

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**PROPUESTA EDUCATIVA PARA FORTALECER LA AUTOESTIMA Y
EL AUTOCONCEPTO DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO 602 JORNADA
MAÑANA DEL COLEGIO INSTITUTO TECNICO INTERNACIONAL**

DIANA CAROLINA VERA DELGADO

**Asesora
ELIAN PAOLA BERRIO NARANJO**

**Universidad de La Sabana
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Chía, 2016**

**A mi madre que me da la luz para sobrellevar cualquier adversidad y alcanzar
cada logro que me propongo.**

A mi hija, luz de mi vida.

Contenido

Resumen	6
Abstract	7
1. Introducción	8
2. Planteamiento del Problema	9
2.1 Contexto	10
3. Antecedentes	14
4. Justificación	24
5. Preguntas de Investigación	26
5.1. Objetivos de Investigación	26
5.1.1. Objetivo general	26
5.1.2. Objetivos específicos	26
6. Marco Teórico	26
6.1 Autoconcepto	27
6.1.1 Componente del autoconcepto	31
6.2 Autoestima	39
7. Marco Metodológico	44
7.1 Tipo de Estudio	44
7.2 Instrumentos	45
7.3 Procedimiento	48
7.4 Variables	49
7.5 Población	53
8. Diseño de Intervención	54
9. Resultados	57
10. Discusiones y Conclusiones	75
11. Recomendaciones	81
12. Preguntas para futuras investigaciones	82
13. Limitaciones de estudio	82
14. Referencias	84
15. Anexos	93

Índice de tablas

Tabla 1. Variables y categorías de estudio	48
Tabla 2. Diseño de intervención	53
Tabla 3. Norma de corrección para el Inventario de Autoestima de Coopersmith	56
Tabla 4. Test de Coopersmith aplicación 1.	56
Tabla 5. Test de Coopersmith comparación pre y post	56
Tabla 6. Media y Desviaciones Típicas de la escala AF5	58
Tabla 7. Media, desviación típica, <i>prueba t</i> , significación de la batería AF5.	59
Tabla 8. Media, desviación típica, prueba t, significación de Autoconcepto	61
Tabla 9. Promedios comparados.	76

Índice de Anexos

Anexo 1. Coopersmith's self-esteem inventory	94
Anexo 2. Escala de autoconcepto AF5	96
Anexo 3. Talleres de intervención	98
Anexo 4. Entrevistas	135
Anexo 5. Consentimiento informado	138

Resumen

Los ambientes escolares, académicos, familiares y sociales, según Estrada, Pastrana y Mejía (2011) generan emociones, sentimientos e ideas para desarrollar el autoconcepto y la autoestima. Por lo tanto, es necesario proponer estrategias educativas orientadas a mejorar estos aspectos en los ambientes escolares. El objetivo es identificar diferencias significativas en los niveles de autoestima y autoconcepto de los estudiantes de sexto grado del Colegio Técnico Internacional. Para alcanzar este objetivo una propuesta educativa orientada a fortalecer la autoestima y el autoconcepto será implementada. Las teorías sobre las cuales esta investigación se basa son; en primer lugar, Burns quien define el autoconcepto como “un juicio personal de valor que se expresa en las actitudes que tiene el individuo respecto a sí mismo” (1990, p 44). Por otro lado la autoestima será entendida como “la apreciación del propio valor e importancia, caracterizada por la posibilidad de responsabilizarse de uno mismo y de actuar de manera responsable hacia los Demás” (Raffini, 1998, p.19) La presente investigación es de carácter mixto interventivo, con un modelo cuasi experimental con prueba pre y post y grupo control. Se trabajó con 34 estudiantes del grado 602 y 35 estudiantes del grupo 601. Se aplicaron dos pruebas, una prueba para medir autoestima y otra de autoconcepto al inicio y después de la intervención. Los resultados de la prueba de autoestima muestran un cambio entre la primera y la segunda aplicación. El componente académico evidenció una variación de 0.05, este resultado se correlaciona con en el aumento del promedio general académico del grado 602, el cual paso de 3.33 sobre 5.0 y subió a 3.88 sobre 5.0 Se concluye que las intervenciones son

positivas y se correlacionan con el fortalecimiento del autoconcepto y de la autoestima, lo que hace importante el incluir estas temáticas en los currículos académicos.

Abstract

The school, academic, family and social environments according to Estrada, Pastrana and Mejía (2011), elicit emotions, feelings and ideas to develop the self-concept and self-esteem. Therefore, to propose educational strategies focused on improve these aspects is remarkably important. The aim of research is to identify significant differences between the level of self-concept and self-esteem in a group of students at first year of secondary school at Colegio Técnico Internacional in Bogotá-Colombia. To achieve this goal, an educational proposal oriented to strengthen the self-concept and self- esteem will be implemented. This research is based on two theories. The first one defines self-concept as “a personal value judgment that is shown through attitudes that an individual has about himself” (Burns, 1990 p. 44). The second one defines self-esteem as “an assessment of the self-value and importance, characterized by the possibility of take responsibility for oneself and behave responsibly toward others” (Raffini, 1998 p. 19). This dissertation uses a mixed method research with a quasi-experimental design that includes pre- and post-test and control group. The participants were 34 students from 602 class and 35 students from the 601 class. Two tests were conducted to assess self-esteem and self-concept in both at the baseline and at post-intervention. The results in the self-esteem test suggest that there is a variation between the first and the second assessment. The academic component was significant at the $p=0.05$ level, therefore a positive correlation was found with the

academic general score at the 602 class, that had a gradual rise from 3.33 over 5 to 3.88 over 5. Overall, this research strengthen the idea that interventions might be important to improve the self-concept and self-esteem. It is recommended that the Ministry of National Education includes these components in the school curriculum.

1. Introducción

Esta investigación se enfoca en el autoconcepto y la autoestima, que son conceptos muy estudiados a través de la historia.

Los primeros postulados acerca del autoconcepto los propuso Burns (1990) quien lo definió como un juicio de valor expresado por una persona acerca de sí mismo, partiendo de las apreciaciones de los demás. Por otra parte, la autoestima, ha sido definida como “la apreciación del propio valor e importancia, caracterizada por la posibilidad de responsabilizarse de uno mismo y de actuar de manera responsable hacia los Demás” (Raffini, 1998, p. 19.)

Dentro de los contextos académicos, es importante trabajar en torno al autoconcepto y la autoestima, debido a la gran cantidad de tiempo que los estudiantes permanecen dentro de las instituciones educativas, durante el cual no solo adquieren conocimientos académicos, indirectamente obtienen formación para su desarrollo personal. Es por esto, que esta investigación resulta relevante para proponer una propuesta educativa encaminada a fortalecer la autoestima y autoconcepto en los estudiantes, para aportar a la formación integral, no solo en la parte académica, también en la personal.

Desde el departamento de orientación del Instituto Técnico Internacional surge la motivación por mejorar estos aspectos, dada la frecuencia de las dificultades convivenciales, el alto número de estudiantes repitentes que se encuentran en grado sexto, los bajos rendimientos académicos reportados y las constantes remisiones por dificultades familiares que realizan los docentes.

El objetivo principal de esta investigación es determinar la existencia de diferencias significativas en los niveles de autoestima y autoconcepto a partir de la

implementación de una propuesta educativa, para llegar a este objetivo se midieron los niveles de autoestima y autoconcepto de los estudiantes, antes y después de la implementación. Para alcanzar estos objetivos propuestos se planteó un estudio cuasiexperimental de carácter mixto interventivo, con prueba pre y post y se utilizó un grupo control, el resultado esperado es una mejora en los componentes evaluados.

2. Planteamiento del problema.

En las instituciones educativas, los docentes no solo se interesan por impartir conocimientos, la parte humana sobresale y es desde esta mirada que logran identificar aquellos estudiantes que pueden ser objeto de acompañamiento y soporte. En ocasiones las fortalezas académicas se ven afectadas por diferentes situaciones y emociones que se relacionan con su entorno, familiar, social y personal.

Igualmente toda institución educativa tiene como objetivo que los estudiantes, no solo aprendan determinados contenidos curriculares, también buscan formar y desarrollar actitudes positivas hacia cada aspecto de la vida, como lo es el interés por el estudio, la socialización, la familia y la percepción propia, sin embargo, lograr que se desarrollen estas actitudes de forma positiva no es fácil de conseguir. En ocasiones los estudiantes no logran una adaptación adecuada al entorno académico, presentan dificultades académicas, convivenciales y en otras ocasiones se les nota dispersos y retraídos, frente a estas situaciones los docentes y padres de familia relacionan las condiciones a faltas de motivación por parte del estudiante y se recurre al departamento de orientación para que analice que situaciones pueden tener desmotivado al estudiante.

Es en el área de orientación en donde se evidencia que las diferentes situaciones que rodean a los estudiantes pueden tener un origen interno o externo. El conocerse a sí mismo y aceptar cómo es cada individuo fortalece la creación del autoconcepto y la autoestima, estos aspectos no son desarrollados dentro de los currículos académicos ya que la Ley General de Educación establece únicamente como áreas de enseñanza obligatoria: ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, educación artística, educación ética y en valores humanos, educación física, recreación y deportes, humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, matemáticas y Tecnología e informática, estableciendo que se debe trabajar el conocimiento de sí mismo y la autoestima, sin embargo, no está especificada como un área de enseñanza, es un objetivo primordial en todas las áreas que no se evidencia en las cátedras

Siendo la formación personal tan importante como la académica, es necesario construir elementos aplicables dentro el entorno educativo, que permitan dar una formación del ser y así generar propuestas educativas que estén orientadas al desarrollo de la autoestima y el autoconcepto para que sean tenidas en cuenta en el desarrollo de los programas curriculares.

2.1 Contexto

El Colegio Técnico Internacional se encuentra ubicado en la ciudad de Bogotá en la localidad de Fontibón, es una institución educativa de carácter mixto, oficial que cuenta con dos jornadas (mañana y tarde) en la que se imparte formación académica

desde preescolar hasta bachillerato otorgando título de bachiller académico. Su PEI se enmarca en la educación en tecnología y su influencia en la Calidad de vida.

La institución tiene como objetivo “Una formación de líderes con mentalidad productiva e innovadora con el fin de contribuir al mejoramiento de su calidad de vida” (Manual de Convivencia del Colegio Técnico Internacional, 2014.p 15)

La visión del Colegio Técnico Internacional propone que para 2019 la institución “responda a un modelo pedagógico transferible en diversos contextos a través de: la reorganización de la educación por ciclos y la articulación de la educación media con la educación superior” (Manual de Convivencia del Colegio Técnico Internacional, 2014.p.16)

De acuerdo con el estudio de Pérez, M y Huertas, J (2015) realizado para la Secretaria de Educación a través de la estrategia RIO (Respuesta Integral de Orientación) dentro del componente entornos seguros, se encontraron en los alrededores de la institución focos de consumo, expendio de drogas y hurtos. La Secretaria de Educación llevó a cabo con algunos estudiantes de la institución una cartografía, en la que ubicaron las zonas que ellos consideraban peligrosas en el entorno del colegio.

Después de realizar este proceso con los estudiantes, se logró identificar cómo ellos reconocen los lugares del entorno en donde hay más presencia de drogas, de hurtos y en qué lugares se ubican los grupos de pandillas. En este proceso de cartografía los participantes expresaron sentirse presionados para consumir alguna sustancia, no solo por los grupos que constantemente les ofrecen, también lo ven como una puerta de escape a sus realidades académicas, familiares y sociales.

Dadas las condiciones actuales del entorno de la institución se hace importante trabajar en el fortalecimiento del autoestima y el autoconcepto de los estudiantes, pues de esta forma se construyen herramientas y competencias que les permitan afrontar de forma adecuada este tipo de situaciones que hacen parte de su día a día.

Los resultados de la Encuesta de Clima Escolar (2014), realizada por la Secretaria de Educación del Distrito evidencia través de las encuestas a los estudiantes de colegios privados y públicos, un alto índice de situaciones de victimización escolar, en donde se encuentran conductas como matoneo, agresión, violencia y delincuencia.

Así mismo, los resultados muestran la presencia de comportamientos delictivos y otras agresiones como el maltrato entre pares en el ámbito escolar. La encuesta sugiere que frente a estas situaciones los estudiantes no saben responder o responden de forma inadecuada porque no cuentan con las herramientas emocionales y de comunicación para darles solución

Esta Encuesta de Clima Escolar también realizó un reconocimiento de los entornos escolares en donde se hallaron índices altos de pandillas, drogas y alcohol, estas conductas son identificadas por los estudiantes quienes se ven expuestos a estas sin una orientación adecuada.

Los contextos escolares en los que se encuentran inmersos los estudiantes requieren una urgente intervención en sus habilidades sociales, emocionales y personales para dar respuesta adecuada ante las situaciones que les presente la vida.

3. Antecedentes

Para poder analizar el autoconcepto y la autoestima en los estudiantes es importante recorrer los distintos estudios sobre estos temas. El autoconcepto habla acerca de la opinión que una persona tiene de sí misma. Por su parte la autoestima es la valoración ya sea positiva o negativa que se tiene de sí mismo en la que se incluyen las emociones y actitudes. Para establecer una base de análisis se revisaron estudios realizados sobre autoconcepto en entornos escolares, en diferentes contextos y distintos grupos académicos para sustentar la importancia de incluir la formación de autoconcepto y autoestima a través de propuestas educativas que deben ser incluidas en los programas curriculares o planes de desarrollo académico anual, para dar herramientas a los estudiantes en el manejo de sus sentimientos, valoraciones, emociones y percepciones propias

En concordancia con esta búsqueda, Pichardo y Amescua (2005), afirman que el autoconcepto ha generado bastante dificultad en su definición y en muchas ocasiones se reemplaza por autoestima. Para Rosemberg (1979), el autoconcepto se refiere a los sentimientos y pensamientos sobre uno mismo. En este mismo año Wylie, incluye en la definición las evaluaciones propias y las cogniciones que la acompañan, buscando una comprensión ideal de sí mismo.

Igualmente en 1977, Markus, afirma que el autoconcepto se forma desde las experiencias propias, y que estas experiencias se dejan permear por visiones estereotipadas de sí mismo y de otros. La suma de estas experiencias forman esquemas cognitivos que pueden ser positivos o negativos, haciendo estructuras cognitivas fuertes o débiles. Aquellos que tienen estructuras fuertes pueden identificar sus reacciones de conducta frente a situaciones difíciles de evaluar de mejor forma

que aquellos que tienen estructuras más débiles. Por otra parte Sevilla (1991, citado por Tesser) aporta su definición del autoconcepto como una percepción propia, que es cambiante a través de la interacción social, que da sentido a la vida del individuo, conduciendo su camino para saber quién es y hacia dónde va.

También según Bruno (1995) el autoconcepto se puede definir como el grupo de conceptos que cada persona tiene de sí misma, con relación a la inteligencia, la creatividad, sus intereses y comportamientos, este concepto se forma de las experiencias externas e internas a las cuales se les otorgan juicios de valor. De acuerdo con esta definición, Gonzalez-Pineda, Núñez, González y García (1995) concluyen que el autoconcepto es un eje central de la personalidad de un individuo.

El primer autor que quizá habló acerca de autoconcepto fue William James (1890) definiendo el self como algo que se refiere a la persona, a la forma de conocerse a sí mismo, en la forma como se piensa y como se actúa. Gonzales y Touron (1992), proponen un yo reflejado, explicando que se forma a partir de las percepciones que cada persona tiene acerca de cómo lo ven los otros. En esta formación se destaca la importancia de las relaciones con quienes están en su entorno, de sus pares y de su familia, desde estas relaciones se forma el autoconcepto.

Así mismo, en el estudio realizado por Salum-Fares, Marín y Reyes (2011) llamado autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de ciudad victoria, Tamaulipas, México, definen el autoconcepto como “concepto que el individuo tiene de sí mismo como persona” (p. 209), estos autores enmarcan en su investigación la importancia de los factores del entorno para la formación de este concepto, centran su investigación en la relación

entre el rendimiento académico y el autoconcepto definiendo con el uso de la Bateria AF5 en la que existe un alta correlación entre estos dos componentes, concluyendo que a medida que el autoconcepto aumenta, mejoran los rendimientos académicos.

En otro estudio realizado por Bakker y Rubiales (2014) llamado autoconcepto en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, definen el autoconcepto como un conjunto de pensamientos y sentimientos que cada persona tiene de sí mismo. Los presentan en dos categorías los cognitivos y los evaluativos, los primeros se refieren a las creencias que tiene el individuo sobre sus habilidades y los evaluativos son los sentimientos positivos o negativos que el individuo tiene acerca de sus experiencias. En este estudio buscaron indagar si existía diferencia en el nivel de autoconcepto de niños con diagnóstico THDA y niños sin este diagnóstico, encontrando al final diferencias significativas, determinando niveles más bajos de autoconcepto en los niños con THDA, recomendando que los docentes que tienen en sus aulas estudiantes con este diagnóstico, desarrollen actividades adecuadas para ellos, con el fin de que construyan un mejor autoconcepto y generen confianza en sí mismos.

Tal y como se planteó en el problema de la presente investigación el contexto actual de los estudiantes, los mantiene dentro de situaciones que los pueden conducir a situaciones violentas, bajos rendimientos académicos o consumo de sustancias psicoactivas, en relación con estos factores sociales el estudio realizado por Fuentes, García, García Y Lila (2011) autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia, este estudio mostró que a mayor autoconcepto, hay un mayor ajuste psicológico, buenas competencias comportamentales y menos situaciones problemas, es decir, que aquellos jóvenes que participaron en el estudio, demostraron estar más adaptados a

las exigencias sociales y del entorno gracias a factores como un buen nivel de autoconcepto, reforzando con esto, la necesidad de formular propuestas educativas para el aula, ya que es allí, donde niños y jóvenes permanecen más tiempo y en donde junto con la familia se les pueden brindar herramientas para un desarrollo emocional óptimo.

Siguiendo con los postulados de distintos autores sobre autoconcepto, la definición dada por García, Mújica, Gutiérrez (2011) en su estudio diferencias en el autoconcepto por sexo en la adolescencia: construcción y validación de un instrumento, definen el autoconcepto como “la percepción de sí mismos que han formado a lo largo de su vida” (p.139)y afirman que las decisiones y conductas que un individuo tiene parten de estas percepciones. Con base en esto generaron una escala para medir el autoconcepto, el instrumento fue validado para su uso en adolescentes y los autores finalizan aportando como conclusión diseñar programas de intervención para fortalecer el autoconcepto, que atiendan las necesidades de los adolescentes.

Así mismo otro estudio que aporta a la importancia de incluir en la escuela la formación de autoconcepto es el realizado por Salum, Reséndiz y Saldivar (2012) diferencias del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de ciudad victoria, Tamaulipas, México, afirmo como conclusión “La educación en la escuela tiene como función proporcionar a los miembros más jóvenes de la sociedad un conjunto de conocimientos, aptitudes y formas culturales que se consideran fundamentales para convertirse en ciudadanos competentes.”(p. 387). En este estudio concluyeron que las diferencias socioeconómicas de la escuela no inciden en la formación del autoconcepto de los estudiantes, que las diferencias entre escuelas

públicas y privadas no son significativas, pero que es importante trabajar en la formación de un buen autoconcepto dentro de la escuela.

Del mismo modo Costa y Taberner (2012) en su estudio rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género, encontraron que no hay diferencias significativas en las escalas de autoconcepto valoradas (física, familiar, social, académica) excepto en lo físico en donde los hombres puntuaban mejor, desde estos resultados las autoras recomiendan a la escuela generar proyectos encaminados a una formación en igualdad de condiciones, en la que se forme a los estudiantes en su autoconcepto de forma positiva e igualitaria.

Como se mencionó anteriormente, muchos autores reconocen la importancia del autoconcepto y de su formación dentro de las instituciones educativas, ahora bien, la presente investigación busca demostrar la necesidad de formar en autoconcepto y autoestima dentro de las instituciones, por lo tanto, es importante dar lugar a algunas de las investigaciones sobre autoestima que se han generado en los últimos años.

En lo que respecta a la autoestima, desde la psicología corresponde al grupo de percepciones propias que un individuo tiene de sí mismo y que se construyen desde la relación con el entorno, estas percepciones pueden ser positivas o negativas y de esta misma forma afectar al individuo. Para Sigmund Freud, de acuerdo con Branden (2001) la autoestima o *Selbstegefühl*, está formada por el sentimiento de sí, que se refiere a la conciencia de una persona sobre sí misma y también del sentimiento de estima de sí, es decir que corresponde a la forma como se viven los valores. Relacionando esto a la teoría del yo, puede decirse que la autoestima, es el resultado del primer amor, es decir, del narcisismo infantil junto con el logro de un ideal del yo y

claramente la satisfacción de la libido con referencia a un objeto, en este caso, la satisfacción propia. Sin embargo, estas satisfacciones no siempre son completas, y es donde surgen los vacíos que generan desequilibrios en la autoestima, por tanto no se construye un yo ideal completo.

Desde el humanismo se encuentran explicaciones más concretas a las dificultades en la autoestima tal y como lo plantea Rogers (1980) "Todo ser humano, sin excepción, por el mero hecho de serlo, es digno del respeto incondicional de los demás y de sí mismo; merece estimarse a sí mismo y que se le estime"(p, 20), como se enuncia en el argumento anterior, debe existir un respeto y estima hacia sí mismo, puede entenderse entonces que la autoestima, es un proceso de amor propio, y si este amor propio no existe, se da la base para los problemas en las personas.

En esta teoría humanista el entorno, o sociedad es quien aporta a la forma en cómo la persona se aprecia a sí misma, es decir que si no se logra cumplir con lo que la sociedad propone, se tendrá un autoestima baja, pero si por el contrario, se cumple con las normas, se tendrá un autoestima alta. Esta conceptualización de Rogers, se encuentra altamente ligada con el planteamiento de Bandura (2002), de autorregulación o autoestima

Si a través de los años, vemos que hemos actuado más o menos de acuerdo con nuestros estándares y hemos tenido una vida llena de recompensas y alabanzas personales, tendremos un auto-concepto agradable (autoestima alta). Si, de lo contrario, nos hemos visto siempre como incapaces de alcanzar nuestros estándares y castigándonos por ello, tendremos un pobre auto-concepto (autoestima baja) (, p7)

Desde estas posturas se comprende que el concepto de autoestima se encuentra altamente relacionado con el entorno familiar, social o académico, por lo

tanto es probable que se encuentre una correlación entre resultados académicos favorables y desfavorables y la autoestima de cada estudiante.

En la pedagogía, la autoestima ha sido entendida y estudiada desde la década del 90, cuando las corrientes pedagógicas empezaron a desarrollarse desde posturas cognitivas y humanistas, es decir se interesaron por el estudiante y sus procesos de aprendizaje, generando de esta forma que conceptos como la autoestima tomen relevancia dentro de la pedagogía científica. Algunas posturas humanistas como las de Martí (2000), han retomado a Vigotsky con su enfoque histórico-cultural, analizando como la autoestima se ve relacionada con la formación cultural, social y con las relaciones de familia, esta relación no influye únicamente en el estudiante también en el maestro y es desde ellos que se evidencian las influencias de la cultura y la sociedad.

De acuerdo con esto, De Tejada Lagonell (2010) realizó un estudio descriptivo con un diseño no experimental de corte transversal – correlacional con una población conformada por 866 niños y niñas cursantes de la 1^o Etapa de Educación Básica en una escuela pública ubicada en la Gran Caracas, Venezuela en el cual buscaba valorar la autoestima en estudiantes y su desarrollo socio afectivo, desde la aplicación de una prueba que mide autoestima, esta fue diseñada para la realización de dicha investigación y fue sometida a un proceso de análisis técnico y psicométrico, esta prueba se usó para evaluar su desarrollo socio afectivo, los resultados mostraron correlaciones entre la edad y el desarrollo de la autoestima, de tal modo que se concluye que la autoestima de los escolares de primera infancia está totalmente ligada al desarrollo de su parte socio-afectiva, de esta forma es importante reconocer que la formación en autoestima es importante desde la primera infancia.

Otro estudio de 2010 realizado por Fueyo, E, Martín, L y Dapelo, B, en el que contaron con un grupo de 599 estudiantes de ciclo 2 y 3 de varias escuelas en Asturias (España), buscaron determinar qué compone una personalidad eficaz para un buen desempeño académico, ellos realizaron una correlación entre factores de personalidad encontrando que hay cinco factores que se relacionan, la autoestima académica, la autorrealización social, la autoestima personal, autonomía social y autonomía resolutiva. Estos autores a través de la escala identificaron una alta correlación entre la autoestima académica y el desempeño académico, ellos recomiendan intervenciones de tipo académico y social para el mejoramiento de las condiciones de personalidad de los estudiantes y así apuntar a un mejor desempeño académico, a la par de un desarrollo emocional adecuado, es decir, que dentro de su investigación reconocen la importancia de formar en autoestima, en caminados al mejoramiento del rendimiento académico.

Por su parte De Tejada (2010) realizó una evaluación de autoestima en un grupo de escolares de la gran Caracas, en el cual se buscó analizar las respuestas de los estudiantes ante una prueba de autoestima, para indicar si existen diferencias según el curso en el que se encuentren y en el género. Ellos encontraron que el componente socio afectivo es el que muestra mayores diferencias entre edad y género, teniendo en cuenta que la parte socio afectiva, se desarrolla en el entorno familiar y escolar. La autora, recomienda que en el entorno educativo se consoliden ambientes propicios para el desarrollo de este componente, este estudio ratifica la importancia de una formación en autoestima dentro del aula.

En el estudio realizado por Rey, Extremera y Peña (2011) llamado *perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents*, se trabajó con

316 adolescentes con quienes se buscó ver la relación entre la inteligencia emocional, la autoestima con la satisfacción de vida, estos autores comprobaron que tanto la inteligencia emocional como la autoestima correlacionan de forma positiva con la percepción de vida. En sus discusiones los autores proponen que en futuras investigaciones se tengan en cuenta estas correlaciones y que se generen estrategias de intervención encaminadas a fortalecer el bienestar de los adolescentes en su autoestima y que faciliten la adopción de estrategias para mejorarla.

En cuanto al contexto colombiano, también se han desarrollado valoraciones de autoestima desde las cuales se han desprendido recomendaciones acerca de la importancia de integrar la formación de autoestima en los contextos académicos y familiares, tal es el caso, del estudio realizado por Montes, Escudero, Martínez (2012), quienes con una población de 292 estudiantes de una zona rural de Pereira realizaron la valoración de los niveles de autoestima, encontrando que sus niveles de autoestima son bajos y que estos niveles se mejoraban a medida que aumentaba la edad.

Así mismo, Rodríguez y Caño (2012) realizaron una revisión de las estrategias de intervención en adolescentes para analizar si existen relaciones entre autoconcepto, autoestima y autovalía, así mismo ver cómo cambia la autoestima en los cambios de edad de acuerdo al género y también analizaron las relaciones entre la autoestima y las diferentes problemáticas comportamentales, emocionales y de salud. Dentro de su estudio encontraron relaciones positivas entre los conceptos evaluados, de tal forma, que los adolescentes se ven afectados por juicios sociales, familiares y académicos ya sea de forma positiva o negativa, así mismo, encontraron que para los adolescentes son importantes las retroalimentaciones que reciben de sus familiares y pares, al final de la revisión Rodríguez y Caño (2012) que:

Los hallazgos de la investigación sugieren que es eficaz, para mejorar la autoestima en estas edades, producir cambios en las pautas educativas de los padres y demás agentes educativos con el objetivo de mejorar la retroalimentación que recibe el adolescente de los otros significativos por sus conductas (p.397)

En resumen se evidencia el tema de modificar los mecanismos educativos para fortalecer el desarrollo de la autoestima en los adolescentes. Es decir, que es importante que dentro de las pautas de crianza que se dan en el hogar se fortalezcan los componente de la autoestima y así mismo dentro de los entornos educativos desarrollar estrategias para trabajar el autoestima y así fortalecer este aspecto en los niños, niñas y jóvenes, este trabajo sobre la autoestima debe ser continuo y atravesar cada una de las etapas cronológicas.

Dentro de los proyectos de políticas públicas distritales encuentra el proyecto de acuerdo no. 233 de 2008, con el cual se busca a través de la Secretaria de Integración Social incluir a los niños con baja autoestima desarrollando un proyecto de vida en caminado a una mejora en su calidad de vida.

También González y Gimeno (2013) realizaron un estudio encaminado a verificar la validez de un programa de intervención de la autoestima para tres grupos de niños pertenecientes a culturas diferentes gitano, payo e inmigrantes, encontraron que efectivamente los niveles de autoestima variaron después de la intervención, especialmente en los niños gitanos. No encontraron diferencias entre géneros, pero si entre culturas, encontrando niveles más altos de autoestima en los niños gitanos. Esta intervención se llevó a cabo en tres colegios diferentes, con estudiantes con bajo rendimiento académico, problemas convivenciales y conductas disruptivas. Los autores al finalizar afirman que *“podemos decir que resulta importante aplicar programas dirigidos al desarrollo de la autoestima en estos menores, convirtiéndose*

estos en un factor protector del desarrollo. La iniciativa debería partir del propio centro educativo" (González y Gimeno, 2013 pág. 5) concluyen así como otros autores la importancia de la escuela en la formación de la autoestima.

Por otra parte, Martín y Barea (2013) realizaron un estudio sobre la autoestima, el apoyo social y la satisfacción de vida en adolescentes, al igual que Rey, Extremera y Peña (2011) en sus resultados encontraron, que efectivamente las dos variables la autoestima y el apoyo social, se relacionan de gran forma con el bienestar de vida de los adolescentes, para este estudio trabajaron con 512 adolescentes, con una edad promedio de 16 años. Estos autores presentan sus resultados con el fin de que se tomen en cuenta las relaciones entre estos factores al momento de desarrollar intervenciones dirigidas a fortalecer el bienestar de los adolescentes.

4. Justificación

La educación dentro de la sociedad se constituye en base fundamental para el desarrollo de la misma, de tal forma, que el aprendizaje para cada individuo es importante, así mismo, el formarse como persona con valores, identidad, criterio y buenas concepciones propias es una tarea que nace en la familia y se complementa en la escuela, siendo este último el lugar en el que las personas permanecen gran parte de su tiempo y es allí donde se definen muchas características de su vida, y en donde el entorno y las relaciones aportan a la formación de su autoestima y su autoconcepto.

Inmersos en una sociedad cambiante en la cual los roles familiares, sociales y ambientales hacen que las características de cada persona fluctúen de acuerdo a su

relación con estos factores, es importante evidenciar como la autoestima y el autoconcepto se refleja en todas las situaciones que el estudiante afronta, tanto en su parte afectiva, emocional social y familiar.

Desde el trabajo en el área de orientación se identifican frecuentemente las dificultades académicas, convivenciales y emocionales de los estudiantes. Al realizar una revisión de los archivos de orientación, se evidencia que los estudiantes remitidos presentan no solo bajos rendimientos académicos, también muestran dificultades convivenciales y familiares que pueden hacer parte de los detonantes para tener conflictos dentro de la escuela o no rendir académicamente como sería esperado.

Como se evidenció en los antecedentes, diferentes autores a lo largo de los años han estudiado el autoconcepto y la autoestima dentro de entornos escolares, realizando intervenciones de carácter clínico, pedagógico, educativo y muchos de ellos coinciden al concluir que es importante generar planes de intervención que incidan en la mejora de estas dos variables.

Por consiguiente se genera la necesidad de presentar una propuesta que efectivamente fortalezca los niveles de autoestima y autoconcepto en los estudiantes del Instituto Técnico Internacional, y estar así acorde con la Ley General de Educación, en donde propone como objetivo de todos los niveles el desarrollo de sí mismo y de la autoestima y también dar cumplimiento a las políticas públicas que están orientadas al desarrollo y fortalecimiento del autoestima como en la Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos

5. Preguntas de Investigación

¿Existen diferencias significativas en el nivel de autoestima y autoconcepto a partir de la implementación de una propuesta educativa en estudiantes de sexto grado del Colegio Técnico Internacional en la ciudad de Bogotá D.C.?

5.1 Objetivos de Investigación

5.1.1 Objetivo General

- Identificar si existen diferencias significativas en los niveles de autoestima y autoconcepto de los estudiantes de sexto grado del Colegio Técnico Internacional a partir de la implementación de una propuesta educativa.

5.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar el nivel de autoestima de los estudiantes antes y después de la implementación de la propuesta educativa.
- Identificar el nivel de autoconcepto de los estudiantes antes y después de la implementación de la propuesta educativa.
- Explorar las características de la propuesta educativa que podrían estar relacionadas con una mejora de los niveles de autoestima y autoconcepto, con el fin de que puedan ser replicables en otros contextos y poblaciones.

6. MARCO TEORICO

Este capítulo definirá los dos conceptos claves sobre los cuales se basa la investigación, estos son autoconcepto y autoestima. Para definir autoconcepto se exploraran diversas posturas teóricas como son el psicoanálisis, el conductismo y el

construccionismo. Por otra parte la autoestima se definirá desde la perspectiva del aprendizaje social.

6.1 Autoconcepto

El autoconcepto se ha estudiado desde distintas esferas del saber cómo lo son la psicología, la filosofía, la sociología, entre otras. Desde la antigua Grecia, algunos autores presentan esbozos del análisis de sí mismo y cómo el conocerse facilita la comprensión de las algunas conductas.

Durante algunos años este concepto ha sido valorado, por su importancia ya que permite desde la psicología, explicar el comportamiento humano, tal y como lo exponen Tesser, Felxon & Suls (2000) en su libro perspectiva psicológica sobre el yo y la identidad. Algunos autores como Jurado de los Santos en 1993, afirman que el interés por estudiar el autoconcepto, ya que existe una relación directa entre el autoconcepto positivo y negativo y las conductas de las personas, teniendo en cuenta en esta percepción propia el contexto familiar, social y académico de cada individuo.

Lugo (1991) realizó una investigación llamada Autococenpto. Abuso infantil y del adolescente, donde se midió su autoconcepto encontrando diferencias en aquellos que tienen resultados altos y bajos, especialmente en lo relacionado en su aceptación corporal, su estabilidad emocional y su seguridad. Los resultados arrojan dificultades en estos componentes, los cual se relaciona con las etapas de vida en la que se encuentran los participantes, sin embargo, son más enfáticas al ser niños y adolescentes víctimas de abuso.

Es relevante en este punto el aspecto físico especialmente para aquellos que están en la adolescencia pues tal y como lo propone LeFrancois (2001) la corporeidad es uno de los factores más importantes de la etapa adolescente, ya que la parte social es la más relevante en esta época, el componente físico permite el desarrollo de un proceso social de confianza en sí mismo, de acuerdo a la retroalimentación positiva que recibe de sus pares.

Durante este periodo de la vida, los constantes cambios, producen una transformación en la percepción del sujeto, es decir, en su autoconcepto, y es la fase donde se define y establece esta característica. Con relación a esto, autores como Bandura (1997) afirman que el autoconcepto se mide desde la evaluación descriptiva de las personas, teniendo en cuenta las percepciones de los demás.

La definición clara de autoconcepto ha generado confusiones, , pero para dar una definición clara de este, es la percepción de sí mismo y engloba dentro de esta las actitudes, el conocimiento de las habilidades, capacidades, apariencia y aceptación social.

Así mismo, el autoconcepto involucra las percepciones que generan juicios que permiten a cada persona definirse a partir del conocimiento y reconocimiento de sí mismo. Este autoconcepto se forma principalmente de las relaciones con los pares y con la familia, especialmente con los padres (Oñate, 1989).

Por su parte otro autor que definió el autoconcepto como “un juicio personal de valor que se expresa en las actitudes que tiene el individuo respecto a si mismo“(Burns. 1990, p44). Este autoconcepto se basa en las percepciones que cada persona tiene de sí mismo, y de las que los otros tienen frente a su interacción en

distintos contextos, todos estos elementos fundamentan la construcción de la persona.

También en 1999 Woolfok propone que el autoconcepto se desarrolla en la niñez dentro de los contextos familiares y académicos, que son los lugares en donde más permanece el niño. Para Spencer Y Myers (2001) hay jerarquías dentro del autoconcepto que lo componen, tales como son los aspectos sociales, académicos, familiares y emocionales. Para estos autores el autoconcepto es cambiante, a medida que el individuo crece y se enfrenta a diferentes situaciones que van construyendo distintas percepciones del ser.

Otra definición es la dada por Rios (1994) quien dice que el autoconcepto es el resultado de la internación de todas las cualidades, defectos, relaciones y demás atributos que tiene un individuo, de cómo los percibe y los describe como parte de sí mismo. Según este autor el autoconcepto es parte esencial en la conciencia y personalidad de cada persona.

De acuerdo con Bruno (1995) en la primera infancia se inicia la formación de la autoestima, las diferentes interacciones que el niño tiene desde su nacimiento, cimentan la base para la formación del autoconcepto, de la misma forma que aportan para su desarrollo emocional y cognitivo. Las interacciones que el niño tiene generan sus motivaciones y de esta forma se crean metas y objetivos a lograr que benefician la formación del autoconcepto.

La formación del autoconcepto, está relacionada con la forma en que se suplen las necesidades y el manejo de las emociones frente a las situaciones del día a día, cuando hay una aceptación positiva de sí mismo, se produce una relación con el entorno. La relación de los padres hacia el niño aporta toda la base para una construcción

positiva del autoconcepto. En concordancia algunos estudios realizados por Satir (1998) han demostrado que padres con autoconcepto positivos, consolidan familias emocionalmente más sanas mientras que aquellos que poseen un autoconcepto bajo tienden a generar familias conflictivas.

En concordancia Powell (1989) identificó diez características que se encuentran en las personas con buenos niveles de autoconcepto, estas son personas felices, con una buena capacidad de relacionarse socialmente, tienen buenas relaciones emocionales, se regulan a sí mismas, conocen y aceptan sus habilidades, cualidades y defectos, reconocen sus necesidades y buscan la forma de satisfacerlas y son muy independientes en sus conductas, son personas asertivas y muy ligadas a respetar las normas.

En relación con lo postulado por Powell, Tranché (2000), aporta que aquellos que se conocen y tienen buen autoconcepto, son capaces de autorregularse, a partir de sus propias normas.

Así mismo, González (1987) presenta la existencia de varios modelos del autoconcepto. El “modelo antiguo” en el que la autoestima y el autoconcepto se toman como uno solo. Posteriormente está el “modelo jerárquico” en el que se ve como una pirámide donde la base son los constructos como la autoimagen, la autoestima, las emociones y en la punta de la pirámide está el autoconcepto. Posteriormente explica el “modelo taxonómico” en el que el autoconcepto también es visto como la conformación de varios constructos, sin embargo, en este se explica que al modificarse uno de ellos, por ejemplo la autopercepción, no necesariamente cambiarán las emociones o los demás constructos, es decir, en este modelo se

pueden variar las percepciones de uno de los constructos pero no por esto se modifican todos los demás. Finalmente está el “modelo compensatorio” en él se explica cómo al tener un área del autoconcepto afectada o en nivel bajo, esta puede compensarse por otra que este en un mejor nivel por su interrelación.

6.1.1 Componentes del autoconcepto

Con base en la Batería AF-5 a continuación se describirán los 5 componentes del autoconcepto que se medirán en esta investigación. Los cinco componentes son autoconcepto académico, emocional, familiar, social y físico.

Autoconcepto académico. La visión desde lo académico “se refiere a la percepción que el individuo tiene de la calidad del desempeño de su rol como estudiante” (Manual Batería AF-5, versión 2014, p, 18). Este componente se correlaciona de forma positiva con el tipo de acompañamiento familiar, el afecto y el apoyo y de forma negativa con la coerción, la negligencia y la indiferencia. De acuerdo con González-Pineda (1997) este autoconcepto se constituye como una fuente que está directamente influida por los resultados académicos y las expectativas del estudiante, de tal forma, que quien tiene buenos resultados crea un autoconcepto positivo y quien por el contrario tiene resultados negativos genera un autoconcepto negativo.

Este autoconcepto influencia en gran medida la toma de decisiones por parte de los estudiantes, relacionan directamente sus capacidades académicas, con las relaciones familiares o sociales, ya que el entorno familiar determina desde lo académico un estímulo favorable o desfavorable para los estudiantes “El alumnado debe adquirir una conceptualización realista y positiva de sí mismo, en relación con

sus valores, metas, intereses y habilidades, para propiciar su madurez vocacional y facilitar la futura toma de decisiones académica y profesional” (Carbonero y Lucas, 1999; Ocampo, Ferro y Ojea, 2001; Lozano y Repetto, 2007p.11). Así mismo y de acuerdo con Barraza (2009) los estudios relacionados con el autoconcepto académico han concluido en dos formas de construirlo, la primera de ellas está relacionada con quiénes evalúan su rendimiento académico (pares, padres, docentes) y la segunda es la más concluyente, en la cual el autoconcepto académico tiene una función bidireccional, pues define el logro académico desde el autoconcepto, y también define el autoconcepto académico desde el logro académico.

Dentro de la investigación educativa autores como Purkev (1970), Marsh (1986) afirmaron que los comportamientos de los estudiantes no solo se relacionan con los desempeños académicos, también está relacionada con la percepción de este sobre sí mismo y sobre sus competencias académicas.

Por su parte Miras (2004) define el autoconcepto académico como “representación que el alumno tiene de sí mismo, es decir, como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto institucional”. (p. 317)

Otros autores como Strein, 1993, quien determino que el autoconcepto académico posee dos variables principales: lo descriptivo, que hace referencia a aquello que le agrada al estudiante, y lo evaluativo que se refiere a aquellos que se considera tienen aptitudes para desarrollar. Dentro de las variables que inciden en la formación del autoconcepto académico autores como Scott, Murria, Mertens y Dustin

(1996) encontraron que los profesores y sus estilos de enseñanza están altamente relacionados con el desarrollo de este componente.

Autoconcepto Emocional. Otro componente que hace parte del autoconcepto es el emocional, esté de acuerdo con el manual de la batería AF5 en su versión más reciente lo define como “la percepción de la persona de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana” (2014, p 18) Tener un autoestima alta desde la mirada emocional se representa en una respuesta asertiva ante situaciones diferentes de la vida cotidiana.

Igualmente en el artículo de Goyer y Madariaga (2008) se habla del autoconcepto personal que está definido por los autores como el autoconcepto emocional, ya que como lo plantean es más fácil hacer referencia al termino personal y no al termino emocional. Estos autores estructuran su definición del autoconcepto emocional como “la idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto ser individual” (Goyer y Madariaga, 2008, p 73) y describen que este autoconcepto incluye como categorías la parte afectiva, ético – moral, la autonomía y la autorrealización, todos estos desde la mirada del individuo.

De acuerdo con Salovey y Mayer (1990) quienes acuñaron por primera vez el termino, la inteligencia emocional, es la habilidad para comprender los sentimientos y emociones propias y de los demás y a partir de esta interpretación tomar decisiones y actuar, es decir, que tener un autoconcepto emocional es igual a poseer inteligencia emocional y dentro de cada individuo se desarrolla de forma diferente. Así como estos autores, en los inicios de los noventa incluyen el término inteligencia emocional, dado

el despertar investigativo en el tema, se despertó también dentro del ámbito educativo, por ejemplo el postulado de Humphrey, Curran, Morris, Farrel y Woods,(2007)

Puesto que cada vez es más evidente que el éxito general y el bienestar en la edad adulta puede ser una consecuencia del empleo de estas habilidades emocionales de manera que puedan afrontarse eficazmente los cambios vitales, con el objeto de reducir el riesgo de padecer problemas de salud mental(, p 69)

Autoconcepto familiar. Se refiere a la percepción que tiene la persona de su relación con la familia, de cómo es su integración y su adaptación en el ámbito familiar. Desde el inicio del estudio del autoconcepto ha sido claro que este se encuentra conformado por varios componentes, por lo tanto Mead (1934) en su libro *Mind, Self and Society* expone la existencia de varias miradas del yo, una de ellas es el yo familiar que hace referencia a las distintas actitudes que se presentan frente a la familia.

Por otra parte Pinilla, Montoya y Dussan (2012) en su estudio aclaran que las relaciones que establece un individuo con las personas que son significativas, son las relaciones que aportan de forma positiva o negativa la construcción de las percepciones de cada persona. De tal forma que dentro del ambiente familiar, que es el primer encuentro social que tiene un individuo, es desde donde se desprenden las bases para sus relaciones con los demás, de tal forma que las relaciones académicas, laborales y sociales tienen mucho que ver con las relaciones construidas dentro del ámbito familiar. Es decir, que las interacciones de la familia y el clima familiar aportan al desarrollo del autoconcepto desde la mirada del tipo de relación que se construye.

Siendo el componente familiar parte de la conformación de la autoestima es importante ver la relevancia que tiene el hecho de que algunos padres tienen

expectativas demasiado altas en comparación a lo que sus propios hijos esperan de sí mismos. Llenan a los hijos de frases negativas que promueven la formación de una autoestima baja. Por ejemplo, aquellos padres que esperan que sus hijos tengan su misma profesión pueden llegar a frustrar al estudiante generando desinterés por la parte académica.

De acuerdo con Palacios (2001):

Los estilos de relación familiar y de vinculación del adolescente con sus padres; es relevante en esta esfera el desarrollo de un apego seguro, que facilite la confianza del adolescente en sí mismo y en sus habilidades para interactuar con el contexto.

Es decir, que la forma en que los jóvenes se relacionan con sus padres está altamente relacionando con la forma en que se desarrolla el autoconcepto.

De esta misma forma Teran (2009) describe que la autoestima familiar se construye a partir de una familia que de aportes positivos a la construcción de la identidad de los niños, sin embargo, generalmente en los hogares se es más crítico que estimulante y se mantiene bajo la cultura de corregir para educar. Este autor expone que la forma en que se enseñan al niño, las expresiones de afecto, el tiempo dedicado a actividades familiares tendrá una influencia sobre el desarrollo de los niños.

Por su parte Kaplan, Liu y Kaplan (2001) mostraron que la baja en el rendimiento académico suele presentarse durante la adolescencia, que es también el tiempo en que las relaciones con la familia comienzan a variar. También autores como Coleman et al (1996) han mostrado como el nivel socioeconómico y la formación académica inciden en el clima familiar y de esta forma sobre la formación de la autoestima.

Otras variables significativas dentro de la conformación de la autoestima son el apoyo y acompañamiento familiar y el nivel de cohesión familiar.

Los estilos parentales también causan diferencias en las formaciones de la autoestima ya que los niveles de exigencia y de autoridad hacen que varíe la forma en que los jóvenes reaccionan y forman su autoestima.

Autoconcepto Social. La percepción que tiene la persona sobre sus relaciones sociales, es la descripción del componente social, dentro de él se describen dos ejes, el primero de ellos hace referencia a la red social del individuo y como hace para mantenerla y ampliarla. El otro eje hace referencia a las capacidades de la persona para relacionarse. De acuerdo con Mateos y Muñoz (2000) el autoconcepto es un motivante de las conductas de las personas. Es decir, que la autopercepción sirve de motivante para la adquisición de conductas socialmente aceptadas. Igualmente Lekue (2010) analiza autores que han definido el autoconcepto dentro de dos categorías una de ellas es la que resulta del contexto dentro del cual el individuo se desenvuelve, y la otra definición concebida desde las habilidades sociales que cada individuo desarrolla y como las usa para relacionarse con las personas en su entorno.

Visto desde estas miradas el autoconcepto social se construye desde la relación con el entorno, “En el autoconcepto social se diferencian las relaciones con los compañeros (pares o iguales) y las relaciones con los otros significativos” (González y Goñi 2002, p 250.) Es decir, que no se le da el mismo valor a todas las relaciones, pero, sí cada estilo de relación permite la construcción de un autoconcepto social.

Este concepto también tiene su base en el interaccionismo simbólico propuesto por William James (1890), pues desde su postura el autoconcepto es resultado de la interacción social.

Para el estudio de este autoconcepto existen tres teorías, por un parte la que requiere de un cuestionario para dar una validez de constructo, basándose en las ideas de James (1890). La primera teoría postulada por Shavelson et al (1976) que evalúa dos variables, la percepción relacionada con los pares y la que da valor a otras personas de su entorno que sean significativas. La segunda teoría propuesta por Song y Hattie(1984) en la que afirman que el autoconcepto social se construye con más elementos del componente familiar que con cualquier otro. Y finalmente una revisión realizada por Byrne y Shavelson (1986) donde categorizaron dos componentes para formar el autoconcepto social, una es la percepción que se genera en el contexto académico y el otro relacionado con las percepciones de las relaciones familiares.

En resumen en los estudios realizados por los autores antes enunciados prevalece la diferenciación de contextos para conformar el autoconcepto social, partiendo de las autopercepciones, de las relaciones que se tiene con los demás ya sean pares, docentes, padres, y desde estas interrelaciones y su desempeño en los contextos en los que se encuentran y las habilidades sociales que tiene en cada uno de estos contextos.

Autoconcepto Físico. Finalmente es importante dentro de los componentes de la autoestima, la parte física, que como lo describe el manual de la batería AF-5 se refiere a la percepción que se tiene sobre el aspecto físico y la condición física. De acuerdo con autores que han estudiado este concepto, “el autoconcepto físico es una

representación mental que se elabora al integrar la experiencia corporal y los sentimientos y emociones que ésta produce (Marchago, 2002, p 68.). Así mismo, Esnaola (2008) al estudiar este componente de la autoestima considera importante establecer que existen subcomponentes de la autoestima física, describe entonces dentro de esta la habilidad física, la condición física, el atractivo físico y la fuerza. Otros autores también han definido la autoestima física como “El conjunto de percepciones que tienen los individuos de sus habilidades y apariencia física, diferenciándose, dentro de él, otros factores más específicos” (Esnaola, Rodríguez, & Goñi, 2011; Fox & Corbin, 1989, p 109). En conclusión la autoestima física refiere a la percepción propia del estado corporal incluyendo la salud y el componente atractivo. Este componente dentro de la presente investigación es relevante ya que hace parte importante de la formación del autoconcepto y la autoestima, la percepción y valoración física que los participantes tienen de sí mismos, se intervendrán para conocerlas y presentar herramientas para fortalecerlas.

Para la medición del autoconcepto se han formulado diferentes teorías que han servido como sustento para la formulación de elementos de evaluación, en las que se toman como base las dos dimensiones propuestas y se le agregan otras para estudio, por ejemplo, Bracken (1992) incluye dimensiones como la forma física y la salud. Otros autores incluyeron el control de peso a sus dimensiones como lo hicieron Franzoi y Shields (1984)

Habiendo discutido como se define el autoconcepto, la sección final de este capítulo se enfocara en definir qué es la autoestima y cuáles son sus niveles de acuerdo con la prueba de Coopersmith (1986)

6.2 Autoestima

Para comprender la importancia de este estudio es necesario conocer la definición del tema que interesa, en este caso la autoestima, concepto altamente estudiado y definido en el siglo XX, ya que antes este término no se utilizaba tal y como lo expone Volvi, quien es citado por Cortés (1999), este plantea que se utilizaba más el término Autoconcepto.

Al recorrer los textos que se refieren al termino autoestima, se encuentra a Reasoner quien expone: “la autoestima como la apreciación del propio valor e importancia, caracterizada por la posibilidad de responsabilizarse de uno mismo y de actuar de manera responsable hacia los Demás” (Raffini,1998, p 19) este autor propone una perspectiva de la autoestima en la educación, identificando tres componente básicos, el valor y la importancia que cada ser humano posee, la responsabilidad por sí mismo, y la responsabilidad hacia los demás, en el contexto educativo estos componentes se evidencian y construyen al permitir al estudiante generar sentimientos de orgullo sobre sus propias experiencias, sin que reaccione inadecuadamente cuando sus expectativas no se cumplen, generar valor propio beneficia la responsabilidad individual, de tal forma que, los estudiantes se motivan y refuerzan su integridad, este componente es trabajado en casa y en la escuela. Cuando se es responsable por uno mismo, también se es responsable por los demás y se otorga un valor a las relaciones con otros. En este aspecto es importante proponer a los estudiantes espacios en los que se identifique la diferencia y se consolide el respeto por estas.

Así mismo, en las definiciones de autores reconocidos como Rogers (1967) la autoestima está relacionada con el Yo y las percepciones que se tienen de este, a partir de las propias experiencias, de la relación con otros y con el medio, de acuerdo con este autor, la autoestima es individual y corresponde a cada individuo de acuerdo a sus vivencias. Igualmente Coopersmith (1976) la define como la evaluación que cada individuo hace de sus experiencias y el valor positivo o negativo que le da a estas para consolidarse como un ser significativo y capaz de lograr sus propósitos.

De la misma manera Méndez, quien cita a Valek de Bracho (2012) expone los diferentes niveles de autoestima, para explicar por qué no todas las personas reaccionan igual a todas las situaciones, de esta forma se reconoce la autoestima alta, media o baja. Cuando una persona es asertiva, jovial, comunicativa y expresiva y se ve como una persona con éxito social y académico, puede considerarse que posee una autoestima alta. Algunas personas tienen estas mismas características pero son dependientes de aquello que otros digan, es decir, necesitan aprobación del otro para asegurar su camino y confianza en sus metas, reducen sus expectativas, estas son personas con autoestima media. Aquellas personas que son depresivas, solitarias, que no tiene una buena autoimagen, son personas que pueden considerarse con autoestima baja.

Es importante tener en cuenta que estos niveles no se generan por si solos, se consolidan a partir del desarrollo y de la interacción con otros, el trato que se recibe de otros, las diferentes experiencias de vida (positivas y negativas) la forma como cada persona responde a las situaciones que le propone la vida y el valor e interpretación que da a sus errores, son componentes esenciales de la formación de la autoestima.

Esta formación inicia en la infancia, y depende de estas habilidades el desarrollo a futuro de la autoestima, cuando las personas desde pequeñas están expuestas a actitudes y experiencias positivas, es más factible que consoliden un buen nivel de autoestima, es importante reconocer que no solo la familia hace parte de este desarrollo, el niño y joven al encontrarse inmerso en el contexto educativo, reconoce en sus docentes figuras aportantes a su formación no solo académica, también emocional, es por esto que el docente debe afianzar la confianza de sus estudiantes con estímulos positivos.

De acuerdo con esto para que las personas generen autoestima según Coopersmith (1976) hay cuatro bases fundamentales, la primera es la forma en que perciben ser amados por otros, la segunda está relacionada con su capacidad para hacer cosas que considera importantes, la tercera se relaciona con su apego a las normas y la moral y la cuarta es el grado de poder que tiene sobre su vida. Estas bases dejan claro que la autoestima es un concepto que constantemente cambia, que fluctúa de acuerdo a la situación de cada individuo.

Como lo evidencia la presente revisión de los postulados de Coopersmith (1976), la autoestima se desarrolla de acuerdo a las experiencias de cada individuo, esta puede tener diferentes niveles y cambia de acuerdo a la forma de afrontamiento de cada persona, así mismo, tiene distintos componentes como lo son el emocional, el comportamental y el cognoscitivo.

Es decir, que la autoestima es el resultado de la interacción de estos componentes y de la forma en que cada uno de ellos afecta al individuo de forma positiva o negativa.

En efecto dentro del componente cognoscitivo se encuentran todas las percepciones, creencias y opiniones que cada individuo tiene de sí mismo, de tal forma que dentro de este componente podemos hablar de conceptos como autoconocimiento, autoconcepto, autocompresión, autopercepción y autoimagen. En este componente la apreciación personal de cada individuo confiere características para el fortalecimiento o debilitamiento de la autoestima.

En el componente emocional se encuentran todo los sentimientos, necesidades y expectativas de cada persona, la forma en que cada uno interpreta y la forma como satisface sus expectativas y necesidades, estos componentes se determinan como autoevaluación, autoaceptación y autoaprecio. Esta conformación de sentimientos cuando son encaminados de forma asertiva permite al individuo ser más eficiente y tener la capacidad de aceptar sus limitaciones y de buscar ayuda cuando lo requiera.

En el aspecto comportamental se tiene en cuenta la forma coherente de actuar de las personas, ser responsable consigo mismo y con los demás, es decir se habla de autonomía, responsabilidad y auto dirección. Este último componente permite al individuo actuar coherentemente en beneficio de sí mismo.

La autoestima durante décadas fue vista como un concepto singular, a pesar de algunas concepciones más globales de autores como James (1890) y su propuesta del interaccionismo simbólico. Con los inicios de la psicología James (1890) hace una diferencia entre el ego que es estudiando por la filosofía y el “self” que es más del interés de la psicología. Este self estudia tres componentes: material, espiritual y social, estas apreciaciones son las más cercanas a las que posteriormente plantearon Mead y Cooley (1902) sobre una concepción multiconceptual de la autoestima, ellos

plantearon la diferencia entre un mí, que se refiere a las apreciaciones de otros hacia el individuo , y un yo que es la percepción personal.

A partir de estos postulados trabajaron autores como Brookover, Thomar y Paterrson (1964), Coopersmith (1967) quienes afirman que a pesar de ser un concepto multicompuesto no pueden valorarse por separado.

Por lo tanto, la autoestima está totalmente ligada a las conductas, ya que son estas las que regulan los comportamientos, puesto que permiten a cada individuo tomar una posición o crear una percepción desde sus propios esquemas. De esta forma cada experiencia lo va formando y le va exigiendo fortalecer sus esquemas, sin embargo, la clase de experiencia que recibe da como resultado un afianzamiento o debilitamiento en sus esquemas de autoestima.

Como se ha descrito anteriormente la autoestima es el resultado de la interacción de tres componentes. Cada uno de ellos puede tener una inclinación más positiva que otro, es por esto que la autoestima se puede valorar en distintos niveles.

Niveles de autoestima

De acuerdo con Coopersmith (1976) presenta la autoestima como la evaluación que cada persona tiene de sí mismo, que puede ser expresada como aprobatoria o desaprobatoria en cada una de los componentes que hacen parte de la autoestima. Al hablar de autoestima hay que tener en cuenta que existen distintos niveles, por lo tanto, cada persona responde de forma diferente ante cada situación. De Acuerdo con Méndez (2001), hay tres niveles, alto, medio o bajo.

Autoestima alta. Suele identificarse en personas muy expresivas, con buen desempeño académico, que cuentan con un buen rol social. Son personas asertivas, que confían en sus decisiones. Califican su desempeño académico o laboral como de gran calidad, se proyectan hacia el futuro de forma positiva. Cuidan de sí mismos y respetan su cuerpo.

Autoestima media. Dentro de este nivel están las personas que toman sus decisiones de acuerdo con las relaciones sociales, si son aceptadas, se hacen asertivos y se expresan con facilidad. Se expresan sobre sí mismos de forma positiva, sin embargo, se limitan de acuerdo al contexto social. Sus proyectos personales se construyen con base en las características positivas.

Autoestima baja. En este grupo están las personas que se describen de forma negativa, caracterizadas por ser aisladas, tener comportamientos depresivos, no valoran su propio ser y se descuidan, deteriorándose física y emocionalmente

7. Marco metodológico.

7.1 Tipo de estudio

El presente estudio es de carácter mixto porque analiza datos cualitativos y cuantitativos y de tipo inventivo, Es un estudio cuasi experimental con pre y post prueba y con un grupo de comparación. De acuerdo con Campbell y Stanley, (1973):

Son aquellas situaciones sociales en que el investigador no puede presentar los valores de la Variable Independiente a voluntad ni puede crear los grupos experimentales por aleatorización pero sí puede, en cambio, introducir algo similar al diseño experimental en su programación de procedimientos para la recogida de datos (p.155).

Los estudios pre y post, permiten conocer el comportamiento de las variables antes y después de participar en una intervención y así evidenciar si hay cambios significativos en las variables, en este caso se realizó aplicación pre y post de las baterías en un grupo de estudiantes de grado 602 jornada mañana del Colegio Instituto Técnico Internacional y se confrontarán con los resultados del grupo de comparación que corresponde a los estudiantes del grado 601.

Es importante resaltar que se utiliza un grupo control, ya que dentro de la investigación de carácter cuasiexperimental, se hace más claro evidenciar los efectos de la propuesta implementada

Cuando se pueden comparar no solo los resultados pre y post, también al tener un grupo no expuesto a la intervención.

7.2 Instrumentos

En el presente estudio se utilizaron dos instrumentos para la recolección de los datos requeridos. Inicialmente se aplicó la batería *Autoconcepto Forma 5 (AF-5) (2014)* (ver anexo 2) la cual está compuesta por 30 ítems que evalúan el autoconcepto dentro de los aspectos social, académico emocional, familiar y físico y están redactados de forma sencilla para que sujetos de diferentes edades puedan comprenderla. Esta escala fue diseñada y estandarizada en España (1999), con una muestra de 6483 individuos de género masculino y femenino, de los cuales 3624 fueron mujeres y 2859 eran hombres, las edades oscilaban entre los 10 y los 62 años. Esta escala tiene una calificación de 1 a 99, dependiendo si la persona está de acuerdo o no con la frase que se le presenta. Si el puntaje es alto indicará un puntaje alto de autoestima.

Esta escala está dividida en cinco subescalas y para cada una existen seis ítems. Es decir que no necesariamente todas las subescalas puntarán alto o bajo.

Autoconcepto académico/laboral. En esta escala se puede identificar la percepción que el sujeto tiene de su desempeño como trabajador o estudiante. Se relaciona inicialmente a los sentimientos que cada sujeto tiene de acuerdo a como cree que lo ve su jefe o sus docentes y también a características específicas dentro del contexto laboral o académico.

Autoconcepto social. Esta escala se relaciona con la percepción del sujeto con respecto a sus relaciones sociales. Se refiere a la forma en que el sujeto crea redes sociales y a su capacidad para mantenerlas o ampliarlas. También permite ver su manejo en relaciones interpersonales.

Autoconcepto emocional. Esta subescala muestra la percepción del individuo frente a situaciones cotidianas y su manejo emocional, estas afirmaciones son planteadas en relación a su propia percepción y con relación a un superior (jefe o docente)

Autoconcepto familiar. En esta subescala se puede ver la percepción que tiene el individuo de su rol dentro del entorno familiar. Desde una mirada de comunicación y afecto con sus padres y de sí se siente aceptado o no por otros familiares.

Autoconcepto físico. En esta subescala se puede conocer la percepción que tiene el individuo sobre su aspecto físico y sobre su práctica de actividades deportivas en ambientes sociales y la percepción de su habilidad en ellas.

El segundo instrumento que se utilizó es el inventario de autoestima de Coopersmith (1988) (ver anexo 1), este fue generado a partir de estudios sobre

autoestima realizados por su autor. Esta prueba fue creada para conocer el nivel de autoestima de las personas. Está formada por 58 ítems, a los cuales se les debe dar una respuesta afirmativa o negativa con respecto a si esta identifica o no al individuo y fue validada en 1994.

Este inventario evalúa la percepción de cada persona en cuatro áreas específicas, autoestima general, autoestima social, familiar, escolar y una escala relacionada con la mentira.

Autoestima general. En estos ítems se obtiene el nivel de aceptación que tiene la persona de sí misma desde su auto descripción.

Autoestima social. Evalúa la percepción de la persona con respecto a su relación con los demás especialmente con sus pares.

Autoestima familiar: Evalúa la percepción de la persona con respecto a su relación con su contexto familiar.

Autoestima escolar académica. Evalúa la percepción de la persona con respecto a su relación con su contexto escolar.

El presente estudio realizó una intervención con una propuesta educativa que fortalezca los niveles de autoestima y autoconcepto de los estudiantes. Para esto el investigador tuvo un rol participativo.

La propuesta educativa que buscaba fortalecer la autoestima y el autoconcepto de los estudiantes se desarrolló a partir de talleres participativos (Ver anexo 3) dentro de los cuales se trabajaron cada uno de los componentes de la autoestima y del autoconcepto a través de diferentes actividades en las que se recopilaban datos para la investigación, elementos como arboles familiares, planes de mejoramiento académico, actividades físicas, entre otros; al terminar el proceso se

realizó una nueva medición de la autoestima y autoconcepto para hacer un comparativo entre la aplicación de los instrumentos.

Se realizaron entrevistas estructuradas a todos los estudiantes participantes de cada taller (Ver anexo 4), hasta completar las categorías de análisis, es decir se realizó una saturación de datos frente a las categorías analizada, de esta forma tener toda la información posible para lograr enfatizar elementos que la batería no permite ver durante el desarrollo de los talleres.

7.3 Procedimiento

Fase 1. Diagnóstico. (Pre test) Se realizó la aplicación de la prueba para medición de la autoestima A.F. 5 (Anexo 2) y Coopersmith (Anexo 1) con estas se buscaba tener una base del nivel de autoestima y autoconcepto de cada uno de los estudiantes participantes, tanto en el grupo experimental como en el grupo de comparación

Fase 2 Desarrollo de la intervención. La intervención consistió en ocho talleres (anexo 3). El primero de ellos se llama reconociendo diferencias, es un taller introductorio encaminado a identificar la importancia de respetar las diferencias, a partir del fortalecimiento del respeto, durante este taller se realiza la aplicación inicial de las pruebas para medir autoconcepto y autoestima, el segundo se llama ¿Quién soy yo? Y tiene como objetivo Aceptar las observaciones de los demás de forma positiva y ser asertivo al aportar características de los otros. El tercer taller trabaja la figura corporal y tiene como finalidad el reconocer la importancia del cuidado del cuerpo y la aceptación de la imagen corporal. El siguiente taller, reconozcamos las emociones y cómo manejarlas, tenía tres objetivos, Identificar las emociones que las personas pueden

experimental, orientar a los estudiantes a reconocer sus emociones en diferentes situaciones y desarrollar herramientas para el manejo de las emociones. El taller número cinco dedicado al componente académico busco determinar metas académicas para los estudiantes e identificar sus fortalezas y debilidades. El componente familiar se trabajó en el taller seis. Dentro del taller ¿y cómo eres tú? Se identifican distintas conductas que se dan dentro de las relaciones interpersonales y la importancia de comunicarse con asertividad. Y por último el taller de cierre en el que nuevamente se aplican las pruebas iniciales. Al finalizar cada taller se realizaron de entrevistas estructuradas (anexo 4). Esta intervención solo se realiza a los estudiantes del grado 602 quienes son el grupo experimental.

Fase 3. Diagnóstico. (Post test) Se realizó la aplicación de la prueba al grupo experimental y al grupo de comparación para medición de la autoestima Coopersmith y AF5 para conocer los niveles de autoconcepto.

Fase 4. Análisis de datos y conclusiones.

7.4 Variables

Las variables a analizar son la autoestima y cada uno de sus componentes y el autoconcepto.

Tabla 1:
Variables y categorías de estudio

Categoría	Subcategoría	Definición	¿Cómo se medirá?	Instrumentos
Autoconcepto	Autoconcepto Académico	“Se refiere a la percepción del individuo tiene la calidad del desempeño de su rol como estudiante” (Manual Bateria AF-5, versión 2014).	1 .- Hago bien los trabajos escolares y/o académicos 6 .- Mis profesores me consideran un buen estudiante 11 .- Trabajo mucho en clase 16 .- Mis profesores me estiman	Productos resultados del taller la meta académica.

		<p>21 .- Soy un buen estudiante</p> <p>26 .- Mis superiores me consideran inteligente y trabajador</p> <p>4 .- Soy muy criticado en casa</p> <p>9 .- Me siento feliz en casa</p>	
Autoconcepto familiar	Se refiere a la percepción que tiene la persona de su relación con la familia, de cómo es su integración y su adaptación en el ámbito familiar.	<p>14 .- Mi familia está decepcionada de mi</p> <p>19 .- Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema</p> <p>24 .- Mis padres me dan confianza</p> <p>29 .- Me siento querido por mis padres</p>	Productos resultado del taller el árbol familiar
Autoconcepto Social	La percepción que tiene la persona sobre sus relaciones sociales, es la descripción del componente social	<p>2.- Hago fácilmente amigos.</p> <p>7.- Soy una persona amigable.</p> <p>12 .- Es difícil para mí hacer amigos</p> <p>17 .- Soy una persona alegre</p> <p>22.- Me cuesta hablar con personas que apenas conozco.</p> <p>27 .- Tengo muchos amigos</p> <p>5 .- Me cuido físicamente</p> <p>10 .- Me buscan para realizar actividades deportivas</p>	Productos resultados del taller ¿quién soy yo?
Autoconcepto Físico	Se refiere a la percepción que se tiene sobre el aspecto físico y la condición física	<p>15 .- Me considero elegante</p> <p>20 .- Me gusta cómo soy físicamente</p> <p>25 .- Soy bueno haciendo deporte</p> <p>30 .- Soy una persona atractiva</p> <p>3 .- Tengo miedo de algunas cosas</p>	Productos resultados del taller aceptación de la figura corporal.
Autoconcepto Emocional	“La percepción de la persona de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana”	<p>8 .- Muchas cosas me ponen nervioso</p> <p>13 .- Me asusto con facilidad</p> <p>18 .- Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso</p>	Productos resultados del taller reconocemos las emociones.

		<p>23 .- Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor</p> <p>28 .- Me siento nervioso</p> <p>2. Estoy seguro de mí mismo.</p> <p>3. Deseo frecuentemente ser otra persona.</p> <p>7. Me abochorno (me da plancha) pararme frente al curso para hablar.</p> <p>10. Puedo tomar decisiones fácilmente.</p> <p>12. Me incomodo en casa fácilmente.</p> <p>13. Siempre hago lo correcto.</p> <p>15. Tengo siempre que tener a alguien que me diga lo que tengo que</p> <p>18. Soy popular entre compañeros de mi edad.</p> <p>24. Me siento suficientemente feliz.</p> <p>25. Preferiría jugar con niños menores que yo.</p> <p>30. Me cuesta comportarme como en realidad soy.</p> <p>35. No estoy progresando en la escuela como me gustaría.</p> <p>39. No me gusta estar con otra gente.</p> <p>43. Frecuentemente me avergüenzo de mí mismo.</p> <p>55. Siempre sé que decir a otras personas.</p> <p>8. Desearía ser más joven.</p> <p>21. Estoy haciendo el mejor trabajo que puedo.</p> <p>31. Las cosas en mi vida están muy complicadas.</p> <p>34. Nunca me regañan.</p> <p>40. Muchas veces me gustaría irme de casa.</p> <p>44. No soy tan bien parecido como otra gente.</p> <p>48. Siempre digo la verdad.</p> <p>49. Mi profesor me hace sentir que no soy gran cosa.</p> <p>6. Nunca me preocupo por nada.</p> <p>11. Mis amigos gozan cuando están conmigo.</p>		
	Si mismo			
Autoestima	Indica valoración de sí mismo, aspiraciones, estabilidad, confianza, habilidades sociales y atributos personales			Productos resultados del taller reconozcamos las emociones.
	Social Pares			
	Indica la habilidad de relación, con amigos y extraños			Productos resultados del taller ¿quién soy yo?
Hogar Padres	Indica la habilidad en las relaciones íntimas con la familia			Productos resultado del taller el árbol familiar

Académica	Indica la habilidad para afrontar las tareas académicas	<p>16. Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas.</p> <p>22. Me doy por vencido fácilmente.</p> <p>45. Si tengo algo que decir, usualmente lo digo.</p> <p>57. Generalmente las cosas no me importan.</p> <p>17. Frecuentemente me arrepiento de las cosas que hago.</p> <p>23. Usualmente puedo cuidarme a mí mismo.</p> <p>33. Nadie me presta mucha atención en casa.</p> <p>37. Realmente no me gusta ser muchacho (muchacha)</p> <p>54. Usualmente siento que mis padres esperan más de mí.</p>	Productos resultados del taller la meta académica.
Teste de mentira	Indicará inconsistencias en las preguntas del inventario	<p>1. Paso mucho tiempo soñando despierto.</p> <p>4. Soy simpático.</p> <p>5. Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.</p> <p>9. Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera.</p> <p>14. Me siento orgulloso de mi trabajo (en la escuela)</p> <p>19. Usualmente mis padres consideran mis sentimientos.</p> <p>20. Nunca estoy triste.</p> <p>26. Mis padres esperan demasiado de mí.</p> <p>27. Me gustan todas las personas que conozco.</p> <p>28. Me gusta que el profesor me interrogue en clase.</p> <p>29. Me entiendo a mí mismo</p> <p>32. Los demás (niños) casi siempre siguen mis ideas.</p> <p>36. Puedo tomar decisiones y cumplirlas.</p> <p>38. Tengo una mala opinión de mí mismo.</p> <p>41. Nunca soy tímido.</p>	

- 42. Frecuentemente me incomoda la escuela.
 - 46. A los demás "les da" conmigo.
 - 47. Mis padres me entienden.
 - 50. A mí 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.
 - 56. Frecuentemente me siento desilusionado en la escuela.
 - 58. No soy una persona confiable para que otros dependan de mí.
-

7.5 Población

La población seleccionada para este estudio corresponde a los estudiantes de los grados 602 de la jornada mañana quienes fueron el grupo experimental y el grado 601 que fueron el grupo de comparación, esta población es seleccionada bajo el criterio del estudio cuasi experimental en donde se trabaja con grupos intactos.

Los cursos seleccionados hacen parte del grupo asignado a la orientación de quien realizó el presente estudio. En este grado se encuentra el más alto nivel de reportes de seguimiento por orientación. Estos estudiantes se encuentran en un rango de edad entre los 12 y 16 años. Otra característica que se tiene en cuenta para la selección de estos estudiantes es el nivel de desarrollo cognitivo que se alcanza a esta edad, de acuerdo con Piaget en esta etapa del desarrollo los jóvenes se encuentran en una etapa conocida como pensamiento formal abstracto, en ella los conocimientos se hacen más concretos y se logra el uso del razonamiento lógico para la abstracción y

comprensión de hipótesis. Esta etapa está caracterizada porque se logran prever situaciones, es decir, son capaces de plantear una hipótesis y hallar posibles soluciones a esta. En esta edad los estudiantes favorecen las actividades en las que se les invite a pensar acerca de los factores que han provocado determinado evento, así mismo, hay que dejarlos expresarse y dar su punto de vista, además están en capacidad de valorar éticamente una situación a partir de la generación de hipótesis y deducciones.

Para el desarrollo del presente estudio se informó claramente sobre el motivo y la finalidad de la investigación a los directivos, padres y estudiantes a quienes se les explicó que la información recopilada sería manejada con la confidencialidad y respeto que esta amerita y que participarían del estudio solo aquellos estudiantes a quienes sus padres autoricen a través de la firma del consentimiento informado (Anexo 5) generado para este fin.

8. Diseño de intervención

Tabla 2:
Diseño de intervención

Título	Mejorando La autoestima y el autoconcepto
Introducción	Los talleres se realizan para enfatizar en cada uno de los componentes evaluados dentro del cuestionario AF5 y el test de Coopersmith. De esta forma se buscara

	<p>reforzar cada uno de los ítems para impactar y fortalecer cada aspecto en los estudiantes.</p>
Objetivos	<p>Reconocer características personales.</p> <p>Identificar fortalezas personales.</p> <p>Construir elementos para fortalecer interiormente.</p>
Justificación	<p>Reconocerse como individuo con características positivas y negativas es un eje esencial en la construcción de una autoestima que permita sobrellevar las situaciones del día a día. Por esto se hace importante aprender a reconocer y fortalecer aquellas características que requieren fortalecerse y aprovechar adecuadamente todas las características positivas.</p>
Metodología	<p>Se realizan 8 talleres con el grupo en el que el estudiante tendrá que realizar su perfil personal a partir de una autoevaluación crítica y reflexiva y del reconocimiento de fortalezas y debilidades. Dentro de estos talleres habrá una participación activa en los desarrollos, a través de actividades en donde se exploren cada uno de los aspectos que forman la autoestima y así</p>

obtener herramientas para fortalecer en lo que se requiera, se realizaran también entrevistas estructuradas en cada taller

Se busca construir y reconocer emociones, aficiones, características propias a partir de las cuales fortalecer y establecer un concepto propio de estima.

Cronograma

La propuesta educativa de intervención está planeada para 8 talleres cada uno con una duración de hora y media.

9. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la prueba de Coopersmith que se presentan a continuación corresponden a la primera aplicación en el grupo control y en el experimental

Esta prueba tiene un puntaje máximo de 100 puntos y el test de mentira invalida la prueba si tiene un resultado mayor a cuatro.

Tabla 3:
Norma de corrección para el Inventario de Autoestima de Coopersmith

NIVEL	RANGO
Alto	75 – 100
Medio alto	50 – 74
Medio bajo	25 – 49
Bajo	0 – 24

En la siguiente tabla se encuentran los resultados obtenidos en el análisis de autoestima y los aspectos que la componen en ambos grupos trabajados.

Tabla 4.
Test de Coopersmith aplicación 1

<i>PROMEDIOS</i>						
Grupo	General	Social	Escolar	Hogar	Mentira	Total
Experimental	15.5	5	3	3.5	2.5	27
Control	13	4.5	2.5	3.5	2.5	25

Esta primera aplicación permite observar que el grupo experimental presenta un mayor puntaje que el grupo control, sin embargo en el área de autoestima general se encuentra una diferencia de dos puntos, en el área social, varia en cinco décimas, al igual que en el componente escolar y en el aspecto hogar no hay variaciones al igual que en el componente de mentira.

Como lo muestran estos resultados los estudiantes de ambos grupos están dentro de un nivel de autoestima medio bajo, especialmente el grupo control que se encuentra en el valor límite del nivel de autoestima bajo.

Los resultados después de la aplicación de la propuesta educativa, no mostraron una variación significativa, sin embargo, en el grupo experimental la mayoría de los ítems mejoraron en algunos puntos, en cuanto al aspecto general ambos grupos muestran cambios, en el aspecto social el grupo experimental mejoró sus resultados en siete décimas, en el componente escolar se da una mejora de un punto, mientras en el componente hogar casi se alcanza una mejoría de dos puntos y en el componente de mentira también se observa una variación en la segunda aplicación

Tabla 5:

Test de Coopersmith comparación pre y post

<i>Pre</i>						
Grupo	General	Social	Escolar	Hogar	Mentira	Total
Experimental	15.5	5	3	3.5	2.5	27
Control	13	4.5	2.5	3.5	2.5	25

<i>Pos</i>						
Grupo	General	Social	Académico	Familiar	P. Mentira	Total
Experimental	15.6	5.7	4.1	4.8	3.2	30.3
Control	15.6	4.7	3.8	3.7	2.5	27.9

Para la medición del autoconcepto se utilizó la bacteria AF5 con la cual se realizaron análisis descriptivos de cada uno de los grupos (ver tabla 6). Para determinar si había diferencias significativas entre ambos grupos se aplicó una prueba t para muestras independientes. Los resultados de este análisis mostraron que no hay diferencias significativas en cuatro de las dimensiones que mide el autoconcepto, la única que arrojó diferencias significativas fue el componente familiar en el que los estudiantes del grupo control mostraron un puntaje más alto que los del grupo experimental.

Tabla 6.

Media y Desviaciones Típicas de la escala AF5

	Muestra Total	Grupo Experimental	Grupo Control	
	<i>Media (D.T.)</i>	<i>Media (D.T.)</i>	<i>Media (D.T.)</i>	<i>Prueba t</i>
Componente Académico	7.08 (1.83)	6.88 (1.89)	7.33 (1.76)	-1.069
Componente Social	7.66 (1.41)	7.54 (1.31)	7.81 (1.53)	-.845
Componente Emocional	5.83 (1.89)	5.85 (2.05)	5.81 (1.71)	.098
Componente Familiar	8.67 (1.48)	8.36 (1.63)	9.05 (1.18)	-2.102
Componente Físico	6.00 (1.79)	5.92 (1.76)	6.09 (1.77)	-.422

Esta prueba determina los niveles de autoconcepto de acuerdo al puntaje obtenido entre más alto sea el puntaje más alto es el nivel de autoconcepto, frente a los resultados arrojados por ambos grupos los niveles de autoconcepto están enmarcados dentro de un nivel medio en todos sus componentes.

Para determinar si había diferencias entre los dos grupos, en las variables evaluadas, previas a la aplicación de la propuesta educativa, se realizaron pruebas *t* para muestras independientes, siendo la variable independiente el grupo (Experimental vs control) y las variables dependientes los cinco factores de la batería AF5.

Los resultados muestran (como podemos observar en la tabla 7) que no existen diferencias significativas en la variables de las dimensiones que miden el autoconcepto: académico/laboral, social, emocional, familiar, y físico.

Tabla 7:
Media, desviación típica, *prueba t*, significación de la batería AF5.

Componente	Grupo	<i>Media (DT)</i>			
		<i>Media Pre-Propuesta</i>	<i>(DT) T</i>	<i>Post-Propuesta</i>	<i>t</i>
Académico	Experimental	6.39 (2.39)	-.561	6.59 (3.21)	.017
	Control	7.01 (1.65)		6.56 (1.84)	
Social	Experimental	7.56 (9.28)	-.475	7.24 (1.64)	-.296

Emocional	Control	7.92 (1.73)		7.47 (1.25)	
	Experimental	3.76 (2.55)	-1.93	4.65 (1.88)	-.680
Familiar	Control	6.05 (1.83)		5.37 (2.07)	
	Experimental	8.40 (1.20)	-.158	8.35 (1.47)	-.641
Físico	Control	8.51 (1.43)		8.82 (1.29)	
	Experimental	5.29 (1.98)	-.968	5.59 (2.52)	-.677
	Control	6.20 (1.48)		6.29 (1.13)	

Una vez terminado el proceso de trabajo con la propuesta educativa y habiendo obtenido los datos *post*, se realizó una prueba *t* para muestras independientes, bajo las mismas condiciones que en la prueba pre, en estos resultados, no se encuentran diferencias significativas en los factores: social, emocional, familiar y física. (Ver tabla 8.), sin embargo el componente académico presenta diferencia de $P 0.05$, aunque el cambio más notable se presenta dentro del grupo control, lo cual está fuera de lo esperado, ya que el cambio más notable se esperaba dentro del grupo experimental.

Los datos obtenidos muestran que no hay diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en ninguno de los componentes de la batería, sin

embargo, aunque estos resultados no son significativos, si indican un aumento en las puntuaciones en las subescalas académica, emocional y físico.

Tabla 8:
Media, desviación típica, prueba t, significación de Autoconcepto

Componente	Grupo	Pre-Propuesta <i>Media (DT)</i>	Post-Propuesta <i>Media (DT)</i>	T	Sig	Tamaño del efecto
Académico	Experimental	6.39 (2.39)	6.59 (3.21)	-.438	.677	-.07
	Control	7.00 (1.65)	6.56 (1.84)	.872	.417	.25
Social	Experimental	7.57 (0.93)	7.24 (1.64)	.613	.563	.26
	Control	7.92 (1.73)	7.47 (1.25)	.95	.379	.30
Emocional	Experimental	3.76 (2.55)	4.65 (1.88)	-1.044	.337	.05
	Control	6.05 (1.83)	5.37 (2.07)	.927	.390	.35
Familiar	Experimental	8.40 (1.20)	8.35 (1.47)	.157	.88	.04
	Control	8.52 (1.43)	8.82 (1.29)	-.555	.599	.22
Físico	Experimental	5.30 (1.98)	5.59 (2.52)	-.58	.583	-.13
	Control	6.20 (1.48)	6.29 (1.13)	-.258	.805	.07

Como se puede evidenciar en las tablas anteriores, el grupo experimental presentó cambios en los resultados de sus pruebas, no siendo estos de carácter significativo pero si con tendencias a aumentar mientras el grupo control no mostro esta clase de cambios.

A continuación se presentarán los resultados cualitativos correspondientes a cada uno de los componentes que conforman la autoestima y el autoconcepto.

Taller inicial (Anexo 3)

Dentro de la realización del primer taller los estudiantes contestaron las dos pruebas que se requieren para tener una base de medición de los posibles cambios que se buscaban con la presente propuesta, posteriormente solo el grupo experimental observo el video, el circo de las mariposas y se realizó el análisis de este video. Los estudiantes notablemente identificaron la importancia de las fortalezas que cada persona debe desarrollar sin importar las dificultades que la vida le presente.

Durante la actividad de reflexión los estudiantes expresaron sus sentimientos frente a la condición del protagonista del video, haciendo ver como no han sido preparados para manejar situaciones difíciles:

“Uy profe pero es que uno nació bien y no sabe lo que es estar así como ese señor pobrecito, que tal a uno le pase y entonces uno que hace que se quede así sin manos ni pies mejor no vivir” (Sujeto 23)

“Es que cuando hay gente así en la calle yo me asusto, porque siempre son malos” (Sujeto 10)

Los estudiantes expresan con claridad que comprenden que hay personas con diferencias, ya sean culturales, sociales o físicas sin embargo, no tienen manejo de

cómo reaccionar frente a estas situaciones, al realizar las entrevistas y preguntárseles acerca de cómo se sentían al ver el video, se aproximaban a respuestas como

“Mal, ese señor así todo enfermo” (Sujeto 33)

“Pues Nick se ve feliz al final pero se sentía mal al principio y yo me sentí mal porque se reían de él” (Sujeto 3)

Otra característica evidenciada en este taller es que varios de los estudiantes aseguran sentirse como parte del circo de las mariposas, ya que en algún momento se han sentido rechazados o han sentido que son víctimas de burlas por parte de sus compañeros o familiares como reacción a errores que cometen, caídas, o faltas en el desempeño académico.

También revelaron las apreciaciones del taller que los estudiantes desconocen los valores o antivalores, no los tienen claros, pues al indagar sobre cuales podrían identificar dentro del video les fue difícil concretar respuestas, algunos de ellos dijeron “amor” “amistad” pero no expresaron otros que eran evidentes dentro del video. Como enseñanza del video propusieron el respeto como meta para su grupo, sin importar que diferencias existieran, concluyeron ser un apoyo como compañeros y disminuir los confortamientos verbales que surgen al no estar de acuerdo con los otros.

Taller 2. Crecimiento personal (Anexo 3)

Durante el desarrollo de este taller los estudiantes se tomaron mucho tiempo pensando en sus características personales, esto con la finalidad de que cada uno se identificara, se describiera y encontrara sus fortalezas y debilidades tanto en el aspecto académico, social y familiar.

Los resultados obtenidos en este taller indican que los estudiantes reconocen su cuerpo, sus características físicas y sociales, sin embargo, no todas las descripciones fueron positivas, ante la pregunta ¿Cómo crees que te ven tus compañeros?” se encontraron respuestas como:

“Como una vaca gorda fea algunas personas otras son buenas conmigo” (Sujeto 2)

Contradictoriamente ante esta clase de respuestas, al indagar con los compañeros sobre como veían a su compañera se presentaron respuestas como

“Es una niña linda, muy juiciosa” (Sujeto 16)

Es evidente que las percepciones propias de los estudiantes, es decir, el autoconcepto en este caso esta notablemente afectado, y que este se refleja en la autoestima al considerar que los otros lo perciben de la misma forma negativa.

Al realizar el contraste de las respuestas propias con las dadas por los compañeros, varios de los estudiantes mostraron su sorpresa al encontrar visiones más positivas que las que ellos mismos tienen de sí al cierre del taller en la hoja de trabajo sobre lo aprendido en el taller los estudiantes enmarcaron como respuestas:

“Quererme más”

“Ver que no soy tan malo como creí”

“Me ven mejor de lo que pienso”

En el desarrollo de las entrevistas los estudiantes coinciden en lo difícil que es pensar en fortalezas propias, y como las ideas más frecuentes eran de carácter negativo, especialmente ligadas con los componente académicos; así mismo expresan

como pensar en sus debilidades o limitantes les fue más fácil, pues consideran que son las cosas que más frecuentemente se presentan en sus vidas.

Describen que la parte más fácil del taller fue evaluar al otro, a su par, y que fue sorprendente escuchar las ideas que los demás tienen sobre ellos mismos, siendo estas muchas veces mejores de lo que pensaban.

Otra de las características notables durante el taller es la dificultad de expresión verbal que tiene la mayoría de los estudiantes, no se les facilita estar frente a sus pares y expresarse, sin embargo, durante la participación de cada uno de los estudiantes, los que se sentían temerosos de hablar, se animaron y así fue mejorando la participación del resto del grupo.

En este taller se buscaba una construcción propia de autoestima y autoconcepto desde la mirada personal y grupal, al finalizar la realización los estudiantes evidenciaron sentirse bien con las respuestas de sus compañeros.

En este taller se evidenció la dificultad del estudiante con diagnóstico de déficit cognitivo para compartir con sus compañeros y para redactar las características solicitadas, durante el desarrollo del taller una de sus compañeras lo apoyo y colaboro en la redacción, la estudiante está encargada por parte de la docente de apoyo de la institución para brindar soporte a su compañero.

Taller 3. Figura corporal (Anexo 3)

Las observaciones realizadas durante este taller mostraron que la participación grupal motiva más a los estudiantes, durante la realización de las actividades para identificar sus capacidades físicas, los estudiantes, se mostraron participes y con alto interés, dejando de lado la visión de los pares y con un alto interés en la buena

realización de los ejercicios propuestos, constantemente solicitaban poder realizarlos nuevamente para obtener mejores resultados.

Los resultados de las actividades físicas demostraron que las condiciones de los estudiantes, no son las mejores, sin embargo, tampoco están en el límite de jóvenes que no realizan ningún tipo de actividad, en la estación de resistencia aeróbica, la cual era de trabajo grupal se observó como la confianza en sí mismo y en los demás permitió la realización adecuada de la actividad, siendo esta realizada en menos tiempo del esperado y sin que ninguno de los estudiantes perdiera el control del balón.

En la estación del Test de Wells que media la elasticidad, se hizo notable un autoconcepto positivo, los estudiantes se esforzaban y esperaban un excelente resultado en esta prueba, posteriormente en la prueba de fuerza abdominal, los estudiantes mostraron resultados por debajo de lo esperado en esta clase de pruebas.

En el test de salto largo, los resultados fueron los mejores, aumentando así las frases positivas tanto del estudiante que realizaba la prueba como de quienes lo acompañaban.

En la segunda parte del taller el reconocimiento corporal frente al espejo mostró como cada estudiante reconoce con facilidad aquello que no le gusta de su apariencia física pero es más difícil que describan las partes del cuerpo que más les gustan. El verse al espejo generó en varios de ellos reacciones de risa y de dificultad para sentarse con tranquilidad para cumplir con la actividad, reforzando así, la respuesta dada en el taller dos en el que describieron como se les dificultaba encontrar de sí mismos características positivas

Frente a esta actividad los estudiantes reconocieron que es importante la realización frecuente de una actividad física, no solo para verse al espejo y recibir una

imagen que les agrade más, también porque consideran que hace mejor su calidad de vida.

Al realizar la retroalimentación de los resultados que se esperan en cada una de las actividades físicas y los resultados obtenidos los estudiantes concluyeron que deben aumentar sus actividades físicas o continuar en ellas, dentro de las observaciones que se realizaron en la hojas de aprendizaje de cada taller aparecieron expresiones como:

“Debo hacer más ejercicio para ser más linda en el espejo”

“Me siento feliz con mi cuerpo”

“Tengo que hacer más actividades”.

Estos resultados muestran como los estudiantes reflexionan sobre su autoconcepto y autoestima desde las actividades físicas y cómo valoran y dan importancia de realizar actividades físicas, de reconocer su cuerpo y ver siempre de forma positiva lo que el espejo refleja.

Taller 4. Reconozcamos las emociones y cómo manejarlas (Anexo 3)

Para esta categoría en la cual se buscaba que los estudiantes reconocieran sus emociones y cómo estas se hacen presentes de diferentes formas en las distintas situaciones de la vida, se evidenció cómo los estudiantes reaccionan frente a las situaciones planteadas, especialmente mostraron cómo es para ellos fácil reír ante situaciones negativas que les ocurren a los demás, pero de forma agresiva si son ellos los afectados, al pedírseles que presentaran una situación y las emociones que sintieron en ese momento se encontraron respuestas como:

“Una vez acá en el colegio, yo me caí en el patio porque estaba jugando y me raspe la pierna y los que me vieron se burlaron, yo sentí pena y mucha rabia con los que se burlaron y por eso esa vez le pegue a Tania que era la que más se burlaba”
(Sujeto 8)

Es evidente que el autoconcepto que se tiene en el componente emocional permite ver que las emociones se pueden expresar y dirigir sin límites pero que cuando se habla de autoestima se ve como las reacciones de los demás son interpretadas de forma negativa.

En la actividad de mímica los estudiantes mostraron su forma de expresar cada emoción e identificaron que muchas veces los gestos o lenguaje no verbal de los demás les afecta pero que nunca le habían dado la importancia que este mecanismo de comunicación tiene.

Frente a las reacciones de las situaciones planteadas, mostraron que reaccionan de forma negativa, afectando así su autoestima, pues toda situación es valorada desde una vista negativa y no se le busca una solución por el contrario se ahonda en lo malo de esta y no se rescatan partes positivas, de aprendizaje o reflexión.

Al confrontar a los estudiantes con las situaciones de su vida diaria, expresan nunca haber pensado en lo alegre, feliz o triste que los puede poner una situación e identificaron como las situaciones más estresantes: “Escuchar a diario como un compañero se burla de tu aspecto físico”, “Caerse frente a los compañeros de clase”, “Contarles a tus padres que has perdido materias en el colegio.” Esto muestra como al presentarse una situación difícil los estudiantes no tienen herramientas para confrontarlas y se estresan con facilidad.

Estas respuestas permitieron a los estudiantes ser más conscientes de sus emociones e identificar que son seres que sienten y que deben aprender a dirigir esos sentimientos de forma adecuada. Los estudiantes reportaron sentir agitación en su respiración y sudor frío cuando enfrentan situaciones difíciles, así mismo reportan sentirse muy tranquilos cuando están en situaciones que los hacen felices.

Las descripciones encontradas al final del taller sobre el aprendizaje que dejó el taller expone expresiones como:

“Debo decir cómo me siento”

“Pegarle a los demás no ayuda a sentirse mejor”

“Respirar ayuda a sentirse mejor”

Estas descripciones permiten ver que los estudiantes interiorizan el trabajo realizado en el taller.

Taller 5. La meta del año. (Anexo 3)

Este taller tuvo como objetivo reforzar el autoconcepto y la autoestima académica, como se evidenció en talleres anteriores los componentes académicos generan niveles altos de estrés sobre los estudiantes y son los que generan mayor temor al tener que confrontarlos cuando los resultados son negativos; durante el taller cada uno de los estudiantes propuso su propia meta, se identificaron especialmente metas a corto plazo como superar todas las materias durante el periodo académico, ser el mejor del curso, pasar el año escolar y no repetir más años.

Las expresiones de los estudiantes durante el taller giraron en torno a sus dificultades en áreas como matemáticas, inglés y sociales, expresan no poder comprender los contenidos y abstenerse de preguntar a los docentes por temor a la

burla de los demás, durante el taller, se dieron cuenta que todos tenían dificultades similares, mejorando así la percepción propia de sus dificultades.

Cada uno de los estudiantes planeo y desarrollo la forma en que llegara a su meta y cuáles serían sus obstáculos en el camino a esta, usando elementos dados en el taller los obstáculos que más se hicieron presentes en esta categoría fueron los relacionados con no comprender los temas, no leer con cuidado las tareas, no tener una rutina en casa establecida para hacer sus deberes, no contar con espacios de trabajo en casa y no contar con apoyo de un adulto en casa.

Dentro de las habilidades descritas por los estudiantes se encontró que su nivel de autoconcepto en esta categoría es bajo, ya que identificaron una o dos características, por ejemplo,

“soy bueno en leer”

“me gusta dibujar”

Pero en general no se encontraron más expresiones, como si se presentaron al identificar los obstáculos.

Al realizar esta actividad los estudiantes mostraron el alto nivel de exigencia que tienen desde su hogar, al indagar acerca de que esperan sus padres, los estudiantes expresaron que siempre sus padres desean un excelente desempeño académico, con frecuencia expresaron que no reciben apoyo en la realización de sus deberes académicos y quienes expresaron recibirlo afirman que en ocasiones esto hace que sus padres tomen de peor forma sus faltas en lo académico.

Dentro del temor más grande que sienten los estudiantes es mostrar las calificaciones o recibir una citación por parte de algún docente.

“Yo prefiero botarla a la basura, eso fijo mi mamá me va a pegar por no hacer las tareas de sociales” (Sujeto 12)

“A mí me da miedo que mi mamá me pegue en el colegio por eso nunca le digo que la citaron” (Sujeto 3)

Las conclusiones de este taller mostraron el interés de los estudiantes por alcanzar su meta académica y como empezar a superar esos obstáculos personales, académicos y sociales que se presentan.

Taller 6.El árbol familiar (Anexo 3)

Al realizar este taller las emociones de los estudiantes fueron muy notables, episodios de llanto y dificultad al expresar lo que sentían con relación a sus familias fue una de las características que más se presentó, especialmente en aquellos estudiantes que en talleres iniciales, se identificaron con características negativas.

“En mi familia solo me quiere mi mamá, ella es la única que dice que soy bonita, los demás me tratan mal” (Sujeto 2)

Las constituciones familiares son en un 80% familias con núcleo familiar básico padre, madre y hermanos, un 10% conviven con abuelos y tíos además de su padres, un 5% viven con familiares que los acogieron como hijos ya que por diferentes situaciones sus padres no se hicieron cargo de ellos y el 5% restante hace parte de núcleos monoparentales.

Al indagar y trabajar el estilo de relación familiar se encontró que el 75% de los estudiantes uso el termino unidos y conflictivos, el 10% las describió cómo unidos, un 3% describió las relaciones como muy unidos o fusionados, un 7% describió las

relaciones familiares como distantes y el 5% restante uso el termino apartados o separados para describir sus relaciones familiares.

Después de realizar el análisis de los tipos de familias existentes dentro del grupo, la clase de relación que hay en cada una de ellas, los estudiantes debieron identificar qué es lo más positivo que aporta cada una de sus familias a su vida, en un 70% expreso que el mayor aporte que les dan es cuidarlos y alimentarlos, otro 20% que el mayor aporte es el cariño.

Frente a su participación en las decisiones familiares, la mayor parte de los estudiantes reporto no ser consultados, solo deben aceptar las decisiones que se toman. Dentro de las responsabilidades que se describen, están tender su cama, arreglar su cuarto, cuidar a un hermano pequeño, ayudar en la tienda familiar.

Las manifestaciones de cariño son expresadas en un 90% por la madre de los estudiantes, a través de elogios o referencias positivas hacia estos, en este mismo porcentaje los estudiantes consideran que cuando hay problemas en casa a quién se lo comunican es a la madre.

2) “Yo le cuento a mi mamá porque ella me regaña pero no me va a pegar” (Sujeto

El análisis que se puede hacer frente a la autoestima y el autoconcepto familiar de los estudiantes está orientado a niveles medios bajos, orientados a relaciones de temor y poca confianza.

Taller 7. ¿Y cómo eres tú? (Anexo 3)

En la realización de este taller, se evidencio que las actividades de reflexión afectan emocionalmente a gran parte de los estudiantes, demostrando que las construcciones de autoestima y autoconcepto se vean afectadas.

Durante la identificación de la clase de relaciones que se dan entre los estudiantes y sus pares, se identifica especialmente relaciones de cordialidad entre quienes son amigos en el aula y de discordia entre aquellos que no se relacionan y relaciones de indiferencia con algunos de sus compañeros.

Al realizar el cuestionario de habilidades sociales propuesto para la actividad un 65% presentan una conducta agresiva, un 20% presenta conductas asertivas y un 15% conductas pasivas.

Al realizar la reflexión el grupo identifica las diferentes conductas y reconoce las consecuencias de las conductas agresivas, sin embargo, justifican sus reacciones como respuesta a que los pares los conducen a esto al tener actos de agresión hacia ellos.

“Yo le pego a Santana porque el empieza a tirar papeles y me pega” (sujeto 20)

“Es que ella siempre me mira mal, así que como ya sabemos que es toda grosera pues le respondemos igual” (Sujeto 2)

Algunos estudiantes se muestran apáticos a las relaciones de discordia que se generan dentro del grupo y son estos quienes se incluyen en conductas pasivas y de evasión ante las circunstancias sociales.

Los estudiantes también expresaron durante el taller que situaciones como hablar en público los pone nerviosos, se sonrojan y en ocasiones les genera dolor de estómago. En las situaciones en las que deben acercarse a un nuevo grupo o a pares que no conocen se sienten más seguros si van acompañados de sus amigos.

Al terminar la reflexión del taller los estudiantes aportaron que consideran importante escuchar al otro antes de agredirlo, fortalecer su forma de comunicación

con los pares y establecer relaciones con aquellos compañeros con quienes su relación es nula para poder dar la oportunidad de conocerlo mejor.

Taller8. Cierre (Anexo 3)

Los resultados de este taller en términos estadísticos como se muestra en el inicio de este apartado, no mostraron diferencias significativas en los componentes de la autoestima y el autoconcepto, sin embargo, los puntajes de respuesta tendieron a aumentar en el grupo experimental.

Dentro de la reflexión de cierre los estudiantes concluyeron que su grupo se fortaleció, disminuyendo las dificultades intracurso y motivándolos a conocer mejor a aquellos compañeros con quienes no tenían relación clara.

Después de la realización de todos los talleres y de acuerdo con las expresiones aportadas por los estudiantes, se logra establecer que la intervención de carácter educativa logra impactar a los estudiantes generando cambios, poco significativos dentro de los resultados cuantitativos, aunque en los resultados cualitativos permiten exponer la presencia de estos cambios, en este caso, en las mejoras académicas de los estudiantes, permitiendo así proponer la replicación de esta estrategia dentro de otros grupos o instituciones.

10. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

En el presente estudio se encontró que los niveles de autoestima y autoconcepto del grupo experimental y el grupo control previo a la intervención con la propuesta educativa se encontraban en un rango medio bajo, al terminar la aplicación de la propuesta los resultados cualitativos del grupo experimental presentaron un cambio positivo pero no significativo, sin embargo, los resultados de carácter

cualitativo, permiten establecer puntos de reflexión y de cambio en el autoconcepto y el autoestima de los estudiantes, esto en el área de coordinación de convivencia, en donde diariamente se atendían casos de agresión o maltrato dentro de este grupo y paso a ser una sola atención semanal. Estos reportes de mal comportamiento continúan siendo solo de tres estudiantes que son repitentes de grado y un estudiante que ingreso a la institución a mitad del segundo periodo. A pesar de estas conductas, los cambios presentados en el grupo son similares a los encontrados por Powelly Tranche (2000) ya que a medida que los estudiantes se conocen mejor, logran adaptarse a las normas y autorregularse, por lo tanto las dificultades convivenciales han ido disminuyendo.

En el aspecto académico fueron el grupo con menor perdida de materias dentro de los cinco grupos que están en el mismo grado y los casos de remisión al departamento de orientación de este grupo disminuyeron comparados con los otros grupos del mismo grado teniendo como base que se remitían de este grado semanalmente 5 casos, luego de la intervención se mantiene en atención solo los casos remitidos con antelación, comprobando así los datos cuantitativos arrojados por el análisis de las pruebas aplicadas donde se evidencia cambios en el componente escolar con un aumento de un punto con respecto a los resultados pre intervención, estos resultados son similares a los encontrados por García, García y Lila (2011), pues en este estudio como en el presente, disminuyeron las situaciones problemas de los estudiantes que participaron de la intervención.

Frente a estudios anteriores los resultados permiten evidenciar, tal como lo postula Salum –Fares, Marín y Reyes(2011), que al reforzar el autoconcepto, los niveles correspondientes presentaron una mejora en los rendimientos académicos, ya

que los estudiantes pertenecientes al grupo experimental presentaron menor pérdida académica que los demás grupos, tal y como se muestra en la siguiente tabla donde se reporta los promedios comparados del primer y segundo periodo de los dos grupos trabajados

Tabla 9:
Promedios comparados.

PROMEDIO DE GRUPOS			
1 PERIODO		2 PERIODO	
CONTROL	EXPERIEMENTAL	CONTROL	EXPERIEMENTAL
3,37	3,33	3,42	3,88

Así mismo las mejoras en los comportamientos convivenciales de los estudiantes son satisfactorios como en los resultados presentados por Fuentes, García y Lila en 2011 en donde se mostró que un buen nivel de autoconcepto social permite mejoras en las adaptaciones a las relaciones sociales, y tal y como lo mostraron los resultados cualitativos y cuantitativos se evidencian mejoras en este componente.

De la misma forma como en el estudio realizado por Fueyo, Martin y Dapelo (2010) quienes determinaron que a medida que la autoestima académica se fortalece, simultáneamente la autoestima social mejora, tal y como ocurrió con el grupo experimental, quienes mejoraron académicamente y a la par disminuyeron sus dificultades convivenciales.

En el componente familiar se presentó una mejoría de casi dos puntos, de acuerdo con los resultados cuantitativos.

De acuerdo con los resultados cualitativos las percepciones que tienen los estudiantes de sus relaciones con los pares y familiares, permiten confirmar que de acuerdo con su edad, se dejan permear de lo que los otros ven de ellos para crear ese

componente, tal y como lo postula Burns en 1990, los participantes de este estudio, tiene en cuenta las observaciones que tienen sus pares y su familia, para crear su autoconcepto.

El autoconcepto físico que tienen los estudiantes está altamente relacionado con como lucen físicamente en este momento y cómo responden ante las pruebas físicas que se les presentan, principalmente describen cómo es su apariencia física y cómo esta les agrada o que les desagrada de ellos mismos, de acuerdo con Esnaloa, Rodríguez & Goñi 2011 y Fox & Corbin 1989, se ha construido un autoconcepto físico a partir de las percepciones que tienen otros acerca de sus habilidades y apariencia física, así como se ve en los resultados. Como lo muestra el taller de componente físico, es evidente que para cada uno de los participantes es importante cómo lo reconocen sus compañeros y estar a la par con ellos, es decir, correlaciona con la propuesta de Marchago (2002) quien lo propone como una integración de las experiencias corporales, las emociones y los sentimientos.

Dentro del autoconcepto emocional, los estudiantes fueron receptivos ante los cambios propuestos por el taller, identifican las situaciones que los pueden hacer sentir nerviosos, indecisos, felices o tristes, es decir han desarrollado una inteligencia emocional tal como lo postulan Salovey y Mayer (1990) y dentro de su imaginario están preparados para afrontar las situaciones difíciles que se les presenten así sus respuestas ante estas sean de indecisión o temor.

En el autoconcepto académico es interesante como los estudiantes identifican sus propias debilidades como obstáculos a la hora de alcanzar sus logros académicos, sus dificultades al prestar atención, tener espacios adecuados, estar interesados en la clase o tener empatía con el docente y cómo la confluencia de estas características se

refleja en sus resultados académicos, así como lo proponen González y Pineda (1997) quienes tienen buenos resultados académicos tienen un buen autoconcepto académico. Así mismo para los estudiantes resulta importante la reacción que tienen sus padres frente a sus resultados académicos y es una de las situaciones más difíciles de comunicar cuando los resultados no son los esperados por los padres, ya que siempre vienen acompañados de regaños o castigos, este tipo de construcción de autoconcepto se relaciona con los resultados encontrados por Barraza en 2009, quien también encontró que los estudiantes dan un alto valor a lo que sus padres piensan de sus resultados académicos. También se resalta que para los estudiantes es importante la formación académica para un proyecto de vida y se proponen mejorar para alcanzar sus metas académicas, esto es acorde con lo aportado por Miras en 2004. Otra característica relevante es las materias en las que el estudiante se muestra interesado y en las que no, estas últimas se ven influenciadas por su capacidad de comprensión y su relación con el docente. Tal y como lo propuso Strein (1993) el autoconcepto académico se forma con las percepciones de lo que le agrada o no al estudiante y las aptitudes que considera tener para lograrlas.

Con respecto a las definiciones de autoconcepto dadas, los resultados confirman que este se forma desde las experiencias propias y las relaciones con los pares, así como lo propuesto Bruno en 1995, quien habla de los juicios de valor que se le dan alas opiniones de otros y con los que se forma el autoconcepto.

Las elaboraciones generadas por los estudiantes con respecto al autoconcepto corresponden con la definición principal tomada de Burns, quien la propuso como los juicios de valor que cada individuo tiene de sí mismo y como estas se reflejan en su interacción con los demás.

En el estudio realizado por Rodríguez y Caño en 2012 se encontró que los sujetos se ven afectados por los juicios sociales de sus pares y familiares, dentro de los resultados del presente estudio se evidenció como los estudiantes tiene una idea de lo que los otros piensan sobre ellos y cómo esto afecta sus relaciones entre pares, así mismo se evidenció cómo los estudiantes se ven afectados por el tipo de relación que tienen con sus familias.

Al igual que en el presente estudio, González y Gimeno (2013) encontraron diferencias en los niveles de autoestima en los grupos que intervinieron, sin embargo, sus grupos poblacionales tenían diferencias culturales mientras los estudiantes de este estudio no.

En el estudio realizado por Extremera y Peña (2011), se encontró relación entre la autoestima y el apoyo social, en el presente estudio las expresiones aportadas por los estudiantes permiten validar como el componente social se hace relevante en este grupo de edad, la aceptación de los pares y el rol social inciden altamente en la formación del autoconcepto y la autoestima.

De acuerdo con los autores presentados y los resultados encontrados se hace importante recomendar que las instituciones educativas incluyan dentro de los currículos académicos el desarrollo de cátedras, ejercicios o áreas encaminadas a desarrollar el autoestima y el autoconcepto en los estudiantes, así como lo recomendaron autores como González y Jimeno en 2005, al igual que García, Mujica y Gutiérrez en su estudio de 2011.

Estos autores refuerzan la importancia de la escuela en la formación de la autoestima y el autoconcepto y se hace importante implicar en esto a los padres de familia y docentes, ya que no solo desde el área de psicología u orientación de los

centros educativos se debe trabajar en el desarrollo de estas características, todo el entorno educativo debe orientarse al mismo fin, con la finalidad de formar individuos con altos niveles de autoestima y autoconcepto que generen sociedades más humanas.

Así como lo propuso Le Francois (2001) al desarrollar estas estrategias de intervención o propuestas educativas se deben incluir actividades que requieran de actividad física y participativa de los estudiantes, esto se evidenció durante el desarrollo del presente estudio, los niveles de participación más notables se presentaron durante los talleres que tenían estas características, por ejemplo, en el taller de reconocimiento corporal, el jugar con balones, saltar o realizar estiramientos generó en los estudiantes motivación e hizo que participaran activamente durante toda la actividad.

11.Recomendaciones

A pesar de no lograr cambios significativos en los niveles de autoestima y autoconcepto en el grupo experimental se recomienda realizar la intervención durante periodos más largos, donde las temáticas se aborden en más de un taller para lograr establecer si al ser más prolongados se generaran cambios significativos, de esta forma lograr como lo propusieron Spencer y Myers en 2001 cambios acordes a las jerarquías cambiantes a medida que los estudiantes crecen y comprender de mejor forma los contextos en los que se encuentran inmersos y así terminar de construir un autoconcepto y una autoestima a medida que se adquieren experiencias y percepciones.

Desde el presente estudio se recomienda que para futuras intervenciones se realicen propuestas de intervención que involucren componentes de actividad física, para el fortalecimiento no solo del componente físico, también en los demás componentes del autoconcepto y de la autoestima.

También se pueden complementar los talleres con más actividades, que realicen énfasis en el componente familiar, para luego caracterizar este factor. Puede incluirse la participación de las familias en talleres adicionales o en donde los estudiantes puedan compartir sus emociones y percepciones frente a su grupo familiar

12. Preguntas para futuras investigaciones

Partiendo de los resultados de esta investigación podrían proponerse como preguntas para futuras investigaciones:

¿Implementar una estrategia educativa durante el año escolar refuerza el autoconcepto y la autoestima de los estudiantes participantes?

¿Incluir dentro del currículo académico una formación orientada a mejorar el autoconcepto y la autoestima ayuda a fortalecer el desarrollo de estos componentes en los estudiantes?

13. Limitaciones del estudio

Para el desarrollo del presente estudio fue difícil lograr los espacios en medio de las clases de los estudiantes, pues la responsabilidad de horarios por parte de los docentes, dificultaba la realización de los talleres en las fechas establecidas o en los

horarios programados. Otra situación limitante es la constante inasistencia de algunos estudiantes, lo que generaba cambios en la programación de los talleres.

14. Referencias

- Ávila, A. Bromberg, P. Perez, B. Villamil, L (2014) Encuesta de clima escolar y victimización 2013. Imprenta Nacional de Colombia
- Bandura (2002). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy and health behaviour. In A. Baum, S. Newman, J. Wienman, R. West, & C. McManus (Eds), *Cambridge handbook of psychology, health and medicine* (pp 160-162). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barraza, A. (2009). Autoconcepto académico y variables moduladoras. Un primer estudio en alumnos de maestrías. *Investigación Educativa Duranguense*, 5(11), 39-51
- Bracken, B.A. (1992). *Multidimensional Self Concept Scale*. Austin, Tx:
- Branden, N (2001) *la psicología de la autoestima*, Madrid. Editorial Paidós.
- Brookover W B, Thomas S & Paterson A. Self-concept of ability and school achievement. *Sociol. Educ.* 37:271-8, 1964. [College of Education, Michigan State University. East Lansing, MI and Purdue University, West Lafayette, IN]
- Bruno, F. (1995) *Psicología Infantil y Desarrollo: Enciclopedia Familiar*. México. Editorial Trillas.
- Bruno, F.J (1995) *Psicología infantil y desarrollo*. Enciclopedia Familiar. Mexico. Editorial Trillas.
- Burns, R.B. (1990) *El autoconcepto*. Bilbao, Ega,
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 474-481.
- Coleman et al (1996) *Equality of Educational Opportunity*. Washington D. C. Government Printing Office.
- Consejo de Bogotá. Proyecto de Acuerdo 233 de 2008.
- Costa S. y Tabernerero C. (2012). "Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria según el género". *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3 (2), 175-193.
- Coopersmith, S. (1976). Estudio sobre la estimación propia. *Psicología Contemporánea. Selections Scientifics American*. Madrid. Blume.

Coopersmith(1990). *The antecedents of self- esteem*. Consulting Psychologists Press. 3rd edition. EE.UU.

Cortés de Aragón, L. (1999). *Autoestima. Comprensión y Práctica*. San Pablo.

Chávez, N. (2001). *Introducción a la Investigación Educativa*. Venezuela. Grafíel.

Dapelo, B, Fueyo, E, Martín, L. Personalidad eficaz y rendimiento académico: una aproximación integrada. *Revista de Orientación Educativa* V24 N°46 pp 57-70, 2010

De Tejada Lagonell, Miren. (2010). Evaluación de la autoestima en un grupo de escolares de la gran caracas. *Liberabit. Revista de Psicología*, Sin mes, 95-103.

Esnaola, I. (2008). El Autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de psicología*, 24 (1),1-8.

Esnaola, I., Rodríguez, A., y Goni, E. (2011). Psychometric properties of AF5 self-concept questionnaire. *Anales de Psicología*, 27 (1), 109-117.

Espinoza, E (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, p 221-238. Fuentes, M C; García, J F; Gracia, E; Lila, M; (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1) 7-12. Recuperado el 23 de junio de 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717207002>

Franzoi, S.L. & Shields, S.A. (1984). The Body-Esteem Scale: Multidimensional structure and sex differences in a college population. *Journal of Personality Assessment*, 48, 173-178.

Fox, K. R. y Corbin, C. B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-433.

García, F. Musito, G (2014) *Manual AF-5*. Madrid. Ediciones TEA.

García, G; Mujica Sarmiento, P; Gutierrez, A, Rodolfo. Diferencias en el autoconcepto por sexo en la adolescencia: construcción y validación de un instrumento. *liber.*, Lima, v. 17, n. 2, jul. 2011. Disponible en

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272011000200004&lng=es&nrm=iso>. accedido en 22 feb. 2016

García, L A; Santana Vega, L E; Jiménez Llanos, A B; (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20() 61-75. Recuperado el 5 de noviembre de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230781007>

González, F. y Gimeno, A. (2013). Menores en situación de riesgo social: Valoración de un programa para la mejora de la autoestima. *Intervención Psicosocial*, 22, 1-5. Servicio de Publicaciones del MEC.

González-Pienda, Núñez Pérez,.-Pumariega , García García (1997) autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 1997. Vol. 9, nº 2, pp. 271-289
González, J. L. (1987) *Psicología de la Personalidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Gonzales, P. Goñi,E (2002) *Dimensiones del autoconcepto social*. Universidad del país Vasco.

Gonzalez-Pineda, Nuñez, González y Garcia (1995). Autoestima, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 1997. Vol. 9, nº 2, pp. 271-289

González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA

González Olivares, Á L; Rodríguez Bravo, A E; Melendro Estefanía, M; (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, () 105-121. Recuperado el 7 de noviembre de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135031394008>

González, R., Bakker, L. & Rubiales, J. (2014). Estilos parentales en niños y niñas con TDAH. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 141-158.

Herán, A., y Villarroel, J. (1987). Caracterización de algunos factores del alumno y su familia de escuelas urbanas y su incidencia en el rendimiento de castellano y matemáticas en el primer ciclo de enseñanza general básica. Chile. Cpeip.

Huang, C. (2011) Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*.

Humphrey, N.-Curran, A.-Morris, E.-Farrel, P.-Woods, K. (2007): Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, 27 (2), 235-254.

Instituto Técnico Internacional (2014) *Manual de convivencia*. Imprenta Distrital.

James, W. 1890. *Principles of Psychology*. New York: Holt.

Jurado de los Santos, P. (1993). *Integración socio-laboral y educación especial*. Barcelona: Editorial PPV.

Kaczynska (1986). *El rendimiento escolar y la inteligencia*. Madrid: Espasa Calpe

Kaplan, Diane S., Ziaoru L., and Kaplan, H.B., (2001). "Influence of parents' self-feelings and expectations on children's academic performance." *Journal of Educational Research*, 94 (6), 360-370

Lefrancois, Guy R. (2001) *El ciclo de la vida* cap. 5 y 6. (6° ed.) México: Thomson Editores.

Leuke, F. (2010) El autoconcepto social y el rendimiento académico en la educación artística escolar del alumnado preadolescente. *Jornada de Psicodidáctica*

Lugo, D. C. (1991) Autococenpto. Abuso infantil y del adolescente. Lectura de pedagogía y psicología. Recuperado el 5 de noviembre de 2015 de <http://interamerican-usa.com/articulos/Strss-Super-Pers/Autoconcepto.htm>

Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.

Marchago, J. (2002). Autoconcepto físico y dilemas corporales de la ciudadanía adolescente. *Revista Psicosocial* (en línea) Febrero 2002. Recuperado 22/10/02. Disponible en <http://go.to/psicosocial>

Markus, Hazel (1977), "Self-Schemata and Processing Information about the Self," *Journal of Personality and Social Psychology*, 35 (February), 63-78

Marín aguilar, raúl; salum-fares, alberto; reyes anaya, celia; (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de ciudad victoria, Tamaulipas, México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, Enero-Junio, 207-229.

Martí, E (2000) "Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y Vygotsky", en Vonèche J. y Tryphon A. (comps.) *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Paidós. Buenos Aires

Martínez, Otero, Pérez (2002). Claves del rendimiento escolar. Artículo en Tribuna Libre. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: its relation to specific facets of selfconcept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1224-1236.

Mateos, Muñoz (2000). La dimensión social del autoconcepto en el adulto y su relación con el rendimiento académico. Ediciones Universidad de Salamanca Enseñanza, 17-18, 1999-2000, pp. 99-114

Mead, Ch (1934) *Mind, Self and society*. Chicago University Press.

Ministerio de la Protección Social. Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos. Bogotá, febrero de 2003

Miras, m. (2004) Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: El sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Ed.), Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar (pp. 309-330). Madrid: Alianza.

Montes, Escudero, Martínez (2012). Nivel de autoestima de adolescentes escolarizados en zona rural de Pereira, Colombia. *Rev. Colomb. Psiquiat.*, vol. 41 / No. 3 / 2012.

Myers y Spencer (2001) *Social psychology*. Toronto Mac Graw Hill.

Navarro, R. (2003). El rendimiento Académico: Concepto Investigación y Desarrollo. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*.

Novaez, M. (1986). *Psicología de la actividad*. México. Editorial iberoamericana.

Oñate, M. (1989) *El autoconcepto: formación, medida e implementaciones en la personalidad*. Madrid, Marcea Ediciones.

Páez De Marín, A (1987). Rendimiento estudiantil en química en el primer año de ciencias del nivel de educación media diversificada y profesional: distrito Maracaibo. Sector Público. Universidad de Zulia. Maracaibo.P/s.p

Palacios, S. (2001). Relaciones entre distintos tipos de control ejercido por los padres y la competencia académica de los hijos en la adolescencia. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 23 (1-2), 16-31

Pena, M; Rey, L; Extremera, N; (2011). Perceived Emotional Intelligence, Self-Esteem and Life Satisfaction in Adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20() 227-234. Recuperado el 13 de febrero de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179819285010>

Pérez, M. Huertas, J. (2015) informe ejecutivo sobre situación de convivencia y seguridad escolar en la upz 75. Bogotá. Secretaria de Educación Distrital.

Pichardo, M y AMEZCUA, J (2005): Autoconcepto y Construcción Personal en la Educación Escolar. Capítulo 21 del Texto: Psicología de la Educación y del Desarrollo en Contextos Escolares, compilación de TRIANES, M. y GALLARDO Jose. Ediciones Pirámide. Madrid, España

Pinilla, V, Montoya, D y Dussán , C. (2012). "El autoconcepto familiar en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de manizales". *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*. Vol. 4, pp. 177- 193. Manizales: Universidad de Calda

Powell, M. (1985). *La Psicología de la Adolescencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Purkey, W. W. (1970). *Self Concept and School Achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Raffini, J. (1998). *100 maneras de incrementar la motivación en clase*. España. Troquel.

Ratelle, Roy, Litalien, Guay (2010). titulado Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects.

Rey, L., Extremera, N., y Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20, 227-234.

Rios, g. J (1994) Manual de orientación y terapia *familiar* (2a) Madrid. Instituto de Ciencias del hombre.

Rosenberg, M. (1979): *Definiendo el Self*. Editado por Basic Books. New York. U.S.A.

Requena-Pérez C, Martín-Cuadrado, A, Lago-Marín B (2015) Imagen corporal, autoestima, motivación y rendimiento en practicantes de danza. *Revista de Psicología del Deporte*

Rogers, C. (1967). *Psicoterapia y relaciones humanas*. Ediciones Araguara. España.

Roger, C (1980). *A way of being*. Boston. Houghton Mifflin.

Valek de Bracho (2012). Autoestima y motivaciones sociales en estudiantes de educación superior. Maracaibo

Salovey y Mayer (1990) Emotional Intelligence. EEUU. Baywood Publishing

Satir, Virginia (1998). Relaciones Humanas en el núcleo familiar. México. Editorial PAX, sexta edición.

Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.

Song, In-sub; Hattie, J. Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, Vol 76(6), Dec 1984, 1269-1281. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1269>

Strein, w. (1993). Advances in research on academic self-concept: Implications for school psychology. *School Psychology Review*, 22(2), 273-285.

Tesser, A. (2000). On the Confluence of self-Esteem Maintenance Mechanisms. *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 4, No. 4, 290-299.

Tourón, J (1985). *La predicción del rendimiento académico: Procedimientos, resultados e implicaciones*. *Revista Española de Pedagogía* Vol. 43, No. 169/170 pp. 473-495

Tranché, J. L. (2000). Potenciación del autoconcepto (en línea). *Revista Cuadernos de Pedagogía*, n° 241. Accesible en internet: <http://www.educadormarista.com/Alumnos/>

Valle, A. Cabanach, R. Gonzales, J. Nuñez, J. Rodríguez, J. Rosario, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: Análisis diferencial en estrategias cognitivas, Estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 113-124.

Villaroel, V. Relación entre auto concepto y rendimiento académico. *Psykhé* 10 (1)

Wylie, R. (1979): *The Self concept (Vol. II). Theory and Research on selected topics.* Lincoln University of Nebraska Press. USA.

Woolfolk, A (1999). *Psicología educativa.* (7ª Edición) Mexico, PrenticeHall.

ANEXOS

Anexo 1
COOPERSMITH'S SELF-ESTEEM INVENTORY
IAE DE COOPERSMITH

Versión en español del Dr. Joseph O. Prewitt-Díaz
Pennsylvania State University, 1984
Adaptación para Chile (1989) : Hellmut Brinkmann
Teresa Ségure
M. Inés Solar

INSTRUCCIONES:

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

- Si la declaración **describe cómo 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 cómo te sientes usualmente**, por una “x” en el paréntesis correspondiente en la columna debajo de la frase “**distinto a mí**” (columna B) en la hoja de respuestas.

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

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 respuestas.

MARCA TODAS TUS RESPUESTAS EN LA HOJA DE RESPUESTAS

NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO

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

1. Paso mucho tiempo soñando despierto
2. Estoy seguro de mí 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 da bochorno (me da “plancha”) pararme frente al curso para hablar
8. Desearía ser más joven
9. Hay muchas cosas acerca de mí 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 mis compañeros de mi misma 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 interroge 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 (en el trabajo) como me gustaría
36. Puedo tomar decisiones y cumplirlas
37. Realmente, no me gusta ser un muchacho (una 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 incomodo en la escuela (en el trabajo)
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 (jefe) me hace sentir que no soy gran cosa
50. A mi no me importa lo que me pase
51. Soy un fracaso
52. Me siento incómodo 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 qué decir a otra persona
56. Frecuentemente me siento desilusionado en la escuela (en el trabajo)
57. Generalmente las cosas no me importan
58. No soy una persona confiable para que otros dependan de mí.

Anexo 2

AF 5

Autores: Fernando García y Gonzalo Musitu (1999) Tea Ediciones.

ESCALA DE AUTOCONCEPTO

INSTRUCCIONES

Este cuestionario intenta recoger sus opiniones y actitudes ante diversas cuestiones relativas a sus estudios, sus relaciones sociales, entre otras. Como opiniones son tus opiniones, no se trata de acertar

o fallar con sus respuestas, sino de responder con sinceridad y precisión sus opiniones que, como tales, tienen un interés especial para nosotros.

A continuación encontrará una serie de frases. Lea cada una de ella cuidadosamente y conteste con un valor entre 1 y 5 según su grado de acuerdo o desacuerdo con cada frase. El '1' implica TOTAL DESACUERDO (TD) y el '5' implica TOTAL ACUERDO (TA).

Por ejemplo, si una frase dice "La música ayuda al bienestar humano" y Usted está totalmente de acuerdo, contestará con un valor alto: el 5. Vea cómo se anotaría en la hoja de respuestas:

"La música ayuda al bienestar humano". 1 2 3 4 5

De lo contrario, si usted está totalmente en desacuerdo, elegirá un valor bajo, por ejemplo el 1, y lo anotará en la hoja de respuestas de la siguiente manera:

"La música ayuda al bienestar humano". 1 2 3 4 5

Los valores 2, 3 y 4 deberá utilizarlos cuando su opinión no sea tan extrema según se acerque más o menos a los extremos de 'Total Acuerdo' (valor 5) o bien 'Total Desacuerdo' (valor 1).

RECUERDE, CONTESTE CON LA MÁXIMA SINCERIDAD Y DE FORMA INDIVIDUAL.

Encierre en un círculo el número que represente más su grado de acuerdo o desacuerdo, con cada frase:

	TD	TA
1.- Hago bien los trabajos escolares y/o académicos	1	2 3 4 5
2.- Hago fácilmente amigos	1	2 3 4 5
3.- Tengo miedo de algunas cosas	1	2 3 4 5
4.- Soy muy criticado en casa	1	2 3 4 5
5.- Me cuido físicamente	1	2 3 4 5
6.- Mis profesores me consideran un buen estudiante	1	2 3 4 5
7.- Soy una persona amigable	1	2 3 4 5
8.- Muchas cosas me ponen nervioso	1	2 3 4 5
9.- Me siento feliz en casa	1	2 3 4 5
10.- Me buscan para realizar actividades deportivas	1	2 3 4 5
11.- Trabajo mucho en clase	1	2 3 4 5
12.- Es difícil para mí hacer amigos	1	2 3 4 5
13.- Me asusto con facilidad	1	2 3 4 5
14.- Mi familia está decepcionada de mí	1	2 3 4 5
15.- Me considero elegante	1	2 3 4 5
16.- Mis profesores me estiman	1	2 3 4 5
17.- Soy una persona alegre	1	2 3 4 5
18.- Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso	1	2 3 4 5
19.- Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema	1	2 3 4 5
20.- Me gusta cómo soy físicamente	1	2 3 4 5
21.- Soy un buen estudiante	1	2 3 4 5
22.- Me cuesta hablar con personas que apenas conozco.	1	2 3 4 5
23.- Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor	1	2 3 4 5
24.- Mis padres me dan confianza	1	2 3 4 5
25.- Soy bueno haciendo deporte	1	2 3 4 5
26.- Mis superiores me consideran inteligente y trabajador	1	2 3 4 5
27.- Tengo muchos amigos	1	2 3 4 5
28.- Me siento nervioso	1	2 3 4 5

29.- Me siento querido por mis padres
 30.- Soy una persona atractiva

1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5

Anexo 3

TALLERES DE INTERVENCION

Unidad	Temática	Sesión	Tiempo de cada taller
Cuantificación(Apertura)	Reconociendo Diferencias	1.Todos somos diferentes	100 minutos.

Crecimiento Personal.	Autoconcepto personal y conocimiento de sí mismo	2. ¿Quién soy yo?	
Corporalidad	Autoconcepto Físico	3. Frente al espejo	
Emociones	Autoconcepto Emocional	4.Reconozcamos las emociones	
Académico	Autoconcepto y autoestima académica	5.La meta académica	
Familiar	Autoconcepto familiar y Autoestima en el hogar	6. El árbol familiar	
Social	Social Pares y autoconcepto social	7. ¿Y cómo eres tú?	
Cuantificación (Cierre)	Los cambios	8.Cambia tus palabras, cambia tu mundo	
Cierre del taller			
Al final de cada sesión se le entregara una hoja a cada estudiantes con la imagen de un joven o una joven de acuerdo a su género, en ella al finalizar cada uno de los talleres escribirán que aprendieron en el taller desarrollado.			

Taller 1. Apertura

Objetivos

- Aplicar batería de medición de autoconcepto.
- Aplicar el inventario de autoestima

- Identificar la importancia de respetar las diferencias, a partir del fortalecimiento del respeto

Descripción de la actividad

Explicar a los estudiantes el porqué de la batería. Observar un video sobre las diferencias y la capacidad de superarse a sí mismo y reflexionar en torno a este.

Materiales

Batería AF 5

Video: el circo de las mariposaslink<https://www.youtube.com/watch?v=ku-VQrdgvsM>

Sinopsis: tomada de <http://cultura-audiovisual1.blogspot.com.co/2010/01/resumen-sobre-el-corto-el-circo-de-la.html>

Comienza cuando un niño pequeño llamado Sammy ve un cartel sobre un circo y le pide a sus acompañantes que fuesen a verlo. Cuando llegan dos de los acompañantes del niño deciden entrar para ver el espectáculo. En él, había todo tipo de personas con talentos extraños (como la mujer barbuda, una mujer con sobre peso...), pero el que más le llamo la atención fue Will, un hombre al que le faltaban todas las extremidades de su cuerpo. Él decide unirse a ellos, a su circo llamado " Circo de la Mariposa", ese circo era diferente a aquel del que venía Will, no era un circo de fenómenos extraños, sino de gente que era capaz de hacer cosas magníficas y bellas para que cualquiera que los viese se sintiera feliz.

Will estaba maravillado con el trabajo de sus compañeros, pero a la vez se sentía inútil, porque pensaba que él jamás podría hacer nada parecido. Un día mientras todos estaban disfrutando de un bello día en un arroyo, Will pide ayuda para poder pasar al otro lado del arroyo, donde se encontraban sus compañeros.

Puesto que ninguno lo escucho, decidió intentarlo por sí mismo, pero se resbaló y cayó encima de una roca. Mientras que volvía a pedirles ayuda, apareció a su lado el dueño del circo y le dijo que lo intentase por sí mismo. Él le hizo caso y consiguió ponerse en pie, pero cuando dio unos pasos, se resbaló y cayó de nuevo, pero esta vez al agua, todos se asustaron y lo empezaron a buscar por el agua, finalmente consiguió emerger del agua nadando, y vio que era capaz de cualquier cosa con mucho esfuerzo. Tuvo su propio número en el circo saltando desde un trampolín de 50 pies de altura hasta un tanque de agua. Su actuación les sirvió a muchos niños como ejemplo a seguir.

Este corto nos demuestra que cualquiera puede conseguir lo que se propone, todo siempre y cuando se le ponga mucho empeño y ganas, que no se debe rendir uno antes de acabar el camino, y que si confías en ti mismo conseguirás mucho más de lo que crees, porque el peor obstáculo que te puedes encontrar es la barrea con la que tú mismo te limitas.

Tiempo duración: 100 minutos

Desarrollo

Se iniciara la sesión explicando a los estudiantes el porqué de la realización de la batería. Posteriormente se observara el cortometraje “el circo de las mariposas” Desde este video se escucharán las reflexiones que realicen los estudiantes y se les pedirá que las anoten en hojas blancas.

Taller 2. ¿Quién soy yo?

Objetivos

- Definir la visión que cada estudiante tiene de sí mismo.
- Identificar las fortalezas y debilidades de cada uno.
- Aceptar las observaciones de los demás de forma positiva y ser asertivo al aportar características de los otros

Descripción de la actividad

La intención de esta actividad es que los participantes logren reconocer sus características físicas, emocionales e intelectuales, de tal forma que logren reconocer aspectos a fortalecer.

Inicialmente los participantes trabajaran de forma individual indagando sus propias características. Luego en grupos de a cinco escucharan las características que los demás identifican en ellos. Finalizaran la actividad construyendo su perfil personal con sus apreciaciones y las de sus compañeros.

Materiales

Cuestionario de apreciación personal: En este cuestionario se busca reconocer las percepciones de pensamientos y sentimientos (autoconcepto y autoestima) que cada uno tiene de sí mismo con respecto a sus características físicas, sociales, familiares y académicas.

Cuestionario de apreciación grupal: Con este cuestionario los estudiantes identificarán la percepción que el otro tiene de sí y reconocer así sus imaginarios son reales o no.

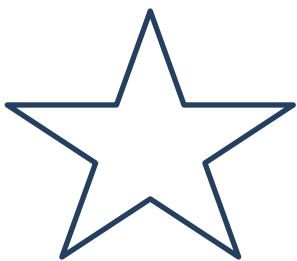
Formato de descripción.

Tiempo de Duración: 100 minutos

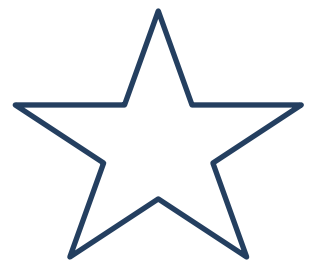
Desarrollo

La actividad iniciara con una presentación sobre lo que es tener una imagen propia. Posteriormente se le entregara a cada estudiante, el cuestionario ¿Quién soy yo? En el que identificarán sus características. Posteriormente en grupos de cinco los estudiantes realizarán el cuestionario sobre sus compañeros, cada uno marcara

algunas características de sus compañeros y así entre todos realizarán la actividad. Al finalizar cada uno describirá su perfil y lo presentara frente a sus compañeros



¿QUIEN SOY YO?



A continuación encontrarás una lista de preguntas relacionadas en cómo teves a ti mismo, respóndelas de la forma más sincera posible.

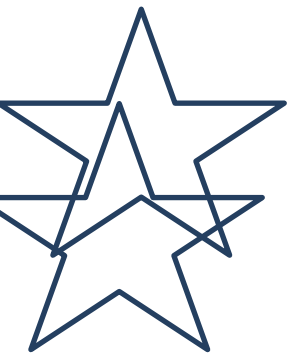
Mi nombre es: _____

¿Cómo describirías tu aspecto físico?

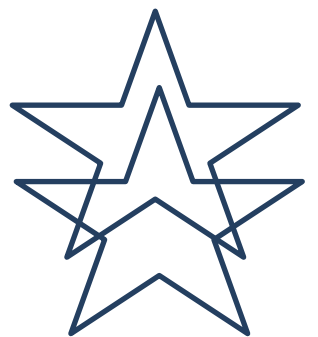
¿Cómo te describirías en tus relaciones con los demás?

¿Cómo describirías tu personalidad?

¿Cómo crees que te ven los demás?



¿Cómo vas en los estudios?



¿Cómo describirías tu relación con tus padres?

¿Cuáles son tus aficiones?

PERFIL DE RETROALIMENTACION

A continuación encontraras una lista de Preguntas sobre tu compañero, respóndelas de la manera más sincera posible.

¿Cómo describirías su aspecto físico?

¿Cómo te describirías sus relaciones con los demás?

¿Cómo describirías su personalidad?

¿Cómo crees que va en los estudios?

¿Cuáles son sus aficiones?

PERFIL PERSONAL

MI NOMBRE ES

Compara tus respuestas con las dadas por tus compañeros y responde:

¿Coinciden las respuestas? ¿En qué coinciden y en que no?

¿Cómo describiría mi reacción en el momento de leer las respuestas que mi compañero ha escrito sobre mí?

¿He aprendido algo sobre mí que no sabía?

¿Me había preguntado a mí mismo alguna vez cómo soy?

¿Qué grado de conocimiento tienen mis compañeros acerca de mí?

Taller 3. Figura corporal

Objetivos

- Identificar la capacidad física del estudiante
- Identificar la habilidad física.
- Reconocerla importancia del cuidado del cuerpo
- Aceptar la imagen corporal

Descripción de la actividad

Buscar a través de ejercicios motrices la evaluación de la capacidad y la habilidad física de los estudiantes en cuanto a fuerza, velocidad y flexibilidad, también determinar su capacidad perceptiva motriz a través de ejercicios de coordinación y equilibrio. Se actividades locomotrices como salta, esquivar, levantar. Y de actividades no locomotrices como inclinarse, doblarse, balancearse. Al terminar las actividades los estudiantes diligenciaran un formato en el que evaluaran su desempeño en las diferentes actividades que realizaron.

Estas actividades se complementaran con un trabajo frente al espejo en el que los estudiantes reconocerán su imagen y responderán algunas preguntas sobre la percepción que tienen de sí mismos frente al espejo

Materiales

Espejos

Bolígrafos

Cinta métrica

Cronometro

Tiempo de Duración: 100 minutos

Desarrollo

La actividad iniciara con una sesión de activación corporal, a través de la realización de una sesión de ejercicios dirigidos por un docente educador físico.

Con una lista de preguntas, en aula de danza los estudiantes observaran su imagen y responderán las preguntas relacionadas con su apreciación corporal.

De esta forma exploraran su cuerpo reconocerán la diferencia entre lo que piensan y en cómo se ven al mirarse al espejo.

Metodología

Los estudiantes pasaran por diferentes estaciones en la que podrán explorar su capacidad y habilidad física y así desarrollar las preguntas del taller.

Estación Resistencia Aeróbica Conducción de balón con obstáculos

Se colocan un grupo de jugadores distribuidos en cuatro filas enfrentadas dos delante de las otras dos. El primer jugador de cada fila sale conduciendo el balón, a la misma vez que los otros tres, hasta la fila de enfrente entregándoselo al primer jugador de la fila contraria. A lo largo de la conducción nos encontraremos con el obstáculo de los otros tres jugadores por lo que intentaremos estar concentrados y atentos para no chocar con ellos y a la misma vez realizar con intensidad el ejercicio.

Recuperado el 12 de marzo de 2016 de <http://futbolenpositivo.com/index.php/conduccion-de-balon-con-obstaculos/#sthash.0V0PVLLZ.dpuf>

Estación Flexibilidad. Test de Wells o Elasticidad.

Este test nos ayuda a medir nuestra cualidad física de la Flexibilidad. Mide la elasticidad de la musculatura isquiotibial (capacidad de estiramiento).

Posición inicial: Pies juntos, dedos gordos de los pies en contacto con la regleta, encima de una silla o en un montículo alto.

Ejecución de la prueba:

Flexionar el tronco adelante y descender las manos con los dedos extendidos. Manos paralelas.

Las piernas se mantendrán totalmente extendidas en todo momento.

Para controlar que las rodillas no se flexionen, el testeador (un compañero) colocará una mano por delante de las mismas, realizando la lectura con la otra mano.

El ejecutante mantendrá la posición hasta que el testeador diga basta, con lo que queda claro que el descenso deberá realizarse lentamente y sin hacer rebotes.

Anotación: Se anotarán los cms. que marque la regleta en el extremo de los dedos del ejecutante, pudiendo ser estos de signo Positivo o Negativo. Puesto que el valor CERO se encuentra a la altura de la planta de los pies del ejecutante, si se consigue bajar más abajo, los cms. conseguidos tendrán signo Positivo. Si el

ejecutante no consiguiera llegar hasta sus pies, los cms. conseguidos tendrán signo negativo.

Estación Fuerza

Test de salto largo

Para este test se debe realizar un salto sin impulso en dos pies, desde un punto inicial y caer en los mismos dos pies (sin arrastrarlos o moverlos) y medir la distancia desde el talón que quede más cercano al punto de partida, ese es el resultado.

Test de Fuerza Abdominal.

Este test consiste en medir tu fuerza abdominal, durante un minuto (cronometrar) la mayor cantidad de flexiones que hagamos subiendo todo el tronco y bajando completamente como muestra la imagen, recuerde mantener las piernas flexionadas y que alguien te colabore apoyándose en tus pies, facilitando el trabajo.

Recuperado el 12 de marzo de 2016 de <http://edufisicayrecreacion.blogspot.com.co/p/test-fisicos.html>

Valoración de Pruebas físicas

A continuación encontrara una lista de enunciados, selecciona la respuesta con la que te sientas más identificado.

Ítems	Total	En	De	Totalmente
-------	-------	----	----	------------

	mente desacuerdo	desacuerdo	acuerdo	de acuerdo
Creo que las pruebas fueron muy fáciles para mi				
Creo que mi prueba de futbol fue buena				
Creo que mi prueba de flexibilidad fue buena				
Considero que pude esforzarme más en los ejercicios				
Me canse fácilmente en la actividad				
Creo que mi prueba de flexibilidad fue buena				
Creo que mi prueba de salto fue				

buena				
-------	--	--	--	--

Cuestionario

¿Cómo me ves, me veo?

A continuación encontraras una serie de preguntas, respóndelas de la forma más sincera posible

- Cuándo te miras en el espejo te ves guapo/a?
- ¿Crees que tu apariencia es llamativa para tus compañeros?
- ¿Qué cambiarías de tu apariencia?
- ¿Cuándo te sientes y te ves bien, te sientes más seguro de ti mismo?

APRECIACION CORPORAL

Aceptación de la figura corporal tras observación y autoexploración táctil ante el espejo, Contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué ves en el espejo?
- ¿Cómo es físicamente la persona que te mira desde el espejo?
- ¿Qué aspecto físico que ves te gusta más?
- ¿Qué aspecto físico ves no te gusta?
- ¿Cambiarías algo de tu aspecto físico? ¿Por qué?

Taller 4.Reconozcamos las emociones y cómo manejarlas

Objetivos

- Identificar las emociones que las personas pueden experimentar
- Orientar a los estudiantes a reconocer sus emociones en diferentes situaciones.
- Desarrollar herramientas para el manejo de las emociones.

Descripción de la actividad

Inicialmente se realizara una actividad de mímica, se harán grupos de 6 personas y en cada grupos se escogerá una persona que realice la mímica. A esta persona se le entregara una tarjeta con la actividad que debe realizar, el grupo que más aciertos tenga ganara un premio.

Después de esto se hará una reflexión sobre cómo se identifican las emociones, a través de la expresión verbal y no verbal. Y que hizo que cada grupo lo identificara con facilidad.

Posteriormente se realizara una actividad en la que cada estudiante comentara situaciones en las que su emocionalidad ha salido a flote y como ha manejado estas situaciones, y se les pedirá que escriban que de este taller les ha servido para reflexionar y conservarlo como una herramienta para actuar de forma más asertiva cuando sea necesario. Para complementar esta actividad se leerán diferentes situaciones a los estudiantes y estos escribirán y expondrán cuál sería su reacción ante estas, y como consideran que sería correcto hacerlo, se les explicaran técnicas de manejo emocional, como el mantener la respiración en calma, la detención del pensamiento, la relajación muscular o el ensayo mental.

Respiración profunda

Esta técnica es muy fácil de aplicar y es útil para controlar las reacciones fisiológicas antes, durante y después de enfrentarse a las situaciones emocionalmente intensas.

- Inspira profundamente mientras cuentas mentalmente hasta 4
- Mantén la respiración mientras cuentas mentalmente hasta 4
- Suelta el aire mientras cuentas mentalmente hasta 8
- Repite el proceso anterior

De lo que se trata es de hacer las distintas fases de la respiración de forma lenta y un poco más intensa de lo normal, pero sin llegar a tener que forzarla en ningún momento. Para comprobar que haces la respiración correctamente puedes poner una mano en el pecho y otra en el abdomen. Estarás haciendo correctamente la respiración cuando sólo se te mueva la mano del abdomen al respirar (algunos le llaman también respiración abdominal).

Detención del pensamiento

Esta técnica puede utilizarse también antes, durante o después de la situación que nos causa problemas.

Esta estrategia se centra en el control del pensamiento. Para ponerla en práctica debes seguir los siguientes pasos:

- Cuando te empieces a encontrar incómodo, nervioso o alterado, préstale atención al tipo de pensamientos que estás teniendo, e identifica todos aquellos con connotaciones negativas (centrados en el fracaso, el odio hacia otras personas, la culpabilización, etc.)
- Di para ti mismo “¡Basta!”
- Sustituye esos pensamientos por otros más positivos

Relajación muscular

Esta técnica también sirve para aplicar antes, durante y después de la situación, pero para su empleo eficaz requiere entrenamiento previo. Para su práctica sigue los siguientes pasos:

- Siéntate tranquilamente en una posición cómoda. Cierra los ojos.
- Relaja lentamente todos los músculos de tu cuerpo, empezando con los dedos de los pies y relajando luego el resto del cuerpo hasta llegar a los músculos del cuello y la cabeza.
- Una vez que hayas relajado todos los músculos de tu cuerpo, imagínate en un lugar pacífico y relajante (por ejemplo, tumbado en una playa). Cualquiera que sea el lugar que elijas, imagínate totalmente relajado y despreocupado.

Imagínate en ese lugar lo más claramente posible. Practica este ejercicio tan a menudo como sea posible, al menos una vez al día durante unos 10 minutos en cada ocasión. Si te ha convencido la utilidad del ejercicio, recuerda que debes practicarlo para llegar a automatizar el proceso y conseguir relajarte en unos pocos segundos.

Ensayo mental

Esta técnica está pensada para ser empleada antes de afrontar situaciones en las que no nos sentimos seguros. Consiste simplemente en imaginarte que estás en esa situación (por ejemplo, pidiéndole a alguien que salga contigo) y que lo estás haciendo bien, a la vez que te sientes totalmente relajado y seguro. Debes practicar mentalmente lo que vas a decir y hacer. Repite esto varias veces, hasta que empieces a sentirte más relajado y seguro de ti mismo.

Recuperado de

http://www.psicologia-online.com/autoayuda/temocional/control_emocional.shtml

Materiales

- Fichas de mímica
- Chocolatinas
- Hojas de colores

Tiempo de Duración: 100 minutos

“te han contado un chiste y te ha hecho mucha gracia”

“te has caído y te has hecho daño”

“estás viendo una serie en la TV: que te encanta”

“ves un animal que te da muchísimo miedo: serpiente, araña,
etc.”

“Estas en una fiesta con tus amigos/as”

Un familiar querido se encuentra muy enfermo

“llaman a tu puerta una noche y es muy tarde”

La muerte de un familiar muy cercano.

Recibir la oferta de probar una sustancia psicoactiva.

Caerse frente a los compañeros de clase

Contarles a tus padres que has perdido materias en el colegio

Invitar al chico o chica que te gusta a comer helado

Bailar en una fiesta con tus compañeros de curso

Taller 5.La meta del año

Objetivos

Establecer metas académicas con los estudiantes

Reconocer habilidades y debilidades académicas

Proponer una ruta para lograr las metas

Descripción de la actividad

Cada estudiante planteara su meta académica en una hoja. Se entregara a los estudiantes fichas con diferentes preguntas, cada una de ellas representara un paso a seguir para llegar a una meta establecida.

Se realizara una charla reflexiva por parte del investigador sobre las metas y la forma de conseguirlas, las herramientas necesarias y lo que hace en cada uno para lograrlas

Materiales

Hojas blancas

Fichas de diligenciamiento

Video: Atrévete a soñar. <https://www.youtube.com/watch?v=ob0qM06L4MA>

Tiempo de Duración: 100 minutos

Desarrollo

Se inicia explicando a los estudiantes lo importante de proponerse una meta en el año escolar. Posteriormente se observara el video “atrévete a soñar” relacionado con el proyecto de vida y la necesidad de conocerse para lograr sortear obstáculos

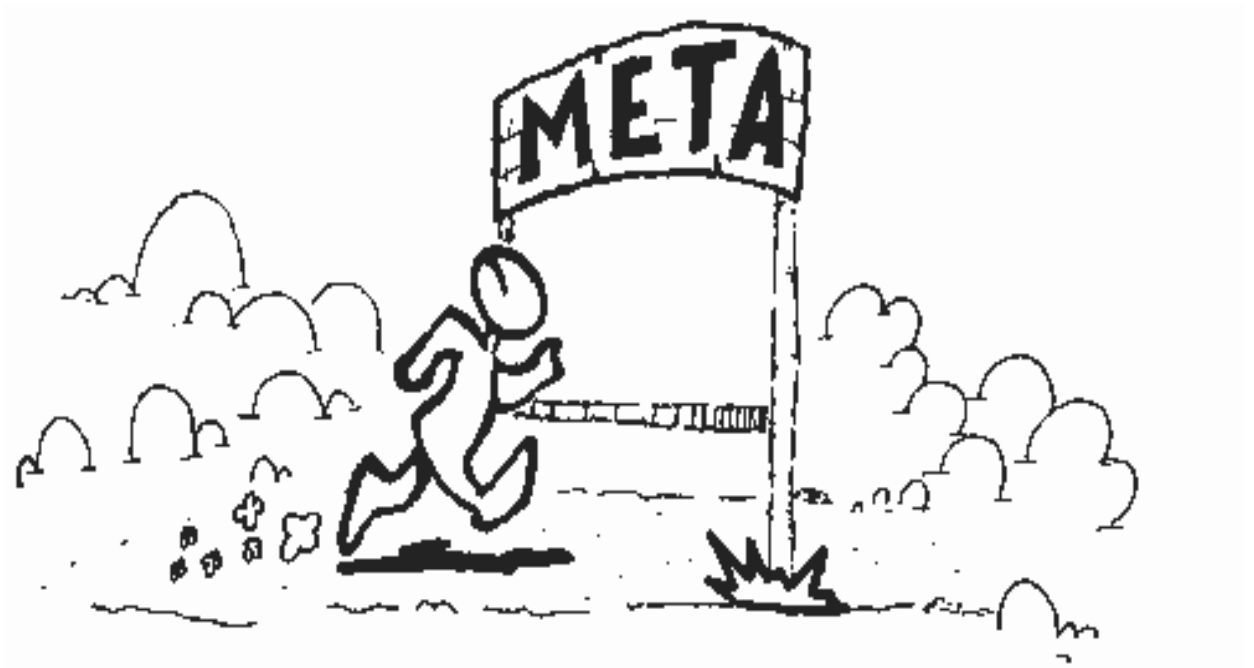
personales. A continuación cada estudiante construirá la carretera hacia su plan académico, determinando que obstáculos considera tener, que fortalezas favorecen su camino y que elementos hacen falta para alcanzarlas.

Sinopsis del video. Tomada de

<http://online.nuc.edu/blog/te-atreves-a-sonar/>

Este video creado por una compañía llamada Inknowation, especializados en transformar organizaciones a través de la innovación, te explica cómo salir de nuestra zona de confort y atrevernos a descubrir un mundo lleno de posibilidades y aventuras que nos abrirán el camino de la experiencia y el saber.

METAACADEMICA



FICHA DE HERRAMIENTAS

Las herramientas que me faltan



Los obstaculos (debilidades)



Las habilidades



Taller 6.El árbol familiar

Objetivos

Reconocer la conformación familiar

Identificar las diferencias intrafamiliares

Valorar los aportes familiares a la vida de cada uno

Descripción de la actividad

Se conformara un árbol familiar de acuerdo con las características de cada grupo familiar. Posteriormente se entregaran las partes de un árbol a cada estudiante y se les pedirá que lo organicen de acuerdo a como están conformadas sus familias.

Posteriormente se les pedirá que describan en una hoja a su grupo familiar indicado que es lo que más le gusta de su grupo, que dificultades cree tener con ellos en cuanto a comunicación y que plantearía para resolverlo

Materiales

Hojas de los arboles

Ramas del árbol

Tronco del árbol

Hojas blancas

Tiempo de Duración: 100 minutos

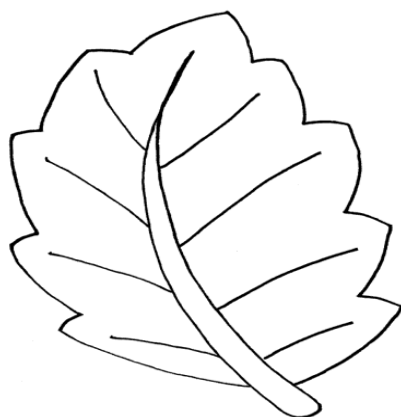
Desarrollo

La actividad se iniciara hablando sobre las distintas conformaciones familiares, de las formas de relación que existen en las familiar y los vínculos que se forman, así como las ramas de los árboles que están fijas al tronco pero en las que no todas sus hojas son iguales ni todas las ramas igual de fuertes.

Se dará a cada estudiante un paquete con las partes de un árbol para que ellos en las hojas coloquen los nombres de quienes hacen parte de su familia, demarcando la relación con cada uno de ellos,(padre, madre, abuelo, tío, primo, hermano, etc), en el tronco escribirán el valor más importante que representa a su familia y en las ramas se describirán los tipos de relaciones que hay en la familia (amables, hostiles, de respeto, etc.)

Al finalizar cada uno recibirá una hoja de abono, en la que escribirán como ellos aportaran a que su árbol familiar se fortalezca desde las habilidades que han reconocido en los talleres anteriores. Tales como el manejo de las emociones, el

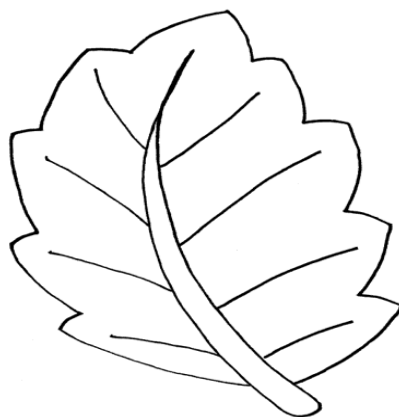
respeto a las diferencias, la identificación del propio cuerpo y del cuidado y respeto que se merece y que debe darse también a los demás.



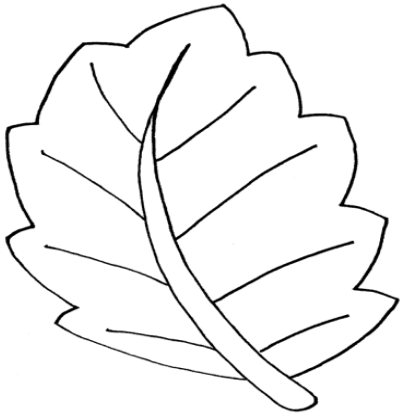
www.parapintarycolorar.com



www.parapintarycolorar.com



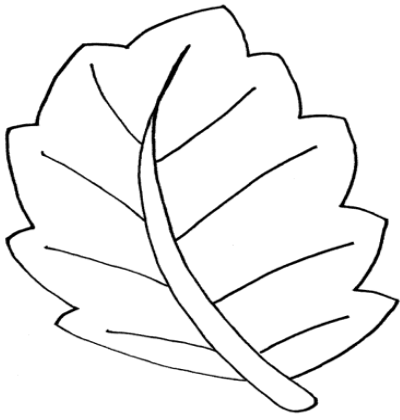
www.parapintarycolorar.com



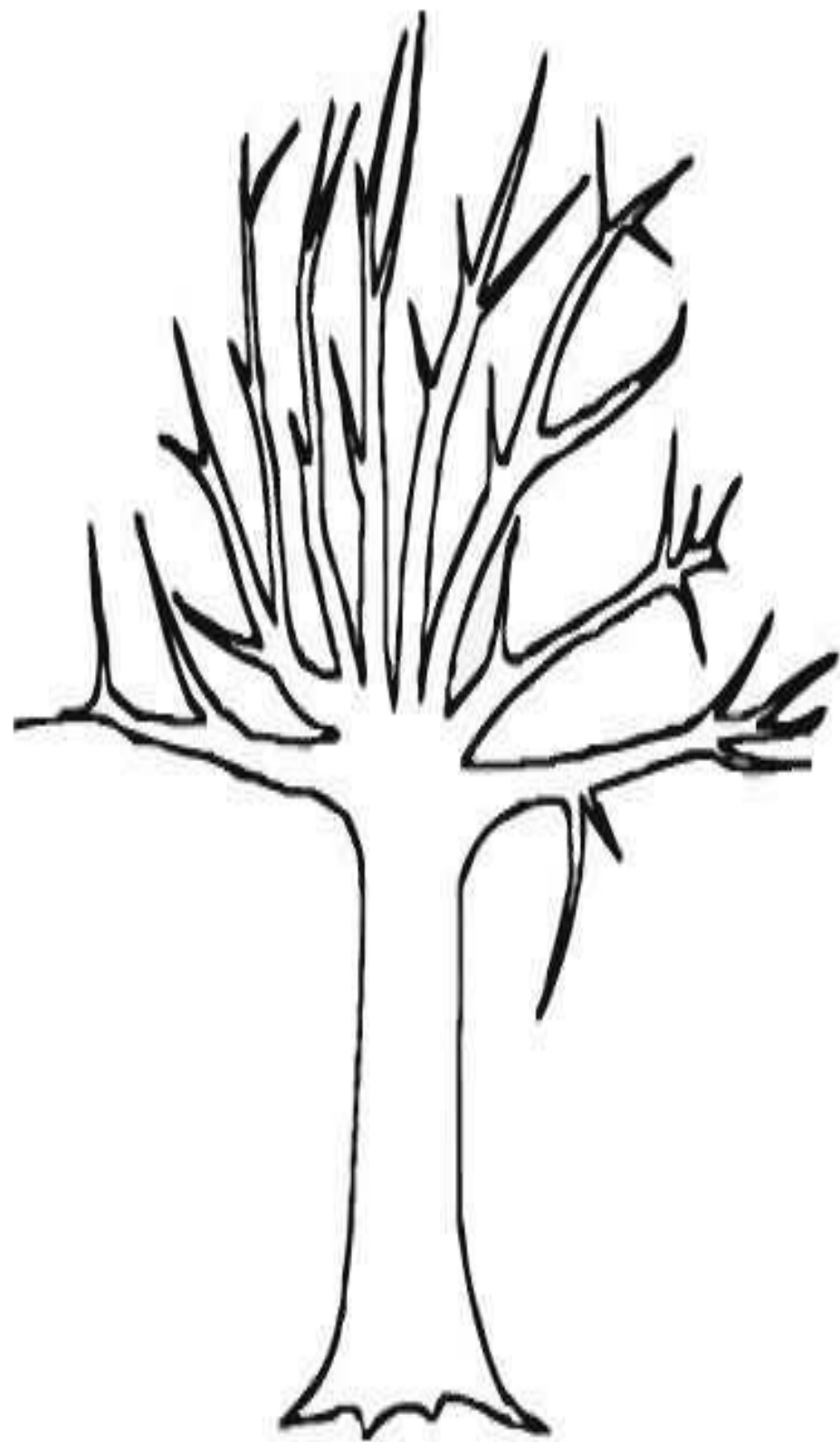
www.PARAPINTASYCOLORS.COM



www.PARAPINTASYCOLORS.COM



www.PARAPINTASYCOLORS.COM



Taller 7. ¿Y cómo eres tú?

Objetivos

- Reconocer las distintas conductas que se dan en una relación interpersonal.
- Valorar la importancia de comunicarse con asertividad.

Descripción de la actividad.

Inicialmente los estudiantes contestaran un cuestionario sobre sus habilidades sociales, adaptado del cuestionario VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1994): Programa de refuerzo de las habilidades sociales III. Madrid: EOS, y de la «Escala de Conducta Asertiva» de MICHELSON. Al finalizar los estudiantes corregirán ellos mismos el cuestionario de acuerdo a las indicaciones que se les darán. Posterior a esto los estudiantes expresaran sus ideas sobre los tipos de conductas que se dan en las relaciones interpersonales y hablaran de las cosas positivas y negativas de cada una de ellas y se irán anotando en el tablero.

Posteriormente se les entregara un texto sobre las habilidades sociales que se leerá en voz alta y se ira discutiendo en aquellos puntos que los estudiantes consideren importantes o no comprendan. Al final se pedirá a los alumnos que construyan una frase que concluya lo aprendido en el taller.

Materiales

Cuestionario de habilidades sociales

Tablero

Marcadores

Hojas con el tema de habilidades sociales.

Tiempo duración: 100 minutos

CUESTIONARIO

El cuestionario que aparece a continuación trata de que reflexiones sobre tu forma de comportarte en distintas situaciones de la vida cotidiana. Responde con sinceridad, señalando la opción («a», «b», «c») que más se ajuste a tu forma de actuar; al finalizarlo harás su autocorrección personalmente.

1.- Cuando hablo con mis amigos y amigas...

- a) Suelo participar muy poco.
- b) Expreso directamente lo que pienso o siento.
- c) Impongo mis opiniones, aunque a los demás no les gusten.

2.- Yo pienso de mí mismo/a que...

- a) Fallo en muchas cosas; soy un desastre.
- b) Me relaciono con otras personas bastante bien.
- c) Soy estupendo; no tengo ningún fallo.

3.- En mi grupo de amigos y amigas yo...

- a) Participo más bien poco.
- b) Creo que cuentan conmigo y colaboro.
- c) Sin mí la grupo no funcionaría.

4.- Cuando hay problemas en las relaciones con otros compañeros o compañeras, lo que hago es...

- a) Me agunto con lo que decidan, aunque sea yo quien lleve la razón.
- b) Suelo aceptar las ideas y propuestas que se hacen.
- c) Con una amenaza resuelvo rápidamente la situación.

5.- Si necesito que alguien me haga un favor...

- a) No le digo nada.
- b) Le digo: «¿Me puedes hacer un favor?» Y le explico lo que necesito.
- c) Le exijo que haga lo que necesito.

6.- Cuando estoy haciendo algo que me gusta y creo que está muy bien, si alguien me dice que no le gusta...

- a) Le digo que tiene razón, aunque yo no lo crea y me sienta dolido/a.
- b) Le digo: «Yo creo que está bien».
- c) Le digo: «Pero, ¿tú qué entiendes de esto, inútil?».

7.- Un compañero/a va muy «guay», te encanta su ropa o su corte de pelo; entonces tú...

- a) No le digo nada.
- b) Le digo algo agradable.
- c) Le digo que va fatal, aunque piense lo contrario.

8.- Si alguien me hace algo bastante desagradable y me enfado...

- a) Hago como que no me ha molestado
- b) Le digo: «Estoy enfadado/a; no me gusta lo que me has hecho».
- c) Le grito: «¡Eres idiota! ¡Ésta me la pagas!»

9.- Cuando estoy haciendo cola y alguien se cuela delante de mí...

- a) Me aguanto y no digo nada.
- b) Le expreso mis quejas directamente, pero con educación
- . c) ¡Pobre de quien se atreva a colarse!

Adaptado de VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1994): Programa de refuerzo de las habilidades sociales III. Madrid: EOS, y de la «Escala de Conducta Asertiva» de MICHELSON.

Corrección del Cuestionario

Vas a corregir tu propio cuestionario. Para ello, cuenta las respuestas del tipo a), b) y c) por separado, y ten en cuenta lo siguiente:

- a) Si la mayoría de tus respuestas ha sido de la clase «a», tu conducta se puede considerar como «pasiva» o tímida. Debes procurar manifestar lo que sientes y lo que piensas en tus relaciones con los demás; recuerda que tú también tienes tus derechos, que vales mucho, que eres importante.
- b) Si la mayoría de tus respuestas ha sido de la clase «b», tu conducta es positiva o «asertiva», es decir, expresas directamente lo que piensas, sientes, necesitas... De todos modos, siempre puedes perfeccionar tus «habilidades sociales» (más adelante hablaremos de dichas «habilidades»).
- c) Si la mayoría de tus respuestas ha sido de la clase «c», tu conducta es «agresiva»; ésa no es la forma más adecuada para llevarte bien con los demás. No se trata de imponer tus opiniones y deseos, de salirte siempre con la tuya... Reflexiona y ten en cuenta que las demás personas también existen y tienen sus derechos. Lo mejor que puedes hacer es comenzar a aprender y practicar habilidades sociales.

TEXTO INFORMATIVO SOBRE HABILIDADES SOCIALES

(Recuperado de educación preventiva sobre drogas para preadolescentes •
tercer ciclo de la educación primaria autoestima, habilidades sociales y toma de
decisiones)

Las personas nos comportamos de modos distintos en nuestras relaciones con los demás: • Hay quienes se comportan de forma «agresiva», como auténticos y fieros «leones»: - Suelen chillar mientras hablan. - Insultan y fastidian a los demás. - Amenazan si no se tiene en cuenta su opinión. - Quieren llevar siempre la razón - Y cosas por el estilo. • También hay quienes se comportan de forma «pasiva» o tímida, como si fuesen indefensos y temerosos «ratones»: - No suelen hablar mucho. - No miran a la cara mientras hablan - Creen que su opinión no interesa. - Si no respetan sus derechos, se callan. - Les cuesta mucho decir «NO» a lo que no les conviene. - Y otras cosas parecidas. • Finalmente, hay quienes se comportan de una forma «positiva» o «asertiva», como personas auténticas: - Dicen lo que piensan con sinceridad y con buenos modos. - Escuchan a los demás. - Comunican sus alegrías y sus dificultades. - Defienden sus derechos sin meterse en peleas. - Saben decir «NO» sin sentirse culpables. - En fin, se desenvuelven bien en las relaciones interpersonales.

Estas últimas personas tienen buenas «habilidades sociales», es decir, saben relacionarse con los demás de forma positiva, respetando sus derechos y haciendo valer los propios.

Habilidades sociales son, entre otras: - Presentarse. - Iniciar y mantener una conversación. - Dar las gracias. - Disculparse. - Pedir favores. - Enfrentarse al

enfado de otras personas. - Formular una queja. - Hacer cumplidos (decir cosas agradables a otro/a). - Expresar los propios sentimientos. - Decir «NO» a lo que no interesa o no conviene. - Tomar decisiones. - Etc. Tener habilidades sociales nos permite comportarnos de forma positiva o «asertiva», llevarnos bien con los demás y aumentar nuestra autoestima, es decir, el sentimiento de que somos importantes, de que somos capaces de resolver los problemas, de que... valemos mucho.

Para actuar con una conducta positiva o «asertiva»:

- Piensa qué es lo que quieres decir, hacer, ...
- Piensa en las consecuencias que puede tener tu conducta.
- Actúa (diciendo o haciendo) respetando los derechos de las otras personas.
- Mira a la cara de las personas con las que estás hablando.
- La cara y las manos acompañan con gestos lo que se está diciendo.

Las habilidades sociales se aprenden; si ves que puedes fortalecer tus habilidades para relacionarte con los demás, no lo dudes, intenta aprenderlas.

Taller8. Cierre

Objetivos

- Aplicar batería de medición de autoconcepto y el inventario de autoestima.

- Identificar cambios en los resultados de la batería de autoconcepto y el inventario de autoestima.

Descripción de la actividad

Aplicar la batería y el inventario para obtener datos comparativos. Observar un video sobre el cambio que se puede tener en una misma situación.

Materiales

Batería AF 5

Inventario de autoestima

Video: Cambia Tus Palabras y Cambiara Tu Mundo link

<https://www.youtube.com/watch?v=TDzuqZh5tu0>

Sinopsis tomada de <http://despertares.org/2011/12/20/cambia-tus-palabras-cambia-tu-mundo/>

Los pensamientos que tenemos y las palabras que decimos conforman continuamente nuestro presente, nuestra vida y nuestro mundo. Muchas personas tenemos el hábito de pensar negativamente sin darnos cuenta de que cada vez que lo hacemos, nos hacemos daño a nosotros mismos, sin embargo, cuando aprendemos a elegir pensamientos positivos, los viejos y negativos se disuelven y desaparecen. Tu inconsciente va a elegir los pensamientos que son importantes para ti los cuales son como fertilizantes para la tierra de tu mente. Al absorberlos a medida que los vas repitiendo enriqueces lentamente la base de tu jardín de la vida. Cualquier cosa que plantes crecerá en abundancia.

Tiempo de Duración: 100 minutos

Desarrollo

Se iniciara la sesión aplicando la batería AF 5 y el inventario de autoestima. Posteriormente se observara el cortometraje “Cambia Tus Palabras y Cambiara Tu Mundo” desde el que se realizara una reflexión al estilo de cine foro, sobre los cambios que ellos han identificado durante el desarrollo de los talleres. Ver como con pequeñas cosas se puede cambiar y mejorar.

Anexo 4

ENTREVISTAS

Componente Social

¿Coinciden las respuestas?

¿En qué coinciden y en que no?

¿Me había preguntado a mí mismo alguna vez cómo soy?

¿Qué grado de conocimiento tienen mis compañeros acerca de mí?

¿Cómo describiría mi reacción en el momento de leer las respuestas que mi compañero ha escrito sobre mí?

¿He aprendido algo sobre mí que no sabía?

Componente físico

¿Qué fue lo más difícil de responder al verte al espejo?

¿Tenías seguridad en ti durante la actividad aeróbica que se realizó?

¿Crees que con tu cuerpo expresas tus sentimientos y emociones?

Desde esta experiencia, ¿consideras que debes mejorar algo en ti para sentirte mejor?

¿Con que emociones describirías lo que sentiste durante el taller?

¿Consideras importante valorarte como ser único que eres?

¿Los elementos tratados en el taller te llevaron a pensar en cosas positivas para tu día?

Componente familiar

¿Todos tienen responsabilidades en casa y las cumplen?

¿Cuándo alguien de la familia tiene un problema, cómo lo ayuda la familia?

¿Qué es lo que consideras más importante para ti en tu familia?

¿Alguna vez habías pensado en tu lugar en tu familia?

¿Hay manifestaciones de cariño en tu casa, de que clase, quien las da más frecuentemente?

¿Crees que en tu familia se respetan los intereses y necesidades de cada persona?

¿Crees que eres importante dentro de tú familia?

¿Cómo se toman las decisiones en tu casa participan todos o solo algunos deciden?

Componente académico

¿Qué es lo que más te preocupa de este año escolar?

¿Por qué estudias tú?

¿Consideras que hay algo que dificulte tu desempeño académico?

¿Cuáles son tus fortalezas para lograr tus metas académicas?

¿Qué es lo más emocionante de este año académico?

¿Qué es lo que más te motiva de asistir al colegio?

¿Cómo te sientes cuando preparas mucho un trabajo de clase o tarea y no obtienes la valoración que esperabas?

¿Qué piensan tus padres de tu desempeño académico?

¿Aprendiste algo para tu vida escolar?

Componente emocional

¿Alguna vez habías pensado en lo que sientes en las diferentes situaciones que se presentan en tu vida?

¿Sientes algo en tu cuerpo o en tu cabeza cuando estas triste, por ejemplo cansancio, ganas de llorar?

¿Sientes algo en tu cuerpo o en tu cabeza cuando estas molesto, por ejemplo calor en el rostro, ganas de golpear algo, ganas de salir corriendo?

¿Cuál de las situaciones descritas en el taller te genero más tensión?

¿Sabes reconocer cuando estas triste?

¿Qué haces para sentirte mejor?

¿Sabes reconocer cuando estas molesto?

¿Qué haces para sentirte mejor cuando estas molesto?

Anexo 5

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____
mayor de edad, identificado con CC. N° _____ autorizo a mi hijo
(a) _____ identificado con NIUP _____ a participar
del estudio en el cual a través de una propuesta para fortalecer la autoestima y el
autoconcepto de los estudiantes de grado 602 jornada mañana del Colegio Técnico
Internacional, intervenirlos y realizar una nueva medición después de la intervención
para medir si hay mejora en la autoestima y el autoconcepto. Teniendo en cuenta que
he sido informado claramente sobre el motivo del estudio, igualmente que conozco el
fin de la información recopilada y que será manejada con la confidencialidad y respeto
que amerita.

Comprendiendo el procedimiento y entendiendo su fin, doy mi consentimiento
para la participación de mi hijo (a) y firmo a continuación.

NOMBRE COMPLETO:

CC:

FIRMA:

FECHA: __/__/