca autoestima las relaciones personales tienen una tremenda importancia: busca en los demás el apoyo y la aprobación que no encuentra en sí mismo. Lo que ocurre es que un niño así tiende a mal interpretar la comunicación y las actitudes de los demás, terminando por creer que los otros piensan de él lo que él piensa de sí mismo (Harris y Reynold, 1996).

2.6.3 Autoestima y comportamiento escolar

Al ingresar al colegio, el concepto de sí mismos mejora porque comienzan a ver que las habilidades desarrolladas en el preescolar y en la primera infancia, se consolidan y perfeccionan, de tal manera que se convierten en merecedores del reconocimiento de sus esfuerzos y logros al manejar las operaciones matemáticas, al leer y escribir sin tantos errores, al realizar análisis de hechos históricos o al manipular los instrumentos requeridos para las actividades académicas y cotidianas: calculadoras, computadoras, compás, cuchillos, serruchos, hachas y palas (Vargas y Vargas, 1994).

Está probada la importancia que para la educación tiene la opinión que el individuo guarda de sí mismo. La autoestimación marcada, tenerse en mucha estimación a sí mismo, se relaciona íntimamente con el éxito escolar: "el niño que considera que es lo más divertido estar con él, que de ordinario hace lo correcto, se enorgullece de la tarea que se le encomienda en la escuela, tiene confianza en sí mismo y sus acciones reciben el apoyo de maestros y compañeros, también es probable que sea el tipo de niño que aprenda más fácilmente y sea tenido en alta estima por sus maestros" (Gibson, 1979).

Por lo general se ha encontrado que ellos tienen un "lugar de control" interno más que externo. Esto es, ellos se ven a sí mismos como responsables de su propio éxito o fracaso, en lugar de considerar su conducta como controlada por aspectos externos tales como la suerte o los caprichos de los demás. Ellos consideran que tienen mejores relaciones con sus padres. Ellos tienen más amigos que los niños que tienen una menor autoestima. Por el contrario, el niño que a menudo desea ser alguien diferente, que se incomoda con facilidad, que con frecuencia se arrepiente de lo que hace y se siente a menudo avergonzado es probable que sea el niño que, a fin de cuentas, tenga más razón para comportarse como lo hace. El es el tipo de niño que más probablemente encontrará dificultades y representará un problema para sus maestros.

2.7. ORIENTACIÓN Y DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA

Cuando no nos sentimos "muy bien", nuestra autoestima es baja y dejamos de creer en nosotros y es en este punto que comienzan nuestros problemas. Si la autoestima baja esta situada en la raíz de nuestros problemas personales, entonces podemos cambiar las características de nuestras vidas trabajando directamente en incrementar nuestra autoestima. "En el proceso terapéutico todos los caminos conducen a la autoestima". (Field, 1995).

Es importante darse cuenta de que la autoestima es aprendida, y se genera como resultado de la historia de cada persona; y como tal, es susceptible de ser modificada, reaprendida, utilizando nuevos métodos, técnicas y experiencias. Es el fruto de una larga y permanente secuencia de acciones y pasiones que nos van configurando en el transcurso de nuestros días de existencia; las experiencias pasadas tienen influencia en el comportamiento de ahora; aunque no se pueda cambiar lo que pasó ayer, si puede cambiarse lo que se siente

con respecto a ello ahora. La barrera principal para la reconstrucción de la autoestima es vivir en el pasado, lleno de culpas, resentimientos, etc.

Así, de acuerdo con Alcántara (1990), se considera que el origen de la autoestimación en todas las personas, nace de dos causas:

a) De la observación propia de uno mismo en base a una serie de sucesivas autoevaluaciones referidas a los niveles alcanzados en relación con los propuestos previamente.
b) De la asimilación e interiorización de la imagen y opinión que los demás tienen y proyectan de nosotros. Y de una manera particular las personas que nos son relevantes como los padres, maestros, etc. La interacción social es un lugar privilegiado para su génesis.

Por otro lado, varios investigadores (Vargas y Vargas, 1994) han identificado que la autoestima se desarrolla a partir de cuatro condiciones básicas a saber:

a) Vinculación: que resulta de la forma como la persona siente que es amada y aceptada por las personas importantes en su vida y el nivel de aprobación que recibe de ellas.

b) Singularidad: es el resultado del conocimiento y respeto que la persona siente por aquellas cualidades, habilidades y limitaciones que lo hacen especial y único.

c) Poder: es el grado en que la persona se siente capaz de influir en su propia vida y en la de los otros y de llevar a cabo las tareas que considera importantes.

d) Modelos: son aquellas personas que le sirven al individuo como puntos de referencia para conocer las normas y valores de su medio y construir su propio código ético.

Ahora bien, si partimos de la base de que no se puede amar lo que no se conoce, se comprenderá la importancia que tiene conocer las diferentes etapas del desarrollo del ser humano para saber cuales son las necesidades propias década etapa y como se puede satisfacer, para construir la autoestima de cada persona.

2.7.1 Las etapas de desarrollo de Erikson

Erikson (en Rodríguez, 1988) habla de ocho etapas por las que el hombre pasa en el proceso de su vida. Las edades no son rígidas, pueden fluctuar. Para el paso de una etapa a otra se vive una crisis; la crisis suele ir acompañada por depresión y ansiedad, ya que es dejar algo seguro, conocido, por algo incierto y desconocido.

Es en la etapa de **"confianza básica contra desconfianza"**, donde queda conformada la autoestima. Esta etapa es muy importante en el desarrollo de la persona, pues según sea ésta, así llevará la confianza, la fe, la aceptación de sí misma y hacia los demás, ya que el niño percibe que es importante y valioso para las personas que le son significativas. "La satisfacción de obtener logros le dará la seguridad necesaria para arriesgarse a dar el siguiente paso. Entonces las crisis, depresiones y ansiedades serán constructivas y no destructivas" (Rodríguez, 1988).El ser humano tiene tanta necesidad de sentirse amado y acariciado, que aún cuando los bebés tengan cubiertas todas sus necesidades de comida, limpieza, abrigo, etc., si no hay contacto con su piel, no se les toma en brazos ni se les habla, no sobreviven. El niño en esta etapa está para recibir, o tiene capacidad para dar.

En la segunda etapa comienza a darse cuenta de que puede dar, empieza a tener autocontrol y fuerza de voluntad. Se atreve y no. Debe recordarse que hay que alentar lo positivo de cada etapa para que la autoestima se vaya enriqueciendo y afirmando. El ejemplo de los padres es muy importante, pues es más fácil desarrollarse en un ambiente de flexibilidad que en uno de rigidez; en uno que le ponga límites, que el tendrá que respetar y cumplir, pero también que provea el respeto hacia su persona.

De los 4 a los 6 años ya **dirige su voluntad a un propósito**; se le llama a esta etapa lúdica o de juego. Hace y deshace, construye y destruye, compone y descompone; todo esto le va dando seguridad. Su curiosidad sexual y fantasías no deben ser coartadas, sino encauzadas. Si esta etapa se resuelve bien, pasa a la siguiente: **"industria contra inferioridad"**. Aquí su autoestima lo hace ser responsable, cooperar en grupos, y se despierta su interés en aprender (Rodríguez, 1988).

2.7.2 Colaboración de la familia

Si la participación de la familia en la enseñanza es necesaria, lo es mucho más en la educación de las actitudes como la autoestima. Propiamente hablando, hay que decir que es la familia la primera responsable de esta tarea. Y de hecho es la principal configuradora del niño. Todas las pruebas nos dicen que la autoestima del niño se basa profundamente en sus experiencias en la familia. Hablando en términos más específicos, la autoestima se configura a través de los mensajes que nos envían desde que somos pequeños. La confianza y seguridad que tenemos durante esa época, depende de la certidumbre, cariño, amor y trato que nos dan las personas significativas que en este caso, son los padres.

Stanley Coopersmith (1967, en Bee, 1987), quien ha sido uno de los principales investigadores en esta área, encontró que los niños en edad escolar con alta autoestima tenían padres que también se tenían alta estima a sí mismos. Lo más importante, en las familias en las que los niños se agradar. a sí mismos, los niños eran tratados como individuos responsables. Las madres en estas familias eran más aprobatorias y positivas hacia sus hijos, más afectivas y más propensas a elogiar a los niños en sus logros. Se interesaban en sus hijos y lo demostraban. Esperaban, además, que los niños tuvieran sus

propias opiniones y deseaban que ellos compartieran esas opiniones con los demás. Los padres de los niños con alta autoestima también establecían límites bastante estrictos y claros para la conducta de sus hijos, y aplicaban esos límites de manera congruente. Tales padres les proporcionaban una guía y una disciplina adecuadas, y al mismo tiempo eran cariñosos con ellos.

Si los padres nos piden orientación respecto a la forma adecuada de ir fortaleciendo el autoconcepto de sus hijos, podemos ponerles estas directrices:

- Que el niño o adolescente se sienta un miembro importante de su familia.
- Que perciba una comunicación fluida y profunda con sus padres.
- Necesita estar orgulloso de su familia para sentirse seguro.
- Que se le respete.
- Los padres deben valorar positivamente las características singulares, diferentes, raras, inconformistas de sus hijos.
- Los padres que desaprueban frecuentemente a sus hijos, les introyectan una imagen pesimista de sí mismo.
- Deben celebrar los éxitos de sus hijos por pequeños que parezcan y en cualquier terreno en que se produzcan.
- Dejen de ser súper protectores.
- Confíen en sus hijos las tareas domésticas que estén a su alcance.
- Si se le regala algo al hijo, que sea como recompensa a algún esfuerzo.
- Es decisivo que los padres sean buenos modelos de autoestima.
- Deben animar a sus hijos a expresar sus ideas, aunque sean diferentes o contrarias a las de sus padres y luego hay que demostrarle que se le valora y acepta con el mismo respeto y cariño.
- Observen cualquier cambio y progreso favorables en la conducta del hijo y felicítenlo por ello.
- Si el niño realiza un trabajo, no le dirijan minuciosamente.
- No deben ridiculizarlo, ni avergonzarlo.
- El orden, la limpieza y la disciplina familiares deben ser flexibles y ceder el paso cuando colisionan con las expresiones creativas de los hijos.
- Demuéstrenle el afecto con gestos y palabras oportunamente.
- Conozca a sus amigos y permita que le visiten y reúnan en casa.
- Deben conversar tranquilamente con sus hijos, como si fueran iguales, sobre todo los temas que surjan o le interesen.
- Promuevan periódicamente una velada familiar con una cena especial, una discusión de temas familiares, relatar experiencias personales de las últimas semanas, dar paso a la exhibición de habilidades o destrezas o competencias de los hijos.
- Desarrolla la confianza en sí mismo el vivir experiencias de comunicación y amistad.

- Estudien, investiguen y consulten a fin de conocer bien cuáles son las aptitudes y capacidades de su hijo en todos los aspectos de su personalidad.
- Dejen que los hijos organicen y decoren su habitación y sus pertenencias a su gusto.
- Aprovechen todas las oportunidades para fortalecer su sentido de responsabilidad.
- Conversen con su hijo para que se proponga unas metas a corto plazo y a medio y a largo plazo con mayor flexibilidad, en su vida escolar, y en otros aspectos.
- Procure que su hijo conozca y trate a personas valiosas.

Ahora bien, con esto no se afirma que la formación de las actitudes básicas sea privativa de la institución familiar. La participación de los profesionales de la educación es indeclinable. La familia sola, generalmente, es incapaz de conseguir una formación suficiente. Maestros expertos y preparados deben suplir y complementar las limitaciones familiares. Notemos que la sociedad, en su estructura, es una pirámide que sostiene en su vértice más alto a la persona, al niño. Todas las instituciones sociales, escalonadamente, están debajo y al servicio de la persona, para procurar garantizar su desarrollo. La familia, sin duda, es la más próxima al niño, pero le sigue después la escuela como subsidiaria en primera instancia en la misión educativa, para que no sufra menoscabo la formación de esa persona.

Conviene hablar con claridad y decir que muchas familias presentan un cuadro de conductas, pautas, experiencias y modelos desvaforables para el crecimiento de la autoimagen positiva en nuestros alumnos. ¿A dónde, entonces, irán a parar tantos esfuerzos y tan cuidadosas estrategias encaminadas por nosotros a la educación anhelada si el ambiente familiar sofoca y esteriliza cuanto hemos sembrado? Hay padres con poca autoestima para sí mismos y esa actitud se transparenta de muchas maneras y llega hasta sus hijos, aún sin palabras. Y ya conocemos la importancia capital que tienen como modelos los padres (Alcántara, 1990).

2.7.3. Prácticas para fortalecer e incrementar la autoestima

Como principio, debemos asumir que "toda persona tiene derecho a la vida y que por el solo hecho de estar vivos somos merecedores de la felicidad" (Monroy y Tanamachi, 1997).

Si bien podemos no conocer todos los factores biológicos o del desarrollo que influyen en la autoestima, es mucho lo que sabemos sobre las prácticas específicas que pueden aumentarla o reducirla. Sabemos que un compromiso sincero de comprender inspira confianza en uno mismo y que una evitación del esfuerzo tiene efecto contrario. Sabemos que las personas que viven de manera consciente se sienten más competentes que las que viven sin una consciencia de su vida. Sabemos que la integridad genera respeto de uno mismo y que la hipocresía no lo genera.

Si comprendemos la naturaleza de la autoestima y las prácticas de las que depende, la mayoría de nosotros podemos hacer mucho. Este conocimiento es importante por dos razones. En primer lugar, si deseamos trabajar en nuestra propia autoestima, tenemos que conocer que prácticas específicas tienen el poder de aumentarla. En segundo lugar, si trabajamos con otras personas y deseamos apoyar su autoestima, inspirarles y producir lo mejor de ellas, tenemos que conocer que prácticas específicas aspiramos a fomentar o facilitar.

Como la autoestima es *una consecuencia*, un producto de prácticas que se generan interiormente, no podemos trabajar directamente sobre la autoestima, debemos dirigirnos a la fuente. Una vez que comprendemos en que consisten estás prácticas, podemos empezar a iniciarlas en nosotros mismos y a relacionarnos con los demás de manera que les facilitemos o animemos a hacer lo mismo. Estimular la autoestima en la escuela o en el puesto de trabajo, por ejemplo, es crear un clima que apoye y refuerce las prácticas que fortalecen la autoestima. No es necesario alcanzar la perfección en estas prácticas. Solo es preciso elevar nuestro nivel medio de competencia para experimentar un crecimiento en eficacia personal y respeto de uno mismo.

Estos son los seis pilares de la autoestima, propuestos por Branden (1994):

1. La práctica de vivir conscientemente.
2. La práctica de aceptarse a sí mismo.
3. La práctica de asumir la responsabilidad de un mismo.
4. La practica de la autoafirmación.
5. La práctica de vivir con propósito.
6. La práctica de la integridad personal.

Así, para fomentar una autoestima sana, debemos luchar constantemente por mejorar, para ello es requisito indispensable el tener o desarrollar ciertas capacidades, las cuales serán mencionadas a continuación.

a) La práctica de vivir conscientemente.

Mediante las miles de elecciones que realizamos entre pensar y no pensar, ser responsables ante la realidad o sustraernos de ella, establecemos un sentido del tipo de persona que somos. Rara vez recordamos conscientemente estas elecciones. Pero estas se acumulan en lo profundo de nuestra psique, y la suma es esa experiencia que denominamos "autoestima".

El principio de vivir de manera consciente no esta afectado por los grados de inteligencia. Vivir de manera consciente significa intentar ser consciente de todo lo que tiene que ver con nuestras acciones, propósitos, valores y metas –al máximo de nuestras capacidades, sean cuales sean estas- y comportarnos de acuerdo con lo que vemos y conocemos.

Vivir de manera consciente, de acuerdo con Branden (1994), supone:

- Una mente que este activa en vez de pasiva.
- Una inteligencia que goza de su propio ejercicio.
- Estar "en el momento" sin desatender el contexto más amplio.
- Salir al encuentro de los hechos importantes en vez de rehuirlos.
- Preocuparse de distinguir los hechos de las interpretaciones y de las emociones.
- Percibir y enfrentarme a mis impulsos para evitar o negar las realidades dolorosas o amenazantes.
- Interesarse por conocer "donde estoy" en relación a mis diversas metas y proyectos (tanto personales como profesionales) y si estoy triunfando o fracasando.
- Interesarse por conocer si mis acciones están en sintonía con mis propósitos.
- Buscar la retroalimentación del entorno para adaptar o corregir mi camino cuando sea necesario.
- Preservar el intento de comprender a pesar de las dificultades.
- Ser receptivo a los conocimientos nuevos y estar dispuesto a reexaminar las antiguas disposiciones.
- Estar dispuesto a ver y a corregir los errores.
- Intentar siempre ampliar la consciencia –un compromiso en aprender-; por lo tanto, un compromiso con el crecimiento como forma de vida.
- Interesarse por comprender el mundo que nos rodea.
- Interesarse por conocer no solo la realidad exterior sino también la realidad interior, la realidad de mis necesidades, sentimientos, aspiraciones y motivos, de manera que no sea un extraño o un misterio para mí mismo.
- Preocuparme de ser consciente de los valores que me mueven y guían, así como de su raíz, de forma que no esté gobernado por valores que he adoptado de manera irracional o he aceptado acríticamente de los demás.

b) La práctica de aceptarse a sí mismo.

La autoestima es imposible sin aceptación de sí mismo. Mientras que la autoestima es algo que experimentamos, la aceptación de sí mismo es algo que hacemos; se refiere a una orientación de la valoración de mí mismo y del compromiso conmigo mismo resultante del hecho de que estoy vivo y soy consciente.

"Autoaceptación implica la identificación de nuestros pensamientos, emociones y comportamiento ante las situaciones que enfrentamos en nuestra vida cotidiana" (Monroy y Tanamachi, 1997). Dicho reconocimiento nos brinda la oportunidad de detectarlos para su

gozo, o bien para analizar nuestros errores y estar en posibilidades de aprender de ellos. La autoaceptación es la condición previa al cambio.

La aceptación de sí mismo es la negativa a considerar cualquier parte de uno mismo – nuestro cuerpo, nuestras emociones, nuestros pensamientos, nuestros actos, nuestros sueños- como algo ajeno, como algo distinto a mí. Es nuestra disposición a experimentar en vez de a desautorizar cualesquiera hechos de nuestro ser en un momento particular, a pensar nuestros pensamientos, tener nuestros sentimientos, a estar presente a la realidad de nuestra conducta.

La aceptación de sí mismo es la disposición a decir respecto de cualquier emoción o conducta lo siguiente: "esto es una expresión de mí, no necesariamente una expresión que me gusta o que admiro, pero una expresión de mí a pesar de todo, al menos en el momento en que tuvo lugar" (Branden, 1994). Es la virtud del realismo, es decir, del respeto a la realidad, aplicada a uno mismo.

La relación entre la aceptación de si mismos y la autoestima: "una mente que respeta lo que ve se respeta a sí misma" (Branden, 1994).

c) La práctica de asumir la responsabilidad de uno mismo.

El vivir de forma responsable suele ser una tarea sumamente ardua para muchos individuos, pues implica asumir el compromiso de la propia existencia (Guerrero y Rivera, sin año).

Autorresponsabilidad es la aceptación de la responsabilidad de nuestra propia vida y bienestar. Para sentirnos merecedores de la felicidad y enfrentar los retos de la vida, necesitamos poseer la convicción de que controlamos nuestra existencia. Para que el control se obtenga, necesariamente debemos responsabilizarnos de nuestras acciones y del logro de las metas que nos hemos planteado, previendo siempre las consecuencias de nuestro comportamiento. La responsabilidad de uno mismo es esencial para la autoestima, y es también un reflejo o manifestación de la autoestima.

Para Branden (1994), la práctica de la responsabilidad de sí mismo supone la admisión de lo siguiente:

- Yo soy responsable de la consecución de mis deseos.
- Yo soy responsable de mis elecciones y acciones.
- Yo soy responsable del nivel de conciencia que dedico a mi trabajo.
- Yo soy responsable del nivel de conciencia que aporto a mis relaciones.
- Yo soy responsable de mi conducta con otras personas: compañeros de trabajo, socios, clientes, cónyuge, hijos, amigos.
- Yo soy responsable de la manera de jerarquizar mi tiempo.
- Yo soy responsable de la calidad de mis comunicaciones.

- Yo soy responsable de mi felicidad personal.
- Yo soy responsable de aceptar o elegir los valores según los cuales vivo.
- Yo soy responsable de elevar mi autoestima.

d) La práctica de la autoafirmación.

La autoafirmación significa respetar mis deseos, necesidades y valores y buscar su forma de expresión adecuada a la realidad; significa la disposición a valerme por mi mismo, a ser quien soy abiertamente, a tratarme con respeto en todas las relaciones humanas. Equivale a una negativa a falsear mi persona para agradar. Ejercer la autoafirmación es vivir de forma auténtica, hablar y actuar desde mis convicciones y sentimientos más íntimos, una forma de vida, una regla.

El primer acto de autoafirmación, el más básico, es la afirmación de la conciencia. Esto supone la elección de ver, pensar, ser consciente, proyectar la luz de la conciencia al mundo exterior y al mundo interior, a nuestro ser más íntimo. El formular preguntas es un acto de autoafirmación. El desafiar a la autoridad es un acto de autoafirmación. El pensar por uno mismo –y atenerse a lo que uno piensa- es la raíz de la autoafirmación. Faltar a esta responsabilidad es faltar a uno mismo en el nivel más básico.

Para practicar la autoafirmación de manera congruente necesito la convicción de que mis ideas y deseos son importantes. Desgraciadamente a menudo carecemos de esta convicción. Cuando éramos jóvenes, muchos de nosotros recibimos señales que nos indicaban que no era importante aquello que pensábamos, sentíamos o deseábamos. De hecho se nos enseñaba lo siguiente: "lo que tú quieres no es importante; lo importante es lo que quieren los demás" (Branden, 1994). Quizás nos intimidaban mediante acusaciones de egoísmo cuando intentábamos hacernos valer.

A menudo hay que tener valor para respetar lo que deseamos y pelear por ello. La autoafirmación supone la disposición a enfrentarnos en vez de regir de los retos de la vida y a luchar por dominarlos. Cuando ampliamos los límites de nuestra capacidad de hacer frente a las cosas, ampliamos nuestra eficacia personal y nuestro respeto hacia nosotros. Cuando nos comprometemos en nuevos ámbitos de aprendizaje, cuando asumimos tareas que nos enriquecen, aumentamos nuestro poder personal.

Las acciones que apoyan una sana autoestima son también expresiones de sana autoestima. La autoafirmación apoya la autoestima y es a la vez una manifestación de ella (Branden, 1994).

e) La práctica de vivir con propósito.

Vivir con propósito es utilizar nuestras facultades para la consecución de las metas que hemos elegido: la meta de estudiar, de crear una familia, de ganarnos la vida, de empezar un negocio nuevo, de introducir un producto nuevo en el mercado, de resolver un problema

científico, de construir una casa de vacaciones, de mantener una feliz relación romántica. Son nuestras metas las que nos impulsan, las que nos exigen aplicar nuestras facultades, las que vigorizan nuestra vida. Vivir con propósito es, entre otras cosas, vivir productivamente. La productividad es el acto de conservación de la vida plasmando nuestras ideas en la realidad, fijando nuestras metas y actuando para conseguirlas, el acto de dar vida a los conocimientos, bienes o servicios. Vivir con propósito significa vivir con un alto nivel de conciencia.

Como forma de actuar en el mundo, de acuerdo con Branden (1994), la práctica de vivir con propósito supone las siguientes cuestiones básicas:

- Asumir la responsabilidad de la formulación de nuestras metas y propósitos de manera consciente.
- Interesarse por identificar las acciones necesarias para conseguir nuestras metas.
- Controlar la conducta para verificar que concuerda con nuestras metas.
- Prestar atención al resultado de nuestros actos, para averiguar si conducen a donde queremos llegar.

Para tener el control de nuestra propia vida, tenemos que saber lo que queremos y donde queremos llegar. El vivir con propósito es una orientación fundamental aplicable a todas las facetas de nuestra vida. Significa que vivimos y obramos de acuerdo con las intenciones. Es una característica distintiva de quienes gozan de un alto nivel de control sobre sus vidas.

f) La práctica de la integridad personal.

A medida que maduramos y desarrollamos nuestros propios valores y normas (o los absorbemos de otras personas) la cuestión de la integridad personal asume una importancia cada vez mayor en nuestra valoración de nosotros mismos.

La integridad consiste en la integración de ideales, convicciones, normas, creencias, por una parte, y la conducta, por otra. Cuando nuestra conducta es congruente con nuestros valores declarados, cuando concuerdan los ideales y la práctica, tenemos integridad. La integridad significa congruencia, concordancia entre las palabras y el comportamiento. Los niños pueden no ser capaces de expresar lo que saben, pero lo saben.

Las prácticas y creencias que hemos examinado se refieren a factores internos que tienen que ver con la autoestima; es decir, existen o se generan desde dentro de la persona.

"Si integramos en nuestra vida cotidiana estas seis prácticas, la autoestima se reforzará y tendrá un mayor apoyo. En caso contrario, socavaremos y dañaremos a nuestra autoestima" (Branden, 1994).

Igual que los seis pilares proporcionan un marco de referencia desde el cual examinar las creencias, proporcionan una norma por la que examinar las prácticas de crianza de los hijos, las prácticas educativas, las políticas organizativas, los sistemas de valores de las diferentes culturas y las actividades de los psicoterapeutas. Si nos proponemos fomentar la autoestima, es adecuado conocer cómo es probable que ésta se vea afectada por las diferentes estrategias y doctrinas.

2.8. EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA

"La autoestima suele medirse al hacer que el niño o adulto responda a una serie de preguntas acerca de sí mismo" (Bee, 1987). Para hacer dichas mediciones se han diseñado una serie de instrumentos paramétricos (en su gran mayoría para adultos) los cuales no serán revisados en este apartado.

A continuación se hace mención de un instrumento el cual aún se encuentra en proceso de mejorar pero que considero es una buena alternativa para medir la autoestima en niños mexicanos, debido al interés que se a puesto en el en recientes investigaciones.

2.8.1 Validación del Inventario de autoestima de Coopersmith para niños mexicanos

La formación de la autoestima está estrechamente ligada al trato que recibe el niño en el núcleo familiar, dentro del cual, los factores determinantes que se han identificado son la aceptación del niño con sus cualidades y defectos, el respeto hacia el niño y sus intereses, la presencia de límites claros y consistentes en la familia y el apoyo hacia las decisiones del niño para que llegue a conseguir sus metas (Coopersmith, 1967, en Verduzco, 1994).

Entre las consecuencias positivas de la autoestima en los primeros años de vida, se reporta una relación entre ésta y los deseos del niño por aprender dentro de la escuela, se le asocia con una alta motivación en las tareas, con buenas relaciones con los compañeros, y con un mayor compromiso con el trabajo y con el respectivo éxito en el mismo. Los estudios muestran que la baja autoestima en los niños a menudo se encuentra relacionada con los fracasos escolares, delincuencia y drogadicción, con depresión, ansiedad, apatía, aislamiento y pasividad (Verduzco, 1994).

Coopersmith (1967, en Verduzco, 1994) ha definido la autoestima como "aquella evaluación más o menos estable que el individuo hace de sí mismo: la cual expresa una actitud de aprobación o desaprobación, e indica el grado en el que el individuo se cree capaz, significativo, exitoso y valioso". Dada su importancia, se han desarrollado instrumentos de evaluación de la autoestima que sirvan como herramientas clínicas y de investigación, entre las que se encuentra el Inventario de Autoestima de Coopersmith para niños.

La versión en español del Inventario de Coopersmith consiste en 50 reactivos directamente relacionados a la autoestima, agrupados en cuatro subescalas: self general, con 26 reactivos; escuela, hogar y ambiente social, con 8 reactivos cada una. Incluye además una escala de deseabilidad social que mide el intento por dar una imagen favorable de sí mismo, también con 8 reactivos. Los reactivos se responden con un sí o un no y, en algunos casos, la respuesta afirmativa indica alta autoestima mientras que en otros, ésta es manifestada por una negativa. La calificación se obtiene de la suma de estos puntos multiplicados por dos.

La validez y confiabilidad del instrumento han sido ampliamente estudiadas. En el caso de México, este instrumento ha sido traducido y aplicado a población infantil mexicana con buenos resultados en cuanto a su validez y confiabilidad (Verduzco y cols. 1989, en Verduzco, 1994).

Quizá este instrumento pueda convertirse en una herramienta importante a la hora de hacer evaluaciones a nivel escolar.

Considero que es importante que, después de lo mencionado anteriormente, se de la importancia que merece al nivel de autoestima, pues es una variable que puede relacionarse con diversos factores del desarrollo, entre ellos el rendimiento escolar.

III. RENDIMIENTO ESCOLAR: FACTORES QUE LO INFLUYEN

En México, a lo largo de la historia, la educación escolarizada se ha enfrentado con problemas de grandes dimensiones que, hasta la fecha, no se han podido resolver satisfactoriamente.

Uno de estos problemas es el alto índice de deserción escolar en donde, de acuerdo a los datos oficiales, a mayor nivel escolar mayor deserción de alumnos. Otro problema de este rubro, se refiere al bajo rendimiento académico, el cual si no se atiende y remedia al inicio, se arrastra durante toda la educación escolar y, por consecuencia, en la mayoría de sus experiencias de aprendizaje los alumnos no obtendrán éxito o, en algunos casos, obtendrán de acuerdo con Pallarés (1989) "*buenas calificaciones* a cambio de un desgaste personal, un desajuste psicoafectivo y, en definitiva, de no realizarse como personas ni ser felices".

Este problema ha sido atacado considerando aspectos motivacionales, didácticos y pedagógicos, sin que hasta el momento se haya encontrado respuesta a la multiplicidad de variables que intervienen en el fracaso escolar. En consecuencia, un problema tan complejo como el bajo rendimiento escolar no quedará resuelto mientras no empecemos por plantarnos qué y cómo se define el bajo rendimiento.

1. RENDIMIENTO ESCOLAR: CONCEPTO AMBIGUO Y DISCUTIBLE

Ya no es de extrañar que el tema del bajo rendimiento escolar acapare una proporción alta del interés social, tanto de las autoridades educativas como de los profesores y padres de los alumnos. Y tampoco es de extrañar que un porcentaje alto de las consultas psicológicas de niños promovidas por sus padres, tengan como principal hecho y preocupación el ir mal en los estudios (Pallarés, 1989).

Considerando esta situación es pertinente, en primera instancia, tratar de definir lo que es el rendimiento escolar.

1.1. ¿QUÉ ES EL RENDIMIENTO ESCOLAR?

Ciertamente, estamos ante un término ambiguo y confuso, en donde la ideología, objetivos y método de la escuela influyen en la definición. Sin embargo, debemos tratar de esclarecer su significado, pues esto mejorará la comprensión de todo lo relacionado con el rendimiento escolar.

Así, por ejemplo, Aranda y García (en Flores y Martínez, 1994), definen al rendimiento escolar como medidas que intentan describir el grado de acierto que un sistema educativo presenta con respecto a su objeto central, de igual manera, está refiriendo la eficacia que se logra en el empleo de determinados recursos para obtener resultados que cumplan con los objetivos previamente establecidos, es decir, que se evaluará el rendimiento de acuerdo a las calificaciones obtenidas por el alumno en cada uno de los objetivos del programa de estudios. Mencionan que el rendimiento escolar está dado por las calificaciones escolares obtenidas durante algún tiempo en una determinada situación escolar.

González, Corral y Frías (1998) mencionan que uno de los indicadores de excelencia utilizados en la medición de la calidad educativa es el rendimiento o aprovechamiento escolar de los usuarios del sistema educativo, el cual se ha referido a la calificación obtenida por los alumnos durante su paso por la escuela.

Al respecto, Pallarés (1989) enumera algunos indicadores de lo que se puede entender por *fracaso* o bajo rendimiento escolar, los cuales se mencionarán a continuación por considerarse pertinentes.

1.1.1. Rendimiento satisfactorio / insatisfactorio

El rendimiento satisfactorio es la relación positiva entre las calificaciones escolares y las posibilidades de cada alumno. El hablar de rendimiento satisfactorio supone, pues, que ha sido delimitada la capacidad de rendimiento del alumno. Por lo contrario, el rendimiento insatisfactorio es cuando las calificaciones escolares no corresponden a las posibilidades reales del alumno; es decir, su aprovechamiento es menor a lo esperado.

Aquí existe un problema de precisión a la hora de determinar el nivel intelectual del alumno, el cual puede ser sólo aparente y discutible. La difícil delimitación de lo que ha de entenderse por capacidad o posibilidades, así como la dificultad de determinarlas con exactitud, han conducido a que este criterio no haya tenido mucho éxito en la práctica. Además, resulta particularmente difícil delimitar el rendimiento satisfactorio.

A pesar de todo, con las debidas precauciones, este criterio debería se tenido en cuenta para una orientación centrada en el alumno. La indicación del rendimiento

satisfactorio o insatisfactorio sería una información complementaria, mediante la que se compararía al sujeto, no con los demás, sino con sus posibilidades.

1.1.2. No alcanzar los objetivos propuestos

En cualquier plan de estudios se proponen unos objetivos, tanto instructivos como formativos, para ser alcanzados por los alumnos. Las calificaciones que se conceden a los alumnos son, en teoría, el reflejo del grado de cumplimiento de esos objetivos propuestos. Pero no siempre, ni siquiera generalmente, ocurre así en la práctica; nos encontramos frecuentemente con la situación de que no han sido alcanzados, a pesar de que las calificaciones académicas sean aprobatorias. Esto revela, evidentemente, un fallo en el sistema de evaluación (Pallarés, 1989).

1.1.3. No alcanzar una calificación aprobatoria

Las calificaciones escolares, en la práctica, son más el resultado de la comparación con el rendimiento del grupo que con los objetivos propuestos.

Contrariamente, debería delimitarse la noción de bajo rendimiento a la no consecución de resultados positivos en los cursos de escolarización obligatoria. No hay bajo rendimiento cuando no hay antes una tarea a realizar necesariamente o que para el sujeto sea vital. Así el concepto de bajo rendimiento, aplicado al escolar, debe suponer que los estudios en los que no tiene éxito debe realizarlos necesariamente. Aquí tienen una importancia determinante las calificaciones escolares, las cuales no siempre reflejan el que se hayan alcanzado o no los objetivos propuestos ni el grado en el que lo han sido. Tampoco una o varias calificaciones reprobatorias suponen un bajo rendimiento total en la mayoría de los casos. Sin embargo, estos problemas respecto a la validez y fiabilidad de las calificaciones escolares no invalidan del todo la legitimidad de su utilización como indicativos del bajo o alto rendimiento académico. En efecto, aunque las calificaciones escolares solamente son interpretables teniendo en cuenta las circunstancias concretas del aula, Pallarés (1989) menciona que ofrecen ciertas ventajas:

- Operatividad. La posibilidad de que pueden ser convertidas en números, hace posible el cálculo y tratamiento estadístico.
- Predictibilidad. A pesar de sus incorrecciones, las notas se han mostrado como buenos puntos de referencia para predecir el rendimiento que el alumno tendrá en el futuro.
- El impacto personal y social que poseen. Las calificaciones son el punto de referencia generalmente aceptado.

Tener un bajo rendimiento es, pues, una noción relativa. Equivale a salir mal, a no alcanzar un objetivo propuesto, pero depende de la meta y de lo que uno se proponga, por

lo que sólo es válido en la sociedad en la que se produce. En México existe la tendencia a tomar este último factor como el indicador de un bajo rendimiento escolar.

1.2. IMPORTANCIA DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

El rendimiento escolar es de vital importancia, tanto para el maestro como para el alumno y los padres de familia, pues de ello dependerá su promoción al grado inmediato superior o bien su reprobación. Cuando un alumno es promovido al grado inmediato y que tiene la mínima evaluación aprobatoria y además no lleva la totalidad de los conocimientos afianzados, es entonces cuando podrá tener problemas para poder asimilar los objetivos del grado inmediato superior. Es deber del maestro detectar a tiempo las posibles lagunas de conocimientos que presenta el alumno, pues el no detectarlas a tiempo provocaría que el educando se sintiera inadaptado al grupo.

Por otro lado podemos ver el impacto que el rendimiento escolar tiene en la sociedad, pues nuestros alumnos son los futuros trabajadores y de nosotros depende que sean personas responsables capaces de alcanzar sus metas a través de un desempeño de calidad. Es por esto que es importante que alumno sea evaluado lo más objetivamente posible a lo largo de su escolaridad.

1.3. LA EVALUACION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

1.3.1. Concepto

"La evaluación es un proceso integral del progreso académico del educando: informa sobre conocimientos, habilidades, intereses, actitudes, hábitos de estudio, etc." (UPN, 1988; en Salinas, 1993).

Sabemos de antemano que un examen no medirá las capacidades de los alumnos, pero sí nos servirá como base para analizar el avance o retraso de los alumnos. Ahora bien, las evaluaciones que haga el maestro deben ser en forma periódica, ya sea al concluir una clase, al término de una semana, al acabar una unidad de trabajo y al terminar el año escolar; pues el maestro por medio de las evaluaciones podrá darse cuenta del grado de aprovechamiento de sus alumnos y al detectar algunas deficiencias en el aprendizaje, buscar posibles soluciones para evitar el bajo rendimiento escolar en el grupo.

El uso adecuado de la evaluación servirá para informar a los padres y a las autoridades educativas sobre el grado de aprovechamiento de los alumnos. Por esto se considera necesario que el maestro tome conciencia de la importancia que tiene la evaluación, pues de ella dependerá la valoración del esfuerzo que los alumnos están

desempeñando, tanto en la adquisición de conocimientos como en la realización de trabajos de diversa índole que le son encomendados por su maestro.

1.3.2. Funciones de la evaluación

De acuerdo con Salinas (1993), dentro de las funciones de la evaluación se pueden agrupar las siguientes:

- Confirmar que se hayan cubierto los objetivos previamente planeados y hacer un diagnóstico sobre los posibles errores o dificultades de la enseñanza; además debe existir una retroalimentación tanto del alumno como del maestro.
- Permitir analizar el contenido del programa y sobre todo los métodos y las técnicas que más se ajustan al medio en el que se desenvuelve el niño, así como los objetivos que necesitan mayor afianzamiento.
- Estimular el proceso de enseñanza aprendizaje, informando al alumno sobre los logros obtenidos y sobre las anomalías existentes, para que las corrija con oportunidad y así lograr un mejor nivel de conocimientos.
- Permitir orientar al alumno en sus vocaciones, valorando sus actitudes, sus habilidades y sobre todo su capacidad creadora y sus intereses, logrando así una verdadera y más completa evaluación.
- Permitir hacer un diagnóstico sobre los problemas que presentan los alumnos para investigar las posibles causas que están provocando el bajo rendimiento escolar, y buscar la mejor manera de solucionarlas, para así lograr un mejor aprovechamiento académico.

Hasta aquí podemos concluir que "el auténtico fracaso no está en que un tercio de los alumnos no obtengan su título, cosa que podría modificarse con una simple decisión administrativa, sino en que los alumnos aprendan poco, no sean capaces de resolver problemas nuevos, sólo sepan repetir fórmulas y no se haya podido desarrollar en ellos el gusto por el saber y la cultura" (Delval; en Pallarés, 1989). Así, lo importante es que se analicen objetiva y equitativamente las causas del bajo rendimiento escolar y que se haga un esfuerzo porque el fracaso no sea lo último, sino que, por el contrario, sea el paso previo a una buena solución.

2. CAUSAS DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

¿A qué se deben los suspensos, las repeticiones y los abandonos? ¿Por qué tantos resultados insuficientes y tantos disgustos, tensiones, desagrado e insatisfacción en torno a

los resultados y a la misma actividad académica? En resumen: ¿Cuáles son las causas del bajo rendimiento escolar?

"Sin un análisis de los antecedentes del bajo rendimiento escolar, no podemos programar y realizar la tarea preventiva ni cortar el fracaso en gestación o en sus primeras fases" (Pallarés, 1989).

Si el reflexionar sobre las causas es necesario, esto no significa que su delimitación sea un problema sencillo. Dado que la definición de rendimiento escolar queda poco clara, no nos extrañará tampoco que sea difícil el mismo planteamiento de las causas que lo generan. Además es preciso tener en cuenta que no todos los factores relacionados con el rendimiento académico son igualmente notorios o evidentes a primera vista. Algunos actúan a medio o largo plazo y tan indirectamente, que pueden parecer como menos influyentes que los que influyen a primera vista.

La división que vamos a hacer de los factores es un tanto convencional y no supone que cada apartado que establecemos sea un comportamiento estanco que nada tenga que ver con los otros. Todos los factores, tanto no personales como personales, están íntimamente interrelacionados, por lo tanto merecen ser tomados en cuenta y analizados uno por uno de manera profunda. Sin embargo, por ser una investigación demasiado exhaustiva en estos momentos mencionaremos de manera general las causas no personales, dando prioridad a los factores personales, pues son las variables a considerar en este estudio.

2.1. FACTORES NO PERSONALES

2.1.1. La sociedad en general

Lo social, si bien no disuelve –o no debería disolver- la singularidad de la persona, impregna y condiciona todo lo humano. En consecuencia, resulta inexcusable estudiar desde la sociedad los factores que generan el bajo rendimiento escolar. La sociedad ejerce una potente influencia en el rendimiento escolar, indirectamente a través de la escuela y de la familia, pero también directamente sobre el mismo sujeto. En realidad, pues, los factores psicológicos son psicosociales.

A continuación se menciona de forma muy somera diferentes niveles que influyen en el rendimiento escolar.

a) Nivel institucionalizado

De acuerdo con Pallarés (1989) entre los factores a nivel institucionalizado que afectan el rendimiento escolar podemos encontrar los siguientes:

- Organización política y económica.
- Organización y administración del Estado.
- Organización y administración Educativa.
- Todas las instituciones y grupos sociales.

b) Nivel no institucionalizado

En lo referente al sistema social no institucionalizado, Pallarés (1989) menciona los siguientes factores:

- Ideología y cultura.
- El clima y valores sociales imperantes.
- Los medios de comunicación social.
- La pertenencia a una clase social determinada.

2.1.2. La sociedad escolar

El mundo del niño se amplía a medida que este aprende a moverse en su cuna y, más tarde, a gatear en su corral. Continúa ampliándose mientras el niño desarrolla movilidad suficiente para caminar y dejar el ambiente de su habitación. "Otra expansión ambiental importante de ordinario tiene lugar cuando el niño entra en la escuela" (Gibson, 1979).

Algunos autores como Lembo, (1973, en Pallarés, 1989), proponen a la institución escolar como la causa más importante del bajo rendimiento escolar. Por tanto es importante resaltar los diferentes factores de la sociedad escolar que influyen en este rendimiento.

a) El modelo y concepción de la escuela

El desinterés de los alumnos hacia la escuela y lo que en ella se aprende es, además de tópico, una realidad constatable tanto por las encuestas como por la misma observación. Entre las razones de este desinterés Pallarés (1989) nos menciona las siguientes:

- Sus castigos y crueldad.
- Concebir el aprendizaje al margen de la vida.
- Pasividad en el modo de aprender.

b) El sistema educativo

El que la dirección y administración del sistema educativo dependa tanto del poder que administra la sociedad en cada momento, introduce en la escuela un nuevo factor de subordinación a un poder ajeno e inestable. La ordenación del sistema educativo responde frecuentemente a un intento de hacer prevalecer la ideología del que tiene el poder en ese

momento, lo que trae como consecuencia que el alumno y su formación integral sólo teóricamente ocupen el centro de la planificación y actividad educativa.

Por otro lado siempre no le toca a la escuela una parte digna de los presupuestos, sobre todo si se le compara con el dinero asignado a gastos de otros rubros, o con las promesas electorales. Es verdad que las asignaciones a la Educación van creciendo en la mayoría de los países, pero todavía quedan algunos por llegar a un nivel mínimamente satisfactorio y a casi todos les queda todavía un amplio margen para mejorar. La situación general de escasez de recursos económicos, particularmente en algunos niveles y centros, ha llevado a situaciones casi heróicas, pero también al analfabetismo y a considerar al sector educativo como el pariente pobre.

c) Métodos y sistemas de enseñanza

Generalmente se le considera al alumno como único responsable de su bajo rendimiento escolar, al no poder asimilar los conocimientos que el maestro le está proporcionando, cuando en realidad el maestro debe hacer una autoevaluación del trabajo que está desempeñando con sus alumnos. Muchas veces, "la incomprensión del maestro hacia el alumno, así como la falta de utilización de métodos y técnicas adecuados, provocan el fracaso escolar dentro del aula" (Salinas, 1993).Es por eso que se considera que uno de los aspectos más importantes en el nivel de aprendizaje del niño, es la preparación pedagógica del maestro, ya que la capacidad o incapacidad profesional del mismo, influirán notablemente en el rendimiento académico del educando.

d) Comunicaciones en la escuela

"El maestro debe estimular adecuadamente a sus alumnos y mantener una estrecha comunicación con ellos para obtener mejores resultados en el proceso enseñanza-aprendizaje; ya que de no ser así, el alumno se quedará con una serie de dudas por el temor que le tiene a su maestro y por lo tanto esto ocasionará que el niño tenga bajo rendimiento escolar" (Salinas, 1993).

2.1.3. La sociedad familiar

Estudios muestran que variables familiares como las actitudes educativas, el interés por los hijos –sanción de la ejecución escolar de los hijos- influyen directamente en la autoestima de los estudiantes, y éstas a su vez en la ejecución escolar (Song y Hattie, 1984; en González, Corral y Frías, 1998); o sea, las variables de apoyo familiar parecen jugar un efecto indirecto en el rendimiento académico a través del incremento de la autoestima de los estudiantes.

a) Ambiente afectivo

La personalidad del estudiante queda conformada por su interacción dinámica con el ambiente, siendo el familiar el más impregnante e influyente, ya que, de acuerdo con Pallarés (1989) la familia:

- Es el lugar de resonancia, filtro e interpretación del ambiente social más amplio.
- Es el círculo social más íntimo, fuente de refuerzos y de modelos de identificación.
- Es el sitio donde se vive más tiempo durante los años escolares.
- Provee las primeras influencias.
- Es la intérprete inmediata del bajo rendimiento escolar.
- Es el ambiente donde se forma el sistema de actitudes, hábitos y expectativas, tanto a través de la disciplina como de la imitación de los padres.

Entre los factores familiares que propician un adecuad rendimiento escolar, Sanan y Walberg (1985; en González, Corral y Frías, 1998) reportan "el interés de los padres y las facilidades que el hogar brinda para la realización del trabajo escolar"; Steinberg, Dornbusch y Brown (1992; en González, Corral y Frías, 1998) señalan por su parte que los padres que son demandantes del trabajo escolar de sus hijos, pero que a su vez responden a las necesidades de ese trabajo, propician el desarrollo de competencia académica". Parte de esa respuesta paterna incluye la aceptación y el afecto de sus hijos. Por lo contrario, "los problemas en las relaciones familiares producen problemas de conducta, sentimientos de depresión, agresividad y baja autoestima en los niños. Estas variables han sido implicadas frecuentemente en el rendimiento escolar de los niños" (Farrel y Barnés, 1993; en González, Corral y Frías, 1998).

b) Ambiente cultural

El nivel cultural de la familia es también determinante en el aprovechamiento escolar, debido esto a la falta de apoyo que los padres debieran darle a sus hijos. Pero no solo las personas que rodean al niño influyen negativamente en él, pues cabe mencionar que también "los medios de comunicación como la radio, el cine y sobre todo la televisión con programas violentos que desvirtúan la personalidad y la cultura del niño, trayendo como consecuencia un bajo rendimiento escolar; pues tales programas muy pocas veces contienen criterios pedagógicos, sino más bien contienen intereses comerciales o falsos objetivos, actuando negativamente sobre el desarrollo de la personalidad del niño" (Salinas, 1993). Por otro lado, es importante destacar la influencia negativa del barrio, de los medios de esparcimiento del niño fuera de casa y fuera de la escuela, así como de las amistades que frecuenta, pues muchas veces éstas ejercen una influencia negativa en el niño, distrayéndolo de sus estudios y provocando que su nivel académico vaya en retroceso.

c) Relación padres-alumno-escuela

Las actitudes de los padres hacia el centro educativo y, en general, hacia los estudios del hijo, tienen una influencia significativa en la adaptación escolar del alumno. Estas actitudes hacia los estudios y el centro educativo guardan también relación, con las demás actitudes educativas de los padres, con su personalidad, concretamente, con sus propias experiencias escolares.

De acuerdo con Pallarés (1989), algunas de estas actitudes y conductas negativas son:

- Consideración de la escuela como una etapa que hay que limitarse a pasar, como un simple medio –con no demasiado sentido- para llegar a una profesión.
- En relación con lo anterior: dar poca importancia a las faltas de a clase.
- Actitud diferenciada ante las asignaturas o materias escolares.
- Desconocimiento total de los contenidos y métodos de las asignaturas.
- Desconocimiento de lo más general e importante del sistema educativo vigente.
- Cargar el horario del hijo con clases particulares de idiomas, trabajos, etc., que interfieren con el desempeño de las tareas escolares.
- Preocupación obsesiva por los estudios, controlando minuciosamente todo lo que el hijo –y el profesor- hacen.
- Echar la culpa al colegio con facilidad.

2.2. FACTORES PERSONALES

2.2.1. Físicos

Una causa que influye en el bajo rendimiento escolar, puede ser un problema de origen físico, que impide que el alumno se desarrolle en su totalidad en cuanto a sus facultades mentales. Dentro de los principales problemas físicos que podemos encontrar en los alumnos son: dislexias, dislalias, hiperactividad, tartamudez, fatiga, deficiencia auditiva y visual, etc. Para poder resolver en parte el problema es necesario que el maestro encause al alumno para su debido tratamiento médico (Salinas, 1993).

Pallarés (1989), menciona como aptitudes físicas e intelectuales relacionadas con el rendimiento escolar las siguientes:

- Factores físico-somáticos.
- Fragilidad somato fisiológica.
- Deficiencias visuales.

- Deficiencias auditivas.
- Alteraciones endocrinas.
- Defectos físicos y afecciones crónicas.
- Deficiencias nutricionales.
- El peso y la estatura.
- El ritmo de desarrollo y maduración.
- El alumno fatigado.

Estos factores que disminuyen la motivación, la atención, la aplicación en las tareas, afectan la inmediata habilidad de aprendizaje en el salón de clases y establecen límites a las capacidades intelectuales (Fallece y McLoughlin, en López, Villatoro, Medina y Juárez, 1996).

2.2.2. Psicológicos y pedagógicos

Para determinar si las causas que propician el bajo rendimiento escolar son de tipo psicológico o pedagógico, es necesario hacer un estudio más a fondo sobre la situación personal del alumno, para indagar o descubrir si el bajo rendimiento escolar es consecuencia de algo que permanece oculto en el alumno y para lo cual será necesario conducirlo hacia una terapia adecuada. Entre las causas de este tipo podemos encontrar las siguientes.

a) Rasgos y ajuste psicológico general

"Algunos estudiantes presentan desordenes en sus funciones psicológicas básicas tales como: percepción, memoria y conceptualización, los cuales se hipotetiza que causan o contribuyen a las deficiencias en el aprendizaje" (Fallece y McLoughlin 1979, en López, Villatoro, Medina y Juárez, 1996).Por otro lado, en el rendimiento académico intervienen variables de personalidad (extroversión, introversión, ansiedad, etc.), motivacionales, actitudinales y afectivas, cuya relación con el rendimiento académico está modulada por factores como nivel de escolaridad, sexo y aptitud.

b) Motivación

Junto con la inteligencia, la motivación es la causa más fecuentemente invocada para explicar el bajo rendimiento escolar. De acuerdo con Ajuriaguerra (1983, en Flores y Martínez, 1994), los factores motivacionales pueden ser de diversos tipos:

- Motivaciones de tipo social: como la valoración del conocimiento dependiente de factores socioeconómicos o culturales de grupo.
- Motivaciones de tipo familiar: se considera el esfuerzo escolar como una manera de agradar a los padres, ya sea la obtención de buenas calificaciones, o que el niño lleve o tenga un año de adelanto en la

escuela, clasificarse entre los cinco primeros, llevar a cabo estudios sin incidentes y llegar a ser universitario a los 19 años.

- Motivaciones individuales del hijo: para algunos, el éxito escolar se valora en función de otros alumnos del mismo grupo y desencadena reacciones de amor propio y prestancia; pero con frecuencia se olvida que también existe en el niño un deseo de saber y un gozo de aprender, sobre todo si se le presentan las cosas adecuadamente.

Las puntuaciones escolares de los alumnos no dependen solo de las capacidades cognoscitivas, sino también de su motivación para lograr el éxito. "Un alumno extremadamente ansioso, distraído, fatigado u obsesionado por algún incidente escolar o extraescolar, no podrá tener un desempeño óptimo. Un niño que confía en sí mismo y desea cooperar y concentrarse, sobrepasará a los que estén menos motivados" (Butcher, 1979, en Díaz de León, 1994).

c) Inteligencia y aptitudes

En algunas ocasiones el niño no posee la capacidad intelectual para seguir el ritmo de trabajo que sus demás compañeros tienen con el maestro, y esto lo afectará psicológicamente provocando el bajo rendimiento escolar. "Un medio que nos puede revelar el bajo rendimiento escolar es la aplicación de un test para medir el coeficiente intelectual, para en base a ello poner una atención especial a este tipo de alumnos, así como también, adaptar el programa educativo para facilitar el aprendizaje de estos" (Salinas, 1993).

Es necesario que el maestro al momento de evaluar el nivel de aprendizaje del niño, tenga presente tanto los rasgos intelectuales como las aptitudes y los valores que este posee.

d) Autoconcepto y autoestima

La autoestima y autoconcepto no solo son importantes en la predicción del rendimiento, sino que juegan un rol fundamental en la salud mental y buen desarrollo afectivo de los escolares. Sin duda, la experiencia escolar será un factor determinante para el desarrollo de la autoestima, dado el gran impacto de las experiencias de rendimiento escolar tanto en el niño como en su familia. Según Milicic (1995, en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999), la experiencia escolar determinará en forma importante el bienestar socioemocional de un niño y tendrá efectos significativos durante la vida adulta de éste.

Contexto escolar y desarrollo de la autoestima

Uno de los recursos internos sobre los cuales existe mayor consenso en cuanto a su relación con el rendimiento académico es la autoestima de los alumnos. No es raro que exista una fuerte asociación entre estas dos variables, si consideramos la importancia que

pueden tener las experiencias escolares en la autovaloración de un niño y si tomamos en cuenta, por otro lado, que un niño con una alta autoestima tendrá una sensación de competencia, la cual le permitirá enfrentar los desafíos escolares con confianza y creatividad.

González, Corral y Frías (1998) –al hablar acerca del tipo de alumno competente a formar- mencionan que se requiere que el estudiante demuestre confianza de sentirse capaz de hacer las cosas, motivación hacia su aprendizaje, esfuerzo para trabajar con calidad, responsabilidad para cumplir con sus actividades, iniciativa para aportar sus propuestas, perseverancia en el cumplimiento de sus metas, preocupación sana para exigirse ser mejor persona, sentido común para identificar necesidades y capacidad para resolver problemas. Es decir, se necesita formar alumnos autorregulados, esforzados y con niveles elevados de autoestima.

Mediante la autoestima nos percatamos de nuestro propio valor. Es obvio que el individuo a lo largo de su existencia luchará por mantener un nivel aceptable de autoestima considerando que cantidad de fracaso y de éxito es capaz de asimilar. Sin embargo, en términos psicológicos esto parece presentar algunos problemas. En efecto, "es bastante común encontrarse en el aula con estudiantes satisfechos con menos éxito del que cabría esperar de ellos y, consecuentemente, menos motivados de lo que aparentemente deberían estar" (Parsons y Goff, 1978, en Genovard, Gotzens y Montané, 1987); "algunos niños con una pobre autoestima se rehúsan a realizar cualquier actividad por temor a un nuevo fracaso" (Álvarez, 1991), ellos están convencidos de sus inhabilidades para acertar o tener éxito en lo que emprenden.

En vista de que la escuela es señalada como uno de los factores predominantes en la formación del autoconcepto y autoestima a partir de cierta edad, no es bizarro plantear la necesidad de que la institución escolar asuma su responsabilidad en fomentar una buena autoestima en los niños. Maris (1993, en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999), señala los siguientes aspectos generales que deben tomar en cuenta en la escuela a la hora de atender a la necesidad de autoestima de sus alumnos:

- Orientación hacia la progresiva construcción de la personalidad autónoma, tomando conciencia de la importancia del desarrollo de un locus de control interno.
- Planificación de estrategias docentes que requieren de la participación activa de los alumnos y a la vez que controlen el proceso de aprendizaje.
- Proponerse como objetivos educativos la formación de hábitos relativos al trabajo intelectual, hábitos que a la vez comprometen y exigen la esfera volitivo-valorativa, íntimamente ligada a la toma de conciencia de los propios logros y dificultades involucrados en el proceso de aprender.
- Todo esto implicaría colocar en el centro del proceso educativo al sujeto, como centro consciente y autónomo.

Por otra parte se tiene el efecto producido por las actitudes de los profesores. Diversas investigaciones apoyan la idea de que el concepto de sí mismo es en principio altamente determinado por las percepciones de otros acerca del sí mismo, es decir, que el locus de la autopercepción sufre un cambio de lo externo a lo interno. Las experiencias de evaluación externa que se dan en la escuela pueden influenciar fuertemente la autoestima de los escolares. Una apreciación consistente –por parte del profesor y de otros significativos- relativa a un pobre desempeño puede generar en un niño una percepción de sí mismo como poco capaz, percepción que será en adelante muy difícil de modificar. Así, las percepciones expresadas por los profesores acerca de sus alumnos son claramente determinantes en el aprendizaje cognitivo y social de un niño (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999). Dada la importancia de esta figura en el desarrollo del niño revisaremos algunos puntos al respecto.

Actitud de los profesores y autoestima

Para muchos niños la escuela representa una "segunda oportunidad" la oportunidad de conseguir un mejor sentido de sí mismos y una comprensión de la vida mejor de la que pudieron tener en su hogar. "Un maestro que proyecta confianza en la competencia y bondad de un niño puede ser un poderoso antídoto a una familia en la que falta esta confianza y en la que quizá se transmite la perspectiva contraria. Un maestro que trata a los niños y niñas con respeto puede ofrecer orientación a un niño que se esfuerza por comprender las relaciones humanas y que procede de un hogar en el que no existe este respeto. Un maestro que se niega a aceptar el negativo concepto de sí mismo de un niño y presenta constantemente una mejor noción de su potencial tiene a veces la potestad de salvar una vida" (Branden, 1994). Por tanto, "sería posible una temprana identificación y prevención de los problemas emocionales si los profesores y educadores conocieran y prestaran atención a sus manifestaciones y sintomatología. La evaluación de los síntomas en la escuela puede facilitar una intervención temprana y eficaz" (Frías y Mestre, 1996).

Cumplir con el objetivo de formar individuos que aprecien su propio valor e importancia, que sean responsables consigo mismos y actúen de manera responsable con respecto a los demás, no es una tarea fácil e implica un gran esfuerzo por fomentar en la cotidianeidad las cuatro condiciones básicas para el desarrollo de la autoestima. Vargas y Vargas (1994) nos dan algunas recomendaciones para alcanzar este objetivo:

- Preste atención a sus alumnos cuando la necesiten.
- Reconozca sus logros y elógielos cuando hacen cosas que a usted le gustan.
- Anímelos a reconocer en ellos mismos los aspectos positivos y a elogiarse cuando han logrado lo que se habían propuesto.
- Destaque las ocasiones en que demuestran comportamientos solidarios con usted o con sus compañeros.
- Acepte que sus alumnos no son perfectos, que tienen cualidades y defectos, su manera particular de comportarse, de aprender y de expresar sus necesidades y sentimientos.

- Observe cuidadosamente las características de sus alumnos y déles a conocer aquellas cualidades especiales e importantes que usted reconoce que tienen.
- Permita que sus alumnos expresen sus propias ideas y anímelos a que lo hagan aunque sean diferentes a las suyas.
- Respete sus puntos de vista.
- Permita que asuman la responsabilidad de sus propias ideas, decisiones y comportamientos.
- Estimúlelos a fijarse objetivos tanto a corto como a largo plazo y elógielos cuando obtengan éxito al alcanzarlos.
- Actúe de acuerdo con sus creencias para constituirse en un buen ejemplo.
- Ayúdelos a entender aquellas cosas en las que creen; si le preguntan su opinión dígasela sinceramente sin imponerla.

En el ámbito académico, el profesor podría formularse las siguientes preguntas:

- ¿Puedo ser una persona importante en la vida de mis alumnos?
- ¿Puedo influir positivamente en el autoconcepto de ellos?
- ¿Puedo de algún modo influir negativamente en su autoconcepto?
- ¿Los alumnos son lo suficientemente maduros como para tolerar la frustración y fortalecer su autoestima aún en circunstancias adversas?

La autoestima puede ser la causa y la consecuencia del comportamiento en distintas situaciones de la vida. Debido a esta interacción, es importante proporcionar programas de intervención, dirigidos a niños y adolescentes, cuyo objetivo sea la mejora de la autoestima, partiendo de la hipótesis que al incrementar la autoestima, incrementará el rendimiento escolar.

IV. LA ORIENTACIÓN EN ACCIÓN

1. CARACTERÍSTICAS DE ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

1.1. CONCEPTOS DE ORIENTACIÓN

Existe una variedad de términos relacionados con la orientación que a veces se utilizan de forma poco precisa o incluso como sinónimos. De acuerdo con Bisquerra (1992) algunos de los más usuales son:

- Orientación escolar: proceso de ayuda al alumno en los temas relacionados con el estudio y la adaptación a la escuela.
- Orientación educativa: significa una ampliación del concepto anterior, puesto que lo educativo es más amplio que lo escolar.
- Orientación profesional: proceso de ayuda en la elección profesional, basada principalmente en un conocimiento del sujeto y las posibilidades del entorno.
- Orientación vocacional: la NVGA, en 1937 la definió como "el proceso por el que se ayuda a alguna persona a elegir una ocupación, a prepararse para ella, ingresar y progresar en ella". Super (1951, en Bisquerra, 1992) sugirió que se revisase esta definición para indicar que la orientación vocacional es el "proceso por el que se ayuda a una persona a desarrollar y aceptar una imagen adecuada e integrada de sí misma y de su rol en el mundo del trabajo, a someter a prueba este concepto en la realidad y a convertirlo en realidad para satisfacción de sí misma y beneficio de la sociedad".
- Educación para la carrera: es un nuevo concepto globalizador para referirse a la totalidad de las experiencias que preparan para la carrera, entendida ésta en el sentido más amplio.
- Orientación personal: proceso de ayuda en los problemas de índole personal. Muchas veces se identifica con el asesoramiento psicológico.
- Asesoramiento: se concibe como una técnica dentro del proceso de orientación.
- Psicoterapia: tratamiento psicológico en situaciones problemáticas que exceden al campo de la orientación.
- Psicología escolar: término utilizado por los psicólogos para referirse principalmente al modelo terapéutico en orientación educativa.
- Orientación psicopedagógica es una expresión que pretende reunir en un solo término las diversas manifestaciones de la orientación, tanto en el aspecto pedagógico, psicológico, vocacional, personal, para la carrera, etc. Podría ser el término que engloba todos los demás.

1.2. PRINCIPIOS DE ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Como señala Rodríguez Espinar (1986, en Bisquerra, 1992), "una nueva imagen del orientador tiene que irrumpir en el contexto educativo. Una imagen proactiva que tome en consideración el contexto, que atienda a la prevención y al desarrollo y que su radio de acción traspase las paredes del recinto escolar". Para ello propone tres principios: a) principio de prevención primaria; b) principio de desarrollo; c) principio de intervención social.

1.2.1. Principio de prevención primaria

La prevención significa evitar que algo malo suceda. La prevención primaria supone reducir el índice de nuevos casos problema. Para ello hay que actuar en contra de las circunstancias negativas antes de que tengan oportunidad de producir efectos. Según Bisquerra (1992), esto supone: a) intervención preventiva antes de la entrada del alumno en la escuela; y b) apertura de la orientación al entorno social. Se trata de una actuación proactiva: actúa antes de que surja el problema. La actuación se realiza sobre grupos grandes de sujetos, y no sobre un solo individuo; si bien en ciertos casos se pueden seleccionar grupos de riesgo. Al eliminar las condiciones nocivas en la población de riesgo se proporciona un mayor grado de seguridad, con lo cual se protege indirectamente a la población. El principio de prevención implica una orientación dirigida a todas las personas, de todas las edades.

1.2.2. Principio de desarrollo

"La educación se propone el máximo desarrollo de las capacidades, habilidades y potencialidades del sujeto" (Köhlberg y Meyer, 1972, en Bisquerra, 1992). La orientación puede ser un agente activador y facilitador de ese desarrollo. Esto supone considerar al individuo en continuo crecimiento personal. La orientación es un proceso que va acompañando al sujeto a lo largo de este desarrollo. Es decir, los programas de orientación deben ser proactivos y encaminados al desarrollo de las potencialidades. El principio del desarrollo implica una orientación que atienda a todos los aspectos del desarrollo del ser humano.

1.2.3. Principio de intervención social

La orientación debe tener en cuenta en todo momento el contexto social que rodea su intervención. Pero además debe plantearse la posibilidad de intervenir sobre el mismo contexto social. No se trata solo de ayudar al sujeto para que se adapte al medio, sino de hacerle consciente de los obstáculos que impiden la plena realización personal. Se espera que la concientización le llevara a la acción para cambiar el sistema. "El principio de

intervención social supone no solo la intervención en el contexto escolar, sino que considera al orientador como un agente de cambio social (Bisquerra, 1992)".

1.3. FUNCIONES DE LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Morrill, Oetting y Hurst (1974, en Bisquerra, 1992), propusieron un modelo de análisis de las funciones de la orientación el cual, en síntesis, incluye los siguientes aspectos:

1. Objetivo de la intervención

a. Individuo: los clientes pueden ser atendidos individualmente o en grupo.
b. Grupos primarios: familia, pareja, amigos íntimos.
c. Grupos asociativos: clase, claustro, compañeros, clubs.
d. Instituciones o comunidades: centro, barrio, ciudad.

2. Finalidad de la intervención

a. Terapéutica: intervención en las dificultades en la relación interpersonal y social.
b. Prevención: intervención con objeto de evitar problemas futuros.
c. Desarrollo: intervención para optimizar el crecimiento personal en todos los aspectos.

3. Métodos de intervención

a. Intervención directa: relación directa con el sujeto (bis a bis).
b. Entrenamiento y consulta: medios con los que se puede influir en la población, ya sean directos o indirectos, y por tanto a través de profesionales y paraprofesionales afines.
c. Medios tecnológicos: medios que permiten mejorar y extender la influencia de la orientación, como la informática o el video.

A modo de ejemplo Bisquerra (1992) propone una serie de funciones de la orientación, a saber:

- Organización y planificación de la orientación

  ♦ Planificar programas de intervención: preventivos, de desarrollo y correctivos.
  ♦ Organizar y planificar sesiones de orientación grupal.
  ♦ Organizar el material disponible (documentos, test, información profesional, etc.).

- Diagnóstico psicopedagógico

  ♦ Cooperar con el tutor en el conocimiento del alumno.
  ♦ Colaborar con los profesores en la identificación de los alumnos con dificultades y de los superdotados.
  ♦ Análisis del desarrollo del alumno, en las dimensiones física, afectiva, cognitiva, social y psicomotriz.

- Programas de intervención

  ♦ En el proceso de enseñanza-aprendizaje

  a. Activación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, clima de clase, motivación, hábitos y técnicas de estudio, estilos cognitivos, etc.
  b. Tratamiento de dificultades de aprendizaje.
  c. Tratamiento de comportamientos disruptivos.

  ♦ Orientación vocacional

  a. Ayudar a comprender la organización del mundo laboral y del mercado de trabajo.
  b. Ayudar a un autoconcimiento del alumno en referencia a unos requisitos ocupacionales.
  c. Promover el desarrollo de la educación vocacional
  d. Proporcionar información profesional
  e. Orientación del currículo
  f. Proporcionar información sobre la forma de buscar trabajo
  g. Ayudar en el proceso de toma de decisiones

  ♦ Prevención

  a. Prevención de dificultades desde antes de la entrada en la escuela y a lo largo de todo el proceso educativo
  b. Promover y desarrollar programas de educación para la salud
  c. Prevención de drogadicciones, alcoholismo y tabaquismo

- Función de consulta

  ♦ En relación con el alumno

  a. Consejo y asesoramiento individual en todos los aspectos (personal, vocacional, académico, etc.)

♦ En relación con los profesores

a. Implicar a los profesores en el programa (o programas) de orientación.
b. Apoyar al profesorado en el diagnóstico y tratamiento de dificultades individuales y grupales.
c. Informar de los programas que desarrolla el departamento de orientación.

♦ En relación con el centro

a. Investigar las necesidades prioritariamente sentidas por el profesorado.
b. Analizar la tasa y las causas del fracaso escolar.

♦ En relación con los padres de familia

a. Fomentar relaciones positivas con los padres para el estudio y resolución de los problemas del hijo.
b. Coordinar reuniones de padres que faciliten la participación activa.
c. Desarrollar y ofrecer a los padres programas de información y formación en grupo.
d. Desarrollar programas de orientación familiar.

- Evaluación

♦ Evaluación de la propia acción orientadora.
♦ Evaluación de los programas de orientación (vocacional, preventiva, intervención, etc.)
♦ Evaluación de intervenciones concretas
♦ Orientar en la autoevaluación del profesor

- Investigación

♦ Informarse de las investigaciones recientes y aprovechar los resultados y conclusiones
♦ Realizar investigaciones propias

1.4. EL PROCESO DE LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

El proceso de la orientación se puede entender como la realización de programas de intervención educativa y social. En la realización de este proceso Bisquerra (1992) menciona que se siguen una serie de fases que esquemáticamente pueden resumirse en las siguientes:

- Fundamentación teórica
- Análisis del contexto
- Identificar las necesidades
- Formular objetivos
- Planificar y organizar
- Ejecución de programas de intervención
- Evaluación de programas

1.4.1. Fundamentación teórica

Se trata de disponer de unas bases que fundamenten y justifiquen el programa. En este sentido se tienen que resolver algunas consideraciones sobre valores. Uno de ellos es la consideración de si el programa debe atender a todos los alumnos.

1.4.2. Análisis del contexto

Todo programa debe aplicarse en un contexto determinado y debe diseñarse "ad hoc". Un programa que ha tenido éxito en un contexto puede fracasar en otro. Por esto antes de iniciar la acción orientadora hay que realizar un análisis del contexto hacia el que va a dirigirse el programa. En síntesis y de acuerdo con Bisquerra (1992), se requiere información de: a) contexto ambiental en el que se ubica el centro: nivel socioeconómico y cultural de las familias, profesiones más frecuentes, recursos de la comunidad, etc.; b) centro educativo: estructura y organización, organigrama, recursos, status del profesorado, etc.; c) dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje: metodología, actividades diarias, disciplina, etc.; d) actitudes ante la orientación por parte de los profesores: expectativas, nivel de participación, organización y realización de la función tutorial, etc.

1.4.3. Identificar las necesidades

El análisis del contexto debe proporcionar los elementos para detectar las necesidades de los sujetos a las que debe dar satisfacción el programa. Una necesidad es una discrepancia entre la situación actual y la situación deseable. La evaluación de las necesidades se extrae del análisis del contexto. Las necesidades deben ser relevantes para el contexto donde vaya a aplicarse el programa. Necesidades relevantes en un lugar pueden no serlo en otro y al revés.

Gibson, Mitchell y Higgins (1983, en Bisquerra, 1992) indican que en el proceso de valorar las necesidades deben tenerse en cuenta tres elementos, sugiriendo estrategias para recoger información a partir de cada uno de ellos: a) comunidad: encuesta a la comunidad, entrevistar a "informadores clave" que representen a la comunidad; b)

organización educativa: entrevistas, examen de registros y documentos, cuestionarios listas de control, escalas de valoración; c) población diana (alumnos): cuestionarios, entrevistas.

El tipo de datos a recoger puede ser: a) del entorno: geográficos (mapas, planos, censos de población, etc.), económicos (comercio, industria), sociales (clases sociales, servicios sociales, tiempo libre, clubes, política), "mass media" (periódicos locales, radio, TV, publicaciones), etc.; b) del centro: estructura organizativa y organigrama, profesores, departamentos, alumnos, rendimiento académico, recursos, infraestructura, servicios, nivel socioeconómico de los padres, prioridades, etc.; c) de los alumnos: características de los alumnos, de los profesores y de los padres; clima de clase; actitudes de los alumnos hacia el centro, la familia y la comunidad; comportamientos de los alumnos en clase, en casa, con los compañeros, en situaciones especiales, en general; intereses vocacionales, educativos, sociales, de utilización del tiempo libre; aficiones, valores, problemas, compromisos, etc.

Como se puede observar, en el proceso de recogida de datos para identificar las necesidades se pueden aplicar diversas estrategias que van desde los métodos cualitativos a los cuantitativos. Por ejemplo observación del participante, etnografía, entrevistas con informadores clave, encuestas, indicadores sociales, etc. De acuerdo con Bisquerra (1992) en la planificación de la recogida de la información debe quedar claramente especificado: 1) tipo de datos a recoger; 2) dónde se van a recoger y a partir de quién; 3) cómo se recogerán (técnicas de recogida de datos); 4) quién será el encargado de recoger cada tipo de datos; 5) cuándo se recogerán (día y hora aproximada). La recogida de datos no es un fin en sí mismo. Los datos recogidos deben analizarse e interpretarse. Esto exige tiempo y reflexión. Una vez identificadas las necesidades básicas hay que establecer un orden de prioridades.

1.4.4. Formular los objetivos

Los objetivos se refieren a los resultados que se espera conseguir con el programa. Van encaminados a satisfacer las necesidades detectadas en el análisis del contexto y describen los comportamientos que se espera que los alumnos sean capaces de exhibir al final del programa. Los objetivos se derivan de las necesidades, de tal forma que conviene formular objetivos para cada una de las necesidades que se pretenda satisfacer. El conseguir estos objetivos supone satisfacer una necesidad. Los objetivos, además de estar enfocados hacia las necesidades, deben ser producto de una reflexión. Hay que procurar ser lo más concreto posible en la formulación de los objetivos.

En la formulación de los objetivos de la orientación debe tenerse siempre presente el contexto en el cual va a desarrollarse el programa de intervención. Los objetivos que seguidamente se proponen son a nivel general. Como tales deben entenderse como guías o sugerencias, que deberán ser adaptadas a cada situación real y concreta. Bisquerra (1992), como ejemplos sugerentes de objetivos generales de un programa de orientación cita los siguientes:

a. En la dimensión educativa

- Integración del alumno en el medio escolar.
- Adquirir habilidades de estudio eficiente.
- Desarrollar habilidades de eficiencia lectora.
- Posibilitar el desarrollo del aprendizaje autónomo.
- Tratamiento de las dificultades de aprendizaje.

b. En la dimensión de desarrollo de la carrera

- Adquirir información de las características personales en relación a requisitos ocupacionales.
- Adquirir información sobre estudios y formación profesional, así como de centros donde cursarlos.
- Adquirir información sobre las perspectivas de empleo.
- Desarrollar estrategias de toma de decisiones en situaciones de incertidumbre.

c. En la dimensión de desarrollo personal

- Lograr una adaptación social activa y comprometida.
- Formular y concretar un proyecto personal de vida.
- Facilitar el desarrollo de las propias metas y valores.
- Conseguir la autorrealización personal y social.
- Desarrollar el autoconocimiento y la autocomprensión.
- Integración y desarrollo de si mismo.
- Mejora de las relaciones interpersonales.
- Conseguir una autonomía que permita una autodeterminación.
- Capacidad para aceptar los hechos de forma realista.
- Desarrollo de habilidades de vida.
- Desarrollar al máximo las propias potencialidades.
- Capacitar para una auto-orientación.

Las tendencias actuales conceden una importancia capital al sujeto como elemento activo de la orientación y no como un receptor pasivo. Esto apunta hacia uno de los objetivos más importantes: la auto orientación. El último objetivo de la orientación consiste "en producir la madurez necesaria para asesorarse a sí mismo, logrando la auto orientación" (Bisquerra, 1992).

1.4.5. Planificar y organizar

La planificación incluye definir objetivos, seleccionar las estrategias, técnicas e instrumentos que permitan lograrlos, determinar la secuenciación de las actividades, asignar

espacios, establecer la temporalización y establecer un presupuesto económico en función de los recursos disponibles. El proceso de planificación de hecho empieza con el análisis de las necesidades. En el momento de planificar actividades hay que concretar para cada una de ellas el ¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿con qué medios?

La organización comprende la distribución de funciones y la delegación de responsabilidades. "Si la planificación tiene por objeto determinar dónde se quiere llegar, la organización tiene la función de ayudara realizar el plan" (Bisquerra, 1992).

1.4.6. Ejecución de programas de intervención

Esta es la fase esencial del proceso de orientación. De acuerdo con Bisquerra (1992) "consiste en la aplicación de programas de intervención para la prevención y el desarrollo". Entre las habilidades más habituales de la orientación figuran entrevistas con alumnos, conversaciones con profesores, visitas de los padres, conferencias, atención a problemas personales, reuniones, programas de evaluación, atender llamadas telefónicas de los padres, mantener la correspondencia al día, realizar llamadas telefónicas (a los padres, empresas), admisión de nuevos alumnos, estudios de seguimiento, discusión de la información profesional, la derivación de casos problema, actividades de tipo administrativo, etc. Entre las técnicas más utilizadas están la observación, los tests, la entrevista, charlas (con alumnos y padres), estudio de casos, dinámica de grupos, tratamiento de casos especiales, etc.

1.4.7. Evaluación de programas

La evaluación tiene la función de determinar en qué medida se han conseguido los objetivos; proporciona información que permite al orientador valorar los efectos del programa y mejorarlo para ocasiones futuras. La evaluación de los programas de intervención debe ser un elemento inherente a si mismo, de tal forma que no se pueda concebir un verdadero programa si no se incluye la evaluación del mismo.

Existen diversos tipos de evaluación. Una síntesis de las preguntas a las que intenta contestar cada uno de ellos, tal como lo expone Rodríguez Espinar (1986, en Bisquerra, 1992), puede expresarse en los siguientes términos:

- Evaluación del proceso: ¿Por qué funciona la intervención programada?
- Evaluación de la puesta en práctica: ¿Se está haciendo lo que se había planeado?
- Evaluación de la decisión: ¿Cuál de las alternativas previstas es la más adecuada a la luz de los resultados del programa?
- Accountability evaluation: ¿Cuál ha sido la eficiencia del programa en la relación coste/beneficio?

- Evaluación del producto: ¿Ha logrado el programa los objetivos propuestos?
- Goal-free evaluation: ¿Cuáles han sido las diferencias entre lo propuesto y lo conseguido en el programa?

Estos diversos tipos de evaluación no son incompatibles. Sería recomendable usarlos todos, o como mínimo varios, para tener una valoración objetiva de cómo a funcionado la realización del programa. En todo caso el orientador debe escoger aquellas estrategias que le resulten más funcionales, dado su contexto específico y sus posibilidades.

Uno de los representantes de la accountability es Krumboltz (1974, en Bisquerra, 1992) el cual señala que este sistema puede permitir a los orientadores: a) obtener feedback en base a los resultados de su trabajo; b) seleccionar métodos en base a su eficacia demostrada; c) identificar estudiantes con necesidades no satisfechas; d) divisar atajos para las operaciones de rutina; e) argumentos para aumentar el proceso necesario para lograr los objetivos deseados; f) requerir formación para poder enfrentarse a los problemas que requieren nuevas competencias.

Existen diversos tipos de datos importantes en la evaluación de programas de orientación: a) resultados: cambios observables en el comportamiento de los individuos como consecuencia directa del programa, la cual depende de que los objetivos sean medibles y de que se disponga de instrumentos de medición; b) opinión: refleja la actitud subjetiva del usuario y, a veces, se denomina validación por el cliente; esta se lleva a cabo mediante una encuesta de opinión; c) datos enumerativos: refleja las actividades realizadas, como el número de diagnósticos realizados, test administrados, entrevistas realizadas, duración promedio de las entrevistas, charlas, visitas, etc.

Peña Calvo (1985, en Bisquerra, 1992) propone una serie de indicadores para la evaluación de programas. Puesto que este tipo de evaluación es todavía uno de los más aplicables de forma sencilla, vamos a resumirlos introduciendo modificaciones, en la exposición que sigue.

a) Indicadores de demanda

- Indicador de demanda general (IDG) o tasa de demanda

$$IDG = n/N$$

Siendo "n" el número total de alumnos que solicita el servicio de orientación en un año y "N" el número total de alumnos matriculados en el centro en ese mismo año.

- Índice de demanda por niveles académicos (IDN)

$$IDN = ni / Ni$$

Siendo "ni" el número total de alumnos que demanda el servicio de un determinado nivel académico y "NI" el número total de alumnos matriculados en ese nivel (Bisquerra, 1992).

- Indicador de demanda de diagnóstico (IDD)

$$IDD = nd / N$$

Siendo "nd" el número total de alumnos diagnosticados en un año y "N" el número total de alumnos matriculados en el centro en ese mismo año (Bisquerra, 1992).

- Indicador de demanda general de terapia (IT)

$$IT = nt / No$$

Siendo "nt" el número total de alumnos tratados en un curso y "No" el número total de alumnos atendidos en el Programa general de orientación. Este indicador puede desglosarse en varios: por tipo de trastornos, problemas o dificultades, por niveles académicos, etc. (Bisquerra, 1992).

b) Seguimiento longitudinal

Los estudios de seguimiento longitudinal son de gran utilidad en orientación, pudiendo realizarse de diversas formas. Como ejemplos están el análisis de las correlaciones entre el pronóstico y la realización posterior, el índice de éxito o de fracaso escolar posterior, el índice de satisfacción profesional posterior, el índice de paro, etc. (Bisquerra, 1992).

c) Validación por el cliente

El método de "validación por el cliente" consiste en elaborar un cuestionario que se administra a los estudiantes atendidos por el programa de orientación durante todo el curso. Los reactivos deben referirse a todas las partes del programa, evaluar materiales y actitudes de los facilitadores. Las preguntas deben ser redactadas en un lenguaje claro para el tipo de población al que van dirigidas.

2. PROGRAMAS DE PREVENCIÓN Y DESARROLLO

El término programa se utiliza con mucha frecuencia de forma imprecisa por parte de diversos tipos de profesionales en la actualidad; entre ellos los orientadores. No se dispone de una definición del concepto "programa" que pueda ser unánimemente aceptada. En un intento de definir este concepto se han presentado diversas propuestas, todas ellas citadas por Bisquerra (1992): Wirtz y Magrath (1979) lo definen como una "respuesta planificada hacia una necesidad de acción identificada"; Morrill (1980) lo define como "una experiencia de aprendizaje planificada, estructurada, diseñada a satisfacer las necesidades de los estudiantes"; para Barr, Keating et. al. (1985) "consiste en un plan basado en una teoría, a partir del cual se emprende una acción hacia una meta en el contexto educativo". Para efectos de este estudio se definirá un programa "como una acción planificada encaminada a lograr unos objetivos con lo que se satisfacen unas necesidades" (Bisquerra, 1992).

Los programas de intervención para la prevención y el desarrollo se dirigen a todos los alumnos en todos sus aspectos y suponen una intervención sobre el contexto. La prevención y el desarrollo son los pilares sobre los que se asienta el concepto actual de orientación. Como consecuencia deben estar presentes en los programas de intervención psicopedagógica.

2.1. NIVELES DE PREVENCIÓN

Prevenir, etimológicamente significa "antes de venir" (Bisquerra, 1992). La prevención se ocupa, por lo tanto, de actuar para que un problema no aparezca, o al menos disminuyan sus efectos. La prevención ha ido cobrando fuerza, principalmente en el campo de la salud, básicamente a partir de los años setenta.

De acuerdo con Bisquerra (1992), las intervenciones preventivas se ejercen en los tres niveles siguientes:

1. Prevención primaria: trata de prevenir en el sentido más amplio de la palabra. El objetivo consiste en evitar la aparición del problema, o reducir la frecuencia de nuevos casos problemáticos. Es un concepto comunitario: trata de reducir el riesgo en toda la población.
2. Prevención secundaria: tiene por objeto descubrir y acabar con un problema, trastorno o proceso, lo antes posible, o remediarlo parcialmente. Se trata de reducir la duración de los trastornos. Intenta principalmente el diagnóstico precoz del problema y la atención inmediata. Los grupos de alto riesgo son objeto de atención especial. Las intervenciones se adaptan a cada caso particular: dificultades de aprendizaje, problemas de adaptación, perturbaciones psíquicas, etc.
3. Prevención terciaria: pretende detener o retardar la evolución de un proceso, trastorno o problema, atenuando sus consecuencias, aunque persista la dolencia

básica. Se dirige a los individuos que ya presentan problemas. Las intervenciones consisten en terapias, rehabilitación psicológica, reinserción social, etc. La prevención terciaria muchas veces ha sido considerada como tratamiento propiamente dicho; sin embargo hay que señalar que trasciende la solución del problema y trata de incidir en la comunidad para evitar nuevos problemas o para evitar trabas sociales que impiden su superación total. Se trata de una labor preventiva (proactiva), que surge como consecuencia de una intervención terapéutica (reactiva). En esta línea está la tendencia actual de la integración del disminuido físico y psíquico en el marco escolar normal.

2.2. LA INTEGRACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EN EL CURRICULUM

La implementación de programas de prevención supone un argumento más de cara a la integración de la orientación en el currículo académico. La única forma de poder llegar a todos los alumnos en todas sus dimensiones pasa necesariamente por la integración de actividades de orientación en el proceso educativo y en la dinámica habitual de clase. La orientación continua debe formar parte de la formación continua sin que esto se vea como un intento acaparador por parte de los orientadores.

Para facilitar la utilización del tiempo de clase para actividades de orientación, al respecto Bisquerra (1992) nos dice que se requieren una serie de condiciones: 1) conciencia por parte de todo el profesorado de la importancia y necesidad de los programas de orientación; 2) disponibilidad de los profesores en ceder horas de clase para los programas de orientación; 3) colaboración de los profesores con los orientadores; 4) coordinación entre profesores y orientadores para la integración de la orientación en el currículo académico.

Ahora bien, los programas preventivos suponen trabajar con grupos, lo cual supone trabajar con un grupo completo o parte de el. Esto puede implicar, en ocasiones, dejar las clases académicas habituales a cambio de actividades de orientación.

De acuerdo con Bisquerra (1992), la aplicación de programas de orientación psicopedagógica puede tener dos enfoques distintos: a) planteamiento curricular: supone la integración de la orientación en el currículo de las materias de estudio; b) currículum de la orientación: significa que el orientador imparte los programas de orientación directamente con los alumnos.

El objetivo general sobre el que se basa el currículo consiste en reducir los problemas de salud mental y perturbaciones emocionales mediante esfuerzos sistemáticos de asistencia a los alumnos en el desarrollo de objetivos, planificación de actividades futuras, aprender a confiar en sí mismos y en los otros, adquirir confianza y seguridad a través de la adquisición de sentimientos de competencia y autoestima. Para ello, de acuerdo con Bisquerra (1992) se identifican 8 tópicos generales: 1) ponerse al corriente de los sentimientos; 2) asignar valores; 3) toma de decisiones; 4) comportamiento; 5) escuchar; 6)

cooperación y solución de conflictos; 7) toma de decisiones educativas7ocupacionales; 8) administración de la clase.

2.3. EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS

En el proceso de implementación de programas de orientación deben tenerse presentes una serie de condiciones y deben seguirse una serie de pasos a fin de asegurar el éxito de la empresa. De no tener presentes estos requisitos metodológicos el orientador se podría estrellar en una tarea improductiva. Seguidamente se exponen las condiciones y pasos a seguir al iniciar la implementación de programas propuestos por Bisquerra (1992).

2.3.1. Condiciones necesarias para la implementación de programas

Siguiendo con lo planteado por Bisquerra (1992), algunas de las condiciones necesarias para la implementación de programas de prevención en las escuelas son las siguientes: 1) debe existir el compromiso por parte del orientador y de la dirección del centro para potenciar programas de prevención destinados a todos los alumnos; 2) debe haber una voluntad de renunciar a ciertas actividades tradicionales, mediante las cuales no se consiguen objetivos particularmente relevantes, o cuyos objetivos pueden lograrse igualmente por otros medios; 3) el personal del centro debe tener algunos conocimientos sobre técnicas y materiales para realizar programas de prevención; 4) debe haber personal perteneciente al centro (orientador) con una preparación técnica adecuada para realizar programas de prevención.

2.3.2. Pasos en la implementación de programas de prevención y desarrollo

Baker y Shaw (1987, en Bisquerra, 1992), presentan una serie de pasos para la implementación de programas de prevención, los cuales deben entenderse como sugerencias de actuación y no como unos pasos rigurosos a seguir. Los pasos en la implementación de programas de prevención y desarrollo son los siguientes:

1) Tomar la decisión de introducir la prevención entre las funciones de la orientación psicopedagógica, con la intención de integrar programas de prevención y desarrollo en el currículo educativo.
2) Crear la sensación de necesidad del programa. Se trata de que el personal docente tome conciencia de la necesidad de integrar la prevención en el currículo académico.
3) Elaborar un documento escrito. Debe constar de planificación, análisis del contexto, detección de necesidades, formulación de objetivos, funciones, planificación de actividades y evaluación. Una vez elaborado el documento, debe

presentarse al resto del personal, solicitando expresamente la colaboración de todos para su puesta en funcionamiento.

4) Organizar el grupo, asignar funciones y proceder a la realización de las actividades. En la puesta en marcha del programa conviene tener presente algunas consideraciones. Según Millar (1971, en Bisquerra, 1992), un programa eficaz de orientación generalmente posee las características siguientes: a) no ha sido impuesto bruscamente a la escuela y a la plantilla, sino más bien se ha desarrollado gradualmente; b) es idealista en cuanto a sus objetivos y realista en cuanto a su ejecución; c) alienta la comunicación continua entre todos los miembros de la plantilla de la escuela; d) tiene a su disposición instalaciones especiales; e) está entretejido con el plan didáctico; f)lleva los servicios de orientación a todos los estudiantes y no solamente a los que se hallan en apuros; g) desempeña un papel importante en el programa de relaciones públicas de la escuela; h) está constantemente concentrado en un proceso de autocrítica; i) garantiza una prestación equilibrada de los servicios que ofrece a los alumnos.
5) Asegurar la continuidad del programa. Para asegurar que el programa tenga una larga vida es importante que como mínimo haya una persona entusiasta y comprometida con él. La persona más apropiada para ello, sin duda, es el orientador. Durante todo el proceso de realización es importante mantener informados a todos los profesores de la marcha del mismo. Esto se puede hacer a través de la difusión de hojas informativas o mediante reuniones periódicas. Sin embargo es importante no abusar de este último recurso.
6) Evaluación. Anualmente debería realizarse un informe de evaluación del programa, del cual deberá conservar una copia el director del centro. La evaluación debe planificarse antes del inicio del programa.

2.3.3. Materiales curriculares

Para la aplicación de programas de prevención y desarrollo se necesitan materiales adecuados, aunque cabe señalar que los materiales no son suficientes para constituir un programa, como a veces se ha intentado demostrar. La labor del personal educativo es el elemento esencial. Pero si el elemento humano puede tener un soporte material, los esfuerzos ven multiplicados sus efectos. Por esto es que conviene disponer de material didáctico diverso (libro del alumno, libro del profesor, videos, diapositivas, transparencias, etc.) para agilizar la dinámica de las actividades. Estos materiales, para ser efectivos, deberían reunir, entre otras, las características siguientes: 1) especificar claramente los objetivos que se pretenden; 2) ser interactivos, requiriendo del alumno que complete secciones o ejercicios en intervalos regulares; 3) evaluar el progreso mediante pruebas autoaplicadas y auto corregidas; 4) tener una buena presentación de tal forma que invite al trabajo (las fotocopias no son recomendables); 5) distribuir el contenido en pequeñas secciones que se puedan realizar en sesiones de 30 a 45 minutos como máximo; 6) proporcionar la información en un lenguaje sencillo y claro (Bisquerra, 1992).

2.4. PROGRAMAS DE DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA

Uno de los rubros importantes a tratar dentro del contexto escolar (como ya se menciono anteriormente) es la autoestima.

Diversos autores han desarrollado programas destinados a orientar a los profesores acerca de la forma en que es posible brindar a los alumnos experiencias útiles para el desarrollo de una buena autoestima. A continuación revisaremos algunos de ellos.

2.4.1. El programa DUSO de Dinkmeyer

Dinkmeyer (1973, en Bisquerra, 1992) y colaboradores han desarrollado el programa DUSO (Developing Understanding of Self and Others) para el desarrollo de la compresión del sí mismo y de los demás. El objetivo consiste en proporcionar a orientadores y profesores los recursos necesarios para poner en práctica la orientación desde los primeros niveles educativos. Los propósitos del DUSO son estimular el desarrollo afectivo y social mediante la exploración sistemática de los sentimientos personales, valores y actitudes. En síntesis se trata de desarrollar la autocompasión y la comprensión de los demás como requisitos para el ajuste personal y social.

Se pretende motivar a los profesores y orientadores para que tengan actitudes apropiadas para crear una atmósfera que anime a todos los alumnos a participar y expresarse. Las tácticas recomendadas incluyen "valorar al alumno tal cual es, demostrar confianza en el alumno de cara a potenciar la autoconfianza, recompensar el esfuerzo y la realización, integrar el grupo, secuenciar el desarrollo de habilidades de cara a facilitar el éxito y centrarse en los aspectos positivos" (Dinkmeyer y Carlson, 1973, en Bisquerra, 1992).

El programa DUSO se ha diseñado para ser llevado a la práctica por orientadores o profesores sin una preparación especial. Existen dos versiones: DUSO D-1 para edades de 6-8 años, y DUSO D-2 para edades de 8-12 años. Está estructurado de tal forma que puede ocupar todo un curso académico. Todas las unidades están estructuradas en torno a 8 temas principales: 1) hacia la auto – identificación: desarrollo del autoconocimiento y el autoconcepto positivo; 2) hacia la amistad: comprender a los iguales; 3) hacia una interdependencia positiva: comprender el crecimiento personal desde estar centrado en sí mismo hasta los intereses sociales; 4) hacia la auto – dependencia: comprender la responsabilidad personal; 5) hacia el establecimiento de propósitos y recursos: comprender la motivación personal; 6) hacia la competencia: comprender la realización; 7) hacia la estabilidad emocional: comprender el estrés; 8) hacia las elecciones responsables: comprender los valores (Bisquerra, 1992).

2.4.2. Círculos mágicos: un programa de desarrollo humano

Bessell y Palomares (1971, en Bisquerra, 1992) han desarrollado el programa HDP (Human Development Program) con objeto de estimular el desarrollo humano. Sus bases teóricas están en Karen Horney, que consideraba que el niño estaría motivado y sería efectivo si supiera como incrementar sus recursos, recibiera la aprobación de sus iguales y adultos y desarrollara sentimientos estables sobre sí mismo. Para conseguir estos objetivos el HDP desarrolla tres temas principales: 1) autoconocimiento: conocer sus propios sentimientos, pensamientos y acciones; 2) maestría: autoconfianza vía conocer sus propias habilidades y saber utilizarlas mediante el control del entorno; 3) interacción social: conocer otras personas y comprender la causalidad en las relaciones humanas.

La táctica básica citada en Bisquerra (1992) se conoce como Círculos Mágicos (Magic Circles), que consiste en una actividad de grupo estructurada donde el líder procura crear una atmósfera de aceptación. Las reglas principales de los círculos mágicos son: cada uno debe estar sentado razonablemente quieto, solo una persona puede estar hablando, todos los demás deben escuchar y ser capaces de demostrar que han estado escuchando. Se recomienda que los que no deseen cumplir estas reglas sean separados del grupo y se les proporcione ayuda individual. Con niños muy pequeños, de 4-6 años, los grupos deberían ser de 7-10 miembros. Los grupos pueden ser mayores a medida que aumenta la edad. Veinticinco minutos es el tiempo recomendado por sesión. Como consecuencia de la participación en los círculos mágicos se aprende a escuchar mejor a los demás, se refuerza la cohesión del grupo y los alumnos se comprometen mejor con sus profesores.

2.4.3. Terapia de la realidad

El deseo de conseguir unas escuelas sin fracaso escolar a estimulado a teóricos e investigadores en busca de lo que tal vez sea la cuadratura del círculo pedagógico. Glaser (1969, en Bisquerra, 1992) considera que las personas tienen una gran necesidad de "identidad", la cual define como una realización personal que nos distingue de los demás, siendo importantes y dignos de valor. Amor y auto-valoración son caminos para la identidad. El hogar y la escuela son los lugares más importantes para que los niños consigan la identidad. La auto-valoración se deriva del conocimiento y el pensamiento; el amor se deriva de aprender a ser responsable. Las escuelas deben asegurar la oportunidad de tener éxito y ayudar a los otros a tenerlo. Glaser (1969, en Bisquerra, 1992) propone tres actividades de clase: 1) encuentros de solución de problemas, donde el objetivo consiste en solucionar problemas personales y sociales; 2) encuentros abierto-cerrado, donde se pretende discutir intelectualmente temas importantes; 3) encuentros de diagnóstico educativo, cuya preocupación consiste en determinar como comprenden los estudiantes el currículum.

2.4.4. Programa de desarrollo de la autoestima de Reasoner

Reasoner (1990, en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999) plantea que un ambiente positivo para la autoestima es aquél que genera básicamente cinco tipos de sentimiento: un sentimiento de seguridad, un sentimiento de identidad o autoconcepto, un sentimiento de pertenencia, un sentimiento de propósito y un sentimiento de competencia personal. Para construir cada uno de éstos, el autor propone ciertos roles o actitudes que el profesor debe asumir en la sala de clase.

a) Sentimiento de seguridad y confianza

- Establecer exigencias y límites realistas.
- Establecimiento y aplicación consistente de las reglas.
- Estimular el autorrespeto y la responsabilidad.
- Estimular la confianza.

b) Sentimiento de identidad o autoconcepto

- Proporcionar retroalimentación.
- Reconocer las fortalezas del niño.
- Demostrar amor y aceptación
- Ayudar a los estudiantes a evaluar sus fortalezas y debilidades.

c) Sentimiento de pertenencia

- Crear un ambiente apropiado.
- Explorar las responsabilidades que conlleva la pertenencia a un grupo.
- Incentivar la aceptación e inclusión de los estudiantes en el grupo.

d) Sentido de propósito

- Comunicar las expectativas.
- Estimular la confianza.
- Ayudar a los estudiantes a fijar objetivos.

e) Sentimiento de competencia

- Ayudar a los estudiantes a tomar decisiones y hacer elecciones.
- Alentar y apoyar durante la realización de tareas.
- Ayudar a los estudiantes a autoevaluarse.
- Reconocer y recompensar los logros.

2.4.5. Programa de desarrollo de la autoestima de Haeussler y Milicic

Haeussler y Milicic (1995, en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999) plantean las siguientes actitudes del profesor como positivas para el desarrollo de una buena autoestima:

- Ser efusivo y claro al reconocer lo que los niños han hecho correctamente. Si no han cumplido con lo que se esperaba, darles una nueva oportunidad explicando un poco más lo que se esperaba de ellos.
- Generar un clima que posibilite la creatividad.
- Generar un clima emocional cálido, participativo, interactivo, donde el aporte de cada uno pueda ser reconocido. Fomentar especialmente el trabajo en grupos durante la clase.
- Usar frecuentemente el refuerzo de los logros de los alumnos frente al grupo. Es importante reconocer los logros reales que sean sentidos como algo especial y único por el alumno, permitiéndole así procesarlos como éxitos personales.
- Mostrar confianza en las capacidades de los niños y en sus habilidades para enfrentar y resolver sus problemas o dificultades en distintas materias o situaciones.
- Motivar a los estudiantes a buscar soluciones y respuestas adecuadas y sabias a los conflictos, más que a resolverlos en términos de bueno o malo, o de ganar o perder.
- Desarrollar el espíritu de observación y ayudarlos a buscar formas innovadoras de adaptarse a la realidad.
- Incentivar a los alumnos a asumir responsabilidades: esto les demostrará que se confía en ellos. Las responsabilidades asignadas deben ser posibles de cumplir por los niños.
- Poner exigencias y metas al alcance de los niños y que esas metas puedan ser alcanzadas con un esfuerzo razonable. Evaluar el logro de las tareas solicitadas con un criterio a nivel de los niños y no con exigencia del adulto.

Además de estas recomendaciones generales, las autoras proponen un programa de desarrollo de la autoestima en la escuela que consta de 16 unidades, cada una de ellas con un objetivo general y varias actividades propuestas para desarrollar ese objetivo. La mayoría de las actividades están diseñadas para ser realizadas en forma grupal, tanto fuera como dentro de la sala de clases. El programa cuenta con un texto para el profesor y uno para el alumno, donde se encuentran los ejercicios y actividades (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999).

Como se puede observar en esta revisión teórica, es importante el considerar al ser humano como único e irrepetible, el cual debe tener a su alcance todas las oportunidades de desarrollo necesarias para un crecimiento integral, dentro de las cuales debe encontrarse a la autoestima como un rubro importante a considerar.

Por lo anterior se presenta a continuación una propuesta para orientar la autoestima de niños de 3er. grado de primaria, por considerar que es a partir de esta edad que el niño adquiere mayor conciencia del sí mismo.

CAPÍTULO SEGUNDO

PROPUESTA DE PROGRAMA

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN DE LA AUTOESTIMA

Creo que el mejor regalo que puedo recibir de alguien
es que me vea, que me escuche, que me entienda y que me toque.

El mejor regalo que puedo dar
es ver, escuchar, entender y tocar a otra persona.

Cuando se ha hecho esto,
siento que se ha establecido contacto.

Virginia Satir.

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN DE LA AUTOESTIMA

NECESIDADES QUE CUBRE EL PROGRAMA

Tomando en cuenta que la autoestima es un conjunto de actitudes y creencias que la persona se va formando al enfrentarse al mundo y que estos sentimientos positivos proporcionan elementos para incrementar el compromiso y el éxito en las tareas; y que, en el caso de los niños, una de las áreas básicas que pueden verse afectadas por una baja autoestima es la escolar, se plantea la necesidad de modificar la autoestima en los niños con bajo aprovechamiento escolar, los cuales deben ser atendidos dada la importancia que esta tiene en el desarrollo integral del niño.

Para tal efecto, autoestima se considera como un juicio personal sobre la dignidad de uno, expresado en las actitudes de aprobación o desaprobación que el individuo mantiene hacia sí mismo; es además, la extensión en la que la persona cree ser capaz, significante, exitosa y digna. Se considera que ésta a su vez, va a depender de la confianza en nuestra capacidad de pensar, de enfrentarnos a los desafios básicos de la vida.

En lo que respecta al bajo rendimiento escolar, se le considera como no alcanzar una calificación aprobatoria.

A QUIEN VA DIRIGIDO

"La edad de 8 años es la mitad de la infancia. Ahora hay como una larga calma antes de que llegue la pubertad. Después vendrán los años de la adolescencia y la búsqueda de la edad adulta. Si estos años medios de la infancia no traen experiencias positivas y no consolidan la personalidad del niño, la identidad adulta no llegará a lograrse plenamente" (Miller, 1998).

El programa está diseñado para niños de 3er. Grado de primaria, considerando que los alumnos de este nivel tienen una edad comprendida entre los 8 y 9 años, edad en la cual tienen el nivel de desarrollo y comprensión necesarios para poder tomar conciencia y tener confianza de sí mismos, así como aprender a conocer sus propias limitaciones.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La aproximación teórica en la que se basa este programa es la humanista, tomando como eje principal la teoría de Rogers sobre la tendencia a la autoactualización. A partir de estos conceptos, se estudio a varios teóricos que toman como punto de partida esta teoría y

que abordan de manera más específica las variables de autoestima, rendimiento escolar y orientación.

En lo que respecta al estudio de la autoestima, la principal influencia en este programa está dada por Coopersmith y Branden (en Branden, 1994), así como por Rodríguez (1988), tomando como referencia para distinguir el autoconcepto y la autoestima (dando mayor importancia a esta última) la Escalera de la Autoestima propuesta por este último autor.

La estructura de las sesiones de este programa se llevo a cabo considerando los seis pilares de la autoestima propuestos por Branden.

Para estudiar los diferentes factores que influyen en el rendimiento escolar se hizo una revisión de materiales de Pallarés (1989) y Salinas (1993). Aunque los estudios realizados por Pallarés hacen referencia a población española sus resultados no distan mucho de la situación en nuestro país; además cada uno de los puntos citados por este autor fueron investigados por Salinas (1993) en población mexicana, por lo que también se considera el material que esta autora presenta.

Finalmente la estructura de este programa de orientación toma como guía los conceptos propuestos por Bisquerra acerca de la orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo, ya que el enfoque que se le da a este material es meramente humanista.

OBJETIVO GENERAL

Conformar una propuesta de programa para orientar la autoestima de niños de 3er. año de primaria y como consecuencia mejorar su rendimiento escolar.

OBJETIVOS PARTICULARES

A continuación se enuncian los objetivos particulares, a través de los cuales se logrará alcanzar el objetivo general.

- Describir una serie de actividades que ayuden a la orientación positiva de la autoestima de alumnos de 3er. Grado de primaria.
- Conformar una propuesta sistemática y fundamentada para orientar la autoestima de alumnos de 3er. Grado de primaria.
- Difundir información sobre autoestima y rendimiento escolar.
- Sensibilizar al lector sobre la importancia de orientar la autoestima para favorecer el rendimiento escolar en los años formativos de los alumnos de 3er. Grado de primaria.

PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN

TEMAS

El carácter del programa será de intervención preventiva y de desarrollo, dirigido a grupos asociativos.

De acuerdo con los objetivos planteados, el programa busca desarrollar y fortalecer los diferentes pilares de la autoestima. Dichos pilares son:

- La práctica de vivir conscientemente
- La práctica de aceptarse a sí mismo
- La práctica de asumir la responsabilidad de uno mismo
- La práctica de la autoafirmación
- La practica de vivir con propósito
- La práctica de la integridad personal

Al inicio de cada área se presentan los objetivos específicos de la misma.

CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

Considerando la heterogeneidad de los participantes, el programa contará con las características siguientes:

- Estimula el aprendizaje experiencial.
- Se fomenta la libre elección o control del alumno sobre su aprendizaje, determinando sus propios objetivos y tomando sus propias decisiones.
- El currículo se centra en los intereses y las preocupaciones de los alumnos.
- Se procura la unificación de las destrezas cognoscitivas junto a las afectivas y sociales.
- Se hace hincapié en la autoevaluación de cada estudiante, quien va aprendiendo a apreciar su propio progreso hacia la consecución de sus objetivos.
- El orientador deja de ser un director del aprendizaje para convertirse en un facilitador del aprendizaje de los alumnos.

DURACIÓN DEL PROGRAMA

El programa está diseñado para ser aplicado como un apoyo extraclase a lo largo de dos meses, tres veces por semana; por tanto, comprenderá 25 sesiones, con tiempo asignado de una hora por sesión. Esto es con el objetivo de que el programa se pueda aplicar, ya sea al inicio del ciclo escolar o después del primer bimestre de clases, para que se pueda realizar un seguimiento longitudinal de las actitudes y rendimiento escolar del alumno durante el resto del curso, después de haber tomado el curso y así, que el programa cumpla con su función preventiva y a la vez se puedan evaluar las bondades del programa.

Se recomienda que dicha aplicación se haga con un grupo de 20 a 30 alumnos (como máximo), para poder brindar una adecuada atención.

CONTENIDO DE LAS SESIONES

El programa presenta con detalle cada una de las sesiones a desarrollar. A su vez cada sesión presenta cada una de las actividades a realizar, detallando los siguientes puntos:

- Número de sesión.
- Número de actividad.
- Nombre de la actividad.
- Objetivo de la actividad.
- Procedimiento.
- Preguntas de discusión.
- Materiales requeridos.
- Tiempo aproximado.
- Fuente de la actividad de donde se tomo la propuesta para ser adaptada a niños de primaria).
- En su caso, material de trabajo.

A continuación se describe de manera detallada cada una de las actividades, organizadas por sesión y por área que desarrollan.

1. PRÁCTICA DE VIVIR CONSCIENTEMENTE

Nuestra mente
es nuestro instrumento básico de supervivencia.
Si se traiciona ésta,
se resiente la autoestima.
Tener una alta autoestima
es sentirse confiadamente apto para la vida.

Nathaniel Branden.

Vivir de manera consciente supone:

- Una mente activa en vez de pasiva: pensar, comprender y conocer.
- Gozar de la inteligencia: aprender con gusto.
- Estar sin desatender el contexto: hacer lo que estoy haciendo mientras lo estoy haciendo.
- Encontrar hechos importantes: necesidades, deseos, valores, metas, acciones.
- Distinguir hechos de interpretaciones: lo que percibo, interpreto y siento.
- Enfrentarme a mis impulsos: ser conscientes.
- Conocer "donde estoy" en metas y proyectos y si estoy triunfando o fracasando.
- Conocer mis acciones en relación con mis propósitos: buscar la sintonía o el desacuerdo.
- Buscar retroalimentación para corregir errores: ajustar planes.
- Intentar comprender: intentar ser eficaces.
- Ser receptivo a lo nuevo: estar abierto a nuevas experiencias.
- Disposición a ver y a corregir errores: lealtad a la verdad.
- Ampliar la consciencia: aprender a lo largo de la vida.
- Comprender el mundo que nos rodea.
- Interesarse por conocer no solo la realidad exterior sino también la realidad interior.
- Ser consciente de los valores: lo que determina mis metas y propósitos.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Al finalizar las sesiones de este bloque el alumno logrará ser consciente de todo lo que tiene que ver con sus acciones, propósitos, valores y metas, y comportarse de acuerdo con lo que ve y conoce.

SESIÓN 1.

ACTIVIDAD 1.1. *LA TELARAÑA.*

OBJETIVO:

Presentación del orientador al grupo.
Presentación de los participantes.
Integración del grupo.

PROCEDIMIENTO:

1. Los participantes se colocan de pie formando un círculo.
2. El orientador, a la vez que sostiene una madeja de estambre en las manos, se presenta ante el grupo. Una vez que concluyó su presentación lanza la madeja a algún integrante del círculo, quedándose con uno de los extremos.
3. El alumno tiene que presentarse (nombre, edad, actividad favorita, etc.). Luego, este toma una parte del cordel y lanza la bola a otro compañero, quien a su vez debe presentarse de la misma manera.
4. La acción se repite hasta que todos los participantes quedan enlazados en una especie de telaraña.
5. Una vez que todos se han presentado, quien se quedó con la bola debe regresársela al que se la envió, repitiendo los datos dados por su compañero. Este a su vez, hace lo mismo de tal forma que la bola va recorriendo la misma trayectoria pero en sentido inverso, hasta que regresa al orientador.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Cómo se sintieron?
2. ¿Por qué es importante poner atención a los demás?

MATERIALES REQUERIDOS:

- 1 bola de estambre.

TIEMPO APROXIMADO:

25 minutos.

FUENTE:

- Bisquerra, R. (1992). ***Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo.*** Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.

- Guerrero, R. y Rivera, B. (sin año). ***Dinámicas grupales.*** México: DIF.

ACTIVIDAD 1.2. *LAS REGLAS DEL JUEGO.*

OBJETIVO:

Establecer las reglas a seguir durante las sesiones.

PROCEDIMIENTO:

1. Estando todos los alumnos sentados, se les muestra una cartulina donde se presenten los siguientes puntos:

    a) Solo podrá hablar una persona a la vez, para que todos podamos ser escuchados.
    b) Todo lo que se diga en el grupo será para compartir experiencias, por lo tanto deben eliminarse las burlas.
    c) Se expresarán los sentimientos y pensamientos sinceramente.
2. Posteriormente se pide una lluvia de ideas de lo que esperan del curso y las reglas que les gustaría que todo el grupo respetase.
3. Finalmente se pide un alumno voluntario para poner alguna actividad que implique reglas.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Están de acuerdo con las reglas?
2. ¿Por qué es importante respetarlas?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Rotafolio.
- Diurex.

TIEMPO APROXIMADO:

35 minutos.

FUENTE:

- Bisquerra, R. (1992). ***Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo.*** Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.

SESIÓN 2.

ACTIVIDAD 1.3. *TU TESORO INTERIOR.*

OBJETIVO:

Identificar cosas en las que estén interesados.
Conocer los intereses de otros.

PROCEDIMIENTO:

1. El orientador hablará del valor de cada persona y de la importancia de decidir quien se quiere ser.
2. Posteriormente se les pide que hagan una lista de las cosas que desean lograr, desde hoy y hasta que sean mayores.
3. Una vez que concluyen se piden voluntarios para que lean sus listas.
4. Finalmente se les mencionan los obstáculos que podrían enfrentar para poder alcanzar sus metas, haciendo hincapié en la importancia de no darse por vencidos.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Por qué es importante decidir que queremos ser?
2. ¿Cómo podemos enfrentar los obstáculos?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Cuaderno por alumno.
- Lápiz por alumno.

TIEMPO APROXIMADO:

60 minutos.

FUENTE:

- Bisquerra, R. (1992). ***Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo.*** Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.

- Corporativo Multinacional Editorial. (1998). ***Yo la persona más importante de mi vida.*** México: Corporativo Multinacional Editorial.

- Kaufman, G. y Rápale, L. (1999). ***Como hablar de autoestima a los niños.*** México: Selector.

SESIÓN 3.

ACTIVIDAD 1.4. *NUESTRO CUERPO HABLA.*

OBJETIVO:

Reconocer la posibilidad de expresar el afecto a través de la comunicación no verbal.
Aprender a identificar los sentimientos y emociones propias y de otras personas.

PROCEDIMIENTO:

1. Explique al grupo que van a hablar del cuerpo y todo lo que por medio de el se puede expresar.
2. Pida que a través de una lluvia de ideas, digan que actividades hacen con su cuerpo, cómo lo cuidan y que es lo que más les gusta de él.
3. Explique que hay otras formas de comunicación llamadas no verbales, por medio de las que podemos expresar diferentes sentimientos.
4. Pida que se formen subgrupos y a cada uno asigne un conjunto de tarjetas que contengan sentimientos diferentes. Posteriormente pida que uno o varios miembros a del grupo expresen con mímica los sentimientos que les haya tocado. El resto del grupo deberá adivinar de cual de ellos se trata.
5. Explique que una de las habilidades más importantes para explorar nuestros sentimientos y los de los demás es mediante la observación de sus expresiones y gestos.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Este ejercicio les permitió conocer nuevas formas de comunicación?
2. ¿De qué manera podemos ayudar al cuerpo a que exprese lo que sentimos?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Tarjetas con sentimientos diferentes.

TIEMPO APROXIMADO:

40 minutos.

FUENTE:

- Bisquerra, R. (1992). ***Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo.*** Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.

- Kaufman, G. y Rápale, L. (1999). ***Como hablar de autoestima a los niños.*** México: Selector.

- Salazar, E. y Ramos A. (1994). ***Educación para la vida familiar: manual para el maestro de primaria.*** Tesina de especialidad. México: Medicina: UNAM.

TARJETAS DE SENTIMIENTOS
(Material de trabajo)

REFLEJA UN MOMENTO EN QUE TE SENTISTE **EMOCIONADO**	RECUERDA ALGUNA OCASIÓN EN QUE TE SENTISTE **ALEGRE** Y REFLÉJALA
PIENSA EN ALGUNA OCASIÓN EN QUE TE SENTISTE **SORPRENDIDO** Y ACTÚA	REPRESENTA ALGÚN MOMENTO EN QUE TE SENTISTE **ENOJADO**
ACTÚA COMO EN ALGUNA OCASIÓN EN QUE TE HAYAS SENTIDO **APENADO**	CUENTA CON MÍMICA LO QUE HICISTE EN ALGUNA OCASIÓN EN QUE TE HAYAS SENTIDO **ASUSTADO**
MUESTRA UN MOMENTO DE **TEMOR**	REFLEJA UN MOMENTO EN QUE TE HAYAS SENTIDO **ATERRORIZADO**
PIENSA EN ALGUNA OCASIÓN EN QUE TE SENTISTE **DISGUSTADO** Y REPRESENTALA	COMO REPRESENTARÍAS UN MOMENTO DE **HUMILLACIÓN**
DEMUESTRA **FELICIDAD**	RECUERDA UNA OCASIÓN EN QUE TE SENTISTE **ENFURECIDO** Y ACTÚA COMO FUÉ

ACTIVIDAD 1.5. *ADIVINA COMO SOY.*

OBJETIVO:

Reconocer diferentes sentimientos.

PROCEDIMIENTO:

1. A cada integrante del grupo se le debe dar una copia del material de trabajo "Adivina como soy".
2. Se les pide que llenen los cuadros correspondientes poniendo tres sentimientos que consideren que se expresan en cada ilustración.
3. Posteriormente se pide que algunos voluntarios mencionen los sentimientos que encontraron.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Por qué es importante saber diferenciar las expresiones?
2. ¿Por qué es importante que la postura y expresiones de nuestro cuerpo correspondan con lo que sentimos?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Material de trabajo "Adivina como soy" para cada participante.

TIEMPO APROXIMADO:

20 minutos.

FUENTE:

- Monroy, L. y Tanamachi, M. (1997). ***Mi autoestima.*** México: UNAM.

ADIVINA COMO SOY
(Material de trabajo)

Anota tres sentimientos que consideras que refleja cada ilustración.

SESIÓN 4.

ACTIVIDAD 1.6. *RESPETÁNDONOS.*

OBJETIVO:

Desarrollar actitudes de aceptación y respeto hacia sí mismo y hacia los demás.

PROCEDIMIENTO:

1. Se inicia la sesión con una breve plática sobre lo que es el respeto y su importancia, resaltando el respeto hacia uno mismo.
2. Posteriormente se les pide que en su cuaderno escriban situaciones en las que se han burlado de alguien.
3. Una vez terminada esa lista se les pide hacer una lista de buenos propósitos para corregir esa conducta.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Por qué es importante el respeto a los demás?
2. ¿Te respetas a ti mismo?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Cuaderno de cada alumno.
- Lápiz.

TIEMPO APROXIMADO:

20 minutos.

FUENTE:

- Vargas, E. y Vargas, C. (1994). ***Afecto 1: educación integral, salud, sexualidad y vida familiar.*** México: Norma Ediciones.

ACTIVIDAD 1.7. *ADIOS A LOS APODOS MOLESTOS.*

OBJETIVO:

Que todos se llamen por su nombre preferido.
Aprender a identificar mis gustos.

PROCEDIMIENTO:

1. Se pide que cada alumno responda por escrito (en su cuaderno) a las siguientes preguntas:
    - ¿Cómo te llamas?
    - ¿Cómo prefieres que te nombren en la escuela?
    - ¿Hay algún apodo que te moleste y que no quieras que te sigan diciendo?

2. Todos los alumnos se sientan en círculo y cada participante leerá sus respuestas y el resto del grupo anotará el nombre preferido de la persona que esta hablando, a fin de memorizarlo y usarlo, a partir de ese momento, siempre que se dirijan a ese compañero.
3. Periódicamente se revisará con todos los integrantes del grupo que estén respetando la petición de sus compañeros, sobre como llamarlos.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Aceptan el compromiso de dirigirse a sus compañeros con respeto?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Cuaderno de cada alumno.
- Lápiz.

TIEMPO APROXIMADO:

20 minutos.

FUENTE:

- Alcántara, J. (1990). ***Como educar la autoestima.*** España: Ediciones CEAC.

ACTIVIDAD 1.8. *ELOGIAR AL DEL CENTRO.*

OBJETIVO:

Conocer cualidades a través de los otros.

PROCEDIMIENTO:

1. Todo el grupo debe estar sentado en círculo.
2. Se pide un alumno voluntario para pasar a sentarse al centro.
3. A continuación todos los compañeros que quieran le expresarán alguna cualidad que hayan observado en él desde que lo conocen.
4. El alumno que está al centro deberá voltear a manera de mirar de manera directa al compañero que lo está elogiando.
5. Es muy importante que en esta actividad sólo se hagan ver las cualidades por lo que, de ser necesario, deberá cortarse cualquier intervención que pretenda hacer sentir incómodo al alumno del centro.
6. Una vez terminadas las participaciones de quienes elogian, se le da las gracias al alumno del centro y se pide otro voluntario.
7. Normalmente, conforme vaya avanzando el ejercicio habrá más alumnos que quieren pasar, sin embargo está actividad no debe durar más de 20 minutos, pues después de este tiempo la atención se distorsiona. Así que una vez transcurrido este tiempo se suspende la actividad continuándola en otra sesión.
8. Es importante que se le de oportunidad a pasar a todos los miembros del grupo, aunque sea en sesiones diferentes.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Cómo se sintieron al estar en el centro?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Ninguno.

TIEMPO APROXIMADO:

20 minutos.

FUENTE:

- Alcántara, J. (1990). ***Como educar la autoestima.*** España: Ediciones CEAC.
- Bisquerra, R. (1992). ***Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo.*** Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.

SESIÓN 5.

ACTIVIDAD 1.9. *LAS COSAS QUE LOS DEMÁS CONOCEN DE MÍ.*

OBJETIVO:

Identificar la influencia de los demás en el concepto que cada uno tiene de sí mismo.

PROCEDIMIENTO:

1. Se da una hoja en blanco a cada alumno y se le pide que ponga su nombre en la parte superior.
2. Después de poner su nombre deberán pegarse la hoja en la espalda.
3. Una vez realizado lo anterior cada alumno deberá escribir a cada uno de sus compañeros alguna cualidad.
4. Ningún niño debe quedar sin cualidades escritas en su hoja.
5. Al terminar, cada niño observará su hoja y evaluará si se identifica con las cualidades que le escribieron sus compañeros.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Por qué es importante identificar nuestras cualidades?
2. ¿Por qué varían las respuestas dadas por nuestros compañeros y lo que nosotros pensamos de nosotros mismos?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Hojas blancas.
- Lápiz.
- Diurex.

TIEMPO APROXIMADO:

30 minutos.

FUENTE:

- Alcántara, J. (1990). ***Como educar la autoestima.*** España: Ediciones CEAC.
- Vargas, E. y Vargas, C. (1994). ***Afecto 3: educación integral, salud, sexualidad y vida familiar.*** México: Norma Ediciones.

ACTIVIDAD 1.10. *ADIVINA QUIÉN SOY.*

OBJETIVO:

Identificar la influencia de los demás en el concepto que cada uno tiene de sí mismo.

PROCEDIMIENTO:

1. A las hojas del ejercicio anterior se les tapa el nombre y en su lugar se pone un número.
2. Se pegan todas las hojas a manera de que todos los alumnos puedan leerlas (sin ver el nombre de la persona a la que pertenecen).
3. Se pide a todos los alumnos que pasen a leerlas en silencio y anoten en su cuaderno el nombre de la persona a la que consideran que pertenece cada ficha.
4. Transcurrido un tiempo se recogen las fichas y todos se sientan en círculo.
5. Se lee una ficha al azar y se pregunta a quién creen que corresponde. Acto seguido revelaremos el nombre de la persona con esas características, mientras cada alumno registra sus aciertos.
6. Se hace lo mismo con todas las fichas.
7. Finalmente cada alumno declara los aciertos que ha tenido. Felicitamos a todos, pero especialmente a los que tuvieron más aciertos.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Por qué es importante identificar las cualidades de los demás?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Hojas del ejercicio "Las cosas que los demás conocen de mí".
- Diurex.

TIEMPO APROXIMADO:

30 minutos.

FUENTE:

- Alcántara, J. (1990). ***Como educar la autoestima.*** España: Ediciones CEAC.

SESIÓN 6.

ACTIVIDAD 1.11. *LISTA DE AUTOCONCEPTOS.*

OBJETIVO:

Que los participantes se den cuenta de que los autoconceptos son relativos a estados de ánimo, a trato con ciertas personas, y a temas y circunstancias específicas.

PROCEDIMIENTO:

1. Se pide a los alumnos que, con una línea, dividan una hoja de su cuaderno en dos partes iguales. En la parte superior de una de ellas escribirán la frase "conceptos que creo tener" y en la otra escribirán la frase "conceptos que no creo tener".
2. Posteriormente se irá leyendo una lista de conceptos, dando tiempo suficiente para que los participantes escriban.
3. Al finalizar se piden voluntarios para leer sus características.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Por qué cada persona ubicó de manera diferente los conceptos?
2. ¿Cómo influyen los demás en el concepto que tenemos de nosotros mismos?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Cuaderno de cada alumno.
- Lápiz.
- Lista de conceptos.

TIEMPO APROXIMADO:

15 minutos.

FUENTE:

LISTA DE CONCEPTOS
(Material de trabajo)

Servicial
Inteligente
Sincera
Relajada
Agradable
Autoritaria
Comprometida
Respetuosa
Responsable
Profund
Valiente
Tolerante
Activa
Constante
Prudente
Triunfante
Tonta
Rebelde
Rígida
Fría
Aburrida
Indiferente
Cínica
Irresponsable
Insegura
Indecisa
Insignificante
Inconforme
Orgullosa
Rutinaria

Positiva
Sumisa
Flexible
Cariñosa
Alegre
Consciente
Intelectual
Compartida
Comprensiva
Segura
Decidida
Importante
Conformista
Humilde
Creativa
Egoísta
Pesimista
Hipócrita
Tensa
Desagradable
Distraída
Emotiva
Retraída
Superficial
Miedosa
Intolerante
Pasiva
Inconstante
Imprudente
Fracasada

ACTIVIDAD 1.12. *TU ÁRBOL.*

OBJETIVO:

Reconocer las propias capacidades y éxitos.

PROCEDIMIENTO:

1. Se pide a los participantes que, en una hoja de su cuaderno, dibujen un árbol que tenga raíces, tronco y ramas.
2. En el tronco del árbol deberán escribir su nombre, en cada raíz las habilidades, fuerzas o capacidades que crean tener y en cada rama sus logros o éxitos.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Cuesta trabajo reconocer habilidades y éxitos propios?
2. ¿Qué sentimientos experimentamos al hacer este ejercicio?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Cuaderno de cada alumno.
- Lápiz.

TIEMPO APROXIMADO:

15 minutos.

FUENTE:

- Rodríguez, M. (1988). ***Autoestima: clave del éxito personal.*** México: Manual Moderno.

ACTIVIDAD 1.13. *MIS MOTIVACIONES.*

OBJETIVO:

Que los participantes se den cuenta de qué los motiva y motiva a otras personas.

PROCEDIMIENTO:

1. Se reparte a los participantes revistas o recortes para que elijan aquellas imágenes que más los motiven.
2. Una vez que hayan seleccionado las imágenes se les pide que hagan un collage o una historia con esas imágenes.
3. Cada alumno realiza la exposición de su creación.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Qué necesidades o valores están implicados en la motivación?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Revistas o recortes.
- Cartulinas.
- Resistol.
- Diurex.
- Marcadores.

TIEMPO APROXIMADO:

30 minutos.

FUENTE:

- Rodríguez, M. (1988). ***Autoestima: clave del éxito personal.*** México: Manual Moderno.

SESION 7.

ACTIVIDAD 1.14. *ASÍ ME VEO YO.*

OBJETIVO:

Identificar el concepto que cada uno tiene de sí mismo.

PROCEDIMIENTO:

1. Se pide a los alumnos que dibujen en su cuaderno dos espejos.
2. Se imaginaran que se están viendo en ellos y en uno de los espejos escribirán sus cualidades y en el otro sus defectos.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

3. ¿Qué te costo más trabajo escribir, tus cualidades o tus defectos?
4. ¿Es difícil aceptar nuestras cualidades y defectos?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Cuaderno de cada alumno.
- Lápiz.
- Colores.

TIEMPO APROXIMADO:

30 minutos.

FUENTE:

- Bisquerra, R. (1992). ***Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo.*** Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.

- Vargas, E. y Vargas, C. (1994). ***Afecto 3: educación integral, salud, sexualidad y vida familiar.*** México: Norma Ediciones.

ACTIVIDAD 1.15. *ASÍ SOY YO.*

OBJETIVO:

Identificar y aceptar las cualidades y los defectos personales.
Conocer el concepto que cada uno tiene de sí mismo.

PROCEDIMIENTO:

1. Se dará a cada alumno el material de trabajo "Vivir conscientemente" donde tendrán que completar las frases que ahí se les presentan.
2. Una vez que concluyan entregarán el cuestionario al orientador.
3. Esta es la actividad final de la práctica de vivir conscientemente.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

5. ¿Cómo se sintieron al contestar el cuestionario?
6. ¿Fue fácil o difícil?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Copia para cada alumno del material de trabajo "Vivir conscientemente".
- Lápiz.

TIEMPO APROXIMADO:

30 minutos.

FUENTE:

- Rodríguez, M. (1988). ***Autoestima: clave del éxito personal.*** México: Manual Moderno.

- Vargas, E. y Vargas, C. (1994). ***Afecto 2: educación integral, salud, sexualidad y vida familiar.*** México: Norma Ediciones.

- Vargas, E. y Vargas, C. (1994). ***Afecto 3: educación integral, salud, sexualidad y vida familiar.*** México: Norma Ediciones.

VIVIR CONSCIENTEMENTE
(Material de trabajo)

1. Me llamo _____

2. Yo soy una persona _____
_____

3. Mi fisico es _____
_____

4. Mi forma de ser es _____
_____

5. Como hermano soy _____
_____

6. Cuando estoy con mis padres soy _____
_____

7. Como amigo soy _____
_____

8. Como estudiante soy _____
_____

9. Me siento feliz cuando _____
_____

10. Me enojo cuando _____
_____

11. Me siento triste cuando _____
_____

12. Me da miedo cuando _____
_____

13. Algo que hago bien es _____
_____

14. Lo que menos me gusta de mí es _____
_____

15. En este grupo me he dado cuenta que _____
_____

2. *PRÁCTICA DE ACEPTARSE A SÍ MISMO*

La esencia de la autoestima
es confiar en la propia mente
y en saber que somos merecedores de la felicidad.
La aceptación de mí mismo
es mi negativa a estar en una relación de confrontación conmigo mismo.

Nathaniel Branden.

Aceptarse a sí mismo supone:

- Orientación de la valoración de mí mismo y del compromiso conmigo mismo resultante del hecho de que estoy vivo y soy consciente.
- Es la disposición a experimentar que pensamos que pensamos, sentimos que sentimos, deseamos que deseamos, hemos hecho lo que hemos hecho y somos lo que somos.
- La aceptación de sí mismo conlleva la idea de compasión, de ser amigo de sí mismo.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Al finalizar las sesiones de este bloque el alumno será capaz de aceptar cada una de las partes que lo integran.

SESIÓN 8.

ACTIVIDAD 2.1. *SOY ESPECIAL, SOY ÚNICO.*

OBJETIVO:

Permitir que el alumno se valore a sí mismo.
Favorecer la aceptación de sí mismo como una persona diferente, única, importante y valiosa.

PROCEDIMIENTO:

1. Se pide al alumno que realice un dibujo de sí mismo en su cuaderno y lo coloree.
2. Ya que haya concluido se le pide que complete las siguientes frases:

    - Mis ojos son...
    - Mi pelo es...
    - Mis manos son...
    - Yo soy...

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Podrás encontrar otra persona idéntica a ti?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Cuaderno de cada alumno.
- Lápiz.
- Colores.

TIEMPO APROXIMADO:

20 minutos.

FUENTE:

- Bisquerra, R. (1992). ***Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo.*** Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.

- Vargas, E. y Vargas, C. (1994). ***Afecto 1: educación integral, salud, sexualidad y vida familiar.*** México: Norma Ediciones.

ACTIVIDAD 2.2. *ACERCA DE MÍ.*

OBJETIVO:

Permitir que el alumno se valore a sí mismo.
Favorecer la aceptación de sí mismo como una persona diferente, única, importante y valiosa.

PROCEDIMIENTO:

1. Se entrega a cada alumno una copia del material de trabajo "Acerca de mí", el cual deberán llenar con las expresiones que consideren adecuadas.
2. Una vez que concluyeron el ejercicio se piden voluntarios para compartir sus respuestas.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Te fue fácil identificar tus características?
2. ¿Qué tan difícil es compartirlas con los demás?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Copia para cada alumno del material de trabajo "Acerca de mí".
- Lápiz.

TIEMPO APROXIMADO:

20 minutos.

FUENTE:

- Monroy, L. y Tanamachi, M. (1997). ***Mi autoestima.*** México: UNAM.

ACERCA DE MI
(Material de trabajo)

Algunas de mis necesidades son:

Algunos de mis sentimientos son:

Yo huyo de:

Soy bueno para:

Algunas de mis esperanzas son:

Casi siempre me enojo cuando:

ACTIVIDAD 2.3. *HUELLAS.*

OBJETIVO:

Los participantes reconocerán que todos los seres humanos somos diferentes, aún cuando tengamos características comunes.

PROCEDIMIENTO:

1. Se inicia el tema explicando que cada persona es diferente y que van a tener la oportunidad de comprobarlo.
2. Se les pedirá que en una hoja de su cuaderno escriban en la parte superior como título "Mis huellas".
3. Se procede a imprimir las huellas digitales de sus 10 dedos en la hoja.
4. Se pide que formen equipos de 3 o 4 personas y que comparen sus huellas.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Qué les gusto del ejercicio?
2. ¿Qué notaron al comparar sus huellas digitales con las de sus compañeros?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Cuaderno de cada alumno.
- Tinta para sellos.
- Agua.
- Toalla para manos.

TIEMPO APROXIMADO:

20 minutos.

FUENTE:

- Salazar, E. y Ramos A. (1994). ***Educación para la vida familiar: manual para el maestro de primaria.*** Tesina de especialidad. México: Medicina: UNAM.

SESIÓN 9.

ACTIVIDAD 2.4. *HACEMOS MÁS CARAS CON MÁSCARAS.*

OBJETIVO:

Identificar que todos los seres humanos tenemos sentimientos y emociones.
Comprenderán que la manifestación de las emociones no es exclusivamente masculina ni femenina, sino simplemente humana.

PROCEDIMIENTO:

1. Se pide a los niños que hagan equipos de 4 0 5 personas.
2. Después se les indica que elaboren máscaras representando algunos sentimientos.
3. Cada integrante del equipo deberá elegir un sentimiento diferente.
4. Cuando terminen de hacer las máscaras se expondrán ante todo el grupo, separadas por sentimientos.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Quién llora, los niños o las niñas?
2. ¿Quién debe sentir miedo?
3. ¿Quiénes pueden reír?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Colores.
- Lápiz.
- Tijeras.
- Bolsas de papel.
- Revistas.
- Periódico.
- Pinturas.
- Hilos.
- Estambres.

TIEMPO APROXIMADO:

40 minutos.

FUENTE:

- Bisquerra, R. (1992). ***Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo.*** Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.

- Salazar, E. y Ramos A. (1994). ***Educación para la vida familiar: manual para el maestro de primaria.*** Tesina de especialidad. México: Medicina: UNAM.

ACTIVIDAD 2.5. *EL GNOMO ROSA.*

OBJETIVO:

Comprenderán la importancia de demostrar los sentimientos ante una persona o situación. Expresarán sus sentimientos plenamente, desarrollando actitudes de respeto hacia ellos mismos y los demás.

PROCEDIMIENTO:

1. Introduzca la actividad enfatizando las diferencias culturales que existen en los sentimientos y emociones de los hombres y mujeres.
2. Lea al grupo la lectura "El gnomo rosa" cuidando que todos presten atención.
3. Comente la lectura y propicie un diálogo entre todos.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Cómo se sintieron al escuchar al Gnomo Rosa, diciendo que "alguien" determinó alguna vez que unos sentimientos eran para los hombres y otros para las mujeres?
2. ¿Qué piensan acerca de que hombres y mujeres puedan expresar sus sentimientos?
3. ¿Quiénes creen ustedes que pueden expresar más amor, los hombres o las mujeres?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Lectura de "El gnomo rosa".

TIEMPO APROXIMADO:

20 minutos.

FUENTE:

- Salazar, E. y Ramos A. (1994). ***Educación para la vida familiar: manual para el maestro de primaria.*** Tesina de especialidad. México: Medicina: UNAM.

EL GNOMO ROSA
(Material de trabajo)

Hace mucho, mucho tiempo, el gnomo rosa vivía en la Tierra.

Dicen que era sabio desde antes de que aparecieran en nuestro planeta los dinosaurios.

Le encantaba la humedad y la oscuridad del bosque, de donde nunca salía y era feliz rodeado de animalitos. Un día comenzó a oír voces, voces de gente.

Esto despertó su curiosidad y se dedicó a espiar a los que entraban al bosque a buscar leña o a pasear. Pronto su interés por conocer a la gente lo llevó fuera de los límites de su selva, a pueblos y ciudades, donde siempre escondido escuchaba largamente las cosas que decían hombres y mujeres.

Así descubrió algo sorprendente: los seres humanos se habían repartido los sentimientos y también las emociones. "Alguien" había determinado alguna vez que unos eran para los hombres y otros eran para las mujeres.

Se decía que los hombres podían ser fuertes, enojarse y tener mucha ira, la cual podían mostrar, pero nunca debían llorar.

En cambio las mujeres podían llorar y ser débiles, pero nunca mostrar ni fuerza, ni rabia, ni ira.

Solo las mujeres podían tener miedo y los hombres valentía... ¡Qué absurdo!, dijo el gnomo rosa mientras veía a los hombres tristes haciendo esfuerzos para no llorar, mujeres furiosas que guardaban silencio, hombres asustados disimulando su miedo y mujeres que lloraban por cualquier cosa para aparentar ser débiles.

¡Así no se puede vivir!, decía el gnomo. Todas estas creencias de la gente, habían hecho que reinara una gran confusión: ¿para quién era la risa?, ¿para los hombres? ¿para las mujeres?, ¿para quién?. Por no expresarse libremente, todo el mundo andaba serio, nadie reía.

Entonces, de tanto fingir, confundir los sentimientos y las emociones, de tanto aguantarse para no expresar lo que sentían, de desconfiar de los demás, muchas veces los seres humanos ¡explotaban!... Entonces ocurrían mentiras, guerras, crímenes, injusticias, ¡tantas cosas malas!

Desesperado ante esta situación, el gnomo rosa reunió a un grupo de personas (de esto hace mucho tiempo) y les propuso algunas cosas. Les dijo que estaban confundidos, que los sentimientos y las emociones son de todos, hombres y mujeres por igual.

No había por que fingir, ni disimular, ni evitar expresarse libremente. Les dijo que tomaran todas las emociones, los sentimientos y los estudiaran, los conocieran, aprendieran sus nombres y los amaran. Les propuso que los repartieran por todo el mundo, a toda la gente y esa gente los hiciera suyos mostrándolos.

Desde entonces hay muchas personas, hombres y mujeres que lo saben hacer, confían en las otras personas y casi nunca se mienten a sí mismas, ni le mienten a los demás, expresan sus sentimientos y emociones libremente. ¡Casi nunca explotan!

Todavía hay muchos humanos que se olvidan de la risa, del llanto, del asombro, de la ternura, de la melancolía y de casi todos los sentimientos.

Entonces continúan confundidos, continúan ¡explotando!

Como ya sabemos el viejo y sabio gnomo rosa ha vivido muchos, muchos años, más que los elefantes y aún más que los dinosaurios y vivirá mucho todavía.

El sigue esperando, porque está seguro de que algún día todos aprenderemos la lección.

SESIÓN 10.

ACTIVIDAD 2.6. *ME SIENTO SATISFECHO DE SER...*

OBJETIVO:

Reforzar la aceptación de sí mismo a través de la percepción de los otros.

PROCEDIMIENTO:

1. Se pide a todos los alumnos que durante unos minutos piensen en dos cualidades relevantes de su carácter. Pueden escribirlas o memorizarlas. Les invitamos a que sean abiertos y comunicativos.
2. A continuación, se pide un voluntario para que diga en voz alta y con decisión y seguridad: "me siento satisfecho de ser..." (mencionan la cualidad de la que están orgullosos).
3. Después de cada afirmación individual se pide a todos los participantes que corroboren y confirmen la verdad que acaba de manifestar el compañero aportando algún hecho o conducta que lo avale.
4. Debemos insistir en la importancia del apoyo expresado por todos. Sin embargo, si en algún caso no hubiera confirmación o testimonio de otros alumnos el orientador deberá hacer alguna observación positiva.
5. Se cierra la sesión agradeciendo la sinceridad y cordialidad de todos.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Cómo se sintieron al declarar sus cualidades?
2. ¿Qué pensaron de las confirmaciones de sus compañeros?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Cuaderno de cada alumno.
- Lápiz.

TIEMPO APROXIMADO:

40 minutos.

FUENTE:

- Alcántara, J. (1990). ***Como educar la autoestima.*** España: Ediciones CEAC.

ACTIVIDAD 2.7. *ME COMPORTO DE ACUERDO CON LO QUE PIENSO DE MI MISMO...*

OBJETIVO:

Aceptar que el concepto que cada uno tiene de sí mismo influye en el comportamiento.

PROCEDIMIENTO:

1. A cada alumno se le da una copia del material "La historia de Tomás" y se les pide que la lean cuidadosamente, la analicen y respondan a las preguntas que ahí se presentan.
2. Una vez que cada alumno contesto las preguntas se hace una discusión en plenaria sobre las respuestas que dieron.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Cuál es la importancia del concepto que tenemos de nosotros mismos?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Copia para cada alumno del material de trabajo "La historia de Tomás".
- Lápiz.

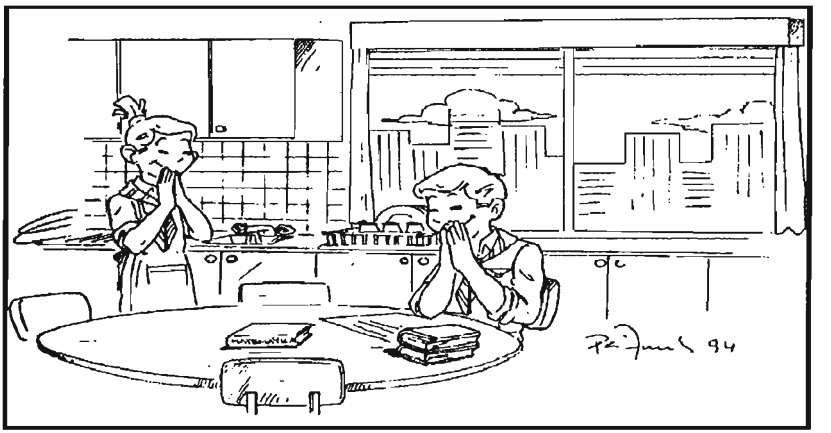
TIEMPO APROXIMADO:

20 minutos.

FUENTE:

- Vargas, E. y Vargas, C. (1994). ***Afecto 3: educación integral, salud, sexualidad y vida familiar.*** México: Norma Ediciones.

LA HISTORIA DE TOMÁS
(Material de trabajo)



Tomás es un niño que siente un gran afecto hacia sus padres y su hermana. Es una persona respetuosa de todas las normas que existen en su casa y en su escuela. Pero es tímido, callado y tiene poca confianza en su capacidad para hacer las cosas "bien". Los domingos cuando sale con su padre a pasear en bicicleta, Tomás siempre prefiere que lo hagan en el parque y no en la ciclo pista porque dice que él "no es capaz" con tanta gente alrededor. Su padre trata de animarlo pero él no acepta. En la escuela con sus amigos sucede lo mismo: Tomás siempre dice que él "no es capaz" de hacer cosas que los otros niños hacen como: treparse a un árbol, saltar obstáculos, correr alrededor de la escuela, construir torres de arena.

Ahora contesta las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las cualidades de Tomás?

_____

_____

¿Y sus defectos?

_____

_____

¿Por qué crees que Tomás piensa así de sí mismo?

_____

_____

¿Qué le aconsejarías para superar su dificultad?

_____

_____

3. *PRÁCTICA DE ASUMIR LA RESPONSABILIDAD DE UNO MISMO*

El cambio ocurre cuando
asumimos la responsabilidad de nuestros propios
pensamientos,
decisiones y
acciones.

C. Palladino

Responsabilidad de sí mismo supone la admisión de lo siguiente:

- Yo soy responsable de la consecución de mis deseos: descubrir como satisfacerlos.
- Yo soy responsable de mis elecciones y acciones: causantes de mi vida y conducta.
- Yo soy responsable del nivel de conciencia que dedico a mi trabajo: actividades realizadas.
- Yo soy responsable del nivel de conciencia que aporto a mis relaciones.
- Yo soy responsable de mi conducta con otras personas: compañeros de trabajo, socios, clientes, cónyuge, hijos, amigos.
- Yo soy responsable de la manera de jerarquizar mí tiempo: disposición del mismo.
- Yo soy responsable de la calidad de mis comunicaciones: ser lo más claro posible.
- Yo soy responsable de mi felicidad personal: mi bienestar.
- Yo soy responsable de aceptar o elegir los valores según los cuales vivo: toma de decisiones.
- Yo soy responsable de elevar mi autoestima: siendo autónomo.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Al concluir estas sesiones el alumno estará dispuesto a asumir la responsabilidad de sus actos y del logro de sus metas.

SESION 11.

ACTIVIDAD 3.1. *ASUMIR RESPONSABILIDADES.*

OBJETIVO:

Aprender a asumir responsabilidades a su alcance.

PROCEDIMIENTO:

1. Se inicia la sesión con una descripción de lo que es la responsabilidad.
2. Posteriormente se pide a los alumnos cuenten algunas experiencias en las que ellos crean que han sido responsables.
3. Para continuar con el tema se realiza una lluvia de ideas sobre lo que sería el concepto de responsabilidad y los beneficios que traería el ser responsables.
4. Una vez concluido este ejercicio se debe explicar a los alumnos que en la buena marcha de su familia, deben asumir alguna tarea al servicio de todos.
5. Se les pide que en su cuaderno cada uno escriba las ayudas que aporta en su casa.
6. Una vez que hayan concluido cada alumno leerá su escrito.
7. Posteriormente se les pide que redacten un compromiso de responsabilidad para cumplir algunas tareas en casa.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Cuál es la importancia de ser responsables?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Cuaderno de cada alumno.
- Lápiz.

TIEMPO APROXIMADO:

60 minutos.

FUENTE:

- Alcántara, J. (1990). ***Como educar la autoestima.*** España: Ediciones CEAC.

SESION 12.

ACTIVIDAD 3.2. *"NO PUEDO", "NO QUIERO".*

OBJETIVO:

Que los participantes se den cuenta de que el "no puedo" implica muchas veces algo que es posible, pero que se rehúsa uno a hacer, y el "no quiero" afirma la responsabilidad de las decisiones y acciones.

PROCEDIMIENTO:

1. Pedir a los participantes que escojan una pareja.
2. Cada integrante de la pareja escribirá en su cuaderno 10 frases que empiecen con "no puedo...", que se refieran a su vida familiar, de trabajo, vida social, etc. Y que las lean en voz alta a su pareja.
3. Después intercambiarán las libretas.
4. Posteriormente la persona que recibió la libreta de su compañero escribirá esas mismas frases cambiando el "no puedo" por "no quiero" (escribiéndolas en la libreta de su compañero).
5. Para finalizar este ejercicio leerá las frases cambiadas a su compañero en voz alta.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Qué experimentaron al escuchar cambiadas sus frases?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Cuaderno de cada alumno.
- Lápiz.

TIEMPO APROXIMADO:

40 minutos.

FUENTE:

- Rodríguez, M. (1988). ***Autoestima: clave del éxito personal.*** México: Manual Moderno.

ACTIVIDAD 3.3. *PARA TOMAR DECISIONES DEBEMOS SER REPONSABLES.*

OBJETIVO:

Reconocer que la posibilidad de tomar decisiones implica mayor responsabilidad.

PROCEDIMIENTO:

1. Se reparte a cada alumno una copia del material de trabajo "Para tomar decisiones debemos ser responsables" y se les indica que respondan lo que se les indica.
2. Se hace una discusión en plenaria sobre las respuestas.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Por qué es importante ser responsable para poder tomar decisiones?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Copia para cada alumno del material de trabajo "Para tomar decisiones debemos ser responsables".
- Lápiz.

TIEMPO APROXIMADO:

20 minutos.

FUENTE:

- Vargas, E. y Vargas, C. (1994). ***Afecto 2: educación integral, salud, sexualidad y vida familiar.*** México: Norma Ediciones.

PARA TOMAR DECISONES DEBEMOS SER RESPONSABLES
(Material de trabajo)

Lee las siguientes preguntas, piensa en las consecuencias (lo que podría pasar) y anótalas a continuación.

¿Qué pasa si no limpias tu recámara?

¿Qué pasa si decides irte a un lugar diferente al cual dijiste que ibas?

¿Qué pasa si decides escaparte de clases?

¿Qué pasa si decides dejar de cepillarte los dientes antes de dormir?

4. PRÁCTICA DE LA AUTOAFIRMACIÓN

En la medida en que una cultura
suprime el impulso natural a la autoafirmación
y la expresión de uno mismo,
bloquea la creatividad,
ahoga la individualidad
y se contrapone a las exigencias de la autoestima.

Nathaniel Branden.

La autoafirmación implica:

- Respetar mis deseos.
- Respetar mis valores.
- Respetar mis necesidades.
- Buscar la forma de expresión adecuada en la realidad.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Al concluir este bloque los participantes tendrán la disposición a valorarse por sí mismos, a ser quien son abiertamente y a tratarse con respeto en todas las relaciones humanas.

SESION 13.

ACTIVIDAD 4.1. *CUANDO YO ERA MAS PEQUEÑO HACIA...*

OBJETIVO:

Los participantes compararán las diferentes habilidades y destrezas de los niños, de acuerdo a su grupo de edad.

PROCEDIMIENTO:

1. Se introduce el tema explicando que cada niño se comporta diferente de acuerdo a su edad.
2. Pida que escriban en su cuaderno la frase "Cuando era bebé hacia..." y que anoten lo que les hayan comentado sus padres.
3. Después pida que completen la frase "Cuando estaba en preescolar hacia...".
4. Posteriormente se les pedirá que en equipos compartan sus respuestas.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Cómo eran de bebés?
2. ¿Qué cambios tuvieron cuando entraron a preescolar?
3. ¿Qué diferencias encuentran entre lo que hacían cuando eran pequeños y lo que hacen ahora?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Cuaderno de cada alumno.
- Lápiz.

TIEMPO APROXIMADO:

30 minutos.

FUENTE:

- Salazar, E. y Ramos A. (1994). ***Educación para la vida familiar: manual para el maestro de primaria.*** Tesina de especialidad. México: Medicina: UNAM.

ACTIVIDAD 4.2. *MI VIDA: ANTES - AHORA...*

OBJETIVO:

Los participantes comprenderán que los intereses personales cambian conforme el ciclo de vida de las personas.

PROCEDIMIENTO:

1. Se pide a los alumnos que realicen un collage dividido en dos partes: lo que han realizado antes y su presente.
2. Posteriormente se les pide que realicen una exposición de sus trabajos.
3. Para concluir la actividad se debe enfatizar la importancia de que los intereses cambien; aunque es muy conveniente que tengan claro a dónde se dirigen.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Por qué cambian los intereses de una etapa a otra?
2. ¿Para qué sirve comparar el pasado y el presente?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Cartulinas.
- Lápiz.
- Resistol.
- Revistas.
- Tijeras.
- Marcadores.

TIEMPO APROXIMADO:

30 minutos.

FUENTE:

- Salazar, E. y Ramos A. (1994). ***Educación para la vida familiar: manual para el maestro de primaria.*** Tesina de especialidad. México: Medicina: UNAM.

SESION 14.

ACTIVIDAD 4.3. *¿CÓMO SABER SI YA HAS REFORZADO TU AUTOESTIMA?*

OBJETIVO:

Identificar experiencias que le permitan afirmar su autoestima.

PROCEDIMIENTO:

1. Se pide a los alumnos que recuerden alguna experiencia que les haya producido alegría y satisfacción por algo que hayan hecho.
2. Una vez que la hayan identificado la deberán escribir en su cuaderno e ilustrarla con un dibujo.
3. Se piden algunos voluntarios para compartir esta experiencia.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Cuál es la importancia de tener presentes los momentos satisfactorios de tu vida?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Cuaderno de cada alumno.
- Lápiz.
- Colores.

TIEMPO APROXIMADO:

20 minutos.

FUENTE:

- Corporativo Multinacional Editorial. (1998). ***Yo la persona más importante de mi vida.*** México: Corporativo Multinacional Editorial.

ACTIVIDAD 4.4. *ESCUDO DE ARMAS.*

OBJETIVO:

Que los participantes se autoevalúen en el aquí y ahora.

PROCEDIMIENTO:

1. Repartir una copia del material de trabajo "Escudo de armas" a cada participante para que dibuje, simbolizando, las respuestas a las siguientes preguntas:
    - ¿Quién soy yo?
    - ¿Cuál ha sido mi mayor logro?
    - ¿Qué regalo me gustaría que me dieran?
    - ¿Cuál ha sido mi mayor error?
    - ¿Qué me gustaría hacer en este año?
    - ¿Qué me gustaría que digan los demás de mí?

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Cómo te sentiste al responder a estas preguntas?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Copia del material de trabajo "Escudo de armas" para cada alumno.
- Lápiz.
- Colores.

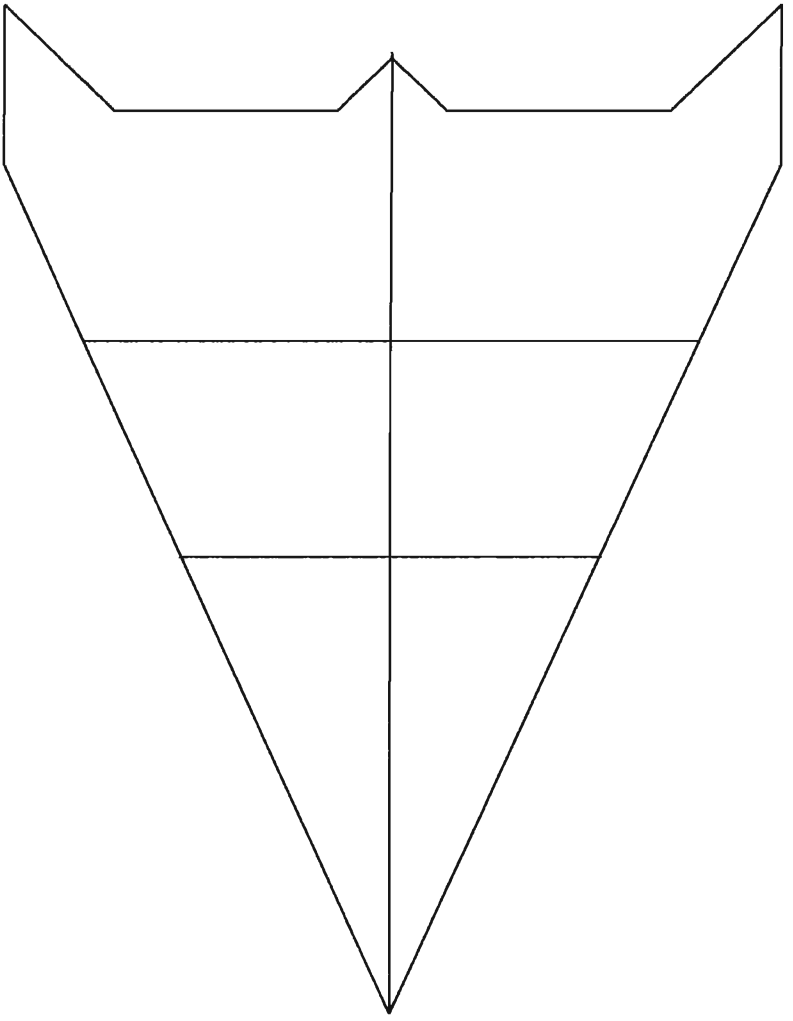
TIEMPO APROXIMADO:

40 minutos.

FUENTE:

- Rodríguez, M. (1988). ***Autoestima: clave del éxito personal.*** México: Manual Moderno.

ESCUDO DE ARMAS
(Material de trabajo)



SESIÓN 15.

ACTIVIDAD 4.5. *¿CÓMO ELIJO A MIS AMIGOS?*

OBJETIVO:

Identificar los valores relacionados con la elección de amigos.

PROCEDIMIENTO:

1. Se reparte a los alumnos una copia del material de trabajo "¿Cómo elijo a mis amigos?
2. Se les piden que respondan de manera sincera a cada pregunta.
3. Se hace un análisis en plenaria de los valores que tienen en común los alumnos con sus amigos.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Por qué son importantes los valores en la elección de amigos?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Copia de material de trabajo "¿Cómo elijo a mis amigos? para cada alumno.
- Lápiz.

TIEMPO APROXIMADO:

20 minutos.

FUENTE:

- Vargas, E. y Vargas, C. (1994). ***Afecto 5: educación integral, salud, sexualidad y vida familiar.*** México: Norma Ediciones.

¿CÓMO ELIJO A MIS AMIGOS?
(Material de trabajo)

Complementa las siguientes frases basándote en tus propias amistades.

a. Estoy orgullosa (o) de mis amigos (as) porque…

b. Me gustaría que mis amigos (as)…

c. Espero que mis amigos (as) no…

d. Me siento contenta (o) cuando mis amigos (as)…

ACTIVIDAD 4.6. *¿QUIÉNES SON LOS MEROS BUENOS?*

OBJETIVO:

Identificar la importancia de los valores en las relaciones humanas.

PROCEDIMIENTO:

1. Se pide a los alumnos que se organicen por equipos de 3 o 4 personas.
2. Una vez organizados los equipos se presenta al grupo la siguiente problemática (de preferencia escrita en un rotafolio que pueda estar siempre a la vista de los alumnos).

   "Se planea el establecimiento de una nueva escuela en un lugar lejano de este país, que acaba de ser descubierto.
   Tu equipo ha sido elegido para seleccionar a los alumnos que serán candidatos a ingresar a esta escuela, por lo que tendrán que presentar la propuesta de las 10 características que deberán tener los nuevos alumnos de esta escuela para poder ser aceptados.
   Cada una de las características que mencionen deberán de explicar el porque de ellas".
3. Se hace un listado de las características propuestas por los equipos reflexionando acerca de sus elecciones.
4. Se marcan aquellas características en las que hayan coincidido todos los equipos haciendo un análisis de esta coincidencia.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Por qué son importantes los valores en las relaciones con los demás?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Rotafolio con problema.
- Cuaderno de cada alumno.
- Lápiz.

TIEMPO APROXIMADO:

40 minutos.

FUENTE:

- Monroy, L. y Tanamachi, M. (1997). ***Mi autoestima.*** México: UNAM.

SESIÓN 16.

ACTIVIDAD 4.7. *ME GUSTA, NO ME GUSTA.*

OBJETIVO:

Los participantes reconocerán la importancia de expresar lo que nos gusta y disgusta de la familia, para mejorar la convivencia.

PROCEDIMIENTO:

1. Reparta a cada alumno una copia del material de trabajo "Me gusta, no me gusta".
2. Pida que lean con detenimiento cada una de las cuestiones a tratar.
3. Cada alumno deberá identificar lo que le gusta y disgusta de su familia y elaborar un listado de esas actividades.
4. Posteriormente pídales que se reúnan en equipos e intercambien experiencias.
5. Con ayuda del grupo elabore una síntesis de los puntos más relevantes.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Para qué sirvió este ejercicio?
2. ¿De qué manera se puede mejorar la convivencia familiar a partir de lo que hemos conocido?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Copia de material de trabajo: "Me gusta, no me gusta" para cada alumno.
- Lápiz.

TIEMPO APROXIMADO:

60 minutos.

FUENTE:

- Salazar, E. y Ramos A. (1994). ***Educación para la vida familiar: manual para el maestro de primaria.*** Tesina de especialidad. México: Medicina: UNAM.

ME GUSTA, NO ME GUSTA
(Material de trabajo)

	ME GUSTA	NO ME GUSTA
Que me digan en mi casa	_____	_____
Hacer con mi familia	_____	_____
Hablar con mi familia de	_____	_____
Ir con mi familia a	_____	_____
Que mi familia sea	_____	_____

	ME GUSTARIA	NO ME GUSTARIA
Que habláramos de	_____	_____
Hacer juntos	_____	_____
Formar una familia	_____	_____
Que mi familia fuera	_____	_____

SESION 17.

ACTIVIDAD 4.8. *TRATAR DE HACER AMIGOS.*

OBJETIVO:

Demostrar el nivel de autoestima que se tiene.

PROCEDIMIENTO:

1. Se plantea la siguiente situación a los alumnos:
   "Ana es nueva en la escuela y quiere hacer amigos. Ve a tres niñas de su edad hablando durante el recreo".
2. Una vez concluida esta breve situación se hacen las siguientes preguntas a todo el grupo para ser contestadas en plenaria:
   - ¿Qué debe hacer Ana para tratar de hacerse amiga de ellas?
   - ¿Qué puede decirles?
   - ¿Qué puede decirse a sí misma?
   - ¿Qué puede decir que la haga sentir lo suficientemente segura como para acercarse a ellas?

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Si has estado en una situación similar, cómo lo has resuelto?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Ninguno.

TIEMPO APROXIMADO:

20 minutos.

FUENTE:

- Isaacs, S. y Ritchey, W. (1991). ***"Creo que puedo, ¡se que puedo!"***. Argentina: Editorial Vergara.

ACTIVIDAD 4.9. *MI AUTOAFIRMACIÓN.*

OBJETIVO:

Que los participantes se den cuenta de que pueden y deben sentirse orgullosos de ellos mismos.

PROCEDIMIENTO:

1. Se pide a los participantes que busquen en su cuaderno el árbol que hicieron durante las primeras sesiones.
2. Una vez ubicado le añadirán capacidades y logros que hayan ido descubriendo a través del curso.
3. Para poder complementarlo podrán pedir a sus compañeros señalarles algunas capacidades que ellos hayan observado, pero el alumno será el único que decida que anotar.
4. Al final se hará una exposición del árbol de cada alumno.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Cómo se sintieron al descubrir capacidades y logros nuevos?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Árbol hecho con anterioridad.
- Lápiz.

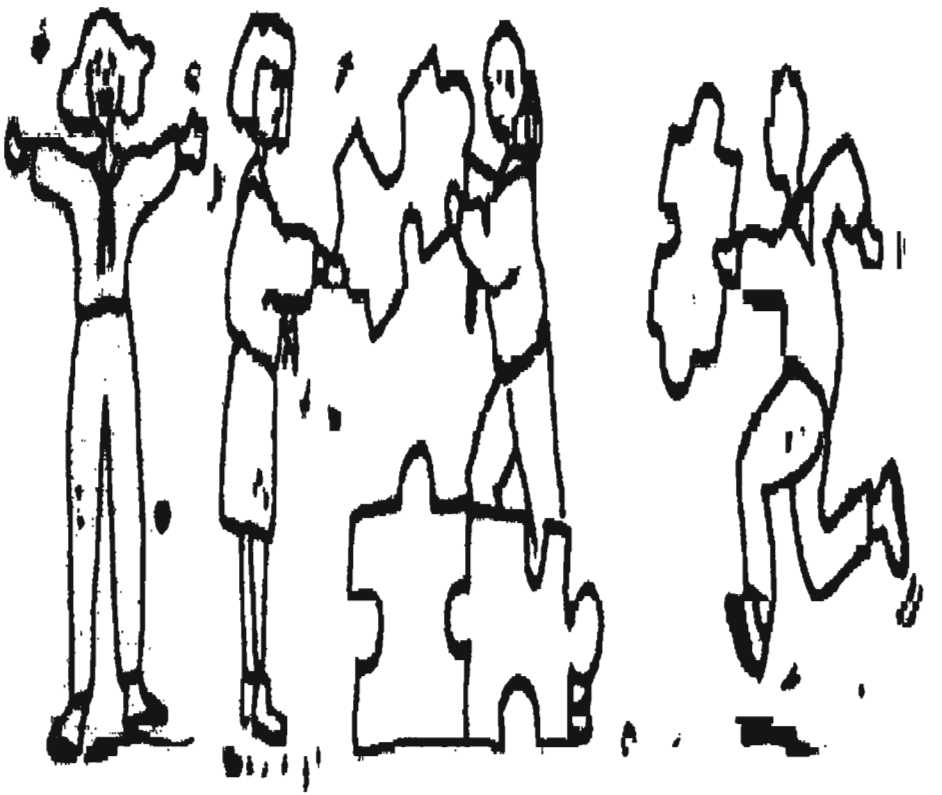
TIEMPO APROXIMADO:

40 minutos.

FUENTE:

- Rodríguez, M. (1988). ***Autoestima: clave del éxito personal.*** México: Manual Moderno.

5. *PRÁCTICA DE VIVIR CON PROPÓSITO*



Cuando empiezo mi pintura,
ésta ya tiene forma en mi mente.
Mis primeros intentos son absolutamente insoportables.
Lo digo porque quiero que sepas
que si ves algo que valga la pena en lo que estoy haciendo,
no es por accidente,
sino por una verdadera dirección y propósito.

Vincent Van Gogh.

Vivir con propósito supone las siguientes cuestiones básicas:

- Asumir la responsabilidad de la formulación de nuestras metas y propósitos de manera consciente: saber lo que queremos.
- Interesarse por identificar las acciones necesarias para conseguir nuestras metas.
- Controlar la conducta para verificar que concuerda con nuestras metas.
- Prestar atención al resultado de nuestros actos, para averiguar si conducen a donde queremos llegar: conseguimos lo que deseábamos.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Al concluir estas sesiones los participantes utilizarán sus capacidades para buscar alcanzar las metas que hayan elegido.

SESIÓN 18.

ACTIVIDAD 5.1. *¡A TRABAJAR!*

OBJETIVO:

Realizar actividades que puedan ayudar a alcanzar metas mayores.

PROCEDIMIENTO:

1. Se pide a los alumnos que en su cuaderno escriban un objetivo que deseen alcanzar ese mismo día. Es importante que lo escriban con letra clara y muy bonita.
2. Una vez escrito se les pide que lo encierren en un recuadro del color que más les guste.
3. Después (fuera del recuadro) deberán anotar las principales ideas que pondrán en práctica para alcanzar su objetivo.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Tu meta es adecuada a tu edad?
2. ¿Es algo que te beneficiará?
3. ¿Te sentirás satisfecho o satisfecha cuando la alcances?
4. ¿No afectarás a nadie si lo haces?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Cuaderno del alumno.
- Lápiz.
- Colores.

TIEMPO APROXIMADO:

20 minutos.

FUENTE:

- Corporativo Multinacional Editorial. (1998). ***Yo la persona más importante de mi vida.*** México: Corporativo Multinacional Editorial.

ACTIVIDAD 5.2. *FÓRMULA IDENTIFICADORA DE OBJETIVOS.*

OBJETIVO:

Conocer los principales puntos a considerar para la formulación de objetivos.

PROCEDIMIENTO:

1. En un rotafolio se presenta el siguiente cuadro:

¿Qué deseo lograr?_____ ¿Por qué?_____ ¿Me beneficiará? Sí____ No____ No lo sé____ ¿Por qué? _____ ¿Cómo afectará a los demás? Positivamente _____ Negativamente _____ No lo sé _____ ¿Por qué?_____

2. Se explica cada una de las preguntas.
3. Se pide a los alumnos que se planteen un objetivo considerando este cuadro y lo anoten en su cuaderno.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Por qué es importante plantearse objetivos?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Cuaderno del alumno.
- Lápiz.

- Rotafolio con cuadro.

TIEMPO APROXIMADO:

40 minutos.

FUENTE:

- Corporativo Multinacional Editorial. (1998). ***Yo la persona más importante de mi vida.*** México: Corporativo Multinacional Editorial.

SESIÓN 19.

ACTIVIDAD 5.3. *APRENDIENDO A PLANEAR.*

OBJETIVO:

Conocer el proceso de la planeación.

PROCEDIMIENTO:

1. Se pide al grupo que se divida en equipos de 4 a 5 personas cada uno.
2. Se les entrega papel, resistol y tijeras (la misma cantidad para cada equipo).
3. Con los materiales señalados cada equipo debe construir en 20 minutos tantos aviones como pueda.
4. Finalizado el tiempo se pide a los equipos mostrar y contar el número de aviones construidos.
5. Cada grupo, comenzando por el ganador contará cómo realizó el trabajo y los problemas que tuvo para lograrlo.
6. Finalmente se pide a los alumnos que anoten en su cuaderno las preguntas que deben formularse cuando van a planear:
    a. ¿Qué quiero o necesito hacer?
    b. ¿Para qué lo voy a hacer?
    c. ¿Cómo lo voy a hacer?
    d. ¿Lo hago solo o busco ayuda?
    e. ¿Qué necesito para poder hacerlo?
    f. ¿Cuándo lo voy a hacer?

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Por qué es importante la planeación en nuestra vida?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Cuaderno del alumno.
- Lápiz.
- Tijeras.
- Resistol.

- Papel.

TIEMPO APROXIMADO:

60 minutos.

FUENTE:

- Vargas, E. y Vargas, C. (1994). ***Afecto 3: educación integral, salud, sexualidad y vida familiar.*** México: Norma Ediciones.

SESIÓN 20.

ACTIVIDAD 5.4. *UN NUEVO MUNDO.*

OBJETIVO:

Definir que deben existir recursos necesarios para poder cumplir con nuestros propósitos..

PROCEDIMIENTO:

1. Pedimos a los alumnos que imaginen cómo sería el mundo, si pudieran crearlo de nuevo.
2. Después se reunirán en equipos de 3 personas para describir y dibujar el mundo nuevo que crearían.
3. A continuación cada equipo presenta al grupo su proyecto innovador.
4. Se debe elogiar cada trabajo presentado.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Cuáles son las cosas que está a nuestro alcance modificar del mundo?
2. ¿Cuándo algo no se puede modificar, que conducta debemos tener?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Cartulinas.
- Colores.
- Lápiz.
- Marcadores.

TIEMPO APROXIMADO:

60 minutos.

FUENTE:

- Alcántara, J. (1990). ***Como educar la autoestima.*** España: Ediciones CEAC.

6. *PRÁCTICA DE LA INTEGRIDAD PERSONAL*

Reír es arriesgarse a parecer un tonto.
Llorar es arriesgarse a parecer un sentimental.
Buscar al otro es arriesgarse a comprometerse.
Expresar los sentimientos es arriesgarse a ser rechazado.
Amar es arriesgarse a no ser correspondido.
Avanzar ante obstáculos abrumadores es arriesgarse a fracasar.
Pero se deben correr los riesgos
porque el peligro más grande en la vida es no arriesgar nada.
La persona que no arriesga nada,
no hace nada, no tiene nada, no es nada.
Podrá evitar el sufrimiento y la tristeza,
pero no puede aprender, sentir, cambiar, crecer, ni amar.
Solo es libre la persona que se arriesga.

Autor desconocido.

La integridad personal requiere de:

- Integración de ideales.
- Integración de convicciones.
- Integración de normas.
- Integración de creencias.
- Conducta íntegra.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Al concluir este bloque los participantes serán capaces de mostrar una congruencia entre su conducta y sus valores.

SESIÓN 21.

ACTIVIDAD 6.1. *MI CAJITA DE SECRETOS.*

OBJETIVO:

Los participantes reconocerán la importancia de respetar la intimidad propia y la de los demás.

PROCEDIMIENTO:

1. Encargue previamente a los alumnos que lleven una caja de cartón o madera, recortes, tela, pegamento y tijeras.
2. Se indicará a los alumnos que construirán un archivo personal para guardar anotaciones que se les ocurran sobre sus sentimientos, emociones, dudas, pensamientos e ideas; cartas que no deseen compartir con muchas personas; recuerdos, fotografías u objetos muy propios e íntimos.
3. Se les pide forrar la caja con la tela o recortes que hayan seleccionado, indicando que se esmeren pues les servirá para guardar sus cosas personales.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Creen que tener un espacio de intimidad es un derecho?
2. ¿Por qué es importante respetar la intimidad de los demás?
3. ¿Con quién les gustaría compartir su cajita de recuerdos?
4. ¿Por qué hay algunas cosas que son importantes para nosotros y para otros no?

MATERIALES REQUERIDOS:

- 1 caja de cartón o madera por alumno.
- Recortes.
- Tela.
- Resistol.
- Tijeras.

TIEMPO APROXIMADO:

60 minutos.

FUENTE:

- Salazar, E. y Ramos A. (1994). ***Educación para la vida familiar: manual para el maestro de primaria.*** Tesina de especialidad. México: Medicina: UNAM.

SESION 22.

ACTIVIDAD 6.2. *CONFIANDO EN NUESTRO ORGANISMO.*

OBJETIVO:

Comparar los modelos físicos y emocionales que se reflejan en la autoestima.

PROCEDIMIENTO:

1. Se da a los participantes un trozo de zanahoria y se les pide que lo coman como ellos acostumbran hacerlo.
2. Posteriormente se les da otro y se les pide que lo mastiquen hasta que esté bien líquido y que entonces lo traguen.
3. Se les pide que describan la sensación que tuvieron al comer la zanahoria lentamente, y cómo creen ellos que será mejor asimilada.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Por qué es importante analizar las cosas antes de actuar?
2. ¿Cómo se deben asimilar las situaciones nuevas en nuestra vida?

MATERIALES REQUERIDOS:

- 2 trozos de zanahoria por participante.

TIEMPO APROXIMADO:

30 minutos.

FUENTE:

- Rodríguez, M. (1988). ***Autoestima: clave del éxito personal.*** México: Manual Moderno.

ACTIVIDAD 6.3. *UNA LARGA Y ALEGRE VIDA.*

OBJETIVO:

Que los participantes concienticen que la vida es el aquí y el ahora.

PROCEDIMIENTO:

1. Se pide a los alumnos que en una hoja de su cuaderno tracen una línea horizontal que cruce toda la hoja.
2. Colocar puntos en los dos extremos de la línea.
3. El punto de la izquierda representa la fecha renacimiento (escribirla abajo).
4. El punto del otro extremo representa la fecha de muerte (escribir el número de años que se cree se va a vivir).
5. Poner un punto que represente dónde se está ahora en la línea entre el nacimiento y la muerte. Después poner la fecha de hoy debajo de ese punto.
6. Hacia la izquierda de la fecha de hoy, escribe unas palabras que representen tus logros hasta ahora.
7. Hacia la derecha de hoy, indicar algunas de las cosas que se quieren hacer antes de la muerte.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Por qué es importante disfrutar de nuestra vida íntegra y plenamente?

MATERIALES REQUERIDOS:

- Cuaderno de cada alumno.
- Lápiz.

TIEMPO APROXIMADO:

30 minutos.

FUENTE:

- Rodríguez, M. (1988). ***Autoestima: clave del éxito personal.*** México: Manual Moderno.

SESION 23.

ACTIVIDAD 6.4. *LOS COMPONENTES DE NUESTRA AUTOESTIMA.*

OBJETIVO:

Mostrar todo el trabajo realizado a lo largo del curso.

PROCEDIMIENTO:

1. Previamente se pedirá a los alumnos llevar todos los trabajos realizados durante el curso para montar una exposición.
2. Los trabajos a mostrar serán los que cada alumno decida que quiere que conozcan los demás.
3. La exposición será preparada, montada y explicada por los participantes del curso.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. Ninguna.

MATERIALES REQUERIDOS:

- Todos los trabajos elaborados por los alumnos a lo largo del curso.

TIEMPO APROXIMADO:

60 minutos.

FUENTE:

- Ninguna.

SESIÓN 24.

ACTIVIDAD 6.5. *FELIZ AUTOESTIMA.*

OBJETIVO:

Fomentar la convivencia armónica entre todos los asistentes al curso.

PROCEDIMIENTO:

1. Previo a este día, se pedirá a los alumnos ideas para organizar una fiesta y que ellos planeen como llevarla a cabo.
2. Se realizará un pequeño convivió como preámbulo a la clausura del curso.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. Ninguna.

MATERIALES REQUERIDOS:

- Globos.
- Refrescos.
- Botanas.
- Grabadora.

TIEMPO APROXIMADO:

60 minutos.

FUENTE:

- Ninguna.

SESIÓN 25.

ACTIVIDAD 6.6. *EVALUACIÓN DEL CURSO.*

OBJETIVO:

Que los participantes hagan una síntesis de lo aprendido y vivido en el curso.

PROCEDIMIENTO:

1. Se pide a los alumnos estén sentados.
2. Se sugiere dar algunas palabras de despedida antes de la aplicación del cuestionario, para que conforme vayan terminando la aplicación los alumnos puedan retirarse.
3. Se sugiere dar reconocimientos de participación en esta última sesión.
4. Se entrega un cuestionario de evaluación a cada alumno.

PREGUNTAS DE DISCUSIÓN:

1. ¿Cómo se sintieron a lo largo del curso?

MATERIALES REQUERIDOS:

- 1 copia del cuestionario de evaluación para cada participante.

TIEMPO APROXIMADO:

60 minutos.

FUENTE:

- Rodríguez, M. (1988). ***Autoestima: clave del éxito personal.*** México: Manual Moderno.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN
(Material de trabajo)

INSTRUCCIONES: Responde a las siguientes preguntas lo más sinceramente posible. La finalidad de este cuestionario es evaluar el curso no tu participación.

1. ¿Qué has descubierto nuevo en tí a través del curso?

_____

_____

2. ¿Qué cosas nuevas aprendiste en el curso?

_____

_____

3. ¿Crees qué el curso le dio un nuevo significado a tu vida?_____
   ¿Cuál? _____

   _____

4. ¿Ha cambiado tu manera de pensar después del curso?_____ ¿En qué forma?

   _____

   _____

5. ¿Por qué es importante la autoestima en tu vida?

_____

_____

6. ¿Te gustaría seguir participando en otros cursos de este tipo? _____
   ¿Sobre qué temas? _____

   _____

7. ¿Cómo te pareció el curso?
   Excelente _____ Bueno _____ Regular _____ Malo _____

8. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar el curso?

_____

_____

9. ¿Cómo te pareció la participación del orientador?
   Excelente _____ Bueno _____ Regular _____ Malo _____

10. ¿Qué sugerencias tienes para el instructor?

_____

_____

CAPÍTULO TERCERO

ANÁLISIS DE LA PROPUESTA

Tomando en cuenta que "la autoestima es un conjunto de actitudes y creencias que la persona se va formando al enfrentarse al mundo y que estos sentimientos positivos proporcionan elementos para incrementar el compromiso y el éxito en las tareas; y que en el caso de los niños, una de las áreas básicas que pueden verse afectadas por una baja autoestima es la escolar" (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999), se plantea la necesidad de modificar la autoestima en los niños con bajo rendimiento escolar, los cuales deben ser atendidos dada la importancia que esta tiene en el desarrollo integral del niño.

Para tal fin se realizo la propuesta de un Programa para orientar la autoestima de niños de 3er. Grado de primaria (presentada anteriormente) considerando que los alumnos de este nivel tienen una edad comprendida entre los 8 y 9 años, edad en la cual tienen el nivel de desarrollo y comprensión necesarios para poder tomar conciencia y tener confianza de si mismos, así como aprender a conocer sus propias limitaciones. Además, estos son años muy importantes para el desarrollo de la autoestima, porque "si los niños sienten que no son capaces de dominar las herramientas que su cultura utiliza para ser productivos, pueden llegar a sentirse inferiores e incapaces en comparación con sus iguales" (Papalia, 1992).

El programa se fundamenta a través de la Teoría Humanista ya que estoy de acuerdo con Maslow (1971, en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999), cuando plantea que "la psicología se beneficiaría si se concentrará en el estudio de las personas sanas", por lo que se crea esta propuesta para ser aplicada de manera preventiva y de desarrollo a los alumnos de primaria, antes de que sea necesario el tener que recurrir a una terapia individual.

El centro de atención de la propuesta se encuentra en la persona, considerando el rol activo del organismo, tomando en cuanta que "los alumnos pueden ser aprendices activos y entusiastas, más que entes pasivos a los cuales hay que forzar a aprender" (Engler, 1996).

Por lo anterior, cada una de las actividades planteadas toman como modelo el ciclo del aprendizaje experiencial de Kolb (en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999), en donde se le presenta al alumno una experiencia para ser reflexionada, la cual provocará que el alumno desarrolle ciertos conceptos que lo llevarán a la aplicación del nuevo aprendizaje a la situación en cuestión.

La propuesta de programa presentada (que puede ser tomada como la variable independiente) se considera adecuada para apoyar en el desarrollo de las variables dependientes autoestima y rendimiento escolar.

La variable autoestima (diferenciándola del autoconcepto), se define como un juicio personal sobre la dignidad de uno, expresado en las actitudes de aprobación o desaprobación que el individuo mantiene hacia sí mismo; es además, la extensión en la que la persona cree ser capaz, significante, exitosa y digna. Se considera que esta a su vez va a depender de la confianza en nuestra capacidad de pensar, de enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida.

En lo que respecta a la variable dependiente, el bajo rendimiento escolar, se define como no alcanzar una calificación aprobatoria.

El programa está diseñado tomando en cuenta los pasos para la realización de programas de intervención educativa y social en el proceso de la orientación sugeridos por Bisquerra (1992): identificación de necesidades, fundamentación teórica, formulación de objetivos y planificación y organización. No se desarrollo el punto de análisis del contexto, dado que esta es una propuesta dirigida de manera general a niños de 3er. Grado de primaria, sin considerar otras variables más específicas como nivel socioeconómico, zona geográfica, tipo de familias, escolaridad de los padres, etc. (variables importantes a considerar antes de la aplicación de esta propuesta); tampoco se desarrolla el punto de ejecución ya que esta es una propuesta la cual deberá ser aplicada y evaluada en otro estudio.

Para efectos de la organización del programa se tomo en cuenta la Escalera de la Autoestima propuesta por Rodríguez (1988), quien considera que desarrollar la autoestima es un proceso, de tal manera que "cada escalón (de los que propone) es un requisito para poder subir al siguiente" (González, 1994); y la propuesta de Nathaniel Branden sobre los seis pilares de la autoestima, teniendo presente que la autoestima es una consecuencia, por lo cual debemos dirigirnos a la fuente de la misma.

Por otra parte, características específicas de este programa son: El programa está diseñado para ser aplicado como un apoyo extraclase a lo largo de dos meses, tres veces por semana; por tanto, comprenderá 25 sesiones, con tiempo asignado de una hora por sesión. Esto es con el objetivo de que el programa se pueda aplicar, ya sea al inicio del ciclo escolar o después del primer bimestre de clases, para que se pueda realizar un seguimiento longitudinal de las actitudes y rendimiento escolar del alumno durante el resto del curso, después de haber tomado el curso y así, que el programa cumpla con su función preventiva y a la vez se puedan evaluar las bondades del programa.

La edad a la que va dirigida esta propuesta es a niños de 8 a 9 años (edad promedio en niños de 3er. grado de primaria), considerando que en esta edad los niños "comienzan a insistir en los aspectos mentales y volitivos y a diferenciar la mente del cuerpo, e incluso ser capaces de reconocer que unas personas se diferencian de otras porque poseen pensamientos y sentimientos diferentes" (Lacasa y Martín, 1990). "A partir de los 8 años, la dimensión psíquica y social prevalece en la autocomprensión del yo. El niño no solo distingue entre las características físicas y mentales, sino que comprende que uno mismo puede conocer y controlar mejor que los otros sus propias experiencias y aparentar sentimientos e intereses diferentes a los que realmente se están viviendo. Se produce por tanto en estos años un cambio evolutivo importante en el conocimiento de sí mismo desde una percepción más física a una percepción más psicológica (Palacios, Marchesi y Carretero, 1985, en Díaz de León y Delgado, 1994), por lo que ya pueden ser capaces de asimilar la importancia de la autoestima para su desarrollo personal.

En lo que respecta al orientador que desarrolle el programa frente al grupo, será necesario que tome en consideración las recomendaciones propuestas por Vargas y Vargas (1994):

- Preste atención a sus alumnos cuando la necesiten.
- Reconozca sus logros y elógielos cuando hacen cosas que a usted le gustan.
- Anímelos a reconocer en ellos mismos los aspectos positivos y a elogiarse cuando han logrado lo que se habían propuesto.
- Destaque las ocasione en que demuestran comportamientos solidarios con usted o con sus compañeros.
- Acepte que sus alumnos no son perfectos, que tiene cualidades y defectos, su manera particular de comportarse, de aprender y de expresar sus necesidades y sentimientos.
- Observe cuidadosamente las características de sus alumnos y déles a conocer aquellas cualidades especiales e importantes que usted reconoce que tienen.
- Permita que sus alumnos expresen sus propias ideas y anímelos a que lo hagan aunque sean diferentes a las suyas.
- Respete sus puntos de vista.
- Permita que asuman la responsabilidad de sus propias ideas, decisiones y comportamientos.
- Estimúlelos a fijarse objetivos tanto a corto como a largo plazo y elógielos cuando obtengan éxito al alcanzarlos.
- Actúe de acuerdo con sus creencias para constituirse en un buen ejemplo.
- Ayúdelos a entender aquellas cosas en las que creen; si le preguntan su opinión dígasela sinceramente sin imponerla.

El programa ofrece una amplia variedad de actividades las cuales ofrecen diferentes alternativas para estimular y favorecer el buen desarrollo de la autoestima, y aplicadas en su conjunto ofrecen una buena alternativa para ayudar al alumno en su desarrollo integral.

CAPÍTULO CUARTO

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

El carácter agitado de nuestra época nos exige un fuerte yo con un sentido claro de la identidad, la competencia y la valía. La crisis del consenso cultural, la falta de modelos valiosos, los escasos motivos que despiertan nuestra adhesión en la escena pública y un cambio desorientadamente rápido característico de nuestra vida, nos enfrentan a un momento peligroso de la historia para desconocer quienes somos o para no confiar en nosotros mismos. Debemos crear en nuestra persona la estabilidad que no podemos encontrar en el mundo.

Uno de los objetivos fundamentales de la educación debería ser -porque por todo lo revisado sobre rendimiento escolar anteriormente se puede ver que dista mucho de llegar a serlo-, el proporcionar a los niños y jóvenes una formación plena que les permita conformar su propia identidad. Y dentro de esa identidad, se debería tomar conciencia de la trascendencia de la autoestima en el buen desarrollo de los alumnos en todos los ámbitos de su vida, entre ellos el escolar.

"Autoestima, clave del éxito personal" es el título de uno de los textos que sustenta este trabajo y que, lejos de ser solo un título, debería ser un concepto a ser considerado como indispensable a desarrollar a lo largo de toda la vida.

La autoestima "es el máximo resorte motivador y el oculto y verdadero rostro de cada hombre esculpido a lo largo del proceso vital. Es raíz de nuestra conducta, pero no la conducta misma. Es precursora y determinante de nuestro comportamiento, conlleva un impulso operativo y nos dispone para responder ante los múltiples estímulos que nos visitan y acosan incesantemente. Es sin duda el principio de la acción humana (Alcántara, 1990).

Por lo anterior considero prioritario que se piense en el desarrollo de las emociones desde los primeros años escolares, pues es donde el niño adquiere hábitos, comportamientos y aptitudes que definirán su conducta como persona responsable, independiente, autónoma y respetuosa de sí misma y de los demás.

Además, debemos tener presente que , tenerse en mucha estimación a sí mismo, se relaciona íntimamente con el éxito escolar: "el niño que considera que es lo más divertido estar con él, que de ordinario hace lo correcto, se enorgullece de la tarea que se le encomienda en la escuela, tiene confianza en sí mismo y sus acciones reciben el apoyo de maestros y compañeros, también es probable que sea el tipo de niño que aprenda más fácilmente y sea tenido en alta estima por sus maestros" (Gibson, 1979).

Así, nos podemos dar cuenta de que la autoestima puede ser la causa y la consecuencia del comportamiento en distintas situaciones de la vida. Debido a esta interacción, es importante proporcionar programas de intervención, dirigidos a niños y adolescentes, cuyo objetivo sea la mejora de la autoestima, partiendo de la hipótesis que al incrementar la autoestima, incrementará el rendimiento escolar.

Por todo lo anterior fue que surgió la inquietud de presentar la propuesta del "programa de orientación de la autoestima para incrementar el rendimiento escolar en

alumnos de 3er. Grado de primaria", considerando que la autoestima es susceptible de ser modificada, reaprendida, utilizando nuevos métodos, técnicas y experiencias.

Quedo satisfecha de este trabajo pues considero haber alcanzado los objetivos planteados al inicio:

- Pues se hizo una descripción detallada de una serie de actividades que ayudan a la orientación positiva de la autoestima de alumnos de 3er. Grado de primaria.
- Después de la revisión de bases teóricas, se logró identificar áreas importantes (aunque no se puede afirmar que sean las primordiales) que se deben considerar para una orientación positiva de la autoestima.
- Se Conformó una propuesta sistemática y fundamentada para orientar la autoestima de alumnos de 3er. Grado de primaria.
- Este trabajo servirá para difundir información amplia y actualizada sobre autoestima y rendimiento escolar.

Por otra parte, es conveniente no perder de vista que un programa (como el propuesto en las páginas anteriores) puede generar resistencia, dado que confronta conocimientos y actitudes prevalecientes en el medio cultural y escolar, y que lograr la adquisición de nuevos patrones de pensamiento no es fácil, por lo que se requiere de práctica, repetición dedicación y paciencia.

Por lo que el último objetivo planteado para este trabajo: "Sensibilizar al lector sobre la importancia de orientar la autoestima para favorecer el rendimiento escolar en los años formativos de los alumnos de 3er. Grado de primaria" no puedo saber a ciencia cierta si será alcanzado con el tiempo, pero estoy segura de haber hecho mi mayor esfuerzo.

El programa propuesto puede servir de punto de partida para futuras investigaciones, sugiriendo las siguientes:

- Evaluación del proceso: ¿Funciona la intervención programada?
- Evaluación de la puesta en práctica: ¿Se está haciendo lo planeado en el programa?
- Evaluación del producto: ¿Ha logrado el programa los objetivos propuestos?
- Evaluación causa – efecto: ¿Existe relación en las variables planteadas.

Todo el empeño y dedicación de este trabajo fue encaminado hacia un objetivo no planteado de manera escrita en este trabajo, pero que siempre lo tuve presente, de acuerdo a lo que Baden Powell (Fundador del escultismo) dejó escrito "tratad de dejar este mundo en mejores condiciones de cómo lo encontrasteis".

Porque considero que en esta vida "quien vive para servir, sirve para vivir"

Todo lo que presento
tiene como trasfondo
la experiencia humana universal.

Todos nacemos pequeños
y de un hombre y una mujer específicos.

Entre el nacimiento y el día de hoy,
todos hemos acumulado
una vasta experiencia
que denominamos pasado.

En cierta forma,
todo lo que uno ha hecho
hasta el momento actual,
si uno todavía anda por aquí,
ha funcionado.

Nuevamente la pregunta es:
¿cuál es el precio?
y
¿podría ser menor?

Virginia Satir.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Alcántara, J. (1990). ***Como educar la autoestima.*** España: Ediciones CEAC.
- Álvarez, C. (1991). ***Efectos de una terapia educativa en el área socio-afectiva del niño.*** Tesis de Licenciatura. México: Psicología, UNAM.
- Arancibia, V., Herrera, P y Strasser, K. (1999). ***Psicología de la educación.*** México: Alfaomega.
- Bee, H. (1987). ***El desarrollo de la persona en todas las etapas de su vida.*** México: Harla.
- Bisquerra, R. (1992). ***Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo.*** Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- Branden, N. (1994). ***Los seis pilares de la autoestima.*** México: Paidós.
- Corporativo Multinacional Editorial. (1998). ***Yo la persona más importante de mi vida.*** México: Corporativo Multinacional Editorial.
- Díaz de León, S. (1994). ***La representación mental del autoconcepto y las figuras de autoridad en alumnos de primaria, secundaria, bachillerato y profesional con alto y bajo rendimiento académico.*** Tesis de Licenciatura. México: Psicología, UNAM.
- ***Diccionario de las Ciencias de la Educación,*** Vol 1 A-H.
- ***Diccionario Enciclopédico de Educación Especial,*** Vol. I A-CH. Diagonal / Santillana.
- Elizondo, T. (1997). ***Asertividad y escucha activa en el ámbito académico.*** México: Trillas.
- Engler, B. (1996). ***Introducción a las teorías de la personalidad.*** México: Mc Graw Hill.
- Fadiman, J. (1979). ***Teorías de la personalidad.*** México: Harla.

- Field, L. (1995). ***Aunque no lo crea vale más de lo que piensa. Técnicas, métodos y ejercicios para desarrollar autoestima y alcanzar nuestro máximo potencial.*** México: Océano.

- Flores, A. C. y Martínez, G. M. (1994). ***El rendimiento escolar como un factor contribuyente al autoconcepto en niños de ambos sexos de 3° a 6° año de educación primaria.*** Tesis de Licenciatura. México: Psicología, UNAM.

- Frías, D. y Mestre, V. (1996). La mejora de la autoestima en el aula. Aplicación de un programa para niños en edad escolar (11-14 años). ***Revista de Psicología General y Aplicada,*** 2 (49), pp. 279 - 290

- Genovard, C., Gotzens, C. y Montané, J. (1987). ***Psicología de la educación. Una perspectiva interdisciplinaria.*** Barcelona: CEAC.

- Guerrero, R. y Rivera, B. (sin año). ***Dinámicas grupales.*** México: DIF.

- Gibson, J. (1979). ***Psicología Educativa. Texto programado.*** México: Trillas.

- Gil, R. (1997). ***Manual para tutorías y departamentos de orientación.*** Madrid: Editorial Escuela Española.

- González, D. Corral, V y Frías, M. (1998). Relaciones entre variables de apoyo familiar, esfuerzo académico y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria: un modelo estructural. En ***Enseñanza e investigación en Psicología,*** 3, (1). Pp. 163 – 183.

- González, R. (1994). Autoestima. En ***Desarrollo,*** 2 (7), pp. 3 – 5.

- Guerrero, R. y Rivera, B. (sin año). ***Como mejorar la autoestima.*** México: DIF.

- Harre, R. y Lamb, R. (1990). ***Diccionario de Psicología Evolutiva y de la Educación.*** México: Paidós.

- Harris, C. y Reynold, B. (1996). ***Como desarrollar la autoestima en los niños.*** Madrid: Editorial Debate.

- Isaacs, S. y Ritchey, W. (1991). ***"Creo que puedo, ¡se que puedo!".*** Argentina: Editorial Vergara.

- Kaufman, G. y Rápale, L. (1999). ***Como hablar de autoestima a los niños.*** México: Selector.

- Lacasa, P. y Martín, J. I. (1990). El desarrollo del autoconcepto. En J. A. García y P. Lacasa. (Dirs.), ***Psicología Evolutiva 2.*** (pp. 331 – 365). Madrid: UNED.

- Lafarga, C. (1978). El sistema centrado en la persona en psicoterapia y en educación. En ***Enseñanza e investigación en Psicología,*** IV (2), pp. 200 – 216.

- López, E, Villatoro, J. Medina, M y Juérez, F. (1996). Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes mexicanos. En ***Revista Mexicana de Psicología,*** 13, (1). Pp. 37 – 47.

- Miller, L. (1998). ***Comprendiendo a tu hijo de 8 años.*** México: Paidós.

- Monroy, L. y Tanamachi, M. (1997). ***Mi autoestima.*** México: UNAM.

- Palladino, C. (1992). ***Como desarrollar la autoestima: guía para lograr el éxito personal.*** México: Iberoamericana.

- Pallarés, E. (1989). ***El fracaso escolar.*** Bilbao: Editorial Mensajero.

- Papalia, D. (1992). ***Desarrollo humano.*** México: Mc Graw Hill.

- Peña, L. (1998). ***Desarrollo de un programa de autoestima y estrategias de aprendizaje para mejorar el aprovechamiento escolar.*** Tesis de Licenciatura. México: Psicología, UNAM.

- Rodríguez, M. (1988). ***Autoestima: clave del éxito personal.*** México: Manual Moderno.

- Salazar, E. y Ramos A. (1994). ***Educación para la vida familiar: manual para el maestro de primaria.*** Tesina de especialidad. México: Medicina: UNAM.

- Salinas, H. (1993). ***Causas del bajo rendimiento escolar.*** Tesina de Licenciatura. México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Satir, V. (1994). ***En contacto íntimo. Como relacionarse consigo mismo y con los demás.*** México: Árbol.

- Solís, J. (1996). Autoestima, autoconcepto y salud mental. En ***Psicología y salud,*** 7, pp. 155 – 163.

- Stagner, R. (1974). ***Psicología de la personalidad.*** México: Trillas.

- Vargas, E. y Vargas, C. (1994). ***Afecto: educación integral, salud, sexualidad y vida familiar: guía del maestro.*** México: Norma Ediciones.

- Vargas, E. y Vargas, C. (1994). ***Afecto 1: educación integral, salud, sexualidad y vida familiar.*** México: Norma Ediciones.
- Vargas, E. y Vargas, C. (1994). ***Afecto 2: educación integral, salud, sexualidad y vida familiar.*** México: Norma Ediciones.
- Vargas, E. y Vargas, C. (1994). ***Afecto 3: educación integral, salud, sexualidad y vida familiar.*** México: Norma Ediciones.
- Vargas, E. y Vargas, C. (1994). ***Afecto 5: educación integral, salud, sexualidad y vida familiar.*** México: Norma Ediciones.
- Verduzco, M. et. Al. (1994). Validación del inventario de autoestima de Coopersmith para niños mexicanos. ***Revista Intercontinental de Psicología y Educación,*** 7 (2), pp. 55 – 64.