
**“PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
PARA LA MEJORA DE LA AUTOESTIMA
DIRIGIDO A ALUMNOS DE PRIMER AÑO
DE SECUNDARIA”**

**Trabajo de Tesis que para obtener el título de
Licenciado en Psicología Educativa Presentan:**

Aguirre Muciño Marco Augusto

Zarco Hernández Elizabeth

Asesora:

Dra. Ana Nulia Cázares Castillo

Mayo de 2008

ÍNDICE:

	Pág.
Resumen	2
Introducción	3
Tema de Investigación	6
Justificación	6
Marco Teórico	
I ¿Qué es la autoestima?	9
1.1 Antecedentes	9
1.2 Definición de autoestima	13
1.3 Los componentes de la autoestima	19
1.4 Postura teórica bajo la cual se pretende el diseño del programa de intervención	28
1.5 Características de la persona con un nivel satisfactorio de Autoestima	31
1.6 Características de la persona con un nivel bajo de Autoestima	33
II El desarrollo de la Autoestima	36
2.1 La autoestima a lo largo de la vida	36
2.2 Autoestima en la infancia	37
2.3 La autoestima en la adolescencia	40
2.4 La autoestima en la escuela	47
2.5 ¿Cómo tener una sana autoestima?	53
III Investigaciones en torno a la autoestima y programas de intervención	59
3.1 Investigaciones realizadas en torno a la autoestima	59
3.2 Programas de Intervención en autoestima.	63
IV Método	68
Planteamiento del problema	68
Objetivo	68
Pregunta de investigación	68
Diseño	68
Selección de la Muestra	69
Definición de Variables	69
Hipótesis	69
Sujetos	70
Escenario	71
Instrumentos	71
Procedimiento	75
Análisis de datos	76
V Análisis de datos y Resultados	78
VI Discusión	131
VII Conclusiones	135
VIII Alcances y Limitaciones	139
Referencias	142
Anexos	147

RESUMEN

Se diseñó, aplicó y evaluó un programa de intervención en autoestima, basado en los seis pilares de la teoría de Branden (1995), dirigido a estudiantes de primer año de secundaria, con el fin de que éste les beneficiara en su desarrollo integral. La pregunta de investigación fue saber en qué medida el programa de intervención propuesto en este trabajo, es eficaz para promover la autoestima. El estudio se sustenta en una investigación cuasiexperimental, misma que se llevó a cabo con dos grupos de alumnos: el grupo experimental estuvo conformado por 42 sujetos y el grupo control por 43, con un rango de edad de entre 12 y 14 años, mismos que fueron seleccionados mediante elección de grupos intactos. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Autoestima AZ-06, el cual se construyó exprofeso tomando en cuenta los seis pilares de la autoestima y que fue utilizado como pretest y posttest, y el Programa de intervención que consta de 14 sesiones, en las cuales se proponen actividades para la mejora de la autoestima. Se llevó a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo de datos, y tomando en cuenta los resultados obtenidos, se observa una mejora significativa en el nivel de autoestima de los alumnos del grupo control, aspecto que permite concluir que el programa de intervención propuesto, resulta efectivo para incrementar el nivel de autoestima de los participantes, debido a que surgieron cambios notorios que se observan al comparar el pretest y el posttest del grupo experimental, así como los cambios que se suscitaron cualitativamente.

INTRODUCCIÓN:

La autoestima es un factor determinante en la vida de toda persona y el modo en que cada sujeto se percibe a sí mismo influye en cómo vive e interactúa con los demás. En pocas palabras, se puede mencionar, que la autoestima es la suma de la auto-confianza, del sentimiento de la propia competencia y del respeto y consideración que nos tenemos a nosotros mismos.

En este trabajo se presenta un programa de intervención en autoestima basado en la teoría de autoestima de Branden (1995), ya que algunos autores tales como Haney y Durlak (1998), han encontrado que muchas de las intervenciones existentes no fueron diseñadas específicamente para incrementar la autoestima, más bien se centraron en diversas variables de estudio.

Por otro lado, O'Mara, Craven y Marsh (2003) han encontrado que muchas de las intervenciones en autoestima y autoconcepto *han fracasado debido a errores metodológicos*. De acuerdo al meta-análisis realizado por Haney y Durlak (1998) y a las aportaciones de Hattie (1992), estos autores encontraron un pobre uso del método experimental en los programas de intervención para la mejora del autoconcepto y la autoestima, mismo que refleja un tamaño de muestra pequeño, un inadecuado manejo de variables, diseños no aleatorios y carencia de un grupo control.

De igual manera, los autores señalan que dicho fracaso puede deberse también a: intervenciones insubstanciales, es decir, el tratamiento no correspondía a los propósitos de la intervención, insuficiente conexión entre el propósito de la intervención y los resultados obtenidos, y a un uso inadecuado de instrumentos de medición.

Esta cantidad y naturaleza de deficiencias metodológicas explica, al menos una parte del fracaso y/o las débiles mejoras en los intentos formales de incidir sobre la autoestima. A partir de esta evidencia, el objetivo de este trabajo fue diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención para elevar la autoestima en el ambiente escolar, con miras a favorecer el desarrollo adecuado del estudiante en todos los ámbitos. Se buscó, en la

medida de lo posible, evitar en este programa las deficiencias metodológicas detectadas por O'Mara, Craven y Marsh (2003), en su meta- análisis.

Para lograr dicho objetivo, se realizó una revisión de literatura sobre autoestima propuesta por diversos autores. De dicha revisión se seleccionó la información que se consideró más importante, así se obtuvo un marco teórico conformado por tres capítulos.

En el capítulo primero se presentan los antecedentes y la definición del término autoestima, así como los componentes de ésta. Por ejemplo, Branden (1995), señala que la eficacia personal y respeto a uno mismo son los dos componentes esenciales de la autoestima. Cabe mencionar que la teoría propuesta por este autor es el eje primordial que sustenta el diseño del programa de intervención que se propone.

En el capítulo segundo, se explica cómo se da el desarrollo de la autoestima en la infancia y la adolescencia, haciendo mayor hincapié en la segunda (etapa); también se explica el papel que juega la autoestima en la escuela, y los pasos que se deben seguir para tener un nivel de autoestima satisfactorio.

En el capítulo tercero se presentan algunas de las investigaciones que se han realizado en torno a la autoestima, así como sus resultados. Asimismo, se mencionan algunos programas de intervención en autoestima que han sido realizados con anterioridad.

A lo largo del tiempo se han realizado numerosas investigaciones en cuanto a la influencia que ejerce la autoestima de una persona en un amplio rango de fenómenos psicológicos y conductuales. Citando algunos ejemplos, se ha encontrado que la autoestima afecta en la conformidad o perseverancia, en la atracción interpersonal, en la conducta moral, en las orientaciones educativas y otros aspectos de la personalidad y la salud mental, (Rosemberg 1973; Wells y Marwell, 1976, citados en Valle, 1999).

En la mayoría de las áreas investigadas, la baja autoestima está asociada con las consecuencias indeseables como bajo rendimiento académico, mayor propensión a conductas delictivas, etc.

En el capítulo cuarto, se presenta el método del presente proyecto. Se puso en marcha un programa de intervención en autoestima dirigido a alumnos de primer año de secundaria, para contestar la siguiente la pregunta de investigación: ¿En qué medida un programa de intervención, basado en los seis pilares de la autoestima de la teoría de Branden, es eficaz para promover la autoestima en estudiantes de primer año de secundaria?

El programa de intervención que se propuso consta de 14 sesiones, mismo que se puso a prueba bajo un diseño cuasiexperimental.

La hipótesis general de investigación se formuló en términos de conseguir un incremento estadísticamente significativo en el nivel de autoestima en aquellos alumnos que participaron en dicho programa de intervención.

La selección de la muestra fue por medio de elección de grupos intactos. Una vez finalizado el programa de intervención y habiendo obtenido los resultados del pretest y del postest (Cuestionario de Autoestima AZ-06, piloteado, validado y confiabilizado) de ambos grupos, se procedió al análisis de éstos. En primer lugar se realizó un análisis cuantitativo por medio de un programa estadístico (SPSS ver.12), con el cual se corrieron tanto estadísticas descriptivas (ej.: análisis exploratorio), como inferenciales (ej.: análisis factorial).

En segundo lugar se realizó un análisis cualitativo de datos, con el cual se recaba la información más importante observada durante el desarrollo del taller, así se tomaron en cuenta factores tales como: el comportamiento, disponibilidad, cooperación e interés de los alumnos.

Los resultados de esta investigación, demuestran que el programa de intervención propuesto, fue eficaz para incrementar el nivel de autoestima de los alumnos que participaron en el tratamiento.

TEMA DE INVESTIGACIÓN:

“Programa de Intervención para la mejora de la autoestima dirigido a estudiantes de primer año de secundaria”.

JUSTIFICACIÓN:

Uno de los problemas con los que actualmente se enfrenta la sociedad mexicana, es la falta de una educación integral de la persona, que le haga competente para afrontar con eficacia los retos que se le presentan durante su vida, transformando los bienes que el país pone a su disposición en beneficio personal y social. Las escuelas y universidades por lo tanto, como centros sociales de la educación, no sólo deben tener el objetivo de dar conocimientos y habilidades académicas, sino también de proporcionar habilidades sociales, enfatizando una formación afectiva y de valores. Un aspecto psicológico muy importante en la edad adolescente que contribuye a la adaptación y a la salud mental es una autoestima adecuada.

Las investigaciones correlacionales, señalan que la autoestima aparece vinculada a otras variables psicológicas. Medida con diferentes instrumentos, se ha encontrado positivamente asociada al coeficiente intelectual, al rendimiento escolar y a la ejecución en tareas cognitivas (Coopersmith, 1967), al lugar (interno) de control (Gordon, 1977), a la adaptación (Gondra, 1975); y en correlación negativa con la ansiedad, la depresión y la indefensión (Moyan, 1977). Se refieren igualmente valores correlacionales significativos con la extraversión, el neuroticismo, la motivación, el logro y la creatividad (García Torres, 1983) (Todos citados en Fierro, 1990).

Por tal motivo, es importante señalar que la potenciación de la autoestima a través de programas de intervención, suscita un creciente interés no sólo por las implicaciones de ésta en el rendimiento académico y el ajuste escolar, sino también como consecuencia de su relación con el ajuste social, el bienestar y la salud. En este sentido la autoestima se ha planteado como un importante recurso intrapersonal, cuya potenciación puede redundar en un mejor ajuste de los individuos (Herrero, 1994; Cava y Musitu, 1997 citado en Cava y Musitu, 2000).

De aquí que el aprendizaje y rendimiento académico dentro de las aulas, debe ser abordado desde una perspectiva real del individuo: como un proceso interactivo que funciona en su totalidad como un sistema de factores interrelacionados, donde destacan los aspectos cognoscitivos, afectivos, motivacionales y sociales, ya que éstos suponen el proceso básico del aprendizaje y desarrollo de la persona en su educación. La autoestima, como uno de los factores centrales de la personalidad, tiene un papel relevante en el aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes. En el desarrollo de la autoestima durante el período de la adolescencia esta última se considera como una etapa de conflictos, cuestionamientos y transformaciones físicas y psicológicas que marcan la transición a la etapa de la adultez.

En el marco social se observa que los maestros, compañeros, familiares etc., influyen en el valor que el adolescente confiere a sus características y habilidades. En esta edad las destrezas físicas en el hombre y la belleza física en la mujer son los puntos cruciales en los cuales muchas veces el adolescente basa su propio valor como persona, es decir, su autoestima.

La autoestima es un factor determinante en la vida de toda persona y el modo en que cada sujeto se percibe a sí mismo influye en cómo vive e interactúa con los demás, siendo esto especialmente importante durante el periodo de la adolescencia por tratarse de una etapa en donde la multitud de cambios afecta la imagen interna y externa del individuo, provocando un nivel de confusión que en la mayoría de los casos requiere de un alto grado de ajuste para pasar a la siguiente etapa de vida (Cava y Musitu, 2000).

Por tal motivo, en este trabajo se propuso la potenciación de la autoestima a través de un programa de intervención, en el ambiente escolar y en la sociedad, con miras a favorecer el desarrollo adecuado del estudiante en todos los ámbitos.

Asimismo, es importante mencionar que en este trabajo se presenta un programa de intervención en autoestima, basado en los seis pilares de la autoestima de Branden (1995), ya que algunos autores tales como Haney y Durlak (1998), han encontrado que muchas de las intervenciones existentes no fueron diseñadas específicamente para incrementar la autoestima, más bien se centraron en diversas variables de estudio.

Otra de las razones para abstenernos a usar alguno de los programas ya existentes y darnos a la tarea de diseñar uno nuevo es que, como han señalado O'Mara, Craven y Marsh (2003), muchas de las intervenciones en autoestima y autoconcepto han fracasado debido a errores metodológicos. Basándose en el meta-análisis realizado por Haney y Durlak (1998) y en las aportaciones de Hattie (1992), estos autores encontraron una pobre metodología en los programas intervención para la mejora del autoconcepto y la autoestima, misma que se justifica en un tamaño de muestra pequeño, un inadecuado manejo de variables, diseños no aleatorios y carencia de un grupo control.

De igual manera, los autores señalan que dicho fracaso puede deberse también a: intervenciones insubstanciales, es decir, el tratamiento no correspondía a los propósitos de la intervención, insuficiente conexión entre el propósito de la intervención y los resultados obtenidos, y a un uso inadecuado de instrumentos de medición.

Esta cantidad y naturaleza de deficiencias metodológicas puede, muy probablemente, explicar el fracaso y/o las débiles mejoras en los intentos formales de incidir sobre la autoestima. A partir de esta creencia, en este trabajo nos propusimos diseñar y probar un programa de intervención para elevar la autoestima, en el que se contemplan los criterios metodológicos mínimos necesarios para tal propósito.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

¿Qué es la Autoestima?

1.1 Antecedentes:

Para comprender mejor la autoestima, es preciso hablar de sus orígenes y de la importancia del sí mismo, y del self, puesto que a partir del conocimiento del sí mismo se inicia la formación del concepto de autoestima, de este modo se puede decir que no puede haber autoestima sin el reconocimiento previo del sí mismo (Valle, 1999). Según el autor antes citado, al sí mismo se le considera como centro fundamental para el desarrollo de la autoestima de acuerdo a varios autores, con respecto al self no se tiene una precisión del término, ya que es parte del individuo mismo, sin embargo se menciona que se desarrolla a partir del sí mismo. El teórico al que se le debe la acuñación del término *sí mismo* es Carl Jung. Para Jung “El Sí-mismo es una magnitud antepuesta al «Yo consciente». Comprende no sólo la «psique consciente», sino también la «inconsciente», y por ello es, por así decirlo, una personalidad que «también» somos... No existe posibilidad alguna de alcanzar también una «consciencia» aproximativa del Sí-mismo, pues por más que queramos hacerlo consciente siempre existirá una cantidad indeterminada e indeterminable de «inconsciente» que pertenece a la totalidad del Sí-mismo.

Siguiendo con Jung, el sí-mismo es no sólo el «centro», sino también aquel ámbito que encierra la «consciencia» y el «inconsciente»; es el centro de esta «totalidad» como el Yo» es «el centro de la consciencia». De este modo, si es *centro y totalidad de la psique*, se vivencia como aquello que gobierna al individuo y hacia lo que se dirige inconscientemente. Principio de coherencia, estructura y organización que rige el equilibrio y la integración de los contenidos psicológicos.

Ahora bien, de acuerdo con Estrada (1995), los orígenes del término autoestima se ubican en los tratados griegos, destacando la dualidad humana alma-cuerpo, donde se considera el alma como equivalente de la mente o del pensamiento. Entre los filósofos que

desarrollan este planteamiento tenemos a Platón, que considera la dualidad, y Aristóteles que realiza una descripción del Yo.

Más adelante se encuentran otros postulados del término autoestima con San Agustín quien habla de un “yo personal”, a Descartes que se refiere al “sí mismo”. Pero es a partir de 1890, con las aportaciones de William James que el constructo de autoestima comienza a consolidarse.

William James (1890), es considerado como uno de los primeros psicólogos que estudió al sí mismo, definiéndolo como la suma total de características que todo hombre posee. Según el autor antes citado, el sí mismo se forma con la percepción en torno al mundo, la familia, al lugar que se ocupa en la sociedad y a las características emocionales propias. James clasifica al sí mismo de la siguiente manera:

- El mí material.- consiste en el cuerpo y las ropas que lo cubren, la familia, la casa, objetos y propiedades acumuladas.
- El mí espiritual.- es el concepto total de los estados de conciencia, las capacidades y disposiciones psíquicas consideradas concretamente.
- El mí social.- es el más importante, ya que es el reconocimiento que el hombre recibe de otras personas.

Allport (1977), menciona que el sí mismo se va formando a lo largo de la vida del individuo y que constituye un proceso que se inicia desde los primeros años en el infante. Durante este proceso se logran siete aspectos de particular relevancia para la constitución del sí mismo:

1. Sentido del sí mismo corporal.
2. Sentido de una continúa identidad de sí mismo.
3. Estimación del sí mismo, amor propio.
4. Extensión del sí mismo.
5. Imagen del sí mismo.
6. El sí mismo como solucionador racional.
7. Esfuerzo orientado.

Así Allport maneja los tres primeros aspectos como la base del desarrollo del sí mismo, posterior a éste el individuo recibirá múltiples influencias que contribuyen a la maduración del sí mismo, esta maduración se manifiesta a través de la evolución tanto anatómica como fisiológica: sensaciones corporales, memoria y manipulación del ambiente.

Entre los tres y seis años, el niño confunde con mucha frecuencia la fantasía y la realidad, sin embargo, consigue situarse en el punto de vista de otra persona, lo cual intensifica su sentido del sí mismo corporal, se hace más agudo en este período y se da paso a los dos siguientes aspectos del sí mismo (4 y 5). Hasta este punto la imagen de sí mismo todavía es rudimentaria, el niño mediante la interacción constante con su medio llega a conocer lo que sus padres esperan de él y compara esto con la conducta que en realidad muestra, ahora el niño puede construir fundamentos de sus intenciones y objetivos.

En el siguiente periodo que abarca de los seis a los doce años, se desarrolla un nuevo aspecto de sí mismo: “El sí mismo como solucionador racional” (6) en el cual el niño empieza a mantener un pensamiento reflexivo y formal, ahora el Yo es pensador.

Por último se da el período de la adolescencia, en éste, el individuo experimenta frecuentemente un estado de confusión en él, la imagen del sí mismo es dependiente en su totalidad de otras personas, aquellos propósitos y objetivos lejanos adquieren una nueva dimensión al sentido del sí mismo, en este último (7) se aprecia un esfuerzo de orientación a un objetivo definido.

De esta forma, vemos que el sí mismo se forma a lo largo de la vida, según Allport (1977) inicia desde el nacimiento y evoluciona hasta la muerte; durante este proceso juegan un papel muy importante al principio los padres y familiares más cercanos ya que en el proceso de desarrollo del niño, recibe la información de ellos y de la percepción y exploración que él realiza del medio.

De la calidad de la interacción que se establezca entre el niño y sus padres dependerá que se fortalezca o se debilite el sí mismo, en el entendido de que los efectos de dicha interacción son los que impactan al sí mismo, ya que en la mayoría de los casos la

información o mensajes que se mandan no son a través de una comunicación verbal, sino a través de comunicación no verbal es decir con actitudes, gestos, etc.

Lo anterior es demasiado importante, pues a partir de la evolución del sí mismo que es la esencia de la personalidad (Valle, 1999), surge el self el cual no se advierte cómo se va estructurando, ya que cada persona conoce o pretende conocer su identidad y la da como algo ya elaborado haciendo difícil la percepción del self, sin embargo ahí está, formando el mundo interno de cada persona en interacción con el medio. Dado que el sí mismo y el self son el producto de la interacción con el medio y de la abstracción que se haga del objeto, son susceptibles de ser modificados, ya que no son algo innato, sino el producto de la información recibida a través de diversos canales y por diferentes personas lo que conforma dichos constructos.

Es preciso considerar lo siguiente: Valle (1999) menciona que para abordar la autoestima es necesario hacerlo a partir del sí mismo y del self, entendiendo que el primero se inicia desde los primeros años de vida de una persona y el segundo se va desarrollando a partir del primero. Algunos autores mencionan que el mí mismo es todo el conocimiento que tiene una persona sobre ella misma y el self implica una interacción con el medio, otros autores utilizan los términos como sinónimos.

De acuerdo a lo anterior es posible modificar el sí mismo y por ende el self (Valle, 1999), lo cual abre una brecha importante en el estudio del comportamiento, además de permitir abordar el tema de la autoestima con la posibilidad de poder incidir en ella para lograr personas con una alta autoestima para beneficio personal y de la sociedad.

Por último es importante mencionar que el sí mismo y la autoestima están ampliamente relacionados, ya que como se verá más adelante, la autoestima está conformada por distintos componentes ó dimensiones, y la gran mayoría de los autores que abordan el tema, coinciden en mencionar que el conocimiento de sí mismo ó autoconocimiento es un componente clave en la estructura de la autoestima, y que sin el conocimiento de sí mismo es imposible lograr un nivel satisfactorio de autoestima.

Cabe señalar que para la elaboración de este trabajo es importante mencionar los orígenes del término autoestima, así como sus primeras implicaciones teóricas, puesto que nos dan una aproximación del momento en que se le empezó a dar importancia a este constructo en la vida del ser humano, y debido a que es el tema principal de nuestra investigación, no podemos dejar de lado dicha información que nos abre el panorama para introducirnos en el tema; así como tampoco podemos dejar de mencionar las distintas definiciones que a lo largo del tiempo se le han dado al término autoestima, mismas que se presentan a continuación.

1.2. Definición de Autoestima.

A lo largo de la historia, la autoestima ha sido objeto de muchas investigaciones desde diversas plataformas, lo que ha provocado que se cuente con una gran diversidad de definiciones, así como el uso a veces poco preciso para diferenciar a la autoestima de otros términos.

Con el fin de clarificar lo que implica para diferentes autores el estudio de la autoestima, se presentan a continuación diferentes conceptos y definiciones que permitirán abordar el tema en cuestión con mayor precisión.

Adler (1927) puntualizó que los sentimientos de inferioridad pueden producir baja autoestima. Señala tres antecedentes que pueden tener influencia en la autoestima:

- Con la aceptación, apoyo y estímulo de los padres, los niños con inferioridad pueden compensar sus debilidades y sin apoyo serán seres amargados.
- Inferioridad orgánica.- serían deficiencias físicas como ceguera, fuerza y tamaño.
- Sobre-indulgencia.- los niños demasiado protegidos y mimados, llegan a tener un valor irreal y no pueden establecer relaciones sociales maduras.

Así, para este autor, la autoestima se desarrolla a través de la interacción social.

Cameron (1963, citado en Valle, 1999) señala que la autoestima cambia con el desarrollo de la personalidad y con los cambios del individuo (matrimonio, experiencias sexuales, edad senil, etc.).

Coopersmith (1967) considera que la autoestima es la actitud favorable ó desfavorable que el individuo tiene hacia sí mismo, es decir un conjunto de cogniciones y sentimientos. Asimismo, señala que la autoestima puede variar dependiendo de la experiencia, del sexo, edad y de otros roles. Afirma que las personas con autoestima alta se aproximan a las tareas y a las personas con la expectativa de que tendrán éxito, confían en su juicio y percepciones que las llevarán a soluciones favorables, aceptan sus opiniones, confían en sus reacciones y conclusiones, condicionándolas a acciones sociales más asertivas y vigorosas.

Por otro lado, señala que las personas con baja autoestima tienen falta de confianza en sí mismas, se abstienen de expresar ideas poco comunes o populares, no llaman la atención de los demás, juegan un papel pasivo en el grupo, presentan una marcada preocupación por sus problemas internos, conduciéndolos a disminuir las posibilidades de establecer relaciones amistosas y de apoyo.

Cohen's (1969, citado en Medina, 1998) considera a la autoestima como el resultado de las experiencias individuales, de éxitos y fracasos, en donde las experiencias empiezan a ser comparadas con las aspiraciones individuales. Menciona además que la autoestima va a depender del grado de correspondencia entre el self ideal del individuo y su actual concepto de sí mismo.

Saussure (1971, citado en Valle, 1999) sugiere que específicamente, “la autoestima se establece comparando su representación con la de un self ideal. Como juicio de valor y también como estado afectivo, la autoestima se encuentra fluctuando constantemente, por lo que su regulación constituye un proceso permanente y activo”.

Laing (1973) dice que la autoestima está constituida por el propio valor de lo que tengo de mí mismo y por la perspectiva del valor que otros tienen de mí. Mientras que Bischof (1973), sostiene que el término autoestima se refiere al juicio personal que hace el individuo acerca de su propio valor (todos citados en Valle, 1999).

Según Rosenberg (1973), la autoestima es una actitud positiva o negativa hacia un objeto en particular: el sí mismo. Este autor señala que el niño aprende desde edad temprana lo que está bien y lo que está mal, lo que es importante para él y lo que no lo es.

A medida que crece se da cuenta que es juzgado según esos criterios, se percata de que si desea la aprobación de su grupo, debe tratar de destacarse en término de los valores de ese grupo, no de los propios valores.

Asimismo, menciona que la autoestima alta refleja el sentimiento de que uno es “suficientemente bueno”, mientras que la baja autoestima implica la insatisfacción, el rechazo y el desprecio de sí mismo. “La autoestima adecuada implica reconocer que existen en nosotros tanto limitaciones como virtudes, con la capacidad de cambiarlas si fuera necesario”. (Rosenberg, 1973).

Para Hirari (1975, citado en Valle, 1999) la autoestima es la autoevaluación del individuo, la cual depende en gran parte de aspectos sociales y culturales, de los conocimientos y experiencias personales, así como de su relación con otros. Afirma también, que la autoestima está muy relacionada con la posición del rol y las normas sociales, así como la eficacia con que uno desempeña su rol y, agrega que, el comportamiento de un individuo refleja su autoestima, estableciéndose una interacción entre la autoestima de la persona y la estimación que le demuestran los demás. Es decir, el concepto de sí mismo surge de la relación del ser humano y su ambiente social.

Wells (1976, citado en Valle, 1999), define a la autoestima en términos de actitudes reflexivas, pues según el autor, es un proceso en el cual la persona percibe características de sí misma y reacciona hacia éstas emocional o conductualmente.

Wells y Marwell (1976, citados en Mruk, 1999) mencionan que existen cuatro formas básicas de definir la autoestima. La más básica es el enfoque actitudinal. En este caso, las definiciones se basan en la idea de que el self puede ser tratado como un objeto de atención, como cualquier otra cosa o posibilidad. Señalan que del mismo modo que tenemos reacciones cognitivas, emocionales y conductuales hacia otros objetos, también podemos tenerlas hacia nosotros mismos.

El segundo tipo de definición desarrollado por los autores, también comprende la autoestima en términos de actitud, pero de un modo más sofisticado. Esta vez se define la

autoestima como la relación entre diferentes muestras de actitudes. La diferencia entre las actitudes propias hacia los ideales y los logros, o la diferencia entre el yo real y el yo ideal.

La tercera forma de definir la autoestima se centra en las respuestas psicológicas que la persona sostiene de su yo. Estas respuestas se describen normalmente como de naturaleza afectiva o basadas en el sentimiento, es decir, positivo vs negativo, o aceptación vs rechazo. Por último, Wells y Marwell manifiestan que la autoestima puede verse como una función o componente de la personalidad.

Lingren (1982, citado en Mruk, 1999.) señala que el valor total que atribuimos a nuestro Yo, constituye nuestra autoestima y al igual que otros aspectos, lo aprendemos de los demás y se convierte en un reflejo del modo como los demás nos consideran, del valor que creemos que otros nos dan, estableciendo una interacción entre la autoestima del individuo y la estimación que otros le manifiestan.

Hoorocks (1984, citado en Mruk, 1999) considera que el origen y desarrollo subsecuente de la autoestima surge en gran medida de la interacción entre la personalidad del individuo y sus experiencias sociales. A su vez, los factores sociales determinan los autovalores del individuo y éstos influyen sobre la autoestima. De este modo, la persona entonces se valora a sí misma tomando como referencia ciertos criterios derivados de las condiciones históricas particulares de la sociedad y el énfasis del grupo en el cual se desenvuelve.

Para Rodríguez (1985), la autoestima es la base y centro del desarrollo humano, el reconocimiento, concentración y práctica de todo su potencial, además, nos dice que cada individuo es la medida de amor hacia sí mismo. Si una persona se conoce a sí misma y está consciente de sus cambios, crea su propia escala de valores y desarrolla sus capacidades y si se acepta y respeta tendrá autoestima. Por el contrario señala que si una persona no se conoce, el concepto de sí misma es pobre, no se acepta ni se respeta, entonces no tendrá autoestima.

Elkins, Roger, Maslow y Bettdeim (citados en Schelenker, 1985) coinciden en mencionar que la autoestima es la parte fundamental para que el hombre alcance la plenitud

de autorrealización en salud física y mental, productividad y creatividad, pues según los autores, la autoestima es la plena expresión de sí mismo.

Desde el punto de vista de Herbert (1985, citado en Valle, 1999), la autoestima se manifiesta en gran medida a partir de la valoración que obtiene el individuo de su núcleo social, lo cual conlleva al reconocimiento de cualidades particulares en el sí mismo, es decir, cada sociedad provee las bases o estándares contra los cuales nuestros ideales tienden a medirse. Por ello, según el autor antes citado, podemos señalar que las experiencias exitosas o fracasos, subyacen tanto a la evaluación que se hace de sí mismo, como a la evaluación con respecto a un criterio ó patrón establecido socialmente.

Para La Rosa (1986, citado en Valle, 1999), la autoestima alta o baja, tiene que ver con las relaciones humanas que se establecen con la familia, amigos, compañeros, maestros y otras personas con las cuales se interactúa eventual o sistemáticamente, pues estas relaciones son la fuente de la satisfacción ó insatisfacción.

Satir (1991, citada en Valle, 1999) dice que la autoestima es la capacidad de valorar el yo y tratarnos con dignidad, amor y realidad, “La autoestima es un concepto, una actitud, un sentimiento, una imagen y está representada por la conducta”. Según la autora, todos tenemos la oportunidad de cambiar nuestra vida, debido a la capacidad que poseemos para aprender cosas nuevas, de nuestra voluntad y compromiso que establezcamos para enfrentar el cambio. Es por eso que un individuo puede elevar su autoestima, sin importar su edad ni su condición.

Solomon (citado en Álvarez, 1999), dice que la autoestima es la visión honesta, sin adornos ni adulteraciones, que tenemos de nosotros mismos, de nuestro valor, de nuestra importancia. Además menciona que “no hay nadie en el mundo que no tenga autoestima; a todo ser humano le sería imposible sobrevivir sin ella”.

Para Rojas (2001), la autoestima es fundamental para la supervivencia psicológica, pues menciona que es el final de la travesía de una personalidad bien estructurada. Asimismo el autor señala que la autoestima se vive como “un juicio positivo sobre uno

mismo, al haber conseguido un entramado personal coherente basado en los cuatro elementos básicos del ser humano: físicos, psicológicos, sociales y culturales”.

Como hemos podido ver, hay muchas similitudes entre cada una de las definiciones abordadas hasta este momento, pero creemos que existe una en particular que engloba la mayoría de los aspectos que hasta este punto se han tratado, y es la definición del Dr. Branden.

Branden (1997), señala que la autoestima es una poderosa fuerza dentro de cada uno de nosotros, es la experiencia de ser aptos para la vida y para las necesidades de vida y consiste en:

- a) Confianza en nuestra capacidad de pensar y afrontar los desafíos de la vida.
- b) Confianza en nuestro derecho a ser felices, el sentimiento de ser dignos de merecer, de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y a gozar de los frutos de nuestros esfuerzos.

De acuerdo con este autor, la autoestima es la confianza en nuestra capacidad de pensar y enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida; es la confianza a triunfar y ser felices, el sentimiento de ser respetados, dignos, y de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y carencias, alcanzar nuestros principios morales y gozar del fruto de nuestros esfuerzos.

Como se puede observar, existen coincidencias o similitudes en la forma en que cada autor define el término “autoestima”. De este modo se tiene que para Coopersmith (1967), Bischof (1973), Rosenberg (1973), Rodríguez (1985), Elkins, Roger, Maslow y Bettheim (1985), Satir (1991), Solomon (1999) y Rojas 2001, la autoestima es la actitud positiva o negativa que el individuo tiene sobre sí mismo; mientras que para autores como Laing (1973), Hirari (1975), Hoorocks (1984), Herbert (1985) y La Rosa (1986) autoestima es la autoevaluación que el individuo hace sobre sí mismo, la cual estará influenciada por la percepción que los otros tengan sobre él. Todos los autores mencionados en este apartado coinciden en mencionar que la autoestima va cambiando a lo largo de la vida y de las situaciones particulares que esté experimentando el individuo. Lingren (1982) aporta un

punto que los otros autores no señalan explícitamente, y menciona que los aspectos que contribuyen al desarrollo de nuestra autoestima dependen de aspectos que aprendemos de los demás.

Es importante mencionar que de acuerdo a nuestro punto de vista la definición de autoestima que presenta Branden (1997) incluye aspectos que mencionan otros autores, puesto que nos habla de confianza en la capacidad de pensar, elegir y actuar, también en el sentimiento de sentirse merecedor, lo cual configura la actitud que en un momento dado el individuo tiene sobre sí mismo y le permite ser realista y aceptar sus capacidades y limitaciones.

Así, podemos concluir este apartado mencionando que desde nuestro punto de vista, la autoestima es la visión más profunda que cada quien tiene de sí mismo, es la aceptación positiva de la propia identidad y se sustenta en el concepto de nuestra valía personal y de nuestra capacidad. En pocas palabras, podemos decir que la autoestima es la suma de la auto-confianza, del sentimiento de la propia competencia y del respeto y consideración que nos tenemos a nosotros mismos.

1.3 Los componentes de la autoestima

Cada definición seria de la autoestima nos dice algo importante sobre este fenómeno vital. Esta información constituye los datos que debemos procesar para lograr el descubrimiento de la estructura fundamental de la autoestima, o aquella que da lugar a las diversas posibilidades definicionales. Los datos pueden ser organizados de múltiples formas, pero sobresalen tres características claves: 1) los componentes, dimensiones ó elementos básicos de la autoestima y la relación entre ellos; 2) las cualidades de la experiencia implicada en la autoestima, o cómo se vive el fenómeno de la autoestima y 3) las dinámicas de la autoestima, especialmente cómo es ésta razonablemente estable y al mismo tiempo abierta al cambio.

Álvarez (1999), menciona que la autoestima se puede dividir en cinco componentes: conocimiento, comprensión, aceptación, respeto y amor. Veamos cada uno de estos componentes:

1. *Conocimiento*: es indispensable para cualquier proceso mental; en este caso, para la autoestima; desde los primeros meses de vida, vamos “conociendo”, es decir, dándonos cuenta de lo que sucede a nuestro alrededor, y de lo que ocurre dentro de nosotros. Conocemos a nuestros seres queridos, el mundo en que vivimos, el ambiente que nos rodea; el lenguaje, escuchamos nuestro nombre y respondemos. Y además, poco a poco vamos conociendo nuestras cualidades, habilidades y destrezas; así como nuestras necesidades, desde las básicas de alimento y vestido, hasta las más complejas de instrucción, educación y recreación.
2. *Comprensión*: al conocimiento sigue, la comprensión. Pues en la medida en que entendemos lo que pasa, nos relacionamos mejor con el mundo exterior y con nuestro mundo interior, y de este modo podemos ser mejores individuos, unos seres humanos más completos.
3. *Aceptación*: en todo ser humano, eso que llamamos “madurez” es la aceptación de nuestra condición humana y el reconocimiento de que así somos. Así, aceptamos ser de tal o cual estatura, haber nacido en tal o cual lugar, ser hijos de los padres que tenemos, vivir en el país en que estamos, y de esta aceptación dependen muchas cosas: la actitud de los individuos hacia sí mismos y el aprecio de su propia valía, son fundamentales para su crecimiento y pleno desarrollo. Admitimos y reconocemos lo que somos y nuestra forma de ser, y esto nos permite tomar decisiones importantes. Es importante mencionar que aceptación no es resignación, sino consciencia clara de lo que somos.
4. *Respeto*: el respeto a sí mismo es necesario para lograr una autoestima sólida y fuerte. Además de conocernos, entendernos y aceptarnos, tenemos que respetarnos a nosotros mismos, lo que nos lleva a expresar nuestros sentimientos y emociones, sin dañarnos ni sufrir sentimientos de culpa; por otra parte, el auto-respeto nos hará buscar aquello que nos haga sentirnos orgullosos, satisfechos y en paz.
5. *Amor*: la consecuencia lógica de todo este proceso será el amor a nosotros mismos, como seres humanos importantes y valiosos. Este amor, como síntesis de lo anterior, surgirá espontáneamente y desembocará en una autoestima

sólida y vigorosa. Pues el ser humano se ama en la medida que se descubre, se conoce, se acepta y se respeta.

Rodríguez (1985), menciona que la autoestima tiene seis componentes:

- a) Autoconocimiento: consiste en identificar las manifestaciones, necesidades y habilidades del yo, así como los roles que vive el individuo, saber cómo es, cómo actúa y qué siente. Al conocer estos aspectos del yo, el individuo logrará tener una personalidad fuerte y unificada, lo contrario le acarreará una personalidad débil, con sentimientos de deficiencia y devaluación de sí mismo.
- b) Autoconcepto: es el conjunto de creencias que se tienen sobre sí mismo y que se manifiestan en la conducta.
- c) Autoevaluación: ésta refleja la habilidad que tiene el individuo para evaluar las cosas y diferenciar si son buenas para él, si le permiten crecer y aprender, si son interesantes, etc. o por el contrario, si son malas y pudieran dañarlo.
- d) Autoaceptación: es admitir y reconocer todas las partes de sí mismo, como la forma de ser y sentir, y ver positivamente la posibilidad de que hay partes que pueden cambiar si fuera necesario.
- e) Auto-respeto: es cuidar y satisfacer las necesidades y valores de uno mismo. Manejar y manifestar convenientemente sentimientos y emociones sin dañarse o culparse. Es buscar las cosas que permitan al individuo sentirse orgulloso de sí mismo.
- f) Autoestima: es la síntesis de todos los pasos anteriores. Si una persona se conoce, se acepta y se respeta, crea una escala de valores y desarrolla sus capacidades, tendrá un nivel adecuado de autoestima.

Branden (1995), sostiene que la autoestima tiene dos componentes relacionados entre sí: uno es la *eficacia personal* y el otro es el *respeto a uno mismo*. La *eficacia personal* significa confianza en el funcionamiento de nuestra mente, en nuestra capacidad para pensar y entender, para aprender, elegir y tomar decisiones; confianza en nuestra capacidad

para entender los hechos de la realidad de acuerdo a nuestros intereses y necesidades; en creer en nosotros mismos y principalmente en la confianza en nosotros mismos.

El *respeto a uno mismo* significa el reafirmarnos en nuestra valía personal, lo cual quiere decir que debemos tener una actitud positiva hacia el derecho de vivir y de ser felices; así como la comodidad al reafirmar de forma apropiada nuestros pensamientos, nuestros deseos y nuestras necesidades, con ello debemos de adquirir el sentimiento de que la alegría y la satisfacción son derechos que poseemos o deberíamos poseer de forma innata natural.

Por su parte Alcántara (1993), menciona que los componentes de la autoestima son tres:

Componente afectivo: el cual conlleva la valoración de lo que hay de positivo y de negativo, implica un sentimiento de lo favorable y desfavorable, de lo agradable o desagradable que vemos en nosotros. Es sentirse a gusto o disgusto consigo mismo; es un juicio de valor sobre nuestras cualidades personales “a mayor carga afectiva, mayor potencia en la autoestima”.

Componente cognitivo: indica idea, opinión, creencias, percepción y procesamiento de la información. Se refiere al autoconcepto definido como opinión que se tiene de la propia personalidad y sobre la conducta.

Componente conductual: significa tensión, intención y decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento consecuente y coherente. Es el proceso final de toda su dinámica interna, es la autoafirmación dirigida hacia el propio yo y en busca de su consideración y reconocimiento por parte de los demás, el esfuerzo por alcanzar una fama, honor y respeto hacia nosotros mismos.

Estos tres componentes operan íntimamente correlacionados de manera que una modificación en uno de ellos provoca una alteración en los otros. Un aumento a una decisión más eficaz. Una comprensión y conocimiento más completo elevará automáticamente el recurso afectivo y conductual, una tendencia y empeño en la conducta

reforzará el componente afectivo e intelectual. Idéntica correlación se origina a la inversa cuando se deteriora alguno de ellos, quedan afectados negativamente los restantes.

En otras investigaciones encontramos a García y Musitu (2001), los cuales definen cinco dimensiones ó componentes:

Autoestima académico/ laboral: se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante y como trabajador. La dimensión hace referencia a dos ámbitos o escenarios: el académico y el laboral, que en realidad, en este caso específico, es más una diferenciación de periodos cronológicos que de desempeño de roles, puesto que ambos contextos laboral y académico son dos contextos de trabajo.

Semánticamente, la dimensión gira en torno a dos ejes: el primero se refiere al sentimiento que el estudiante o el trabajador tiene del desempeño de su rol a través de sus profesores o superiores (buen trabajador, buen estudiante) y, el segundo se refiere a cualidades específicas valoradas especialmente en ese contexto (inteligente, estima, buen trabajador/a).

Esta dimensión correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, el rendimiento académico/laboral, la calidad de la ejecución del trabajo, la aceptación y estima de los compañeros, el liderazgo y la responsabilidad; y, negativamente, con el ausentismo académico/laboral y el conflicto (Lila, 1991; Gutiérrez, 1984; Musitu y Allatt, 1994; Veiga, 1991; Benedito, 1992; Bracken 1996, todos citados en García y Musitu, 2001).

En niños y adolescentes, la autoestima académica también correlaciona positivamente con los estilos parentales de inducción, afecto y apoyo; negativamente, con los de coerción, indiferencia y negligencia (Musitu y Allatt, 1994; Estarells, 1987; Musitu, Román y Gutiérrez, 1996; Lamb, Ketterlinus y Fracasso, 1992, Ibidem).

Autoestima social: se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales. 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 (amigable y alegre).

La autoestima social correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, con el bienestar psicosocial, con el rendimiento académico y laboral, con la estima de profesores y superiores, con la aceptación y estima de compañeros, con la conducta pro social y con los valores universalistas; negativamente, con los comportamientos disruptivos, la agresividad y la sintomatología depresiva (Cheal, 1991; Broderick, 1993; Pons, 1989; Lila, 1991, 1995; Molpeceres, 1991; Herrero, 1992; Marchetti, 1997; Gutiérrez, 1989, Ibidem).

En niños y adolescentes, esta dimensión está relacionada muy positivamente con las prácticas de socialización parental de afecto, comprensión y apoyo; negativamente, con la coerción, la negligencia y la indiferencia (Musitu y Allatt, 1994; Musitu, Román y Gutiérrez, 1996, Ibidem).

Autoestima emocional: hace referencia a la percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. El factor tiene dos fuentes de significado: la primera hace referencia a la percepción general de su estado emocional (soy nervioso, me asusto con facilidad) y la segunda a situaciones más específicas (cuando me preguntan, me hablan, etc.), donde la otra persona implicada es de un rango superior (profesor, director, etc.).

Una autoestima emocional alta significa que el sujeto tiene control de las situaciones y emociones, que responde adecuadamente y sin nerviosismo a los diferentes momentos de su vida, y lo contrario sucede, normalmente, con una autoestima baja.

La autoestima emocional correlaciona positivamente con las habilidades sociales, el autocontrol, el sentimiento de bienestar y la aceptación de los iguales; y, negativamente, con la sintomatología depresiva, con la ansiedad, con el consumo de alcohol y cigarrillos, y con la pobre integración social en el aula y en el ámbito laboral (Gracia, Herrero y Musitu, 1995; Herrero, 1994; Cava, 1998, Ibidem).

En niños y adolescentes, esta dimensión correlaciona positivamente con las prácticas parentales de afecto, comprensión, inducción y apoyo, mientras que lo hace negativamente con la coerción verbal y física, la indiferencia, la negligencia y los malos tratos (Broderick,

1993; Pinazo, 1993; Gracia, 1991; Lila, 1995; Herrero, 1992, 1994; Cava, 1995, 1998; Linares, 1998; Musitu, Román y Gutiérrez, 1996; Gracia y Musitu, 1993, Ibidem).

Autoestima familiar: se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar. El significado de este factor se articula en torno a dos ejes: el primero se refiere específicamente a los padres en dos dominios importantes de las relaciones familiares como son: la confianza y el afecto.

El segundo eje hace referencia a la familia y al hogar con cuatro variables, dos de ellas formuladas positivamente –*me siento feliz y mi familia me ayudaría*- aluden al sentimiento de felicidad y de apoyo, y las otras dos, formuladas negativamente –*mi familia está decepcionada y soy muy criticado*- hacen referencia al sentimiento de no estar implicado y de no ser aceptado por los otros miembros familiares.

Este factor, que es uno de los más importantes de la autoestima, correlaciona positivamente con el rendimiento escolar y laboral, con el ajuste psicosocial, con el sentimiento de bienestar, con la integración escolar y laboral, con la conducta pro social, con valores universalistas, y con la percepción de salud física y mental.

También correlaciona negativamente con la sintomatología depresiva, la ansiedad y el consumo de drogas (Abril, 1996; Pinazo, 1993; Gil, 1997; Linares, 1998; Cava, 1998; Musitu y Allatt, 1994; Lamb, Ketterlinus y Fracasso, 1992; Marchetti, 1997, Ibidem).

En niños y adolescentes la autoestima familiar se relaciona positivamente con los estilos parentales de afecto, comprensión y apoyo; negativamente con la coerción, violencia, indiferencia y negligencia (Gracia, Herrero y Musitu, 1995; Gracia, 1991; Agudelo, 1997; Arango, 1996, todos citados en García, 2001).

Autoestima física: este factor hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física. El factor gira en torno a dos ejes que son complementarios en su significado. El primero alude a la práctica deportiva en su vertiente social –*me buscan...*-, física y de habilidad –*soy bueno...*-. El segundo hace referencia al aspecto físico –*atracción, gustarse, elegante*- .

Una autoestima física alta significa que se percibe físicamente agradable, que se cuida físicamente y que puede practicar algún deporte adecuadamente y con éxito. Lo contrario se podría decir de una autoestima física baja.

La autoestima física correlaciona positivamente con la percepción de salud, con el autocontrol, con la percepción de bienestar, con el rendimiento deportivo, con la motivación de logro y con la integración social y escolar (García, 1993; Herrero, 1994; Gracia, Herrero y Musitu, 1995; Ayora, 1996, Ibidem).

Por otro lado, la autoestima física correlaciona negativamente con el desajuste escolar, la ansiedad y, en menor grado, con la presencia de problemas con los iguales (Cava, 1998; Herrero, 1994, Stevens, 1996, Ibidem).

Como se puede observar, cada uno de los autores que nos habla de los componentes de la autoestima presenta una categorización diferente, sin embargo existen similitudes entre algunos autores y su propia descripción.

Así, tanto Álvarez (1999) como Rodríguez (1985) coinciden en mencionar que *el conocimiento, la aceptación y el respeto de sí mismo* son tres de los componentes de la autoestima y mencionan que en la medida en que el individuo se conozca, acepte y respete podrá gozar de un nivel adecuado de autoestima. Cabe mencionar que Branden (1995) también señala que un componente de la autoestima es el *respeto a uno mismo*, sin embargo su concepto de *respeto* va más allá de la definición que presentan Álvarez (1999) y Rodríguez (1985), puesto que en él nos habla del conocimiento que debemos poseer sobre nosotros mismos, de la aceptación de nuestros pensamientos, deseos y necesidades que finalmente nos lleva a un autoconocimiento pleno de nuestra persona; de este modo se puede decir que hay una similitud considerable entre los tres autores ya que pese a que Branden (1995) únicamente nos está hablando de un solo componente (*respeto a uno mismo*) está englobando los otros dos componentes (*conocimiento y aceptación*).

Por otro lado observamos que García y Musitu (2001) mencionan que la autoestima tiene cinco dimensiones, mismas que se traducen en componentes ó elementos puesto que son parte de la estructura fundamental de la autoestima, el nombre que ellos dan a cada una

de las dimensiones o componentes no se corresponde con los componentes que mencionan los otros autores, sin embargo en cuanto al concepto de cada uno de ellos, podemos observar que si hay correspondencia con lo que proponen los otros autores.

De este modo el componente o dimensión *Académico-Laboral* se corresponde con el componente *cognitivo* que señala Alcántara (1993), ya que ambos implican un procesamiento de información en cuanto a la idea, opinión, creencias y percepción que tiene de sí mismo el individuo y de sus capacidades para desenvolverse en distintos escenarios (por ejemplo la escuela y el trabajo)

Las dimensiones o componentes *Social* y *Familiar* que mencionan García y Musitu (2001), se encuentran más relacionadas con el componente *Conductual* que señala Alcántara (1993), puesto que el individuo, de acuerdo al rol, a la calidad de sus relaciones sociales y a la percepción que de sí mismo tenga como miembro de la sociedad, tendrá establecida la práctica de un comportamiento consecuente y coherente, tanto en la familia como en la sociedad en general.

Desde nuestro punto de vista, las dimensiones ó componentes *Emocional* y *Física* propuestas por García y Musitu (2001), se corresponden con el componente *Afectivo* propuesto por Alcántara (1993), ya que implican que el sujeto debe estar consciente de lo que es positivo y/o negativo, agradable o desagradable tanto interior, como exteriormente, y ello estará derivando el estado emocional en el que se encuentra el individuo.

Por último, podemos decir que desde nuestro punto de vista los componentes *Eficacia personal* y *Respeto a uno mismo*, propuestos por Branden (1995) engloban parte de los componentes mencionados por los distintos autores citados en este apartado. De este modo la Eficacia personal implica la confianza en el funcionamiento de nuestra mente, en nuestra capacidad para pensar, aprender y elegir, lo cual está estrechamente vinculado con el conocimiento, comprensión y evaluación de sí mismo.

Es menester señalar que en este trabajo ha sido importante mencionar los componentes de la autoestima, ya que son la estructura fundamental del constructo. Para los fines específicos de este trabajo se han elegido los componentes mencionados por Branden

(1995) ya que como se señaló anteriormente engloban parte de los componentes presentados por los otros autores.

Ahora bien, descrito lo anterior, cabe preguntarse qué postura teórica se tomará en cuenta para realizar el programa de intervención.

1.4 Postura teórica bajo la cual se pretende el diseño del programa de intervención

Como se puede observar, en las primeras páginas de este trabajo se presenta una serie de definiciones de autoestima dadas por distintos autores; asimismo, algunos autores difieren y otros coinciden al mencionar los distintos factores que componen o conforman la autoestima. Ahora bien, cabe preguntarse ¿cuál es la teoría que erigirá el diseño del programa de intervención en este proyecto?

Tal vez pudiera parecer que identificar y elegir una definición de autoestima entre centenares es un proceso arbitrario. Sin embargo, la teoría que se ha elegido para diseñar el programa de intervención es la del Doctor Nathaniel Branden, puesto que tal como señala Mruk (1999), su definición del término “autoestima” es la primera entre las definiciones de James (1890), White (1963), Rosemberg (1965) y Coopersmith (1967), que incluye claramente los dos componentes básicos de la autoestima: *eficacia personal* y *respeto a uno mismo* (competencia y merecimiento).

“...la autoestima es la confianza en nuestra capacidad de pensar y enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida; es la confianza a triunfar y ser felices, el sentimiento de ser respetados, dignos, y de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y carencias, alcanzar nuestros principios morales y gozar del fruto de nuestros esfuerzos”. Branden (1997)

Asimismo, Branden también parece ir más allá de la mera distinción entre los aspectos evaluadores afectivos y cognitivos que se presentan en otras definiciones del término. La auto-confianza y el auto-respeto son actitudes que podemos mantener sobre nosotros mismos basados en un diagnóstico de nuestra competencia y merecimiento en una situación determinada. También pueden considerarse como predisposiciones generales más estables.

Pero en vez de limitarse a un nivel abstracto, Banden también se refiere a la autoestima como a una convicción, un término que implica dedicación y acción al mismo tiempo que sentimiento o creencia.

Otro aspecto a destacar es que Branden (1995), señala que la autoestima es parte de nuestra vida, ya que ésta significa un apoyo para vivir y una autoestima alta busca el desafío y el estímulo de unas metas dignas y exigentes. El alcanzar dichas metas nutre la autoestima positiva. Una autoestima baja busca la seguridad de lo conocido y la falta de exigencia.

Otra razón por la cual se ha elegido la teoría de Branden, es que él menciona una serie de beneficios que se adquieren al tener una autoestima sana, por ejemplo, argumenta que entre más elevado sea nuestro nivel de autoestima, mejor preparados estamos para hacer frente a los problemas que se presentan en nuestra vida privada y en nuestra profesión. Así, tenderemos a ser más ambiciosos en el sentido de lo que deseamos experimentar en la vida en un plano emocional e intelectual, haciendo de este modo más fuerte el deseo de expresarnos y de reflejar nuestra riqueza interior; nuestras comunicaciones serán más abiertas, honradas y apropiadas porque creemos que nuestros pensamientos tienen valor; tendremos la disposición a tener relaciones que sean más gratificantes y a abandonar las perjudiciales, y en general menciona que el poseer una autoestima alta pronostica la felicidad personal.

Ahora bien, es importante mencionar que para realizar el presente trabajo se ha elegido la teoría de Branden, porque presenta las vías o métodos para conseguir un nivel adecuado de autoestima: “Los seis pilares de la autoestima”. Sin embargo, dicho autor no presenta evidencia empírica sobre su trabajo, lo que nos da otro motivo para realizar nuestra investigación, puesto que los resultados obtenidos nos permitirán verificar si las vías que él propone son adecuadas para incrementar el nivel de autoestima de las personas.

Branden (1995) menciona que por muy enriquecedor que sea nuestro entorno, la racionalidad, la responsabilidad de uno mismo y la integridad nunca son automáticas; siempre representan un logro, ya que somos libres de pensar o dejar de pensar, libres de

ampliar la consciencia o contraerla, libres de avanzar hacia la realidad o retirarnos de ella, y los seis pilares suponen una elección.

De este modo, el vivir conscientemente requiere un esfuerzo. El generar y mantener la consciencia es un trabajo. Cada vez que optamos por elevar nuestro nivel de consciencia, actuamos contra la inercia. Nos enfrentamos a la entropía, a la tendencia de todo el universo a avocarse al caos. Al elegir pensar, nos esforzamos por crear una isla de orden y claridad en nosotros mismos. Así, el vivir conscientemente implica enfrentar los hechos importantes de la vida en lugar de evadirlos; estar dispuesto a reconocer los errores y a corregirlos y por último a interesarse por conocer la realidad interior y exterior, la realidad de los sentimientos, necesidades, anhelos, motivaciones e intereses propios.

El vivir conscientemente quizá nos obligue a enfrentarnos a nuestros temores; puede ponernos en contacto con un dolor no resuelto.

La aceptación de uno mismo puede exigirnos dar valor a pensamientos, sentimientos o acciones que alteran nuestro equilibrio; puede conmover nuestro concepto “oficial” de nosotros mismos. Así, la práctica de la auto-aceptación implica reconocer y admitir nuestras características positivas y negativas, pues son parte de nuestra identidad personal.

La responsabilidad personal nos obliga a afrontar nuestra soledad radical; nos exige olvidar las fantasías y ser realistas, al admitir que nosotros somos responsables de nuestras elecciones y acciones; de la consecución de nuestros deseos; de nuestra conducta con otras personas y de la calidad de nuestras interacciones; de la organización y aprovechamiento de nuestro tiempo y, en general, de nuestra propia felicidad.

La autoafirmación supone el valor de arriesgarnos a ser nosotros mismos, lo que conlleva a ser quien se es libremente, a respetarse, a vivir de una forma auténtica, a valerse por sí mismo, a tratarse con tal respeto que no es necesario tratar de ser otra persona para agradar a los otros. Cabe mencionar que esta práctica está estrechamente ligada con la conducta asertiva.

El vivir con propósito socava nuestra tendencia a la pasividad y nos impulsa a una vida exigente y preactiva; nos obliga a ser creadores. En este sentido vivir con propósito

conlleva la necesidad de asumir la responsabilidad de formularnos metas y objetivos de manera consciente, a la vez que identificamos las acciones necesarias para conseguir estas metas.

El vivir con integridad nos exige elegir nuestros valores y convicciones; en ocasiones exige elecciones difíciles. Así, la práctica de la integridad personal, consiste por una parte, en la integración de ideales, convicciones, normas, creencias, y por otra en la conducta. Pues cuando nuestra conducta es congruente con nuestros valores declarados, cuando concuerdan los ideales y la práctica, entonces se puede decir que tenemos integridad.

1.5 Características de la persona con un nivel satisfactorio de Autoestima

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

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

- Expresa sus sentimientos y opiniones sin rigidez.
- Tiene sentido del humor, sin ser agresivo ni hiriente.

Ahora bien, C. Rogers (1994, citado en Gil, 1997) describe de forma similar, las características de la persona que se valora y se acepta a sí misma, consiguiendo un nivel alto de autoestima:

- La persona comienza a verse de otra manera.
- Se acepta a sí mismo y acepta sus sentimientos más plenamente.
- Siente mayor confianza en sí mismo y se auto-impone sus propias orientaciones.
- Se vuelve más parecido a lo que quisiera ser.
- Sus percepciones se tornan más flexibles, menos rígidas.
- Adopta objetivos más realistas.
- Se comporta de manera más madura.
- Sus conductas inadaptadas cambian y se modifican en sentido constructivo.
- Deja de utilizar máscaras.
- Deja de sentir los “debería”.
- Deja de satisfacer expectativas impuestas.
- Le importa ser sincero consigo mismo.
- Le atrae vivir la libertad de ser uno mismo, sin asustarse por la responsabilidad que implica.
- Asume la dirección de sí mismo de forma responsable, realiza libremente sus elecciones y luego aprende a partir de las consecuencias.
- Comienza a ser un proceso de evolución y cambio. No le perturba descubrir que cambia día a día. El esfuerzo por alcanzar conclusiones y estados definitivos disminuye.
- Comienza a ser toda la complejidad de su sí mismo.
- Comienza a abrirse a la experiencia.
- Comienza a aceptar a los demás.

Como se puede observar, tanto Maslow (1989), como C. Rogers(1994) coinciden en mencionar que una persona con un nivel adecuado de autoestima se acepta a sí misma tal

como es, vive en la realidad, posee objetividad e independencia, actúa con madurez, tiene la capacidad de expresarse y conducirse en la vida sin rigidez. Si bien no hay una coincidencia exacta de cada una de las características que ellos mencionan, podemos ver que ambos autores proponen características *físicas*, que tienen que ver con la imagen que se tiene de sí mismo, el funcionamiento óptimo del cuerpo y la mente; *emocionales*, que están relacionadas con los sentimientos que el ser humano experimenta sobre su propia persona y su entorno, y *sociales*, que se refieren básicamente a la manera en que el individuo actúa en su contexto, de acuerdo al rol que desempeñe.

Dentro de las *características físicas* encontramos la aceptación de sí mismo, capacidad de fusión de lo concreto y lo abstracto; las *características emocionales* incluyen: percepción más clara y eficiente de la realidad, espontaneidad, expresividad y vitalidad, identidad firme, recuperación de la creatividad, capacidad amorosa, buen sentido del humor, aceptación de ideas y sentimientos, mayor confianza en sí mismo, vive la libertad de ser uno mismo; como *características sociales* se encuentran: la tendencia a estar centrado en los problemas de los demás y no solamente en los propios, relaciones interpersonales profundas, comportamiento más maduro, no utiliza máscaras ante los demás, vive en libertad pero con responsabilidad y acepta a los demás respetándose y respetando.

Ahora bien veamos cuáles son las características de una persona con un nivel de autoestima bajo.

1.6 Características de la persona con un nivel bajo de Autoestima

Según Clemens (1996, citado en Gil, 1997), una persona con baja autoestima, posee las siguientes características:

- Sensación de ser inútil, innecesario, de no importar.
- Incapacidad de disfrutar, pérdida de entusiasmo por la vida.
- Se siente triste y desdichado frecuentemente.
- No se considera aceptable físicamente.
- Siente que no tiene amigos.

- Se considera inferior a los demás.
- Es hipercrítico consigo mismo y está en un estado frecuente de insatisfacción.
- Se reconoce poco inteligente.
- Tiene miedo a desagradar y perder la estima y la buena opinión de los otros.
- Es hipersensible a la crítica, sintiéndose fácilmente atacado y herido.
- Presenta una indecisión crónica por temor a equivocarse.
- Sufre desesperanza, apatía, derrota, cesación de todo esfuerzo y rendición.
- Se siente incapaz de hacer las cosas por sí mismo.
- Se considera un mal estudiante.
- Culpabilidad neurótica por la que uno se acusa y condena magnificando los errores propios.
- Tiende al perfeccionismo esclavizador que conduce a un desmoronamiento anímico cuando las cosas no salen con la perfección exigida.
- Presenta pesimismo, depresión, amargura y visión negativa global que incluye, sobre todo, a uno mismo.

Analizando las características anteriores, podemos observar que Clemens (1966), también incluye aspectos físicos, emocionales y sociales. Así, dentro de las características físicas de la persona con un nivel bajo de autoestima, encontramos que el individuo no se considera aceptable físicamente, existe un sentimiento de inferioridad al ser comparado con sus semejantes, se reconoce poco inteligente, se considera malo para todo lo que realiza; las características emocionales incluyen sentimientos de soledad, insatisfacción, inseguridad, indecisión, desesperanza, apatía, derrota y frustración; como características sociales encontramos el temor a desagradar y perder la estima y la buena opinión de los otros, hipersensibilidad a la crítica, creencia en ser atacado y herido por los que le rodean, pesimismo, amargura y visión negativa global.

Es importante señalar que en este apartado se han mencionado las características de una persona con un nivel satisfactorio y bajo de autoestima, puesto que son los indicadores ó rasgos que en un momento dado nos permitirán observar si una persona posee un nivel sano o bajo de autoestima. De este modo podemos mencionar que la elaboración del

instrumento que se propone en este trabajo tuvo que incluir la operacionalización de ciertas características ó indicadores de alta y baja autoestima.

CAPÍTULO II

El desarrollo de la Autoestima

En el capítulo anterior revisamos los orígenes del término “autoestima”, así como algunas de las definiciones que hemos considerado más importantes del concepto, también, revisamos la estructura de la autoestima y las características de una persona con una sana y/o baja autoestima.

En este capítulo, explicaremos cómo se da el desarrollo de la autoestima en la infancia y la adolescencia, haciendo mayor hincapié en la segunda etapa antes mencionada; también explicaremos el papel que juega la autoestima en la escuela, y los pasos que debemos seguir para tener un nivel de autoestima satisfactorio.

2.1 La autoestima a lo largo de la vida.

La vida es una maravillosa aventura de conocimiento. Desde que nacemos recibimos muchos estímulos que nos ponen en contacto con el mundo que nos rodea. Desde los primeros meses de vida identificamos a esos dos seres que están siempre cerca y que nos protegen, nos alimentan y nos llenan de cariño: nuestros padres. Conforme crecemos, conocemos a los demás parientes, vecinos, amigos y, entre ellos y nosotros, se establece una relación cada vez más precisa.

Al crecer, tenemos fuerza en las piernas, y desde el momento en que damos los primeros pasos, caemos, nos levantamos, y paulatinamente logramos seguridad en los movimientos, fuerza al caminar, disfrutamos y reímos al sabernos dueños de un poder más: desplazarnos por el mundo (Álvarez, 1999).

La autoestima va naciendo así en los primeros años de vida, día con día, y surge de las experiencias que tenemos, de cómo nos sentimos frente al mundo, de qué manera vemos a nuestros semejantes, cómo creemos que nuestros semejantes nos ven, qué “calificación” nos damos a nosotros mismos.

De acuerdo con el autor antes citado, el proceso de formación de la autoestima continúa en los años siguientes en casi todos los sitios en que se encuentre el niño: en la escuela, por la influencia tanto de los profesores como de los compañeros de estudios o de juego; en el jardín, en el club deportivo, con sus amigos, en todos lados se forma, conforma y pone a prueba la naciente autoestima del niño.

Al crecer, el joven se relaciona con sus compañeros de escuela o de universidad, continúa su crecimiento, su desarrollo físico y emocional, y ahí también se pone a prueba la autoestima. Ya para ese momento, sobre todo en la adolescencia y poco después, hay momentos importantes de reflexión en que el o la adolescente se “miran en el espejo” y no sólo analizan los cambios de sus cuerpos, sino de toda su persona; cada adolescente se pregunta quién es, para qué está aquí, qué le espera en el futuro, etc., (Álvarez, 1999).

A continuación se detallan las principales características que se presentan dentro del desarrollo de la autoestima en el individuo en las dos primeras etapas: la infancia y la adolescencia

2.2 Autoestima en la infancia.

Dentro de la infancia no existe un acuerdo entre los investigadores en relación con el momento en que el niño tiene consciencia clara de sí mismo. Parece, sin embargo que esa consciencia no se adquiere bruscamente sino que diferentes experiencias contribuyen a su aparición.

Algunos autores coinciden en señalar que el desarrollo de la autoestima en la infancia comienza con la imagen corporal la cual, según Madrazo (1998), surge mediante los primeros intercambios de afecto entre el recién nacido y su madre, además señala que las formas de cuidados físicos proveen un contexto de actividad placentera mutua entre padres e hijos. De este modo se puede decir que un precursor de la autoestima, es el hecho de tener sentimientos corporales agradables, como el sentirse “querido”, acariciado, mimado, así como también afectos de agrado y un vivido interés asociado a estos mutuos intercambios amorosos.

Cardenal (1999), establece que en un principio, el niño se siente en perfecta asociación con la madre, y parece muy posible que las primeras distinciones entre el sí mismo y el no sí mismo se efectúen a partir de la imagen corporal. Así, el niño, a través de los múltiples contactos con su madre aprende a distinguir su cuerpo de aquello otro que no lo es. A través de la imagen corporal es como el niño va formando la primera noción de sí mismo, separado del mundo exterior.

A continuación, se menciona la secuencia propuesta por Lewis y Books-Gunn (en Lacasa, 2000), misma que se relaciona con las pautas de conducta del niño en cuanto a su desarrollo emocional.

1. Los niños, a partir de los cinco y hasta los ocho meses, demuestran una gran cantidad de conductas autodirigidas, ya sea ante el espejo, o ante el video. Por ejemplo, sonríen cuando ven su imagen, intentan mirarse a sí mismos, tocan su cuerpo, etc. De éste modo, se puede decir que no existe evidencia de auto-diferenciación entre ellos mismos y los otros.
2. Desde los nueve meses y en adelante, comienzan a usar el espejo para buscar un objeto determinado, así, tocan su propio cuerpo o se vuelven hacia otras personas y objetos que se reflejan en el espejo. Comienzan a diferenciarse de los otros.
3. Aproximadamente a los 15 meses, surgen conductas de auto-reconocimiento que no son contingentes a la situación. Así, el niño puede reconocerse ante una fotografía y repetir su nombre. Dichas conductas se refuerzan entre los 21 y 24 meses.

Lo anterior es una buena muestra de que desde los primeros momentos de la vida existe una experiencia personal a partir de la cual se irá construyendo el conocimiento de uno mismo.

Posteriormente surge la aparición del lenguaje, el cual posibilitará y potencializará la elaboración de las bases del autoconcepto; permitiendo que el niño desarrolle cierta

autonomía mediante el juego de la variación de papeles, y los comportamientos imitativos indicarán la necesidad de identificarse con los adultos en ciertos roles. Pero también la necesidad de ir estableciendo ciertas diferencias progresivas de una mayor sensación de identidad de sí mismo (Cardenal, 1999).

Es importante señalar que de acuerdo con el autor citado anteriormente, las reacciones por parte de los allegados al niño, ante la evolución física e intelectual de éste, ante sus comportamientos, y ante sus identificaciones, repercutirán sobre la elaboración infantil de las sensaciones de valor personal, de competencia y de capacidad. Es así, cuando el niño comienza a tener inquietudes y deseos de hacer algo por él mismo, de demostrar y demostrarse que es capaz de hacerlo, así, su autoestima se conformará por medio de dos fuentes, por un lado de la aprobación de los otros y por otro, de la satisfacción de realizar la actividad agradable por sí mismo y de manera independiente.

Con respecto al papel de los otros en la formación del yo Selman (1980, citado en Lacasa 2000) propone un modelo de cinco estadios centrado en los componentes sociales del autoconcepto:

1. En los primeros años virtualmente no existe una diferenciación entre el yo y los otros.
2. El niño, hasta los siete años aproximadamente, establece diferencias entre él mismo y los otros aunque no llega a comprender plenamente que los otros sean capaces de autoconocimiento.
3. Entre los siete y los doce años conoce ya la subjetividad básica de las personas así como el hecho de que también tienen sus propias metas, motivos, etc.
4. Hasta la adolescencia comprende que las otras personas pueden hacer inferencias sobre él y sobre los demás, así como que dichas inferencias condicionan las conductas. Poco a poco va comprendiendo, que puede existir una tercera persona que coordina las perspectivas de otras dos.
5. El adolescente puede comprender, respecto del conocimiento de sí mismo y de otros, que las personas pueden llevar a cabo procesos cognitivos inconscientes.

Los trabajos de Selman (1980, citado en Lacasa, 2000) revelan la importancia de la interacción social en la formación del Yo y dan conocimiento, por otra parte, de cómo el niño va siendo progresivamente capaz de llegar a una meta-cognición.

Cardenal, (1990), menciona que un factor que parece de especial relevancia en la adquisición del auto-concepto, es el aprendizaje por parte del niño de su género sexual. Así, señala que a los dos años cuando el niño comienza a realizar las primeras distinciones entre los sexos, la consolidación de esta identificación se va completando a los cuatro años de edad y finaliza con éxito a los seis o siete años.

Así, se debe mencionar que todas las pautas de conducta distintiva para uno y otro sexo, aprendidas dentro de la familia, escuela y sociedad, influyen y determinan el autoconcepto del niño a temprana edad. Por ello, no se puede evitar que el niño asimile e identifique los roles que conllevan el pertenecer a uno u otro sexo, lo cual marca y condiciona la valoración de sus capacidades, habilidades e imagen corporal de manera diferenciada, de acuerdo al sexo.

Con lo señalado anteriormente, se establece a la imagen corporal como el primer punto de referencia que tiene el niño pequeño para empezar a formar su autoestima. Así, se puede señalar que el concepto del Yo y de la autoestima se desarrollan gradualmente y durante toda la vida, empezando en la infancia y pasando por diversas etapas de progresiva complejidad. Cada etapa aporta sentimientos e incluso complicados razonamientos sobre el Yo. El resultado es un sentimiento generalizado de valía o incapacidad.

2.3 La autoestima en la adolescencia.

La adolescencia es otra etapa importante, ya que en ella el individuo va a fortalecer o bien a transgredir su autoestima de acuerdo a las facilidades o limitaciones que se le ofrezcan en los distintos contextos en los que el individuo se encuentre inmerso.

Según Pick (1996), el niño ingresa a la adolescencia con una buena parte de los sentimientos, actitudes, capacidades y dependencias de su vida anterior, y lo normal es esperar que culmine esa etapa completamente preparado para comportarse como una

persona responsable en el mundo adulto. Pero lo cierto es que esa preparación suele ser poco adecuada.

Asimismo, la autora antes citada, menciona que la adolescencia es un periodo de transformación entre ser niño y llegar a ser adulto; ésta es una etapa del desarrollo que va de los 12 a los 19 años, misma que se caracteriza por cambios físicos, cognitivos, psicosociales y afectivos. Dicho de otro modo, la adolescencia va a ser una etapa de búsqueda y comprensión de valores, en donde existe un conflicto entre los valores propios y los de nuestros padres, amigos y maestros.

Por su parte, Bianchi (1986) señala que el adolescente va a pasar por tres diferentes crisis:

1. Crisis biológica: expresada a través del último crecimiento del cuerpo en busca de su forma óptima.
2. Crisis psicológicas: éstas, se hacen notar en un proceso de autoafirmación, de exploración expansiva del mundo externo y profundización interna, en una línea de ascenso, enriquecimiento, despliegue y definición del yo.
3. Crisis social: manifiesta en un razonamiento de las relaciones del yo y el nosotros, con sucesivos ensayos de nuevos roles y la búsqueda de un status adulto. Establece, además que, en la adolescencia existen dos tipos de conflictos:
 - a. Lo que se tiene y lo que se quiere tener.
 - b. Lo que se es y lo que le gustaría ser.

Infante (1992) menciona que: “la adolescencia es un período del proceso de desarrollo que se manifiesta en todos los niveles: fisiológico, psicológico y social. Es una fase de comienzo y duración variable, que señala el final de la infancia y la implantación de los cimientos de la edad adulta”.

De esta forma la adolescencia es un tiempo en el que los cambios llegan inesperadamente, surgen nuevos intereses, incertidumbre y búsqueda de originalidad, que no es otra cosa que búsqueda de identidad. Suele empezar en torno a la edad de catorce años en los varones y de doce años en las mujeres en promedio. Entre los cambios que surgen en la adolescencia, encontramos:

El Desarrollo Físico. Éste se inicia con la entrada a la pubertad, el comienzo de la pubertad está asociado con cambios drásticos en la estatura y en los rasgos físicos.

Según Infante (op. cit.), la hormona del crecimiento produce una aceleración del crecimiento que lleva al cuerpo hasta casi su altura y peso adulto en unos dos años. Este rápido crecimiento se produce antes en las mujeres que en los varones, indicando también que las primeras maduran sexualmente antes que los segundos.

Lieberman (1979), menciona que la madurez sexual en las mujeres viene marcada por el comienzo de la menstruación y en los varones por la producción de semen. Las principales hormonas que dirigen estos cambios son los andrógenos masculinos y los estrógenos femeninos. Estas sustancias están también asociadas con la aparición de las características sexuales secundarias. En los varones aparece el vello facial, corporal y púbico, y la voz se hace más profunda. En las mujeres aparece el vello corporal y púbico, los senos aumentan y las caderas se ensanchan.

Como se mencionó anteriormente, el adolescente pasa por cambios físicos decisivos y al mismo tiempo confusos, el cuerpo crece y cambia bruscamente; tales cambios suelen aturdir al adolescente, lo cual provoca que los estados emocionales sean inestables y le resulte difícil controlar sus emociones.

El Desarrollo Intelectual. Durante la adolescencia no se producen cambios radicales en las funciones intelectuales, sino que la capacidad para entender problemas complejos se desarrolla gradualmente. Jean Piaget (1964), determinó que la adolescencia es el inicio de la etapa del pensamiento de las operaciones formales, que puede definirse como el pensamiento que implica una lógica deductiva.

El Desarrollo Sexual. Los cambios físicos que ocurren en la pubertad son los responsables de la aparición del deseo sexual. En esta etapa su satisfacción es complicada, debido tanto a los numerosos tabúes sociales, como a la ausencia de los conocimientos adecuados acerca de la sexualidad.

El Desarrollo Emocional. Erik Erikson (1968), concibe el desarrollo como un proceso psicosocial que se lleva a cabo durante toda la vida. El objetivo psicosocial del adolescente es dejar de ser una persona dependiente y llegar a ser independiente, cuya identidad le permita relacionarse con sus semejantes de un modo autónomo. Por ello, la aparición de problemas emocionales durante la adolescencia es muy frecuente.

Infante (op. cit.), afirma que el adolescente es una persona más vulnerable por muchos motivos, entre ellos, porque no ha alcanzado aún su pleno desarrollo y por tanto, tiene menos recursos psicológicos que un adulto, siendo más vulnerable a la presión social y de grupo. “Su afán de exploración del mundo le lleva a probar la rebeldía frente al mundo adulto, le inclina a hacer lo prohibido, a saltarse las normas. Su necesidad de medirse, unida a su deficiente sentido del riesgo y del peligro, le lleva a actos peligrosos (drogas, pandillas, etc.). Además, su menor capacidad de soportar estados de angustia le conduce a buscar alivios inmediatos”.

Dentro de todos estos cambios el adolescente va conformando su autoestima y en ello influyen diferentes factores, ya sean económicos, afectivos y/o sociales. De este modo, la formación de la autoestima, se desarrolla socialmente en las relaciones que el sujeto tiene con los demás, poniéndose en juego los diferentes entornos en los que se desenvuelve el sujeto: familiar, educativo y social.

Según Fierro (1990), ese desarrollo evolutivo, marca un hito importante para la adolescencia, en el cual autoconcepto y autoestima pasan a ocupar un lugar, entrando en la construcción de la propia identidad. El autor menciona que particularmente, los adolescentes, hombres y mujeres, se muestran singularmente preocupados por todo lo concerniente a su propio cuerpo, a sus caracteres físicos, sexuales y a su atractivo para el otro sexo.

Por lo anterior, se puede decir que los adolescentes, luchan contra una serie de retos en sus nuevas vidas, y por ello es importante que cuenten con una alta autoestima, que les permita enfrentar todo lo consecuente de estos retos, con el fin de crear una identidad sólida y puedan vivir esta etapa lo mejor posible, ya que los adolescentes muchas veces maximizan o minimizan en extremo las situaciones, y esto los lleva a preocuparse con facilidad, creándoles serios conflictos personales.

De acuerdo con Ortega y Mínguez (1999), la adolescencia es una etapa sumamente problemática para los seres humanos, es un periodo que se caracteriza por fuertes oposiciones dentro del propio sujeto; proceso en el que el adolescente conforma su manera de ser, de estar y actuar en el mundo y de relacionarse con los demás. Por ello nada de la forma en que se consolida su modo de pensar, sentir, decidir y actuar escapa al influjo de su autoestima. Y es precisamente en este período donde el adolescente no puede dejar de pensar en sí mismo y de evaluarse, de adoptar una manera de ser y dar sentido a su valía como persona, ya que el adolescente se preocupa por su apariencia ante los otros, ante sí mismo, y vive en busca de una identidad personal.

Otro de los temores en los adolescentes, es el miedo a equivocarse, quizá por tener la sensación de dejar al descubierto los defectos propios, surge en esta etapa una rivalidad-competición entre compañeros de estudio y se puede producir una frustración ante la ausencia del reconocimiento esperado de los otros. Es muy frecuente que estos sentimientos aparezcan en los adolescentes, pero ello es preocupante, pues son síntomas de inseguridad, inestabilidad y poca valía, símbolos de baja autoestima.

Infante (op. cit.), señala que los adolescentes necesitan autoevaluarse, reconocerse y que los reconozcan como personas con ideas propias y autónomas, con originalidad; consecuentemente si se les valora por lo que piensan y por lo que hacen, probablemente aumentará su seguridad y esto reforzará su autoestima. De este modo, es la diversidad de cambios que sufre el adolescente, lo que lo lleva a una readaptación persistente, que es difícil para él mismo. Este bombardeo de cambios ocasiona un desequilibrio en el cual se pone en juego su autoestima.

Así, el contexto social es uno de los contextos que influye de manera constante en el adolescente para su desarrollo personal y social. De este modo se puede decir que el entorno social impone al adolescente la necesidad de dominar conocimientos que requiera de largo aprendizaje o entrenamiento, lo que agrava sus sentimientos de insuficiencia, ya que mientras dure el proceso de aprendizaje deberá, en la mayoría de los casos, continuar ligado a la protección familiar.

Para Clark, (1998) la presión social que sufre el adolescente, llega a su máximo conforme la atención de éste pasa gradualmente de la familia hacia los amigos y la pandilla. La necesidad de sentirse integrado a un grupo le resulta más necesario que nunca y para poder insertarse, el adolescente suele apropiarse de las características y de expresiones del grupo, por ejemplo la forma de vestir, la manera de comportarse, lenguaje, creencias. Lo anterior no quiere decir que el adolescente en su vida futura olvide los rasgos característicos familiares, sino que rescatará algunos.

Masellach (1998), menciona que el adolescente va a sufrir una crisis de identidad, ya que el joven se cuestiona inconscientemente, incluyendo la opinión que de sí mismo ha adquirido en el pasado. Puede revelarse y refutar cualquier valoración que le ofrezca otra persona, lo que, por su puesto, demuestra el poder que ésta ejerce sobre él o puede encontrarse tan confuso e inseguro de sí mismo que no haga más que pedir a los demás aprobación y consejos de todo tipo.

Posteriormente el adolescente pasará necesariamente por una reorganización crítica de su manera de apreciarse con el consiguiente cambio en su autoestima. Lo ideal sería que la imagen que el adolescente tuviera de su auténtico ser, fuera el resultado de una fuerte revaloración propia, la cual debería apoyarse en la información que él mismo haya asumido y aceptado. En estas circunstancias, esta imagen puede servirle de base para su autoestima durante el resto de su vida, la madurez le servirá para ponerla al día continuamente, pero si por otro lado los cimientos son inseguros, el desarrollo de la propia imagen será deficiente.

Por lo tanto la adolescencia va a ser el periodo más crítico para el desarrollo de la autoestima. Según Erikson (1968), es la etapa en la que la persona necesita hacerse con una

firme identidad; lo que es lo mismo, saberse individuo distinto a los demás conocer sus posibilidades y su talento y sentirse valioso como una persona que tiene metas en la vida.

Siguiendo a Erikson, la adolescencia marca la etapa en la que el niño pasa de la dependencia a la independencia y a la confianza en sus propias fuerzas. Es una época donde llega un momento en que el adolescente se pregunta con respecto a situaciones básicas como son: la vocación, los planes para ganarse la vida, en el matrimonio, la capacidad para relacionarse con el sexo opuesto, etc.

Debido a que el adolescente pasa por una serie de crisis, una de las mejores cosas que se puede hacer para ayudarlos, es reforzar su autoestima, ya que tener una sana autoestima es uno de los recursos más valiosos de que puede disponer un adolescente y todo ser humano.

Kaufman (1990), señala que un adolescente con buena autoestima aprende más eficazmente, desarrolla relaciones más gratas, está más capacitado para aprovechar las oportunidades que se le presentan para trabajar productivamente y ser autosuficiente.

También posee una mayor conciencia del rumbo que sigue, cosa que no le ocurre al adolescente con poca autoestima. Si el adolescente termina esa etapa de su vida con una autoestima fuerte y bien desarrollada podrá entrar en la vida adulta con buena parte de los cimientos necesarios para poseer un pensamiento productivo y satisfactorio.

De este modo, para que el adolescente pueda tener una sana autoestima, necesita tener una idea clara de su propia identidad, algo que es muy difícil durante esta etapa, pero es justo el momento de trabajar para conseguirlo; esto se puede lograr pidiéndole al adolescente que realice el ejercicio de elegir aquello que le gusta de lo que no le gusta, lo que sirve para sus intereses, sus necesidades y las inquietudes de lo que no sirve, teniendo en cuenta cuales son las consecuencias de los actos y de las elecciones (Prado, 2002).

Sin duda, el reconocimiento o la aprobación de los actos van a potenciar la autoestima, así el individuo va a ser más feliz y se va a encontrar más a gusto consigo mismo cuando actué según sus propios intereses y no según los dictámenes y las ideas de los demás; por eso, la aceptación de lo que es cada uno, con sus propios valores, defectos y virtudes va a

desarrollar más una independencia dentro del grupo en el que se desenvuelven (Gil Martínez, 1997).

La adolescencia es así una etapa de la vida muy importante porque va a permitir que el individuo asuma sus propios criterios independientemente de lo aprendido en la familia y la presión que ejerza el grupo sobre él, y cuanto más personal y más adaptadas sean las necesidades e inclinaciones serán las elecciones, y disfrutarán de ellos mismos.

Por tal motivo, nos atrevemos a mencionar, que es importante la potenciación de la autoestima en la edad adolescente, a través de programas de intervención, ya que suscita un creciente interés no solo por las implicaciones de ésta en el rendimiento académico (tal como se verá en el siguiente apartado), sino también como consecuencia de su relación con factores personales, sociales y de salud integral.

2.4 La autoestima en la escuela

Valga señalar que se incluyó este apartado sobre autoestima en la escuela para tomar en cuenta todos los contextos (familiar, social y escolar) que favorecen (o minan) el sano desarrollo de la autoestima en un grupo de edad vulnerable a este impacto: los adolescentes.

Un contexto muy significativo en el desarrollo de la autoestima es la escuela, ya que es en ésta donde la formación de la misma se encuentra influenciada por varios aspectos, desarrollándose a lo largo de la vida de cada sujeto; sin embargo, son las primeras etapas de la vida donde se van formando las bases de ésta, dándose un impacto acumulativo de su desarrollo, ya sea positivo o negativo. Si bien es cierto que la familia es una de las principales promotoras de la autoestima y es en el núcleo familiar donde se puede alimentar la confianza y el amor propio, debemos tener en cuenta que la escuela influye también directamente en la formación de la autoestima de los sujetos.

Es indudable que la autoestima tiene un origen exógeno al propio individuo: nadie nace con alta o baja autoestima. Esta se alimenta del conjunto de atribuciones que a diario se reciben del entorno socio-familiar, siendo los años de la infancia y la adolescencia los períodos clave en la formación de la autoestima, en dimensiones tales como la académica, física, social, etc. (Ortega y Mínguez, 1999).

La escuela forma parte de un contexto muy importante en el desarrollo de la autoestima del niño, ya que la imagen que de sí mismo se ha comenzado a crear en el seno familiar, continuará desarrollándose en la escuela a través de la interacción con el profesor, las relaciones con los iguales y las experiencias de éxito y fracaso (Machargo, 1991).

La relación entre autoestima y rendimiento académico, es uno de los puntos que más se ha estudiado dentro del ámbito escolar. Se ha comprobado que los estudiantes utilizan los éxitos y los fracasos académicos como líneas de autovaloración, y que los alumnos con mal rendimiento académico poseen un bajo nivel de autoestima (Gimeno, 1976 y Veiga, 1995, citados en Musitu y Cava, 2000). No obstante, las mayores relaciones se presentan entre el rendimiento escolar y una de sus dimensiones específicas, la autoestima académica.

Tradicionalmente, la relación entre logro académico y autoestima ha sido generalmente bien establecida (De Lisle, 1953, citado en Cardenal 1999). Las diferencias de asociación entre ambas variables según el sexo, es un tema que presenta tres direcciones en los hallazgos:

1. Simón y Simón (1975) y O' Malley y Bachman (1979) encuentran que el efecto del logro académico sobre la autoestima es igual para ambos sexos.
2. Fein (1975), Helland (1973) y Skaalvik (1983) defienden esta relación sólo en los hombres.
3. Primavera (1974) y Rubin (1978), descubren que sólo la autoestima de las mujeres es susceptible de ser influida por el logro académico.

Cardenal (1999), sostiene que la disparidad de resultados puede ser aclarada introduciendo otras variables como la clase social, así tenemos que:

1. Los chicos que pertenecen a una clase social baja, tienen un logro académico devaluado con el fin de proteger la autoestima. Por esto se explicaría por qué en unos sujetos masculinos aparece el logro académico altamente correlacionado con la autoestima, mientras que en otros, no.

2. De igual manera, parece que en la infancia ambas variables aparecen claramente correlacionadas para los dos sexos y, en la temprana adolescencia, esta asociación es significativa solamente para los varones.

Según Bardwick (1971, citado en Cardenal, 1999), el logro académico correlacionará con la autoestima para ambos sexos hasta la prepubertad, mostrando posteriormente, una alta correlación en varones, y apareciendo una disminución de la asociación en las mujeres. Varios estudios aportan datos siguiendo esta misma línea (Douvan y Adelson, 1966; Lekarczyk y Hill, 1969; Sarason, Davidson, Lightass, Waite y Ruebush, 1960, citados en Cardenal, 1999).

No obstante, en el estudio de Fein (1975), no aparece el logro académico asociado con la autoestima en mujeres para ninguna edad, manifestándose significativa la asociación de ambas variables para los varones en todas las edades. Lo anterior indica que quizá las mujeres, ya desde la infancia, reciben una educación diferente en relación con la importancia que se les otorga a sus éxitos escolares.

Para García, Musitu y Escarti (1988, citados en Cardenal, 1999) en un ambiente socioeconómico bajo, los varones presentan poca presión y motivación para conseguir éxitos en el ámbito académico. Por esta causa, asocian de forma muy débil su autovaloración con el rendimiento escolar. Así, protegen su autoestima de los posibles fracasos que se producen en la escuela, al devaluar los logros escolares y no considerarlos como una razón importante que contribuye al desarrollo de su autoestima (O'Malley y Bachman, 1983; Rubin, 1978).

Cardenal (1999), señala que la mayoría de los estudios son de tipo correlacional y no explica si la autoestima es causa del rendimiento o por el contrario, es el rendimiento el que determina la autoestima. El autor menciona que lo más posible es que ambas variables se afecten mutuamente, y que un cambio positivo en una de ellas, facilite un cambio positivo en la otra.

Por consiguiente, parece prudente asumir que la relación entre autoestima y logros académicos es recíproca y no unidireccional, de modo que el éxito escolar mantiene o

mejora la autoestima académica, y ésta influye en el rendimiento escolar gracias a las expectativas y a la motivación.

Tal y como se ha mencionado, el rendimiento escolar afecta la autoestima académica. Sin embargo, otras variables influyen también en la autoestima del estudiante. En concreto, incide la percepción que el alumno tiene de sus capacidades escolares. Esta percepción tiene su origen no sólo en su ejecución escolar sino también en la información acerca del sí mismo que el estudiante recibe de profesores y padres.

Lilia (1991, citado en Cava y Musitu, 2000), señala que tanto el rendimiento académico como la capacidad percibida, influyen en la autoestima académica del escolar; junto a la capacidad percibida debe considerarse también el contexto específico en el que el niño se sitúa, es decir, el contexto de su aula, así los estudiantes evalúan su rendimiento comparando su ejecución con la de sus compañeros.

Por ende, las experiencias de fracaso escolar reiteradas, una pobre percepción de sus capacidades académicas y un marco de referencia exigente, afectarán negativamente a la autoestima académica de los individuos en el contexto escolar; a su vez, estas bajas expectativas pueden verse reflejadas en un escaso o nulo esfuerzo, una falta de motivación y unas aspiraciones escolares mínimas.

Cava y Musitu (2000), mencionan que la escuela, además, de ser un contexto en el que las capacidades del individuo son evaluadas con frecuencia, es también un medio que se caracteriza por las continuas interacciones entre iguales. En este marco, las comparaciones de capacidad académica entre compañeros y los comentarios de éstos respecto a las ejecuciones son frecuentes. Al respecto, podemos ver que se encuentra en el ámbito escolar la presencia de personas relevantes para la formación de la identidad del sujeto, pues tanto los profesores, como los compañeros de aula son personas significativas para el alumno, ya que aportan información relevante sobre su identidad. Realmente, éstos han sido definidos como modelos en los que el niño ve reflejada una imagen de sí mismo. El profesor influye en la autoestima y rendimiento escolar de sus alumnos a través de sus expectativas, actitudes, conductas y estilos docentes.

Entwisle y Hayduck (1984, citados en Bermúdez, 2000), mencionan que el ambiente escolar y fundamentalmente ciertas características del profesorado y de su conducta docente ejercen una influencia clara en el desarrollo de la autoestima del alumno. Así, sostienen que el nivel de autoestima del profesor es una variable importante que determinará el tipo de relaciones interpersonales y de comunicación que se establezca en el aula, lo que a su vez repercutirá en el rendimiento académico del alumno.

Siguiendo a los autores antes citados, los profesores con déficit de autoestima se muestran distantes y poco interactivos con los alumnos y a la vez autoritarios. Esta actitud, además de repercutir negativamente sobre el rendimiento ya que fomenta actividades individualistas o competitivas, también servirá de modelo ya que los alumnos tienden a imitar la actitud y los comportamientos (verbales y no verbales) que el profesor manifiesta en el aula.

Con lo mencionado anteriormente se establece una estrecha relación entre la autoestima y la capacidad de aprender. Una autoestima fuerte fomenta el aprendizaje; el adolescente que posea una buena autoestima aprenderá con mayor facilidad y más contento que uno que se sienta poco hábil; abordará las cosas nuevas que tenga que aprender con confianza y entusiasmo (Bermúdez, 2000).

Así, lo esperado es que el alumno obtenga buenos resultados, porque sus sentimientos y pensamientos son anteriores a sus actos, y esto dará como resultado que se esté mejor entrenado mediante expectativas positivas: el éxito, entonces reforzará sus sentimientos positivos y se verá a sí mismo más competente con cada éxito que obtenga, dentro o fuera de la escuela.

Y sucederá lo contrario cuando el alumno se sienta inadaptado e incapaz de aprender, pues se enfrentará a cada nueva tarea de aprendizaje con un sentimiento de desesperanza y temor.

Es importante mencionar que algunos adolescentes, que aparentemente tienen un nivel sano de autoestima, desafortunadamente poseen una experiencia muy escasa, que no les

ayuda convenientemente en la confianza que deberían de tener en ellos mismos y esto, trae como consecuencia un bajo rendimiento escolar.

Cabe, mencionar que el estudio de la autoestima suscita un creciente interés no sólo por sus implicaciones en el rendimiento académico y el ajuste escolar, sino también como consecuencia de su relación con el ajuste social, el bienestar y la salud. En este sentido, la autoestima se ha planteado como un importante recurso intrapersonal, cuya potenciación puede redundar en un mejor ajuste de los individuos (Herrero, 1994; Cava y Musitu, 1997 citados en Cava y Musitu 2000).

Hasta este punto se han mencionado una serie de factores que influyen, desde la escuela en el desarrollo de la autoestima de los estudiantes, sin embargo dichos factores no son retomados como parte del programa de intervención debido a que el objetivo de este trabajo claramente establece el interés por probar experimentalmente la existencia de los factores propuestos por la teoría de Branden (1997), los cuales han sido operacionalizados en un instrumento que los mide (Cuestionario de Autoestima AZ-06). Estos seis factores o “pilares” como los llama Branden están relacionados con una autoestima general, de eficacia personal y respeto a uno mismo, en la cual podrían caber los cimientos de las autoestimas específicas como la académica (que es la que se ha mencionado en este apartado).

Ahora bien, ¿cómo nuestro programa de intervención incide en la autoestima académica? Si consideramos por ejemplo, como dice la literatura, que el profesor influye en la autoestima y el rendimiento escolar de sus alumnos a través de sus expectativas, actitudes, conducta y estilos docentes. Así el desarrollo en los estudiantes del sentido de eficacia personal y auto-respeto, hará que ellos confíen primero en su propia auto-valoración y en su propia auto-percepción de, por ejemplo, sus capacidades escolares, y deje en segundo plano las expectativas que son de otros, no de él mismo. En suma, el programa de intervención que se diseñó y se probó estuvo abocado al desarrollo de la autoestima general; desarrollar la autoestima académica implicaría otras variables (cognitivas, motivacionales, contextuales, de autorregulación del aprendizaje, etc.) que no son parte del objetivo de esta tesis.

2.5 ¿Cómo tener una sana autoestima?

Valle (1999), señala que dentro de cada individuo hay variaciones con respecto al nivel de autoestima, así como las hay en todos los estados psicológicos. Sin embargo, señala, que hay un nivel promedio de ésta en la persona. Son varios los factores que determinan nuestro nivel de autoestima, desde el medio ambiente hasta nosotros mismos, como agentes causales, competidores activos y creadores de nuestra propia vida. No obstante, el medio familiar tiene mucha importancia en el desarrollo de nuestra autoestima y puede producir un impacto tanto positivo como negativo, ya que así como los padres pueden propiciar la confianza y el amor propio, pueden también crear un ambiente en el que el niño se sienta inseguro y lleno de terror.

Nos preguntamos, a continuación, qué podemos hacer para favorecer la construcción de la propia identidad y el desarrollo de la autoestima. Qué podemos hacer para el logro por parte de cada individuo de una identidad propia y una autoestima positiva que le permita la autorrealización personal.

Rosenthal y Jacobson (1980, citados en Gil Martínez, 1997), señalan que dentro del marco escolar, las áreas más importantes a desarrollar de la personalidad del alumno para poder conseguir un nivel alto de autoestima, son las siguientes: pertenencia, competencia y valía personal.

- a) *Pertenencia*: se refiere al hecho de que todos, y en especial los adolescentes, tenemos una necesidad básica de pertenecer, lo cual significa formar parte de, sentirnos vinculados a, ser considerados, ser bien tratados, ser tenidos en cuenta, caer bien. De alguna forma, en determinado momento, todos buscamos en los demás la afirmación de nosotros mismos.
- b) *Competencia*: el sentimiento de competencia es sumamente importante para la autoestima. Descubrir las capacidades propias, llegar a experimentar que puede hacer bien algunas cosas, que puede destacar en algo, es el mejor camino para abordar otros aprendizajes y concentrar esfuerzos en lo que no sabe bien.
- c) *Valía personal*: sentirse valioso significa auto-percibirse en lo profundo como una persona buena, aunque su conducta no siempre sea irreprochable.

Branden (1995), señala que para tener un nivel de autoestima saludable, es necesario poner en práctica seis acciones, a las cuales denomina los “seis pilares de la autoestima”:

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

A continuación se explica en qué consiste cada una de estas prácticas:

1. La práctica de *vivir conscientemente* implica un respeto hacia los hechos de la realidad, tanto los hechos de nuestro mundo interior (deseos, necesidades, emociones) como del mundo exterior. De este modo, el vivir de manera consciente, es vivir siendo responsable hacia la realidad, pues cuando vivimos de manera consciente no confundimos lo subjetivo con lo objetivo, no imaginamos que nuestros sentimientos son una guía infalible a la verdad.

Branden (1995), menciona que vivir de manera consciente supone:

- Poseer la elección de pensar, de buscar la consciencia, la comprensión, el conocimiento y la claridad, lo cual, nos llevará a tener una mente que está activa en vez de pasiva y tomar las responsabilidades por nosotros mismos.
- Contar con una inteligencia que goza de su propio ejercicio.
- Hacer lo que estoy haciendo mientras lo estoy haciendo, lo que significa estar “presente” en todos los sentidos, en las actividades que realizamos en todo momento.
- Enfrentar todas nuestras necesidades, deseos, valores, metas y acciones, por más difíciles que pudieran parecer, y no dejarlas en el olvido o evitarlas.
- Distinguir los hechos reales y las emociones, y no darles una interpretación que pueda afectarnos.
- Percibir y enfrentar los impulsos para evitar o negar las realidades dolorosas o amenazantes.

- Tener interés por conocer en dónde estamos, con relación a nuestras diversas metas y proyectos, ya sean personales y/o profesionales, y también conocer si estamos triunfando o fracasando.
- Interesarse por conocer si nuestras acciones están en sintonía con nuestros propósitos, es decir, tener la capacidad de controlar nuestras acciones con relación a nuestras metas, hacer un balance entre acuerdos y desacuerdos.
- Buscar la retroalimentación del entorno para adaptar o corregir nuestro camino cuando es necesario.
- Tener la capacidad de perseverar en el intento de comprender pese a todas las dificultades que se pudieran presentar.
- Estar abierto a los nuevos conocimientos y mostrarse dispuesto a reformular las antiguas suposiciones que se tienen sobre algo.
- Tener la capacidad de reconocer y corregir nuestros errores.
- Intentar siempre ampliar la consciencia, es decir, ampliar nuestro nivel de aprendizaje, lo cual nos llevará al crecimiento como forma de vida.
- Interesarse por conocer y comprender el mundo que nos rodea.
- Interesarse por conocer no solamente la realidad exterior sino también, la realidad interior, la realidad de nuestras necesidades, sentimientos, aspiraciones y motivos, de manera que no sea un misterio para nosotros mismos.
- Preocuparnos de ser conscientes de los valores que nos mueven y guían, así como de su origen, de forma que no estemos gobernados por valores que hemos adoptado de manera irracional.

2. La práctica de la *aceptación de sí mismo* conlleva la necesidad de estar de nuestro lado (estar para nosotros mismos). Branden (1995), señala que la aceptación de sí mismo se refiere a una orientación de la valoración de mí mismo y del compromiso conmigo mismo, producto del hecho de que estamos vivos y somos conscientes.

El autor antes citado, menciona que la aceptación de sí mismo supone nuestra disposición a experimentar nuestros pensamientos, sentimientos, deseos, hechos y nuestro cuerpo, sin hacer negaciones o evasiones. Por último, menciona que la aceptación de sí mismo conlleva la idea de compasión, de ser amigo de mí mismo; lo cual quiere decir que

la aceptación de sí mismo no niega la realidad, pues no afirma que sea en realidad correcto lo que está mal, sino que analiza el contexto en el que se llevó a cabo una acción.

3. La práctica de la *responsabilidad de sí mismo*, consiste en el hecho de admitir que para sentirnos competentes para vivir y dignos de la felicidad, necesitamos experimentar una sensación de control sobre nuestras vidas, lo que exige estar dispuestos a asumir la responsabilidad de nuestros actos y del logro de nuestras metas.

Branden (1995), señala que la práctica de la responsabilidad de sí mismo supone la admisión de lo siguiente:

- Yo soy responsable de la consecución de mis deseos.
- Yo soy responsable de mis elecciones y acciones.
- Yo soy responsable del nivel de consciencia que dedico a mi trabajo.
- Yo soy responsable del nivel de consciencia que apporto a mis relaciones.
- Yo soy responsable de mi conducta con otras personas.
- Yo soy responsable de la manera de organizar mi tiempo.
- Yo soy responsable de la calidad de mis relaciones.
- Yo soy responsable de mi felicidad personal.
- Yo soy responsable de aceptar o elegir los valores según los cuales vivo.
- Yo soy responsable de elevar mi autoestima

4. La práctica de la *autoafirmación* significa respetar nuestros deseos, necesidades y valores, así como buscar su forma de expresión adecuada en la realidad. Branden (1995), señala que su opuesto es la entrega a la timidez consistente en limitarnos a nosotros mismos a un plano en el que todo lo que somos permanece oculto o frustrado para evitar el enfrentamiento con alguien, cuyos valores son diferentes de los nuestros, o para complacer, aplacar o manipular a alguien, o simplemente para “estar en buena relación con alguien”.

La autoafirmación simplemente se puede definir como la disposición a valerse por sí mismo, a ser quien se es abiertamente, a tratarse con respeto en todas las relaciones humanas. Practicar la autoafirmación de manera lógica y congruente es comprometernos con nuestro derecho a existir, que consiste en el conocimiento de que nuestra vida no

pertenece a los demás y de que no debemos vivir de acuerdo con las expectativas de otras personas. Así, para practicar la autoafirmación de manera congruente, necesitamos estar convencidos de que nuestras ideas y deseos son importantes. En conclusión, se puede decir que la autoafirmación supone la disposición a enfrentarnos a los retos de la vida en vez de evitarlos, y a luchar por dominarlos.

5. La práctica de *vivir con propósito* se refiere al hecho de vivir productivamente. Branden (1995), señala que “la productividad es el acto de conservación de la vida plasmando nuestras ideas en la realidad, fijando nuestras metas y actuando para conseguirlas, el acto de dar vida a los conocimientos, bienes o servicios”.

Lo que importa aquí no es el grado de capacidad productiva de una persona sino la elección de ésta de ejercer las capacidades que posea. Lo importante no es el tipo de trabajo elegido, siempre que este trabajo no vaya individualmente en contra de la vida, sino si una persona busca un trabajo que le permita una salida a su inteligencia, si hay una oportunidad.

Vivir con propósito supone: asumir la responsabilidad de la formulación de nuestras metas y propósitos de manera consciente; interesarse por identificar las acciones necesarias para conseguir nuestras metas; controlar la conducta para verificar que concuerda con nuestras metas y prestar atención al resultado de nuestros actos, para averiguar si conducen a donde queremos llegar (Branden, 1995).

6. La práctica de la *integridad personal* consiste por una parte, en la integración de ideales, convicciones, normas, creencias, y por otra en la conducta. Pues cuando nuestra conducta es congruente con nuestros valores declarados, cuando concuerdan los ideales y la práctica, entonces se puede decir que tenemos integridad.

Con lo anterior se puede decir que la integridad significa congruencia, concordancia entre las palabras y el comportamiento.

Por su parte Maslow (1994, citado en Gil-Martínez, 1997), señala una serie de conductas apropiadas o encaminadas para desarrollar la autoestima:

- Vivenciar sin los miedos y la timidez del adolescente.

- Entender la vida como un proceso de elecciones sucesivas. Elegir a diario el crecimiento en lugar del miedo.
- Actualizarse y para ello escucharse a sí mismo.
- Optar por ser sinceros y mirar dentro de uno mismo en busca de respuestas. Esto implica asumir responsabilidad, (“cada vez que uno se responsabiliza, hay una realización del sí mismo”).
- Atreverse a ser diferente e inconformista. Tener valor en lugar de miedo.
- Actualizar las propias potencialidades, usar la propia inteligencia, realizar las propias posibilidades; ser tan bueno como uno pueda ser, esto es, hacer bien aquello que uno quiera hacer.
- Descubrimiento y redescubrimiento de lo que uno es en realidad. Descubrir quién es uno, qué es, qué le gusta, qué no le gusta, qué es bueno o malo para uno; hacia dónde va y cuál es su tarea.
- En todos los casos tener en cuenta que “la represión no es un buen modo de resolver los problemas”.

De este modo se puede concluir este apartado mencionando que si llevamos a cabo todas estas prácticas y somos conscientes de cada una de ellas, entonces lograremos elevar nuestro nivel de autoestima y no solo eso, pues rendiremos en todos los ámbitos de nuestra vida siendo unas personas exitosas.

Es importante mencionar que el programa de intervención que se propone en este trabajo está basado en los seis pilares de la autoestima: *vivir conscientemente, auto-aceptación, auto-responsabilidad, autoafirmación, vivir con propósito e integridad personal*, propuestos por Branden (1995), y que son la base de cada una de las sesiones del programa. Cabe señalar que el instrumento de medición propuesto, también está basado en dichos pilares, ya que ninguno de los instrumentos existentes se aboca a medir la autoestima basada en la teoría de Branden (1995), así, se operacionalizaron cada uno de los pilares mencionados anteriormente.

CAPÍTULO III

Investigaciones en torno a la autoestima y programas de intervención

3.1 Investigaciones realizadas en torno a la autoestima.

A lo largo del tiempo, se han realizado un sin fin de investigaciones acerca de la autoestima, aquí no se mencionan todas ellas, puesto que no es el objetivo de este trabajo, sin embargo se retoman aquellas que fueron realizadas con adolescentes, en donde se observan estudios comparativos o correlacionales de autoestima con otras variables, por ejemplo con el rendimiento académico y aquellas investigaciones que presentan evidencia acerca de programas de intervención ya aplicados; se eligieron básicamente investigaciones que estuvieran relacionadas con adolescencia, competencias sociales y “escuela”, puesto que el programa de intervención que se propone está dirigido a estudiantes adolescentes, y los resultados nos permiten evidenciar que es importante promover la autoestima en la población de estudiantes adolescentes.

Del estudio de Musitu (1984, citado en Valle, 1999), se desprende que las chicas manifiestan menor autoestima que los chicos, resultando esto en consonancia con los trabajos de Bardwick (1971, citado en Valle, 1999.). Sin embargo, Maccoby y Jacklin (1975, citados en Valle, 1999), tras realizar una revisión sobre el tema, afirmaron que no existían diferencias sexuales en autoestima, aunque era posible que aparecieran algunas discrepancias durante los años escolares. En relación a la edad, encontraron que a medida que ésta aumenta, la autoestima tiende a descender. Así se observó que a mayor edad, menor autoestima en todas sus dimensiones ó componentes.

Valle (1999), menciona que otros estudios reportan que una persona con autoestima alta, mantiene una imagen más o menos constante al respecto de sus capacidades individuales. También se ha encontrado que las personas que mantienen puntajes altos en las escalas de autoestima son más capaces de adoptar un rol activo en grupos sociales y de expresar sus puntos de vista de manera frecuente y eficiente.

Himmelweeit (1955, citado en Valle, 1999) efectuó un estudio comparativo con adolescentes, con el fin de evaluar el grado de aceptación y autoestima; en éste se encontró

que los jóvenes pertenecientes a la clase social media mostraban un nivel mayor de autoaceptación y por lo tanto un nivel más alto de autoestima, que aquellos jóvenes pertenecientes a la clase social baja.

Rosemberg (1965, citado en Valle, 1999) realizó una investigación sobre la autoestima de los adolescentes, en donde encontró que los grupos que él suponía que tendrían bajos niveles de autoestima, no los tenían. Por ejemplo, los estudiantes afroamericanos no presentaban bajos niveles de autoestima a menos que asistieran a escuelas donde la población fuera predominantemente blanca.

Algunos estudios muestran que la autoestima se eleva durante la adolescencia y la adultez temprana (Bachman et al., 1978; Cairns et al., 1990; Mc Carthy y Hoge, 1982; O'Malley y Bachman, 1983, todos citados en Valle, 1999).

Simmons y Rosenberg (1990 citado en Chubb, Fertman y Ross, 1997) realizaron un estudio transversal acerca de la autoestima en los adolescentes; en éste hallaron que la autoestima disminuye durante la adolescencia temprana para llegar a su mínimo a los 12 años. Y mencionan que a partir de ese punto, aumenta gradualmente y alcanza su clímax a los 16 años.

La mayor parte de los estudios que han evaluado las diferencias de género en la autoestima, han encontrado que las adolescentes mujeres presentan niveles de autoestima menores que los hombres (Nottelman, 1987; Eccles et al., 1989; Cairns et al., 1990; Labouvie et al., 1990; Wigfield et al., 1991 citados en Chubb et al., 1997).

Simmons y Rosenberg (1975 Citados en Valle, 1999) encontraron que más mujeres que hombres presentaban bajos niveles de autoestima durante la adolescencia propiamente dicha y la adolescencia tardía, pero que no es así entre los 8 y los 11 años.

Asimismo, se han realizado numerosas investigaciones en cuanto a la influencia que ejerce la autoestima de una persona en un amplio rango de fenómenos psicológicos y conductuales. Citando algunos ejemplos, se ha encontrado que la autoestima afecta en la conformidad o perseverancia, en la atracción interpersonal, en la conducta moral, en las

orientaciones educativas y otros aspectos de la personalidad y la salud mental, (Rosenberg 1973; Wells y Marwell, 1976, citados en Valle, 1999).

En la mayoría de las áreas investigadas, la baja autoestima está asociada con las consecuencias indeseables como bajo rendimiento académico, mayor propensión a conductas delictivas, etc.

Las investigaciones anteriores reportan resultados de las mediciones que se realizaron al evaluar la autoestima junto con otras variables de estudio, pues la intención de los autores en la mayoría de los casos fue comprobar si la autoestima correlaciona con distintas variables.

Así, podemos observar que no hay un acuerdo entre autores respecto a la correlación de autoestima con la edad, sexo y/o clase social, lo cual nos permite suponer que el nivel de autoestima que posea una persona va a depender de las características sociales y culturales en las que se desenvuelva. Para Wells y Marwell (1976) y para Valle (1999), el nivel de autoestima va a incidir en el comportamiento global del individuo, aspecto que está muy relacionado con las aportaciones de Branden (1995), quien señala que nuestro nivel de autoestima va a determinar nuestra calidad de vida, puesto que la autoestima es una necesidad humana fundamental.

En cuanto a investigaciones que se refieren específicamente a programas de intervención para fortalecer la autoestima, se ha encontrado lo siguiente:

A lo largo del tiempo se han realizado diversos programas de intervención dirigidos a fortalecer la autoestima en los individuos, pero muchos de ellos han fracasado en el intento, ya que tal como señalan Haney y Durlak (1998) varios de estos estudios no fueron diseñados específicamente para incrementar la autoestima, más bien se centraron en diversas variables de estudio.

Recientemente, dichos autores llevaron a cabo un meta-análisis de 12 intervenciones dirigidas a autoestima y autoconcepto. Del conjunto de investigaciones que los autores revisaron, solamente tres de los estudios fueron diseñados como intervenciones para autoconcepto o autoestima; los siete restantes incluyeron una medida de autoestima junto

con otros resultados. De este modo, algunos estudios incluyeron problemas de autocontrol, ansiedad, emisión de logro y con más frecuencia síntomas depresivos. Los resultados señalan, que en la mayoría de los estudios se utilizaron paquetes multiprocedimentales (Shirk, 1999); cuatro de los estudios evaluaron un procedimiento específico del tratamiento tal como reestructuración cognoscitiva.

Los autores reportan que los cuatro estudios que evaluaron un procedimiento específico, tal como: entrenamiento asertivo, reestructuración de la atribución, reforzamiento social de la declaración auto-referente positiva, rindieron mejoras positivas en autoestima. Haney y Durlak (1998) mencionan que es significativo que dos de estos estudios, apuntaron directamente a que el proceso cognitivo está asociado con autoestima, y ambos estudios produjeron cambios positivos significativos.

Un cuarto estudio que examinó reestructuración cognitiva no produjo cambios significativos en autoestima, ya que la intervención fue parte de un programa de prevención primaria y muchos estudiantes no reportaron baja autoestima al comenzar la intervención.

Por su parte O'Mara, Craven y Marsh (2003) mencionan que muchas de las intervenciones en autoestima y autoconcepto han fracasado debido a errores metodológicos, pues basándose en el meta-análisis realizado por Haney y Durlak (1998) y en las aportaciones de Hattie (1992), encontraron una pobre metodología en la intervención del autoconcepto y la autoestima, misma que se justifica en un tamaño de muestra pequeño, un inadecuado manejo de variables tales como edad y pertenencia étnica de los participantes, diseños no aleatorios y carencia de un grupo control.

De igual manera, los autores señalan que dicho fracaso puede deberse a: intervenciones insubstanciales, insuficiente conexión entre el propósito de la intervención y los resultados obtenidos, y a un uso inadecuado de instrumentos de medición.

Por otro lado, al revisar la investigación realizada por Cava y Musitu (2000), en donde ponen en marcha su programa de intervención Galatea, los autores mencionan que no se encontraron con los resultados esperados. Quizá uno de los motivos de ello pudiera ser que en dicha investigación se han encontrado errores tales como: el planteamiento de un diseño

cuasi-experimental en donde no se llevó a cabo el análisis estadístico esencial; es decir, los autores nunca compararon las medias de los posttest de los grupos control y experimental.

Otro de los errores, probablemente el más grave, es que los autores, al trabajar con grupos intactos, no tomaron en cuenta la equivalencia de éstos antes de empezar el tratamiento. De éste modo, los mismos autores señalan que “posiblemente no se muestran diferencias significativas en la autoestima entre el grupo control y experimental porque al empezar el tratamiento muchos de los adolescentes no tenían realmente baja autoestima” (Cava y Musitu, 2000).

3.2 Programas de Intervención en autoestima.

En la actualidad, existen un sin fin de programas de intervención para fortalecer la autoestima, sin embargo aquí sólo se mencionan dos programas: El programa Galatea, realizado por Cava y Musitu (2000), y el programa de intervención realizado por Gil-Martínez (1997).

Cabe señalar que ambos programas se mencionan en este trabajo debido a que están diseñados principalmente para ser aplicados en el ámbito educativo, y ambos han sido retomados en investigaciones existentes en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), principalmente el programa Galatea. El objetivo aquí no es hacer un análisis de estos programas, para contestar si sirven o no, únicamente se presentan para que el lector tenga conocimiento de cuáles son las intervenciones que se han manejado con mayor frecuencia en la UPN. En cuanto al programa propuesto por Gil Martínez (1997), observamos que puede ser modificado en la práctica y de acuerdo a la dinámica que se vaya presentando en la aplicación; el programa de Cava y Musitu (2000), mantiene una estructura continua, y cabe mencionar que es de especial importancia aplicarlo “al pie de la letra”, puesto que todas y cada una de las actividades propuestas, tienen un tiempo específico y se les debe dar seguimiento.

1. Programa Galatea:

Cava y Musitu (2000), señalan que la autoestima se presenta como la conclusión final de un proceso de autoevaluación y se define como la satisfacción personal del individuo consigo mismo.

Los objetivos generales que establecen Cava y Musitu (2000) del programa Galatea son los siguientes:

- a) Ofrecer a los profesores un conjunto de actividades que les permitan un mayor conocimiento de sus alumnos.
- b) Mejorar el clima en el aula, permitiendo la integración escolar de los niños que tienen dificultades en las relaciones sociales con sus compañeros.
- c) Potenciar la autoestima de los alumnos, en sus distintas dimensiones y a través de la interacción con profesores y compañeros dentro del contexto escolar.
- d) Mejorar el rendimiento de los alumnos.

Estos objetivos no son independientes, pues todos ellos están íntimamente relacionados, así, la potencialización de la autoestima y la mejora del escolar van de la mano con su rendimiento.

Cava y Musitu (2000), estructuran el programa en siete módulos. Cada módulo se centra en un aspecto que hay que desarrollar, y engloba un conjunto de actividades con un mismo objetivo general. Los módulos son los siguientes:

Modulo	
1	Preparando el terreno: un clima positivo
2	Los recursos personales.
3	Mi identidad.
4	Mis proyectos.
5	No siempre es fácil.
6	Mis amigos.
7	Mi familia.

A través de estos módulos, se avanza en un progresivo conocimiento del alumno acerca de sí mismo y sus relaciones con los demás. Cada módulo es un avance respecto de los anteriores. Mediante el programa se pretende una potencialización de la autoestima de los escolares en sus distintas dimensiones, incluyéndose en este sentido: actividades encaminadas al desarrollo de la dimensión física, social, familiar, intelectual y emocional. Con frecuencia, se olvida la multidimensionalidad de la autoestima, y en consecuencia, la atención específica a cada una de estas dimensiones.

2. El programa de *acción tutorial*

Para Gil Martínez (1997), la autoestima es la suma de la confianza y el respeto que debemos sentir por nosotros mismos y refleja el juicio de valor que cada uno hace de su persona para enfrentarse a los desafíos que presenta nuestra existencia.

Su programa de intervención está estructurado por 51 sesiones, con las cuales se pretende que el alumno adolescente llegue a poseer una sana autoestima. Para alcanzar este objetivo, a lo largo del programa se recoge un amplio conjunto de estrategias de intervención pedagógica en una dimensión, de actitudes y valores (educación de la autoestima y educación para la convivencia).

Debemos mencionar que Gil Martínez (1997), señala que no se trata de un proyecto cerrado, sino más bien de una propuesta abierta, susceptible de ser estructurada y recreada por los propios profesores y/o tutores.

Dentro de este programa, las estrategias de aprendizaje que se proponen tienen como finalidad elevar la autoestima de los alumnos, mejorar las habilidades sociales, la convivencia y el trabajo en grupo, así como enseñar a vivir asertivamente y tomar decisiones de manera adecuada.

A continuación se mencionan las características del método que se empleó para la realización del programa:

- *Metodología activa*: se procura eliminar toda acción autoritaria por parte del profesor, para así lograr que el grupo sea el que lleve la sesión

- *Metodología experiencial*: se parte de las experiencias que los alumnos hayan vivido o estén viviendo en la medida que sea posible.
- *Metodología crítica*: se pretende que los alumnos tomen conciencia de sus creencias, opiniones, sentimientos, actitudes y valores, para que de esta forma los defiendan, y respeten los de sus compañeros.
- *Metodología que desarrolle el análisis*: el objetivo principal de este punto es que los alumnos analicen tanto los contenidos como los procesos.
- *Metodología que mejore el diálogo interpersonal*: se presenta un clima que favorezca el ejercicio y desarrollo de la autoestima por medio de la propia experiencia, las actitudes de una convivencia libre, democrática solidaria y participativa, que mejoren las relaciones sociales con sus compañeros

Las 51 sesiones se encuentran estructuradas de tal modo que los alumnos se autoconozcan, por medio de actividades y actitudes que a lo largo de su vida han ejercido, para que después de esta misma manera, aprendan a relacionarse como seres sociables con sus compañeros.

Los programas anteriores de acuerdo a las actividades y al número de sesiones que presentan son una propuesta adecuada para los profesores, pero no para los objetivos y el plazo de esta investigación ya que si bien manejan el tema de autoestima son programas muy largos que requieren de una constancia. Además no cuentan con una relación directa con los seis pilares que propone el Dr. Branden.

Como ya se ha establecido en otro lugar del trabajo, nuestro interés y el objetivo de esta investigación fue concretar en un programa de intervención los postulados teóricos de Branden. Por ello decidimos diseñar un programa cuyas actividades se adaptaran a las necesidades de la teoría propuesta por el Dr. Branden (1995) para favorecer la autoestima, donde se trabajen los seis pilares de la autoestima propuestos por él: vivir conscientemente, auto-aceptación, auto-respeto, auto-afirmación, vivir con propósito e integridad personal.

Asimismo, podemos agregar que no hemos utilizado ninguno de los programas ya existentes debido en primer lugar a una razón simple: el objetivo de este trabajo es *diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención*, basado en la teoría de Branden (1997), y

observamos que tanto el programa Galatea, como el propuesto por Gil Martínez (1997), no están basados en los seis pilares de la autoestima, ellos se centran en otros componentes del constructo; en segundo lugar el objetivo primordial de la aplicación del programa de intervención es *incrementar el nivel de autoestima de los alumnos participantes*, mientras que para Cava y Musitu (2000), los objetivos de su programa son ofrecer a los profesores un conjunto de actividades que les permitan un mayor conocimiento de sus alumnos, tal objetivo no está contemplado en el programa de intervención que proponemos; otro de los objetivos del programa Galatea es mejorar el rendimiento de los alumnos, dicho objetivo no concierne explícitamente a la intervención que proponemos.

Por otro lado observamos que el objetivo del programa propuesto por Gil Martínez (1997), está más relacionado con nuestro objetivo, puesto que el autor pretende que el programa de intervención eleve la autoestima de los alumnos y mejore sus habilidades sociales; sin embargo observamos que pese a que hay flexibilidad en la aplicación de dicho programa, se trabaja partiendo de la aplicación de distintas metodologías, lo cual lo hace ser un programa abierto, aspecto que en un momento dado dificultaría nuestra intervención, puesto que el tiempo de aplicación sería prolongado.

En los capítulos anteriores se ha presentado el marco teórico pertinente a nuestro problema de investigación, así se han mencionado los antecedentes y definición de autoestima, sus componentes ó dimensiones, los indicadores de una alta y baja autoestima; también se ha hablado del desarrollo de la autoestima a lo largo de la vida y de la influencia que ésta tiene en la adolescencia y en la escuela. Por otro lado hemos visto cuáles son los pasos para lograr un nivel de autoestima saludable y por último se han presentado las investigaciones que se han realizado en torno a la autoestima.

En el siguiente capítulo se expone el método del presente proyecto de investigación, en el que se explican los siguientes puntos: objetivo, pregunta de investigación, diseño, selección de la muestra, definición de variables, hipótesis, sujetos, escenario, instrumentos, procedimiento y el análisis de resultados.

CAPÍTULO IV

Método

Planteamiento del problema de investigación:

Objetivo:

Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención en autoestima, basado en los seis pilares de la teoría de autoestima, de Branden (1995), dirigido a estudiantes de primer año de secundaria, con el fin de que éste les beneficie en su desarrollo integral.

Pregunta de Investigación:

¿En qué medida un programa de intervención propuesto en este trabajo, es eficaz para promover la autoestima en estudiantes de primer año de secundaria?

Diseño:

El estudio se sustenta en una investigación cuasiexperimental en donde el modelo es el siguiente:

$$\begin{array}{l} G_E \ 0_1 \ X \ 0_2 \\ G_C \ 0_1 \ -- \ 0_2 \end{array}$$

En donde:

G_E = Grupo experimental

G_C = Grupo control

0_1 = Pretest

0_2 = Posttest

X = Tratamiento (Programa de intervención en autoestima)

-- = No hay tratamiento.

Selección de la muestra:

Elección de grupos intactos.

Definición de variables:

- **Variable dependiente:** *Autoestima*: De acuerdo con Branden (1997), la autoestima es la confianza en nuestra capacidad de pensar y enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida; es la confianza a triunfar y ser felices, el sentimiento de ser respetados, dignos, y de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y carencias, alcanzar nuestros principios morales y gozar del fruto de nuestros esfuerzos.
- **Variable independiente:** *Programa de intervención en autoestima*: Consta de 14 sesiones (ver anexo 12), mismas que tienen como objetivo general elevar el nivel de autoestima de los alumnos participantes (aquellos que se encuentren dentro del grupo experimental).

Hipótesis de trabajo:

Hipótesis Nula (H_{01}).- La media del grupo experimental será igual o mayor a la media del grupo control en la escala de Baja Autoestima (**BAE**)^{*} en el postest.

Hipótesis de Investigación (H_{11}).- La media del postest del grupo experimental en la escala *BAE* será significativamente menor que la media de la misma escala en el postest del grupo control.

Hipótesis Nula (H_{02}).- Las medias del postest de los grupos experimental y control serán iguales en las escalas de Autoafirmación y Autoaceptación (**AAA**), Vivir con Propósito (**VCP**), Auto-responsabilidad e Integridad Personal (**ARIP**) y Autovalía Personal (**VPO**).

Hipótesis de Investigación (H_{12}).- Las medias del postest del grupo experimental en las escalas de *AAA*, *VCP*, *ARIP* y *VPO* serán significativamente mayores que las medias del postest del grupo control.

* BAE, AAA, VCP, ARIP y VPO son escalas obtenidas del análisis factorial del instrumento.

Hipótesis Nula (H₀₃).- Las medias en el pretest y en el posttest del grupo experimental, serán iguales para las escalas *AAA, VCP, ARIP y VPO*.

Hipótesis de Investigación (H₁₃).- Las medias del posttest del grupo experimental en las escalas de *AAA, VCP, ARIP y VPO*, serán significativamente mayores que las medias del pretest del mismo grupo.

Hipótesis Nula (H₀₄).- La media del posttest del grupo experimental en la escala *BAE* será igual que la media del pretest del mismo grupo.

Hipótesis de Investigación (H₁₄).- La media del posttest del grupo experimental en la escala *BAE* será significativamente menor que la media del pretest del mismo grupo.

Hipótesis estadísticas:

1) $H_{01} = \mu_{GE} \geq \mu_{GC}$

$H_{11} = \mu_{GE} < \mu_{GC}$

2) $H_{02} = \mu_{GE} = \mu_{GC}$

$H_{12} = \mu_{GE} > \mu_{GC}$

3) $H_{03} = \mu_1 = \mu_2$

$H_{13} = \mu_1 < \mu_2$

4) $H_{04} = \mu_1 = \mu_2$

$H_{14} = \mu_1 > \mu_2$

Sujetos:

La investigación se llevó a cabo con dos grupos de alumnos:

Grupo Experimental: estuvo conformado por 42 sujetos, de los cuales 24 son hombres y 18 mujeres, con edades de 12 y 13 años.

Grupo Control: estuvo conformado por 43 sujetos, de los cuales 25 son hombres y 18 mujeres, con edades entre 12 y 14 años.

Todos los participantes fueron estudiantes de primer año de secundaria, pertenecientes a la clase media y con un rango de edad de entre 12 y 14 años.

Escenario:

El programa de intervención se aplicó en un salón de clases de una Escuela Secundaria Diurna, de la Delegación La Magdalena Contreras, durante el turno vespertino. Cabe mencionar que el salón es amplio, con buena iluminación y ventilación, cuenta con las sillas suficientes para cada alumno, así como con pizarrón y escritorio, podemos decir que las condiciones ambientales del salón son las apropiadas para que se lleve a cabo satisfactoriamente el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Instrumentos:

- **Cuestionario de Autoestima AZ-06:** El instrumento propuesto ha sido construido exprofeso, tomando en cuenta los seis pilares de la autoestima propuestos por Branden (1995), de tal modo que se operacionalizó cada uno de los pilares y se obtuvieron en total 68 ítems en formato de escala tipo Likert (ver anexo 11). Dicho instrumento fue piloteado para encontrar su validez de constructo y confiabilidad con una muestra de 220 alumnos (ver resultados en el siguiente apartado), de los cuales 117 son hombres y 103 mujeres, con edades entre 11 y 14 años; todos pertenecientes al primer año de secundaria. Este instrumento fue utilizado como pretest y postest para medir los resultados del programa de intervención que se desarrolló.

Pilar que se medirá:	Ítems
Vivir conscientemente	1, 8, 19, 21, 28, 40, 43, 48, 58, 64 y 67
Autoaceptación	2, 9, 20, 22, 29, 32, 34, 37, 39, 41, 47, 50, 57, 65 y 68
Auto responsabilidad	3, 10, 23, 30, 35, 38, 42, 54, 56 y 66
Autoafirmación	4, 11, 12, 17, 18, 24, 26, 46, 53, 55 y 62
Vivir con propósito	5, 13, 15, 25, 31, 36, 45, 49, 52, 61 y 63
Integridad personal	6, 7, 14, 16, 27, 33, 44, 52, 59 y 60

- **Programa de intervención para la mejora de la autoestima:** Dicho programa consta de 14 sesiones, en las cuales se proponen actividades para la mejora de la autoestima. Para el diseño de cada una de las sesiones se ha planteado un objetivo, mismo que está relacionado con una de las seis prácticas que propone Branden (1995) para tener una sana autoestima; cabe mencionar que tanto el objetivo, estructura y desarrollo de cada una de las sesiones han sido diseñados por nosotros, y las actividades presentadas han sido retomadas de la enciclopedia Océano (2002). El objetivo general del programa es “aumentar el nivel de autoestima de los alumnos participantes”. A continuación se menciona el objetivo de cada sesión y posteriormente se presenta un cuadro en donde se señala la práctica a trabajar en cada sesión.
 - **Sesión 1:** Conocer a cada uno de los integrantes del grupo, a través de la presentación individual y colectiva de cada uno de los participantes, para establecer el rapport y proceder con las actividades planteadas para incrementar la autoestima.
 - **Sesión 2:** Propiciar que los alumnos identifiquen en qué medida se conocen a sí mismos, para que ubiquen cuáles son los puntos clave que intervienen en la mejora o deterioro de su autoestima y de este modo, aprendan que el vivir de manera consciente, es vivir siendo responsable hacia la realidad.
 - **Sesión 3:** Explicar qué es y cómo se forma la autoestima mencionando que ésta determina nuestra conducta en todos los ámbitos; fomentar en los alumnos el interés por mejorar su autoestima, lo cual les ayudará a poseer la elección de pensar, de buscar la conciencia, la comprensión, el conocimiento y la claridad sobre sí mismos, y de este modo, aprendan a vivir conscientemente respetando su realidad al describirse tal como son, tomando en cuenta sus defectos y virtudes.
 - **Sesión 4:** Que los alumnos comprendan que la autoestima depende en gran medida de la capacidad de autoaceptación y en la medida en que se acepten a sí mismos, tendrán una autoestima más equilibrada que les permita desarrollarse positivamente en todos los ámbitos.
 - **Sesión 5:** Que el alumno realice una descripción positiva, realista y equilibrada de sí mismo, con el propósito de que valore sus pensamientos,

sentimientos y acciones, tomando en cuenta las cualidades positivas y negativas de su vida. Ya que en la medida en que acepte todos los aspectos que conforman su vida, se estará aceptando a sí mismo y su autoestima se fortalecerá.

- **Sesión 6:** Lograr que el alumno asuma su responsabilidad ante las situaciones negativas que se le presenten en su vida y desarrolle actitudes positivas para dar solución a dichas situaciones, con el fin de que comprenda que él es el único responsable de sus propios actos y del logro de sus metas.
- **Sesión 7:** Que el alumno, a través de la crítica constructiva de sus compañeros, identifique los aspectos positivos y negativos que ven en él, con el fin de ayudarlo a aceptar y valorar sus características personales, para que a través de este ejercicio se fortalezca su autoestima.
- **Sesión 8:** Que el alumno, por medio de la convivencia previa que ha tenido con sus padres, amigos y maestros a lo largo de su vida, rescate las percepciones positivas y negativas que han tenido de él, para que de este modo respete, acepte y valore sus características personales ante las personas que lo rodean y se perciba como un ser auténtico.
- **Sesión 9:** Que el alumno identifique a las personas de su vida que pueden ayudarlo y apoyarle en elevar su autoestima cuando tiene problemas, con el fin de que esté consciente que en un momento dado, todos necesitamos apoyo de nuestro entorno para adaptar o corregir nuestro camino cuando es necesario.
- **Sesión 10:** Que el alumno manifieste de forma natural y espontánea sentimientos de satisfacción sobre sí mismo, lo cual reflejará en qué medida se visualiza como responsable de sus propios actos y logros, y el grado de valoración que tiene para sí mismo.
- **Sesión 11:** Ayudar al alumno a comprender los diferentes papeles que puede interpretar o desempeñar con distintas personas y en diferentes lugares y esté consciente de que las actividades que realice día a día le permitirán ser una persona productiva y por lo tanto estará viviendo con propósito.

- **Sesión 12:** Ayudar al alumno al auto-conocimiento, a identificar sus rasgos característicos, con el fin de que sea realista acerca de sí mismo ante sí y ante los demás, respetando los pensamientos y actos propios, ya sean positivos o negativos, con el propósito de que desarrolle la auto-aceptación.
- **Sesión 13:** Que el alumno comprenda que para elevar su autoestima, es necesario hacer el ejercicio de respetar sus propios derechos, necesidades y valores, así como buscar una forma de expresión adecuada de éstos en la realidad, lo cual implica la práctica de autoafirmarse, y por consiguiente ser asertivo. En la medida en que el alumno tenga la disposición a valerse por sí mismo, a ser quien es abiertamente, a respetar sus decisiones, ideas y deseos, su autoestima se fortalecerá.
- **Sesión 14:** Que el alumno aprenda a tener una comunicación clara y abierta con los demás que le permita vivir de forma auténtica, hablar y actuar con convicción, para que logre la consecución de sus metas y afirme sus propias decisiones, respetando los derechos y las necesidades de los otros, lo que le ayudará a vivir productivamente y a elevar su autoestima.

Práctica a Trabajar¹	Sesiones
Vivir conscientemente	2, 3, 8 y 9
Autoaceptación	4, 5, 7 y 12
Autoresponsabilidad	6 y 10
Autoafirmación	7, 8, 10, 12 y 13
Vivir con propósito	10, 11 y 14
Integridad personal	8 y 13

Como se puede apreciar en la tabla anterior, se le dedica un número diferente de sesiones a cada práctica. Pudiera parecer que en este programa de intervención se le está dando mayor importancia o se busca fortalecer más la práctica de la autoafirmación, puesto que se trabaja en cinco sesiones, sin embargo no es así, todas

¹ Prácticas propuestas por Nathaniel Branden (Los seis pilares de la autoestima).

las prácticas tienen la misma importancia, además si se pone atención, se podrá observar que en algunas sesiones se trabajan dos o tres prácticas al mismo tiempo.

El hecho de que a unas prácticas se les haya otorgado más sesiones que otras pudiera parecer a simple vista arbitrario, no obstante Branden (1995, p.85) señala que no es necesario alcanzar la “perfección” en estas prácticas, solo es preciso elevar el nivel medio de competencia para experimentar un crecimiento en *eficacia personal* y *respeto de uno mismo*, que son los dos componentes básicos de la autoestima según este autor. De este modo entendemos que no es necesario tener un mismo número de sesiones para cada práctica, puesto que las seis prácticas en sí están basadas en estos dos componentes (Eficacia Personal y Respeto a uno mismo) e íntimamente relacionadas entre sí, ya que Branden (1995) también señala que el ejercicio de una práctica nos llevará a la otra.

El pretest y el postest se aplicaron de forma independiente a las sesiones, es decir, antes de comenzar el programa de intervención se acudió a los grupos experimental y control y se aplicó el pretest, y una vez finalizado el programa se procedió a aplicar el postest en ambos grupos.

Procedimiento:

Una vez que se construyó el instrumento y se solicitaron los permisos para hacer un estudio piloto, se procedió a aplicarlo, en una secundaria diurna del D. F., primeramente se hizo con una muestra de 136 alumnos, al observar que esta muestra era pequeña para poder realizar un análisis factorial se procedió a hacerlo con una muestra más grande, quedando un total de 220 alumnos. Una vez que se concluyó con el estudio piloto y se obtuvieron las características psicométricas, se solicitó el acceso para aplicar el programa de intervención a un grupo específico de alumnos, en este caso el director mencionó que nos daría al “peor” grupo de primer año, ya que había observado muchas dificultades con esos alumnos y ojala pudiéramos hacer algo, este grupo fue el grupo experimental; asimismo se nos asignó otro grupo para tenerlo como “control” en la investigación.

Se acudió en 16 ocasiones al grupo experimental, la primera fue para aplicar el pretest, 14 sesiones del programa y al final el postest; cabe destacar lo siguiente: las 14 sesiones del programa de intervención se dieron en forma continua, tomando cinco días de la semana, es decir, acudimos de lunes a viernes en un horario establecido por la Dirección de la escuela, mediante el cual cada una de las sesiones del Programa de Intervención se dio en distinta hora, puesto que se buscó no afectar una asignatura en específico, de este modo no se tuvo un horario fijo para acudir a la escuela.

Al grupo control únicamente se acudió en dos ocasiones, durante la aplicación del pretest y 14 días más tarde a la aplicación del postest.

Una vez aplicado el programa de intervención se procedió a analizar los datos obtenidos tanto en el pretest, como en el postest de ambos grupos: experimental y control, así como la descripción de cada una de las sesiones.

Análisis de datos:

Se llevó a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo de datos. El primero mediante el programa estadístico SPSS ver. 12, con el cual se analizaron los datos del instrumento que sirvió para medir autoestima, tanto en el pre como en el postest, a fin de observar la efectividad del programa de intervención. De este modo, se corrieron los siguientes análisis:

- a) Se realizaron estadísticas descriptivas para las variables demográficas de la muestra bajo estudio: sexo y edad, para el grupo experimental y control.
- b) Análisis exploratorio de ítems, para identificar aquellos cuyas correlaciones inter – ítem fueran menores a .15 y/o que presentaran un 75% o más de una sola opción de respuesta (no permitiendo la suficiente variabilidad de la respuesta).
- c) Análisis de consistencia interna del Instrumento (Cuestionario de Autoestima AZ-06) por Alfa de Cronbach.
- d) Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio por el método de componentes principales con rotación varimax, para encontrar la estructura (factores) del instrumento.
- e) Análisis de confiabilidad por escalas del Instrumento (Cuestionario de Autoestima AZ-06) por Alfa de Cronbach.

- f) Obtención de medias para la variable de estudio (Autoestima).
- g) Análisis exploratorio para pruebas T. Pruebas de normalidad (Test de Shapiro – Wilk) y de Homogeneidad de varianzas (Test de Levene) para los factores encontrados.
- h) Pruebas de Hipótesis, para las que se utilizaron pruebas no paramétricas: prueba U de Mann-Whitney, para muestras independientes (grupo experimental vs grupo control), y la prueba de Wilcoxon, para muestras relacionadas (grupo experimental pre y pos-test).

En el análisis cualitativo de datos, se describen los cambios que se observaron a lo largo del taller, tomando como punto de partida los seis pilares abordados, así como lo que se observó en cuanto a las mejoras en el nivel de autoestima general de los participantes, asimismo, se presentan producciones de los alumnos.

CAPÍTULO V

Análisis de datos y Resultados

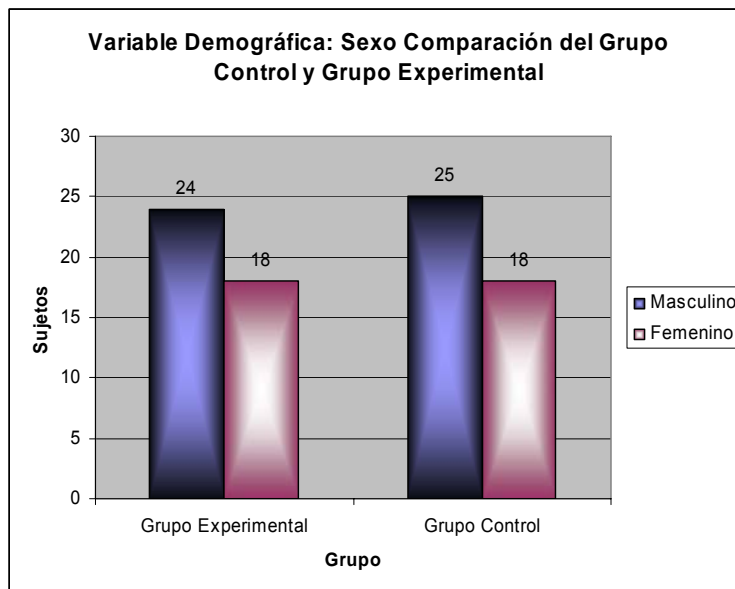
a) *Estadísticas descriptivas para las variables demográficas de la muestra bajo estudio: sexo y edad, para el grupo experimental y control:*

SEXO

El grupo experimental estuvo conformado por 42 sujetos de los cuales 24 (57.1%) son hombres, y 18 (42.9%) mujeres.

El grupo control estuvo conformado por 25 hombres (58.1%) y 18 mujeres (41.9%)
En la siguiente gráfica se ilustran los datos anteriores.

Gráfica A



Como se puede observar, tanto el grupo experimental, como el grupo control son equivalentes en cuanto al sexo de los participantes.

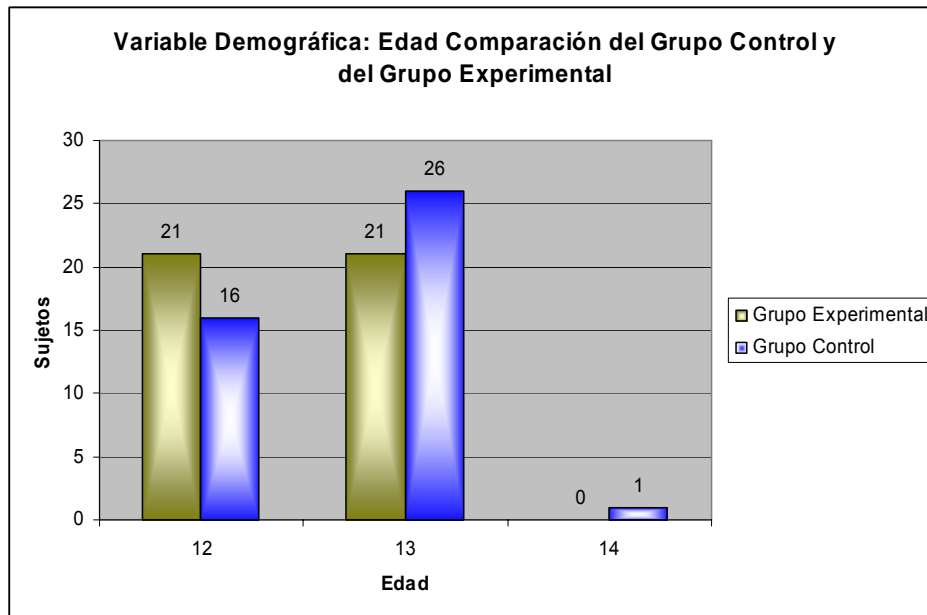
EDAD

21 alumnos (50%) del grupo experimental tienen 12 años, la misma cantidad de alumnos tiene 13 años.

16 alumnos (37.2%) del grupo control tienen 12 años; 26 alumnos (60.5%) tienen 13 años; y un alumno (2.3%) tiene 14 años.

En la siguiente gráfica se ilustran los datos anteriores

Gráfica B



Como se puede observar en la gráfica anterior, no hay equivalencia entre las edades de ambos grupos de investigación, puesto que en el grupo experimental se observan edades de 12 y 13 años en la misma cantidad de sujetos, mientras que en el grupo control hay 16 sujetos de 12 años, 26 de 13 años y uno de 14 años.

b) Análisis exploratorio del Instrumento “Cuestionario de autoestima AZ-06”:

En la primera selección de ítems se utilizaron dos criterios para elegir los más adecuados: a) la correlación inter-ítem, en donde el criterio fue eliminar los reactivos con correlaciones menores a .15 y/o en los que se presentaran porcentajes iguales o mayores a 75% en solo una de las opciones de respuesta. Siguiendo este criterio se eliminaron los reactivos: 35 y 57 por tener una correlación inter-ítem de cero o cercana a cero. .

En la segunda selección de ítems el criterio fue que el ítem tuviera un peso factorial importante en uno solo de los factores, mientras que su carga en otros debía ser baja o cercana a cero. De este modo, los ítems que no cumplieron con dicho criterio y tuvieron, por lo tanto, que ser descartados fueron: 4, 6, 7, 13, 16, 17, 25, 31, 33, 36, 40, 47, 49, 50, 52, 58, 64; quedando un total de 49 reactivos de 68 que conforman el instrumento original.

c) Análisis de consistencia interna del instrumento por alfa de Cronbach.

El análisis de consistencia interna por alfa de Cronbach para el instrumento: “Cuestionario de Autoestima AZ-06”, fue de $\alpha = 0.8864$ con 66 reactivos.

Repitiendo el análisis de consistencia interna con los 49 ítems ya definitivos en el instrumento, el alfa es de $\alpha = 0.8683$. Lo anterior nos refiere que el instrumento en cuestión muestra una alta confiabilidad, esto quiere decir que las veces que se aplique arrojará los mismos resultados.

La tabla I (ver anexo 13) muestra los resultados de dicho análisis

d) Análisis factorial exploratorio por el método de componentes principales con rotación varimax para encontrar la estructura (factores) del instrumento:

Se realizó mediante el método de componentes principales con rotación varimax, con el fin de encontrar la estructura interna del instrumento “Cuestionario de Autoestima AZ-06”, y realizar una depuración de ítems. Primeramente se realizaron la prueba de esfericidad de KMO (Kaiser – Meyer –Olkin) para probar la medida de la adecuación de la muestra) y la prueba de esfericidad de Bartlett. KMO contrasta si las correlaciones

parciales entre las variables son suficientemente pequeñas. El valor de KMO fue de 0.723, lo cual señala que es pertinente llevar a cabo el análisis factorial.

KMO v prueba de esfericidad de Bartlett

Tabla II

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		.723
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-Cuadrado aprox.	3771.539
	df	1225
	Sig.	.000

La tabla anterior nos permite observar el resultado de la prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, el resultado que se obtuvo fue de .723, que es muy cercano a 1.0 e indica que es **apropiado realizar el análisis factorial**. En la misma tabla se presenta el resultado de la prueba de esfericidad de Bartlett, esta prueba dio como resultado una Chi cuadrada de 3771.539, unos grados de libertad de 539, con una significancia de .000. El nivel de significancia con ese valor indica que los datos poseen las características apropiadas para la realización de un análisis factorial y ese dato es el que importa en este análisis.

Valores Característicos o Valores Eigen.

A continuación se presenta la tabla que contiene el análisis de varianza total explicada.

Tabla III
Total de varianza explicada.

	Valores Eigen ó característicos		
Componente	Total	% de Varianza	% Acumulado
1	7.332	14.664	14.664
2	4.320	8.640	23.305
3	2.540	5.079	28.384
4	2.051	4.101	32.485
5	1.935	3.869	36.354

Método de extracción: Análisis de componentes principales

El análisis factorial arroja 36.354% de la varianza explicada de autoestima por los cinco factores, lo cual nos indica que el instrumento que proponemos mide un 36.354% de autoestima con cinco factores (si tuviéramos más factores o más reactivos, se explicaría un mayor porcentaje de varianza). Normalmente este porcentaje de varianza para investigaciones empíricas y psicométricas es un porcentaje alto.

En la siguiente tabla se presentan los factores con sus respectivos ítems y la carga o peso factorial de cada uno de éstos:

Tabla IV

Ítem	Factores				
	1	2	3	4	5
P34	.717	.000	.000	.000	.213
P38	.646	.236	.000	.000	.000
P41	.628	.142	.000	.000	.000
P56	.616	.119	.000	.225	.000
P37	.613	.128	.162	.000	.158
P60	.568	.169	.000	.000	-.230
P30	.556	.000	.000	.100	.250
P15	.554	-.116	.000	.000	.268
P20	.551	.000	.000	.000	.300
P19	.518	.000	.000	.000	.000
P59	.482	.000	.112	.000	-.269
P54	.481	.182	.000	.000	-.140
P63	.448	.000	.000	.000	-.260
P66	.446	.216	.000	.316	-.164
P28	.431	.247	.000	.000	-.219
P48	.425	.000	.222	-.259	-.163
P68	.000	.643	.000	.140	.000
P46	.000	.602	.000	.000	.118
P61	.000	.582	.000	.000	.000
P62	.000	.547	-.126	.000	.277
P67	.000	.535	.106	.000	-.111
P39	.000	.486	.000	.000	.346
P2	.164	.469	.000	.000	.273
P43	.000	.467	.000	.136	.000
P1	.000	.467	.000	.209	.000
P8	.000	.465	.190	.000	.177
P45	.110	.453	.187	.000	.000
P9	.150	.440	.219	.000	.397
P44	.000	.408	.101	.108	.179
P42	.000	.407	.000	.257	.000
P32	.000	.401	.124	.000	.187
P27	.160	.388	.000	.301	.000
P10	.000	.255	.784	.000	.159
P18	.000	.232	.775	.000	.000
P29	.000	.120	.749	.000	.000
P5	.000	.000	.698	.220	.139
P21	.234	.000	.592	.141	.000
P65	.000	.142	.000	.619	-.189
P3	.124	.000	.174	.596	.179
P26	.000	.209	.000	.558	.000
P51	.000	.000	.000	.552	.000
P24	.377	.000	.112	.390	.170
P53	.194	.299	.000	.385	-.114
P14	.000	.247	.000	.372	.000
P55	.000	.000	.000	.340	.226
P23	.000	.201	.000	.000	.537
P11	.000	.000	.000	.304	.512
P12	.000	.189	.180	.106	.426
P22	.000	.348	.128	.165	.356

Método de extracción: Análisis de componentes principales

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. a Rotation converged in 8 iterations.

La tabla anterior (tabla IV) nos permite observar los ítems que caen en cada uno de los 5 factores arrojados, así como su peso factorial. Abajo se presentan cada uno de los factores con sus respectivos ítems descritos, así como la carga factorial.

Factor 1: Baja autoestima (BAE)

Ítem	Descripción	Carga factorial
34	Me inclino a pensar que en conjunto soy un fracasado.	.717
38	Pienso que mis fracasos son culpa de la gente que me rodea	.646
41	Odio mi forma de ser	.628
56	Le echo la culpa a los demás de lo que a mi me suceda	.616
37	Me gustaría ser otro	.613
60	Rompo las reglas siempre que puedo	.568
30	Todo lo hago mal	.556
15	Siempre estoy triste y sin ganas de hacer nada	.554
20	Pienso que soy poca cosa	.551
19	Me dejo llevar por lo que dicen los demás sin anteponer mi punto de vista	.518
59	Yo pienso que valgo por lo que tengo y no por lo que soy	.482
54	Necesito de la aprobación de los demás para poder tomar una decisión	.481
63	Suelo pasar sobre los demás para lograr mis metas	.448
66	Cuando las cosas son difíciles no las hago	.446
28	Le hago más caso a mis deseos que a mis necesidades	.431
48	Mi forma de ser cambia dependiendo del lugar en el que me encuentre	.425

Factor 2: Autoafirmación y Autoaceptación (AAA)

Ítem	Descripción	Carga factorial
68	En general estoy satisfecho conmigo mismo	.643
46	Me arriesgo ante todo, con el fin de lograr mis metas	.602
61	Dentro de clases, doy una buena impresión	.582
62	Puedo escoger fácilmente lo que quiero	.547
67	Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente	.535
39	Creo que soy muy simpático/a	.486
02	Me gusto tal como soy	.469
43	Soy capaz de hacer cualquier actividad por difícil que ésta pudiera parecer	.467
01	Soy capaz de expresar mis pensamientos ante los demás, sean positivos o negativos	.467
08	Creo que la vida es muy interesante y aún me faltan muchas cosas por aprender	.465
45	Soy bueno en todo lo que hago	.453
09	Creo que tengo muchos motivos para sentirme orgulloso de mí	.440
44	Considero que nuestra vida debe estar regida por valores	.408
42	Mis resultados escolares, reflejan mi compromiso y responsabilidad	.407
32	Creo que tengo varias cualidades buenas	.401
27	Yo cumplo siempre mis compromisos	.388

Factor 3: Vivir con Propósito (VCP)

Ítem	Descripción	Carga factorial
10	Yo soy responsable de mi felicidad personal	.784
18	Soy auténtico en todo lo que hago	.775
29	<i>Si pudiera cambiar algo de mí, lo cambiaría*</i>	.749
05	Si quiero triunfar, tengo que aprender a conseguir mis metas y propósitos	.698
21	<i>Me dejo llevar fácilmente por mis emociones*</i>	.592

Factor 4: Auto-responsabilidad e Integridad Personal (ARIP)

Ítem	Descripción	Carga factorial
65	Yo puedo aceptar mis errores	.619
03	Yo soy responsable de alcanzar mis deseos	.596
26	Cuando escojo hacer algo, lo hago	.558
51	Yo debo ser justo con todas las personas	.552
24	<i>Trato de imitar siempre a los que me rodean*</i>	.390
53	Cuando tengo que hacer algo, lo hago con ganas	.385
14	Yo mantengo mis promesas	.372
55	Para ser respetado necesito respetar a los que me rodean	.340

Factor 5: Autovalía personal (VPO)

Ítem	Descripción	Carga factorial
23	Yo soy responsable de lo que elijo hacer	.537
11	Tengo derecho a expresarme libremente	.512
12	Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás	.426
22	Pienso que soy una persona que vale tanto como los demás	.356

Los cuadros anteriores se han presentado, para explicitar cómo están conformados cada uno de los factores. En la columna izquierda se presenta el número de ítem, en la columna central se encuentran las afirmaciones y en la columna derecha la carga ó peso factorial que como ya se explicó anteriormente nos indica la proporción de la varianza explicada en la variable autoestima.

e) Análisis de confiabilidad por escalas del Instrumento (Cuestionario de Autoestima AZ-06) por Alfa de Cronbach.

ESCALA	α
F1. BAE	.8475
F2. AAA	.8193
F3. VCP	.7777
F4. ARIP	.6331
F5. VPO	.5044

El cuadro anterior nos permite observar que existe un índice alto de confiabilidad para los tres primeros factores, mientras que para el cuarto y quinto factor, hay un índice de confiabilidad aceptable, lo cuál puede deberse al número de reactivos en estos factores.

f) *Obtención de medias para la variable Autoestima, comparación del pretest del grupo experimental vs. Grupo control.*

Las Tablas en este inciso y en los siguientes, presentan estadísticas descriptivas como media y desviación estándar de los cinco factores, pero también *medias estandarizadas* con el propósito de poder comparar las medias de factores con diferente número de ítems. Como señala Hamilton, (1990, p. 256):

"Los puntajes estándar son convenientes cuando las variables no tienen unidades naturales o cuando queremos comparar variables medidas en diferentes unidades o con diferentes desviaciones estándar".

Para encontrar estas medias estandarizadas, primero se convirtieron las puntuaciones promedio crudas de los sujetos a puntajes estandarizados (z). Después estos puntajes estandarizados se *transformaron* a puntuaciones T (T scores) para su más fácil manejo. Estas puntuaciones T tienen una media de 50 y una desviación estándar de 10 (Marascuilo y Serlin, 1988, p. 73).

En las Gráficas se presentan las *medias estandarizadas* de los factores en los respectivos grupos y pruebas a comparar (grupos experimental y control y pruebas pre y post).

En la siguiente tabla se presenta el nivel inicial de autoestima para el grupo experimental.

Tabla V

Estadísticas descriptivas PRETEST grupo Experimental

Factor	N	Mínimo	Máximo	Media	Media estandarizada	Desviación Estándar
1	42	5.00	69.00	34.07	50.0095	12.8032
2	42	23.00	73.00	57.79	49.9960	11.7920
3	42	6.00	22.00	16.86	49.9917	3.5101
4	42	16.00	40.00	31.31	50.0017	4.5878
5	42	6.00	20.00	16.36	49.9886	3.02688
N valido	42					

La tabla anterior nos permite observar principalmente el puntaje medio (quinta columna) para cada uno de los factores (cinco factores obtenidos del análisis factorial del Cuestionario de autoestima AZ-06), así como la media estandarizada del pretest del grupo experimental. Lo cual ilustra cuál fue el nivel de autoestima de los alumnos pertenecientes al grupo experimental al inicio de la intervención.

En la siguiente tabla se presenta el nivel inicial de autoestima para el grupo control.

Tabla VI

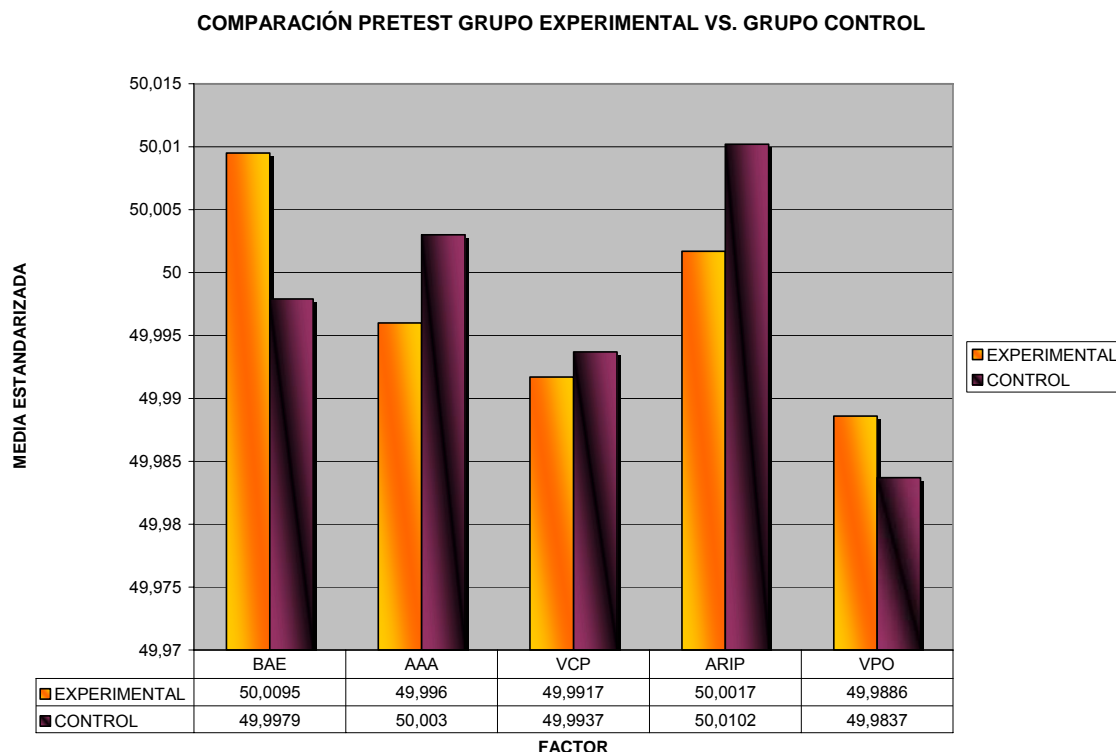
Estadísticas descriptivas PRETEST grupo Control

Factor	N	Mínimo	Máximo	Media	Media estandarizada	Desviación Estándar
1	43	17.00	65.00	37.63	49.9979	11.44765
2	43	31.00	78.00	64.09	50.0030	9.77561
3	43	8.00	25.00	18.49	49.9937	3.34074
4	43	21.00	40.00	33.39	50.0102	5.04333
5	43	5.00	20.00	17.19	49.9837	2.69263
N valido	43					

En la tabla anterior se puede observar el puntaje medio de autoestima (quinta columna) con el que comenzaron los alumnos del grupo control; es evidente que los alumnos del grupo control iniciaron con un nivel mayor de autoestima (en todas las escalas) respecto a los alumnos de grupo experimental.

En la siguiente gráfica se representan los resultados anteriores (tablas V y VI), cabe mencionar que para la construcción del gráfico se ha utilizado la media estandarizada.

Gráfica C



La gráfica anterior nos permite observar las diferencias que existen entre el grupo experimental y control, respecto al puntaje medio de autoestima obtenido en el pretest. De este modo vemos que el grupo experimental comenzó con un nivel más alto de “baja autoestima” (BAE) en comparación con el nivel del grupo control para el mismo factor; asimismo se observa que en los demás factores el nivel de autoestima del grupo experimental es menor al del grupo control. Lo anterior nos habla de que ambos grupos comenzaron con un nivel de autoestima distinto, y esto es importante de tomar en cuenta, puesto que más adelante se presenta la comparación de estos datos con los obtenidos en el postest y así poder llegar a una conclusión, respecto a la eficacia del programa de intervención propuesto.

e,ii) Obtención de medias para la variable Autoestima, comparación pretest-postest Grupo Experimental.

La siguiente tabla nos muestra el nivel inicial de autoestima del grupo experimental.

Tabla VII
Estadísticas Descriptivas Pretest

Factor	N	Mínimo	Máximo	Media	Media estandarizada	Desviación Estándar
1	42	5.00	69.00	34.07	50.0095	12.8032
2	42	23.00	73.00	57.79	49.9960	11.7920
3	42	6.00	22.00	16.86	49.9917	3.5101
4	42	16.00	40.00	31.31	50.0017	4.5878
5	42	6.00	20.00	16.36	49.9886	3.02688
N valido	42					

La tabla anterior nos permite observar el nivel medio de autoestima de los alumnos del grupo experimental antes de la intervención (pretest).

La siguiente tabla nos muestra el nivel de autoestima obtenido en el postest de los alumnos del grupo experimental.

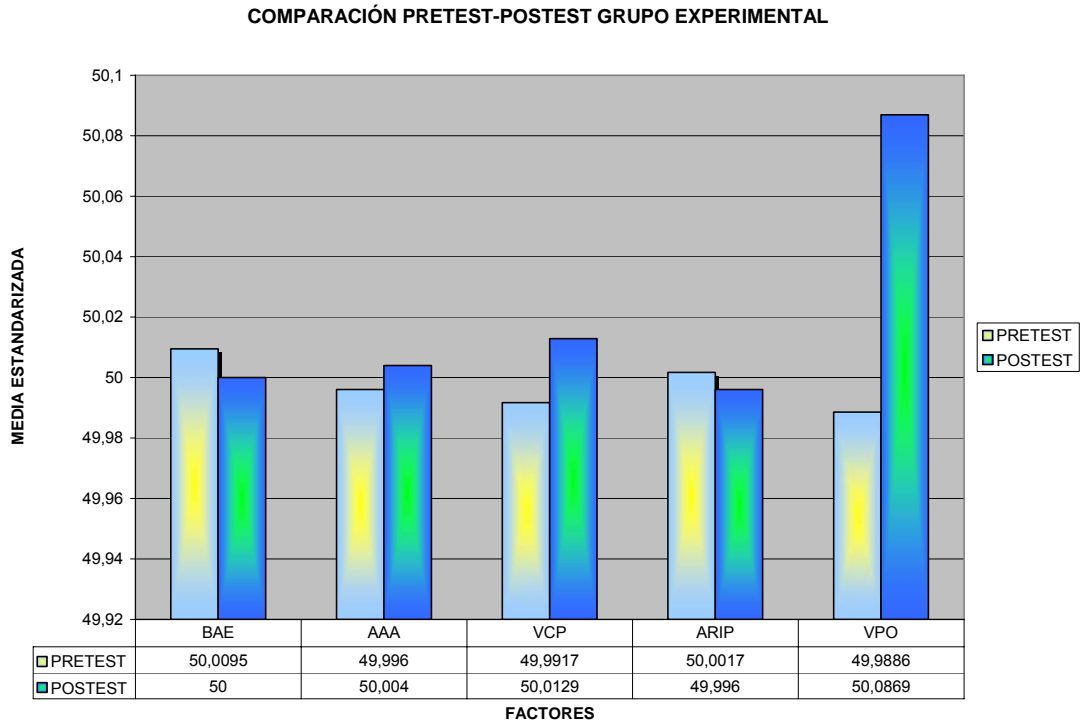
Tabla VIII
Estadísticas Descriptivas Postest

Factor	N	Mínimo	Máximo	Media	Media estandarizada	Desviación Estándar
1	42	15.00	61.00	34.88	50.0000	10.2937
2	42	36.00	77.00	63.95	50.0040	9.9461
3	42	7.00	23.00	18.40	50.0129	3.58900
4	42	15.00	39.00	32.24	49.9960	5.71609
5	42	4.00	20.00	17.71	50.0869	2.90740
N valido	42					

Los datos incluidos en la quinta columna (media), al ser comparados con los de la tabla VII (misma columna) nos permiten observar que el nivel de autoestima aumentó en las cinco escalas tras la aplicación del programa de intervención, dato que hasta este momento nos refiere que el programa de intervención ha sido eficaz.

La gráfica D nos permite ver con más claridad los datos anteriores.

Gráfica D



El gráfico anterior nos permite observar las diferencias que se dieron en el grupo experimental tras haber aplicado el programa de intervención. Tomando en cuenta que dicho gráfico fue construido con la media estandarizada, vemos que el nivel de autoestima se incrementó para las escalas AAA, VCP y VPO, lo cual nos refiere que el programa de intervención fue eficaz para fortalecer la autoestima en estas tres escalas; en cuanto a la escala BAE, se observa que el nivel de autoestima disminuyó, aspecto que no resulta perjudicial a los resultados de esta investigación, por el contrario se buscaba un decremento en dicha escala.

e,iii) Obtención de medias para la variable autoestima, comparación pretest-postest del Grupo Control.

En la siguiente tabla se presenta el nivel inicial de autoestima para el grupo control.

Tabla XI
Estadísticas Descriptivas Pretest

Factor	N	Mínimo	Máximo	Media	Media estandarizada	Desviación Estándar
1	43	17.00	65.00	37.63	49.9979	11.44765
2	43	31.00	78.00	64.09	50.0030	9.77561
3	43	8.00	25.00	18.49	49.9937	3.34074
4	43	21.00	40.00	33.39	50.0102	5.04333
5	43	5.00	20.00	17.19	49.9837	2.69263
N valido	43					

La tabla anterior nos muestra el puntaje medio de autoestima de los alumnos del grupo control en el pretest.

Tabla X
Estadísticas Descriptivas Postest

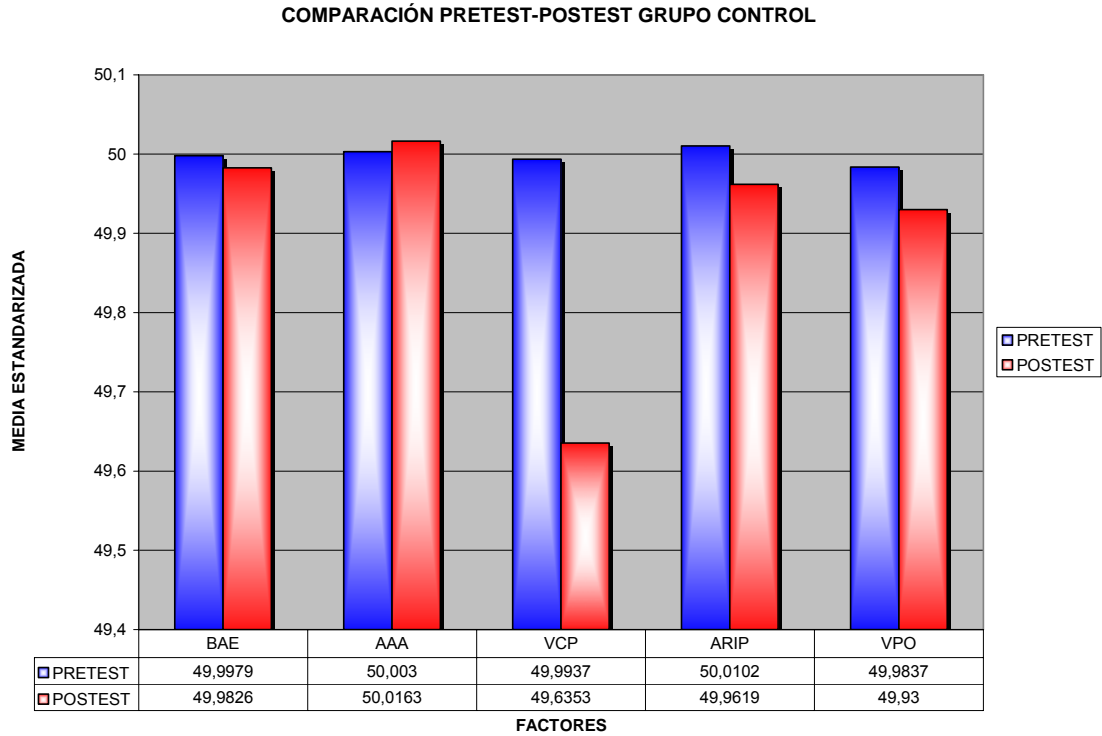
Factor	N	Mínimo	Máximo	Media	Media estandarizada	Desviación Estándar
1	43	12.00	73.00	36.72	49.9826	13.53888
2	43	27.00	80.00	62.58	50.0163	12.13266
3	43	5.00	25.00	17.12	49.6353	4.11275
4	43	16.00	40.00	32.23	49.9619	5.65196
5	43	4.00	20.00	16.81	49.9300	3.52715
N valido	43					

La tabla anterior nos muestra el puntaje medio de autoestima de los alumnos del grupo control en el postest.

Si comparamos los datos obtenidos en la tabla IX (quinta columna) con los de la tabla X, observamos que la media para cada una de las escalas disminuyó, lo cual nos habla de que el nivel de autoestima de los alumnos del grupo control se vio afectado por alguna causa que desconocemos.

En el siguiente gráfico se representan los datos anteriores.

Gráfica E



El gráfico anterior nos permite ver la diferencia que existe en el grupo control, respecto al nivel de autoestima en el pre y postest. Así se puede observar que el nivel de autoestima disminuyó en los factores BAE, VCP, ARIP y VPO; recordemos que éste gráfico está basado en la media estandarizada.

e,iv) Obtención de medias para la variable autoestima, comparación del posttest de ambos grupos de investigación.

En la siguiente tabla se presenta el puntaje medio de autoestima obtenido en el posttest del grupo experimental.

Tabla XI
Estadísticas Descriptivas Posttest GRUPO EXPERIMENTAL

Factor	N	Mínimo	Máximo	Media	Media estandarizada	Desviación Estándar
1	42	15.00	61.00	34.88	50.0000	10.2937
2	42	36.00	77.00	63.95	50.0040	9.9461
3	42	7.00	23.00	18.40	50.0129	3.58900
4	42	15.00	39.00	32.24	49.9960	5.71609
5	42	4.00	20.00	17.71	50.0869	2.90740
N valido	42					

En la siguiente tabla se presenta el puntaje medio de autoestima obtenido en el posttest del grupo control.

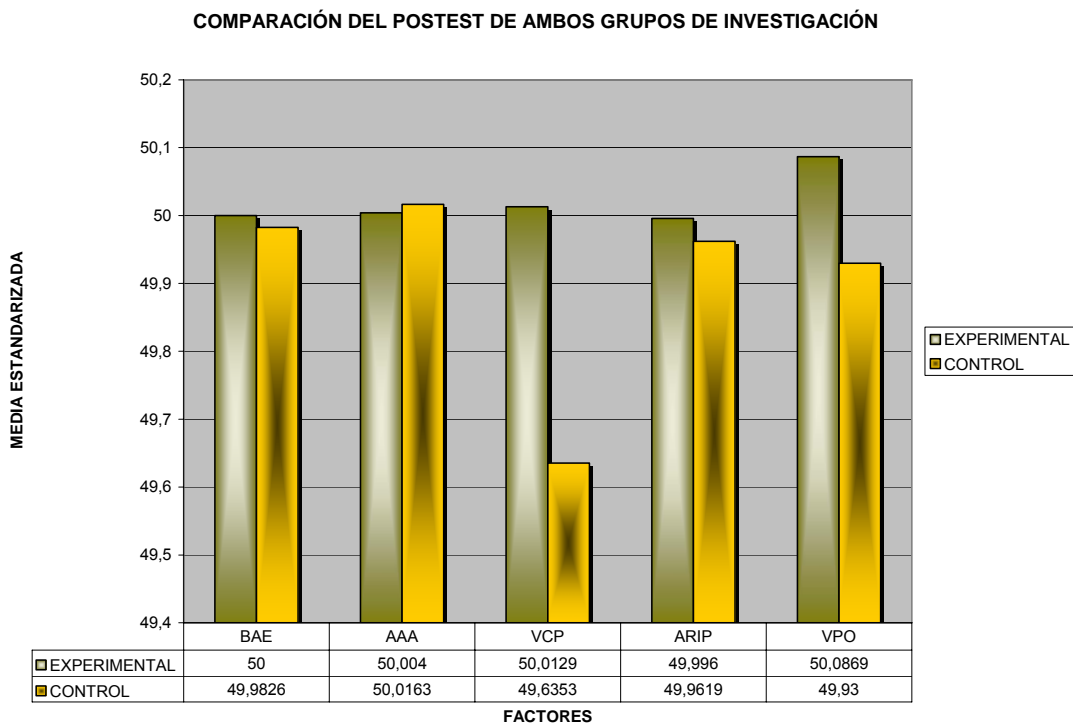
Tabla XII
Estadísticas Descriptivas Posttest GRUPO CONTROL

Factor	N	Mínimo	Máximo	Media	Media estandarizada	Desviación Estándar
1	43	12.00	73.00	36.72	49.9826	13.53888
2	43	27.00	80.00	62.58	50.0163	12.13266
3	43	5.00	25.00	17.12	49.6353	4.11275
4	43	16.00	40.00	32.23	49.9619	5.65196
5	43	4.00	20.00	16.81	49.9300	3.52715
N valido	43					

Si comparamos los datos de la tabla XI (quinta columna) con los datos de la tabla XII, podemos observar que el puntaje medio en la escala BAE es menor en el grupo experimental, que en el grupo control, lo cual nos indica que los alumnos del grupo experimental poseen menor baja autoestima respecto a los alumnos del grupo control; en las escalas restantes se observa que en general las medias son mayores en el grupo experimental comparadas con las del grupo control, aspecto que nos habla de un “mejor” nivel de autoestima de los alumnos que recibieron la intervención.

En el siguiente gráfico se representan los datos anteriores, al comparar la media estandarizada del postest de ambos grupos de investigación.

Gráfica F



Tomando en cuenta que la gráfica anterior se construyó usando la media estandarizada, podemos observar que el nivel de autoestima del grupo experimental aumentó para la mayoría de las escalas, respecto al nivel de autoestima del grupo control, a excepción de la escala AAA, y BAE (baja autoestima) también se mostró más baja que en el grupo experimental.

No obstante y que las gráficas anteriores muestran diferencias importantes entre los grupos, es necesario chequear si estas diferencias son estadísticamente significativas. Para averiguar esto, se realizará la siguiente prueba estadística.

g) Análisis exploratorio de los datos para pruebas T.

Se corrió un análisis exploratorio de los datos de las cuatro muestras (grupo experimental preprueba y post prueba, grupo control preprueba y post prueba) para

chequear si las cuatro muestras presentaban distribución normal de los datos y homogeneidad de varianzas, requisitos para realizar pruebas t para muestras independientes y muestras relacionadas.

Para chequear ambos supuestos, del procedimiento Explorer del paquete SPSS ver. 12, se obtuvieron dos pruebas: *La Prueba de Normalidad Shapiro-Wilk* (para $N \leq 50$) y la *Prueba de Levene de Homogeneidad de varianza*. El primer estadístico, *Shapiro-Wilk* (Kolmogorov – Smirnov para $N > 50$) permite contrastar la hipótesis nula de que los datos muestrales proceden de poblaciones normales: se rechaza la hipótesis de nulidad cuando el nivel crítico (p) es menor que el nivel de significancia establecido (generalmente 0.05). (Pardo Merino y Ruiz Díaz, 2002).

Las Tabla XIII (ver anexo 14) presenta los resultados de ambas pruebas.

Como puede observarse en la Tabla XIII de Normalidad de Shapiro–Wilk, la gran mayoría de los valores de p (probabilidad), para las 20 pruebas (cuatro estadísticos por cinco escalas) son menores a .05. Por lo tanto, **no es conveniente el uso de la prueba t para la comparación de medias**.

Respecto a la prueba de homogeneidad de varianzas, el procedimiento Explorer proporciona la prueba de Levene para contrastar la hipótesis de que los grupos definidos proceden de poblaciones con la misma varianza. Si el valor del nivel crítico es menor de 0.05 (cualquiera que sea el estimador de tendencia central (media, mediana, media ajustada y media recortada), debe rechazarse la hipótesis de homogeneidad (Pardo Merino y Ruiz Díaz, 2002).

Como exhibe la Tabla XIII todas las muestras tienen varianzas homogéneas pues $p > 0.05$.

Prueba de Homegenidad de Varianzas

Tabla XIV

		Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
BAE	Based on Mean	1.604	3	166	.190
	Based on Median	.805	3	166	.493
	Based on Median and with adjusted df	.805	3	91.989	.494
	Based on trimmed mean	.879	3	166	.453
AAA	Based on Mean	1.134	3	166	.337
	Based on Median	.636	3	166	.593
	Based on Median and with adjusted df	.636	3	137.780	.593
	Based on trimmed mean	.792	3	166	.500
VCP	Based on Mean	.680	3	166	.566
	Based on Median	.393	3	166	.758
	Based on Median and with adjusted df	.393	3	140.697	.758
	Based on trimmed mean	.488	3	166	.691
ARIP	Based on Mean	.683	3	166	.564
	Based on Median	.317	3	166	.813
	Based on Median and with adjusted df	.317	3	147.756	.813
	Based on trimmed mean	.463	3	166	.709
VPO	Based on Mean	.616	3	166	.605
	Based on Median	.421	3	166	.738
	Based on Median and with adjusted df	.421	3	160.109	.738
	Based on trimmed mean	.547	3	166	.651

A pesar de la homogeneidad de las varianzas muestrales, se decidió utilizar pruebas no paramétricas (*Mann–Whitney para el caso de dos muestras independientes, y Wilcoxon para el de dos muestras relacionadas*) **en lugar de pruebas t**, pues estas pruebas no paramétricas trabajan con la mediana, que es un estadístico *resistente* a los casos extremos (outliers). A diferencia de la media, la mediana es raramente afectada por unos pocos casos

extremos muy altos o muy bajos. A partir también del análisis exploratorio, se identificaron casos extremos en todas las muestras.

Debido al tamaño de las muestras en ambos grupos ($N > 40$) se justificaba utilizar una prueba t para la comparación de medias (Prueba de Hipótesis), sin embargo, al realizar dos pruebas exploratorias para evaluar distribución normal y homogeneidad de varianzas, requisitos que deben cumplir los datos para el uso de la Prueba T, se vio que no era conveniente su uso, y en lugar de la Prueba T, era más conveniente el uso de pruebas no paramétricas como las de Mann-Whitney y Wilcoxon, las cuales no tienen restricciones en cuanto a la forma de la distribución de datos ni a la varianza.

h) Prueba de Hipótesis.

Hipótesis de Trabajo

Hipótesis Nula (H_{01}).- La media del grupo experimental será igual o mayor a la media del grupo control en la escala *BAE* en el postest.

Hipótesis de Investigación (H_{11}).- La media del postest del grupo experimental en la escala *BAE* será significativamente menor que la media de la misma escala en el postest del grupo control.

Hipótesis Nula (H_{02}).- Las medias del postest de los grupos experimental y control serán iguales en las escalas *AAA*, *VCP*, *ARIP* y *VPO*.

Hipótesis de Investigación (H_{12}).- Las medias del postest del grupo experimental en las escalas de *AAA*, *VCP*, *ARIP* Y *VPO* serán significativamente mayores que las medias del postest del grupo control.

Hipótesis Nula (H_{03}).- Las medias en el pretest y en el postest del grupo experimental, serán iguales para las escalas *AAA*, *VCP*, *ARIP* Y *VPO*.

Hipótesis de Investigación (H₁₃).- Las medias del postest del grupo experimental en las escalas de AAA, VCP, ARIP Y VPO, serán significativamente mayores que las medias del pretest del mismo grupo.

Hipótesis Nula (H₀₄).- La media del postest del grupo experimental en la escala BAE será igual que la media del pretest del mismo grupo.

Hipótesis de Investigación (H₁₄).- La media del postest del grupo experimental en la escala BAE será significativamente menor que la media del pretest del mismo grupo.

Hipótesis estadísticas

1) $H_{01} = \mu_{GE} \geq \mu_{GC}$

$H_{11} = \mu_{GE} < \mu_{GC}$

2) $H_{02} = \mu_{GE} = \mu_{GC}$

$H_{12} = \mu_{GE} > \mu_{GC}$

3) $H_{03} = \mu_1 = \mu_2$

$H_{13} = \mu_1 < \mu_2$

4) $H_{04} = \mu_1 = \mu_2$

$H_{14} = \mu_1 > \mu_2$

Prueba Mann–Whitney (dos muestras independientes):

Sean:

GE= Grupo experimental (n= 42)

GC= Grupo control (n= 43)

H_{01}

La hipótesis de nulidad establece que ambas poblaciones de datos (Grupo experimental y Grupo control en el Postest) tienen la misma distribución o son iguales, o que la media del GE es mayor que la media de GC.

H_{11}

La hipótesis de investigación, H_{11} frente a la cual probaremos H_0 , es que GE (Grupo experimental en la escala BAE – Baja autoestima) es estocásticamente menor que GC (Grupo control en la escala BAE), es una hipótesis direccional.

Podemos aceptar la hipótesis de investigación H_1 si la probabilidad de que un puntaje de GE sea menor que un puntaje de GC, resulte mayor a un medio:

$$p(\text{GE} < \text{GC}) > \frac{1}{2}$$

H_{12}

Respecto a la segunda hipótesis de investigación, H_{12} , podemos aceptar ésta si la probabilidad de que un puntaje de GE (en las escalas de AAA, VCP, ARIP Y VPO) sea mayor que un puntaje de GC (en las mismas escalas), resulte mayor a un medio:

$$p(\text{GE} > \text{GC}) > \frac{1}{2}$$

Significancia estadística (α)

$$\alpha = 0.05; n_1 = 42 \text{ (GE) y } n_2 = 43 \text{ (GC)}$$

Región de rechazo de H_0

En vista de que ambas Hipótesis de investigación, predicen la dirección de la diferencia, la región de rechazo es de una cola. Consiste en todos los valores de z (partiendo de los datos en los que la diferencia tiene la dirección predicha) tan extremos que su probabilidad asociada conforme a H_0 es \leq que $\alpha = 0.05$.

En la siguiente tabla se presentan las medias de rangos y las sumas de rangos por grupos comparados, para cada escala de autoestima. Como se puede observar en dicha tabla, la media de rangos del GE es apreciablemente mayor que la del GC (valor de $z = -2.70$, $\alpha = .001$). Por lo tanto, no se puede rechazar la hipótesis nula, lo cual quiere decir que la media del grupo experimental es igual o mayor a la media del grupo control en la escala BAE en el postest.

Rangos

Tabla XV

	Grupo	N	Media de Rango	Suma de Rango
BAE	Postest GE	42	50.31	2113.00
	Postest GC	43	35.86	1542.00
	Total	85		
AAA	Postest GE	42	43.80	1839.50
	Postest GC	43	42.22	1815.50
	Total	85		
VCP	Postest GE	42	47.06	1976.50
	Postest GC	43	39.03	1678.50
	Total	85		
ARIP	Postest GE	42	43.42	1823.50
	Postest GC	43	42.59	1831.50
	Total	85		
VPO	Postest GE	42	44.74	1879.00
	Postest GC	43	41.30	1776.00
	Total	85		

Pruebas Estadísticas

Tabla XVI

			BAE	AAA	VCP	ARIP	VPO
U de Mann-Whitney			596.00	869.50	732.50	885.50	830.00
Wilcoxon W			1542.0	1815.5	1678.5	1831.5	1776.0
Z			-2.700	-.295	-1.506	-.154	-.646
Monte Carlo	Significancia α .		.003(a)	.382(a)	.070(a)	.442(a)	.261(a)
Sig. (1 cola)	99% Intervalo	Límite inferior	.001	.369	.063	.429	.250
		Límite superior	.004	.395	.076	.454	.273

a Basadas sobre 10000 tablas muestreadas .

Respecto a la Hipótesis de investigación dos (H_{12}), la única media de rangos del GE que es apreciablemente mayor que la del GC (valor de $z = -1.506$, $\alpha = .05$) es la media de la escala VCP. Por lo tanto, *solamente para esta escala, se rechaza la hipótesis nula*, lo cual nos indica que las medias del postest de los grupos experimental y control son muy parecidas en las escalas AAA, ARIP y VPO, mientras que la media del postest del grupo experimental en la escala VCP es significativamente mayor que la media del postest del grupo control.

Prueba de Wilcoxon (dos muestras relacionadas):

Esta prueba toma en cuenta la información acerca de la magnitud de las diferencias dentro de los pares de puntajes (pre y post) y da más peso al par que demuestra más grandes diferencias que a los pares que demuestran pequeñas diferencias. La prueba estadística está basada sobre los rangos de los valores absolutos de las diferencias entre las dos variables.

Sea:

$$H_{O3} = \mu_1 = \mu_2$$

$$H_{I3} = \mu_1 < \mu_2$$

Significancia estadística (α)

$$\alpha = 0.05$$

Región de rechazo de H_0

En vista de que la Hipótesis de investigación, predice la dirección de la diferencia, la región de rechazo es de una cola. Consiste en todos los valores de z (partiendo de los datos en los que la diferencia tiene la dirección predicha) tan extremos que su probabilidad asociada conforme a H_0 es ≤ 0.05 .

En la siguiente tabla se presentan las medias de rangos y la suma de rangos por grupos comparados, para cada escala de autoestima.

Rangos
Tabla XVII

		N	Media de Rangos	Suma de Rangos
BAE2 - BAE	Rangos Negativos	16(a)	17.34	277.50
	Rangos Positivos	24(b)	22.60	542.50
	Vínculo	2(c)		
	Total	42		
AAA2 - AAA	Rangos Negativos	5(d)	16.10	80.50
	Rangos Positivos	32(e)	19.45	622.50
	Vínculo	5(f)		
	Total	42		
VCP2 - VCP	Rangos Negativos	14(g)	16.75	234.50
	Rangos Positivos	26(h)	22.52	585.50
	Vínculo	2(i)		

	Total	42		
ARIP2 - ARIP	Rangos Negativos	15(j)	18.40	276.00
	Rangos Positivos	23(k)	20.22	465.00
	Vínculo	4(l)		
	Total	42		
VPO2 - VPO	Rangos Negativos	8(m)	22.44	179.50
	Rangos Positivos	30(n)	18.72	561.50
	Vínculo	4(o)		
	Total	42		

En donde: **a** BAE2 < BAE; **b** BAE2 > BAE; **c** BAE = BAE2; **d** AAA2 < AAA; **e** AAA2 > AAA; **f** AAA = AAA2; **g** VCP2 < VCP; **h** VCP2 > VCP; **i** VCP = VCP2; **j** ARIP2 < ARIP; **k** ARIP2 > ARIP; **l** ARIP = ARIP2; **m** VPO2 < VPO; **n** VPO2 > VPO; **o** VPO = VPO2

Los valores de *z* con sus respectivos niveles de significancia, se presentan a continuación:

BAE	AAA	VCP	ARIP	VPO
Z= -1.783	z=-4.091	z= -2.365	z= -1.374	z= -2.787
$\alpha=.033$	$\alpha=.000$	$\alpha=.010$	$\alpha=.081$	$\alpha=.003$

De acuerdo a estos resultados, se rechaza casi en su totalidad la H_{03} , y se acepta la H_{13} .- Las medias del postest del grupo experimental en las escalas de *AAA*, *VCP*, *ARIP* y *VPO*, serán significativamente mayores que las medias del pretest del mismo grupo. Solamente para *ARIP*, el nivel crítico es ligeramente mayor a .05. Respecto a *BAE* que es la escala de baja autoestima, sin embargo, la media de rangos también aumentó en el post-test. Lo anterior nos permite dar cuenta que el programa de intervención fue eficaz para incrementar el nivel de autoestima en las escalas *AAA*, *VCP*, *ARIP* y *VPO*, ya que las medias aumentaron significativamente.

Respecto a H_{04} , ésta se acepta ya que $\mu_1 < \mu_2$. Lo cual quiere decir que la media del postest del grupo experimental en la escala *BAE* será igual que la media del pretest del mismo grupo.

Análisis Cualitativo

A continuación se presenta el análisis cualitativo de la aplicación del programa de intervención, cabe señalar que para realizar éste ha sido necesario abrir 7 categorías, dentro de las cuales, se especifican los avances que se observaron, así como también se presentan evidencias que nos permiten dar cuenta que el programa de intervención ha sido eficaz para incrementar el nivel de autoestima de los alumnos participantes. Las categorías sobre las cuales se presenta el análisis cualitativo son las siguientes: autoestima general, vivir conscientemente, auto-aceptación, auto-responsabilidad, autoafirmación, vivir con propósito e integridad personal.

Autoestima general:

Desde nuestro punto de vista consideramos que en términos cualitativos el programa de intervención fue eficaz para incrementar el nivel de autoestima de los alumnos, puesto que en un principio, su conducta, así como los ejercicios que realizaron reflejaban inseguridad, falta de interés, rebeldía, desobediencia, actitudes de represión, desvalorización de sí mismos, imagen negativa de sí mismos, falta de motivación y desconocimiento de su propia persona. Cabe señalar que a continuación se presentan producciones de cuatro alumnos en particular, ya que dan un claro ejemplo de cómo inició su nivel de autoestima y cómo se fue incrementando:

Caso 1.

I. contesta lo que se te pide	
1. ¿Quién soy?	Yo una persona una persona
2. ¿Qué imagen tengo de mí mismo?	que soy muy inteligente y muy estudioso estudioso
3. ¿Cuáles son mis aptitudes y habilidades más destacadas?	estudioso
4. ¿Cuáles son mis limitaciones?	manejar en auto decir de gracias al maestro
5. ¿Qué rasgos positivos puedo destacar de mí mismo?	amigable e intencional
6. ¿Cuáles son mis intereses?	Dinero ser poderoso alguien en un futuro
7. ¿En qué rindo más?	en los estudios
8. ¿Qué experiencias positivas y negativas puedo destacar de mi vida?	que soy muy buena y estudioso
9. ¿Me he parado alguna vez a pensar en mí mismo/a?	No No No ...

Caso 2

I. contesta lo que se te pide

1. ¿Quién soy? Belen
2. ¿Qué imagen tengo de mí mismo? ninguna
3. ¿Cuáles son mis aptitudes y habilidades más destacadas? no se
4. ¿Cuáles son mis limitaciones? no lo se
5. ¿Qué rasgos positivos puedo destacar de mí mismo? ninguno
6. ¿Cuáles son mis intereses? tenis
7. ¿En qué rindo más? en la casa
8. ¿Qué experiencias positivas y negativas puedo destacar de mi vida? no se
ni positiva ni negativa
9. ¿Me he parado alguna vez a pensar en mí mismo/a? no

Caso 3

I. contesta lo que se te pide

1. ¿Quién soy? soy Alejandro
2. ¿Qué imagen tengo de mí mismo? soy seco
3. ¿Cuáles son mis aptitudes y habilidades más destacadas? jugar fútbol
4. ¿Cuáles son mis limitaciones? trépan
5. ¿Qué rasgos positivos puedo destacar de mí mismo? soy mas o menos
inteligente
6. ¿Cuáles son mis intereses? estudiar
7. ¿En qué rindo más? en estudiar
8. ¿Qué experiencias positivas y negativas puedo destacar de mi vida? positivas
fútbol y negativas: básquetbol
9. ¿Me he parado alguna vez a pensar en mí mismo/a? No

Caso 4

I. contesta lo que se te pide

1. ¿Quién soy? Una persona
2. ¿Qué imagen tengo de mí mismo?
3. ¿Cuáles son mis aptitudes y habilidades más destacadas? Soy tranquilo
4. ¿Cuáles son mis limitaciones? En saber como algo es malo.
5. ¿Qué rasgos positivos puedo destacar de mí mismo?
6. ¿Cuáles son mis intereses? Terminar la esc.
7. ¿En qué rindo más?
8. ¿Qué experiencias positivas y negativas puedo destacar de mi vida?
9. ¿Me he parado alguna vez a pensar en mí mismo/a? No

Los ejemplos anteriores fueron tomados de la sesión II. Como se puede observar, a los alumnos les costó trabajo contestar la pregunta ¿Quién soy?, de este modo se describen únicamente como personas ó con su nombre, lo cual nos lleva a suponer que los participantes (hasta este momento) no se han detenido a pensar quiénes son realmente y por lo tanto no se conocen. Cabe señalar que la mayoría de los participantes tuvo respuestas similares a las presentadas y algunos respondieron que nunca se han parado a pensar en sí mismos, aspecto que nos sugiere que hay un pobre conocimiento de sus personas.

A continuación se presentan ejemplos de la sesión IV, en donde apreciamos que si bien aún no hay un gran interés por el taller, sus respuestas nos reflejan aún desconocimiento de sí mismos, se nota un avance mínimo en cuanto al propósito del taller:

Caso 1

I. completa las siguientes frases inconclusas

Una de mis emociones que me cuesta aceptar es... ~~triste~~ triste

Una de mis acciones que me cuesta aceptar es... bobole

Uno de los pensamientos que tiendo a alejar de mi mente es... que no pueda con las materias

Una de las cosas de mi cuerpo que me cuesta aceptar es... Mis ojos

Si yo aceptara más mi cuerpo... sería mejor

Si aceptara más las cosas que he hecho... no perdería a Nadie

Si aceptara más mis sentimientos... todo estaría mejor

Si fuera más honesto acerca de mis deseos y necesidades... todo tendría

Lo que me asusta de aceptarme a mí mismo es... estaría Feliz

Si otras personas vieran que me acepto más... Me admiran

Lo bueno de no aceptarme podría ser... Nada

Comienzo a darme cuenta de que... me doy cuenta que algo más

Comienzo a sentir que... algo más y que no me debo preocupar por lo que digan de mí

A medida que aprendo a dejar de negar lo que experimento...

A medida que respiro profundamente y me permito experimentar la autoaceptación...

Una de las cosas que no me gusta de mí mismo es... me acotod

Una de las cosas que me gusta de mí mismo es... es que soy buena onda

Me gusto menos cuando... es toya en plan pasado

Me gusto más cuando... soy buena onda

Caso 2

I. completa las siguientes frases inconclusas

Una de mis emociones que me cuesta aceptar es... ~~no se~~ no se

Una de mis acciones que me cuesta aceptar es... no se

Uno de los pensamientos que tiendo a alejar de mi mente es...

Una de las cosas de mi cuerpo que me cuesta aceptar es... mi cara

Si yo aceptara más mi cuerpo... nada

Si aceptara más las cosas que he hecho... no se

Si aceptara más mis sentimientos... nada

Si fuera más honesto acerca de mis deseos y necesidades... pues nada

Lo que me asusta de aceptarme a mí mismo es... no

Si otras personas vieran que me acepto más... nada

Lo bueno de no aceptarme podría ser... mucho

Comienzo a darme cuenta de que... de nada

Comienzo a sentir que... nada no es sicota

A medida que aprendo a dejar de negar lo que experimento... no se

A medida que respiro profundamente y me permito experimentar la autoaceptación... no se

Una de las cosas que no me gusta de mí mismo es... no se

Una de las cosas que me gusta de mí mismo es... nada

Me gusto menos cuando... quejarse

Me gusto más cuando... sí

Caso 3

I. completa las siguientes frases inconclusas

Una de mis emociones que me cuesta aceptar es... que estoy triste

Una de mis acciones que me cuesta aceptar es... soy muy malo cuidador con todos

Uno de los pensamientos que tiendo a alejar de mi mente es... la muerte

Una de las cosas de mi cuerpo que me cuesta aceptar es... mi cara

Si yo aceptara más mi cuerpo... no sería tan tímido

Si aceptara más las cosas que he hecho... sería más aplicado

Si aceptara más mis sentimientos... sería más sincero

Si fuera más honesto acerca de mis deseos y necesidades... sería más complejo

Lo que me asusta de aceptarme a mí mismo es... ser feo

Si otras personas vieran que me acepto más... me hablarían más

Lo bueno de no aceptarme podría ser... el fútbol

Comienzo a darme cuenta de que... soy más inteligente

Comienzo a sentir que... me desarrollo

A medida que aprendo a dejar de negar lo que experimento... no se

A medida que respiro profundamente y me permito experimentar la autoaceptación... no se

Una de las cosas que no me gusta de mí mismo es... mi cara

Una de las cosas que me gusta de mí mismo es... mi cuerpo

Me gusto menos cuando... no me peino

Me gusto más cuando... me peino

Caso 4

I. completa las siguientes frases inconclusas

Una de mis emociones que me cuesta aceptar es... Que me angustia mucho

Una de mis acciones que me cuesta aceptar es... _____

Uno de los pensamientos que tiendo a alejar de mi mente es... _____

Una de las cosas de mi cuerpo que me cuesta aceptar es... el rostro

Si yo aceptara más mi cuerpo... _____

Si aceptara más las cosas que he hecho... _____

Si aceptara más mis sentimientos... _____

Si fuera más honesto acerca de mis deseos y necesidades... sería más feliz

Lo que me asusta de aceptarme a mí mismo es... _____

Si otras personas vieran que me acepto más... No respondería

Lo bueno de no aceptarme podría ser... nada

Comienzo a darme cuenta de que... se desea nuestro comportamiento

Comienzo a sentir que... me acepto más

A medida que aprendo a dejar de negar lo que experimento... sería más amigable

A medida que respiro profundamente y me permito experimentar la autoaceptación... _____

Una de las cosas que no me gusta de mí mismo es... Que me angustia mucho

Una de las cosas que me gusta de mí mismo es... Que soy honesto

Me gusto menos cuando... No angustia

Me gusto más cuando... que soy feliz

A continuación se presentan producciones de la sesión VIII, en donde se aprecia claramente, la percepción que los alumnos tienen de sí mismos respecto a sus personas más allegadas, y se puede observar que existe una descripción positiva, respecto a las actividades anteriores, lo cual nos habla de buenos resultados hasta este momento.

Caso 1

Mírame como quiero ser visto

Instrucciones: Escribe cinco palabras con las que tú crees que te describirían tus padres, tus amigos y tus maestros.

Mis padres	Mis amigos	Mis maestros
irresponsables	buna onda	gritona
Grafitera	soy chida	desastrosa
gritona	sangre	incumolida
respondeona	comprensible	grosera
buna onda	alegre	que no cero de 10

Caso 2

Mírame como quiero ser visto

Instrucciones: Escribe cinco palabras con las que tú crees que te describirían tus padres, tus amigos y tus maestros.

Mis padres	Mis amigos	Mis maestros
(No) Froja	Timida	Tonta
Desmadrosa	buna onda	Burra
Loca	Amisable	Buena
Masa	Alegre	Froja
Idiota	Sensitivo	

Caso 3

Mírame como quiero ser visto

Instrucciones: Escribe cinco palabras con las que tú crees que te describirían tus padres, tus amigos y tus maestros.

Mis padres	Mis amigos	Mis maestros
-tristes	-alegre	-inteligente
-enojado	-burró	-alegre
-feliz	-inteligente	-triste
-aburrido	-payaso	-enojado
-travieso	-aburrido	-burró

Caso 4

Mírame como quiero ser visto

Instrucciones: Escribe cinco palabras con las que tú crees que te describirían tus padres, tus amigos y tus maestros.

Mis padres	Mis amigos	Mis maestros
Enojón	Tranquilo	Inresponsable
Grosero	Alegre	Flaco
Flaco	Payaso	Inteligente
Inresponsable	Enojón	Payaso
Beno	Payaso	Tranquilo

Como se puede observar, a los alumnos les interesa ser vistos y reconocidos por sus cualidades positivas, sin embargo, no minimizan aspectos negativos de su persona, lo cual

nos refiere que hasta este momento, se ha logrado parte del propósito del taller, puesto que están aprendiendo a afirmar sus características personales.

A continuación se presentan ejemplos de la sesión X en donde se puede apreciar, lo que para el alumno es importante en cuanto a sus logros más significativos, y que lo lleva a sentirse orgulloso de sí mismo, aspecto que está muy relacionado con el hecho de ser productivos, y que nos refleja a la vez un avance positivo para su autoestima, respecto a las primeras sesiones:

Caso 1

Estoy orgullosa de... Mis amigos. Estar en la escuela. de ser alguien por que tengo que estar orgullosa de mi misma.
de mi trabajo escolar por que yo tengo la oportunidad de estar en la escuela
Situaciones difíciles por que siempre sego bien

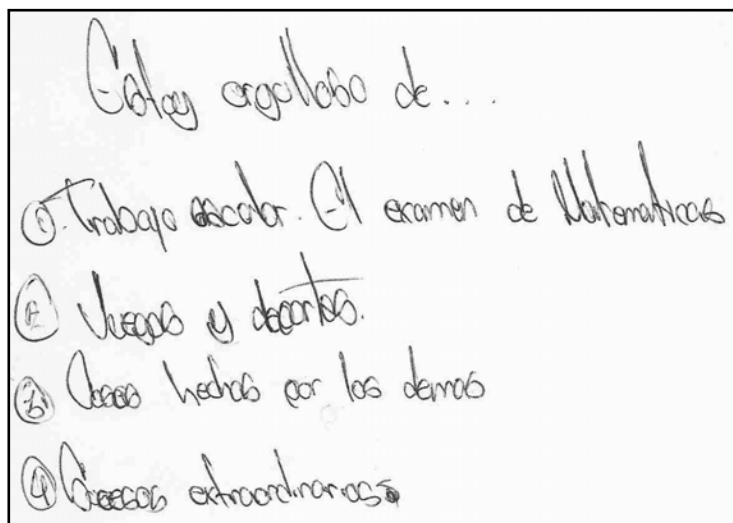
Caso 2

Estoy orgulloso de:
~~de mi mamá~~ de mi mamá, de mi hermana
de mi mamá por que siempre a sobresalido
y de mi hermana por que a salido adelante

Caso 3

Estoy orgulloso de...
de que me estoy esforzando mas para pasar mis materias,
tambien estoy orgulloso de mi hermana por que me ayuda mucho en mis tareas

Caso 4



Lo anterior nos permite dar cuenta, que hasta este momento los alumnos manifiestan de forma natural y espontánea sentimientos de satisfacción sobre sí mismos, lo cual refleja la medida en la que se visualizan como responsables de sus propios actos y logros y el grado de valoración para su propia persona.

Enseguida se encuentran ejemplos de la sesión XV (aplicación del postest):

Caso 1

Frases incompletas	
1. Soy muy bueno/a a la hora de:	Musica
2. Me quiero a mí mismo/a porque:	yo me quiero mucho
3. Tengo éxito en lo que me propongo porque:	me esfuerzo mucho
4. No me asusta:	mi mamá
5. Estoy perfectamente dotado/a para:	musica
6. Sé que conseguiré lo que me propongo porque:	me esfuerzo
7. No siento miedo ante:	nada
8. Soy optimista porque:	asi soy
9. Soy feliz porque:	me quiero
10. Me gusta:	los osos

Caso 2

Frasas incompletas

1. Soy muy bueno/a a la hora de: dormir
2. Me quiero a mí mismo/a porque: nada
3. Tengo éxito en lo que me propongo porque: se que puedo superarme
4. No me asusta: nada
5. Estoy perfectamente dotado/a para: estudiar
6. Sé que conseguiré lo que me propongo porque: si puedo
7. No siento miedo ante: el
8. Soy optimista porque: soy alegre
9. Soy feliz porque: hoy soy
10. Me gusta: ver las Transparencias

Caso 3

Frasas incompletas

1. Soy muy bueno/a a la hora de: jugar
2. Me quiero a mí mismo/a porque: soy inteligente
3. Tengo éxito en lo que me propongo porque: lo hago muy bien
4. No me asusta: las matematicas
5. Estoy perfectamente dotado/a para: todo
6. Sé que conseguiré lo que me propongo porque: lo
7. No siento miedo ante: la muerte
8. Soy optimista porque: salgo bien en cualquier situación
9. Soy feliz porque: soy inteligente
10. Me gusta: jugar

Caso 4

Frases incompletas

1. Soy muy bueno/a a la hora de: Jugar XBOX
2. Me quiero a mí mismo/a porque: Por ser una persona única
3. Tengo éxito en lo que me propongo porque: lo que me propongo lo cumplo
4. No me asusta: Nada
5. Estoy perfectamente dotado/a para: lo que me proponga
6. Sé que conseguiré lo que me propongo porque: lo cumplo
7. No siento miedo ante: Nada
8. Soy optimista porque: Si
9. Soy feliz porque: Si
10. Me gusta: Domini

Como se puede observar, el nivel de autoestima de los cuatro casos presentados se incrementó a lo largo del taller, puesto que se observan respuestas asertivas de autovaloración, respeto, aceptación de aspectos positivos y negativos de la realidad en la que viven, lo cual a la vez refleja un interés por vivir con propósito y siendo conscientes.

Basándonos en las respuestas de los alumnos y hablando en términos cualitativos, observamos que generalmente la aplicación del taller, les ha servido a los alumnos para darse cuenta de sus capacidades y limitaciones, por ejemplo algunos alumnos mencionan que son muy buenos a la hora de estudiar, de hacer algún deporte, de recitar algún poema, etc.; para poder expresar sus sentimientos y emociones de forma clara y abierta, así encontramos expresiones como: “me quiero a mí mismo porque confío en todo lo que soy”, “tengo éxito en lo que me propongo por estoy seguro de mí mismo”, “soy feliz porque me quiero y estoy rodeada de gente que me aprecia tal y como soy”.

En general podemos decir que en términos cualitativos se cumplió el objetivo del taller, puesto que se observó una mejora en el nivel de autoestima de los alumnos

participantes, al ir aceptándose tal como son, al reafirmar su valía personal, al ejercer el respeto propio y de los demás, al buscar y encontrar el propósito de las actividades que realizan día con día y sobre todo al practicar el vivir siendo conscientes de los hechos que se presentan día con día en su entorno.

Vivir conscientemente:

Se observó buena disposición de los alumnos para realizar las actividades que estuvieron enfocadas a trabajar la práctica de vivir conscientemente. Así, tenemos que en un principio los alumnos reflejan deficiencias en cuanto a esta práctica, puesto que en primer lugar, no hay un conocimiento exacto de sí mismos; la imagen que de sí tienen, está más relacionada con aspectos superficiales de su persona y no tanto emocionales, tal como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

Ejemplo 1

I. contesta lo que se te pide

1. ¿Quién soy? Un ser humano
2. ¿Qué imagen tengo de mí mismo? Soy una persona manera alta.
3. ¿Cuáles son mis aptitudes y habilidades más destacadas? Soy muy bueno en algunas materias
4. ¿Cuáles son mis limitaciones? Sacar muy buenos calificaciones
5. ¿Qué rasgos positivos puedo destacar de mí mismo? Ayudar en ser alguien cada día mejor
6. ¿Cuáles son mis intereses? Estudiar y ser alguien en la vida
7. ¿En qué rindo más? en el deporte
8. ¿Qué experiencias positivas y negativas puedo destacar de mi vida? Ser mejor y no mostrar mucho interés
9. ¿Me he parado alguna vez a pensar en mí mismo/a? Se dijo que sí puedo superarme

Ejemplo 2

I. contesta lo que se te pide

1. ¿Quién soy? Soy Axel, me quiero mucho y cuando me acen a jugar no les conviene pero en si soy muy simpatico
2. ¿Qué imagen tengo de mí mismo? Que quisas soy muy simpatico y me empiesan a gustar muchos chicos
3. ¿Cuáles son mis aptitudes y habilidades más destacadas? El Respeto aca todos los de mi alrededor
4. ¿Cuáles son mis limitaciones? El Pelear no me gusta tanto Pelear y las Matematica
5. ¿Qué rasgos positivos puedo destacar de mí mismo? Al ayudar a los que necesitan algo de mi.
6. ¿Cuáles son mis intereses? El Estudio
7. ¿En qué rindo más? El los bideojuegos y en axax ~~algo~~ el deporte
8. ¿Qué experiencias positivas y negativas puedo destacar de mi vida? Tuve un dia una pele y perdi y un dia ayude a mi amigo y sobresalio
9. ¿Me he parado alguna vez a pensar en mí mismo/a? Si, como soy que ago mal a quien le ago mal pero mas me quiero cada dia mas.

Actividad de la sesión II

Conforme fue avanzando el taller, se observó un mejor desempeño y fortalecimiento de esta práctica, ya que por ejemplo, en la actividad “nombra tus vendajes”, cada uno de los participantes identificó a las personas a las que recurren cuando se encuentran ante situaciones “adversas” como: rechazo, notas bajas, enojo, problemas familiares y enfermedades. La mayoría de los alumnos mencionaron que ante situaciones “adversas” o difíciles, recurren principalmente a sus padres o familiares más cercanos (tíos, abuelos, primos mayores); otros mencionaron que generalmente recurren a amigos o profesores y muy pocos dijeron que no recurren a nadie cuando tienen que enfrentar situaciones “difíciles”. Cabe señalar que dentro de este ejercicio los alumnos manifestaron que “es importante saber que existen personas que incondicionalmente dan ayuda y sirven de apoyo para enfrentar situaciones, pero que los únicos que podrán resolver sus problemas son ellos mismos”. A continuación se encuentran ejemplos de dicha actividad.

Ejemplo 1

Nombra tus vendajes

Situación/ Vendaje

1. Rechazo

¿Quién? Mi mamá

¿Por qué? Porque llevo 13 años de conocida y es mi mejor amiga

2. Notas bajas

¿Quién? Mi mamá

¿Por qué? Porque ella me anima a seguir adelante.

3. Enojarte con tu mejor amigo/a

¿Quién? Mi otra amiga

¿Por qué? Porque ella habla + con ella y me puede ayudar a entender el porque está enojada con migo

4. No formar parte del equipo

¿Quién? Mi mamá

¿Por qué? Porque ella también pudo pasar por eso

5. Amigo con un problema

¿Quién? Mi otro amigo

¿Por qué? Porque la podemos apoyar.

6. Problemas familiares

¿Quién? Mis amigos

¿Por qué? Porque con ellos me olvido de todo

7. Enfermedad

¿Quién? Mi mamá

¿Por qué? Porque ella va paso por eso.

Ejemplo 2

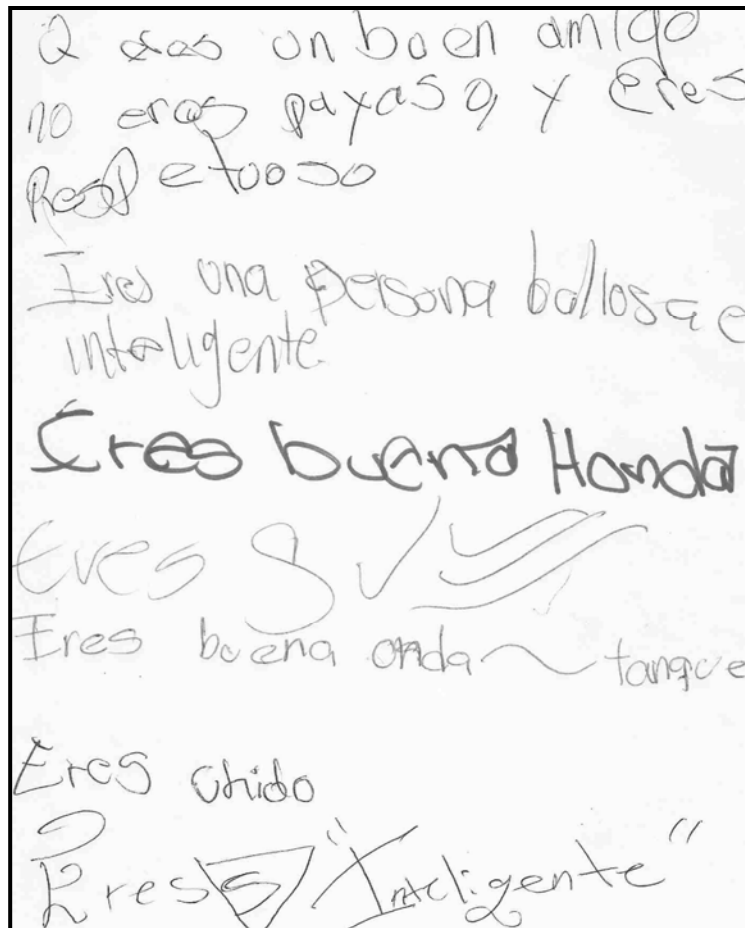
Nombra tus vendajes	
Situación/ Vendaje	
1. Rechazo	
¿Quién?	<u>MIS PAPÁS</u>
¿Por qué?	<u>ellos me ayudan en todo lo que pueden</u>
2. Notas bajas	
¿Quién?	<u>MIS PAPÁS</u>
¿Por qué?	<u>ellos me ayudarían a escribir esa nota en estas notas</u>
3. Enojarte con tu mejor amigo/a	
¿Quién?	<u>YO MISMO</u>
¿Por qué?	<u>por aburrirme con él y le diría una razón porque nos</u>
4. No formar parte del equipo	
¿Quién?	<u>MI MEJOR AMIGO</u>
¿Por qué?	<u>alludaría a meterme en el equipo</u>
5. Amigo con un problema	
¿Quién?	<u>MIS PAPÁS</u>
¿Por qué?	<u>ellos me darían un consejo para ese problema</u>
6. Problemas familiares	
¿Quién?	<u>MI MEJOR AMIGO</u>
¿Por qué?	<u>por que el me daría consejos</u>
7. Enfermedad	
¿Quién?	<u>MI MEJOR AMIGO MIS PAPÁS Y MIS AMIGOS</u>
¿Por qué?	<u>MIS PAPÁS CON GASTOS Y CUIDANDOME MI AMIGO PORQUE IGUAL ME AYUDARÍA</u>

Lo anterior nos permite suponer que los alumnos han adquirido fortaleza en la práctica de vivir conscientemente, puesto que ellos mencionan que si bien muchas veces el camino no es fácil y se presentan dificultades en el mismo, siempre hay personas que apoyan, pero a estas personas no se les debe ver como las responsables de “mejorar” o “empeorar” su vida, sino simplemente como un apoyo en el momento, puesto que ellos tienen la capacidad y el derecho de corregir el rumbo; así, podemos observar que los alumnos tienen la capacidad de vivir siendo responsables hacia la realidad, enfrentando sus necesidades y problemas por más difíciles que pudieran parecer.

Autoaceptación:

Podemos mencionar que con los ejercicios realizados para fortalecer esta práctica, se buscó que los alumnos lograran reconocer e identificar aspectos positivos y negativos de ellos mismos, a través, en la mayoría de los casos, de la crítica constructiva de sus compañeros, tal como se puede apreciar a continuación:

Ejemplo 1



La imagen anterior es producto de una de las actividades realizadas en la sesión IV, que claramente ejemplifica el cómo los compañeros perciben a “este” alumno, dándole calificativos positivos. Cabe resaltar que a todos los integrantes del grupo les escribieron calificativos similares.

A continuación se presentan ejemplos de productos obtenidos en la sesión IV, que muestran claramente una correcta autoaceptación:

Ejemplo 1

I. completa las siguientes frases inconclusas

Una de mis emociones que me cuesta aceptar es... ^{g me.} enojado.

Una de mis acciones que me cuesta aceptar es... que soy indirecto.

Uno de los pensamientos que tiendo a alejar de mi mente es... la muerte.

Una de las cosas de mi cuerpo que me cuesta aceptar es... mi lunar.

Si yo aceptara más mi cuerpo... Me sentiría más seguro de mí mismo.

Si aceptara más las cosas que he hecho... Maduraría más..

Si aceptara más mis sentimientos... Sería más noble

Si fuera más honesto acerca de mis deseos y necesidades... sería muy feliz.

Lo que me asusta de aceptarme a mí mismo es... viviría feliz.

Si otras personas vieran que me acepto más... podría hacerlas cambiar.

Lo bueno de no aceptarme podría ser... Nada bueno.

Comienzo a darme cuenta de que... Estoy escribiendo con la verdad.

Comienzo a sentir que... Me siento más seguro.

A medida que aprendo a dejar de negar lo que experimento... Sería mejor persona.

A medida que respiro profundamente y me permito experimentar la autoaceptación... Me sentiría mucho más seguro de mí mismo.

Una de las cosas que no me gusta de mí mismo es... Que no soy seguro.

Una de las cosas que me gusta de mí mismo es... Que digo lo que siento.

Me gusta menos cuando... Estoy de malas.

Me gusta más cuando... Estoy con la gente que más quiero como mi familia y amigos!

Ejemplo 2

I. completa las siguientes frases inconclusas

Una de mis emociones que me cuesta aceptar es... las ~~de~~ cuando estoy triste

Una de mis acciones que me cuesta aceptar es... que hablo a veces mal de los demás

Uno de los pensamientos que tiendo a alejar de mi mente es... sobre la muerte

Una de las cosas de mi cuerpo que me cuesta aceptar es... mis pies

Si yo aceptara más mi cuerpo... me sentiría mejor

Si aceptara más las cosas que he hecho... todo sería mejor para mi mente

Si aceptara más mis sentimientos... sería feliz

Si fuera más honesto acerca de mis deseos y necesidades... combari mi vida

Lo que me asusta de aceptarme a mí mismo es... sería más feliz

Si otras personas vieran que me acepto más... se enorgullece

Lo bueno de no aceptarme podría ser... nada sino no mentaría mal

Comienzo a darme cuenta de que... me quieren

Comienzo a sentir que... mejor

A medida que aprendo a dejar de negar lo que experimento... sería mejor

A medida que respiro profundamente y me permito experimentar la autoaceptación... todo sería más padre

Una de las cosas que no me gusta de mí mismo es... mi carácter de mala randa

Una de las cosas que me gusta de mí mismo es... que soy un poco gordo

Me gusto menos cuando... cuando me enoja

Me gusto más cuando... soy divertida

En términos generales podemos mencionar que esta práctica se vio sumamente fortalecida, puesto que se logró que los alumnos se valoraran en todos los sentidos ya que en un principio, a pesar de no existir un rechazo como tal hacia sí mismos, negaban algunas de sus características personales, lo cual nos refiere que no había una autoaceptación como tal, producto de un desconocimiento de sí mismos.

Desde nuestro punto de vista, se logró el fortalecimiento de esta práctica al observar que los alumnos aceptan tanto sus virtudes, como sus defectos.

Auto-responsabilidad:

En términos cualitativos, podemos mencionar que el taller fue eficaz para fortalecer esta práctica, puesto que tal como se podrá apreciar a continuación, se logró que los alumnos manifestaran que son responsables de sus propios actos, y que pese a los retos que se les presenten en el camino, lo mejor siempre es enfrentarlos y no evadirlos.

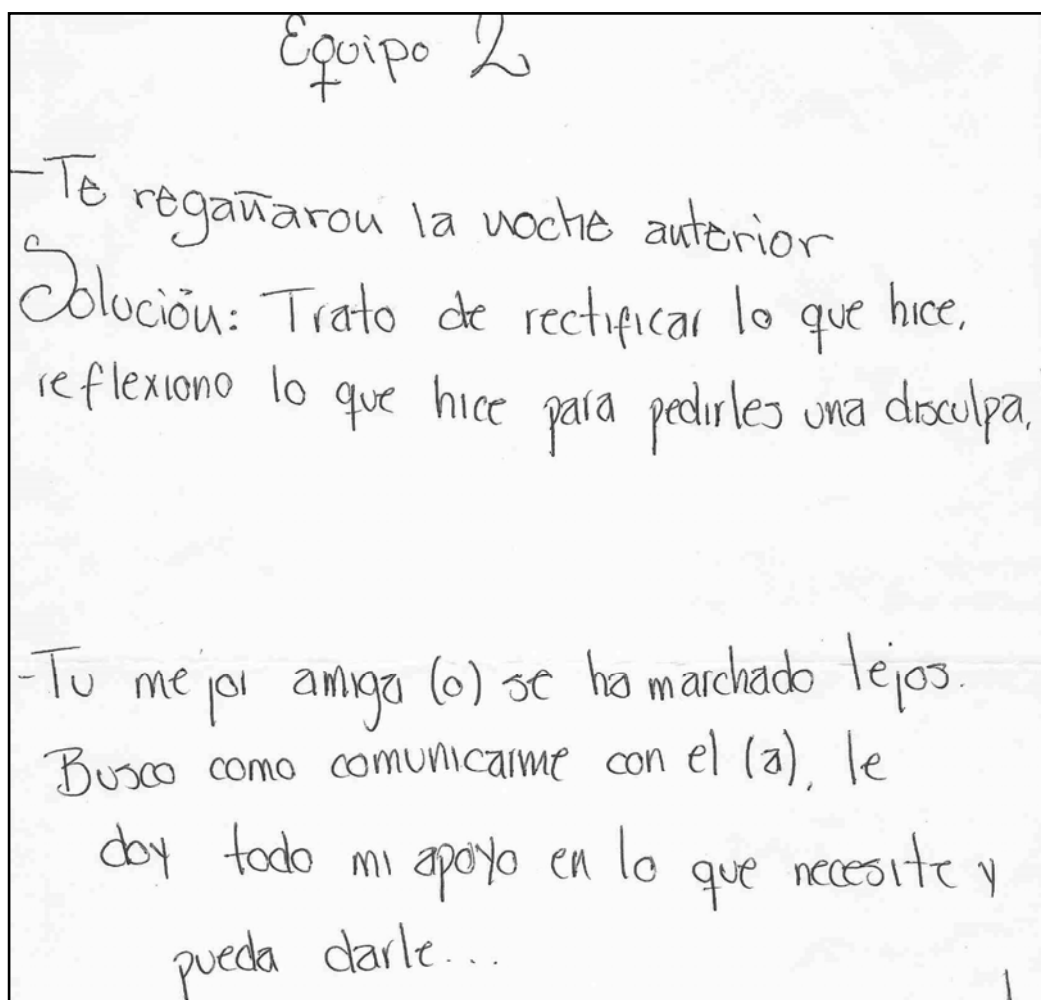
Ejemplo 1

Equipo 4.

Alguien Cercano a ti ha muerto
Se siente muy mal pero sucesivamente tenemos
que aceptar la muerte
No sentirte mal por que a lo mejor la persona
Se Fue para Descansar,
No sentirte solo por que tenemos muchos seres
Queridos alrededor
-Ir a su Funeral para que no se cuenta solo

Has sido Rechazado por tu grupo de amigos/
Si lo ^{me} harían no haría caso
No lo tomara en cuenta,

Ejemplo 2








Los ejemplos anteriores fueron obtenidos de la actividad de la sesión VI, en la que los alumnos concluyeron que todos los problemas tienen solución, y “no hay que clavarse” tanto en ellos.

Asimismo se pudo observar que los alumnos están conscientes de que ellos son los únicos responsables de lo que sucede en su vida, de sus elecciones, acciones, de conseguir sus deseos, de su éxito personal, de resolver sus problemas y que lo que suceda va a estar derivado de las decisiones que tomen.



Autoafirmación:

En términos cualitativos podemos mencionar que los alumnos lograron respetar sus deseos, necesidades y valores, mostrando de este modo, una buena disposición a ser ellos mismos, tal como son, sin minimizar los aspectos negativos de su personalidad. A continuación se presentan ejemplos, en donde los alumnos reciben la percepción que sus compañeros tienen de ellos, para que posteriormente mencionen qué aspectos de esa imagen reconocen y aceptan:

Ejemplo 1

Constelación De Símbolos				
NOMBRE	NOMBRE	NOMBRE	NOMBRE	NOMBRE
Miguel	Fidel Torres	Paulina	Alejandro	Oscar
SÍMBOLO	SÍMBOLO	SÍMBOLO	SÍMBOLO	SÍMBOLO
				
ARGUMENTO	ARGUMENTO	ARGUMENTO	ARGUMENTO	ARGUMENTO
eres un buen amigo	he puesto un castillo en una fuerza	Al para un los centros son un símbolo de inteligencia y tu eres muy inteligente	inteligente	me gustan los estrellas como t

Ejemplo 2

Constelación De Símbolos				
NOMBRE	NOMBRE	NOMBRE	NOMBRE	NOMBRE
Agro Javier Rojas Morales	Rocío Lopez Perez.	Fernanda Albert	Andres Martin	Jesús Bakdespice
SÍMBOLO	SÍMBOLO	SÍMBOLO	SÍMBOLO	SÍMBOLO
				
ARGUMENTO	ARGUMENTO	ARGUMENTO	ARGUMENTO	ARGUMENTO
de piedras brillas en todo	Que eres muy linda lindigima	Eres muy Espectral.	eres buena anda	Chido buen amigo algunas veces te enojas por

Ejemplo 3

Constelación De Símbolos				
NOMBRE	NOMBRE	NOMBRE	NOMBRE	NOMBRE
Andrés Martín Ruiz	Hugo Tajera Rojas	Luis Felipe		Fernanda Albeli
SÍMBOLO	SÍMBOLO	SÍMBOLO	SÍMBOLO	SÍMBOLO
ARGUMENTO	ARGUMENTO	ARGUMENTO	ARGUMENTO	ARGUMENTO
que eres muy buen amigo	que eres chido	eres chido es super	eres un amigo chidísimo	Eres bien chido.

Ejemplo 4

Constelación De Símbolos				
NOMBRE	NOMBRE	NOMBRE	NOMBRE	NOMBRE
Alegandra	Reique	Brenda M	Eliza	Cucuectia
SÍMBOLO	SÍMBOLO	SÍMBOLO	SÍMBOLO	SÍMBOLO
ARGUMENTO	ARGUMENTO	ARGUMENTO	ARGUMENTO	ARGUMENTO
porque es una chanta mej mal portada con corazon.	porque es amistad	Eres una per sona muy le da y muy buena onda to qu bien	Eres super y me cao bien	Eres muy sonriente

Tomando en cuenta que los alumnos estuvieron de acuerdo con los rasgos positivos que destacaron de ellos en el ejercicio “constelación de símbolos” y sin hacer de lado la desaprobación que muchos han recibido por parte de sus padres, amigos y maestros (expresada al cierre del ejercicio), es de notar que les interesa ser vistos y reconocidos por sus cualidades positivas, aspecto que nos permite suponer que los alumnos durante la intervención han puesto en práctica la autoafirmación.

Dicha autoafirmación se refleja en que se han arriesgado a ser ellos mismos (durante todo el taller) al expresar de manera consciente su necesidad de ser vistos por los demás como personas, con aspectos positivos y no únicamente negativos, ello no quiere decir que no reconozcan o que minimicen su “lado” negativo, pues todos los alumnos (as) mencionaron a lo largo del taller aspectos negativos que los demás ven en ellos, pero también saben que tienen cualidades positivas y están dispuestos a lograr que así sean reconocidas, lo cual también nos habla de autoafirmación y de vivir siendo conscientes de la realidad en la que se desenvuelven.

Vivir con propósito:

Hablando en términos cualitativos, podemos mencionar que a lo largo del taller se buscó que el alumno ejercitara una forma de comunicación clara y abierta, con los demás, fortaleciendo la seguridad en sí mismo respecto a lo que dice y hace, es decir que demuestre convicción, lo cual va encaminado a que logre la consecución de sus metas y afirme sus propias decisiones, respetando los derechos y las necesidades de los que le rodean, con lo cual se logra el ejercicio de la práctica de vivir con propósito.

Creemos que realmente se ha fortalecido dicha práctica, puesto que los alumnos reconocen sus capacidades y saben hasta qué punto son competentes para realizar algo, siendo conscientes de sus habilidades y limitaciones. Lo anterior se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

Ejemplo 1

Frasas incompletas	
1. Soy muy bueno/a a la hora de:	las materias y para el relajo
2. Me quiero a mí mismo/a porque:	me acepto como soy
3. Tengo éxito en lo que me propongo porque:	lo cumpla
4. No me asusta:	el miedo ni las amenazas
5. Estoy perfectamente dotado/a para:	echar relajo
6. Sé que conseguiré lo que me propongo porque:	soy rápida
7. No siento miedo ante:	el miedo ni amenazas
8. Soy optimista porque:	soy buena onda y me da
9. Soy feliz porque:	me acepto como soy
10. Me gusta:	jugar, correr y muchísimas cosas

Ejemplo 2

Frases incompletas

1. Soy muy bueno/a a la hora de: Hacer algo que me propongo.
2. Me quiero a mí mismo/a porque: Soy una chava muy buena onda y me gusta ser muy feliz
3. Tengo éxito en lo que me propongo porque: Me gustan las cosas que ago.
4. No me asusta: La oscuridad ni nada porque no hay que temerle a nada
5. Estoy perfectamente dotado/a para: Jugar, exponer y hacer todo lo que me propongo.
6. Sé que conseguiré lo que me propongo porque: Es importante para ser alguien en la vida
7. No siento miedo ante: Nada. Solo lo hay veces en lo que me toca exponer.
8. Soy optimista porque: Me gusta lograr todo lo que quiero
9. Soy feliz porque: Me quiero y estoy rodeada de gente que me aprecia tal y como soy
10. Me gusta: Jugar: fútbol y XBOX, y Hacer cosas creativas

Ejemplo 3

Frases incompletas

1. Soy muy bueno/a a la hora de: hacer algun deporte o juego
2. Me quiero a mí mismo/a porque: le echo siempre ganas
3. Tengo éxito en lo que me propongo porque: peleo por lo que quiero
4. No me asusta: nadie
5. Estoy perfectamente dotado/a para: estudiar
6. Sé que conseguiré lo que me propongo porque: le meto ganas y se que lo pueda lograr
7. No siento miedo ante: los exámenes
8. Soy optimista porque: lo voy a salir adelante
9. Soy feliz porque: tengo razones de estar feliz
10. Me gusta: Dibujar y estudiar

Integridad personal:

Podemos mencionar que el programa de intervención propuesto fue eficaz para fortalecer esta práctica, ya que en términos cualitativos se observaron conductas asertivas, que van muy de la mano con ejercer la integridad personal, aspecto que se puede comprobar y ejemplificar con el ejercicio “líneas de presión” correspondiente a la sesión XIII y del cual se presentan algunas de las respuestas que emitieron los alumnos:

Línea de presión	Respuesta
Si no haces el amor conmigo voy a creer que eres inmadura (o)	Lo que tú creas me tiene sin cuidado, yo haré el amor cuando sea el tiempo adecuado.
Tus papás no saben lo que dicen, una emborrachadita a todos nos cae bien.	Tú no sabes lo que dices, el alcohol destruye vidas, y yo no quiero destruir la mía.
Anda, prueba un poquito de droga, el que no arriesga no gana.	No, muchas gracias, yo no quiero terminar siendo un adicto.
Nadie usa condón, ¿no sé por qué quieres que yo lo use?	Yo si quiero usar condón porque no quiero salir embarazada, ni contagiarme de ninguna enfermedad.

Las respuestas emitidas por los alumnos nos permiten observar cualitativamente que el nivel de autoestima de ellos se fue fortaleciendo a lo largo del taller, puesto que sus respuestas nos hablan de que respetan sus propios derechos, necesidades y valores; también observamos que buscan una forma de expresión adecuada de éstos en la realidad, aspecto que nos permite ver que durante el taller se ha ejercitado la práctica de la integridad personal, al referir respuestas asertivas ante las líneas de presión, así mismo se observan respuestas que tienen que ver con la integración de ideales, convicciones, normas y creencias.

En general podemos decir que en términos cualitativos se cumplió el objetivo del taller, puesto que se observó una mejora en el nivel de autoestima de los alumnos participantes, al ir aceptándose tal como son, al reafirmar su valía personal, al ejercer el respeto propio y de los demás, al buscar y encontrar el propósito de las actividades que realizan día con día, y sobre todo al practicar el vivir siendo conscientes de los hechos que los rodean.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

En primer término, es preciso mencionar que de acuerdo al análisis factorial del instrumento que se construyó para medir autoestima, tomando en cuenta los postulados teóricos de Branden (1995), y en el que se operacionalizaron cada uno de los pilares que él propone para el incremento de la autoestima, se encontraron factores un tanto distintos a estos pilares; por ejemplo, un solo factor reunió el 32 % de los reactivos negativos, designándose este factor como *Baja autoestima*. Es menester comentar que se elaboraron reactivos negativos para detectar la aquiescencia o tendencia a contestar a todos los reactivos con una misma opción de respuesta.

En otro factor (AAA), *autoafirmación y autoaceptación*, se agruparon los reactivos que originalmente fueron diseñados para medir Autoafirmación, por un lado, y Autoaceptación por el otro, lo cual nos permite observar que ambas prácticas están relacionadas entre sí, a pesar de que Branden (1995) señala que ambas son independientes; sin embargo, al revisar lo que teóricamente implica cada una de estas prácticas, nos damos cuenta de que sí existe relación, ya que en la medida en que el ser humano se acepte y se valore, podrá expresar libremente sus deseos y necesidades, afirmando y no negando su realidad. Además, al revisar nuevamente la definición y los indicadores dados por Branden respecto a cada uno de estos pilares, dichos indicadores tienen mucho en común.

En el tercer factor, se agrupan los reactivos que fueron propuestos para medir la práctica de *Vivir con Propósito* (VCP).

El cuarto factor, *Auto-responsabilidad e Integridad Personal* (ARIP), está conformado por los reactivos que originalmente fueron diseñados para evaluar tanto Autoresponsabilidad, por un lado, como Integridad Personal., por el otro. De este modo se observa que nuevamente se unen dos prácticas que la teoría de Branden (1995), propone como independientes. Sin embargo, existe una estrecha relación entre ambas, puesto que en la medida en la que el ser humano pueda hacer una integración de valores, ideales, metas y

realidades, y sea congruente en sus actos, podrá ejercer la práctica de la autoresponsabilidad, ya que logrará tener control sobre su propia vida.

En el último factor (VPO), se agrupan reactivos que fueron diseñados para evaluar Autoafirmación, Autoaceptación y Autoresponsabilidad; de este modo, se crea un factor que reúne indicadores de los tres pilares anteriores, al cual se le ha designado *Auto-valía personal*; puesto que con ellos se mide el reconocimiento del propio valor como persona ante los demás. Cabe hacer mención de la relativamente baja confiabilidad de esta escala (.5044), lo cual indica la necesidad de crear más reactivos para la misma, a fin de fortalecer no solo su confiabilidad, sino su validez teórica.

Otro aspecto que se puede observar, es que los reactivos que originalmente fueron diseñados para evaluar la práctica de vivir conscientemente, se intercalaron en cada uno de los factores arrojados; lo cual nos permite observar que Vivir Conscientemente, supone llevar a cabo, cada una de las prácticas que propone Branden (1995) para incrementar la autoestima.

De este modo, partiendo de esta primera aproximación hacia la validez de constructo de la teoría de Branden, se puede decir que los seis pilares que él menciona como postulados independientes, no son tan independientes y comparten rasgos o elementos entre sí. El único factor que resultó ser independiente es el de *Vivir con propósito*. Habría que confirmar esta estructura con otras poblaciones, por ejemplo, en estudiantes universitarios ya que pudiera ser que constructos como *Vivir conscientemente* se presentaran con mayor claridad en grupos de edades mayores.

Pese a lo anterior, este trabajo aporta pruebas de la existencia de este tipo de ingredientes o pilares, como Branden los llama, de la autoestima. De no ser así, tampoco habría sido posible la estructura factorial pues los ítems estarían midiendo cosas diferentes entre sí.

Por otro lado, respecto al manejo metodológico de la investigación deben presentarse y aclararse algunas situaciones: a) Por petición expresa del director de la escuela se trabajó la

intervención para el incremento de la autoestima, con un grupo por él señalado como “grupo problema”; b) de acuerdo con los resultados obtenidos, tal como se observa en las tablas V y VI (**Media**) que exponen los resultados del pre-test (inicio de la investigación), el nivel de autoestima del Grupo Experimental fue significativamente *menor* al del Grupo Control, esto en las escalas AAA, VCP, ARIP y VPO; únicamente para la escala BAE fue *mayor*. c) puesto que se trata de un diseño cuasi-experimental sin posibilidad de asignar a los sujetos de manera aleatoria a los grupos, es decir, fueron grupos intactos los que participaron, no hubo la posibilidad de iniciar, al menos, con grupos equivalentes (equivalentes en todas las características posibles). Lo ideal era que ambos grupos de investigación “arrancaran” con el mismo nivel de autoestima; sin embargo esto no fue posible debido a que se trabajó con una muestra no aleatoria, de grupos ya conformados.

Ahora bien, las tablas VII y VIII (**Media**) nos permiten observar los cambios que se propiciaron con el programa de intervención en el Grupo Experimental. Se puede constatar, que el nivel de autoestima *se incrementó significativamente en las escalas AAA, VCP, ARIP y VPO*, en el caso de la escala BAE se esperaba que el nivel en esta escala disminuyera, puesto que sus reactivos miden baja autoestima, sin embargo se observa lo contrario; de este modo se puede decir que el programa de intervención incrementó el nivel de autoestima de los alumnos en cuatro áreas.

Las tablas XI y X (**Media**), contrastan los cambios que se dieron en el grupo control entre el pretest y el posttest, observando así que *interesantemente el nivel de autoestima decreció en todas las escalas*, lo cual nos lleva a suponer que: a) hubo factores externos que influyeron negativamente en su autoestima, b) un efecto de regresión estadística en el que hay una tendencia de los sujetos que han presentado puntuaciones extremas, a regresar a una media o promedio de la variable en la que fueron examinados (Sampieri et al., 1998, p. 120), y c) que probablemente el hecho de saber que ellos no fueron elegidos para participar en un programa de intervención también afectó su auto-estima. Sin embargo, las explicaciones dadas en los incisos a y c, son solo inferencias; probablemente la mejor manera de saber qué sucedió es investigar acerca de posibles situaciones o sucesos que se presentaron en el grupo control, mientras se estuvo trabajando con el grupo experimental.

Las tablas XI y XII (**Media**), nos permiten observar los cambios que se dieron entre ambos grupos de investigación en el posttest. Es evidente que el nivel de autoestima de los participantes del grupo experimental mejoró respecto al grupo control, solo para la escala VCP o Vivir con propósito (aunque el nivel de significancia fue ligeramente mayor al establecido ($p = 0.06$), no cabe duda de que al haber empezado el grupo control con un nivel significativamente mayor de autoestima, que el grupo experimental, afectó los resultados para las hipótesis concernientes a la comparación de los grupos experimental y control en el posttest .

Hablando en términos cualitativos y basándonos en las respuestas de los alumnos, se observa que generalmente la aplicación del taller, les ha servido para darse cuenta de sus capacidades y limitaciones, por ejemplo, algunos alumnos mencionan que son muy buenos a la hora de estudiar, de hacer algún deporte, de recitar algún poema, etc.; para poder expresar sus sentimientos y emociones de forma clara y abierta, así encontramos expresiones como: “me quiero a mí mismo porque confío en todo lo que soy”, “tengo éxito en lo que me propongo porque estoy seguro de mí mismo”, “soy feliz porque me quiero y estoy rodeada de gente que me aprecia tal y como soy”.

Cualitativamente hablando podemos decir que se cumplió el objetivo del taller, puesto que se observó una mejora en el nivel de autoestima de los alumnos participantes, al ir aceptándose tal como son, al reafirmar su valía personal, al ejercer el respeto propio y de los demás, al buscar y encontrar el propósito de las actividades que realizan día con día, y sobre todo al practicar el vivir siendo conscientes de los hechos que los rodean.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

Tomando en cuenta los resultados que se obtuvieron, sobre todo respecto a la situación *antes y después* (del tratamiento) del grupo experimental, podemos decir que el programa de intervención propuesto, fue eficaz para incrementar el nivel de autoestima en los participantes; pudimos observar los cambios que surgieron a través del análisis del pretest y posttest, en el grupo experimental, en el que se incrementó significativamente el nivel de autoestima en cuatro áreas: AAA, VCP, ARIP y VPO. Por otro lado, es interesante observar que en el grupo control, en donde no se aplicó el tratamiento, hubo cambios substanciales en sentido contrario, al disminuir el nivel de autoestima en todas sus áreas.

De este modo podemos señalar que el haber realizado el programa de intervención propuesto en este trabajo, bajo la postura teórica de Branden (1995), en donde se puso énfasis en que los participantes trabajaran cada una de las prácticas propuesta por él, resultó ser una vía factible, para incrementar la autoestima de los participantes.

Así, hablando en términos cualitativos, las actividades propuestas en esta intervención llevaron a los participantes a realizar un trabajo interno, con el cual se propició el reconocimiento de que:

- Asuman la realidad que los rodea y su rol activo en ella. Principalmente, tomar conciencia de los “hechos” que los hacen ser quienes son: las elecciones que toman, los esfuerzos que realizan, los hábitos que desarrollan.
- Ser conscientes les permite estar completamente presentes en las cosas que hacen y permanecer abiertos a recibir información, conocimiento y retroalimentación externos.
- Deben asumir sus pensamientos y sentimientos, sin repudiarlos, ni negarlos. Aceptarse, valorarse y comprometerse, sin caer en la autocomplacencia.

- Deben admitir sus límites, problemas, dudas y sentimientos negativos como el dolor, la vergüenza y el temor, recordando que para tener una sana autoestima es necesario aceptar lo positivo y lo negativo.
- Son responsables de sus elecciones y acciones, de su bienestar, del logro de sus objetivos, de su conducta hacia otras personas, de la calidad de su trabajo y de la elección de los valores según los cuales viven.
- Deben respetar sus deseos, necesidades y valores. No dejarse llevar por aquello que dicen otras personas, sino defender su posición y aceptar que nunca complacerán a todos.
- Una persona que se respeta no se deja manipular, no simula ser alguien diferente para agradar y tiene el coraje de vivir según sus convicciones.
- El respeto les permite confiar en que son capaces de enfrentar los desafíos de la vida, de alcanzar cierto éxito y de ser felices.
- Es necesario definir metas a corto y a largo plazo, elegir las acciones necesarias para alcanzarlas.
- Cuando se vive con un sentido de propósito, no se es dependiente de la suerte o de acontecimientos casuales y se cuenta con criterios para evaluar lo positivo, tanto como lo negativo.
- El logro de metas significativas influye considerablemente en su autoestima, porque les brinda una sensación de control sobre su vida.
- Deben ser congruentes entre lo que dicen y lo que hacen.
- Una persona con integridad es honesta, honra sus compromisos y ejemplifica sus valores con sus acciones.

Tomando en cuenta que la autoestima es “la confianza en nuestra capacidad de pensar y enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida; es la confianza a triunfar y ser felices, el sentimiento de ser respetados, dignos y de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y carencias, alcanzar nuestros principios morales y gozar del fruto de nuestros esfuerzos” Branden (1995), se puede concluir que el programa de intervención propuesto, otorga las bases y herramientas adecuadas para que el sujeto pueda ir construyendo una sana autoestima.

Es importante mencionar que el haber realizado este trabajo, fue para nosotros una experiencia enriquecedora como Psicólogos Educativos, ya que en primer lugar, nos permitió poner en práctica algunos de los conocimientos adquiridos durante nuestra formación, mismos que se hacen presentes desde el momento de haber elegido el tema de investigación, hasta el diseño, aplicación y evaluación del programa de intervención propuesto; y de este modo conjuntar la teoría con la práctica. Respecto a esto último, nos dimos cuenta que si bien en los postulados teóricos sobre práctica educativa se contemplan dificultades al momento de intervenir, estas dificultades muchas veces logran obstaculizar el trabajo de los profesionales, debido a que algunas autoridades educativas se muestran desinteresadas en dar oportunidad de intervenir en aspectos que no están claramente definidos en el mapa curricular del programa educativo, como el hecho de tener un programa o una materia específica en donde se dé atención a los problemas de autoestima de los alumnos. El desarrollo de una sana autoestima como parte de la formación *integral* del educando, también, creemos, concierne a la escuela.

Otra dificultad puede ser que los alumnos no están interesados en las propuestas de intervención en las cuales pueden ser participantes, ya que quizá no han tenido una formación en donde se les inculque un interés por temas que son importantes de desarrollar en ellos mismos.

Por otro lado también pudimos observar que algunos docentes obstaculizan las intervenciones, al mostrar un desinterés absoluto, ya que algunos profesores dentro del plantel educativo en donde pusimos en marcha nuestro programa de intervención, mencionaron que era imposible trabajar con un constructo como el de autoestima, debido a la corta edad de los alumnos.

Así vemos que son muchos los factores que frenan o discriminan el trabajo del psicólogo educativo, al no permitir atención conjunta y trabajo interdisciplinario, en el que finalmente el alumno será el beneficiado, pero también los profesores, ya que sea cual sea la temática de intervención, siempre será para enriquecer la práctica psicoeducativa.

Por último, es muy importante señalar que como Psicólogos Educativos, nos queda un gran sabor de boca, sabiendo que en la práctica podemos estudiar los problemas cotidianos de la educación, desde una perspectiva psicológica, con la finalidad de elevar la calidad y eficiencia de cualquier fenómeno educativo, al poner en marcha intervenciones de calidad, interesándonos por explicar de qué manera influyen los procesos cognitivos, afectivos y socioculturales en los profesores, alumnos, padres de familia y todas las personas involucradas en la educación en distintos niveles y ambientes educativos; tomando en cuenta que del resultado de las investigaciones realizadas, se derivarán principios teóricos, modelos, estrategias y recursos tecnológicos en general, que permitirán mejorar la enseñanza y el aprendizaje en todos los niveles y escenarios educativos, analizando y resolviendo de manera interdisciplinaria, junto con otros profesionales de la educación, las experiencias y los problemas propios de la sociedad que influyen en el ámbito educativo, mismos que pueden darse a nivel individual, grupal e institucional.

CAPÍTULO VIII

ALCANCES Y LIMITACIONES

A continuación enlistamos los que, a nuestro juicio, han sido los alcances y las limitaciones de este trabajo de investigación.

Alcances:

- Haber diseñado, aplicado y evaluado un nuevo instrumento para medir autoestima. Mismo que posee características psicométricas adecuadas para evaluar esta variable de estudio.

- Los resultados obtenidos en esta investigación, confirman que el programa de intervención propuesto, resulta efectivo, para incrementar el nivel de autoestima de los participantes, debido a que surgieron cambios notorios, al comparar el pre y postest del grupo experimental.

- Se tuvo la oportunidad de promover y reforzar un conocimiento que es indispensable para el desarrollo integral del ser humano, en este caso la autoestima, ya que tal como señala Branden (1995), en la medida en la que el individuo tenga la confianza en su capacidad para pensar, respetarse a sí mismo, afirmar sus necesidades, carencias, su propio “yo” y enfrentarse a la vida, podrá triunfar y ser feliz, lo cual se puede alcanzar al poner en práctica el programa de intervención propuesto.

- Haber intervenido con una muestra de estudiantes adolescentes y transmitirles los conocimientos esenciales sobre autoestima, ya que en primer lugar, es en esta etapa de la vida en donde el ser humano se enfrenta a la consolidación de su propia identidad, y es de suma importancia reforzar su autoestima, para que tenga las bases necesarias para enfrentarse a los desafíos básicos de la vida; en segundo lugar creemos que es benéfico implementar nuevos programas de intervención y aplicarlos en las escuelas, puesto que los contenidos curriculares

no trabajan a profundidad aspectos que son esenciales en la vida del ser humano, y se centran la mayoría de las veces en cubrir lo estipulado por un programa de estudios olvidando el aspecto emocional de los educandos.

- Comprobar que si bien los seis pilares de la autoestima propuestos por Branden (1995), son eficaces para incrementar el nivel de autoestima de los seres humanos, pudimos observar que estos pilares o prácticas se encuentran íntimamente relacionados, y no son independientes entre sí, tal como menciona su autor. De este modo se puede decir que se encontró una estructura factorial distinta a la que propone Branden, misma que está conformada por los siguientes componentes: *Baja Autoestima, Autoafirmación y Autoaceptación, Vivir con Propósito, Autoresponsabilidad e Integridad Personal y, Autovalía Personal*. Así, para futuras investigaciones relacionadas con Autoestima, y que se cimienten sobre la base teórica de Branden, se recomiendan estos componentes de la autoestima para retomar ya sea un programa de intervención, y/o el diseño de un Instrumento psicométrico.

Limitaciones

- Una de las limitaciones metodológicas de esta investigación fue haber trabajado con dos grupos no equivalentes, el cual es un problema de *selección*, en los que tampoco se pudo implementar una técnica de *emparejamiento* (matched groups) por la gran dispersión de las puntuaciones. Esta técnica consiste en hacer parejas respecto de las puntuaciones, entre el grupo experimental y el control: el sujeto experimental con puntuación más baja en la escala X con el sujeto control con puntuación más baja en la escala X; el sujeto experimental con la segunda puntuación más baja en la escala X con el sujeto control con la segunda puntuación más baja en la escala X; y así sucesivamente. Respecto a la no equivalencia de grupos cuando se trabaja con grupos intactos, se propone para futuras investigaciones solicitar en la institución u organización en la que se vaya a realizar la investigación que se asignen al experimentador, los dos grupos *más parecidos en tantas características como sea posible, y de acuerdo al*

criterio tal vez de más de dos personas; y asignar a ambos grupos de manera aleatoria a la situación de tratamiento – no tratamiento. Por supuesto, también tomar en cuenta cuándo será útil una técnica de emparejado y otras formas de hacer equivalentes a los grupos antes de iniciar el tratamiento. Finalmente, también tratar de controlar todas las amenazas a la validez interna del experimento (historia, administración de pruebas, regresión estadística, selección, mortalidad experimental, etc.).

- Imposibilidad de comparar los resultados de nuestra investigación con estudios semejantes, puesto que la mayoría de los programas de intervención que se aplican con muestras de adolescentes, presentan algunas inconsistencias metodológicas, como es caso de falta de grupo control; instrumentos de medición que no miden realmente autoestima; que los sujetos no presentan un nivel bajo de autoestima al momento de la evaluación final y que el programa de intervención promueva prácticas o ejercicios que realmente no están dirigidos a trabajar autoestima.

- Imposibilidad de tener una plática con los docentes del centro educativo en donde aplicamos nuestro programa de intervención, en la que se expusiera la importancia de fomentar el nivel de autoestima de sus alumnos, ya que no observamos un verdadero interés por parte de los docentes, en dar atención a aspectos emocionales que no vienen claramente desarrollados en sus programas de estudio.

REFERENCIAS:

- Adler, A. (1927). The practice and theory of individual Psychology. New York: Harcourt.
- Alcántara J. A. (1993) Como educar la autoestima. Barcelona: CEAC
- Allport, G, W. (1977) La personalidad. Su configuración y desarrollo. México: Herder.
- Álvarez Cordero, J. R. (1999). Obesidad y autoestima. México: Mc Graw Hill.
- Bermúdez, María P. (2000). Déficit de autoestima: Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Bianchi, A. (1986). Psicología de la adolescencia. De sus conflictos y armonías. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Branden, N. (1995). Los seis pilares de la autoestima. México: Paidós.
- Branden, N. (1997) El poder de la Autoestima. México: Paidós
- Cardenal H. V. (1999) El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la Madurez Personal. Málaga: Aljibe.
- Cava, M. J. y Musitu G. (2000). La potenciación de la autoestima en la escuela. Barcelona: Paidós: Papeles de pedagogía.
- Chubb, N., Fertman, C., Ross, J. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. Adolescence, 32 (125). 113-129.
- Clark, A. (1998). Como desarrollar la autoestima en los adolescentes México: Debate
- Coopersmith, S. (1967) The antecedents of Self-Esteem. San Francisco: W. H. Freeman and C. O.

Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and Crisis. New York: Norton. Traducido al Castellano: *Identidad: juventud y crisis*. Madrid: Taurus, 1980.

Estrada Palma, M. L. (1995). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en niños. México: UNAM, Tesis de doctorado en psicología.

Fein, D. et al. (1975). Sex Differences in Preadolescent Self-esteem. Journal of Psychology, 90, 179-183.

Fierro, A. (1990). Autoestima en adolescentes. Estudios sobre su estabilidad y sus determinantes. Revista de Estudios de Psicología, Vol. 45. Centro de documentación de la UNAM, ABSTRACT. S.A. Pp. 85-107.

García F., Musitu G., (2001) Manual de Autoconcepto. Madrid, Universidad de Valencia: TEA.

Gil Martínez, R. (1997). Manual para tutorías y departamentos de orientación: educar la autoestima – aprender a convivir. España: Editorial Escuela Española.

Hamilton, L. C. (1990). Modern data analysis: a first course in applied statistics. California, USA: Brooks/Cole Publishing Company.

Haney, P. & Durlak, J.A. (1998). Changing self- esteem in children and adolescents. A meta-analytic review. Journal of Child Clinical Psychology, 27, 423-433.

Hattie, J.A. (1992). Self-concept. Hillsdale NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (1998). Metodología de la Investigación. México: Editorial: Mc. Graw Hill.

Infante, D. (1992) La Adolescencia; evolución y desarrollo. Revista de Psicología Práctica, Vol.12, Nº 3. Ed. Espacio y Tiempo de Ediciones, México Pp. 61-80.

James, W. (1890) The principles of psychology. Vol. 1. New York: H. Holt and company.

Lacasa P.I. (2000) El desarrollo del autoconcepto. Psicología Evolutiva. En. García, J. A. Madrid: UNAM.

Lieberman J. (1979), Guía sexual para jóvenes. Barcelona, España: editorial Martínez Roca

Machargo J. (1991) El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Madrid: Escuela Española.

McCarthy , J. D., y Hoge, D. R. (1982). Analysis of age effects in longitudinal study of adolescent self-esteem. Developmental Psychology.

Madrazo Cuellar M. J. (1998) La autoestima en los niños. Madrid: Alianza.

Marascuilo, L.A., & Serlin, R. C. (1988). Statistical methods for the social and behavioural sciences. New York, USA: Freeman.

Masellach, U. G. (1998) La autoestima. Revista de Psicología general y aplicada 54, 2 pp. 278-290.

Medina Serratos, A. A. (1998). Autoestima y rendimiento académico de grado. México: UNAM, Tesis de doctorado en Psicología.

Musitu, G. Cava, M. J. y Gracia (2000). “Evaluación al Programa de Intervención Galatea”. Psychology in Spain, 2000, Vol. 4. No 1.

Mruk, Chris (1999). Autoestima. Investigación, teoría y práctica. 2ª edición. Bilbao España: Desclée de Brouwer.

Grupo Océano (2002). El estudiante exitoso (enciclopedia), Vol. 1. Técnicas de estudio paso a paso. México: Océano.

O'Malley, P. M. Y Bachman, J. G. (1979). Self-esteem and Education: Sex and Cohort Comparison among Companionship During Adolescence. Child – Development.

O'Mara, A., Craven, R. y Marsh, H. (2003) Evaluating Self-Concept Interventions from a Multidimensional Perspective: A Meta-Analysis. NZARE AARE. Auckland, New Zealand. University of Western Sydney, Australia.

Ortega, P. Y Mínguez, V. (1999). La Educación de la Autoestima. Revista de Educación. N° 320, México, D.F. Pp. 335-352,

Piaget, Jean (1964). Seis estudios de Psicología. España: Editions Gonthier

Pick de Weeis, S. (1996) Yo Adolescente: Respuestas claras a mis grandes dudas. México: Ariel.

Pick de Weeis, S. (1995) Planeando tu vida. Programa de educación sexual y para la vida dirigido a adolescentes. México: Ariel.

Primavera, L. H. (1974). The Relationship Between Self-esteem and Academic achievement: An Investigation of Sex Differences. Psychology in the Schools, 11, 213-216.

Rodríguez, E. M. (1985). Autoestima: Clave del éxito personal. México: Manual Moderno.

Rojas Montes, E. (2001). ¿Quién eres? De la personalidad a la autoestima. Madrid: Ediciones tema de hoy.

Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent selfimage. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rosenberg, M. (1973). La auto imagen del adolescente y la sociedad. Buenos Aires: Paidós

Rubin, R. A. (1978). Stability of Selfesteem Ratings and Their Relation to Academic Achievement. A longitudinal study. Psychology in the schools, 15, 430-433.

Schelenker, B. R. (1985). Identity and self-identification. En Schelenker (Ed.) The Self and Social Life. New York.

Shirk, S. (1999). Integrated child psychotherapy: Treatment ingredients in search of a recipe. In S. Russ & T. Ollendick (Eds.), Handbook of psychotherapies with children and families (pp. 369–384). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.

Silber, E., y Tippett, J. (1965). Self-esteem: clinical assessment and measurement validation. *Psychological Reports*.

Simón, W. E. y Simón, M. G. (1975). Self-esteem, Intelligence and Standardized Academic Achievement. Psychology in the Schools, 12, 97-100.

Skaalvik, E. M. (1983). Academic Achievement, Self-esteem and Valuing of the School-some Sex Differences. British Journal Educational Psychology, 53, 299-306.

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

Valdéz M. I., González A. I., Reyes L. I., Gil L. M., (1996) El autoconcepto en niños mexicanos y españoles. Revista Interamericana de Psicología. Vol. 30 No.2 pp. 179-188.

Valle Gómez, M. R. (1999). Autoestima, conocimientos sobre el sida y patrones de conducta sexual y adictiva en jóvenes universitarios. México: UNAM, Tesis de doctorado en psicología.

Verduzco, M. A., Lara, C. M. A., Acevedo, M. y Cortés, J. (1994). Validación del inventario de Autoestima de Coopersmith Para Niños Mexicanos. Revista Intercontinental de Psicología y Educación. Vol. 7 No. 2 pp. 55-64.

Voli, Franco (1997). La autoestima del profesor. Manual de reflexión y acción educativa. Madrid: PPC editorial.

ANEXOS

ANEXO 1

Frases inconclusas²:

1. Una de mis emociones que me cuesta aceptar es...
2. Una de mis acciones que me cuesta aceptar es...
3. Uno de los pensamientos que tiendo a alejar de mi mente es...
4. Una de las cosas de mi cuerpo que me cuesta aceptar es...
5. Si yo aceptara más mi cuerpo...
6. Si aceptara más las cosas que he hecho...
7. Si aceptara más mis sentimientos...
8. Si fuera más honesto acerca de mis deseos y necesidades...
9. Lo que me asusta de aceptarme a mí mismo es...
10. Si otras personas vieran que me acepto más...
11. Lo bueno de no aceptarme podría ser...
12. Comienzo a darme cuenta de que...
13. Comienzo a sentir que...
14. A medida que aprendo a dejar de negar lo que experimento...
15. A medida que respiro profundamente y me permito experimentar la autoaceptación...
16. Una de las cosas que no me gusta de mí mismo es...
17. Una de las cosas que me gusta de mí mismo es...
18. Me gusto menos cuando...
19. Me gusto más cuando...

² Estas frases han sido retomadas de Branden (1991).

ANEXO 2

1. Yo me llamo _____

2. Nací el día: _____ de: _____, del año: _____, en : _____

3. Soy hijo de: _____, y : _____

4. Lo que más me gusta hacer es: _____

_____.

5. Lo que menos me gusta hacer es: _____

_____.

6. Cuando sea grande quiero ser: _____

_____.

ANEXO 3

Constelación De Símbolos

NOMBRE	NOMBRE	NOMBRE	NOMBRE	NOMBRE
SÍMBOLO	SÍMBOLO	SÍMBOLO	SÍMBOLO	SÍMBOLO
ARGUMENTO	ARGUMENTO	ARGUMENTO	ARGUMENTO	ARGUMENTO

ANEXO 4

Mírame como quiero ser visto

Instrucciones: Escribe cinco palabras con las que tú crees que te describirían tus padres, tus amigos y tus maestros.

Mis padres	Mis amigos	Mis maestros

ANEXO 5

Nombra tus vendajes

Situación/ Vendaje

1. Rechazo

¿Quién? _____

¿Por qué? _____

2. Notas bajas

¿Quién? _____

¿Por qué? _____

3. Enojarte con tu mejor amigo/a

¿Quién? _____

¿Por qué? _____

4. No formar parte del equipo

¿Quién? _____

¿Por qué? _____

5. Amigo con un problema

¿Quién? _____

¿Por qué? _____

6. Problemas familiares

¿Quién? _____

¿Por qué? _____

7. Enfermedad

¿Quién? _____

¿Por qué? _____

ANEXO 6

¿Quién soy yo realmente?

Ficha de trabajo

1. Mis padres piensan que soy: _____

2. Mi mejor amigo piensa que soy: _____

3. Mi maestro piensa que soy: _____

4. La primera impresión que un extraño pueda hacerse sobre mí es: _____

Pregunta: ¿Qué necesito para convertirme en el tipo de persona que yo quiero ser?

ANEXO 7

Adjetivos calificativos

Lista:

Feliz	Tímido	Preocupado
Descuidado	Amistoso	Torpe
Pulcro	Buen estudiante	Nervioso
Bueno	Triste	Tranquilo
Estúpido	Amable	Afortunado
Aburrido	Miedoso	Enfermo
Listo	Interesado	Muy trabajador
Fracasado	Agradable	Buen conversador
Valiente	Inocente	Divertido
Solitario	Simpático	Buen escritor
Generoso	Bien parecido	Pacífico
Celoso	Demasiado flaco	Inteligente
Diferente	Aceptado	Apagado
Violento	Fuerte	Perezoso
Sano	Flojo	Sensible
Responsable	Atractivo	Bien visto
Malo	Antipático	Demasiado gordo
Guapo	Feo	

ANEXO 8

Líneas de presión^{3***}:

Si no haces el amor conmigo voy a creer que eres inmadura. _____

Anda, prueba un poquito de droga, el que no arriesga no gana. _____

Solo los maricones no fuman, prueba un poquito. _____

Si ensayas desde ahora a hacer el amor serás más popular entre los amigos. _____

Tus papás no saben lo que dicen, una emborrachadita a todos nos cae bien. _____

Fuma un poco; si no, voy a creer que no me tienes confianza. _____

Me perderás si no te acuestas conmigo. _____

Todos tienen relaciones sexuales, tú eres la única que es virgen todavía. _____

Si fueras realmente macho te aventarías. _____

³ Estas frases han sido retomadas del programa de educación sexual de Susan Pick (1995). ***Y únicamente han sido tomadas como ejemplo para trabajar el tema de Asertividad***

Si en realidad crees que vales te acostarías conmigo. _____

Nadie usa condón, no sé por qué quieres que yo lo use. _____

Es divertido tomar riesgos, no usemos anticonceptivos. _____

Mucha gente tiene bebés a nuestra edad, deberías aventarte, a ver que pasa. _____

¿Quieres que usemos condón porque crees que tienes SIDA? _____

No quieres acostarte conmigo porque eres homosexual. _____

ANEXO 9

Ejemplo de instrucciones que se escribirán en papeles individuales:

- Di algo con lo que estés en desacuerdo con el maestro.
- Di quién del grupo ha sido honesto y por qué lo consideras así
- Critica constructivamente el curso.
- Expresa tu posición con respecto a tener o no relaciones sexuales.
- Expresa tu posición con relación a que los hombres adolescentes tengan relaciones sexuales con una prostituta.
- Etc.

ANEXO 10

Frases incompletas

1. Soy muy bueno/a a la hora de: _____

2. Me quiero a mí mismo/a porque: _____

3. Tengo éxito en lo que me propongo porque: _____

4. No me asusta: _____

5. Estoy perfectamente dotado/a para: _____

6. Sé que conseguiré lo que me propongo porque: _____

7. No siento miedo ante: _____

8. Soy optimista porque: _____

9. Soy feliz porque: _____

10. Me gusta: _____

ANEXO 11

CUESTIONARIO DE AUTOESTIMA AZ-06

Datos Generales:

Nombre: _____

Edad: _____

Grado y grupo: _____

Fecha: _____

Instrucciones:

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones, cada una de ellas con seis opciones de respuesta. Elige la opción con la que te sientas más identificado (a) y subráyala. Te pedimos seas sincero (a) al contestar y trata de no repetir mucho la opción “f”, recuerda que tus respuestas son totalmente confidenciales y no afectarán tu evaluación académica.

Opciones de respuesta:

- a) Me describe muy bien
- b) Me describe bien
- c) Me describe más o menos
- d) Me describe mal
- e) Me describe muy mal
- f) No sé decir

1. Soy capaz de expresar mis pensamientos ante los demás, sean positivos o negativos	a	b	c	d	e	f
2. Me gusto tal como soy	a	b	c	d	e	f
3. Yo soy responsable de alcanzar mis deseos	a	b	c	d	e	f
4. Mi vida no pertenece a los demás	a	b	c	d	e	f
5. Si quiero triunfar, tengo que aprender a conseguir mis metas y propósitos	a	b	c	d	e	f
6. Yo hago lo que predico	a	b	c	d	e	f
7. Yo trato a los demás de forma equitativa, justa, benévola y compasiva	a	b	c	d	e	f
8. Creo que la vida es muy interesante y aún me faltan muchas cosas por aprender	a	b	c	d	e	f
9. Creo que tengo muchos motivos para sentirme orgulloso de mí	a	b	c	d	e	f
10. Yo soy responsable de mi felicidad personal	a	b	c	d	e	f

11. Tengo derecho a expresarme libremente	a	b	c	d	e	f
12. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás	a	b	c	d	e	f
13. Ocupo un lugar importante en mi familia	a	b	c	d	e	f
14. Yo mantengo mis promesas	a	b	c	d	e	f
15. Siempre estoy triste y sin ganas de hacer nada	a	b	c	d	e	f
16. Mi palabra vale tanto como la de los demás	a	b	c	d	e	f
17. Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente	a	b	c	d	e	f
18. Soy auténtico en todo lo que hago	a	b	c	d	e	f
19. Me dejo llevar por lo que dicen los demás sin anteponer mi punto de vista	a	b	c	d	e	f
20. Pienso que soy poca cosa	a	b	c	d	e	f
21. Me dejo llevar fácilmente por mis emociones	a	b	c	d	e	f
22. Pienso que soy una persona que vale tanto como los demás	a	b	c	d	e	f
23. Yo soy responsable de lo que elijo hacer	a	b	c	d	e	f
24. Trato de imitar siempre a los que me rodean	a	b	c	d	e	f
25. Prefiero ser productivo y no un holgazán	a	b	c	d	e	f
26. Cuando escojo hacer algo, lo hago	a	b	c	d	e	f
27. Yo cumplo siempre mis compromisos	a	b	c	d	e	f
28. Le hago más caso a mis deseos que a mis necesidades	a	b	c	d	e	f
29. Si pudiera cambiar algo de mí, lo cambiaría	a	b	c	d	e	f
30. Todo lo hago mal	a	b	c	d	e	f
31. Cuando sea mayor, voy a ser una persona importante	a	b	c	d	e	f
32. Creo que tengo varias cualidades buenas	a	b	c	d	e	f
33. Siempre hago lo que esta bien	a	b	c	d	e	f
34. Me inclino a pensar que en conjunto soy un fracasado	a	b	c	d	e	f

35. Si fracaso en algo pienso que soy el único responsable	a	b	c	d	e	f
36. A diario me fijo una meta para cumplir	a	b	c	d	e	f
37. Me gustaría ser otro	a	b	c	d	e	f
38. Pienso que mis fracasos son culpa de la gente que me rodea	a	b	c	d	e	f
39. Creo que soy muy simpático/a	a	b	c	d	e	f
40. Me disgusta realizar cosas difíciles	a	b	c	d	e	f
41. Odio mi forma de ser	a	b	c	d	e	f
42. Mis resultados escolares, reflejan mi compromiso y responsabilidad	a	b	c	d	e	f
43. Soy capaz de hacer cualquier actividad por difícil que ésta pudiera parecer	a	b	c	d	e	f
44. Considero que nuestra vida debe estar regida por valores	a	b	c	d	e	f
45. Soy bueno en todo lo que hago	a	b	c	d	e	f
46. Me arriesgo ante todo, con el fin de lograr mis metas	a	b	c	d	e	f
47. Estoy conforme con la vida que me tocó vivir	a	b	c	d	e	f
48. Mi forma de ser cambia dependiendo del lugar en el que me encuentre	a	b	c	d	e	f
49. Tengo que ser disciplinado para tener una vida buena	a	b	c	d	e	f
50. Yo acepto la realidad de mis pensamientos aún cuando sea difícil	a	b	c	d	e	f
51. Yo debo ser justo con todas las personas	a	b	c	d	e	f
52. Doy mis puntos de vista y expreso mis ideas cuando es necesario	a	b	c	d	e	f
53. Cuando tengo que hacer algo, lo hago con ganas	a	b	c	d	e	f
54. Necesito de la aprobación de los demás para poder tomar una decisión	a	b	c	d	e	f
55. Para ser respetado necesito respetar a los que me rodean	a	b	c	d	e	f
56. Le echo la culpa a los demás de lo que a mi me suceda	a	b	c	d	e	f
57. Yo puedo aceptar mis sentimientos y emociones, sin que necesariamente me gusten	a	b	c	d	e	f
58. Pienso que para llegar a ser alguien importante, hay que trabajar duro	a	b	c	d	e	f

59. Yo pienso que valgo por lo que tengo y no por lo que soy	a	b	c	d	e	f
60. Rompo las reglas siempre que puedo	a	b	c	d	e	f
61. Dentro de clases, doy una buena impresión	a	b	c	d	e	f
62. Puedo escoger fácilmente lo que quiero	a	b	c	d	e	f
63. Suelo pasar sobre los demás para lograr mis metas	a	b	c	d	e	f
64. Cuando algo o alguien me causa temor, me alejo	a	b	c	d	e	f
65. Yo puedo aceptar mis errores	a	b	c	d	e	f
66. Cuando las cosas son difíciles no las hago	a	b	c	d	e	f
67. Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente	a	b	c	d	e	f
68. En general estoy satisfecho conmigo mismo	a	b	c	d	e	f

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Instrumento realizado por Marco Augusto Aguirre Muciño y Elizabeth Zarco Hernández.

ANEXO 12

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

APLICACIÓN DE PRETEST

Objetivos:

- Aplicar el pretest
- Dar a conocer el propósito, duración y temática del taller

Actividades:

“Evaluando nuestra autoestima”: Dispuestos todos y cada uno de los alumnos en sus respectivos lugares, los facilitadores del taller procederán a entregarles una copia del Cuestionario de Autoestima AZ-06. Una vez que todos los alumnos tengan el instrumento y en seguida se les pedirá que lo resuelvan, uno de los facilitadores leerá las instrucciones para todo el grupo. Los alumnos contarán con 30 minutos aproximadamente para resolver el instrumento.

“Presentación del taller”: Una vez que todos los alumnos hayan terminado de resolver el instrumento, éste se recogerá. Posteriormente, los dos facilitadores del taller se presentarán frente al grupo y darán a conocer el objetivo general del taller. Asimismo, valiéndose de un esquema, uno de los facilitadores explicará qué es la autoestima y por qué es importante fortalecerla. Dicha actividad se realizará en un lapso de 20 minutos.

Materiales:

- Copias del Cuestionario de Autoestima AZ-06 (una para cada alumno).
- Material de apoyo (rotafolios) con información relevante sobre autoestima.

Tiempo total:

50 minutos.

SESIÓN I

“¿Quiénes somos?”

Objetivo:

- Conocer a cada uno de los integrantes del grupo, a través de la presentación individual y colectiva de cada uno de los participantes, para establecer el rapport y proceder con las actividades planteadas para incrementar la autoestima.

Actividades:

“Madeja informativa”: se le pedirá a los integrantes del grupo que acomoden sus sillas formando un círculo dentro del salón, posteriormente uno de los facilitadores del taller mostrará a los alumnos una madeja de estambre y les dará la siguiente indicación: “yo voy a darle esta madeja a uno de ustedes, cuando entregue la madeja, la persona que la tenga en sus manos tendrá que ponerse de pie y decir su nombre, edad, qué le gusta hacer y en dónde vive”. Una vez que haya terminado de presentarse y siguiendo de pie, lanzará la madeja a otro alumno, y tendrá que quedarse con la punta hasta el final de la actividad. Posteriormente el alumno que reciba la madeja tendrá que hacer lo mismo. La actividad finalizará cuando se hayan presentado todos los alumnos y se les pedirá que vuelvan a hacer la madeja, mencionando el nombre de la persona que les dio la madeja en un inicio.

Materiales:

Una madeja de estambre

Tiempo total:

50 minutos.

SESIÓN II

¿QUÉ SABES ACERCA DE TI MISMO?

Objetivos:

- Propiciar que los alumnos identifiquen en qué medida se conocen a sí mismos, para que ubiquen cuáles son los puntos clave que intervienen en la mejora o deterioro de su autoestima y de este modo, aprendan que el vivir de manera consciente, es vivir siendo responsable hacia la realidad.

Actividades:

“Reflexiona y responde”: Los facilitadores del taller entregarán a los alumnos una hoja con las siguientes preguntas:

1. ¿Quién soy?
2. ¿Qué imagen tengo de mí mismo?
3. ¿Cuáles son mis aptitudes y habilidades más destacadas?
4. ¿Cuáles son mis limitaciones?
5. ¿Qué rasgos positivos puedo destacar de mí mismo?
6. ¿Cuáles son mis intereses?
7. ¿En qué rindo más?
8. ¿Qué experiencias positivas y negativas puedo destacar de mi vida?
9. ¿Me he parado alguna vez a pensar en mí mismo/a?

Una vez que los alumnos hayan concluido el cuestionario, se pedirá a tres voluntarios que lean sus respuestas. Posteriormente uno de los facilitadores del taller le explicará que el haber contestado estas preguntas ayuda a tener una predisposición positiva para entrar en el tema de autoestima. Asimismo, se mencionará a los alumnos que pensar en uno mismo no es fácil, pero, cuando se hace, al final se es un poco más capaz de conocerse a sí mismo, lo que facilitará aceptarse y quererse y por lo tanto tener una sana autoestima (Branden, 1995).

Materiales:

Cuestionarios (uno para cada alumno)

Tiempo Total: 50 minutos

SESIÓN III

“IDENTIDAD PERSONAL”

Objetivos:

- Explicar qué es y cómo se forma la autoestima mencionando que ésta determina nuestra conducta en todos los ámbitos.
- Fomentar en los alumnos el interés por mejorar su autoestima, lo cual les ayudará a poseer la elección de pensar, de buscar la conciencia, la comprensión, el conocimiento y la claridad sobre sí mismos, y de este modo, aprendan a vivir conscientemente respetando su realidad al describirse tal como son, tomando en cuenta sus defectos y virtudes.

Actividades:

“¿Qué es autoestima?”: Un facilitador del taller introducirá el tema dando una pequeña exposición sobre autoestima, comentando que cada persona tiene cualidades y defectos, que es importante conocerlos para poder manejarlos y así sentirse satisfecho consigo mismo y con los demás, todo lo anterior se logrará a través de una lluvia de ideas. Tiempo aproximado: 15 min.

“La ventana de Johary”: Se le proporcionará a cada alumno una hoja blanca y se les pedirá que la dividan en cuatro formando una ventana; en el primer cuadro se pedirá que respondan a la pregunta ¿quién soy?; en el segundo cuadro se pedirá que respondan la pregunta ¿cómo me gustaría ser?; en el tercer cuadro, deberán escribir todos sus defectos; y en el último cuadro deberán escribir todas sus virtudes. Cada alumno conservará su hoja. Tiempo aproximado: 15 min.

“Comentemos”: Una vez que todos hayan terminado la actividad, un facilitador del taller comentará el ejercicio preguntando: ¿Qué cuadro les costó más trabajo elaborar?, ¿Qué les costó más trabajo identificar, sus virtudes o sus defectos? y ¿A qué atribuyen su dificultad para identificar sus virtudes o defectos? Tiempo aproximado: 10 min.

“Cerremos la sesión”: La sesión se cerrará reforzando el ejercicio, en base a los comentarios de los alumnos. Tiempo: 10 min.

Materiales:

Hojas blancas y lápices

Tiempo total:

50 minutos

SESIÓN IV

“VIVIR ACEPTÁNDOSE”

Objetivo:

- Que los alumnos comprendan que la autoestima depende de la capacidad de autoaceptación y en la medida en la que se acepten a sí mismos, tendrán una autoestima más equilibrada que les permita desarrollarse positivamente en todos los ámbitos.

Actividades:

“Como me ven, me tratan”: Se proporcionará a los alumnos una hoja blanca y se pedirá que la coloquen en su espalda. Un facilitador del taller explicará que la actividad consistirá en identificar solamente cualidades de sus compañeros, escribiéndolas en las hojas de los mismos, cada alumno deberá tener como mínimo 10 cualidades. Tiempo aproximado: 10 min.

“Me identifico”: Al terminar la actividad anterior, los alumnos examinarán y evaluarán si se identifican con las cualidades que les fueron manifestadas, y se preguntará qué sintieron al leer su lista, después se le pedirá a un voluntario que lea su lista al grupo. Se cerrará el ejercicio subrayando la importancia de poder encontrar cualidades positivas en la gente que nos rodea, así como reconocer que la gente puede ver en nosotros cosas positivas que nosotros mismos no conocíamos, sin olvidar que también tenemos características negativas. Tiempo aproximado: 20 min.

“Frases inconclusas”: Una vez terminada la actividad anterior, se volverá a repartir a cada alumno una hoja con una serie de frases incompletas, ejemplo: Una de mis emociones que me cuesta aceptar es..., Una de mis acciones que me cuesta aceptar es... etc. (ver anexo 1), y se pedirá que escriban un final para cada una de ellas, lo más rápido que puedan. Una vez terminado el ejercicio se pedirá a algunos voluntarios que lean alguna de sus frases en voz alta, se comentarán las respuestas con los demás compañeros. Tiempo aproximado: 15 min.

“Para terminar”: Se cerrará la sesión señalando que es importante que los demás reconozcan nuestras cualidades, pero que aún lo es más que nosotros mismos las conozcamos y aprendamos a aceptarnos. Tiempo aproximado: 5 min.

Materiales:

Hojas blancas, copias de frases incompletas y lápices

Tiempo total:

50 minutos

SESIÓN V

“MI BIOGRAFÍA”

Objetivo:

- Que el alumno realice una descripción positiva, realista y equilibrada de sí mismo, con el propósito de que valore sus pensamientos, sentimientos y acciones, tomando en cuenta las cualidades positivas y negativas de su vida. Ya que en la medida en que acepte todos los aspectos que conforman su vida, se estará aceptando a sí mismo y su autoestima se fortalecerá.

Actividades:

“Identificando mis cualidades”: Se entregará una hoja en blanco a cada alumnos, posteriormente se les dará la siguiente indicación: “Divide a la mitad la hoja y en el cuadro izquierdo anota tus cualidades positivas, en el cuadro restante anota tus cualidades negativas”. Una vez que hayan terminado, se les pedirá que junto a sus cualidades negativas, escriban cómo podrían hacer para que éstas se conviertan en positivas. Tiempo aproximado: 15 minutos.

“Escribiendo mi historia”: Una vez concluida la actividad anterior, se proporcionará una hoja en blanco a cada alumno, se pedirá que en ella realicen su autobiografía, bajo la siguiente consigna: No se puede olvidar ningún acontecimiento importante, ya sea positivo o negativo, ya que al evadirlos no aceptaríamos nuestra forma de ser y de sentir y por lo tanto nuestra realidad (Branden 1995). Posteriormente se colocará al frente de los alumnos una guía para que elaboren la autobiografía (ver anexo 2). Los alumnos contarán con 25 minutos para concluir dicha actividad.

“Reflexionemos”: Cuando los alumnos hayan terminado su “autobiografía”, se les pedirá que reflexionen sobre los acontecimientos y pensamientos negativos que han marcado su vida, y que intenten convertir éstos en pensamientos positivos, recordando que cada persona forma su propia historia ya que es única e irrepetible. Tiempo aproximado: 10 minutos.

Materiales: Hojas blancas, lápices, material de apoyo (guía para elaborar autobiografía)

Tiempo total:

50 minutos

SESIÓN VI

“¿QUIÉN SOY Y CUÁL ES MI PENSAMIENTO POSITIVO?”

Objetivo:

- Lograr que el alumno asuma su responsabilidad ante las situaciones negativas que se le presenten en su vida y desarrolle actitudes positivas para dar solución a dichas situaciones, con el fin de que comprenda que él es el único responsable de sus propios actos y del logro de sus metas.

Actividades:

“Pensando positivamente”: Los alumnos tendrán que formar equipos de cinco estudiantes, posteriormente cada equipo tendrá que elegir dos tópicos de la lista siguiente:

1. Tuviste una nota baja en tu examen, más baja de lo que tú pensabas.
2. Tus padres discutieron antes de que vinieras a la escuela
3. Te regañaron la noche anterior
4. Tu mejor amiga/o se ha marchado lejos
5. Tu mascota favorita se murió
6. Tu novio/a te ha dicho que ya no quiere andar contigo
7. Alguien cercano a ti ha muerto
8. Has sido rechazado por tu grupo de amigos
9. No tienes amigos
10. Tu mejor amigo/a se enojó contigo

Una vez que cada uno de los equipos haya escogido sus dos tópicos, tendrán que ponerse de acuerdo para buscar una solución positiva y hacerle frente a cada situación. Por último cada equipo de trabajo, elegirá un representante para que explique cómo han dado solución a las problemáticas que se les presentaron. Al finalizar, los facilitadores del taller mencionarán que todas las situaciones de nuestra vida, por más difíciles que pudieran parecer, tienen una solución, siempre y cuando uno mismo sea consciente y busque una solución.

Materiales: Hojas blancas y cartulina con los 10 tópicos.

Tiempo total: 50 minutos.

SESIÓN VII

“LO POSITIVO DE LOS DEMÁS”

Objetivo:

- Que el alumno, a través de la crítica constructiva de sus compañeros, identifique los aspectos positivos y negativos que ven en él, con el fin de ayudarlo a aceptar y valorar sus características personales, para que a través de este ejercicio se fortalezca su autoestima.

Actividades:

“Constelación de símbolos”: Se le pedirá al grupo que forme equipos de seis personas; una vez que se han formado los equipos, un facilitador del taller le entregara a cada alumno una ficha de trabajo (ver anexo 3). Posteriormente se les dará la siguiente indicación: “Cada uno de ustedes deberá elegir para cada uno de sus cinco compañeros un símbolo que los represente, éste puede ser un animal, una planta, una flor, un objeto, un planeta, etc., pero deben dar una explicación de por qué eligieron ese símbolo para su compañero, así cada uno de ustedes debe dibujar el símbolo en la ficha de todos sus compañeros y escribir su argumento”. Tiempo aproximado: 25 minutos.

“Cotejando con la realidad”: Una vez que todos los alumnos cuenten con sus símbolos, se les pedirá que hagan plenaria para todo el grupo y comenten si están de acuerdo o en desacuerdo en cómo los ven sus compañeros y si les han dicho cosas que nunca habían pensado. Tiempo aproximado: 15 minutos.

“Cierre de sesión”: Uno de los facilitadores del taller comentará al grupo que es importante escuchar y saber cómo nos perciben los demás, y que si las personas tienen una imagen negativa de nosotros, no debe afectarnos tanto, pero tampoco debemos dejar de lado los comentarios negativos, puesto que si trabajamos en volverlos positivos, nuestra autoestima se fortalecerá (Océano, 2002) Tiempo aproximado: 10 minutos

Materiales:

Fichas de trabajo para cada uno de los alumnos, lápices.

Tiempo total:

50 minutos

SESIÓN VIII

“¿CÓMO ME VES?”

Objetivo:

- Que el alumno, por medio de la convivencia previa que ha tenido con sus padres, amigos y maestros a lo largo de su vida, rescate las percepciones positivas y negativas que han tenido de él, para que de este modo respete, acepte y valore sus características personales ante las personas que lo rodean y se perciba como un ser auténtico.

Actividades:

“Mírame como yo quiero ser visto”: Se entregará una ficha de trabajo a cada uno de los alumnos (ver anexo 4), una vez que todos tengan su ficha, se les pedirá que en cada una de las columnas elaboradas escriban cinco palabras con las que crean que lo describirían sus padres, sus amigos y sus maestros. Los alumnos contarán con 15 minutos para realizar el ejercicio.

Posteriormente se les pedirá que de los 15 adjetivos calificativos que escribieron, elijan únicamente tres, mismos que deberán ser los más significativos y que describan cómo quieren ser vistos. Continuando, cada uno de los alumnos tendrá que pasar al frente de sus compañeros a decir los tres adjetivos que ha elegido, pero deberá dar argumentos de por qué le gustaría que las personas lo vean así. Tiempo aproximado: 35 minutos.

Materiales:

Fichas de trabajo y lápices

Tiempo total:

50 minutos.

SESIÓN IX

¿QUIÉN ME AYUDA A CURAR MIS HERIDAS?

Objetivo:

- Que el alumno identifique a las personas de su vida que pueden ayudarlo y apoyarlo en elevar su autoestima cuando tiene problemas, con el fin de que esté consciente que en un momento dado, todos necesitamos apoyo de nuestro entorno para adaptar o corregir nuestro camino cuando es necesario.

Actividades:

“Nombra tus vendajes”: Antes de entregarle a los alumnos su ficha de trabajo se les dará la siguiente información: “Todos vivimos situaciones en las que nos sentimos heridos, dolidos y apurados. De igual modo que usamos vendas reales para curarnos cuando estamos heridos físicamente, contamos con personas que actúan como vendajes cuando nos sentimos heridos emocionalmente; ahora bien completa la siguiente ficha de trabajo (ver anexo 5) identificando quien podría “servir de vendaje” en cada situación y por qué”. (Océano, 2002). Para esta actividad los alumnos contarán con 30 minutos.

“Reflexionando”: Una vez concluida la actividad anterior se les pedirá a los alumnos que comenten con el resto del grupo su experiencia en la actividad, y cómo se sintieron al reconocer que hay personas en su vida que los pueden ayudar. Cuando hayan terminado de comentar todos los alumnos su experiencia, un facilitador del taller cerrará la sesión mencionando que siempre existirá alguien en nuestra vida que nos pueda ayudar cuando nos sentimos mal, y que de igual manera nosotros podemos servir de vendaje para otras personas. Tiempo aproximado 20 minutos

Materiales:

Fichas de trabajo y lápices

Tiempo total:

50 minutos.

SESIÓN X

¿PODRÉ ESTAR ORGULLOSO DE MI MISMO?

Objetivo:

- Que el alumno manifieste de forma natural y espontánea sentimientos de satisfacción sobre si mismo, lo cual reflejará en qué medida se visualiza como responsable de sus propios actos y logros, y el grado de valoración que tiene para si mismo.

Actividades:

“Estoy orgulloso/a de. . .”: Se le pedirá a los alumnos que coloquen sus sillas en un círculo, posteriormente se les entregara una hoja en blanco y se pedirá a los alumnos que escriban arriba de su hoja la siguiente frase. “Estoy orgulloso de. . .”, una vez hecho esto se dará la siguiente instrucción “realizarás frases sobre cualquier aspecto de ti mismo/a que empiece con la frase que escribiste en tu hoja, si quieres te puedes apoyar en los siguientes tópicos:

1. Trabajo escolar
2. Juegos y deportes
3. Cosas hechas por los demás
4. Sucesos extraordinarios
5. Cualidad singular
6. Situación difícil
7. Satisfacciones personales

Para esta actividad los alumnos contaran con 35 minutos

“Cierre de sesión”: Concluida la actividad anterior un facilitador del taller pedirá que algunos alumnos voluntariamente lean sus frases, terminado esto cerrara la sesión preguntando a todos los alumnos si les costo trabajo realizar la actividad y por qué creen que les costo trabajo, mencionará que a veces nos es difícil reconocer que nosotros mismos sí podemos estar orgullosos de nosotros, pero que debemos de aprender a reconocerlo. Tiempo para esta actividad 15 minutos aproximadamente.

Materiales:

Hojas blancas y lápices

Tiempo total:

50 minutos.

SESIÓN XI

¿QUIÉN SOY YO REALMENTE?

Objetivo:

- Ayudar al alumno a comprender los diferentes papeles que puede interpretar o desempeñar con distintas personas y en diferentes lugares y esté consciente de que las actividades que realice día a día le permitirán ser una persona productiva y por lo tanto estará viviendo con propósito.

Actividades:

“Reconociéndome”: Se le entregará a cada alumno una ficha de trabajo, ejemplo: Mis padres piensan que soy, Mis amigos piensan que soy, etc. (ver anexo 6) y se dará la instrucción de que completen las frases que vienen en la ficha. Para ello tendrán 20 minutos

“Intercambiando opiniones”: Después de concluir la actividad se pedirá que formen equipos de cinco personas para que comenten y discutan sobre las semejanzas y diferencias de opiniones que existen entre ellos y que individualmente contesten la siguiente pregunta “¿Qué necesito para convertirme en el tipo de persona que yo quiero ser?”. Una vez que terminaron todos los equipos un facilitador del taller cerrará la sesión pidiendo a cada alumno que reflexione sobre lo que escribió, lo que comentó con sus compañeros y sobre lo que contestó en la pregunta y cómo todo esto puede ayudar a mejorar su autoestima. Tiempo aproximada 30 minutos.

Materiales:

Fichas de trabajo y lápices

Tiempo total:

50 minutos.

SESIÓN XII

¿CUÁLES SON MIS CUALIDADES?

Objetivo:

- Ayudar al alumno al auto-conocimiento, a identificar sus rasgos característicos, con el fin de que sea realista acerca de sí mismo ante sí y ante los demás, respetando los pensamientos y actos propios, ya sean positivos o negativos, con el propósito de que desarrolle la auto-aceptación.

Actividades:

“Mis más y mis menos”: Se colocará enfrente del salón el material de apoyo, el cual contiene una lista de adjetivos calificativos: feliz, tímido, preocupado, etc. (ver anexo 7), mismos que los alumnos tendrán que revisar y marcar en una hoja en blanco según crean que son los que más los describan, una vez que tengan su lista se pedirá que separen las que crean que son positivas y las negativas, para ello tendrán un máximo de 20 minutos.

“Mis amigos: ¿qué piensan?”: Después de terminada la actividad anterior, se pedirá que formen equipos con las personas que son sus amigos o con las que se lleven mejor en el salón (los equipos no podrán tener más de cinco integrantes), una vez formados los equipos se pedirá que revisen sus listas e intercambien opiniones, sobre si están de acuerdo con lo que escribieron sus compañeros y por qué opinan eso, para esta actividad tendrán 20 minutos.

Terminado lo anterior un facilitador del taller señalara que es importante que entre amigos se ayuden con comentarios asertivos que puedan ayudar a sus compañeros o amigos a mejorar esas cosas que consideran son negativas sin dañar su autoestima. Tiempo 10 minutos

Materiales:

Material de apoyo, hojas blancas y lápices

Tiempo total:

50 minutos.

SESIÓN XIII

AUTOAFIRMACIÓN

Objetivo:

- Que el alumno comprenda que para elevar su autoestima, es necesario hacer el ejercicio de respetar sus propios derechos, necesidades y valores, así como buscar una forma de expresión adecuada de éstos en la realidad, lo cual implica la práctica de autoafirmarse, y por consiguiente ser asertivo. En la medida en que el alumno tenga la disposición a valerse por sí mismo, a ser quien es abiertamente, a respetar sus decisiones, ideas y deseos, su autoestima se fortalecerá.

Actividades:

“Expliquemos”: Se comenzará la sesión con una breve explicación de qué es la Asertividad y su relación con la autoestima, misma que será dada por un facilitador del taller. Tiempo aproximado 10 minutos

“El navío”: Una vez terminada la exposición, se explicará a los alumnos que la actividad a realizar será responder de manera asertiva ante líneas de presión, lo cual requerirá de mucha atención de su parte, (ver anexo 8). Se pedirá que formen un círculo y un facilitador del taller se colocará en el centro del mismo, se iniciará la actividad arrojando la pelota a alguno de los participantes, al mismo tiempo que se le dice la línea de presión (Si no haces el amor conmigo voy a creer que eres inmadura), el alumno tendrá que contestar rápidamente y de manera asertiva ante la presión y devolverá después la pelota al instructor. Si no contesta asertivamente tendrá que salir del círculo. Tiempo aproximado para la actividad 30 minutos

“¿Somos asertivos?”: La sesión la concluirá un facilitador del taller, comentando la importancia de la comunicación asertiva para lograr una sana autoestima y relaciones constructivas. Tiempo aproximado 10 minutos

Materiales:

Una pelota pequeña y sección de apoyo didáctico.

Tiempo total:

50 minutos

SESIÓN XIV

APRENDIENDO A SER ASERTIVO

Objetivo:

- Que el alumno aprenda a tener una comunicación clara y abierta con los demás que le permita vivir de forma auténtica, hablar y actuar con convicción, para que logre la consecución de sus metas y afirme sus propias decisiones, respetando los derechos y las necesidades de los otros, lo que le ayudará a vivir productivamente y a elevar su autoestima.

Actividades:

“Recordemos”: Se hará un breve resumen acerca de lo visto la sesión anterior y se aclararán las dudas que los alumnos llagaran a tener, señalando la importancia de comunicarse de manera clara y abierta. Tiempo 10 minutos

“No estoy de acuerdo porque...”: Se pedirá a los alumnos que escriban algunas frases (ver anexo 9), y se colocarán los papeles doblados en un recipiente. Después se pedirá a cada alumno que coloque una prenda en otro recipiente, se sacará una prenda y se pedirá que se identifique, el dueño deberá sacar del otro recipiente una de las frases y tendrá que contestar a la pregunta. Se seguirá con la actividad hasta que todos hayan tenido la oportunidad de leer una frase y contestarla. Tiempo aproximado 30 minutos

“Discusión”: Se terminará la sesión discutiendo con el grupo las dificultades que tuvieron al contestar las frases de sus demás compañeros y cómo las superaron. Este ejercicio puede provocar tensión en los alumnos pero el objetivo de la actividad es que puedan expresar su opinión aunque seguramente no les será fácil, pero situaciones como éstas se dan en la vida diaria y ellos tendrán que aprender a sobrellevarlas. Tiempo aproximado 10 minutos

Materiales:

Dos cajas o recipientes donde poner los papelitos y las prendas pequeñas.

Tiempo total:

50 minutos

APLICACIÓN DEL POSTEST

Objetivos:

- Aplicar el postest
- Cerrar el taller, recopilando algunas experiencias de los alumnos

Actividades:

“Frases incompletas”: Se entregara una ficha de trabajo con unas frases incompletas (ver anexo 10), y se pedirá a los alumnos realicen la actividad para ello tendrán 15 minutos, una vez terminada la actividad un facilitador del taller pedirá que conserven esa hoja y que la lean cuando sientan que su autoestima está mal.

“Reevaluando nuestra autoestima”: Una vez terminado lo anterior, los facilitadores del taller procederán a entregarles una copia del Cuestionario de autoestima AZ-06. Una vez que todos los alumnos tengan el instrumento se les pedirá que lo resuelvan. Los alumnos contarán con 25 minutos para resolver el instrumento.

“Por último”: Los facilitadores del taller agradecerán a los alumnos por haberles permitido trabajar con ellos y recopilaran los comentarios finales. Tiempo para esta actividad 10 minutos.

Materiales:

- Copias del cuestionario de Autoestima AZ-06

Tiempo total:

50 minutos.

ANEXO 13

Se eliminaron los reactivos con correlaciones Inter.-ítem menores a .10 o correlaciones negativas: ítems 35 y 57, quedando un total de 66 reactivos. La tabla V muestra en la cuarta columna, con *itálicas*, dichas correlaciones inter – ítem.

Tabla I

ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD POR ALFA DE CRONBACH

Estadísticas ítem - Total

	Media de la escala si el ítem se borra	Varianza de la escala si el ítem se borra	Correlación Ítem- Total corregida	Alfa si el ítem se borra
P1	244.2283	926.0027	.3660	.8844
P2	243.3653	927.7742	.3852	.8844
P3	243.6210	929.2548	.3582	.8846
P4	244.0776	925.1178	.2169	.8863
P5	243.2968	930.2005	.3657	.8846
P6	244.5799	918.1897	.3564	.8842
P7	244.0913	925.8357	.3393	.8846
P8	243.3288	928.3685	.3525	.8846
P9	243.4521	917.0745	.4929	.8831
P10	243.3151	924.5471	.3905	.8842
P11	243.2877	938.3710	.2109	.8858
P12	243.8721	925.3506	.3081	.8848
P13	243.3653	932.3614	.2338	.8856
P14	244.0913	922.3127	.3198	.8847
P15	244.2740	919.5301	.2801	.8853
P16	243.3333	935.1865	.2206	.8857
P17	243.4064	930.3341	.3334	.8848
P18	243.4977	920.4346	.3261	.8846
P19	244.4247	925.3555	.2312	.8860
P20	244.1233	914.5581	.3028	.8851
P21	243.8402	922.5386	.3416	.8845
P22	243.2785	926.3854	.3690	.8844
P23	243.5205	934.2599	.2223	.8857
P24	244.1553	911.7189	.3737	.8840
P25	243.5616	932.9354	.1966	.8861
P26	243.6027	931.4424	.2884	.8851
P27	243.9635	923.8335	.4014	.8841
P28	244.7626	916.0168	.3578	.8842
P29	243.9635	908.7693	.2652	.8866
P30	244.0868	908.5383	.3998	.8836
P31	243.5068	929.5814	.2548	.8854
P32	243.3973	933.7818	.2974	.8851
P33	244.1416	930.3790	.2836	.8851
P34	243.9224	905.3196	.4337	.8831
P36	244.0091	938.6788	.1445	.8866
P37	244.4338	897.7055	.4648	.8826
P38	244.0046	905.9403	.4413	.8831
P39	243.8539	917.3639	.3896	.8839
P40	244.6712	918.1391	.3350	.8845
P41	244.0822	910.4061	.4060	.8836

P42	243.8402	918.8597	.3520	.8843
P43	243.7763	921.5415	.3407	.8845
P44	243.7626	930.1360	.2527	.8854
P45	244.4247	924.0528	.3805	.8842
P46	243.7352	921.3699	.4213	.8838
P47	243.3379	926.4358	.3518	.8845
P48	244.9543	932.1172	.1677	.8868
P49	243.7169	935.8186	.1859	.8861
P50	243.8539	932.0611	.2383	.8856
P52	243.6575	928.9785	.2905	.8850
P53	243.6393	925.0482	.3803	.8842
P54	244.5023	918.9943	.2850	.8853
P55	243.2557	939.6683	.1530	.8864
P56	243.8904	910.7035	.4189	.8834
P58	243.4429	924.8075	.3390	.8845
P59	244.6484	924.9079	.2091	.8866
P60	243.8858	916.2851	.3781	.8840
P61	244.2329	923.3813	.3465	.8844
P62	244.2146	922.6739	.3267	.8846
P63	244.7671	930.9409	.1742	.8868
P64	244.9315	931.5228	.1758	.8867
P65	243.3242	935.0366	.2574	.8854
P66	244.6393	910.6445	.3906	.8838
P67	243.4932	927.1961	.3210	.8847
P68	243.2877	922.8481	.3868	.8841

Coefficiente de Confiabilidad

Núm. de casos= 219.0

Núm. De Items = 65

Alpha = .8864

ANEXO 14

Tabla XIII

Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (Kolmogorov-Smirnov)

	grupo	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
BAE	Pretest Gpo experimental	.188	42	.001	.877	42	.010(**)
	Postest Gpo experimental	.082	42	.200(*)	.965	42	.372
	Pretest grpo control	.100	43	.200(*)	.955	43	.164
	Postest grpo control	.097	43	.200(*)	.959	43	.240
AAA	Pretest Gpo experimental	.154	42	.014	.856	42	.010(**)
	Postest Gpo experimental	.131	42	.067	.907	42	.010(**)
	Pretest grpo control	.167	43	.004	.904	43	.010(**)
	Postest grpo control	.146	43	.022	.897	43	.010(**)
VCP	Pretest Gpo experimental	.151	42	.017	.945	42	.069
	Postest Gpo experimental	.148	42	.022	.924	42	.013
	Pretest grpo control	.093	43	.200(*)	.966	43	.379
	Postest grpo control	.160	43	.007	.951	43	.098
ARIP	Pretest Gpo experimental	.093	42	.200(*)	.964	42	.341
	Postest Gpo experimental	.157	42	.011	.886	42	.010(**)
	Pretest grpo control	.131	43	.060	.911	43	.010(**)
	Postest grpo control	.134	43	.049	.920	43	.010(**)
VPO	Pretest Gpo experimental	.197	42	.000	.924	42	.012
	Postest Gpo experimental	.161	42	.008	.842	42	.010(**)
	Pretest grpo control	.144	43	.026	.900	43	.010(**)
	Postest grpo control	.153	43	.013	.910	43	.010(**)

** Este es un límite superior de la significancia verdadera.

* Este es un límite inferior de la significancia verdadera.

a Corrección de la significancia de Lilliefors