



**Máster Universitario  
en Intervención y  
Mediación Familiar**



# **Propuesta de Programa para Mejorar la Autoestima Prevención de Estrés en Preadolescentes**

Trabajo Final de Máster  
Septiembre 2017

*Autora: Ana Martínez Molina  
Tutor: Jordi Sanahuja Miralles*

## Índice

1. Introducción
2. Método
  - a. Marco teórico
    - Estrés
    - Estrategias de afrontamiento
    - Autoestima
  - b. Presentación Programa
3. Conclusiones
4. Bibliografía
5. Anexos

## **Resumen**

El transcurso de la infancia a la adolescencia es un periodo crítico caracterizado por una serie de cambios que pueden ser una gran fuente de estrés. Uno de los factores que mejor ayuda a disminuir la percepción del mismo, además de ayudar a afrontar de forma satisfactoria las situaciones que lo generan, es la autoestima (Verduzco, Lucio y Durán, 2004). Con el fin de proporcionar herramientas para mejorar ésta y por tanto prevenir la percepción del estrés general en esta etapa del desarrollo, en este trabajo se realiza una revisión bibliográfica de los conceptos estrés, afrontamiento y autoestima a partir de la cual se propone un programa de intervención. Diseñamos un programa en el que se plantean sesiones grupales con dinámicas participativas y seleccionadas expresamente para trabajar de forma progresiva las habilidades que convergen en la mejora de la autoestima. Se sigue el modelo de Gastón de Mezerville, el “proceso de la autoestima”, según el cual estas son: Autoimagen, Autovaloración, Autoconfianza, Autocontrol, Autoafirmación y Autorrealización. Se concluye la necesidad de intervenir con un fin preventivo y se espera que este proyecto pueda ser una aportación para líneas de trabajo futuras.

Palabras clave: Estrés, preadolescencia, autoestima, estrategias de afrontamiento

## 1. INTRODUCCIÓN

El estrés ha adquirido una gran importancia como mediador social en las funciones de la vida cotidiana (González, Díaz-Giráldez, Martín, Delgado y Trianes, 2014); es más, se considera como uno de los problemas de salud más generalizados en la sociedad actual (Alfonso, Calcines, Monteagudo y Nieves, 2015).

El paso de la niñez a la adolescencia es una de las transiciones evolutivas más trascendentes del ciclo vital. Los cambios físicos y psíquicos implican una modificación del rol del adolescente, en cómo se ve a sí mismo, cómo percibe el mundo y cómo es visto por los otros (Martínez y Guzmán, 2007). A estos cambios, se suman los escolares, ya que también, es el periodo en el cual el adolescente debe hacer un pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria.

Esta serie de cambios, de responsabilidades y competencias que el joven tiene que afrontar durante este periodo, producen una considerable incidencia de estresores y una mayor vulnerabilidad al desarrollo de consecuencias emocionales (Frydenber y Lewis, 1993; Ge, Lorenz, Conger, Elder y Simons, 1994; Hampel y Petermann, 2006; Rudolph, 2002).

Se ha demostrado que el estrés que perciben los niños disminuye con niveles altos de autoestima, y aumenta con niveles bajos (Verduzco et al., 2004). Es por eso que el objetivo final de este proyecto es realizar una propuesta de intervención en la mejora de la autoestima de los preadolescentes como método preventivo del estrés.

En primer lugar, se exponen las diferentes concepciones de estrés, los tipos de estresores, la importancia del estrés y los diferentes ámbitos de estrés de la infancia. En segundo lugar, se define el afrontamiento, los estilos básicos y la importancia de adquirir buenos estilos de afrontamiento en la infancia para el bienestar personal en la edad adulta. En tercer lugar, se define el concepto de autoestima señalando sus componentes y se habla de la importancia que tiene la autoestima en la preadolescencia.

Finalmente, se presenta la propuesta de intervención en la mejora de la autoestima como método preventivo ante el estrés en la preadolescencia, concretamente alumnos de 6º curso de Educación Primaria. La hipótesis bajo la cual se propone este programa de intervención defiende que con la mejora de la autoestima, se espera una mejor adaptación emocional, un menor desarrollo de problemas de adaptación social y un mejor rendimiento cognitivo. Es decir, a mayores niveles de autoestima, mayor o mejor afrontamiento ante situaciones de estrés (Trianes et al., 2008).

## 2. MÉTODO

Para realizar este trabajo, se han llevado a cabo dos labores principales: búsqueda y selección teórica; y elaboración de la propuesta.

Para la búsqueda y selección de la información que contextualiza la intervención se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica sobre el estrés, el afrontamiento y la autoestima. A partir del conocimiento de las relaciones de estos factores en la preadolescencia, se propone un programa de intervención.

Para la elaboración de la propuesta de este programa se tiene en cuenta el periodo de edad al que va destinada la intervención, por ello se elaboran sesiones dinámicas acordes al contexto y destinatarios. Estas sesiones están basadas en la cooperación entre iguales, la experiencia y la participación. A través de esta metodología se pretende que los niños participen con sus opiniones, experiencias, y puntos de vista acerca del tema tratado en cada sesión, consiguiendo así fomentar la autoafirmación, la capacidad de expresión, y mejorar la confianza y comunicación del grupo.

### a. Marco teórico

#### Estrés

Actualmente no se ha logrado un acuerdo general entre expertos sobre la definición del estrés a pesar de que está inserto en el campo de las ciencias médicas, sociales y educativas. Así pues, su valoración depende del enfoque teórico desde el que sea definido (Román y Hernández, 2011).

Se encuentran tres concepciones generalmente extendidas: como estímulo, como respuesta y como relación acontecimiento-reacción (Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Maldonado, 2012).

**El estrés como estímulo**, según Holmes y Rahe (1967), hace referencia a la exposición a circunstancias o acontecimientos externos al sujeto, denominados estresores, capaces de alterar el equilibrio fisiológico y psicológico del organismo. Según Baena (2007) desde esta perspectiva no se tiene en cuenta la interpretación cognitiva o valoración subjetiva que el individuo hace del acontecimiento. Estos estresores pueden ser:

- Acontecimientos vitales: Son situaciones excepcionales, traumáticas, impredecibles e incontrolables que conllevan cambios muy relevantes en las personas y que exigen determinados reajustes adaptativos por parte de la misma (Johnson, 1986).
- Estresores crónicos: Endurecimiento de aspectos físicos y sociales en el ambiente próximo, que tienen como consecuencia una serie de privaciones y desventajas que propician continuas amenazas y cambios para el sujeto (Compas, 1987).
- Estresores cotidianos: Frustrantes demandas y contrariedades que acarrea la interacción cotidiana con el medio ambiente (Kanner, Coyne, Schefer y Lazarus, 1981). Se trata de sucesos o circunstancias de alta frecuencia, baja intensidad y alta

predictibilidad que pueden alterar el bienestar emocional y físico del individuo (Seiffge-Krenke, 2007). Es una variable relevante en el desarrollo infantil ya que altos niveles de estrés diario se asocian a importantes consecuencias negativas de inadaptación emocional y psicopatología (Jose y Ratcliffe, 2004; Seiffe-Krenke, 2000). Además el efecto de estos estresores es más negativo que el estrés por acontecimientos vitales o el estrés crónico (Seiffe-Krenke, 2000; Wagner, Compas y Howell, 1988).

El **estrés como respuesta**, según Seyle (1978) se refiere a las manifestaciones del organismo de tipo fisiológico ante estresores. Estudios posteriores añaden manifestaciones de la persona de tipo emocional o conductual (Escobar, Blanca, Fernández-Baena y Trianes, 2011; Fimian, Fastenau, Tashner y Cross, 1989). En este sentido, autores como Sierra, Ortega y Zubeidat (2003) consideran los términos ansiedad y angustia como manifestaciones o respuestas al estrés, siendo la ansiedad la reacción más frecuente en situaciones estresantes (Vidal, 2012).

Finalmente, según Lazarus y Folkman (1986) el **estrés como relación acontecimiento-reacción** se considera como una particular relación entre el individuo y el entorno, el cual es evaluado por éste como amenazante o desbordante de los recursos que posee y pone en peligro su bienestar. Desde esta concepción se integran las consideraciones de estrés como estímulo y estrés como respuesta (Baena, 2007). Afirma que es necesario tener presente la valoración o percepción cognitiva que la persona hace de la situación, siendo este un factor explicativo de por qué varias personas ante situaciones estresantes semejantes manifiestan diferentes reacciones.

En esta última forma de ver del estrés, quedan incluidos como elementos importantes, los estímulos estresantes y las reacciones del sujeto, además de las cogniciones o valoraciones que el sujeto hace de los estímulos (evaluación primaria) y de los propios recursos para responder o afrontar esa situación (evaluación secundaria) (Lazarus y Folkman, 1986). A lo que Bandura (1997) añade, las consecuencias al utilizar dichos recursos o estrategias. Lo que quiere decir que el valor estresante de una situación depende de la apreciación del sujeto sobre el acontecimiento y los propios recursos para hacer frente a las demandas del mismo (DeLongis y otros, 1982; Kanner y otros 1981).

Según Baena (2007) la definición más ampliamente adoptada en la investigación ha sido la ofrecida por Lazarus y Folkman (1986).

El estrés adquiere gran relevancia en la infancia, dado que en esta etapa es donde se desarrollan los patrones para afrontar los estresores (Gramezy y Rutter, 1983).

Los estresores infantiles pueden entenderse desde el carácter evolutivo de los mismos (Del Barrio, 2004). En este sentido, se puede decir que en edades más tempranas los estresores están mayormente asociados al núcleo familiar y a las relaciones de apego, mientras que los estresores en edad escolar y posterior se sitúan predominantemente en el contexto escolar y la interacción con los pares. Más adelante, los adolescentes perciben como estresantes los cambios corporales y la interacción con personas del sexo opuesto (Richaud, 2005).

Por otro lado los estresores cotidianos se pueden agrupar en tres ámbitos principales (Trianes et al., 2002): salud, escuela-iguales y familia.

1) En el ámbito de salud se hallan sucesos tales como situaciones de enfermedad, procedimientos médicos y preocupación por la imagen corporal.

2) En el ámbito de la escuela se encuentran los problemas académicos y los problemas con iguales. En cuanto a los problemas académicos, se observan estresores tales como problemas de interacción con el profesorado, dificultades en la realización de las tareas académicas, realización de exámenes, presiones académicas, bajas calificaciones escolares, cometer errores ante los compañeros y exceso de actividades extraescolares. Las dificultades con los iguales incluyen falta de aceptación por parte de estos, peleas y situaciones de ridiculización y burla. Este se considera uno de los principales ámbitos de estrés en los niños (Trianes, 2002).

3) En el ámbito de la familia se localizan los problemas por dificultades económicas, falta de supervisión de los padres o soledad en el hogar, exigencias de los padres y continuas peleas entre hermanos. (Trianes, 2002; Trianes et al, 2011; Trianes et al, 2009)

Las distintas situaciones o problemas llevan al niño a emplear distintas estrategias de afrontamiento dependiendo de las características de la situación (Cano, García y Rodríguez, 2004; Cassaretto, Chau, Oblitas y Valdez, 2003).

### **Estrategias de Afrontamiento**

Para Lazarus (1966) el afrontamiento es un proceso que se activa cuando se percibe una amenaza y tiene como propósito regular el conflicto emocional y eliminar o reducir dicha amenaza. Constituye la respuesta apropiada al estrés la cual mediante esfuerzos cognitivos y comportamentales, constantemente cambiantes, pretende manejar las demandas específicas externas o internas apreciadas como excedentes o que desbordan los recursos del individuo (Lazarus y Folkman, 1984). Este enfoque es aceptado por teóricos actuales tales como García (2010) y Griffith, Dubow e Ippolito (2000).

Lazarus y Folkman (1984) distinguen entre estrategias de afrontamiento centradas en el problema, es decir, cuando se trata de modificar o manejar la fuente del problema, mediante la búsqueda de solución activa, y estrategias de afrontamiento centradas en reducir la emoción.

Posteriormente, en una tipología aceptada en la investigación actual, se percibe al afrontamiento como un estado de control, el cual se centra en las metas u objetivos que persigue la persona al iniciar el proceso de afrontamiento (Rothbaum, Weisz y Snyder, 2004). Desde este modelo se distinguen tres tipos de estilos:

- Afrontamiento de control directo (o estrategias de control primario): se refiere a los intentos propositivos que se realizan con la finalidad de eliminar el evento estresante o disminuir sus efectos. Por ejemplo: esforzarse para sacar mejores calificaciones.
- Afrontamiento de control indirecto (o estrategias de control secundario): Se refiere a la solicitud de ayuda o apoyo tangible (materiales, dinero, información) a las personas

significativas para resolver el problema. Por ejemplo: buscar apoyo en un amigo íntimo, pedir dinero a un familiar.

- Afrontamiento de abandono de control: en cuanto a esta categoría, se percibe una situación como incontrolable. Es la ausencia de meta u objetivo de afrontamiento. Por ejemplo: abandonar la situación estresante, reservar el problema para sí.

Es desde la infancia, según Garmezy y Rutter (1983), cuando se desarrollan los patrones para afrontar los estresores, mediante los cuales el niño aprende diferentes formas para tener un control sobre su ambiente. Una parte de su desarrollo dependerá en buena medida de qué tan efectivas sean estas respuestas de afrontamiento.

Además los niños no tienen en sus manos el control de su medio ambiente para poder modificarlo, por lo que las primeras experiencias de los niños con las contingencias del medio ambiente y su control se dan dentro del contexto de la relación madre-hijo (Seligman, 1975; Watson, 1967; Lewis y Goldenberg, 1969). Por lo tanto es a través de la relación con los padres y posteriormente con adultos y compañeros, que el niño aprende respuestas para tener un control sobre su medio ambiente.

Aun así, desde los años escolares, los niños y niñas se muestran activos al seleccionar y evaluar la intensidad de los sucesos de su ambiente, y eligen la forma de afrontar los sucesos estresantes (Verduzco et al, 2004).

### **Autoestima**

La autoestima puede definirse genéricamente como la evaluación, tanto cognitiva como afectiva, que un individuo sostiene sobre sí mismo (Landy, 2002). Según Coopersmith (1981) la autoestima es una actitud con la cual una persona se enfrenta al mundo y este autor afirma que los individuos que difieren en autoestima se comportan de formas marcadamente diferentes. Estas diferencias de comportamiento en la autoestima son debidas a diferencias en la anticipación, reacción y voluntad de confiar en los otros y de tomar en cuenta el propio juicio como base para la acción.

El valorarse a uno mismo positivamente, la creencia en las propias posibilidades, es un importante recurso psicológico de afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1986), por lo tanto, la alta autoestima favorece el afrontamiento del sujeto, en su vida personal y profesional. Esto supone que en situaciones de amenaza o experiencias de fracaso, el sujeto con alta autoestima tiende a utilizar estrategias para manejar esas situaciones, estrategias que se pueden orientar tanto al dominio de la situación como a la aceptación, evitación o minimización de la misma.

De acuerdo con Gastón de Mézerville (1995), la autoestima está formada por componentes que se desarrollan consecutivamente, agrupados en dos dimensiones complementarias, una actitudinal inferida integrada por: la autoimagen, la autovaloración y la autoconfianza; y una dimensión conductual observable conformada por: el autocontrol, la autoafirmación y la autorrealización. A continuación en la Tabla 1 se muestra el modelo junto con los problemas que se pueden encontrar en cada fase.



	EL PROCESO DE LA AUTOESTIMA	Problemas
1	<b>Autoimagen.</b> Conocerse, verse con claridad.	<i>Autoengaño.</i> Inferioridad o superioridad.
2	<b>Autovaloración.</b> Apreciarse, percibirse con agrado.	<i>Autodevaluación.</i> Autorrechazo e indignidad personal.
3	<b>Autoconfianza.</b> Creer en sí, sentirse capaz.	<i>Inseguridad.</i> Sentimientos de incapacidad e impotencia.
4	<b>Autocontrol.</b> Ordenarse, ejercer dominio propio.	<i>Descontrol.</i> Auto-descuido y desorganización.
5	<b>Autoafirmación.</b> Manifestarse, conducirse libre y autónomamente.	<i>Autoanulación.</i> Sobredependencia.
6	<b>Autorrealización.</b> Proyectarse, desarrollar potencialidades y cumplir propósito vital.	<i>Estancamiento.</i> Esterilidad existencial.

Al igual que las estrategias de afrontamiento la autoestima también se gesta en la infancia. Los estudios con niños pequeños muestran que el estilo de crianza de los padres durante los primeros años de vida determina la calidad de autoestima inicial del niño (Frías, Mestres y Del Barrio, 1990). A partir de estos primeros años de vida otras variables familiares, escolares y sociales interactúan en el desarrollo de este constructo (Mackay y Fanning, 1991).

En la preadolescencia y adolescencia adquiere dicho tema un especial interés debido a la transición que el niño sufre desde la infancia a la adquisición del rol adulto. Durante este periodo se producen una serie de cambios, de responsabilidades y competencias que el joven tiene que afrontar y que pueden generar estados de inestabilidad emocional (Oster y Caro, 1990; Nottelmann, 1987; Kazdin, 1989).

La disminución de la autoestima que caracteriza a este período, principalmente en sus componentes físico y académico, sugiere la necesidad de una intervención temprana sobre este constructo que ayude a una prevención de problemas emocionales y a una mayor estabilidad en los adolescentes (Mestre, 1992).

## **b. Presentación del programa**

Partiendo de las aportaciones bibliográficas diseñamos un programa que pretende ser un método de intervención establecido para la mejora de la autoestima en niños de 11-12 años, pretendiendo como objetivo último que sean capaces de afrontar directamente los problemas o buscar soluciones que modifiquen una situación estresante, con la confianza de salir adelante con éxito.

Las relaciones con los compañeros dentro del contexto escolar se presenta en gran medida como un determinante crítico en la autoestima del adolescente (Golden, 2005). Es por ello que el programa está pensado para su aplicación en el aula, ya que así se refuerza la aceptación y el apoyo de los iguales, mejorando la confianza y comunicación del grupo.

El programa se compone de dos bloques, siguiendo las dimensiones de Gastón de Mezerville, uno actitudinal y uno conductual. En él se plantean una serie de actividades seleccionadas expresamente para trabajar de forma progresiva habilidades que convergen en la mejora de la autoestima.

El bloque actitudinal está compuesto de actividades para trabajar la autoimagen, la autovaloración y la autoconfianza. Se distribuye en cinco sesiones con las que se pretende que los niños aumenten la capacidad de percibir de manera equilibrada, tanto los aspectos positivos como los negativos de la propia personalidad; otorguen mayor valor y atención a las dimensiones realmente importantes de la propia personalidad, y desarrollen una actitud realista de creencia en uno mismo y en sus propias capacidades.

El bloque conductual está compuesto de actividades para trabajar el autocontrol, la autoafirmación y la autorrealización. Se distribuye en cuatro sesiones con las que se pretende orientar a los niños para que se manejen adecuadamente en la dimensión personal, cuidándose, dominándose y organizándose bien en la vida; busquen formas saludables de expresar el pensamiento y las habilidades ante las demás personas y conducirse de manera autónoma, además de que se planteen metas que promuevan su realización personal.

### **Justificación**

Para la elaboración de las sesiones y dinámicas que componen esta propuesta de intervención se ha tenido en cuenta el periodo de edad de los destinatarios, en este caso 11-12 años.

Se utilizan estrategias que fomentan habilidades y capacidades de estos preadolescentes acorde a la afirmación de Piaget (1978), donde “alrededor de los 11 y 12 años los niños se vuelven capaces de razonar en forma lógica sobre preposiciones, cosas o propiedades abstractas que nunca antes han experimentado directamente, el alumno es capaz de hacer un razonamiento deductivo e inductivo basado en la forma de una proposición dada. Su conocimiento del problema puede ser simplemente hipotético, y sin embargo, es capaz de llegar a una conclusión lógica mediante el razonamiento”.

Teniendo en cuenta lo anterior, las actividades previstas para las sesiones contemplan ejercicios de participación activa en la que se pretende germinar, aumentar o fomentar actitudes y capacidades que nazcan del propio joven para la mejora de la autoestima.

### **Objetivos del programa**

El objetivo principal del programa es aumentar la autoestima de niños de 11-12 años, con el fin de que sean capaces de afrontar directamente los problemas o buscar soluciones que modifiquen una situación estresante, con la confianza de salir adelante con éxito.

Al proponer realizar el programa en el aula, se pretende también como objetivo reforzar la aceptación y el apoyo de los iguales, mejorando la confianza y comunicación del grupo.

Para lograr el objetivo principal, este programa se divide en distintas sesiones con objetivos diferentes.

- La primera y la segunda sesión están pensadas para la presentación del programa y para favorecer el conocimiento propio y de los demás. Consiguiendo así fortalecer la autoimagen de los participantes.
- La tercera y cuarta sesión pretenden profundizar en el conocimiento propio y de los demás y fomentar la valoración positiva tanto propia como de los otros. Estimulando así una autovaloración positiva.
- La quinta sesión está planteada para que los alumnos desarrollen una actitud realista en uno mismo y en sus propias capacidades y se planteen metas con las que puedan comprometerse. Aumentando de esta manera su autoconfianza.
- La sexta y séptima sesión están preparadas para que los estudiantes den mayor importancia a cuidarse, dominarse (relajación) y organizarse bien en la vida (planificación). Fomentando así su autocontrol.
- La octava sesión está pensada para que los participantes busquen formas saludables de expresar el pensamiento ante las demás persona y sean capaces de conducirse de manera autónoma. Se busca fortalecer la autoafirmación.
- Finalmente la novena sesión está planteada para que los jóvenes tomen conciencia de sus propios logros y provocar actitudes positivas de cara a uno mismo y los demás, consiguiendo así mayor confianza en uno mismo. Fomentando su autorrealización.

### **Metodología propia del programa**

La metodología de actuación que se propone para el desarrollo de las sesiones es cooperativa entre iguales, experiencial, participativa, y basada en dinámicas de grupos coordinados por un profesional. A través de esta metodología, los niños participan con sus opiniones, experiencias, y puntos de vista acerca del tema tratado en cada sesión, reforzando su autoafirmación.

Para desarrollar el programa se recomienda que, a ser posible, sea una misma persona la que coordine todas las sesiones a fin de facilitar los procesos de identificación personal de los

participantes con el profesional, la creación de un clima de confianza en el grupo y la óptima dinamización de las sesiones.

Dado el carácter activo, grupal y participativo de la metodología a seguir se sugiere restringir el número de participantes entre 15-20 para asegurar una adecuada calidad en los procesos de dinamización de las sesiones.

Para poder verificar la efectividad del programa se propone utilizar el Cuestionario de Autoestima A.F.5 (García y Musitu, 1998). Este cuestionario proporciona una medición precisa de la autoestima y sus posibles variaciones. Se recomienda que se realice una evaluación retest, pasando este cuestionario antes y después de la puesta en marcha del programa.

### **Estructura, temporalización y materiales.**

La duración del programa se ha estimado en aproximadamente 3 meses, incluyendo 9 sesiones distribuidas cada 2 semanas (ver anexo 1).

Se ha estimado una duración de hora y media por sesión, apareciendo en la programación una duración de hora y veinte por sesión, habiéndose tenido en cuenta el tiempo de transición entre dinámicas.

Todas las sesiones seguirán el mismo patrón. Comenzarán con una bienvenida por parte del facilitador del programa. Para la que se calcula un tiempo de diez minutos. Con ella se pretende recibir a los integrantes del programa y transmitirles motivación para la sesión.

A continuación se desarrollará la dinámica principal de la sesión, para la que se calcula un tiempo de cincuenta minutos. Procurando mantener dinamismo y la participación de todos los asistentes.

Para finalizar las sesiones se propone realizar “El corro de la tarde”, ya que esta dinámica ayuda a que todos se expresen, fortaleciendo la autoafirmación y creando un clima positivo en el grupo.

Los recursos materiales que se propone emplear para el desarrollo de las sesiones del programa son sencillos, económicos y suelen encontrarse ya entre los materiales propios de aula y/o son fáciles de conseguir.

Con respecto al mobiliario de la sala, el programa se desarrolla en el aula habitual del grupo, por lo que el material es el habitual de la misma. En algunas actividades se necesita que se dispongan las sillas en forma de U para facilitar que las personas ocupen en la sala un lugar que permita el contacto visual y el reconocimiento mutuo. Ello ayuda a promover un clima de participación e interacción entre los asistentes. En otras actividades es necesario despejar el aula para disponer de máximo de espacio libre.

### **3. CONCLUSIONES**

Se comparten las conclusiones de Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Maldonado (2012) respecto a la importancia de educar desde la infancia en estilos de vida saludables, pues estos aprendizajes son la base sobre la que se cimienta la personalidad del adulto. La adolescencia se caracteriza por ser el periodo en el que el joven debe de aceptar las modificaciones que van ocurriendo, tanto psíquicas como físicas, formando un nuevo rol con el que se enfrentará a la vida.

Teniendo en cuenta la imposibilidad de llevar a cabo el programa de intervención, este trabajo no dispone de resultados prácticos ni cuantificables, sin embargo, se observan relaciones concluyentes, tanto en los resultados esperados como en las relaciones basadas en la evidencia.

Así pues, es el fomento de la autoestima la que correlacionará con la percepción del estrés y el tipo de afrontamiento que se desarrolla ante las situaciones de estrés en el preadolescente. Por lo tanto, se espera que tras realizar las sesiones, los preadolescentes hayan adquirido habilidades y fortalezas para una autoestima sana que les permita afrontar las situaciones de estrés de una forma eficaz.

Este programa que se presenta se ha diseñado para fomentar los componentes que, según “el proceso de la autoestima” de Gastón de Merzeville, forman el autoestima sana. Estos componentes se trabajan e intentan fomentar consecutivamente a lo largo de las sesiones que se complementan unas a otras pretendiendo dar respuesta a la necesidad de mejora de autoestima en esta población.

Resulta de interés llevar a cabo la propuesta y verificar la valía del programa, ya que mediante la revisión teórica se ha observado los distintos y posibles tipos de intervenciones que se podrían establecer para la prevención ante el estrés y la importancia de ello, surgiendo así esta propuesta. Asimismo, convendría tener en cuenta que con la consecución de los objetivos del programa se puede seguir prosperando en estas habilidades, incluso proponiendo nuevos objetivos y metas que complementen y fortalezcan el aprendizaje de éstas.

### **4. BIBLIOGRAFIA**

ALFONSO B, CALCINES M, MONTEAGUDO R, NIEVES Z: Estrés académico. Edumecentro, 7(2), 163-178. 2015

BAENA FJ: Estrés, riesgo familiar e inadaptación socioemocional y escolar en la infancia (tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, 2007

BANDURA A: Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman. 1997

COOPERSMITH S: The Antecedents of Self-esteem. Consulting, Psychologists Press, Inc. Palo Alto, 1981

DEL BARRIO V: El estrés en el niño. Revista Critica, (968), 36-41. 2010

DE MEZERVILLE G: Ejes de salud mental. Los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés. México: Trillas. 2004

DE MEZERVILLE G: El aprendizaje de la autoestima como proceso educativo y terapéutico. Revista Educación 17 (1), 5-13 México: Trillas. 1995

FERNANDEZ E, TRIANES MV, MALDONADO EF, MIRANDA J, ORTIZ C, y ENGÜIX A: Psychological and psychobiological stress in the relationship between basic cognitive function and school performance. Anales de Psicología, 31 (1), 120-126. 2015

GARMEZY N, RUTTER M: Stress, coping and the development in children. McGraw-Hill. Nueva York, 1983

LAZARUS RS Y FOLKMAN S: Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Martínez Roca 1986 (Trabajo original publicado en 1984)

LAZARUS RS: Emotion and adaptation. Oxford University Press. Nueva York 1991

MARTINEZ GUZMAN M: Mirando al futuro: Desafíos y oportunidades. Para el desarrollo de los adolescentes en Chile. Psyke, 16 (1), 3-14. 2007

MESTRE V y MORENO C: Investigaciones Sobre el Estrés en los últimos 5 años. Revista de historia de la psicología: 13, (1992): 91-96

SEIFFGE-KRENKE I: Causal links between stressful events, coping style and adolescent symptomatology. Journal of adolescence, 23, 675-691. 2000

SEIFFGE-KRENKE I: Stress, coping and depression. 2007

TRIANES MV, BLANCA MJ, FERNANDEZ FJ, ESCOBAR M, MALDONADO EF y MUÑOZ AM: Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de estresores cotidianos (IIEC). Psicothema, 21 (4), 598-603. 2009

TRIANES MV, BLANCA MJ, FERNANDEZ FJ, ESCOBAR M y MALDONADO EF: Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia. Papeles del Psicólogo, 33 (1), 30-35. 2012

TRIANES MV: El estrés en la infancia. Narcea Ediciones. Madrid, 1990

VERDUZCO MA, GOMEZ EL, DURAN C: La influencia la autoestima en la percepción del estrés y el afrontamiento en niños de edad escolar. Salud mental, vol.27, Num.4, Agosto, 2004, pp.18-25. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz. Distrito Federal, México.

## 5. ANEXOS

A continuación se muestra una tabla en la que se detallan las dinámicas usadas en cada sesión, así como los materiales necesarios y los objetivos a alcanzar en las mismas.

Sesión	Dinámicas	Material	Objetivos
1ª	Presentación del programa Autorretrato (Autoimagen)	Útiles para pintar (rotuladores, pinturas,...) Folios Autorretratos de ejemplo.	Presentar el programa. Favorecer el conocimiento propio y de los demás.
2ª	Bazar mágico (Autoimagen)	Pizarra.	Profundizar en el conocimiento interpersonal. Aumentar la capacidad de percibir de manera equilibrada los aspectos de la propia personalidad.
3ª	Mi árbol (Autovaloración)	Útiles para pintar (rotuladores, pinturas,...). Folios	Aprender a pensar en positivo. Favorece el conocimiento propio y de los demás. Estimular valoración positiva de los demás. Mejorar la confianza y comunicación del grupo.
4ª	Siluetas de aprecio (Autovaloración)	Útiles para pintar (rotuladores, pinturas,...) Tijeras. Papel continuo.	Identificarse con su cuerpo. Estimular la actitud de valoración positiva ante otras personas.
5ª	20 cosas que me gustaría hacer (Autoconfianza)	Útiles para escribir. Hojas de contrato.	Desarrollar una actitud realista en uno mismo y en sus propias capacidades.
6ª	Planificación Relajación (Autocontrol)	Útiles para escribir. Material de audio.	Importancia de planificar Aprender a tomar consciencia del propio cuerpo y relajarse.
7ª	Cuidados del cuerpo Relajación (Autocontrol)	Útiles para escribir. Material de audio.	Tomar consciencia de la importancia de los cuidados de nuestro cuerpo. Aprender a relajarse.
8ª	Toma de decisiones (Autoafirmación)	Útiles para escribir. Lista de situaciones.	Buscar formas saludables de expresar el pensamiento. Desarrollar a creatividad y la imaginación a la hora de buscar soluciones rápidamente.
9ª	Alabanza (Autorrealización) Cierre y despedida El ovillo	Útiles para escribir. Tarjetas de felicitación. Ovillo de lana.	Tomar consciencia de los propios logros. Provocar actitudes positivas de cara a uno mismo y los demás. Desarrollar confianza en sí mismo.

## SESIONES

El patrón de todas las sesiones, a excepción de la primera (en la que se detallan sus tiempos), será siempre el siguiente:

### 1) Bienvenida a la sesión.

- El facilitador da la bienvenida al grupo y refuerza la alianza con ellos, preguntando cómo se encuentran y pregunta qué expectativas tienen sobre la actividad de hoy. Debe procurar que todos los asistentes participen.

### 2) Desarrollo de la sesión.

- El facilitador introduce la dinámica que se va a realizar en la sesión motivando a los participantes al desarrollo de la misma.
- Además el facilitador será una figura participativa en las sesiones, preparando sus dinámicas con anterioridad para poder mostrarlas de ejemplo y crear cercanía con los estudiantes.

### 3) El corro de la tarde y cierre de la sesión.

- Sentados en círculo. El facilitador explica lo que cada persona del grupo tiene que decir: Una palabra, dos o tres que expresen tus sentimientos al estar con el grupo, del día o de la sesión. El facilitador también participa diciendo sus sentimientos y anima a los niños a decir los suyos sin presionar.
- Para finalizar se felicita a todos los participantes por el trabajo realizado y por la participación en la actividad, reforzando siempre cualquier intervención para fomentar la adherencia al programa.

## Sesión 1. Presentación y normas. Autorretrato.

### Objetivo

- Presentación del facilitador, los asistentes y el programa.
- Fomentar el conocimiento propio y de los demás.

### Desarrollo

Como se ha comentado anteriormente, los tiempos de esta sesión de Bienvenida son exclusivos para poder tener una primera toma de contacto con el grupo. Por ello se ha estimado una duración de 30 minutos para la primera parte, 40 minutos para la actividad principal y 15 minutos para el corro de la tarde y cierre.

Bienvenida y presentación:



- El facilitador da la bienvenida al grupo y se presenta (Diciendo su nombre y contando su formación, experiencia y gustos).
- Seguidamente los alumnos uno a uno dirán sus nombres y alguno sus gustos.
- Para poner en contexto a los estudiantes, se introduce el programa hablando de los problemas que se encuentran en la vida y la importancia de tener recursos personales para superar cualquier obstáculo. Remarcando que la autoestima es base para poder afrontar cualquier situación que pueda ser complicada.

#### Actividad. Autorretrato:

- Para esta actividad es recomendable que el facilitador prepare su propio autorretrato, concretamente un dibujo del mismo en el que aparezca realizando un hobby, con sus mascotas o con sus objetos o ropa favorita.
- Se introduce la actividad comentando que: El autorretrato es un género pictórico y también fotográfico que ha permitido a los artistas hablar de sí mismos. Los autorretratos muestran la apariencia de una persona, pero también expresan sus emociones, sus ideas, y sus gustos. En algunos casos se muestran felices y en otros angustiados o tristes. A veces los artistas se muestran a sí mismos con sus mascotas, objetos, ropa favorita. Son muchas las formas que los “autorretratistas” utilizan para contar quienes son.
- Se muestran dos autorretratos a modo de ejemplo destacando las características anteriormente comentadas.



- El facilitador muestra su autorretrato y explica lo que ha querido transmitir y reflejar en su obra de quien es.
- Se pide a los niños que realicen un autorretrato, concretamente un dibujo de su persona, teniendo en cuenta que con éste tienen que expresar quiénes son. Los autorretratos de ejemplo permanecen expuestos para que puedan servirles de inspiración. El facilitador pasea por el aula observando el progreso de los dibujos y estando disponible ante cualquier problema que pueda surgir a los jóvenes.
- Se invita a que algún participante presente su autorretrato al resto de la clase y explique lo que quiere transmitir y reflejar en su obra. Si no sale ningún voluntario, el facilitador elige a quien quiere que salga primero.

## **Sesión 2. Bazar mágico**

### Objetivos

- Profundizar en el conocimiento interpersonal
- Aumentar la capacidad de percibir de manera equilibrada, los aspectos de la propia personalidad.

### Desarrollo

Actividad. Bazar mágico.

- Se explica la actividad que a continuación van a realizar: “Imaginaos que nos encontramos en un gran bazar donde hay de todo. Este bazar es mágico y especial: cada cual puede coger la característica que más desearía tener y, en cambio, puede dejar la que menos le gusta de sí misma. Solo se puede entrar una vez para dejar una cosa y coger otra”.
- El facilitador divide la pizarra en dos secciones: “COGER” y “DEJAR”.
- Se pide que cada persona escriba en un papel una característica que dejaría y la característica que cogería. Para guiar el facilitador se pone de ejemplo, colocando la característica que le gustaría tener y la que le gustaría dejar. Por ejemplo: en coger “Ser más ordenado” y en dejar “dejar de llegar tarde”. El facilitador intentará que las respuestas de los alumnos no sean antónimos en cuanto a las que dejan y cogen, animándoles mediante preguntas de preferencia personal.
- Una vez que todas las personas hayan escrito sus papeles, van “entrando al bazar” y escribiendo en el lugar respectivo lo que ha anotado.
- A continuación, se hace la puesta en común, para profundizar intentando responder a: ¿Te ha resultado difícil elegir qué característica coger o dejar? ¿Cuál más? ¿qué conclusiones pueden sacarse de lo escrito en la pizarra? El facilitador deberá recoger todas las conclusiones que surjan a partir de las respuestas a estas preguntas, para concluir diciendo “Generalmente nos es fácil darnos cuenta de aquellas características que no nos gustan de nosotros mismo, pero no solemos esforzarnos en cambiarlas y esto nos frustra cada vez más. Este ejercicio tiene que ayudarnos a reflexionar sobre estas características para poder poner en marcha mecanismos que nos ayuden a solucionarlas. Por ejemplo, para poder dejar de llegar tarde, puedo intentar salir antes de casa, adelantar la hora del reloj...”

## **Sesión 3. Mi árbol**

### Objetivos

- Aprender a pensar en positivo.
- Favorecer el conocimiento propio y de los demás.
- Estimular la valoración positiva de los demás.
- Mejorar la confianza y comunicación del grupo.

## Desarrollo

### Actividad. Mi árbol

- Se pide a los participantes que dibujen un árbol, el que más les guste, con sus raíces, ramas, hojas y frutos.
- A continuación, en las raíces escriben las habilidades y capacidades que creen tener. En las ramas, las cosas positivas que hacen o consiguen con ellas. Y en las hojas y frutos, los éxitos o triunfos. El facilitador les ayuda poniéndoles estos ejemplos: en las raíces, ser bueno en calculo, tener puntería; en las ramas, se me dan bien las matemáticas, se me da bien el fútbol; en los frutos: sacar buena nota en un examen de matemáticas, marcar muchos goles en un partido.
- Seguidamente todos exponen sus árboles, el facilitador invita a que uno a uno presente su árbol a los compañeros, éstos deben aportar habilidades o éxitos que haya pasado por alto ayudando así a completar el árbol de los compañeros. Si no sale ningún voluntario, el facilitador elige a quien quiere que salga primero.
- Para finalizar la sesión, el facilitador realiza tres preguntas para abrir un diálogo donde los jóvenes se plantean las conclusiones y responden a estas preguntas. ¿Has encontrado fácilmente las cualidades que pones en el árbol? ¿Los demás han aportado habilidades que tú no habías valorado? ¿Cómo te has sentido?
- Conclusión: A veces nos cuesta darnos cuenta de nuestras habilidades o no valoramos nuestros logros. Este ejercicio tiene que ayudar a pararse a pensar en esto. Además, cuando los demás nos reconocen nuestras capacidades o logros nos sentimos bien.

## **Sesión 4. Siluetas de aprecio**

### Objetivos

- Identificarse con su cuerpo
- Estimular la actitud de valoración positiva ante otras personas

### Desarrollo

- Antes de empezar la actividad, el facilitador coloca el papel continuo sobre la pared, teniendo en cuenta que haya espacio y papel suficiente para poder dibujar tantas siluetas como alumnos. En el caso de no disponer de pared para poder colocar el papel continuo para hacer los dibujos también puede realizarse en el suelo.
- El facilitador pide a los participantes que se distribuyan por parejas para poder realizar la actividad. Permitiendo que sean los alumnos quienes formen las parejas. Si el grupo es de número impar, habrá un trio.
- A continuación, ayudados por sus parejas, deben dibujar sus siluetas en el papel continuo.
- Después se recortan, se pintan y se colocan en la pared.

- Para finalizar las demás personas del grupo anotan facetas o aspectos positivos de cada uno. El facilitador debe animar a que todos intenten escribir alguna faceta o aspecto positivo de cada uno de sus compañeros.
- Las siluetas se dejaron expuestas en el aula para que se pueda hacer anotaciones a lo largo de todo el programa.

## **Sesión 5. Veinte cosas que me gustaría hacer**

### Objetivos

- Desarrollar una actitud realista de creencia en uno mismo y en sus propias capacidades.
- Crear compromiso con uno mismo.

### Desarrollo

- Para esta actividad el facilitador debe preparar con anterioridad tantas “hojas de contrato” como estudiantes haya.
- Se pide a los estudiantes que anoten en una hoja los números del 1 al 20, para hacer una lista, dejando un margen de casi la mitad de la hoja.
- Se les indica que anoten 20 cosas que les gustaría hacer en su vida, estas cosas tienen que ser posibles de realizar (es conveniente que el profesor haga su propia lista). Para ello el facilitador deberá procurar que en las listas aparezcan metas a corto plazo realistas, ya que la intención de esta actividad consiste en que el joven sea capaz de escoger un objetivo palpable y realizable durante el periodo de tiempo en el que se desarrolla el programa.
- El facilitador pide a los estudiantes que se pongan en parejas. Permitiendo que sean los alumnos quienes formen las parejas. Si el grupo es de número impar, habrá un trio.
- A continuación tienen que compartir con su compañero sus listas explicando cada una de las actividades que aparecen en ella y comentando cuál de ellas les gustaría mas conseguir y cuál creen que pueden realizar antes del último día del programa. El facilitador, debe saber la fecha exacta de ese día para poder indicársela a los estudiantes.
- Se reparten las “hojas de contrato”. El facilitador explica: “Es importante llevar a cabo las metas que nos proponemos. Por eso vamos a firmar un contrato con nosotros mismos para formalizar por escrito ese compromiso que queremos cumplir”

### HOJA DE CONTRATO

Yo (escribe aquí tu nombre) a partir de hoy (pon aquí la fecha) establezco el presente contrato con la persona más importante de mi vida: YO MISMO.

Me comprometo a cumplir (pon aquí tu meta)

Antes del (pon aquí la fecha tope)

(Firma)

- El facilitador también completa una “hoja de contrato” comprometiéndose con el mismo a cumplir una meta antes de la fecha de fin del programa. Provocando así, cercanía y compromiso en los jóvenes.

## **Sesión 6. Planificación. Relajación**

### Objetivos

- Importancia de planificar
- Aprender a tomar consciencia del propio cuerpo y relajarse.

### Desarrollo

- El facilitador comienza la sesión lanzando la siguiente pregunta: “¿Creéis que es importante planificarse? ¿por qué?”. Después de escuchar las respuestas, continúa comentando: “Si, la planificación ayuda a que las cosas salgan bien. Toda meta, ya sea pequeña o grande conlleva una planificación que nos ayuda a saber qué acciones tenemos que llevar a cabo para conseguirlas. Por ejemplo: una fiesta de cumpleaños, estudiar para una asignatura, un viaje de vacaciones, prepararnos para una competición... En la sesión anterior firmamos unos contratos con nosotros mismos comprometiéndonos a lograr una meta antes del último día de este programa. Por ello vamos a planificarnos para poder llevarla a cabo. Tendremos que marcar todos los pasos necesarios para llevar a cabo nuestra meta, así como los recursos que necesitamos o las personas que nos pueden ayudar a conseguirlos.”
- Para esta actividad el facilitador deberá haber preparado también la planificación de su meta para poder ponerla de ejemplo.

Actividad. Visualización guiada

<https://www.youtube.com/watch?v=efuI5uK5VNM>

## **Sesión 7. Cuidado del cuerpo. Relajación Jacobson**

### Objetivos

- Tomar conciencia de la importancia de los cuidados de nuestro cuerpo.
- Aprender a relajarse

### Desarrollo

- El facilitador realiza las siguientes preguntas para generar una discusión e introducir así el tema a tratar en esta sesión: “¿Cuáles son los cuidados principales del cuerpo? ¿Por qué son importante estos cuidados?” Después de recoger las respuestas el facilitador concluirá: “Los cuidados principales son la higiene, la alimentación y el ejercicio físico. Por lo que si cuidamos estos aspectos tendremos una buena salud y nos encontraremos bien para poder afrontar las dificultades”.

### Actividad. Anuncio sobre el cuidado del cuerpo

- El facilitador divide a los participantes en 3 grupos y les asigna un tema a cada grupo: higiene, alimentación y ejercicio físico.
- Cada grupo tiene que preparar un anuncio para televisión, radio, o internet, destinado a promocionar algún nuevo producto interesante o algún método para manejar el tema asignado. Por ejemplo, inventar una canción sobre las bases de una buena alimentación, los pasos para una buena higiene, o la importancia de realizar ejercicio.
- El facilitador tiene que motivar a que los participantes usen la imaginación y sean creativos. Aportándoles ideas y estando disponible para resolver cualquier duda.
- Para finalizar presentan y comparten su aviso comercial o publicitario con todo el grupo en general.

### Actividad. Relajación progresiva de Jacobson

<https://www.youtube.com/watch?v=STB1hXQL-5A>

## **Sesión 8. Toma de decisiones**

- Desarrollar la creatividad y la imaginación a la hora de buscar soluciones.
- Encontrar formas saludables de expresar el pensamiento.

### Desarrollo

- El facilitador reparte un folio a cada participante para que en él escriban lo que harían ante las siguientes situaciones que les va a ir planteando:
  - o Pierdes algo que te han prestado.
  - o Están hablando mal de un amigo tuyo.
  - o Ves cómo alguien copia en un examen.
  - o Te das cuenta de que a alguien se le cae un billete.
  - o Ves a la persona que te gusta.
  - o No te devuelven algo que has prestado.
  
- El tiempo de reflexión entre cada situación será corto (1 minuto). El facilitador debe remarcar que se trata de una actividad individual, por lo que procurará que haya silencio y que cada alumno se centre en sus respuestas.
- Una vez escritas las respuestas ante todas las situaciones, el facilitador crea grupos de 3 o 4 personas intentando que sean grupos diferentes a los formados en otras sesiones.
- Para finalizar la sesión, los participantes ponen en común sus soluciones con los miembros de su grupo y debaten sobre cuál podría ser la mejor opción ante cada situación. El facilitador modera todos los grupos acercándose a ellos y preguntando a cada uno de los miembros cuál es su opinión y qué piensa respecto a las soluciones del resto de los compañeros del grupo.

## **Sesión 9. Alabanza. Cierre y despedida**

### Objetivos

- Tomar conciencia de los propios logros.
- Provocar actitudes positivas de cara a uno mismo y los demás.
- Desarrollar confianza en sí mismo.
- Fomentar la cohesión del grupo.

### Desarrollo

#### Actividad. Alabanza

- Para poder realizar esta actividad el facilitador debe preparar tantas “tarjetas de felicitación” como alumnos haya.
- Para comenzar la sesión el facilitador comenta que este es el último día del taller y eso quiere decir que es el día en que finalizan los “contratos”. Pregunta al grupo que tal les ha ido y les comenta cómo le ha ido a él con el suyo. Si es posible, lleva una muestra que indique que se ha conseguido el logro.
- A continuación el facilitador pide que los participantes se agrupen en parejas.
- Se les da un tiempo para que comenten el proceso, los problemas que les han podido surgir y los resultados obtenidos de la meta con la que se comprometieron en la sesión 5. Independientemente de si se ha logrado la meta o no. También tienen que contarse

cómo se sienten al respecto. Además de contarse cuál será su próxima meta a perseguir.

- En la siguiente parte de la actividad, todavía dispuestos en parejas, el facilitador reparte una tarjeta de felicitación a cada uno de los alumnos.
- Cada participante debe rellenar la tarjeta de felicitación que irá dirigida a su pareja. En la cual, debe dar la enhorabuena de los logros, felicitar por el esfuerzo y animar a seguir progresando. El facilitador se pasea por el aula estando a disposición de los alumnos por cualquier duda que les pueda surgir.
- Para finalizar el facilitador pide que se intercambien las tarjetas y las lean individualmente. Después les pregunta cómo se han sentido al leerlas e invita a que quien quiera la comparta con el resto leyéndola en voz alta.

#### Cierre y despedida. El ovillo

- En esta última sesión, el “corro de la tarde” consistirá en que cada uno de los participantes diga cómo se ha sentido al realizar el taller y si se han cumplido sus expectativas con este. El facilitador comienza diciendo cómo se ha sentido y lanzando un ovillo de lana, sin soltar el hilo, a la persona que elige para que sea la siguiente. Esta realiza la misma acción, lanzando el ovillo sin soltar el hilo.
- El objetivo es que al finalizar quede creada una red entre todos los participantes, para acabar concluyendo: “Con esta red que estamos formando entre todos, podemos ver cómo todos estamos únicos, todos estamos conectados y es más nadie puede faltar, porque si un compañero suelta el hilo todo se desmonta. Por tanto, todos somos igual de importantes y necesarios para formar esta red, y todos tenemos cualidades y aspectos positivos, que además, son valorados por los demás”.