



Universidad
Zaragoza

TRABAJO DE FIN DE GRADO

“Influencia de la autoestima en el desarrollo personal del alumnado, una aproximación desde la acción docente”

"Influence of self-esteem in the personal development of students, an approach from the teaching action"

Autora: Sara Pascual Hernández
Director del TFG: D Santos Orejudo Hernández
Grado en Magisterio en Educación Primaria
Facultad de Educación
Año académico: 2021-2022

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| 1. Introducción..... | 6 |
| 2. Justificación..... | 10 |
| 3. Marco Teórico..... | 13 |
| 3.1 Los autoesquemas..... | 13 |
| 3.1.1. El autoconcepto | 15 |
| 3.1.2. La autoestima..... | 17 |
| 3.1.3. La autoeficacia..... | 18 |
| 3.2. La IE y el optimismo: vinculación con autoestima..... | 19 |
| 3.3. El rendimiento académico: IE, motivación y autoesquemas | |
| 3.3.1. Los autoesquemas..... | 21 |
| 3.3.2 La Inteligencia Emocional..... | 22 |
| 3.3.3 La motivación..... | 23 |
| 3.4. Factores que influyen en la autoestima..... | 24 |
| 3.4.1. El grupo de iguales..... | 25 |
| 3.4.2. Las familias..... | 26 |
| 3.4.2.1 Los estilos de parentalidad: | |
| parentalidad positiva..... | 27 |
| 3.4.2.2 La desigualdad social en la escuela: | |
| factores asociados..... | 29 |
| 3.4.3. La escuela y el rol del docente..... | 31 |
| 3.4.3.1. La autoeficacia del docente..... | 33 |
| 4. Propósito y objetivos de estudio..... | 34 |
| 5. Metodología | |
| 5.1. Tipo de metodología de investigación..... | 34 |
| 5.2. Participantes..... | 35 |
| 5.3. Técnicas e instrumentos de recogida de información..... | 36 |
| 5.4. Estructura conceptual..... | 38 |
| 6. Resultados..... | 40 |
| 7. Conclusiones..... | 52 |
| 8. Referencias bibliográficas..... | 57 |
| 9. Anexos..... | 64 |

AGRADECIMIENTOS

A la maestra M^a José Ariño por su dedicación, ejemplo e interés en el trabajo.

Al profesor Santos Orejudo por su enseñanza, guía y apoyo ofrecido.

A mis compañeros/as y familia por su respaldo y cariño.

Resumen

Este TFG pretende contribuir al conocimiento sobre el desarrollo positivo de la autoestima en los niños/as, desde el análisis de la actuación del docente como medio para trabajar el desarrollo de dicha autoestima en el aula. Para su elaboración, estudian documentos especializados en Educación Primaria, y especialmente del desarrollo de los autoesquemas. Los objetivos de este trabajo han sido indagar sobre la influencia de la autoestima en el desarrollo positivo del niño en el aula, analizar la vinculación de la misma con otra serie de constructos que ayudan a conocer aspectos personales del niño/a. Así como, investigar sobre los factores influyentes en la autoestima, sobre todo, el rol del docente.

Se ha desarrollado un marco teórico formado por investigaciones conceptuales y teóricas sobre lo citado anteriormente. Así como un estudio práctico siguiendo una metodología de indagación de tipo etnográfico. Mediante técnicas como la entrevista en profundidad a la docente y la observación participante, utilizando el instrumento del registro anecdótico de las situaciones observadas. Así, tras analizar la información obtenida, los resultados evidencian que, con la metodología del docente en el aula y sus habilidades personales, se generan comportamientos y estrategias favorecedores del desarrollo positivo de la autoestima del alumnado.

Palabras clave: Autoestima, autoconcepto, rol del docente, desarrollo positivo, Educación Primaria, Método Etnográfico.

Abstract

This TFG aims to contribute to the knowledge about the positive development of self-esteem in children, from the analysis of the teacher's performance as a means to work on the development of said self-esteem in the classroom. For its elaboration, it's studied specialized documents in Primary Education, and especially the development of the self-schemas. The objectives of this work have been to investigate the influence of self-esteem on the positive development of the child in the classroom, to analyze its link with another series of constructs that help to know personal aspects of the child. As well as, to investigate the influential factors in self-esteem, above all, the role of the teacher.

A theoretical framework formed by conceptual and theoretical research on the aforementioned has been developed. As well as a practical study following an ethnographic type of inquiry methodology. Through techniques such as the in-depth interview with the teacher and participant observation, using the instrument of the anecdotal record of the observed situations. Then, after analyzing the information obtained, the results show that, with the teacher's methodology in the classroom and their personal skills, behaviors and strategies are generated that favor the positive development of student self-esteem.

Key words: Self-esteem, self-concept, role of the teacher, positive development, Primary Education, Ethnographic Method.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, en la sociedad cada vez se le dan más importancia a los factores personales y de gestión emocional como parte del aprendizaje del alumno. Con el objetivo claro de conseguir un bienestar personal fundamental en el aula. Gracias a la aparición del concepto de inteligencia emocional o de la psicología positiva, se ha progresado acercándonos al conocimiento de constructos que se desarrollan dentro del ser con el fin de poner en valor sus capacidades y puntos fuertes para su propio desarrollo (Huebner Et al, 2009). Un constructo que ha adquirido una gran relevancia es la autoestima vinculada directamente con el autoconcepto, así como con el optimismo, con la motivación, la autoeficacia, etc.

El origen de este TFG reside en el interés generado durante la observación en el periodo de Prácticas escolares III, de niños con problemas de autoestima y de autoconcepto. Partiendo de la observación de dichos niños/as se pudieron ver consecuencias plausibles de dicha baja autoestima en el rendimiento académico de los mismos, capacidad de relación con los demás compañeros, comportamientos inadecuados en el aula, etc. Es por ello que surge la necesidad de reflexión sobre dicha temática desde la potencialidad de la acción docente, así como de comprender las repercusiones de su forma de actuar para que alumno/a posea un bienestar personal que le permita conocerse de forma sana y valorarse objetivamente.

Para ello es imprescindible establecer unas líneas temáticas sobre las cuales investigar y recopilar respuestas a las necesidades iniciales. Por un lado, es necesario comprender la influencia de una serie de constructos, en especial, el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia, sobre el desarrollo personal del niño. Es decir, cómo, a través de dichos términos generadores de la identidad personal del niño, se puede determinar su personalidad, su forma de actuar, de relacionarse con los demás y de comprender el entorno que les rodea. Algunos psicólogos como Goleman (2016) aseguran la importancia de la conciencia de las emociones como parte clave para la conciencia de uno mismo, una conciencia personal acorde a la realidad individual.

Por otro lado, descifrar cómo éstos constructos previamente citados condicionan en gran medida la perseverancia, el esfuerzo, la motivación, y otra serie de rasgos que generan una conducta en el niño/a u otra. Es por ello que si el infante dispone de unos constructos de identidad consolidados, una autoestima alta, un autoconcepto fiel a su realidad personal, le permitirá poseer mayor motivación, establecer metas alcanzables y un esfuerzo regulado en cada situación. Pudiendo incluso dicha forma de actuar determinar su rendimiento académico y retroalimentar positivamente su autoeficacia.

Otro aspecto clave es atender a la dimensión social del niño, como sujeto en constante relación con el entorno, para comprender la influencia de dichos agentes cercanos sobre su desarrollo personal. Así pues, en los primeros años de escolarización, el alumno comienza a ser sujeto de comparación tanto por sí mismo como por lo demás con el entorno, para aprender cuáles son sus capacidades propias. A medida que los niños se van conociendo, estos elaboran unas ideas de cómo son o cómo creen que son, lo que conocemos por imagen personal. Gorostegui (1992).

Así siguiendo con dicha dimensión, es necesario conocer que uno de los ámbitos en los que el niño se relaciona con más agentes y recibe más información tanto verbal como no verbal es el colegio. Será por lo tanto, importante trabajar tanto los autoesquemas en el centro como rasgos influyentes en el bienestar personal del niño. Atender a la perspectiva del colegio como impulsor de nuevas situaciones que favorezcan la construcción de la propia imagen del niño es imprescindible para comprender la potencialidad transformadora de dicho espacio.

Si tenemos en cuenta al colegio como agente clave en su desarrollo personal es esencial entender la figura del docente como personaje clave, capaz de transformar sus autopercepciones a través de sus actuaciones en el aula. El docente deberá mantener su lealtad con el alumno sobre todo, cuando existan repercusiones negativas de sus acciones sobre su contexto para que no derive en una autovaloración negativa. Según Harter (1998), atendiendo a lo determinantes que son las experiencias en el colegio sobre la autoestima de los niños/as, se pueden diferenciar tres factores influyentes: el

nivel socioeconómico, el clima escolar y la influencia del docente que más adelante durante el desarrollo del trabajo serán atendidos de forma profunda.

Con respecto al nivel socioeconómico del entorno del alumnado, es imprescindible, conocer las repercusiones de dichas situaciones de desigualdad generadas en el entorno familiar, sobre su desarrollo tanto académico como personal. Así se deberán de ofrecer las oportunidades necesarias a cada alumno para que pueda satisfacer y desarrollar unos aprendizajes óptimos, sin que dicha situación de desigualdad le determine en el aula. Por ello será necesaria una actitud de predisposición ante las necesidades del alumnado y capacidad de sumergirse en el contexto del aula para comprender el por qué de los comportamientos.

En su investigación, Milson (2006), ahondó sobre cuáles son los motivos de la actitud del docente, destacando la falta de conocimientos sobre la forma de actuar con niños con problemas de autoestima. Es por ello que para poder llevar a cabo actuaciones significativas se deberá formar al docente para adquirir competencias necesarias en el aula, siendo destacables las que marca el currículo. Siguiendo la (Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, apartado 5), dentro del módulo de formación básica señalamos algunas de ellas:

El aprendizaje y desarrollo de la personalidad: Comprender los procesos de aprendizaje en un contexto familiar, social y escolar. **Los procesos y contextos educativos:** Analizar y comprender los procesos educativos en el aula. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula. **La práctica escolar me facilita:** Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas.

Es necesario que el docente se convierta en un agente competente a la hora de actuar en el aula en los ámbitos previamente citados para poder dar solución a las necesidades específicas de cada alumno. Así también será necesario que el maestro posea dicha percepción de autoeficacia clave para transmitir seguridad en el aula y confianza en su acción (Sabirón, 2006).

La finalidad, por lo tanto, de este trabajo es indagar acerca de un tipo de propuesta de educación, y de su forma de aplicarse, con el fin de que desarrollar la labor del docente, favorezca el desarrollo positivo del alumno dentro de su proceso de aprendizaje. Los objetivos del mismo, son: indagar sobre la influencia de la autoestima en el desarrollo positivo y en el bienestar personal del niño en el aula, así como sobre la vinculación de la misma con otra serie de constructos; autoconcepto, motivación, inteligencia emocional y rendimiento académico. Así el siguiente objetivo será investigar sobre los factores que influyen en la autoestima y en especial el del rol del docente. Ya que como docentes es necesario conocer de qué forma actuar en el aula, para elaborar una tarea docente transformadora. Y por último, analizar las formas de actuar y metodología utiliza el profesor para llevar a cabo este desarrollo.

Es por ello que este TFG se puede encuadrar dentro del modelo de indagación, dirigida hacia la mejora de una propuesta de educación. Se considera por lo tanto, un trabajo de indagación empírica en el que se utilizará una metodología denominada estudio de caso. En el que el origen de su elaboración reside en que en un futuro a maestros/as sirva de orientación en su acción docente hacia el bienestar del alumno/a.

Justificación

Como hemos expuesto previamente, es necesario comprender la importancia de indagar sobre la forma en que se trata en el aula el trabajo de constructos como la autoestima o el autoconcepto. No obstante es importante justificar dicho trabajo desde diferentes dimensiones que competen al alumno/a. Por una parte su dimensión personal e individual, por otra la dimensión social de la escuela (ámbito escolar) y por último la dimensión académica, vinculada con el desarrollo personal y el currículo.

-En la dimensión individual o personal del niño: Es necesario comprender la necesidad de trabajar y desarrollar una concepción sobre sí mismo positiva y realista debido a las consecuencias sobre sus actuaciones y pensamientos en el día a día. Es por ello que centrándose en el menor, como sujeto sobre el que desarrollar un bienestar personal, adquiriendo habilidades de autogestión emocional, conseguirá unos beneficios propios que solamente él puede generar como sujeto activo.

En esta dimensión, por lo tanto están muy presentes los términos como calidad de vida, bienestar personal subjetivizado, satisfacción individual, bienestar grupal..., vinculados todos a la felicidad del individuo. Según (Seligman (2003) el bienestar se compone de dos dimensiones básicas: una, vinculada a rasgos afectivos- emocionales y otra, vinculada a los aspectos cognitivos de valoración.

Una de las vertientes de la psicología que tiene como objetivo favorecer la adquisición del bienestar personal, es la Psicología Positiva. Ésta es definida como el estudio científico de los rasgos de la experiencia humana que favorecen el desarrollo de las capacidades (Huebner et al, 2009). Atendiendo a Johnson y Johnson (2014) la psicología de hoy en día basa la construcción del individuo en la interacción social. Así, se pueden comprender las potencialidades de progreso que ofrece el centro educativo, y en concreto el aula, como espacio dinámico de intercambio comunicativo constante.

Así, partiendo de dicha idea del niño/a como ser social que se ve influido por su entorno en su desarrollo como persona, habrá que atender la dimensión del ámbito escolar.

El comportamiento del niño en la escuela refleja los autoesquemas que posee de sí mismo, debido a la influencia de dicho entorno en su desarrollo global. Además, la imagen que el niño elabora sobre él mismo define su manera de autopercebirse, y en consecuencia, determina su manera de comportarse e interpretar el mundo. Será imprescindible promover un desarrollo positivo del mismo, tanto desde las familias como desde el centro educativo, con el objetivo de mejorar tanto su rendimiento escolar como favorecer a la formación óptima del alumno/a.

Es por ello que será necesario, por parte del maestro intervenir en el aula con actuaciones claramente favorecedoras para generar un clima de confianza, como para atender significativamente las necesidades de cada alumno. Así el docente deberá de ser competente en la atención a la diversidad en el aula, con lo respectivo al trabajo de competencias personales en función de las diversas situaciones individuales. Y partiendo de dicha competencia deberá surgir el sentimiento o percepción por parte del docente de su autoeficacia, reflejando dicha seguridad en su labor en el aula (Arnaiz, 2011)

Toda dicha acción docente se desarrollará con el objetivo de que el alumno se implique en su proceso de aprendizaje, aumentando su interés, perseverancia, motivación, fruto de una construcción de la identidad personal trabajada en el aula. Para así, en un futuro, permitirle dar solución a problemas y adaptarse a las vivencias de su entorno. Todo lo anterior genera seguridad que proporciona confianza, y ésta genera una alta autoestima desembocando en una percepción de dicho bienestar individual citado en la primera dimensión.

Finalmente encontramos una última dimensión sobre el vínculo entre el currículum con las competencias que deben adquirir. Atendiendo a la tendencia de la Educación Primaria por el fomento del desarrollo de capacidades personales que favorezcan la autonomía individual (autoestima, autoconocimiento, optimismo, autoeficacia, etc).

(Bernal y Cárdenas, 2017). Es necesario analizar las competencias clave, prestando más atención a la aportación de los autoesquemas al desarrollo de las siguientes competencias clave de la LOMCE (2013):

-Competencia en comunicación lingüística: En el trabajo de la autoestima en el aula, la comunicación es la herramienta principal en la detección y transmisión de necesidades.

-Competencia aprender a aprender: Se necesita de la dimensión cognitiva, para desarrollar un pensamiento propio de acción, pero también sentimental, vinculado a constructos como los autoesquemas.

-Competencia social y cívica: Se requiere una serie de habilidades y comportamientos que permitan al niño/a sentirse parte importante de un grupo social, así como a sentir que se sabe comunicar, asumir responsabilidades, respetar la opinión del prójimo, etc.

-Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: Conlleva dirigir el camino hacia los objetivos, y adquirir un control emocional.

-Competencia de conciencia y expresiones culturales: Requiere de comprensión, con actitud crítica y flexible de la diversidad presente en el aula.

Marco Teórico

Es necesario atender ,desde el ámbito educativo, el desarrollo de todas las dimensiones del niño/a. Es por ello que se requiere del aprendizaje por parte de los mismos de habilidades personales para que pongan en práctica herramientas de autoconocimiento en construcción de su ser. Para ello es importante hacer un trabajo en cada una de dichas dimensiones , tanto en la social, la emocional como en la personal. Además, es preciso considerar la influencia en el desarrollo de dichas dimensiones en el aula, con lo respectivo a los aprendizajes a adquirir. No obstante en este trabajo se va a poner especial atención a la dimensión personal ya que existen una serie de constructos que han sido estudiados y desarrollados con el fin de comprender los comportamientos del ser humano y de favorecer un desarrollo personal positivo.

3.1. Los autoesquemas:

Desde una perspectiva general, se refieren a las creencias, auto-evaluaciones, juicios y expectativas que una persona tiene sobre sí misma, información dentro de sí que determina su desarrollo y conducta durante toda su vida. El autoesquema posee distintas funciones, una es la guía para saber cómo actuar en un futuro, así como elaborar una idea propia en el presente y saber cómo relacionarse y situarse en un grupo de personas de su entorno (Zelazo & Cunningham, 2007).

Según Salum-Fares et al., (2011) los autoesquemas son un grupo de juicios de tipo descriptivo y de evaluación sobre sí mismo. A través de ellos se expresa la forma en que un individuo se comprende y valora a uno mismo. Es por ello que tiene la función de hacer de guía del ser para entenderse, además de ayudarle a poseer un autocontrol y regulación correcta de su conducta. Dentro de este término encontramos una serie de constructos, todos ellos, considerados dimensiones del yo: autoestima, autoconcepto y autoeficacia, que se encuentran en constante progreso y cambio.

Atendiendo a la clasificación de Cortés, (2016); éste considera que, por una parte el autoconcepto es todo aquello que se cree sobre uno mismo, a la forma de conocerse

propia y a nuestras autopercepciones. Por otra parte, la autoestima es un constructo vinculado a la dimensión de la evaluación o juicio propio del autoconcepto. Finalmente encontramos la autoeficacia como lo que cree el ser sobre sus propias capacidades, es decir una autoevaluación sobre las habilidades que posee un individuo para conseguir unos objetivos (Cartagena Beteta, 2008).

Los autoesquemas previos citados se pueden enmarcar dentro de diferentes dimensiones. González y Tourón (1992) destacan tres dimensiones dentro del término de los autoesquemas: la cognitiva, la afectiva y la comportamental. Encontramos el autoconcepto asociado a la dimensión cognitiva, por otro lado la autoestima como constructo de la dimensión emocional del ser y finalmente la autoeficacia como término más concreto a través del cual el ser se siente capaz de realizar las tareas.

Por un lado encontramos el componente cognitivo vinculado al conjunto de percepciones que el ser tiene sobre sí mismo influido todo él por las ideas, pensamientos, creencias, actitudes... También es importante destacar que este componente tiene la responsabilidad de cifrar, analizar y estructurar la información que procede del entorno y que recibimos gracias a los sentidos.

Por otro lado encontramos el componente afectivo-valorativo más vinculado al lado emocional, que se entiende como autoestima. Éste tiene que ver con el componente de valoración que el ser humano hace sobre dichas percepciones que pueden ser sobre sí mismo o sobre los demás. Dichas valoraciones conllevan sentimientos positivos o negativos que posteriormente condicionarán la aprobación o denegación de uno mismo y en consecuencia afirmaron si sus habilidades son consideradas de éxito o por el contrario de fracaso.

Finalmente destacar el último componente que es conductual o conativo y cuya función es controlar el comportamiento consecuencia de la interpretación y la influencia del entorno. Así, dichas acciones conformarán una actitud conductual personal hacia las demás personas y hacía él mismo, derivando en un futuro en la formación posiblemente de la forma de ser y la personalidad y del desarrollo de las habilidades sociales.

3.1.1. El autoconcepto:

Centrándonos en la definición conceptual del **autoconcepto**, muchos autores llegan a la conclusión que se trata de un término que abarca un conjunto de representaciones, ideas, percepciones, pensamientos sobre nosotros mismos. Así, se considera un constructo indispensable para poder comprender las características del ser humano. Se trata, por lo tanto, de una ilustración mental sobre las percepciones propias, unidas a las que tienen los demás sobre sí. Se encarga de organizar las interpretaciones individuales sobre las vivencias propias, así como la conducta Akers et al, (2013). Existen una serie de aspectos como la información que los demás transmiten sobre tus habilidades o comportamientos, que se interioriza por el sujeto y posteriormente será puesta en juicio.

Según Saura (1995) hay que destacar que en el autoconcepto están inmersas las percepciones a modo de imagen sobre lo que se cree, se desea y se quiere conseguir ser. Por otro lado, Goleman (2013) conceptualiza la idea de conciencia personal individual, como la habilidad para poder interpretar nuestro lenguaje del interior. Dicha habilidad será necesaria por lo tanto para la construcción del autoconcepto. Así, dicho constructo permite gestionar y administrar las acciones que realizamos y las que no realizamos.

Es por ello que podríamos decir que el autoconcepto es una estructuración de las percepciones que posee un ser sobre sí mismo influidas por sus experiencias o situaciones personales que surgen al interactuar con el entorno y con agentes significativos. El autoconcepto estará, por lo tanto, influido por una serie de factores que rodean al niño y que será necesario estudiar para favorecer con interrelaciones positivas para su construcción. Esta influencia tiene que ser interiorizada por el individuo ya que el comportamiento sucede en un contexto con elementos con los que relacionarse alterando las percepciones propias.

Tipos de autoconcepto:

El autoconcepto es un constructo que explica las diferentes conductas del ser, por ello se establece una clasificación de los tipos de autoconceptos a analizar y de las

repercusiones que conlleva poseer un tipo de autoconcepto u otro en cada ámbito del individuo. Es necesario atender a cada uno de los tipos para poder comprender las posibles situaciones o necesidades que emergen en el aula con cada niño, y dar una solución específica para cada tipo. Según Esnaola et al. (2008), el autoconcepto se clasifica en función de sus dimensiones: el físico, personal, social y académico.

-El autoconcepto físico: dentro de este tipo de autoconcepto encontramos dos dimensiones claramente diferenciadas: *la habilidad física y la apariencia física*. Este tipo de autoconcepto hace referencia a las creencias que posee un individuo con respecto a su imagen física corporal.

-El autoconcepto personal: Este autoconcepto se refiere a las percepciones que un individuo posee sobre sí mismo, simplemente como ser de forma individual. Atendiendo a la conceptualización de Esnaola et al. (2008), éstos distinguen el autoconcepto afectivo-emocional, el ético-moral, el de la autonomía y el de la autorrealización.

-El autoconcepto social: Se puede diferenciar el autoconcepto social por contextos, representando las creencias que cada individuo posee de sus destrezas sociales en las interacciones sociales con los demás y se puede medir en la valoración propia de la conducta en distintos entornos sociales. (Infante et al, 2002).

-El autoconcepto académico: El autoconcepto académico se fundamenta en que el comportamiento en la escuela se puede comprender en base a las creencias de sí mismo y, en especial, en cuanto a la habilidad académica (Goñi y Fernández, 2007).

Cada uno de estos autoconceptos se encuentran inmersos en el niño, manifestándose en las diferentes situaciones y por ello cada uno de ellos tendrá una serie de implicaciones en tanto en el comportamiento del niño como en la situación en el aula. Siendo muy diferentes las repercusiones en el clima de aula y en el desarrollo personal del niño en función del tipo de autoconcepto a tratar.

3.1.2. La autoestima:

En el momento en que la persona comienza a elaborar comparaciones de su autoconcepto con el ideal de persona que desea ser, es cuando surge esa valoración y en consecuencia, surge la autoestima.

Según (Riso, 2006), se puede decir que se trata de una evaluación sobre las posibilidades del sujeto, sus capacidades, sus habilidades. Una valoración sobre sí mismo que podrá ser positiva o negativa, en la que se valora el autoconcepto elaborado por el ser. Es necesario destacar que se pueden focalizar dichas autoevaluaciones en dos dimensiones: por una parte la aceptación por parte del entorno en lo social, componente social, y por otra parte en cuanto a sus habilidades o capacidades generales, componente individual.

Si nos centramos en el ser encontramos la definición de Ríos (2010) que la considera la aceptación y el amor hacia uno mismo, el respeto por lo que se es dándole valía a lo que se muestra y demuestra en todo instante.

Además, Cava y Musitu (2000) sostienen que el término autoestima “incluye necesariamente una valoración, y expresa el concepto que uno tiene de sí mismo, según unas cualidades subjetivas y valorativas”. Estas cualidades provienen de la experiencia del sujeto y las considera como positivas o negativas. Por ello podemos afirmar que una buena apreciación personal influye directamente en el nivel de seguridad y compromiso consigo mismo, así como a través de una correcta interiorización de rasgos o vivencias personales, abre el camino hacia la estabilidad emocional, la asertividad comunicativa y de gestión de problemas, mejorando el bienestar del mismo. No obstante, una baja autoestima implica el desarrollo de sentimientos negativos para el ser humano como la ansiedad, la inseguridad, el miedo, la insatisfacción...

Por otro lado, uno de los autores que definen la autoestima desde el punto de vista social es Pereira (2011), que lleva a cabo una conceptualización de la autoestima como el sentimiento de valorar y aceptar la forma del ser tal y como es, teniendo en cuenta su

desarrollo desde la etapa de la infancia, partiendo como base de la interacción con el entorno. Esta definición centra el foco en la importancia de la infancia como momento en que se crean las bases de construcción de una autoestima difícil de reestructurar.

Finalmente destacar a Bermúdez (2004), quién apoya la definición previa social sobre la autoestima extendiendo su conceptualización a varias áreas a atender: en el área familiar, escolar, social, aspecto físico y moral ético. Permitiendo reflexionar sobre la influencia de la autoestima en la vida social del niño, presente en diferentes ámbitos.

3.1.3. La Autoeficacia:

Por último destacar el constructo de la autoeficacia como término a tener en cuenta en la percepción personal propia del ser. Es por ello que para ahondar teóricamente en este concepto, partiremos de las conceptualizaciones elaboradas por el autor que más aportó a la definición del mismo, incluso desarrollando una teoría de la autoeficacia: “Self-efficacy”.

Según Bandura (1987, 1982), encontramos dos expectativas distintas, las de eficacia, referidas a habilidades individuales para lograr los objetivos deseados y las de resultado, relativas a las percepciones de obtener la meta deseada vinculada a una tarea en concreto. En su teoría social-cognitiva destaca que la expectativa de autoeficacia percibida, son las valoraciones que el individuo elabora acerca de sus capacidades para lograr una meta. Y señala que posee un papel clave en sus comportamientos y reflexiones. Este constructo se refiere, por lo tanto, a lo que se cree una persona que puede hacer. Las percepciones de autoeficacia influyen en las tareas a realizar, en la motivación, constancia y dedicación con la que se realizan. En la dimensión social del individuo también posee gran influencia, tanto en la capacidad de comunicarse, como en la forma de interpretar las relaciones sociales (Zimmerman, 2000).

Balaguer (2016), por otro lado, afirma que existe un vínculo de la autoeficacia con otros constructos y por ello; los individuos con altos niveles de autoeficacia tienen a ser personas optimistas, ya que se creen capaces de solucionar una problemática, superar

situaciones negativas y poseer autocontrol en los sucesos de su vida. Así la autoeficacia, se considera junto al optimismo variables que favorecen la resiliencia. Así los individuos autoeficaces experimentarán menores sentimientos negativos, tales como la miedo o inseguridad al afrontar las situaciones ya que se sienten más capaces de gestionarla.

Es necesario, además, destacar el vínculo entre la autoeficacia y el autoconcepto. Las percepciones de autoeficacia suponen el punto de inicio del comportamiento humano ya que la confianza para lograr el éxito incrementa la iniciativa para comenzar una tarea. No obstante, para poderse auto-percibir como alguien capaz, es necesario conocerse personalmente antes. Por otro lado, también es conveniente conocer el vínculo de este constructo con la autoestima. Para poder tener el sentimiento de capacidad propia ante algo se requiere una valoración previa positiva. Dicha valoración como sabemos se denomina autoestima, y las percepciones de autoeficacia, tendrán lugar de forma posterior a la generación de la autoestima.

La autoeficacia, por lo tanto, es influyente en el tipo de comportamiento que desarrolle el ser humano ya que lo determina de forma directa o indirecta actuando sobre su establecimiento de objetivos, las expectativas de éxito, el nivel de esfuerzo dedicado en cada tarea y la cantidad de tiempo que es necesario dedicar. Dicha autoeficacia, es decir, la percepción sobre sus capacidades proporcionará información al autoconcepto determinando la imagen propia que se elabora. Así como la posterior valoración que se genere de dicha imagen, es decir, la autoestima que se desarrolle.

3.2. La inteligencia emocional y el optimismo y su vinculación con la autoestima

Existen una serie de teorías recientes que estudian la forma de mejorar el desarrollo emocional y personal de las personas. Adentrándonos en el campo de la Psicología Positiva encontramos diferentes constructos vinculados con el bienestar de los niños. Todos ellos permiten formar a través de competencias individuales (Bisquerra, 2003).

En este caso nos vamos a centrar en la IE y el optimismo como constructos integrados dentro de la Psicología Positiva.

Atendiendo a las definiciones que ofrece Goleman (1995), con respecto a la inteligencia emocional se conoce que éste afirmó que: La inteligencia emocional permite el desarrollo de la capacidad de aprendizaje a través del control de las emociones, un correcto autocontrol ante momentos difíciles y dominar la adaptación emocional los diferentes contextos (familia, escuela, sociedad). (p. 18) Es por ello que, la inteligencia emocional nos permitirá mantener equilibradas las emociones de forma intencionada. Una alta inteligencia emocional favorece poseer beneficios personales, tales como satisfacción individual, relaciones sociales positivas, salud mental, logro de metas personales (Matthews & Zeidner, 2000).

Según teoría de Goleman, la persona con inteligencia emocional usa sus emociones como guía en su interior para orientar su conducta y las decisiones que toma. Por otro lado, se puede afirmar que la vinculación entre la autoconciencia y el comportamiento es un elemento básico de la autoestima sana (Kernis, 2003). Con lo que podremos concluir que la habilidad de gestionar las emociones está directamente relacionada con la autovaloración sobre nuestras creencias.

En relación al concepto de optimismo, partiendo del modelo del estilo explicativo optimista que propone Seligman (1999), éste considera a dicho estilo la forma en que cada individuo explica las causas o motivos de lo ocurrido. Dichas explicaciones permiten entender los sucesos, para posteriormente elaborar atribuciones del futuro. Éste destaca que las personas optimistas realizan atribuciones globales, con estabilidad de acontecimientos positivos y atribuciones concretas, poco estables y extrínsecas para los negativos, por lo contrario la persona que es pesimista al revés.

Además, la investigación de Palmer (2002), demuestra que el alto nivel de autoestima se vincula a todas las dimensiones del bienestar psicológico, en especial a la aceptación propia, adaptación al entorno y propuesta de metas. Es por ello, necesario que desde el

docente, se tenga en cuenta la relación entre optimismo y la autoestima a través de diferentes mecanismos de bienestar tanto psicológico como subjetivo.

Por otro lado en cuanto a la IE Extremera et al (2007), demuestran que relacionada con el optimismo contribuyen a predecir el bienestar personal de una muestra de preadolescentes, teniendo ambos constructos elementos comunes. Dichos constructos permiten potenciar el desarrollo del niño, ya que las intervenciones la inteligencia emocional, potencian el optimismo futuro, influyendo en la autoestima considerada como promotor del optimismo a largo plazo.

3.3.Rendimiento académico: autoesquemas, motivación e IE:

Es importante conocer que el término de rendimiento académico, es un concepto complejo en el que influyen diferentes constructos (autoestima, motivación, optimismo, etc.), así como el propio ser y agentes del entorno como la familia o la escuela (Adell, 2006). Es por ello que a continuación se van a exponer una serie de constructos con los que posee una vinculación clara, a través de los cuales mantiene una relación de influencia bidireccional. Con el objetivo de analizar si la identidad y bienestar personal está relacionado con el rendimiento académico.

3.3.1. Los autoesquemas:

Álvarez et al. (1998) señalan el autoconcepto como constructo a tratar. Es por ello que destacan que las experiencias tanto de éxito como de fracaso pueden ser determinantes en la consolidación del autoconcepto y la imagen propia de los estudiantes. Así es necesario destacar la relación causa-efecto del rendimiento académico en dicho autoconcepto. No obstante este flujo de causalidad también se puede dar en el sentido inverso, en el que el autoconcepto del niño determina el posterior rendimiento académico del mismo. Para comprender la vinculación entre estos dos términos es importante atender a la retroalimentación constante de ambos en doble sentido. Por otro lado también surge, por parte del entorno del niño, una valoración con respecto a dicho

rendimiento académico, es decir, sus capacidades en relación con los objetivos logrados. Así ésta podrá aportar un refuerzo positivo o negativo sobre su autoconcepto.

Los estudios presentes (González-Pienda, 1993; Núñez y Valle, 1992), apoyan la hipótesis sobre el predominio de la influencia del autoconcepto y la autoestima en el rendimiento del alumnado, más que a la inversa. Por otro lado en la indagación de Muelas (2011), existe una relación entre los autoesquemas y el rendimiento académico, así como con las variables sobre la personalidad (estabilidad emocional, autoestima y capacidad de relación social), registradas mediante el cuestionario PPG-IPG.

Concluyendo con la relación causal expuesta previamente, hay que tratarla en forma de caracol, como un pez que se muerde la cola. Así a mayor feedback positivo, buenos comentarios y valoraciones reciba el niño de su entorno sobre sus logros académicos, más positivos serán sus autoesquemas. Sin embargo, un bajo rendimiento académico conlleva a valoraciones negativas por parte de los agentes que desembocará en una descenso de los autoesquemas y así, un aumento del fracaso escolar Ovejero,(1988).

3.3.2.Inteligencia emocional:

La gran parte de las investigaciones realizadas de forma reciente, afirman la vinculación que existe entre la IE y el rendimiento académico, demostrando que la IE está vinculada con el nivel académico y con las competencias sociales, entre la inteligencia académica y la forma de ser del individuo. Así, las habilidades sociales se asocian positivamente con las relaciones sociales y con el rendimiento académico (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). Existe una lógica en el pensamiento de que los alumnos/as con una mala regulación emocional poseen alta probabilidad de vivenciar problemáticas de adaptación. Por otro lado, los alumnos/as con mayor capacidad de gestión emocional se adaptan mejor al grupo social.

La pregunta que surge al respecto es: ¿Cómo las competencias emocionales favorecen a la adaptación y desarrollo positivo en el ámbito académico? Por un lado, se pueden considerar facilitadoras del razonamiento ya que el trabajo académico y la mejora

intelectual requiere de habilidades de regulación emocional para favorecer dicho razonamiento, mejorar la atención, el autocontrol y gestionar la frustración (Mestre et al, 2006).

Finalmente destacar, que autores como Gil-Olarte (2007), resaltaron que la IE poseía la capacidad de predicción significativa relativa a la autoeficacia, el posterior rendimiento académico y la perseverancia, referida a la constancia y esfuerzo para realizar trabajo constante en dirección a las metas. Además se pueden considerar promotoras del aumento de la motivación intrínseca del alumno para desarrollar su tarea en la escuela. Es por ello que se corrobora que las teorías de la actualidad de la motivación destacan la determinación de la IE sobre el rendimiento, así como el tipo de objetivos a establecerse (tanto procesales como de resultados), ya que generan mecanismos de motivación sobre el alumno/a (González et al 1996).

Además, investigadores como Andrade Saco (2018), hizo un estudio atendiendo a la media de calificaciones finales del alumnado como medida de rendimiento académico, así como atendiendo a los aspectos de la inteligencia emocional que influyen sobre las estrategias de aprendizaje en el rendimiento. Los resultados reflejaron que el RA se ve influido tanto por la IE como por las estrategias de aprendizaje, estando estas tres variables interrelacionadas.

3.3.3. Motivación:

Atendiendo a la Teoría de la expectativa de Vroom, la motivación depende la combinación de tres variables psicológicas: la expectativa, o percepción de la persona acerca de la vinculación entre su esfuerzo y sus resultados, es decir, que su dedicación conlleva un rendimiento determinado; el valor otorgado a dicho desempeño para la obtención del éxito pretendido con el esfuerzo Chiavenato & Guzmán Brito, (2009).

Conocemos la autorregulación que el individuo lleva a cabo en relación a sus razonamientos, conductas, emociones, así como de la motivación. Según Kuhl, (2000);Wolters, (2003) se pueden diferenciar tres tipos de controles sobre sí mismo: el de los pensamientos, el de las emociones y el de la motivación. Centrándonos en este

último, se trata de realizar una automotivación en una actividad y ser capaz de mantenerla durante el proceso. Es por ello que es necesario centrarse en la motivación com proceso inicial que genera el interés en el niño, considerado como “el querer hacer”, éste germen inicial es un gran punto de partida condicionante del resultado de la tarea. Ocurre de forma previa a la realización de la misma (Corno, 2008; Wolters, 2003).

Como nos precisa González (2001), para Zimmerman (1989, 1994), los alumnos se pueden considerar autorregulados cuando sean -desde las dimensiones metacognitiva, de la motivación y comportamental- sujetos activos de su proceso de aprendizaje. El alumno autorregulado posee conciencia sobre la autorregulación como potencial académico, aspecto clave de la formulación de objetivos, determinante en la autoeficacia y la importancia del rendimiento académico.

Estudios de aula como los de Harackiewicz y cols. (1997) demuestran las relaciones positivas entre las metas de aprendizaje y rendimiento (Pintrich, 2000). Así, es posible que la motivación en el establecimiento de metas tenga efectos positivos en el rendimiento de los alumnos/as.

Es por ello que cuando un alumno se sienta autorregulado, con motivación intrínseca positiva para desempeñar las tareas, adquiere una mayor conciencia sobre sus propósitos y sus objetivos de éxitos académicos. Así combinado con unos autoesquemas sólidos podrán estimar sobre el proceso en cuanto a sus habilidades. Así a mayor motivación y autorregulación, mayor potencial académico y personal de desarrollo posee el alumnado.

3.4. Factores que influyen en la autoestima:

El niño desde que nace, llega al mundo como un ser social con la necesidad vital de relacionarse con los demás, siendo su primer ámbito de socialización la familia. Que posteriormente aumentará abriéndose a más entornos sociales, como es la escuela, con el profesor y el grupo de iguales. Es por ello que dicho proceso de socialización determina en gran medida el proceso de construcción de la identidad del niño y es necesario atender a los factores que influyen y de qué manera.

Según Baró (2005), la socialización va formando a la persona. Es el camino por el que pasar para ser un individuo único con aspectos y habilidades propias. Así, se considera un cimiento en el desarrollo del ser interactuando con los otros durante toda la vida. Es necesario destacar que la autoestima está presente en los niños en diferentes ámbitos de la vida, es por ello que hay que considerar todas las áreas con las que el niño/a puede tener un vínculo constante y puedan influir en el desarrollo de su propia autoestima. Por ello nos vamos a centrar en el área escolar, es decir, el rol del docente y la escuela, por otro lado, el área social, el grupo de iguales, y finalmente el área familiar, las familias.

3.4.1. Grupo de iguales:

Desde el área social se tiene que tener en cuenta la comunicación e interacción del individuo con su contexto cercano. Según Bermúdez (2000) la comunicación interpersonal es necesaria ser trabajada para el desarrollo personal del individuo ya que la mayor parte del tiempo el ser humano lo pasa estableciendo interacciones con sus semejantes. Es por ello que la información que reciba por dichos agentes sobre sí mismo influirá de forma determinante, en muchos casos, sobre su autoconcepto y sobre su alta o baja autoestima.

Se destaca por parte de Oliva et al. (2002) las relaciones entre los iguales en niños preadolescentes favorecen un correcto progreso psicológico y si son con carácter positivo, alta autoestima. Aunque se deben de producir desde el apoyo, cariño, comunicación y tolerancia.

Una investigación muy interesante llevada a cabo por Nina (2009) concluye que las primeras situaciones de carácter romántico durante la etapa de la Educación Primaria tienen un papel clave en el desarrollo de las habilidades sociales. Además permite construir la seguridad personal y reafirmación de su autoconcepto físico, siendo momentos en los que la parte física del ser está cambiando e influye en altamente en su autoestima y en sus valoraciones constantes.

El grupo de iguales se puede convertir dentro del aula una serie de referencias positivas o negativas (Ortega y Del Rey, 1998). Hay que destacar que para el alumnado es necesario ser aceptado y poseer amigos tanto o más como superar los contenidos de las asignaturas. Por lo tanto, cuando los aspectos sociales y emocionales se tratan en el aula y se consideran necesarios, el aula será un espacio para convivir de forma positiva, en la que la comunicación basada en los diálogos respetuosos será la clave de acción. Por el contrario, si el grupo es un referente negativo aparecerán futuros problemas de convivencia física o psicológica entre el grupo de iguales, que podrán desembocar en situaciones de acoso, que está altamente relacionado con la infravaloración personal.

Cuanto menor sea el alumno, mayor impacto poseerán situaciones negativas en el autoconcepto del niño. Los niños que poseen una autoestima media o alta tendrán mejores recursos defensores y de confianza para afrontar las agresiones (Avilés, 2009).

3.4.2. Las familias:

Según Alcántara (2001), predomina la idea de que el autoconcepto y la autoestima de los niños se desarrolla por primera vez a través del agente de la familia. Es por ello que desde el nacimiento los padres introducen en los hijos/as una autoimagen que tendrán interiorizada durante toda su vida (p. 38).

El niño, gracias a la familia construye un autoconcepto familiar y para ello elabora una autoevaluación de su inclusión dentro del núcleo de la familia y el sentimiento de pertenencia a dicho grupo, analizando el valor que le dan a su figura dentro de la familia por parte de los padres (Bermúdez, 2004, p. 22). Es por ello que dicha autoevaluación va a ser determinante a la hora de incorporar información por parte del niño a su autoconcepto e incorporar ideas negativas o positivas que influyen en su autoestima. Es necesario que adquiera una imagen propia positiva para poder trasponerla a otros ámbitos y sentir seguridad para actuar y poder confiar en su forma de ser.

Partiendo de dicha idea de que la familia es el entorno primero en que se desarrolla el autoconcepto y la autoestima de un niño/a, en ella se desarrolla la disciplina, el tipo de

conexión afectiva vinculado también a la proximidad física y en consecuencia, el tipo de apego de familia. Se ha considerado que una de las funciones psicológicas más destacables desarrollada en el ámbito familiar es el desarrollo del autoconcepto, autoestima y la creación de la identidad del individuo (Musitu y Allatt, 1994).

Se llega a la conclusión de que existe un vínculo directo entre forma de organización familiar y la situación personal de afecto de sus hijos que repercutirá notablemente en el grado de autoestima. Así pues, en función del tipo de elaboración de acciones determinará una serie de estilos educativos parentales. Éstos servirán para encuadrar dichas formas de actuar bajo un modelo y posteriormente poder analizar profundamente dichas actuaciones desde el seno familiar.

3.4.2.1. Estilos de parentalidad según Baumrind

La primera socialización de los niños ocurre con las familias, a partir del apego. En la infancia primera del niño, el apego con seguridad proporciona confianza en los próximos momentos durante su progreso convirtiendo su autoestima más elevada, estableciendo relaciones en el entorno social con confianza (Oliva et al...2002).

Es por ello interesante tener en cuenta la responsabilidad que poseen las familias en función del tipo de estilo educativo que impartan o desarrollen en el hogar familiar, debido a la influencia previamente citada sobre sus hijos en la formación de los autoesquemas. Nos referimos con estilos de educación parentales a la forma de tomar acciones por parte de los adultos, que permite interpretar las interacciones y decisiones futuras de los niños/as en diferentes situaciones de la vida diaria. Es necesario tener en cuenta que dichas acciones deben ser estables, para ser clasificadas dentro de un estilo en concreto (Capano y Ubach, 2013).

Según Baumrind (1977), podemos encontrar tres tipos de estilos bien diferenciados partiendo de dos dimensiones como son el tipo de control y el tipo de apego familiar. Es por ello que encontramos: el estilo autoritario, el estilo permisivo y el estilo democrático. Es importante conocer que en cada uno de los estilos se favorecerá más o

menos al desarrollo positivo de la autoestima, atendiendo a otros aspectos como la comprensión, la escucha activa, el reforzamiento positivo... Los estilos parentales permiten generar un clima afectivo-emocional desde el apoyo y el control, y dicho clima de bienestar y confianza es desde donde los padres podrán tratar de forma sana la formación del yo del niño.

La parentalidad positiva

Partiendo de los estilos mencionados previamente citados, numerosos autores han llevado a cabo una serie de investigaciones de las que ha surgido un término novedoso denominado parentalidad positiva. Se trata de establecer un término que abarque las características que debe tener un estilo parental para proporcionar beneficios en el progreso y desarrollo de forma positiva del niño/a.

Entendemos por lo tanto que llevar a cabo una acción positiva de dicha parentalidad por parte de los padres, es preocuparse por su bienestar personal y por su progreso sano, educando al hijo para que pueda socializar e incluirse en diferentes ámbitos; escuela, la casa, los compañeros y la sociedad. (Torío, 2018, p.21). Partiendo de el objetivo inicial de este tfg y en lo relativo a la oportunidad y responsabilidad de los agentes o factores influyentes en la autoestima del niño/a, en este caso los padres o familias, a través dicha de parentalidad de tipo positivo se va a favorecer en gran medida la construcción firme y segura de una identidad del menor.

Así, a través de este modelo de parentalidad positiva hay una serie de aspectos bien definidos por Rodrigo et al. (2015), que influyen de forma positiva o no en el bienestar personal del niño/a, como son: Elaborar vínculos afectivos cálidos, poseer un entorno estructurado, necesidad de apoyo y estimulación, el reconocimiento familiar, la capacitación como aspecto a tratar, y la educación sin violencia.

3.4.2.2. Desigualdad social en la escuela:

Para hablar de desigualdad social en la escuela es necesario elaborar primero un marco contextual del que partir, es preciso por lo tanto atender al término de diversidad. Se suele utilizar el concepto de diversidad como categoría de descripción y de análisis de la realidad de la escuela. Se caracteriza por ser polisémica ya que se aplica a situaciones y dimensiones muy variadas vinculadas a la edad, el género, la religión, cultura, nivel socioeconómico, la orientación sexual, las capacidades académica, etc (Zapata, 2008-2009).

Nos vamos a centrar en la dimensión socio-económica como fuente de diversidad a atender, siendo esta determinante en la parte emocional-personal, en especial al desarrollo de la identidad del niño.

Según Álvarez (2019) , el nivel social de los niños/as y su contexto familiar, no tendrían que influir en sus logros académicos, ya que la gran parte de situaciones de inadaptación social y fracaso en la escuela vienen de familias en situaciones de vulnerabilidad y con dificultades socio-económicas. Es por ello que el aspecto socioeconómico familiar está vinculado de forma íntima con la consecución del éxito o fracaso de los alumnos/as.

Adan et al, (2002), llevaron a cabo un estudio de comparación con el test de Rorschach entre alumnos con necesidades en su aprendizaje que procedían de distintos niveles socio-económicos. La muestra constaba de 50 alumnos/as de educación primaria, con edades entre los 8 y 12 años, separados en tres grupos de distinto nivel socioeconómico: alto, medio y bajo. Los resultados reflejaron que los alumnos de nivel socio económico bajo poseían una visión del concepto de sí mismo muy devaluada y mostraban más dificultades en la dimensión de la identidad personal

Por otra parte se han ido llevando a cabo estudios, como el de Milic y Gorostegui (1993) que investigaron las diferencias de autoestima en el alumnado. Estableciendo conclusiones en relación a las diferencias sustanciales provocadas por los diferentes niveles socioeconómicos. Así, se pudo observar que los niños/as con niveles socioeconómicos más altos poseen mayor nivel de autoestima. Además, en el estudio del autoconcepto en niños de diferente nivel socioeconómico realizado por Dörr (2005)

se muestra también diferencia en los niveles socioeconómicos en las subescalas de autoestima, manteniendo las diferencias favoreciendo al nivel socioeconómico alto en lugar del nivel medio y bajo.

Según estos autores, el resultado a destacar es que la pobreza afecta de forma negativa al concepto sobre sí mismo, siendo además el talento un rasgo protector de este obstáculo que es la pobreza. Desde la escuela se tiene que tener herramientas suficientes para ofrecer apoyo y las posibilidades que necesiten dichos grupos de niños/as con una diversidad de capacidades intelectuales y de conducta, pero además, aquellos que poseen dificultades por los niveles socioeconómicos de sus familias.

-Factores escolares asociados a la desigualdad

Se pueden apreciar diferentes habilidades de los alumnos de preparación a la escuela que varían en función del nivel socioeconómico de sus entornos. “El nivel cultural de las familias, la posición socioeconómica, la forma de usar la lengua para comunicarse, el papel de cada miembro de la familia y los tipos de crianza de los niños pueden afectar de forma relevante en el comportamiento del alumno en el aula” (Amstrong et. al., 2009). Es por ello que no será lo mismo trabajar con alumnos en los que sus entornos son desfavorecidos y tengan que vivir situaciones de desigualdad que con alumnos en los que su situación personal está estructurada y se puede apreciar hasta desde un punto de vista de privilegio.

Existen una serie de factores a tener en cuenta que están totalmente vinculados a la desigualdad como son: los factores cognitivos, factores socio-emocionales, habilidades sociales y de autocontrol, y por último en el que nos vamos a centrar que es el de los factores motivacionales y autoestima.

-Factores motivacionales y autoestima:

Milicic y Gorostegui (1993) destacan la existencia de diferencias destacables en los niveles de autoestima de los niños/as de distintas franjas socioeconómicas. Debido a las observables consecuencias comportamentales en el aula por parte de los alumnos/as con situaciones desfavorables.

Hay que tener en cuenta que una cantidad importante de los alumnos/as de nivel socioeconómico bajo vienen de familias que son disfuncionales y que están poco apoyadas. Así, se ven inmersos en situaciones de frustración que conllevan pensamientos negativos sobre sí mismos, en lo relativo a la creación sana y buena de sus autoestimas” (Dörr, 2005, citado en Taberner et al., 2017).

Es importante la idea del fomento de la inclusión en la escuela de este tipo de alumnado y generar un vínculo de pertenencia tanto entre los compañeros como con el profesorado o la escuela como entidad. Las circunstancias individuales y sociales de los alumnos/as nunca tendrían que ser un obstáculo educativo, no obstante, el sistema educativo de la actualidad no da respuestas a las demandas de dificultades sociales de hoy en día. Es por ello que se considera que el objetivo social de los colegios es interiorizar estas necesidades reflexionando y aportando respuestas objetivas desde su papel educativo.

Una educación realmente de calidad tendrá que poseer recursos de compensación de estas desigualdades y garantizar oportunidades reales en las aulas, con docentes con la capacidad de adaptación a dichas necesidades de su alumnado para atender significativamente a dicha diversidad.

3.4.3. La escuela y el rol del docente:

Como hemos ido comentando anteriormente, el niño adquiere a través del proceso de enseñanza del docente una serie de conocimientos, actitudes y valores para convertirse en el ciudadano y alumno ideal. En ocasiones, el maestro se convierte en un modelo y es, a través de la observación, como el niño/a adquiere los nuevos conocimientos. Así, dicho rol del docente será clave a la hora de influir en la autoestima del menor en el día

a día en el aula. Convirtiéndose la escuela en otra de las áreas en las que desarrollar las competencias personales del alumnado, precisamente desde la acción docente.

Según Martínez (2018), “El sistema educativo predetermina las funciones que, tanto el docente como el estudiante, deberán asumir en los contactos interpersonales que se producen en el medio escolar” (p. 60). Es por ello que el docente en su forma de trabajar cotidiana, a través de dicha acción pedagógica ayuda al alumno a interactuar en el contexto social. Es importante la formación en emociones, situaciones en el medio, actitudes y valores como individuo que vive en sociedad.

Según Macherey (citado en Campoverde & Godoy, 2016, p. 219), la postura del profesor realista, que guía, que se muestra predispuesto a comprender y a ser un confidente se considera un ideal como agente de formación. Es por ello que se tiene que alejar de lo rígido y llevar a cabo una conexión con la vida real del alumno/a. Todo ello favorece el clima escolar y sobre todo la autoestima como aspecto necesario para interpretar el aprendizaje desde la acción voluntaria y no como algo obligatorio. Además Barreda (2012) elaboró un estudio acerca de los diferentes aspectos influyentes en un buen clima de aula, destacando la metodología como elemento clave para motivar y generar situaciones que despierten la necesidad del alumnado del control de sus emociones, tanto para afrontar problemáticas como para relacionarse con las personas.

Para conseguir dicho clima escolar, considerando la acción del docente efectiva, éste debe poseer capacidades para trabajar desde dos roles simples bien diferenciados. Por una parte, el de educador y por otra parte el de persona. Su función será fomentar el respeto, la valoración del entorno, la visión positiva y la consecución de metas. Desde esta visión, se trabajará creando un clima de enseñanza-aprendizaje desde la autoeficacia del docente. Es decir, el maestro para trabajar desde una alta autoeficacia, deberá de desarrollar una serie de competencias de introspección sobre sus capacidades que le permitan sentirse competente en su labor docente. En este caso, refiriéndose al sentimiento de competencia en el trabajo de las habilidades personales en el aula.

3.4.3.1. La autoeficacia del docente

Partiendo de la concepción del docente como impulsor del desarrollo personal del alumno, hay que tener en cuenta la capacidad que posee y la percepción que tiene el propio docente sobre sus habilidades y comprender la eficacia real de su labor. Existen dificultades para entender realmente el concepto de autoeficacia del docente ya que cada autor ha ido promulgando su propia definición.

Según (Tschannen-Moran et al. 1998), se trata de la autopercepción de la capacidad del propio docente sobre sí mismo, para actuar en su camino hacia el éxito en su trabajo. Es un término dinámico y adaptativo, es por ello que el profesorado deberá de realizar de forma constante un análisis propio de sus habilidades para llevar a cabo tareas concretas, es decir, una reflexión constante y progresiva. Por otra parte afirma que se genera un proceso de autoreflexión sobre el sentimiento de capacidad, hay un vínculo recíproco entre las creencias sociales y la futura acción, ya que éste deberá poseer las capacidades para posteriormente creer en las mismas.

Por otra parte afirma que se genera un proceso de autoreflexión sobre el sentimiento de capacidad, hay un vínculo recíproco entre las creencias sociales y la futura acción, ya que éste deberá poseer las capacidades para posteriormente creer en las mismas. Es importante destacar la repercusión de dicha autoeficacia en las aulas y la responsabilidad por parte de los docentes a través de sus actuaciones lo que pueden determinar en el bienestar del alumnado, y en concreto, contribuir a la mejora o empeora de su autoestima.

(Klassen, et al., 2009) destacan que la autoeficacia del maestro se relaciona de forma positiva con el rendimiento del alumnado, con la motivación, así como con el desarrollo de un clima de confianza en el aula. Por otro lado, afirman que los profesores con alta autoeficacia tienen más confianza en el alumnado y comparten responsabilidades en la resolución de problemas. Desembocando en una alta satisfacción con su labor docente.

4. Propósito y objetivos del estudio

Tras haber llevado a cabo la exposición de una serie de fundamentaciones teóricas que avalan la influencia de la autoestima en el desarrollo personal de los niños/as, siendo necesario atender a una serie de factores que la determinan: el grupo de iguales, las familias, la escuela y el docente y la desigualdad en las aulas. Nos ha llevado a poder comprender el significado del propio término de la autoestima como constructo vinculado estrechamente con otros.

Tras el análisis de dicha labor del docente como determinante e influyente claro en el nivel de autoestima de los alumnos/as, esto ha llevado a preguntar si realmente el clima de aula generado por parte del docente a través de una actuación clara, puede hacer variar realmente dicha autoestima de los mismos. Con la finalidad de poder dar respuesta a esta pregunta a través del estudio que se ha llevado a cabo, es necesario plantearse una serie de objetivos, que son los siguientes:

1. Analizar el rol de la autoestima como una variable para atender el desarrollo personal y social en el aula
2. Identificar las repercusiones de la autoestima en el aula.
3. Identificar pautas de trabajo de la docente en el aula, para mejorar la autoestima.

5. Metodología:

A continuación se va a explicar de forma detenida el tipo de metodología que se lleva a cabo en el estudio, continuando con el análisis de los participantes que intervienen en el mismo, los instrumentos para la obtención de la información de dicha indagación y por último la estructura conceptual a tratar.

5.1. Tipo de metodología de investigación:

Para poder dar respuesta a las preguntas planteadas previamente, es necesario concretar el tipo de metodología que se va a llevar a cabo. En este caso, se ha seleccionado una metodología de tipo cualitativo, en concreto una metodología de tipo etnográfico. Ésta,

permite abordar cada situación en profundidad y así analizar dicho caso en concreto. A través de este tipo de metodología nos aproximamos a la metodología de estudio de casos. Interesa adentrarnos en el contexto de un aula para observar, interpretar y comprender las acciones desarrolladas por la docente, así como las reacciones de los alumnos y repercusiones de las mismas. Todo ello como miembro integrado en dicho entorno, para vivir dicho momento enriquecedor desde dentro.

Para comprender la forma de actuar en las investigaciones cualitativas, se comienza elaborando una observación al detalle de conductas “al natural”. Es por ello que es una observación “in situ” cercana y rutinaria con la que explorar la estructura de la conducta no manipulada con intención descriptiva. Se podría definir por lo tanto como metodología cualitativa: “la investigación sobre la interacción entre seres humanos, de forma natural y en su contexto referente, a través de la observación del que participa abiertamente, interpretando el significado de la situación.

Dicha metodología nos permite lograr una serie de objetivos de la investigación como son: observar la conducta humana en constante interacción, interpretar la información demográfica, atender al comportamiento de los participantes. Siendo las técnicas más adecuadas, las que derivan de una observación participativa, de forma abierta y flexibilizada y las entrevistas profundas a participantes.

5.2.Participantes:

Es importante contextualizar el lugar y personas que participaron en este estudio. Esta investigación se desarrolló en el colegio en el que me encontraba desarrollando las Prácticas Escolares III del Grado de Magisterio en Educación Primaria. Así como concretar la muestra de participantes, siendo todos los integrantes alumnos y docente del aula en la que me encontraba, 6ºA.

En cuanto al centro educativo, se trata de un centro de preferencia motórica tanto en las etapas de Educación Infantil como de Primaria. Es un centro con gran diversidad cultural y un nivel socioeconómico medio-bajo. Se pueden observar situaciones

familiares desfavorecidas, no estructuradas, que en muchos alumnos influyen en su bienestar y desarrollo personal durante su etapa educativa.

Con respecto al aula donde se llevó a cabo el estudio, se trata de un grupo de 25 alumnos/as, 13 niñas y 12 niños, de 6º de primaria. Es importante destacar que es el primer año que se encuentran conviviendo con la tutora y que se aprecia una relación de respeto y confianza hacia la misma. Entre los alumnos predominan los estudiantes con autoestima baja, sin aspiraciones, sin motivación y con un espíritu poco optimista en el día a día, además de apreciar una mala gestión emocional sobre todo de la frustración, del fracaso y de sentimientos negativos con autovaloración negativa de capacidades.

La tutora, que va a ser el sujeto principal a analizar en este estudio lleva impartiendo clases alrededor de 30 años y posee una metodología en lo relativo al tratamiento de constructos personales para el desarrollo de habilidades sociales muy claro y personal. Durante todo el periodo de prácticas se ha podido observar el interés por parte de la docente de mejorar el bienestar del alumnado con actuaciones para realizar cambios positivos en su autoestima y autoconcepto. Destacando la importancia del docente, en especial, en centros con situaciones familiares desfavorecidas. Además es necesario destacar las facilidades que se ofrecieron y la implicación activa de la misma a la hora de interesarse en la entrevista y la utilidad del estudio tanto para ella como para otras docentes en proceso de constante aprendizaje.

5.3. Técnicas e instrumentos de recogida de información

Es necesario concretar las técnicas e instrumentos que se han utilizado para la obtención de la información. Hay que destacar que a través de este tipo de metodología cualitativa se requiere obtener los datos a través técnicas que faciliten la adquisición del significado de la situación, en la que los participantes puedan actuar de forma natural comunicándose sin condiciones. En este caso, el estudio va a girar en torno a dos técnicas de las previamente citadas.

En primer lugar: una observación participante que generalmente se desarrolla en cuatro fases (acceder al campo, ser miembro provisional, miembro que se asume y pasa desapercibido y preparar la ruptura al final), todo ello desde un punto de vista adaptable y abierto. En los trabajos observacionales-participantes de campo los resultados e información se adquieren a través de instrumentos como “notas de campo” o “diarios de campo” (Aguirre Baztán, 2015).

Es necesario que para cumplir con las bases teóricas de la observación participante, el observador se introduzca en la situación tomada de objeto de estudio, encontrándose allí por lo menos un tiempo, nutriéndose para comprender el significado de la realidad social a estudiar. En este caso, se permanece inmerso durante todo el periodo de Prácticas, siendo en la última semana cuando se realizó el estudio para anotar lo registrado en la observación participante. Es por ello que tras observar situaciones durante todo las prácticas se realizó dicha observación exhaustiva con el fin de extraer cinco situaciones en las que se pongan de manifestación necesidades de trabajo de los autoesquemas. Para ello se ha utilizado como diario de campo, un registro anecdótico para anotar la información sobre las cinco situaciones observadas. En el que se incluye tanto la necesidad observada en el aula, la manifestación del alumnado, la actuación de la docente y las repercusiones tanto en el comportamiento del alumno/a como en el clima escolar.

Por otro lado se utilizará otra técnica como es la de la entrevista en profundidad, en este caso a la docente de dicha clase. Podemos encontrar tanto entrevistas sistematizadas como no sistematizadas pero ambas se encuentran dentro del ámbito de la metodología cualitativa. (Aguirre Baztán, 2015). En dicho estudio encontraremos una entrevista sistematizada pautada con preguntas a responder por parte de la profesora para el posterior registro y análisis de los resultados.

Este tipo de entrevistas se asemejan a una conversación de tipo no formal entre personas iguales, siendo el hilo que conduce las propias preguntas y respuestas que se establecen de forma natural. En cuanto a los objetivos que se pretenden lograr con esta entrevista

son los enunciados al inicio del estudio, con el fin de obtener información desde el rol de la docente.

5.4. Estructura conceptual

Es necesario relacionar los objetivos planteados al comienzo del estudio con las técnicas empleadas para su logro, así se ha elaborado una tabla de relación conceptual a través de la cual poder observar los aspectos a considerar de cada técnica, con respecto a cada objetivo.

| Objetivos de la investigación | Técnicas de obtención de la información |
|--|---|
| <p>Analizar el rol de la autoestima como una variable para atender el desarrollo personal y social en el aula</p> | <p><u>Observación participante:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -comportamiento en el aula del alumno -reacción de los compañeros del aula y apoyo o no al alumno en sí. <p><u>Entrevista:</u></p> <p>A través de la formulación de preguntas como las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿A qué aspectos de la autoestima le das importancia como maestra y por qué la consideras tan necesaria para trabajar en el aula? -¿Qué factores crees que hacen que los niños/as tengan estos niveles de autoestima? <hr/> <p><u>Registro anecdótico:</u></p> <p>A través de la expresión de sentimientos y pensamientos que reflejan las creencias sobre su propia autoestima:</p> <ul style="list-style-type: none"> -manifestaciones sobre sí mismos de los alumnos/as. -argumentación del alumno sobre su situación |

| | |
|--|---|
| Conocer las repercusiones de la autoestima en el aula | <u>Observación participante:</u> -efectos sobre la situación del niño en el aula tras la manifestación sobre su necesidad de mejorar la autoestima. -cambios en el proceso de enseñanza en el aula -cambios en el clima del aula |
| | <u>Entrevista:</u> A través de la formulación de preguntas como las siguientes: <i>-¿A qué aspectos de la autoestima le das importancia como maestra y por qué la consideras tan necesaria para trabajar en el aula?</i> <i>-¿En qué momento de tu formación o de su experiencia profesional aparece este interés por el desarrollo de la autoestima de los en el aula?</i> <i>-¿Consideras que ves resultados a corto, medio y largo plazo tras haber llevado a cabo tus actuaciones en el aula?</i> |
| | <u>Registro anecdótico:</u> -manifestaciones del alumno sobre sus sentimientos post-actuación -repercusiones de mejora o empeora en la actitud del niño -contestaciones de apoyo del grupo de iguales. |

| | |
|--|--|
| Identificar pautas de trabajo en el aula para mejorar la autoestima | <u>Observación participante:</u> -cambio de conducta en el alumnado tras la actuación del profesor -forma de reaccionar del docente ante la situación a tratar, forma de reaccionar del alumno ante la acción del docente y forma de reaccionar del grupo de iguales. |
| | <u>Entrevista:</u> A través de la formulación de preguntas como las siguientes: <i>-¿Por qué crees que facilitas que los alumnos tengan esta comunicación contigo tan personal, en confianza? ¿Cuáles son las claves para generar este clima de aula?</i> <i>-¿Cómo has llegado a llevar a cabo actuaciones de calidad para el trabajo en el aula del desarrollo positivo de la autoestima? ¿Has recibido formación previa o continua en psicología infantil?</i> <i>-¿Qué metodología crees que llevas a cabo en el aula? ¿Se trata de algo estructurado y sistematizado o algo más intuitivo según la clase?</i> |

6.Resultados:

En este apartado se va a exponer el análisis de la información que se ha recogido a través de ambas técnicas y posteriormente la discusión de estos resultados para obtener conclusiones. Es por ello que se va a llevar a cabo una clasificación de la información vinculada a los objetivos planteados anteriormente a través de tres dimensiones diferentes. En cada una de estas dimensiones se atenderá a los resultados obtenidos en la observación participante como en la entrevista a la docente.

Dimensión 1: Manifestaciones de la autoestima en el aula

En esta dimensión se pretende focalizar la atención a las respuestas de cada uno de los niños/as protagonistas de las situaciones observadas. A través de dichas intervenciones se podrá comprender, posteriormente, el nivel de autoestima de cada uno, la forma en que se expresa, etc. Todas ellas expresan sus sentimientos aflorados en un momento concreto en el aula. Son comentarios que los alumnos con baja autoestima y con una construcción de autoconcepto devaluado por algún causante específico realizaban. No obstante es interesante analizarlas ya que a pesar de que en todas se puede apreciar el nivel bajo de autoestima y de gestión emocional, cada caso se vincula a un tipo de autoconcepto: la dimensión física, académica, social y relacional...

Algunas de las manifestaciones han sido las siguientes:

- "Explicó a la profesora ,junto a la mesa, que desde que llevaban la mascarilla para ella era como un escudo que le quitaba todo lo que no le gustaba de su cara. Que se veía horrorosa con ella y que no se la quería quitar nunca. "Comenzó a explicar lo que sentía cuando se la quitaba. Sentía que todos le miraban la boca y la nariz y que en sus cabezas pensaban que era muy fea, entonces eso le hacía ponerse mal y lo evitaba a toda costa" (Situación 2)

En esta situación podemos apreciar cómo la niña comunica sus sentimientos o valoraciones que hace sobre sí misma en relación a la apariencia física de su cara,

queriendo tapar tras la mascarilla a causa de la pandemia. Se trata de una situación en la que trabajar su autoconcepto físico, en concreto la dimensión de la apariencia física. En cuanto a los efectos conductuales existe uno claro que se adopta y es la conducta de evitación, al desear evitar sacarla para solucionar el problema que le surge al verse. Además se acompaña el miedo al rechazo, la ansiedad que le provoca el no llevarla y la inseguridad física fruto de un autoconcepto físico negativo.

- "El niño que no deseaba salir a exponer estaba callado y llorando angustiado. A pesar de la ayuda y comentarios positivos de los compañeros él no confiaba nada en sí mismo, nunca quiere participar de forma activa por el miedo a hacerlo mal y que piensen que no vale para ello" (Situación 3)

En esta situación se puede apreciar cómo las manifestaciones del niño reflejan un autoconcepto de la dimensión personal e incluso académica ya que la habilidad sobre la que posee inseguridad es la de hablar en público y es una competencia de comunicación oral presente en el ámbito social o personal y académico. Los efectos conductuales que se pueden apreciar es la conducta de evitación tratando de evitar el momento de realizarlo, e incluso negándose a hacerlo. Dicha conducta se caracteriza por la frustración, el miedo a hablar en público, el miedo al fracaso y a no tener expectativas positivas en él.

- "Una de las niñas le comentó a la profesora que ella no quería participar porque siempre que había participado dando sus ideas en algún proyecto que fuera creativo no habían sido tenidas en cuenta y le habían dicho que eran tonterías. Además comentaba que en su casa siempre se había sentido así, minusvalorada porque su hermano mayor siempre había sido el que sacaba buenas notas. Ella misma reflexionaba que de tanto oírlo en su casa y en el colegio en algunas ocasiones había llegado a pensar que su opinión no era correcta y que no debía participar" (Situación 4)

Esta situación refleja la manifestación de un autoconcepto académico negativo ya que se hace referencia a sus creencias basadas en comentarios negativos de agentes de su entorno, en este caso su familia y el grupo de iguales. Este sentimiento surge de la

comparación con otros miembros de su entorno y la imposición de las ideas sobre ella de los demás sobre la propia. Además también se puede considerar una situación que refleja un autoconcepto social devaluado al surgir carencias a la hora de relacionarse con su entorno fruto de dichas valoraciones negativas sobre sí misma. Se puede considerar que uno de los efectos conductuales que tiene esta situación es el de la conducta de evitación al manifestar que no desea participar.

Tras haber analizado las respuestas de cada uno de los protagonistas, siendo alumnos diferentes cada situación observada, se puede apreciar como hay varios niños/as que poseen una autoestima baja con respecto a una dimensión u otra de su ser. No obstante en todos observa un sentimiento, al comentar su situación personal, de debilidad y vulnerabilidad, abiertos para ser ayudados por parte de la docente.

Dimensión 2: Los factores que influyen en la autoestima de los niños/as.

Para atender a esta dimensión de forma completa, es necesario analizar las respuestas proporcionadas por la maestra en la entrevista, así como alguna de las observaciones y manifestaciones del registro anecdótico extraídas de las situaciones vivenciadas. Se pretende comprender los influyentes en la autoestima de los niños desde la vivencia del maestra, punto de vista externo y desde las contestaciones y argumentaciones de los propios alumnos/as.

Las respuestas de la docente a las preguntas de la entrevista:

RESP 1: “En lo que he podido observar en mi trayectoria como docente he llegado a la conclusión de que el factor determinante en la autoestima de los niños es el de las familias, en especial el apego y cariño que reciban de ellos. Esto es porque los niños captan este cariño como una forma de sentirse importantes para alguien, en el sentido de que haya personas que los consideren fundamentales en sus vidas. De ahí parte también la idea de la valoración positiva de los diferentes ámbitos del niño/a tanto en lo académico, en lo personal, en lo social...”

RESP 3: “He apreciado la infravaloración del alumnado con baja autoestima, pero no en un ámbito concreto sino sobre su persona en general. Es decir, el hecho de sentirse una persona poco importante en el ámbito familiar hace que lo atribuyan a errores propios, con el fin de poder aportar el lado racional a la situación..”.

En estas respuestas la profesora hace mención y centra su atención en las familias como principal factor determinante en la baja autoestima de los niños. Es por ello que focaliza su discurso en proporcionar la importancia que se merece al apego y apoyo por parte de las mismas, tanto en forma de cariño como de reconocimiento. Además hace mención al hecho de tener que sentirse valorados y parte fundamental del seno familiar. Por último también hace mención a la importancia de atender a las comparaciones de las situaciones personales de cada uno de los niños retroalimentándose de forma insana.

Algunos autores como (Schore, 2003), expresa que si una figura considerada de apego en el entorno del niño ridiculiza comportamientos del mismo, no valora sus acciones como positivas y reniega de muchos de sus pensamientos genera en el niño un estrés y una incomprensión más que un bienestar. Así el niño genera un tipo de procesamiento interno sobre padre/madre/familiar como algo rechazable, que termina extrapolando a sí mismo, auto-culpándose de ser un niño no digno de recibir bienestar.

RESP 4: “Para ellos el colegio es un refugio y algo positivo para su mejora de autoestima, relacionarse con otros niños, con profesores que empatizan con ellos y por ello llegan los fines de semana y vacaciones y no quieren irse. Sienten que aquí se les tiene en cuenta, pueden dar su opinión, reciben escucha, apoyo y apego”

Esta reflexión es muy interesante para comprender realmente la visión del alumno con baja autoestima del colegio. En muchos casos los niños visualizan la escuela como un lugar donde el trabajo y la disciplina que requiere no le da la libertad suficiente para disfrutar de su niñez. No obstante estos niños destacan que al poseer situaciones de vulnerabilidad en sus casas, en el centro educativo encuentran la paz, la relación social con gente que comparta gustos, poder entablar conversaciones... Es decir, el colegio le hace sentirse miembro de algo, que permanece estable y que le da una tranquilidad al

saber que la gente sigue ahí todos los días y que siempre podrá acudir allí para pedir consejos o ayuda cuando se encuentre mal.

RESP 6: “Otros factores puede ser el grupo de iguales, es decir los amigos que generalmente en el colegio, en muchos casos estos niños con baja autoestima con una autoestima media si se relacionan con niños con estas situaciones familiares desestructuradas y con baja autoestima acaban sintiéndose ellos también así. O el contrario una influencia positiva en la valoración de sí mismos a través de los compañeros y de la ayuda en el día a día puede servir”

En cuanto al comentario de la docente ésta atiende al factor influyente de los demás compañeros del aula que es la influencia de acciones que se llegan a interiorizar imitando conductas modelo de otros niños con los que se juntan en el aula. Así se pueden llegar a mimetizar tanto en el sentido positivo como en el negativo, ya que pueden adquirir hábitos psicológicos y de gestión emocional sin conocer sus consecuencias ni beneficios para el bienestar personal.

RESP 7: “Otro factor a destacar también es la sociedad, les corta la niñez y esto hace que no tengan tiempo para formarse como adultos y adquirir conciencia personal como ciudadano adulto. Esto hace que no reciban ocio adecuado a su edad y que traten de investigar por su cuenta sobre aspectos duros y complejos para ellos sobre la vida, a los que se tendrían que enfrentar con un bagaje madurativo mayor. Así empiezan a cuestionarse mucho antes aspectos que no deberían y comienzan a sentirse pequeños ante tareas, surgiendo inseguridades y valoraciones equivocadas de las capacidades”.

Otro de los factores necesarios a considerar por parte de la docente es la sociedad, como agente genera estímulos en los niños y que puede controlar desde sus gustos, necesidades, construir nuevas modas, agentes de influencia... Todos estos estímulos pueden llegar a modificar sus comportamientos, y formas de sentirse consigo mismos, generando dudas sobre su identidad, formas de relacionarse.... Es por ello necesario conocer el entorno generacional en que se ven inmersos para poder saber qué actuaciones tomar en el aula.

Por otro lado, tras la observación participante y el uso del registro anecdótico como instrumento de recogida de información fundamental, es necesario analizar algunas de las manifestaciones de los alumnos:

ALUMNA. SIT.4: Además comentaba que en su casa siempre se había sentido así, minusvalorada porque su hermano mayor siempre había sido el que sacaba buenas notas y ella la que sacaba siete. Ella misma reflexionaba que de tanto oírlo en su casa y en el colegio en algunas ocasiones había llegado a pensar que su opinión no era correcta y que no debía participar.

ALUMNA. SIT 5: La niña le respondió que en muchas ocasiones cuando pensaba en seguir haciendo cosas en su vida se sentía sola ya que en su casa no le hacían mucho caso (tenía una situación bastante complicada en su casa). Comentó que primero se sentía rara por sus gustos o aficiones, después que no se veía bien físicamente comparándose con otras niñas, que no se sentía comprendida y que todo ello le había llevado a tener un pensamiento negativo de ella misma.

Encontramos claramente observable el componente del afecto y el apoyo carente en los niños protagonistas de las entrevistas en los que al no estar presentes los niños adquieren posturas de infravaloración de sus habilidades. Como en el caso de la niña que consideraba que su entorno tenía una percepción de ella errónea y que en su casa se le comparaba siempre con su hermano infravalorándola. Este feedback positivo que necesita por parte de su familia hace que su propia concepción de sí misma varíe, convirtiéndose en una niña diferente a la que es, simplemente por adecuarse a lo que el entorno desea de ella. Así como en el caso de la segunda alumna que al poseer una situación conflictiva en su casa y no sentirse apoyada, dudaba de ella misma, sus aficiones, se sentía sola y llegaba a la conclusión de que las ganas de hacer planes y estar a gusto con ella misma solo lo comprendía acompañada sintiéndose apoyada, y hasta ahora no lo estaba sintiendo. Es por ello que el apoyo de sus seres queridos le había hecho cambiar su comportamiento y motivación de acción.

Dimensión 3: Respuesta de la docente a las necesidades de desarrollo positivo de la autoestima de los estudiantes.

Para abordar de forma completa esta dimensión se van a analizar, por un lado las respuestas registradas de la docente durante la entrevista aportando la parte teórica metodológica, por otro lado, las actuaciones llevadas cabo por ella en el aula proporcionando información observable y práctica, y finalmente las repercusiones en el comportamiento y situación personal del niño tras dicha actuación.

Comenzando por algunas de las respuestas de la docente en la entrevista, las vinculadas a su tarea y metodología en el aula, son las siguientes:

RESP 1: "Este puente de ayuda, que es el maestro, éste tiene que saber diferenciar entre el diálogo de comprensión sin llegar a un diálogo de consentimiento total. No puedes ser nunca un igual a ellos ya que nunca te consideran alguien respetable con una opinión fundamentada para ayudarles. Todo lo que estamos comentando termina generando un clima de confianza en el aula. Es así, cuando el alumno te ve como un apoyo, como una ayuda en su proceso de aprender para ser miembro de la sociedad."

Otra de las claves para crear un clima de aula positivo para la mejora de la autoestima general de los alumnos es el hecho de considerar al docente como mediador. Es decir, puente entre los adultos y los niños, destacando el hecho de no representar nunca un igual a ellos. Por otra parte es necesario hacer mención a la diferencia que ella establece entre diálogo de comprensión, en los que el alumno te ve como una persona con criterio y de confianza en la cual refugiarse para contarles sus sentimientos o percepciones y por otro lado la del consentimiento total que iría vinculada a lo que sucedería si se presentara la profesora como una compañera más a la que todas las acciones le parecen correctas.

RESP 2: "Una metodología de tipo intuitivo ya que en función del tipo de clase y de cada uno de los alumnos voy dirigiendo mis acciones hacia un lugar u otro. Pero sí que creo que hay un aspecto clave y es la inmediatez de la intervención en el aula partiendo

de un problema que haya surgido o de una situación interesante a tratar. El maestro tiene que tomar mucha conciencia sobre la importancia de hacer un parón pese a quién le pese, aunque estés explicando el contenido más”.

Otro de los factores clave a destacar es el componente de la inmediatez de la acción, la docente hace mucho hincapié en tratar la situación negativa en la que el alumno se encuentra mal, en el mismo momento. Es por ello que hay un aspecto clave dentro de la actuación del maestro, y es el hecho de respetar un espacio temporal en dicho momento por y para esa resolución, pese a ser un contenido necesario de impartir. Así, si el alumno observa que en ese momento que requiere atención, la recibe, comprende la necesidad de tratar esa situación en ese momento. Y la anteposición de esa situación a cualquier otra hace que sienta que el objetivo de que él se encuentre mejor es tanto el de la docente como el suyo, así se produce un alineamiento de objetivos en la misma dirección.

RESP 4:”En la escuela adoptamos el rol de padres desde un punto más alto pero teniendo que transmitir muchas ideas y valores que se transmiten normalmente en las casas con las familias. Es por ello que no se puede considerar una buena metodología esperar a tratar en las horas de tutoría que tenemos al mes, una por semana, la autoestima de los niños. La tutoría se debe hacer todos los días, porque una hora de tutoría puede servir para un conflicto de ese momento pero la verdadera tutoría es el clima que se genera en el aula a través de la comunicación todos los días”.

Se desarrolla una idea del maestro, no solo como transmisor de conocimientos sino como educador que debe de proporcionar valores, y herramientas de gestión emocional y mejora del autoconocimiento. Es por ello que se le debe dar el papel que merece y el tiempo necesario, sin relegar a horas de valores o tutoría las necesidades del alumno/a.

RESP 5:”Creo que en la lectura pueden encontrar un espacio que les de paz, cultura, un refugio donde aprender cosas desde sus gustos... Considero que aprenden mucho de sí mismos, cuestionarse qué les gusta antes de seleccionar un libro, pensar si luego les

ha gustado el libro, si se identifican con personajes, si les gustaría tener una vida como ellos... Puede ser una gran herramienta para desarrollar el autoconcepto de forma progresiva e indirecta”

En su metodología utiliza el recurso de la literatura, en concreto la lectura, como herramienta para el autoconocimiento de ellos mismos tanto a la hora de preguntarse sus gustos narrativos, como de identificarse con los personajes, sus personalidades y formas de comportarse.

RESP 7:”Siempre les dejo claras dos ideas: la primera idea es la de la diversidad de individuos, que cada uno de los compañeros de clase va a ser de una forma, con sus gustos, sus formas de reaccionar, sus capacidades... La otra idea es la de progreso. Que sepan que son niños en constante cambio y que van a crecer física y mentalmente. Que lo que les gusta ahora y como se ven ahora puede ir cambiando mientras vayan evolucionando. Y que será el entorno y las vivencias lo que les haga cambiar su forma de verse, siendo natural.”

Finalmente atiende a dos ideas a proyectar a través de sus actuaciones como son la idea de diversidad en el aula con el fin de que comprendan que tienen que construir su identidad personal de forma independiente a la de los demás y la de progreso, es decir, que dicha identidad o constructo personal va a variar de forma progresiva y natural con el tiempo, en función de nuevas experiencias que vivir.

Por otro lado encontramos algunas de las intervenciones realizadas por la maestra en el aula:

ACT. SIT 1: A ver tranquila, no te pongas nerviosa. Tú sí que lo sabes hacer y estás capacitada para esto y mucho más. Todos los alumnos que estáis en la clase tenéis una gran inteligencia, en muchos casos será mayor que la mía. La diferencia entre los niños/as que sacan muy buenas notas y los que no tanto es la forma de utilizarla. Cuando una persona se concentra y pone atención en lo que hace, controla su inteligencia. Eso es lo que tenéis que hacer; los niños que no hayan aprendido a

controlar su inteligencia y a focalizar la atención en lo importante no son menos inteligentes ni capaces de hacer las tareas. ¿No creéis que es así?

En esta situación podemos apreciar cómo la profesora lleva a cabo una atribución ante un fracaso a partir de un tipo de modelo teórico que se denomina estilo atributivo optimista. Según este modelo, tanto el optimismo como el pesimismo se vinculan con atribuciones sobre los sucesos positivos y negativos que han ocurrido en el pasado. Toma un importante papel el de la percepción de control por parte del niño de la situación tratando de querer tener todo controlado, elaborando sus teorías en base a su autovaloración (Gillham et al., 2004). Para Dweck (1986), además, dichas metas del niño que se pone en lo académico, se dividen en las de aprendizaje y de rendimiento, permiten el desarrollo de sus habilidades y poder demostrarlas al entorno, que como consecuencia se convertirán en opiniones externas. En el caso analizado se puede observar como la niña se siente segura, ni tiene bien marcadas sus metas en el caso de aprender a comunicar sus capacidades. Estando relacionado con el autoconcepto elaborado de sí misma, es decir, podríamos hablar de su autoeficacia en dicha tarea.

ACT SIT 2: Le dijo: -¿Ves si todos de la clase tenemos la misma nariz?, ¿y la misma boca?, ¿y los ojos?... Cada uno de nosotros tenemos caras distintas y bonitas cada una de ellas. ¿No te parece muy bonito que con solo ver la boca de una persona puedas reconocer si es tu amiga, porque solo ella la tiene?. Cada uno de nosotros somos únicos, y no hay nadie en todo el planeta con nuestra misma cara. No la tenemos que tapar. Cada uno tendrá una parte de la cara más bonita que otra, tienes que fijarte en todo lo que te gusta de ella: tus ojos, tus orejas, tus labios...

El autoconcepto estudia, desde perspectivas de la educación combinando la percepción de la imagen corporal, con la fuerza, habilidad y condición física (González, 2011). En esta situación se puede observar cómo se lleva a cabo un trabajo por parte de la docente del autoconcepto físico y de aceptación del propio cuerpo atendiendo a todas nuestras partes más o menos bonitas consideradas por uno mismo. Todo ello direccionado a través de una redefinición de su propia autoevaluación negativa hacia aspectos positivos vinculados con la individualidad y las diferencias de identidad.

ACT SIT 4: Pues por eso mismo no puedes actuar en función de lo que piensen de ti, tienes que confiar tu primero en tí misma y luego el resto que te vea como quiera. Si te muestras segura y argumentas tus pensamientos, tus compañeras en un futuro te verán como te ves a tí misma. No tienes que compararte con nadie, tienes que reflexionar sobre tí misma: si realmente se te da bien algo y lo quieres desarrollar más hazlo. Tu sabes perfectamente lo que vales, no puedes cambiar tu pensamiento de ti porque hayas coincidido con gente que no te valore lo suficiente vale?. Yo te valoro siempre que intervienes en clase y aportas tus ideas.

En esta situación la niña hace claros comentarios denotando poseer una baja autoestima generada por los comentarios de factores externos a ella, llegando a causar en sí misma un cuestionamiento sobre su valoración personal. Se trata por parte de la docente de llevar a cabo una acción integradora para que la niña adquiriera herramientas objetivas de reconocimiento de sus propias habilidades positivas.

Finalmente destacar alguna de las repercusiones en el comportamiento apreciable y observable de los niños protagonistas de las situaciones:

“Pasó de estar con los ojos llorosos a estar sonriendo y más calmada. Además de asentir hizo un comentario: vale vale, muchas gracias Maria José. Su actitud corporal y su lenguaje no verbal expresan su alivio ante la presión de la clase en esas situaciones de respuesta en voz alta en las que la niña se devaluaba y dejaba por completo de confiar en ella disminuyendo altamente su autoestima”.

(Situación 1)

“Finalmente le dijo a la profesora que lo intentaría cada vez un poco más, sobre todo cuando estuvieran en el recreo y fuera del colegio. Además le dió las gracias por entenderla pudiéndose apreciar en sus ojos como si fuera a llorar de haberse emocionado. Posteriormente se sentó en su sitio junto a su compañera y le comentó lo que habían hablado mostrándose un poco más segura que al inicio de la situación”

(Situación 2)

“Se fue relajando confiando en las palabras que escuchaba. Se notaba como la presión que antes sentía por hablar delante de la gente y no confiar en sí mismo era cada vez menor. Su cara era una mezcla de nervios y sonrisa, con ganas de hacerlo ya para haberlo superado. Todo el rato asentía ante las palabras de la profesora y le decía vale sí, vale sí... Además al final le dió las gracias y le prometió que lo iba a intentar por lo menos. Sobre todo lo de confiar en sí mismo como confiaban sus compañeros en él”
(Situación 3)

En ellas se puede apreciar un cambio sustancial y automático en la conducta del niño/a mejorando positivamente tanto en la comunicación verbal de emociones como en la no verbal a través de gestos de alivio, tranquilidad o confianza en el docente. Así se puede demostrar a través del análisis de dichas repercusiones en sus conductas en el aula, que la actuación concreta de la docente es efectiva y genera los efectos positivos y la reflexión en ellos mismos de los aspectos esperados a mejorar. Así se puede considerar dicha metodología como una actuación docente útil y significativa en el desarrollo o mejora de los autoesquemas del niño en el aula.

7. Conclusiones

En cuanto el aprendizaje adquirido a través de este trabajo reside en las competencias desarrolladas; analizando, observando, escuchando, investigando y estableciendo relaciones y conclusiones de información. Es por ello que en cuanto al primero de los objetivos propuestos, se ha conseguido elaborar una visión global vinculada a la determinación de la mayoría de los constructos estudiados en la vida de los niños. Siendo en muchas ocasiones subjetivo lo que en un niño puede afectar en su construcción personal, dependiendo de su nivel socioeconómico, de su entorno familiar... Así como comprendiendo la importancia e influencia del trabajo de las competencias personales durante su aprendizaje en el aula en la adquisición de un bienestar personal. Y precisamente proporcionar recursos para dicha adquisición es competencia de la escuela y del docente en particular (Tierno, 2007).

Todo ello genera una visión vulnerable del menor, y permite comprender la fragilidad de los pensamientos y creencias sobre sí mismos, la poca seguridad en la acción de muchos de ellos y la variabilidad de actuaciones hasta tener una identidad propia. Llevándolos a frustraciones, miedos, poca confianza en el entorno, etc. (Steinberg, 2005)

Partiendo de la idea del niño como sujeto sin herramientas para construir él solo valoraciones sobre sí mismo, surge la responsabilidad del docente. Esta responsabilidad de proporcionar soluciones y herramientas para el desarrollo personal del alumno ha sido clave para comprender las competencias del maestro.

En cuanto a dichas competencias: por un lado la necesidad del alumno/a de sentirse escuchado y atendido en sus situaciones personales. Actuar como un sujeto que refleja responsabilidad en sus acciones, y con su propia gestión emocional, es decir, actuar de modelo. Comprender la esencia de cada niño como individuo diferente al resto, aportando recursos de desarrollo individuales. Reflejar el objetivo común del maestro y del niño en el desarrollo personal del alumno, colaborando y estableciendo pactos de acción. Por otro lado, el maestro debe ser una figura cercana, pero no un igual, un

agente favorecedor de un espacio de confianza donde generar consejos, desde la dimensión de la comprensión.

Dentro de dicha responsabilidad del maestro, podemos reflexionar sobre la existencia de un ciclo de acciones que permite desarrollar una acción docente significativa.

El primer paso del ciclo, es la interiorización del docente de su responsabilidad convirtiéndose en un miembro más de la escuela, conviviente en el mismo contexto que el niño y dispuesto incluso a vivenciar situaciones de desigualdad. El siguiente paso es la respuesta sana de afinidad del alumnado, al sentirlo como alguien de confianza al que poder acudir en momentos de necesidad. Dicha visión por parte del alumnado, como docente de confianza, genera posteriormente un clima en el aula positivo de seguridad. Así, como siguiente paso del ciclo, irán surgiendo las necesidades del alumnado que el maestro detectará para dar solución de forma colaborativa. Macherey (citado en Campoverde & Godoy, 2016) Comprender la esencia de dicho ciclo ha servido para entender que solo así, el maestro, será capaz de generar un vínculo emocional-personal, siendo el mayor logro de su labor docente.

En relación a lo anterior, se considera necesaria una reflexión por parte del profesorado para comprender de que cada una de sus acciones en el aula tiene un repercusión en la forma de pensar y actuar del niño, así, deberá seleccionar recursos favorecedores del desarrollo positivo del niño y cuáles no. Es por ello que, en muchas ocasiones se requiere de una formación en ámbitos de psicología para comprender realmente el funcionamiento del cuerpo del niño. No obstante el maestro recibe información de la fuente más fidedigna a la que tiene acceso, que no es otra que las vivencias con los alumnos en el aula. Es decir, el comportamiento de los niños en el día a día, la forma de reaccionar ante situaciones, la forma de expresar necesidades individuales concretas, etc.

Destacar otro factor presente tanto en las escuelas como en la sociedad en general y es el nivel socioeconómico que rodea al niño por parte de las familias como principal rasgo de desigualdad social en el aula. Para ello es necesario comprender que el rendimiento académico está estrechamente vinculado con la autoeficacia del niño, es

decir sus creencias sobre sus propias capacidades para afrontar situaciones, tareas, estudios, etc.

Si atendemos por lo tanto a la anterior relación de causa-efecto, como agente generador el entorno del niño y una de las consecuencias plausibles en su rendimiento académico en la escuela, comprenderemos que el docente tiene una gran labor en proporcionar herramientas para generar un cambio en dicha percepción de sí mismos. A través de sus acciones en la escuela tendrá la oportunidad de proporcionar feedback positivo, de aportar cariño en momentos necesarios, reconocer las potencialidades del alumno y estimular metas.

Se continúan desarrollando trabajos que demuestran que el alumnado con bajo nivel socioeconómico posee más probabilidad de tener un menor rendimiento académico, una adaptación difícil en el ámbito escolar y que abandone de forma adelantada los estudios, así como de contar con probabilidades más bajas de finalizar la escolarización de secundaria. (Palardy, 2013). En el centro educativo, el maestro es un componente clave para proporcionar una enseñanza óptima. Se ha comprobado que el maestro con más experiencia posee más competencias en el trabajo del desarrollo de los autoesquemas, y con ello se consigue un aprendizaje mayor con aquellos alumnos/as con niveles bajos socioeconómicos. (Hattie & Anderman, 2013). Un ejemplo de dicha acción docente significativa a observar en la escuela, es, la analizada en la parte práctica del trabajo, reflejando la realidad de aula basada tanto en las acciones de los alumnos como en las actuaciones de la maestra. El comportamiento tanto docente como alumnado de forma natural y sin estar condicionado a ser observado por nadie, ha sido la clave para poder presenciar situaciones reales en las que surgen necesidades a atender.

La parte observacional aporta al informe la aclaración del vínculo entre según qué conceptos teóricos estando en constante relación al formar parte de la construcción global del ser. Además es necesario destacar que esta fuente de información, la observación, proporciona una serie de aspectos no verbales del sentimiento y actitud tanto del docente como del alumnado. En concreto las actuaciones de la maestra como respuesta inmediata a las necesidades surgidas en cada situaciones, se pueden

considerar parte de una metodología elaborada con un objetivo claramente logrado de trabajar las competencias personales del alumnado en el aula. Así, a través del análisis de los resultados en torno a tres dimensiones claras, se ha podido comprobar que las acciones de la docente desembocan en repercusiones positivas en el alumnado. Es por ello que se desarrolla una metodología clara de modelado indirecto, en la mayoría de las situaciones, basada en las contestaciones de la docente aportando feedback positivo, así como a través de sus acciones que generan seguridad y confianza en el aula para actuar. Así la docente adquiere un papel fundamental mediante el apoyo proporcionado para alcanzar la mejora, a través de dicho feedback como del estilo atributivo para las percepciones de la autoeficacia. (Orejudo y Teruel, 2009:139) Además se demuestra con las manifestaciones del alumnado que existe un vínculo emocional y de confianza con la docente.

Por otra parte, la entrevista a la docente ha sido un recurso necesario para comprender realmente una metodología de desarrollo positivo de la autoestima, y para comprender la visión con experiencia sobre el constructo. La escucha activa y posterior transcripción y elaboración de conclusiones sobre sus respuestas ha sido un proceso de aprendizaje desde un punto de vista experiencial y subjetivo. No obstante su visión teórica ha sido clave para comprender el origen del acción y para interpretar el por qué le da más importancia a unos aspectos u otros. Así, a través del análisis de resultados se ha podido apreciar cómo existe una coherencia entre sus respuestas acerca de su metodología con las actuaciones llevadas a cabo en las cinco situaciones.

Es necesario observar cómo en este estudio, el centro educativo, y en este caso la docente si que ha satisfecho las necesidades y ha generado unas actuaciones atendiendo a la diversidad del aula y a las competencias personales de cada uno. No obstante, en ocasiones el colegio no satisface la necesidad del alumno de convertir la escuela como un nuevo hogar donde sentirse cómodo y seguro, es por ello que luego en la secundaria dichos alumnos se sienten desamparados y acaban desarrollando conductas disociales. Es por ello que se debe de tener en cuenta la importancia del sistema educativo como determinante de las funciones que, tanto el docente como el alumnado, tendrán que interiorizar durante la convivencia y desarrollo en el centro escolar. (Martínez,2009)

Finalmente destacar la idea de progreso y constante corrección y aprendizaje por parte del docente. Así, el origen de dicha conciencia de mejora reside en el interés por parte del mismo de mejorar su labor con un único objetivo, el de atender de forma completa y transversal el desarrollo personal del alumnado según sus necesidades.

8.Referencias bibliográficas

- Álvarez Angulo, T. (1998). El resumen escolar. Teoría y práctica. *Barcelona, España, Octaedro*.
- Álvarez González, M (Coord.)(2001): Diseño y evaluación de programas de educación emocional. *Contextos educativos: Revista de educación*, (5), 273-274.
- Aguirre, Á. (2015). *Metodología cualitativa etnográfica*. Ayacucho Perú: Fondo Editorial UDAFF.
- Armstrong, M. (2009). *Manual de práctica de gestión de recursos humanos de armstrong*. 11.ª edición, kogan page limited, Londres.
- Adell Cueva, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide, 2006.
- Alcántara, J. (2001). *Educación la autoestima*. Ceac.
- Arnaiz, P. (2011). *Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar*. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35
- Avilés, J. (2009). *Victimización percibida y bullying. Factores diferenciales entre víctima*. *Boletín de Psicología*, 95, 7-28.
- Bandura, A. (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency*. *American psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. fundamentos sociales*. Martínez roca
- Baumrind (1997), *Necessary distinctions*, *Psychological Inquiry*, 8 (3), 176-229.
- Bermúdez, M. (2004). *Evaluación y tratamiento del déficit de autoestima*. Manual de psicología clínica: técnicas de evaluación y tratamiento. Madrid: Editorial Biblioteca Nova.

- Bermúdez, M. (2000). *Déficit de autoestima: evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Ediciones pirámide
- Bernal, A. y Cárdenas, A. R. (2017). *Evaluación del potencial emprendedor en escolares*. Una investigación longitudinal. *Educación XX1*, 20(2), 73-94.
- Campoverde & Godoy, 2016. *Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje*.
- Capano, á. y Ubach, a. (2013). *Estilos de crianza, parentalidad positiva y formación de padres*. *Ciencias psicológicas*, 7(1), 83-95.
- Cartagena Beteta, m. (2008). *Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria*. Reice revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación,6 (3), 59–99.
- Corno, L. (2008). *Work habits and self-regulated learning: helping students to find a "will" from a "way"*. in d. h. schunk & b. j. zimmerman (eds.), *motivation and self-regulated learning. theory, research and applications* (pp. 197-222). New York: lawrence erlbaum associates.
- Dorr, A. (2005). *Estudio comparativo de autoconcepto en niños de diferente nivel socioeconómico* (tesis para optar al grado de magíster en clínica infanto juvenil). Universidad de Chile
- Esnaola, I., Goñi, a. y Madariaga, J.M^a. (2008). *El autoconcepto: perspectivas de investigación*. revista de psicodidáctica, 13 (1), 179-194.
- Extremera,n.,Durán,a, & Rey,l. (2007). *Inteligencia emocional percibida y optimismo-pesimismo disposicional: analizando su papel en la predicción del ajuste psicológico en adolescentes*. *Personalidad y diferencias individuales*, 42, 1069-1079.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, n. (2006). *Emotional intelligence: a theoretical and empirical review of its first 15 years of history*. *Psicothema*, 18, 7-12.

- Gil-olarte, P., Palomera, R. & Brackett, M.A. (2006). *Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students*. *psicothema*, 18, 118-123.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D.(2016). *Inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós
- Gómez, B. MS (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta* (Doctoral dissertation, Tesis inédita de maestría). Universidad de Cantabria, Santander, España).
- Goñi, E. y Fernández, A. (2007). *Los dominios social y personal del autoconcepto*. *Revista de psicodidáctica*, 12 (2), 179-194.
- González, A. E. M. (2009). *Autoconcepto, motivación académica y estrategias de aprendizaje en estudiantes prosociales y no prosociales de* (Doctoral dissertation, Universidad Miguel Hernández).
- González, R., Valle, A., Núñez, J. & González-Pienda, A. (1996). *Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar*. *psicothema*, 8(1), 45-61.
- González-Torres, MC & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: eunsa open access (libro completo) en dadun (repositorio de la Universidad de Navarra).
- Gorostegui, M.E. (1992). *Adaptación y construcción de normas de la escala de autoconcepto para niños piers-harris*. Tesis para optar al título de psicólogo. Universidad de Chile.

- Johnson, D.W y Johnson, R.T. (2014). *Aprendizaje cooperativo en el Siglo XXI*. Anales de psicología, 30 (3), 841-851.
- Klassen, R.M., Bong, M., Usher, E.L., Chong, W.H., Huan, V.S., Wong, I.Y.F. y Georgiou, T. (2009). *Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries*. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Carter, Letho y Elliot, A.J. (1997). *Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284- 1295.
- Hattie, J., & Anderman, E. M. (Eds.). (2013). *International guide to student achievement*. Routledge.
- Hernangómez, L. (2002). *Variables de influencia temprana en la génesis del optimismo*. *Revista de psicopatología y psicología clínica*. 7, 227-242.
- Huebner, E. S., Gilman, R. I. C. H., & Furlong, M. J. (2009). *A conceptual model for research in positive psychology in children and youth*. In *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 21-26). Routledge.
- Kernis, M. (2003). *Hacia una conceptualización de la autoestima óptima*. *Revista Investigación psicológica*, 14, 1-26.
- Matthews, G., & Zeidner, M. (2000). *Emotional intelligence, adaptation to stressful encounters, and health outcomes*.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). *Emotional intelligence and social and academic adaptation to school*. *Psicothema*, 112-117.

-Milicic, N., & Gorostegui, M. E. (1993). *Género y autoestima: un análisis de las diferencias por sexo en una muestra de estudiantes de educación general básica*. *Psyche*, 2(1).

-Milsom, A. (2006). *Creating positive school experiences for students with disabilities*. *Professional School Counseling*, 10(1_suppl), 2156759X0601001S09.

-Moreno, D. C. (2006). Riso, W.(2006). *Terapia cognitiva: fundamentos teóricos y conceptualización del caso clínico*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 615-617.

-Muelas, A. (2011). Tesis doctoral: “*Los determinantes del Rendimiento Académico*”. Departamento Psicología Evolutiva. Facultad de Educación: Universidad Complutense de Madrid

-Musitu, G., & Cava, M. J. (2000). *Potenciación de La Autoestima En La Escuela*.

Oliva Delgado, A., Parra Jiménez, Á., & Sánchez Queija, M. I. (2002). *Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia*. *Apuntes de Psicología*, 20 (2), 225-242.

-Orejudo, S., y Teruel, M. P. (2009). *Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar: Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 129-158.

-Ortega Ruiz, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, 1998.

-Palmer, B., Donaldson, C. & Stough, C. (2002). *Emotional Intelligence and Life satisfaction*. *Personality and individual differences*, 33, 1091-1100.

- Pereira, M. (2011). *Desarrollo personal y autoestima*. Guía práctica para obtener una personalidad atractiva.(1a ed.). Bogotá: Ediciones de la U.
- Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In Handbook of self-regulation (pp. 451-502). Academic Press.
- Rodrigo López, M. J., Máiquez Chaves, M. L., Martín Quintana, J. C., Byrne, S., & Rodríguez Ruiz, B. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Editorial Síntesis.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira. Editores
- Salum-Fares, A., Aguilar, R. M., & Anaya, C. R. (2011). *Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México*. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, 21(1), 207-229.
- Seligman, M.E.P. (1999). *Niños optimistas*. Barcelona: Grijalbo.
- Simon, J. B., Nail, P. R., Swindle, T., Bihm, E. M., & Joshi, K. (2017). *Defensive egotism and self-esteem: A cross-cultural examination of the dynamics of bullying in middle school*. *Self and Identity*, 16(3), 270-297.
- Steinberg, L. (2005). *Cognitive and affective development in adolescence*. *Trends in cognitive sciences*, 9(2), 69-74.
- Taberero, C., Serrano, A., & Mérida, R. (2017). *Estudio comparativo de la autoestima en escolares de diferente nivel socioeconómico*. *Psicología educativa*, 23(1), 9-17.
- Torío López, S., Peña Calvo, J. V., & Rodríguez Menéndez, M. D. C. (2008). *Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica*.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.

-Wolters, C. A. (2003). *Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning*. *Educational psychologist*, 38(4), 189-205.

-Zelazo, P. D., & Cunningham, W. A. (2007). *Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation*.

-Zimmerman, B. J. (2000). *Self-efficacy: An essential motive to learn*. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.

9. Anexos

ANEXO 1:

REGISTRO ANECDÓTICO

1ª Situación:

Día 1 de Mayo de 2022; 9:40 h de la mañana, en la clase de Matemáticas.

La situación que ocurrió fue la siguiente: una niña con un rendimiento académico en matemáticas bastante bajo era la encargada de corregir un ejercicio de la pizarra junto con la maestra en voz alta. Se trataba de un problema del área de un rectángulo. La maestra, como suele hacer con ellos, va realizando el ejercicio de forma guiada en la pizarra siguiendo parte de sus indicaciones.

Es por ello que todo surgió a partir de esta pregunta:

-Si tenemos una base de 4m y una altura de 2m y la fórmula es base por altura, ¿cuánto será el resultado?. Entonces la niña empezó a ponerse muy nerviosa y colorada diciendo números al azar para probar a acertar el resultado: 4, digo 6, osea 8... Y comenzó a decir que no podía hacerlo, que era tonta, que no sabía, que daba igual, que pasara a otro compañero...

La profesora en ese momento paró de escribir y se quedó en la pizarra mirándola para darle **su respuesta**: A ver tranquila, no te pongas nerviosa. Tú sí que lo sabes hacer y estás capacitada para esto y mucho más. Todos los alumnos que estáis en la clase tenéis una gran inteligencia, en muchos casos será mayor que la mía. La diferencia entre los niños/as que sacan muy buenas notas y los que no tanto es la forma de utilizarla. Cuando una persona se concentra y pone atención en lo que hace, controla su inteligencia. Eso es lo que tenéis que hacer; los niños que no hayan aprendido a controlar su inteligencia y a focalizar la atención en lo importante no son menos inteligentes ni capaces de hacer las tareas. ¿No creéis que es así?

Los alumnos de la clase asintieron y hasta alguno de los chicos graciosos hacía bromas sobre que era el más inteligente aunque no lo supiera el resto.

Reacción de la niña: En el caso de la niña citada previamente, en un momento, pasó de estar con los ojos llorosos a estar sonriendo y más calmada. Además de asentir hizo un comentario: vale vale, muchas gracias Maria José. Su actitud corporal y su lenguaje no verbal expresaban su alivio ante la presión de la clase en esas situaciones de respuesta en voz alta en las que la niña se devaluaba y dejaba por completo de confiar en ella disminuyendo altamente su autoestima.

La profesora continuó con la clase para no darle una gran importancia a lo ocurrido y continuó con el problema.

-Así que ahora pon atención a lo que hacemos venga: si es base por altura será una multiplicación no? Entonces la niña respondió: sí, $2 \times 4 = 8$ m al cuadrado.

Conclusión:

En esta situación podemos apreciar cómo la profesora lleva a cabo una atribución ante un fracaso a partir de un tipo de modelo teórico que se denomina estilo atributivo optimista.

Según este modelo, tanto el optimismo como el pesimismo se vinculan con atribuciones sobre los sucesos positivos y negativos que han ocurrido en el pasado. Toma un importante papel el de la percepción de control por parte del niño de la situación tratando de querer tener todo controlado, elaborando sus teorías en base a su autovaloración (Gillham et al., 2004).

Es por ello que el papel del docente es necesario en dicho proceso de construcción de esta habilidad mediante el apoyo proporcionado para lograr el éxito y, como por parte de los padres, se ve inmerso en la transmisión de feed back positivo, necesario tanto en los procesos de atribución como en la percepción de autoeficacia (Gillham y Reivich, 2004).

Álvarez, Núñez, Hernández, González-Pienda y Soler (1998), por otra parte afirman que es muy necesario que desde el docente se lleve a cabo la enseñanza de el hecho

establecerse metas correctas y alcanzables, así como de prever las situaciones problemáticas que puedan suceder, esto le llevará al éxito o al fracaso.

Para Dweck (1986), citado en Caso Niebla y Hernández Guzmán, (2007) además, dichas metas del niño que se pone en lo académico, se dividen en las de aprendizaje y de rendimiento, permiten el desarrollo de sus habilidades y poder demostrarlas al entorno, que como consecuencia se convertirán en opiniones externas. En el caso analizado se puede observar como la niña no posee seguridad ni tiene bien marcadas sus metas en el caso de aprender a comunicar sus capacidades, es por ello que está directamente relacionado con el autoconcepto elaborado de sí misma, es decir, podríamos hablar de su autoeficacia con respecto a dicha tarea.

2ª Situación:

Día 2 de Mayo de 2022 a las 10:20 h de la mañana, en la clase de Lengua y Literatura.

La situación que ocurrió fue la siguiente: La profesora se encontraba dando una clase de lengua sobre las oraciones pasivas, escribiendo de forma consecutiva oraciones en la pizarra para que ellos se fueran haciendo y luego corregirlas con los alumnos/as de uno en uno. Cuando ya las habían hecho todos se comenzó con la corrección y como cada día comienza corrigiendo un alumno diferente, el que marque la lista de clase señalado en un papelito en la pizarra. Ese día le tocaba a una niña cuya personalidad se caracteriza por ser muy desorganizada y despista y cuando la profesora le fue a preguntar por la oración la niña se acordó de que tenía que entregar un dinero para pagar el anuario del colegio con la foto de la casa de 6ºA. Es por ello que paró el ritmo de la clase para levantarse a dar el dinero y añadió que ella no se quería hacer la foto sin mascarilla como habían dicho que tenía que ser porque se veía muy fea.

Explicó a la profesora ,junto a la mesa, que desde que llevaban la mascarilla para ella era como un escudo que le quitaba todo lo que no le gustaba de su cara. Que se veía horrorosa con ella y que no se la quería quitar nunca. Es por ello que se podía apreciar que explicaba esto como si fuera algo normal y que todas las personas pensaban igual.

La respuesta de la profesora fue la siguiente: Aya no tienes que decir eso, no está bien decirse esas cosas feas a uno mismo. Entonces la profesora se quitó la mascarilla y les enseñó su cara y les dijo que a ella tampoco le gustaban partes de la misma; sus dientes o su nariz pero que tenemos que aceptarnos como somos.

Le dijo: -¿Ves si todos de la clase tenemos la misma nariz?, ¿y la misma boca?, ¿y los ojos?... Cada uno de nosotros tenemos caras distintas y bonitas cada una de ellas. ¿No te parece muy bonito que con solo ver la boca de una persona puedas reconocer si es tu amiga, porque solo ella la tiene?. Cada uno de nosotros somos únicos, y no hay nadie en todo el planeta con nuestra misma cara. No la tenemos que tapar. Cada uno tendrá una parte de la cara más bonita que otra, tienes que fijarte en todo lo que te gusta de ella: tus ojos, tus orejas, tus labios...

Tienes que ser valiente y no tener vergüenza a quitártela porque cuando ya no la tengamos que llevar lo pasarás peor, tienes que acostumbrarte a que te vean la cara. vale? Porque es igual de bonita que las demás y porque los demás SÍ QUE TE LA QUIEREN VER mientras hablan contigo.

La reacción de la niña fue la siguiente: comenzó a explicar lo que sentía cuando se la quitaba. Sentía que todos le miraban la boca y la nariz y que en sus cabezas pensaban que era muy fea, entonces eso le hacía ponerse mal y lo evitaba a toda costa. Al estar cerca de la zona de la mesa de la profesora algunas compañeras suyas entraron en la conversación y le hicieron entender que estaba preciosa sin mascarilla e incluso explicaron alguno de los complejos de su cara a la niña. Finalmente le dijo a la profesora que lo intentaría cada vez un poco más, sobre todo cuando estuvieran en el recreo y fuera del colegio. Además le dió las gracias por entenderla pudiéndose apreciar en sus ojos como si fuera a llorar de haberse emocionado. Posteriormente se sentó en su sitio junto a su compañera y le comentó lo que habían hablado mostrándose un poco más segura que al inicio de la situación.

Conclusión:

La imagen corporal por ejemplo ha sido estudiada desde mucho tiempo en relación al ámbito clínico como puede ser los trastornos alimenticios por distorsión de dichas

imágenes. No obstante, el autoconcepto estudia, desde perspectivas de la educación combinando la percepción de la imagen corporal, con la fuerza, habilidad y condición física (González, 2011). Se demuestra de forma reiterada que se trata de un aspecto central del entorno social vinculado a las normas, roles, condiciones e instituciones de nuestra cultura (Díaz, 2007). Es por ello que se tiene que tener en cuenta que todos los niños/as tienen una valoración distinta de sí mismos condicionada por distintos factores, uno puede ser el autocuidado de cada uno en su día a día.

En los años sesenta Shavelson, Hubner y Staton (1976) realizan una definición multidimensional y jerarquizada para distinguir cuatro tipos de autoconcepto: el académico, el físico, el social y el personal. En este caso se observa cómo se trata del autoconcepto físico, más concretamente, atendiendo a la propuesta de Fox y Corbin (1989) que establecen diferencias en cuatro dimensiones: la condición, la habilidad, el atractivo y la fuerza; en este caso se trata del atractivo.

En esta situación se puede observar cómo se lleva a cabo un trabajo por parte de la docente del autoconcepto físico y de aceptación del propio cuerpo atendiendo a todas nuestras partes más o menos bonitas consideradas por uno mismo. Todo ello direccionado a través de una redefinición de su propia autoevaluación negativa hacia aspectos positivos vinculados con la individualidad y las diferencias de identidad.

Según Tan (2013) es necesario utilizar metodologías de enseñanza abiertas y que integren para fomentar la inclusión de todo el alumnado y la autovaloración de sus capacidades conscientemente. Además de este aspecto que es clave para que se desarrollen de forma social, se tiene que trabajar de forma integral incorporando otros rasgos sociales como las relaciones interpersonales y la inclusión social. En este caso se puede apreciar que se lleva a cabo desde la comparación con otros individuos dejando claro la esencia de la diversidad y que todos somos personas válidas físicamente, así como la importancia de aceptarnos sin rechazo de nosotros mismos.

3ª Situación:

Día 3 de Mayo de 2022 a las 13:15 h en la clase de Ciencias Sociales

La situación que ocurrió fue la siguiente: Se encontraban en la clase de Ciencias Sociales terminando la última parte de un proyecto sobre la II República y la Dictadura de Primo de Rivera. Esta parte final consistía en exponer los posters por grupos a la pizarra con el fin de que hablando todos los miembros de cada grupo explicara la información que había investigado y las conclusiones obtenidas. La profesora estableció turnos para ir saliendo de grupo en grupo a la pizarra con su póster, seleccionando al azar al primer grupo que le tocaba salir. Se comenzó a apreciar como discutían en el sitio sentados dicho primer grupo que exponía y fue la maestra a ver qué ocurría. Cuando les preguntó por el problema a resolver, uno de los niños le explicó que había un compañero que no quería salir porque decía que iban a pensar mal de él, que no sabía hablar en público, que no era capaz, que no era bueno en nada más que en estar callado... El niño que no deseaba salir a exponer estaba callado y llorando angustiado. A pesar de la ayuda y comentarios positivos de los compañeros él no confiaba nada en sí mismo, es un niño con la autoestima baja que nunca quiere participar de forma activa por el miedo a hacerlo mal y que piensen que no vale para ello.

La respuesta de la profesora fue la siguiente: A ver Nacho, tú no crees que cuando empecé a dar clases como maestra no tenía vergüenza a hablar delante de tantos niños. Lo que pensarán de mí, si me respetarán o no, si me equivocaba haciendo un problema y se podían reír... En ese momento, ¿sabes lo que tuve que hacer?, confiar yo en mí misma y pensar que yo podía con eso y con mucho más. No decirme cosas feas, no adelantarme a lo que podía pasar y valorar todas mis capacidades que tenía. Tú tienes que hacer lo mismo: valora todo lo bueno que tengas, se te dan bien las mates, te encanta la historia... y en lo que pienses que te va a costar más hay que ponerle un poquito más de actitud que en lo que te encanta. Como os dije otro día la inteligencia la teneis todos, y todos sois capaces de todos, tienes que ponerle actitud y ganas y sobre todo creer en tí mismo. No tengas miedo en que los demás piensen que lo haces mal porque no pasa nada por hacerlo mal. Nadie nace aprendido porque sino no vendríamos al colegio cada día desde pequeños. Así que inténtalo sal con tus compañeros y

explicanos tu parte calmado poco a poco como si fuéramos amigos en el recreo y si te equivocas los compañeros estáis para ayudaros entre vosotros.

La reacción del niño fue la siguiente: poco a poco mientras la maestra hablaba se fue relajando confiando en las palabras que escuchaba. Se notaba como la presión que antes sentía por hablar delante de la gente y no confiar en sí mismo era cada vez menor. Su cara era una mezcla de nervios y sonrisa, con ganas de hacerlo ya para haberlo superado. Todo el rato asentía ante las palabras de la profesora y le decía vale sí, vale sí... Además al final le dió las gracias y le prometió que lo iba a intentar por lo menos. Sobre todo lo de confiar en sí mismo como confiaban sus compañeros en él.

Posteriormente salió a la pizarra con su grupo y dijo las tres frases que le tocaban intentando no agobiarse y mirando a la profesora. Cuando terminaron dijo que se había sentido mucho mejor consigo mismo y que se sentía más capaz de hacerlo aunque lo había pasado mal.

Conclusión:

En esta situación se puede apreciar cómo trata de hacerles comprender la importancia de tener atribuciones de forma específica en función de cada persona y no atribuciones generales que sirvan para meter a todos en el mismo saco. Trata de dotar de una connotación negativa al término de comparación social ya que les hace ver que es algo que no es sano mentalmente hablando. Es por ello que en su actuación se lleva a cabo una solución concreta para que a través del esfuerzo se consigan los logros esperados.

Según Hattie (2009), sin tener en cuenta la dirección de la causa entre autoconcepto y rendimiento, es probable que el autoconcepto haga más hincapié sobre el aprendizaje que sobre el rendimiento. Esto ocurre porque el autoconcepto afecta al rendimiento mediante otras variables, tales como la autorregulación y el control individual del propio aprendizaje o la asignación de objetivos realistas. En este caso ambas variables tanto de autorregulación como de control necesitan ser reforzadas para poder elaborar una personalidad segura sobre la cual construir un aprendizaje.

Por otro lado Marchago (1991) teniendo en cuenta las tareas que propone para el desarrollo del autoconcepto, en esta situación se puede observar cómo la docente todas ellas ya que proyecta expectativas positivas sobre el alumno, evita la comparación y trata de fomentar un trabajo en equipo colaborando con los compañeros, favorece la inclusión del alumno en la actividad y en la clase en general, favorece a través de el reparto de tarea y responsabilidad la autonomía, todo ello desde una conducta con gran estabilidad en la acción.

4ª Situación:

Día 4 de Mayo de 2022 a las 9:45h de la mañana en la Clase de Valores.

La situación que ocurrió fue la siguiente: En esta sesión de Valores toda la clase estaba elaborando por grupos juegos que debían inventar entre todos los miembros de cada equipo, con reglas nuevas, tableros originales, temáticas relacionadas con el aprendizaje de algún valor... En uno de los grupos una de las niñas le comentó a la profesora que ella no quería participar porque siempre que había participado dando sus ideas en algún proyecto que fuera creativo no habían sido tenidas en cuenta y le habían dicho que eran tonterías. Además comentaba que en su casa siempre se había sentido así, minusvalorada porque su hermano mayor siempre había sido el que sacaba buenas notas y ella la que sacaba siete. Ella misma reflexionaba que de tanto oírlo en su casa y en el colegio en algunas ocasiones había llegado a pensar que su opinión no era correcta y que no debía participar. Como se podía apreciar, la niña tenía una baja autoestima creyendo las palabras del resto por encima de su propio autoconcepto. Además se podía ver cómo la autoestima había llevado consecuencias en ella hasta cambiar muchas partes de su personalidad: extrovertida, alegre, participativa, voluntariosa... Las demás compañeras cuando Elisa no daba su opinión en vez de pedirla o apoyarla para que contará sus pensamientos, se callaban y trabajan por su parte con el fin de ir avanzando el trabajo lo antes posible.

La respuesta de la profesora fue la siguiente: Elisa, ¿Tú realmente crees que eres una chica participativa y con buenas ideas? y ella respondía que no lo sabía, porque sentía

que el resto pensaba que no a pesar de ella creer que sí. ¿Tú si el resto hubiera valorado de forma positiva tus reflexiones habrías dejado de opinar? Y ella respondió que no, que lo habría hecho más veces porque es lo que le gusta. Pues por eso mismo no puedes actuar en función de lo que piensen de ti, tienes que confiar tu primero en tí misma y luego el resto que te vea como quiera. Si te muestras segura y argumentas tus pensamientos, tus compañeras en un futuro te verán como te ves a tí misma. No tienes que compararte con nadie, tienes que reflexionar sobre tí misma: si realmente se te da bien algo y lo quieres desarrollar más hazlo. Tu sabes perfectamente lo que vales, no puedes cambiar tu pensamiento de ti porque hayas coincidido con gente que no te valore lo suficiente vale?. Yo te valoro siempre que intervienes en clase y aportas tus ideas.

La reacción de la niña fue la siguiente: Le dijo que ella había pensado siempre de forma positiva sobre ella pero que a raíz de según qué situaciones le habían hecho menos valorarse y quererse menos. Le prometió que a partir de ahora pensaría más en ella misma y en quererse y valorarse por como es y lo que hace. Agradeció a la profesora su apoyo y se fue con su grupo predispuesta a sentirse mejor independientemente del resto.

Conclusión:

En esta situación la niña hace claros comentarios denotando poseer una baja autoestima generada por los comentarios de factores externos a ella, llegando a causar en sí misma un cuestionamiento sobre su valoración personal. Se trata por parte de la docente de llevar a cabo una acción integradora para que la niña adquiera herramientas objetivas de reconocimiento de sus propias habilidades positivas, así como de las reacciones negativas por parte del entorno. Si atendemos a la conceptualización que hace de la autoestima Briset, (1972), en ella diferencia dos procesos clave: el de autoevaluación y el de la autovaloración.

Atendiendo a la dimensión de la autoevaluación, en este caso la autoestima se viene a referir a los juicios que se emiten sobre nuestra persona a los que le atribuimos un nivel de importancia otorgándoles nivel individual o a defectos personales. Es por ello que

esto lleva a tomar como ejemplo de acción criterios externos como normas comportamentales, valores éticos, logros prestigiosos, o ideas impuestas (para buscar el yo perfecto). Como se puede apreciar con la niña, la autoestima que parte de estos criterios, de la autoevaluación dependen de las personas que estén dispuestas a adecuarse a este tipo de normas e ideales. A través de esta actuación la docente desea que la niña no relacione a uno mismo, es decir, la autoestima propia con las creencias que se tengan sobre de qué forma es valorada por los demás).

González Pienda et al. (2002) han llevado a cabo una serie de evidencias y por ello concluyen en que ciertos ámbitos de la implicación de los padres en este caso con respecto al nivel educativo de sus hijos inciden significativamente en el rendimiento académico de sus hijos, e indirectamente sobre su autoconcepto y autoestima. Es por ello que su motivación en muchos casos está determinada por la aprobación familiar, que aumenta el sentimiento de valoración personal positiva. Que en consecuencia da seguridad al alumno para poder desarrollar sus habilidades y aumentar la probabilidad de éxito. Finalmente estos buenos resultados sirven de feedback positivo para la autovaloración del alumno.

5ª Situación:

Día 5 de Mayo de 2022 a las 13:30h en la clase de tutoría.

La situación que ocurrió fue la siguiente: estaba toda la clase trabajando una actividad que consistía en responder de forma individual y anónima una serie de preguntas de reflexión personal. En este caso la pregunta era la siguiente: ¿Se puede ser feliz durante toda tu vida con el dinero solo para sobrevivir?. Tras registrar todos ellos sus respuestas en papelitos pequeños de forma anónima y dárselos a la profesora, ésta comenzó a leerlos uno a uno para que se comentara las respuestas obtenidas entre todos.

Una de las respuestas era: me da igual tener mucho o poco dinero si no estoy bien conmigo mismo, no tendré ganas de vivir y no podré disfrutarlo.

La **respuesta** de la profesora fue la siguiente: al finalizar la clase y al haber reconocido la letra de la niña fue a comentarle el por qué de dicha respuesta. La niña le respondió

que en muchas ocasiones cuando pensaba en seguir haciendo cosas en su vida se sentía sola ya que en su casa no le hacían mucho caso (tenía una situación bastante complicada en su casa), en el colegio se sentía bien pero a la par tampoco sentía conexión con las niñas de su clase porque las veía infantiles... Ella comentaba que todo este sentimiento de soledad y de no estar bien consigo misma le hacía pensar en que no había un motivo muy grande por el que hacer planes cada día si ella primero no estaba feliz ni contenta con ella misma. Comentó que primero se sentía rara por sus gustos o aficiones, después que no se veía bien físicamente comparándose con otras niñas, que no se sentía comprendida y que todo ello le había llevado a tener un pensamiento negativo de ella misma.

-La profesora escuchó y luego le comentó lo siguiente: le hizo hincapié en que cada uno de nosotros somos como somos y la demás gente no tiene que aceptarnos ni rechazarnos simplemente es algo que no va con ellos. Que ella tiene que estar agusto con cómo es porque es lo que le sale de dentro ser, no se tiene que comparar ni fijar si a los demás le gusta lo mismo. Además le explicó que el colegio no es algo eterno, es una parte de su vida en la que pasará y compartirá tiempo con más niños, pero que hay otros momentos futuros en su vida en la que coincidirá y se sentirá identificada con más gente. Le comentó que siempre que se sienta mal o tenga pensamientos negativos puede contar con ella o con la orientadora del centro y que no pasaba nada por estar mal unos días es normal, ya que no siempre se puede estar feliz. Además le dio muchos consejos para relajarse y para intentar buscarle el lado positivo a las cosas que nos pasan en el día a día.

La reacción de la niña fue la siguiente: se le veía muy agradecida con todo lo hablado con la profesora. Le prometía intentar trabajar todo ello y sino, comentarlo con la orientadora para que le ofreciera una ayuda a largo plazo. Se notaba que le había servido no solo para aliviar en el momento sino para saber que podía contar con la maestra en su día a día en clase también para que comprendiera más según que reacciones de rebeldía o incomprensión en algunos momentos.

Conclusión:

En esta situación se puede apreciar un claro caso de una alumna con baja autoestima influyendo en su motivación y su interés por la vida en general.

Según Arroyo, 1999. Se puede decir que los individuos con baja autoestima carecen de según qué habilidades sociales importantes para facilitar relaciones eficaces y satisfactorias con las demás personas y en según qué situación social. Así pues, el concepto tan bajo que estas personas tienen de sí mismas, influye en la infravaloración de las capacidades suyas, así como en la no tolerancia a los propios fracasos o decepciones de sí mismo. Todo ello también ocurre con el resto de personas en los que establece juicios negativos de comportamiento y de valoración.

Así, se demuestra que es necesario atender a este tipo de comentarios como hace la docente en dicha acción, con el fin de poder identificar una baja autoestima ya que se trata de una de las características de esta autoestima que es la de las respuestas defensivas (de ansiedad, agresivas) partiendo de la insatisfacción a la hora de relacionarse con los demás, como con el funcionamiento de la sociedad. Así, se actúa de dicha forma para realizar una defensa de su autoestima. Es por ello que hay que atender en el aula según Arroyo, 1999 unos aspectos de interacción, de dependencia o de sumisión como recurso para ser apreciado por los demás o a través del ataque como reacción para controlar su ansiedad y el sentimiento de vulnerabilidad con respecto a su vida y su futuro en ella.

ENTREVISTA A LA DOCENTE

1. ¿A qué aspectos de la autoestima le das importancia como maestra y por qué la consideras tan necesaria para trabajar en el aula?

Pues mira, desde mi punto de vista, la autoestima es determinante en el día a día de los niños. Teniendo en cuenta que una persona que se infravalora tanto en lo académico como en lo personal, genera una pérdida de interés por sí mismo, y se acaba poniendo barreras al actuar, dejando de hacer cosas y cambiando su forma de vivir. En los niños igual, cuando tienen una percepción negativa de sí mismos piensan que se va a fracasar en cualquiera de los ámbitos y por lo tanto esa percepción de anticipación a la realidad futuro le hace perder la curiosidad y el sentimiento de capacidad propio. Es por ello importante aumentar en ellos dicha autoestima y quitar este concepto negativo para que se vean capaces, ya que cuando crees en ti mismo sientes la seguridad para poder superar todos los problemas que les vayan surgiendo por lo que sí que es importante dicha autoestima como germen que genera esa confianza para actuar.

Creo también que no se fomenta lo suficiente ni se habla por parte de los docentes ni por parte de los colegios como institución sobre el tema ni forma de tratarlo. Aún más en los que la mayor parte de las familias no proyectan en sus hijos ese reflejo positivo. Muchos padres los machacan, el entorno también lo hace en muchos sentidos. Por lo que, el maestro tiene que ser el que tienda la mano y le ayude a creer en sí mismo. Muchas situaciones te pueden hacer trabajar la autoestima pero en según qué casos es interesante partir del fracaso, ya que conlleva una consecuencia en sí mismo y ahí saldrá a flote el tipo de autoestima que posee el niño y nos servirá para poder ayudarlo. Es importante que te grabes siempre en la mente que nunca puedes decirle a un niño que tiras la toalla con él porque cuando tiras la toalla con un niño en el ámbito académico, el niño la tirará consigo mismo y puede acarrear consecuencias en su ser.

2. ¿En qué momento de tu formación o de su experiencia profesional aparece este interés por el desarrollo de la autoestima de los en el aula?

Pues mira, si te digo la verdad, yo siempre, desde que estaba estudiando tuve muy claro que los niños tenían que aprender tanto valores como contenidos. En mi caso, en la época en que estudié, tuve la suerte y cursé la carrera en escuela privada de magisterio en la que considero que aprendía una barbaridad de cosas en relación al niño y su forma de comportarse. Creo que hay dos situaciones o momentos que recuerdo significativos a la hora de concienciarme como docente de la necesidad de fomentar un desarrollo positivo de la autoestima del estudiante. En primer lugar, cuando estaba cursando la carrera, hablando con uno de mis compañeros al volver de las prácticas, comentó que veía a todos los niños como un campo de melones. Es decir, todos iguales, con las misma forma de comportarse por la edad, los gustos, la forma de hablar... Pero de repente llegó otro día del colegio y mi amigo cambió su discurso y me contó que se había dado cuenta de que cada niño era muy distinto, que eran pequeños individuos relacionándose.

Cuando eres consciente de cada uno es un individuo, al ver la individualidad de cada uno de ellos, diferentes formas de actuar, ver que cada niño necesita una cosa diferente... Sentí que esas formas de actuar reflejaban su forma de sentirse por dentro y la forma propia de reflejar su forma de ser y con ello cada uno tenía una autoestima en función de lo que le rodea. Así, pensé que cuando fuera profesora estaría siempre muy atenta a las situaciones en el aula e intentaría que se sintieran en confianza para compartir sus pensamientos tanto positivos como negativos conmigo.

Otro momento reciente en el que fui todavía más consciente de la importancia de ser responsable como docente en el trabajo de la autoestima en el aula y fue al llegar a este colegio el año pasado. Nada más entrar en mi clase se podía observar claramente al hablar con los alumnos, aquellos que tenían mayor o menor autoestima. Así al observar que un porcentaje tan alto de los que ahora iban a ser mis alumnos tenían una

autoestima tan baja, me hizo plantearme lo que podía llegar a implicar en su bienestar personal y en el rendimiento académico de todos ellos. Al inicio centré mi atención en como origen de la baja autoestima en el escaso o nulo apego o afecto por parte de los padres o familiares pero finalmente ahonde en la consecuencia principal y era la infravaloración por parte de los propios alumnos sobre sí mismos. Ya que no solamente poseían tristeza por no sentirse importantes o necesarios en sus casas, sino que esa falta de cariño se traducían en un replanteamiento de sus errores para que esta situación pase. En muchos niños incluso auto-culpándose o con una gran incomprensión de la situación que se manifestaba en el aula. Así eso conllevaba a una valoración negativa de la mayoría de sus capacidades y rasgos personales convirtiéndolo su imagen en algo totalmente negativo de lo que renegaban.

3. ¿Cómo has llegado a llevar a cabo actuaciones de calidad para el trabajo en el aula del desarrollo positivo de la autoestima? ¿Has recibido formación previa o continua en psicología infantil?

En mi caso no he recibido formación previa continua en durante todo mi periodo como docente, pero sí que he leído mucha prensa enfocada a la psicología infantil, y en especial a la autoestima y el autoconcepto de los niños, claves para detectar bajas autoestimas, factores que le pueden influir, y formas de actuar como docente en el aula.

Es por ello que a través de periódicos online centrados en la inteligencia emocional y sobre su relación con la autoestima y también sobre la importancia de la motivación. Por otro lado a medida que fue evolucionando la educación y se fue centrando cada vez más en la educación en valores y la parte psicológica de la misma, se iba descentralizando la inteligencia en solamente lo académico y más hacia teorías anteriores como la de las inteligencias múltiples. Gracias a esa teoría abrí mi mente hacia la parte subjetiva y personal de la educación y me sirvió mucho para aprender que no todo es blanco o negro, sino que en función del bagaje de cada alumno se podrá variar el desarrollo de cada uno.

También creo que la pandemia ha servido de herramienta de aprendizaje a toda la sociedad pero en mi caso, hablando como docente veo que me hizo replantearme mucho cuáles eran los objetivos que tenía que tener en el día a día. Desarrollar mi empatía por aquellos alumnos que durante este periodo de confinamiento no tenían apoyo familiar y sus autoestimas habían sido mermadas. Es por ello que este choque de realidad en mi caso me dio un empujón de positividad para tratar de transformar mi responsabilidad como docente en una redirección de sus formas de valorarse.

Puedo decir que considero que el método que he seguido ha sido utilizar las herramientas que se adquieran y adaptarlo a las situaciones del aula, diferentes para cada situación y para cada alumno/a.

4. ¿Por qué crees que facilitas que los alumnos tengan esta comunicación contigo tan personal, en confianza? ¿Cuáles son las claves para generar este clima de aula?

Yo creo que como maestra hay que tener muy presente el hecho de ser un adulto responsable para los niños/as, es decir, que ellos te conciban como alguien que demuestra la responsabilidad que promulga en el aula. Además tienen que darse cuenta de que tienes palabra, y de que cumples con lo que predicas. Así que lo que se exige por parte del maestro lo tiene que dar él también. Cuando se falla hay que ser capaz de pedir perdón al alumno o a la clase en general. No obstante, no se tiene que confundir este tipo de relación con un trato de iguales ya que el alumno no debe de percibir al maestro como un amigo sino como lo que es. Es por ello que yo creo que somos los agentes que tenemos la función de mediadores entre el medio adulto y el medio de los niños. Hay que tener muy claro que tu no eres parte de la tribu, ya que no poseen las mismas condiciones, ni saberes, ni maduración que ellos. A través de este puente de ayuda, que es el maestro, éste tiene que saber diferenciar entre el diálogo de comprensión sin llegar a un diálogo de consentimiento total. Todo lo que estamos comentando termina generando un clima de confianza en el aula que dependerá siempre de la forma de ser cada uno de los niños/as.

Recuerda que nunca debes igualarse a ellos y que te sientan como uno más porque en el momento en que te sientan como un igual dejarán de considerarse un referente y alguien a quién acudir para mejorar sus situaciones negativas personales.

Por último también considero que el hecho de haber desarrollado climas de aula pacíficos basados en el respeto al compañero y la atención a la idea de individualidad del ser hace que este clima de confianza favorable para el desarrollo positivo de la autoestima aumente. Es una parte vinculada totalmente a la forma de sentirse el alumno en el aula y poder desarrollar sus capacidades para luego valorarse.

5. ¿Qué factores crees que hacen que los niños/as tengan estos niveles de autoestima?

En lo que he podido observar en mi trayectoria como docente he llegado a la conclusión de que el factor determinante en la autoestima de los niños es el de las familias, en especial el apego y cariño que reciban de ellos. Esto es porque los niños captan este cariño como una forma de sentirse importantes para alguien, en el sentido de que haya personas que los consideren fundamentales en sus vidas. De ahí parte también la idea de la valoración positiva de los diferentes ámbitos del niño/a tanto en lo académico, en lo personal, en lo social...

He podido observar como niños se encuentran inmersos en familias que les hacen sentir abandonados, poco queridos o prescindibles. Esa falta de afecto finalmente, no les ayuda a tener un reflejo de sí mismos positivos aunque sean padres que les den dinero u objetos materiales. Ellos mismos son capaces de darse cuenta de que ese afecto de forma voluntaria y sin esperar nada a cambio no se puede comparar con la compra material de regalos. Además muchos de ellos son capaces incluso de renegar hacia la libertad que se les ha proporcionado por parte de sus familias ya que demandan control y atención para sentirse un niño de su edad.

También hay que destacar algo que me sorprendió mucho y es que estos niños en las pandemias sentían negativo el hecho de quedarse en casa y no por el hecho de estar encerrados y no poder salir, sino por tener que estar conviviendo con padres que no ofrecen cariño. Para ellos el colegio es un refugio y algo positivo para su mejora de autoestima, relacionarse con otros niños, con profesores que empatizan con ellos y por ello llegan los fines de semana y vacaciones y no quieren irse. Aspectos como que las familias no le den importancia a las notas de sus hijos, no valoren la educación, ni la necesidad de adquirir una

cultura para relacionarse en sociedad. Otros factores puede ser el grupo de iguales, es decir los amigos que general en el colegio, en muchos casos estos niños con baja autoestima con con una autoestima media si se relacionan con niños con estas situaciones familiares desestructuradas y con baja autoestima acaban sintiéndose ellos también así. O el contrario una influencia positiva en la valoración de sí mismos a través de los compañeros y de la ayuda en el día a día puede servir.

Otro factor a destacar también es la sociedad en sí, que cada vez valora menos a los niños por como son, quieren que sean rápidamente adultos y choca directamente con la voluntad de muchos niños de prolongar la infancia. Les cortan la niñez y esto hace que no tengan tiempo para formarse como adultos y adquirir conciencia personal como ciudadano adulto. Esto hace que no reciban ocio adecuado a su edad y que traten de investigar por su cuenta sobre aspectos duros y complejos para ellos de la vida a los que se tendrían que enfrentar con un bagaje madurativo mayor. Así empiezan a cuestionarse mucho antes aspectos que no deberían y comienzan a sentirse pequeños ante tareas que piensan que tienen que asumir pero en realidad no. Y es ahí precisamente donde surgen las inseguridades de uno mismo y la valoración equivocada de las capacidades, sin disponer de muchos agentes que le ofrezcan desde una visión objetiva y con cariño la valoración real.

6. ¿Qué metodología crees que llevas a cabo en el aula? ¿Se trata de algo estructurado y sistematizado o algo más intuitivo según la clase?

Mira, si tuviera que describir la metodología que uso, sería una metodología de tipo intuitivo ya que en función del tipo de clase y de cada uno de los alumnos voy dirigiendo mis acciones hacia un lugar u otro. Pero si que creo que hay un aspecto clave y es la inmediatez de la corrección o de la intervención en el aula partiendo de un problema que haya surgido o de una situación interesante a tratar. El maestro tiene que tomar mucha conciencia sobre la importancia de hacer un parón pese a quién le pese, aunque estés explicando el contenido más importante de la unidad de matemáticas. Considero necesario aprovechar la situación en el momento para dar herramientas necesarias al alumnado para que puedan afrontar posibles situaciones futuras similares. En cambio si dedicas una clase a la gestión de las emociones puedes caer en el error de tratar estos temas de forma superficial y que los alumnos lo vean como algo momentáneo y que hay que tratarlo de forma esporádica.

En el momento en que reflexioné sobre cuál iba a ser mi papel en el colegio con los niños comprendí que además de profesores somos, en parte, educadores y quizás la palabra maestro que poco a poco se nos ha vuelto a asignar también tiene esa connotación de formar al niño en mucho más que contenidos académicos. Esto me lleva a pensar que en la escuela adoptamos el rol de padres desde un punto más alto pero teniendo que transmitir muchas ideas y valores que se transmiten normalmente en las casas con las familias. Es por ello que no se puede considerar una buena metodología esperar a tratar en las horas de tutoría que tenemos al mes, una por semana, la autoestima de los niños. La tutoría se debe hacer todos los días, porque una hora de tutoría puede servir para un conflicto de ese momento pero la verdadera tutoría es el clima que se genera en el aula a través de la comunicación todos los días.

También creo que mi metodología se ha basado principalmente en ofrecer la visión de la parte positiva de los alumnos y ayudar a conocerse mejor. No por ello ocultando sus partes negativas ni mucho menos, pero sí ofrecerles un punto de vista objetivo para que puedan atender a toda su persona. Esta acción siempre dirigida a que se sientan capaces de aprender y sobre todo que se cuestionen preguntas para encontrar su propia curiosidad, con el fin de que comprendan que la curiosidad individual genera

motivación y la motivación es un impulso para que te salgan las cosas mejor y te sientas más capaz de realizar las acciones.

En mi metodología he incluido siempre otro aspecto a tener en cuenta y es la literatura. Siempre he intentado fomentar su curiosidad por ella desde mi uso constante de libros en el aula y desde mi postura ejerciendo de modelo ya que soy una gran lectora de todo tipos de lectura incluso la juvenil. Creo que en la lectura pueden encontrar un espacio que les de paz, cultura, un refugio donde aprender cosas desde sus gustos... Considero que aprenden mucho de sí mismos, cuestionarse qué les gusta antes de seleccionar un libro, pensar si luego les ha gustado el libro, si se identifican con personajes, si les gustaría tener una vida como ellos... Es por ello que puede ser una gran herramienta para desarrollar el autoconcepto de forma progresiva e indirecta.

7. ¿Consideras que ves resultados a corto, medio y largo plazo tras haber llevado a cabo tus actuaciones en el aula?

Sí, se ven muchos avances sobre todo en la vinculación entre su valoración positiva o negativa y el rendimiento académico. Los niños que han ido trabajando en clase entre todos herramientas para mejorar la valoración positiva de sí mismos se puede observar como han adquirido mayor resistencia y focalizan mejor la atención en sus debilidades a la hora de preparar su trabajo de contenidos académicos. Se puede apreciar como en muchos casos la actitud de yo no puedo ante un nuevo reto se va disminuyendo para dar el paso a intentarlo desde sus capacidades. En concreto a través de la lectura yo puedo apreciar grandes resultados con los alumnos que se convierten en grandes lectores y conectan con su yo interno, posteriormente centran más su atención en los estudios.

En cuanto a resultados vinculados a la mejora o desarrollo positivo de la autoestima podemos decir que al tratarse las situaciones concretas de forma constante en el aula delante de todos los niños, ellos mismos adquieren una confianza de comunicación brutal. Es por ello que así son capaces de comunicar sentimientos negativos de sí mismos en momentos concretos de forma preventiva, antes de que les genere una valoración sobre ellos que les influya en su forma de actuar futura. Todo esto les lleva a

sentirse mejor consigo mismos y a sentir mayor bienestar en el aula lo que generará una predisposición a dar lo bueno de sí para ser cada vez mejores.

8. Desde tu experiencia, ¿ trabajas el desarrollo positivo de la autoestima en todos los cursos de Educación Primaria de la misma forma?

Sí, en mi caso desde primero de primaria hasta sexto trato el desarrollo positivo de la autoestima de la misma forma. Es decir, para mí son sujetos con diferentes concepciones de la autoestima y de la responsabilidad personal en función de cada una de las edades. Así se deberá traducir el vocabulario que se utilice o adaptar las explicaciones al nivel de entendimiento de los mismos. Pero, yo sigo la misma metodología de intervenciones específicas, trato los temas delante de toda la clase, trato de ofrecer visiones objetivas pero positivas de una situación concreta... Con los niños más pequeños hay que adoptar un papel más de guía en el momento de reconocer sus propias emociones, elaborando preguntas como: ¿Cómo te sientes ahora?, ¿Qué te ha hecho sentir así?... Es por ello que quizás considero más importante con los más pequeños el hecho de que sientan en mí una confidente, una maestra con la que poder contar y apoyarse ya que ellos en el colegio tienen más miedos, inseguridades e incertidumbre al no estar con sus familias que los más mayores de sexto.

Creo, por lo tanto, que en todos los cursos de primaria puedo impartir mis acciones en lo relativo a la autoestima ya que deben de adquirir herramientas de uso propio para conocerse más.

Por último no quiero pasar sin destacar que en todos los cursos trato de trabajar dos ideas universales en lo relativo al autoconocimiento ya que muchos de los niños no tienen la suficiente capacidad de visión a futuro. Siempre les dejo claras dos ideas: la primera idea es la de la diversidad de individuos, que cada uno de los compañeros de clase va a ser de una forma, con sus gustos, sus formas de reaccionar, sus capacidades... Y no por ello tenemos que pensar que uno es mejor que otro ni que uno es más "normal" que otro porque lo normal es cuando se parece a las normas que se ponen, pero la construcción de nuestra forma de ser no hay ningún tipo de norma. La única norma que hay es respetar al prójimo sea como sea.

Y por otro lado, la otra idea a tener en cuenta es la idea de progreso. Es decir, que sepan que son niños en constante cambio y que van a ir creciendo tanto físicamente como mentalmente. Que lo que les gusta ahora y como se ven ahora puede ir cambiando mientras vayan evolucionando. Y que será el entorno y las vivencias que vayan teniendo lo que les haga cambiar su forma de verse, que es algo totalmente natural. Por lo que tendrán que irse aceptando como sean en la época en que se encuentren de la vida.

9. Viendo la evolución de la sociedad, ¿Crees que los niños han cambiado su autoestima y se cuestionan más las cosas? ¿Consideras que la libertad de pensamiento y acción actual incide en positivo o negativo en el desarrollo de los niños/as?

Creo que en los últimos tiempos la sociedad en general se cuestiona más las cosas con el fin de comprenderla mejor. Cada vez más gente acude a psicólogos sin tener aparentemente un problema serio a tratar, sino simplemente por salud mental para disponer de herramientas de gestión personal. Poco a poco se está visibilizando más el hecho de tener una buena salud mental y para ello hay que conocerse muy bien, tanto en niños como en mayores. Los niños a la vez, tienen más oportunidades de acceder a información por distintos medios que antes y pueden adquirir concepciones erróneas sobre cuestiones de sí mismos. Hay una tendencia a la madurez adelantada en los niños, ya que cada día la sociedad va a favor de adelantar la adolescencia y niños con 12 años se asemejan mental y socialmente a niños de 15 años hace 10 años. Este adelanto a querer ser mayor por parte del entorno, hace que se cuestionen aspectos de persona adulta y que no tengan claros aspectos variables complejos de comprender para ellos. Cada vez hay más visibilidad de la diversidad y con ello más cuestiones que hacerse, cada vez hay más opciones afectivo-sexuales, más opciones de alimentación, de estilo de ropa... A mayor posibilidad de elección mayor cuestionamiento por parte de sujetos indecisos sin una personalidad clara que terminan dejándose influenciar por el entorno.

A raíz de la pandemia, esta sociedad ha ido más en tendencia aún de lo que estamos comentando y por ello ha provocado dos efectos muy claros: el primero una idea de

aprovechar el momento y vivir la vida del presente sin tener mucho en cuenta las consecuencias y otra psicológica que ha dejado a muchas personas hundidas por vivir tantos momentos de soledad sin apoyo personal durante el confinamiento. Ambas situaciones pueden llevar a realizar acciones que antes de la pandemia no tomaríamos fruto de un choque de realidad y todo ello desemboca en situaciones mentales de valoración de autoestima alteradas. Al sentir que la vida se acababa muchos niños se han planteado realmente que habría pasado de ellos, quién realmente les quiere, cómo se sienten por dentro...

Por otro lado como maestra creo que gracias a la pandemia y a estar una sociedad en continuo cuestionamiento sobre la parte mental me ha servido para dejar de pasar desapercibido según que comportamientos en ellos y estar más receptiva a escuchar la voz interior de demanda. Generarme una necesidad aún mayor por saber quienes son ellos, aprender a valorar que un niño no puede ser bueno en todo y potenciar lo que se les da bien.