



Trabajo Fin de Grado

La acción tutorial y la potenciación de la
autoestima en la escuela

Autora

Raquel Alcalá Gómez

Directora

Rosario Tobeña Arasanz

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2014

Índice

1. Introducción.....	5
PARTE TEÓRICA	
2. Marco legislativo.....	6
3. La orientación educativa.....	9
3.1. ¿Qué se entiende por orientación educativa?.....	9
3.2. Principios y objetivos de la acción tutorial.....	10
3.3. El Plan de Acción Tutorial.....	11
3.4. Competencial social y cívica.....	12
4. La autoestima.....	13
4.1. ¿Qué es la autoestima?.....	13
4.2. Tipos de autoestima y sus características.....	16
4.3. Identificación de la autoestima.....	17
4.4. Factores que llevan a desarrollar un déficit de autoestima.....	22
5. La autoestima en la escuela.....	26
5.1. Relación de la autoestima con el rendimiento escolar.....	26
5.2. Las expectativas del maestro.....	27
5.2.1. ¿Qué son?.....	27
5.2.2. El mito de Pigmalión y Galatea.....	28
5.2.3. Formación de las expectativas.....	29
5.2.4. Comunicación y efecto de las expectativas.....	31

5.3. ¿Cómo evaluar el déficit de autoestima?	33
5.3.1. Técnicas de autoinformes.....	33
5.3.2. Técnicas de observación.....	37
5.3.3. La entrevista.....	38
5.4. Intervención en la escuela con alumnos.....	38
5.4.1. Programa “Galatea”	39
5.4.2. El aprendizaje cooperativo.....	42
5.4.3. Estrategias educativas que potencian la autoestima.....	45
6. Estrategias para prevenir el déficit de autoestima desde el ámbito familiar.....	46
PARTE PRÁCTICA	
7. Actividades para potenciar la autoestima en el aula.....	49
8. Conclusiones.....	66
9. Referencias bibliográficas.....	67

La acción tutorial y la potenciación de la autoestima en la escuela

- Elaborado por Raquel Alcalá Gómez
- Dirigido por Rosario Tobeña Arasanz
- Depositado para su defensa el 11 de 12 del 14

Resumen

En el presente Trabajo Fin de Grado se explica qué es el Plan de Orientación y Acción Tutorial (P.O.A.T). Dentro de este Plan, puede estar incluido el objetivo de aumentar la autoestima y el autoconcepto del alumnado.

También se subraya el papel del maestro y su importancia al transmitir a sus alumnos expectativas positivas sobre cada uno de ellos. Se destaca también la importancia del ambiente familiar para dicho objetivo.

Se describe el programa “Galatea” además de otras estrategias educativas de intervención con el alumnado de Educación Primaria que potencian la autoestima en la escuela. Además se mencionan algunas pautas que pueden llevar a cabo los padres en el ámbito familiar para potenciar la autoestima de los hijos.

Palabras clave

Autoestima, autoconcepto, acción tutorial y déficit de autoestima.

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo del maestro no finaliza en enseñar unos meros conocimientos académicos sino que además debe transmitir toda una serie de valores en todos los alumnos y alumnas¹. El maestro, siempre en colaboración con la familia, será el encargado de guiar al alumno hacia un futuro de posibilidades teniendo en cuenta sus capacidades y habilidades personales. El trabajo del maestro es también ofrecer estrategias para que los padres puedan colaborar en el trabajo personal de sus hijos, implicándolos en su atención por las tareas escolares.

En este trabajo he querido hacer hincapié en la importancia del desarrollo de la autoestima y el autoconcepto en el ámbito escolar. Para ello el trabajo se encuentra dividido en dos partes, una teórica y otra práctica. En la parte teórica, en primer lugar apporto conocimientos teóricos sobre la autoestima, en concreto explico la relación entre la autoestima y el autoconcepto, así como los tipos de autoestima que existen, además de explicar también las características que presentan aquellas personas que tienen un déficit de autoestima y los factores de riesgo que llevan a desarrollar dicho déficit. En segundo lugar, expongo la relación que existe entre la autoestima y el rendimiento escolar, otorgando gran importancia a las expectativas que el maestro tiene de sus alumnos las cuales influirán sustancialmente en el rendimiento académico de éstos. Presento además, las técnicas más utilizadas para evaluar el déficit de autoestima en los niños y un programa educativo eficaz para desarrollar en los centros así como una metodología de enseñanza-aprendizaje y unas estrategias educativas que puede poner en marcha el maestro con el objetivo de aumentar la autoestima de los alumnos y prevenir la aparición de un posible déficit. En tercer lugar, para concluir la parte teórica se mencionan aquellas estrategias y actuaciones que pueden llevar a cabo los padres en sus hogares para fomentar en sus hijos un autoconcepto y una autoestima positiva.

Finalmente, en la parte práctica se describen una serie de actividades que pueden realizarse en un grupo de alumnos, con el objetivo de trabajar aquellos factores de riesgo que llevan a desarrollar el déficit de autoestima para evitar que los alumnos lo adquieran, procurando así un clima social positivo en el aula.

¹ Se utilizará el masculino de forma genérica.

PARTE TEORICA

2. MARCO LEGISLATIVO

En las siguientes páginas se va a delimitar el marco estructural y organizativo de la orientación y tutoría, describiendo sus elementos más relevantes y las funciones y tareas de los ámbitos que lo conforman.

A pesar de su distancia en el tiempo, este marco proviene de las prescripciones establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Esta Ley, ahora derogada, introdujo importantes transformaciones en el sistema educativo y concedió importancia al sistema de Orientación y Acción Tutorial.

Las referencias legislativas reseñadas a lo largo de este capítulo son las básicas que afectan a los centros educativos de toda España como son las Leyes Orgánicas y los Reales Decretos de enseñanzas mínimas. No obstante, existen aspectos concretos que se matizan en las disposiciones de cada Comunidad Autónoma, fundamentalmente las normas que regulan los Reglamentos Orgánicos de los Centros Educativos y el Plan de Orientación y Acción Tutorial. Éste entendido como el instrumento donde se concretan las acciones, funciones y tareas que deben llevar a cabo los centros educativos y que dan sentido a la orientación y la acción tutorial.

La Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo de Educación, que está siendo modificada por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa en este curso escolar, recoge los siguientes planteamientos:

- Establece como principio que “la orientación educativa y profesional de los estudiantes es un medio necesario para el logro de una formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores” (artículo 1.f) y “expone el derecho de los alumnos a recibir orientación educativa así como orientación para la vida” (artículo 2).
- En su capítulo II, artículo 16, hace mención al trabajo que debe realizar la acción educativa en la etapa de primaria, la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado además de adaptarse a sus ritmos de trabajo.

- Especifica como funciones del profesorado: “la tutoría de los alumnos, la dirección y orientación de sus aprendizajes, el apoyo en su proceso educativo en colaboración con las familias, así como la orientación educativa, académica y profesional de los alumnos en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados” (artículo 91).
- Resalta la necesidad de que “el profesorado ha de formarse en el ámbito de la orientación y la tutoría” (artículo 102) o el “reconocimiento de la acción tutorial mediante profesionales y económicos” (artículo 105).
- Señala que “corresponde a la Administración educativa el establecimiento de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional” (artículo 157).

En el ámbito educativo, una vez promulgada la Ley Orgánica de Educación, se establecen las “enseñanzas mínimas” para los alumnos de cada una de las etapas que les aseguran una formación común y garantizan la validez de los correspondientes títulos. Todo ello se regula mediante Reales Decretos y éstos especifican, también, las líneas generales de la orientación, tutoría e intervención psicopedagógica que posteriormente el profesorado concreta para sus respectivos centros y aulas. Así:

- El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, en su artículo 2 establece que:

La finalidad de la Educación Primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.
- En el mismo Real Decreto, en su artículo 3, se especifican las capacidades que deberán desarrollar los niños y niñas en la Educación Primaria y que les permitirán formarse como persona.
- El artículo 11 asigna a la acción tutorial la orientación del proceso educativo individual y colectivo del alumnado y al tutor la coordinación de la intervención educativa del conjunto de profesores y el mantenimiento de las relaciones con las familias.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) recoge aspectos relevantes respecto del ámbito de la acción orientadora y tutorial de los estudiantes, como los siguientes:

- Enfatiza que la razón de ser de la educación son los alumnos y por lo tanto, la atención personalizada de éstos a lo largo de su proceso formativo a través de la tutoría.
- Contempla diferentes trayectorias académicas en el sistema educativo para los estudiantes según sus capacidades, con la finalidad de favorecer la empleabilidad y estimular el espíritu emprendedor.
- Destaca la importancia de la implicación de las familias en el proceso formativo de sus hijos.

Por último, hacer referencia a la Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los servicios generales de orientación educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón y destacar que:

- En su artículo 2 establece que “los servicios generales de orientación educativa están constituidos por los equipos de orientación educativa de infantil y primaria”.
- “Todos los componentes de los equipos de educación infantil y primaria tendrán asignadas en la organización interna del equipo tareas dirigidas a facilitar el trabajo y el desarrollo de las funciones que el equipo tiene encomendadas” (artículo 5).
- “El plan de intervención del equipo en cada uno de los centros de Educación Infantil y Educación Primaria adscritos se concretará de forma coordinada con el equipo directivo del centro y fomentará una educación inclusiva” (artículo 6).

Todas aquellas actuaciones que debe realizar el tutor a lo largo de la etapa educativa deben quedar plasmadas en un documento denominado Plan de Acción y Orientación Tutorial (POAT), instrumento pedagógico-didáctico que describe a medio y largo plazo el conjunto de actuaciones que llevan a cabo los equipos docentes y los centros educativos en su conjunto, dichas actuaciones están relacionados con la orientación y la acción tutorial.

El POAT constituye uno de los elementos básicos que integran el Proyecto Curricular del Centro. Tiene como misión primordial la de facilitar su desarrollo y la consecución de los objetivos propuestos en el mismo desde aquellos ámbitos propios de la orientación educativa. De este modo, tanto las finalidades educativas del centro, como los objetivos generales establecidos en el Proyecto Curricular de Centro, constituirán los referentes obligados para el diseño y desarrollo del POAT.

3. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

3.1. ¿Qué se entiende por orientación educativa?

Para explicar que se entiende por “orientación educativa” debemos ir al Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo y en su artículo 27 define “Orientación” de la siguiente manera:

Se entiende por orientación al proceso compartido de colaboración entre los diferentes profesionales del ámbito educativo con objeto de conseguir para todo el alumnado una atención personalizada que posibilite el máximo éxito escolar y permita las mejores opciones de desarrollo personal y profesional.

Debemos tener presente cuál es el fin último de la educación, el pleno desarrollo de la persona. Por ello, la acción del docente no debe agotarse en la transmisión de conocimientos y procedimientos, sino que implica la enseñanza y aprendizaje de valores, normas y actitudes para así poder desarrollar al alumno como persona, dotarlo de autonomía y prepararlo para vivir en una sociedad plural, en la cual encuentre su hueco y pueda llegar a ser plenamente feliz.

Se llega a la conclusión de que existe una estrecha relación entre la función docente y la tutorial recordando algunas definiciones como la de Marrodán (2003, p. 33) que define la tutoría como una “actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje”.

3.2. Principios y objetivos de la acción tutorial.

El Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo, en su artículo 28 expone los principios en los que se debe sustentar la orientación:

- a. La prevención, entendida como anticipación a la aparición de desajustes en el proceso educativo.
- b. El desarrollo personal de todo el alumnado, como proceso continuo que pretende servir de ayuda para su crecimiento integral.
- c. La intervención social, que tiene en cuenta el contexto educativo en el que se desenvuelve la vida escolar y familiar de los alumnos.
- d. El desarrollo de la orientación integrada en el proceso educativo.
- e. La cooperación de los diferentes elementos de la comunidad educativa.

A continuación expongo basándome en Marrodán (2003, p. 34) los objetivos de la acción tutorial:

1. Contribuir a una educación personalizada, atendiendo a dos criterios básicos: individualización e integración.
2. Cooperar en los aspectos orientadores de la educación, ya que educar es orientar para la vida.
3. Capacitar para el propio aprendizaje.
4. Ajustar las respuestas educativas a las necesidades singulares del alumno.
5. Prevenir las dificultades de aprendizaje para evitar, todo lo que se pueda, el fracaso y el abandono escolar.
6. Favorecer los procesos de autonomía y madurez personal, desarrollo socio-moral, sistema de valores y la toma de decisiones.
7. Contribuir a la adecuada interacción entre los integrantes de la comunidad educativa y el entorno, asumiendo el papel de mediación.

8. Contribuir a la innovación y calidad educativa.

Marrodán (2003, p. 36) indica que para alcanzar los objetivos anteriores es necesario que la función tutorial atienda a los siguientes principios:

1. El conocimiento del alumno -sus características y su situación particular-, del centro y del entorno.
2. La integración, en la programación general del centro, de los principios y objetivos orientadores y tutoriales.
3. La coordinación eficaz entre profesorado, orientador de centro y familias.
4. El seguimiento de los procesos orientativos de educación y apoyo.

Todas estas condiciones de la acción tutorial proceden y determinan un modelo educativo que pretende potenciar las interacciones del alumno con sus compañeros, la interacción entre maestros y equipo directivo y entre los maestros y la familia. Por tanto, es importante para todos los maestros que conozcan las actuaciones que se llevan a cabo en dichos contextos con el fin de alcanzar una tutorización lo más adecuada y satisfactoria posible.

3.3. El Plan de Acción Tutorial.

Como afirma Angulo (2009, p. 13) “desde la reforma de la enseñanza, los centros escolares han venido elaborando diferentes tipos de planes y proyectos como el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto de Gestión, el Proyecto Curricular de Centro, el Plan de Acción Tutorial y las memorias anuales”.

La estrategia más importante con la que cuentan los maestros para realizar una acción tutorial real y sistemática es poner en funcionamiento un Plan de Acción Tutorial para el centro que se ajuste lo máximo posible a sus necesidades y características.

Es importante preguntarse si es realmente necesaria la implantación de un Plan de Acción Tutorial, pues, ¿no es para los maestros trabajo diario una permanente acción tutorial? Obviamente la respuesta es: sí. En la escuela, cada minuto que los maestros están con los alumnos realizan una acción tutorial tanto en lo que hacen como en lo que dicen. Pero además, ahora, como expone Marrodán (2003, p. 67) “se trata de implicar a

los profesores, reflexionando, autoevaluando nuestro quehacer y coordinándonos, a los alumnos, concretando la acción tutorial en actividades específicas y a los padres, haciéndolos participes más directamente en acciones muy concretas y frecuentes a lo largo de todo el curso y un curso tras otro”.

La LOE, entre los elementos curriculares, incluye las competencias básicas como referente para los procesos de evaluación, promoción o permanencia de un alumno en un determinado curso y para las evaluaciones de diagnóstico (artículos 21 y 29). Sin embargo, actualmente, en la LOMCE, se establece el currículo básico de la Educación Primaria y se actualizan dichas competencias básicas, llamándose ahora “competencias clave”. La LOMCE, en su artículo 2, las nombra de la siguiente manera:

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

Corresponde al profesorado el desarrollo de las competencias clave y al equipo docente y directivo la planificación de éstas dentro del Plan de Acción Tutorial.

3.4. Competencias sociales y cívicas.

De todas las competencias clave que se pueden desarrollar dentro del Plan de Acción Tutorial de los centros educativos, he elegido las competencias “sociales y cívicas” para tratar en este Trabajo Fin de Grado. Las competencias sociales y cívicas hacen referencia a “la posesión y uso de la habilidad, de la pericia para integrar pensamiento, sentimiento y comportamiento” (López et al., 2008, p. 21). Dicha competencia sirve para aprender a convivir en sociedad y ejercer la ciudadanía democrática.

Por un lado, la enseñanza de dicha competencia clave, deberá inculcar en el alumno formas de comportamiento individual. Éstas lo capacitarán para convivir, aprender, trabajar ya sea de forma individual o colectiva y a relacionarse con las demás personas. Todas estas destrezas conllevan el desarrollo de la autoestima, la dignidad, la libertad, la responsabilidad y el respeto a los demás. Por otro lado, la enseñanza de dicha competencia clave, deberá incluir en el alumno habilidades para ejercitar una ciudadanía activa, democrática e integradora de las diferencias. Ello conlleva que adquieran el sentido de pertenencia a un grupo social y conocer el funcionamiento de las sociedades desde lo más cercano a lo más global.

Adquirir esta competencia supone poner en práctica la autoestima y el respeto, el criterio propio, la responsabilidad, la cooperación, la tolerancia y sobre todo el respeto y el ejercicios de los Derechos Humanos.

En primer lugar el niño, desde su nacimiento, va creando su propia identidad personal a partir de los sucesos y vivencias que recibe de las personas más significativas de su entorno. Su primer referente es sin duda la familia, que es con la que más tiempo pasará y vivirá las primeras experiencias que le irán marcando positiva o negativamente. En segundo lugar, la escuela proporcionará al niño nuevas vivencias con otros adultos distintos de sus familiares y otros compañeros de su edad. Este mundo más amplio, progresivamente, le va a exigir la realización de todo tipo de tareas. Así pues, la familia y escuela son los medios que más influyen en el niño y más variadas oportunidades le ofrecen para probar sus habilidades y construir paso a paso, su identidad personal.

En este trabajo me voy a centrar, dentro de esta competencia, en el autoconcepto y autoestima de los alumnos, con el objetivo de fomentar en ellos actitudes de seguridad, autoconfianza, competencia y aceptación, así como el respeto a uno mismo y a los demás.

4. LA AUTOESTIMA

4.1. ¿Qué es la autoestima?

Para comprender qué se entiende por autoestima, es necesario, en primer lugar, que entendamos qué es el autoconcepto. Según Quiles y Espada (2004, p. 19) “el autoconcepto es el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico,

social y espiritual; el conjunto de elementos que la persona utiliza para describirse, lo que equivale a la percepción que tiene de sí mismo”. Para Heinsen (2012, p. 22) el autoconcepto es “la representación mental que la persona tiene de sí misma, es decir, de sus características, habilidades y cualidades”. Estas ideas se basan en lo que los demás perciben y en las propias experiencias.

En el ámbito de la investigación en psicología, con frecuencia, se distinguen tres dimensiones del autoconcepto: la dimensión cognitiva, la dimensión afectiva y la dimensión conductual. Cava y Musitu (2000, p. 17) definen estas dimensiones de la siguiente manera:

La dimensión cognitiva la constituyen los múltiples esquemas en los cuales la persona organiza toda la información que se refiere a sí misma, la dimensión afectiva corresponde a la autoestima y finalmente la dimensión conductual implica aquellas conductas dirigidas a la autoafirmación o a la búsqueda de reconocimiento por uno mismo o los demás.

Cava y Musitu (2000, p. 17), afirman que “el término autoconcepto remite a las autodescripciones abstractas. Estas autodescripciones pueden diferenciarse de la autoestima, puesto que no implican necesariamente juicios de valor”. Sin embargo, según Quiles y Espada (2004, p. 20) “el término autoestima sí incluye necesariamente una valoración y expresa el concepto que uno tiene de sí mismo, según unas cualidades subjetivas y valorativas”. Así pues, la autoestima citado por Cava y Musitu (2000, p. 17) es “la satisfacción personal del individuo consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y una actitud evaluativa de aprobación”. Alcántara (1993, p. 17) define el concepto de autoestima como “una actitud hacia uno mismo. Como actitud es la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo”. Heinsen (2012, p. 27) afirma que: “la autoestima se refiere a la conciencia del propio valor de la persona, a sentirse satisfecho consigo mismo y con sus capacidades, sin necesidad de disminuir o exagerar la realidad”.

Para entender mejor la diferencia entre el término autoconcepto y autoestima se propone el siguiente ejemplo: a un niño se le pide que se describa así mismo tal y como se percibe y para ello, le formulamos la siguiente pregunta: ¿tú como te ves a ti mismo? Nos podría responder, en función del autoconcepto o la imagen que tiene de sí mismo, de la siguiente manera: “soy guapo, fuerte, gordo, inteligente, amable y sociable”. Esta

descripción corresponde con el autoconcepto que tiene de sí mismo sin añadirle ningún valor, él se ve así. El hecho de que el niño se describa como “gordo” no nos debe llevar a conclusiones erróneas como la de afirmar que ese niño presenta un problema de autoestima relacionado con su imagen física ya que previamente deberíamos evaluar qué importancia tiene para él ser una persona gorda. Si en esa representación ideal el ser delgado no es una condición para *ser como yo quiero ser*, aun reconociendo realmente que está gordo, su autoestima no descenderá.

Corkille (1970, p. 21) afirma que la autoestima es “lo que cada persona siente por sí misma. Su juicio general acerca de sí mismo, la medida en que le agrada su propia persona en particular”.

Tener la autoestima alta o elevada no significa que la persona sea o se crea perfecta ni que todo en la vida le salga como quiera, sino que ha adquirido un silencioso respeto por sí mismo, ha obtenido una sensación de propio valor. Las personas que tienen una autoestima alta no buscan impresionar, saben que tienen valor.

Investigaciones han demostrado que entre el niño que funciona plenamente (que posee autoestima elevada) y el niño que marcha por la vida entre tropiezos existe una diferencia fundamental. La diferencia reside en la actitud de cada uno y en su grado de autoestima. “La autoestima es el factor que decide el éxito o el fracaso de cada niño como ser humano”, afirma Corkille (1970, p. 21). Existen dos convicciones que debe tener el niño para poseer una buena autoestima:

- Soy digno de que me quieran, importo y tengo valor.
- Soy valioso y tengo algo que ofrecer a los demás.

Se llega a la conclusión de que lo que verdaderamente afecta el desarrollo del niño es su sentimiento de ser amado o no. Muchos padres afirman que están seguros de que quieren a sus hijos, al mismo tiempo que, éstos no reciben el mensaje de ese amor. Estos padres no han sido capaces de transmitir sus sentimientos. Lo mismo ocurre con el hecho de que el niño se sienta valioso. Los padres deben saber transmitir que él es eficiente y que tiene algo que ofrecer a los demás. De esta forma, también este sentimiento formará parte de la imagen de sí mismo. Todo esto dependerá de la calidad de las relaciones que existan entre el niño y aquellos que desempeñan papeles

importantes en su vida. “La clave del éxito de los padres reside en ayudar a los niños a desarrollar altos niveles de autoestima” (Corkille, 1970, p. 24).

4.2. Tipos de autoestima y sus características.

Los niños poseen, en su mayor parte, sentimientos encontrados acerca de sí mismos, pero ya hemos visto que la autoestima se refiere a sus juicios generales acerca de su propio valor. Podemos diferenciar de forma clara dos tipos de autoestima:

- Autoestima alta: aquellas personas que posee una autoestima elevada se sienten seguras de sí mismas, no tienen problema en exhibir sus sentimientos y se sienten orgullosos por los logros que han conseguido. Son conscientes de sus virtudes pero también de sus limitaciones sin que ello sea motivo de enfado, al revés, les ayuda a seguir mejorando y esforzándose. La autoestima alta no es competitiva ni comparativa. Se constituye por dos sentimientos importantes: la capacidad, “soy capaz de realizar logros” y el valor “tengo cualidades positivas”.

¿Qué enunciados tendría un niño con autoestima elevada?: “creo que tengo algo que ofrecer a los demás y puedo aprender de ellos, mi gente cree que merezco respeto, hay muchas cosas que puedo hacer bien, aunque me queden otras tantas por aprender, cuando las cosas no salen bien a la primera me gusta intentarlo de nuevo, me gusta estar solo y también con otros”.

- Autoestima baja: aquellas personas que tienen una baja autoestima quedan expuestas a todo tipo de inseguridades, eso les lleva a tener dificultades a la hora de relacionarse, tienden a ocultar los sentimientos y temores, sus pensamientos son pesimistas, les cuesta perdonarse así mismos y premiarse por sus logros.

¿Qué enunciados acerca de sí mismo tendría un niño si su autoestima fuera baja? Diría cosas tales como: “yo no importo mucho, si la gente me conociera en realidad, no les agradaría, no puedo hacer las cosas tan bien como los demás, no tiene gran sentido que intente nada nuevo, porque yo antes de empezar sé que fracasaré, no hablo en reuniones porque no digo nada que tenga valor, no me gusta ir a sitios que no conozco”.

El niño que se ve como perdedor, espera fracasar y se comporta de manera que hace menos probable el éxito. Una vez que deja de creer en sí mismo se dirige hacia el

camino de la derrota. En cambio, el niño que tiene una historia de triunfos pasados espera hacer las cosas correctamente. Su seguridad personal le da la fuerza necesaria para hacer frente a los posibles obstáculos y la energía que hace falta para superarlos.

4.3. Identificación de la autoestima.

Podemos aprender a identificar si existe riesgo de que nuestros alumnos presenten déficit de autoestima averiguando qué creencias presentan en distintas situaciones (colegio, casa y calle) y qué actitud o disposición adoptan ante las mismas. Según Bermúdez (2000) los niños que presenten este problema tienden a manifestar con más frecuencia que otros niños de su misma edad algunas de las siguientes características:

1. Con respecto así mismos:

- *Son extremadamente críticos consigo mismos.* Los criterios que utilizan para autoevaluarse son criterios idealistas y perfeccionistas. Parten de ideas erróneas como: “debo ser bueno en todo lo que hago, digo y pienso”, “si no soy como debo ser, no valgo nada”, “equivocarme es un error imperdonable”. Estas personas se evalúan y analizan continuamente así mismos, como consecuencia, la ejecución de sus actos está bajo un alto nivel de ansiedad que les impide estar concentrados en realizar la tarea por lo que tiene más posibilidades de que no le salga bien, reafirmando lo que ellos piensan de sí mismos.

- *Tienen un temor excesivo a cometer errores.* El hecho de dudar o contestar mal a una pregunta que le hacen, es sinónimo de catástrofe. El pensamiento básico será: “nunca olvidarán que hoy cometí un error”. Al pensar que deben siempre dar respuestas correctas, suelen tardar más que otros niños en tomar una decisión. Realizar trabajos les ocupa mucho tiempo, pues revisan todo una y otra vez si todo está perfecto. También pueden aparecer bloqueos de “mente en blanco” ante pruebas y exámenes.

- *Son muy sensibles a la crítica.* Las reacciones emocionales y conductuales ante una llamada de atención por parte de padres o profesores son siempre exageradas. Tienden a encontrar intenciones ocultas y erróneas en lo que los demás dicen: “dijo que podía haber hecho mejor el examen, pero lo que quería decir es que soy un torpe”. No se muestran satisfechos con sus trabajos, por ello impiden que otras personas puedan ver el resultado para así evitar la crítica.

- *Necesitan la aprobación continua de los demás.* Confían poco en sus capacidades por lo que necesitan de otras personas que les reconozcan cómo están haciendo las cosas. La mayoría de las veces al demandar la atención de los demás de manera no adecuada no solo no consiguen su objetivo sino que reciben respuestas negativas, castigos o reprimendas por interrumpir.

2. Con respecto a los demás:

- *Son exigentes y críticos consigo mismos y con los demás.* Las cosas deben ser como ellos esperan y creen que se merecen, al no ser así siempre, critican a los demás continuamente.

- *No son buenos compañeros de juego.* Ni se divierten ni están relajados mientras juegan, solo piensan en ganar para demostrar que son mejores y en lo terrible y horroroso que sería perder. Si pierden se enfadan de forma desproporcionada y la incluyen en su lista de fracasos, si obtienen una victoria lo celebran de forma exagerada, todos deben saber que ganó.

- *Tienen mayor dificultad para hacer amigos.* Tienen miedo de hablar en público y un gran sentido del ridículo. Nunca ocupan la posición de líder ni son muy populares. Al acatar las normas del grupo no son rechazados pero sí ignorados ya que no aportan nada al grupo, no toman iniciativa, ni son alegres por lo que no están integrados. Como consecuencia de esto, se llaman así mismos aburridos, colocándose una etiqueta más para autodefinirse.

3. Con respecto a la interpretación de la realidad:

Los errores de pensamiento más comunes que cometen a la hora de interpretar la realidad y dañar directamente a la autoestima, son los siguientes:

- *Focalizan en lo negativo:* Las personas con déficit de autoestima poseen una habilidad especial para centrar la atención en algún aspecto negativo y desagradable de la situación, sacándolo de contexto y valorando la experiencia en función de ese único aspecto.

- *Descalifican de las experiencias positivas:* presentan tendencia a ignorar las experiencias positivas. No pueden sentirse bien y disfrutar porque piensan que después se sentirán mal porque, simplemente, no se lo merecen y es característico que con

frecuencia tengan ideas de autocondena por errores cometidos. Ese afán por el perfeccionamiento les conduce a la desilusión cotidiana, a la decepción y en último extremo a un estado depresivo crónico.

- *Se personalizan*: tienden a verse a sí mismos como único culpable de algunos sucesos externos desagradables de los que el sujeto no es responsable y por lo que se autocondena.

- *Pensamiento todo o nada*: tiende a evaluar las actuaciones de forma extremista en término de son “buenas” o “malas”, “blancas” o “negras”, sin considerar que existe un amplia variedad de posibilidades entre ambos extremos, todas ellas aceptables. Los pensamientos de todo o nada, es un grave error, pues les lleva a la frustración diaria.

- *Generalizan*: tienden a sacar conclusiones absolutas a partir de un simple suceso negativo de una situación concreta, estableciendo modelos de derrota o de frustración que nunca acaban.

- *Adivinación*: tienden a interpretar los acontecimientos como negativos sin tener datos reales que así lo califiquen pero que han sido definidos por el propio sujeto de “negativos” tras “leer” la mente de sus interlocutores (saben que los demás están pensando mal de él sin tener ninguna evidencia).

- *Usan frecuentemente el “debería...”*: por medio de frases del tipo “yo debería..., tendría que..., debo hacer mejor...” van marcándose de forma imperativa las pautas que ellos mismos consideran que son imprescindibles para tener valor en la vida y triunfar. Comparan su forma de actuar con el modelo ideal y se juzgan incompetentes si no actúan como creen que deberían.

- *Se ponen etiquetas*: tienden, con mucha frecuencia, a utilizar adjetivos calificativos negativos para explicarse cualquier error que comentan. Cuando cometen algún error, por insignificante que sea, se dicen así mismos: “soy un desastre, no sirvo para nada”. Piensan que hagan lo que hagan existirá mayor probabilidad de hacerlo mal que de hacerlo bien, pues se califican de “desastre” en numerosas ocasiones.

- *Se magnifican y/o se minimizan*: exageran sus errores y le quitan importancia a sus éxitos, justo lo contrario a lo que manifiestan hacia los demás, mostrándose más indulgentes.

- *Razonamiento emocional*: asumen que sus sentimientos son el mejor indicativo para saber si la situación real que están viviendo es mala o buena. Consideran que las reacciones emocionales que ellos experimentan ante un estímulo o situación aportan, sin ninguna duda, conocimiento de la realidad.

En la siguiente tabla, se recogen las principales características del déficit de autoestima que se han mencionado anteriormente.

Tabla 1. Características del déficit de autoestima (Bermúdez, 2000, p. 41)

<i>Con respecto a sí mismos</i>
<ul style="list-style-type: none">- Muy críticos consigo mismos- Autoexigencia excesiva- Actitud perfeccionista- Temor excesivo a cometer errores- Inseguridad en tomar decisiones- Muy sensibles a la crítica- Sentimiento de culpa- Estado de ánimo triste- Actitud de perdedor
<i>Con respecto a los demás</i>
<ul style="list-style-type: none">- Constante necesidad de llamar la atención.- Actitud retraída y poco sociable.

<ul style="list-style-type: none">- Necesidad continua de agradar a los demás.- Necesidad imperiosa de aprobación- Exigentes y críticos con los demás
<p><i>Con respecto a la interpretación de la realidad</i></p>
<ul style="list-style-type: none">- Focalizan en lo negativo- Descalifican de experiencias positivas.- Se personalizan- Tienen pensamiento “todo o nada”- Generalizan- Adivinan- Usan frecuentemente el “debería...”- Ponen etiquetas- Magnifican y/o minimizan- Razonamiento emocional

Se llega a la conclusión de que los casos de déficit de autoestima se presentan con niveles elevados de autoexigencia, perfeccionismo, autoobservación de todo lo que dicen y hacen. Además de una gran inseguridad para tomar decisiones por lo terrible que sería equivocarse o no elegir la mejor de todas las opciones. Esto produce un estado crónico de tristeza y una gran evitación social que presentan las personas con déficit de autoestima, cada nuevo día, sea domingo o lunes, les resulta un reto difícil de superar. Es un desgaste emocional tan grande la que les provoca esa lucha consigo mismos que acaban el día mentalmente agotados y comienzan el día siguiente con pereza, pero, a su vez, con ilusión por encontrar a esa persona idealmente perfecta que ellos quieren ser.

4.4. Factores que llevan a desarrollar un déficit de autoestima.

A continuación, se presentan una serie de factores llamados de riesgo que llevan a sufrir el déficit de autoestima. La exposición del niño a alguno de estos factores aumenta la probabilidad de que se origine o se mantenga. A medida que se incrementa el número de factores de riesgo a los que se está expuesto, la probabilidad de que aparezca este déficit aumentará. Bermúdez (2000) los clasifica en tres grupos: factores del niño, factores de los padres y familiares y factores relacionados con la escuela.

1. Factores del niño:

- *Autoconcepto*: partiendo de la idea de que la autoevaluación es la comparación del propio comportamiento con respecto a un patrón de conducta ideal impuesto por uno mismo, siendo ese patrón elevado o inalcanzable, la evaluación se encuentra siempre por debajo, por lo cual esa persona tiene una predisposición a presentar un déficit de autoestima

- *Pensamientos negativos*: los pensamientos negativos son los que utilizan, con mayor frecuencia, las personas con déficit de autoestima para evaluar lo que perciben. Si esos pensamientos son sistemáticos, la mayoría de las emociones que experimenten serán negativas. Por tanto, deben aprender a sustituirlos por otros que les produzcan emociones agradables o neutras, así se evitará el sufrimiento emocional.

- *Estilo atribucional*: las personas tendemos a atribuir causas a los sucesos que ocurren a nuestro alrededor y a los que nosotros mismos realizamos. Las atribuciones se pueden producir a lo largo de dos dimensiones básicas: como causas internas o causas externas, (debido a mí o debido a la suerte). Para que las personas juzguen una actuación como un éxito o un fracaso y se sientan bien o mal al respecto, tienen que creer que su conducta se encontraba bajo su control o responsabilidad. Las personas con déficit de autoestima se sienten responsables de los acontecimientos negativos y no de los positivos.

- *Autocontrol*: los niños que controlan sus propias emociones y su comportamiento se sienten más competentes, ya que el control de las emociones está relacionado con la manera en que las personas organizan sus acciones a corto plazo para conseguir objetivos a largo plazo. Sin embargo, aquellos que no son capaces de controlar las

emociones, están asociados a la depresión y a la ansiedad y no son capaces de fijarse objetivos a corto plazo para alcanzar los objetivos a largo plazo. Esto lleva al descenso de la autoestima.

- *Habilidades sociales*: las relaciones interpersonales proporcionan al niño el refuerzo social que necesita. Las personas con déficit en habilidades sociales no reciben refuerzo, sufren de aislamiento social, rechazo y poseen una baja autoestima a consecuencia de percibirse a sí mismos como unos incompetentes sociales”. Las habilidades sociales que están más relacionadas con la autoestima son: saludar y despedirse, dar las gracias, dar y recibir elogios, aceptar las críticas, pedir disculpas, preocuparse por el compañero, pedir las cosas por favor... Además, existe un tipo de habilidad social que es la *habilidad para solucionar problemas*, las personas que presentan déficit en esta habilidad no dan respuestas adecuadas a situaciones concretas debido a que no han aprendido estrategias generales de afrontamiento, fracasando así reiteradamente y percibiéndose así mismos de forma negativa. La persona que realiza una conducta social persigue generalmente tres objetivos: alcanzar la meta marcada, fomentar una relación positiva con otra persona y mantener su autosatisfacción. En ocasiones los alumnos pueden carecer de habilidades adecuadas conductuales debido a la inexistencia de modelos de comportamiento apropiado. En este caso, la intervención del educador debe ir dirigida a que el alumno adquiera las habilidades sociales.

2. Factores de los padres y familiares:

Las primeras relaciones sociales las mantiene el niño con sus padres y familiares más próximos y durante un periodo de tiempo el entorno familiar es la única fuente de refuerzo. Los padres enseñan a sus hijos mediante refuerzos qué conductas son aceptables y cuáles no. Evidentemente, las conductas que los padres premian quedan reforzadas por la atención que les prestan y es más probable que se repitan en el futuro. El ambiente familiar en el que interacciona el niño durante sus primeros años de vida, las pautas educativas que se produzcan entre el niño y los padres serán las principales variables que van a determinar el autoconcepto y por tanto la autoestima.

Numerosos autores entre ellos Bermúdez (2000) destacan a Coopersmith como un autor que aporta datos significativos sobre la actitud de los padres como factor de riesgo para el déficit de autoestima. Coopersmith clasifica el tipo de relación entre padres e

hijos en función de tres factores: el afecto, el tipo de control y la comunicación. Según sean estos aspectos se distinguen tres tipos de estilos educativos que son:

- Autoritario: se incluyen a aquellos padres que imponen sus normas sin lugar a la discusión, no suelen comunicarse adecuadamente con sus hijos, no le dan importancia al diálogo puesto que lo que importa para ellos es la obediencia, la expresión de afecto es baja y no tienen en cuenta los intereses de sus hijos. Los hijos de padres autoritarios son obedientes y sumisos pero en ausencia de éstos son mucho más irresponsables y se muestran agresivos, tienen tendencia a sentirse culpables y deprimidos, son niños con baja autoestima y escaso control además tienen pocas habilidades sociales.

- Permisivo: en este estilo se incluyen aquellos padres que no ponen normas o no las aplican, ofrecen mucha flexibilidad en horarios y rutinas. Por evitar los conflictos con sus hijos les dejan hacer todo lo que piden, no premian ni castigan, sienten indiferencia. Los hijos de padres permisivos son inseguros y carecen de constancia, tienen falta de confianza en sí mismos además de bajo rendimiento escolar y baja tolerancia a la frustración.

- Asertivo: en este estilo se incluyen a los padres que ponen normas claras y adecuadas, premian y castigan razonablemente a sus hijos, usan el refuerzo verbal positivo, usan el diálogo y la negociación. Los hijos de padres asertivos poseen buen nivel de autoestima, adquieren el sentido de la responsabilidad, aprenden a tomar decisiones y a socializarse y tienen respeto por las normas.

El estudio realizado por este autor, pone de manifiesto que presentaban un buen nivel de autoestima los niños que tenían padres que mostraban interés por el bienestar de sus hijos, considerándolos elementos importantes del núcleo familiar, eran poco permisivos, marcaban unas metas claras de conducta y aplicaban las normas de forma consistente, utilizaban el refuerzo en vez del castigo y expresaban afecto y firmeza en sus decisiones. A continuación, se expone un cuadro donde se observan las características de los distintos estilos educativos que pueden aportar los padres hacia los hijos según Bermúdez (2000).

Tabla 2. Características de los diferentes estilos educativos de los padres
(Bermúdez, 2000, p. 68)

Características	Estilos educativos		
	Permisivo	Asertivo	Autoritario
Control	Deficitario Blandura Ansiedad	Adecuado Firmeza Autocontrol	Excesivo Intransigencia Ira
Afecto	Excesivo Sobreprotección Indulgencia	Adecuado Comprensión Apoyo	Deficitario Hostilidad Rechazo
Comunicación	Excesiva Irregular Inconsistente	Adecuada Recíproca Participativa	Deficitaria Unilateral Problemática

3. Factores relacionados con la escuela:

Según Bermúdez (2000, p. 68) “el ambiente escolar y fundamentalmente ciertas características del profesorado y de su conducta docente ejercen una influencia clara en el desarrollo del autoconcepto del alumno sobre todo durante los tres primeros años de escolaridad”. El nivel de autoestima del profesor es una variable importante que determinará el tipo de relaciones interpersonales y de comunicación que establezcan en el aula, lo que a su vez repercutirá en el rendimiento académico del alumno. Los profesores con déficit de autoestima se muestran distantes y poco interactivos con los alumnos y a la vez autoritarios. Estas actitudes, repercuten negativamente sobre el rendimiento académico y fomentan actividades individualistas y competitivas.

Según Bermúdez (2000, p. 69) los factores de riesgo para la aparición del déficit de autoestima son:

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

En los últimos años se han realizado un gran número de investigaciones sobre la influencia del autoconcepto y la autoestima del alumno y la de los profesores sobre el rendimiento escolar. De ello hablo en el siguiente apartado.

5. LA AUTOESTIMA EN LA ESCUELA

5.1. Relación de la autoestima con el rendimiento escolar.

“Se ha constatado que los escolares utilizan los éxitos y fracasos académicos como índices de autovaloración y que los niños con peor rendimiento académico poseen un peor autoconcepto de sí mismos” así lo afirman Cava y Musitu (2000, p. 19).

Es difícil afirmar si la baja autoestima es la causa de problemas en la vida de los alumnos o si por el contrario son los problemas los que favorecen el sentimiento de poca autoestima. De la misma manera, no se sabe si el niño tiene mayor autoestima por la obtención de un buen rendimiento académico o al contrario. Lo más probable es que ambas variables se afecten mutuamente y que un cambio positivo en una de ellas facilite un cambio positivo en la otra. Es decir, para obtener resultados positivos en el rendimiento es imprescindible una autoestima académica alta y unos buenos resultados escolares incrementan la autoestima académica. De esta forma la opinión que cada uno tenga de su rendimiento académico influirá en su autoevaluación y al revés. Las propias expectativas y valoraciones de uno mismo tienen un importante efecto en la propia actuación. De esta forma, la carencia de autoestima lleva al niño a obtener malas notas y éstas le inducen a tener menos estimación por sí mismo y considerarse menos entrando así en un círculo vicioso. El niño con poca autoestima suele encontrar pocas satisfacciones en el colegio, pronto pierde la motivación y el interés por aprender, sin embargo emplea parte de sus energías en aquellos aspectos que se relacionan con los sentimientos hacia sí mismo y lucha continuamente con factores que le producen ansiedad, por lo que presenta bajos niveles de atención y concentración en el entorno

escolar. De este modo, observamos cómo la falta de autoestima puede ser una causa de peso para el temido fracaso escolar.

Los profesores también influyen en el autoconcepto y el rendimiento de sus alumnos ya que muchas veces la postura del profesor tiende a ser más crítica ante un alumno con baja autoestima pues éste se encuentra en el aula más irritable, poco cooperador y poco responsable. Al revés ocurre si el niño tiene una autoestima alta ya que en este caso se comporta de forma agradable, es cooperador, responsable y rinde mejor, a consecuencia de esto, el profesor lo refuerza y estimula positivamente. También los compañeros de aula son personas significativas para el niño e influyen sustancialmente en su autoconcepto y autoestima. Sin embargo, niños con autoestima baja suelen actuar de formas más drásticas y agresivas y no tienen forjadas unas habilidades sociales básicas por lo que sus compañeros tienden a rechazarlos, aumentando en estos niños un autoconcepto pobre.

Existen programas para aumentar dicha autoestima y de esta forma evitar futuros fracasos escolares. Como maestros, debemos poner en práctica todas aquellas actuaciones que nos sirvan para ayudar a nuestros alumnos a que desarrollen una elevada autoestima y conseguir que sean de esta manera unas personas felices y orgullosas de sí mismas.

5.2. Las expectativas del maestro.

5.2.1. ¿Qué son?

En el ámbito escolar, las relaciones profesor-alumno inciden de un modo significativo en el autoconcepto y en el rendimiento académico del niño. Uno de los aspectos que mayor interés ha suscitado en las investigaciones sobre esta temática es el estudio de las expectativas del profesor y su efecto en los alumnos. Los profesores tienen expectativas específicas para cada uno de sus alumnos, aunque en muchas ocasiones éstas sean inconscientes. Según Cava y Musitu (2000, p. 32) “la investigación más conocida sobre el efecto de las expectativas es la de Rosenthal y Jacobson en 1968”. Estos autores, partieron de la hipótesis de que las personas, con frecuencia, se comportan tal y como los demás esperan que lo hagan. El objetivo del experimento de estos autores era verificar la hipótesis de que en un aula determinada, aquellos niños de

los que el profesor espera un mayor desarrollo académico mostrarán realmente tal desarrollo en un futuro. Para probar esta hipótesis aplicaron a los alumnos de una escuela de primaria un test de inteligencia. A los profesores se les comunicó que se trataba de un nuevo test que permitía predecir aquellos niños que en los próximos meses iban a experimentar un sorprendente progreso académico. Rosenthal eligió al azar un 20% de los alumnos y comunicó a los profesores que eran los niños que el test había detectado como niños que iban a manifestar un importante avance intelectual. Un año después, efectivamente, estos niños habían mejorado en las pruebas de inteligencia. Rosenthal explicó este resultado en función de un mejor trato por parte del profesor hacia estos alumnos de los que esperaba un importante progreso académico. El profesor, al aceptar el desarrollo académico de esos alumnos, altera su comportamiento con ellos, concediéndoles un trato especial y diferenciado del resto. El alumno responde entonces al trato especial mostrando un progreso en su formación académica y así se cumple la predicción. Según Rosenthal el elemento que diferenciaría a estos alumnos del resto de sus compañeros sería la calidad de la interacción profesor-alumno.

No obstante, en el estudio de Rosenthal y Jacobson, el efecto de las expectativas fue mayor en los niños más pequeños. La posible explicación es que los niños más pequeños son más maleables, menos estables y más dispuestos al cambio debido a la edad. El efecto de las expectativas del profesor en la conducta de sus alumnos es también conocido como “efecto Pigmalión”.

5.2.2. El mito de Pigmalión y Galatea.

El escultor Pigmalión es un personaje mítico, el cual esculpe en un mármol a la figura de la mujer ideal de la que se enamora desesperadamente y a la que da el nombre de Galatea. Pigmalión triste al saber que su amada es solo una estatua consigue que Venus, diosa del amor, se compadezca de él y de esta manera de vida a Galatea. El sentido más profundo de este mito es el siguiente: Pigmalión tenía una idea de la mujer ideal y creó su imagen en una masa de mármol exactamente según esa idea. En el sentido figurado, el término “efecto Pigmalión” expresa que un profesor cuando tiene una idea o representación mental bien determinada de un alumno se dirige a él según esta idea. A su vez, el modo en que una persona es tratada, en función de las expectativas que con respecto a ella se han generado, puede hacer que estas expectativas terminen convirtiéndose en una profecía que se autocumple. Dicho en otras palabras, si

la idea que el maestro tiene del alumno es positiva, se dirigirá hacia él con una actitud agradable, por el contrario, si la idea que tiene es negativa se dirigirá con una actitud crítica. A su vez, el modo en el que el alumno es tratado en función de esas expectativas, puede hacer que éste tienda a comportarse de forma negativa o positiva, cumpliéndose así la profecía.

“Algunas investigaciones han constatado que efectivamente los profesores tienen expectativas diferentes de cada uno de sus alumnos y que no tratan a todos por igual”, así afirma Cava y Musitu (2000, p. 34). Sin embargo, parece que las expectativas no se cumplen de forma tan automática y con el grado de generalidad que se supuso al principio de éstas investigaciones. Se cumple con mayor frecuencia si el profesor tiene un concepto inestable del alumno y si el alumno tiene un concepto inestable de sí mismo y tiene a su maestro como “persona significativa” para él.

Sabemos que el maestro genera sus propias expectativas de los alumnos pero también se ha considerado importante el proceso de formación de las mismas y el proceso por el medio del cual se comunican. A continuación se habla de ello.

5.2.3. Formación de las expectativas.

Como sabemos, al incorporarse a una clase nueva, el profesor dispone de cierta información previa de la clase en general y de algunos alumnos en particular. Las dos fuentes principales de esta información son los expedientes académicos de años anteriores, que pueden revisar previamente al comienzo del curso y la información de tipo informal que le aportan sus compañeros. Según Cava y Musitu (2000, p. 35) “la percepción del alumno por parte del profesor pasa de una primera fase de formación de impresiones hasta una fase final de impresiones y expectativas plenamente formadas”. Considerando la posible información previa disponible para el profesor y las primeras impresiones de sus alumnos, el proceso atraviesa seis fases consecutivas, según los mismos autores:

a) Fase de adecuación a los estereotipos. El docente construye representaciones acerca de sus alumnos a partir de las propiedades que “objetivamente” los caracterizan. Algunas de esas pueden ser: la raza, el sexo y la clase social, incluso existe la hipótesis de que el maestro pueda crear expectativas en función del éxito logrado por los

hermanos mayores. Según Kaplan (1992, p. 3) “en la construcción de estas representaciones interviene la subjetividad del maestro, su propio sistema de predisposiciones y esquemas de percepción y valoración que son el resultado de toda su experiencia vital previa”.

b) Construcción de tipos de categorías de alumnos. Kaplan (1992, p. 3) explica esta base afirmando que “las representaciones que el maestro construye acerca de sus alumnos toman la forma de esquemas clasificatorios que permiten distinguirlos y categorizarlos”. El maestro al categorizar al alumno como “imaginativo”, “capacitado” o “despierto” por ejemplo, anticipa también una serie de conductas o acontecimiento: “tiene futuro” o “resaltará frente a sus compañeros”. Del mismo modo, de un chico “etiquetado” como “pausado”, “desinteresado” o “hablador” por ejemplo, se esperarán acontecimientos como: “le va a ir mal” o “no obtendrá buenas calificaciones”. El esquema perceptivo del maestro se forma en base a un “porvenir probable que él anticipa” y que al mismo tiempo ayuda a realizar.

c) Comparaciones entre alumnos dentro de una misma categoría. Dentro de cada categoría el maestro tiende a esperar mayor rendimiento de ciertos alumnos y menos rendimiento de otros. De nuevos tales expectativas irán cumpliéndose debido a la actitud diferencial que tendrá con cada alumno.

d) Desarrollo del concepto de “alumno ideal”. El profesor crea en su mente una imagen de alumno ideal comparándola con sus alumnos y esperando que se asemejen a ella.

e) Tipificación de los alumnos. Kaplan (1992, p. 4) explica esta fase de la siguiente forma:

El maestro clasifica o tipifica a los alumnos de diversas formas y al mismo tiempo, él mismo es objeto de tipificaciones por parte de éstos”. Ellos distinguen a sus maestros de acuerdo a los propios esquemas de percepción: “es muy exigente” o “es simpático”, por ejemplo. Maestros y alumnos poseen una “doble” existencia”: “son como son” y “son como son percibidos” por el otro.

Los maestros contribuyen a la construcción de la figura del alumno así como los alumnos también construyen a la del maestro, en cierta medida.

f) Impresiones y expectativas plenamente formadas. Los alumnos van formándose un concepto de sí mismos y una autovaloración a través de las expectativas que les transmiten o suponen que sus maestros tienen de ellos como grupo y en lo personal de cada uno. En esta fase, el maestro observa cómo se han cumplido sus expectativas.

Desde este modelo, se considera que las expectativas del profesor se forman en función de la posición o categoría en la que se encuentra cada alumno, para ello el profesor generalmente utiliza la comparación con los mejores alumnos.

5.2.4. Comunicación y efecto de las expectativas.

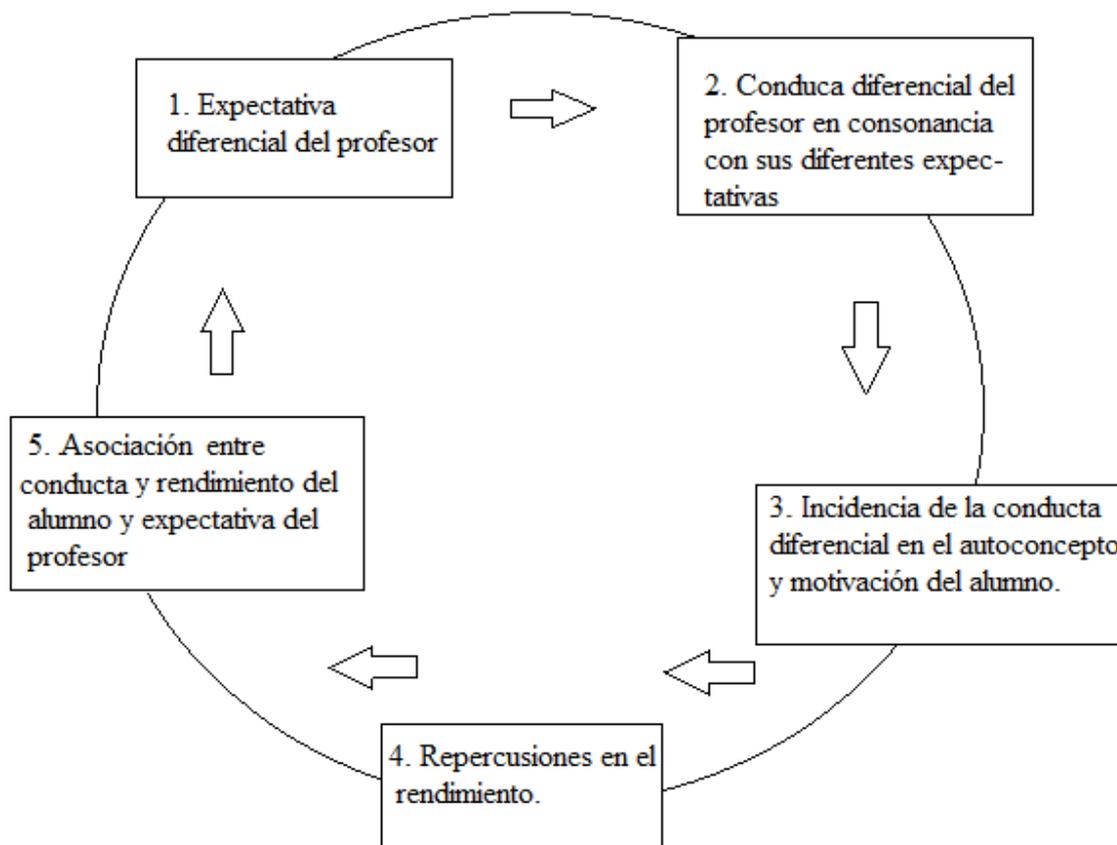
Cava y Musitu (2000) destacan la importancia de las investigaciones de Rosenthal y Jacobson, quienes llegaron a la conclusión de que los profesores comunican a sus alumnos las expectativas que tienen de ellos con un trato diferencial, como por ejemplo la forma de dirigirse a ellos que es más agradable y entusiasta cuando las expectativas hacia esos alumnos son positivas, probablemente observándolos con mayor atención, dándoles más oportunidades y tiempo para que muestren sus capacidades ofreciéndoles de este modo un estilo cognitivo más reflexivo.

Las expectativas se comunican frecuentemente de forma indirecta y por una doble vía: verbal y gestual. En cuanto a la comunicación verbal de las expectativas ésta puede apreciarse en la frecuencia y calidad de los contactos verbales entre profesor y alumno. El profesor, se dirige más a unos que a otros, preguntando, permitiendo mayor número de intervenciones y perdonando más los errores a aquellos alumnos de los que tiene unas expectativas favorables sin embargo los alumnos con un peor rendimiento reciben menos elogios y más críticas. Los profesores preguntan con mayor frecuencia a los niños de los que se espera un buen rendimiento y cuando éstos se equivocan están más dispuestos a concederles una segunda oportunidad reiterando o dando nueva forma a la pregunta e incluso procurando pistas. Por el contrario, con aquellos de los que se espera poco, los profesores se inclinan más a suministrar ellos mismos la respuesta exacta o directamente preguntan a otro alumno.

Por otra parte, junto con la comunicación verbal de las expectativas, la comunicación no verbal es constante y se manifiesta en aspectos como: el tono de voz, la expresión del rostro, los gestos, la proximidad y ubicación espacial, en el tiempo que

se dedica a cada alumno... Cava y Musitu (2000) recogen las fases a través de las cuales las expectativas llegan a cumplirse. Las fases se recogen en forma de círculo vicioso y se muestran a continuación:

Tabla 3. Fases de las expectativas del profesor (Cava y Musitu, 2000, p. 37)



Es importante mencionar que un factor importante para que se cumplan las expectativas del maestro en el alumno, es que el alumno perciba las expectativas que tiene de él y que considere al profesor como una persona significativa para él, es decir, que valore altamente su opinión.

El profesor puede ser tanto un Pígalión positivo para sus alumnos, al comunicarles que espera buen rendimiento de ellos, como un Pígalión negativo al transmitirles que espera poco de ellos. La influencia del maestro es considerable, por ello un primer paso para evitar los posibles efectos negativos de las expectativas sería el conocimiento por parte del profesor de que efectivamente poseen dichas expectativas diferenciales y que en consecuencia, su trato no es igual con todos sus alumnos.

5.3. ¿Cómo evaluar el déficit de autoestima?

Anteriormente ya se expusieron las características principales que presentan los sujetos con déficit de autoestima, dichas características las dividíamos en características que manifiesta el sujeto hacia sí mismo, características que manifiesta hacia los demás y características con respecto a la forma de interpretar la realidad. Esas mismas características las podemos clasificar en función de que sean respuestas observables como cualquier conducta externa y respuestas no observables como pueden ser los pensamientos negativos o los sentimientos.

Un aspecto importante en el proceso de evaluación es seleccionar las técnicas adecuadas. Según expone Bermúdez (2000, p. 77) “las técnicas más idóneas son: técnicas de autoinformes, técnicas de observación y entrevistas”. A continuación, paso a describir los aspectos más importantes.

5.3.1. Técnicas de autoinformes.

“El autoinforme es un informe verbal que el sujeto emite sobre su propia conducta” afirma Bermúdez (2000, p. 77). Una ventaja que se puede destacar del autoinforme es que en ocasiones es la única técnica que podemos utilizar para conocer determinadas respuestas cognitivas o emocionales. Podemos diferenciar dos tipos de autoinformes:

1. Autoinformes estructurados: estos informes constan de una serie de preguntas o enunciados sobre los que el sujeto ha de responder. La evaluación tanto del autoconcepto como de la autoestima puede realizarse mediante autoinformes que permiten la autodescripción estructurada del sujeto. Los métodos más utilizados, según Bermúdez (2000) son:

a. Escalas tipo Líkert: son las más utilizadas para evaluar el autoconcepto. Consiste en presentarle al sujeto una serie de frases autodescriptivas sobre las que debe responder con una puntuación según el grado con el cual se identifique más. Tras cada frase, aparece una categoría de respuesta que suele variar entre tres y nueve puntos. La más usada son las de cinco puntos que van desde 1 a 5 donde 1 corresponde a “nunca” o “totalmente en desacuerdo” y 5 corresponde a “siempre” o “muy de acuerdo”. Algunos autores consideran que la fiabilidad de la escala aumenta cuando el número de categorías es superior a dos e inferior a siete.

b. Escalas de adjetivos: se presenta al sujeto un listado de adjetivos o palabras y una escala de respuestas con dos opciones: sí o no. El sujeto debe responder en función de si se identifica o no con el adjetivo enunciado, (por ejemplo, yo soy simpático).

c. Variación de Frases Incompletas: el procedimiento de Frases Incompletas pretende evaluar los modelos representaciones que los niños tienen de sí mismos y del entorno con el cual interactúan, activando algunos pensamientos automáticos que dichos entornos les suscitan. A continuación presento un ejemplo.

Tabla 4: Variación de Frases Incompletas. Extraído de Sureda (2001, p. 117).

1. En general el colegio es.....
2. Mis compañeros son.....
3. Lo que más me gusta de mis amigos es.....
4. Lo que menos me gusta del colegio es.....
5. Algo que quisiera decir a mi profesor es.....
6. Lo mejor que me podría pasar es.....
7. Me gustaría que mis padres supieran.....
8. Cinco adjetivos que describen como soy.....
9. Me gustaría que.....
10. Mis compañeros creen que soy.....
11. Soy feliz cuando.....
12. Tengo miedo cuando.....
13. Tres cosas que me gustaría llegar a ser.....
14. Cuando sea mayor voy a estar.....

c. Cuestionario de Autoconcepto A-26: mide la autoestima de niños y adolescentes. Consta de 26 ítems y evalúa tres dimensiones que son: la autoestima, la relación social, y el autoconcepto académico. La forma de responder a este cuestionario es simple. Cada una de las preguntas tiene cinco posibles opciones que son: 1 “Muy de acuerdo”, 2 “De acuerdo”, 3. “En duda”, 4 “En desacuerdo”, 5 “Muy en desacuerdo”. A continuación presento algunos de las 26 frases que pertenecen a este cuestionario.

Tabla 5: Cuestionario de Autoestima A-26. Extraído de Sureda (2001, p. 118).

- Tengo mucha confianza en mí mismo/a.
- Si volviera a nacer me gustaría volver a ser como soy.
- Estoy descontento/a de mí mismo/a.
- Algunas veces me siento como un montón de escombros.
- Mis compañeros/as me aprecian.
- No sirvo para nada.
- Generalmente caigo bien a los profesores.
- Nadie me aprecia.
- Soy una persona de poco valor.
- Cuando tengo problemas casi siempre encuentro la forma de solucionarlos.
- A la gente le gusta estar conmigo.
- No me gustaría ser distinto de como soy.

d. Escala de Autoestima de Rosenberg: es una técnica que permite de forma breve y sencilla el estudio de la imagen de sí mismo. Dicha prueba consta de 10 ítems y los sujetos pueden matizar sus respuestas en cinco posibles opciones que van desde “casi siempre” es verdad hasta “nunca” es verdad. A continuación presento la escala.

Tabla 6: Escala de Autoestima de Rosenberg. Extraído de Sureda (2001, p. 119).

	Casi siempre	A menudo	Algunas veces	Raramente	Nunca
Creo que tengo muchas cualidades					
Desearía ser mejor de lo que soy					
Creo que soy una persona valiosa, al menos igual que los demás.					
Creo que no tengo mucho de que sentirme orgulloso					
Tengo una actitud positiva hacia mí mismo.					
Soy torpe en muchas cosas					
Me avergüenzo de muchas cosas que hago					
Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás.					
A veces pienso que no valgo nada.					

En conjunto estoy satisfecho conmigo mismo/a.					
---	--	--	--	--	--

2. *Informes no estructurados*: dentro de los informes no estructurados se encuentra la autodescripción libre. Se hace una pregunta muy general para que el niño se describa a sí mismo de forma escrita u oral. Para facilitar la tarea, se le puede presentar unas frases para completar, como “yo soy...”, “cuando estoy con mis padres yo...” o se le pide que escriba un relato a modo de presentación o una simple descripción de sí mismo. Después se puede evaluar la imagen que tiene el niño de sí mismo en función de la descripción que hace en las diferentes áreas.

5.3.2. Técnicas de observación.

La observación es una técnica que se utiliza con mucha frecuencia. Existen dos tipos de observación de conducta:

1. *Autoobservación de conducta*: en este caso es el propio sujeto el que se observa a sí mismo. Debido a esto, es posible recoger información del niño en diversos contextos como en la calle, escuela o en casa. Además, esta técnica permite el registro de conductas encubiertas como son los pensamientos. A continuación se presente un modelo de tabla de autorregistro que puede rellenar el sujeto.

Tabla 7: Modelo de autorregistro. Extraído de Bermúdez (2000, p. 92)

Nombre:										
Conducta:										
Día	Hora	Lugar	¿Con quién estaba?	¿Qué pasaba?	¿Qué pensé?	¿Qué sentí?	¿Qué hice?	¿Qué pasó después?	¿Qué pensé después?	¿Qué sentí después?

2. *Observación de terceras personas*: se puede contar con la observación de terceras personas próximas al niño como sus padres, compañeros, amigos... Estos pueden recoger información sobre aspectos concretos de la conducta del niño y contrastarla con la información que haya proporcionado él mismo.

5.3.3. *La entrevista.*

Se trata de una de las técnicas más utilizadas para recabar información, debido a que se puede aplicar en diversos contextos como en el colegio o en casa y además se puede adaptar a cualquier niño. Podemos distinguir dos tipos de entrevista:

1. *Entrevista con el niño*: se puede preguntar directamente al sujeto evaluado sobre sus conductas, pensamientos y sentimientos indicadores del déficit de autoestima, así como sobre todas aquellas variables que se considere que puedan estar implicadas. Permite recabar datos sobre qué grupo de referencia posee el niño para compararse, qué imagen tiene de sí mismo como alumno, como compañero, como amigo, como hijo y qué importancia tiene para él la opinión de otras personas. No obstante, una limitación de la entrevista es que se ha de tener en cuenta que el sujeto puede falsear sus propias respuestas para ofrecer una imagen positiva.

2. *Entrevista con terceras personas*: se puede entrevistar a terceras personas próximas al sujeto como padres o amigos tratando de recabar información. La entrevista con los padres es de gran importancia, pues permitirá evaluar el origen del posible déficit, las causas y consecuencias así como la gravedad del mismo, su evolución, el grado de interferencia en su vida cotidiana, entre otras.

Además de las técnicas mencionadas, existen test psicológicos que utilizan estos profesionales y que no se han desarrollado en este apartado ya que como maestros no los vamos a utilizar.

5.4. Intervención en la escuela con alumnos.

A continuación voy a presentar varias formas de intervenir en el aula. En primer lugar, por la importancia que en España tiene este programa presento y describo el programa Galatea. Este programa es una alternativa y un desafío para todos aquellos profesores, conocedores de la importancia del contexto escolar en el desarrollo personal

de sus alumnos, para potenciar la autoestima y el bienestar tanto personal como social de sus alumnos. Posteriormente, destaco una metodología didáctica poco común en las aulas como lo es el aprendizaje cooperativo y por último menciono algunas de las estrategias que puede llevar a cabo cualquier maestro en el aula y que llevan a potenciar la autoestima de los alumnos.

4.4.1 Programa “Galatea”.

He seleccionado este programa educativo para potenciar la autoestima de los alumnos por un motivo principal y es que dicho programa incluye las actividades dentro del currículo escolar, es decir, el maestro las desarrolla en distintas asignaturas y no constituyendo el programa como algo ajeno al currículo. Además cada actividad viene definida con los objetivos que se pretende conseguir así como el material a utilizar y las posibles adaptaciones que podrían llevarse a cabo según la edad de los alumnos. Este programa fue desarrollado por Cava y Musitu (2000) y va dirigido a alumnos tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria.

Objetivos del programa

Cava y Musitu (2000, p. 49) exponen los objetivos generales del programa “Galatea” de la siguiente manera:

1. Ofrecer a los profesores un conjunto de actividades que les permita conocer más a sus alumnos.
2. Mejorar el clima en el aula, permitiendo la integración escolar de los niños que tienen dificultades en las relaciones sociales con sus compañeros.
3. Potenciar la autoestima de los alumnos en sus distintas dimensiones y a través de la interacción con profesores y compañeros dentro del contexto escolar.
4. Mejorar el rendimiento de los alumnos.

Estos objetivos están íntimamente relacionados entre sí, de esta manera la potenciación de la autoestima y la mejora del clima escolar van de la mano con el rendimiento escolar de los alumnos.

Estructura y contenido del programa

El programa se presenta estructurado en siete módulos. Estos módulos son los siguientes:

Módulo I. Preparando el terreno: un clima positivo.

Módulo II. Los recursos personales.

Módulo III. Mi identidad.

Módulo IV. Mis proyectos

Módulo V. No siempre es fácil.

Módulo VI. Mis amigos.

Módulo VII. Mi familia.

A través de estos módulos, cada alumno va avanzando en un progresivo conocimiento acerca de sí mismo y de sus relaciones con los demás. Mediante el programa se pretende potenciar 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.

Instrucciones para su aplicación

Los autores que han desarrollado este programa aconsejan ciertas pautas que los maestros deberían seguir para asegurarse lograr los objetivos que se pretenden con el programa "Galatea". En primer lugar consideran importante que los maestros tengan, como es lógico, ciertos conocimientos previos respecto de la autoestima para comprender mejor la importancia del programa, además de cómo las expectativas del maestro influyen en el desarrollo psicosocial de los alumnos. La actitud del maestro durante la realización del programa será clave. Consideran importante, también, la forma en que se desarrollan las actividades.

En cuanto a la aplicación del programa, los autores dan la oportunidad de elegir a los maestros entre las diferentes actividades que ofrecen para cada módulo, aquellas que

se adapten más a las características concretas de sus alumnos, además de sugerir al maestro que modifique las actividades si lo considera necesario realizando una adecuada adaptación. El programa se desarrolla siguiendo los módulos de un modo secuenciado, llevando a cabo las actividades mínimas que se aconsejan en dicho módulo. Algunas actividades se realizan en pequeños grupos, es recomendable que en un mismo grupo que no se encuentren dos alumnos que se rechacen mutuamente. Con la finalidad de lograr una mayor integración de todos los alumnos, los autores aconsejan situar en cada uno de los grupos, algún alumno considerado popular en el aula y otros de los que se encuentren menos integrados.

Duración del programa

La duración total del programa es de tres meses, aproximadamente, realizando el número mínimo de actividades, que son treinta, y de cinco meses si se desarrolla el programa completo. No obstante, los autores aconsejan evitar posibles presiones por concluir el programa en un tiempo prefijado y permitirse la posibilidad de repetir alguna actividad que haya resultado interesante para el profesor y sus alumnos. A modo de ejemplo incluyo una actividad del programa que podría realizarse en la asignatura de Plástica o Lenguaje.

- Nombre de la actividad: “Se anuncia algo importante”.
- Objetivos
 1. Hacer conscientes a los alumnos de sus aspectos positivos.
 2. Aprender a mostrar a los demás cualidades y destrezas propias.
 3. Conocer qué rasgos propios son los que más agradan a los demás.
 4. Desarrollar la identidad personal.
- Duración de la actividad: 50 minutos.
- Materiales de los participantes: cartulina y rotuladores o un CD.
- Dinámica grupal: actividad individual y en gran grupo.

- Desarrollo de la actividad

El profesor dice a los alumnos que van a realizar anuncios comerciales, spots publicitarios sobre sí mismos y les recuerda que los anuncios buscan llamar la atención y ofrecer algo novedoso, por tanto, su anuncio debe ser llamativo, único y resaltar aquellos aspectos más positivos que poseen. Los alumnos podrán optar por: hacer un cartel publicitario sobre la base de un lema o eslogan que hayan inventado, escribir únicamente el eslogan o grabarse en un CD anunciándose. El maestro puede poner ejemplos de eslogan como los siguientes: “yo sé jugar, si a mi casa vienes, seguro que te divertirás”, “si te quieres pelear, conmino no cuentes, a eso no sé jugar”, “para mayor emoción, Pepe ofrece su colaboración”, entre otros. Una vez completados los anuncios, se dedica tiempo a compartirlos con la clase.

Evaluación de la efectividad del programa

Según los autores, la evaluación se efectuó en niños de entre diez y dieciséis años pertenecientes a dos colegios de la Comunidad Valenciana que aplicaron en sus aulas el Programa “Galatea”. Los resultados de los análisis mostraron una potenciación de la autoestima familiar y personal en la mayor parte de los alumnos. En concreto, los profesores percibieron mayor cooperación, rendimiento y aceptación mutua entre sus alumnos. Además, los profesores afirmaron que el programa es de especial utilidad en el caso de los niños con problemas para relacionarse con sus iguales y con falta de disciplina mejorando el clima del aula. También constataron una disminución del número de rechazos recibidos por los alumnos, lo cual indica una mayor integración social de todos ellos.

5.4.2. El aprendizaje cooperativo.

Entre los elementos que el profesor define al plantear la organización didáctica del aula, se encuentra la estructuración de los medios a través de los cuales obtener resultados académicos favorables. Así pues, el profesor puede controlar cómo serán las interacciones entre alumnos en relación con los objetivos de aprendizaje. Según Cava y Musitu (2000, p. 39) “existen tres maneras fundamentales en las que el maestro puede estructurar la interacción entre alumnos: situación individualista, situación competitiva y situación cooperativa”.

1. Situación individualista: los objetivos de un alumno no están relacionados con los del resto de compañeros. Por tanto, no se facilita la interacción de ningún tipo.

2. Situación competitiva: los objetivos de los individuos están vinculados de tal forma que un alumno sólo puede obtener sus objetivos a costa de los otros alumnos dentro del mismo grupo. Supone una relación negativa entre los éxitos de cada alumno.

3. Situación cooperativa: los objetivos académicos que han de alcanzar los alumnos están entrelazados de tal forma que cada uno sólo puede alcanzar su objetivo si todos los demás lo alcanzan.

En las situaciones cooperativas, los alumnos se sienten más aceptados y apreciados, se genera un clima de confianza, las ideas y los sentimientos son expresados con mayor facilidad y el intercambio de información resulta más eficaz. Además, la motivación de los alumnos es intrínseca, decrece el miedo al fracaso académico, mejora el rendimiento escolar y se incrementa la autoestima y la habilidad de tomar la perspectiva del otro. Sin embargo, las técnicas de aprendizaje cooperativo son complejas y no equivalen simplemente a colocar a los alumnos en grupos para que trabajen juntos. Según Cava y Musitu (2000), los elementos mínimos que deben plantearse para considerar un aprendizaje como realmente cooperativo son los siguientes:

a. Interdependencia positiva entre los miembros del grupo. Dependen los unos de los otros para poder concluir la tarea. De este modo, los alumnos se interesan por el rendimiento de todos los miembros del grupo y no sólo por el suyo.

b. Responsabilidad individual. Cada miembro del grupo debe realizar contribuciones individuales al grupo. Además, se ofrece feedback sobre las aportaciones de cada sujeto del grupo.

c. Habilidades cooperativas. En el desarrollo de las tareas de aprendizaje cooperativo los alumnos aprenden y ponen en práctica habilidades de cooperación.

d. Interacción cara a cara. Los alumnos deben interactuar directamente unos con otros mientras trabajan.

En el aprendizaje cooperativo los grupos de trabajo son mucho más productivos, ya que todos los miembros comparten el liderazgo y además la responsabilidad por el

aprendizaje de cada miembro es compartido por cada uno de los demás miembros, ya que todos deben aportar conocimientos para lograr el objetivo común. Son numerosas las técnicas concretas relacionadas con el aprendizaje cooperativo en el ámbito escolar, igual que lo son los estudios a cerca de los efectos que dichas técnicas ejercen en el desarrollo cognitivo, afectivo y social en los alumnos. Las técnicas cooperativas, a diferencia de las competitivas o individualistas, resultan positivas en los siguientes aspectos:

1. Mejora la autoestima. Los alumnos se aceptan más unos a otros además la autoestima resulta potenciada gracias a la mayor integración social en el aula, así como el aumento de las posibilidades de éxito escolar.

2. Desarrolla un mayor número de conductas de cooperación y altruistas. Al trabajar juntos, desarrollan habilidades sociales, de liderazgo, de resolución de conflictos y de comunicación interpersonal.

3. Incrementa el interés por sus compañeros, facilitando la integración social. Estos grupos favorecen una mayor aceptación entre iguales, unas actitudes más favorables hacia los compañeros, mayor apoyo social y mayor probabilidad de desarrollo de amistades entre los alumnos.

4. Desarrolla actitudes más favorables hacia la escuela y el aprendizaje. Además de una percepción más favorable del profesor como persona facilitadora de apoyo y dispuesta a ayudar.

5. Mejora el ajuste personal y social. El mero hecho de ser capaz de construir y mantener una relación cooperativa ya es una manifestación de salud.

6. Incrementa el rendimiento académico. La cooperación fomenta mayor productividad y rendimiento que la competición individual. Además, se muestra una relación positiva con la motivación intrínseca y mayor desarrollo cognitivo como consecuencia del aprendizaje activo desarrollado en estos grupos, ya que los niños escuchan más explicaciones y son expuestos a mayor variedad de estrategias de solución de problemas.

5.4.3. Estrategias educativas que potencian la autoestima.

Como ya sabemos, la escuela junto con la familia constituye el contexto principal en el que el niño desarrolla su autoestima y autoconcepto. En el centro educativo el niño se enfrenta a otras personas distintas de sus familiares, como profesores y compañeros, que le permiten establecer otro punto de referencia para construir su autoimagen.

A medida que el niño crece, tiene mayor importancia la opinión que tienen de él sus compañeros. La influencia de los amigos es poderosa y es positivo para el niño ir conociéndose y definiéndose mientras interactúa con otros, pero siempre acompañado por los padres y maestros para orientarle. (Heinsen, 2012, p. 93).

Bermúdez (2000) menciona una serie de actitudes y conductas que el maestro debe llevar a cabo en el aula para no perjudicar negativamente el autoconcepto y la autoestima de sus alumnos. A continuación se exponen algunas de ellas:

1. El profesor debe ser consciente de las capacidades de cada alumno y esperar su rendimiento en función de éstas. De esta forma, el alumno no desarrollará expectativas falsas sobre lo que el maestro espera de él. En ocasiones, las excesivas exigencias por parte del profesor pueden provocar ansiedad y miedo ante el fracaso en los alumnos, llegando a adoptar un comportamiento inseguro, lo cual repercutirá negativamente en la imagen de sí mismo.

2. El profesor debe crear un ambiente de apoyo y no de competitividad, en el que el alumno se sienta seguro, aceptado, respetado y por tanto, libre para que pueda tomar sus propias decisiones.

3. Establecer normas claras y explícitas de la conducta que se debe tener en el centro escolar para así facilitar la autoevaluación del alumno sobre su propia conducta. A través de carteles y dibujos se pueden explicar las normas de clase, de esta forma el alumno va aprendiendo a autocontrolar su conducta ya que no son los demás los que le dicen qué es lo que tiene que hacer, es él mismo.

4. Facilitar que el alumno se sienta aceptado y respetado independientemente de su nivel académico, reforzando las conductas positivas mediante comentarios de aprobación y elogios tanto de forma individual como ante los demás compañeros.

5. Establecer planificaciones realistas de trabajo en función del nivel evolutivo e intelectual del alumno ya que así el éxito es más frecuente y la confianza aumenta.

6. Fomentar tareas cooperativas ya que la competitividad es una de las peores aliadas de la autoestima, sin embargo las actividades de grupo favorecen el desarrollo de habilidades sociales, que son un pilar básico para la formación y desarrollo de la autoestima.

7. No llamarle la atención delante de los demás compañeros y evitar enjuiciar y poner etiquetas calificativas a los alumnos ya que además de crear inseguridad, baja la autoestima.

8. Es conveniente que el profesor trabaje en colaboración con los padres siempre que sea posible. Son los padres y los profesores los que tienen mayor oportunidad de observar a sus hijos o alumnos en dos contextos diferentes.

9. El maestro debe reconocer sus errores delante de sus alumnos, de esta forma los alumnos lo verán como un ser humano que también se equivoca y aprenderán a rectificar sin sentirse por ello personas imperfectas.

6. ESTRATEGIAS PARA PREVENIR EL DÉFICIT DE AUTOESTIMA DESDE AMBITO FAMILIAR

Sabemos que la autoestima se forma en los primeros años de vida, a partir de las interacciones con las personas significativas del entorno del niño. Por tanto, el ambiente familiar y las relaciones que se establecen en este período son de vital importancia para el futuro desarrollo. En el seno familiar se potencia el autoconcepto de los individuos que la integran a través de las distintas técnicas de socialización que utilizan los padres, del grado de comunicación entre padres e hijos y del clima familiar. Entre las variables familiares que determinan el nivel de autoestima, Quiles y Espada (2004, p. 39) destacan los siguientes:

El ambiente familiar en el que se desarrolla el niño en sus primeros años de vida, las pautas educativas, la evaluación que los padres hagan implícita o explícitamente de la conducta infantil, la aceptación de los hijos, el tipo de interacción que se produzca entre el niño y sus padres y el refuerzo hacia lo bien hecho. Así mismo, existe una alta correlación

entre la autoestima infantil y el autoconcepto de los padres, el nivel socioeconómico de la familia, el tamaño de ésta y los conflictos familiares.

Un estudio realizado por Coopersmith citado por Bermúdez (2000, p. 150) puso de manifiesto que el desarrollo de una autoestima positiva en el ambiente familiar está asociado a:

Un ambiente familiar donde la intensidad y la calidad del afecto prevalezca sobre la cantidad del mismo, y que una conducta paterna basada en el respeto y democracia hace posible el desarrollo de una independencia responsable que promueve la continua búsqueda de alternativas personales.

A continuación, desarrollo una serie de estrategias propuestas por Bermúdez (2000) y que utilizadas desde muy temprana edad de manera constante y consecuente pueden ayudar a evitar que aparezca un déficit de autoestima en el niño.

- *Evaluar de forma real al hijo.* Cuando se quiera describir al hijo, se debe hacer de la forma más imparcial posible. No se debe prestar atención a aquello de lo que carece y que nos gustaría que tuviese. No se debe caer en el error de crear en nuestra mente un modelo de hijo que nos gustaría tener, que debe cumplir una serie de características de comportamiento determinadas y que si no llega a cumplirlas, nos esforzaremos en que así sea por considerar que eso será lo mejor para él.

- *No comparar a su hijo con los demás.* Cada hijo es único; posee una serie de características que lo hacen diferente a los demás. Una práctica muy extendida entre los padres para motivar al hijo para que realice una determinada tarea es la de establecer comparaciones entre su hijo y algún otro niño. Frases como “*mi hijo el pequeño es muy cariñoso pero el mayor no lo es en absoluto*”, pueden tener consecuencias muy negativas para la autoestima de la persona que, tras la comparación, queda en desventaja. Los padres deben reforzar los intentos de su hijo y no solo los logros e igualmente destacar en presencia del hijo los esfuerzos realizados.

- *Premiar los logros del hijo.* Cuando nos referimos a logros no nos referimos a obtener éxito con mayúsculas. Cualquier esfuerzo y avance por pequeño que sea es un triunfo para el hijo. Se debe felicitar al niño por las pequeñas cosas cotidianas que hace y que sabes que le cuesta un esfuerzo realizarlas. De esta forma, el hijo adquiere una

imagen de sí misma más competente y con mayor capacidad para enfrentarse a mayores retos cotidianos.

- *Colaborar con el hijo para que se fije metas alcanzables.* Es tarea de los padres orientar al hijo en las metas que pueda marcarse en función de sus características. Si las expectativas del niño o de los padres son demasiado elevadas, el hecho de no lograr todo lo que se desea va a engrosar su lista de derrotas y fracasos. No se quiere transmitir la idea de que el hijo nace con una capacidad limitada y que esa capacidad determina que puede hacer y que no. De lo que se trata es de establecer metas reales a corto o largo plazo.

- *Prestar atención a lo que su hijo dice.* Es muy importante saber escuchar al hijo ya que si cuenta con un buen oyente tenderá a ser más comunicativo. Es necesario prestar toda la atención, ignorando cualquier estímulo externo que pueda interrumpirnos. Mientras escucha al hijo, es aconsejable sonreír, mirarlo a los ojos o asentir con la cabeza.

- *Hablar a su hijo adecuadamente.* Se debe establecer con el hijo un contacto ocular adecuado. Utilizar un tono de voz correcto cuando quiera dirigirse a su hijo para solicitarle un cambio de conducta o pedirle que realice cualquier actividad. Utilizar palabras que el niño comprenda y si le cabe duda preguntarle si entendió lo que se ha querido decir. No se debe hablar mediante frases muy largas ni durante mucho tiempo pues acabaría aburriéndolo. Cuando se quiere expresar el desacuerdo de algo que haya hecho o dicho, debe hacerse explicando cómo te sientes y no criticando al niño.

- *Elogiar a su hijo.* Acostumbrarse a premiar al hijo por algo bueno que haya dicho o hecho, mediante frases positivas cuando su conducta sea digna de ello es positivo. Se deben usar halagos concretos y no olvidarse de elogiar los pequeños avances del hijo. Cuando quiera elogiar a su hijo por algo que haya dicho o hecho, se debe hacer inmediatamente después de la emisión de la conducta que quiera que se repita.

- *Corregir a su hijo correctamente.* La corrección la utilizaremos para eliminar conductas negativas que se repitan en el repertorio de conductas del niño. Es importante que se corrija la conducta en sí pero nunca al niño, ya que lo único que conseguiríamos es ponerle una etiqueta que permitiría que se formase una idea de sí mismo muy general

que haría que se sintiera incompetente para muchas cosas. La intervención de los padres tanto para elogiar como para corregir o incluso castigar, debe ser inmediata a la emisión de la conducta.

- *Castigar a su hijo de forma adecuada.* El castigo es una técnica de disciplina eficaz que usada de forma correcta y con moderación resulta útil. En primer lugar se ha de elegir qué tipo de castigo se va a imponer cuando emita la conducta no deseada. Con respecto al uso se recomienda no abusar de él, pues si lo utiliza a menudo dejará de tener efecto. Nunca olvidar reforzar los cambios que se van produciendo. Cuando se le advierte al hijo de las consecuencias negativas de su conducta, se aconseja cumplir con la palabra ya que de lo contrario se pierde la autoridad.

- *Darle a su hijo responsabilidades.* Los niños que tienen asignadas unas determinadas tareas en el hogar entienden que su trabajo es importante y necesario para que todo funcione bien, a su vez se perciben a sí mismos como parte integrante del grupo.

- *Hacerle saber al hijo que se le quiere.* Nunca se debe dar por supuesto que el hijo sabe que se le quiere solo por el hecho de que es su padre. Es aconsejable expresarle al hijo, tantas veces como se pueda, lo importante que es él y cuánto lo quiere. No se debe tener en cuenta la edad del hijo para expresarle este tipo de emociones, pues independientemente de la edad, a todos nos gusta sentirnos queridos y valorados por otros y esto ayudará al hijo a sentirse bien consigo mismo.

PARTE PRÁCTICA

7. ACTIVIDADES PARA POTENCIAR LA AUTOESTIMA EN EL AULA

Tal y como se ha descrito en el apartado “Factores que llevan a desarrollar un déficit de autoestima” existen una serie de factores de riesgo clasificados en tres grupos y que pueden llevar al desarrollo de una baja autoestima. Los factores de riesgo del niño a los que hago referencia son los siguientes: autoconcepto, pensamientos negativos, estilo atribucional, autocontrol, habilidades sociales y habilidades para solucionar problemas. Es importante saber de qué nivel de autoestima y autoconcepto parten los alumnos. Para ello se podrán utilizar aquellas técnicas que se han mencionado anteriormente como: las técnicas de autoinforme, las técnicas de observación y la entrevista. Una vez recogidos

y evaluados los resultados se pondrán en marcha las actividades que nos servirán para alcanzar el objetivo propuesto.

A continuación, expongo una serie de actividades a modo de ejemplo, que podría llevar a cabo el maestro en el aula para ayudar a prevenir la aparición de dichos factores y con ello prevenir la aparición de una baja autoestima en los alumnos.

En primer lugar, la actividad 1 pretende mejorar el autoconcepto del alumno mediante la observación de una larga lista de acciones las cuales, en su mayoría, saben realizar sin dificultad. Los alumnos las tendrán que anotar en el papel, con el objetivo de que, a golpe de vista, se den cuenta de la cantidad de habilidades que tienen, valorándose así positivamente.

En segundo lugar, la actividad 2 pretende analizar y mejorar el las creencias negativas que los alumnos tienen de sí mismos llevándoles a reflexionar sobre sus características más positivas. Además con la puesta en común en gran grupo, cada alumno se dará cuenta de que todos tienen cualidades positivas y negativas en ciertas áreas, por lo que nadie es perfecto.

En tercer lugar, en la actividad 3 se trabaja el estilo atribucional pidiéndole al alumno que explique por qué le ha podido suceder ciertos hechos o situaciones. Con ello se pretende hacer reflexionar al alumno sobre sus habilidades positivas y sobre todo, trabajar la autoatribución de aquellos sucesos favorables que le suceden en el día a día, como puede ser aprobar un examen.

En cuarto lugar, la actividad 4 pretende mejorar el autocontrol de los alumnos pidiéndoles que expliquen cómo reaccionaron ante ciertas situaciones tanto negativas como positivas y que valoren si esas reacciones fueron justificadas o no. Con la puesta en común en gran grupo, los alumnos podrán saber cómo reaccionan y cómo controlan las emociones los demás compañeros ante situaciones desfavorables. Esto puede ayudar a aquellos alumnos que no saben cómo hacerlo y aprender de ellos.

En quinto lugar, con la actividad 5 los alumnos trabajarán la resolución de problemas, mediante le evaluación de sus propios rasgos de personalidad y habilidades sociales tratando de buscar soluciones para aquellas que sean negativas.

En sexto lugar, la actividad 6 pretende mejorar las habilidades sociales básicas. El maestro pondrá puntos a los alumnos por cada actuación positiva relacionada con dichas habilidades, como por ejemplo salud o dar las gracias.

Por último, con la actividad 7 se pretende también mejorar las habilidades sociales. Los alumnos, entre ellos, se reforzarán algunas conductas positivas y aprenderán a expresar elogios consiguiendo de esta manera mejorar el clima social del aula.

Es aconsejable además, que el maestro esté informado de la importancia del desarrollo de la autoestima y al comienzo de cada actividad explique a sus alumnos qué objetivos se pretenden lograr para que los alumnos vayan predispuestos a desarrollar en su autoconcepto y autoestima un cambio positivo. Además de llevar a cabo diferentes actividades, es importante que el maestro, en su día a día con los alumnos, utilice aquellas estrategias que ya se han expuesto para ayudar a conseguir el objetivo propuesto.

La evaluación de los alumnos se podrá realizar una vez finalizadas todas aquellas actividades que se pretendan llevar a cabo para aumentar la autoestima de los alumnos. Será necesario otorgarles un tiempo de reflexión, puesto que los cambios en la conducta y en los pensamientos no serán observables de forma inmediata, sino a largo plazo. Para evaluar dichos cambios en el niño, se utilizaría las mismas técnicas con las que, en un primer momento, se evaluó el nivel de autoestima de los alumnos, de esta forma se podrán observar y comparar los resultados de cada uno de ellos.

Actividad 1. “Cosas que hago bien”

- Descripción

La actividad consiste en leer una lista de tareas y clasificarlas según la capacidad que creen tener para realizarlas.

- Objetivos

1. Valorar las propias capacidades.
2. Evaluar cómo se perciben los participantes a sí mismos.

- Material necesario

Copias de la ficha de la actividad y bolígrafos.

- Metodología

La actividad se realizará individualmente y durará aproximadamente una hora.

- Desarrollo de la actividad

En primer lugar leerán la lista de actividades que aparece en la ficha nº 1. De forma individual, cada alumno clasifica una por una todas las actividades en función de sus capacidades de realizarlas. En la flecha que señala hacia arriba deben anotar el número de las actividades que son capaces de hacer bien y en la que señala hacia abajo las que no saben hacer. Cada alumno observa las flechas tal y como han quedado. Finalmente se pone en común con los compañeros.

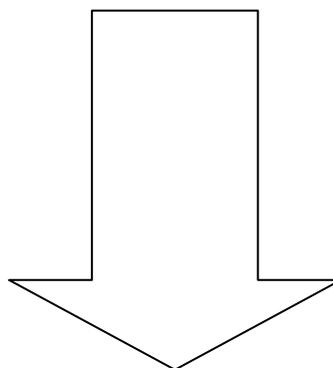
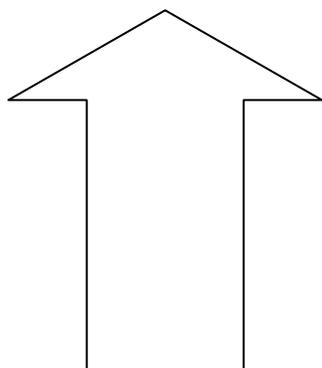
- Observaciones

Es necesario adaptar el listado de actividades en función de la edad de los alumnos.

Ficha nº 1. Extraído de *Quiles y Espada (2004, p 76)*.

Lee a continuación las siguientes actividades y piensa si eres capaz de hacerlas bien o no. Apunta el número de las que te salen bien en la flecha que apunta hacia arriba y en la flecha que señala hacia abajo, las que te saldrían mal.

- | | |
|---------------------------|------------------------------------|
| 1. Hacer un dibujo | 16. Decorar la habitación |
| 2. Cuidar las plantas | 17. Cocinar un postre |
| 3. Echarme una carrera | 18. Ayudar a lavar el coche |
| 4. Hacer peinados | 20. Modelar con plastilina |
| 5. Hacer un collage | 21. Jugar a los videojuegos |
| 6. Leer en voz alta | 23. Tocar un instrumento musical |
| 7. Cantar una canción | 24. Jugar al fútbol |
| 8. Hacer la cama | 25. Hacer un bocadillo |
| 9. Bailar | 26. Contar chistes |
| 10. Inventarme historias | 27. Hacer problemas de matemáticas |
| 11. Ducharme y arreglarme | 28. Cuidar a mi hermano/a |
| 12. Hacer dictados | 29. Jugar al baloncesto |
| 13. Jugar a los cromos | 30. Patinar |
| 14. Leer una poesía | 31. Poner la mesa |
| 15. Jugar al ping-pong | 32. Correr en bicicleta |



Actividad 2. “Cómo soy yo”

- Descripción

En esta actividad, cada alumno evalúa distintas áreas de su personalidad mediante un gráfico con sus rasgos positivos y negativos.

- Objetivos

- Reflexionar sobre la propia identidad.
- Valorar las características personales positivas y negativas.
- Observar cómo se autoevalúa el grupo.

- Material necesario

Copias de la ficha de la actividad nº 2 y bolígrafos.

- Metodología

La actividad se realizará individualmente al inicio y en gran grupo al finalizarla y durará aproximadamente una hora.

- El desarrollo de la actividad

En la ficha nº 2 aparecen cinco apartados, cada uno se refiere a un área personal, por ejemplo: el aspecto físico, las relaciones sociales, la personalidad, las relaciones familiares o el estudio. Cada participante debe evaluarse en esas áreas, anotando los aspectos positivos en la columna izquierda y los negativos en la columna derecha. Tras unos minutos de trabajo individual, se dialogará en parejas o con todo el grupo sobre las respuestas que se han escrito.

- Observaciones

Para esta actividad es deseable que los alumnos adopten una actitud realista y crítica hacia ellos mismos, de forma que anoten numerosas observaciones tanto positivas como negativas. El maestro puede ir controlando este matiz.

Ficha nº 2. Modificado de Quiles y Espada (2004, p. 79)

Positivo	Mi aspecto físico 	Negativo
	Cómo me relaciono con la gente 	
	Mi personalidad 	
	Cómo me relaciono con mi familia 	
	En el estudio 	

Actividad 3. “¿Por qué?”

- Descripción

En esta actividad los alumnos deberán reflexionar por qué les ha podido suceder un hecho.

- Objetivos

1. Reflexionar sobre las causas positivas y negativas por las que se ha dado un hecho.
2. Reconocer los logros conseguidos y saber atribuírselos.

- El material necesario

Copias de la ficha nº 3 y bolígrafos.

- Metodología

La actividad se llevará a cabo individualmente y después se pondrá en común en gran grupo y durará aproximadamente una hora.

- Desarrollo de la actividad

En este ejercicio los alumnos deben pensar las causas por las que han podido suceder diferentes hechos. En la ficha de trabajo encontrarán una lista con dos columnas: en la primera se leen algunos sucesos que pueden darse en el centro escolar y en la segunda deben escribir por qué creen que pudo suceder algo así.

Ficha nº 3. Creación propia.

	¿Por qué?
He aprobado un examen.	
He suspendido un examen.	
Juego con mis compañeros en el patio.	
Mi compañero me ofrece su ayuda.	
Mi compañero no me ofrece su ayuda.	
Mi maestro me ha regañado por algo.	
Mi maestro me ha felicitado por algo.	
Mi compañero me halaga por mi aspecto físico.	
Mi compañero me ha comentado algo que no le ha gustado de mi aspecto físico.	

Actividad 4. “Recuerdos positivos”

- Descripción

Cada alumno recuerda algún episodio en el que fue objeto de reconocimiento social.

- Objetivos

1. Reflexionar sobre las relaciones interpersonales.
2. Reflexionar sobre las ocasiones en las que cada uno ha sido capaz de realizar un comportamiento positivo.
3. Rebatir las creencias negativas respecto a uno mismo.

- Material necesario

Copias de la ficha nº 4 y bolígrafos.

- Metodología

La actividad se llevará a cabo individualmente y se pondrá en común en gran grupo y durará aproximadamente una hora.

- Desarrollo de la actividad

El maestro explica lo siguiente: “esta actividad consiste en recordar momento positivos y negativos del pasado, reflexionando porqué sucedió y sobre todo qué hicisteis después de que sucediera y cómo reaccionasteis ante tal suceso. En la columna de la izquierda leeréis posibles situaciones que os han podido suceder o no y en la columna de la derecha escribiréis lo que hicisteis hecho después. Si a alguno no os ha ocurrido os tendréis que imaginar cómo hubierais actuado”.

Ficha nº 4. Modificado de Quiles y Espada (2004, p.89)

Recuerda un día en que...	¿Qué hice después?
Alguien te felicitó por algo que había hecho.	
Alguien te criticó por algo que habías hecho.	
Recibiste un piropo por el aspecto que tenías ese día.	
En una reunión de amigos propusiste una idea y nadie te escuchó.	
Un amigo te dio las gracias por un favor que le habías hecho.	
Alguien no te pidió perdón por algo que te molestó.	
Recibiste una crítica por el aspecto físico que tenías ese día.	
El maestro se disgustó porque no habías traído los deberes	

Actividad 5. “Carta a los Reyes Magos”

- Descripción

Esta actividad consiste en escribir una carta a los Reyes Magos pidiendo algunos cambios sobre la propia forma de ser.

- Objetivos

1. Evaluar los propios rasgos de personalidad reconociendo los deseados y los que no lo son.
2. Conocerse mejor a sí mismo.
3. Detectar aspectos personales que se desean modificar.

- Material necesario

Copia de la ficha nº 5 para cada alumno y bolígrafos.

- Metodología

Cada alumno contestará individualmente a su carta para después ponerla en común con el grupo. La actividad durará aproximadamente una hora.

- Desarrollo de esta actividad

Aprovechando estas fechas, el maestro explicará que este ejercicio consiste en escribir la carta a los Reyes Magos, pero bajo dos condiciones: no se puede pedir ningún regalo material y el regalo debe ser para uno mismo. Los regalos solicitados pueden ser rasgos o habilidades personales que se desean mejorar, por ejemplo, saber relacionarse mejor con los compañeros o rendir más en los estudios.

Finalmente se pueden introducir en sobres y meterlas todas en un buzón. Al cabo del tiempo, se abre para que cada uno observe en qué cosas ha mejorado y en cuáles necesita seguir insistiendo.

Ficha nº 5. Extraído de *Quiles y Espada (2004, p. 94)*

Queridos Reyes Magos...

Como este año me he portado muy bien, quisiera pedir os que me trajerais muchos regalos. Esta vez no os voy a pedir juguetes, porque prefiero que me ayudéis a cambiar algunas cosas de mí que deseo mejorar.

Aunque estoy contento en general con mi aspecto físico, me gustaría cambiar

.....

Quizá pueda yo hacer algo para mejorar eso, como o
..... y

Pero me gustaría también ser capaz de.....y
también de A la hora de estudiar, me he dado
cuenta de que debería mejorar en algunas cosas. Las materias que llevo más flojas
son.....

Debería cambiar mi forma de preparar esas asignaturas y mi trabajo de clase en
general. Creo que haría falta.....

En mi relación con los compañeros de clase también quisiera mejorar y tratar de
llevarme aún mejor con todos. Una cosa que quiero cambiar yo para estar más a gusto
con ellos es

En el trato con mis amigos quisiera cambiar algunas cosas que no me gustan, por
que a veces sin querer, yo así
que preferiría ser así:

En la relación con mi familia también me gustaría mejorar. Aunque estar a gusto es
cosa de todos, yo debería.....

Bueno, y creo que esto es todo. Os doy las gracias de todo corazón.

Firma:

Actividad 6. “Derroche de simpatía”

- Descripción

Consiste en realizar un concurso en el que se premian las conductas más simpáticas.

- Objetivos

1. Potenciar la práctica de conductas positivas en las relaciones personales entre los alumnos.
2. Experimentar la satisfacción de recibir un trato agradable por parte de los compañeros y observar la misma satisfacción en los otros.

- Material necesario

Opcionalmente, fichas o reforzadores.

- Metodología

La actividad se desarrollará de forma activa durante varios días individualmente y en gran grupo.

- Desarrollo de la actividad

En primer lugar se elabora entre todos una relación de conducta que supongan ejemplos de lo que habitualmente se entiende como cortesía o buena educación. Por ejemplo:

- Dar las gracias siempre cuando alguien te da algo.
- Contestar “de nada” cuando alguien te da las gracias.
- Pedir las cosas “por favor”.
- Preguntar “¿cómo estas?” o “¿qué tal?” al encontrarse con alguien.
- Emplear expresiones del tipo: “¿podrías prestarme...?”, “¿te importaría...?”, etc.
- Saludar al llegar y despedirse al marcharse.
- Pedir disculpas al entorpecer el camino a alguien.
- Decir “¡salud!” o “¡Jesús!” cuando estornuda un compañero.

Cada participante puede tener en el panel de la clase un monigote hecho de cartulina con su nombre. Cuando alguien recibe de un compañero una frase cordial, pega una dicha en la figura de ese compañero. Se establece un sistema para canjear los puntos de forma que al conseguir cierto número de puntos se obtiene un premio. Por ejemplo:

- 100 puntos: Elegir un regalo de la Caja Misteriosa.
- 80 puntos: Un estuche con rotuladores.
- 60 puntos. Un cómic.
- 40 puntos: Un llavero.
- 20 puntos: Un dibujo para colorear.

Actividad 7. “Maratón de elogios”

- Descripción

Con esta actividad se registran las acciones positivas que realizan los demás y se practican formas que aumenten su frecuencia.

- Objetivo

1. Fomentar la comunicación positiva en las relaciones interpersonales y aprender a reforzar las conductas positivas de los demás.
2. Aprender a realizar elogios y cumplidos.
3. Mejorar el clima social de la clase.

- Material necesario

Copias de la ficha nº 7 y bolígrafos.

- Metodología

La actividad se desarrollará individualmente y se pondrá en común en gran grupo. Durará aproximadamente una hora.

- Desarrollo de la actividad

Se proporciona a los alumnos un listado de situaciones en las que podría hacerse algún comentario positivo sobre otra persona. Cada alumno debe pensar cómo elogiaría a la persona que realiza cada una de esas conductas.

Esta actividad pretende transmitir a los destinatarios la importancia de su papel a la hora de crear “buen ambiente” en el grupo y de hacer que los demás se sientan a gusto con ellos ya que hacer cumplidos es un tipo de habilidad social que ayuda a mantener y mejorar las relaciones interpersonales.

Ficha nº 7. Extraído de Quiles y Espada (2004, p. 147)

Escribe un comentario positivo que le harías a la otra persona en cada una de estas situaciones.

Un chico de tu clase le está explicando a un amigo la forma de resolver un problema.

.....

Un compañero llega al colegio con deportivas nuevas.

.....

Jugando al fútbol en el patio, un amigo de tu equipo marca un gol.

.....

Una amiga deja jugar con su videojuego a otro compañero.

.....

Un amigo lleva una camiseta muy chula.

.....

La comida que tu madre ha cocinado ese día está muy buena.

.....

Una chica de tu clase te enseña un trabajo que ha hecho y te gusta mucho.

.....

Tu amiga ha sacado un diez en inglés.

.....

8. CONCLUSIONES

Como maestros debemos entender que la acción tutorial es un componente básico de la tarea educativa en la que todos debemos estar involucrados. Todo el profesorado es potencialmente tutor y por ello, aunque en un momento dado no se ejerza tal responsabilidad, la formación es necesaria y debe darse en cualquier maestro. La acción tutorial debe ser específica para cada etapa y atender a las características concretas de cada alumno, ofreciendo una atención no solo académica sino también personal y social.

Se llega a la conclusión de que tanto el maestro como la familia repercuten seriamente en la autoestima de los niños ya que en los primeros años de vida empieza a ser forjada y el niño toma como referencia a las personas más significativas para él. Por ello, como maestros, debemos ser conscientes de qué le estamos ofreciendo a cada alumno y entender que nuestra actitud hacia ellos influirá sustancialmente en el desarrollo de su personalidad, en su rendimiento académico y en su disposición hacia la vida. Este trabajo, personalmente, me ha servido para conocer en profundidad qué significa este concepto y la cantidad de programas educativos y actividades que podemos utilizar en el aula para transmitir a nuestros alumnos su valía personal y sus cualidades positivas. También he descubierto una metodología de enseñanza-aprendizaje como es la del aprendizaje cooperativo, la cual nos ayuda en gran medida a lograr los objetivos que se han propuesto al comienzo del trabajo y que no suele ser muy utilizada en los centros escolares en la actualidad.

Otra conclusión de este trabajo es que es importante concienciar al maestro de la importancia de su disposición y actuación con los alumnos de su aula y evitar en la medida de lo posible los estereotipos y la categorización de los alumnos, pues todos tienen habilidades positivas que debemos explotar.

Podemos afirmar que para lograr que nuestros alumnos sean conscientes de quiénes son y se propongan metas futuras en sus vidas, es fundamental que posean un autoconcepto positivo y una autoestima elevada para que sean capaces de afrontar las distintas adversidades que irán apareciendo en sus vidas, sin perder el sentimiento de bienestar personal y la paz interior.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara, J.A. (1993). *Cómo educar la autoestima. Métodos. Estrategias. Actividades. Programación de planes de actuación*. Barcelona: CEAC. S.A.
- Angulo, A. (2009). *La tutoría en la educación Primaria*. Madrid: Wolterskluwer.
- Bermúdez, M. P. (2000). *Déficit de autoestima, evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Corkille, D. (1970). *El niño feliz*. Barcelona: Gedisa.
- Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. BOA (01/08/2014). Recuperado de: http://orientacion.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/NORMATIVA%20desde%20DECRETO%20135_2014/Decreto%20135%202014.pdf
- Heinsen, M. (2012). *Autoestima y tacto pedagógico en edad temprana. Orientaciones para educadores y familias*. Madrid: Narcea, S.A.
- Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Recuperado de: <file:///C:/Users/Invitado/Downloads/Kaplan+Buenos+y+malos+alumnos.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de May de Educación. BOE (04/05/2006). Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE (04/10/1990). Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad Educativa. BOE (10/12/2003). Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

López, N., Iriarte, C., y González, M. C. (2008). *Competencia social y educación cívica*. Madrid: Síntesis.

Marrodán, M. J. (2003). *La acción tutorial en Educación Primaria*. Madrid: ICCE

Orden de 30 de julio de 2014 de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, de creación de servicios de orientación educativa, de titularidad de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA (07/08/2014). Recuperado de: http://orientacion.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/NORMATIVA%20desde%20DECRETO%20135_2014/BOA%207%208%202014%20CREACI%C3%93N.pdf

Quiles, M^a. y Espada, J. P. (2004). *Educación en la autoestima. Propuestas para la escuela y el tiempo libre*. Madrid: CCS.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE (08/12/2006). Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

Sureda, I. (2001). *Cómo mejorar el autoconcepto. Materiales para educadores*. Madrid: CCS.