

GARCÍA BACETE F. J., (1991). Autoestima y rendimiento: Una excusa y un proyecto. Conferencia impartida en las Jornadas de Formación de los Servicios Psicopedagógicos Escolares, celebradas en Diciembre de 1991 en Benicassim.

JORNADAS DE FORMACION DE LOS SPES BENICASSIN (Diciembre-91)

AUTOESTIMA Y RENDIMIENTO: UNA EXCUSA Y UN PROYECTO.

A) Justificación del Título. Las excusas

- Política-Ciencia-Persona
- Situación de Partida
- Niveles de excusas:
 - Personales: Trabajo, eficacia, coherencia
 - Variables: Autoestima y rendimiento
 - Contexto-Intervención: Detección de necesidades, buena imagen, metas asumibles, proyecto definido.
- Tres tipos de objetivos distintos para un mismo trabajo

B) La Autoestima

- Concepto
- Formación
- Autoestima y Rendimiento
- Estabilidad de la Autoestima

C) Autoestima y Rendimiento: Un Programa de Intervención psicossocial en el aula para mejorar la autoestima de los alumnos.

- Muestra y diseño
- Instrumentos de medida
- Seminario de Profesores
- Documentos de Formación
- Actividades de Autoestima
- Resultados

AUTOESTIMA Y RENDIMIENTO: UNA EXCUSA Y UN PROYECTO.

- Mi intención desde luego no es sustituir a nadie, aunque de hecho haya sido así.

- El espacio temporal que ocupamos es el de una "Conferencia", tampoco quisiera que fuera tomada como tal, sino como una simple "Comunicación" entre compañeros, de una experiencia que he realizado y de algunas reflexiones en voz alta que me voy a permitir realizar.

- Me han comentado que debo estar hablando sobre 1 hora/2 horas . Os propongo que yo como máximo invierta en mi exposición en torno a la hora/hora y cuarto y dedicar el resto del tiempo a las preguntas que deseis hacerme sobre lo que haya dicho o sobre lo que haya dejado de decir. Sin que ello sea motivo, para que no me interrumpais siempre que lo deseis oportuno y que yo agradecería

- Sugiero, también, que hagais un esfuerzo por imaginaros que sois uno de vosotros los que estais aquí ;me teneis acojonado!, para que en la medida de lo posible disculpeis los errores de la exposición, el que no haya traído material escrito y para que vuestras preguntas o cuestiones no sean excesivamente mordientes.

- Mi exposición se puede dividir en tres partes:

- Justificar el Título
- Ofreceros algunas ideas entorno a la Autoestima, relaciones con el Rendimiento y posibilidades de cambio.
- Presentaros lo más claramente posible el Programa sobre Autoestima elaborado y aplicado por mí

A

Vayamos en primer lugar a comentar el porqué del título "Autoestima y rendimiento: una excusa y un proyecto", cuando en realidad de lo que quiero hablaros y para lo que me han llamado es sobre el Proyecto "Autoestima y Rendimiento: un programa de intervención psicosocial en el aula para mejorar la autoestima de los alumnos" que el año pasado presenté a la Convocatoria de Ayudas a Proyectos de Investigación y que desarrollé con la participación de los profesores del Ciclo Superior del Colegio Público REal Blanc de Cocentaina; colegio que yo tenía adscrito en mi zona de actuación.

Aquí de lo que se trata, como ya os he dicho son de algunas reflexiones en voz alta, intentando ejemplificar las relaciones que se establecen entre "política/ciencia/investigador" y que son claramente visibles, básicamente al principio (qué investigar ¿el tema nos interesa? ¿los términos en que se presenta coinciden con nuestra visión?, cómo, dónde, cómo presentarlo, el investigador reúne los requisitos circunstanciales que le avalan como apto para realizarla, el tema puede ser conflictivo,..) y al final de toda acción investigadora (difusión y publicación). Y para ello hace falta, son necesarias un "conjunto de excusas", bien desde lo político, desde lo científico o incluso desde lo personal, y que en una elaboración más técnica se denominan "Motivos, razones, sentido o justificación", pero que en última instancia no dejan de ser "mas que excusas, atractivamente presentadas, explícitamente ocultadas y por que no también en última instancia aceptadas, no como una cuestión de venta sino de supervivencia profesional"

Podría ser ilustrativo las palabras de Bronfrenbrenner:
"Si las relaciones entre ciencia y política son innegables y se puede admitir una influencia mutua, parece claro que el científico necesita más del político que al revés. Tan sólo conociendo lo que el político considera como válido en su planificación de la sociedad

sabremos qué podemos investigar y con que medios/recursos podemos contar. El político no solicita informes técnicos para elaborar un diseño social, sino que los solicita para justificar un diseño que ya ha prefijado". Y añado yo: "la ciencia puede, de hecho influye a lo largo de la historia, pero posiblemente no en un momento determinado, concreto de esa historia y que es en el nos ubicamos cada uno de nosotros".

Pero vayamos concretando, sino toda mi exposición podría ser una excusa más, que también. Las excusas o motivos-razones según prefirais pueden ser:

- + a nivel personal
- + " de variables o de estrategias
- + " del contexto de aplicación o de ubicación de cada cual

Y que pueden ser unas u otras para cada nivel, simplemente con que cada uno se esfuerze en verlas como las mejores posibles y sepa ofrecerlas como válidas y en esos mismos términos tanto a los patrocinadores como a los receptores de la propuesta.

Situación de partida En un momento dado (Septiembre-90) yo me encuentro en la siguiente situación:

- Con una actividades de autoestima, con una cierta estructura
- Que las pruebe como estudio piloto, que después habrá un macroestudio
- Una convocatoria de Ayudas a Proyectos de Investigación e Innovación Educativa
- Un CEP próximo, el de Alcoi
- Un colegio "conservador", estable en sus modos de hacer, con una dirección narcisista, autoritaria y paternalista.

En este colegio por vez 1ª repito destino y en el que me he creado un hueco no por el cómo, sino simplemente por hacer y dar respuestas por primera vez a sus demandas, desde una óptica que a mi modo de entender no es la idónea, pero que quizás es necesaria y obligada en un primer año: la opción del acercamiento individual y el diagnóstico

- Un destino definitivo en SPE geográficamente insatisfactorio y que prometía convertirse en eterno
- Un estilo de actuación, un modo de entender la psicología, y que todavía no había desarrollado, fuertemente dirigida hacia la intervención, intervención psicosocial que ha de ser mediada, formativa y global y eficaz, al menos en lo que a mi actuación corresponde.
- Formándome en un Modelo "El Ecológico" y orientado por una Disciplina psicológica "La Comunitaria"
- Una Reforma Educativa en puertas, con una finalidades conocidas por todos (participación, cooperación, integración autonomía, socialización, desarrollo integral, contextualización,...), pero que necesita llenarse de contenidos en lo que a la intervención se refiere
- Unos modos y una variable como el Rendimiento que es, ha sido y probablemente seguirá siendo, sino se evita, la primera, la más importante y generalmente la única a medir y evaluar, justificándose el funcionamiento del sistema exclusivamente en base al Rendimiento de los Alumnos.

Desglosemos y volvamos a la cuestión de las excusas por lo que de circunstanciales puedan ser, independientemente de la sintonía o el grado de acuerdo consistente se mantega con ellas

1 (a) A nivel Personal

- **Coherencia:** con un modelo de intervención, con un estilo de actuación, con unos instrumentos de medida y con una interpretación de los resultados.

Basta con decir qué es lo que uno hace, aunque le busquemos las justificaciones necesarias.

- El Trabajo: como única herramienta que conozco
- Eficacia: En cuanto a mi actuación en el centro y en cuanto a méritos como una urgente necesidad

Al hilo de lo que acabo decir y con mi exposición previa, viene como anillo al dedo la actual situación de los SPES con esa redefinición de grupo B-A y el concurso de oposición en puertas

Si el anterior planteamiento responde a mis razones personales; existiría otra lógica, y de la que no os hablo no por considerarla peor, sino por ser un auténtico inexperto y que podría definirse también en términos de trilogía: "Estar en el momento oportuno, en el lugar oportuno, junto a la gente oportuna". Y que no debiera ser criticable sin más, puesto que también responde a sus propias excusas, a unos aprendizajes y a unos costes.

En definitiva:

1) Tengo que trabajar, ineludible, pero con dos puntos de mira: *Si ahora ahora primaba exclusivamente la coherencia, la eficacia*

a) Eficacia, en su doble vertiente:

→ - Méritos conjugando

- Participación como miembro de SPE
- Ser seleccionado en la convocatoria de Proyectos, para lo que necesitaba emplar un determinado discurso (El de la Reforma). Más ayuda económica
- Inscripción como Seminario de CEP. Mas facilidades de reproducción mas ayuda económica

→ - Actuación interaccionando:

Premisa: → Llegar al máximo de implicados en la escuela y en la educación de los alumnos/hijos. Comporta:

- Redefinir mi horario, status y compartir responsabilidades

- Actuar fundamentalmente en base a programas, bien respetando la estructura organizativa del centro o modificándola en parte

b) **Coherencia:** Entre la teoría, la intervención y los instrumentos de medida

a) Psicología Comunitaria "La comunidad es responsable en temas de salud y educación, con fomento de posturas activas y de participación". De aquí tomo: la actitud de servicio activo al centro escolar

b) Modelo Ecológico

Define el desarrollo como un cambio perdurable en el tiempo en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él, así como su capacidad creciente para descubrir, mantener y modificar las propiedades de dicho ambiente (centro, aula, profesores, compañeros, asignaturas, actividades,...)

Tres características son relevantes a esta definición:

- + Se considera a la persona como una entidad dinámica que va adentrándose progresivamente y reestructurando el medio en que vive
- + La interacción persona-medio es bidireccional
- + El Ambiente Ecológico se considera como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, y se interrelacionan e influyen.

A nivel de microsistema hay tres características que tienen mayores probabilidades de atraer la atención de las personas:

- (a) las tareas en que una persona participa o ve participar a los demás.
- (b) las interrelaciones que se perciben entre las personas que participan en el ambiente.

© la noción de rol

De lo que acabamos de decir se deduce fácilmente que;

— profesores y alumnos en las actividades que desarrollan diariamente (propuestas curriculares, didácticas y metodológicas),

— en las relaciones que establecen (la interacción constituye la característica más continuada y estable del proceso educativo) y

— en la mutua percepción y transformación de sus roles (profesor-tutor-alumno-compañero), al ser a la vez individuo y ambiente recíprocos, se convierten en determinantes de su propio desarrollo en lo que afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje y de la autoestima en sus respectivas actuaciones en dicho proceso

Así pues, **Autoestima y Rendimiento** podrían considerarse como dos resultados evidentes desde esta conceptualización, que se implican mutuamente, y que tienen sus raíces en el ambiente mutuo del profesor y el alumno. **Estamos implicando al profesor, a los compañeros, a los materiales, a la praxis diaria mutua tal y como es percibida. Hablamos de intervención psicosocial.**

2 © A nivel de variables Autoestima y Rendimiento

- La Autoestima, está claro: dispongo de unas actividades, entra de lleno en los fines de la reforma y en su discurso

- El rendimiento, también: a nivel de metas no se recoge en la reforma tal y como se le concibe actualmente; pero en la actualidad sí que es el pivote sobre el que gravita toda la acción educativa. Es una variable de vieja solera, pero que en realidad no constituye en centro de la investigación, aunque sí se diga.

De esta forma asocio autoestima y rendimiento: "Las metas socioafectivas y las metas de aprendizaje constituyen las dos caras de una misma moneda, y por tanto inseparables. Sobran

investigaciones que han encontrado importantes correlaciones entre ambas, y que veremos después.

Podrían haber sido otras, pero han sido éstas.

3 c) A nivel de contexto-intervención

1 — Hay que detectar necesidades:

a — explícitas: tendencia creciente en el nº de suspensos en los últimos 3 cursos (47 % Junio-90)

b — Ocultas: carencia total de coordinación-colaboración-información

2 — Se tiene que haber establecido una buena imagen, ser creíble:

a — para que se te permita un cambio en la estrategia de actuación, que aunque de forma difusa se dirige hacia el rol del profesor

b — introducirte en la vida cotidiana y de gestión del centro

3 — Plantear metas de mejora asumibles:

a — Disminuir las tasas de fracaso no puede ser cuestionada por ningún docente, incluso por los que son altamente reacios a aprobar a un alumno porque desconoce el caudal del río Ebro

b — Si además proponemos estrategias indirectas para lograrlo, como puede ser la autoestima variable en alza, que en última instancia define a la persona y que además puede ser considerada como causa de un mal rendimiento

4 — Presentar un proyecto en donde:

a — instrumentos de medida, materiales, actividades están disponibles desde un principio

b — se establece como punto de partida un reparto equitativo de las responsabilidades y tareas

c - informar de todas las decisiones que como coordinador consideras convenientes y presentarlas para que se tomen decisiones en el seno del grupo

Con todos estos planteamientos no dejamos posibilidades para contrargumentos sólidos; tan sólo para "peros"

Con todo esto nos encontramos con tres tipos de objetivos diferentes:

1) Para mí:

- Lograr el máximo de méritos posibles
- Rentabilizar mi trabajo en el centro
- Intoducir formas válidas de coordinación-formación del profesorado
- Posibilitar un debate sobre la propia práctica

2) Para Conselleria:

- Perfeccionar la praxis diaria, al incorporar la autoestima en la programación de las actividades de clase, generando un clima de clase positivo y desarrollando estrategias de evaluación congruentes
- Crear recursos para la acción tutorial
- Innovación curricular para la ética, las sociales, el lenguaje, la educación física,,, en el Ciclo Superior

3) Para el Centro:

- Poner en marcha estrategias de investigación-acción
- Incrementar la Autoestima de los Alumnos
- Disminuir las cifras del fracaso escolar.

(B)

Veamos brevemente algunas consideraciones con respecto a la autoestima, concepto, como se forma, relaciones que mantiene con el rendimiento y las posibilidades de cambio

1. Concepto Autoestima, autoconcepto y autocontrol no son términos idénticos pero a los efectos aquí tratados los vamos a considerar como tales. *Actitud: afectivo, cognoscativo, conductual*

A modo de ejemplo:

Cuando un niño sale a la pizarra a hacer un problema de matemáticas. Supongamos que comete un error ¿Posibles reacciones? *52 posibilidades*

A) Del profesor

- . Lo has hecho muy bien, pero ¿aquí qué pasa?
- . Lo has hecho muy bien, pero has cometido un error
- . Cuéntame lo que has hecho
- . Mira, me parece que esto no está claro. Vamos a fijarnos
- . Coge tu cuaderno y comprueba
- . Le pone otro ejemplo parecido
- . ¿Quién sabe dónde se ha engañado?
- . No te preocupes a la próxima saldrá mejor
- . Ale, sientate
- . Estos fallos no se pueden permitir
- . Para esto os dedico toda mi atención
- . Me dais pena
- . ¡Eres un burro!
- . Siempre te estás equivocando
- . Si atendieras, no pasaría esto
- . Ya no me puedo fiar de tí
- . Tendrías que estar en 1º. Los parvulitos lo hacen

mejor

B) De los Compañeros

- . Se ríen
- . Tienen el brazo levantado para corregir
- . Le chivan la respuesta

-
- . Le ayudan a resolver el problema
 - . Están temblando igual que él
 - . Han respirado cuando le ha tocado al compañero y no a ellos
 - . Comprenden lo que significa salir a la pizarra
 - . Reconocen que ha sido solo un fallo y que el profesor se ha pasado
 - . Le comentan: ¡Macho, te has pasado!
 - . Están de acuerdo con las valoraciones del profesor
 - . No se atreven a hablar
 - . Cuando se sienta, le dan una palmadita y "no te preocupes hombre, yo tampoco lo sabía"

C) Del propio Alumno

- . Se le nubla la mente y no puede pensar
- . ¡Es verdad!, ¡Estoy tonto!
- . Se siente humillado
- . Está tranquilo y se da cuenta del error
- . Le ponen nervioso las manos de sus compañeros
- . Mira a sus compañeros en busca de ayuda
- . Baja la cabeza
- . Empieza de nuevo
- . ¡Va, por eso sólo!
- . Repasa lo que ya ha hecho
- . Dice que no sabe nada, que no lo entiende
- . Admite lo que se ha dicho, pero no le afecta
- . Le agradece al profesor su consideración
- . Pide ayuda al profesor
- . Odia al profesor
- . ¿Cómo es posible?. Si antes lo hecho bien
- . Justifica al profesor, se merece todo lo que le ha dicho
- . No se preocupa, sabe que el profesor tiene un mal día, porque normalmente no pasa eso
- . Luego lo hará en el sitio y se lo enseñará al profesor
- . LLora
- . Se revela contra el profesor

- . Piensa en que el profesor se lo va a decir a sus padres
- . No le preocupa, sabe que después tiene partido y ahí otro gallo cantará

Hemos visto que según como se relacionan con nosotros, como nos hablen o se expresen en relación a lo que hacemos, como nos juzgan, como nos guían o nos reconducen,....nos comportaremos la próxima vez, sentiremos, esperaremos que... (tengase cen cuenta que en cualquiera de los 3 ejemplos tan solo se ha recogido una pequeñísima gama de las posibles reacciones o consideraciones)

.....nos vamos formando una AUTOESTIMA, que cubre:

- la satisfacción de un individuo consigo mismo,
- la eficacia de su propio funcionamiento y
- una actitud/evaluativa de aprobación hacia sí mismo.
- ¿Cómo se va Formando?

2. Formación

Ⓐ De la misma forma que nos vemos reflejados en el espejo, nos vemos también reflejados en el "espejo social" de los demás:

- 1) De la manera que éstos reaccionan ante nuestra presencia, nuestras palabras y nuestras acciones...

Es decir:

- 1.1 Imaginamos lo que nuestra apariencia representa para los demás (¿Piensa que soy inteligente, eficiente, fuerte,..?)
- 1.2 Imaginamos qué juicio de valor hacen los demás respecto de mi apariencia (positivo o negativo, de agrado o de desagrado...)
- 1.3 Surge un sentimiento sobre nosotros mismos:
 - ¿Orgullo, satisfacción personal,...?
 - ¿Humillación, temor,...?

- 2) Se desarrolla a partir de las respuestas de los demás, de las interacciones sociales, pero no de las verdaderas, sino de las que nosotros imaginamos (y ello viene por una historia de aprendizaje anterior)

Ⓑ Todo lo que llevamos dicho hasta aquí es cierto, pero también existe una autoevaluación basada en la ACCION EFICAZ, en la EFICACIA, es decir, también nos valoramos (por

supuesto, y nos valoran) en función de qué seamos o nos veamos o nos consideremos:

- + agentes causales de lo que hacemos.
- + de las consecuencias de nuestras acciones.
- + y si deseabamos hacerlo o no.

- Un fuerte sentimiento de autoeficacia favorece:

- 1) El esfuerzo sostenido y continuado
- 2) Un compromiso fuerte con el objetivo
- 3) Una ejecución superior

- Un bajo logro puede deberse a:

- 1) Falta real de habilidades o
- 2) A una autopercepción de ineficacia

- ¿Qué factores intervienen en la autoevaluación de la eficacia?

Ⓐ El número de oportuidades del individuo para participar en la acción eficaz:

Ⓑ El significado de la acción, es decir:

- B-1) Que nos percibamos como causa, responsables del éxito o no

• B-1-1) ¿Qué indicadores de éxito tenemos?

• B-1-2) De la capacidad que tengamos de integrar o de inferir las informaciones adecuadas para percibir éxito

- B-2) La valoración diferencial de los contextos

• B-2-1) Los diferentes contextos son valorados de forma distinta.

• B-2-2) Según con quién se compare.

-- Inter-contextos: con otros que realizan otra actividad diferente a la nuestra

-- Intra-contextos: con otros que realizan la misma actividad

Ⓒ La naturaleza de las situaciones, de los contextos donde realizamos la acción.

- C-1) El grado de constricción en la autoestima individual.

-- Relaciones personales deficientes.
-- Incomodidad con el tipo de trabajo que se realiza.

- C-2) El grado de control individual.
 - La libertad, la confianza que se tenga en nosotros, el respeto a la iniciativa.
- C-3) La existencia de recursos (medios) para llevar a cabo la acción eficaz.
- C-4) De la capacidad del individuo para usarlos

Los apartados C-1 y C-2 se refieren a la capacidad de decidir, de poder seleccionar los objetivos; mientras que el C-3 y el C-4 son los que permiten o hacen posible la realización de los objetivos.

④ Las consecuencias no intencionadas

- D-1) Que los resultados sean mejor de lo esperado (Consigo algo y de rebote...).
 - Aprobamos el curso --> nos dan una beca, un premio
- D-2) Que sean peores de lo esperado.

A modo de conclusión podemos decir que: 1- LAS VALORACIONES QUE LOS DEMAS HAGAN DE NOSOTROS + 2- LO EFICACES QUE NOS VEAMOS (y en esa percepción contribuyen los factores que hemos estado comentando) HACE QUE TENGAMOS UNA AUTOESTIMA ALTA O BAJA, LO QUE NOS DA LA POSIBILIDAD (O NO) DE SER CAPACES DE ENFRENTARNOS A LOS PROBLEMAS, TENER UN ALTO-BAJO CONCEPTO DE NOSOTROS Y DE ENCONTRARNOS SATISFECHOS-INSATISFECHOS.

3 Relaciones entre Autoestima y Rendimiento

En la misma línea de lo que venimos exponiendo, en un trabajo reciente realizado por el autor de este proyecto con alumnos valencianos de 5º a 8º de EGB (García, 1989; García y cols., 1990c) hemos encontrado:

- correlaciones positivas (significativas al .001) entre autoestima académica del alumno y la evaluación por los profesores de dichos alumnos a través de 11 subescalas, destacando las siguientes: rendimiento ($r=.52$), esfuerzo ($r=.49$), personalidad ($r=.48$) y grado de colaboración ($r=.44$).

- correlaciones significativas entre ajuste social valorado por los compañeros y rendimiento ($r=.72$) y entre ajuste y autoestima académica ($r=.31$).

- Siguiendo con estos trabajos también encontramos :

- 1) Que los alumnos están más cómodos, se esfuerzan más, se comportan mejor, se ayudan y aceptan, y evolucionan personal y académicamente cuando: a) las relaciones sociales que se establecen en clase (profesor-alumno. alumno-alumno) son positivas; b) las actividades son variadas, amenas y abiertas a las sugerencias de los alumnos; y c) a la claridad y coherencia con que es transmitido y percibido por los alumnos.
- 2) Que cuando los alumnos están interesados por las actividades académicas, establecen relaciones positivas con compañeros y profesores, aceptan las normas de clase, cuando el profesor concede importancia a la terminación de las tareas de forma ordenada y presentable, su actitud es coherente y facilitadora...entonces disminuye el grado de ansiedad de los alumnos y se incrementa su autoestima académica, social y de autocontrol.

Los hallazgos empíricos confirman que la escuela, y en concreto el profesor, afecta al autoconcepto de los alumnos de

forma diferente, siendo los factores que determinan dicho papel diferencial (Machargo, 1991):

- el rendimiento académico;
- las características, actitudes y expectativas del profesor;
- su propio autoconcepto y estilo docente;
- el tipo de agrupación y relaciones entre los alumnos;
- las directrices didácticas, de programación y de enseñanza del centro.

Pero sólo un limitado número de investigaciones experimentales sobre la conducta de los profesores y el autoconcepto de los alumnos demuestra que es posible efectuar cambios positivos en el autoconcepto de los alumnos (Stell, 1978; Burns, 1982; Paris, 1977)↳ Muchos autores insisten más en la creación de un clima que favorezca el autoconcepto que la acción directa sobre él (Kash y cols., 1977) y en ello el papel que juega el profesor es importante (Burns, 1982; Burnett, 1983; Beane, 1984, 1986; Krampen, 1987; Worrall y cols., 1988), tanto, que a juicio de Canfield y Wells (1977) constituye uno de los mayores retos de los educadores.

Además, en la escuela con el paso de los años el alumno mantiene una relación más formal, despersonalizada y burocratizada y en la situación de clase son las influencias de los iguales, (las comparaciones que entre sí hacen los alumnos, ese continuo verse y medirse unos a otros,) lo que ejerce una influencia mayor en su autoconcepto que la que ejerce el propio profesor.

→ Actualmente se acepta como evidente (Purkey, 1970; Burns, 1979) que uno de los factores principales del rendimiento es el autoconcepto, mostrando los resultados de las investigaciones la existencia de una persistente, positiva y generalmente significativa relación entre ambas variables (Bledsoe, 1967;

Kohr, 1974; Burns, 1979; Wylie, 1979; Silvernail, 1981; Purkey, 1970, 1983). Hay que advertir, no obstante, que:

(a) Estas correlaciones son muy altas con el autoconcepto académico específico, entorno al .50 para el autoconcepto académico no específico y entre .10 y .25 para el autoconcepto general (Shavelson y Bolus, 1982; Marsh y cols., 1983, 1984, 1986).

(b) Un autoconcepto positivo no está siempre relacionado con un buen rendimiento y que un bajo rendimiento no es siempre reflejo de un autoconcepto negativo (Eshel y Klein, 1981).

(c) Las relaciones a las que nos venimos refiriendo parecen claras para los chicos, pero no para las chicas (Bledsoe, 1967; Purky, 1970).

(d) Cuando el niño llega a la escuela su autoconcepto está bien formado y sus reacciones hacia el aprendizaje, el fracaso o el éxito escolar y hacia el clima físico, social y emocional del colegio estarán en parte determinados por las creencias hacia sí mismo (Canfield y Wells, 1976; Beane, 1984, 1986).

(e) La gran mayoría de los estudios son correlacionales y no nos permiten determinar la causalidad, tan sólo que existe una influencia mutua entre rendimiento y autoconcepto (Purkey, 1970, 1983; Hamachech, 1981; Burns, 1982; Shavelson y Bolus, 1982). En cuanto a la posible relación causal no faltan estudios que confirman la influencia del autoconcepto en el rendimiento académico (Wattenberg y Clifford, 1964; Morse, 1963; Brookover, 1962), como tampoco respecto de la influencia del rendimiento en el autoconcepto (Borislow, 1962; Gibby y Gibby, 1967; Robinson- Awana y cols., 1986; Ellerman, 1980).

Bloom (1973) afirma que ¹⁾ experiencias de éxito en la escuela no son garantía de que el alumno desarrolle un autoconcepto general positivo, aunque si aumenta las posibilidades de que ese sea el caso. Por el contrario, se ha venido comprobando en los últimos años, ²⁾ que las experiencias

sistemáticas de fracaso en el logro de un rendimiento académico adecuado garantiza que el alumno desarrolle un autoconcepto académico negativo y aumentan las posibilidades de que tenga un autoconcepto general negativo.

Coincidiendo con Bloom, es frecuente en la literatura encontrar publicaciones en las que se afirma que la escuela contribuye a un desgaste del autoconcepto y de la actitud favorable general hacia los aprendizajes en los alumnos escolarizados en las circunstancias actuales (Edeburn, 1974; Bills, 1981; Stenner y Katzenmeyer, 1976; Morse, 1964). Un modo de autoprotgerse por parte del alumno es la devaluación de la escuela y el trabajo escolar, y a partir de aquí, de la educación en general (Musitu y cols., 1988).

4. Posibilidades de Cambio

Finalmente, y dado que nuestro trabajo pretende modificar el autoconcepto de los alumnos, presentamos la revisión de Machargo (1991) respecto a las posibilidades de mutabilidad del autoconcepto de los alumnos. Las opiniones en relación a la estabilidad del autoconcepto son muy divergentes:

(a) Hay estudios que defienden que el constructo autoconcepto es una realidad muy estable, al menos a partir de determinada edad (10-11 años).

(b) Por contra, en otros estudios se mantiene que si el autoconocimiento es discontinuo y sufre cambios según los distintos contextos, la estabilidad del autoconcepto es imposible; el contenido del autoconcepto depende de las pautas de comparación de cada momento (Morsen y Gergen, 1970).

(c) La mayoría de los autores defienden una posición intermedia: [el autoconcepto es estable, pero no inmutable] Sus cambios son muy lentos, se producen de forma ordenada y siguiendo una secuencia predecible (Damon y Hart, 1983; Marsh y cols., 1983, 1986). Además, de la demostrada resistencia al cambio del autoconcepto general, pues se¹⁾ requieren muchas situaciones y experiencias no consistentes con el mismo (Burns,

1982), ^{2/} la falta de éxito en producir cambios en el autoconcepto mediante una intervención externa hay que achacarlo basicamente a deficiencias teóricas, metodológicas y de medida (Marsh, 1986) ⇒ No obstante, aunque escasos, se pueden encontrar testimonios en la literatura que han logrado cambios (Brookover y cols., 1967; Carlton, 1981; Poris, 1977; Marsh y cols., 1986; García, 1989).

La condición básica en la que coinciden todos los autores es la de que existan en el aula un clima y un ambiente en los que el alumno pueda manifestarse sin temor, es decir, que encuentre apoyo afectivo, ayuda y orientación (Gartrell, 1975; Crouse, 1981; Burns, 1982; Canfield y Wells, 1976).

PROCESO DE TRABAJO

Desde mediados de Octubre, los profesores del Ciclo Superior se constituyen en Seminario de Trabajo, reuniéndose los martes de 12 a 13 o 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.

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 a la hora del análisis de datos.
- d) lectura y adaptación de las actividades de autoestima incluidas en el texto base de referencia (Musitu y Pérez, 1990).
- e) adjudicación de responsables para la adaptación y aplicación de las actividades.
- f) comentarios y discusión sobre las actividades una vez aplicadas, con sugerencias, a la vista de lo sucedido, sobre qué hacer en determinadas situaciones y qué estrategias se podían aplicar para rentabilizar las situaciones provocadas -accidental o intencionadamente por la intervención- y las informaciones obtenidas y, en su caso, sobre casos particulares.
- g) seguimiento del grado de cumplimiento en el grado de ejecución de las actividades.
- h) lectura y discusión de los documentos teóricos y de cuantas cuestiones puntuales surgían en torno al

debate y de acuerdo con las experiencias cotidianas en clase.

- i) evaluación cualitativa y continua sobre el proyecto mismo.

Durante el mes de Octubre se seleccionan y se reproducen (en el CEP de Alcoy) los instrumentos de medida, los documentos de formación-debate para los profesores y el texto-base para la elaboración-adaptación de actividades que fomenten la autoestima, de tal forma que los profesores dispongan desde un principio todos los materiales necesarios.

A) Los instrumentos de medida seleccionados, ya descritos en el apartado 2.3, fueron:

- El Cuestionario Sociométrico, basado en Arruga (1979) y ya utilizado en García (1989).
- Cuestionario de Autoestima (A) de Musitu y cols (1981).
- La Escala de Clima Social en el Centro Escolar (CES) de Moos, Moos y Trickett (en Tea, 1987).
- La Escala de Evaluación del Alumno por el Profesor (EA-P) de García y Musitu (1989).
- Las calificaciones académicas obtenidas por los alumnos en la 1ª y 3ª evaluación (en el Ciclo Superior sólo se realizaron tres evaluaciones a lo largo del curso).

B) Los documentos de formación entregados a los profesores intentaban cubrir los siguientes campos, íntimamente relacionados entre sí:

- 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 considerado como grupo de iguales. La interacción entre iguales -motivos, estructuras y procesos; normas,

composición y tamaño del grupo; estructuras de trabajo; popularidad de los alumnos).

En concreto los documentos seleccionados fueron:

- Doc1: Parte introductoria al dossier de ejercicios de autoestima (Musitu y Pérez, 1990, no publicado)

- Doc2: Autoestima y Escuela: Concepto, formación y determinantes (García, 1989, pp 638-643 y 669-683)

- Doc3: Como favorecer un concepto positivo de sí mismo y un alto sentimiento de estimación propia en el aula (Coopersmith y Feldman, 1980, pp 195-226)

- Doc4: Estilos y expectativas docentes (García, 1989, pp 61-87)

- Doc5: El Aula como grupo de Iguales (García, 1990, no publicado)

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 por bien diseñadas que pudieran estar; se pretendía dotar de fundamentos teóricos a dichas actividades, justificar el porqué de una investigación sobre autoestima y abarcar variables y comportamientos desde la perspectiva psicosocial de la acción y protagonistas escolares. Al tiempo, estos documentos constituían un punto de partida común para que cada profesional en el seno del seminario y de su praxis personal analizara cuáles eran sus presupuestos educativos, cómo influyen en su praxis educativa y el grado de coherencia entre aquellos y las situaciones educativas que tienen lugar en el aula. En definitiva, y sin ánimos de ser pretenciosos, se buscaba influir en el cambio de los estilos docentes. Los resultados encontrados (apartado 3.2.3) vienen a apoyar este punto de vista.

C) También, y paralelamente en el tiempo, se hizo entrega de un **dossier de ejercicios** para mejora de las diferentes dimensiones de la autoestima en el campo educativo, elaborado por el profesor Musitu (no publicado). Los ejercicios se aplicaban con una periodicidad de 1 ó 2 ejercicios semanales. El periodo de aplicación de las actividades fué de la última semana de Enero a la última de Mayo.

Las actividades están agrupadas en varios bloques:

Bloque I : Construyendo un ambiente positivo

- " II : Mis recursos
- " III: ¿Quién soy?
- " IV : Aceptando mi cuerpo
- " V : ¿A dónde voy?
- " VI : El lenguaje del Self
- " VII: Relaciones con los otros.

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

- qué formato debía tener la actividad
- cómo presentarlo 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
- cuando debía estar realizada y aplicada.

Los principales resultados encontrados:

a) en el pretest los grupos control y experimental son claramente heterogéneos, lo que conlleva la modificación de la hipótesis inicial;

b) en el posttest ambas submuestras se hacen más homogéneas (se reduce en un 45 % en número de diferencias significativas respecto al pretest) fundamentalmente en lo que se refiere a la percepción de los grupos experimentales que tienen los profesores; en relación al clima las diferencias se mantienen, y es aquí donde parece radicar la heterogeneidad entre los grupos;

c) en las diferencias antes-después en el grupo experimental:

- aumentan en la calificación global, en todas las subescalas de percepción del profesor y en autoestima social.
- disminuyen las interacciones negativas, el nº de suspensos y en 5 variables del clima (implicación, afiliación, tareas, competitividad y organización);

d) en el grupo control se obtienen menos diferencias y de menor intensidad que en el experimental en las comparaciones antes-después:

- aumenta la percepción de los profesores (nivel intelectual, rendimiento, éxito EGB y madurez), la calificación global, el nº de aceptaciones y en 4 variables del clima (implicación, ayuda, organización e innovación) que se matizan en el texto.
- disminuye en nº de suspensos y en competitividad.

e) por las circunstancias en las que ha tenido lugar la intervención y por que un gran número de variaciones van en el mismo sentido en el experimental y en el control nos ha

sugerido considerar como variable experimental la actuación directa del coordinador con el grupo de profesores del ciclo en su conjunto: los profesores valoran más positivamente a sus alumnos, mejoran en rendimiento -incremento de la calificación global y disminución del nº de suspensos-, se incrementan las aceptaciones y se disminuyen los rechazos, en autoestima no hay variaciones significativas (ansiedad aumenta en 5 clases y la social en 4) 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.

f) Al analizar las relaciones entre Autoestima y Rendimiento Escolar entre grupos extremos de alumnos encontramos:

- autoestima académica y rendimiento se influyen mutuamente;
- que el autocontrol se relaciona con calificación pero no con el nº de suspensos;
- que los buenos resultados escolares incrementan la autoestima social, pero no a la inversa;
- y que ansiedad y resultados escolares no están relacionados.

g) La evaluación del profesorado es altamente positiva: mejoran el concepto que tienen de los alumnos; su comportamiento, actitudes y valoración en relación a la experiencia en la que han participado es claramente favorable y de haber seguido el coordinador en el centro seguro que durante el presente curso estaríamos participando de nuevo, y a buen seguro que alguno de ellos estará utilizando parte de lo que aprendieron.