

# REVISTA DE PSICOLOGIA

*Universitas Tarraconensis*

\* \* \* \*

**J.A. Carranza:** *Desarrollo sensoriomotor (I): El problema sobre los diferentes criterios de la permanencia del objeto.*

**J. Lillo, A. Escalona y J.J. Miguel-Tobal:** *Factores perceptivos, ceguera y ansiedad.*

**J. Tous y J. Boada:** *E.M.L.: una escala experimental para evaluar motivación laboral.*

**M<sup>a</sup> R. Elosúa y E. García:** *Estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales para aprender a pensar.*

**F. García y G. Musitu:** *Un programa de intervención basado en la autoestima: análisis de una experiencia.*

**C.J. Blanco:** *¿Una Psicología sin homúnculos? Filosofía del enfoque computacional.*

**P.J. Ferrando y U. Lorenzo:** *Poisson: un programa para el escalamiento de tests según el modelo poissoniano de Rasch.*

**F. Tortosa y C. Civera:** *Psicología y profesión en España. Perfiles históricos y situación actual.*

**X. Moriones:** *Valores del test de frustración de Rosenzweig en situaciones de presión ambiental.*

**A. Vera:** *Variables que influyen en el rendimiento musical: un estudio empírico.*

**E. Díaz, E. Gironella y G. Feixas:** *De la reeducación a la intervención psicológica: estudio de un caso de asesoramiento vocacional mediante la técnica de rejilla.*

**F.J. Rubio:** *Investigaciones psico(pato)lógicas: análisis semiótico. La entrevista psiquiátrica estructurada.*

\* \* \*

**VOLUMEN XV (1/1993)  
TARRAGONA, 1993  
Universitat Rovira i Virgili**

## UN PROGRAMA DE INTERVENCION BASADO EN LA AUTOESTIMA: ANALISIS DE UNA EXPERIENCIA

**Francisco García Bacete**

Departamento de Psicología

Universitat Jaume I

Castellón

**Gonzalo Musitu Ochoa**

Departamento de Psicología Básica

Facultad de Psicología

Universitat de Valencia

### RESUMEN

En este artículo se describe un programa de intervención centrado en las variables de autoestima, ajuste, rendimiento y clima en el aula. Han participado 192 alumnos y 14 profesores del ciclo superior de un colegio público de EGB, durante un curso académico. Los profesores se constituyeron en seminario de trabajo (23 sesiones) coordinado por un psicólogo. Los principales componentes del programa han sido: 1) con los profesores: fundamentación teórica y reflexión sobre la propia práctica; conocimiento, aplicación y corrección de instrumentos de evaluación; elaboración y finalmente la aplicación de 23 actividades de autoestima agrupadas en siete dimensiones y 2) con los alumnos: formación de grupos de trabajo en clase; realización de actividades de autoestima y atención individualizada. El programa es evaluado cuantitativa y cualitativamente, e incluye procedimientos de control, planificación y distribución de responsabilidades.

**Palabras Clave:** Autoestima, Rendimiento académico, Investigación-acción, Evaluación del programa

### SUMMARY

This article describes an intervention program which incorporates the following variables: self-esteem, adjustment, academic performance and classroom climate. Participants in the intervention program were 192 students and 14 teachers in a public high-school, during an academic year. A seminar for the teachers was coordinated by a psychologist (23 sessions). The main components of the program were: 1) Teachers: theoretical background and practical issues; knowledge, application, and scoring of evaluation instruments; and, finally. design and application

of 23 self-esteem exercises. 2) Students: work-group training in the classroom; self-esteem exercises, and individual tutorials. Qualitative and quantitative evaluations of the program include control mechanisms, planification, and responsibilities distribution.

**Key Words:** Self-esteem, Academic performance, Action-research, Program evaluation.

## INTRODUCCION

En la actualidad se comparte la idea de que en los centros educativos no sólo se tienen que lograr Objetivos de Aprendizaje sino también Metas Socioafectivas (Johnson y Johnson, 1983). La solución no es, a mi juicio, tener que escoger entre ambos aspectos como si fueran distintos, puesto que se ha demostrado que potenciar el autoconcepto y la autoestima es favorecer también el logro académico y el hecho de que el profesor proporcione experiencias académicas potenciadoras, favorece el rendimiento, el clima en el aula y la autoestima de sus alumnos, todo lo cual hace aconsejable compartir ambos objetivos (Coopersmith y Feldman, 1980).

En trabajos recientes se han encontrado correlaciones positivas y significativas entre la dimensión autoestima académica del alumno y la evaluación de los profesores de esos alumnos en variables relacionadas con el rendimiento y el ajuste psicosocial; asimismo, se han observado correlaciones significativas entre ajuste social -valorado por los compañeros- y rendimiento y entre ajuste y autoestima académica (García, 1989; García et al., 1990c). A similares conclusiones habían llegado anteriormente Musitu y Gutiérrez (1985) con alumnos valencianos de 8 a 14 años; Gimeno Sacristán (1976) con estudiantes madrileños de ciclo superior de EGB y bachillerato y Rodríguez Espinar (1982) con escolares barceloneses de 6º a 8º de EGB. Recientemente, Frías y cols. (1991) con alumnos valencianos de 4º de EGB han observado que a lo largo de 1º, 2º y 3º de EGB los niños con "Necesita Mejorar" tienen una autoestima significativamente más baja y se sienten más aislados y ansiosos que los que "Progresan Adecuadamente".

### La Escuela como Contexto Significativo

Una idea fundamental en la historia de la psicología social (Cooley, Mead, por ejemplo) es que las dimensiones del autoconcepto están significativamente influidas por los contextos sociales en los que se desarrolla la persona. Un contexto social muy importante para niños y jóvenes es la escuela, lugar donde su trabajo se desarrolla junto con profesores e iguales, de ahí su significado en el desarrollo del autoconcepto. En este sentido, la investigación llevada a cabo respecto de la forma en que el autoconcepto y sus distintas dimensiones están relacionadas con las habilidades académicas y con la ejecución en la escuela es abundante (Byrne, 1984; Musitu et al., 1991; Wylie, 1979). Además, también se ha

comprobado, respecto de la autoestima académica y social, que el medio escolar puede actuar como amortiguador del ambiente familiar y viceversa (Nelson, 1984; Rutter et al., 1979; Musitu et al., 1988)

### **Los otros significativos**

En el ámbito escolar, el feedback procedente de los demás constituye un área determinante en la configuración de la autoestima (Gorrell, 1990; Jamieson et al., 1987). El feedback y las expectativas de los profesores pueden influenciar la ejecución de los alumnos (Staines, 1958; Palfrey, 1973; Davidson y Lang, 1960; Nash, 1973; Pigdeon, 1970; Garwood, 1976; Parlady, 1969; Rubovits y Maehr, 1973); lo mismo puede decirse de los padres (Brookover et al., 1965; Kleinfeld, 1972; Coopersmith, 1967; Shaw y Dutton, 1962) y de los iguales (Seymour, 1986). Respecto del feedback emitido por los iguales, Poris (1977) señala que para que sea efectivo ha de ir acompañado del feedback del profesor. Parece ser que hasta los 7-8 años las comparaciones que se establecen entre niños en el medio familiar y escolar no son relevantes y no afectan negativamente al autoconcepto (Nicholls, 1979; Coleman y Antonucci, 1983); sin embargo, hay pocas dudas de la importancia de los iguales en la preadolescencia y adolescencia (Guthrie, 1938; Sullivan, 1953; Mannarino, 1978).

### **Las expectativas**

Otra área de especial relevancia es la que hace referencia a las expectativas del profesor respecto de sus alumnos. De las revisiones realizadas por Brophy y Good (1974) y Kash y cols. (1976) se puede concluir que: a) los profesores se forman expectativas de sus alumnos, y b) no tratan a todos de igual manera. En definitiva, que las expectativas del profesor influyen en cómo éste se comporta con el alumno y en el hecho de que alumnos en la misma clase tengan experiencias escolares diferentes. Por otra parte, como afirman Frericks (1974) y Palfrey (1973) estas expectativas son muy resistentes al cambio, y sus efectos dependen, entre otros factores, del nivel de autoestima inicial de los alumnos, del grado en que el profesor es una persona significativa para el alumno y de la edad de los alumnos (Burns, 1982).

### **Actitudes**

Son numerosos los trabajos que confirman la existencia de una correlación significativa y positiva entre la conducta y actitudes del profesor y el autoconcepto de sus alumnos, tanto en lo que se refiere a comportamientos adecuados (Bills, 1981; Glasser, 1969; Burns, 1982; Gumbiner et al., 1981; Poris, 1977; Kilmer, 1977; Ensor, 1976; Deci et al., 1981, 1985) como a las conductas no aceptadas (Hamacheck, 1981; Olowy,

1983). Por otra parte, el feedback, expectativas, conductas y actitudes del profesor no afectan por igual a todos los alumnos, ya que hay que tener en cuenta también la interpretación del alumno, tal y como se expresa en los modelos de Hargreaves (1977) y Jussim (1986). En este sentido Stell (1977) comprueba que los alumnos con una autoestima negativa son muy difíciles de influir por el profesor.

### **El marco de referencia**

Otra fuente de influencia en la construcción de la autoestima en los estudiantes (también sobre un amplio rango de características) es a través de un proceso de comparación social con sus compañeros de clase. Es la metáfora de la "charca de la rana" (Davis, 1966), "la hipótesis del marco de referencia" o el "efecto del pez grande en la charca pequeña" (Marsh y Parker, 1984). Por ejemplo, dos estudiantes A y B que posean idénticas habilidades académicas, pero que los compañeros de A sean más competentes que los compañeros de B, A tendrá menor autoconcepto académico que B, ya que el estandar de comparación de A -su marco de referencia- es más elevado y exigente (Bachman y O'Malley, 1986), al igual que ocurre con la emisión de buenas-malas opiniones sobre los compañeros (Seymour, 1986). Además, parece que este proceso de comparación se inicia en el segundo año de escolarización y está presente en todas las etapas (Markus y Nurius, 1984).

### **Experiencias de éxito**

Las experiencias de éxito en la escuela no son siempre garantía de que el alumno desarrolle un autoconcepto general positivo, aunque sí aumenta las posibilidades (Bloom, 1976). Tampoco un autoconcepto positivo es suficiente para asegurar un óptimo rendimiento ya que el alumno puede dirigir su motivación hacia tareas no-académicas. Por el contrario, se ha venido comprobando en los últimos años que las experiencias sistemáticas de fracaso en el logro de un rendimiento adecuado, garantiza que el alumno desarrolle un autoconcepto académico negativo y aumenten las posibilidades de que tenga un autoconcepto general negativo (Skaalvik, 1983; Musitu et al., 1988; Lila, 1991).

Así pues, para el educador moderno, un análisis preciso de la autoestima de sus alumnos es una parte tan importante del conocimiento del escolar, como lo es una evaluación de su potencial intelectual y su progreso académico. La utilización adecuada por el profesor de estos conocimientos podría ser en la práctica una solución al difícil problema del absentismo escolar (Musitu et al., 1988) y de los alumnos que fracasan o son repetidores (Montané, 1983).

## La Mutabilidad del Autoconcepto

Hay programas de intervención que han logrado cambios en la autoestima (Brookover et al., 1967; Carlton, 1981; Poris, 1977; Marsh et al., 1986). Para Marsh estos cambios pueden producirse cuando la intervención cumple ciertas condiciones: duración de un período prolongado de tiempo, intensidad, planificación, objetivos, contenidos... También han tenido éxito programas de autores españoles: Pascual y Musitu (1982), García-Bacete (1989) y Hernández y Báez (1982).

También son numerosos los autores que insisten más en la creación de un clima que favorezca el autoconcepto que la acción directa sobre él (Kash et al., 1976) y en ello, el papel que juega el profesor es importante (Burns, 1982; Burnett, 1983; Beane, 1984; Krampen, 1987; Worrall et al., 1988), tanto, que a juicio de Canfield y Wells (1976) constituye uno de los mayores retos de los educadores. También hay una gran coincidencia en considerar como condición básica para que cualquier tipo de acción resulte productiva para el desarrollo de un autoconcepto positivo, la de que exista en el aula un clima y un ambiente en los que el niño pueda manifestarse tal como es; donde encuentre apoyo afectivo, ayuda y orientación (Gartrell, 1975; Crouse et al., 1981; Burns, 1982; Canfield y Wells, 1976). Es dentro de este marco, donde elaboramos el programa de intervención con los siguientes objetivos: 1. Desarrollar un modelo de actuación en el centro escolar dentro del esquema investigación-acción; 2. Potenciar la autoestima en los alumnos con un programa elaborado para ese fin y 3. Disminuir el rechazo escolar en el aula.

## DISEÑO METODOLOGICO

Muestra. La investigación se ha realizado en el Ciclo Superior de un Colegio Público durante el curso escolar 1990-91 y en el que existen dos grupos por nivel. Han participado 192 alumnos. Su distribución por cursos, sexo y edad se puede observar en la tabla I (ver Tabla I, pág. 75)

Instrumentos. Se han utilizado un total de 6 instrumentos: El Cuestionario Sociométrico (basado en Arruga, 1979), El Cuestionario de Autoestima de Musitu y cols, (1991); la Escala del Clima Social Escolar de Moos y Trickett (1987) y la Escala EA-P de García-Bacete (1989); las Calificaciones de los alumnos en la 1ª y 3ª evaluación y la Hoja de Planificación. Los tres primeros han sido cumplimentados por los alumnos, la Escala EA-P por 3 de los profesores que imparten clase; las calificaciones se han obtenido de las actas de evaluación, tanto en el Pretest como en el Postest. La Hoja de Planificación cumplimentada por el investigador principal sirve como instrumento de control del proceso de trabajo realizado en el Seminario de Profesores construido al efecto.

Procedimiento. A mediados de Septiembre, y de manera informal, se comenta al Equipo Directivo del Centro la posibilidad de llevar a cabo la

experiencia. Después de una serie de conversaciones y asumidos los compromisos por investigadores, profesores y padres, se acepta la propuesta con los siguientes objetivos:

1. Analizar el proceso de interacción en el aula a través del estudio de las percepciones emitidas por profesores, alumnos y compañeros.
2. Favorecer el clima social en el aula.
3. Fomentar actitudes y estrategias de trabajo en equipo, tanto en alumnos como en profesores.
4. Formar a los profesores en técnicas de dirección de clase, evaluación y acción tutorial.
5. Elaborar un conjunto de actividades dirigidas a fomentar el desarrollo positivo de la autoestima de los alumnos.
6. Analizar las relaciones entre autoestima, rendimiento, ajuste.
7. Formar a los profesores en el uso de instrumentos de medida del ajuste, autoestima y clima social.
8. Colaborar con el profesor en el descubrimiento de la influencia de sus propios comportamientos y expectativas en las variables estudiadas.
9. Aplicar y evaluar el plan de intervención previsto.

En el mes de Octubre se distribuyen los documentos de formación-debate para los profesores y el texto-base (Musitu y Pérez, 1990) para la elaboración y adaptación de actividades que potencien la autoestima, de tal forma que los profesores dispongan desde un principio de todos los materiales necesarios.

El pretest tuvo lugar durante la 2ª semana de Diciembre (1ª Evaluación). En la 3ª semana de Enero se formaron los grupos de alumnos en las clases. A partir de esa semana se inicia la aplicación de las actividades que se iban elaborando. El Postest se cumplimentó en la 1ª semana de Junio (3ª Evaluación).

Seminario de Profesores. Desde mediados de Octubre, los profesores del Ciclo Superior se constituyen en Seminario de Trabajo, reuniéndose los martes de 12 a 13 ó de 17 a 18 horas alternativamente cada semana; ello supuso un cambio suscrito por todos los profesores en la organización de las actividades de ciclos y departamentos en el centro. A lo largo de todo el curso, el seminario se ha reunido en 23 sesiones habiendo acumulado un total de 26 horas.

Estas sesiones se convirtieron desde un principio en el procedimiento de coordinación-formación más continuo y eficaz del ciclo y a las que los profesores asistían con asiduidad.

### **Reflexión sobre la propia práctica**

Las sesiones del seminario, siguiendo los plazos marcados en el proyecto presentado, se destinaron a:

- a) Lectura, comentario y debate del proyecto de trabajo.

- b) Información sobre los instrumentos de medida, plazos de aplicación y corrección.
- c) Estudio de las variables que iban a ser tenidas en cuenta en el análisis de datos.
- d) Lectura y adaptación de las actividades de autoestima incluidas en el texto base de referencia.
- e) Adjudicación de responsables para la adaptación y aplicación de las actividades.
- f) Comentarios, discusión y sugerencias de las actividades una vez aplicadas respecto de lo acontecido en la práctica.
- g) Seguimiento del grado de cumplimiento en la ejecución de las actividades.
- h) Lectura y discusión de los documentos teóricos y de cuantas cuestiones puntuales surgían en torno al debate.
- i) Evaluación cualitativa y continúa del proyecto.

Los documentos de formación entregados a los profesores se centraban en los siguientes ámbitos:

- Autoestima: concepto, antecedentes históricos, dimensiones, formación, relación con otras variables, aplicación en contextos educativos.
- Relaciones entre Autoestima, Rendimiento y Ajuste Social.
- Estilos docentes, expectativas del profesor.
- El Aula considerada como grupo de iguales. La interacción entre iguales-motivos, estructuras y procesos; normas, composición y tamaño del grupo; estructuras de trabajo.

Los documentos seleccionados fueron:

- Doc 1: Parte introductoria al dossier de ejercicios de Autoestima (Musitu y Pérez, 1990).
- Doc 2: Autoestima y Escuela: Concepto, formación y determinantes (García, 1989, pp 638-643 y 669-683).
- Doc 3: Cómo favorecer un concepto positivo de sí mismo y un alto sentimiento de autoestima (Coopersmith y Feldman, 1980).
- Doc 4: Estilos y expectativas docentes (García, 1989, pp 61-87).
- Doc 5: El aula como grupo de iguales (García, 1990).

La intencionalidad de este amplio dossier y la temática seleccionada era ir más allá de la simple y a veces rutinaria aplicación de unas actividades. Se pretendía enriquecerlas con fundamentos teóricos, justificar el porqué de una investigación sobre la autoestima y el tipo de variables analizadas. Estos documentos constituían un punto de partida común para que cada profesional en el seno del seminario y desde su praxis analizara sus presupuestos educativos, cómo influyen en su quehacer de cada día y el grado de coherencia entre aquellos y las situaciones educativas que tienen lugar en el aula. En definitiva, se buscaba influir también en los estilos educativos.

## **Conocimiento, aplicación y corrección de los instrumentos**

Se entregó y se explicó a los profesores cada uno de los cuestionarios o escalas utilizados cumpliendo de esta forma estos dos objetivos: 1) Poner al alcance de los profesores una serie de instrumentos útiles para su práctica educativa. Para ello ha sido necesario dedicar un tiempo en las sesiones del seminario a presentar los instrumentos: *qué miden, cómo corregirlos y para qué aplicarlos*; 2) Cumplir con la condición de reparto equitativo del trabajo que entraña la aplicación y corrección de dichos instrumentos incluido el de autoestima. Con este fin se confeccionaron dos plantillas en las que se indicaba qué profesores eran los responsables de la corrección de cada instrumento y quiénes debían participar en la cumplimentación de la Escala EA-P en cada grupo-clase.

## **Elaboración de actividades de autoestima**

Paralelamente en el tiempo, se hizo entrega de un dossier de ejercicios para potenciar las diferentes dimensiones de la autoestima en el ámbito educativo y que constituyeron la base de las actividades confeccionadas en el seminario. Los ejercicios se aplicaban con una periodicidad de 1 ó 2 ejercicios semanales. El período de aplicación de las actividades fue desde la última semana de Enero a la última de Mayo. Las actividades se agrupan en siete dimensiones (ver Tabla II, pág. 76).

Como estrategia de planificación e información -quién, cuándo y cómo-; seguimiento de las actividades -adaptación, aplicación y realización- y como instrumento para poder cumplir con el principio de la equidad "reparto equitativo de las tareas a realizar por todos los profesores participantes y por asignaturas" se elaboró la Hoja de Planificación (ver Tabla III, pág. 77). La plantilla se revisaba al inicio de cada sesión y siempre que se producía alguna nueva tarea a realizar.

Cada uno de los ejercicios era leído en el seminario y entre todos se acordaba:

- qué formato debía tener la actividad
- cómo presentarla a los alumnos
- duración aproximada de la actividad
- ejemplos a utilizar
- metodología a emplear, distribución de los alumnos, dinámica
- actitud del profesor
- anticipación de posibles dificultades
- en qué asignatura sería más conveniente su aplicación
- qué profesor se responsabilizaba de preparar el material
- qué profesor se encargaría de aplicarla
- si se trataba de un ejercicio para una sola sesión, o necesitaba varias o la participación de varios profesores o si sería aplicada en varias ocasiones

- cuándo debía estar realizada y aplicada.

El coordinador, durante la lectura, llevaba a cabo las orientaciones y aclaraciones según demandaba el profesorado y sin las cuales el proceso se hubiera ralentizado.

## **Trabajo con alumnos**

*Formación de Grupos:* Los alumnos fueron distribuidos en grupos en función de la información obtenida en el sociotest (líderes, rechazados y bien adaptados). En cada uno de los grupos había al menos un líder y un rechazado que no se rechazaban ni unidireccional ni bidireccionalmente. El resto de los componentes del grupo se distribuía por azar, procurando siempre un equilibrio según las características de los alumnos y evitando la disolución de aquellos grupos de alumnos -camarillas- con lazos de amistad. El coordinador, psicólogo del centro, colaboró con los tutores en la formación de los grupos, dedicando una sesión (hora y media) a cada una de las clases.

*Realización de las actividades de Autoestima:* Las actividades fueron realizadas en los grupos experimentales y el procedimiento de aplicación quedaba claramente especificado en la redacción de las actividades. Por lo general cada actividad ocupaba una sesión de clase completa. No se produjeron dificultades especiales, salvo comentarios aislados de algunos alumnos que consideraban que se perdía el tiempo; por contra, alumnos que presentaban dificultades y que los profesores, en un principio, expresaron sus dudas respecto de su participación voluntaria, una vez salvadas las dificultades iniciales, lo hicieron con agrado.

*Atención Individual a Alumnos:* Después de cada sesión se comentaban en el seminario las dificultades surgidas, se hacía eco de la nueva información obtenida y se hacían peticiones de cómo poder ayudar a determinados alumnos. En estos casos, el coordinador ofrecía orientaciones a los profesores y éstos, entre sí, se intercambiaban estrategias que venían utilizando con ese alumno en particular o con otro en parecidas circunstancias. Además, ya hemos comentado que el coordinador era el psicólogo del centro, el cual atendía a algunos de los alumnos del ciclo superior, con lo que las sesiones del seminario servían también para comentar la evolución del alumno y en qué forma podían colaborar los profesores.

## **Resultados**

En este apartado haremos dos tipos de análisis: Cuantitativo/experimental y Cualitativo/subjetivo, ya que se trata de un trabajo entre lo experimental y lo experiencial.

## Cuantitativo/experimental

El análisis cuantitativo hace referencia a los cambios estadísticos antes/después (ver Tabla IV, pág. 78). El comentario de las diferencias para toda la muestra se acompañará de la información de las variaciones acaecidas en los distintos grupos-clase.

Respecto de la totalidad de los alumnos, los cambios antes/después en cada una de las variables puede observarse también en la Tabla IV. En la *escala EA-P* encontramos diez diferencias significativas; en todas ellas los profesores perciben sus clases después de la aplicación del programa de forma más positiva. Se observan coincidencias en las seis clases respecto de seis subescalas: nivel intelectual, rendimiento, disponibilidad a colaborar, éxito en la EGB, relaciones profesor-alumno y madurez del alumno. En otras tres subescalas: conducta, esfuerzo y colaboración, la coincidencia es en cinco de las clases. Así pues, podemos afirmar que los profesores valoran a sus alumnos (capacidades, conductas, relaciones,...) de forma significativamente más positiva al final que al inicio de las actividades.

Los resultados escolares en las sesiones de evaluación han mejorado notablemente en la tercera evaluación respecto de la primera, tanto respecto de la nota media como en el número de suspensos. El rendimiento ha mejorado significativamente en las seis clases, pasando de una nota media de 15.71 a 18.05. El número de suspensos ha disminuido en todas las clases y de forma significativa en cinco de ellas; en conjunto se ha pasado de 2.20 a 1.41 suspensos.

Respecto del ajuste social se observa un aumento significativo en aceptaciones y una disminución, también significativa, en los rechazos. El aumento de las elecciones positivas se produce en 5 clases; la disminución de rechazos tiene lugar en los séptimos y octavos, mientras que en los sextos la tendencia parece ir en el sentido de incrementar las relaciones positivas como negativas.

En relación a la autoestima, no existen diferencias significativas, aunque disminuye la "autoestima de ansiedad" en cinco de las aulas y se incrementa la "autoestima social" en cuatro de ellas. En lo que respecta a la "autoestima académica" y "autocontrol", los cambios no son significativos debido en parte a las dificultades en modificar un constructo que es producto de toda una historia personal y social.

Respecto del clima en el aula, se incrementa significativamente, desde la perspectiva de los alumnos, su implicación en las actividades de clase -especialmente en los octavos- y también su participación en las actividades cuando el profesor propone algo diferente -en las seis clases-. También disminuye la competitividad -aunque no es significativa en ninguna de las clases, en todas se da esa tendencia-. Cabe señalar, por último, que las variables que no son significativas, la tendencia es positiva: aumenta la ayuda del profesor, es mayor la exigencia a los alumnos y también mejora la organización de las clases, se incrementa la claridad, la coherencia e información respecto de las normas, disminuyendo por tanto, el grado de control que realiza el profesor.

En definitiva, los profesores valoran más positivamente a sus alumnos, éstos mejoran su rendimiento -incremento de la calificación global y disminución del número de suspensos-, se incrementan las aceptaciones y se disminuyen los rechazos; en autoestima no hay variaciones significativas (ansiedad disminuye en cinco clases y la social se incrementa en cuatro) y en las variables del clima social del aula se produce, salvo en afiliación, variaciones en el sentido esperado, fundamentalmente en implicación, tareas, competitividad e innovación.

### **Evaluación cualitativa**

Un aspecto tan importante o más que los logros alcanzados por los alumnos evaluados estadísticamente es, a nuestro juicio, considerar cómo ha sido percibido por los profesores el programa desarrollado, cómo valoran la intervención y qué les ha supuesto en cuanto a trabajo, participación y logros. En este apartado nos vamos a referir a tres aspectos diferentes: a) cómo perciben los profesores a los alumnos tras la intervención; b) cuál ha sido la actitud y comportamiento del profesorado durante el desarrollo del programa y c) cómo valoran los profesores la experiencia desarrollada. Esta información se ha obtenido a partir de entrevistas y dinámicas de grupo llevadas a cabo con los profesores implicados después de la intervención

### **Percepción de los alumnos**

A través de los resultados obtenidos en la Escala EA-P se concluye que la percepción de los profesores de sus alumnos, mediante la valoración individual de cada uno de ellos, es mucho más positiva al final de la intervención que en el pretest: en 10 de las 11 subescalas cumplimentadas por todos los profesores se obtienen diferencias significativas. También se han incrementado las calificaciones de los alumnos y disminuido el número de suspensos y, por su parte, los alumnos parecen ratificar estos resultados valorando más positivamente la ayuda que les ofrecen los profesores y la innovación -diversidad y participación- introducida en las aulas. En general, la intervención realizada ha servido a los profesores para constatar determinadas dificultades en el aula, a seguir más de cerca y participativamente la evolución de los alumnos que ya se sabía que presentaban problemas, a considerar que los alumnos se conocen mejor entre sí y, en definitiva, a creer en su capacidad para colaborar, ayudar y orientar a los alumnos.

### **Actitud y comportamiento de los profesores**

Los profesores han asistido con regularidad y puntualidad, han participado en los debates y han cumplido puntualmente con los compromisos adquiridos; no todos por igual como es obvio, pero sí como

colectivo. También se debe resaltar la importancia que han concedido al programa, máxime cuando la mitad de las sesiones se han realizado fuera del horario escolar. Los profesores se han sentido satisfechos y en ocasiones, ilusionados, e incluso han expresado que era la única fórmula de coordinación que funcionaba en el ciclo superior. Quizás las claves de este buen funcionamiento hayan sido:

- que los profesores participantes y el lugar de intervención fuera en la misma escuela y que dispusieron desde el primer momento de todos los materiales.

- que se hubiera formulado desde el principio la necesidad de un equilibrio en la distribución de responsabilidades y tareas y que el coordinador, por su parte, tuvo en cuenta en la planificación.

- que el coordinador del programa también formara parte del claustro de profesores como psicólogo del centro en su segundo año.

- las sesiones se prepararon minuciosamente.

- que el progresar por las distintas fases de la intervención fue premeditadamente lento, previniendo las posibles dificultades y colaborando estrictamente con los profesores.

- el interés permanente por mantener y potenciar las relaciones entre lo curricular y los ejercicios específicos del programa.

### **La valoración de la experiencia**

Los profesores han valorado muy positivamente la experiencia en la que han participado. Entre sus comentarios cabrían destacar los siguientes:

- les había servido para conocer mejor a los alumnos.

- habían conocido y practicado algunas técnicas que les permitía tener más información, comprender y ayudar a sus alumnos.

- que el tiempo utilizado en el desarrollo del programa no había significado un menoscabo en el tiempo dedicado a la preparación de las asignaturas.

- que enseñar es algo más que administrar conocimientos, máxime cuando se tienen recursos para integrar en su actividad académica.

- la necesidad de que cada profesor llevara a cabo un seguimiento más directo de las actividades.

- que la permanencia del tutor en la tutoría fuera el máximo tiempo posible y que esto se reflejara en la organización de los horarios.

- que las actividades deberían generalizarse en todos los centros.

### **CONCLUSIONES**

Los cambios en la calificación global y en el número de suspensos ha sido significativo en las seis aulas, reduciéndose el fracaso escolar en su conceptualización más restringida. En relación al incremento de la autoestima, tan sólo se ha conseguido parcialmente, lo que parece sugerir que quizás no se trate tanto de actuar directamente sobre la autoestima de

los alumnos, sino sobre el clima y el estilo educativo del profesor tal y como han sugerido autores como Hernández y Santana (1988) y Machargo (1991).

En consecuencia, los profesores deberían orientarse a trabajar sobre el autoconcepto de sus alumnos, mejorando la calidad de la relación alumno-profesor, lo cual facilitaría el logro escolar de los estudiantes. Sin embargo, en el doble papel de líder que juega el maestro -líder de tareas y líder socioemocional-, el primero parece indiscutible, pero no parece tan evidente el nivel afectivo, en donde existe una cierta incompatibilidad (Aragónés, 1985) y que en palabras de Backman y Secord (1971) "desde la perspectiva tradicional del rol del maestro resulta difícil obtener óptimos rendimientos y suministrar el necesario apoyo afectivo, o lo que es lo mismo entre el éxito escolar y el principio de igualdad", y sugieren como alternativa el empleo de métodos cooperativos, tesis que es corroborada por Carlton (1981).

Mejorar el clima de la clase es tarea compleja por la cantidad de variables intervinientes, y además de los logros alcanzados en este sentido, lo que resulta más interesante es que los profesores han comprendido la necesidad de tener en cuenta las relaciones entre los alumnos y comprobar en qué medida, ellos, los profesores, las configuran y pueden potenciar. A este objetivo nos hemos aproximado a través de la discusión de textos teóricos y sus aplicaciones a contextos educativos.

Por último, todas las actividades, al evaluarse cualitativa y cuantitativamente, han permitido informar en todo momento a todos los profesores del por qué y cómo se desarrollaban las distintas actuaciones, de tal forma que ellos mismos autorregulaban su actividad y compromisos potenciando de esta forma el trabajo en equipo del colectivo de profesores, dirigidos y asesorados en este caso por el coordinador.

Los efectos directos más importantes han sido: 1) un incremento positivo en la percepción de sus alumnos; 2) el rendimiento en la 3ª evaluación ha sido significativamente superior que en la 1ª en las seis aulas. Además, se ha invertido la tendencia en relación al curso anterior: en las 5 evaluaciones del curso 89-90 los porcentajes de alumnos con "necesita mejorar" eran superiores al 50 % tanto si nos referimos a los 3 niveles como al ciclo en su conjunto, mientras que ahora se ha pasado al 47 %, 37 %, 43 % y 42 % para 6º, 7º, 8º y ciclo superior respectivamente; 3) se han incrementado las aceptaciones (salvo en un aula) y se han disminuido los rechazos (excepto los sextos, aunque no significativamente); 4) han habido modificaciones importantes en lo que respecta al clima social de la clase, aunque con comportamientos diferentes en los distintos grupos.

En relación a los profesores, éstos disponen de una amplia gama de actividades preparadas para ser directamente aplicadas en las aulas y del referente para seguir elaborando cuantas deseen; también disponer de instrumentos de medida sobre ajuste, clima, autoestima... y lo que es más importante, son ahora conscientes de la necesidad de dotarse de mecanismos de medida y valoración de las actividades que llevan a cabo.

## SUGERENCIAS

La propuesta de un programa de intervención psicosocial en el centro escolar (ciclo superior) además de posibilitar cambios en el ámbito específico para el que se ha diseñado (autoestima-ajuste-rendimiento), permite básicamente el que los profesores, en un principio coordinados por un especialista, pongan en marcha procedimientos de coordinación-formación diametralmente distintos de los que venían funcionando. Este es el camino que reúne más posibilidades para los responsables de la intervención psicopedagógica en los centros (léase Servicios Psicopedagógicos Escolares y Gabinetes Municipales Homologados), y que podían hacer, como así ha sido el caso, las veces de coordinador de los programas de acción educativa.

Es necesario diseñar nuevos planteamientos experimentales e instrumentos breves pero altamente discriminativos de los cambios que se produzcan, que, sin perder el rigor del método científico, permitieran la intervención y posterior evaluación en contextos naturales (el centro escolar o el aula).

Por otra parte, sería conveniente introducir las siguientes modificaciones, aunque ello inevitablemente alargaría el proceso:

- Mayor cantidad de tiempo dedicado al comentario de textos teóricos relacionados con las prácticas, sin que ello reste dedicación a la aplicabilidad y revisión de estrategias y actividades concretas.

- Combinar las estrategias de incidencia directa en la autoestima con técnicas de trabajo cooperativo, con modificaciones en los criterios y métodos de evaluación y con actuaciones más intensas y continuadas con los tutores (alumnos y familias).

- Intervenir en alumnos más pequeños, cuando menos en el ciclo medio.

- Buscar fórmulas en donde se encuentre un equilibrio entre la atención dedicada a variables socioafectivas y las cognoscitivas. Enseñar/aprender es algo más que saber la asignatura. Ello requiere el que los profesores de primaria dispongan de tiempo para planificar y ejecutar las actividades; es decir, si lo académico y lo psicosocial deben ir juntos, difícilmente se podrá lograr todo ello sin introducir modificaciones en la estructura, objetivos, contenidos y horarios de los actuales diseños curriculares.

- Planificar adecuadamente un incremento progresivo en el grado de implicación y autonomía del profesorado, integrando un mayor número de iniciativas que tiendan a la generalización y plasmación de sus propios planteamientos e ideas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aragonés, J. (1985): *El rol del maestro y del alumno*. En C. Huici (dir.): *Estructura y procesos grupales*, Vol. II, UNED. Madrid.
- Arruga, A. (1979): *Introducción al Test Sociométrico*. Herder. Barcelona.

- Backman, C.B. y Secord, P.F. (1971): *Psicología Social y Educación*. Paidós. Buenos Aires.
- Bachman, J. G. y O'Malley, P. M. (1986): *Self-concepts, self-esteem, and educational experiences: The frogpond revisited (again)*. Journal of Personality and Social Psychology, 50, 35-46.
- Beane, J.A. (1984): *Self-Concept. Self-Esteem and the Curriculum*. Allyn and Bacon. Boston.
- Beltran, J. (1985): *Autoconcepto*. En J. BELTRAN (comp): *Psicología Educativa I*, cap 14, Madrid, Uned.
- Bills, R.E. (1981): *Self-Concept and Schooling*. Kappa Delta Pi, West Lafayette. Ind.
- Bloom, B.S. (1976): *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill
- Brookover, W. B., Erikson, E. L. y Joiner, L. M. (1967): *Self-Concept of Ability and School Achievement*, III. Cooperative Research Project, n° 2831, East Lansing, Michigan State Univ.
- Brookover, W. B., et al. (1965): *Self-concept of ability and school achievement*, II. (U.S.O.E. Cooperative Research Report, Project n° 1636). East Lansing, MI: Michigan State University.
- Brophy, J.E. y Good, T.L. (1974): *Teacher-student Relationships: Causes and consequences*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Burnett, P.C. (1983): *A self-concept enhancement program for children in the regular classroom*. Elementary School Guidance and Counseling, 18 (2), 101-108.
- Burns, R.B. (1982): *Self-concept development and education*. Holt, Rinehart and Winston. Londres
- Byrne, B. (1984): *The general/academic self-concept nomological net-work: A review of construct validation research*. Review of Educational Research, 54: 427-456.
- Canfield, J. y Wells, M.C. (1976): *100 ways to enhance self-concept in the classroom: A handbook for parents and teachers*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliff, Nueva Jersey.
- Carlton, R.A. (1981): *Self-Concept research: The gap between social theory and educational practice*. Canadian Journal of Education, 6, 77-91.
- Coleman, L. M. y Antonucci, T. C. (1983): *Impact of work on women at midlife*. Developmental Psychology, 19, 290-94.
- Coopersmith, S. (1967): *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Coopersmith, S. y Feldman, R. (1980): *Cómo favorecer un concepto positivo de sí mismo y un alto sentimiento de estimación propia en el aula*. En R.H. COOP y R.H. WHITE (comp): *Aportaciones de la Psicología a la Educación*. Anaya.
- Crouse, K. et al. (1981): *Reflections: Self-concept Development for teachers and students*. Ontario Secondary School Teachers Federation. Toronto.
- Davidson, H. H. y Lang, G. (1960): *Children's perceptions of their teacher's feelings towards them related to self-perception, school achievement and behavior*. Jour. Exp. Educ., 29, 107-18.
- Davis, J. (1966): *The campus as a frog pond: An application of the theory of relative deprivation to career decisions of college men*. American Journal of Sociology, 72, 17-31.

- Deci, E.L.; Nezlek, J. y Sheinman, L. (1981): *Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewarder*. Journal of Personality and Social Psychology, 40, 1-10.
- Deci, E.R. y Ryan, R.M. (1985): *Intrinsic motivation of self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum Press.
- Ensor, E.G. (1976): *A comparison of dyadic interactions between high and low self-concept of ability children and their teachers*. Tesis Doctoral. No publicada. Universidad de Bradford.
- Frericks, A.H. (1974): *Labelling of students by prospective teachers*. Comunicación a la Conferencia Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa. Chicago
- Frias, D. et al. (1991): *Autoestima y rendimiento escolar en población escolar infantil*. Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis, Vol XIII, 12, 7-19
- García, F.J. (1989): *Los niños con dificultades de aprendizaje y ajuste escolar: Aplicación y Evaluación de un Modelo de Intervención con Padres y Niños como Coterapeutas*. Tesis doctoral. Director G. Musitu, Facultad de Psicología. Universidad de Valencia
- García, F.J., Musitu, G. y García, M. (1990c): *El Perfil Ecológico del Niño Rechazado*. Comunicación presentada al III Congreso Nacional de Psicología Social. Santiago de Compostela.
- Gartrell, D. (1975): *Self concept development and the teacher-child relationship*. Learning Package 4. Bemidji State Univ., Minn. Child Development Training Program.
- Gimeno Sacristán, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid, INCIE.
- Glasser, W. (1969): *Schools without failure*. New York: Harper and Row.
- Gorrell, J. (1990): *Some contributions of self-efficacy research to self-concept theory*. Journal of research and development in Education. Vol 23, 73-81
- Gumbiner, J.; Knight, G. y Kagan, S. (1981): *Relations of classroom structures and teacher behaviors to social orientation, self-esteem, and classroom climate among Angloamerican and Mexican American children*. Hispanic Journal of Behavior Sciences, 3 (1), 19-40.
- Guthrie, E.R. (1938): *Psychology of Human Conflict*. New York: Harper and Row.
- Hamacheck, D.E. (1981): *Encuentros con el Yo*. Interamericana. México.
- Hargreave, D. (1977): *Las relaciones interpersonales en educación*. Madrid. Narcea
- Hernández, P. y Baez, B. (1982): *Intervención psicoeducativa: Autoestima, conducta de estudio y rendimiento académico*. VII Congreso Nacional de Psicología. Santiago de Compostela.
- Hernández, P. y Santana, L.E. (1988). *Educación de la personalidad. El papel del profesor*. Barcelona, Oikos-Tau.
- Jamieson, D.W. et al. (1987): *Pigmalion revisited: New evidence for student expectancy effects in the classroom*. Journal of Educational Psychology, 79 (4), 461-466.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1983). *The socialization and achievement crisis: are cooperative learning experiences the solution?* En L. Bickman (Ed.), *Applied social psychology annual*. Beverly Hills, Sage, Vol. 4.

- Jussim, L. (1986): *Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review*. *Psychological Review*, 93 (4), 429-445.
- Kash, M.M. et al. (1976): *Teacher Behavior and Pupil self-concept*. Austin: *Research and Development Center for Teacher Education*. The university of Texas. ED 124540.
- Kilmer, M.V. (1977). *The effects of classroom environment and teacher influences on student selfconcept in an ESSEA*. Title I program. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Kleinfeld, J. (1972): *The relative importance of teachers and parents in the formation of negro and white students academic self-concepts*. *Jour. Educ. Res.*, 65, 211-12.
- Krampen, G. (1987): *Differential effects of teachers comments*. *Journal of Educational Psychology*, 79, 2, 115-119.
- Lila, M.S. (1991): *El autoconcepto: Una revisión teórica*. Tesis doctoral de Licenciatura. Dir. G. Musitu. facultad de Psicología. Universitat de Valencia. Mimeo
- Machargo, J. (1991): *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoría y práctica*. Editorial Escuela Española, S.A. Madrid.
- Mannarino, A.P. (1978): *Friendship patterns and selfconcept development in preadolescents males*. *Journal of Genetic Psychology*, 133, 105-110.
- Markus, H. y Nurius, P. (1986): *Possible selves*. *Am. Psychol.*, 41, 954-69.
- Marsh, H.W. et al. (1986): *Multidimensional self-concept: The effects of participation in an outward bound program*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1, 195-204.
- Marsh, H. W. y Parker, J. (1984): *Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well?* *Journal of Personality and Social Psychology* 47, 213-231.
- Montane, J. (1983): *Estudio del perfil de buenos y malos repetidores: algunas consideraciones sobre el fracaso escolar*. *Infancia y Aprendizaje*, 23, 43-52
- Moos, R.H.: Moos, B.J. y Trickett, E.J. (1987): *Escalas de Clima Social*. Adaptadas por TEA Ediciones.
- Musitu, G. y Gutierrez, M. (1985): *La disciplina familiar, Autoestima y Rendimiento Escolar*. Boletín AEOEP. Madrid
- Musitu, G. y Roman, J.M. (1982): *Autoconcepto: Una introducción a esta variable intermedia*. *Universitas Tarraconensis*, IV, 51-70.
- Musitu, G.; Garcia F. y Gracia, E. (1991): *El cuestionario AFA de autoestima*. Madrid, TEA.
- Musitu, G.; Roman, J.M. y Gracia, E. (1988): *Familia y Educación: Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona, Labor.
- Nash, R. (1973): *Classrooms observed*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Nelson, G. (1984): *The relationship between dimensions of classroom and family environments and the self-concept, satisfaction and achievement of grade 7 and 8 students*. *Journal of Comm. Psychology* 12, 276-287
- Nicholls, J. (1979): *Development a perception of own attainment and causal attributions for succes and failure in reading*. *Jour. of Educational Psychology*, 71, 94-99.

- Olwy, A.A. (1983): *Relating child-rearing technique to the child's selfconcept*. Early Child Development and Care, 11 (2), 131-143.
- Palfrey, C. F. (1973): *Head teachers expectations and their pupils self-concepts*. Educ. Res., 15, 123-7.
- Parlady, M. J. (1969): *What teachers believe, what children achieve*. Elem. Sch. Jour., 69, 370-4.
- Pascual, J. y Musitu, G. (1982): *Niveles de autoconcepto y estratificación social en la clase*. Actas 7º Congreso Nacional Psicología. Universidad de Santiago, 495-497.
- Pigdeon, D. A. (1970): *Expectation and pupil performance*. Slough Nfer.
- Poris, M.A. (1977): *The relationships among specific teacher behaviors, student self concept, and student divergent production*. Tesis Doctoral. Holstra University Hempstead. Nueva York.
- Purkey, W. W. (1970): *Self concept and school achievement*. Englewood cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Rodríguez Espinar, S. (1982): *Factores del Rendimiento Escolar*. Oikos-Tau. Barcelona.
- Ros, M. (1985): *Hacia una conceptualización de la interacción en el aula*. En C. HUICI (dir): *Estructura y Procesos de Grupo, tomo II*, Uned, Madrid.
- Rubovits, P. C. y Maehr, M. L. (1973): *Pygmalion black and white*. Jour Pers. Soc. Psych., 25, 210-18.
- Rutter et al. (1979): *Fifteen Thousand Hours*. London: Open Books.
- Seymour, H. L. (1986): *Peer academic rankings and the Piers-Harris Childrens Self-Concept Scale*. Perceptual and Motor Skills, 62, 517-518.
- Shaw, M. B. y Dutton, B. (1962): *The use of the parent attitude research inventory with the parents of bright academic underachievers*. Pers. Guidance J., 42, 401-3.
- Skaalvik, E. M. (1983): *Academic achievement, self esteem and valuing of the school. Some sex differences*. British Journal of Educational Psychology, 53, 299-306.
- Staines, J. W. (1958): *The self picture as a factor in the classroom*. Brit. J. Psych., 28, 97-111.
- Stell, E.A. (1978): *An examination of the effect of indentifying low self-concept students to elementary school teachers' interaction with those students and upon the student' self-concept*.
- Sullivan, H. S. (1953): *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Worral, N. et al. (1988): *Children's reciprocations of teacher evaluations*. British Journal of Educational Psychology, 58, 1, 78-88.
- Wylie, R. C. (1979): *The Self-Concept*. Lincoln, NE: Univ. Nebraska Press. Vol. 2.

	<b>N</b>	<b>Varón</b>	<b>Mujer</b>	<b>Edad</b>
<b>6ªA</b>	34	15	19	11.2
<b>6ªB</b>	34	15	19	11.2
<b>SEXTO</b>	<b>68</b>	<b>30</b>	<b>38</b>	<b>11.2</b>
<b>7ªA</b>	34	15	19	12.1
<b>7ªB</b>	34	18	16	12.4
<b>SEPTIMO</b>	<b>68</b>	<b>33</b>	<b>35</b>	<b>12.2</b>
<b>8ªA</b>	29	18	11	13.4
<b>8ªB</b>	27	14	13	13.6
<b>OCTAVO</b>	<b>56</b>	<b>32</b>	<b>24</b>	<b>13.5</b>
<b>TOTAL</b>	<b>192</b>	<b>95</b>	<b>97</b>	<b>12.3</b>

**Tabla I:** Descripción de la muestra

<p><b>CONSTRUYENDO UN AMBIENTE POSITIVO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Son los comportamientos, necesidades, sentimientos, pensamientos de los demás (incluido el profesor) lo que nos permite el desarrollo de nuestro autoconcepto e identidad</li> <li>- Intenta desarrollar un ambiente de confianza y apoyo para que los alumnos se encuentren seguros de ellos mismos e interactuando con los demás</li> <li>- Fomentar la conciencia de uno mismo e identidad personal,</li> </ul>
<p><b>MIS RECURSOS-QUIEN SOY-ACEPTANDO MI CUERPO</b></p> <p><b>MIS RECURSOS</b></p> <p><b>QUIEN SOY</b></p> <p><b>ACEPTANDO MI CUERPO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para aprender a tomar riesgos y, en definitiva, para crecer, los alumnos precisan saber cómo son y de qué recursos disponen: necesitan aceptar su realidad actual, incluido su cuerpo</li> <li>- La forma más efectiva de aumentar la capacidad de una persona para desarrollar su potencial es concentrarse en los recursos que posee. Mucha gente se escuda en el "no puedo hacerlo"</li> <li>- La respuesta refleja nuestras metas, valores, recursos, debilidades y nuestra forma de vida.</li> <li>- Se pretende que los niños proyecten las apreciaciones de sí mismos a los objetos de su entorno habitual</li> <li>- Se resalta la importancia del conocimiento del cuerpo para el desarrollo y mantenimiento de un autoconcepto resistente. El curriculum tradicional no suele contemplarlo, salvo en la Ed. Física, pero aquí interesa más el desarrollo de condiciones atléticas</li> <li>- El objetivo es que los alumnos se centren en sí mismos y en lo que el cuerpo les dice</li> </ul>
<p><b>A DONDE VOY</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entonces, sentirán probablemente la necesidad de saber a dónde quieren llegar, qué quieren hacer y en qué se quieren convertir</li> <li>- Se pretende que una vez que el alumno haya elegido una situación deseable, desarrolle y evalúe un plan, previamente habrá analizado su situación actual e imaginado otras alternativas y sus consecuencias</li> <li>- Especial atención se presta a realizar peticiones explícitas</li> </ul>
<p><b>EL LENGUAJE DEL YO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender alguna de las formas en que los chicos se impiden a sí mismos con su lenguaje interior llegar a donde quieren ir</li> <li>- Se pretende que el alumno adquiera conciencia de los pensamientos-atribuciones; se destaca el papel de las etiquetas y los pensamientos negativos como limitadores</li> </ul>
<p><b>RELACIONES CON LOS OTROS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Está dedicada a ver cómo los estudiantes relacionan las nuevas capacidades adquiridas con los demás</li> <li>- El objetivo es que los alumnos se den cuenta de cómo se relacionan con los otros. Frecuentemente se ha destacado el carácter social del autoconcepto</li> </ul>

Tabla II: Autoestima: Bloques de Actividades.

TABLA III: PLANIFICACION DE LA ELABORACION Y APLICACION DE LAS ACTIVIDADES DE AUTOESTIMA												
ACTIVIDAD	ADAPTACION	APLICARLA			ASIGNATURA			NUM C-P	REALIZADA			
		6A	7B	8B	6A	7B	8B		6A	7B	8B	
CONSTRUYENDO UN AMBIENTE POSITIVO												
Una cosa muy especial												
Conociéndote												
Los éxitos del día												
El escudo de armas personal												
Collage Personal												
Juego del Poster												
Preguntas de Introducción												
Retroalimentación al Profesor												
El juego de la metáfora												
Carta anónima												
Entrenamiento en Recursos												
Carta												
Informe												
MIS RECURSOS												
Bombardeo de recursos												
Motes												
Publicidad de uno mismo												
¿QUIEN SOY?												
¿y si...?												
ACEPTANDO MI CUERPO												
Juegos Corporales												
Soldado Plomo-Muñeco Trap												
La Epidemia												
El montón Humano												
Estatuas												
Reflejándose												
Movimientos con Plena Conciencia												
¿A DONDE VOY?												
Introducción												
Haciendo Públicas tus Peticiones												
EL LENGUAJE DEL YO												
Yo No Soy Mi Descripción												
Captando Voluntarios												
RELACIONES CON LOS OTROS												
Amigos												
Túnel de Lavado de Coches												
Las Gafas de los Sentimientos												

Tabla III: Planificación de la elaboración y aplicación de las actividades de Autoestima.

	<b>Pretest</b> n=192 x	<b>Postest</b> n=192 x	<b>F</b>	<b>P</b>
Implicación	3.88	4.28	4.10	<b>0.044</b>
Afiliación	6.48	5.71	24.31	<b>&lt;.001</b>
Ayuda	6.45	6.73	2.57	0.111
Tareas	5.32	4.97	5.24	<b>0.023</b>
Competitividad	6.13	5.78	5.10	<b>0.025</b>
Organización	3.60	4.13	2.42	0.122
Claridad	6.43	6.87	1.64	0.202
Control	5.60	5.40	2.45	0.119
Innovación	5.13	6.68	13.22	<b>&lt;.001</b>
Elecciones Recibidas	4.20	4.60	4.53	<b>0.035</b>
Elecciones Valoradas	13.57	13.79	0.14	0.713
Elecciones Emitidas	4.26	4.61	1.73	0.190
Rechazos Recibidos	4.08	3.38	12.07	<b>0.001</b>
Rechazos Valorados	11.60	11.25	0.25	0.617
Rechazos Emitidos	4.09	3.39	4.05	<b>0.046</b>
Autoest. Ansiedad	16.81	17.34	2.18	0.142
Autoest. Académica	23.52	23.97	2.17	0.143
Autoest. Social	21.19	21.20	0.00	0.988
Autoest. Autocontrol	6.81	6.76	0.03	0.855
Media Rendimiento	15.71	18.05	58.56	<b>&lt;.001</b>
Nº de Suspensos	2.20	1.41	51.17	<b>&lt;.001</b>
Aceptación	6.59	6.22	0.83	0.364
Adaptación	6.30	6.60	12.33	<b>0.001</b>
Nivel intelectual	5.81	6.16	27.20	<b>&lt;.001</b>
Conducta	6.34	6.64	13.81	<b>&lt;.001</b>
Rendimiento	5.23	5.67	46.86	<b>&lt;.001</b>
Esfuerzo	5.45	5.64	5.13	<b>0.025</b>
Colaboración	5.83	6.01	4.82	<b>0.029</b>
Disponib. Colaborar	5.95	6.26	13.81	<b>&lt;.001</b>
Exito EGB	3.43	3.85	75.17	<b>&lt;.001</b>
Relación Prof-Alumno	6.82	7.19	18.25	<b>&lt;.001</b>
Personalidad	6.20	6.56	20.22	<b>&lt;.001</b>

**Tabla IV:** Diferencias Pretest-Postest en la muestra total (Anova intrasujetos)