



**“Autoestima y Rendimiento Escolar en 7º y 8º
de la Enseñanza Básica”**

Alumna: Nathalie Leighton Soto

Profesor Guía: Sra Ivonne Navarro Arriagada

Tesis para optar al Grado de: Licenciado en Educación

Tesis para optar al Título de: Profesor de Educación Básica

Santiago, diciembre 2012

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	4-6
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7-13
II. DIAGNÓSTICO.....	14-31
III. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO.....	32-34
IV. FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO.....	35-36
V. MARCO TEÓRICO.....	37-43
VI. OBJETIVO GENERAL/ ESPECÍFICO DEL PROYECTO.....	44
VII. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	45-46
VIII. ACTIVIDADES.....	47- 64
IX. CRONOGRAMA.	65-67
X. RECURSOS.....	68- 69
XI. EVALUACIÓN.....	70
BIBLIOGRAFÍA.....	71-72
ANEXOS.....	73-84

Importante

En el presente texto, se utilizan, en muchos de sus apartados, de manera inclusiva términos como “el adolescente”, “el niño” , “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, u otras palabras equivalentes o afines en el ámbito educativo, y sus respectivos plurales, para referirse tanto a hombres como a mujeres.

Esta opción se debe a que aún no existe acuerdo, respecto de cómo nombrar conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” u otras formas similares, que suponen una saturación gráfica que muchas veces dificulta la comprensión de la lectura.

INTRODUCCIÓN.

Diversos son los estudios que avalan la tesis, de que un correcto enfoque de la estima en el trabajo sobre los adolescentes es un factor central en la actualización de sus potencialidades futuras, así como, en el desenvolvimiento exitoso en su realidad presente.

En ellos se concluye, que si no existe un buen soporte de la estima en el ambiente escolar se pueden desencadenar problemas de adaptación y frustración, que incidirán tanto en su desarrollo psicoafectivo, como en su inserción social y en el rendimiento cognitivo. De igual modo, la imagen positiva de sí, está asociada con sentimientos de aceptación que le darán al niño la posibilidad de sentirse querido, todo lo cual se traducirá en un sentido de pertenencia y una mayor confianza en sí mismo en las áreas anteriormente mencionadas.

Lamentablemente la escuela hoy, no tiene en el centro de sus preocupaciones esta problemática, más aún, nos atrevemos a decir que el tema mismo de la estima no sólo se descuida, sino que el actual modelo educativo, que con variaciones se aplica de manera global, es atentatorio contra un desarrollo sano y equilibrado de nuestros estudiantes. Tal vez el factor más claro de que las políticas educacionales marchan en sentido inverso al mejoramiento de la estima de nuestros educandos se encuentra en el principio competitivo que rige tanto sus estándares de calidad como en sus procesos de acreditación.

Inserta la escuela en una sociedad altamente compleja, ligada a un estilo de vida donde el conocimiento y el consumo parecen ser los motores de la historia, los modelos educativos no ponen el énfasis en la integración y el desarrollo humano, sino en la segregación por capacidades y en la estandarización de los procesos. Como es natural, de la misma forma que hay alumnos que ligan su vida con el éxito y son capaces de liderar la competencia educativa, hay otros que quedarán por bajo la curva de los logros mínimos requeridos, o por lo menos así lo percibirán, con lo que enfrentarán un proceso gradual de degradación de su estima con consecuencias nefastas para su desarrollo en los distintos ámbitos que componen su vida.

La presente investigación se focaliza en un modelo concreto de intervención en un colegio de la zona sur de Santiago y tiene la doble finalidad de, en primer lugar, comprender la importancia de la autoestima para el desarrollo de una personalidad sana y proactiva, a la vez que identificar algunas causales centrales que están incidiendo sobre la formación de un estima dañada, y en segundo lugar, buscar un modelo de intervención para el mejoramiento y fortalecimiento de la autoestima en educandos correspondientes séptimo y octavo año de la enseñanza general básica, es decir aquellos niños comprendidos en el rango de doce a los catorce años, aproximadamente, en la convicción de que en esta edad la transformación de la personalidad sufre cambios radicales donde la autoestima juega un rol fundamental.

Estos dos ejes programáticos -la identificación de los problemas relacionados con la autoestima en los adolescentes y las medidas remediales para hacer frente al problema- serán abordados desde enfoques diversos aún cuando complementarios. Para la identificación de las causales, se realizarán estudios de campo tomados de la psicología científica como el inventario de Autoestima de Coopersmith (1959), validado en Chile por Brinkmann, Segure y Solar (1989), se complementa lo anterior con análisis cualitativos basados en entrevistas y observaciones de campo, todo esto enmarcado en una visión crítica de los modelos educativos actuales que puede ser rastreada a partir de autores como el sociólogo francés François Dubet, o las mismas visiones del constructivismo contemporáneo. Para las medidas remediales se usará también un enfoque multidisciplinario que tendrá dos ejes centrales; el primero, más cercano al aula y en un sistema semicurricular, se dará en torno a talleres y ejercicios guiados donde es fundamental el aporte de Neva Milicic Müller (2001). El segundo, realizado fuera del aula, se basa en el enfoque de "Acompañamiento a las Trayectorias Escolares" usado actualmente como modelo de intervención en el sistema educativo argentino.

El trabajo se realiza con alumnos y alumnas de séptimo y octavo año, es decir alumnos y alumnas que tienen un promedio de edad comprendido entre los doce y los catorce años. Dos razones motivan la opción de situarlo en esta edad. La primera, de orden empírica y contingente, dice relación con la necesidad de dar respuesta a un problema real, en este

caso, situado al interior del Colegio Raimapu de la comuna de la Florida, donde se han detectado un incremento de alumnos y alumnas con problemas relacionados o dependientes de la autoestima. La segunda, de carácter más estratégica está referida a la edad de los niños y niñas que cursan los cursos mencionados. Los especialistas hablan del periodo de la adolescencia y refieren el término a una serie de cambios que el niño ve precipitarse en forma vertiginosa y que traen aparejado una cúmulo de dificultades que problematizan su diario vivir. Es sin duda una edad difícil, donde el niño comienza a construirse como adulto, sin serlo todavía, y busca un lugar propio -en algunos casos, único- al interior de su comunidad de referencia. Es justamente en esta búsqueda de una identidad donde cobra su real significación, más que en cualquier otro periodo de la vida, el sentido profundo de la autoestima. Un niño que se conoce y se estima, tendrá muchísima más herramientas para conducir sus destinos por sobre otro niño que no se conoce, ni se acepta, ni peor aún, puede establecer una sana relación de afecto consigo mismo.

Se hace necesaria una aclaración sobre el alcance de la presente investigación, la cual no se sitúa en el plano general de profundizar la autoestima de los adolescentes, ni tiene como objetivo último el comprender su debate actual en la escena intelectual. Ambas cuestiones son de suma importancia pero exceden ampliamente las posibilidades de nuestro trabajo. Como ya se ha dicho, esta investigación se pone al servicio de la instalación de medidas remediales para un problema contingente situado en una locación acotada, lo cual explica, por una parte, su falta de densidad teórica, y por otra, hace comprensible los esfuerzos procedimentales que la acompañan.

I.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Si bien hoy la escuela admite a todos, a lo largo de su recorrido termina ubicando y jerarquizando a los alumnos en función de sus resultados, con lo que el hermoso principio inicial de la igualdad se torna en cruel desigualdad. Dubet afirma: “La igualdad de oportunidades puede ser de una gran crueldad para los perdedores de una competencia escolar encargada de distinguir a los individuos según su mérito. Una escuela justa no puede limitarse a seleccionar a los más meritorios; debe preocuparse también por la suerte de los vencidos”. Dubet (2005: 14).

El resultado es una escuela de vencedores y vencidos; una escuela en la que los vencidos, pues muchos se esfuerzan y fracasan, se autoinculpan y se atribuyen la causa de su fracaso, con lo cual van asestando un duro golpe a su autoestima, lo cual se traduce, por una parte, en un círculo de mal rendimiento y por otra en una presente violencia escolar, en palabras del autor; “Evidentemente, todo esto constituye un conjunto de ficciones en las que los alumnos ni los docentes creen verdaderamente (...). Este sistema se vuelve sumamente cruel cuando la ficción no funciona más, cuando el alumno se esfuerza y fracasa, estudia mucho y no aprueba (...). Los vencidos no pueden sino atacarse a sí mismos, no pueden sino atribuirse la causa de su propio fracaso. Con la autoestima amenazada, oscilan entre el desaliento y la depresión, tienen el sentimiento de ser indignos de las esperanzas puestas en ellos por sus maestros, por su familia y por ellos mismos. A veces, rechazando la interiorización culpabilizándola de sus dificultades, la convierten en resentimiento y en agresión contra la escuela y los maestros, y también contra los buenos alumnos, que son la prueba viviente de que si se quiere, se puede”. Dubet (2005: 33).

A lo anteriormente mencionado, que es válido para todo orden educativo y afecta por igual al conjunto del alumnado, situado en un sistema tradicional, nuestra investigación desea agregar la complejidad de encontrarse cursando escolaridad en séptimo y octavo año de la Enseñanza Básica. Es decir, los niños situados en la edad comprendida entre los doce y los catorce años, los cuales viven cambios profundos tanto física como psicológicamente. Tales cambios lo afectarán de manera directa en su desarrollo interno

(construcción de su proceso identitario y fortalecimiento de su estructura de personalidad) tanto como en su desarrollo externo (proceso de inserción social, aceptación en su grupo de referencia y construcción de sus proyectos futuros). La baja autoestima de los niños situados en esta edad, está emparentada directamente con factores de riesgo para el sano desarrollo de los procesos psicoafectivos y sociocognitivos, lo cual se traducirá en que el niño con problemas de autoestima, evidenciará tendencias indeseables para su desarrollo e inserción social. Dentro de estas tendencias Machargo (1991) destaca la disfuncionalidad afectiva, donde el adolescente reprime sus sentimientos y estos se revierten en forma de resentimientos y enfermedades. Déficit intelectual; donde el adolescente se resiste a un pensamiento en profundidad, dificulta sus procesos creativos y le cuesta mantener la concentración. Manifiesta además una falta de confianza en sí mismo que se traduce en incapacidad para enfrentar los desafíos cotidianos y en una constante conducta de abandono de sus tareas, ligado a lo anterior presenta falta de independencia y autonomía en su manera de proceder y finalmente una tendencia pronunciada a la agresividad, donde se acostumbra al conflicto y se relaciona con los otros de manera más violenta.

Todo adolescente en principio desea adaptarse y salir adelante en sus proyectos de vida, pero los estudios especializados han demostrado que para aquellos adolescentes con problemas de autoestima, estos objetivos se vuelven mucho más difíciles de cumplir, al respecto Coleman y Hendry, basándose en un exhaustivo estudio realizado en la ciudad de Nueva York, afirma: "Tanto los adolescentes con autoestima alta como los de autoestima baja eran similares en sus deseos de tener éxito al dejar la escuela, pero era más probable que el grupo de baja autoestima sintiera que nunca alcanzaría tal éxito. Además, era probable que prefirieran un trabajo que sabían que estaba fuera de su alcance y que sintieran que no tenían los recursos necesarios para conseguirlo. Los adolescentes que puntuaban alto en la autoestima tenían significativamente más posibilidades que los de autoestima baja de considerar como bazas personales las cualidades siguientes: la confianza en sí mismos, el trabajo duro, el potencial de liderazgo y la capacidad para causar buena impresión" Coleman Y Hendry (2003; 64).

De esta forma podemos constatar que el problema de la autoestima cala muy hondo en las posibilidades que un adolescente tiene en su vida futura, por lo que se presenta como

un problema grave de afrontar dentro del desarrollo escolar en la fase señalada.

Tomando en consideración lo anteriormente mencionado, nuestra investigación planteará que el problema de la baja autoestima afecta en forma integral al desarrollo del adolescente y se manifiesta en las tres áreas fundamentales en que se afianza la personalidad, esto es el área psicocognitiva, psicoafectiva y psicosocial, dibujando en estos ámbitos un verdadero mapa de degradación y daño para el adolescente.

Para ser más específicos en la problemática que nos convoca, quisiéramos siguiendo a Coleman y Hendry (2003), señalar parte del impacto de la autoestima en el desarrollo de los adolescentes:

En lo psicocognitivo: el desarrollo de la autoestima impactará -en forma positiva o negativa- directamente sobre cuatro focos de rendimiento cognitivo:

Perseverancia en la consecución de objetivos y metas; entendiendo la perseverancia, como capacidad de continuar el desarrollo de una tarea o estudio presupuestado. Por el contrario un alumno de baja autoestima tiende a ser poco perseverante y abandonar su trabajo intelectual.

Concentración: entendida ésta, como la capacidad de centrarse en torno a una tarea o estudio. Capacidad de focalizar y mantener la atención durante una mayor cantidad de tiempo.

Creatividad: un alumno con baja autoestima desarrollará una menor creatividad y tendrá más temor de proponer o postular teorías nuevas.

Rapidez en la resolución de problemas: como resultante de una menor seguridad intelectual en el logro de objetivos propuestos al alumno colocará más barreras y frenos en su proceso de aprendizaje.

De esta forma, podemos confirmar que los estudiantes con una baja autoestima verán

mermada sus capacidades intelectuales en torno a los puntos anteriormente señalados y a su vez se reafirma que el trabajo de fortalecimiento de la autoestima incidirá directamente en una mayor perseverancia, concentración, rapidez y seguridad intelectual.

En lo psicoafectivo: el impacto de la autoestima en el desarrollo afectivo es directo y de fácil constatación. Se tomarán tres indicadores de referencia.

La motivación: en un estudiante con baja autoestima se afectará en su motivación, lo cual se manifestará como una falta de entusiasmo en el cumplimiento de tareas, tendencia al abandono de su trabajo, falta de concentración por distracción permanente y conductas evasivas.

La frustración: alumnos con baja autoestima manifiestan una altísima tendencia a la frustración, a focalizar el sentimiento de que no sirve para cumplir con las tareas encomendadas, lo cual materializa la percepción de “la profecía autocumplida”.

Los temores y miedos: los alumnos de baja autoestima desarrollaron con mayor facilidad temores y miedos ligados a los procesos de aprendizaje, de tal forma que se promuevan actitudes fóbicas como, por ejemplo, la expresión tan reiterada en algunos estudiantes de que no sirven para las matemáticas, y aunque tratan, no lograrán nunca comprenderlas.

En lo psicosocial: la autoestima afectará directamente en la capacidad del alumno de integrarse a sus pares y formar redes de apoyo sociocultural.

Cuatro áreas de interacción se ven directamente afectadas por una baja autoestima en los alumnos de esta edad.

La comunicación: un alumno con baja autoestima ve disminuida la comunicación con su entorno y por lo tanto, se dificulta su capacidad de interacción y problematiza su integración comunitaria.

El reconocimiento: el reconocimiento es la base de toda interacción social y el alumno con baja autoestima justamente tiene una equívoca percepción de sí mismo, en torno a como lo ven sus pares y el cuerpo de profesores, sintiéndose mayoritariamente resentido por falta de reconocimiento, lo cual a su vez lo inseguriza en sus posteriores incursiones sociales.

El trabajo en equipo: la base del trabajo escolar es la integración en grupos de trabajo y socialización, un alumno con baja autoestima ve disminuida su participación y rendimiento en tales grupos. y esto no sólo en el plano cuantitativo.

El ejercicio del liderazgo: el acceso a una posición de liderazgo en un grupo social asegura estar cerca de la toma de decisiones y de un estatus de primer orden. Un alumno con baja autoestima se aleja del ejercicio del liderazgo y de las conductas propositivas que este trae consigo. El alumno con baja autoestima, más bien tenderá al aislamiento y sus opiniones en el grupo rara vez serán tomadas en cuenta.

Con los antecedentes anteriormente mencionados se evidencia la importancia y urgencia del problema. Más aun si la problemática de la estima es llevada al contexto escolar donde, como ya se ha mencionado, prima un ambiente altamente competitivo y por tanto, las manifestaciones de la baja autoestima se muestran de forma más frontal.

En el Colegio Raimapu, en todo caso, esta temática no es desconocida, ya que por su mismo perfil de enseñanza semi personalizada despliega esfuerzos tendientes a no descuidar el problema de la estima, es así, que en entrevista con la orientadora, esta nos señalaba que la institución constantemente tiene en vista la problemática de la autoestima y es un énfasis permanente en los profesores la preocupación por los niños en este ámbito. Aun así, no existe un plan explícito, ni una estrategia en curso para el tratamiento de niños con baja autoestima, siendo tarea de la orientación y los

profesores jefes buscar caminos de contención y desarrollo para el mejoramiento de la estima en los alumnos. Se destaca también el trabajo en torno a talleres de realización personal que se han desarrollado en años anteriores, así como también, las diversas actividades de tipo taller que cumplen el papel de afirmar la estima, y propiciar un sano desarrollo en los niños, tales como yoga, capoeira, danza y muchos otros.

Pese a lo anterior, creemos –y de ahí la importancia de realizar un buen diagnóstico- que el problema persiste, ya que escapa a las iniciativas particulares o espontáneas que se puedan desarrollar. El tema de la baja autoestima hunde sus raíces en lo más profundo del modelo educativo, el estilo de vida del hombre y la mujer actual y la manera en que se entiende el desarrollo y los consecuentes procesos de integración social en los adolescentes.

A partir de lo anterior podemos mencionar que nos nace la profunda convicción de que la sociedad actual no ha tomado plena conciencia que la estructuración de la vida social –y particularmente el modelo educativo en uso-, descuida escandalosamente las problemáticas ligadas a la construcción de la identidad personal de nuestros niños y adolescentes. Esto es esencialmente cierto cuando se trata el tema de la estima y su importancia para el normal desempeño de los estudiantes. Al parecer la importancia que ha tomado el conocimiento y la competencia por el éxito es inversamente proporcional a un desarrollo sano en las personas y estamos lejos de remediar tal distorsión en la manera de construir nuestras sociedades. Las consecuencias de este descuido están a la vista en el deterioro de la salud de nuestros niños y adolescentes y en los procesos entrópicos que se desprenden de tal deterioro, los cuales pueden evidenciarse en altísimas tasas de violencia, segregación, marginalidad, aislamiento y conductas autodestructivas.

Llevado a nuestra investigación, es necesario constatar que el tercer ciclo de la enseñanza básica es un periodo de particular importancia en lo que hablamos, ya que, el niño ha pasado a ser un adolescente muchas veces sin tener el tiempo de

aquilatar todos los cambios que esto supone, además, entra en una etapa donde el contexto y los pares tienen una singular significación, sumado a lo anterior se le exigirá por parte de sus madres, padres, profesoras y profesores una conducta inédita de responsabilidad y control sobre sí mismo que claramente apoplemará al adolescente.

De tal forma que una de las metas que se debe lograr en la presente investigación es hacer tomar conciencia de la real importancia del problema, como primer paso en el camino de enfrentarlo con la rigurosidad y la metodología científica.

Teniendo claridad del problema principal, esto es, la relación entre baja autoestima y disfuncionalidad en el desarrollo de los niños en las tres áreas anteriormente mencionadas (la psicocognitiva, la psicoafectiva y la psicosocial) y entendiendo que el problema se agrava en el modelo de educación imperante en nuestra sociedad, que hace primar la competencia entre los estudiantes con el desastroso resultado que tan oportunamente denunciado el autor francés François Dubet, es que ahora podemos posicionar la problemática en el contexto concreto en el cuál se sitúa la presente investigación, esto es, en los alumnos del tercer ciclo de la enseñanza Básica del Colegio Raimapu, cursos séptimo A y B y octavo A y B, donde se ha detectado un problema de autoestima que afecta a un número determinado de alumnos de ambos cursos, con nefastas consecuencias sobre su rendimiento académico, así como en su desarrollo afectivo y social.

A continuación se trabajará en diagnosticar el punto exacto de injerencia entre la baja autoestima y el desarrollo escolar de estos alumnos.

II.- DIAGNÓSTICO.

Para poder realizar un diagnóstico avalado por un conocimiento más preciso del objeto de estudio, es necesario detenerse en el análisis del Colegio Raimapu. El que fue fundado en diciembre de 1982 por profesores y apoderados como un Proyecto Educativo de propiedad comunitaria y sin fines de lucro.

El Colegio tiene como propósito desarrollar un Proyecto Educativo de calidad que promueva la formación de sus alumnos en los valores del humanismo, poniendo como centro a cada niña, niño o joven en su individualidad e incorporando en su proceso de desarrollo el entorno afectivo, cultural y social.

“Dentro de los lineamientos señalados en su proyecto educativo institucional se establece que el Colegio Raimapu es una institución creada para favorecer el desarrollo de niños y jóvenes, en edad escolar, desde el nivel de Pre - Básica a Educación Media. Su finalidad primordial es contribuir a la formación de un hombre capaz, no sólo de comprender críticamente su entorno, sino también de encauzar su vida y sus acciones en armonía consigo mismo, con los demás y con una sociedad que promocióne la integración y dignidad del ser humano. En tal sentido, la orientación general del Colegio está ligada al ejercicio de valores, tales como la solidaridad, el respeto por la verdad, la justicia, los derechos humanos, defensa del medio ambiente, y con un concepto de escuela que junto con enseñar a pensar, admite las posibilidades y limitaciones en el desarrollo individual y colectivo de la personalidad de sus alumnos”. <http://www.raimapu.cl/>

Basados en los anteriores principios podemos constatar que el tema de la autoestima es una preocupación relevante para el colegio y por tanto instalar un sistema de trabajo tendiente al mejoramiento de la misma debería estar al centro de sus preocupaciones, pero en un análisis más profundo nos damos cuenta que el colegio adolece de muchos de los problemas que cruzan transversalmente la educación chilena, esto es, al estar inserto en un sistema educativo que lo enmarca y precede, se conjugan muchas variables que no necesariamente favorecen el cultivo de un

correcto tratamiento del tema de la autoestima. Como se ha dicho, la educación se enmarca en un proceso donde la competencia y la búsqueda de la calidad muchas veces no hace visible o posterga las consideraciones de resguardo a la singularidad que enmarcan el problema de la autoestima. Sumado a lo anterior no siempre se cuentan con las herramientas o con la claridad conceptual para enfrentar un problema de esta envergadura. Por lo mismo se hace necesario un constante reforzamiento en las áreas que propician un desarrollo de integración basado en el resguardo de la estima de los educandos.

Para levantar un diagnóstico adecuado y realizar una evaluación precisa de la forma en que el desarrollo de la autoestima afecta el desempeño escolar de los alumnos comprendidos en el tercer ciclo de la enseñanza general básica del Colegio Raimapu, se utilizaron tres vías de análisis.

Entrevistas: Se realizaron 6 entrevistas formales con los actores determinantes en el proceso de los alumnos, a saber: una entrevistas con cada profesora jefe: La Sr. Mariana Boerr del 7° A, la Sra. Sandra Lara 7° B. El Sr. Jorge Yañez del 8° A y la Sra. María José Valenzuela del 8° B. Una entrevista con la Orientadora del colegio, Sra. Claudia Rubio y una entrevista con la subdirectora (5° a 8° básico) Sr. Ana Luisa Contreras (ver anexo 1.- entrevistas).

Análisis de evidencias: Se realizó un seguimiento de los alumnos, a través, de distintos focos de atención: el primero de ellos los informes conductuales elaborados por los profesores jefes de su paso por los cursos inferiores, donde se buscó identificar conductas atípicas, como agresividad, aislamiento o referencias directas a la estima. El segundo, los libros de clase, tanto en su parte conductual como de rendimiento académico, cruzando datos con los informes de personalidad. Una tercera vía, lo constituyó el dialogo directo con los alumnos a partir de conversaciones informales y referencias de terceros. Por último, se toma como una cuarta vía la observación directa del comportamiento de los alumnos en recreos, jornadas extraprogramáticas (como aniversario del colegio, salidas del colegio y otras) y actividades cotidianas.

Inventario: se aplicó al conjunto de alumnos de los cursos involucrados en la investigación el inventario de Autoestima de Coopersmith (1959), validado en Chile por Brinkmann, Segure y Solar (1989). (ver anexo 2, Inventario de Autoestima de Cooper Smith)

Conclusiones cuantitativas y cualitativas que avalan el proyecto:

De las entrevistas: Se registró la percepción con respecto a la autoestima en sus alumnos. Se buscaba aislar variables o indicadores de baja autoestima. Se preguntó directamente por antecedentes explícitos de baja autoestima en sus alumnos (es decir, en tratamiento psicológico, trabajo con el orientador o abiertamente declarado como de baja autoestima). Se recabó información sobre antecedentes indirectos de alumnos con este problema. Se Aislaron variables que permitieran la identificación de un número determinado de conductas y actitudes de los alumnos relacionadas con una baja autoestima, estas son:

Aislamiento voluntario o forzado

Agresividad visible.

Conductas de riesgo.

Maltrato familiar

Descontrol emocional

Dificultad para tomar decisiones, asumir responsabilidades y enfrentar problemas.

Dificultad para participar en actividades sociales o recreativas.

Incapacidad para hablar en público.

Tendencia a la discontinuidad en sus quehaceres.

Falta de perseverancia.

Frecuente distracción

Falta de motivación en las empresas emprendidas.

Decaimiento físico o psicológico.

Dificultad para establecer acuerdos duraderos con sus pares.

Los resultados de la entrevistas apuntaban claramente a una relación causal entre baja autoestima, bajo rendimiento escolar y problemas de conductas indeseables para el buen funcionamiento del clima imperante en el establecimiento. Al decir de los entrevistados los nombres tienden a repetirse cuando se habla de problemas dentro y fuera del aula. Agregándose además el componente que una mayoría de estos alumnos presentan problemas de interrelación familiar, manifestando una falta de confianza o abiertamente hostilidad en el ámbito familiar.

Uno de los factores más auspiciosos para el diagnóstico es la constatación de que los alumnos que aparecen mencionados en las entrevistas ratifican esta opción al confrontar la información con el inventario de Coopersmith.

El porcentaje también coincide en ambos instrumentos de diagnóstico, es decir, en opinión de los especialistas de la educación entre un 5 y un 15% de los alumnos presentaría problemas notorios de autoestima y estos factores estarían incidiendo directamente con el desarrollo de los adolescentes en las distintas áreas de interacción (Cognitiva, psicoafectiva y psicosocial)

Es importante mencionar que las entrevistas buscan posicionar una tendencia que se enmarca en un análisis cualitativo de las conductas de los alumnos y que tendrá que complementarse con el análisis cuantitativo expuesto a continuación:

Del inventario: el Inventario de Autoestima de Coopersmith es el elemento fundamental del diagnóstico y servirá de base para el posterior trabajo remedial. Se aplicó a todos los alumnos y alumnas del séptimo AB y el octavo AB. El resultado arrojó un rango aproximado al 10% de alumnos que manifiestan problemas de autoestima.

Resultados de aplicación de Inventario de autoestima

Sobre una muestra de 124 alumnos en cada una de estas preguntas arrojó el siguiente resultado:

B: Distinto a mí

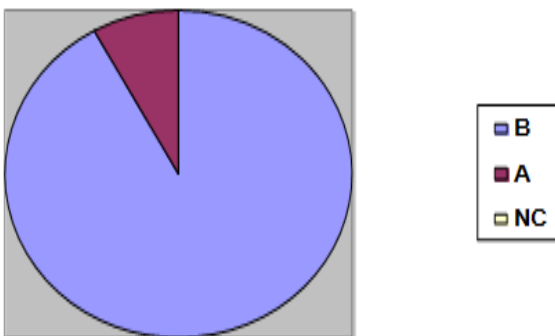
A: Igual que yo

NC: no contesta, no sabe.

Preguntas generales de autoestima:

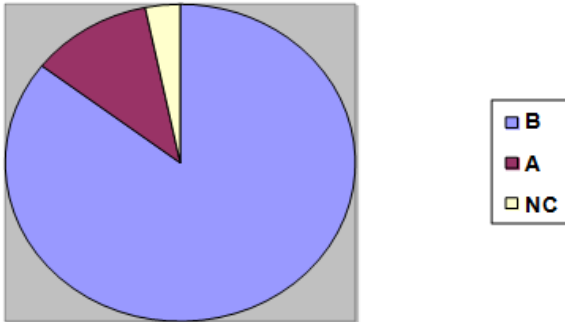
3. Deseo frecuentemente ser otra persona.

B: 114 91% A: 10 8,6% NC: 0



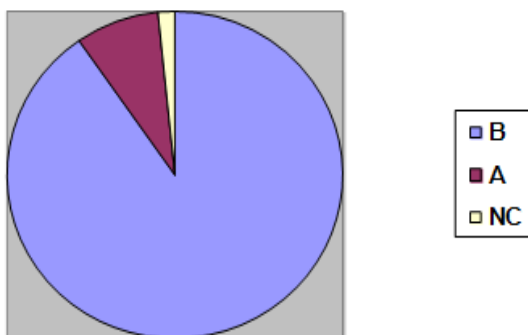
9. Hay muchas cosas acerca de mi mismo que me gustaría cambiar si pudiera.

B: 106 85,4% A: 14 11,2% NC: 4 3,2%



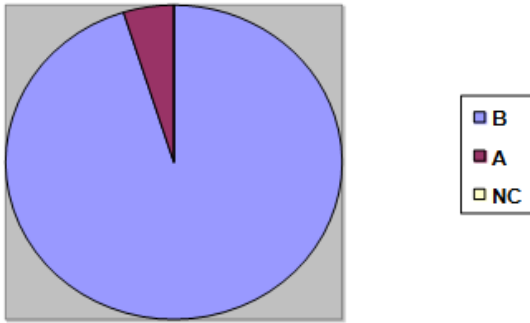
17. Frecuentemente me arrepiento de las cosas que hago.

B: 112 90,3% A: 10 8,06% NC: 2 1,6%



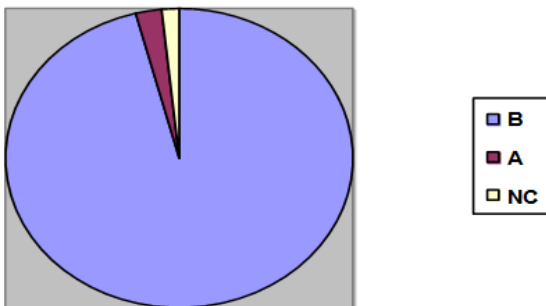
24.Me siento suficientemente feliz.

B: 118 95,1% A: 06 4,8% NC: 0



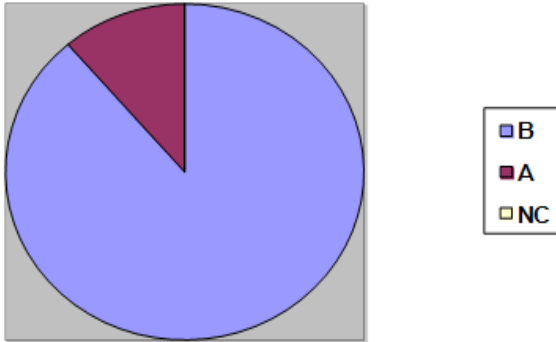
36.Puedo tomar decisiones y cumplirlas.

B: 119 95,9% A: 3 2,4 % NC: 2 1,6%



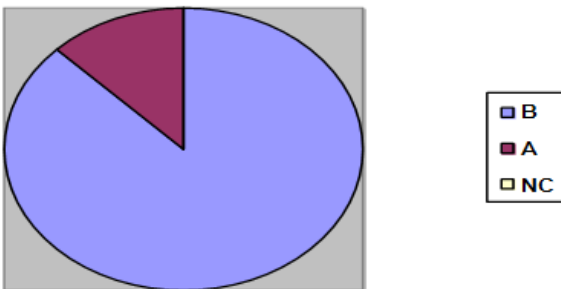
38. Tengo una mala opinión de mí mismo

B: 110 88,7% A: 14 11,2% NC: 0



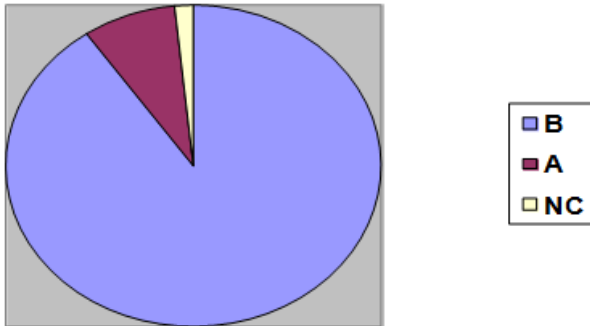
43. Frecuentemente me avergüenzo de mí mismo.

B: 108 87% A: 16 12,9% NC: 0



44. No soy tan bien parecido como otra gente.

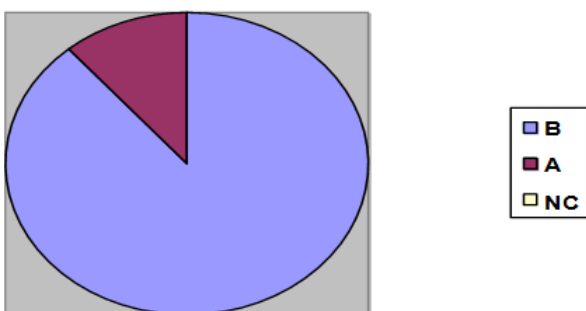
B: 112 90,3% A: 10 8,06% NC: 2 1,6%



Aspectos sociales de la autoestima:

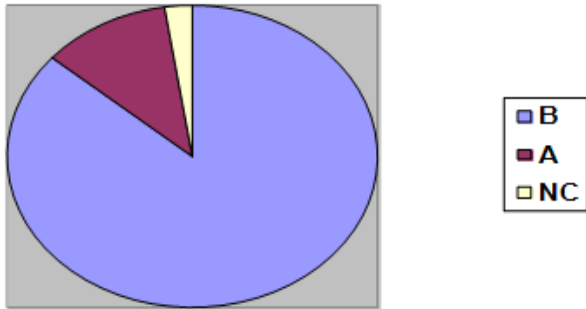
18. Soy popular entre compañeros de mi edad.

B: 110 88,7% A: 14 11,2% NC: 0



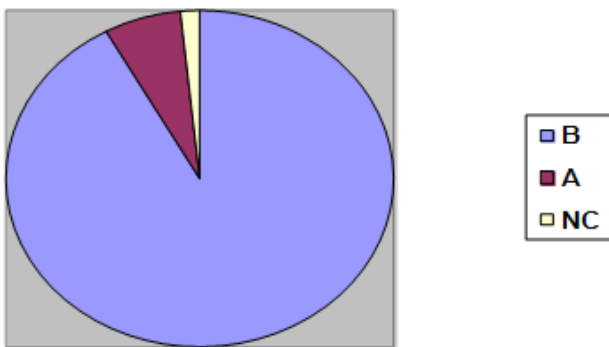
32. Los demás (niños) casi siempre siguen mis ideas.

B: 107 86,3% A: 14 3,2% NC: 3 10,5%



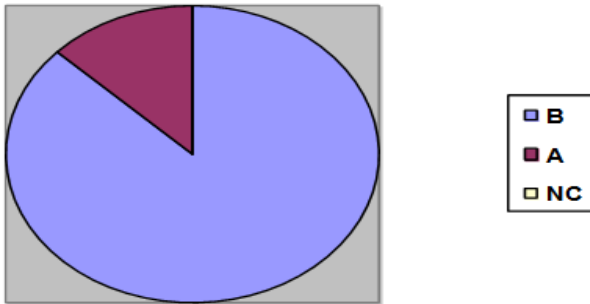
46. A los demás "les da" conmigo.

B: 114 91,9% A: 08 6,45% NC: 2 1,6%



53. Las otras personas son más agradables que yo.

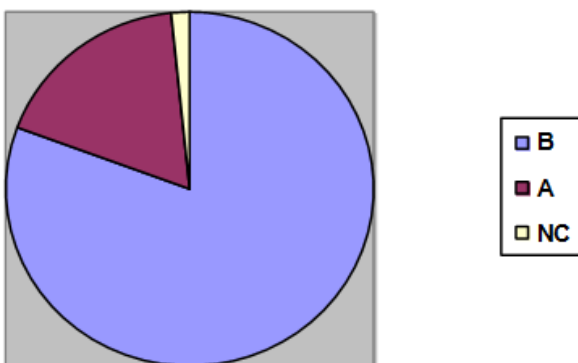
B: 108 87,09% A: 16 12,9% NC: 0



Aspectos relacionados con la Escuela:

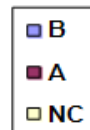
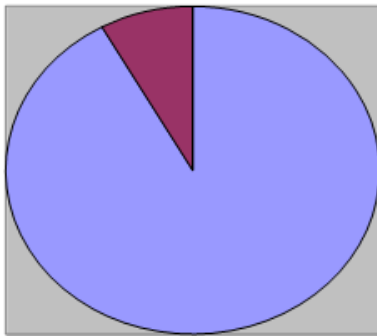
7. Me abochorno (me da plancha) pararme frente al curso para hablar.

B: 100 80,6% A: 22 17,7% NC: 2 1,6%



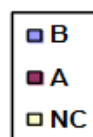
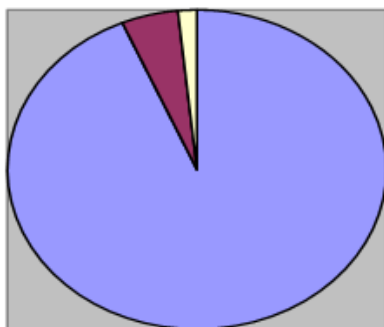
14. Me siento orgulloso de mi trabajo (en la escuela)

B: 114 91,9% A: 10 8,06% NC: 0



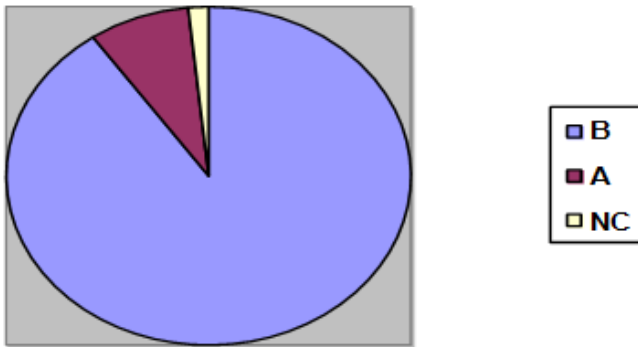
35. No estoy progresando en la escuela como me gustaría.

B: 116 93,5% A: 06 4,8% NC: 0



49. Mi profesor me hace sentir que no soy gran cosa.

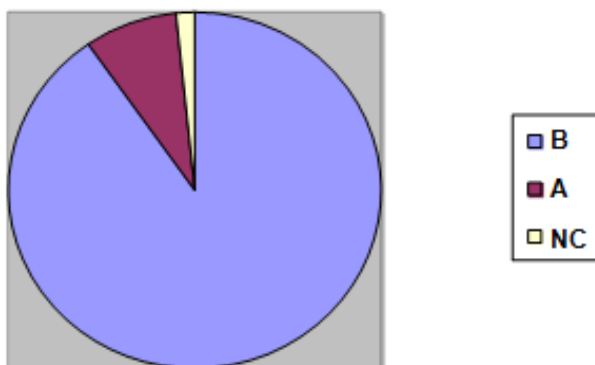
B: 112 90,3 % A: 10 8,06% NC: 2 1,6%



Aspectos relacionados con el hogar:

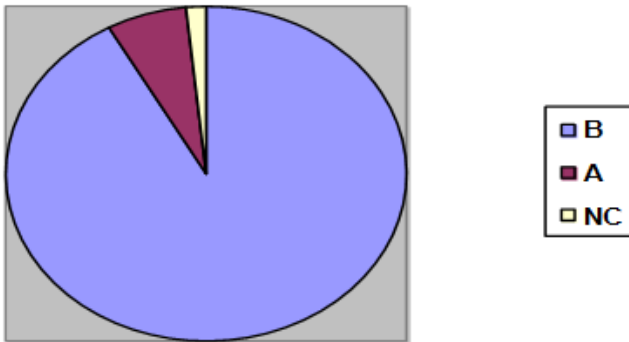
19. Usualmente mis padres consideran mis sentimientos.

B: 112 90,3% A: 10 8,06 % NC: 2 1,6%



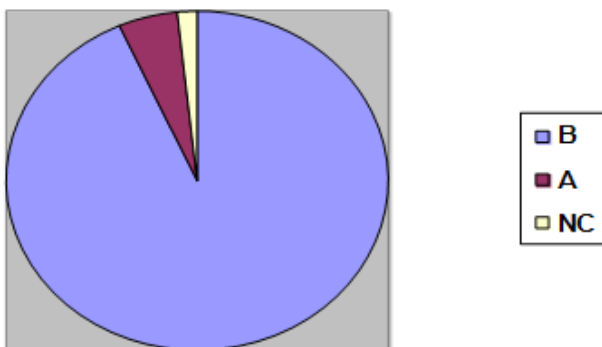
26. Mis padres esperan demasiado de mí.

B: 114 91,9 % A: 08 6,45% NC: 2 1,6%



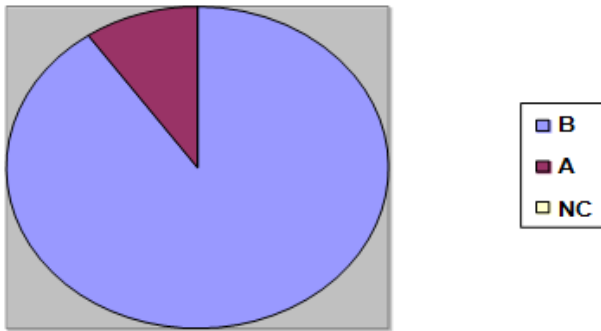
33. Nadie me presta mucha atención en casa.

B:119 93,5% A:06 4,8% NC: 2 1,6%



47. Mis padres me entienden.

B: 122 90,3% A: 12 9,6% NC: 0



Análisis:

Lo primero y tal vez más importante que nos arroja el inventario de Coopersmith es una muestra objetiva de alumnos, que bordea el 10%, con problemas de autoestima. Lo segundo y de igual significación es que son los mismos alumnos los que se repiten a lo largo del desarrollo del inventario como protagonistas de tal situación, con lo cual podemos decir que tenemos la confirmación de un problema real y presente que nos interpela al salir del anonimato para buscar su solución.

Sobre Preguntas generales de autoestima:

Del total de preguntas relacionadas con los aspectos generales de la autoestima se realizó una selección de aquellas preguntas que reflejaban al decir nuestro de mejor forma los indicadores buscados, así quedó una muestra de 8 preguntas (3, 9, 17, 24, 36, 38, 43, 44), estas nos arrojaron indicadores muy interesantes, por ejemplo, en la pregunta 9 que dice; “Hay muchas cosas acerca de mi mismo que me gustaría cambiar si pudiera” 14 alumnos se identificaron con la afirmación lo que debela la poca aceptación de sí mismos que tienen. A su vez, la pregunta 38 nos muestra que el mismo porcentaje de alumnos tienen una mala opinión de sí mismos. Peor aún, la pregunta 43 nos advierte que 16 alumnos frecuentemente se avergüenzan de sí mismos. Mientras que en la 44, 10 alumnos no se sienten satisfechos con su imagen física.

Aspectos sociales de la autoestima:

Con respecto a los aspectos relacionados a la socialización y que deberán estar a la base de las medidas remediales emparentadas con esta área también nos entrega una información muy relevante.

La pregunta 18 y 32 nos muestra que 14 niños no se sienten populares de tal forma que sus compañeros no siguen sus ideas. Pero tal vez el dato más alarmante está en la pregunta 53, donde 16 niños consideran que las otras personas son más agradables que ellos.

Aspectos relacionados con la Escuela:

Sobre la autoestima enfocada específicamente en la escuela se entrega información que debería ser considerada muy importante en la organización de los aprendizajes como la información que entrega la pregunta número 7 donde se afirma que 16 niños se abochornan (les da plancha) pararse frente al curso para hablar. Lo mismo deberíamos detenernos frente a las preguntas 14 y 35 donde 10 alumnos expresan no sentirse orgullosos de su trabajo (en la escuela) y lo que es peor se sienten menoscabados por el trato que les da el profesor.

Aspectos relacionados con el hogar:

Los aspectos relacionados con la familia son muy importantes ya que para los adolescentes es muy difícil referirse a su entorno familiar, por eso es muy trascendente que 10 niños hayan dicho que sus padres no consideran sus sentimientos y aun cuando esta puede ser una percepción errada, lo mismo cobra valor aceptar que los niños la tienen como verdadera. De igual manera el que 12 niños hayan dicho que sus padres no los entienden nos pone en alerta frente a los quiebres comunicacionales que existen al interior de la familia.

Conclusión:

Sin duda la información recabada deberá estar a la base de la presente investigación y se constituirá en el camino de entrada hacia la búsqueda de soluciones. Creemos que este inventario presenta un rango de rigurosidad y validación científica que en forma indesmentible nos pone sobre la pista de las futuras tareas. Esto último en un doble sentido, en primer lugar, porque identifica claramente una muestra concreta de niños con problemas de autoestima. En segundo lugar y tan importante como lo anterior es que nos muestra el tipo de problemas que tienen, es decir cuáles son los factores (afectivos, comunicativos de autoimagen, etc.) que presentan nuestros adolescentes, esto último será de mayor relevancia cuando se genere la estrategia de solución o los puntos de salida de esta problemática.

III.- DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO.

Una vez realizado el diagnóstico y explicitado el problema se procede a la intervención. Esta se realizará sobre dos ejes y teniendo como protagonistas fundamentales a la comunidad educativa de manera diversificada.

El primer eje de intervención es el aula, se manifiesta en actividades curriculares o semicurriculares y se orienta hacia el conjunto de los alumnos.

El segundo eje, se realiza fuera del aula, está basado en el modelo de trayectorias educativas y se aplica específicamente a los alumnos con problemas de autoestima y sus familias.

Con respecto al primer eje, se desplaza sobre tres objetivos, en primer lugar, que la comunidad en su conjunto tome conciencia de la importancia del tema, en segundo lugar, que se realicen talleres de intervención de la estima tendientes, tanto a mejorar la autoestima de quien la presenta dañada, como fortalecer la que presenta una sana estima, por último, se busca hacer comprensible para todos el trabajo que se realizará en algunos fuera del aula. Se ocuparán parte de las horas de orientación para tratar el tema de la autoestima, concretamente se tomarán doce horas, para realizar los talleres de mejoramiento de la estima. Cabe destacar que los talleres estarán basados en los libros ***Creo en ti***, de Neva Milicic Müller (2001) y el **Taller de Desarrollo Personal**, de Evelyn Garlick, Grethel Mühlhauser y Francisco Campos Sin embargo los contenidos precisos están acomodados a los requerimientos contextuales y los objetivos esperados para el trabajo en nuestro colegio.

Con respecto al segundo eje, realizado fuera del aula, tomará tres actores en consideración, los profesores, los padres y apoderados y los alumnos con problemas.

Con los primeros se realizará un taller, de nombre “**¿Cómo enseñar sin atemorizar?**”, a realizarse en una hora de consejo de profesores cedida por la dirección y en acuerdo con

el cuerpo de profesores. El objetivo de este taller es sensibilizar a los profesores frente a la profundidad del problema e invitarlos a cooperar en la solución del mismo.

Con los padres y apoderados se realizará el taller **Mejoramiento de la comunicación con mis hijos**. Teniendo claro que los alumnos pasan gran parte de su tiempo en su casa y es ahí donde se encubren la mayor parte de los problemas de estima, es necesario que ellos comprendan la importancia del problema, así como, que se comprometan en prestar toda la ayuda que esté a su alcance para revertir las situaciones de riesgo.

El trabajo principal, sin embargo, estará centrado en los alumnos con problemas de estima, con ellos se realizará un trabajo personalizado en base a tutorías que puedan construir y desarrollar una trayectoria educativa tendiente a fortalecer el desarrollo de los adolescentes en tres áreas. La psicoafectiva, donde los adolescentes trabajarán directamente el tema de la estima, los niños construyen un proyecto de trayectoria centrado en biografías personales donde identifican con la ayuda de un tutor sus problemáticas y las formas más eficientes de abordarlas. Junto con lo anterior el tutor despliega ejercicios de fortalecimiento de la estima con ellos. La segunda área es la psicognitiva, que estará centrada en el tema del aprendizaje y rendimiento del educando, donde se fortalecerán las temáticas más difíciles para el alumno, lo cual se realizará también con un sistema tutorial en horarios a diseñar con el alumno en el marco de las trayectorias educativas. La tercera área, es la psicosocial, trabajará el tema de la socialización armónica de los adolescentes con la comunidad de pares y el entorno en general. El centro del trabajo estará dado en bajar los niveles de agresividad, mejorar la convivencia y la participación. Un tutor se encargará de acompañar al adolescente por medio de ejercicios y actividades tendientes a aprender a resolver problemas, trabajar en equipo, mejorar sus niveles comunicacionales e insertarse grupalmente.

Si las entrevistas, el Inventario de Coopersmith y el Análisis de evidencias nos entregaron un diagnóstico certero acerca de las problemáticas a corregir y los alumnos involucrados el análisis de las trayectorias educativas se utilizará tanto para corroborar los resultados arrojados por las tres metodologías anteriores como para emprender las tareas remediales mismas.

La idea de trayectoria pone el acento en una “biografía escolar” y en el impacto que el presente escolar tiene en el recorrido futuro. Por tanto se realizará un seguimiento a la trayectoria de ciertos alumnos que se presentaban en riesgo frente a su estima, a fin de clarificar las causales a la vez que anticipar las medidas remediales.

El acompañamiento tutorial realizado fuera del horario de clases se desarrolla en dos sentidos. El primero, más cercano al desarrollo académico y a las problemáticas contingentes que el alumno con baja autoestima enfrenta a diario, esto es, bajo rendimiento desorientación, resistencias cognitivas, falta de claridad en sus objetivos, un alto sentido de frustración, agresividad por sobre lo normal, aislamiento social, procesos disruptivos, etc. Frente a tales problemas se intentará dar respuestas directas, por medio de un acompañamiento tutorial, se enfrentarán en forma personalizada, las problemáticas y se irán entregando herramientas ad-doc para remontarlas.

En segundo lugar, se realiza un acompañamiento más distendido tendiente a fortalecer los lazos de estima del alumno a largo plazo, se trabaja en este apartado más cerca de los aspectos caracteriológicos que determinan los procesos identitarios. En este apartado el acompañamiento se vuelve totalmente personalizado, respondiendo a las necesidades de cada alumno y centrado en los avances posibles, conforme al historial que presenta el adolescente. Se trata de avanzar en el mejoramiento de la autoimagen y el fortalecimiento de la estima por la vía del acompañamiento y el reconocimiento. Hacer sentir al adolescente una persona única e importante para su entorno, propiciando en todo momento una correcta lectura de su pasado, de su presente y de su futuro.

IV.- FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO.

Nos nace la fuerte convicción de que el problema de la autoestima está a la base del desarrollo normal de los adolescentes, así como, también tenemos claridad –y una amplia bibliografía al respecto nos avala- que cuando ésta empieza a decaer o entra en crisis, se traduce inmediatamente en un proceso de disfuncionalidad ascendente que se manifiesta en un decaimiento sostenido de todos los indicadores de crecimiento e interrelación en los adolescentes.

Ahora bien, de la misma forma y más o menos por las mismas razones que la autoestima cae en su punto más bajo arrastrando consigo el desarrollo de un adolescente, es posible emprender el camino inverso, es decir, remontar los procesos de decaimiento y emprender un camino sostenido de ascenso, donde el adolescente poco a poco comienza a visualizarse de manera positiva y a partir de una modificación en los mecanismos que están al centro de su estima, empieza a cambiar -primero intelectualmente- su percepción de sí mismo, para después y de manera gradual comenzar a sentirse de otra forma, más reconciliada consigo mismo y con una motivación que se convertirá en un motor para sacarlo de su condición deprimida. Finalmente y si todo el proceso sale bien, el adolescente podrá traducir su claridad mental y emocional en una proyección de vida que apunte a un desarrollo armónico y a una inserción social plena y realizada.

Coleman y Hendry (2003) identifican el reconocimiento como uno de los factores que están a la base de la estima de los adolescentes, al decir de los autores, la opinión de sus pares y de la comunidad en que están insertos es determinante para el desarrollo de una autoestima alta o baja, de tal forma estos autores coinciden en que trabajar el tema del reconocimiento y la aceptación social trae emparejado un mejoramiento sostenido de la estima. Justamente en este sentido, la presente investigación busca colocar en el centro de sus preocupaciones este tema. En el fondo, el adolescente con problemas de estima se siente sólo y con carencia total de reconocimiento, por tanto, su fracaso es una crónica ya anticipada por su sentimiento de postergación, por

eso creemos que la sola tarea de acompañarlo en sus procesos, ya es una forma de ir mejorando su autoestima, es por esto, que la presente investigación se ha enfocado principalmente en el acompañamiento de tipo tutorial y realizado en forma personalizada, se busca propiciar la cercanía, crear lazos de pertenencia en aquellos aspectos donde estén débiles, incentivar la aceptación personal, que parte de la propia imagen física y se prolonga a los proyectos de vida, entregar la contención necesaria cuando se den las crisis conductuales, en resumen, se privilegiará una metodología de apoyo personalizada, por sobre una estandarizada y generalista.

Teniendo la claridad, de que el problema de la autoestima está a la base del desarrollo personal de los adolescentes y en el centro de los problemas de rendimiento e integración en el colegio, a la vez de la convicción de que es un problema remontable si se realiza una intervención en el momento adecuado, con metodología científica y con dedicación oportuna, es que se ha levantado esta propuesta en el colegio referido, a fin de buscar un camino que nos lleve en forma segura y sostenida a la erradicación del problema, a la vez, que pueda ser entendido como un modelo de intervención posible de ser replicado en otros establecimientos educacionales que presenten similares características.

V.- MARCO TEÓRICO.

Los estudios acerca del desarrollo humano durante todo el siglo XX generaron un rotundo consenso acerca de la importancia que tiene el periodo de la infancia para el desarrollo posterior de los seres humanos. No deja de ser sorprendente que en los siglos anteriores la infancia haya sido una etapa olvidada o simplemente subestimada en forma reiterada tanto por las distintas culturas –griega, medieval, Europa del siglo XVI, XVII y XVIII-, como por los más grandes pensadores de cada época –desde Aristóteles hasta Kant-. Descontando al “Emilio” de Rousseau y los estudios de Tiedemann, los textos clásicos prácticamente no se refieren a la infancia y el término adolescencia, como etapa intermedia entre la infancia y la edad adulta, es acuñado recién en los albores del siglo XX. Sin embargo, como si la cultura occidental quisiera recuperar todo el terreno perdido, en el siglo pasado prácticamente no existe autor que no se haya referido al tema, desde la temprana sexualización de la infancia hecha por Freud, pasando por los estudios de Philippe Ariès, hasta los desconfiados análisis de Michel Foucault.

Producido el consenso acerca de la importancia de la infancia y la adolescencia comenzaron también tempranamente los estudios acerca de los factores que inciden más directamente sobre su desarrollo. Así, proliferan las investigaciones en torno a las determinantes fundamentales que propician un desarrollo saludable y proactivo de las personas a partir de su socialización temprana en el núcleo familiar y posteriormente escolar. Las líneas de trabajo más agudas en este respecto provienen desde la psicología, pero al estar insertos los niños en sistemas educacionales de tipo formal, es natural que estas investigaciones se crucen con teorías pedagógicas y prácticas educativas que buscan justamente comprender y potenciar las capacidades de este actor central de nuestra reflexión que es el niño.

El niño inserto en las instituciones educativas modernas ha sido el objeto de estudio que ha estado en el centro de diversas polémicas históricas. La primera de ellas, puede remontarse al siglo XVIII, específicamente a 1762, fecha en que Rousseau lanza su

célebre publicación sobre la educación, donde nos advierte “Por más que pensara que esta educación tiene un objeto razonable, ¡Cómo podría contemplar sin indignación a estos pobres desafortunados sometidos a un yugo insoportable y condenados a trabajos constantes como galeotes, sin estar seguros de que todos esos esfuerzos tengan que serles útiles alguna vez! La edad de la alegría transcurre entre lloros, castigos, amenazas, esclavitud” Rousseau (1762; 1985; 58). De esta forma Rousseau en una visión contrailustrada y habría que agregar, que tomando un sesgo intempestivo a la luz de los procesos vividos, lanza una cruzada en defensa de los niños y contra el sistema educativo. Este gesto crítico tuvo que esperar muchos años para encontrar una complicidad real, y si tuviésemos que situar un alma gemela en la radicalidad de la desconfianza frente al proceso educativo, tal vez habría que volver la vista sobre Michel Foucault y Pierre Bourdieu en pleno siglo XX. El primero, situado desde la lógica de la desconfianza radical, allí donde el siglo de las luces vio el reino de la libertad, él descubrió dispositivos de poder que vehiculizaban sistemas de disciplinamiento social de tipo evidentemente coercitivos. Particularmente le llamó la atención el uso del sistema panóptico, un dispositivo arquitectónico que originariamente fue diseñado por el filósofo utilitarista Jeremias Bentham, para las cárceles, pero que pronto fue utilizado también en el sistema escolar, al respecto afirma; “Es polivalente en sus aplicaciones; sirve para enmendar a los presos, pero también para curar a los enfermos, para instruir a los escolares, guardar a los locos, vigilar a los obreros” Foucault (1975; 1993; 209). Y de la misma forma en que denuncia el sistema de vigilancia panóptico, como algo común a las cárceles y a los colegios, también pone énfasis en su crítica sobre el uso de los “exámenes” y otras prácticas pedagógicas, utilizadas como vehículos por los cuales se manifiesta el poder, en su forma más cruda y donde los niños son disciplinados a la fuerza, suspendiendo de esta forma el ejercicio de la autonomía y la autodeterminación. La mirada crítica de Foucault, es muy importante para situar uno de los nichos causales del malestar en la educación y también para entender que esos dispositivos de poder y control que surgen en el siglo XVIII y XIX continúan operando hoy en día, con lo cual se verifican mecanismos estructurales, que son atentatorios contra el sano desarrollo de los niños, los que estarán a la base de los procesos de desintegración de la identidad personal.

Lo mismo puede decirse del análisis que realiza Pierre Bourdieu sobre otros mecanismos de dominación que reproducen la desigualdad al interior de la escuela y que fundan principios de injusticia establecidos y reproducidos al centro de los modelos educativos actualmente en uso. Para el sociólogo francés, el problema radica en lo que él llama capital, ya sea económico, político, simbólico o cultural, éste se distribuye en forma desigual y lo peor es que establece un esquema de interpretación de la realidad que Bourdieu llama *habitus*, el cual funciona de manera más o menos inconsciente, es decir es incorporado como un criterio de realidad normal, que hace que la desigualdad y la injusticia se perpetúan a vista de todo el mundo. Peor aún es como el autor posiciona la idea de que esta realidad se vuelve hereditaria, a partir del sistema educativo imperante, es ahí donde el capital cultural –entendido éste como la sumatoria de recursos culturales de tipo, artístico, lingüístico, manejo de idiomas, etc- hace la diferencia entre los alumnos de las clases acomodadas que poseen un valioso capital cultural y aquellos sectores deprimidos que carecen de todo capital cultural y que al ser evaluados con una misma base siempre estarán en condición de desventaja, estableciendo una suerte de determinismo social inconsciente que no hace sino reproducir y perpetuar la desigualdad. De particular importancia para la presente investigación es la relevancia que Bourdieu le da al tema del reconocimiento, es decir, como estos procesos se dan en un contexto social donde la validación categorial se realiza a partir de elementos de socialización, es decir, el valor del capital cultural es medido en un proceso comparativo, donde la comunidad en que uno está inserto es determinante para establecer las diferencias, tal como dice el autor “una diferencia, una propiedad distintiva (...) sólo se convierte en diferencia visible, perceptible y no indiferente, socialmente pertinente, si es percibida por alguien que sea capaz de establecer la diferencia” Bourdieu (1997; 21). La importancia de esta mirada que pueda reconocer la diferencia, es que también se encuentra a la base de la formación de la estima del estudiante, el cual formará sus valores, criterios y autoconceptos a partir de una relación compleja con sus pares y comunidad que lo cobija.

En esta misma línea de pensamiento crítico se encuentra el francés François Dubet sociólogo, profesor de la Universidad de Burdeos y director de la *École des hautes études en sciences social*, quien ha hecho de la escuela un espacio de pensamiento crítico en la

línea de defender un concepto de justicia que él siente amenazado por el actual modelo educativo imperante en Francia y que no trepida en fustigar como discriminatoria.

Para Dubet la escuela no es justa y no lo es, porque está asentada en un principio, que en su momento fue un progreso, pero hoy es un lastre para esa escuela justa: la igualdad de oportunidades. La igualdad de oportunidades ha derivado en una escuela que permite la igualdad en el acceso, pero que en su interior va creando mecanismos de selección sobre la base de la meritocracia interna. Si bien hoy la escuela admite a todos, a lo largo de su recorrido termina ubicando y jerarquizando a los alumnos en función de sus resultados, con lo que el hermoso principio inicial de la igualdad se torna en cruel desigualdad. El resultado es una escuela de vencedores y vencidos; una escuela en la que los vencidos, pues muchos se esfuerzan y fracasan, se autoinculpan y se atribuyen la causa de su fracaso, agreden su autoestima y, a veces, se torna en violencia escolar. Una situación, que con no poca exageración, le lleva al autor a calificar a los maestros y profesores como agentes de selección social. Estaríamos en una escuela en la que por la vía de la jerarquía de los títulos los vencedores obtendrán todas las ventajas económicas y sociales, mientras los que pierden sólo obtendrán frustración y postergación social. Al decir del autor “los alumnos están situados en el centro de una contradicción fundamental; son considerados como fundamentalmente iguales, al tiempo que deben participar en una serie de pruebas que los volverán desiguales” Dubet (2005; 32). Pero lo peor aún está por venir, el sistema de desigualdad que crea la meritocracia no protege a los alumnos desfavorecidos de los resultados de la competición, esto es; “en el fondo, la crueldad subjetiva de la meritocracia proviene del hecho de que los alumnos están obligados a participar en una competición (...) si la escuela meritocrática es cruel con los vencidos, lo es también porque no los protege del desprecio de los vencedores” Dubet (2005; 34). Con lo cual va generando una estela de resentimiento y violencia latente que se manifiesta directamente contra la institución educativa o se proyecta hacia sí mismo en un deterioro permanente de la autoestima.

Es ésta última consideración la que se debe tener como base de la presente investigación, si nos situamos en el proceso de desarrollo de un adolescente promedio, nos damos cuenta de la forma en que los procesos de competición escolar van minando gradualmente a la estima de algunos alumnos y posicionando en ellos una visión

deteriorada de sí mismos que se traducirá en una de las causantes fundamentales del fracaso escolar.

Uno de los factores que ha generado un mayor consenso en los últimos tiempos, es la forma como el concepto de estima personal incide en el desarrollo normal del niño, así como, en su rendimiento e inserción en la escuela. Situándose como un verdadero motor en el desarrollo, este precepto alcanza cada día una mayor relevancia y significación para configurar un cuadro preciso acerca de las posibilidades futuras del educando adolescente. Diversos son los estudios que avalan la tesis que un correcto enfoque de la estima en el trabajo sobre los adolescentes es un factor central en la actualización de sus potencialidades futuras, así como, en el desenvolvimiento exitoso de su realidad presente, al respecto Coleman y Hendry señalan: “ La autoestima ha recibido más atención que casi cualquier otro concepto como barómetro del afrontamiento y la adaptación. Desde los primeros días de investigación en este campo, ha sido evidente que era probable que la baja autoestima predijera dificultades de ajuste, y que a las personas con autoestima alta probablemente las cosas les salían relativamente bien en diversos dominios” Coleman y Hendry (2003; 64)

Se concluye, que si no existe un buen soporte de la estima en el ambiente escolar se pueden desencadenar problemas de adaptación y frustración, que tanto incidirán en su desarrollo psicoafectivo, como en su inserción social y en el rendimiento cognitivo. De igual modo la imagen positiva de sí, está asociada con sentimientos de aceptación que le darán al niño la posibilidad de sentirse querido y le entregarán además, un sentido de pertenencia, el cual es esencial para sentirse valorado, lo que se traducirá en una mayor confianza en sí mismo en las áreas anteriormente mencionadas.

Una vez aclarada la importancia y significación de la autoestima para el desarrollo de los adolescentes y también teniendo claro el diagnóstico adverso que puede cotejarse con respecto a este tema en el modelo educacional actual, cabe hacerse la pregunta por la forma de enfrentar la problemática. Por de pronto no es posible seguir comportándose como si no supiéramos la gravedad del problema, ni tampoco podemos esperar que cambien los modelos educativos o el estilo de vida competitivo y exitista de la sociedad actual para que nuestros niños puedan tener un mejor pronóstico de desarrollo social.

Puestos en la intención de encontrar un camino de salida al laberinto de la autoestima creemos de particular significación el esfuerzo realizado en los últimos tiempos por el Ministerio de Educación de la República Argentina para solucionar casos de similares características, aún cuando está basado en un enfoque más directamente relacionado con la exclusión, la marginalidad y el bajo rendimiento, pero que entre sus temáticas aborda el tema de la estima y sobre todo se hace cargo de una metodología muy eficaz e innovadora que perfectamente puede ser ocupada en nuestro contexto y además servirnos de ayuda para solucionar las problemáticas que nos convocan. Si tuviéramos que acercarnos paso a paso al enfoque referido deberíamos decir que tiene como principal opción el ampliar el territorio más allá del aula. No se trata de descuidar el trabajo en aula, pero este enfoque parte del principio de que esto no es suficiente, nuestros niños son socializados antes y después del aula con parámetros distintos, además durante el periodo en que están en aula, operan sobre ellos diversas condicionantes que deben ser remitidas a otros territorios.

Dentro del trabajo propuesto, dos ejes son los que se tomarán en la presente investigación como claves en el levantamiento de la autoestima de un adolescente. El primero de ellos, referido al trabajo personal por medio de tutorías. Si tomamos en consideración lo expuesto en la primera parte de este relato, deberíamos tener presente que son los modelos generalistas de entender la educación, los que están a la base de la crisis que nos convoca, es decir, el actual modelo meritocrático, basado en la competencia desigual y muchas veces injusta que va generando bolsones de postergación y rezago, que entre otras conductas se traduce en una disminución sostenida de la estima de los educandos. Estas formas de comprender la educación, parten de supuestos generales y se basan en procesos de estandarización que bajo la excusa científicista tienden a universalizar y por tanto, descuidan las particularidades, lo específico de cada educando. Es decir, sacrifican la individualidad en una carrera frenética por obtener resultados generales. Pues bien, lo primero que se debe hacer para salir de esta encrucijada es invertir el modelo, es decir, poner el énfasis en lo particular, en la singularidad de cada niño, en lo que tienen de específico y único, poner el acento una y otra vez en el proceso identitario, un trabajo paciente que propicia el cambio desde lo personal. El adolescente en compañía de un tutor tiene que emprender el ascenso

desde la modificación del autoconcepto de sí mismo, a la modificación de su autoimagen, para finalmente trabajar directamente sobre su estima.

¿Cómo se realiza un trabajo de este tipo? Aquí cobra relevancia el concepto de trayectoria educativa. El término refiere a una puesta en marcha que incorpora el antes y el después del presente, se busca adentrarse en el pasado del adolescente a fin de comprenderlo de mejor forma, también el gesto involucra un esfuerzo de reimpresión, es decir como toda lectura esta se vuelve reconstructiva, el sujeto entra en un diálogo consigo mismo donde la memoria como soporte da paso a la conciencia como articuladora del reconocimiento personal, se busca formar/reformar la identidad personal. Se propicia la realización de una lectura que de una u otra forma va positivando el pasado, sin esconder por cierto lo funesto e incluso lo ominoso, sino que aquello que está a la base de una situación traumática, por ejemplo, se reorganiza en un ejercicio resiliente. Como mecanismo de reconstrucción se ocupan entre otros las biografías personales, donde el pasado vuelve a partir de relecturas de sí mismo.

El otro eje es el futuro, la proyección personal, el paso desde el ámbito de los sueños y el deseo, a la formulación de proyectos de vida, capaces de recoger las aspiraciones personales y ponerlas en un marco de posibilidad y trabajo constante. Acá el esfuerzo deberá ser guiado por la senda constructiva de la realización personal. Se trata de que el adolescente recobre la confianza en sí mismo, vuelva a creer que es posible para un futuro pleno de realización, donde sus metas se cumplan, donde pueda ser querido y reconocido, donde proyecte una profesión, un trabajo, una familia o todo aquello que le permita la plena integración social y la más saludable realización personal.

VI.- OBJETIVO GENERAL.

Comprender la importancia del desarrollo de la **autoestima** en niños situados en el estrato de séptimo y octavo año de enseñanza general básica y proyectar un mejoramiento sostenido en el tiempo en su rendimiento académico, inserción social y proyección personal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- 1.- Entregar elementos para la comprensión de sí mismo.
- 2.- Fortalecer la autoimagen de los alumnos a fin de que puedan emprender un proceso sostenido de mejoramiento de su autoestima.
- 3.- Fortalecer los lazos de co pertenencia de los educandos con sus compañeros de curso, entorno y familia.
- 4.- Entregar un reconocimiento sostenido a su trayectoria de vida, a fin de propiciar un mejoramiento de su estima.
- 5.- Fortalecer áreas cognitivas, afectivas y de socialización de los alumnos.

VII.- ESTRATEGIA METODOLÓGICA.

Como se ha mencionado, el proyecto contempla dos etapas. La primera se realizará a partir del levantamiento de información para la realización del diagnóstico y clarificar todas las aristas del problema. El trabajo en esta primera etapa se enfocará en un proceso paciente de observación, conversación y aplicación de instrumentos científicos de comprensión de los adolescentes. Se cruzará información cualitativa y cuantitativa a fin de identificar con la mayor proligidad el número exacto de alumnos que presentan el problema. Lentamente se encausará el proceso a una selección cada vez más específica y que tenderá a excluir los casos que manifiesten ambigüedad, de tal forma de quedar con un número reducido de alumnos que puedan ser tratados en forma personalizada y en una trayectoria educativa única.

Una vez realizado el trabajo diagnóstico se procede a la socialización de los resultados con los distintos actores comprometidos en el problema. Se realizarán en primer lugar, conversaciones con las autoridades del Colegio –El Sr. Director Juan Colil- a fin de conseguir la autorización (conversaciones previamente ya iniciadas) para propiciar el proyecto de intervención y que se facilite, tanto las instalaciones, como las instancias comunicacionales y procedimentales de realación con la comunidad educativa. Luego se conversará con la orientadora, -Sra Claudia Rubio- a fin de recibir su retroalimentación en torno a la estrategia elegida. Posteriormente, se conversará con los profesores jefes de cada curso a fin de conseguir su apoyo y colaboración. A continuación, se pedirá una entrevista con cada alumno que aparezca señalado en el diagnóstico con problemas de autoestima a fin de sensibilizarlos frente al problema y elevar su motivación entorno a participar en el proceso. Finalmente se pedirá una entrevista con los padres o apoderados a razón de pedir su colaboración en el proyecto de intervención.

El proceso anterior deberá tomar prácticamente dos tercios del año en curso (2012). Terminado esta etapa se procede a la intervención propiamente tal. Las actividades se dividen entre aquellas que se realizan dentro del aula y las que se realizan fuera de ella. El trabajo para lograr efectividad necesariamente deberá cruzar actividades en el tiempo, ya que algunas se realizarán en forma permanente mientras dure la intervención, -como

por ejemplo las trayectorias educativas- y otras tendrán un tiempo determinado para su realización –por ejemplo las realizadas en el aula-. La parte relacionada con las trayectorias educativas, están incluidas incluso dentro del periodo de diagnóstico y no pueden detenerse, ya que son las que requieren de un mayor tiempo para lograr efectividad, están orientadas a que el alumno comprenda y valore su biografía personal y aprenda a construir el futuro en base a los registros que tiene de su pasado. Las trayectorias educativas contendrán también un apoyo tutorial en el área cognitiva tendiente a nivelar aprendizajes mediante la actualización de técnicas de aprendizaje y estudio. Los talleres se realizan para un segmento más amplio que el acotado a los alumnos que presentan problemas de estima. Dos de ellos, -que se realizan con profesores y padres- se ejecutan por una sola vez. Mientras que los talleres de aula se ejecutan dentro del periodo lectivo abarcando nueve clases en el horario de orientación.

VIII. ACTIVIDADES.

A. Del aula: se trabaja en la hora de orientación las siguientes temáticas:

Desglose de las clases:

- Clase 1: Introducción, tendiente a posicionar la importancia del tema. Busca introducir el tema.
- Clase 2: Definiciones y áreas del autoconcepto. Entender la importancia de pensarse a sí mismo y buscar entenderse, para luego aceptarse.
- Clase 3: Pilares fundamentales de la autoestima. Comprender los factores fundamentales que determinan la autoestima.
- Clase 4: 1ª Taller de crecimiento personal. “Aprendiendo a quererse”. Dedicado a entregar herramientas para autovalorarse.
- Clase 5: 2ª Taller de crecimiento personal. “Aprendiendo a conocerse”. Busca entregar herramientas para establecer una relación de armonía y cariño consigo mismo a partir de formarse una correcta imagen de sí.
- Clase 6: 3ª Taller de crecimiento personal. “Autoestima y clima social”. Comprender la manera en que mis actos determinan la relación con las personas que me rodean.
- Clase 7: 4ª Taller de crecimiento personal. “resiliencia y crecimiento personal”. Tiende a enseñar las formas de enfrentar los problemas y superarlos.

Clase 8: 5ª Taller de crecimiento personal. “Cooperación versus Competencia”. Para desarrollar la autoestima social:”. Entrega herramientas para que las personas se hagan responsables de sí mismos frente a los demás. Ayuda a la toma de decisiones en grupo y a comprender el valor de respetarse.

Clase 9: Conclusiones, compromisos y cierre.

Descripción de los talleres:

Los ejes centrales del taller son dos, lo primero clarificar la relación entre autoconcepto y autoestima, lo segundo ejercitar un trabajo de mejoramiento de la autoestima. Esto último se desarrolla dividiendo la población del taller en tres estamentos (alumnos, apoderados y profesores), luego se dan los ejercicios a trabajar. Cabe destacar que los talleres están basados en los libros ***Creo en ti***, de Neva Milicic Müller (2001) y **Taller de desarrollo personal** de Evelyn Garlick, Grethel Múhlhauser y Francisco Campos (2003). Sin embargo, los contenidos precisos están acomodados a los requerimientos contextuales y los objetivos esperados para el trabajo en nuestro colegio.

Los talleres estarán a cargo de los respectivos profesores jefes, quienes lo han incorporado a su planificación curricular.

1ª taller de crecimiento personal:

Basado en el libro ***Creo en ti***, de Neva Milicic Müller (2001)

Para los alumnos: “Ejercicios de Autoconocimiento y autoestima.”

¿Cómo soy?

Objetivos

Lograr que el niño se conecte con las características positivas de sí mismo.

Lograr que el niño reconozca las características positivas de sus compañeros y se las comunique.

Lograr que el niño reflexione sobre el efecto de los rasgos positivos en la vida cotidiana y en la relación entre las personas.

Actividad

- 1.- Escribe dos características positivas de ti mismo
- 2.- Comparte con tu compañero(a) de banco lo que escribieron.
- 3.- Piensa en otra característica positiva que tenga tu compañero y conversa con él o ella, sobre esta característica, por qué valoras este rasgo positivo y cómo influye en tu relación con él o ella.
- 4.- Comparte lo escrito con tus compañeros.

¿Qué me ayuda a mejorar mi autoestima?

Complete las siguientes oraciones:

- 1.- Lo que me ayuda a sentirme bien conmigo mismo es.....

2.- Creo que me sentiría más orgulloso de mí si.....

3.- Me hace sentir mal conmigo mismo cuando digo o hago.....

4.- Me siento mejor cuando.....

2ª Taller de crecimiento personal. “Aprendiendo a conocerse”.

Basado en el taller de desarrollo personal de Evelyn Garlick, Grethel Múhlhauser y Francisco Campos (2003)

Configurando mi autoimagen

Objetivos:

- Recuperar una imagen más completa de sí mismo, aceptando las partes no gratas de uno mismo
- Aprender una estrategia pedagógica que los ayude a guiar a sus alumnos en su conocimiento y autoaceptación.

Ideas Fuerza

1. La imaginación es un poderoso aliado en nuestro desarrollo integral.
2. La seguridad personal está asociada a una imagen de sí, en la que se integran los aspectos positivos y también los negativos.
3. La autocrítica exacerbada hace más daño que bien a nuestro desarrollo, aunque tampoco es sano negar nuestras debilidades.
4. La autonomía pasa por aprender estrategias de autosostén.

ACTIVIDADES CENTRALES

1. Ejercicio de imaginación:

2. El docente entrega suave y pausadamente las siguientes indicaciones:

Ponte cómodo. Respira tranquilamente, cierra tus ojos y te invito a... caminar por un sendero tranquilo, la brisa es muy agradable, la naturaleza te envuelve con sus aromas y melodías, te sientes a gusto, pleno. Sigues caminando y ves una cabaña allí cerca; es un lugar conocido, por ello vas allá con confianza: entras y te paseas por la sala.

- En una pared hay un gran espejo, te puedes ver de cuerpo entero. Mírate y tómate el tiempo que quieras en mirarte; mira tu aspecto externo: tu estatura, tu ropa y sus colores, tu rostro, tus expresiones corporales y faciales. Tómate el tiempo para hacerte cargo de tus sentimientos y emociones.

Las partes de ti que te gustan, con las que te sientes bien, las que has aceptado, ponlas en verde; aquellas que percibes como poco agradables, que puedes mejorar o que podrían convertirse en problema, ponlas en color amarillo; aquellas que no te gustan, que sientes que no están bien ponlas en color rojo.

Vuelve a mirarte con las zonas coloreadas. ¿Qué sientes, qué te pasa? Mírate con calma y acepta tus emociones.

- Ahora vas a salir de la cabaña y retomar el camino por el que viniste. Respira profundo, disfruta del aire, del colorido, de los aromas. Y así lentamente, estarás volviendo a este lugar físico, empiezas a recuperar la conciencia de tu cuerpo y lentamente abrirás los ojos sintiéndote muy descansado, muy relajado y en perfecto estado de salud.

3. Se le motiva a escribir sus impresiones en su carpeta.

4. Elegir un compañero/a y comentar:

¿Pudiste visualizar el espacio y gozar sensorialmente?

¿Descubriste aspectos ocultos de ti mismo?

¿Qué sentiste al mirar los aspectos positivos de tu imagen? ¿Y los que consideras como negativos?

3ª Taller de crecimiento personal.

Basado en el libro ***Creo en ti***, de Neva Milicic Müller (2001)

“Autoestima y clima social”.

- Reconociendo lo bueno de mis compañeros.

Objetivos

- Generar un clima social positivo.
- Aprender a reconocer las cualidades de los otros.
- Desarrollar el lenguaje emocional.
- Que los niños reciban conceptos positivos acerca de sí mismos
- Aumentar el conocimiento de sí.

Actividad

- 1.- Escribir en el pizarrón cosas positivas que pueden decirse de las personas.
- 2.- Sacar de una caja con los nombres de compañeros un nombre al azar.
- 3.- Pensar en una característica positiva para el compañero escogido. Si no la encuentra, buscar alguna en el pizarrón que lo describa bien.
- 4.- Escribirle un mensaje positivo. "A mí me gusta de ti que...".
- 5.- Entregárselo y leerlo en voz alta, si así lo desea.

4ª taller de crecimiento personal:

Basado en el libro *Creo en ti*, de Neva Milicic Müller (2001)

Resiliencia y autoestima: ¿Cómo lo lograron?

Objetivos

- Conectar al niño con personas que han superado situaciones adversas.
- Aprender la importancia de conectarse con las fortalezas para superar la adversidad.
- Destacar la importancia del apoyo para superar la adversidad.

Actividad

- 1.- Pensar en una persona destacada que haya debido superar una situación adversa (Stephen Hawkins, Hellen Keler, por ejemplo). Si los niños no conocen a estas personas leerles una biografía.
- 2.- Cada alumno elige una persona, del contexto familiar o social, que conozca y que haya superado situaciones adversas.
- 3.- Escribir una breve composición sobre esa persona, destacando qué debió superar y cómo lo logró.
- 4.- Leer las composiciones.

EJERCICIO

Resiliencia y autoestima: Yo soy capaz de...

Cada niño completa estas oraciones en silencio:

—Yo soy capaz de...

—Yo cuento con...

—Si tengo problemas, me ayuda...

—Yo estoy...

—Yo tengo posibilidades de... .

—Si enfrento un peligro, puedo...

—A mí me quiere...

—Sin ayuda, yo puedo hacer...

—Cuando las cosas se ponen difíciles...

- Después, cada niño escoge dos oraciones que quiera compartir con sus compañeros. Si algún niño no quiere hacerlo, debe respetarse esa decisión.

5ª taller de crecimiento personal:

Basado en el libro ***Creo en ti***, de Neva Milicic Müller (2001)

Para desarrollar la autoestima social: Cooperación versus Competencia”

Uno de los elementos que hace que los niños sean valorados y aceptados por su grupo de iguales, es la cooperación, en tanto que los niños que tienen una actitud competitiva suelen ser rechazados.

Objetivos

- Favorecer los vínculos entre los niños.
- Aumentar la integración social de los niños.
- Desarrollar la creatividad.
- Fomentar el valor de la cooperación.

Actividad

- 1.- El profesor(a) hace una introducción acerca de lo que aporta la cooperación al grupo, tanto para pasarlo bien, como para rendir más.
- 2.- Divide el curso en grupos de a cuatro a seis estudiantes y les asigna un trabajo a realizar en equipo, por ejemplo, hacer una representación.
- 3.- Los niños deben generar un guión sobre el valor de la cooperación en una situación crítica; por ejemplo, una enfermedad de un compañero o cómo ayudar a un amigo que no puede aprender una materia.

4.- Los niños hacen el guión y preparan la representación. Durante el trabajo y posteriormente, el docente señala la capacidad de integrarse y de cooperar que han tenido los estudiantes, especialmente los que habitualmente tienen problemas para relacionarse.

- La asignación de grupos debe ser al azar, de manera que los niños menos sociables no se angustien por el hecho de no ser elegidos. Por ejemplo, hacer tarjetas con nombres de países, y todos los que tienen la misma tarjeta deben agruparse, o cualquier otra modalidad que permita la asignación al azar.

B.- Fuera del aula. Como ya se ha dicho se trabajará con los profesores, padres y apoderados y los alumnos con problemas.

Para los profesores

Basado en el libro ***Creo en ti***, de Neva Milicic Müller (2001)

Taller: ¿Cómo enseñar sin atemorizar?

Objetivos:

Reflexionar acerca de la propia conducta y de posibles estrategias atemorizantes.

Cambiar las estrategias que puedan resultar atemorizantes.

Actividad:

- 1.- Piense en una medida o un mensaje que usa habitualmente y que, de algún modo, produce estrés en sus estudiantes. Piense qué objetivos usted desea lograr cuando enuncia tal mensaje.
- 2.- Escriba ambas cosas en una hoja e intercámbiela con algún colega.
- 3.- Pida al colega que piense y escriba sobre otras maneras de conseguir esos objetivos, sin usar estrategias amenazantes.
- 4.- Intercambie sus conclusiones con los otros profesores.

Para los padres y apoderados

Taller: Mejoramiento de la comunicación con mis hijos

Basado en el libro *Creo en ti*, de Neva Milicic Müller (2001)

Objetivos

Valorizar los rasgos positivos de sus hijos(as)

Conectarse con la propia infancia y los aspectos positivos de su educación.

Reflexionar sobre los temas que se conversan en familia y la forma de abordarlos.

Actividad

Para cada uno de sus hijos escriba:

- 1.- ¿Qué rasgos positivos puede reconocer en él o ella?

- 2.- ¿Qué aspectos positivos encuentra Ud. En la forma en que lo educaron sus padres?
- 3.- ¿Está repitiendo en su familia actual algo de la forma en que fue educado?
- 4.- ¿Qué tema le gustaría tratar con sus hijos y no se ha atrevido a plantearse?
- 5.- ¿De qué forma le expresa el cariño a sus hijos?
- 6.- Compartir las respuestas con otros padres o apoderados.

Para los alumnos con baja autoestima

En este apartado se implementará un sistema tutorial que contendrá el esfuerzo más significativo de la intervención. El trabajo se enfocará en paralelo en las tres áreas de desarrollo (cognitiva, afectiva y social) y se deslizará sobre una plataforma de dos vías. La primera con un sistema tutorial de apoyo directo encausado a remontar los problemas concretos que el alumno presenta en su desenvolvimiento escolar, y una segunda instancia, más pausada que busca enfrentar el mejoramiento sostenido y a largo plazo del tema de la estima en el educando, el cual tendrá como punto de apoyo las trayectorias educativas en la construcción de una biografía personal. A continuación se describen ambos procesos:

Proyecto de acompañamiento tutorial

Prerrequisito: apoyo directo por parte de los alumnos, familia y cuerpo docente.

Descripción: el objetivo de esta intervención es entregar elementos de apoyo tutorial con la finalidad de mejorar el rendimiento académico, así como, los procesos de integración social y de la formación de una imagen proactiva de sí mismo.

Plazo: A un año de la implementación

Meta: lograr un cambio significativo tendiente a mejorar el rendimiento académico como los procesos de integración psicoafectiva.

Área Psicocognitiva

Supuesto: una baja autoestima cognitiva se traduce en altos niveles de resistencia al aprendizaje. La desorientación genera una autoimagen desvalorada que encuba nichos adversos al aprendizaje.

Descripción: Apunta al núcleo duro del aprendizaje: la adquisición de conocimiento. Se trabaja en torno al concepto de autoestima cognitiva con un modelo de orientación y acompañamiento. Se busca en todo momento que el alumno comprenda correctamente las exigencias académicas y las posibilidades de cumplir con ellas. Lo que el tutor debe lograr es remontar la sensación lapidaria que los alumnos con baja autoestima tienen de sí en torno a sus capacidades intelectuales, subyace en lo adolescentes con problemas de estima el prejuicio de que ellos son “lentos”, “no tienen inteligencia como los demás” o son directamente “tontos” y por tanto incapaces de aprender. El tutor trabajará en todo momento gatillando en el adolescente la idea contraria, es decir, reestableciendo la confianza intelectual, afianzando los logros y estimulando el reconocimiento.

Meta: Mientras dure el proceso tutorial se trabajará en torno a un cambio en la autoimagen intelectual del alumno a fin de subir su estima cognitiva.

Hipótesis de trabajo: se puede revertir una situación deficitaria y posicionar una transformación positiva en la medida en que se emprende un cambio en la actitud de desarrollo cognitivo y se aumenta la calidad y velocidad del aprendizaje.

Área curricular

Supuesto: a los alumnos le falta claridad en identificar sus problemas académicos.

Descripción: Apunta a detectar los problemas concretos que los alumnos presentan en su proceso de aprendizaje, tanto a nivel general como por asignatura. Los alumnos con baja estima generalmente presentan un pensamiento desordenado y un enfoque caótico de sus problemas, en este apartado se busca lograr claridad, tanto en el núcleo de sus problemas como en la forma de enfrentarlos. Por este motivo se trabajarán las resistencias, se identifican los nudos problemáticos, las áreas calientes de dificultades. Junto con lo anterior, se construyen los perfiles por asignatura: qué se espera, cuáles son las exigencias, cuáles son los estándares de aprendizaje, los sistemas de evaluación, las temáticas más difíciles, las metodologías de aprendizaje, las competencias requeridas.

Meta: En el plazo de un mes se requiere tener un diagnóstico claro de los problemas y la manera de enfrentarlos, tanto por asignatura, como en el proceso mismo de aprendizaje en su conjunto.

Hipótesis de trabajo: se pueden modificar las conductas si se establecen “contratos de trabajo” sobre cambios concretos a realizar conforme a las problemáticas detectadas, estos contratos deben contener tareas; metodologías de aprendizaje; logros esperados; compromisos asumidos; plazos y metas.

Área metodológica

Supuesto: Los alumnos con problemas de estima no saben cómo enfrentar correctamente sus procesos de aprendizaje y estudio académico, por tanto, con técnicas de estudio y aprendizaje más eficaces se logrará un mejoramiento significativo en sus resultados.

Descripción: Apunta a entregar herramientas de aprendizaje, estudio y cumplimiento de exigencias escolares. Se trabaja en el plano práctico de propiciar acciones para mejorar el estudio, el aprendizaje y el cumplimiento de tareas. Se propicia la enseñanza de distintas

técnicas: dinámicas de estudio, mapas de progreso, mapas conceptuales, comprensión lectora, sistema de fichaje, manejo eficiente de las TIC (Tecnologías de la Información y el Conocimiento), investigación y producción científica, sistemas de gráficos, formulación de hipótesis, resolución de problemas, etc.

Meta: En los tres primeros meses del acompañamiento tutorial se trabajará en el levantamiento de metodologías que optimicen el tiempo y gane en eficiencia y eficacia. Luego se trabajará mientras dure el acompañamiento tutorial en el reforzamiento y profundización de tales metodologías.

Hipótesis de trabajo: Se puede producir un cambio conductual si se establecen nuevos compromisos que modifican las metodologías de estudio y trabajo escolar bajo una supervisión centralizada y formalizada que debe definirse de común acuerdo entre alumnos, apoderados y profesores.

Área Psicoafectiva y social

Supuesto: Los alumnos con problemas de estima presentan algún grado de dificultad para expresar sanamente sus sentimientos y a su vez, manifiestan dificultad para relacionarse con su entorno. Junto con el deterioro concreto de la autoestima, se suman procesos de inmadurez en su desarrollo que les dificultan su desarrollo personal y social. Por tanto, se trabajará en torno al fortalecimiento de la estima por la vía de enfocar un mejor patrón de autoimagen, propiciar procesos que faciliten la maduración de los adolescentes y se desarrollará un trabajo de fortalecimiento caracterológico.

Meta: Mientras dure el acompañamiento tutorial se trabajará para lograr que los alumnos asuman sus responsabilidades, aprendan a tomar decisiones y enfrentar problemas, frente a sí mismos y frente a su entorno inmediato, a fin de ir fortaleciendo los lazos afectivos y de socialización de los adolescentes.

Hipótesis de trabajo: Se puede producir un cambio si se trabajan las siguientes áreas:

- 1.- Minimizar el sentido de frustración
- 2.- Aumentar la motivación.
- 3.- Mejorar la constancia y la perseverancia en las tareas emprendidas.
- 4.- Propiciar el reconocimiento y la autovaloración.

Sobre las trayectorias educativas

Si el anterior proceso trabajaba sobre la contingencia, es decir sobre los problemas concretos de rendimiento escolar, violencia, aislamiento, dificultad para expresarse en el plano afectivo, falta de claridad de su situación, etc. Lo que se busca en este apartado hunde sus raíces en un proceso más profundo de acompañamiento al adolescente con problemas de estima.

Para proceder con las trayectorias se comienza con la elaboración de una carpeta personalizada de los alumnos que presentan problemas de autoestima y se procede en primer lugar a elaborar la ficha de percepción-autopercepción que tiene como título "Historia de mi vida; hitos importantes". Donde se invita a los alumnos a registrar hitos o momentos significativos de sus vidas, mediante lenguajes que le sean afines. Se privilegiarán cuatro componentes:

1. **El narrativo** que describe a manera de biografía los momentos más importantes de su vida.
2. **El iconográfico**, que registra en fotografías sus momentos trascendentes.
3. **El cultural**, que busca lograr identificación personal a partir de canciones, composiciones musicales y películas.

4. **La composición**, que busca reconstruir el pasado a partir de collages.

Una vez terminada la construcción de esta carpeta se comienza el trabajo sobre la trayectoria de vida de los alumnos, cuyo primer paso consiste en hacerse cargo del contenido de la carpeta. Se emprende una tarea de reconocimiento que estará a la base de la formación de un concepto de sí mismo, el significado último de este ejercicio apunta a mejorar la imagen que el adolescente a formado de sí mismo, reconociendo los puntos grises que dejan traslucir el poco reconocimiento que ellos tienen de sus expresiones pasadas, a la vez que reforzando los aspectos que ellos reconocen como positivos.

El siguiente paso consiste en la proyección futura, partiendo del reconocimiento del pasado, se emprende la tarea de formular proyectos de vida que apunten a las tres áreas de trabajo; el cognitivo, el afectivo y el social. Las tareas son personales y por tanto difíciles de determinar previamente, pero la metodología comenzará con ejercicios de imaginación, para ir por grados ascendiendo a la materialización de compromisos explícitos de enfoque conductual tendientes a la realización de sus proyectos de vida.

IX.- CRONOGRAMA.

En la columna vertical se enuncian las principales acciones del proyecto y, en la horizontal, los tiempos que involucra la realización del proyecto.

	Tiempos que involucra								
Acciones del proyecto									
Desglose de clases	1° clase: 1° semana de Septiembre	2° clase: 4° semana de Septiembre	3° clase: 1° semana de Octubre	4° clase: 4° semana de Octubre	5° clase: 1° semana de Noviembre	6° Clase: 3° semana de Noviembre	7° Clase: 4° semana de noviembre	8° Clase: 1° semana de Dic.	9° clase: 2° semana de Dic.
Taller para profesores			2° semana de octubre						
Taller para apoderados					2° Semana Nov.				

	Tiempos que involucra								
Acciones del proyecto									
Proyecto de acompañamiento tutorial Se realiza de continuo desde Sep. A Dic. 2012 y luego desde Marzo a Dic. 2014	Sep.	Oct.	Nov.	Dic.	Mar.	Abril	Mayo	Jun.	Jul.
Trayectorias educativas Se realiza de continuo desde Sep. a Dic. 2012 Y luego desde Marzo a Dic. 2014	Sep.	Oct.	Nov.	Dic.	Mar.	Abril	Mayo	Jun.	Jul.

	Tiempos que involucra				
Acciones Del proyecto					
Proyecto de acompañamiento tutorial Se realiza de continuo desde Sep. A Dic. 2012 y luego desde Marzo a Dic. 2014	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Trayectorias educativas Se realiza de continuo desde Sep. a Dic. 2012 Y luego desde Marzo a Dic. 2014	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre

X.- RECURSOS

Los recursos para la ejecución de la intervención son de dos tipos, los materiales y los humanos.

Recursos materiales: estarán referidos a tres áreas concretas; la primera es la infraestructura, en este caso las instalaciones del Colegio Raimapu, ubicado en la comuna de la Florida, en la ciudad de Santiago. Se ocupará el espacio físico, salas de clases para los talleres y actividades colectivas, oficinas o salas de reunión, para reuniones, entrevistas y encuentros tutoriales, los patios y gimnasios para actividades más generales o deportivas. En reunión con las autoridades del colegio, estas se comprometieron a facilitar tales instalaciones con el fin de ejecutar el proyecto.

La segunda área, son los equipos técnicos, donde destaca el uso de los computadores, impresora, fotocopidora y equipo de música, también con respecto a tales recursos existe una buena disposición de parte de la autoridad del colegio para que estos equipos puedan ser ocupados.

En tercer lugar, el material fungible, consistente en lo siguiente:

Fotocopias: 3000 aprox.

Carpetas: 20 aprox.

Archivadores: 15 aprox.

Archivadores: 20 aprox.

Lápices pasta: 30 aprox.

Lápices de colores: 30 cajas.

Lápices mina: 30 aprox.

Plumones: 10 aprox.

Gomas: 10 aprox.

Cartulinas de colores: 30 pliegos.

Estos recursos saldrán del centro de padres, de los recursos de los propios cursos y también de la presente investigadora.

Recursos humanos: El tema es altamente complicado, el proyecto requiere de horas profesionales que están disponibles sólo parcialmente. Con respecto a las actividades de aula estas están contempladas en la carga académica de los profesores jefes y por tanto no hay problemas. Con respecto a los talleres para padres y profesores tampoco existe problema puesto que estos los realizará la propia investigadora. Los problemas surgen en el proyecto de acompañamiento tutorial, donde se requiere contar con tiempo disponible calculado a razón de 12 horas semanales para tres profesionales de la educación. En este momento se cuenta con la mitad de este tiempo repartido entre la disposición que ha dado la presente investigadora y las que ha asignado la orientadora para la realización del proyecto. Se trabaja en la gestión de las horas faltantes con la dirección del colegio.

XI. EVALUACIÓN.

Existirán dos tipos de evaluaciones: en primer lugar, una evaluación de los procesos, que se realizará durante la ejecución del proyecto. Cada tres meses, una vez iniciada la intervención, se realizará una reunión con la orientadora del colegio y con los profesores jefes de cada curso, a fin de que ellos puedan informar sobre los cambios conductuales observables en los alumnos. Además se ocuparán como instrumento de evaluación la revisión de los informes de notas y los instrumentos oficiales tales como los libros de clase que serán analizados mensualmente para realizar el seguimiento correspondiente.

Una segunda evaluación se realizará al final de los dos años que dura la intervención y medirá resultados. Consiste esta última, en la aplicación de similares instrumentos que los aplicados en la evaluación, esto es, el inventario de inventario de Autoestima de Coopersmith (1959), validado en Chile por Brinkmann, Segure y Solar (1989), se repetirán las entrevistas realizadas a La Sr. Mariana Boerr del 7° básico A, la Sra. Sandra Lara 7° B. El Sr. Jorge Yañez del 8° A y la Sra. María José Valenzuela del 8° B. Una entrevistas con la Orientadora del colegio, Sra. Claudia Rubio y una entrevista con la subdirectora (5° a 8° básico) Sr. Ana Luisa Contreras. A fin de constatar cambios experimentados por los alumnos y se agregará la realización de un focus group, para seleccionar una muestra que pueda dar testimonio de los posibles cambios conductuales y de integración social experimentados por los alumnos. Finalmente, se tomarán como herramientas de evaluación, los informes de rendimiento y conductuales que entrega el propio colegio de manera oficial.

BIBLIOGRAFÍA.

Bourdieu, Pierre (1997) Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Ed. Anagrama. Barcelona.

Bozhovich, L. I (1976).- La personalidad y su formación en la edad infantil. Edit. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

Bruner, J y H. Haste .- 1990 La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño. Ediciones Paidós. Barcelona.

Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (2003). Psicología de la adolescencia. Ed. Morata. Madrid

Dubet, François (2005) La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?, Ed. Gedisa, Barcelona

Foucault, Michel (1975; 1993) Vigilar y castigar. Ed. Siglo XXI, México.

Freire, Paulo.- , (1982) *La educación como práctica de la libertad*. Ed. Siglo XXI, México.

Garlick, Muhlhauser, Campos (2003). Taller de desarrollo personal. Ediciones CRSE. Santiago

González Lucini, Fernando y otros.- 1996. Aprender a vivir. Propuesta Didáctica. Edit. Grupo Anaya, S. A., Madrid, España.

Haeussler I. M, Milicic(1998). *Confíar en uno mismo*. Santiago: Dolmen Ediciones.

Lipman, M. 1989.-En busca del sentido. Manual para acompañar a Pixie. Ediciones de la Torre. Madrid.

Marchago, J.; Alonso, E; Quintana, R.;Rojas, M.; Santana, A.: (1996) *Programas de Actividades para el Desarrollo de la Autoestima*. Editorial Escuela Española, Madrid.

Marchago, J.(1991) *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos; Teoría y Práctica*. Editorial Escuela Española. Madrid.

Maslow, A.-- 1979. El hombre autorrealizado. Ed. Paidós, Barcelona, · – (1994).
- *La personalidad creadora*. Barcelona: Editorial Kairós.– (1991).
Motivación y personalidad. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Milicic, N. (2001). *Creo en tí*. Ed. LOM. Santiago.

Rogers, C.- 1982 Libertad y creatividad en la educación. Ed. Paidós, Barcelona.

Rousseau, Jean. (1762; 1985) *Emilio o sobre la educación*. Ediciones Buma, Madrid.

Stevens, John. "El Darse Cuenta" Ed. Cuatro Vientos. 1988

ANEXOS.

Anexo 1: Pauta para las entrevistas realizadas:

Las entrevistas buscar recabar información en forma directa y de primera fuente, acerca de los alumnos que conforman los niveles de séptimo y octavo del Colegio, sobre el tema de la estima. Se basan en el conocimiento directo que tienen los profesionales entrevistados sobre la conducta de sus alumnos. La pauta de preguntas puede variar levemente frente a las respuestas diversas que los entrevistados van dando, pero a grandes rasgos tienen como base el siguiente esquema:

- 1.- ¿Podría identificar algunos alumnos que presenten conductas de aislamiento o agresividad evidente frente a sus pares? De ser afirmativa su respuesta ¿Podría usted dar las razones que usted considera como causa de tales conductas?
- 2.- ¿Podría identificar algunos alumnos que presenten una timidez extrema a la hora de enfrentar responsabilidades como hablar en público o dirigirse a sus compañeros? De ser positiva su respuesta ¿A qué atribuiría tal timidez?
- 3.- ¿Ha detectado alumnos que tengan un visible temor en su manera de relacionarse con sus compañeros o con sus profesores? De ser positiva su respuesta ¿Podría encontrar una causa para tal conducta?
- 4.- ¿Ha sentido usted que algunos alumnos presentan una falta de aprecio por sí mismos en su diaria convivencia en el colegio? ¿Podría dar ejemplos en los que se manifiestan tales conductas?
- 5.- ¿Ha percibido que ciertos niños no son integrados por sus pares o manifiestan una notoria impopularidad en su curso? De ser positiva su respuesta ¿A qué factores lo atribuye?

- 6.- ¿Ha constatado actitudes que denoten en sus alumnos decaimiento físico que pueda ser atribuido a consideraciones de tipo psicológicas?
- 7.- ¿Podría identificar conductas en sus alumnos que expresen una tendencia al abandono y a la discontinuidad en el ejercicio de sus tareas y quehaceres escolares?
- 8.- ¿Podría asociar en algunos alumnos que su bajo rendimiento esté asociado a problemas de autoestima personal?
- 9.- ¿Ha notado usted, que algunos alumnos presentan problemas de expresar o recepcionar afectos por parte de sus pares, familia o profesores? De ser positiva su respuesta ¿A qué lo atribuye?

Anexo 2: El inventario de Autoestima de Coopersmith (1959), validado en Chile por Brinkmann, Segure y Solar (1989)

INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH

Uno de los estudios clásicos acerca de la autoestima fue realizado por Coopersmith en 1967, quien trabajó con una muestra de 1947 niños de diez años a los que se les administró el Coopersmith Self-Esteem Inventory (S.E.I) y un cuestionario de comportamiento social. En su trabajo aisló 4 factores altamente significativos para la autoestima; éstos son:

La aceptación, preocupación y respeto recibidos por las personas, y la significación que ellos tuvieron.

La historia de éxitos y la posición (status) que la persona tiene en la comunidad.

La interpretación que las personas hacen de sus experiencias; como estas experiencias son modificadas por las aspiraciones y valores que ellas tienen.

La manera que tienen las personas de responder a la evaluación (Haeussler y Milicic 1995, pág. 19).

**Descripción del Inventario de Autoestima de Coopersmith Forma “A”
Adaptación para Chile sobre traducción de J.Prewitt- Díaz (Brinkmann et.
Alt 1989)**

Rango: escolares de 1º y 2º de enseñanza Media

El inventario de Autoestima de Coopersmith corresponde a un instrumento de medición cuantitativa de la autoestima. Este fue presentado originalmente por Stanley Coopersmith en 1959. El autor escribe el instrumento “como inventario consistente en 50 ítems referido a las percepciones del sujeto en cuatro áreas: sus pares, padres, colegio y sí mismo” (Brinkmann, 1989, pág. 64). En 1967 Coopersmith informa que la confiabilidad test-retest, en un grupo de estudiantes de quinto y sexto año fue de un 0.89.

Brinkmann en su investigación hizo una revisión de más de 24 investigaciones relacionadas con los temas de autoestima y/o autoconcepto. En ella se encontró con 17 instrumentos diferentes para medir autoestima. “De ellos, el inventario de Autoestima de Coopersmith (S.E.I), (Coopersmith, 1959) es citado con mayor frecuencia... El SEI ha sido utilizado y validado en un mayor número de investigaciones transculturales demostrando siempre buenas propiedades psicométrico.

Tomando como base la traducción hecha por Prewitt- Díaz (1984), se hizo una adaptación del instrumento para Chile que fue luego probada en una muestra de más de 1300 estudiantes de 1º y 2º año de Enseñanza Media, representativa para la comuna de Concepción. Sobre la base de los

resultados obtenidos, se elaboraron luego normas de puntaje T para cada una de las escalas del Inventario y se hicieron los estudios de confiabilidad y validez. En éstos se obtuvieron coeficientes con valores entre los 0.81 y 0.93 para las diferentes escalas. En relación al sexo, no se encontraron diferencias significativas.

La descripción del instrumento por parte de Prewitt- Díaz (1984) dice “El instrumento es un inventario de auto- reporte de 58 ítems, en el cual el sujeto lee una sentencia declarativa y luego decide si esa afirmación es “igual que yo” o “distinto a mí”. El inventario está referido a la percepción del estudiante en cuatro áreas: autoestima general, social, hogar y padres, escolar académica y una escala de mentira de ocho ítems”.

Autoestima General: Corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas.

Autoestima Social: Corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas en relación con sus pares.

Autoestima Hogary Padres: Corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas, en relación con sus familiares directos.

Autoestima Escolar Académica: Corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas, en la relación con sus condiscípulos y profesores.

Cada ítem respondido en sentido positivo es computado con 2 puntos.

Se suman los puntajes correspondientes a cada una de las escalas del Instrumento.

Si el puntaje total obtenido resulta muy superior al promedio, ($T = 67$ o más), significaría que las respuestas del sujeto son poco confiables e invalidan la aplicación del inventario.

Por último, se pueden sumar todos los puntajes (menos la escala M) para obtener un indicador de la apreciación global que el sujeto tiene de sí mismo.

Esta versión corresponde a la adaptación que hicieron Segure, Solar y Brinkman en una investigación aplicada a 1398 alumnos, hombres y mujeres, de 1º y 2º año de Enseñanza Media, de la comuna de Concepción. La adaptación hecha por los autores consistió en “introducir mínimos cambios en la terminología, respecto a la traducción de Prewitt – Díaz, para adaptarlo al uso de la lengua en Chile” (Brinkman et al, 1989, pág.

Preguntas **Inventario**

1. Paso mucho tiempo soñando despierto.
2. Estoy seguro de mi mismo.
3. Deseo frecuentemente ser otra persona.
4. Soy simpático.
5. Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.
6. Nunca me preocupo por nada.
7. Me abochorno (me da plancha) pararme frente al curso para hablar.
8. Desearía ser más joven.
9. Hay muchas cosas acerca de mi mismo que me gustaría cambiar si pudiera.
10. Puedo tomar decisiones fácilmente.
11. Mis amigos gozan cuando están conmigo.
12. Me incomodo en casa fácilmente.
13. Siempre hago lo correcto.
14. Me siento orgulloso de mi trabajo (en la escuela)
15. Tengo siempre que tener a alguien que me diga lo que tengo que hacer.
16. Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas.
17. Frecuentemente me arrepiento de las cosas que hago.
18. Soy popular entre compañeros de mi edad.
19. Usualmente mis padres consideran mis sentimientos.
20. Nunca estoy triste.
21. Estoy haciendo el mejor trabajo que puedo.
22. Me doy por vencido fácilmente.

23. Usualmente puedo cuidarme a mí mismo.
24. Me siento suficientemente feliz.
25. Preferiría jugar con niños menores que yo.
26. Mis padres esperan demasiado de mí.
27. Me gustan todas las personas que conozco.
28. Me gusta que el profesor me interrogue en clase.
29. Me entiendo a mí mismo
30. Me cuesta comportarme como en realidad soy.
31. Las cosas en mi vida están muy complicadas.
32. Los demás (niños) casi siempre siguen mis ideas.
33. Nadie me presta mucha atención en casa.
34. Nunca me regañan.
35. No estoy progresando en la escuela como me gustaría.
36. Puedo tomar decisiones y cumplirlas.
37. Realmente no me gusta ser muchacho (muchacha)
38. Tengo una mala opinión de mí mismo.
39. No me gusta estar con otra gente.
40. Muchas veces me gustaría irme de casa.
41. Nunca soy tímido.
42. Frecuentemente me incomoda la escuela.
43. Frecuentemente me avergüenzo de mí mismo.
44. No soy tan bien parecido como otra gente.
45. Si tengo algo que decir, usualmente lo digo.
46. A los demás "les da" conmigo.
47. Mis padres me entienden.
48. Siempre digo la verdad.

49. Mi profesor me hace sentir que no soy gran cosa.
50. A mi no me importa lo que pasa.
51. Soy un fracaso.
52. Me incomodo fácilmente cuando me regañan.
53. Las otras personas son más agradables que yo.
54. Usualmente siento que mis padres esperan más de mí.
55. Siempre sé que decir a otras personas.
56. Frecuentemente me siento desilusionado en la escuela.
57. Generalmente las cosas no me importan.
58. No soy una persona confiable para que otros dependan de mí.

PAUTA DE CORRECCIÓN

Pregunta	Igual que Yo(A)	Distinto a Mi (B)
1	G	
2	G	
3		G
4	S	
5	H	
6	M	
7		E
8		G
9		G
10	G	
11	S	
12		H
13	M	
14	E	
15		G
16		G
17		G
18	S	
19	H	
20	M	
21	E	
22		G
23	G	
24	G	
25		S
26		H
27	M	
28	E	
29	G	

Pregunta	Igual que Yo(A)	Distinto a Mi (B)
30		G
31		G
32	S	
33		H
34	M	
35		E
36	G	
37		G
38		G
39		S
40		H
41	M	
42		E
43		G
44		G
45	G	
46		S
47	H	
48	M	
49		E
50		G
51		G
52		G
53		S
54		H
55	M	
56		E
57		G
58		G

NORMAS DEL INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH

(Puntajes T: X= 50, DS=10)

PB : Puntaje Bruto		G : General				E : Escolar					
PT : Puntaje Escala		S : Social				H : Hogar					
M : Mentira		T : Total									
ESCALA SOCIAL		ESCALA GENERAL		ESCALA SOCIAL		ESCALA ESCOLAR		ESCALA MENTIRA		ESCALA HOGAR	
		PB	PT	PB	PT	PB	PT	PB	PT	PB	PT
26	20										
28	22	14	20	0	21	0	24	0	36	0	28
30	24	16	25	2	27	2	30	4	48	4	38
32	26	18	30	4	33	4	37	6	54	6	43
34	27	20	32	6	39	6	44	8	61	8	47
36	28	22	34	8	44	8	50	10	67	10	52
38	29	24	36	10	50	10	57	12	74	12	57
40	31	26	39	12	56	12	65	14	80	14	63
42	33	28	41	14	62	14	71	16	86	16	70
44	34	30	44	16	70	16	78				
46	36	32	46								
48	38	34	48								
50	39	36	50								
52	40	38	53								
54	42	40	55								
56	44	42	58								
58	45	44	60								
60	47	46	62								
62	48	48	65								
64	50	50	70								
66	52	52	75								
68	54										
70	55										
72	56										
74	58										
76	60										
78	62										
80	64										
82	65										
84	66										
88	70										
90	71										
92	76										
94	80										

INSTRUCCIONES

Aquí hay una serie de declaraciones. Por favor responda a cada declaración de modo siguiente:

Si la declaración describe como te sientes usualmente, pon una “X” en el paréntesis correspondiente en la columna debajo de la frase “igual que yo” (columna A) en la hoja de respuestas.

Si la declaración no describe como te sientes usualmente pon una “X” en el paréntesis correspondiente en la columna debajo de la frase “distinto a mí” (columna B) en la hoja de repuestas.

No hay respuestas buenas ni malas, correctas o incorrectas. Lo que interesa es solamente conocer que es lo que habitualmente sientes o piensas.

Ejemplo: Me gustaría comer helados todos los días.

Si te gustaría comer helados todos los días, pon una “X” en el paréntesis debajo de la frase “igual que yo”, frente a la palabra “ejemplo”, en la hoja de respuestas.

Si no te gustaría comer helados todos los días, pon una “X” en el paréntesis debajo de la frase “distinto a mí”, frente a la palabra “ejemplo”, en la hoja de respuesta.

Marca todas tus respuestas en la hoja de repuestas, no escribas nada en este cuadernillo.

No olvides anotar tu nombre, fecha de nacimiento, y la fecha de hoy en la hoja de respuestas.

Inventariode Autoestima-Coopersmith

HOJA DE RESPUESTAS

Nombre:.....

Fecha de nacimiento:..... Edad:

Centro o Colegio:.....

Curso:..... Fecha:

Pregunta	Igual que Yo(A)	Distinto a Mi (B)		Pregunta	Igual que Yo(A)	Distinto Mi (B)
1				30		
2				31		
3				32		
4				33		
5				34		
6				35		
7				36		
8				37		
9				38		
10				39		
11				40		
12				41		
13				42		
14				43		
15				44		
16				45		
17				46		
18				47		
19				48		
20				49		
21				50		
22				51		
23				52		
24				53		
25				54		
26				55		
27				56		
28				57		
29				58		

