



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA FORTALECER LA
AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE
SECUNDARIA: SEIS PILARES DE LA AUTOESTIMA DE
BRANDEN**

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

PRESENTA:

MARIBEL RAMÍREZ GARCÍA

ASESORA: MAGDALENA AGUIRRE TOBÓN

ABRIL 2006

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN.....	4
CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO	
1.1 DEFINICIÓN DE AUTOESTIMA.....	7
1.1.1 Autoestima y autoconcepto.....	10
1.1.2 Dimensiones de la autoestima.....	14
1.1.3 Características de la autoestima	18
1.2. AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES.....	23
1.2.1 Factores que afectan el desarrollo de la autoestima.....	27
1.2.2. Autoestima en la escuela.....	32
1.3 PROGRAMAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA	37
1.3.1 Aumento conductual de la autoestima.....	37
1.3.2 Fortalecimiento cognitivo de la autoestima.....	39
1.3.3 Visión humanista.....	40
1.3.4 Aplicación de un programa para niños en edad escolar.....	46
1.3.5 Intervención cognitivo-conductual basada en una estructura de tutoría recíproca.....	47
1.3.6 Tutoría con grupo de alumnos.....	49
1.3.7 Confiar en uno mismo.....	49
1.4 LA AUTOESTIMA EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA.....	51

CAPÍTULO II. MÉTODO

2.1 Objetivo.....	57
2.2 Sujetos.....	57
2.3 Escenario.....	57
2.4 Tipo de diseño	58
2.5 Instrumentos.....	59

CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1 Análisis del pretest y post test.....	66
3.2 Desarrollo del programa de intervención	75
3.3 Análisis del cuestionario de opinión de los alumnos sobre el programa	104

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	111
--	------------

REFERENCIAS.....	117
-------------------------	------------

ANEXOS.....	120
--------------------	------------

RESUMEN

El objetivo de esta investigación consistió en diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención, para fortalecer la autoestima en estudiantes de segundo grado de secundaria, el cual se diseñó a partir de los seis pilares de la autoestima propuestos por Branden (1995).

El programa se trabajó con un grupo de 18 alumnos, a quienes se les aplicó un pretest y un post test integrado por 20 reactivos, en formato escala Lickert.

El programa se desarrolló en 17 sesiones, 14 programadas y 3 no programadas. Para trabajar cada pilar se asignaron dos sesiones, se adaptaron las actividades y dinámicas y se promovió el trabajo individual y grupal. La reflexión de los alumnos fue el eje que dirigió el desarrollo del programa, desde su inicio hasta concluirlo.

Entre los resultados más relevantes se encontró que: a los alumnos les resultó difícil externar sus habilidades, cualidades y destrezas, tienden a destacar en mayor grado sus defectos y errores; no relacionan sus recursos personales con la consecución de metas y demandan espacios de reflexión, en donde puedan tratar aspectos socioafectivos de su personalidad. No obstante, lograron fortalecer su autoestima, manifestando una visión más positiva para resolver los conflictos que se les presenten.

INTRODUCCIÓN

La autoestima es un factor implícito en la formación de la personalidad de los sujetos, es la base de un proceso de maduración de la persona. Por lo tanto, una autoestima sana esta positivamente asociada a una vida mentalmente sana, con una adaptación eficaz y con una mejor manera de resolver los problemas que se le presenten.

Al estar la autoestima estrechamente relacionada con la formación de una personalidad, la etapa de la adolescencia resulta ser una etapa clave para el desarrollo de la autoestima, ya que es aquí donde empieza a tomar una mayor estructura la identidad propia de cada sujeto.

Es por eso, que en el presente trabajo de tesis, se encuentran una serie de estrategias psicodidácticas que permitan fortalecer la autoestima de los alumnos de segundo año, de una secundaria diurna, por medio de un programa de intervención. Dicho programa se basa en los seis pilares de la Autoestima propuestos por Nathaniel Branden, que permiten lograr un fortalecimiento de la autoestima aplicable a diversas áreas, dentro y fuera del ámbito escolar.

En el presente trabajo de investigación se encontrará en primer lugar, el planteamiento del problema y una justificación al desarrollo de este trabajo.

El trabajo está dividido en varios apartados, en el primer apartado, se presenta el marco teórico, en donde se hace una revisión de los principales aspectos teóricos que se consideraron para el diseño y aplicación del programa.

En primer lugar, se retomó el concepto de autoestima, diferenciándolo del autoconcepto, las áreas donde se manifiesta la autoestima, y las características que definen a una persona con autoestima alta o con autoestima baja, desde el

punto de vista de diversos autores. Posteriormente, se habló ya propiamente de la autoestima en los adolescentes, los diversos factores que afectan el desarrollo de ésta y, como se desarrolla la autoestima en la escuela, puesto que es el ámbito en donde se trabajó con los adolescentes. Enseguida, se presentaron algunos programas e investigaciones dedicados al fortalecimiento de la autoestima, por supuesto dando mayor énfasis a la visión humanista que plantea Branden, haciendo una recopilación de los diferentes títulos que ha publicado. Para finalmente, hablar de la autoestima en el programa de Formación Cívica y Ética.

En el segundo apartado, se desarrolla el método utilizado tanto para el diseño como para la aplicación del programa de intervención, en donde se presenta el objetivo, los sujetos, el escenario, el tipo de diseño y los instrumentos utilizados para realizar esta investigación.

En el tercer apartado, se muestran los resultados encontrados, su análisis e interpretación. En el cuarto apartado, se exponen las conclusiones y recomendaciones, y finalmente se presenta las referencias que se consultaron, así como los anexos empleados.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

La autoestima es un factor que limita o motiva a realizar determinadas actividades dentro del entorno social en el que se desenvuelve el sujeto, influye en como vive e interactúa con los demás, resultando importante en el periodo de la adolescencia por tratarse de una etapa en donde las transformaciones psicológicas, los cuestionamientos y la inestabilidad emocional que sufren los adolescentes les permiten realizar ajustes en su personalidad para poder adoptar un rol de adulto.

Por eso, es aquí donde la autoestima toma un papel significativo como dice Cardenal (1999), al estar estrechamente relacionada con la conformación de una identidad propia, la cual se va estructurando y definiendo en esta etapa, a partir de su imagen física.

En este sentido, encontramos en el ámbito escolar la presencia de personas especialmente relevantes para la formación de la identidad del joven. Según Bermúdez (2000), tanto los profesores como los compañeros del aula son significativos para él, puesto que le aportan información relevante sobre su identidad, a partir de las actitudes, conductas y expectativas que tienen hacia él. Esto permite dejar claro que el nivel de nuestra autoestima influye en nuestra forma de actuar.

Así una autoestima saludable, de acuerdo a Branden (1990) se correlaciona con la racionalidad, con la creatividad, la independencia, el deseo de admitir y corregir los errores y la capacidad para aceptar los cambios.

Mientras que por el contrario, como dice Rodríguez (1998), un individuo con deficiente autoestima subestima sus cualidades, se siente con escasos

recursos, se deja influenciar fácilmente y tendrá dificultad para expresar sus sentimientos, se frustrará fácilmente y estará permanentemente a la defensiva.

De ahí que, una de las tareas principales de las escuelas debería ser propiciar el desarrollo de las habilidades necesarias que le permitan a los alumnos afrontar de la mejor manera posible los problemas que se le presenten. Pues resulta ser que, la autoestima según Branden (1995) es la valoración que dirigimos hacia nosotros mismos, de nuestras capacidades y limitaciones que nos permiten enfrentar los desafíos de la vida.

Es importante señalar que, la autoestima se manifiesta en diferentes contextos de actuación: escolar, social, familiar, físico, etc.; y por lo tanto, resulta importante para el logro de la felicidad personal. Por ello Cava y Musitu (2000) señalan que, en la medida que el joven se sienta bien consigo mismo, podrá ser exitoso en otras áreas.

Por todo lo anterior, resulta urgente fortalecer la autoestima de los adolescentes, porque llegan a la escuela en tal estado de malestar emocional que les resulta difícil concentrarse en su aprendizaje, lo cual acarrea fuertes repercusiones en su rendimiento académico. Además, trabajar en el fortalecimiento de la autoestima, permitirá un mejoramiento integral de los individuos.

La autoestima debería adquirir mayor importancia dentro de las instituciones educativas, sobre todo en el proceso de enseñanza- aprendizaje, pues de ella depende en gran parte el éxito o fracaso de los alumnos. Es así que, debido a la relevancia que adquiere la autoestima no solo en el ámbito académico, sino también en el personal, que mi trabajo de intervención pretende ser una aportación a dicha tarea educativa.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

1.1 DEFINICIÓN DE AUTOESTIMA

La autoestima es un factor que frecuentemente determina la personalidad de los sujetos, es la base de un proceso de maduración de la persona. A su vez, influye directamente en nuestros actos, convirtiéndose en una relación recíproca, de acuerdo a Branden (1990), el nivel de nuestra autoestima influye en nuestra forma de actuar y nuestra forma de actuar influye en nuestra autoestima.

En el presente apartado se revisan diferentes conceptos de autoestima, aunque algunos autores afirman que al respecto no existe consenso, las definiciones que se presentarán más adelante no se contradicen entre sí, sino al contrario, se complementan.

Sin embargo, para poder hablar de autoestima es necesario también abordar al autoconcepto, ya que aunque desde el punto de vista teórico resulte clara una diferenciación, en la práctica no lo es; pues autoestima y autoconcepto se encuentran estrechamente relacionados, encontrándose frecuentemente el uso indistinto de ambos términos.

No obstante, se considera pertinente realizar esta diferenciación para tener claro qué elementos integran la autoestima, como se manifiesta y las características propias de poseer una autoestima alta o baja.

1.1.1. Autoestima y autoconcepto.

Al autoconcepto se le otorga una connotación descriptiva, mientras que a la autoestima una connotación evaluativa. Cardenal (1999) refiere que la autoestima es la parte valorativa del autoconcepto, que representa un sistema más amplio, es decir, que la autoestima es una consecuencia del autoconcepto porque es difícil que cuando una persona explica su concepto de sí misma lo haga sin hacer valoraciones implícitas o explícitas.

En este sentido, Cava y Musitu (2000) hacen referencia a como la autoestima forma parte del autoconcepto, distinguiendo tres dimensiones del mismo:

- a) *La dimensión cognitiva;* constituida por los múltiples esquemas en los cuales la persona organiza toda la información que se refiere a sí mismo. Indica idea, opinión creencias, percepción y procesamiento de la información. Alcántara (1993) agrega que, este componente se refiere al autoconcepto definido como una opinión que se tiene sobre la propia personalidad y sobre la conducta.
- b) *La dimensión afectiva o evaluativa;* que corresponde a la autoestima, porque conlleva la valoración de lo que hay de positivo y de negativo, implica un sentimiento de lo favorable o desfavorable, de lo agradable o desagradable que vemos en nosotros. Alcántara (1993) refiere que, sentirse a gusto o disgusto consigo mismo, es un juicio de valor que se otorga a nuestras cualidades personales, por lo tanto, a mayor carga afectiva, mayor potencia en la autoestima.
- c) *La dimensión conductual;* que implica aquellas conductas dirigidas a la autoafirmación o la búsqueda de reconocimiento por uno mismo y los demás. Alcántara (1993) añade que, es el proceso final de toda una dinámica interna del sujeto, es la autoafirmación dirigida hacia el propio yo, en busca de su consideración y reconocimiento por parte de los

demás, el esfuerzo por alcanzar una fama, honor y respeto hacia uno mismo.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que el autoconcepto se va desarrollando a lo largo de nuestras vidas, pues se va construyendo a partir de las percepciones que se derivan de nuestras experiencias. En este sentido, Gurney (citado por Haeussler y Milicic, 1995) distingue tres etapas del autoconcepto:

La primera etapa es llamada *existencial o del sí mismo primitivo*; abarca desde el nacimiento hasta los dos años. En esta etapa es cuando el niño se relaciona interactivamente con sus padres y, a partir de esas relaciones va desarrollando el proceso de percibirse a sí mismo como una realidad diferente de los demás.

La segunda etapa llamada *del sí mismo externo*; comprende desde los dos hasta los doce años aproximadamente. En esta etapa se van agregando elementos y precisión a la visión de sí mismo, el niño se comienza a evaluar en un sentido positivo o negativo. Al principio de esta etapa, el niño se define a sí mismo y se diferencia de los otros por sus rasgos físicos. Entre los ocho o nueve años comienza la definición personal, basada en algunos rasgos psicológicos. Y al final de esta etapa hay un aumento de la autoconciencia, presentándose un mayor reconocimiento de sí mismos.

Finalmente, la tercera etapa llamada *del sí mismo interior*, abarca desde los doce años en adelante. En esta etapa el adolescente busca describirse así mismo en términos de identidad y esta definición se va haciendo cada vez más diferenciada y menos global, tratando de responder a la pregunta ¿quién soy? Este periodo de la vida es de especial sensibilidad por la influencia que ejerce la crítica externa.

Por su parte, Castro (2000) señala que el autoconcepto responde a una idea más general, ya que incluye cualquier tipo de identificación de las características del individuo, mientras que la autoestima se concreta en la evaluación o valoración que cada uno hace de las características que en sí mismo percibe.

Castro (2000), también afirma que “la autoestima, es por tanto, un constructo relacionado con el autoconcepto en el sentido de que parte de las percepciones del sujeto, mediante las que identifica sus propias cualidades o características para llegar a valorarlas”.

De tal forma, que todas las personas tenemos una doble visión de nuestro yo, de nuestra entidad propia: 1) por un lado, nos contemplamos desde el autoconcepto o idea de sí mismos, y 2) por otro, desde el conjunto de sentimientos de estima de sí mismo (aprecio, afirmación, aceptación, etc.)

Por lo tanto, la autoestima incluye ineludiblemente una valoración y expresa el concepto que uno tiene de sí mismo. Es un sentimiento de satisfacción personal tanto por lo que uno es, como por lo que hace.

A partir de lo anterior, se puede retomar la definición de autoestima desde el punto de vista de diversos autores:

Para Branden (2002), autoestima es “el componente evaluativo del concepto de sí mismo”, es decir, la autoestima es la suma de la confianza y el respeto por si mismo. Agrega que se trata de algo más que de una opinión o un sentimiento, es una fuerza motivadora porque inspira un tipo de comportamiento.

Al respecto y compartiendo la misma idea de Branden, se encuentran Cava y Musitu (2000) ya que ellos afirman que la autoestima es una autoevaluación, según unas cualidades que provienen de la experiencia de cada sujeto. “Es

como una satisfacción del individuo consigo mismo, teniendo una actitud evaluativa de aprobación.”

Del mismo modo, Coopersmith (citado por Verduzco y otros, 1994) define la autoestima como “la evaluación que hace el individuo sobre sí mismo, expresando una actitud de aprobación o desaprobación e indica el grado en que el individuo se siente capaz, significativo, exitoso y valioso”. En suma, para Coopersmith la autoestima es un juicio personal que se tiene hacia si mismo, es un experiencia subjetiva que el individuo comunica a otros por medio de informes verbales y otros comportamientos.

Marsellach (1997) añade que la autoestima es el concepto que tenemos de nuestra valía, y se basa en todos los pensamientos sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos ido recogiendo durante nuestra vida. Los millares de impresiones, evaluaciones y experiencias así reunidos se conjuntan en un sentimiento positivo hacia nosotros mismos, o por el contrario, en un incomodo sentimiento de no ser lo que esperábamos.

Por su parte, Cardenal (1999) define la autoestima como un conjunto de valoraciones y evaluaciones, que se traducen en sentimientos opiniones y comportamientos, sobre la configuración organizada de percepciones, de autoconceptos y de autoimagen que tiene el sujeto y que pueden ser retroalimentados por el individuo.

En suma, de acuerdo a Branden (1990) la autoestima es una evaluación de nuestra mente, de nuestra conciencia y, en un sentido profundo de nuestra persona. Para él, la autoestima tiene dos componentes: 1) un sentimiento de capacidad personal, que se refiere a la confianza en la capacidad de pensar y afrontar los desafíos de la vida y 2) y un sentimiento de valor personal, que se refiere a la confianza en el derecho a ser felices, el sentimiento de ser dignos, de

merecer, de tener derecho a afirmar las necesidades y a gozar de los frutos de los esfuerzos.

Por lo tanto, a partir de los planteamientos de los diferentes autores mencionados, tenemos un concepto de nosotros mismos y en consecuencia una valoración del mismo. En este sentido, se puede afirmar que puede haber diferentes tipos de autoestima, en función de las distintas áreas del autoconcepto de ser evaluadas. Es decir, se tiene un concepto de si mismo y una valoración diferente en cada uno de los ámbitos o contextos relevantes de nuestra vida en los que se manifiesta, como es el social, familiar, académico, físico, intelectual, etc. Lo cual lleva a exponer a continuación las distintas dimensiones en que se manifiesta la autoestima.

1.1.2 Dimensiones de la autoestima

Recordemos que la autoestima inspira determinados comportamientos, es decir, influye directamente en nuestros actos. Por ello, autores como Cardenal (1999), Cava y Musitu (2000) y Sureda (2001) le otorgan una multidimensionalidad a la autoestima en el sentido en que ésta no se manifiesta de igual forma en todos los contextos en los que se desarrolla el individuo.

Esto lo reafirma Bermúdez (2000), diciendo que “el sujeto posee un concepto de sí mismo global que se forma a partir del concepto que el sujeto posee de sí mismo en diferentes contextos de actuación”. Por ello, se consideran las siguientes áreas:

- *Autoestima social:*

Es aquí para Bermúdez (2000), donde el sujeto evalúa las interacciones y relaciones que establece con los demás miembros del grupo al que pertenece. Es decir, incluye el sentimiento de sentirse aceptado o rechazado por los iguales y el sentimiento de pertenencia o en otras palabras, el sentirse parte de un grupo.

También de acuerdo a Haeussler y Milicic (1995) se relaciona con el hecho de sentirse capaz de enfrentar con éxito diferentes situaciones sociales, por ejemplo, ser capaz de tomar la iniciativa, ser capaz de relacionarse con personas del sexo opuesto y solucionar conflictos interpersonales con facilidad. Dos ejes definen esta dimensión: el primero hace referencia a la red social del sujeto y a su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla; el segundo eje, se refiere a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales.

- *Autoestima académico intelectual:*

Para Martínez (2003), esta área se refiere a la valoración que el sujeto tiene de la calidad, de su desempeño como estudiante o como trabajador. La dimensión se centra en dos aspectos: el primero relativo al sentimiento que se genera en el estudiante acerca de su actividad a través de sus profesores o superiores (buen alumno...) y, el segundo, referido a cualidades concretas valoradas especialmente en ese contexto (inteligencia, hábito de trabajo...).

Así mismo, Haeussler y Milicic (1995) se refieren al aspecto académico como " la autopercepción de la capacidad para enfrentar con éxito la situación de la vida escolar y, específicamente, a la capacidad de rendir bien y ajustarse a las exigencias escolares". Mientras que el aspecto intelectual incluye la autovaloración de las capacidades intelectuales, como sentirse inteligente, creativo y constante, desde el punto de vista intelectual.

En general, según (Bermúdez, 2000) la autoestima intelectual se refiere al hecho de que el estudiante se evalúa para ver si da la talla en comparación con los modelos que padres y maestros le han ido enseñando de cómo debe ser un estudiante ideal.

- *Autoestima familiar*

De acuerdo a Bermúdez (2000) ésta aparece cuando el sujeto realiza una autoevaluación de su integración en el núcleo familiar y su sentido de pertenencia a ese grupo, valorando la importancia que se le conceda.

Ampliando más esta definición, Martínez (2003) afirma que es la evaluación que tiene el sujeto de su implicación, integración y participación en el medio familiar. El significado de esta dimensión se distribuye en dos aspectos: el primero se refiere específicamente a la confianza y el afecto de los padres; el segundo, relativo a cuatro variables de la familia y el hogar, dos de ellas formuladas positivamente porque tienen que ver con el sentimiento de felicidad y apoyo, y otras dos formuladas negativamente, porque pretenden calibrar la falta de implicación en la familia o la inaceptación por los otros miembros.

- *Autoestima emocional*

Esta dimensión, de acuerdo a Alcántara (1993) hace referencia a como los sujetos se perciben con relación a determinadas situaciones que pueden provocar estrés. Esta dimensión pone de relieve en qué medida los sujetos responden de forma íntegra y con capacidad de autocontrol ante determinadas situaciones difíciles con las que se encuentran en la vida cotidiana.

Martínez (2003) agrega que es la evaluación que el sujeto tiene sobre su estado emocional y sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. Esta dimensión permite diferenciar dos aspectos: el primero hace referencia a la percepción general sobre el propio estado emocional (me asusto con facilidad, estoy nervioso) y, el segundo centrado en la autovaloración emocional en situaciones concretas

(cuando me preguntan o me hablan) en las que la otra persona es de rango superior.

En este sentido, para Haeussler y Milicic (1995) esta dimensión se refiere a la autopercepción de características de personalidad como sentirse: simpático o antipático, estable o inestable, valiente o temeroso, tímido o asertivo, tranquilo o inquieto, de buen o mal carácter, generoso o tacaño, equilibrado o desequilibrado.

- *Autoestima física*

De acuerdo a Martínez (2003) esta dimensión hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física. Este factor gira en torno a dos ejes: el primero alude a la práctica deportiva en su vertiente social, física y de habilidad, por ejemplo soy bueno... y, el segundo hace referencia al aspecto físico, por ejemplo, atracción, gustarse, elegante.

Para Cava y Musitu (2000) una autoestima física alta significa percibirse físicamente agradable, que se cuida físicamente y que puede practicar algún deporte adecuadamente y con éxito. Y lo contrario se podría decir de una autoestima física baja. Se correlaciona positivamente con la percepción de salud, autocontrol, bienestar, rendimiento deportivo y motivación de logro.

Una vez que conocemos los diferentes ámbitos en donde se manifiesta la autoestima resulta pertinente conocer y diferenciar ahora las características de una autoestima alta y una autoestima baja, así como sus respectivas consecuencias.

1.1.3. Características de la autoestima

La autoestima puede ser entendida como una actitud, una actitud hacia sí mismo. Por tanto, de acuerdo a (Castro, 2000) “la autoestima orienta los sentimientos y las conductas de cada individuo según el conocimiento que este tenga de sí mismo”.

Es por eso, que se puede afirmar que cuanto mejor se conozca la persona, mejores sentimientos generará hacia sí misma y mejor se comportará con respecto a sí mismo. Para entender mejor esta afirmación, a continuación se presentan las características de una persona que posee una autoestima favorable, para posteriormente contrastarla con la autoestima baja y poder identificar, a partir de sus conductas, el nivel de autoestima de una persona.

Autoestima alta

Branden (1995), sugiere una serie de características que definen a una autoestima favorable. Para él “una autoestima saludable se correlaciona con la racionalidad, el realismo y la intuición, con la creatividad, con la independencia, la flexibilidad y la capacidad para aceptar los cambios, con el deseo de admitir y de corregir los errores, con la benevolencia y la disposición a cooperar”.

Así mismo, Rodríguez (1998), complementa esta panorámica, agregando que “una persona con autoestima alta vive, comparte e invita a la integridad, honestidad, responsabilidad, comprensión y amor; tiene confianza en su propia competencia, tiene fe en sus propias decisiones. Además está dispuesta a aquilatar y hacer respetar el valor de los demás, por ello irradia esperanza, confianza y se acepta totalmente a sí misma como ser humano”.

A continuación se hace un listado de las principales características que propone este Rodríguez (1998), que denotan a una persona con autoestima alta:

- Es libre, nadie lo amenaza, ni amenaza a los demás.
- Dirige su vida hacia donde cree conveniente, desarrollando habilidades que lo hagan posible.
- Es consciente de su constante cambio, adapta y acepta nuevos valores y rectifica caminos.
- Aprende y se actualiza para satisfacer las necesidades del presente.
- Ejecuta su trabajo con satisfacción, lo hace bien y aprende a mejorar.
- Se gusta así mismo y gusta de los demás.
- Se aprecia y respeta, y de igual manera a los demás.
- Tiene confianza en sí mismo y de los demás.
- Se percibe único y percibe a los demás como únicos y diferentes.
- Conoce, respeta y expresa sus sentimientos y permite que lo hagan los demás.
- Toma sus propias decisiones y goza con éxito.
- Acepta que comete errores y aprende de ellos.
- Conoce sus derechos, obligaciones y necesidades, los defiende y desarrolla.
- Asume sus responsabilidades y eso le hace crecer y sentirse pleno.
- Tiene la capacidad de autoevaluarse y no tiende a emitir juicios de otros.
- Controla y maneja sus instintos.
- Maneja su agresividad sin hostilidad y sin lastimar a los demás

Para (Castro, 2000) “se trata de valorarse a sí mismo, realísticamente, y no desde el punto de vista del ideal, que todos tenemos derecho a llevar adentro”

De acuerdo a Gil (1997, p.12) “somos como somos y como tales nos aceptamos, sin que esto suponga pactar con la mediocridad. Reconocemos nuestras actitudes y aptitudes positivas, y al mismo tiempo, somos conscientes

de las negativas, aunque nos esforzamos honestamente por mejorarlas. En el caso de no conseguirlo de inmediato, no nos sentimos frustrados ni subestimados, pues seguimos siendo como somos, nos sentimos compensados y, pacientemente, lo seguimos intentando, centrados más en lo positivo a desarrollar que en lo negativo a corregir”.

De manera sintética Marsellac (1997) afirma que un sujeto posee una autoestima elevada cuando:

- Es la persona que quiere ser.
- Mantiene la confianza en si mismo.
- Permanece tolerante.

Marsellac (1997) también establece que el sujeto conserva una autoestima adecuada cuando desarrolla cuatro condiciones:

- 1) Vinculación: es el resultado de la satisfacción que se obtiene al establecer vínculos que son importantes para la persona y que los demás también reconocen como importantes.
- 2) Singularidad. Es el resultado del conocimiento y respeto que siente el individuo por sus cualidades o atributos que lo hacen especial, apoyado por la aprobación que recibe de los demás y por esas cualidades.
- 3) Poder: es la consecuencia de la disponibilidad de medios, oportunidades y capacidades con las que cuenta para modificar las circunstancias de la vida de manera significativa.
- 4) Modelos o pautas: son los puntos de referencia humanos, filosóficos y prácticos que sirven para establecer la escala de valores, de objetivos, ideales y modales propios.

De tal forma que, tener una alta autoestima es sentirse confiadamente competente, capaz y valioso, por lo que no es necesario estar permanentemente a la defensiva, ni de echar mano de ideas negativas o erróneas.

Por lo tanto, la autoestima no significa que se tenga un éxito total, sino más bien es reconocer las propias limitaciones y sentir orgullo de nuestras capacidades y habilidades. Por eso la autoevaluación que hagamos de uno mismo debe ser realista.

Por otro lado, puede ocurrir que la persona se autodevalúe, haciéndose difícil vivir una vida feliz por las conductas inapropiadas que manifiesta. A continuación se hablará más detalladamente de las características de una autoestima baja.

Autoestima baja

Nuevamente se inicia con las características que Branden (1995) aporta. Para él “una autoestima baja se correlaciona con la irracionalidad y la ceguera ante la realidad; con la rigidez, el miedo a lo nuevo y a lo desconocido, con la conformidad inadecuada o con una rebeldía poco apropiada, con estar a la defensiva, con la sumisión o el comportamiento reprimido de forma excesiva y el miedo o la hostilidad a los demás”.

Compartiendo esta idea, Rodríguez (1998), añade que “las personas con baja autoestima esperan ser engañadas, pisoteadas, menospreciadas por los demás, y como se anticipan a lo peor, lo atraen y por lo general les llega. Como defensa se ocultan bajo un muro de desconfianza y se hunden en la soledad y el aislamiento.” Por lo cual, estas personas se vuelven apáticas e indiferentes hacia sí mismas y hacia los demás. Se sienten desesperadas e inferiores y estos sentimientos a su vez los llevan a sentir envidia y celos de lo que otros poseen y finalmente manifiestan actitudes de miedo, agresividad y rencor.

A continuación, se presentan las principales características que propone Rodríguez (1998) para denotar a una persona que posee una autoestima baja:

- Se siente acorralado, amenazado, se defiende constantemente y amenaza a los demás.
- Dirige su vida hacia donde otros quieren que vaya, sintiéndose frustrado y enojado.
- Es inconsciente del cambio, es rígido en sus valores y se empeña en permanecer estático.
- Se estanca, no acepta la evolución, no ve necesidades, no aprende.
- Ejecuta su trabajo con insatisfacción, no lo hace bien ni aprende a mejorar.
- Se desprecia a sí mismo.
- Se percibe como copia de los demás.
- No conoce sus sentimientos, los reprime o deforma.
- Le cuesta trabajo tomar decisiones.
- No acepta que comete errores o se culpa y no aprende de ellos.
- No conoce sus derechos, obligaciones, ni necesidades, por lo tanto no los defiende.
- Diluye sus responsabilidades y no enfrenta su crecimiento.
- No se autoevalúa, necesita de la aprobación o desaprobación de otros.
- Se deja llevar por sus impulsos.
- Maneja su agresividad destructivamente, lastimándose y lastimando a los demás.

En consecuencia, el crecimiento personal queda bloqueado por los mecanismos autodestructivos. Según (Gil, 1997) “nuestra mente entonces nos martillea con ideas obsesivas, con ideas erróneas y, nos prestamos a interpretar papeles idealizados que no corresponden a la realidad que somos, que vivimos y sentimos en nuestro interior”.

Marsellach (1997) habla de una autoestima baja cuando existe:

- Falta de confianza en si mismo.
- Visión distorsionada de uno mismo y de los demás.
- Una vida personal infeliz.

En resumen, a partir de las diversas aportaciones ya mencionadas se puede afirmar que la autoestima alta se relaciona con aspectos positivos, con la aceptación y el sentirse competentes, mientras que una persona con autoestima baja actuará negativamente y se sentirá rechazada.

Por lo tanto la autoestima va a influir en el desarrollo de las potencialidades de cada individuo y va a depender de las relaciones tanto afectivas, sociales, familiares, etc. En las que el sujeto se desenvuelve y del contexto que le rodea.

Ahora que ya se tiene una visión general de cómo se manifiesta la autoestima y cómo su nivel influye en la personalidad de las personas, es momento de abordar detalladamente, como se desarrolla y presenta la autoestima en los adolescentes.

1.2. AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES

Antes de pasar a conocer los factores que afectan el desarrollo de la autoestima, en los jóvenes adolescentes, se profundizará en algunas características que manifiestan los adolescentes al presentar déficit de autoestima. Ya que en el apartado anterior se mencionaron algunas, pero en este caso son más específicas de la etapa adolescente.

Bermúdez (2000) agrupa las características de lo que podríamos llamar baja autoestima en adolescentes, en tres grandes ámbitos: con respecto a sí mismos, con respecto a los demás y con respecto a la interpretación de la realidad.

a) Con respecto a sí mismos

Una de las características principales que presentan los adolescentes es la de ser extremadamente críticos consigo mismos. Utilizan criterios idealistas y perfeccionistas, para evaluar sus acciones, sus pensamientos y juzgar la imagen que representan dentro del grupo social al que pertenecen.

Al respecto, Marsellach (1997) afirma que los adolescentes con déficit de autoestima evalúan y analizan constantemente cada gesto, cada acto, cada pensamiento que realizan. De acuerdo a ella la información que reciben los adolescentes es muy rica en detalles y en décimas de segundo analizan y evalúan su aspecto físico, sus expresiones verbales, sus pensamientos, sus emociones, etc. y lo comparan con el prototipo ideal que ellos u otras personas muy influyentes en sus vidas han ido formando a lo largo de su vida.

Por lo tanto, según Bermúdez (2000) los adolescentes que presentan déficit de autoestima son muy perfeccionistas con todo lo que emprenden, por lo cual todo debe estar muy bien hecho, de lo contrario no tiene valor alguno. Por lo mismo, estos jóvenes, con déficit de autoestima tienen un temor excesivo a cometer errores, adoptan una actitud de gran inseguridad y si cometen algún error se sentirán que han perdido valor frente a los demás.

Además, Bermúdez, (2000) agrega que estas personas son muy sensibles a la crítica y tienden a exagerar las llamadas de atención que realizan los adultos sobre su conducta. “Lloran patalean, se enfadan, se aíslan y no olvidan fácilmente”

Por todo lo anterior, Marsellach (1997) comenta que los adolescentes con baja autoestima confían muy poco en sus capacidades y en sus decisiones, por lo que necesitan la aprobación continua de los demás en todo lo que hacen, piensan y dicen.

b) Con respecto a los demás

Según Bermúdez (2000), los adolescentes que padecen déficit de autoestima son exigentes y críticos consigo mismos y de igual manera lo son con los demás. Ya que las cosas deben ser como ellos esperan y creen que se merecen, porque de no ser así se quejan y critican a los otros continuamente.

En comparación con otros jóvenes de su edad, los adolescentes con baja autoestima tienen mayor dificultad para hacer amigos. Según Marsellach (1997) no son entusiastas ni participativos y tienen mucho miedo para hablar en público.

c) Con respecto a la interpretación de la realidad

Bermúdez (2000) proporciona una serie de características que manifiestan los adolescentes con déficit de autoestima, para interpretar su realidad, las cuales se sintetizan a continuación:

- Poseen una habilidad especial para centrar la atención en un aspecto negativo y desagradable de determinada situación.
- Presentan tendencia a ignorar las experiencias positivas y no las disfrutan porque creen que no se las merecen.
- Tienden a verse a sí mismos como únicos culpables de algunos sucesos externos desagradables, aunque no se haya sido responsable de ellos.

- Tienden a evaluar las situaciones y actuaciones en forma extremista, buenas o malas, verdaderas o falsas, etc. sin dejar lugar a términos medios.
- Tienden a sacar conclusiones absolutas a partir de un suceso negativo y establecen modelos de derrota que no acaban.
- Utilizan adjetivos calificativos negativos para explicar cualquier error que cometan.
- Exageran sus errores y les quitan importancia a sus éxitos.

Así mismo, Hay y Clemens (citados por Gil, 1997) enlistan una serie de características o actitudes que nos permiten identificar cuando un adolescente se esta desvalorizando:

- Sensación de ser inútil, innecesario, de no ser importante.
- Incapacidad de disfrutar, pérdida de entusiasmo por la vida.
- Se siente triste y desdichado frecuentemente.
- Siente que no tiene amigos.
- Se considera inferior a los demás.
- Hipercrítico consigo mismo y en estado frecuente de insatisfacción.
- Se reconoce poco inteligente.
- Miedo a desagradar y perder la estima y la buena opinión de los otros.
- Hipersensibilidad a la crítica, sintiéndose fácilmente atacado y herido.
- Indecisión crónica por temor a equivocarse.
- Desesperanza, apatía, derrota, rendición.
- Incapacidad de hacer las cosas por sí mismo.
- Se considera un mal estudiante.
- Culpabilidad neurótica por lo que se acusa y condena magnificando los errores propios.
- Pesimismo, depresión, amargura y visión global negativa.

1.2.1. Factores que afectan el desarrollo de la autoestima

Parte de la autoestima se forma a partir de las relaciones sociales que el sujeto mantiene con las demás personas de su entorno y de las consecuencias que su conducta tiene sobre el medio con el que interactúa. Por ello, debemos comprender los tipos de interacciones que impulsan o anulan la formación de la confianza y el respeto de sí mismo, entre las cuales se encuentran las relaciones familiares y las relaciones sociales.

Factores familiares

Aunque si bien es cierto, como lo dice Branden (1990) “que prácticamente no existen patrones de comportamientos o actitudes que sean comunes a todos los padres de niños con elevada autoestima o baja autoestima”. Estos factores deben ser considerados como procesos que predisponen y que interactúan y no como fuerzas causales o deterministas como señala Mruk (1998), ya que con el paso de los años se comprueba que ciertas actitudes parentales influyen sobre la autoestima de los hijos.

Cabe señalar que, existen ciertos patrones que desde edades tempranas influirán en un futuro en el desarrollo de la autoestima y que en ocasiones se verán más agravados en la adolescencia. De acuerdo a Bermúdez (2000, p.47) “las primeras relaciones sociales las mantiene el niño con sus padres y familiares mas próximos, durante un tiempo el entorno familiar es la única y principal fuente de refuerzo. Los padres enseñan a sus hijos mediante refuerzo social o castigo qué conductas son aceptables y cuales no”.

Por tanto, de acuerdo a Rodríguez (1998) el ambiente familiar, en el que interactúa el adolescente, las pautas educativas que se den, la evaluación que los padres hagan implícita o explícitamente de la conducta que emita y el tipo de interacción que se produzca entre el adolescente y sus padres son las

principales variables que determinan el autoconcepto y por lo tanto la autoestima.

Al respecto, es importante retomar a Coopersmith (citado por Verduzco, Lara, Acevedo y Cortés, 1994), quien en un estudio realizado pone de manifiesto que los adolescentes cuyos padres mostraban interés por el bienestar de sus hijos, considerándolos elementos importantes del núcleo familiar y además eran poco permisivos, marcaban unas metas claras de conducta, aplicaban las normas de forma consistente, utilizaban el refuerzo en vez del castigo y expresaban afecto y firmeza en sus decisiones, tendían a tener un buen nivel de autoestima.

Así mismo, Bermúdez (2000), opina que las normas son interpretadas por el adolescente como muestra de interés de los padres hacia él y que la ausencia de dichas normas o la no utilización de ellas de forma constante aporta al adolescente inseguridad sobre su comportamiento, lo que le impedirá saber qué es lo que se espera de él. También, señala que las actitudes que muestran los padres que practican los estilos permisivo y autoritario para marcar las pautas educativas a sus hijos se consideran como factor de riesgo importante para el origen de un déficit de autoestima.

En este sentido, Mruk (1998), enlista una serie de actitudes de los padres que parecen influir directamente sobre la autoestima adolescente, y que condensan gran parte de la información que proporcionan otros autores al respecto, las cuales se mencionan a continuación:

- La implicación parental con el adolescente puede ser la actitud simple más importante de los progenitores responsables, que afecta el desarrollo de la autoestima en los hijos. En este mismo sentido Coopersmith (citado por Verduzco, et al, 1994) afirma que los padres descritos como indiferentes a sus hijos o los padres que se ausentan

frecuentemente o durante largos periodos de tiempo tienden a tener hijos con niveles más bajos de autoestima.

- Una cualidad primordial que favorece la autoestima es la aceptación incondicional o aceptación parental, es decir, se refiere a que los padres vean las virtudes y debilidades de sus hijos y sean conscientes de cada una de sus potencialidades y limitaciones.
- Las expectativas y límites claramente definidos son actitudes de los padres que se asocian con el desarrollo de la autoestima positiva. Implica establecer límites claros y firmes pero no duros y rígidos. Rodríguez (1998) opina que el exceso de permisividad por parte de los progenitores se relaciona con conductas negativas como la impulsividad y la agresividad.
- El tratamiento respetuoso hacia los hijos es otra actitud favorable para el desarrollo de la autoestima en los adolescentes.

Por último, para Mruk (1998) existe un pequeño grado que ejerce ser el primero en nacer en el desarrollo de una autoestima positiva, pues según él, el primero o el único hijo recibe más atención o interactúa más con los padres que los siguientes hermanos.

En resumen, de acuerdo a Bermúdez (2000) se puede afirmar que los padres muestran y representan mediante el ejemplo a sus hijos la ruta de la autoestima o la falta de la misma, mientras manejan sus propios conflictos o problemas con ella.

Compartiendo esta idea, Mruk (1998) afirma que “los progenitores que afrontan honesta y abiertamente los retos de la vida y tratan de superar las dificultades exponen así a sus hijos desde una edad temprana a una estrategia

de resolución de problemas pro-autoestima. Aquellos que normalmente evitan el manejo de las dificultades revelan una ruta muy diferente para manejar los problemas y retos de la vida”.

Además de los factores derivados de la familia, existen otros factores sociales que parecen influir en el desarrollo de la autoestima, de los cuales se hablará a continuación.

Factores sociales

Los principales factores sociales que impactan en el desarrollo de la autoestima se pueden clasificar de acuerdo a Mruk (1998) en:

a) Autoestima y valores

Una forma en que los valores de derivación social impactan sobre la autoestima es mediante lo que Rosenberg (citado por Mruk, 1998) denomina “hipótesis de la estratificación”, que es la idea de que existe una asociación entre la autoestima de un grupo social particular y el nivel de autoestima de un individuo dentro de dicho grupo. En otras palabras, se refiere a que si un individuo pertenece a un grupo social que se considera de autoestima alta o baja, entonces la autoestima del individuo corresponderá a dicho grupo.

b) Género y autoestima

El género es capaz de influir en cierto grado sobre la autoestima. Según Mruk (1998) las mujeres parecen inclinarse hacia al componente de merecimiento, es decir, ser valoradas en términos de aceptación o rechazo mientras que los hombres tienden a inclinarse hacia la dimensión de competencia (éxito, fracaso).

Al respecto, Rodríguez (1998) afirma que incitar a los hombres hacia la competencia les limita ciertas fuentes de autoestima como la obligación de mostrarse excesivamente masculinos o adoptar un estilo de vida que arruine la propia salud. Pero en general el sexismo daña la autoestima de ambos géneros.

c) Factores raciales, étnicos y económicos

Aunque algunos autores como Rosenberg y Simmons (citados en Mruk, 1998) afirman que la discriminación racial, étnica (incluido el entorno religioso) y económica pueden impactar negativamente sobre la autoestima, Mruk afirma que su influencia es mitigada por la identificación con los grupos de referencia primarios y con sus valores.

En otras palabras quiere decir, que siempre que un individuo satisfaga los criterios de éxito dentro de su grupo subcultural o primario, su autoestima puede florecer. Estos mismos factores parecen estar en juego en términos de pobreza y autoestima.

Lo cual lleva a pensar que por mucho que los factores externos a nosotros sean muy desfavorables, nosotros tenemos en nuestras manos la posibilidad de afrontar los problemas siempre y cuando tengamos una opinión realista y positiva de nosotros mismos.

Ahora bien, estos no son los únicos factores que pueden afectar la autoestima de una persona, merecen especial atención los factores relacionados con la escuela (especialmente las interacciones entre los alumnos y el profesor y entre los mismos alumnos), ya que estos ejercen una influencia clara en el desarrollo de la autoestima, sobre todo en los adolescentes porque están transitando por una etapa en la que van en busca de una identidad propia y se vuelven muy susceptibles a las concepciones que tienen los demás sobre ellos.

1.2.2. Autoestima en la escuela

El ámbito escolar constituye un contexto de especial relevancia en el desarrollo de la autoestima, porque la imagen que se ha creado en el seno familiar continuará desarrollándose en la escuela a través de la interacción con el profesor, el clima de las relaciones con los iguales y las experiencias de éxito y fracaso académico. En este sentido se ha comprobado que los estudiantes utilizan los éxitos o fracasos académicos como índices de autovaloración, de tal manera que los alumnos con menor rendimiento académico poseen una peor autoestima.

Por lo tanto, las experiencias de fracaso escolar reiteradas, una pobre percepción de las capacidades escolares y un marco de referencia exigente afectan negativamente a la autoestima académico/ intelectual.

De acuerdo a Cava y Musitu (2000) estas pobres expectativas pueden verse reflejadas en un escaso esfuerzo, una falta de motivación y unas aspiraciones escolares mínimas. Asimismo, según Bermúdez (2000) el sujeto adopta una actitud de inseguridad, aún teniendo buena capacidad intelectual para realizar sus trabajos, por lo cual le lleva mucho tiempo realizarlos ya que comprueba una y otra vez si lo que hizo está bien. Por este motivo, suelen tardar más tiempo en concluir sus tareas escolares que el resto de sus compañeros. Además serán siempre poco creativos y originales en sus trabajos porque para ellos el hecho de innovar representa la probabilidad de cometer errores.

Por eso, la presencia de personas especialmente relevantes en el ámbito escolar resulta significativa, ya que tanto los profesores como los compañeros de aula son personas que le aportan información relevante al adolescente sobre su identidad.

Influencia de los profesores

Branden (1995) afirma que “la escuela representa una segunda oportunidad de conseguir un mejor sentido de sí mismos y una comprensión de la vida mejor de la que pudieron tener en su hogar”. Por ejemplo: un maestro que proyecta competencia y bondad puede ser un poderoso antídoto a una familia en la que falta esta confianza, un maestro que trata a sus alumnos con respeto puede ofrecer orientación a un alumno que se esfuerza por comprender las relaciones humanas y que procede de un lugar en el que no existe respeto.

Sin embargo, también se presenta con mucha frecuencia en las escuelas maestros que carecen de autoestima. Branden comenta que estos maestros no inspiran, sino humillan; no hablan el lenguaje del respeto, sino el del ridículo y el del sarcasmo; con su impaciencia no disfrazada profundizan el terror del estudiante a cometer errores; no tienen otra noción de disciplina que las amenazas de dolor y no creen en las posibilidades del niño, sino en sus limitaciones.

En este mismo sentido Bermúdez, (2000) señala que el nivel de autoestima del profesor es una variable que determinará el tipo de relaciones interpersonales y de comunicación que se establezca en el aula. “Los profesores con déficit de autoestima se muestran distantes y poco interactivos con los alumnos y a la vez autoritarios”. Este tipo de actitudes a su vez fomentan actividades competitivas o individualistas, ya que los alumnos tienden a imitar la actitud y los comportamientos que el profesor manifiesta.

Branden (1995) concuerda en que los maestros con baja autoestima tienden a ser más impacientes y autoritarios, pero añade que tienden a centrarse en las debilidades de sus estudiantes, e inspiran temor y una actitud defensiva que fomenta la dependencia.

No obstante, no solo la propia autoestima que tenga el profesor influirá en sus alumnos, sino también las expectativas por parte del profesor hacia ellos, pudiendo ser éstas positivas o negativas.

En este sentido, Bonet (1999) habla de la relación que existe entre el “Efecto Pygmalión” y la autoestima de los alumnos. El efecto Pygmalión “es un modelo de relaciones interpersonales según el cual las expectativas, positivas o negativas, de una persona influyen efectivamente en otra persona o grupo de personas con las que se relaciona cercanamente”. De tal forma que, las expectativas positivas del profesor influyen positivamente en el alumno, mientras que las negativas lo hacen negativamente; en el primer caso se habla de un Pygmalión positivo”, y en el segundo de un “Pygmalión negativo”.

Así mismo, para Bonet (1999) las expectativas del Pygmalión positivo potencian en los alumnos crear en el aula un clima más conducente al crecimiento y aprovechamiento del alumno, suministrándole más información, respondiendo con más interés a sus esfuerzos y ofreciéndoles más oportunidades para que le hagan preguntas. Es decir, el profesor con sus palabras, el modo y momento de decirlas, con la expresión de su rostro, con sus gestos, puede comunicar un mayor aprecio y crear confianza en sus alumnos, una autoestima más alta, y con ello los que los alienta y los motiva a rendir más y mejor.

En síntesis, e puede decir que los principales factores por parte del profesor que influyen en la baja autoestima de sus alumnos son los siguientes:

- Lo que el profesor expresa al alumno sobre su conducta.
- El tipo de refuerzo utilizado por el profesor en el contexto escolar.
- Las expectativas que tiene el profesor con respecto al alumno.

Por otra parte, las relaciones sociales que el adolescente establece en el ámbito escolar no son únicamente con el profesor, sino también aparecen relaciones entre iguales, esenciales en el desarrollo de su identidad.

Influencia de los compañeros

Resulta relevante el grado en el que el adolescente es aceptado o rechazado por sus iguales, ya que el estatus social en el que se encuentre el sujeto es un importante predictor de su desarrollo socioemocional.

Al respecto, Mruk (1998) afirma que los estudiantes rechazados tienen un concepto más negativo que sus compañeros bien adaptados socialmente y manifiestan agresión, soledad, falta de atención y un rendimiento académico bajo.

Por su parte, Cava y Musitu (2000) distinguen dos subgrupos de adolescentes rechazados:

- 1) Los rechazados agresivos; manifiestan problemas conductuales severos, así como mayor deficiencia en adaptabilidad. Son menos cooperativos, expresan más agresividad física, expresan más problemas de atención y muestran menor empatía hacia los otros.

- 2) Los rechazados sumisos; son frecuentemente víctimas de agresiones y son fáciles de manipular. Por lo cual se han caracterizado como estudiantes con baja autoestima en diferentes áreas, manifestándose aislados, ansiosos y temerosos de los otros compañeros.

En este sentido Mruk (1998) refiere que el respeto y la atención son formas importantes de aceptar al otro, como también lo son el gusto y la admiración hacia alguien. Así también, existen otras vías para negar el aprecio entre los

adolescentes: ser ignorado, ser minusvalorado, maltratado y abandonado. Tales deficiencias en la atención pueden impactar negativamente sobre la autoestima

En relación a lo anterior Mruk (1998) marca algunas diferencias de género en la forma de concebir la relación autoestima-compañeros, aporta que el género tiene cierto grado de influencia sobre la autoestima.

Afirma que las mujeres tienden a inclinarse hacia el componente de merecimiento de la autoestima (ser valoradas en términos de aceptación o rechazo) y los hombres tienden a inclinarse hacia la dimensión de competencia (éxito o fracaso)

Otro aspecto que aporta Rosenberg (citado por Mruk, 1998), al respecto, es el que refiere como "hipótesis de la estratificación, que se refiere a que existe una asociación entre la autoestima de un grupo social particular y el nivel de autoestima de un individuo dentro de ese grupo. Es decir, si un individuo pertenece a un grupo social que se considera de autoestima baja (o alta), entonces la autoestima del individuo corresponderá de forma significativa.

Una vez que hemos conocido la panorámica que representa poseer alta o baja autoestima y los aspectos que influyen en su desarrollo, dentro y fuera del ámbito escolar, es necesario conocer que se ha hecho para fortalecer el déficit de autoestima, tal como lo nombra Bermúdez (2000) puesto que como ya se explicó, al ser un aspecto de importancia en el desarrollo del sujeto es necesario tomar cartas en el asunto. De esta forma en el siguiente apartado se presentan algunos programas dirigidos a fortalecer la autoestima

1.3 PROGRAMAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA.

1.3.1 Aumento conductual de la autoestima

Pope, Mc Half y Craighead (citados por Mruk, 1998) presentan un enfoque que se centra especialmente en el trabajo con niños y adolescentes, especialmente con aquellos que sobresalen académicamente y sin embargo tienen autoestima baja. Este enfoque entiende la autoestima como compuesta por dos elementos: el autoconcepto ideal del individuo, que es lo que uno cree que debería de ser y el autoconcepto real o percibido, que es cómo se ve uno a sí mismo habitualmente.

El programa se centra en el trabajo de cinco dominios influidos por la autoestima: autoestima global, autoestima social, autoestima académica, autoestima familiar y la calidad de la propia imagen corporal. La finalidad es identificar las áreas donde los problemas de autoestima son especialmente fuertes, para con ello diseñar actividades cognitivo-conductuales para favorecer las destrezas que aumentarán la ejecución hasta niveles razonables o reducir los niveles exagerados para obtenerse un grado de destreza moderado que permita la satisfacción.

Además de presentar una estrategia general de cambio, Pope, Mc Half y Craighead (citados por Mruk, 1998) dedicaban mucha atención al contexto evolutivo de la autoestima. Afirmaban, que “el programa reconoce que existen factores relativamente específicos, relacionados con la edad y evolutivos en las cinco áreas mencionadas. Esto significa que es necesario adaptar las estrategias de intervención al nivel de destrezas cognitivas y conductuales del cliente”.

El programa se inicia con un riguroso proceso de evaluación dirigido a identificar los problemas, necesites y potencialidades de la autoestima de cada individuo en particular. También es importante conocer la participación de

otros factores sociales y genéricos que influyen sobre la autoestima; por lo cual es recomendable hablar con otros implicados en la vida del niño o adolescente porque estas fuentes pueden proporcionar información relevante sobre el modo en que el sujeto experimenta su autoestima en las cinco diferentes áreas.

Este programa de fortalecimiento persigue aumentar la autoestima enseñando al individuo nuevas destrezas apropiadas a su edad y situación que le sirvan para manejar las demandas y los problemas de la vida. El trabajo se estructura de dos modos:

En primer lugar, el proceso se fragmenta en ocho segmentos cada uno de los cuales se centra en un tipo de destreza conductual, cognitiva o social, relacionada con la autoestima. En estas áreas se aprende a resolver problemas sociales, aumentar el autocontrol, establecer normas apropiadas, desarrollar la sensibilidad social y habilidades sociales, aumentar las habilidades comunicativas y mejorar la imagen corporal.

En segundo lugar todas las actividades asociadas a cada área se estructuran de forma coherente formando módulos. En estos módulos se empieza con una evaluación de las destrezas, habilidades y potencial en un área particular del individuo para que el terapeuta sepa que se necesita. Una vez que han sido identificadas las destrezas particulares, se enseña mediante ejercicios específicos su dominio y entonces se le asigna al niño o adolescente tareas en casa.

Mruk, (1998) señala que “el programa confía mucho en lo que los conductistas denominan resolución de problemas y tareas para casa. Esto implica que se identifican los problemas, que los sujetos reciben nuevas alternativas a probar, que reciben feedback sobre sus intentos y después pueden aplicar las nuevas alternativas en la vida real hasta que estas nuevas destrezas se convierten en hábitos”

1.3.2 Fortalecimiento cognitivo de la autoestima

Tras definir la autoestima como un sentimiento de auto aprobación Bednar, Wells y Peterson (citados en Mruk, 1998) manifiestan que se trata de un fenómeno dinámico que se desarrolla como resultado de los procesos cognitivos de feedback, circularidad y autorregulación.

Dos tipos de feedback son en este programa los más importantes en el desarrollo de la autoestima: la información sobre nuestra conducta y sobre nosotros mismos que proviene de los otros o del entorno social general, se denomina feedback externo o interpersonal. Este tipo de feedback incluye muchos de los factores sociales que influyen sobre la autoestima. Mientras que el feedback interno proviene de nuestra propia experiencia, especialmente las evaluaciones que nosotros hacemos de nuestra propia conducta y de nosotros mismos.

Para Bednar, Wells y Peterson (citados en Mruk, 1998), el principal proceso que afecta al desarrollo de la autoestima es el estilo de respuesta del individuo o el modo en que una persona responde característicamente ante la amenaza psicológica. Hay dos formas bastante opuestas de manejar este estrés, las personas pueden responder ante la amenaza psicológica tratando de evitarla o de superarla y cada alternativa tiene poderosas consecuencias para la autoestima.

La aplicación de estas ideas se basa en una relación terapéutica individual, en donde la tarea central consiste en reducir el grado en que la persona ejecuta conductas que favorecen la evitación de problemas y a la vez fortalecer la capacidad para afrontarlos. Estos mismos autores (citados por Mruk, 1998) “reconocen que la experiencia está integrada por factores afectivos, conductuales y cognitivos que estructuran las actividades clínicas para poder intervenir a todos los niveles”.

Los métodos terapéuticos usados por este enfoque para fortalecer la autoestima ponen énfasis en el aprendizaje experiencial. En este proceso existen cuatro fases:

En primer lugar, es necesario identificar los patrones de evitación dominantes que el cliente emplea ante el conflicto, la ansiedad y la amenaza psicológica, pidiéndole al cliente que denomine su modo de manejar el bloqueo.

En segundo lugar, el terapeuta lleva al cliente a identificar y clasificar todos los pensamientos y sentimientos que acompañan a estos patrones de evitación.

En la tercera fase, se ayuda a la persona a encarar los patrones de evitación que normalmente emplea y a enfrentarse a las autoevaluaciones negativas que los acompañan. Se le pide al paciente que enfrente cualquier temor, cobardía y autoaversión.

1.3.3. Visión humanista

Esta visión es propuesta por Branden (1990) quien ve la autoestima como una necesidad humana básica que influye sobre la mayor parte de nuestros actos. Para él la autoestima es una necesidad que debemos aprender a satisfacer mediante el ejercicio de nuestras facultades más humanas: la razón la elección y la responsabilidad.

Para Branden (2002, p.11) la autoestima “es la suma de la confianza y el respeto por sí mismo. Refleja el juicio implícito que cada uno hace acerca de su habilidad para enfrentar los desafíos de su vida (para comprender y superar sus problemas) y acerca de su derecho a ser feliz (respetar y defender sus derechos y necesidades)”.

A lo largo de la publicación de varios libros, Branden enfatiza la importancia de la autoestima para nuestra vida, sin embargo sus ideas se pueden llevar a la práctica a través del libro “cómo mejorar su autoestima”. En donde en primer lugar trata de hacer consciente al lector de *la importancia del sí mismo* en la formación de nuestro destino.

Su técnica se basa principalmente en la completación de frases, a partir de finales diferentes para cada una de ellas. Por ejemplo: me gusto más cuando..., una de las cosas que mi sí mismo necesita de mi es..., una de las cosas que me gustan de mi mismo es..., mamá o papá hizo que me viera como..., comienzo a percatarme de...

Posteriormente, Branden (2002) hace reflexionar al paciente sobre la importancia de *vivir conscientemente*, de usar adecuadamente nuestra conciencia y saber qué hacer. “Vivir conscientemente significa percatarnos de todo lo que afecta nuestras acciones, objetivos, valores y metas y comportarnos de acuerdo con aquello que vemos y sabemos”

Una vez que se ha tomado conciencia de estos aspectos Branden (2002) lleva al paciente a *aprender a aceptarse*, ya que la autoaceptación es la condición previa al cambio. “La aceptación plena y sincera tiende, con el tiempo, a disolver los sentimientos negativos o indeseables como el dolor, la ira, la envidia y el miedo”.

Otro aspecto que Branden trabaja para fortalecer la autoestima es el *liberarse de la culpa* para hacer lo que a nosotros nos parece racional y aceptar las consecuencias, “atender a la auténtica voz del sí mismo”. Porque de acuerdo a él, a medida que uno se vuelve más honesto respecto a sus sentimientos, deja de lado la necesidad de sentir culpa.

Posteriormente se pretende hacer que el sujeto pueda *vivir responsablemente*, implementando actitudes de autoresponsabilidad, que pueden ser pensadas para después traducirlas a la práctica y el paciente descubra el efecto de esto en su vida, para que llegue a vivir auténticamente, lo cual significa que el sí mismo interior y el sí mismo que se manifiesta al mundo deben guardar concordancia.

A fin de tener una visión más amplia de las aportaciones que hizo Branden al fortalecimiento de la autoestima, y dar mayor sustento al presente trabajo, pues él es la base teórica principal del mismo, a continuación se describen los seis pilares que propone:

1. Vivir conscientemente, significa intentar ser consciente de todo lo que tiene que ver con las acciones, propósitos valores y metas, (al máximo de las capacidades, sean cuales sean éstas y comportarse de acuerdo con lo que se ve y conoce).

Es así que Branden (1995), refiere trece aspectos que integran a este pilar:

- a) Se encuentra compuesto por el placer que se puede obtener al aprender, la elección de pensar, de buscar la conciencia, la comprensión, y lo más importante tomar la responsabilidad de la vida y la felicidad.
- b) Concentración en el momento presente, es decir, hacer lo que se está haciendo mientras se está haciendo.
- c) Salir al encuentro de los hechos importantes en vez de regir, lo cual ayudará a aceptar información que pueda modificar o corregir supuestos y esto puede ser de utilidad para la vida.
- d) Saber distinguir entre los hechos reales, la interpretación y las emociones.
- e) Percibir y enfrentar los impulsos de evitación o negación de realidades dolorosas o amenazantes.

- f) Interesarse por conocer si las acciones son paralelas con los propósitos, y si existiera un desacuerdo, será preciso reformular las acciones o las metas.
- g) Interesarse por conocer donde se está en relación a las diversas metas y proyectos (tanto personales como profesionales) y el estado actual de éstas.
- h) Tener una retroalimentación del entorno para adoptar o corregir el camino cuando es necesario.
- i) Perseverar en el intento de comprender a pesar de las dificultades.
- j) Ser receptivo a los conocimientos nuevos y estar dispuesto a reexaminar las anteriores suposiciones. No consiste en poner en duda todo lo que se piensa, sino más bien en mantener una actitud abierta a las experiencias y conocimientos nuevos.
- k) Estar dispuesto a ver y corregir los errores, implica una primera lealtad hacia la verdad, y no darse siempre la razón.
- l) Interés por conocer la realidad exterior e interior, es decir, necesidades, sentimientos, aspiraciones y motivos, de manera que no ser un completo desconocido para sí mismo.
- m) Cuidar el ser consciente de los valores que mueven y guían, así como de su raíz, de forma que no esté gobernado por los valores que se han adoptado de manera irracional o aceptado críticamente de los demás.

2. Autoaceptarse, de acuerdo a Branden (1995), se integra por tres niveles:

- 1) La aceptación de sí mismo se refiere a una orientación de la valoración de sí mismo y del compromiso consigo mismo, resultante del hecho de que se está vivo y consciente.
- 2) Disposición para experimentar y escuchar los sentimientos, pensamientos, sentimientos respecto de cualquier conducta.
- 3) En este nivel la aceptación conlleva la idea de compasión, de ser amigo de sí mismo; es decir, comprender el porqué de lo que anda mal o es inadecuado.

3. **Autoresponsabilidad**, este factor permite experimentar una sensación de control sobre la propia vida, exigiendo asumir la responsabilidad de los actos y logros de metas; es decir, asumir la responsabilidad de la vida y el bienestar.

Así Branden (1995) establece que la responsabilidad esta integrada por:

- La consecución de los deseos o asumir la responsabilidad del desarrollo y aplicación de un plan de acción.
- Las elecciones y acciones son el principal agente causal en la vida y la conducta.
- La conducta con los demás, de lo que se habla y escucha, responsable de la racionalidad o irracionalidad de las relaciones.
- La calidad de la comunicación con las personas que nos rodean.
- La felicidad personal. Se considera una característica de inmadurez el creer que es deber de otra persona hacernos feliz.
- Aceptar o elegir los valores de acuerdo con los cuales se vive.

4. **Autoafirmación**, significa respetar los deseos, necesidades y valores, buscar la forma de expresarse adecuadamente en la realidad, tener una disposición a valerse por sí mismo, a ser quien es abiertamente, a tratar con respeto. Equivale a una negativa a falsear la persona para agrandar, es vivir de forma autentica, hablar y actuar desde las convicciones y sentimientos más íntimos.

5. **Vivir con determinación**, es utilizar las facultades para la consecución de las metas que se han elegido, mediante una orientación fundamental aplicable a todas las facetas de la vida. Significa que se vive y obra de acuerdo con las intenciones. Es una característica distintiva de quienes gozan de un alto nivel de control de sus vidas.

De acuerdo a Branden (1995) éste factor está integrado por los siguientes aspectos:

- a) Asumir la responsabilidad de la formulación de las metas y propósitos de manera consciente. Es decir, tener el control de la propia vida, se tiene que saber lo que se quiere y a dónde se pretende llegar.
- b) Interesarse por identificar las acciones necesarias para conseguir las metas, es decir, se tiene que plantear y proyectar acciones que lleven a obtener el éxito.
- c) Controlar la conducta para verificar que concuerde con las metas. Por lo tanto, se puede tener propósitos definidos claramente y un plan de acción razonable, pero también conviene, tomar en cuenta que a veces surgen problemas inesperados, por lo cual se debe: tener, planear o proyectar “políticas” que ayuden a vencer estos obstáculos y que estos problemas no provoquen desviaciones o abandonos en los objetivos.
- d) Prestar atención al resultado de los actos, para averiguar si conducen a donde se quiere llegar, pues puede suceder que las acciones no consigan las consecuencias que se pretende y, también pueden producir otras consecuencias no pronosticadas o deseadas. Es importante, por esto, prestar atención a los resultados, pues así se conoce no solo si se están logrando las metas, sino que también se puede estar consiguiendo algo que nunca se pretendió.

6. Vivir con integridad, consiste en la integración de ideales, convicciones, normas, creencias por una parte, y la conducta por la otra. Es cuando la conducta es congruente con los valores, se tiene integridad cuando concuerdan los ideales y la práctica. Por eso, la integridad significa congruencia, es decir, concordancia entre las palabras y el pensamiento.

Por lo tanto, se puede afirmar que Branden (1995) ve la autoestima como un aspecto personal, que puede ser fortalecida tomando algunas acciones que apoyen el bienestar psicológico.

Hasta el momento se ha hecho referencia a algunos programas para el fortalecimiento de la autoestima más de tipo terapéutico e individualizado. Por esta razón, presento a continuación algunos programas de intervención llevados a cabo con poblaciones específicamente adolescentes y dentro del aula escolar.

1.3.4 Aplicación de un programa para niños en edad escolar.

Mestre y Frías (1996) llevaron a cabo un programa cuyo objetivo fundamental fue dar seguimiento y evaluar la sintomatología depresiva y el nivel de autoestima en la infancia y los primeros años de la adolescencia (9 y 14 años) a fin de poder demostrar la relación entre estos dos constructos y comparar los cambios producidos entre los dos niveles evolutivos estudiados.

Ya que, para Mestre y Frías (1996) “la disminución de la autoestima que caracteriza a la adolescencia, principalmente en sus componentes físico y académico, junto con el aumento de la sintomatología depresiva que ello conlleva, sugiere la necesidad de una intervención temprana sobre este constructo que ayude a una prevención de problemas emocionales y a una mayor estabilidad emocional en los adolescentes”. Por lo tanto el objetivo general de la investigación fue construir un programa de intervención con efectos positivos sobre el nivel de autoestima y ansiedad de los sujetos.

Esta investigación se realizó con una población valenciana, presentando la evolución de 406 sujetos, efectuando las mediciones en dos momentos cronológicos que suponen un cambio evolutivo importante (9 y 10 años; 14 y 15 años). El diseño utilizado fue de “grupo control no equivalente”, dado que no

existe una equivalencia de muestreo y realizándose la aleatorización de la muestra sobre las aulas y no sobre los sujetos.

La duración del programa incluyó 17 sesiones con una periodicidad de dos sesiones semanales, de entre 30 minutos y una hora. La aplicación y desarrollo de las sesiones se llevó a cabo por cinco terapeutas con categoría de diplomado o licenciado y dedicados a la enseñanza.

En un periodo de 15 días, los terapeutas lograron la evaluación de pre-test, en el grupo experimental y control para posteriormente desarrollar las 17 sesiones incluidas en el programa con el grupo experimental durante 3-4 meses. Para lo cual se utilizó un Cuestionario de Evaluación del Autoconcepto, que consta de tres factores: autoconcepto negativo, autoconcepto positivo y autoconcepto-autoestima y un Cuestionario de autoevaluación ansiedad estado/rasgo en niños, formado por dos subescalas que operacionalizan la presencia de ansiedad estado y ansiedad rasgo.

Los resultados arrojados permitieron concluir que, “los sujetos que recibieron el entrenamiento en el programa y tienen más de doce años presentan un nivel de autoconcepto/autoestima significativamente superior que los sujetos también del grupo experimental pero con menor edad y que los sujetos del grupo control independientemente de la edad”. Por lo tanto, el programa de intervención tuvo un efecto positivo sobre el nivel de autoconcepto/autoestima en los sujetos con más de doce años.

1.3.5 Intervención cognitivo-conductual basada en una estructura de tutoría recíproca.

Moreno (2000) llevó a cabo una investigación cuyo objetivo fundamental fue estudiar la relación existente entre la edad y el sexo para la modificación de la autoestima, el autoconcepto y el autocomportamiento en un contexto

interactivo, realizando una intervención cognitivo-conductual sobre un grupo experimental compuesto por 39 estudiantes, frente a un grupo control que no recibió tratamiento, formado por 34 individuos.

Para la evaluación de la autoestima se utilizó el Tennessee Self-Concept Scale (T.S.C.S), utilizado en España, el cual cuenta con tres escalas, que son: autoconcepto, autoestima y autocomportamiento, subdividiéndose cada una de ellas en cinco dimensiones ético moral, personal, familiar, social y física.

La intervención realizada se basó en la interacción de parejas, con un marcado carácter psicoeducativo, estructurado en cuatro partes, a realizar ambos miembros; intercalando sus roles tutor-tutorado a lo largo de todo el proceso.

En la primera fase se dio un conocimiento acerca de la distinción entre autoconcepto y autoestima, en la segunda se evaluó el autoconcepto y la autoestima propios, la tercera fase se destinó a que el tutor conociera más a su tutorado y en la última fase se refutaron las creencias en sí mismo. Finalmente de nuevo el tutor y tutorado volvieron a contestar el T.S.C.S.

Los resultados arrojados permitieron concluir que la asimetría o simetría en la edad del tutor no influyó en la mejora del autoconcepto, autoestima o autocomportamiento. Tan sólo el sexo del tutor pareció tener una influencia relevante sobre la autoestima, aunque sin llegar a alcanzar niveles estadísticamente significativos.

La interacción social estructurada, pareció ser un contexto adecuado para la mejora de la autoestima en la medida en que el diálogo con un igual permitió conocer aquello que los demás ven y el sujeto no percibe. Por lo tanto la tutoría de pares resultó efectiva para modificar aspectos cognitivos y afectivos a diferentes edades y niveles educativos.

1.3.6. Tutoría con grupo de alumnos

Gil Martínez (1997) presentó un manual de tutorías para los departamentos de orientación con el fin de favorecer el desarrollo de la identidad personal, y dentro de ella, la autoestima. Este manual está orientado a alumnos de Educación Secundaria, presentando actividades que dirijan profesores de Psicología y Pedagogía, y profesores tutores del Departamento de Orientación.

Este manual pretende ser una ayuda para los profesores tutores proporcionándoles otra perspectiva a su acción orientadora con la intención de enseñar al adolescente a ser persona, a convivir y a tomar decisiones, estructurando su propia identidad, para la autorrealización de la personalidad y para el logro de la felicidad personal. Sin embargo, cabe aclarar que el material presentado puede ser de gran utilidad en otros contextos distintos al escolar.

El manual consta de dos partes: la primera, ofrece una síntesis de lo que el profesor y otros agentes educativos deben saber sobre identidad personal, autoestima, autorrealización y relaciones interpersonales, así como, pautas concretas que orienten la acción pedagógica en la aplicación del programa de tutorías. La segunda parte, recopila un conjunto de estrategias de intervención pedagógica en la dimensión de las actitudes y los valores (educando la autoestima y la convivencia).

1.3.7. Confiar en uno mismo

Otro programa, lo desarrollaron Haeussler y Milicic (1995), quienes presentaron un programa de desarrollo emocional cuyo objetivo primordial fue promover el desarrollo de diferentes dimensiones de la autoestima en estudiantes de Educación Básica. Este programa de autoestima ha sido diseñado para trabajar en forma de talleres, a través de un método activo y participativo.

El programa consta de dieciséis unidades educativas que pretenden aumentar la confianza en uno mismo. En cada unidad se da una breve introducción teórica acerca del tema que se va abordar en ella y se describen los objetivos generales y específicos.

Las actividades pueden ser realizadas dentro o fuera del salón de clases y en variadas situaciones, estas actividades se presentan en el libro del maestro y en el libro para el estudiante. En el libro del maestro se presentan algunas sugerencias para desarrollar el taller, en donde se recomienda que antes de iniciar el trabajo, el docente tome un taller de desarrollo personal. Asimismo, se le presenta al profesor un cuestionario que tiene como objetivo permitirle apreciar en qué nivel está su habilidad para fomentar la autoestima de sus alumnos, por lo que se recomienda contestarlo antes de iniciar el programa y después de hacerlo a fin de autoevaluarse.

Hasta ahora, se han presentado programas para el fortalecimiento de la autoestima externos al currículo escolar, desarrollados por personas conscientes y preocupadas por la necesidad de crear procedimientos que contribuyan a transformar la deficiente autoestima que muchos adolescentes manifiestan.

Pero también resulta relevante, tener una idea de cómo se está abordando en nuestro contexto educativo mexicano el aspecto de la autoestima. Para ello, a continuación se hará un análisis del Programa de Formación Cívica y Ética, en torno a la autoestima.

1.4 LA AUTOESTIMA EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA, SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA.

Aunque el interés de realizar un análisis de este programa radica en el segundo grado de secundaria, es importante conocer algunos antecedentes del mismo para poder tener una visión más clara de los objetivos que pretende la SEP con su ejecución.

En primer lugar, es importante señalar que el Programa de Formación Cívica y Ética es una actualización de los Programas de Civismo I y II, primero y segundo grado, respectivamente y el de Orientación Educativa, tercer grado comenzando a impartirse en la Educación Secundaria a partir del ciclo escolar 1999-2000, para primer y segundo grado y a partir de 2000-2001 para tercer grado, a fin de dar una respuesta a la necesidad de reforzar la formación de valores en los jóvenes, que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad.

Si bien se conservaron muchos contenidos que conformaban los anteriores programas, ya mencionados, se cambió la didáctica de los mismos y se incluyeron nuevos contenidos que permitieran una formación del juicio ético y cambios de actitud necesarios para mejorar la vida de los individuos en sociedad, buscando que los alumnos aprendan a considerar y asumir su entorno social como un ambiente propicio para el ejercicio de actitudes comunitarias y cívicas (SEP, 1999).

De esta manera, la asignatura de Formación Cívica y Ética (SEP, 1999) “tiene como objetivo general proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que los jóvenes desarrollen la capacidad de análisis y discusión necesaria para tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad”

La importancia de esta asignatura radica en el hecho de consolidar en los alumnos una formación ciudadana, fomentando valores individuales y sociales que consagra la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Así valores como la responsabilidad, la libertad, la justicia, la igualdad, la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, el respeto al estado de derecho, el amor a la Patria y la democracia articulan el eje básico de este programa.

Para lograr esta finalidad, los conceptos que se les presenten deben estar relacionados con sus conocimientos y experiencias, a fin de que aprendan a desenvolverse en su entorno y puedan mejorar su actuación cotidiana en los distintos ámbitos en los que participan, y así contribuir a mejorar de alguna manera su medio social.

Por lo tanto, en la educación secundaria (SEP, 1999) “la idea central que ha de comunicarse a los estudiantes es que como individuos deberán aprender a conciliar lo que quieren con lo que la sociedad les ofrece y demanda.”

Por estas razones, el Programa de Formación Cívica y Ética adopta un enfoque:

- **Formativo:** buscando incidir en el carácter de los estudiantes, en sus valores en su práctica social, en sus actitudes, en sus destrezas, en la amplitud de sus perspectivas, y en el conocimiento de sí mismos. Procurando que adquieran conciencia de sus derechos y que compartan la responsabilidad de hacerlos cumplir, así como que el cumplimiento de sus obligaciones posibilita la realización de los derechos ajenos.
- **Laico:** en cuanto a que se apegue a los principios del artículo tercero constitucional.
- **Democratizador:** en cuanto que propicia el desarrollo de una cultura favorable al diálogo a partir del respeto, la equidad y la tolerancia como condiciones de la convivencia.

- **Nacionalista:** en cuanto finca un vínculo común de pertenencia a la Nación, basado en la identidad nacional, en la conciencia de nuestra pluralidad cultural, y en el orgullo de ser mexicanos.
- **Universal:** en la medida en que fomenta la conciencia de pertenencia a la humanidad y de responsabilidad con el entorno y, en cuanto fomenta el sentido de respeto, colaboración y reciprocidad entre los individuos y las naciones.
- **Preventivo:** buscando brindar información necesaria para que los estudiantes anticipen las consecuencias de sus actos y tengan mayor capacidad para elegir un estilo de vida sano, pleno, responsable, apegado a la legalidad y confiando en sus propias potencialidades.
- **Comunicativo:** en la medida en que propicia y enfatiza el diálogo, y busca desarrollar habilidades y destrezas, facilitando la comunicación humana.

El desarrollo de la asignatura se hace a partir de los contenidos, así como de la participación e investigación de los alumnos, buscando fortalecer su capacidad de análisis, de trabajo en grupo y de participación en la toma de decisiones individuales y colectivas, basándose en los valores de la vida democrática, por lo cual busca promoverlos.

Los objetivos particulares de la materia tienen distinto énfasis y matices en cada uno de los grados. Por lo cual, se abordará a continuación el Programa de Formación Cívica y Ética en el segundo grado, ya que es el nivel de interés para este programa de intervención en autoestima.

En el segundo grado se toma como punto de partida las posibilidades de una solución colectiva de problemas sociales, los estudiantes deberán reflexionar acerca de las normas de convivencia y las distintas formas de organización para lograr el bienestar colectivo. El curso concluye con un

ejercicio de análisis en el que los alumnos revisan su participación en cada una de las instancias sociales.

Los contenidos de la signatura se agrupan en tres grandes rubros:

- 1) Reflexión sobre la naturaleza humana y valores. Se busca que a partir de una reflexión sobre la naturaleza del ser humano y su dignidad intrínseca, los estudiantes puedan consolidar una escala personal de valores, congruente con los principios de una sociedad democrática.
- 2) Problemática y posibilidades de adolescentes y jóvenes. La intención es preparar a los estudiantes para que sus decisiones, actitudes y acciones sean respetuosas y responsables hacia si mismos y hacia los demás. Las áreas a abordarse son: trabajo, estudio, esparcimiento, sexualidad y prevención de adicciones. Se busca también que los estudiantes tengan conciencia de la trascendencia de sus actos.
- 3) Organización social, democrática, participación ciudadana y forma de gobierno en México. Con base en la comprensión de la sociedad como el resultado histórico de formas de convivencia de grupos humanos, se estudiarán algunas modalidades concretas de organización política y social del país, haciendo especial énfasis en la participación que los jóvenes pueden tener en ella.

Así resulta que, el carácter formativo y preventivo que se le da al Programa de Cívica Ética y dentro del primer y segundo rubro, antes mencionados, son los aspectos que más estrecha relación guardan con el fortalecimiento de la autoestima; porque se pretende incidir en el reforzamiento de valores que ya poseen los alumnos, en sus actitudes, en su práctica social, en el conocimiento de si mismos, en la toma de decisiones responsables, concientes de las consecuencias de sus actos, para ellos mismos y para los demás.

De tal forma, que a través de los contenidos del libro de Formación Cívica y Ética 2 se propone, según Conde y Vidales (2000, p.5) “llevar a los alumnos a la reflexión sobre las múltiples formas que tenemos los hombres y mujeres para lograr la felicidad a partir del conocimiento de nosotros mismos y la convivencia pacífica y justa con quienes nos rodean”.

Sin embargo, aunque este objetivo se pretende lograr formalmente a lo largo de todo el desarrollo de la asignatura, los contenidos que más se acercan a permitir a los adolescentes conocerse mejor son:

- Valores individuales
- Relaciones familiares
- Relaciones Afectivas con amigos y compañeros
- Problemáticas adolescentes en torno al amor y sexualidad.

No es sino hasta la unidad de “amistad, compañerismo y otras relaciones afectivas” que se maneja el concepto de autoestima como tal. Entendida esta, según Conde y Vidales (2000) como “el aprecio que tenemos nosotros mismos, de nuestra forma de pensar, actuar y sentir. Ella nos permite reconocer nuestras capacidades y confiar en nosotros mismos”.

Desde este punto de vista, y después de realizar una revisión de los contenidos que se manejan a lo largo de la signatura se puede afirmar que no se están proporcionando las herramientas necesarias para un adecuado fortalecimiento de la autoestima de los alumnos, porque únicamente se están retomando algunos elementos que pueden nutrirla, ya que no se le esta dando el carácter valorativo que ella tiene

La intención radica en que los alumnos se respeten y quieran a sí mismos a fin de llevarse mejor con los demás; conocen sus derechos individuales y sociales, pero no sus obligaciones como individuos y futuros ciudadanos.

Los contenidos están demasiado cargados hacia tener un mejor desempeño en sociedad. No se están proporcionando las herramientas necesarias para conocerse a sí mismos, porque no se fomenta el conocimiento de habilidades, capacidades, fortalezas y limitaciones y no se están desarrollando con plenitud las potencialidades de los alumnos. De una visión retrospectiva histórica, se salta a una visión prospectiva y no existe una vinculación clara para los alumnos, de qué en la medida que conozcan su pasado y su presente podrán tener más claro hasta donde quieren llegar en un futuro.

Además se está dejando de lado el que los conocimientos que se aprendan en esta asignatura pueden resultar útiles para desempeñarse en cualquier ámbito, incluido el personal.

Por estas razones, el presente programa de intervención en autoestima busca ayudar al cumplimiento de los objetivos oficiales que plantea la SEP, en cuanto a brindar herramientas útiles para que los alumnos se conozcan mejor, se valoren a sí mismos, respeten sus necesidades y valores y busquen la manera más adecuada de expresarlos en la realidad, de manera responsable, asertiva y coherente consigo mismos. En la medida en que se cumplan estos aspectos, los alumnos formarán criterios que los hagan capaces de aportar beneficios al bienestar colectivo y estarán en mejores condiciones para desarrollarse en libertad y así transformar su medio social.

CAPITULO II. MÉTODO

2.1. OBJETIVO GENERAL

Diseñar, aplicar y evaluar un Programa de intervención para fortalecer la autoestima en adolescentes de 2º de secundaria, basado en los seis pilares de la autoestima propuestos por Branden.

2.2 SUJETOS

Se trabajó con un grupo de segundo año, de una Escuela Secundaria Diurna del turno vespertino, conformado por 18 alumnos, de entre 13 y 14 años de edad, 4 mujeres y 14 hombres, de clase media.

El grupo fue asignado por el director, ya que según información proporcionada por el Departamento de Orientación, este grupo presentaba algunos casos de alumnos con un nivel alto de indisciplina, en comparación con el resto de los grupos de segundo grado, y la referencia de dos alumnos que estaban asistiendo a terapia psicológica, por lo cual, se consideró pertinente la aplicación del programa de intervención con este grupo.

2.3 ESCENARIO

El programa de intervención se llevó a cabo en una secundaria diurna, ubicada al sur de la ciudad, en la delegación Coyoacán, en el turno vespertino.

La escuela cuenta con un gimnasio, dos patios, una sala audiovisual, un salón de música, talleres, cooperativa, servicio médico, sala de cómputo, biblioteca, Departamento de orientación y trabajo social, Dirección y

Subdirección, sala de maestros y 18 salones de clases, seis por cada grado, conformando un edificio de tres niveles.

En los salones de clase hacen falta algunos vidrios, la mayor parte de las bancas y algunas paredes se encuentran rayadas de plumón. Cada salón cuenta con un estrado, algunos salones cuentan dos pizarrones: uno para plumón y otro para gis.

De acuerdo a información proporcionada por el Departamento de Orientación, en esta secundaria existen altos niveles de desintegración familiar y violencia intrafamiliar, lo cual permite considerarlos como factores importantes para explicar problemáticas de vandalismo, drogadicción, alcoholismo, indisciplina y bajo rendimiento escolar en una buena parte de los alumnos.

2.4. TIPO DE DISEÑO

Se trata de un programa de intervención sobre autoestima de tipo cuasiexperimental, debido a que se realizó una evaluación al inicio (pretest), una intervención y una evaluación final (post test).

X_1 ---- O ---- X_2

X_1 = Pretest

O= Intervención

X_2 = Post test

2.5. INSTRUMENTOS

Los instrumentos que se utilizaron para llevar a cabo el presente trabajo de tesis fueron:

- 1) Escala para medir nivel de autoestima, antes y después del tratamiento.
- 2) Un programa de intervención de catorce sesiones programadas y tres adicionales.
- 3) Cuestionario de opinión de los alumnos sobre el programa.

A continuación se describen dichos instrumentos.

1) Escala para medir nivel de autoestima

La escala que se utilizó para medir el nivel de autoestima de los alumnos, se aplicó al principio y al final del programa, a manera de pretest y post test a fin de evaluar la eficacia del programa, es decir se utilizó la misma escala para ambas evaluaciones (ver anexo 1).

Este instrumento se diseñó a manera de escala Lickert con cinco opciones de respuesta: casi siempre, a menudo, algunas veces, raramente y nunca. Se compone de 20 reactivos que retoman frases de la Escala de autoestima de Rosenberg (1965) y del cuestionario AFA de Cava y Musitu (2000).

De ambos instrumentos se retomaron frases que tuvieran que ver con los conceptos de autoestima citados en el marco teórico. Se eligieron sólo aquellas frases que tuvieran más relación con los contenidos que se abordaron en las diferentes sesiones del programa; es decir, se eligieron aquellas frases más pertinentes para evaluar cada pilar de la autoestima propuesto por Branden. Por ejemplo, para el primer pilar (vivir conscientemente), se seleccionaron

frases como: “hago muchas cosas mal, “en conjunto me siento satisfecho conmigo mismo/a” y “tengo miedo de algunas cosas”; mientras que para el segundo pilar (autoaceptarse), se eligieron frases como: “a veces pienso que no valgo nada”, “adopto una actitud positiva hacia mi mismo/a” y “me gusta mi forma de ser”, y así sucesivamente por cada pilar.

Dicho instrumento se integró con el mismo número de frases positivas y negativas: 10 y 10, respectivamente, colocadas de manera aleatoria (ver anexo 1), a fin de lograr un equilibrio entre los aspectos positivos y negativos y determinar hacia donde se inclinaban los alumnos antes y después del programa de intervención.

Aunque los dos instrumentos que se retomaron ya están validados, fue necesario realizar una prueba piloto del instrumento final, ya que conjuga oraciones de ambos cuestionarios para formar uno nuevo. A continuación se detalla el estudio piloto:

Estudio piloto

La escala final de 20 reactivos se aplicó a un grupo de 17 alumnos (10 hombres y 7 mujeres) de segundo año de una secundaria diurna, diferente a donde se aplicó el programa de intervención.

Antes de entregar la escala a los alumnos se les explicó que no se trataba de un examen, y que solo se quería conocer su opinión en torno a su forma de ser y sentirse.

Una vez que se entregó la escala a cada alumno y mientras la contestaban se observó que en general la respondieron de manera adecuada, sin dificultad en seguir instrucciones. Solamente 1 alumno se levantó de su lugar para pedir más información de lo que tenía que hacer.

Conforme cada alumno fue entregando su escala, se les realizaron las siguientes preguntas: ¿cómo se te hizo el cuestionario?, ¿tuviste duda en las instrucciones?, ¿tuviste dificultad para entender alguna pregunta? y ¿cómo te sentiste al responderlo?

Todos los alumnos respondieron que la escala se les hizo fácil y rápida de contestar, que no tuvieron ninguna duda para comprender las instrucciones, ni las preguntas. Tres de los alumnos mencionaron que los reactivos que se referían a aspectos negativos les resultaron difíciles de contestar, pero no por no entender la pregunta, sino por el contenido de la misma.

Con base en lo anterior, quedó formalmente integrado el instrumento. Resultó ser un adecuado predictor del nivel de autoestima, porque permite identificar el nivel de autoestima en el que se encuentran los alumnos y determinar hacia qué aspectos (positivos o negativos), se inclinan en mayor medida. Así, éste instrumento se aplicó como pretest y post test a la muestra con la que se trabajó.

2) Programa de intervención

El programa se conformó por 14 sesiones programadas, con una duración de 50 minutos cada una. Se basó en los seis pilares de la Autoestima propuestos por Branden (1995), destinando dos sesiones para cada pilar. Se retomó a este autor para el diseño del programa porque él es, de todos los autores citados en el marco teórico, quien aborda el fortalecimiento de la autoestima de manera más integral y aplicable a varias dimensiones de la vida socio-afectiva de los sujetos.

Para diseñar las sesiones se realizó una compilación de los manuales elaborados por Sureda García (2001), Vallés Arándiga (2000), Gil Martínez (1997), Gómez et al (2000), Carreras et al (2001), Carwin y Carwin (1999) y Cava

y Musitu (2000), de quienes se retomaron ejercicios y actividades que se adaptaron para trabajar las sesiones del programa.

Las sesiones del programa se diseñaron con los siguiente elementos: objetivo, contenido, actividades, materiales y tiempo. El programa se describe con mayor detalle en una carta descriptiva (Ver anexo 14).

A continuación, se presenta una descripción del diseño de las sesiones que integraron el Programa de Intervención.

Sesión 1

La primera sesión se destinó para a dar apertura al programa, dando una breve introducción del mismo, destacando la importancia de poseer una autoestima alta. Para posteriormente, realizar una dinámica de integración y crear un clima de confianza entre los participantes, para finalmente aplicar el pretest.

Sesiones 2 y 3

Se destinaron para abordar el primer pilar propuesto por Branden, *vivir conscientemente*, que significa ser consciente de todo lo que tiene que ver con nuestras acciones, propósitos, valores, necesidades, emociones y metas.

Para el diseño de la sesión 2 se retomó un ejercicio propuesto por Carreras et al (2001), el cual se modificó en algunas de sus respuestas, adecuándolas al contexto de una población mexicana al contexto.

Para diseñar la tercera sesión se retomó también a Carreras et al (2001), de quienes se extrajo un ejercicio y actividades tal cual las propusieron.

Sesiones 4 y 5

Se diseñaron para abordar al segundo pilar; *autoaceptarse*, que se refiere a la negativa a permanecer en una relación de confrontación consigo mismo.

Para la sesión 4 se retomó a Vallés (2000), de quien se retomaron dos ejercicios propuestos por él, pero con menos respuestas.

Para la quinta sesión se retomó un ejercicio propuesto por Gil (1997), considerando algunos adjetivos que él plantea y agregando otros diferentes. Mientras que la segunda parte de esta sesión fue diseñada de manera personal.

Sesiones 6 y 7

Se dirigieron a abordar el tercer pilar, *autorresponsabilidad*, que significa asumir las responsabilidades de nuestros actos, de nuestro bienestar y del logro de nuestras metas.

En la sesión 6 se retomó un ejercicio tal cual lo propuso Vallés (2000).

Mientras que la para la sesión 7 se retomó un ejercicio y las mismas actividades propuestas por Carreras et al (2001).

Sesiones 8 y 9

Se dedicaron a abordar el cuarto pilar, *autoafirmación*, que se refiere a vivir de acuerdo con nuestros valores, deseos y necesidades y buscar su forma de expresión en la realidad.

Para el diseño de la sesión 8 se retomó un ejercicio y las mismas actividades propuestas por Carwin y Carwin (1999), pero se amplió el ejercicio y se agregó una reflexión en torno a las respuestas a proporcionar por los alumnos.

En la sesión 9 se retomaron algunas situaciones-problema de dos diferentes ejercicios propuestos por Sureda (2001), a estas situaciones-problema se les hicieron algunas modificaciones de tal manera que se adaptaran al contexto mexicano de los adolescentes.

Sesiones 10 y 11

Se destinaron para abordar el quinto pilar, *vivir con determinación*, que significa utilizar nuestras facultades para la consecución de las metas que hemos elegido.

Para el diseño de la sesión 10 se retomaron algunas actividades tal cual proponen Cava y Musitu (2000).

Mientras que para el diseño de la sesión 11, se retomó un ejercicio tal cual lo propone Sureda (2001).

Sesiones 12 y 13

Se dedicaron a abordar el último pilar, *vivir con integridad*, que se refiere a una integración de ideales, convicciones, normas y creencias por una parte y la conducta por otra, concordancia entre las palabras y el pensamiento.

El diseño de la sesión 12 se basó en un ejercicio y en las actividades que lo acompañan, tal cual las proponen Carwin y Carwin (1999) y se agregó una reflexión en torno a los contenidos planteados en esta sesión.

Para el diseño de la sesión 13 se retomó un ejercicio y las actividades que acompañan al mismo tal cual las proponen Cava y Musitu (2000).

Sesión 14

La última sesión se destinó para realizar una dinámica que favoreciera el uso de frases positivas y permitiera cerrar el taller, recopilando todo lo que se abordó en él, también se destinó para pedir a los alumnos contestar

nuevamente la misma escala aplicada en la primera sesión (post test) y pedirles contestarán un pequeño cuestionario para que ellos evaluaran el desarrollo del programa. La dinámica de ésta última sesión, se retomó de una sesión realizada en tercer semestre de la carrera, en la materia de comunicación.

3) Cuestionario de opinión de los alumnos sobre el programa.

Se diseñó un pequeño cuestionario de 5 preguntas para conocer la opinión de los alumnos en relación a contenidos, actividades y materiales del programa y tener más información para determinar si el programa resultó efectivo. Las preguntas que se diseñaron fueron las siguientes: 1) ¿de todas las sesiones del taller, qué tema te gustó más?; 2) ¿qué actividades te gustaron más, por qué?; 3) ¿qué actividades te gustaron menos, por qué?; 4) ¿qué te parecieron los materiales utilizados?, proporciona tres adjetivos y 5) ¿crees que el taller impartido te sirva de algo para tu vida diaria, en qué? (ver anexo 12)

CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1 ANÁLISIS DEL PRETEST Y POST TEST.

El análisis de estos instrumentos se realizó en dos dimensiones: 1) análisis cuantitativo y 2) análisis cualitativo, los cuales se describen a continuación:

- 1) *Análisis cuantitativo*: se calificó por una parte el pretest y por otra el post test, sumando el puntaje de las respuestas dadas por cada alumno y obteniendo una sola calificación para el pretest y otra para el post test, para posteriormente realizar el análisis estadístico pertinente.
- 2) El *análisis cualitativo* consistió en la interpretación de los datos proporcionados por el estadístico y con base en la información obtenida durante el desarrollo de las sesiones.

A continuación, se presenta una descripción de cómo se obtuvieron los puntajes de cada alumno en el pretest y el post test, para posteriormente dar continuidad al análisis estadístico de éstos datos.

Para las preguntas que evaluaron aspectos positivos se calificaron como sigue: nunca= 1 punto, raramente= 2 puntos, algunas veces= 3 puntos, a menudo= 4 puntos y casi siempre= 5 puntos.

Mientras que en el caso de las respuestas negativas los valores de las respuestas se invirtieron para así, poder sumar los puntajes de todas las respuestas y obtener una sola calificación por individuo.

De tal manera que, las preguntas que evaluaron aspectos negativos se calificaron de la siguiente manera: nunca= 5 puntos, raramente= 4 puntos, algunas veces= 3 puntos, a menudo= 2 puntos y casi siempre= 1 punto.

A partir del puntaje más alto que se podía obtener, se consideraron cuatro intervalos para medir el nivel de autoestima:

20-40 puntos= autoestima muy baja
41-60 puntos= autoestima baja
61-80 puntos= autoestima regular
81-100 puntos= autoestima alta

Considerando lo anterior, el puntaje que cada alumno obtuvo en el pretest y post test, se presenta en la siguiente tabla.

Cuadro 1: Puntajes obtenidos en el Pretest y Post test por alumno

Alumno	Puntaje Pretest	Puntaje Post test
1	53= autoestima baja	71= autoestima regular
2	72= autoestima regular	76= autoestima regular
3	48= autoestima baja	72= autoestima regular
4	59= autoestima baja	82=autoestima alta
5	67= autoestima regular	71= autoestima regular
6	74= autoestima regular	82= autoestima alta
7	84= autoestima alta	84= autoestima alta
8	60= autoestima baja	76= autoestima regular
9	76= autoestima regular	80= autoestima regular
10	55= autoestima baja	76= autoestima regular
11	79= autoestima regular	81= autoestima alta
12	64= autoestima regular	64= autoestima regular
13	74= autoestima regular	65= autoestima regular
14	76= autoestima regular	88= autoestima alta
15	84= autoestima alta	89= autoestima alta
16	68= autoestima regular	77= autoestima regular
17	72= autoestima regular	68= autoestima regular
18	80= autoestima regular	88= autoestima alta

Para tener una mayor claridad en el nivel de autoestima que predominó antes y después del programa, se presenta a continuación una tabla en la que se indica cuántos alumnos obtuvieron autoestima baja, cuántos autoestima regular y cuántos autoestima alta.

Cuadro 2: Total de alumnos (frecuencia absoluta) que obtuvieron cada nivel de autoestima

Nivel de autoestima	Pretest	Post test
Baja	5	0
Regular	11	11
Alta	2	7

Representada en porcentajes la tabla anterior se expresa de la siguiente manera:

Cuadro 3: Porcentaje de alumnos (frecuencia relativa) que obtuvieron cada nivel de autoestima

Nivel de autoestima	Pretest	Post test
Baja	27.8%	0 %
Regular	61.11 ^o %	61.11%
Alta	11.11%	38.89%

Revisando las tablas 2 y 3 se observa, que la mayoría de los alumnos, en el pretest, obtuvieron una autoestima regular y pocos una autoestima alta. Mientras que en el posttest, aunque se sigue conservando el mismo porcentaje de alumnos con autoestima regular, ya no hubo ninguno con autoestima baja y aumentaron los de autoestima alta.

Sin embargo, para dar mayor sustento a las inferencias anteriores y determinar si realmente el programa de intervención resultó efectivo, se aplicó la “Prueba T de Wilcoxon”, ya que se trabajó con una sola población antes y después de un tratamiento o intervención; lo cual lleva a determinar que se trató de una variable con muestras pareadas. Así mismo, se optó por utilizar un método estadístico no paramétrico, ya que la única condición que exige esta prueba para su uso, es que la variable sea por lo menos de nivel ordinal, como es el caso.

Para comenzar éste análisis, de acuerdo al procedimiento de la prueba, enseguida se presenta una tabla en la que se presentan las diferencias de puntaje entre el pretest y el post test, a las que se le asignó rangos, sin considerar su signo y sin tomar en cuenta las diferencias nulas.

Cuadro 4: Rangos de las diferencias entre los puntajes del Pretest y Post test de los datos del cuadro 1

Alumno	Diferencias (pretest- post test)	Rangos	Rangos de las diferencias negativas	Rangos de las diferencias positivas
1	-18	13	13	
2	-4	3.5	3.5	
3	-24	16	16	
4	-23	15	15	
5	-4	3.5	3.5	
6	-8	8	8	
7	0	—	—	
8	-16	12	12	
9	-4	3.5	3.5	
10	-21	14	14	
11	-2	1	1	
12	0	—	—	
13	9	9.5		9.5
14	-12	11	11	
15	-5	6	6	
16	-9	9.5	9.5	
17	4	3.5		3.5
18	-6	7	7	

$n' = n - 2 = 16$

$T_1 = 123$

$T_2 = 13$

Como se esperaría que los resultados obtenidos en el pretest fueran menores que los del post test, se utilizó la hipótesis de investigación que indica que, “la tendencia central de la primera población es menor que la de la segunda”, mientras que la hipótesis nula utilizada fue la de tipo “la tendencia central de la primera población es mayor que la de la segunda”.

Así tenemos que la región de rechazo para la hipótesis nula con $\alpha = .01$, en una cola y $n' = 16$ dice que $T(16) = 24$, es decir, que cualquier valor de T_c menor a 24 permite rechazar la hipótesis nula. Para este caso, el estadístico de prueba utilizado fue $T_c = T_2$.

Como $T_c = 13$ y, éste valor es menor que 24, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó con 99% de confianza la hipótesis de investigación, lo cual significa que, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y post test; siendo menores las puntuaciones obtenidas en el pretest. De esta manera, se puede afirmar que el programa de intervención resultó efectivo, al incrementarse la autoestima de los alumnos al finalizar el programa.

Como el procedimiento anterior se realizó de manera manual, utilizando las tablas correspondientes para la prueba; a fin de obtener una mayor precisión en el análisis de los datos, se utilizó también el programa computacional SPSS (Paquete Estadístico para Ciencias Sociales), aplicando la misma prueba (T de Wilcoxon).

Los resultados obtenidos con este paquete estadístico se muestran a continuación:

Wilcoxon Signed Ranks Test

Cuadro 5: Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Pretest - Post test	Negative Ranks	14(a)	8.79	123.00
	Positive Ranks	2(b)	6.50	13.00
	Ties	2(c)		
	Total	18		

a Pretest < Post test

b Pretest > Post test

c Pretest = Post test

Cuadro 6: Test Statistics(b)

	Pretest - Post test
Z	-2.849(a)
Asymp. Sig. (2-tailed)	.004

A Based on positive ranks.

B Wilcoxon Signed Ranks Test

Con este paquete estadístico se corroboraron los resultados obtenidos de manera manual, obteniendo el mismo valor de 123 para la suma de los rangos negativos y de 13 para la suma de los rangos positivos.

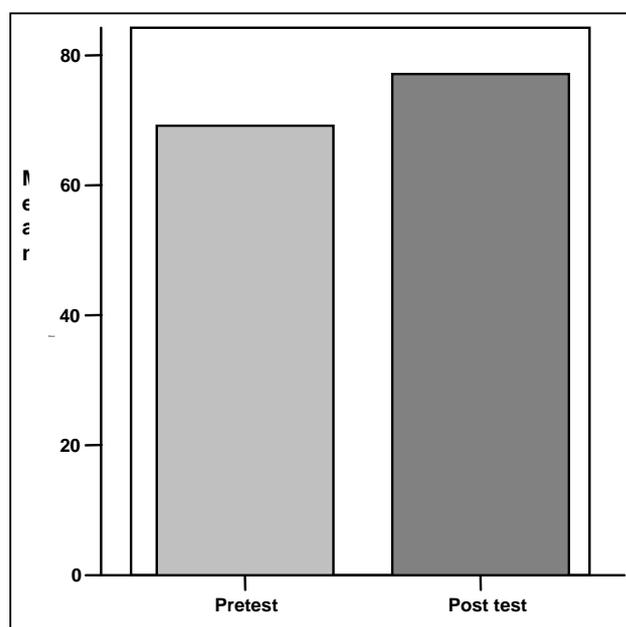
Para este caso, el valor de la T de Wilcoxon fue de -2.849, el cual se encuentra dentro del rango de la tendencia central, con $\alpha=.004$ para dos colas; lo cual significa que se puede afirmar con 99.6% de confianza que hubo un aumento en los resultados del post test, después de aplicar el programa. Con lo cual, hay suficiente evidencia estadística para afirmar que los alumnos fortalecieron su autoestima, al haber un incremento en los puntajes obtenidos en el post test, en comparación con el pretest.

Por otra parte, como la prueba T de Wilcoxon, no proporciona promedios, sino más bien tendencias centrales, se llevó a cabo también un análisis estadístico descriptivo computacional utilizando el SPSS, para referir medias y determinar que tanto fue la diferencia en el aumento de puntajes entre el pretest y el post test. El análisis obtenido y su gráfica correspondiente, se muestran a continuación:

Cuadro 7: Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Pretest	18	48	84	69.17	10.684
Post test	18	64	89	77.11	7.529
Valid N (listwise)	18				

Gráfica 1: Medias del pretest y del post test

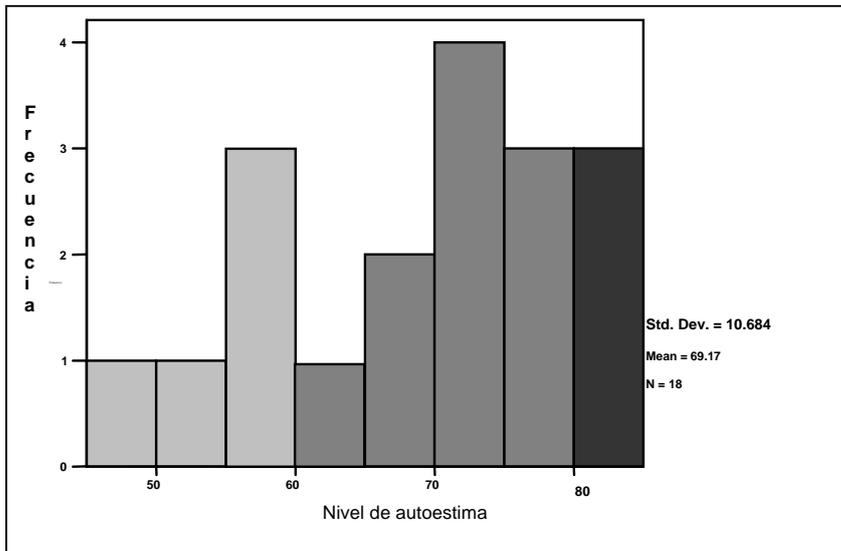


A partir de los datos de la tabla anterior y analizando la gráfica, se puede afirmar que entre el pretest y el post test existió una diferencia de 7.94, comparando las medias (ambas encontrándose dentro del nivel de autoestima regular). Sin embargo, aunque se observa un pequeño aumento; si se comparan los mínimos, se obtiene que; en el pretest, el mínimo se encontró

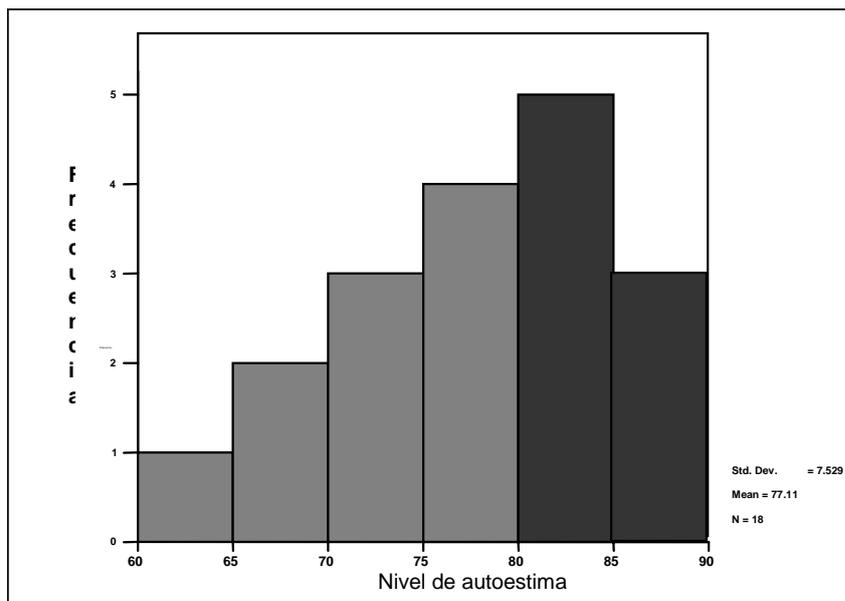
dentro de la autoestima baja, mientras que el mínimo del post test, dentro de la autoestima regular. Lo cual indica que en el posttest ya no existió ningún alumno con autoestima baja, aumentando los de autoestima alta.

Esto se puede ver más claramente en las siguientes gráficas, en donde se presenta el número de casos en cada nivel de autoestima.

Gráfica 2: Histograma del pretest



Gráfica 3: Histograma del post test



Revisando las gráficas anteriores se observa que en el pretest, las mayores frecuencias se encuentran entre los puntajes 60-80=autoestima regular, seguidas de las frecuencias de 40-60=autoestima baja y finalmente las frecuencias de 80-90=autoestima alta, pero con no más de 85 aciertos de un total de 100. Lo cual indica que la mayoría de los alumnos obtuvo un puntaje dentro del nivel de la autoestima regular, que ningún alumno obtuvo autoestima muy baja y pocos obtuvieron autoestima alta.

Mientras que en el post test ya no hubo alumnos con autoestima baja, predominó el nivel de autoestima regular, pero aumentaron los de autoestima alta, con más de 85 puntos.

De manera general, se observa que en la gráfica del pretest la mayor frecuencia se presentó en el puntaje 70-75, correspondiente a la autoestima regular y por su parte en la gráfica del post test, la mayor frecuencia se presentó en el puntaje 80-85, correspondiente a la autoestima alta.

Con todo el análisis anterior se evidencia que hubo un fortalecimiento en la autoestima de los alumnos al finalizar las actividades, obteniendo mayores puntajes en el post test.

Por otra parte, como todo programa requiere modificación y adaptación en la práctica, enseguida se presenta una síntesis del desarrollo de cada una de las sesiones; señalando las modificaciones que fue necesario realizar así como un comentario de los aspectos educativos más revelantes que se presentaron en cada sesión en relación a las actividades, materiales y contenidos trabajados.

DESARROLLO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

En este apartado se presenta una descripción de cómo se aplicó el programa: cómo se presentaron y trabajaron las actividades programadas, en cuántas sesiones, qué estrategias se emplearon para desarrollar cada contenido y qué modificaciones se realizaron, así como una interpretación de los aspectos educativos más sobresalientes que manifestaron los alumnos en el desarrollo de cada sesión.

Sesión 1

Se realizó una presentación general del programa de intervención a los alumnos, describiendo motivos del trabajo, objetivos del Programa, número de sesiones a trabajar, horarios en los que se trabajaría y forma de trabajo. Se les explicó que el Programa se trabajaría a manera de taller, en donde era importante la participación de todos y que lo que se dijera al interior del grupo no debía salir de ahí.

Posteriormente se procedió a hacer una exploración de lo que conocían acerca de la Autoestima, preguntando que significaba para ellos este término. Se propició una reflexión en torno a la importancia de poseer una autoestima alta.

Una vez que se realizó la introducción al programa, se aplicó una dinámica de integración, "como en TV", a fin de crear un clima de confianza entre el grupo y favorecer el conocimiento mutuo; para lo cual se formaron parejas y se les indicó que debían entrevistar mutuamente a su compañero, para posteriormente presentarlo al resto del grupo. La presentación de cada pareja se realizó conforme el orden en que estaban sentados, se les pidió que se sentaran en círculo y que antes que nada, dijeran el nombre de su compañero.

Finalmente, se les pidió que respondieran un cuestionario que permitiría evaluar su nivel de autoestima (ver anexo 1), aclarando que no se trataba de un examen y que era importante que contestaran lo más sinceramente posible.

Observaciones a la sesión educativa:

Al realizar la presentación del programa, los alumnos preguntaron con qué otros grupos se trabajaría. Se les explicó que su grupo se eligió al azar por su horario, sin embargo ellos manifestaron que se les había elegido porque estaban locos y necesitaban un psicólogo.

En relación a las opiniones que manifestaron en torno al significado de la autoestima se realizaron de manera voluntaria, participando pocos alumnos, expresando: 1) “se trata de un estado de ánimo”, “cuando te sientes bien o mal”, 2) “es quererse a sí mismo” y 3) “lo que cada quien es”.

En el desarrollo de la dinámica de integración, algunos alumnos manifestaron resistencia para trabajar en pareja, sobre todo entre hombre y mujer, y negativa a realizar la actividad por parte de un par de alumnas, expresando su antipatía entre ellas, infiriéndose que existían marcadas discrepancias entre algunos alumnos, por lo cual fue necesario intercambiar algunas parejas para continuar la actividad. Para realizar esta actividad se llevaba un micrófono, pero los alumnos se negaron a usarlo, también se negaron a pasar al frente y desde su lugar realizaron la actividad.

Las preguntas que realizaron para conocer (entrevistar) a su compañero fueron las mismas que se pusieron como ejemplo, no agregaron nuevas preguntas. Las preguntas giraron en torno a número de hermanos, actividades que realizan en sus ratos libres, materia que más les gusta y música favorita.

Durante la presentación de algún compañero, algunos otros daban más información del presentado, como sobrenombres alusivos a su personalidad, gustos e intereses, destacando aspectos positivos y negativos; provocando desorden, por lo cual fue necesario en varias ocasiones centrarlos nuevamente en la actividad. Otros alumnos no se atrevían a hablar frente a los demás, concediendo la palabra a su pareja y viceversa, se les incito a que participaran eligiendo al azar quien tomaría primero la palabra y presentaría a su compañero.

En la resolución del pretest no manifestaron ninguna inconformidad ni presentaron dificultad, en contestarlo. Solo fue necesario llamar la atención a cinco alumnos, diciéndoles que las respuestas eran individuales y que leyeran las preguntas en voz baja.

En general, a lo largo del desarrollo de esta sesión se pudo inferir que los se mostraron muy inquietos y poco atentos. Se les observó apáticos y desinteresados, manifestaron que ojalá las actividades fueran dinámicas.

Sesión 2

En esta sesión se trabajó el primer pilar propuesto por Branden, “Vivir conscientemente”. Primero se preguntó a los alumnos si tenían alguna duda o inquietud en torno al Programa y se agregaron algunos comentarios pertinentes en torno al trabajo a realizar a lo largo del taller. Después se procedió a entregarles y pedirles que contestaran una hoja titulada “almas gemelas” (ver anexo 2), en donde se les presentaron diferentes frases, las cuales tenían varias opciones de respuesta de las cuales tenían que elegir una. Posteriormente se formaron equipos de 4 personas, numerándolos del 1 al 4, reuniéndose todos los unos, todos los dos y así sucesivamente.

A cada equipo se le entregó la mitad de una hoja bond, rotulada con dos apartados: semejanzas y diferencias, en donde debían anotar las similitudes y diferencias que tuviera el equipo, después de comentar sus respuestas. Cada equipo expuso su actividad y se les pidió que realizaran comparaciones entre equipos a partir de la exposición de cada uno.

Se concluyó la actividad realizando una reflexión en torno a la diversidad de opiniones, sentimientos, emociones, formas de pensar, etc. de cada quién, destacando que todos somos diferentes y únicos por estas razones y que algunos coincidirán con nosotros y otros no tanto, pero que todos merecen respeto aunque no compartan nuestras ideas.

Observaciones a la sesión educativa:

Al inicio de la sesión se les observó a los alumnos apáticos, varios de ellos opusieron resistencia para entrar al salón, hasta que el prefecto los obligó a entrar. En el interior había mucho desorden, se les pidió unos minutos de atención para comentar algunas cosas y que si después de eso decidían no tomar el taller, estaban en todo su derecho de negarse.

Nuevamente se retomaron los objetivos del programa y la forma de trabajo y se destacaron los beneficios que para ellos podía traer el taller. Se les preguntó si estaban de acuerdo en seguir con las actividades o no, la mayoría manifestó que sí les interesaba. Se les pidió poner de su parte para llevar a cabo las actividades, para que el trabajo resultará más provechoso para ellos y que los que entraran debían tener disposición para trabajar. Se les observó mayor disponibilidad para llevar a cabo el programa.

Ya dentro de la actividad programada para esta sesión, algunos alumnos preguntaron si podían anotar otras respuestas en su hoja, porque ninguna de las presentadas les parecía apropiada a sí mismos. A lo cual se les asintió.

Cuando se les solicitó que formaran sus propios equipos, se mostraron indispuestos, por lo que se optó por formarlos de acuerdo a la numeración ya mencionada. Al principio no entendían en que consistía la actividad, fue necesario explicar equipo por equipo de manera ejemplificada lo que debían hacer. Se les observó trabajando en equipo adecuadamente, comentando todos los integrantes sus respuestas. Seleccionaron sin dificultades a quién escribiría y a su expositor.

Mientras se realizaba la exposición de algún equipo, los demás se mostraban distraídos, realizando otras actividades o platicando, por lo que se les pidió que realizaran comparaciones entre los equipos a fin de que prestaran atención, se preguntó a los alumnos que se observaban más distraídos o platicando, por ello fue necesario que los expositores repitieran la información encontrada al interior de su equipo. La actividad se concluyó de manera satisfactoria.

Al realizar la reflexión final de esta sesión, la mayoría de los alumnos se encontraba atentos. A pesar de que los alumnos estaban muy inquietos, la sesión resultó provechosa porque lograron determinar claramente las semejanzas y diferencias que existen entre ellos, lo cual se observó en las exposiciones y en los comentarios entre equipos.

Sesión 3

Con las actividades que se realizaron en esta sesión se reafirmó el primer pilar, “vivir conscientemente”, trabajado desde la sesión anterior.

Para empezar, se entregó a cada alumno una copia con la actividad “la cosa mas humillante” (ver anexo 3), se les pidió que de ambos pares de oraciones, seleccionaran cual era la mas humillante.

Como asistió la mitad del grupo no fue necesario formar equipos y se procedió a analizar cada par de oraciones, seleccionando uno a uno a todos los alumnos para que leyeran en voz alta las oraciones y dieran su respuesta y a partir de la respuesta de cada uno se exploró la posición de los demás, preguntando si estaban de acuerdo o no con la respuesta dada por su compañero. Al mismo tiempo, se fomentó la reflexión de cada par de oraciones, destacando la importancia de enfrentar las situaciones de manera positiva.

Observaciones a la sesión educativa:

Se observó una muy buena disposición de los pocos alumnos que asistieron para comentar y reflexionar sobre cada par de oraciones, creándose un clima de interés y respeto por la opinión de los demás. Todos tuvieron oportunidad de participar, de esta manera, la actividad se desarrolló dinámicamente.

Las oraciones que más causaron polémica fueron la 3, 4 y 8 (ver anexo 3), porque las relacionaron entre sí, a través del valor de la amistad. Aunque se les presentaron otras alternativas de solución a estas frases, criticaron duramente ser traicionados por un amigo o fallarles ellos y por esta razón perder su amistad. En palabras de ellos mismos dijeron: “podemos encontrar nuevos amigos, pero uno igual ya no. Serán nuevas experiencias pero como las que vivimos antes no.” Hicieron claras diferencias en esta situación de amistad y entre una relación de pareja, en donde aceptaron que pueden fallar y si terminarán, más adelante habrá otras relaciones en las que tendrán más experiencias.

Al final de la sesión se comentó que todas las oraciones de la derecha se referían a situaciones más humillantes, pero sin embargo se destacó que sus respuestas no eran erróneas, porque defendieron con argumentos sus posiciones. De esta manera, se destacó la importancia de argumentar nuestros puntos de vista y que la diversidad de enfoques enriquece un hecho.

El desarrollo de esta sesión resultó muy satisfactorio porque todos los alumnos tuvieron oportunidad de participar y porque sus soluciones resultaron ser muy coherentes con lo que ellos son, buscando resolverlos de la manera más positiva.

Sesión 4

En esta sesión se trabajó con el segundo pilar propuesto por Branden, “autoaceptarse”, con la intención de favorecer en los alumnos el conocimiento de sus capacidades y limitaciones, así como de sus cualidades y defectos.

Para ello a cada alumno se le entregaron dos formatos. En el primero (ver anexo 4A) debían anotar tres cosas para las que son buenos (habilidades y capacidades) y tres cosas para las que no son tan buenos (limitaciones), en la escuela, en su casa y con sus amigos. En el segundo (ver anexo 4B) debían anotar tres adjetivos positivos (cualidades) y tres adjetivos negativos (defectos) que describirían como son.

Posteriormente se eligió al azar a algunos alumnos para que comentaran sus respuestas. Finalmente se propicio la reflexión en torno al hecho de que todos poseemos defectos, pero que debemos contrarrestarlos con nuestras cualidades y que hay cosas que a unos se nos facilitan más que a otros, pero que esforzándose y trabajando más, podremos realizarlas tan bien como los demás.

Se les pidió que pensarán en más habilidades, destrezas y cualidades que cada quien tuviera porque se seguiría trabajando éste tema en otras sesiones.

Observaciones a la sesión educativa:

Esta actividad les costó mucho trabajo a los alumnos, para algunos fue muy difícil destacar sus habilidades, destrezas, capacidades y cualidades.

En aquellos que tardaron en contestar, fue necesario revisar individualmente su actividad antes de comentarla al resto del grupo. Estos alumnos manifestaban que no sabían para que eran buenos y no encontraban que cualidades tenían. Por ello fue necesario motivarlos para que encontrarán estas aptitudes de sí mismos: poniendo algunos ejemplos, planteando algunas situaciones y cómo las afrontan en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven, pidiendo que describieran aspectos positivos de su personalidad, recordando la primera sesión en torno a lo que ellos mismos dijeron que hacían en sus ratos libres y que habilidades requieren para hacer bien estas actividades.

Debido a la dificultad que presentó esta actividad, fue difícil lograr la participación voluntaria, se eligieron al azar a algunos alumnos para que comentaran sus respuestas. Algunos definitivamente se negaron a participar. Por lo cual, se dio mucho énfasis a la reflexión, destacando que si no tuvieran habilidades y cualidades no habrían llegado hasta ese momento de su vida, ni estarían en ese grado, se expusieron algunos ejemplos. Los alumnos se mostraron interesados y atentos a la reflexión.

Esta sesión resultó poco provechosa porque los alumnos no pudieron discernir claramente con que habilidades y cualidades cuentan, destacaron más sus aspectos negativos.

Sesión 5

En esta sesión se continuó trabajando con el pilar de “autoaceptarse”, pero debido a que los alumnos tenían que asistir a otra actividad académica, en esta sesión se resolvieron las hojas de trabajo y se comentó la más corta. En el primer formato que se les presentó (ver anexo 5A) tenían que definir con qué frecuencia manifiestan algunos sentimientos y estados de ánimo. Mientras que en el segundo formato (ver anexo 5B) debían proporcionar tres características que más les gustaran de su aspecto físico y tres características que les disgustaran.

Posteriormente se pidió a algunos alumnos que comentaran sus respuestas de esta última actividad y que dieran las razones de porqué les disgustaban algunas partes de su cuerpo. Se terminó la sesión comentando a los alumnos qué reflexionarán que tan reales eran las apreciaciones que tenían en torno a su cuerpo y qué no se dejaban llevar por los cánones de belleza impuestos a través de los medios de comunicación.

Observaciones a la sesión educativa:

Los alumnos manifestaron que se les daba muchas hojas y que esto les resultaba tedioso. Se mostraban apáticos para participar e inquietos.

Mientras resolvían la segunda hoja de trabajo y a partir de los que participaron, se pudo interpretar que no tenían dificultades para aceptar su aspecto físico, ya que varios alumnos escribieron solamente una característica que les disgustaba o señalaban que ninguna les disgustaba. Se solicitó al azar la participación de algunos alumnos. Entre los que sí señalaron estas características predominaron el cabello, las manos y la cara.

Por el contrario, entre las características físicas que más les agradaban de sí predominaron los ojos, las piernas, la nariz y el cuerpo en general por la estatura y peso.

A partir de las actitudes manifestadas por los alumnos en esta sesión y en sesiones anteriores, se pudo observar que era necesario hacer las actividades más dinámicas a fin de que los alumnos se interesaran más en el trabajo y se obtuvieran mejores resultados en el fortalecimiento de su autoestima.

Sesión 6

Como en la sesión anterior no se concluyeron las actividades y los alumnos se mostraron apáticos para participar, para concluir el tema de autoaceptarse, en esta sesión se optó por implementar una dinámica de participación no programada, llamada “la papa caliente”.

Para llevarla a cabo, en primer lugar se les devolvió a los alumnos la primera hoja de trabajo de la sesión anterior, en donde se encontraban algunos estados de ánimo y sentimientos (ver anexo 5A). Ya se llevaban escritas en papelitos algunas preguntas y frases a completar, para poder abordar esta actividad.

Posteriormente, se pidió a los alumnos que se sentarán en círculo y se les proporcionó una papa cruda, la cual debían ir pasando de mano en mano. Después de un determinado tiempo, según se indicara, al alumno que tuviera la papa en su mano (quemado), se le pedía escoger un papelito y realizar lo que en él se le mostraba.

Algunas preguntas estaban destinadas a que mencionaran situaciones en las que manifestaban determinados sentimientos o estados de ánimo, seleccionados al azar a partir de su hoja de trabajo. En otras preguntas, tenían

que indicar dos sentimientos o estados de ánimo que más predominaran en ellos, igualmente a partir de su hoja de trabajo. Unas frases más, señalaban representar gestualmente determinados estados de ánimo, tanto positivos como negativos.

Una vez que concluyó la dinámica anterior, se propició una reflexión en torno al hecho de que los sentimientos no son ni buenos ni malos, sino más bien positivos y negativos. Se habló de porque no deben reprimirse los negativos, sino trabajarlos o transformarlos, para que sus consecuencias no afecten negativamente tanto a uno mismo como a los demás, ya que todos tenemos derecho a manifestar estados de ánimo o sentimientos negativos, porque determinadas situaciones así lo demandan, pero lo importante, es manifestarlos de la manera más adecuada.

Enseguida, se dio paso a la actividad que se tenía programada propiamente para esta sesión, entregando a los alumnos dos formatos titulados “a veces sale bien a veces sale mal” (ver anexos 6Ay 6B), en donde tenían que escribir una tarea escolar que les salió bien y otra que les hubiera salido mal y mencionar los motivos personales que considerarán por los que su tarea les salió así. Después se escogió al azar a algunos alumnos para que comentaran su ejercicio y, a partir de sus comentarios se propició una discusión que les permitiera comprender que en nadie más que en ellos esta que las cosas salgan bien o mal, ya que muchas veces se suele depositar la responsabilidad de las consecuencias de nuestros actos en otras personas.

Observaciones a la sesión educativa:

En la dinámica de “la papa caliente” los alumnos se mostraron interesados y cooperadores para participar, desarrollándose la actividad de manera dinámica y logrando que todos participarán, incluso aquéllos que menos lo habían hecho en sesiones anteriores, creándose un clima favorable de respeto. Se destacó la

participación de un alumno que participaba muy poco o casi nunca, observado en sesiones anteriores y referido por sus compañeros, quienes aplaudieron a su intervención.

Se abordó adecuadamente la actividad inconclusa de la sesión anterior, favoreciendo en los alumnos el cambio de actitud frente a una situación de disgusto. Es decir, se les cuestionó de porque era mejor tratar de resolver los problemas pacíficamente, que con violencia, pidiéndoles que vislumbraran las consecuencias de ambas alternativas. A lo cual, a los alumnos que se les preguntó, afirmaron que era mejor resolverlos tranquilamente.

En la segunda actividad, cuando se les preguntó que de quién o quienes había dependido el éxito o fracaso de sus actividades, contestaron que de ellos mismos.

Se destacó a partir de las respuestas que dieron los alumnos; que para que las tareas que realizaron bien se llevaran a cabo con éxito tuvieron que dedicar más tiempo, esfuerzo y atención. Mientras que en las que les salió mal, fue por no realizarlas a tiempo, por flojera, por no poner atención.

Los alumnos estuvieron de acuerdo en que la conclusión de esta actividad fue que en ellos mismos está el hecho de que las cosas salgan bien o mal, que nosotros somos los propios autores de nuestras decisiones y acciones. Algunos asentaron positivamente con la cabeza.

En esta sesión se infirió que a los alumnos les agradaron las actividades realizadas, porque se observaron interesados, atentos y participativos a lo largo de la sesión.

Sesión 7

En esta sesión se continuó trabajando con el tema de la autorresponsabilidad, para lo cual se presentó a los alumnos una lámina con 4 frases inconclusas que denotaban frases autodestructivas que solemos usar para evadir nuestra responsabilidad, (ver anexo 7A) se explicó a los alumnos que las frases presentadas eran trabas que cuando las usamos nos impiden crecer y cambiar y se les mencionaron algunos ejemplos.

Ya que el objetivo principal de esta sesión era proporcionar a los alumnos estrategias para convertir sus pensamientos y actitudes negativas en frases positivas, se procedió a llevar a cabo una actividad práctica no programada, llamada “ superando los sentimientos equivocados”, en donde se otorgó a los alumnos de manera desordenada pares de oraciones que representaban pensamientos negativos y pensamientos positivos de determinadas situaciones, las cuales debían ordenar y pegar en una hoja que se les proporcionó con dos columnas: pensamientos equivocados y pensamientos más acertados (ver anexo 7B). Se pidió a los alumnos que para esta actividad trabajaran en equipos de tres o cuatro personas. Posteriormente, se revisó y comentó dicho ejercicio.

Para retomar las 4 frases autodestructivas que se presentaron al inicio de la sesión, se les pidió a los alumnos que así como en la actividad que acaban de realizar, cambiaban las frases negativas en positivas, ahora tenían que ejemplificar y convertir una de las cuatro frases autodestructivas en positivas, anotándola detrás de la hoja que se les proporcionó para el ejercicio anterior. A cada equipo se le asignó trabajar una frase, según el orden de las mismas como estaban presentadas en la lámina y según el orden en el que ellos estaban sentados. Luego cada equipo comentó su ejercicio.

Cabe señalar que esta actividad estaba programada para realizarse de manera individual, entregando un formato para cada alumno (ver anexo 7A), y

luego comentarlo, pero se consideró que primero los alumnos debían practicar como cambiar las frases negativas en positivas, para después llevarlo a cabo ellos mismos con sus propios ejemplos. Ya que las estrategias que se les hubieran proporcionado se hubieran quedado al aire, además de esta manera se favoreció el trabajo en equipo, a través del intercambio de ideas.

Finalmente, se procedió a propiciar una reflexión a partir de los comentarios expresados por los alumnos, en torno al hecho de que en nadie más que en nosotros está el hecho de buscar la felicidad, para lo cual a veces es necesario cambiar nuestras actitudes. O que también si así lo decidían, podían seguir siendo lo que siempre habían sido, pero que se responsabilizarán de los resultados de sus actos, ya que todo lo que se hace o deja de hacer tiene consecuencias.

Observaciones a la sesión educativa:

En la actividad “superando los sentimientos equivocados” se concluyó que había frases negativas que podían tener dos formas de convertirse en positivas y que de todas maneras el ejercicio se completaba, porque podían intercambiarse las frases, ya que los alumnos encontraron que había frases que se relacionaban entre sí.

Esta sesión no presentó ninguna dificultad para su realización, los equipos los formaron entre sí los alumnos y al interior de cada equipo se organizaron adecuadamente para concluir las actividades.

Los ejemplos que proporcionaron de las 4 frases autodestructivas presentadas, fueron ejemplos reales, que cada equipo seleccionó de alguno de los integrantes del equipo y a ellos mismos se les seleccionó para exponerlos.

Por lo tanto, se pudo inferir que las actividades trabajadas gustaron a los alumnos y la sesión resultó provechosa, porque no presentaron objeciones ni dificultades para concluir las actividades. Y más bien se mostraron participativos.

Sesión 8

Se entregó a los alumnos una hoja de trabajo con 10 frases a completar, que permitiría abordar el tema de autoafirmación (ver anexo 8). Después de que todos los alumnos terminaron de responder su hoja, se les solicitó que realizaran un collage personal, en el cual las imágenes que presentaran, debían representar las respuestas que dieron en su ejercicio. Para ello se les dio los materiales necesarios, pidiéndoles que intercambiaran las revistas entre sí para encontrar más imágenes.

Los alumnos dedicaron mucho tiempo a realizar esta actividad, por lo cual en esta sesión ya no fue posible mostrar los collage a todo el grupo y discutir el ejercicio. Solamente de manera individual se revisaron algunos.

Observaciones a la sesión educativa:

Los alumnos mostraron una actitud positiva hacia la actividad, se les observó interesados y a lo largo de toda la sesión estuvieron trabajando. Algunos pegaban sus imágenes conforme las iban recortando, algunos otros recortaron todas sus imágenes y hasta el final armaron su collage.

A pesar de que el trabajo era individual, se propició un clima favorable de trabajo al intercambiar los materiales entre sí. Solamente un grupo de tres alumnos se mostraban apáticos para prestar los materiales a sus compañeros, por lo cual fue necesario influir y persuadirlos para intercambiar materiales.

Al ir realizando la actividad, los alumnos entre sí pedían a algunos compañeros que les mostraran como les iba quedando su collage, encontrando algunos gustos comunes.

Por lo anterior, se pudo afirmar que esta sesión gustó mucho a los alumnos porque a lo largo de toda la sesión trabajaron adecuadamente, constantemente e interesados en su trabajo y en el de los demás. Incluso el tiempo destinado a esta sesión no fue necesario para concluir la actividad, algunos alumnos pidieron llevarse su collage para terminarlo.

Sesión 9

Se inició la sesión mostrando uno a uno los collage terminados de la sesión anterior, preguntando al grupo si podía identificar de quien se trataba. Después se reflexionó en torno a la importancia de expresar nuestros deseos, sentimientos, necesidades y vivir de acuerdo a ellos.

Posteriormente se les presentó a los alumnos una lámina con 3 situaciones problema, (ver anexo 9) se leyó detenidamente cada problema. Esta actividad permitió concluir el tema de autoafirmación. Se les pidió que formaran equipos de 3 ó 4 personas y que pensarán que harían ellos en cada caso, se les proporcionó una hoja para que anotaran sus respuestas.

Cada equipo comentó lo que harían en cada caso. A partir de sus comentarios, se les explicó que actuar de manera asertiva implica hablar honestamente, defender sus derechos, ser responsable, decir no sin sentirse culpable, usar sus capacidades y valores, evitar ser manipulados, ser tratados y tratar con respeto, defenderse y cuidarse y tratar de mantener la serenidad para manejar situaciones difíciles.

Se cuestionó a los alumnos de por qué sus respuestas y se analizaron que tan asertivos eran. Se concluyó la sesión haciendo hincapié en que todos tenemos derecho a decir no, cuando mejor nos parezca y a pedir y defender responsablemente lo que deseamos.

Observaciones a la sesión educativa:

Cuando se presentaron los collage se mostraron interesados en conocer de quién se trataba cada uno e hicieron comentarios alusivos a la personalidad de cada uno, marcando claras diferencias entre hombres y mujeres.

Trabajaron adecuadamente en equipo, intercambiando opiniones para buscar una solución juntos. A excepción de un equipo, en donde no todos los participantes se integraron, antes de comentar la actividad por equipos fue necesario preguntar personalmente que harían en cada caso.

Al terminar su actividad estaban muy inquietos y se mostraron apáticos para participar fue necesario revisar equipo por equipo sus respuestas y después darlas a conocer al resto del grupo para analizar juntos cuales eran las más acertadas.

A partir de las respuestas de los alumnos, se observó que en los dos primeros problemas trataron de buscar una solución alternativa antes de decir no, en donde ambas partes resultaran beneficiadas. En el último problema, la mayoría definitivamente dijo no, porque se daría pie a repetir una situación igual.

En esta sesión se pudo concluir que las soluciones que presentaron los alumnos eran muy acordes a sus convicciones y deseos, y que tenían muy claro cuando podían buscar alternativas y cuando algunas situaciones

definitivamente requieren decir no. Y que más bien los problemas se presentaron en el trabajo en equipo.

Sesión 10

Se entregó a cada alumno una hoja con un dibujo de un árbol grande, se les pidió que en el tronco escribieran su nombre con letras grandes, en las raíces sus habilidades cualidades y destrezas y en las ramas escribieran los logros más importantes que hubieran conseguido hasta ese momento.

Después se pidió a algunos alumnos que comentaran su ejercicio y retomando sus comentarios se propició una reflexión en torno a como los logros están relacionados con las habilidades y destrezas. Esta actividad permitió abordar el tema de vivir con determinación.

Observaciones a la sesión educativa:

Mostraron una actitud positiva hacia la actividad. Se observó que algunos alumnos tenían ahora ya mas claras sus habilidades cualidades y destrezas, sin embargo, había otros que todavía les costaba un poco de trabajo hablar de más de tres características, por lo que se puso énfasis en ellos destacando sus logros y qué necesitaron para cumplirlos. Se les pidió además que detrás de su hoja escribieran más cualidades.

Algunos alumnos más que escribir logros alcanzados hasta el momento, describieron metas a futuro que les gustaría lograr, por lo que se les cuestionó la medida en que sus cualidades y destrezas les servirían para conseguir con éxito sus objetivos, a fin de que relacionaran estas con lo que es necesario hacer para lograr los objetivos.

Esta sesión resultó muy importante y provechosa porque nuevamente se trabajaron las habilidades, cualidades y destrezas, observándose avances al respecto, porque aunque algunos todavía les costó trabajo encontrar más cualidades de sí mismos, al final de la clase, todos anotaron en su hoja más aspectos positivos.

La actividad les gustó porque se mostraron interesados en realizarla, y participativos en comentar sus respuestas. Solo fue necesario motivar a algunos no para realizar la actividad, sino para destacar elementos favorables de sí mismos.

Sesión 11

Se les presentó a los alumnos una lámina con una lista de preguntas guía para que elaboraran una historia con principio y final, en la que describieran una meta a lograr, qué harían para conseguirla, a quién pedirían ayuda y que obstáculos personales y externos impedirían este éxito y cómo los resolverían (ver anexo 10).

Se pidió a algunos alumnos que comentaran su historia. Se propició una reflexión en torno a la relevancia de marcarse metas, dando énfasis a la importancia del esfuerzo personal para conseguir los objetivos planteados, es decir, tener un plan de las acciones necesarias para llevarlos a cabo.

Con esta actividad se buscaba terminar de abordar el tema de vivir con determinación, sin embargo esta sesión no resultó muy provechosa. Se solicitó a los alumnos que para la siguiente sesión llevaran una imagen de algún animal con el que se identificaran.

Observaciones a la sesión educativa:

En esta sesión, se pudo inferir que la actividad no les agrado a los alumnos porque se mostraron con una actitud negativa hacia la actividad, se negaron a escribir su historia, se manifestaron apáticos e indiferentes por el trabajo. Realizaban tarea de otra materia, por lo cual no prestaban atención. Se les solicitó que entonces solamente comentaran su ejercicio al resto del grupo, pero también se negaron a hacerlo. Por ello, fue necesario preguntar uno a uno cual era su meta y que acciones consideraba necesarias para cumplir con éxito sus objetivos.

A partir de lo que cada uno comentó, se observó que la mayoría tenía claras sus metas denotando objetivos profesionales, académicos y laborales, pero las alternativas a seguir para tener éxito en sus metas, si se les presentaba un obstáculo, no las tenían muy precisas. Optaban por plantearse nuevos objetivos, antes que nuevas opciones para conseguir un objetivo en específico.

Esta sesión resultó poco provechosa, porque la actividad fue poco atractiva para los alumnos. Aunque los alumnos tenían claras sus metas, no se termino de abordar adecuadamente el pilar de vivir con determinación. La intención era favorecer en los alumnos el hecho de mantenerse firmes en su voluntad para llegar a cumplir los objetivos planteados, llevando a cabo las acciones necesarias para alcanzarlos.

No se pudo concluir la reflexión de esta actividad, porque el tiempo de la sesión no fue suficiente, ya que tuvo que revisarse el ejercicio individualmente. Además no hubo un conocimiento mutuo de las historias de los alumnos, que permitiría obtener conclusiones de la sesión.

Sesión 12

Debido a que la sesión anterior no resultó productiva, no quedando claro el significado de vivir con determinación, fue necesario implementar una actividad no programada que permitiera abordar dicho tema de manera dinámica. La actividad se llamó “hay una y mil maneras”. Dicha actividad se realizó fuera del aula, en el patio de la escuela, conjuntándose con la actividad programada para esta sesión. Por lo cual en esta sesión se concluyó el tema de vivir con determinación y se dio paso a abordar el tema de vivir con integridad.

Primero se entregó a los alumnos una pequeña hoja de color, se les solicitó la imagen de su animal elegido, que se pidió buscaran desde la sesión anterior, ninguno la llevaba. A fin de no prolongar la sesión se les indicó que en la hoja proporcionada escribieran el nombre de un animal con el que se identificaran y pegárselo a manera de gafete. También, se les pidió que pensarán en una meta que desearan conseguir.

Una vez en el patio se le solicitó formar una línea, se fijó un punto (que representaba su meta a la distancia) al que debían llegar todos uno por uno, pero cada quien de manera diferente, es decir, cada uno debía buscar un estilo propio para cruzar y llegar a su objetivo, no sin antes mencionar cual era su meta y el animal que eligieron.

Una vez que todos cruzaron se les pidió regresar al punto inicial y a cada uno se le pidió que expresara las cualidades que consideraba de sí mismo que los hacían identificarse con el animal elegido.

Se favoreció una reflexión en torno a la relación que guardan nuestras cualidades, habilidades y el esfuerzo personal, para la consecución de los objetivos planteados, que en ocasiones es necesario esforzarse más. Y que a

pesar de los obstáculos, hay otras alternativas (una y mil maneras) para llegar al objetivo propuesto.

Observaciones a la sesión educativa:

Cuando se les indicó que la actividad se realizaría fuera del aula, la mayoría de los alumnos se mostraron interesados, ya que se encontraban muy inquietos. Para dos de los alumnos no fue interesante la actividad y permanecieron en el salón durante toda la sesión.

En el patio, al principio algunos alumnos manifestaron rechazo por realizar la actividad, ya que se sentían expuestos a la mirada y burla de algunos otros alumnos que se encontraban fuera de su salón de clases. Opinaban que ya era bastante con que hubieran atravesado los pasillos con su gafete.

Se les motivó y persuadió para que participaran en la actividad, hasta que todos se involucraron. Algunos alumnos repitieron algún estilo para cruzar, por lo que fue necesario regresarlos al punto de salida y solicitarles que crearan otra forma distinta para cruzar con la intención de demostrar que hay una y mil maneras para conseguir nuestros objetivos. Pidieron que la coordinadora del grupo también participara en la actividad.

Las metas que expresaban los alumnos hacían referencia a seguirse preparando académicamente y profesionalmente o a buscar un trabajo. Los animales elegidos eran muy acordes a su personalidad, se complementó la actividad añadiendo a cada uno otra cualidad que relacionara su animal elegido con el desempeño y actitud de trabajo mostrados a lo largo del Programa. Y se hizo mucho énfasis en que estos rasgos positivos, guardan estrecha relación con la consecución de las metas. Se ejemplificó con la actividad, al decir que todos tenemos habilidades y cualidades que nos hacen crear acciones diferentes

para cumplir con nuestros objetivos. Algunos alumnos comentaron las formas más complejas de cruzar que observaron en sus compañeros.

Aunque al principio hubo un poco de resistencia para realizar la actividad, por pena; al final de la sesión se pudo inferir que la actividad les gustó a los alumnos porque se mostraron interesados y participativos, tanto en realizar la actividad como en comentarla. Incluso aquellos alumnos que se rezagaron por no encontrar fácilmente una nueva forma de cruzar y llegar a la meta, recibieron consejos de algunos de sus compañeros con formas diversas para cruzar.

Así mismo, no les resultó difícil identificar algún aspecto positivo de sí mismos y relacionarlo con el animal elegido. Solo fue necesario cerrar la sesión haciendo una integración de sus aspectos positivos con la consecución de metas y las alternativas que podemos tener para lograrlas.

Sesión 13

Se inició la sesión indicando a los alumnos que nuevamente harían un collage, pero que esta vez podían expresar en él todo lo que quisieran, ya que su contenido era libre. Solamente se les pidió que lo titularan “mi creación” y se les dieron algunas pautas para iniciarlo, por ejemplo: que les gustaba hacer, gente que admirarán, sus cualidades, habilidades, deseos, valores, intereses, etc., todo aquello que hablara más de sí mismos.

Ya que por experiencia anterior se sabía que se ocuparía toda la clase para realizar esta actividad, aproximadamente, 10 minutos antes de que concluyera la sesión, se solicitó a los alumnos que levantaran su creación y le dejaran ver al resto del grupo, aunque todavía no estuviera terminada. Para finalizar la actividad, se incitó a una reflexión en torno a la importancia de actuar de acuerdo a nuestros sentimientos, valores, deseos y de cómo los aspectos

positivos que todos poseemos nos permiten enfrentar de mejor manera los problemas. Con esta actividad se terminó de abordar el último pilar propuesto por Branden, vivir con integridad.

Observaciones a la sesión educativa:

Los alumnos manifestaron una actitud positiva hacia la actividad, trabajando dinámicamente y entusiasmados. Expresaban que si se les hubiera avisado hubieran llevado ellos mismos otras imágenes, ya que en las revistas que se les proporcionó no encontraban totalmente sus gustos.

Algunos alumnos solicitaron llevarse su collage y terminarlo en casa, prometiendo que lo entregarían en la siguiente sesión. En la reflexión final, se mostraron atentos. Por ello, se pudo concluir que esta sesión gustó mucho a los alumnos porque se les observó motivados e interesados en realizar y concluir la actividad.

Sesión 14

Se consideró importante dedicar una sesión para hacer una síntesis de todo lo que se trabajó en el Programa y dar pauta a que los alumnos evaluaran el taller. Cabe señalar que esta sesión no estaba programada.

Se solicitó a los alumnos que formaran equipos de 3 ó 4 personas, a cada equipo se le entregó, escrito en grande y de manera desordenada, el nombre de dos pilares distintos con su respectivo significado y/o una definición de autoestima. Y se les solicitó que relacionaran el significado con el concepto.

Entre todos, en el pizarrón se formó un esquema grande con tres definiciones distintas de autoestima y el significado de cada pilar o tema

trabajado, pidiendo la participación de dos integrantes de cada equipo para que pasaran al frente y pegaran sus conceptos y definiciones.

En cada pilar se hizo un recuento de las actividades trabajadas y una perspectiva general de las respuestas más significativas que dieron algunos alumnos. Este mismo esquema trabajado en la sesión se llevaba ya impreso, entregando uno a cada alumno (ver anexo 11). Se concluyó la sesión preguntando a los alumnos si tenían dudas respecto a algún tema.

Observaciones a la sesión educativa:

La mayoría de los alumnos se mostraron interesados por la actividad, trabajaron adecuadamente dentro de cada equipo, sin presentar dificultades en identificar los conceptos. En algunos casos la participación fue voluntaria, en otros los propios integrantes del equipo seleccionaron a quienes debían pasar. Por ello, se pudo interpretar que la actividad les gustó.

A mitad de la sesión, algunos alumnos se manifestaron muy inquietos, interfiriendo en realización de la actividad, por lo que fue necesario llamarles la atención indicando que en la siguiente sesión se harían preguntas al respecto.

No manifestaron dudas respecto a los temas trabajados, por lo que se les preguntó si consideraban que ahora ya tenían más herramientas para resolver los conflictos que se les presentaran. A lo cual asentaron que sí.

Preguntaron que cuántas clases faltaban para terminar el taller. Una alumna propuso hacer un convivio en la última sesión. Se observó una división entre los alumnos, algunos manifestaban que si se hiciera y otros que no. Se les solicitó que lo pensaran y se trataría la próxima sesión.

Sesión 15

Se inició la sesión entregando a los alumnos una hoja de color, en la que debían escribir su nombre y se les indicó hacer un pequeño doblado. Se les solicitó sentarse en círculo, cada uno debía pasar su hoja al compañero de al lado, el cual le escribiría una frase positiva y seguir pasando la hoja hasta que todos sus compañeros le escribieran algo. La hoja se debía ir doblando, a manera de acordeón para que los demás no leyeran lo escrito.

Se pretendía aplicar en esta sesión el posttest, pero no fue posible ya que los alumnos dedicaron toda la sesión a realizar la actividad del “acordeón”. La coordinadora del grupo también escribió a cada alumno, señalando frases que motivaran a los alumnos a seguir desarrollando y empleando sus aspectos positivos.

Observaciones a la sesión educativa:

Los alumnos se mostraron muy interesados en realizar la actividad, sin embargo como no se sentaron totalmente en círculo, la actividad se realizó de manera un poco desordenada, perdiéndose la continuidad de quien debía escribir, por lo que fue necesario que entre ellos mismos detectaran que compañero faltaba de escribir y solicitarle que lo hiciera.

También, fue necesario llamar la atención a algunos alumnos que desdoblaban el acordeón de algún compañero para leer lo que los demás le habían escrito, indicándoles que el acordeón era personal y solo podía leerlo el dueño.

Entre el murmullo de los alumnos, se escucharon algunos comentarios negativos de determinados compañeros, por lo cual se hizo nuevamente hincapié en que las frases debían ser positivas.

Destacó la negativa de una alumna, no quiso que le escribieran dos de sus compañeros. Cuando se le preguntó de porque este hecho, expresó que no se llevaba bien con ellos y salió corriendo del salón. Al terminar la sesión fue necesario conversar con ella sobre el incidente y entender que es lo que había ocasionado su malestar.

Fue necesario ocupar toda la sesión para concluir la actividad, ya que se observó a los alumnos motivados para realizarla y completarla. Incluso algunos propusieron que la próxima sesión se continuara con la actividad, por los alumnos que no fueron a clases en ese día.

Algunos alumnos preguntaron que si se haría el convivio, la mayoría expreso que sí, pero como la clase ya había concluido. Se les solicitó que ellos organizaran que llevar en la próxima sesión.

Sesión 16

Se entregó a los alumnos el mismo cuestionario que respondieron al inicio del programa, pero esta vez se aplicó a manera de post test (ver anexo 1), indicándoles que contestaran lo más sinceramente posible.

Después, a petición de los alumnos se realizó un pequeño convivio, organizándose entre ellos que llevar. Se les solicitó que mientras transcurriera el convivio, los que faltaban de hacer su "acordeón", actividad de la sesión anterior, o escribir a los demás lo hicieran.

Minutos antes de finalizar la sesión se entregó a los alumnos un pequeño presente, que en su interior llevaba escrita una frase: "quien eres representa la diferencia", también se les dio un pequeño listón, indicándoles que en él debían

escribir esta frase y entregársela a la persona más importante para ellos y decirle porque lo era.

Se les señaló que se trabajaría una sesión más, solicitándoles que no faltaran porque se les entregaría una sorpresa.

Observaciones a la sesión educativa:

No se les indicó a los alumnos que el cuestionario que tenían que responder era el mismo que contestaron antes de iniciar propiamente con el taller. Ellos mismos se percataron de este hecho, manifestando que ya lo habían contestado. Esto se pudo interpretar como que si leyeron con atención las preguntas del pretest, porque al leer el postest todavía tenían presentes algunas preguntas.

Se les indicó que era necesario que nuevamente lo contestaran, a lo cual no opusieron resistencia. No se presentó alguna dificultad para que lo contestaran adecuadamente.

En el desarrollo del convivio se observó un clima agradable de convivencia entre los alumnos, se les observó cooperadores e integrados, quizá porque ese día faltaron los alumnos más inquietos. Destacó la presencia de un alumno que solamente había asistido a la segunda sesión del Programa.

Aunque se les solicitó sentarse un momento y prestar atención, fue difícil dar las indicaciones de la actividad extraescolar que se les estaba dejando, ya que estaban conviviendo entre ellos. Algunos no prestaron atención y por lo tanto no entendieron la actividad, al final de la sesión se acercaron a preguntar que debían hacer.

Sesión 17

Se solicitó la colaboración del subdirector del plantel para entregar un diploma a los alumnos asistentes al taller (ver anexo 13), quien aprovechó para indagar que les había parecido el programa a los alumnos y preguntarles que entendían por autoestima.

Una vez que el subdirector se retiró, se aplicó a los alumnos un cuestionario que permitiría realizar una evaluación del taller (ver anexo 12), haciendo énfasis en que no era una evaluación para ellos, sino para la coordinadora del taller.

Se preguntó a los alumnos a quién habían entregado el listón de “quien eres representa la diferencia”, lo cual permitió nuevamente reflexionar en torno a la importancia de destacar nuestros aspectos positivos y la relevancia de poseer una autoestima fortalecida, para enfrentar todos los aspectos de nuestra vida.

Se agradeció a los alumnos su colaboración y se dio por finalizado el programa.

Observaciones a la sesión educativa:

Los alumnos se mostraron emocionados por su reconocimiento. A partir de la intervención del subdirector, se observó que los alumnos tenían un poco más claro que era la autoestima.

Manifestaron una actitud positiva para contestar el cuestionario, una vez que se les aclaró que no era un examen para ellos. Algunos presentaron dificultades en contestar la primera pregunta, porque recordaban las actividades, pero no los temas, acercándose a preguntar sobre estos últimos.

En referencia a la actividad extracurricular que se les dejó la sesión anterior, algunos manifestaron que todavía no la realizaban, otros que entregaron el listón a algún miembro de su familia. Los que si la realizaron manifestaron que les gustó la actividad, aunque varios solo habían entregado el listón, pero sin decir a la persona porque era importante.

Al dar por finalizado el Programa, se pudo interpretar el gusto de la mayoría, porque preguntaron si se regresaría a trabajar con ellos. Manifestaron que el trabajo debía continuar, expresaron que si les había servido y les había gustado. Agradecieron lo que se realizó.

Solamente en un grupo de cuatro a alumnos se interpretó su desagrado, cuando sus compañeros pidieron continuar con el taller, expresando su negativa y manifestando que lo bueno era que ya había acabado.

Por otra parte, además de las notas de campo de las observaciones que se fueron realizando en cada sesión; con la intención de tener mayores datos para determinar que el programa resultó favorable, enseguida se presentan los resultados arrojados al aplicar un breve cuestionario a los alumnos para conocer su opinión en torno contenidos, materiales y actividades

3.2 ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE EL PROGRAMA.

Nuevamente, el análisis de este instrumento se realizó en dos dimensiones:

a) Análisis cuantitativo y b) análisis cualitativo, los cuales se describen a continuación:

- a) *Análisis cuantitativo*: consistió en obtener categorías de respuestas para cada pregunta y obtener así las frecuencias absolutas y las frecuencias relativas (porcentajes) de cada una.

b) *El análisis cualitativo:* consistió en la interpretación de los porcentajes obtenidos en cada pregunta.

Con este cuestionario se evaluó contenidos, actividades y materiales del Programa de Intervención. Enseguida se presentan las respuestas dadas por los alumnos:

Pregunta 1: ¿De todas las sesiones del taller que tema te gustó más?

Categorías de respuestas	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas
Autoevaluarse: habilidades positivas y negativas, actitudes	4	26.70%
Collage	3	20%
Todos	3	20%
Almas gemelas	2	13.30%
La cosa mas humillante	2	13.30%
Resumen de lo visto	1	6.70%

n=15

Interpretación:

A partir de las frecuencias obtenidas se observó que aunque sólo un 26.70% de los alumnos nombró exactamente uno de los temas trabajados, conocer sus habilidades tanto positivas como negativas, así como sus actitudes, que se refiere al pilar de autoaceptarse. El resto de los alumnos mencionó actividades trabajadas, a partir de ahí se pudo inferir que otros temas que gustaron fueron: vivir conscientemente (primer pilar propuesto por Branden) con 26.60%, trabajado con las actividades de almas gemelas y la cosa más humillante y el tema de autoafirmación con un 20%, trabajado con la actividad del collage Finalmente un 20% afirmó que les gustaron todos los temas, lo cual se relaciona con el 6.70% restante que le gustó el resumen que se hizo de todos los temas trabajados a lo largo del programa.

Pregunta 2: ¿Qué actividades te gustaron más, por qué?

Categorías de respuestas	Respuestas de las categorías	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas
El collage	Te das cuenta de lo que te gusta en realidad, lo que eres y lo que quieres	3	20%
Salir al patio	Porque fue divertida, salimos del salón	3	20%
La papa caliente	Por las preguntas y por lo que había que hacer o decir	3	20%
El collage	Daba la oportunidad de mostrar como somos	2	13.30%
Todas	Porque me enseñaron a descubrir nuevas cosa de mi	2	13.30%
La del animal que nos representa	Porque mostró el camino que cada quien sigue	2	13.30%

n=15

Interpretación:

De acuerdo a la frecuencias relativas de las respuestas dadas en esta pregunta, se encontró que las actividades que más gustaron a los alumnos fueron: 1) los dos collage, con un 33.30%, porque tuvieron la oportunidad de expresar libremente como son, lo que les gusta y lo que quieren y, 2) la actividad de escoger un animal con las características más parecidas a cada uno, porque la actividad les permitió identificar cómo quiere conducirse cada quien y porque les resultó dinámica al realizarse fuera del aula, con 33.30% para ambos casos. Cabe señalar que aunque los alumnos reportaron el nombre de esta actividad de manera diferente, se agruparon ambas respuestas porque se refieren a la misma actividad, trabajada en una misma sesión.

Otra actividad que también les gustó presentando un 20%, fue en la que a quien le tocara “la papa caliente”, tenía que expresar verbalmente o no verbalmente que sentimientos o estados de ánimo expresan en determinadas situaciones, esta actividad les resultó interesante y dinámica, por la forma en que se abordaron los contenidos.

Y finalmente, un 13.30% no tuvo preferencia por una actividad en particular, ya que todas les fueron útiles para descubrir cosas nuevas de sí mismos.

Pregunta 3: ¿Qué actividades te gustaron menos, por qué?

Categorías de respuestas	Respuestas de las categorías	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas
Ninguna	Me llamaban la atención, me interesaban	6	40%
Ninguna	Todas me gustaron	2	13.30%
Ninguna	Eran prácticas, no había que esforzarse mucho	2	13.30%
La de los defectos y cualidades e identificarse con un animal	Porque me costó trabajo	2	13.30%
En las que participaba todo el grupo	Porque había que hablar o hacer algo frente a todos	2	13.30%
Coincidencias	Por que no entendí	1	6.70%

n=15

Interpretación:

A partir de las respuestas dadas, se encontró que un 66.60% afirma que ninguna actividad no les gustó, es decir, que todas las actividades les gustaron porque llamaban su atención, les interesaban y porque les resultaron prácticas y no requerían mucho esfuerzo.

Mientras que a un 13.30% le costó trabajo identificar sus defectos y cualidades y equipararse con algún animal, por ello la actividad no les gustó. Así mismo, a otro 13.30% no les gustó participar y expresarse frente al resto de sus compañeros.

Y finalmente, el restante 6.70%, que se refiere a 1 alumno, reportó que no entendió la actividad de encontrar semejanzas y diferencias entre sus compañeros y por lo tanto, no le gustó la actividad.

Pregunta 4: ¿Qué te parecieron los materiales utilizados?, proporciona 3 adjetivos.

Categorías de respuestas	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas
Buenos, interesante, bonitos, prácticos, creativos, excelentes	12	80%
Acordes al tema, buena calidad	3	20%

n=15

Interpretación:

De acuerdo a la combinación de adjetivos citados, se encontraron solo dos categorías de respuestas para esta pregunta; destacando la categoría que calificó a los materiales utilizados como buenos, interesantes, bonitos, prácticos, creativos y excelentes, con un 80%. Mientras que el 20% restante opinó que los materiales les resultaron de buena calidad y acordes al tema. Cabe señalar que la primera categoría se formó agrupando los adjetivos que refirieron los alumnos, ya que se reiteraban una y otra vez nombrándolos en diferente orden.

Pregunta 5: ¿Crees que lo que se vio en el taller te sirva de algo para tu vida diaria? ¿En qué?

Categorías de respuestas	Respuestas de las categorías	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas
Sí	Para conocerme y valorarme más, sobre todo mis cualidades	6	40%
Sí	Para mejorar, cambiar mis errores y seguir adelante	4	26.70%
Sí	Para acordarme de lo que vi. y motivarme cuando me sienta mal o alguien me haga sentir mal	3	20%
Sí	Para reafirmar mis valores y lo que tengo	2	13.30%

n=15

Interpretación:

En esta última pregunta se encontró que el 100% consideró útil (aplicable a su vida diaria) lo que se trabajó a lo largo del programa, destacando con un 40% la respuestas que se refirieron a identificar y valorar más sus aspectos positivos, en especial sus cualidades; siguiéndole las respuestas en las que consideraron que lo visto les servirá para cambiar y mejorar sus errores, y seguir adelante con un 26.70%.

Otra utilidad que encontraron los alumnos a lo que se vio en el taller con un 20% es, que lo visto les ayudará a sentirse mejor cuando se sientan mal o los hagan sentir mal, pues recordarán los aspectos positivos de sí mismos que se estuvieron trabajando a lo largo del Programa.

Y finalmente, un 13.30% opinó que les servirá para reafirmar sus valores, es decir, con lo que cuentan y lo que cada quien es.

A partir del desglose de los resultados obtenidos en el Cuestionario para evaluar el programa de intervención se puede ahora hacer ahora una interpretación general, para tener más claro los beneficios de dicho Programa.

Aunque para los alumnos fue difícil, en la primera pregunta, reportar el nombre de los temas trabajados, y mencionaron el nombre de las actividades; a partir de que, en la segunda pregunta explicaron porque determinadas actividades les gustaron más y en la tercera pregunta dos terceras partes de los alumnos manifestó que ninguna actividad no les agradó, sino más bien todas les gustaron y parecieron interesantes. Se puede afirmar que a la mayoría de los alumnos les gustó y resultó útil lo que se abordó en el taller, por la forma en que se abordaron los temas.

Lo anterior se puede corroborar en la última pregunta, porque todos los alumnos que contestaron el cuestionario, señalaron alguna utilidad para sí

mismos, que les dejó el programa de autoestima e implícitamente retomaron alguno de los pilares propuestos por Branden.

Las actividades que no gustaron fueron por la dificultad del tema o por presentar conflictos personales para realizarlas.

Por otra parte ninguno de los alumnos señaló un adjetivo negativo hacia los materiales utilizados, lo cual se puede interpretar como que todos los materiales empleados les gustaron.

Una vez que se ha presentado el desarrollo del programa de intervención y los resultados obtenidos al aplicarlo, es pertinente dar paso a las conclusiones que se obtuvieron con el presente trabajo de tesis.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A partir del análisis de los datos obtenidos, en cada uno de los instrumentos aplicados y con base en las observaciones del desempeño, actitudes y participación de los alumnos durante la aplicación del programa, se puede denotar la importancia de la autoestima en la vida de los adolescentes, ya que la autoestima juega un papel significativo en la manera en que ellos se adaptan a las circunstancias cambiantes, haciendo uso de sus recursos personales para enfrentar los desafíos de la vida, en todos los contextos en los que se desenvuelven: académico, social, emocional, familiar.

Haciendo un análisis del desarrollo del programa de intervención, en relación a los principales aspectos psicoeducativos que manifestaron los alumnos, se observó lo siguiente:

- Para los alumnos fue difícil sacar a la luz sus habilidades cualidades y destrezas, además no prestaban atención a sus logros, tendían a destacar en mayor grado sus defectos y errores.
- Presentaron metas claras y bien definidas, pero les resultó complicado relacionar sus recursos personales con la consecución de los objetivos.
- Demandan actividades educativas dinámicas y prácticas, en las que puedan trabajar aspectos cognitivos y socioafectivos de su personalidad, que les permitan expresar sus necesidades, miedos, inquietudes y expectativas.
- Los alumnos requieren espacio para reflexionar sobre la importancia que tiene el esforzarse y trabajar para alcanzar sus metas; promoviendo así la motivación de logro, que los ayudará a ser personas más contentas y constructivas.

Por otro lado, en relación al diseño y aplicación del programa, se llegó a la conclusión de que en la práctica los programas deben sufrir modificaciones y adaptaciones, de acuerdo a las dificultades que vayan presentando los alumnos. Para ello se deben de considerar las actitudes que manifiestan en torno a contenidos, estrategias, materiales, etc. En este caso fue necesario hacer algunas modificaciones al programa, para hacer las actividades más dinámicas y prácticas, para retomar algunos temas que resultaron complejos y para enfatizar algunos elementos de los pilares de autoestima trabajados.

Así, entre los resultados favorables que manifestaron los alumnos al finalizar el programa fueron:

- el hecho de que consideraban que ahora contaban con estrategias para conocerse mejor, que trabajarían en los aspectos negativos que los llevan al fracaso y desarrollarían los aspectos positivos con los que cuentan.
- Encontraron una utilidad a lo que se vio en el programa, pudiéndose aplicar en su vida cotidiana en los diferentes contextos en los que se desenvuelven.
- Manifestaron tener una visión más positiva para resolver los conflictos que se les presenten.
- Además tenían más claro un concepto de autoestima y los elementos que la integran.

Con la aplicación de este programa en autoestima fue posible corroborar que la formación de una autoestima saludable, en la etapa de la adolescencia, depende en gran medida de la visión que se recibe de las personas significativas con las que se interactúa, entre ellas familiares, compañeros, amigos y profesores. Como se abordó en el marco teórico, cuando la retroalimentación que proviene de los otros es negativa, puede originar una autovaloración negativa, ya que por lo regular los adolescentes tienden a hacer valoraciones a partir de los errores que cometen, volviéndose muy duros al autocriticarse, destacando los aspectos negativos que los llevaron a cometer

errores, convirtiéndose en obstáculos que les impiden percatarse de la existencia de otras alternativas que ellos mismos poseen para tener éxito.

En este periodo de la vida, los adolescentes ya cuentan con un amplio bagaje emocional, construido a partir de las experiencias que han vivido en el hogar. Si recibieron desde muy temprana edad mensajes descalificativos, es muy probable que ahora les resulte mucho más difícil descubrir sus potencialidades y creer en ellos mismos.

A esto se añade que el ámbito escolar, se convierte en un medio en el que las capacidades de los alumnos son evaluadas con frecuencia, llevándose a cabo comparaciones de capacidad entre compañeros. Por ejemplo, entre los alumnos con los que se trabajó fue muy frecuente, escuchar comentarios entre éstos respecto a sus ejecuciones.

En este sentido, en la escuela donde se aplicó el programa, también fue evidente el hecho de que los profesores tienden a hacer valoraciones negativas de los alumnos a través de etiquetas, basadas en su desempeño académico y en la forma de comportarse. Y tienden a relacionar problemas de conducta, bajo rendimiento escolar, consumo de drogas y embarazos precoces con una baja autoestima de los alumnos.

Por lo anterior, cabe señalar que fortalecer la autoestima no es la varita mágica para resolver problemas de conducta, rendimiento escolar, relaciones interpersonales; pero si es una base importante para la construcción del desarrollo futuro personal de los adolescentes, ya que de ella depende el éxito o fracaso de los alumnos, y la manera en que reaccionan ante estas situaciones.

En relación a ello, me parece muy atinado que dentro de la signatura de Formación Cívica y Ética se buscó abordar temas de carácter socioafectivo, como es el caso de la autoestima, dándole a la materia un enfoque formativo y

preventivo; buscando incidir en sus valores, en su práctica social, en sus actitudes, en sus destrezas, en la amplitud de sus perspectivas, y en el conocimiento de sí mismos, brindando información útil para que los estudiantes anticipen las consecuencias de sus actos.

En este sentido, considero que el sistema de valores propios de un sujeto es su estructura básica para evaluarse, resolver conflictos y tomar decisiones, determinado sus actitudes y conductas. Por lo que, un cambio en su autoestima, influirá en consecuencia en la modificación de sus valores y éstos a su vez en el cambio de actitudes y conductas.

Por ello, desarrollar en los alumnos competencias psicosociales como son: el autoaceptarse, la autorresponsabilidad, la autoafirmación el manejo de sentimientos y emociones, permitirán tomar decisiones asertivas y responsables y por ende enfrentar y resolver los conflictos que se presenten. En la medida en que se cumplan estos aspectos, los alumnos formarán criterios que los hagan capaces de aportar beneficios al bienestar colectivo y estarán en mejores condiciones para desarrollarse en libertad y así transformar su medio social.

No basta con decir a los alumnos frases coloquiales para “superarse” y exigirles cumplan con sus deberes. Es muy importante que dentro de los programas oficiales se incluyan actividades que les permitan a los alumnos identificar cómo es su forma de ser y cómo reaccionan ante las diversas situaciones que se les presentan.

De esta manera, considero que programas de tipo socioafectivos, como el presente, se deben incorporar al currículo, porque resultan ser un importante apoyo para buscar cumplir con los objetivos planteados gubernamentalmente. Además, en la medida en que los alumnos se conozcan mejor, podrán conocer y entender mejor a los demás, tomarán decisiones personales y colectivas a partir de un pensamiento más crítico.

Sin embargo, esta labor no debe ser propia del profesor de la materia de Formación Cívica y Ética, del orientador o de agentes externos de apoyo. Esta tarea debe convertirse en un proyecto escolar, en el que intervengan los directivos, los docentes, el personal técnico y de apoyo y los padres, para que juntos busquen alternativas para favorecer en los alumnos el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, que permitan una vinculación entre los centros educativos, la familia y la sociedad, en busca de una mejor calidad de vida.

Finalmente, el presente trabajo de tesis, como experiencia profesional, me permitió percatarme en primer lugar, que es urgente brindar herramientas útiles a los alumnos para que se conozcan mejor, se valoren a si mismos, respeten sus, necesidades y valores y busquen la manera más adecuada de expresarlos en la realidad, de manera responsable, asertiva y coherente consigo mismos.

Plantear situaciones problema, lo más semejante a los diferentes contextos en los que se desenvuelven los alumnos, discutir y reflexionar las soluciones dadas por ellos y proponer nuevas alternativas de solución, puede ser un recurso apropiado para favorecer en los alumnos su autoconocimiento, la toma de decisiones y la responsabilidad.

Asimismo, para que programas como el presente, tengan un impacto positivo mayor es necesario trabajar también en el contexto que rodea a los alumnos. De ahí la importancia, que padres de familia y maestros fortalezcan también su propia autoestima, para poder favorecer así una sana construcción de la autoestima en los adolescentes, ya que en esta etapa ellos dependen en gran medida de la aprobación o desaprobación de los otros. Además muchas de las consecuencias poco favorables que manifiestan los hijos o alumnos, son solo el reflejo de la pobre autoestima de padres y maestros.

Con base a lo expuesto, concluyo este trabajo de tesis señalando, desde mi propia experiencia en el desarrollo de éste programa, las funciones del psicólogo educativo en un centro escolar:

- realizar intervenciones en forma de asesoramiento u orientación, diseñadas en función de las necesidades educativas de los miembros de una comunidad educativa.
- Diseñar acciones educativas de tipo preventivo.
- Trabajar con todos los alumnos, y no solo abordar a los “alumnos problema”.
- Promover el diseño y desarrollo de programas socioafectivos, que apoyen el desarrollo integral de los estudiantes
- Implicar a todos los agentes educativos de una comunidad en el diseño, aplicación, desarrollo y evaluación de acciones educativas.

REFERENCIAS

- Alcántara, J. A.** (1993). *Cómo educar la autoestima*. Ed. CEAC, Barcelona.
- Bermúdez, P. M.** (2000). *Déficit de autoestima. Evaluación tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Ediciones Pirámide, Madrid.
- Bonet, J. V.** (1999). *Autoestima en el aula en: Padres y maestros*. No. 243
- Branden, N.** (2002). *Cómo mejorar su autoestima*. Ed. Paidós, México.
- Branden, N.** (1990). *El respeto hacia uno mismo*. Ed. Paidós, México.
- Branden, N. y Arauz M. V.** (1994). *El poder de la Autoestima: cómo potenciar este importante recurso psicológico*. Ed. Paidós, México.
- Branden, N.** (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Ed. Paidós, México.
- Cardenal, H. V.** (1999). *El Autoconocimiento y la Autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Ediciones Aljibe, Malaga.
- Carreras, L.** (2001). *Cómo educar en valores*. Ediciones Nancea, Madrid.
- Castro, P.** (2000). *Guía de Autoestima para educadores*. Ediciones Amarú, Salamanca
- Carwin, R. L. y Carwin, G.** (1999). *Cómo fomentar los valores individuales*. Ediciones CEAC. Barcelona, España.
- Cava, M. J. y Musitu, G.** (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Ed. Paidós, España.

Conde, S. y Vidales, I. (2000). *Formación Cívica y Ética 2*. Ed. Larousse. México.

Gil, M. R. (1997) *Manual para tutorías y departamentos de orientación*. Ed. Escuela española, España.

Gómez, M. T. Mir, C V. y Serrats, P, G. (2000). *Propuestas de intervención en el aula*. Ediciones Narcea. Madrid

Haeussler, P. I. M. y Milicic, M. N. (1995). *Confiar en uno mismo: libro de actividades*. Ed. Dolmen, Chile.

Hernández, S. R. (1998). *Metodología de la Investigación*. Ed. Mc Graw Hill, México.

Macías, H. J. (1999). *Formación Cívica y ética en: Revista Mexicana de Pedagogía*. 10 (49), págs 5-13.

Marsellach, U. (1997). *La autoestima en niños y adolescentes*. Ed. Narcea, Madrid.

Martínez, O. V. *Autoconcepto docente: análisis de una muestra de profesores y orientadores mexicanos en: revista Educación y Futuro*. Junio 2003.

Mestre, E. V. y Frías N. D. (1996). *La mejora de la autoestima en el aula. Aplicación de un programa para niños en edad escolar (11-14 años) en: revista de Psicología general y Aplicada*. 49 (2), págs. 279-290.

Moreno, M. M. (2000). *Efectos de la diferencia de edad y sexo entre tutor y tutorado en una intervención cognitivo- conductual dirigida a mejorar la autoestima, basada en una estructura de tutoría recíproca en: revista de Investigación Educativa*. 18 (1), págs.69-82

Mruk, C. (1998). *Auto-estima. Investigación teoría y práctica*. Ed. Descleé de Brouwer, España.

Rojas, E. (2001). *¿Quién eres? De la personalidad a la autoestima. Temas de hoy.* Madrid España.

Rodríguez, E. M. (1998). *Autoestima clave del éxito personal.* Ed. Manual Moderno, México.

Sureda, G. I. (2001). *Cómo mejorar el autoconcepto. Programa de intervención para la mejora de habilidades socio-personales en alumnos de secundaria.* Ed CCS. Madrid.

Vallés, A. A. (2000). *Autoconcepto y autoestima. Cuadernos de tutoría de educación Secundaria Obligatoria.* Ed. Praxis. España.

Verduzco, M. A; Lara, C. A; Acevedo, M. y Cortés, J. (1994). *Validación del inventario de Autoestima de Coopersmith para niños mexicanos en: revista Intercontinental de Psicología y Educación.* 7 (2), págs. 55-64.

Plan y Programas de estudio Educación Básica Secundaria, Formación Cívica y ética. (1999) SEP.

ANEXOS

Anexo 1: Sesión 1 Pretest y post test (Cuestionario de evaluación de la autoestima)

Anexo 2: Hoja de trabajo sesión 2 “Almas gemelas”

Anexo 3: Hoja de trabajo sesión 3 “La cosa más humillante”

Anexo 4 A: Hoja de trabajo sesión 4 “¿Cómo soy?”

Anexo 4 B: Hoja de trabajo sesión 4 “¿Cómo soy?”

Anexo 5A: Hoja de trabajo sesión 5 “Así soy yo”

Anexo 5B: Hoja de trabajo sesión 5 “Así soy yo”

Anexo 6A: Hoja de trabajo sesión 6 “A veces sale bien a veces sale mal”

Anexo 6B: Hoja de trabajo sesión 6 “A veces sale bien a veces sale mal”

Anexo 7A: Hoja de trabajo sesión 7 “Los yo soy autodestructivos”

Anexo 7B: Hoja de trabajo sesión 7 “Los yo soy autodestructivos”

Anexo 8: Hoja de trabajo sesión 8 “Collage personal”

Anexo 9: Hoja de trabajo sesión 9 “Decir No de manera asertiva”

Anexo 10: Hoja de trabajo sesión 11 “Motivación del logro”

Anexo 11: Hoja de trabajo sesión 14 “Síntesis”

Anexo 12: Sesión 17 “Cuestionario de opinión de los alumnos sobre el programa”

Anexo 13: Sesión 17 “Diploma entregado a los alumnos por su asistencia al programa de autoestima”

Anexo 14: “Carta descriptiva del programa de intervención”

Anexo 1

Pretest y post test

Cuestionario de evaluación de la autoestima

Nombre: _____

Grupo: _____

Enseguida encontrarás una serie de frases en las cuales se hacen afirmaciones acerca de tu forma de ser y de sentirte. Después de leer cada frase rodea con un círculo la opción de respuesta (1, 2, 3, 4, 5) que exprese mejor tu grado de acuerdo con lo que, en cada frase se dice.

1= Nunca

2= Raramente

3= Algunas Veces

4= A menudo

5= Casi siempre

1.Hago muchas cosas mal	1	2	3	4	5
2.Me enfado	1	2	3	4	5
3.En conjunto, me siento satisfecho conmigo mismo/a	1	2	3	4	5
4. Me considero un chico/a guapo/ a	1	2	3	4	5
5.Me pongo nervioso cuando tenemos examen	1	2	3	4	5
6.Pienso que soy un chico/a listo/ a	1	2	3	4	5
7.Creo que tengo un buen número de buenas cualidades	1	2	3	4	5
8.Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo	1	2	3	4	5
9.Me inclino a pensar que soy un fracasado/a en todo	1	2	3	4	5
10. Tengo mucha confianza en mi mismo/ a	1	2	3	4	5
11.Desearía tener más respeto por mí mismo/a	1	2	3	4	5
12.Creo que no tengo mucho de que sentirme orgulloso/a	1	2	3	4	5

13.Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas	1	2	3	4	5
14.A veces pienso que no valgo nada	1	2	3	4	5
15.Adopto una actitud positiva hacia mí mismo	1	2	3	4	5
16.Me siento inútil	1	2	3	4	5
17.Tengo buenas ideas	1	2	3	4	5
18.Me gusta mi forma de ser	1	2	3	4	5
19.Tengo miedo de algunas cosas	1	2	3	4	5
20.Soy un chico/a positivo/a	1	2	3	4	5

Anexo 2

Sesión 2: "Almas gemelas"

Nombre: _____

Grupo: _____

De las siguientes frases subraya la respuesta que más se adapte a ti.

1. Me gustaría ser: bebé, chico, joven, adulto, viejo.
2. Mi fiesta preferida: bautizo, boda, cumpleaños, xv años, primera comunión.
3. Prefiero: campo, cine, playa, bosque, mar, antro.
4. Me convierto en: león, pájaro, jirafa, elefante, canario, mariposa.
5. Elijo: tulipán, rosa, cactus, margarita, violeta, pasto.
6. Cambiaría: mi voz, mi cara, mis piernas, mi pelo, mis manos, mis ojos.
7. Hago muy bien: estudiar, cantar, flojear, leer, ayudar en casa.
8. Hago muy mal: dibujar, pelear, divertirme, enojarme.

Anexo 3

Sesión 3: ¿Qué hemos de hacer?

Nombre: _____

Grupo: _____

La cosa más humillante

De los siguientes pares de situaciones señala cuales son humillantes, respondiendo ES, en la oración que consideres más humillante.

1.Tener problemas	1.No buscar soluciones
2.Tener fracasos	2.No continuar la lucha
3.Haber sido traicionado	3.No haber perdonado
4.Haber fallado	4.No intentarlo otra vez
5.Tener limitaciones	5.No continuar progresando
6.Ser feo	6.No embellecer la vida
7.Perder una cosa	7.Perder el entusiasmo
8.Haber perdido los amigos	8.No buscar otros
9.Equivocarse	9.No aceptar equivocaciones
10.No ser querido	10.No quererse a si mismo y no querer

Anexo 4 A

Sesión 4: ¿Cómo soy?

Nombre: _____ Grupo: _____

Escribe lo que se te pide en los siguientes espacios. Proporciona mínimo 2 elementos para cada espacio.

	Soy bueno para...	No soy tan bueno para...
En la escuela		
En casa		
Con mis amigos		

Anexo 4 B

Sesión 4: ¿Cómo soy?

Nombre: _____

Grupo: _____

Escribe lo que se te pide a continuación:

3 adjetivos <i>positivos</i> que describen cómo soy	3 adjetivos <i>negativos</i> que describen cómo soy

Anexo 5 A

Sesión 5: "Así soy yo"

Nombre: _____

Grupo: _____

Rodea con un círculo la categoría que más se ajuste a tu caso. Contesta lo más sinceramente posible.

1= Nunca o casi nunca

2= Frecuentemente

3= Siempre o Casi siempre

Activo	1	2	3
Alegre	1	2	3
Agresivo	1	2	3
Amable	1	2	3
Aburrido	1	2	3
Alborotador	1	2	3
Colaborador	1	2	3
Cuidadoso	1	2	3
Disciplinado	1	2	3
Desconfiado	1	2	3
Desordenado	1	2	3
Decepcionado	1	2	3
Entusiasta	1	2	3
Educado	1	2	3
Envidioso	1	2	3
Enojón	1	2	3
Falso	1	2	3

Fuerte	1	2	3
Humilde	1	2	3
Imaginativo	1	2	3
Impulsivo	1	2	3
Impaciente	1	2	3
Inseguro	1	2	3
Irritable	1	2	3
Mentiroso	1	2	3
Miedoso	1	2	3
Motivado	1	2	3
Ordenado	1	2	3
Participativo	1	2	3
Problemático	1	2	3
Rebelde	1	2	3
Responsable	1	2	3
Sensible	1	2	3
Sincero	1	2	3
Solidario	1	2	3
Solitario	1	2	3
Trabajador	1	2	3
Terco	1	2	3
Tímido	1	2	3
Triste	1	2	3

Anexo 5 B

Sesión 5: "Así soy yo"

Nombre: _____

Grupo: _____

Lo que más me gusta de
mi aspecto físico es:

Lo que más me disgusta de
mi aspecto físico es:

Anexo 6A

Sesión 6: "A veces sale bien a veces sale mal"

Nombre: _____ **Grupo:** _____

Describe una actividad o tarea escolar que te haya salido *bien* últimamente.
Luego escribe los motivos que tu consideras por los que te salió bien.

Actividad o tarea escolar

Motivos

Anexo 6B

Sesión 6: "A veces sale bien a veces sale mal"

Nombre: _____ **Grupo:** _____

Describe una actividad o tarea escolar que te haya salido mal últimamente.
Luego escribe los motivos que tu consideras por los que te salió mal.

Actividad o tarea escolar

Motivos

Anexo 7A

Nombre: _____

Grupo: _____

Sesión 7: “los yo soy autodestructivos”

Completa las siguientes frases:

Así soy yo...

Yo siempre he sido...

No puedo evitarlo...

Es mi carácter...

Anexo 7B

Sesión 7: "Los yo soy autodestructivos"

Superando los sentimientos equivocados

Pensamientos equivocados	Pensamientos más acertados
Se reirán de mí	Alguien es posible que se ría, pero a otros les agradará como lo hago
Haré el ridículo	Es muy posible que no lo haga tan mal como a veces pienso
Esto solo me pasa a mí	No solamente me pasa a mí, también a...
Es horrible que sucedan cosas que no son como a mí me gustaría que fueran	Hay cosas que no dependen de mí. No tengo por qué sufrir innecesariamente. Hay cosas bonitas que también ocurren. Puedo fijarme en ellas.
Debo agradecer a todas las personas que me rodean. Haré lo que sea para agradecer a mis compañeros y amigos	No puedo gustar a todo el mundo. Cada quien tiene sus gustos. Del mismo modo que a mí me gusta más el modo de ser de unas personas o de otras. Prefiero valorarme y respetarme a mi mismo/a y no desesperar para ser como los demás quieren que sea.
Los demás saben más que yo, son más fuertes son más felices, se la pasan mejor.	¿Por qué?, yo también se muchas cosas. Se hacer... y puedo ser feliz y pasármelo bien.
La culpa de lo que me pasa la tienen los demás.	Yo puedo controlar lo que me pasa. Puedo ser dueño de mi mismo. Si quiero puedo cambiar mi comportamiento.
¡Qué horror! ¡Vaya ridículo! Me salió mal y todos se habrán burlado de mí.	Puedo aprender de los errores. Todos aprendemos equivocándonos. La experiencia tiene un gran valor.

Anexo 8

Sesión 8 “Collage personal”

Nombre: _____

Grupo: _____

Completa las siguientes frases:

1. Mis objetos favoritos son...
2. Me encanta...
3. Quiero ser...
4. Por las tardes acostumbro...
5. Si pudiera escoger un sitio al que pudiera ir iría a...
6. A veces me siento...
7. Quiero Aprender...
8. Tengo dificultades con...
9. Me siento feliz cuando...
10. Mi pasatiempo preferido es...

Anexo 9

Sesión 9 “Decir No de manera asertiva”

Nombre: _____ **Grupo:** _____

A continuación se presenta 3 situaciones- problema. Léelas detenidamente y piensa que harías tú en cada caso

Problema 1:

Miguel te pide que le ayudes a estudiar para su examen de Matemáticas de mañana, porque sabe que tú eres muy bueno para ellas. Pero tú esta noche has quedado para ir a una fiesta que te hace especial ilusión, no obstante no quisieras defraudar a tu amigo ni descolgarte de la fiesta. ¿Qué tendrías que hacer?

Problema 2:

Te han hablado de dos escuelas que imparten cursos de inglés, en una acuden la mayoría de tus amigos y compañeros de clase y ellos quieren que vayas ahí, pero la otra tiene un nivel más bueno. ¿A cuál acudirías?

Problema 3:

Sabes que Martha (tu prima) tiene serios problemas económicos en su casa, no obstante, esta vez ya es la tercera vez que te pide \$100 que luego no vuelves a ver. En este caso, tú has guardado el dinero para ir a un concierto al que tienes muchas ganas de ir. ¿Tendrías que darle el dinero a Martha?

Anexo 10

Sesión 11: "Motivación del logro"

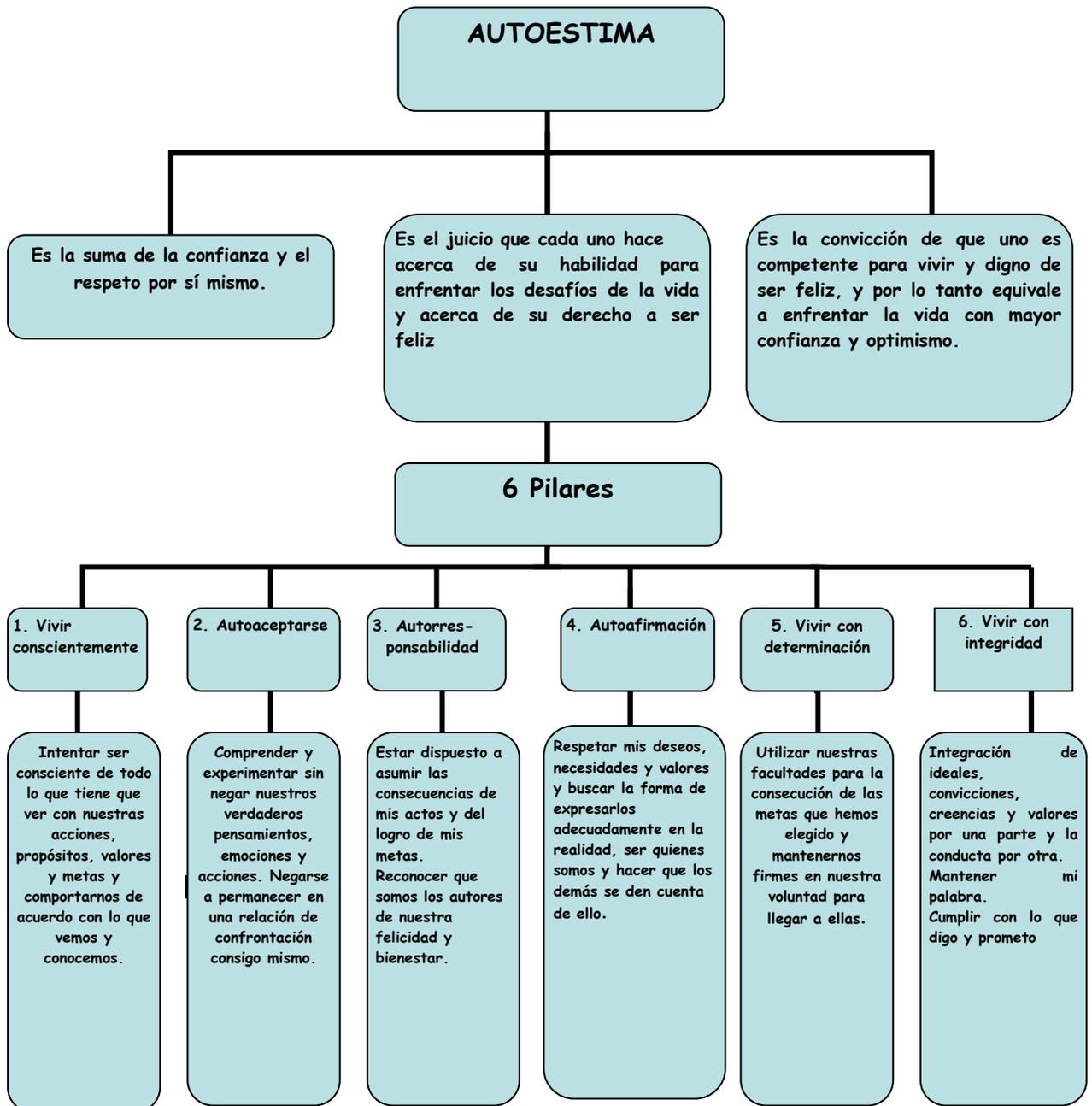
Nombre: _____ Grupo: _____

Escribe una historia con principio y final a partir de las siguientes preguntas:

1. ¿En qué te gustaría tener éxito?
2. ¿Qué es lo que vas a hacer para lograr ese objetivo?
3. ¿A quién o quiénes vas a pedir ayuda, y por qué?
4. ¿Cuál sería un defecto personal que pudiera bloquear ese éxito?
5. ¿Cuál sería un obstáculo externo que pudiera bloquear tu éxito?
6. ¿Qué deseas conseguir con ese éxito?

Anexo 11

Sesión 14: "Síntesis"



Anexo 12

Sesión 17: "Cierre"

Cuestionario de opinión de los alumnos sobre el programa.

Nombre: _____ Grupo: _____

Con la finalidad de ayudarme a evaluar el taller impartido, te pido contestes lo más sinceramente posible las siguientes preguntas:

1. ¿De todas las sesiones del taller, que tema te gusto más?
2. ¿Qué actividades te gustaron más?, ¿por qué?
3. ¿Qué actividades te gustaron menos?, ¿por qué?
4. ¿Qué te parecieron los materiales utilizados?, proporciona tres adjetivos.
5. ¿Crees que lo que se vio en le taller te sirva de algo para tu vida diaria, en qué?

Anexo 13

Sesión 17: "Cierre"

Diploma entregado a los alumnos pos su asistencia al Programa de Autoestima

ESCUELA SECUNDARIA DIURNA NO. ____

OTORGA EL PRESENTE

RECONOCIMIENTO

A:

Por ser una persona única, por sus habilidades, destrezas y cualidades, que le ayudarán a enfrentar los desafíos de la vida y defender su derecho a ser feliz.

México D.F. a 30 de Junio de 2005

Maribel Ramírez García
P. Psicología Educativa

Director

Subdirector

ANEXO 14

CARTA DESCRIPTIVA DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA

Apertura

Sesión 1: "Hacer grupo"

OBJETIVO	CONTENIDO	MATERIALES	ACTIVIDADES	TIEMPO
<p>1. Dar a conocer a los alumnos los objetivos del programa y la forma en que se desarrollará el trabajo.</p> <p>2. Facilitar el conocimiento mutuo y crear un clima de confianza en el grupo</p> <p>3. Aplicar el pretest para determinar el nivel de autoestima de los alumnos.</p>	<p>Descripción del programa</p> <p>¿Quiénes somos?</p> <p>¿Qué hacemos?</p> <p>Detalles personales</p>	<p>Micrófono</p> <p>Hojas blancas</p> <p>Copias del formato de pretest (ver anexo 1)</p>	<p>1. Dar a conocer a los alumnos la finalidad(es) del programa de intervención, explicando cómo se desarrollará el trabajo grupal, destacando la importancia de poseer una autoestima alta y dejando claro que lo que se diga al interior no debe salir de ahí.</p> <p>2. Realización de una dinámica de introducción. "como en TV"</p> <p>a) Formar parejas. Pedirles a los chicos que piensen que son unos reporteros a quienes piden presentar a un personaje en TV, ese personaje es su compañero.</p> <p>b) Deberán dar al público la idea más exacta de él, para ello deberán informarse mutuamente, por ejemplo: qué hacen en sus tiempos libres, qué les disgusta, qué le agrada qué materia les gusta más, cuál es su música favorita, cuál es su programa favorito de televisión, etc.</p> <p>c) Cada pareja pasará al frente y por turnos presentará a su compañero, sin olvidar dar su nombre.</p> <p>3. Al terminar la dinámica se entregará a los alumnos un cuestionario que deberán contestar lo más sinceramente posible, que permitirá evaluar su nivel de autoestima, pretest.</p>	<p>10 min.</p> <p>20 min.</p> <p>15 min.</p>

Vivir conscientemente

Sesión 2: "Almas gemelas"

OBJETIVO	CONTENIDO	MATERIALES	ACTIVIDADES	TIEMPO
Ayudar a los alumnos a ser conscientes de sus acciones, propósitos, capacidades y limitaciones.	<p>¿Qué me gustaría hacer?</p> <p>¿Qué cambiaría?</p> <p>¿Qué hago bien?</p> <p>¿Qué hago mal?</p>	<p>Hoja rotulada para cada alumno con preguntas y respuestas a elegir. (Ver anexo 2)</p> <p>Revistas</p> <p>Pegamento</p> <p>Papel bond</p>	<p>1. Pedirle a los alumnos que subrayen una respuesta de cada frase.</p> <p>2. Solicitarles que se junten en grupos de 4 personas, comenten sus respuestas y vean en que coinciden y lo expresen en un mural dividido en dos partes por la diagonal. En una pondrán las coincidencias del grupo y en la otra parte todas las diferencias.</p> <p>3. Cada grupo deberá exponer sus murales.</p> <p>4. Fomentar la reflexión en torno a ser conscientes de nuestras acciones, propósitos, capacidades y limitaciones.</p>	<p>5 min.</p> <p>30 min.</p> <p>10 min.</p> <p>5 min.</p>

Vivir conscientemente

Sesión 3: ¿Qué hemos de hacer?

OBJETIVO	CONTENIDO	MATERIALES	ACTIVIDADES	TIEMPO
<p>Favorecer el conocimiento y la aceptación de uno mismo y ver el lado positivo de cada situación.</p>	<p>Distinguir los hechos de las interpretaciones y de las emociones</p>	<p>Fotocopia para cada alumno con el texto “la cosa más humillante” (Ver anexo 3)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entregar a cada alumno una fotocopia del texto “la cosa más humillante” 2. Pedirles que reflexionen sobre dicho texto y señalen las situaciones en las que ellos se sienten identificados 3. Reunirse en grupos, comentar las frases y buscar soluciones para ayudarse mutuamente. 4. Reflexionar en que posición se encuentra cada alumno para resolver problemas y porque es importante afrontarlos de manera positiva. 	<p>15 min. 25 min. 10 min.</p>

Autoaceptarse

Sesión 4: ¿Cómo soy?

OBJETIVO	CONTENIDO	MATERIALES	ACTIVIDADES	TIEMPO
Favorecer el autoconocimiento y aceptación de las capacidades y limitaciones de cada alumno, así como de sus cualidades y defectos.	¿Qué capacidades y limitaciones poseo?	Para cada alumno hoja rotulada para las capacidades y limitaciones (ver anexo 4A)	1. A cada alumno se le repartirán dos hojas en la primera deberán anotar tres cosas para las que son buenos y tres cosas para las que no tanto. En la segunda hoja deberán anotar 3 adjetivos positivos y tres negativos que definan como son.	10 min.
	¿Qué cualidades y defectos poseo?	Para cada alumno hoja rotulada para las cualidades y defectos. (Ver anexos 4B)	2. .Posteriormente se pedirá que cada uno comparta lo que escribió.	20 min.
			3. Se discutirá el hecho de que todos poseemos defectos, pero que se contrarrestan con nuestras virtudes y que hay cosas que se nos facilitan pero otras no tanto, sin embargo no imposible de realizarlas, solo que es necesario trabajar y esforzarse más.	20 min.

Autoaceptarse

Sesión 5: Así soy yo

OBJETIVO	CONTENIDO	MATERIALES	ACTIVIDADES	TIEMPO
1. Ayudar al alumno a aceptar que así como todos manifestamos sentimientos y estados de ánimo positivos, también los manifestamos negativos y no por ello deben reprimirse; lo importante es saberlos manejar.	¿Por qué no deben reprimirse los sentimientos negativos? ¿Qué hacer con los sentimientos y estados de ánimo negativos? ¿Qué elementos conforman nuestro aspecto físico?	Cuestionario para cada alumno con los principales sentimientos y estados de ánimo. (Ver anexo 5A) Hojas rotuladas para cada alumno, en donde escriban lo que les gusta y les disgusta de su aspecto físico. (Ver anexo 5B)	1. Se pedirá a los alumnos que respondan a un cuestionario que permita determinar qué sentimientos y estados de ánimo manifiestan con más frecuencia. 2. Pedir a algunos alumnos que expresen qué sentimientos manifiestan con más frecuencia. 3. Discutir y reflexionar que los sentimientos no son buenos ni malos, sino más bien positivos y negativos, y por que no deben reprimirse los negativos. 4. Proporcionar estrategias para manejar los sentimientos negativos 5. Repartir a los alumnos una hoja rotulada en la que deberán proporcionar 3 características de lo que les disgusta y agrada de su aspecto físico. 6. Pedir a algunos alumnos que expresen las características positivas y negativas de su aspecto físico. 7. Discutir en torno a los cánones de belleza impuestos y reflexionar que tan reales son nuestras apreciaciones en torno a nuestro cuerpo.	5 min.) 10 min. 10 min. 5 min. 5 min. 10 min.
2. Favorecer la autoaceptación en cada alumno de su aspecto físico, tal como es.				

Autorresponsabilidad

Sesión 6: "A veces sale bien a veces sale mal"

OBJETIVO	CONTENIDO	MATERIALES	ACTIVIDADES	TIEMPO
<p>Ayudar a los alumnos a reconocer que nosotros somos los autores de nuestras acciones y decisiones y que aunque a veces hay cosas que no dependen de uno, nosotros somos la causa de nuestra propia felicidad.</p>	<p>¿Qué es la responsabilidad?</p> <p>¿Por qué es importante actuar con responsabilidad?</p> <p>¿Cómo influye la responsabilidad en nuestro bienestar?</p>	<p>Formato para cada alumno en el que escriba una tarea académica que le salió bien (ver anexo 6A)</p> <p>Formato para cada alumno en el que escriba una tarea académica que le salió mal (ver anexo 6B)</p>	<p>1. Cada alumno deberá contestar un cuestionario en el que describa una tarea escolar que le salió bien y otra que le salió mal.</p> <p>2. Se pedirá a algunos alumnos que comenten su ejercicio</p> <p>3. Se propiciará una discusión que les permita a los alumnos comprender que en ellos está que las cosas salgan bien o mal., a partir de lo que comentaron</p>	<p>15 min.</p> <p>10 min.</p> <p>25 min.</p>

Autorresponsabilidad

Sesión 7: "Los yo soy autodestructivos"

OBJETIVO	CONTENIDO	MATERIALES	ACTIVIDADES	TIEMPO
Ayudar a los alumnos a responsabilizarse de su propia felicidad deshaciéndose de nudos que atan al pasado.	Frases destructivas que solemos usar comúnmente para evadir nuestra responsabilidad.	Una hoja rotulada para cada alumno con cuatro frases a completar. (Ver anexo 7)	1. Pedirle a los alumnos que completen las cuatro frases que se les presenten. 2. Otorgar a cada alumno un pequeño papel con un número. Este número indicará la frase que deberá comentar ante todo el grupo.	5 min.
	Cómo cambiar las frases negativas por frases positivas.	Pequeño papel de color con algún número de 1 al 4 para cada alumno	3. Explicar a los alumnos que las cuatro frases presentadas son trabas que nos impiden crecer y cambiar, proporcionando ejemplos 4. Favorecer la reflexión en torno a que en nosotros esta el cambiar para ser felices, siempre y cuando lo queramos. O elegir seguir siendo lo que siempre se ha sido, pero responsabilizándose de las consecuencias 5. Proporcionarle a los alumnos algunas estrategias para convertir sus pensamientos y actitudes negativas en positivas. Por ejemplo: cambiar las frases presentadas: así soy yo... a así era yo..., no puedo evitarlo... a puedo cambiar si lo intento seriamente..., siempre he sido a sí a... voy a ser diferente, es mi naturaleza... a así creía yo que era mi naturaleza...	15 min. 10 min. 10 min. 10 min.

Autoafirmación

Sesión 8 "Collage personal"

OBJETIVO	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDADES	TIEMPO
Favorecer la apreciación de los valores y cómo se expresan	¿Cómo quiero ser? Vivir de acuerdo a nuestros valores y expresarlos	Hoja rotulada para cada alumno con frases a completar. (Ver anexo 9) Revistas Cinta adhesiva Cartulina Tijeras Pegamento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pedirle a los alumnos que completen las frases que se les presenten. 2. Solicitar a los alumnos que hagan un collage que ilustre sus respuestas. 3. Pedirles que coloquen sus trabajos en las paredes. 4. Cada estudiante deberá presentar su trabajo y explicarlo. 5. Reflexionar en torno a la importancia de expresar deseos, sentimientos, necesidades y vivir de acuerdo a ellos. 	10 min. 25 min. 2 min. 10 min. 5 min.

Autoafirmación

Sesión 9: "Decir no de manera asertiva"

OBJETIVO	CONTENIDO	MATERIALES	ACTIVIDADES	TIEMPO
Promover en el alumno la habilidad para defender los propios derechos, convicciones y sentimientos, tratándonos a nosotros mismos con decencia y respeto en nuestras relaciones con los demás.	Habilidad para decir no.	Hoja para cada alumno con situaciones-	1. A cada alumno se le pedirá que lea detenidamente una hoja donde se le presenten algunas situaciones-problema.	5 min.
	Habilidad para solucionar un problema	problema. (Ver anexo 10)	2. Después se formarán equipos de tres o cuatro personas para tratar de dar solución a cada caso	15 min.
			3. Se le pedirá a los alumnos que expresen sus opiniones en torno a cada caso, que haría si fuera su caso.	10 min.
			4. Se explicará que actuar de manera asertiva implica hablar honestamente, defender tus derechos, ser responsable, pedir lo que deseas, decir no sin sentirse culpable, usar tus capacidades y valores, evites que te manipulen, esperar a ser tratado con respeto y tratar a los demás así, defenderse y cuidarse y mantener la serenidad para manejar tranquilamente las situaciones difíciles	10 min.
			5. Se retomarán las respuestas de los alumnos, para reflexionar y analizar que comentarios fueron más asertivos., haciendo hincapié en que todos tenemos derecho a decir no, cuando mejor nos parezca.	

Vivir con determinación

Sesión 10: "Tu árbol"

OBJETIVO	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDADES	TIEMPO
<p>1. Hacer conscientes a los alumnos de los recursos que poseen, así como de los logros y éxitos que han conseguido.</p> <p>2. Relacionar los recursos con la consecución de los logros, aumentando la confianza en si mismo para alcanzar las metas alcanzadas.</p>	<p>¿Cómo influyen los recursos propios para alcanzar las metas?</p>	<p>Una hoja para cada alumno con un árbol de tronco grande y varias ramas</p>	<p>1. Darle a los alumnos una hoja con un árbol grande, con gran cantidad de ramas y de raíces.</p> <p>2. En el tronco del árbol deberán escribir su nombre con letras grandes.</p> <p>3. En las raíces deberán colocar sus habilidades, cualidades y destrezas.</p> <p>4. En las ramas deberán escribir sus logros más importantes que consideren han conseguido hasta ahora (por ejemplo: buenas calificaciones, buenos amigos, resolver algún problema.</p> <p>5. Posteriormente, algunos alumnos expondrán su árbol. Explicando porque consideran esos logros como tales.</p> <p>6. Fomentar una reflexión en torno a como sus logros están relacionados con sus habilidades</p>	<p>2 min.</p> <p>2 min.</p> <p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>20 min.</p> <p>10 min.</p>

Vivir con determinación

Sesión 11: “Motivación del logro”

OBJETIVO	CONTENIDO	MATERIALES	ACTIVIDADES	TIEMPO
<p>Favorecer en los alumnos el hecho de mantenerse firmes en su voluntad para llegar a cumplir los objetivos, llevando a cabo las acciones necesarias que permitan alcanzarlos</p>	<p>Habilidad para establecer metas personales y profesionales</p> <p>Responsabilidad</p> <p>Importancia del esfuerzo personal</p>	<p>Una hoja para cada alumno, con preguntas guía para elaborar una historia. (Ver anexo 11)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pedirle a los alumnos que inventen una historia con principio y final, en la que cada uno declare los siguientes aspectos: en qué quiere tener éxito (meta), qué es lo que va a hacer para intentar tener éxito, a quién o quiénes va a pedir ayuda y por qué, un defecto personal que pueda bloquear el éxito, un obstáculo externo que bloquee su éxito y qué desea conseguir con ese éxito. 2. Solicitar a algunos alumnos que lean su historia. 3. Reflexionar en torno a la importancia de marcarse metas personales y subrayar la importancia del esfuerzo personal. 	<p>15 min.</p> <p>10 min.</p> <p>25 min.</p>

Vivir con integridad

Sesión 12 “El sticker”

OBJETIVO	CONTENIDO	MATERIALES	ACDTIVIDADES	TIEMPO
Comunicar y manifestar los aspectos positivos y la relación que guardan con sentirse orgullosos.	Manifestación de los aspectos positivos acorde a nuestros propósitos	Una hoja de color para cada alumno. Cinta adhesiva Plumones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proporcionar a cada alumno la mitad de una hoja de color en la que deberá dibujar su mascota, que cree que les representa mejor y escribirá un lema que acredite que le hace más feliz, cual es el objetivo más importante de su vida o aquello de lo que se siente orgulloso. 2. Cada alumno pegará su sticker en un lugar visible del salón. Todos pasaran a ver los stickers de los demás. 3. El alumno que elaboró cada sticker se colocará junto al suyo y responderá a las preguntas que le hagan sus compañeros. 4. Fomentar la reflexión en torno a la relación que guardan los aspectos positivos con los propósitos y el sentirse orgulloso. 	<p>20 min.</p> <p>5 min.</p> <p>20 min.</p> <p>5 min.</p>

Vivir con integridad

Sesión 13: " Mi creación "

OBJETIVO	CONTENIDO	MATERIALES	ACTIVIDADES	TIEMPO
Fortalecer el conocimiento propio y el de los demás y favorecer el desarrollo de una identidad personal a partir de todos los aspectos positivos trabajados a lo largo el taller	Elementos que integran el yo positivo y su manifestación	Hoja para cada alumno	1. Pedir a los alumnos que realicen un collage titulado "yo". En el deberán incluir recortes relacionados con cosas que les gustan hacer, gente que admiran, cualidades, habilidades, deseos, valores y que desean hacer. (20 min.)	20 min.
		Revistas	2. Cuando los collage estén terminados se pegarán en las paredes del salón. Se invitará a los alumnos a que adivinen a quien se pertenece cada creación. (10 min.)	10 min.
		Tijeras	3. Cada alumno explicará a toda la clase los elementos de su obra (15 min.)	15 min.
		Pegamento	4. Favorecer la reflexión en torno a actuar de acuerdo a nuestros sentimientos, valores, deseos, etc. (5 min.)	5 min.
Cinta adhesiva				

Cierre

Sesión 14: "Acordeón"

OBJETIVO	CONTENIDO	MATERIAL	ACTIVIDADES	TIEMPO
<p>1. Favorecer el aprecio por sí mismo a partir de lo que piensan los otros</p> <p>2. Aplicar el posttest para identificar si hubo un incremento en el nivel de autoestima de los alumnos</p>	<p>Aprecio a sí mismo y a los demás</p>	<p>Escala para evaluar autoestima o posttest (ver anexo 1)</p> <p>Hoja de color para cada alumno</p> <p>Cuestionario de opinión de los alumnos sobre el programa (ver anexo 13)</p>	<p>1. Pedirle a los alumnos que respondan la misma escala del principio del taller.</p> <p>2. Entregar a cada alumno una hoja de color. Pedirle que le hagan un pequeño doblado de 1.5 o 2 cm. En este doblado cada quien escribirá su nombre.</p> <p>3. Sentados en círculo, cada alumno pasará su hoja a todos los demás alumnos que le siguen, quienes le deberán escribir una frase positiva, haciendo un doblado a modo de acordeón cada que alguien escriba. La actividad consiste en que cada quien escriba algo positivo a todos los demás</p> <p>4. Pedirle a los alumnos que respondan un pequeño cuestionario. Que permitirá evaluar el taller.</p> <p>5. Dar por terminado el taller, resaltando algunos aspectos a considerar para favorecer el fortalecimiento de la autoestima. Agradecer a los alumnos su asistencia al taller.</p>	<p>5 min.</p> <p>20 min.</p> <p>15 min.</p> <p>5 min.</p>