

Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas

Facultad de Psicología

Departamento de Psicología



*Trabajo de Diploma presentado en opción al Título de
Licenciado en Psicología*

Título:

*Programa psicoeducativo para estimular el desarrollo de la
autovaloración intelectual y social en adolescentes con
diferentes niveles de estructuración de la autovaloración*

Diplomante: Yadaris Díaz Rodríguez

Tutora: Msc. Naida Noriega Fundora

*Santa Clara
2010-2011*

Exergo

En lo más crudo del invierno aprendí al fin que había en mí un invencible verano.

Albert Camus

Dedicatoria

A mi mom, porque lo eres todo en mi vida. I love You

Agradecimientos

A mi mami por ser mi gran tesoro, por ser el amor de mi vida. I love you mom.

A mi papi por quererme y estar siempre pendiente de mí.

A Berto, por cuidarme y quererme tanto, por tenerme como su hija más chiquitica.

A Elieser, por enseñarme a amar, porque siendo tan diferentes nos enamoramos, porque sé que a pesar de todo tenemos algo especial.

A Mamá y Paito por su cariño y amor.

A Babita por consentirme y ser tan buena.

A Randy y Reini por ser los mejores primos del mundo.

A Leysi y Nella por comprenderme y quererme, po ser las hermanas que no tuve.

A Carmita Y Gerardo por preocuparse por mí, por enseñarme y quererme.

A Lisbet y Claudia por ser mis mejores amigas de toda la vida, por soportarme y comprenderme.

A Juana, Tati, Oma, Eglis, Nanda, Luchi, Iso por su cariño, sus consejos, por los tantos momentos buenos..

A Ana, Ane, Lianys y Ahyní por ser las mejores amigas durante estos cinco años.

A mi tutora por su apoyo incondicional, su dedicación y sabiduría.

A mis abuelitos por ser lo mejor en mi vida, porque sé que estarían orgullosos de mí si estuvieran todavía conmigo.

A Dios por escucharme y ayudarme cuando más lo necesito.

Yari

Índice

	Pág.
Introducción	1
Capítulo I: Marco Referencial Teórico	
1.1 Intervención psicoeducativa.....	10
1.1.1 Conceptualización y características.....	10
1.1.2 Los programas psicoeducativos con objetivos socio-afectivos	14
1.2. Autovaloración	16
1.2.1 Perspectivas teóricas en torno a su estudio	16
1.2.2 La autovaloración como formación psicológica de la personalidad	19
1.2.3 La autovaloración y su carácter multidimensionalidad.....	22
1.2.4 La autovaloración. Su estabilidad y maleabilidad	24
1.3. Interacciones	26
1.3.1 Los procesos interactivos desde la concepción histórico –cultural	26
1.3.2 La interacción basada en la estructura de aprendizaje cooperativo. Sus componentes	32
1.4. Adolescencia	36
1.4.1 La autovaloración en la adolescencia.....	36
1.4.2 El grupo de iguales y su influencia en la autovaloración del adolescente.....	40
Capítulo II: Marco Referencial Metodológico	
2.1 Descripción del paradigma, tipo de estudio y diseño de investigación	44
2.2 Selección de la muestra	44
2.2.1 Criterios para la selección muestral.....	45
2.2.2 Caracterización sociodemográfica de la muestra	45
2.3 Métodos empleados.....	45
2.4 Definición conceptual y operacional de variables	50
2.4.1 Variable dependiente	50
2.4.2 Variable independiente	53
2.5 Descripción de las fases del programa psicoeducativo	58

Capítulo III: Análisis de los Resultados

3.1 Análisis de la etapa de familiarización	60
3.2 Análisis de los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial (pretest)	61
3.3 Propuesta del programa de actividades.....	68
3.4 Análisis de los resultados obtenidos en el diagnóstico final (postest).....	77
3.5 Análisis comparativo pretest – postest.....	80
3.6 Análisis del material audiovisual	83
3.7 Análisis Integrador	90
Conclusiones	93
Recomendaciones	95
Referencias bibliográficas	96
Anexos	

Resumen

La presente investigación surge como resultado de la carencia de conocimientos e instrumentos psicológicos en los maestros de secundaria básica, para propiciar el desarrollo de los adolescentes, específicamente la autovaloración como formación psicológica esencial de esta etapa.

En consecuencia con ello nos planteamos como objetivo principal evaluar la influencia de un programa psicoeducativo sobre la autovaloración intelectual y social de adolescentes de octavo grado de la ESBU Eduardo Anoceto Rega. El programa se basa en interacciones diádicas entre iguales, en este caso heterogéneas, en función del nivel de desarrollo de la autovaloración; tomando en consideración la concepción ampliada de zona de desarrollo próximo y los componentes de la estructura de aprendizaje cooperativo. Para ello se utilizó el paradigma mixto de investigación, con un diseño preexperimental preprueba-posprueba con un solo grupo, siendo el estudio explicativo, con un muestreo no probabilístico intencional, integrado por 20 adolescentes.

El trabajo se organizó metodológicamente en cuatro etapas. La etapa diagnóstica posibilitó la conformación de las 10 diadas heterogéneas, compuestas por un miembro con un nivel parcialmente estructurado y otro con un nivel insuficiente o distorsionado. Luego se diseñó el programa de actividades y se procedió a su implementación. Finalmente en la etapa de evaluación, los resultados mostraron diferencias significativas en los niveles de desarrollo de los indicadores funcionales, así como en la tonalidad afectiva de los contenidos autovalorativos de los adolescentes con menor desarrollo. En aquellos con un nivel parcial, la influencia del programa se evidenció a través de un reforzamiento positivo en los componentes cognitivo y afectivo, ya que los indicadores funcionales se mantuvieron en un nivel medio antes y después de la intervención, así como el vínculo afectivo positivo. Estos avances pudieran asociarse al logro progresivo de los componentes del proceso interactivo, valorado mediante el análisis de las sesiones del programa.

- **Palabras claves:** autovaloración, adolescencia, programa psicoeducativo, interacciones diádicas, aprendizaje cooperativo.

Abstract

The present investigation is the result of lack of knowledge and psychological instruments in high school teachers, to promote the development of adolescents, specifically self-assessment as an essential psychological training in this phase.

Consistent with this we have set as main objective to assess the influence of a psychoeducational program on intellectual and social self-assessment of eighth grade adolescents from ESBU Anoceto Eduardo Rega. The program is based on dyadic interactions between peers, in this case heterogeneous, depending on the level of development of self-worth, taking into account the broader concept of zone of proximal development and the components of the structure of cooperative learning. We used mixed research paradigm, with a pretest-posttest pre-experimental design with one group being the explanatory study, with an intentional non-probabilistic sampling, consisting of 20 adolescents.

The work is methodologically organized in four stages. The diagnostic stage allowed the creation of the 10 dyads heterogeneous, composed of one member with a semi-structured level and the other with an insufficient or distorted. Then they designed the program of activities and proceeded to implementation. Finally, in the evaluation stage, the results showed significant differences in levels of development of functional indicators, as well as the affective tone of the content eigenvalues of the less developed teens. In those with a partial level, the influence of the program is evidenced through positive reinforcement in the cognitive and affective components as functional indicators were maintained in a medium before and after the intervention and the positive bond. These advances could be associated with the progressive achievement of the components of the interactive process, assessed by analysis of the program sessions.

- **Keywords:** self-assessment, adolescence, psychoeducational program, dyadic interactions, cooperative learning.

Introducción

Desde la antigüedad, los hombres han dirigido su atención a los complejos problemas de la psiquis humana y entre ellos, el estudio de la autovaloración ha sido tema frecuente en las investigaciones de corte psicológico, dado que indudablemente constituye una de las variables centrales del ámbito de la personalidad.

Las diferentes escuelas psicológicas han realizado disímiles interpretaciones de la misma, algunas de las cuales enfatizan en su carácter estructural, mientras otras destacan su papel regulador del comportamiento y otras proponen concebirla como unidad de contenido y función; no obstante, en todos los casos se ha tratado de designar una formación psicológica esencial, para caracterizar la capacidad de autoconocimiento y autorregulación que distingue al hombre, como sujeto de su comportamiento, en el constante proceso de mediatización, donde la valoración externa pasa a formar parte de los contenidos autovalorativos en un plano interno, propiamente psicológico.

En las últimas décadas el interés por su estudio se ha acrecentado, contribuyendo a que ocupe un lugar central en la explicación del comportamiento humano, tomando en consideración que en numerosas investigaciones se ha señalado que una de las funciones más importantes de la autovaloración, es regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de manera que el comportamiento de un sujeto dependerá en gran medida del concepto que tenga de sí mismo en ese momento. *(Trianes y Gallardo, 2005)*

O sea, las personas que se ven positivamente se conducen e interpretan en el mundo de manera diferente, a los que se ven de manera negativa, manifestándose una relación directa entre autovaloración y conducta, pues en base al primero las personas se forjan metas y estrategias.

Investigaciones realizadas en niños y adolescentes de Estados Unidos en 1991, señalaron que los sujetos con niveles altos de autovaloración, se diferencian de aquellos que poseen bajos niveles, en cuanto a su ajuste psicológico, autoestima, estabilidad emocional, seguridad, salud mental, pensamiento más flexible, menos prejuicios y más aceptación de sí.

Asimismo, en estudios llevados a cabo por Stanley, Villa y Auzmendi, (1999) se pone de manifiesto que entre los recursos internos que se posee en la etapa adolescente, la autovaloración es uno de los más importantes para afrontar las dificultades y los cambios que se presentan. *(Bruno, 1995)*

En relación con ello se afirma que es precisamente en la adolescencia donde se aprecia una intensa formación de la identidad personal y entre los psicólogos marxistas existe consenso en considerar, que se alcanza un nivel cualitativamente superior de desarrollo de la autoconciencia y por consiguiente de la autovaloración. *(Domínguez, 2006)*

En nuestro país, partiendo del enfoque histórico-cultural se han investigado de forma general diversas cuestiones como: la relación de la autovaloración con la estabilidad moral de la personalidad (Otmara González, 1989), el desarrollo e integración de sus funciones (Gerardo Roloff, 1987), la importancia del análisis de sus contenidos como criterio de su nivel de adecuación (Fernando González, 1991), su vínculo con la formación de acciones de control en la edad escolar (Pilar Rico) y su influencia en el carácter de las interrelaciones grupales en la etapa adolescente (Amelia Amador). *(Domínguez, citado en Fernández, 2003)*

Otros investigadores se han orientado al estudio de los efectos de la misma en el rendimiento escolar, la creatividad infantil y el cociente de inteligencia, entre otras variables pedagógicas. Corroborándose que el éxito escolar depende en alto grado del desarrollo de la autoestima, la autovaloración y otros factores de carácter emocional.

En este sentido, Labarrere, (1987) subraya la importancia de la autocognición, el despliegue y utilización del conocimiento de sí mismo, obtenido en un ambiente pedagógico que favorezca el aprendizaje autoreflexivo y autotransformador. *(López, 1995)*

Considerando precisamente la vinculación estrecha de esta formación psicológica con el proceso pedagógico en general, educadores y psicólogos han unido sus esfuerzos, orientados hacia el desarrollo de la misma y en este sentido, la educación cubana, ha sido protagonista de numerosos cambios en los diferentes niveles de enseñanza, siempre con el propósito de formar un estudiante más integral y autodeterminado.

Específicamente la enseñanza secundaria básica ha sido transformada en su interior, para dar respuesta a las demandas sociales y productivas de la sociedad en la que se

inserta, presentando a partir de los años 2002 y 2003 un nuevo Modelo de Escuela Secundaria Básica, que combina la atención educativa al adolescente desde la propia escuela, la familia y la comunidad, estableciendo la puesta en práctica de un diagnóstico sistemático y profundo que implique conocer la situación educativa o psicológica en la que se encuentra cada alumno, o sea, sus necesidades, intereses, posibilidades de desarrollo, etc., garantizando así un clima favorable para el estudio y el trabajo.

En correspondencia con ello el nuevo modelo plantea como uno de los objetivos formativos generales, desarrollar sentimientos y convicciones, así como correctos hábitos de convivencia y de salud física y mental, que le permitan concienciar las cualidades positivas de sí mismo y aprender a desarrollarlas, consolidar la identidad propia, y expresarlo en una adecuada presencia personal. De manera que se hace necesario reconocer la significación de tales presupuestos, en tanto la adolescencia constituye una etapa fundamental en la formación de la identidad personal". (*Modelo de Escuela Secundaria Básica, 2008*)

Tal situación exige de los educadores el perfeccionamiento de las vías y métodos a utilizar en su labor, afín de satisfacer las necesidades de los educandos, para lo cual el conocimiento de las características de estos resulta imprescindible. En este sentido, el modelo debe constituir una guía para orientar de modo singular el trabajo pedagógico hacia el conocimiento de la personalidad del alumno, pero no con carácter contemplativo, sino con la intención de motivar al docente a profundizar en el estudio de sus aspectos, a buscar soluciones a los problemas, así como valorar la importancia del extraordinario papel que juega en la formación de la misma.

Sin embargo se ha demostrado que la práctica educativa no está siendo totalmente consecuente con los objetivos o principios declarados en el modelo, en aras de lograr realmente el proceso de formación integral que se necesita. En América Latina, incluyendo a nuestro país, se aprecia un amplio y variado panorama de problemas educacionales. Entre ellos, el perfeccionamiento y cumplimiento de lo verdaderamente establecido en los diseños curriculares, es uno de los más preocupantes y precisamente constituye la base de las principales problemáticas a la que nos

enfrentamos en el caso de la enseñanza secundaria, hoy en día en nuestro país.
(López, 1995)

Se ha comprobado que los profesores manifiestan una carencia de conocimientos en relación al conjunto de condiciones y factores psicológicos que caracterizan el desarrollo del adolescente, entre ellos la autovaloración como formación psicológica esencial, que experimenta una intensa formación y consolidación en esta etapa. Los maestros no conocen con profundidad las características que distinguen el desarrollo psicológico, conllevando a la falta de integralidad, comprensión y empatía en las relaciones con el estudiante y por consiguiente escasa intencionalidad en el proceso docente- educativo para la estimulación de dicho desarrollo.

Por otra parte el modelo reconoce que para ejercer adecuadamente la función formativa sobre la personalidad, el grupo escolar debe funcionar como una estructura relativamente estable, con formas permanentes de comunicación teniendo en cuenta la actividad que realizan los adolescentes, haciéndose más estrecha cuando se da una relativa unidad en sus objetivos e intereses. Sin embargo los maestros, desconocen u olvidan las grandes ventajas y potencialidades que puede revelar la interacción entre iguales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ciertamente, las interacciones espontáneas de los alumnos fuera del aula, propician aprendizajes, lo que induce a pensar en la necesidad de poner en marcha esta fuerza dentro del contexto áulico.

Dentro de las bondades de las interacciones entre iguales dentro del grupo escolar, se debe destacar que este es capaz, si el profesor crea el clima, de dinamizarse a sí mismo. En esta línea se pueden lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, así como habilidades sociales y valores humanos, que favorecen el desarrollo de la autovaloración en los mismos, como resultado de la interfuncionabilidad de los procesos y funciones psicológicas.

Otra cuestión interesante, abordada en investigaciones anteriores (Díaz, Y., 2009), es la relacionada con el incumplimiento del horario escolar, en cuanto a la utilización de los espacios extracurriculares establecidos, para la atención a las necesidades formativas e intereses individuales del adolescente.

En relación con ello el modelo plantea que los profesores generales integrales conjuntamente con los alumnos complementan la planificación del horario de su grupo,

que incluye las clases y las demás actividades sobre la base de los resultados del diagnóstico, todo lo cual responde a los objetivos del nivel y grado, o sea: docentes, laborales, deportivos, de orientación profesional, políticos- ideológicos, de salud y culturales- recreativos. (*Modelo de Enseñanza Secundaria Básica, 2008*)

En este sentido nos parece muy conveniente el criterio de la autora Pilar Rico, quien plantea en su análisis que: “el proceso de enseñanza- aprendizaje requiere de un tratamiento especial, lo que significa la necesidad de un conjunto de procedimientos, cuyos principios deben respetarse, si se desea asegurar que la enseñanza propicie el resultado esperado en el alumno”. (*Rico, 1989, citado en López, 1995*)

Por su parte la autora María Jesús Cava señala que si bien la consecución de las metas socioafectivas dentro de la educación formal se recoge en el ámbito legal, en la práctica cotidiana los profesores/as manifiestan una carencia de conocimientos e instrumentos que faciliten esta labor. (*Cava, 1998*)

Específicamente en relación a esta temática, la autora Silvia Colunga afirma que como hecho científico, ha sido insuficientemente elaborada, teniendo en cuenta la indiscutible dificultad que representa para la investigación, el estudio de las peculiaridades de un fenómeno tan profundamente interno e íntimo. Pero no obstante, plantea, que la autovaloración es una formación que posee estabilidad, pero que a la vez fluctúa. Partiendo de esta característica, la autora pretende fundamentar el papel que deben jugar las intervenciones psicoeducativas, respondiendo a una concepción diferente del proceso docente-educativo y una nueva mentalidad de los encargados de su conducción: “Si los educadores no tienen conocimientos exactos acerca de esta y de cómo formarla en los adolescentes, no pueden accionar consciente y planificadamente en su desarrollo”. (*Colunga, 1998*)

A pesar de las problemáticas referidas varios han sido los programas psicoeducativos creados e implementados para el desarrollo de la autovaloración en adolescentes, aunque a nivel internacional, lo que demuestra aún más la necesidad y pertinencia de nuestro programa. Entre ellos se encuentran: el Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal (PIECAP), el Programa de Actividades para el Desarrollo de la Autoestima, el denominado "A Classroom program to improve self-

concept" y el Programa de Actividades para el Desarrollo de la Autoestima (P.A.D.A.). (Trianes y Gallardo, 2005)

A partir de lo abordado anteriormente nos planteamos como **problema de investigación**: ¿Qué influencia tiene un programa psicoeducativo sobre el desarrollo de la autovaloración intelectual y social de adolescentes de octavo grado, con diferentes niveles de estructuración de esta formación psicológica, pertenecientes a la ESBU Eduardo Anoceto del municipio de Santa Clara?

Hipótesis de investigación:

Un programa psicoeducativo estimula el desarrollo de la autovaloración intelectual y social de los adolescentes de octavo grado, con diferentes niveles de estructuración de esta formación psicológica si se basa en los siguientes elementos:

- Ampliación de la noción de la Zona de Desarrollo Próximo.
- Utilización de la forma diádica de interacción.
- Trabajo en díadas heterogéneas
- Utilización de los componentes de la estructura de aprendizaje cooperativo.

Objetivo general:

Evaluar la influencia de un programa psicoeducativo sobre el desarrollo de la autovaloración intelectual y social de adolescentes de octavo grado, con diferentes niveles de desarrollo de esta formación psicológica, de la ESBU Eduardo Anoceto.

Preguntas científicas:

- ¿Qué fundamentos teóricos sustentan un programa psicoeducativo que influya en la autovaloración intelectual y social de adolescentes de octavo grado?
- ¿Qué características tiene la autovaloración social e intelectual de adolescentes de octavo grado?
- ¿Qué aspectos debe contener un programa psicoeducativo que influya en el desarrollo de la autovaloración intelectual y social de adolescentes de octavo grado?
- ¿Qué cambios ocurrirán en la autovaloración social intelectual de los adolescentes luego de la aplicación del programa psicoeducativo?
- ¿Cómo se comportarán los indicadores de la variable independiente?

Objetivos específicos:

- Fundamentar teóricamente un programa psicoeducativo orientado a estimular el desarrollo de la autovaloración intelectual y social en adolescentes de octavo grado.
- Diagnosticar la autovaloración intelectual y social de los adolescentes de octavo grado.
- Elaborar un programa psicoeducativo para estimular el desarrollo de la autovaloración en estos adolescentes.
- Implementar el programa psicoeducativo.
- Determinar la influencia que ejerce el programa psicoeducativo en la autovaloración social e intelectual en adolescentes de 8vo grado.

Desde el punto de vista teórico en la investigación se ofrece una profunda y detallada sistematización de conceptos y categorías importantes en torno al tema que se aborda, dígame: autovaloración, interacción, aprendizaje cooperativo e intervención psicoeducativa. Este abordaje teórico responde a las tendencias más actuales en relación al tratamiento de la problemática estudiada, teniendo en cuenta que a nivel nacional algunas de ellas han sido poco estudiadas.

Desde el punto de vista metodológico se ofrecen alternativas instrumentales que combinan la interpretación cualitativa y cuantitativa de los datos, dándole así un valor superior al resultado, respaldado por este diálogo entre lo observable y lo cuantificable, de gran utilidad para la investigación científica del tema, que pueda ser implementado también en la labor educativa. Además se determinaron los fundamentos teórico-metodológicos que deben regir este tipo de programa psicoeducativo.

La investigación desde el punto de vista práctico, contribuye al perfeccionamiento del proceso docente- educativo de forma general, al brindarle herramientas y conocimientos al maestro en función de estimular e incidir en el desarrollo psicológico de sus alumnos, específicamente en la autovaloración. Posibilitando la utilización de esa información para la más eficiente labor con la familia, las organizaciones sociales y las instituciones relacionadas con la creación de condiciones para la satisfacción de intereses y necesidades espirituales en los adolescentes. A partir de la aplicación de diversas influencias educativas, estructuradas en calidad de programa, se mejora el enfoque y

aplicación de diferentes principios pedagógicos fundamentales, como la formación integral del educando cubano basado en un diagnóstico holístico de sus necesidades y particularidades psicológicas, proporcionándole una participación activa y consciente en el proceso de su propia formación.

Por tanto desde el punto de vista social, la estimulación de la autovaloración en los adolescentes, beneficiarios directos de nuestra investigación, favorece una mayor motivación y actitud favorable en los mismos hacia el estudio. Esto contribuye a su vez, a satisfacer las demandas y prioridades de nuestro país, en tanto la Educación constituye un eslabón fundamental en la formación y desarrollo de las nuevas generaciones.

La novedad científica de nuestra investigación se sustenta esencialmente en la propuesta del programa psicoeducativo basado en interacciones diádicas entre iguales, para la solución de tareas, a partir de los componentes del método de aprendizaje cooperativo. Estas diádas poseen la peculiaridad de haberse conformado partiendo del criterio de la heterogeneidad en cuanto al nivel de desarrollo de la autovaloración en cada integrante de estas.

Precisamente, estos elementos particulares que identifican la novedad de la propuesta interventiva, abren puertas al estudio de este tema poco estudiado en nuestro país, sobre todo enfocado al desarrollo de la autovaloración en adolescentes. La investigación se orienta hacia un nivel de análisis microgenético, enfocándose en los cambios que ocurren en un período corto de tiempo en relación a dos tipos de procesos: la génesis de un acto mental que ocurre en una sesión experimental y las transformaciones que ocurren en el curso de una sesión.

Consideramos que la investigación presenta gran actualidad, al considerar el interés investigativo, tanto por la autovaloración como por las interacciones entre iguales en contextos escolares. En este sentido, han proliferado a nivel internacional estudios que pretenden adentrarse en el complejo mundo de las interacciones desde análisis microgenético, entre los que se destacan Wersch, Rogoff y Barajas, entre otros. De igual manera en España se ha trabajado intensamente en el estudio del autoconcepto, refiriéndose a la representación de sí mismo. De igual manera, en Cuba existen trabajos

orientados a la investigación de la autovaloración en adolescentes como Ibarra L.; Domínguez, L.; Rico, P.; Amador, A.; Roloff, G.; etc. Sin embargo, aún cuando estos autores parten de la importancia de la influencia de los “otros significativos” en el desarrollo de la autovaloración, es poco lo aportado desde el análisis microgenético de las interacciones emergentes en pequeños grupos como las díadas.

La presente investigación se realizó en la Escuela Secundaria Básica “Eduardo Anoceto Rega” del municipio Santa Clara. Se trabajó con una muestra no probabilística intencional de 20 adolescentes correspondientes a dos grupos de 8 vo grado. Para ello se utilizó el paradigma mixto, con un diseño preexperimental preprueba-posprueba con un solo grupo, siendo el estudio de tipo explicativo. Se utilizaron para la obtención de los datos la técnica sociométrica, entrevistas semiestructuradas a maestros y adolescentes, la modificación de la escala Dembo- Rubinstein y el análisis documental. Para el procesamiento de la información se empleó el análisis de contenido, a través del análisis de material audiovisual y el análisis estadístico, utilizando el paquete SPSS.

La tesis presenta una estructura compuesta por introducción, donde se presenta el tema a investigar, así como el problema, hipótesis y objetivos de nuestra investigación. Cuenta además con tres capítulos: el Capítulo I destinado a una profunda revisión bibliográfica permitiendo exponer los principales fundamentos teóricos que sustentan nuestro estudio; el Capítulo II se encuentra dirigido a determinar la metodología bajo la cual se efectúa la investigación o sea se define el diseño de la investigación, tipo de estudio, la selección de la muestra, las técnicas y procedimientos a emplear para el abordaje de la problemática. El Capítulo III se orienta a la evaluación de los resultados obtenidos en las etapas pretest y posttest, así como a su comparación y al análisis de las sesiones de trabajo durante la implementación de las actividades diseñadas, las cuales son presentadas en la propuesta del programa que aparece también en este capítulo. Posteriormente exponemos las principales conclusiones alcanzadas en función de los objetivos trazados y luego las recomendaciones. En último lugar presentamos las referencias bibliográficas a través un listado según las normas de la American Psychological Association (APA) y anexos que incluyen información aclaratoria del proceso de la investigación, o sea los instrumentos empleados y tablas del análisis estadístico realizado.

Marco Teórico

1.1 Intervención psicoeducativa

1.1.1 Conceptualización y características.

En términos generales, *“toda intervención supone una interferencia o influencia que persigue un cambio”*. (García, 1989, citado en Cava, 1998)

Para Sánchez, intervenir, hace referencia a: *“la introducción, interposición o intermediación desde una postura de autoridad, de un elemento externo, con la intención de modificar o interferir con el funcionamiento de un proceso o sistema en una dirección dada”*. (Sánchez, 1991, citado en Cava, 1998)

Coincidimos con Colunga, al respaldar el criterio de autores como E. Bassedas, I. Louro, P. Fernández, para quienes la intervención psicoeducativa es un sistema de influencias educativas coherentemente organizadas, que se aplica con la finalidad de desarrollar los propios recursos y la autoayuda de los educandos. La misma supone la indicación de un conjunto de propuestas para ayudar a maestros y padres en la búsqueda de soluciones estimuladoras del desarrollo y crecimiento personal de niños, adolescentes y jóvenes. (Colunga, 1998)

En la literatura referida al tema se plantea que las mismas requieren de un programa de desarrollo para el mejor logro de sus pretensiones y en este sentido varios han sido los autores que han conceptualizado el término.

Morrill en 1980, lo define como una *“...experiencia de aprendizaje planificada, estructurada y diseñada para satisfacer necesidades de los estudiantes”*. Por su parte Aubrey en 1982, plantea que *“... es un plan o sistema bajo el cual una acción está dirigida a la consecución de una meta”*. Mientras que Bisquerra, (1992) lo define como una *“...acción planificada encaminada a lograr unos objetivos, con los que se satisfacen unas necesidades.”* Rodríguez Espinar, (1993) por su lado, afirma que *“los programas de orientación se pueden definir como acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas, como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores insertos en la realidad de un centro.”* Para Repetto, (1994) constituye *“el diseño teóricamente fundamentado y la aplicación de las intervenciones psicopedagógicas que pretenden lograr unos determinados objetivos*

dentro del contexto de una institución educativa, de la familia o de la comunidad y que ha de ser sistemáticamente evaluado en todas sus fases". Montane y Martínez en 1994, alegan que "...es una actividad sistemática dirigida a una población para conseguir los objetivos educativos previstos de antemano". Finalmente para Veláz de Medrano (1998) "un programa de orientación es un sistema que fundamenta, sistematiza y ordena la intervención psicopedagógica comprensiva orientada a priorizar y satisfacer las necesidades de desarrollo o de asesoramiento detectadas en los distintos destinatarios de dicha intervención". (Veláz de Medrano, 2002)

A pesar de la diversidad de criterios abordados, concordamos con Vélaz de Medrano, (2002) al plantear, que todos los autores convergen en una serie de puntos clave al definir un programa psicoeducativo:

- Constituye una intervención planificada.
- Se da en un determinado contexto.
- Se orienta a la consecución de determinados objetivos.
- Tiene como fin satisfacer las necesidades detectadas en el contexto determinado.
- Tiene como componentes el diseño, la aplicación y la evaluación.

En la actualidad autores como Carlos Asensio, (1999) han planteado que el enfoque basado en programas no atiende a las funciones y las competencias profesionales del orientador en primerísimo lugar, sino por el contrario al planteo realista y concreto de las metas a conseguir en esa realidad determinada, lo que supone un detallado análisis de la situación, un fino conocimiento de las necesidades, un debido planteamiento de los problemas y de los recursos existentes, un sentido realista de aquello que puede ser atendido por el equipo, un planteo ajustado de los objetivos, metas, tiempos, estrategias y formas de evaluación. (Cava, 1998)

La función principal de las intervenciones psicoeducativas es la prevención, entendida como un conjunto de actuaciones dirigidas a la institución escolar y a través de ella, a la familia y al entorno social. Encaminadas a modificar las condiciones que generan el fracaso del alumno y por extensión de la propia escuela, la intervención educativa debe garantizar el establecimiento de las orientaciones psicopedagógicas para la escuela y la

familia que sean necesarias, desde una óptica que asegure sus posibilidades de aplicación. (Colunga, 1998)

Una dimensión que da verdadera especificidad a una intervención psicoeducativa, es la de proporcionar recursos a los educadores, (maestros y padres) para observar y analizar los problemas que se les presentan y la interrelación que existe entre sus acciones educativas y el comportamiento de los alumnos e hijos.

En correspondencia con ello Colunga afirma que la intervención psicopedagógica no puede ser concebida en términos emisor – receptor, sino como una interacción en la cual es preciso una retroalimentación (feedback) permanente y las aportaciones de cada implicado son imprescindibles, o sea se hace necesaria la involucración afectiva de los participantes. Las propias instituciones, que en calidad de sistemas deben estar comprometidas con la estrategia a aplicar, deben participar activa y responsablemente en la planeación del cambio y en la solución de los problemas de mayor envergadura. (Colunga, 1998)

Las escuelas deben ser consideradas como sistemas abiertos, constituidas por grupos y basadas en las interacciones personales. Sin minimizar el papel de los objetivos correctivos individuales en procesos de intervención de esta índole, concordamos en que estos no pueden renunciar a una transformación institucional, por supuesto, deben satisfacer las necesidades y exigencias concretas de atención a casos individuales, pero tienen que trascender estas y articular respuestas que apunten a una modificación más abarcadora de las situaciones educativas en que se patenten estos casos particulares.

María Jesús Cava, en su tesis doctoral, cita algunas de las características esenciales de la intervención: poseen capacidad de atender a una amplia gama de necesidades de un gran número de destinatarios potenciales, poseen capacidad integradora, adoptan las más diversas modalidades, de tal manera que los intentos de clasificación se multiplican persiguiendo abarcar esa enorme pluralidad de formas de hacer que posibilitan y ofertan y por último poseen un carácter perecedero derivado de su status extracurricular. (Cava, 1998)

En relación con la delimitación de las fases que componen este proceso en la literatura revisada al respecto, se aprecia que existen casi tantas propuestas como autores que las realizan; no obstante, las diferencias son más formales que conceptuales y es posible vislumbrar un cierto acuerdo a la hora de señalar las fases básicas de este proceso, las cuales, según Álvarez y Fernández, (1996), son las siguientes: *(citado en Velázquez de Medrano, 2002)*

1. Fase de evaluación de necesidades o diagnóstica.
2. Fase de diseño del programa.
3. Fase de aplicación del programa.
4. Fase de evaluación del programa.

En relación a la fase de diseño del programa, los estudios realizados en relación a los procedimientos para la elaboración de los mismos no han sido muy abundantes, ni sistematizados. Se ha constatado la escasez de propuestas metodológicas disponibles en la literatura científica respecto al tema, para abordar el diseño formal de un programa. Lo que ha sido encontrado es un conjunto de recomendaciones sobre acciones a realizar como: establecer metas, crear actividades, prever los materiales...., aunque estas opciones dejan fuera el cómo hacerlo. *(Álvarez, 1998, citado en Velázquez de Medrano, 2002)*

Relacionado con la fase de aplicación del programa, se parte de considerar este un proceso social y no solo técnico, en el que las decisiones son en gran medida arbitrarias, pues dependen de diferentes factores personales o de grupo, entre los que vale la pena destacar; el bagaje científico ideológico, el posicionamiento profesional, el conflicto o consenso entre intereses, etc. El proceso de aplicación- implementación de los programas, es uno de los elementos dentro del modelo de intervención por programa que menos atención ha suscitado entre los teóricos que han abordado el tema, de manera que ni siquiera es considerado, dando por supuesto que aplicar un programa es hacer lo que se había programado.

Finalmente, la fase de evaluación de programas ha sido la que ha recibido mayor atención en el campo disciplinar de la intervención socio-psico-pedagógica, lo cual es atribuido por muchos autores a la necesidad que tienen los gestores de programas de

este tipo, de demostrar la efectividad de sus propuestas de acción. Un programa educativo, adquiere notas de “mérito y valor”, cuando su intervención ha provocado perfeccionamiento.

El proceso de evaluación puede ser analizado en dos sentidos diferentes que forman parte de un continuo de actuación: la acción reflexiva, ordinaria, de cada profesor o educador sobre su programa y aquella otra llevada a cabo por expertos mediante la aplicación rigurosa de metodologías de diferente naturaleza y alcance, destinadas a la evaluación de proyectos y programas de intervención social, con independencia del campo del saber, de gran amplitud, complejidad y duración.

La evaluación de programas ha sido definido por autores como:

Un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa- valiosa, válida y fiable- orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentran inmerso. (Pérez, 2000, citado en Veláz de Medrano, 2002)

1.1.2 Los programas psicoeducativos con objetivos socio-afectivos.

El contexto escolar, constituye un medio en el que cada vez es mayor la investigación y la intervención psicosocial. No obstante, este interés por los aspectos psicosociales en el marco escolar no es actual. En los años 30, aparecen ciertos análisis de aspectos psicosociales como el clima social del aula o la relación entre inteligencia y nivel socioeconómico. En los años 40, los psicólogos educativos tratan ya la dinámica grupal del aula, las técnicas de discusión, la sociometría y la influencia de factores sociales en la conducta y el rendimiento de los alumnos. En los años 50, los psicólogos sociales se interesan por variables psicosociales como la percepción social del alumno por el profesor, la observación en el aula o el aprendizaje en grupo. Sin embargo, es a partir de los años 60 y 70 cuando la Psicología Social se aproxima más al ámbito educativo, apareciendo publicaciones de

monografías específicas sobre aspectos concretos como la comunicación en el aula, las expectativas, los roles de profesores y alumnos, la interacción en el aula o los estilos docentes. (Cava, 1998)

El aula es un complejo mundo de relaciones psicosociales, donde los alumnos y profesores reconstruyen el saber acumulado por la cultura y recrean sentimientos, afectos y valores.

Los estudios en el contexto escolar, se caracterizaron inicialmente por considerar el rendimiento académico como la variable más relevante a estudiar y sobre la cual intervenir. Este hecho contrasta con el reconocimiento de que los centros escolares no sólo tienen que alcanzar objetivos de aprendizaje, sino también metas sociales, además de desempeñar un destacado papel como agentes socializadores. Las investigaciones en este área, se han caracterizado con frecuencia por una excesiva focalización en aspectos específicos, sesgando de este modo una parte significativa de la realidad psicosocial. (Sangrador, 1989, citado en Cava, 1998)

Es obvio que las situaciones de enseñanza- aprendizaje ponen en marcha en los alumnos procesos cognitivos, pero también es el ámbito donde de forma intencional o no, se aprenden actitudes y valores y donde se inhiben o potencian sentimientos que conducen a los alumnos a atribuir un sentido a su presencia en la escuela y a elaborar su propio autoconcepto. (Echeita, citado en Melero y Fernández, 1995)

El contexto escolar se convierte, junto con la familia, en una de las variables que mayor influencia tienen sobre la formación del autoconcepto en los niños y adolescentes. Las relaciones con los maestros e iguales son determinantes para la imagen y valoración que estos tienen de sí mismos. (Trianes y Gallardo, 2005)

En este sentido se han desarrollado programas de intervención en las aulas con finalidades relacionadas con la adquisición por parte de los alumnos/as de una mayor conciencia de sí mismos a través del reconocimiento de sus capacidades, el desarrollo de la tolerancia, la resolución de conflictos, el aprendizaje en la toma de decisiones y la intensificación de las relaciones con sus iguales. Solamente citaremos algunos de ellos.

Schulman, Ford y Busk (1973), desarrollaron un programa, "A Classroom program to improve self-concept", dirigido directamente a los adolescentes y que incluía el

uso de proyecciones, redacciones, discusiones y realización de trabajos con el fin de que los alumnos fueran conscientes de su autoconcepto y de cómo éste se encuentra vinculado con las relaciones con los demás y el rendimiento escolar. Otros dos programas, propuestos por Machargo (1996, 1997), el primero de estos denominado P.A.D.A. -Programa de Actividades para el Desarrollo de la Autoestima- (Machargo, 1996) se dirige a niños/as de 9/10 años a 12/13 años. El segundo de los programas -P.A.D.A., es similar al anterior y se dirige en este caso a alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato. Otros programas instruccionales para su implementación en el ámbito educativo son el PIE (Programa Instrucciona-Emotivo) de Hernández y Jiménez (1983), el PIECAP (Programa Instrucciona-Emotivo para el Crecimiento y la Autorrealización Personal: Aprendiendo a Realizarnos) de Hernández y Aciego de Mendoza (1990) y el PIELE (Programa Instrucciona -Emotivo para la Educación y Liberación Emotiva: Aprendiendo a vivir), de Hernández y García (1992), el programa Affective Self-Esteem: Lesson Plans for Affective Education (Kreff, 1993) diseñado para su aplicación en centros educativos de enseñanza secundaria, planteándose la potenciación de la autoestima a través del manejo de emociones tales como la ira, el miedo, el dolor. Otro programa de intervención para el desarrollo personal y social de los alumnos es el presentado por Martínez Clares (1994), el cual se orienta a la mejora de actitudes hacia la escuela y hacia sí mismo. Finalmente el programa "Galatea", creado por Cava (1998), para la potenciación de la autoestima a través de la interacción con los iguales, enfatizando la cooperación, frente a la competitividad e individualidad como modo de estructurar las relaciones. Además contempla la implementación del programa por los propios profesores y los más insertado posible dentro del currículum escolar. (Cava, 1998)

1.2 Autovaloración

1.2.1 Perspectivas teóricas en torno a su estudio.

El estudio del yo, sí mismo o autovaloración, como se le ha denominado indistintamente en nuestra ciencia, aparece prácticamente en todos los escritos filosóficos de importancia, ya que una variedad de autores han indagado a lo largo de la historia de la humanidad la cuestión de cómo nos percibimos a nosotros mismos. Platón, para quien el “yo” era equiparable al concepto de “alma”, se abocó fervientemente a esta temática, aunque fue Aristóteles el primero en realizar una descripción sistemática de la naturaleza del yo, San Agustín dio una primera visión de un yo introspectivo, mientras que Santo Tomás, una interpretación teológica del concepto. Descartes se refirió a un “yo concreto” y a un “yo sujeto del conocimiento”, Kant por su parte agregó a los procesos lógicos y psicológicos del “yo” la dimensión valorativa. (*Díaz-Loving, Lagunes y Aragón, 2002, citado en Schmidt, Messoulam y Molina, 2008*)

Hacia fines del siglo XIX y ya en el campo de la Psicología, James consideró, no sólo la imagen que uno tiene de sí mismo sino la que otros tienen de uno, sentando las bases para el estudio del autoconcepto desde una concepción psicosocial. James se refirió a un “sí mismo material” (preocupado por objetos y lugares), a un “sí mismo social” (preocupado por relaciones e interacciones) y a un “sí mismo espiritual” (preocupado por especulaciones concernientes a la realidad inmediata). El papel del “yo” lo interpretó desde la perspectiva del proceso de adaptación del individuo al medio, obviando el análisis de sus características internas, propiamente psicológicas. (*James, 1890, citado en Casullo, 1990*)

Si bien Freud, desde la perspectiva psicoanalítica no se abocó específicamente a esta temática, el autoconcepto queda implícito en el concepto de “yo” como una de las tres estructuras básicas que componen la personalidad (yo, ello y superyo). La principal función de esta instancia continúa siendo entendida de manera adaptativa, pues el “yo” debe “manejar” las relaciones entre los restantes estratos de la personalidad y el medio, apoyándose en los mecanismos de defensa.

Un punto de vista importante en torno a este tema lo encontramos en la obra de Erikson, quien a diferencia de Freud destaca la importancia de la intencionalidad del sujeto y de la influencia de lo social en la formación de la identidad personal. Destacó su carácter procesal, su extensión al pasado y al futuro.

Una perspectiva diferente e interesante desde una óptica social, la ofreció Mead, (1934), quien definió este constructo como un proceso que utiliza símbolos y se desarrolla mediante el contacto con los demás en una continua comunicación social entre unos y otros. Igualmente Baldwin, (1897) y Cooley, (1902), se ocuparon del aspecto evolutivo del “yo” y consideraron que el “sí mismo” es resultado de la interacción del individuo con su medio social.

Por su parte Shavelson, Hubner y Stanton (1976), plantean que el autoconcepto no es más que las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, siendo influenciadas de manera especial, por los refuerzos y feedback de los otros significativos. *(Schmidt, Messoulam y Molina, 2008)*

Las conceptualizaciones más modernas surgen a mediados del siglo pasado, teniendo como representante a la corriente humanista, pues Rogers, (1950) define el autoconcepto como una configuración organizada de las percepciones de sí mismo admisibles a la conciencia. Por su parte Maslow concebía la conducta humana determinada por una motivación de crecimiento que permite la "actualización de sí mismo". Mientras que Allport afirmaba que el autoconcepto debiera ser un tema central en Psicología dado que influye en todos los ámbitos del ser humano. Estas definiciones humanistas se centran principalmente en aspectos internos, cognoscitivos y psicológicos e inadvierten el elemento social y biológico. *(Schmidt, Messoulam y Molina, 2008)*

Desde la psicología de orientación marxista o histórico- cultural la autovaloración ha sido considerada como contenido de la personalidad, determinada en última instancia por las condiciones de vida y educación del sujeto; entre las cuales ocupa un lugar primordial la valoración social.

Desde esta concepción coincidimos con Fernando González, juzgando muy valiosa y completa su definición al asumir la autovaloración como:

(...) subsistema de la personalidad que incluye un conjunto de necesidades y motivos, junto con sus diversas formas de manifestación consciente", expresándose en "(...) un concepto preciso y generalizado del sujeto sobre sí mismo que integra un conjunto de cualidades, capacidades, intereses, etc., que

participan activamente en la gratificación de los motivos integrantes de las tendencias orientadoras de la personalidad, o sea, que están comprometidos en la realización de las aspiraciones más significativas de la persona. (González, F. 1983, citado en Schmidt, Messoulam, Molina, 2008)

1.2.2 La autovaloración como formación psicológica de la personalidad.

“La personalidad constituye una configuración estable y sistémica de los principales contenidos y operaciones que caracterizan las funciones reguladoras y autorreguladoras del sujeto”. (González, 1989)

La configuración psicológica de la misma se encuentra determinada por la integración de aspectos estructurales y funcionales. Los primeros constituyen la forma en que los contenidos se organizan o se estructuran para participar en una u otra forma en el sistema de sentidos psicológicos de la personalidad y los segundos integran los indicadores que caracterizan la forma en que un contenido se expresa en las funciones reguladoras y autorreguladoras de la personalidad. Son aquellas particularidades que distinguen cualitativamente el ejercicio de la función reguladora, entre estos se encuentran la flexibilidad o rigidez, la estabilidad o capacidad de estructurar el campo de acción y la mediatización de las operaciones cognitivas en las funciones reguladoras.

González (1989), define tres niveles de integración de los contenidos psicológicos y entre estos se encuentran las formaciones psicológicas, definidas básicamente por la categoría de formación motivacional compleja, como la autovaloración.

La formación psicológica siempre tiene carácter motivado, pero su naturaleza es más compleja que la del motivo, que actúa como unidad psicológica primaria. El carácter distintivo radica en que las operaciones cognitivas del sujeto tienen un importante papel, el contenido de la formación motivacional siempre aparece elaborado por el sujeto, constituyendo un sistema de información personalizada relevante, que permite operar conscientemente realizando el potencial motivacional de los contenidos en estrategias, valoraciones y objetivos muy elaborados.

En su base motivacional las formaciones psicológicas, se apoyan en motivos que ocupan un lugar elevado en la estructura motivacional de la personalidad, a los que se

denomina tendencias orientadoras, los cuales aglutinan dentro de un mismo sistema de sentido otras necesidades y motivaciones más inespecíficas y de menor jerarquía, que encuentran su vía de expresión en estas formaciones psicológicas. (González, 1989)

Así la autovaloración es concebida por Domínguez como valoración cognitivo-afectiva que realiza el sujeto de sus cualidades personales, que se elaboran sobre la base de los principales motivos y necesidades de la personalidad. (Domínguez, 1992)

Por su parte Colunga afirma, que la autoestima imbrica componentes intelectuales y emocionales, los cuales se encuentran en relación directa con sus funciones valorativa y reguladora. (Colunga, 1998)

La autovaloración supone la presencia de reflexiones, valoraciones y vivencias sobre sí mismo, sobre los contenidos esenciales de la propia personalidad, a través de los cuales se expresan las tendencias motivacionales más importantes en las cuales nos implicamos afectivamente. Se trata de un proceso vivo, dinámico, organizado, de reflexiones, desde un compromiso altamente emocional en torno a un conjunto de marcos estables de referencia. (Marcos, citado en Fernández, 2003)

Las autoras citadas definen los niveles de desarrollo que puede alcanzar la autovaloración, desde una visión integradora, sustentada en la unidad de contenido y función y la interrelación entre los componentes cognoscitivo, afectivo y conativo que integran la formación psicológica.

Consideran que la autovaloración es estructurada, adecuada y efectiva cuando existe un conocimiento profundo de sí mismo, expresado en reflexiones acerca de sí, ricas, variadas, profundas, coherentes y previsión adecuada de los niveles de realización que se pueden alcanzar. Los contenidos se expresan con vínculo afectivo, elaboración personal, flexibilidad o capacidad de asumir elementos disonantes con la propia identidad personal e integridad o capacidad de asimilar elementos contradictorios o resultados de la actividad no acordes al nivel de aspiración, sin que se desarticule la autovaloración, conservándose la estabilidad.

En un segundo caso la autovaloración puede ser inestructurada, formal o no adecuada cuando existe pobreza en el autoconocimiento, de manera que el sujeto se conoce insuficientemente o distorsionadamente. Se percibe una tendencia a describir comportamientos más que a reflexionar coherentemente acerca de sí mismo, de modo

que los elementos que integran la propia autopercepción no se encuentran elaborados reflexivamente. La flexibilidad tiende a estar ausente y más bien se encuentra una rigidez e intolerancia a entrar en contacto con elementos disonantes con la imagen que de sí mismo se tiene. Esto es muy típico de la inadecuación por sobrevaloración. Mientras que en la inadecuación por subvaloración es más frecuente la carencia de integridad, de tal forma que ante elementos disonantes con la autoimagen lo que aparece es la desarticulación de la propia personalidad, su desestabilización.

La subvaloración asociada a un conocimiento pobre y distorsionado de sí mismo, a una identidad imprecisa y autoestima baja se articula a un sentimiento de fuerte inseguridad emocional y de las propias potencialidades, generando comportamientos excesivamente dependientes de la valoración social. Las personas se caracterizan por ser temerosas, desconfiadas, susceptibles, con tendencia al aislamiento, demandando constantemente afecto, con fuertes vivencias de celos y posesividad. Los sujetos que se subvaloran al no poderse amar a sí mismos de modo productivo, se tornan egocéntricos, egoístas, culpógenos, intolerantes, anticipan el fracaso y poseen dificultad para la comunicación abierta y empática. Otras veces se muestran con excesiva generosidad y sumisión hasta el punto de la indignidad.

La sobrevaloración descansa también en un conocimiento y autoestima distorsionados, en este caso excesivos. Manifestado a través de una especial carencia de flexibilidad autovalorativa que torna a los sujetos intolerantes con cualquier elemento que para ellos resulte disonante. Es por ello que se muestran autosuficientes, autoritarios, inseguros, prejuiciosos. Los vínculos que se establecen son como tendencia exigentes, competitivos, poco empáticos y afectuosos.

Por el contrario, la autovaloración adecuada se asienta sobre un conocimiento rico, reflexivo y profundo de sí mismo, donde la autoestima aflora en un sentimiento respeto e importancia individual. Supone la disposición de estar conociéndose de modo creciente. Se es tolerante, flexible, confiado, optimista, independiente, entablando relaciones más eficaces, íntimas y empáticas. Se tienen visiones de sí mismos bien articuladas y positivas.

Las personas con alta autoestima tienen visiones de sí mismos bien articuladas y positivas, mostrándose activos, asertivos y motivados por buscar el éxito y muestran

mejor rendimiento en muchas áreas. Emplean estilos de autoengrandecimiento, propiciando que las amenazas en algún terreno no dañen su general visión positiva de sí mismos. Por contra, las personas con baja autoestima tienen un deficiente autoconocimiento. Muestran altos niveles de inconsistencia, incertidumbre e inestabilidad en su visión de sí mismos, sus descripciones de sí mismos son más fluctuantes, inconsistentes y sus estados de ánimo más variables. La mayoría de las personas con baja autoestima no se evalúan de una forma abiertamente negativa —no se ven a sí mismos desesperanzados, no valiosos moralmente, despreciables o perdedores crónicos—, sino que más bien se describen de una forma neutral, intermedia, evasiva (ni buenos ni malos). Están más motivados por evitar el fracaso, el rechazo, la humillación y la ansiedad que por alcanzar el éxito. (González, C. 2003)

Desde la concepción marxista se definen tres funciones psicológicas esenciales de la autovaloración. La función valorativa, o sea el sujeto evalúa las cualidades que cree poseer, tanto en lo relativo a su realización en la conducta, como con sus motivaciones presentes y aspiraciones futuras. La función reguladora, que no es más que dirigir su comportamiento en función de la valoración que realiza de su persona, expresando el grado de correspondencia entre el contenido y el comportamiento, así como entre el contenido, las exigencias del medio y las aspiraciones futuras. Por último la función auto-educativa, la cual constituye el nivel superior de la función reguladora que aparece como tendencia en la edad juvenil, orientando la proyección del joven en el presente y en el futuro, convirtiéndose en un punto de partida para un proceso de autoperfeccionamiento en el mantenimiento de un equilibrio coherente entre su contenido autovalorativo y la conducta exterior. (Marcos, citado en Fernández, 2003)

1.2.3 La autovaloración y su carácter multidimensionalidad.

Uno de los aspectos más conflictivos y polémicos en los últimos años, es el relacionado con la multidimensionalidad de la autovaloración. Esta cuestión ha sido objeto de dos aproximaciones diferentes. Algunos autores plantean una dimensión única, haciendo hincapié en los aspectos más globales (Marx y Wynne, 1978; Coopersmith, 1976), mientras que otros consideran que se trata de una estructura multidimensional y

jerárquica (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Musitu, García y Gutiérrez, 1991). (Trianes y Gallardo, 2005)

Esta última aproximación es la que mayor apoyo empírico ha recibido en la actualidad, contribuyendo al avance del estudio de la estructura de esta formación psicológica. (Marsh, 1993; Musitu, García y Gutiérrez, 1996). (García y Musitu, 2001)

En el modelo teórico propuesto por Shavelson, Hubner y Stanton, (1976), se distingue un autoconcepto general que se subdivide en académico (inglés, historia, matemáticas y ciencias) y no académico, que se compone de autoconcepto social (compañeros y otros significativos), emocional (estados emocionales particulares) y físico (habilidad física y apariencia física), proponiéndose que puede ser evaluado utilizando instrumentos que midan cada una de las áreas por separado.

Desde este modelo se definen siete aspectos fundamentales del autoconcepto: 1. se concibe como una estructura psicológica mediante la cual las personas organizan la información en categorías, en función de las circunstancias personales, familiares y culturales. 2. La relación del individuo con cada área de conocimiento determina la formación de autoconceptos específicos. 3. Es jerárquico, en la parte superior se encuentra el autoconcepto general, el cual se divide en académico y no académico, los cuales incluyen autopercepciones más específicas. 4. El primero es más estable y los otros son más susceptibles al cambio. 5 Otra de las características es que con el desarrollo se va haciendo más multifacético. 6. Incluye tanto aspectos descriptivos como evaluativos y 7. Se diferencia de otros constructos con los que se relaciona.

Otmara González, desde la concepción histórico-cultural en 1989, hace referencia a una autovaloración en sentido general y a autovaloraciones parciales, en las que se reflejan la forma de actuar o comportarse el individuo en un aspecto específico. Señala la misma autora que resulta interesante advertir que no necesariamente existe una relación directa entre un tipo y otro de autovaloración.

Lo anterior, resulta válido para las investigaciones sobre este constructo, ya que en nuestro caso la intervención psicoeducativa se encuentra orientada hacia el desarrollo de la autovaloración en las dimensiones social e intelectual.

La dimensión social se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales. Dos ejes definen esta dimensión: el primero hace referencia a la red social del sujeto y a su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla; el segundo eje, se refiere a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales. El autoconcepto social correlaciona positivamente con el ajuste y bienestar psicosocial, conducta prosocial, estima de profesores y compañeros y negativamente con los comportamientos disruptivos, la agresividad y la depresión. (Broderick, 1993; Cheal, 1991; Gutiérrez, 1989; Herrero, 1992; Lila, 1991; Marchetti, 1997; Molpeceres, 1991; Pons, 1989). (García y Musitu, 2001)

La dimensión académica o intelectual se refiere a la percepción que el sujeto posee de la calidad del desempeño de su rol como estudiante. Semánticamente la dimensión gira igualmente en torno a dos ejes. El primero se refiere al sentimiento que el estudiante tiene respecto al desempeño de su rol a través de sus profesores y el segundo hace alusión a cualidades específicas valoradas especialmente en ese contexto. Esta dimensión correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, el rendimiento académico, la estima de los compañeros y negativamente con el absentismo académico y el conflicto. En niños y adolescentes esta dimensión al igual que en la social, está relacionada positivamente con las prácticas de socialización parental de afecto, comprensión y apoyo y negativamente con la coerción, la indiferencia y la negligencia (Musitu y Allatt, 1994; Musitu, Román y Gutiérrez, 1996). (García y Musitu, 2001)

1.2.4 La autovaloración. Su estabilidad y maleabilidad.

Otras de las características más sorprendentes y controvertidas junto con la de multidimensionalidad de la autovaloración, es su capacidad de permanecer estable y cambiante al mismo tiempo; de ser estable en sus aspectos más profundos y nucleares, a la vez que variable en sus aspectos más dependientes del contexto.

Si aceptamos que uno de los principales motivos del ser humano es la búsqueda de consistencia en sus creencias en sus creencias acerca de sí mismo, es fácil inferir lo altamente deseable que es para el ser humano la estabilidad del autoconcepto o de las distintas identidades que lo componen.

En numerosas investigaciones se constata que los seres humanos buscan denodadamente la consistencia y la estabilidad y se resisten activamente a cualquier información que desafíe o amenace su autoconcepto. La literatura científica respecto al tema refleja numerosos ejemplos de cómo la conducta sirve para proteger, verificar y mantener las concepciones y evaluaciones que los sujetos hacen de sí mismos, sin embargo, a pesar de esta importante resistencia también encontramos numerosas evidencias empíricas que muestran la ocurrencia de cambios temporales, así como modificaciones permanentes en el autoconcepto. (*García y Musitu, 2001*)

A lo largo de la vida el ser humano atraviesa períodos críticos en los que se les exige que asuma nuevos roles y se ajuste a nuevas demandas y en este sentido la adolescencia se destaca por ser un momento en el ciclo vital de consolidación de la identidad, donde se puede lograr influir sobre esta.

Además de los cambios derivados del desarrollo evolutivo del sujeto y a las continuas experiencias e interacciones nuevas, también se han encontrado cambios sustanciales en momentos de transición, tales como el ser madre, el acceso a la universidad, etc. (*Deutsch, Ruble, Fleming y Stangor, 1988*). (*García y Musitu, 2001*)

Por otra parte el contexto social inmediato provoca ciertos cambios temporales en el concepto que la persona tiene de sí misma en un momento determinado, desarrollándose el concepto de identidades específicas para referirse a los significados del yo, que emergen durante un encuentro social particular. Williams James al referirse a la naturaleza variable del autoconcepto escribía: *“el individuo tiene tantos self sociales como diferentes como grupos distintos de personas cuyas opiniones le importen”*. (*James, 1890, citado en García y Musitu, 2001*)

Una aproximación al autoconcepto que permite entenderlo como estable y maleable al mismo tiempo, es la que se sugiere con la noción de autoconcepto en trabajo, actual o accesible. Desde este planteamiento se parte de la idea de que no todas las auto-representaciones o identidades que forman parte de un autoconcepto completo son accesibles en cualquier momento. El autoconcepto no se percibiría como una entidad monolítica que se traslada de una situación a otra, sino como un espacio o sistema de autoconcepciones, desde las cuales el individuo construye un autoconcepto accesible que integra las autoconcepciones nucleares con aquellas más inmediatas y recientes,

elicitadas por el contexto inmediato o el estado emocional del sujeto. *García y Musitu, 2001*)

El autoconcepto entonces se puede percibir como estable en la medida en que el universo de autoconcepciones es relativamente inalterable. Ciertamente se añadirán nuevas autoconcepciones, aunque si se ha creado un autoconcepción particular es improbable que desaparezca, al mismo tiempo hay variaciones en las autoconcepciones que están activadas en el pensamiento y la memoria en un momento dado, por lo que el autoconcepto aparece como maleable puesto que lo que cambia ahora, son los contenidos del autoconcepto accesible. (*García y Musitu, 2001*)

De acuerdo con el modelo de autoconcepto propuesto por Shavelson, Hubner y Stanton, (1976), se plantea que cuanto más general es una dimensión, mayor estabilidad posee. Parece obvio que las dimensiones de primer nivel sean las más inestables, ya que están vinculadas directamente con las experiencias cotidianas concretas. Por otra parte, ya que las dimensiones de segundo nivel están formadas por varias dimensiones de primer nivel, es comprensible que sean más estables que las anteriores y, por el mismo razonamiento, éstas menos estables que el autoconcepto general. Esto implica que un fracaso en una asignatura en un momento dado puede afectar a la dimensión específica, pero es poco probable que por ello, sin más, modifique el autoconcepto general.

1.3. Interacciones

1.3.1 Los procesos interactivos desde la concepción histórico –cultural.

El hombre nace con determinadas predisposiciones biológicas que, periódicamente y en aumento, le permitirán a la vez que adaptarse, buscar significados a todo aquello que le rodea y a nuestro entender, en grado superlativo constituirse como un ser esencialmente social en constante intercambio de sentidos y significados con los otros.

Las personas tenemos una gran necesidad de pertenencia, de apego afectivo con otros, de sentirnos queridas, aceptadas y valoradas por los demás. El sentido del yo está profundamente influido por las experiencias interactivas, ya que desde pequeños y a través de la interacción social, los padres, profesores, hermanos, compañeros y amigos,

constantemente nos muestran con sus palabras, trato, lenguaje corporal y expectativas, si nos aceptan, nos quieren, si les parecemos valiosos, competentes y atractivos. Lo social es sustancia constitutiva de los individuos. Cuando reconocemos a alguien como persona es esencialmente una entidad socialmente construida con la que nos encontramos.

Cicourel (1979) plantea que: *“la interacción puede ser entendida como la acción recíproca entre dos o más agentes. Y yendo más allá, al margen de quién o qué inicie el proceso de interacción, lo que interesa destacar es que el resultado es siempre la modificación de los estados de los participantes”.* (Cicourel, 1979, citado Asencio, 2008)

Varias teorías han definido el origen eminentemente social del ser humano, comenzando quizás por la perspectiva socio- etnometodológica, basada en los fundamentos filosóficos de la fenomenología y sociológicos del Interaccionismo Simbólico. La misma plantea que cualquier grupo social se forma producto de las interacciones entre las personas, haciendo uso de símbolos. Mead expresaba: *“La unidad más pequeña es la relación, no la persona”.* (Mead, 1934, citado en Asencio, 2008)

Desde las teorías psicológicas que acentúan la importancia de lo social en el desarrollo del sujeto, se encuentra la teoría de Jean Piaget, la cual explica genéticamente el desarrollo de adentro hacia fuera. El autor refiere: *“La vida social es una condición necesaria para el desarrollo de la lógica. Creo que la vida social transforma la verdadera naturaleza del individuo”.* (Piaget, 1977, citado en Asencio, 2008)

Sin embargo a pesar de sus aportes, la posición de Piaget es una versión limitada del impacto social sobre el desarrollo cognitivo del individuo, dicha versión no logra una perspectiva global del contexto social en el que se produce el desarrollo cognitivo, ni el cambio necesario de perspectiva que le permita alcanzar la construcción social del significado, o sea que hacerse comprensible supone algo más que una construcción individual.

Situado en una lógica del desarrollo inversa, los análisis teóricos llevaron a L.S. Vigotsky a defender nuevas tesis sobre la sociabilidad precoz del niño:

Por mediación de los demás, por mediación del adulto, el niño se entrega a sus actividades. Todo absolutamente en el comportamiento del niño está

fundido, arraigado en lo social.” Y prosigue: “De este modo, las relaciones del niño con la realidad son, desde el comienzo, relaciones sociales. En este sentido, podría decirse del niño de pecho que es un ser social en el más alto grado (Vigotsky, 1932, citado en Asencio, 2008)

De esta manera Vigotsky describe el paso del control exterior e interindividual al control intrapsíquico individual planteando así, su ley genética del desarrollo cultural, la cual señala que:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, en el ámbito social, y más tarde, en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológico) y después en el interior del propio niño (intrapsicológico). Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (Vigotsky, 1979, citado en Asencio, 2008)

Este proceso denominado internalización o interiorización se concibe como el paso de una operación interpsicológica a una intrapsicológica, o sea la reconstrucción a nivel intrapsicológico de una operación interpsicológica, gracias a las acciones con signos, concibiendo la mediación semiótica o el lenguaje como el sistema de signos privilegiado para el desarrollo psicológico humano, el cual será primero una herramienta compartida con otros participantes en actividades sociales y luego una herramienta de diálogo interior. *“La función primaria del lenguaje, tanto para el adulto como para el niño, es la función comunicativa, el contacto social, la influencia sobre los individuos que nos rodean”.* (Vigotsky, 1934, citado en Asencio, 2007)

Para este autor la acción se transforma fundamentalmente por la inclusión de signos en ella:

Mediante su inclusión en el curso el comportamiento, las herramientas psicológicas alteran toda la afluencia y la estructura de las funciones mentales. Lo hacen determinando la estructura de un nuevo acto instrumental, del mismo modo que una herramienta técnica altera el proceso de adaptación natural determinando la forma de las operaciones laborales. (Vygotsky 1981, citado en Ascencio, 2007)

Así, si el lenguaje se introduce en una función psicológica como la memoria, esta función quedará transformada. Los instrumentos de mediación dan forma a la actividad

humana, tanto en el plano intrapsicológico como en el interpsicológico, ya que las actividades en el plano interpsicológico son sociales porque se realizan con otras personas dentro de una cultura y con herramientas que aporta la propia cultura, pero son sociales también porque son compartidas o podemos concebirlas como funciones distribuidas en el grupo.

A través de su participación en interacciones sociales con otros, las personas van dotando de significado a las situaciones y a su propia actividad en función de sus características personales, sus motivaciones, conocimientos y experiencias previas, etc., y así cada persona reconstruirá mediante diferentes lenguajes, claves e interpretaciones, los fenómenos en los que ha participado. Esta reconstrucción es considerada por Vygotsky como apropiación y se trata de un proceso activo, de interacción y de reconstrucción personal.

En este sentido define lo que él denominó Zona de Desarrollo Próximo, integrada por una área de desarrollo real que hace referencia a lo que el niño es capaz de realizar sin la ayuda de otro, por sí mismo; mientras que por otro lado existe un área de desarrollo potencial definida como la diferencia que existe entre las tareas que el niño puede realizar por sí solo y aquellas que puede hacer con la ayuda de, o en cooperación con otra persona más capaz.

Vygotsky hará intervenir aquí el papel de guía de los otros, lo cual dará como resultado que el proceso de desarrollo no sea algo debido al esfuerzo individual de redescubrimiento de cada niño, sino el resultado de un proceso de interacción social, de un desarrollo guiado, gracias al cual el niño se apropia de la cultura, de su entorno social.

Vigotsky considera el contexto sociocultural como aquello que llega a ser accesible para el individuo a través de la interacción social con otros miembros de la sociedad, que conocen mejor las destrezas e instrumentos intelectuales. Si bien es importante en todo proceso de comunicación el manejar códigos comunes a partir de la comprensión de las ideas del interlocutor, permitiendo un cambio de perspectiva en el pensamiento compartido de ambos, esto solo se logra cuando el niño puede beneficiarse y lograr una ampliación de los conocimientos que proporcionan su desarrollo, en relación con un adulto o coetáneo de más experiencia.

Estrechamente vinculado a esta idea se encuentra otro de sus aportes al que define como Situación Social del Desarrollo, que consiste en aquella relación peculiar, única, especial e irreplicable entre el sujeto y su entorno que va a determinar las líneas de desarrollo, la forma y trayectoria que permiten al individuo adquirir nuevas propiedades de la personalidad, a partir de la mediación de sus interacciones sociales.

En consecuencia, al referirse al desarrollo, Vigotsky lo concebía como un proceso ininterrumpido de automovimiento, caracterizado por la aparición de lo nuevo, que no existe en niveles anteriores. Agregaba que era un proceso dialéctico movido por contradicciones internas. Para él, el desarrollo es un movimiento dinámico, de lo simple a lo complejo, de lo inferior a lo superior, de lo viejo a lo nuevo, siendo su fuente de desarrollo el automovimiento que parte del surgimiento y solución de las contradicciones internas en relación mutua con el medio circundante.

Planteaba que el desarrollo se caracterizaba por:

Una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de las distintas funciones, por la metamorfosis o transformaciones cualitativas de unas formas a otras, por el complicado entrecruzamiento de los procesos de evolución, por la entrelazada relación entre los factores internos y los externos y por el intrincado proceso de superación de las dificultades y de la adaptación. (Vigotsky, 1987, citado en Asencio, 2008)

Otros autores, seguidores de los postulados vygotkianos, han estudiado y analizado profundamente los mismos, en aras de perfeccionar y ampliar la teoría.

En este sentido el término de apropiación ha sido criticado por Rogoff (1997), exponiendo que parece denotar una separación entre lo personal y el contexto social, por lo que propone en su lugar, el concepto de apropiación participativa. Para esta autora una persona que participa en una actividad se involucra en un proceso de apropiación a través de su propia participación, al tiempo que el individuo cambia para involucrarse en la situación y esta participación contribuye, tanto a la dirección que toma el acontecimiento como a la preparación del individuo para otros acontecimientos similares. La apropiación es, en sí misma, un proceso de transformación, un cambio que resulta de la propia participación, a partir de la puesta en marcha de esfuerzos

creativos de comprensión implicando la construcción de puentes entre las muy diferentes formas de entender una situación.

Por otro lado el estudio sobre el proceso de interiorización apuntado por Vygotsky ha sido desarrollado por Wertsch, quien ha profundizado y recreado conceptos como el de “intersubjetividad”. Expresando que se da cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de la situación, la cual no es más que el modo en que un escenario o contexto es representado por quienes operan en él.

Para Wertsch lo que un observador percibe en una situación, es una cuestión completamente privada, pero que puede transformarse en una realidad social simplemente hablando de ella a otro, si este otro acepta la invitación de escuchar y participa en el diálogo, ambos se entregan a un mundo social temporalmente compartido, establecido y continuamente modificado por los actos de la comunicación, en una negociación semióticamente mediada.

En consonancia con Wertsch, Bárbara Rogoff asume el fenómeno de la intersubjetividad, como una convergencia mental que permite al sujeto comprender las perspectivas de los otros y llegar a la adopción de una perspectiva mutua. El espacio intersubjetivo que surge durante este tipo de intercambios o interrelaciones, permite que las personas puedan convertirse en mediadoras de las acciones del otro. Estas cumplen la función de instrumentos para alcanzar determinadas metas y, lo que es más definitorio, que se convierten en agentes sociales de cambio, con suficiente capacidad de comunicación de intenciones, creencias y emociones. *“El concepto de intersubjetividad entre personas —el hecho de compartir un propósito y el que los individuos tengan un objetivo común— es en sí mismo un proceso que implica intercambio cognitivo, social y emocional”.* (Rogoff, 1993, citado en Asencio, 2008)

Michael Cole, uno de los psicólogos norteamericanos que ha profundizado en la obra de Vygotsky, ha llegado a una redefinición, junto a Newman y Griffith, de la concepción de zona de desarrollo próximo, planteando que la misma: *“es una zona de intersubjetividad, un lugar de encuentro de mentes, de negociación de significados y de clarificación progresiva a medida que avanza la interacción o el desarrollo de la tarea”.* (Cole, Newman y Griffith, 1991, citado en Asencio, 2008)

Por otra parte, Wertsch (1985), en una discusión más amplia sobre el concepto de zona de desarrollo próximo, ha señalado que el mutuo ajuste que ha de producirse en estas situaciones para que se de la comunicación, depende en gran medida de que los participantes compartan una cierta representación de la situación.

Una revisión reciente realizada por Cubero y Luque, (2001) sobre la zona de desarrollo próximo señala como elementos constitutivos que: (Asencio, 2008)

No constituye una propiedad del individuo en sí, ni del dominio interpsicológico, sino de ambos: Supone una conciencia conjunta de los participantes sobre una tarea o actividad en la que colaboran para la resolución de un problema. No es una zona estática, sino dinámica, donde cada paso es una construcción interactiva.

Autores como Wells (2001) afirman que, después de Vigotsky, la noción de zona de desarrollo próximo se ha ampliado, en tanto trasciende la concepción aprendiz- experto para considerar las comunidades colaborativas de práctica. Dentro de las características de esta nueva concepción se encuentran que aprender en la ZDP no requiere que haya un enseñante designado; cuando varias personas colaboran en una actividad, cada una de ellas puede ayudar a las otras y cada una de ellas puede aprender de las aportaciones de las otras, implicando además todos los aspectos del estudiante y condicionando al desarrollo de la identidad, así como de aptitudes y de conocimientos. El aprendizaje tendrá el mayor éxito cuando esté mediado por una interacción que exprese respeto mutuo, confianza e interés.

De forma general Vygotsky y sus seguidores han querido destacar la importancia de la interacción en el aprendizaje, promoviendo así un tipo de enseñanza activa y comprometida, al plantear que las funciones psicológicas que caracterizan al ser humano y por ende el desarrollo del pensamiento, surgen o son estimuladas más efectivamente en el contexto de interacción y cooperación social.

1.3.2 La interacción basada en la estructura de aprendizaje cooperativo. Sus componentes.

El rendimiento escolar de los alumnos y su autovaloración, así como sus expectativas de éxito o fracaso en las futuras tareas escolares están mediatizados por procesos cognitivos, afectivos y motivacionales que son y serán bien distintos en función de

cómo el profesor haya estructurado dichas tareas. (Echeita, citado en Melero y Fernández, 1995)

Echeita plantea que las estructuras de aprendizaje o estructura de las tareas de aprendizaje son el conjunto de acciones o decisiones que el profesor toma con respecto a dimensiones tales como el tipo de actividades que harán sus alumnos. Los distintos tipos de estructuras o sea competitivas, individualistas y cooperativas pueden poner en funcionamiento, generar, reforzar o inhibir las relaciones psicosociales que se dan en los alumnos y entre ellos como grupo. (Echeita, citado en Melero y Fernández, 1995)

Existen tres formas fundamentales en las cuales el profesor puede estructurar la interacción entre alumnos: (Aragónés, 1989; García, 1989; Ovejero, 1990; y Putnam, 1993, citado en Cava, 1998)

- La situación individualista en la cual los objetivos de un alumno no están relacionados con los del resto.
- La situación competitiva, que tiene lugar cuando los objetivos de los individuos están vinculados de tal forma que un alumno sólo puede obtener sus objetivos a costa de los otros, suponiendo una relación negativa entre los éxitos de cada uno.
- La situación cooperativa, donde los objetivos académicos a alcanzar por los alumnos/as están entrelazados de tal forma que cada uno de ellos sólo puede alcanzar su objetivo si todos los demás lo alcanzan.

Se puede definir el aprendizaje cooperativo desde diversas posiciones teóricas. Desde el punto de vista de la Psicología Social: Deutsch, según la perspectiva de Kurt Lewin, define una situación social cooperativa, como: *“aquella en la que las metas de los individuos separados, van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos. Un individuo alcanza su objetivo, si y sólo si también los otros miembros alcanzan el suyo”*. Desde la perspectiva conductista, Kelley y Thibaut (1969), definen una estructura cooperativa como: *“aquella en la que las recompensas o refuerzos del individuo son directamente proporcionales a la calidad del trabajo en grupo”*. (Denegri, 2007)

Para Gage y Berliner (1988) las situaciones de aprendizaje cooperativo se caracterizan porque el éxito y el fracaso se reparten entre los participantes, aportando cada alumno

al grupo el beneficio de sus características más adecuadas. Mientras que para Coll y Colomina, (1990) el aprendizaje cooperativo *“es una etiqueta utilizada para designar una amplia gama de enfoques”*. (Illarramendi y Olazabalaga, 1999)

Para Slavin, (1983, 1987, 1990) *“el término aprendizaje cooperativo se refiere a un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o equipos en tareas generalmente académicas”*. (Melero y Fernández, 1995)

De forma general todos los autores manifiestan puntos coincidentes en relación a la existencia de un trabajo en conjunto, metas comunes, igualdad en cuanto a conocimiento y esfuerzos para llegar a la solución.

El funcionamiento eficiente del aprendizaje cooperativo en equipos, las correspondientes estrategias y situaciones didácticas han de incorporar componentes específicos. *“Cabe insistir en que simplemente colocar a los estudiantes en grupos y decirles que trabajen juntos, no constituye por sí mismo una situación cooperativa”* (Johnson, 1992, citado en Denegri, 2007).

Según este autor los grupos de aprendizaje cooperativo se basan en una interdependencia positiva entre los componentes del grupo. Las metas son estructuradas para que los alumnos se interesen no sólo por su esfuerzo y rendimiento, sino también por el rendimiento de los demás. Existe una clara responsabilidad individual donde se evalúa el dominio que cada estudiante tiene del material asignado y se brinda información al grupo y a los miembros del mismo sobre el progreso de cada uno, de esta forma el grupo sabe quien necesita ayuda y el objetivo es conseguir que cada uno de los componentes aprenda lo posible.

Echeita también planteó que es necesaria la confluencia de varios factores, sin los cuales difícilmente se encontrarán los positivos efectos de este tipo de aprendizaje. El primero de ellos remite a la existencia de una tarea grupal, además debe llevar asociado también un reconocimiento grupal conocido y valorado por los alumnos que participan en el trabajo cooperativo. El segundo factor determinante es la responsabilidad individual, en el sentido de que el éxito de trabajo grupal debe descansar en el hecho y la necesidad de que todos los miembros del grupo aprendan. Finalmente habla de un tercer factor que denominó igualdad de oportunidades para el

éxito, o sea todos los alumnos en un grupo cooperativo pueden contribuir a la consecución de la tarea y al reconocimiento grupal si mejoran su propio rendimiento anterior.

Melero y Fernández coinciden con Echeita en considerar como otro ingrediente importante, la responsabilidad individual, en unión con el de la interdependencia, sea cual fuere la forma de lograrla. Planteando en relación a esta última que algunos la logran exclusivamente a través de la estructura de objetivos, otros utilizan la estructura de incentivos o de recompensa y otros acuden a la interdependencia de medios, bien distribuyendo los recursos o mediante la asignación de roles complementarios o interconectados.

Por otro lado plantean que sin la perspectiva a corto o mediano plazo de una evaluación individual, se aminoran los motivos para que los estudiantes con mayores capacidades o conocimientos del asunto realicen explicaciones a quienes las necesitarían, invirtiendo determinado tiempo en ello. También es menos probable que estos últimos pidan a aquellos, explicaciones de ayuda para la comprensión del asunto. La autoevaluación en los pequeños grupos tiene lugar cuando sus propios miembros analizan en qué medida están alcanzando los objetivos y mantienen relaciones de trabajo fecundas y efectivas. Los equipos deben considerar qué acciones son positivas o no, tomando algunas decisiones acerca de las actitudes, hábitos y comportamientos que han de ser conservados, mejorados, modificados o eliminados.

Putnam (1993) considera importante la existencia de una reflexión posterior de los estudiantes sobre el funcionamiento del grupo y las metas alcanzadas, así como la creación de grupos heterogéneos con estudiantes de diferentes capacidades, habilidades y género. (Cava, 1998)

Según Johnson y Johnson, (1984) y Tjosvold, Johnson y Johnson, (1984) la comprensión empática es un importante elemento de las capacidades sociales y en distintos estudios se ha encontrado que la cooperación en pequeños grupos está positivamente relacionada con la empatía o capacidad de ponerse en la perspectiva cognitiva y emocional de los otros. (Melero y Fernández, 1995)

En relación a la dinámica interna de los grupos se han estudiado con mayor énfasis dos aspectos: los intercambios lingüísticos y el comportamiento de ayuda. Este último se ha

visto a través de la interacción verbal que genera y que puede estar reflejando elaboraciones cognitivas (formular preguntas, identificar y expresar dudas, detectar y verbalizar incomprendiones, confusiones y errores, pedir datos, elaborar una respuesta, ofertar conocimientos, ampliar información, corregir otra, dar argumentos , etc.). (Webb, 1989, 1992, citado en Melero y Hernández, 1995)

Las estructuras de aprendizaje cooperativo se encuentran en mejor disposición que las individualistas y competitivas de generar sentimientos de pertenencia y aceptación a un grupo, favoreciendo procesos de atracción interpersonal y conductas prosociales en los sujetos. (Trianes y Gallardo, 2005)

En el metaanálisis efectuado por Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson y Skon (1981), se verificó que la cooperación es superior a la competición y a la individualidad en cuanto al rendimiento y la productividad de todos los participantes. Este hecho se muestra independientemente de la naturaleza del contenido, de los grupos de edades y de los niveles, incluido el universitario. Además de las consecuencias positivas a nivel cognitivo, el aprendizaje cooperativo produce resultados de gran interés pedagógico: motivación intrínseca, actitudes positivas hacia la materia, autoestima, apoyo social, cohesión grupal, participación etc. (Cava, 1998)

El grupo de trabajo cooperativo muestra una serie de resultados positivos, aunque la mayoría de ellos solo como tendencia, estos son: aumento progresivo de la controlabilidad para los éxitos interpersonales, aumento significativo en autoconcepto positivo, aumento de la asertividad positiva y disminución de la agresiva, mayor empleo de estrategias para la solución de problemas interpersonales, mayor tasa de conducta cooperativa, promoción del pensamiento causal, así como para la mejora de las habilidades sociales. (Trianes y Gallardo, 2005)

1.4. Adolescencia

1.4.1 La autovaloración en la adolescencia.

En las últimas décadas se ha conceptualizado la adolescencia como un período de desarrollo positivo durante el cual, la persona se enfrenta a un amplio rango de

demandas, conflictos y oportunidades. (Compás, Hinden y Gerhardt, 1995, citado en Musito, Estévez, Martínez y Jiménez, 2006)

Según Petrovsky:

Las modificaciones cardinales en la estructura de la personalidad del niño que entra en la adolescencia están determinadas por el cambio cualitativo en el desarrollo de la autoconciencia. La nueva formación central y específica es el surgimiento de la tendencia a ser y a considerarse adulto. (Petrovsky, citado en Kraftchenko, 1983)

Por su parte Erikson considera que la adolescencia es el período del desarrollo humano en el que confluyen las condiciones biológicas, sociales y cognoscitivas para que se establezca la identidad personal, matizada por una importante e intensa crisis, la cual puede desembocar positiva o negativamente, dependiendo de la salida o solución que se le de a la contradicción identidad & confusión del yo. En el primer caso el resultado es el surgimiento de una identidad personal relativamente estable. En el segundo se produce una confusión del yo, que limita al sujeto en su desarrollo y en la proyección de sus relaciones con los demás.

Bee y Mitchell apoyándose en las consideraciones de Erikson, señalan que el logro de la identidad braca tres planos. (Domínguez, 1992)

-la identidad sexual, que no es igual ala identidad de genero, pues incluye un concepto maduro del papel sexual y cierto entendimiento de la propia sexualidad.

-la identidad ocupacional como idea de lo que hará o a lo que se dedicará el adolescente cuando sea adulto.

-la identidad ideológica como conjunto de ciencias, actitudes e ideales del adolescente.

En particular Kon, (1986) refiere que el adolescente experimenta que el tiempo transcurre y es irreversible, enfrentándolo el problema del carácter finito de su existencia, llevándolo a pensar inevitablemente en el sentido de su vida, pero plantea que esta formación se estructura de forma más sistematizada en la juventud. (Domínguez, 1992)

Una gran parte de los autores españoles consideran que la adolescencia es una etapa de reformulación y diferenciación del autoconcepto, que finaliza con la afirmación de la propia identidad. Para Elexpuru y Garma, (1992) existen dos influencias fundamentales

que provocan que el autoconcepto de los adolescentes comience a ser diferentes al de los niños: (*Trianes y Gallardo, 2005*)

-su desarrollo cognitivo, que le permite utilizar en la valoración de sí mismos conceptos generales, diferenciados ordenados.

-la capacidad de ponerse en el lugar de los otros, que les permite ver el mundo incluido el sí mismo, desde el punto de vista de los otros.

Entre los psicólogos de orientación marxista existe consenso en considerar que en la adolescencia se alcanza un nivel cualitativamente superior de desarrollo de la autoconciencia, la cual adquiere carácter generalizado y sirve de sostén al desarrollo de la autovaloración.

Estos autores plantean la existencia de varias condiciones que intervienen en el desarrollo de la autovaloración en la adolescencia, los cuales son:

-las transformaciones puberales y la repercusión psicológica de estos cambios, especialmente en lo referido a la imagen de sí y en particular a la imagen corporal.

-las nuevas exigencias propias de los sistemas de actividad y comunicación típicos de esta etapa.

-el desarrollo intelectual y las necesidades de independencia y autoafirmación, combinadas con la necesidad de comunicación, aún cuando a veces el adolescente tiende a la soledad y al aislamiento para reflexionar sobre sí mismo.

En este sentido Roloff constató en investigaciones, que en la adolescencia en comparación con la edad escolar, la autovaloración interviene de forma más activa en la regulación del comportamiento; ya sus funciones subjetiva-valorativa y reguladora comienzan a actuar en unidad. (*Domínguez, 1992*)

No obstante Domínguez, alega que pesar de la integración en dichas funciones, la autovaloración resulta todavía inestable e inexacta, ya que continúa dependiendo de criterios externos como la valoración de sus compañeros, padres y maestros. En estas relaciones a veces el adolescente tiende a sobrevalorarse, o a considerar que los demás no poseen una valoración adecuada hacia su persona, ya sea por desconocimiento o porque subvaloran sus cualidades.

Los adolescentes tienden a una valoración estereotipada, tanto de los otros como de su persona. Un éxito o fracaso en determinado contexto lo lleva de forma bastante

inmediata a elevar su autoestima exageradamente o a la inseguridad, timidez etc. También y en consonancia con esta característica de la edad, acostumbran a clasificar o etiquetar a un a persona a partir de un acato o cualidad aislada, lo que explica en ocasiones la crueldad que manifiestan, sobre todo en las relaciones con lo iguales.

Durante la adolescencia la mayor capacidad de introspección, autoconciencia y autorreflexión permite a los adolescentes la formación de múltiples autoconceptos específicos y generales, así como valoraciones abstractas e idealistas, ya que no se poseen las herramientas necesarias para construir una teoría integrada del yo con atributos internamente consistentes. Por eso la conciencia de la presencia de rasgos opuestos, de contradicciones dentro de su autoimagen, les causa conflicto, confusión y angustia. El adolescente aún no realiza una fundamentación adecuada de sus características personales como sistema, que le permita establecer un vínculo adecuado entre sus cualidades y su comportamiento diario. *(Asencio, 2008)*

Frecuentemente muestran un pensamiento de todo o nada, vacilando de un extremo a otro. Así, las autodescripciones son fluctuantes, o sea varían de acuerdo a los papeles que desempeñan. También experimentan conflicto de valores y normas e indecisión sobre cómo guiarse, en cuanto se ven en la tesitura de cumplir expectativas a veces incompatibles. *(González, C. 2003)*

Los contenidos más mencionados por los adolescentes al autoevaluarse son los referidos al estudio, la recreación, la familia y los compañeros. *(Domínguez, 1992)*

Fernando González, expone un conjunto de resultados obtenidos en sus investigaciones con adolescentes y jóvenes, caracterizando los tipos de autovaloración existentes en estas etapas. Distingue la autovaloración estructurada de la no estructurada. En el primer caso responde a una evaluación activa y reflexiva sobre sí mismo, se desarrolla la autocrítica y por consiguiente el sujeto se plantea tareas de su autoeducación. La autovaloración no estructurada se presenta cuando el sujeto al autovalorarse, refiere características aisladas de su comportamiento sin un análisis causal, posee un pobre desarrollo de la autocrítica, todo lo cual conduce a una regulación del comportamiento poco efectiva. *(González, 1998, citado en Domínguez, 2006)*

El desarrollo cognitivo actúa como uno de los factores que contribuyen de forma significativa a la complejidad de la autovaloración en esta etapa, puesto que se produce un incremento en el número de dimensiones en que las personas se describen a sí mismas, aumentando el número de contextos sociales donde el adolescente participa, destacándose notablemente la relación con el grupo de iguales. (*Musito, Estévez, Martínez y Jiménez, 2006*)

Si bien la capacidad de influencia de los padres y del medio familiar no tiene por qué desaparecer completamente durante esta etapa, especialmente cuando los vínculos familiares han sido sólidos, es el grupo de iguales el que asumirá ahora un mayor protagonismo. (*Asencio, 2008*)

1.4.2 El grupo de iguales y su influencia en la autovaloración del adolescente.

Desde tempranas edades el niño se interesa por aquellos que son similares a él (Field, 1981). Los iguales, grupo de iguales o grupo de pares se han definido de diversas formas, siendo la más sencilla la de Hollander (1968) que plantea que “*los iguales son los compañeros de la misma edad*”. Sin embargo, para Hartup (1985), el criterio decisivo no es tanto tener la misma edad, sino el ser niños que interactúan a niveles comparables de complejidad conductual, con niveles por tanto similares de madurez en su desarrollo. (*Cava, 1998*)

Al contrario que en las interacciones en las que participan personas con diferentes niveles cronológicos, en estas relaciones no hay diferencias de autoridad, conocimientos o capacidad cognitiva, que impongan una estructura cualitativamente diferente en las interacciones, incluso antes de que éstas se inicien. Aunque el desarrollo de agrupamientos y jerarquías sociales dentro de cualquier grupo permanente de compañeros crea una estructura entre los individuos implicados, esa estructura se negocia dentro del grupo, puesto que no viene impuesta desde sus inicios. Los compañeros son, según Hartup (1985), socialmente “co-iguales”. (*Cava, 1998*).

La interacción entre iguales evoluciona con la edad, presentando características diferenciales en función de las etapas del desarrollo. Tratándose de adolescentes

en educación secundaria y bachillerato las relaciones interpersonales y sociales abarcan interacciones variadísimas. (Trianes y Gallardo, 2005)

El adolescente tiene una enorme necesidad de reconocimiento por parte de los otros, necesita ver reconocida y aceptada su identidad por las personas (adultos y compañeros) que son significativas para él. Es este reconocimiento y aceptación lo que asegura un concepto positivo de sí mismo (Márquez, Phillippi, 1995 y Coleman, 1980, citado en asencio, 2008)

De especial interés es la información que los amigos intercambian el uno sobre el otro, ya que disponen de una perspectiva diferente sobre sí mismos que les ayudará a construir su propia identidad y mejorar su autovaloración. (Berndt, 1996, citado en Musito, Estévez, Martínez y Jiménez 2006).

Según Consuegra: "...En esta etapa es cuando se lucha dentro del grupo de coetáneos ,por lograr la aceptación del mismo, siendo determinante la opinión del grupo en la conducta del adolescente"... (Consuegra, 1988, citado en Domínguez 2006).

Los adolescentes se encuentran en un momento de transición y de abandono de la infancia, necesitan aprender nuevos roles y experimentan incertidumbre y preocupación sobre su futuro. Estas incertidumbres son más fáciles de llevar si pueden compartirlas con amigos que están sufriendo la misma transición.

Si en los años escolares los amigos eran sobre todos compañeros con los que compartir juegos y actividades, al inicio de la adolescencia empieza a surgir los conceptos de reciprocidad, lealtad y compromiso. Estos vínculos horizontales y simétricos van a proporcionarles seguridad emocional y le van a servir para desarrollar habilidades sociales, las cuales entendemos como un nutrido conjunto de habilidades conductuales, cognitivas y afectivas que facilitan las relaciones sociales positivas y la aceptación por parte de los iguales. (Aragón, 2010)

La interacción con los iguales proporciona una posibilidad única para superar el egocentrismo infantil y para conocerse a sí mismo y a los demás, logrando una nueva perspectiva social de mayor madurez. Los adolescentes tenderán a cambiar su principal fuente de apoyo social, que pasará de estar situada en la propia familia a desplazarse al grupo de amigos. (Savin-Williams y Berndt, 1990; Degirmencioglu, Urber, Tolson y Richard, 1998, citado en Aragón, 2010)

Según Laible, Carlo y Raffaelli, (2000) el grupo de iguales proporciona al adolescente una serie de ventajas que van a facilitar la transición hacia el mundo adulto. Le brinda apoyo y seguridad, facilita la separación de los padres y modelos anteriores, proporciona ideales, intereses y valores, prestando una "identidad transitoria" que apoya a un "yo" todavía frágil. (Asencio, 2008)

En este sentido Amelia Amador y Pilar Rico (1975) señalan que el grupo de iguales en el cual se desenvuelven los alumnos, en nuestro caso adolescentes, ofrece ricas posibilidades para el desarrollo de su personalidad, ya que se forma y desarrolla como persona, se comunica con otros, se interrelaciona con ellos y da lugar al conocimiento y la valoración mutua, al desarrollo de afectos que se expresan en la estructura de posiciones en el grupo. (López, 1995)

Varios autores coinciden con los criterios anteriores, ya que igualmente consideran que es en los grupos donde se hace efectivo el desarrollo de la personalidad. (M. Fuentes, 1985; A.Gordin, 1980, A.V. Petrovsky, 1986; A. Rodríguez, 1985). (López, 1995)

Hay suficientes datos que señalan que las relaciones con los iguales facilitan el ajuste psicológico del adolescente. Así, unas buenas relaciones con los compañeros se han asociado con una alta autoestima (Robinson, 1995) y un menor riesgo de tener problemas emocionales y de conducta (Berndt y Savin-Williams, 1993; Cauce, Mason, González, Hiraga y Liu, 1994; Garneski y Dickstra, 1996; Coiee y Dodge, 1997). (Asencio, 2008)

De forma general de acuerdo con numerosos autores, la influencia del grupo de pares es especialmente significativa desde la infancia, en aspectos tales como: (Ausubel y Sullivan, 1983; López, 1985; Díaz-Aguado, 1986; Reboloso, 1987; Aragonés, 1989a; Hartup, 1989b; Ladd, 1989): el aprendizaje de actitudes, valores e informaciones respecto del mundo que les rodea (Chickering, 1969; Whaler et al., 1976; Johnson, 1978; Hartup, 1992b), la adquisición y el desarrollo de habilidades para percibir las situaciones desde el punto de vista del otro (Gottman et al., 1975; Johnson y Ahigren, 1976; Johnson, 1980), la formación de la identidad personal (Mead, 1934; Erikson, 1968; Rubin, 1980), la adquisición de habilidades sociales, el control de los impulsos agresivos, (Patterson et al., 1967; Whiting y Whiting, 1975; Hartup, 1992b). (Cava, 1998)

En la adolescencia se reedita de alguna forma todo el proceso de identificación progresiva en aquello que llamamos búsqueda de una nueva identidad, que aunque se inicia desde el comienzo de la vida se hace muy llamativo en los adolescentes, pues surge ahora como una nueva búsqueda que define y marca toda esta etapa, donde el grupo de iguales como contexto desarrollador de la misma juega un papel fundamental. El adolescente tiene que enfrentarse con el medio social, aprender sus normas, y reconocerse como persona adulta para poder integrarse a él. Tiene que confrontar su código familiar con el social, poniendo en juego lo aprendido en su grupo familiar, y dependiendo de cómo haya sido este aprendizaje así será su manera de integrarse y relacionarse con el entorno. *(Cabazzotti & Díaz, 1993, citado en Amar y Hernández, 2005)*

Marco Metodológico

2.1 Descripción del paradigma, tipo de estudio y diseño de investigación

La presente investigación se realizó bajo el paradigma mixto o integrador, en tanto responde a un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder al planteamiento del problema (*Teddie y Tashakkori, 2003; Creswell, 2005 citado en Sampieri, Fernández y Baptista, , 2006*)

El estudio responde a un diseño pre-experimental de tipo preprueba- posprueba con un solo grupo, siendo el estudio explicativo.

En los diseños pre-experimentales se le aplica a un grupo una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo. Este diseño ofrece la ventaja de que existe un punto de referencia inicial para ver qué nivel tenía el grupo en la(s) variable(s) dependiente(s) antes del estímulo. (*Sampieri, Fernández y Baptista, 2006*)

Los estudios explicativos están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables. (*Sampieri, Fernández y Baptista, 2006*)

2.2 Selección de la muestra

Se trabajó con una muestra no probabilística intencional, integrada por 20 adolescentes, pertenecientes a los grupos 8vo 4 y 6, de la de la ESBU “Eduardo Anoceto Rega” del municipio Santa Clara.

Estos fueron seleccionados teniendo de base el criterio del maestro, en relación a los estudiantes con mejor y peor desempeño social e intelectual, ya que como investigadores partimos de la relación estrecha entre autovaloración y comportamiento.

En las muestras no probabilísticas no todos los sujetos tienen la misma posibilidad de ser elegidos, sino que la elección depende de la decisión de un investigador. No requiere tanto una representatividad, sino una cuidadosa y controlada elección de sujetos con características específicas. (*Sampieri, Fernández y Baptista, 2006*)

En la investigación se trabajó además con los 77 adolescentes que componen la matrícula de los grupos seleccionados, así como con sus 2 profesores y el director de la institución escolar, para información sobre los sujetos.

2.2.1 Criterios para la selección muestral

Criterios de inclusión:

- Alumnos del 8vo grado, teniendo en cuenta que manifiestan las características de la adolescencia temprana con más claridad, además es un grado intermedio, donde ya se han establecido relaciones interpersonales dentro del grupo escolar que facilitan un conocimiento mutuo.
- Referencias del maestro acerca de los estudiantes de su grupo (8vo4 y 6) con mejor y peor desempeño en las áreas de competencia intelectual y social (relaciones con iguales)
- Voluntariedad

Criterios de exclusión:

Alumnos con antecedentes de trastornos psicopatológicos y otras enfermedades que afecten el desarrollo psicológico.

2.2.2 Caracterización sociodemográfica de la muestra

Los 20 adolescentes que conformaron la muestra, oscilan entre los 12 y 13 años de edad. De ellos 13 corresponden al sexo femenino, o sea el 65% y 7 al sexo masculino, lo que representa un 35 % de la muestra.

Sexo	Cantidad	%
Hembras	13	65%
Varones	7	35%

Tabla # 1: Caracterización sociodemográfica de la muestra según sexo.

2.3 Métodos empleados

Los métodos empleados para la recogida, análisis y procesamiento de la información fueron los siguientes:

Métodos del nivel teórico

- Analítico-sintético: permitió la interpretación de cada uno de los textos estudiados para conformar el criterio asumido en los epígrafes y acápites, así

como particularizar en los datos obtenidos en las técnicas para integrarlos y establecer las generalizaciones correspondientes.

- Histórico – lógico:- se utilizó en la fundamentación de los referentes teóricos con el objetivo de realizar el análisis de los hechos en el decursar del tiempo, en la sistematización y en la elaboración del sistema de actividades.
- Inductivo – deductivo:- está presente en el estudio de todo el contenido, con el objetivo de explicar el enlace de lo singular y lo general en la realidad.

Métodos del nivel empírico

En la investigación se aplicaron tanto técnicas autorreferenciales, como inferenciales. Partiendo de la posición que asumimos como investigador, relacionada con el origen social de la autovaloración, tomando en cuenta por tanto el criterio de iguales y maestros. Técnicas e instrumentos empleados:

- Modificación de la escala Dembo – Rubinstein

Descripción: La escala original fue creada por el psicólogo norteamericano T. V. Dembo y modificada por S.L. Rubinstein (1970).

Objetivo: Determinar las autoevaluaciones de los adolescentes en relación a su desempeño en las áreas social (relaciones con iguales) e intelectual.

Procedimiento: Las categorías analizadas fueron inteligencia y sociabilidad. Aunque la escala no es puntuada, ofrece posibilidades de transcribirse en codificadores numéricos. Se empleó el puntaje 1 para señalar la posesión de la cualidad que corresponde a cada categoría, en muy pobre grado, según la autopercepción del educando, el puntaje 2 se destinó a señalar la manifestación pobre de la categoría, el puntaje 3 se utilizó para designar la presencia media de esta, el puntaje 4 sirvió para designar que la cualidad se manifiesta en grado alto y el puntaje 5 fue empleado para la caracterización de un grado muy alto de presencia de la misma.

Después de la ubicación se lleva a cabo un interrogatorio experimentalmente provocado, haciendo énfasis en el porqué de esa ubicación, el concepto que tiene el sujeto de cada uno de los indicadores, etc.

Calificación: El análisis es cualitativo, se realiza de acuerdo con la ubicación en la escala. En un nivel 2, con autoevaluaciones orientadas hacia una tendencia negativa, entre los números 1 y 3 y en un nivel 1 con tendencia positiva, entre 4 y 5. (Anexo # 1)

➤ Entrevista semiestructurada:

Según Sauto, R. (2005) la entrevista semiestructurada combina las preguntas previamente elaboradas y estandarizadas, con la forma no estandarizada de abordar un tema o aspecto de interés, se le da libertad y flexibilidad para que el entrevistado lo desarrolle y, a la vez, en el transcurso de la entrevista se realizan las preguntas que el entrevistador entienda sean necesarias hacer para buscar, ampliar o profundizar en la información buscada; además le permite al entrevistado expresar sus criterios no de manera tan rígida para que pueda profundizar en el tema de forma autorreflexiva.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a los adolescentes que conformaron la muestra y a los informantes claves, en este caso el director y los profesores generales integrales de los grupos seleccionados.

- Entrevista semiestructurada (al Director de la ESBU Eduardo Anoceto Rega)

Objetivo: Explorar las características generales del 8 vo grado.

Indicadores: Matrícula, desempeño de los grupos.

- Entrevista semiestructurada 1 (a los PGI de los grupos 8 vo 4 y 6)

Objetivo: Explorar el desempeño intelectual y social (relaciones con los iguales) de los alumnos.

Indicadores: Desempeño de los alumnos.

- Entrevista semiestructurada (a los adolescentes)

Objetivo: Analizar la forma de expresión de los contenidos autovalorativos en la función autorreguladora de los adolescentes.

Indicadores:

-Elaboración personal

-Flexibilidad

-Vínculo afectivo

- Entrevista semiestructurada 2 (a los PGI de los grupos 8 vo 4 y 6)

Objetivo: Obtener la valoración del maestro respecto al desempeño del alumno en el ámbito social e intelectual.

Indicadores:

-Desempeño social (relaciones con los iguales)

-Desempeño intelectual (rendimiento académico y desarrollo intelectual)

➤ Test sociométrico

Es un instrumento que explora uno de los aspectos del amplio campo de la sociometría: el grado de cohesión y la forma de estructura espontánea de un grupo, a través de las atracciones o rechazos manifestados por sus miembros del grupo en relación con los demás.

Objetivo: Determinar el status sociométrico (aceptados o ignorados) de los sujetos de la muestra, teniendo en cuenta las áreas de desempeño social (relaciones con iguales) e intelectual.

Se le pidió a cada estudiante que mencionaran a tres sujetos con los cuales les gusta estudiar y conversar.

Para su calificación se definieron dos niveles: populares o aceptados, con más de 5 elecciones e ignorados con menos de 5.

➤ Análisis documental

-Documento escrito: Modelo de Escuela Secundaria Básica (2008).

Descripción: Cuando se persigue profundizar en el conocimiento de alguna persona, fenómeno o contexto, el análisis de documentos relacionado con los mismos puede ser una fuente valiosa de información. Para los fines prácticos, hay un número ilimitado de documentos, registros y materiales oficiales y públicos.

Objetivo: Identificar espacios donde se puedan insertar posteriormente las actividades correspondientes al programa psicoeducativo elaborado.

-Documento audiovisual de las sesiones compuestas por situaciones interactivas correspondientes al programa psicoeducativo.

Es una técnica basada en el análisis de documentos audiovisuales, que son entendidos como aquellos capaces de comunicar en lenguaje audiovisual. Estos tienen una gramática propia, generada por los encuadres y movimientos de cámara, por el montaje y por la información sonora que suele acompañarles: música, diálogos, sonido ambiental. Objetivo: Analizar el proceso de interacción diádica en cada sesión de trabajo.

➤ Dinámicas grupales:

-Técnica de presentación: La telaraña.

Permiten la presentación de los miembros del grupo, facilitando el conocimiento de estos, ya sea sus nombres, cualidades más distintivas, etc.

-Técnica de activación: El Mameyazo.

Orientadas a activar y motivar a los miembros del grupo, creando un clima adecuado para la actividad que continúa (investigación). Las mismas pueden ser utilizadas en cualquier momento.

-Técnica de Cierre: Con una palabra

Orientadas a finalizar la sesión conociendo cómo se sintieron los miembros del grupo durante la misma, así como motivar para próximos encuentros.

Métodos del nivel matemático

Se utilizó el paquete estadístico SPSS para el procesamiento de los datos del pretest y postest, así como para determinar si existen diferencias entre estos dos momentos, luego de haber realizado el preexperimento. Estos análisis se desagregan en la Tabla 2. que aparece a continuación.

Pruebas estadísticas	Objetivos
Estadística descriptiva: Frecuencias.	Análisis porcentual: para conocer la forma en que se agrupa la muestra en cada variable e indicador.
Estadística inferencial: Pruebas no paramétricas: Wilcoxon.	Análisis de 2 muestras relacionadas: para conocer el comportamiento de cada variable e indicador en un antes y un después.

Tabla 2. Pruebas estadísticas utilizadas en la investigación.

2.4 Definición conceptual y operacional de variables:

2.4.1 Variable dependiente: autovaloración (dimensión intelectual y social)

Autovaloración: (...) subsistema de la personalidad que incluye un conjunto de necesidades y motivos, junto con sus diversas formas de manifestación consciente", expresándose en (...) un concepto preciso y generalizado del sujeto sobre sí mismo que integra un conjunto de cualidades, capacidades, intereses, etc., que participan activamente en la gratificación de los motivos integrantes de las tendencias orientadoras de la personalidad, o sea, que están comprometidos en la realización de las aspiraciones más significativas de la persona. (González, F. 1983, citado en Schmidt, Messoulam, Molina, 2008)

Componentes e indicadores de la variable dependiente:

Componente cognitivo

- Nivel de autoconocimiento que posee el individuo.

Se encuentra determinado por el grado de estructuración expresado en los contenidos acerca de sí.

En cuanto a la dimensión social se estudiaron las autoevaluaciones sobre la aceptación social y las habilidades (prosocialidad, asertividad) para desenvolverse en las relaciones con los iguales, o sea la competencia social en este contexto. (*Test de Autoconcepto CAG Manual Versión 1.0*)

Esta dimensión correlaciona positivamente con la conducta prosocial, estima de profesores y compañeros y negativamente con los comportamientos disruptivos y la agresividad. (*García y Musitu, 2001*).

La dimensión intelectual se relaciona con las autoevaluaciones en relación al rendimiento y capacidades intelectuales. (*Test de Autoconcepto CAG Manual Versión 1.0*)

Esta correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, el rendimiento académico, la estima de los compañeros y profesores y negativamente con el absentismo académico y el conflicto (*García y Musitu, 2001*).

Los contenidos autovalorativos fueron analizados de acuerdo a los siguientes indicadores funcionales:

- Elaboración personal: Congruencia, homogeneidad e integración individualizada en los contenidos de las autoevaluaciones del sujeto. Es un indicador que expresa en qué medida los juicios valorativos de un sujeto son el resultado de un proceso reflexivo, donde las operaciones cognitivas juegan un papel activo en la regulación del comportamiento, a través de sus propios criterios, puntos de vista y motivaciones.
- Flexibilidad: Capacidad del sujeto para reorganizar y reconceptualizar los diferentes contenidos de su personalidad. Asumir elementos disonantes con la propia identidad personal e integridad o capacidad de asimilar elementos contradictorios o resultados de la actividad no acordes al nivel de aspiración, cambiando decisiones y proyectos, adecuándolos a nuevas exigencias y situaciones.

- Estabilidad: Ante vivencias negativas o inexplicables el individuo se esfuerza por establecer un criterio explicativo que le permita estructurar su campo de acción y mantener estable su autoimagen.

Componente afectivo:

- Autoestima.

Constituye la dimensión afectiva-valorativa del proceso de autorreferencia o sea, se refiere a los sentimientos que se derivan de la autopercepción de competencia o incompetencia en los distintos contextos de desarrollo (intelectual y social). La misma se deriva del vínculo afectivo con el que se expresen los contenidos autovalorativos.

Componente conativo:

- Efectividad en la regulación del comportamiento.

Se encuentra determinada por la correspondencia entre el nivel de estructuración de los contenidos autoevaluativos y la tonalidad emocional de la dimensión afectiva.

A partir de la integración e interrelación que se exprese en estos componentes e indicadores se definen dos niveles de estructuración o desarrollo de la autovaloración para la etapa adolescente específicamente:

Nivel #1: Existe un autoconocimiento con una estructuración insuficiente o distorsionada, basado en una pobreza e incoherencia de los contenidos autovalorativos, con una tendencia a describir comportamientos, de modo que estos no se encuentran elaborados reflexivamente. Presentan una percepción de falta de competencia en las áreas de significación que genera sentimientos de insatisfacción, manifestados como subvaloración o sobrevaloración, expresión ambas de una autoestima negativa y distorsionada. Esto condiciona la regulación inefectiva del comportamiento orientado a evitar el fracaso, el rechazo, la humillación, la ansiedad y no por alcanzar el éxito. Todo lo anterior se asocia a escasa flexibilidad; con tendencia esta última a estar ausente desarticulándose la autovaloración ante elementos disonantes con la autoimagen en el caso de subvaloración. En cuanto a la sobrevaloración se caracteriza por una intolerancia y rigidez ante dichos elementos. Por consiguiente, la autovaloración es inestable.

Nivel #2: Existe un autoconocimiento parcialmente estructurado, ya que en los contenidos autovalorativos se comienza a apreciar cierta elaboración personal, basada en una progresiva tendencia a realizar análisis reflexivos y causales en torno a sus propios criterios, puntos de vista y motivaciones principales. Los contenidos se expresan además con un vínculo afectivo que manifiesta una autoestima positiva en relación a las áreas de significación. Lo cual posibilita que se muestren activos, asertivos y motivados por buscar el éxito, regulando su comportamiento en función de mantener su autoimagen.

Esto se relaciona con logros en cuanto a la flexibilidad y estabilidad, características que no se manifiestan en su totalidad a causa precisamente de la etapa evolutiva en la que se encuentran, adolescencia temprana, donde los contenidos autovalorativos se encuentran en una etapa de progreso y avance que llega a su máxima expresión en la adolescencia tardía y juventud.

Nivel #3: Existe un autoconocimiento profundo de sí mismo, expresado en reflexiones acerca de sí, ricas, variadas, profundas, coherentes y previsión adecuada de los niveles de realización que se pueden alcanzar que evidencian una elevada elaboración personal. Los contenidos se expresan con vínculo afectivo positivo, flexibilidad, conservándose la estabilidad. Esto determina una regulación efectiva del comportamiento, manifestándose optimistas, independientes, tolerantes, empleando estilos de autoengrandecimiento y entablado relaciones eficaces y empáticas.

2.4.2 Variable independiente: programa psicoeducativo.

Programa psicoeducativo: sistema de influencias educativas coherentemente organizado, estructurado y diseñado, que se aplica para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Esta supone la indicación de un conjunto de propuestas para ayudar a maestros, padres y en especial a los propios educandos a encontrar soluciones estimuladoras del desarrollo y crecimiento personal para estos últimos. (*Bassedas, Louro y Fernández, citado en Colunga, 1998*) (*Morrill, 1980; Aubrey, 1982; Bisquerra, 1992; Repetto, 1994; Rodríguez, 1993; Velázquez de Medrano, 1998, citado en Velázquez de Medrano, 2002*).

Fases del programa psicoeducativo

El programa psicoeducativo transitó por cuatro fases de investigación: fase diagnóstica, fase de diseño del programa, fase de aplicación del programa y fase de evaluación de los resultados. (Álvarez y Fernández, 1996, citado en Velázquez de Medrano, 2002)

Contextualización y alcance del programa psicoeducativo.

El programa fue diseñado para ser implementado en la ESBU “Eduardo Anoceto Rega” del municipio de Santa Clara, como herramienta para contribuir al desarrollo de la autovaloración social (relaciones con los iguales) e intelectual de adolescentes de 8 vo grado. Fue elaborado para ser desarrollado posteriormente por el claustro de maestros, luego de haber recibido la debida y necesaria preparación. Para ello se utilizarán los espacios extracurriculares establecidos desde el Modelo de Enseñanza Secundaria Básica, destinados a atender las necesidades formativas e intereses individuales de los adolescentes.

Temporalización

La investigación tuvo una duración aproximada de 3 meses (febrero, marzo, abril), siendo el tiempo distribuido en dependencia de las fases mencionadas. En un primer momento fue realizada la entrada al contexto de intervención, período que ocupó aproximadamente 2 semanas. Culminado este primer momento fue realizada la etapa de diagnóstico, la cual se extendió durante un mes. La implementación del programa psicoeducativo fue organizada para un trabajo intensivo de 4 semanas y una frecuencia de una sesión diaria, en horario extradocente. Fue destinado para cada sesión (7) un promedio de 15 a 20 minutos de trabajo en equipo, aunque es válido aclarar que el mismo estuvo en dependencia de las necesidades de los estudiantes. Por último, la aplicación de las técnicas de posttest para la evaluación del programa tuvo una duración de 15 días.

Componentes esenciales del programa psicoeducativo

El programa psicoeducativa se sustenta esencialmente en situaciones interactivas para la solución de tareas en díadas heterogéneas de iguales, tomando en consideración los componentes de la estructura de aprendizaje cooperativo. Por lo que a continuación se abordarán los elementos mencionados:

- Se trabajó con la díada como un tipo de pequeño grupo, para desarrollar las situaciones interactivas, ya que la misma es considerada como el grupo de mayor eficiencia, caracterizado por los rasgos de dualidad y vinculación estrecha. Se destaca además por la constante implicación activa de ambos miembros en la actividad de aprendizaje de contenidos curriculares u otros. Además los procesos de adaptación recíproca son más simples y las interacciones tienen una concreción más específica y operativa. En el orden cuantitativo es evidente que, a medida que disminuye el número de componentes del grupo, aumentan las posibilidades de participación de cada uno de sus miembros, dentro del mismo período temporal.
- Se conformaron díadas heterogéneas, en cuanto al nivel de desarrollo de la autovaloración en las dimensiones estudiadas. Esta agrupación parte de la intención de lograr cambios positivos en la variable dependiente, bajo la noción ampliada de la zona de desarrollo próximo, donde ambos integrantes de la díada se desarrollan mutuamente, a partir de las evaluaciones en el proceso interactivo.
- Se utilizan los elementos o componentes de la estructura de aprendizaje cooperativo, por considerar la superioridad académica y social del mismo y su influencia, facilitadora de mayor conocimiento mutuo y de sí mismo.

Componentes de la estructura de aprendizaje cooperativo:

1. Interdependencia positiva

Esfuerzo, apoyo mutuo, ayuda recíproca, formas de participación simétrica entre los miembros del equipo para lograr metas comunes, manifestado en un alto nivel de interacción, marco de negociación recíproca y búsqueda de consenso a través del convencimiento. Existencia de un compromiso con el progreso de los otros, además del propio. (Roselli, Gimelli, Hechen, 1995, citado en Fernández y Melero, 1995)

2. Responsabilidad individual

Cada uno de los miembros del equipo ha de ser responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda y estimular que el otro cumpla con la suya, para conseguir los objetivos comunes del equipo. (Fernández y Melero, 1995)

3. Evaluación de la interacción

Constituye el análisis realizado por los miembros de la díada respecto a en qué medida se están alcanzando los objetivos propuestos y las relaciones de trabajo fecundas y efectivas; valorando las acciones positivas y negativas, en correspondencia con lo cual pueden ser tomadas algunas decisiones acerca de las actitudes, hábitos y comportamientos que han de ser conservados, mejorados, modificados o eliminados. (Fernández y Melero, 1995)

Además fue incluido por nosotros el papel del facilitador tomando en consideración la importancia del papel de guía del adulto en las interacciones.

4. Papel del facilitador o coordinador.

La díada cuenta con la colaboración de alguien más capaz que interviene en la situación interactiva, a través de la prestación de ayudas en relación a la tarea y a la propia interacción. Estas participaciones van disminuyendo progresivamente a medida que se van desarrollando los procesos de traspaso de control en la situación, al reducir los niveles de ayuda o mediaciones ofrecidos en función de los niveles de competencia en la tarea y la interacción que va alcanzando la díada. Todo lo cual tiene como fin que los alumnos sean capaces de avanzar de participaciones mínimas o periféricas a formas de participación más complejas y centrales, de manera que acaben siendo los propios miembros de la díada quienes fijen metas, planifiquen su trabajo, lo supervisen y lo evalúen. (Roselli, 2004)

Los indicadores propuestos para el análisis de las situaciones interactivas se evaluaron concreta y objetivamente, a través de las mediaciones (verbales y extraverbales) tanto del facilitador, basadas en la propuesta de ayudas genéricas, específicas y materiales realizada por Roselli, (2004), como de los adolescentes por Sánchez, (1998), las cuales pueden ser específicas, inespecíficas, organizativas y ajenas a la tarea.

Para el análisis de las mediaciones entre los miembros de la díada:

1. En el caso de la interdependencia positiva se evaluó a través de:

La cantidad de mediaciones individuales en el diálogo, registradas en la tarea, relativizada por el respectivo tiempo de ejecución, determinaron la distribución del intercambio de manera simétrica o asimétrica.

- Mediaciones organizativas: relacionadas con la organización del trabajo y la interacción social.

Relacionadas con la interacción social : frases que invitan a intercambiar idea, apoyo a las opiniones del otro, respeto mutuo a las opiniones del otro, formas de actuación que orientan el tipo de participación en la solución de la tarea (Subordinación, Negociada, Tutoría).

Relacionadas con la organización del trabajo: distribución de roles, planificación del trabajo, control temporal.

- Mediaciones ajenas a la tarea: conciernen a intervenciones que se apartan a del trabajo específico: bromas, alusiones a temas de la vida escolar y social, referencias al contexto escolar, a la investigación o al responsable, expresiones de estados de ánimo u otro tipo de distractivo.

2. En cuanto a la responsabilidad individual se evaluó a través de:

-Mediaciones específicas relacionadas directamente con la resolución de la tarea: aportes al aspecto cognitivo de la tarea. Implica explicaciones, interpretaciones en contexto, aclaraciones concretas, formulación de ejemplos, hipótesis como formas de facilitación cognitiva.

-Mediaciones inespecíficas: son indicadores empíricos de la continuidad y conectividad dialógica del intercambio. Otorgan secuencialidad y naturaleza dialógica a la interacción. En general no aportan mucho a la construcción cognitiva aunque desde el punto de vista comunicacional son muestra de una real escucha del otro: repetición de lo expresado por mi compañero, pedidos de confirmación de comprensión de mis criterios a mi compañero, frases que indican comprensión respecto a las opiniones emitidas por mi compañero.

3. La evaluación de la interacción se realizó a través de:

Mediaciones expresadas a través de juicios de valor en relación a la situación interactiva, que pueden ser positivas o negativas sobre el logro de la o las soluciones

por consenso, ayuda ofrecida, ayuda recibida, comportamientos para modificar, comportamientos para conservar.

4. Mediaciones del facilitador con los miembros de la díada:

- Mediaciones genéricas: sirven para ayudar a orientarse en la tarea y a regular su ejecución. Son mediaciones que organizan la actividad del alumno o mejor aun en estas el alumno puede organizar su actividad. Las hay para delimitar el objetivo o meta de la actividad (idea general, encontrar lo más importante), otras tienen que ver con la planificación de la actividad, otras apuntan hacia la supervisión del proceso, finalmente están las de evaluar el resultado.
- Mediaciones específicas: indicar verbalmente al otro, la necesidad de llevar a cabo una determinada operación o actividad específica para la tarea. Se dividen en: las relacionadas con la organización del trabajo y las que se asocian a la interacción social.
- Mediaciones materiales: se realiza directamente la labor o parte de la labor, en vez de hablar, actúa.

2.5 Descripción de las fases del programa psicoeducativo.

Fase diagnóstica (Pretest)

Se consideró fundamental en este primer momento el diagnóstico del nivel de desarrollo de la autovaloración social (relaciones con iguales) e intelectual de los adolescentes que conformaron la muestra.

Descripción del proceso:

La fase diagnóstica comenzó con una breve etapa de familiarización, a través de algunos encuentros preeliminares con los contactos formales dentro del campo, como el director de la institución escolar y los profesores generales integrales, con el objetivo de abordar de forma general las características del 8 vo grado como año, la dinámica general de los grupos e inquietudes específicas con los mismos. Luego de ser seleccionados el 8 vo 4 y 8 vo 6, considerando el interés del director en los mismos, se entrevistó a los maestros de cada grupo para conocer su criterio de manera muy general, en relación al desempeño de los alumnos en las áreas de competencia intelectual y social, específicamente esta última, en relación con los iguales. Finalmente a través del análisis documental se consultó el Modelo de Escuela Secundaria Básica

con el fin de conocer los espacios donde pudieran ser insertadas las actividades correspondientes al programa psicoeducativo, para su posterior implementación por los maestros.

Luego de concluida esta breve etapa preeliminar, fueron seleccionados 20 alumnos, 10 con dificultades en ambos contextos y 10 con un desempeño adecuado, teniendo de base el criterio del profesor. Para llevar a cabo el proceso de diagnóstico fueron aplicados los instrumentos: modificación de la escala Dembo-Rubinstein, entrevista semiestructurada a los adolescentes, entrevista semiestructurada a los maestros (2) y la técnica sociométrica. Finalmente se procedió a la evaluación de los resultados, mediante el análisis de contenido (triangulación metodológica) y el análisis estadístico a través de frecuencias y el empleo de gráficas que permitieron mayor organización y comprensión de los indicadores analizados, mediante el programa estadístico SPSS.

Fase de diseño

Descripción del proceso:

En esta fase se determinaron los objetivos del programa, componentes esenciales, estructura de las situaciones interactivas y sesiones de trabajo.

Fase de aplicación

Constituye la intervención propiamente dicha, la cual fue realizada a partir de situaciones interactivas para la solución de tareas, en díadas heterogéneas entre iguales, tomando en consideración los componentes de la estructura de aprendizaje cooperativo.

Fase de evaluación (Postest)

Descripción del proceso:

Una vez concluida la aplicación del programa de actividades, se procedió a una nueva aplicación de las técnicas utilizadas en el diagnóstico inicial, para evaluar los resultados obtenidos en cuanto a los cambios en la autovaloración social e intelectual de los adolescentes, para ello se realizó el análisis de contenido del material audiovisual y el análisis estadístico.

Análisis de Resultados

3.1 Análisis de la etapa de familiarización.

- Análisis de los resultados de la entrevista semiestructurada al director de la ESBU: “Eduardo Anoceto Rega”.

En la entrevista, el director de la institución escolar señala que el 8vo grado está conformado por 6 grupos con una matrícula aproximada de 40 estudiantes en cada uno. Estos son atendidos a tiempo completo, por dos Profesores Generales Integrales (PGI): un profesor de experiencia que asume el rol de tutor y otro profesor en formación, en correspondencia con lo estipulado en el nuevo Modelo de Escuela Secundaria Básica. Agrega además que existen diferencias significativas en relación a la disciplina y los resultados académicos de los diferentes grupos, de manera que ante la propuesta de esta investigación, muestra interés en los grupos 8vo 4 y 6.

- Análisis de los resultados de la entrevista semiestructurada (1) a los Profesores Generales Integrales (PGI).

En esta entrevista preeliminar los profesores de los grupos 8vo 4 y 6, hacen referencia a varios estudiantes que se destacan por su mejor o peor desempeño en las áreas intelectual y social (relaciones con los iguales). Destacan a 10 alumnos, 5 de cada grupo que se caracterizan por ser retraídos, aislados y tímidos, así como por poseer un desarrollo intelectual bajo. Por otro lado señalan la presencia de otros 10 alumnos, con desempeños adecuados en las áreas mencionadas. Los mismos son descritos por los maestros como personas sociables y conversadoras, que mantienen a la vez un adecuado desarrollo académico e intelectual. De esta manera, fueron seleccionados 20 estudiantes para participar en la investigación, teniendo de base la valoración social del maestro. Todo lo cual nos permite formular vagas e iniciales suposiciones o conjeturas en relación a los posibles niveles de desarrollo de autovaloración en los adolescentes.

- Análisis de los resultados de la dinámica grupal

La dinámica grupal fue realizada con los 20 estudiantes de la muestra con el objetivo de presentar de forma grupal la investigación y fundamentalmente de propiciar cierto clima de confianza y trabajo en grupo, antes de comenzar el trabajo en las diadas y el proceso de intervención. Durante la misma los estudiantes expresaron su criterio de

voluntariedad a participar en la investigación. Fueron realizadas las técnicas de presentación: La telaraña, la de activación: el mameyazo y la de cierre: Una palabra.

- Análisis de los resultados de la revisión del documento: Modelo de Escuela Secundaria Básica

A partir de la revisión de este documento fue posible conocer que el horario escolar en este nivel de enseñanza se caracteriza por la flexibilidad, en tanto se considera un horario único, en el cual se incluye todo el sistema de actividades, ya sean curriculares o extracurriculares. Específicamente, las actividades extracurriculares deben ser conformadas atendiendo a los intereses de los alumnos, a sus necesidades de aprendizaje y formación, así como a las potencialidades del profesor del aula y del claustro, de las instituciones de la comunidad y de los padres. Para ello el PGI debe cruzar las opiniones de los estudiantes sobre las actividades que necesitan y desean desarrollar, las actividades que pueden generar las instituciones de la comunidad, los profesores de la escuela y los padres del grupo, con la que proviene de los planes de estudio. De manera que, con todas estas posibilidades el PGI y de conjunto con los alumnos pueda conformar el horario escolar, organizando toda la sesión de trabajo (doble sesión) durante un tiempo determinado, cumpliendo principalmente, con requisitos como centrarse en el adolescente y atender a sus necesidades formativas individuales, así como partir del diagnóstico docente, social, cultural, político y de salud de los alumnos. Ello evidencia que el programa propuesto puede ser implementado como parte de las actividades del horario escolar, partiendo de una previa preparación de los profesores.

3.2 Análisis de los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial (pretest).

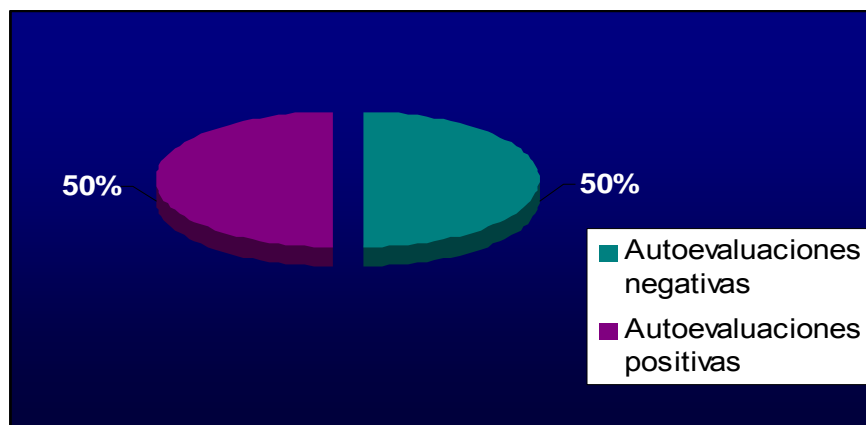
Para llevar a cabo la implementación del programa psicoeducativo se hizo necesaria la realización de un diagnóstico inicial de los niveles de desarrollo de la autovaloración existente en los adolescentes. Los resultados se expondrán de acuerdo a cada técnica aplicada y luego se expondrán los criterios conclusivos. El análisis porcentual se muestra en el Anexo # 2.

- Análisis de los resultados la técnica Modificación de la escala Dembo - Rubinstein

Los resultados alcanzados en la escala Dembo - Rubinstein indican que 10 adolescentes que representan el 50% de la muestra, se ubican en la escala entre 4 y 5, considerándose en un nivel alto de la misma. Sus autoevaluaciones expresan cierta elaboración personal y un vínculo afectivo positivo al describirse como personas inteligentes, buenos estudiantes, que participan en clases, con buenos resultados académicos, capaces de tomar decisiones ante los problemas, responsables, estudiosos, con habilidades para establecer relaciones sociales, capaces de emitir sus criterios respetando el ajeno. Son personas que consideran desarrollar relaciones positivas con los demás, siendo desenvueltas, activas, divertidas y conversadoras. (*“... yo me considero una persona sociable, porque soy capaz de establecer relaciones con lo demás con espontaneidad y sin temor”, “... me llevo bien con todas las personas, me gusta ser conversadora, amigable, me siento bien siendo así”, “... me considero una persona inteligente, ante los problemas no me cierro, sino que intento encontrar alternativas”, “... me destaco en el aula por mi desempeño académico”*).

El resto de los adolescentes que representan el otro 50 % de la muestra, se ubicaron en la escala entre 3 y 1, autoevaluándose negativamente a través de criterios como: *“no soy inteligente, no me considero buen estudiante, no participo en clases, mis resultados académicos no son buenos, no soy estudioso”*. Manifiestan ser adolescentes poco sociables, tímidos, aislados, con temor a acercarse al resto de las personas. Evidencian pobre elaboración personal en sus contenidos, al no saber explicar de forma coherente y causal sus autoevaluaciones, matizado además por un vínculo afectivo negativo.

Los datos anteriores se muestran en el siguiente gráfico:



Gráfico#1. Resultados de la Escala Dembo-Rubinstein.

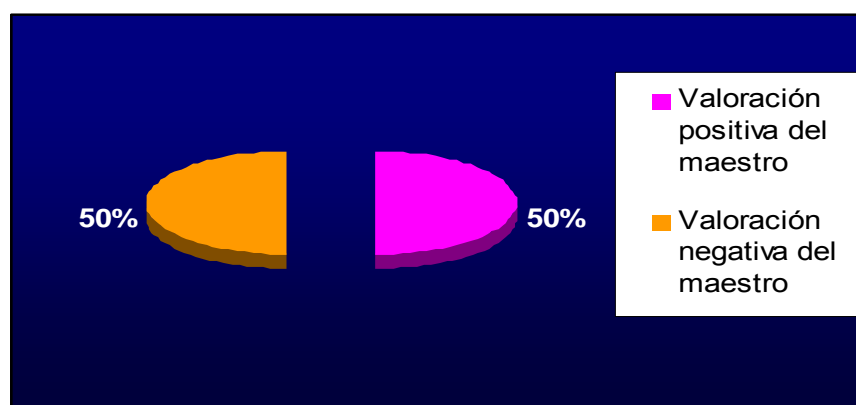
➤ Análisis de los resultados de la entrevista semiestructurada (a los maestros)

En la entrevista semiestructurada realizada a los maestros, se obtuvieron resultados que evidencian la presencia de 10 alumnos con desempeños inadecuados en los contextos social e intelectual. Los mismos representan el 50 % de la muestra y según la valoración del maestro se caracterizan por ser adolescentes aislados, tímidos o agresivos, lo que ocasiona que sean rechazados por el grupo en la mayoría de los casos. Esto evidencia dificultades en los mismos en relación al desarrollo de habilidades para el establecimiento de relaciones sociales positivas con los iguales. (*“...ellos son alumnos muy retraídos, aislados, no conversan con nadie, a veces con dos o tres que son los mismos siempre, cuesta mucho trabajo establecer una conversación con ellos, cuando el grupo comparte, ellos se aíslan, es como si tuvieran temor, pena, por eso a veces son rechazados”*).

Respecto a su desempeño académico se caracterizan por ser lentos en la solución de las tareas escolares, no participan en las clases por su temor y timidez., poseen bajos resultados académicos y son incapaces de pedir ayuda a otros compañeros.

Por otro lado los maestros se refirieron positivamente a 10 alumnos, o sea el otro 50 %, ya que los mismos mantienen un desarrollo positivo en las áreas mencionadas,

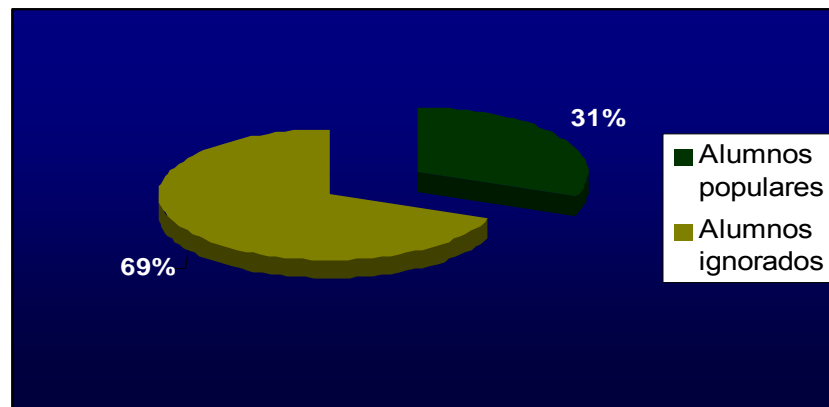
caracterizándose por un adecuado desempeño social, matizado por comportamientos asertivos, prosociales, además de un pensamiento divergente, capacidad receptiva y rendimiento académico elevado según el criterio de los maestros. En palabras de ellos: “son alumnos sociables, solidarios, queridos, admirados dentro del grupo de clase. Su desempeño académico es adecuado, son inteligentes, participan en clase, activos, receptivos ante los contenidos”. Los datos anteriores se muestran en el siguiente gráfico.



Gráfico#2. Resultados de la entrevista semiestructurada a los maestros.

➤ Análisis de los resultados del test sociométrico

La técnica sociométrica aplicada a los grupos 8 vo 4 y 6, mostró la existencia de 24 alumnos, que representan el 31.2 %, que obtuvieron más de 5 elecciones en las dos actividades propuestas (conversar y estudiar), demostrando su popularidad dentro del grupo de iguales. Dentro de estos se incluyen el 50 % de la muestra de nuestra investigación. Por otro lado la técnica arrojó que el 68.8 % (53) se corresponde con adolescentes con elecciones por debajo de 5, a los cuales el grupo de iguales no considera populares, por su desempeño en las áreas de desarrollo intelectual y social, resultando ser poco o totalmente ignorados. En este grupo se incluye la otra mitad de la muestra objeto de estudio. Los datos anteriores se muestran en el siguiente gráfico.



Gráfico#3. Resultados del test sociométrico.

➤ Análisis de los resultados de la entrevista semiestructurada (a los adolescentes)

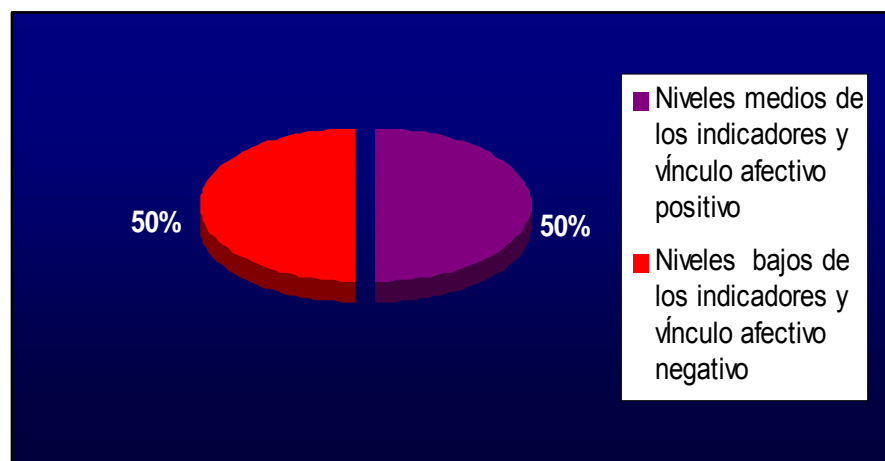
La entrevista semiestructurada realizada a los adolescentes, demostró que el 50% de ellos, manifiesta en sus autovaloraciones niveles medios de elaboración personal, y flexibilidad, así como un vínculo afectivo positivo y una cierta estabilidad que resulta de ello. Todo lo cual se aprecia en las siguientes verbalizaciones: “...soy una persona sociable, que me gusta entender y comprender a los demás”, “ ...soy inteligente, me gusta analizar bien las cosas”, “ ...me siento bien conmigo misma, me gusta ser como soy”, “...muchas veces pienso en las cosas negativas que pudiera cambiar”, “...me gusta ser así”, “...si fallo con alguien y tiene la razón, lo admito y pido disculpas”, “...cuando tengo problemas, trato de encontrarle solución a las cosas de la mejor forma posible, ... cuando alguien en el aula me dice algo que no le gusta de mí, lo escucho.”).

Por otro lado el 50 %, o sea los 10 adolescentes restantes, manifestaron pobreza y poca profundidad, así como desconocimiento e inseguridad en sus autovaloraciones, lo que evidencia la ausencia de un proceso reflexivo e integrado que permita llegar a cualidades esenciales que caractericen su desempeño social e intelectual. En algunos de los casos el desconocimiento que poseen sobre sí mismos alcanza tal magnitud, que

son incapaces de autodescribirse, reflejando una identidad imprecisa al expresar: “no sé decirte cómo soy”, “cómo, no entiendo, no sé, yo soy normal”. Esto es muestra, de gran inestabilidad en la autovaloración.

De igual manera, se manifiesta en la totalidad de los casos una tonalidad emocional negativa y un bajo grado de flexibilidad debido a que, la mayoría de los adolescentes estudiados, como recurso para mantener o proteger la autoimagen, se mantienen rígidos a la asimilación de las opiniones contrarias a la misma, ignorando dichos criterios “yo no le hago caso a lo que dice la gente de mí”, “los que piensan cosas malas de mí es porque no me conocen”, “es que en mi grupo hay mucha gente pesada”.

Los datos anteriores se muestran en el siguiente gráfico.



Gráfico#4. Resultados de la entrevista semiestructurada a los adolescentes.

▪ Conclusiones parciales

Luego de realizado el diagnóstico inicial y partiendo de la triangulación metodológica, se concluye que existen 10 adolescentes con un nivel de estructuración insuficiente o distorsionada de la autovaloración, caracterizado por una baja elaboración personal, que demuestra la ausencia de un proceso reflexivo, donde las operaciones cognitivas asumen un papel pasivo ante la tendencia de describir comportamientos, denotando pobreza e incoherencia en los contenidos autovalorativos.

Manifiestan además un bajo grado de flexibilidad, ya que se consideran incapaces de reestructurar su campo de acción, desestabilizándose su autovaloración con gran facilidad. Estos adolescentes presentan una autopercepción de incompetencia en los contextos estudiados, lo que genera en ellos sentimientos de insatisfacción, expresión de una autoestima baja y distorsionada. Se caracterizan por ser temerosos, desconfiados, susceptibles, con tendencia al aislamiento.

Por otro lado se diagnosticaron 10 adolescentes con un nivel de estructuración parcial de la autovaloración, manifestando niveles medios de flexibilidad y elaboración personal, basada en una progresiva tendencia a realizar análisis reflexivos y causales, asumiendo criterios disonantes con la propia identidad personal e integridad. Los contenidos se expresan además con un vínculo afectivo positivo, que denota autoestima favorable, regulando su comportamiento en función de mantener su autoimagen, mostrándose activos, asertivos y motivados por buscar el éxito.

3.3 Propuesta del programa de actividades para estimular el desarrollo de la autovaloración intelectual y social en adolescentes de 8 vo grado.

Objetivo general:

- Contribuir al desarrollo de la autovaloración social (relaciones con iguales) e intelectual en adolescentes de 8 vo grado de la escuela Eduardo Anoceto Rega.

Objetivo específicos:

- Estimular el conocimiento mutuo de los miembros de la díada.
- Propiciar la autorreflexión a partir de las vivencias generadas en el proceso interactivo, que faciliten la regulación y autorregulación del comportamiento orientado al trabajo en equipo.

Diseño de las situaciones interactivas diádicas:

Durante esta etapa fueron diseñadas las situaciones interactivas diádicas para la resolución conjunta de tareas. Las mismas pretenden desarrollar la autovaloración, al presentar una meta común en la solución de tareas conjuntas, cuya naturaleza interactiva y problematizadora implica al alumno desde el punto de vista afectivo-motivacional, promoviendo significatividad, activación y autorregulación efectiva orientada a estimular un nivel adecuado de la autovaloración intelectual y social, en tanto cumplen los siguientes requisitos:

- Partir del diagnóstico, para superar los niveles reales de desarrollo de la autovaloración social e intelectual del estudiante, con tareas de contenidos convencionales de nivel de complejidad creciente, clara redacción e intencionalidad en sus exigencias y un adecuado nivel de asequibilidad.
- Garantizar la interacción basada en el trabajo cooperativo en cada sesión a partir de:

-Las mediaciones genéricas del facilitador orientadas a la internalización de las metas, normas de trabajo en equipo por parte de la díada, en la solución de tareas mediante el trabajo cooperativo, logrando el progresivo traspaso de control a los adolescentes de su propia situación interactiva.

-El proceso de autoevaluación y evaluación del compañero al finalizar cada sesión, donde se analiza el cumplimiento de las metas de trabajo durante las interacciones

diádicas, favoreciendo un proceso autoreflexivo a partir del cual se reorienta adecuadamente el comportamiento individual.

-Las características de la tarea: Igualdad en relación al conocimiento sobre la tarea: las tareas son desconocidas y novedosas para ambos miembros de la díada, por tanto se encuentran a un mismo nivel cognoscitivo con respecto a la tarea.

-Debe existir un equilibrio entre la cantidad de tareas de solución conjunta por cada nivel de complejidad. Para ello fueron definidos dos niveles de complejidad de la tarea como se presenta a continuación:

- a) Primer nivel: El contenido de la tarea se asocia directa o indirectamente con sus experiencias más cotidianas. Contiene pocos elementos a analizar, relacionar, y establecer hipótesis de solución.
 - b) Segundo nivel: El contenido de la tarea no se relaciona con sus experiencias cotidianas, sino que se basa en situaciones problemáticas. Contiene mayor cantidad de elementos a analizar y relacionar y establecer hipótesis de solución.
- Las tareas de solución conjunta deben tener un carácter problemático que promueva la activación, así como la utilización consciente de procedimientos dirigidos a la autorreflexión y autorregulación.
 - Las tareas deben ser originales y amenas que movilicen procesos afectivo-motivacionales, en estrecho vínculo con los intereses cognoscitivos individuales y grupales, estimulando la significación personal, experiencial y afectiva en el estudiante.
 - Las situaciones deben poseer estructuración lógica y coherencia entre sus partes, donde las instrucciones, la tarea a resolver y la evaluación de los resultados de la situación por parte de la díada estén orientadas al desarrollo de la autovaloración intelectual y social.

Planificación y estructura de las sesiones de trabajo

Las sesiones de trabajo fueron agrupadas en tres etapas para el cumplimiento de objetivos específicos, pero todas fueron desarrolladas a partir de la siguiente estructura o procedimiento básico:

De forma general todas las sesiones cumplen con la siguiente estructura o procedimiento:

1. Instrucción para la interacción: A continuación ustedes tendrán la oportunidad de resolver una situación que requiere que se cumplan las siguientes condiciones:
 - a) Debe resolverse de manera conjunta.
 - b) Puede llegarse a varias soluciones.
 - c) Es tan importante el resultado como el trabajo en equipo para llegar a este.
 - d) Uno de los miembros del equipo expondrá el resultado final, el cual será elegido solo al concluir la tarea propuesta.
 - e) El tiempo de ejecución límite para resolver la situación será de 20 minutos.
2. Presentación de la tarea a realizar.
3. Evaluación de la situación interactiva

Etapas de las sesiones de trabajo

➤ *Primera etapa:*

▪ **Objetivos:**

- Presentar de la investigación.
- Establecer la empatía entre los miembros de la díada y de esta con el facilitador.
- Discutir y establecer las normas de trabajo en conjunto.
- Propiciar la identificación de cualidades personales propias y del compañero de equipo.

Posibles Normas:

- I. Cada uno es responsable de cumplir y hacer cumplir las condiciones de la situación.
- II. Respeto al turno del habla del otro.
- III. Evitar frases y conductas agresivas hacia el otro.
- IV. Escuchar todo lo que dice el otro antes de hablar, tratando de entender su punto de vista.
- V. Utilizar la explicación cuando se va a defender un criterio opuesto al del otro, nunca la imposición.
- VI. Ayudar al otro cuando no comprende, a través de explicaciones, aclaración de dudas.
- VII. Tratar de llegar a acuerdos, partiendo de los puntos de vista de ambos.

VIII. Reconocer cuando el otro aporta una idea importante.

-Procedimiento para la discusión y establecimiento de las normas de trabajo grupal:

Las normas de trabajo en equipo se les entregan por escrito a los miembros de la díada y se les da 5 minutos para que las lean varias veces. Se hace énfasis en la primera y la última. Luego se discuten ofreciéndoles además, la oportunidad de añadir alguna. Este proceso de establecimiento y discusión de normas solo será realizado en la primera etapa, aunque pueden ser modificadas, enriquecidas o utilizadas atendiendo a los intereses del facilitador y de los adolescentes en las etapas posteriores.

- Sesiones: 1
- Nivel de complejidad: I
- Tareas:

Sesión # 1: Creación de un sello identitario para la díada y dramatización de una fábula.

*Creación de un sello identitario

- Orientación: Crear un sello que identifique al equipo, el cual puede incluir un dibujo, un objeto, una frase o cualquier otro elemento que se les ocurra.
- Materiales: Hojas, colores.
- Tiempo de ejecución: 10 min.

*Fábula: “El gusano y el escarabajo”

Orientaciones:

- Leer la historia las veces consideradas necesarias por los miembros de la díada.
- Responder las siguientes preguntas: ¿Qué enseñanza nos da este cuento? ¿Si hubieras sido el escarabajo que hubieras hecho ante los cuestionamientos de los compañeros? ¿Qué es para ti un amigo?
- Dramatizar el final escogido para lo cual pueden auxiliarse en los títeres.

Materiales:

- Títeres
- Hoja con la historia impresa: “Había una vez un gusano y un escarabajo que eran amigos. El escarabajo estaba consciente de que su amigo era muy limitado en

movilidad y visibilidad y el gusano estaba consciente de que el escarabajo venía de otro ambiente, tenía una imagen grotesca y hablaba muy rápido. Un día algunos compañeros del escarabajo le cuestionaron su amistad con el gusano ¿cómo era posible que caminara tanto para ir al encuentro con el gusano? Fueron tantos los cuestionamientos que el escarabajo se dejó influenciar y decidió poner a prueba su amistad y esperar un tiempo para que fuera el gusano quien lo buscara. Pasó el tiempo y la noticia llegó: el gusano estaba muriendo. El escarabajo fue a verlo y fue cuando se enteró de las tantas veces que el gusano quiso ir a su encuentro para que ver qué le pasaba, sin importarle todos los peligros que podía correr y cuánto tuviera que caminar. Al ver a su amigo (el escarabajo) este sonrió y con sus últimas fuerzas le dijo cuánto se alegraba de que él, su gran amigo se encontrara bien. El escarabajo avergonzado de sí mismo por haber puesto en duda su amistad se marchó arrepentido lamentándose de los tantos momentos perdidos que ya nunca volvería a pasar con su amigo”.

- Materiales: títeres
- Tiempo de ejecución: 15 min.

➤ *Segunda etapa:*

- Objetivos:

-Lograr progresivamente una mayor interacción entre los miembros de la díada para la solución conjunta de las tareas.

-Propiciar valoraciones críticas sobre el desempeño propio y el del compañero de equipo.

- Sesiones: 2, 3, 4, 5, 6
- Nivel de complejidad: I y II
- Tareas:

Sesión # 2: Creación de historietas

- Orientaciones: Crear la historieta organizando las diferentes tarjetas por el orden que consideren de conjunto en la díada.
- Materiales: tarjetas (WISC- Historietas)
- Nivel de complejidad: I
- Tiempo de ejecución: 15 min.

Sesión # 3: Resolución de un problema

“El zoológico”

- Orientaciones:

-Leer el problema las veces consideradas necesarias por los miembros de la díada.

-Resolver en conjunto el problema.

- Materiales:

-Tablero y figuras de los animales en cartón.

-Hoja con el problema impreso: “En un parque zoológico fueron ubicados 5 animales en un sistema de 5 jaulas aledañas que tiene puertas comunes, como se ilustra en la figura. Por error los animales no fueron ubicados en sus respectivas jaulas, es decir, en las jaulas que le correspondía a cada uno de ellos. ¿Cómo pueden ser trasladados para que cada uno quede en la jaula que le corresponde?”

- Nivel de complejidad: I
- Tiempo de ejecución: 20 min.

Sesión # 4: Resolución de un problema

“Las ranas”

- Nivel de complejidad: II
- Tiempo de ejecución: 20 min.
- Orientaciones:

-Leer el problema las veces consideradas necesarias por los miembros de la díada.

-Resolver en conjunto el problema.

- Materiales:

-Tablero y figuras de los animales en cartón.

-Hoja con el problema impreso: “Alberto, Bernardo, Carlos, Daniel y Elena se entretienen en un juego en el cual cada uno es una rana o un caimán. Las afirmaciones de las ranas son siempre falsas, mientras las de los caimanes son verdaderas. Alberto dice: Bernardo es un caimán. Carlos afirma: Daniel es una rana. Elena expresa: Alberto no es una rana. Bernardo comenta: Carlos no es un caimán. Daniel asegura: Elena y Alberto son animales diferentes. ¿Cuántas ranas hay?”

Sesión # 5: Resolución de un problema

“¿Quién es el culpable?”

- Nivel de complejidad: 2
- Tiempo de ejecución: 20 min.
- Orientaciones:

-Leer el problema las veces consideradas necesarias por los miembros de la díada.

-Ordenar en conjunto los personajes de la historia comenzando por el que es considerado el mayor culpable de la muerte de María y terminando por el que menor responsabilidad tuvo en tal suceso, según sus criterios. Los personajes de la historia en orden de aparición son: María, Esposo de María, Comerciante, Barquero, Cura, Loco.

-El problema no tiene una respuesta determinada, la respuesta correcta es la lograda por los miembros de la díada, pero para aceptarla es requisito indispensable que ambos miembros estén totalmente de acuerdo.

- Materiales:

-Hoja con el problema impreso: “María vive con su esposo en una casa alejada del pueblo. Este diariamente sale a trabajar en el campo desde bien temprano y regresa al atardecer, por lo que casi no puede darle a María toda la atención que ella quisiera. Un día pasa por allí un comerciante .Él es agradable y hace reír a María, por lo que sus visitas comienzan a ser más seguidas. Un día deciden acuerdan encontrarse en el bosque que estaba al otro lado del pueblo y al cual solo se podía llegar cruzando el río, de forma que pudieran evitar ser sorprendidos por el esposo de María. Cuando esta se dispone a regresar a su casa sucede algo inesperado. El barquero se niega a transportar a María pues, según él, una mujer decente no debía estar a esa hora fuera de su casa y que por tanto él no la iba a ayudar. Ante esta dificultad María decide cruzar por un puente que existía en el pueblo, pero en el medio de este había un loco con un machete que decía que por ahí no iba a pasar nadie. Ella asustada corre a la iglesia para pedirle ayuda al cura, sus esfuerzos fueron en vano, pues el cura responde que lo mejor que puede hacer es tomar un bote o esperar a que el loco se fuera, además ir con ella sería una locura, pues el loco podría matarlos a los dos. Desesperada por la reacción del esposo, decide intentar cruzar por el puente a pesar de

las amenazas del loco, ya fuese hablando o por la fuerza, pero esta no lo logra ya que muere a manos del loco.

Sesión # 6: Resolución de un problema (Nivel de complejidad II)

“El obrero”

- Nivel de complejidad: 2
- Tiempo de ejecución: 20 min.
- Orientaciones:

--Leer el problema las veces consideradas necesarias por los miembros de la díada.

-Resolver en conjunto el problema.

-El problema no tiene una respuesta determinada, la respuesta correcta es la lograda por los miembros de la díada, pero para aceptarla es requisito indispensable que ambos miembros estén totalmente de acuerdo.

- Materiales:

-Hoja con el problema impreso: Un joven obrero tiene por costumbre salir de la casa a la misma hora para ir al trabajo en su bicicleta, siempre le imprime la misma velocidad al ciclo de forma que llega exactamente en el momento en el que comienza el horario laboral. En una ocasión a la hora de salir de su casa se percata de que su bicicleta está pinchada y no puede ir a trabajar en ella. Decide realizar el recorrido a pie y lo hace a una velocidad 2 veces menor de lo que normalmente lo hace en su ciclo, hasta que, en la mitad del camino un amigo lo recoge en su carro y lo lleva hasta el centro laboral a una velocidad 10 veces mayor que la imprimida a su bicicleta. ¿Llegó el joven como todos los días, justo a tiempo, llegó un poco antes o llegó tarde para trabajar?

Tiempo de ejecución: 20 min.

➤ *Tercera etapa:*

- Objetivos:

-Consolidar los logros obtenidos durante el proceso.

-Obtener valoraciones de los adolescentes en relación a las vivencias generadas durante el proceso de interacción.

- Sesión: 7
- Nivel de complejidad: I y II
- Tareas:

Sesión # 7: Resolución de un problema

“Las cinco princesas”

- Nivel de complejidad: 2
- Tiempo de ejecución: 20 min.
- Orientaciones:

--Leer el problema las veces consideradas necesarias por los miembros de la díada.

-Resolver en conjunto el problema.

-El problema no tiene una respuesta determinada, la respuesta correcta es la lograda por los miembros de la díada, pero para aceptarla es requisito indispensable que ambos miembros estén totalmente de acuerdo.

- Materiales:

-Hoja con el problema impreso: En un palacio de Grecia Antigua existen cinco princesas, tres con los ojos azules que siempre mienten y dos con los ojos negros que siempre dicen la verdad. Se le concedía la mano de una de ellas al príncipe que con solo tres preguntas reconociera el color de los ojos de cada una de ellas. Un joven probó suerte y sucedió que le preguntó a A: ¿De qué color tienes los ojos?, A le respondió en chino, él no entendió. Protestó y a partir de ese momento le contestaron en árabe, que es el idioma que él entendía, pero ya había consumido una pregunta. Le pregunto a B: ¿De que color respondió A que tenía los ojos? B le respondió que azules. Se acerco a C y le preguntó: ¿De que color tiene los ojos A y B?, la cual le respondió: B azules y A negros. Inmediatamente dijo el color de los ojos de cada una.

Las etapas de las sesiones se desagregan a continuación en la siguiente tabla:

Etapas de las sesiones de trabajo	Objetivos
1. (sesión 1)	<ul style="list-style-type: none">▪ Presentar la investigación.▪ Establecer la empatía entre los miembros de la díada y de esta con el facilitador.▪ Discutir y establecer las normas de trabajo en conjunto.▪ Propiciar la identificación de cualidades personales propias y del compañero de equipo.
2. (sesiones 2, 3,4, 5, 6)	<ul style="list-style-type: none">▪ Lograr progresivamente una mayor interacción entre los miembros de la díada para la solución conjunta de las tareas.▪ Propiciar valoraciones críticas sobre el desempeño propio y el del compañero de equipo.
3. (sesión 7)	<ul style="list-style-type: none">▪ Consolidar los logros obtenidos durante el proceso.▪ Obtener valoraciones de los adolescentes en relación a las vivencias generadas durante el proceso de interacción.

Tabla 3. Etapas de las sesiones de trabajo.

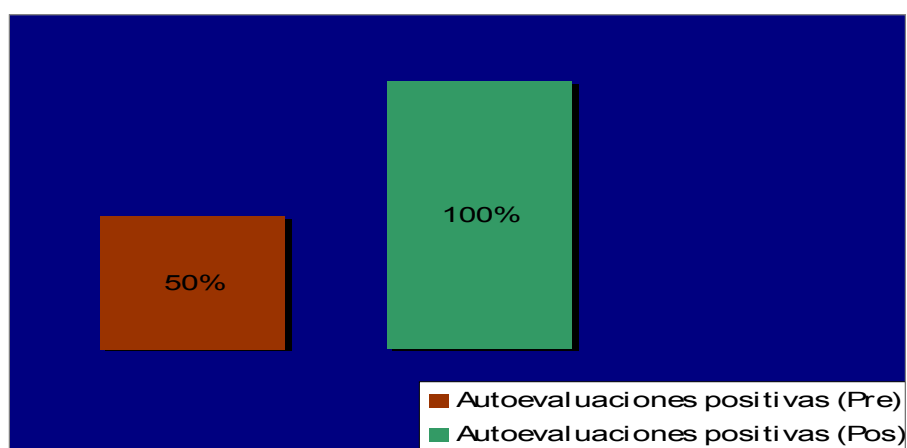
3.4 Análisis de los resultados obtenidos en el diagnóstico final (postest).

Luego de implementado el programa de actividades se procedió nuevamente a la aplicación de las técnicas, en aras de evaluar el la existencia de cambios en la autovaloración intelectual y social de los adolescentes. El análisis porcentual se muestra en el Anexo # 3.

- Análisis de los resultados de la técnica Modificación de la escala Dembo - Rubinstein

Los resultados obtenidos en la escala Dembo - Rubinstein, demuestran que el 100% de la muestra se ubica en el nivel alto de la misma. Se evidencia una tendencia en los adolescentes que se ubicaban en la escala entre 1y 3, a autovalorarse positivamente, reflejando cierta elaboración en los contenidos, realizando análisis reflexivos y causales, matizados por un vínculo afectivo, esta vez positivo: *“sí me considero sociable, porque vi lo que era capaz de hacer con otros compañeros, fui capaz de relacionarme, de entender y escuchar a otra persona”, “me siento más capaz para establecer relaciones con las personas, creo que puedo estar en un 4”, “antes pensaba que no era muy inteligente, pero ahora me demostré a mí mismo que puedo resolver muchos problemas o tareas difíciles”, “antes no me gustaba hablar o tenía temor de hacerlo y ahora me demostré que puedo hacerlo”, “yo me sentía cohibido porque “X” era mejor que yo, pero yo puedo ser tan capaz como él”.* Igualmente los adolescentes que mantienen autoevaluaciones positivas, manifestaron haber experimentado vivencias enriquecedoras durante la intervención, considerándose personas mucho más sociables e inteligentes luego de esta: *“relacionarme con x, ayudarlo y trabajar con él me ayudó a reafirmar lo que pienso de mí misma”, “continúo considerándome una persona inteligente y sociable”, “me siento mejor, más capaz y segura de mis capacidades”.*

Los datos anteriores se generalizan en el siguiente gráfico.

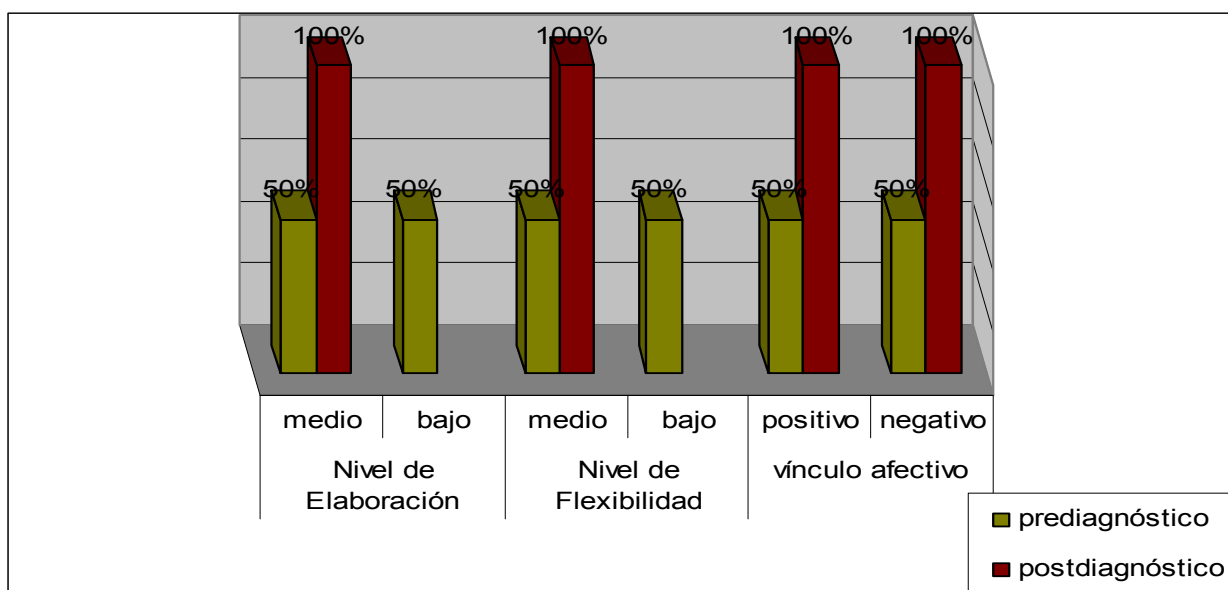


Gráfico#5. Resultados de la técnica Modificación de la escala Dembo - Rubinstein

➤ Análisis de los resultados de la entrevista semiestructurada (a los adolescentes)

Al realizar nuevamente la entrevista semiestructurada se constataron ciertos progresos en relación a los adolescentes con un nivel de estructuración distorsionado o insuficiente en su autovaloración. Se aprecia un aumento de la elaboración personal así como de la flexibilidad, que ahora se ubican en un nivel medio en ambas dimensiones, a partir de autodescripciones seguras, causales, reales, flexibles, haciendo esfuerzos constantes por integrar sus comportamientos en diferentes áreas en cualidades esenciales que los identifiquen: “*me sentí muy bien trabajando con mi compañero*”, “*me gustó como me desempeñé*”, “*me demostré a mí misma que puedo dejar de ser tan penosa*”, “*ahora sí me considero inteligente, porque resolví muchos problemas difíciles*”, “*me he dado cuenta de que sí puedo ser sociable*”, “*me gustó relacionarme*”. “*me sentí muy bien conmigo misma*”. La tendencia desde el punto de vista afectivo se inclinó hacia una tonalidad positiva, aunque no lo suficiente para logros en la estabilidad, tomando en consideración el factor contextual. En los adolescentes que presentan un nivel de estructuración parcial de la autovaloración, se apreció la persistencia de los indicadores funcionales mencionados a mantenerse en niveles medios, favoreciendo un vínculo afectivo positivo. Los mismos expresaron nuevamente sentirse más satisfechos consigo mismos, considerándose personas más capaces y decididas. Reafirmando las cualidades personales que caracterizan su desempeño en las áreas social e intelectual, diagnosticadas en el pretest.

Los datos anteriores se muestran en el siguiente gráfico.



Gráfico#6. Resultados de la entrevista semiestructurada (a los adolescentes)

➤ Análisis de los resultados de la entrevista semiestructurada (a los maestros)

Las opiniones de los profesores evidenciaron que no se presentaron cambios en el desempeño intelectual y social en la muestra, obteniéndose 50 % de adolescentes con buenos resultados académicos y adecuado comportamiento social con los iguales y el otro 50 % se manifestaban conductualmente igual al momento del pre diagnóstico. Esto es evidencia de la mayor estabilidad que existe en los primeros respecto a los segundos.

➤ Análisis de los resultados del test sociométrico

Los resultados del test sociométrico tampoco manifestaron cambios respecto al pretest. Esto significa que los adolescentes de los grupos a los que pertenecían los sujetos de la muestra, mantuvieron una representación igual de sus compañeros, por lo que el status de populares (50%) e ignorados (50%) se mantuvo en la muestra.

3.5 Análisis comparativo pretest- postest.

Con el objetivo de corroborar cuantitativamente los cambios ocurridos en la autovaloración de los adolescentes, se llevó a cabo un análisis estadístico entre dos muestras relacionadas, para contrastar el comportamiento de los indicadores en las

técnicas en el pre y posdiagnóstico, mediante la prueba no paramétrica Wilcoxon. (Anexo #4)

La misma se basa en:

- Rangos positivos: los cuales reflejan que los niveles de la variable alcanzados en el posdiagnóstico son superiores en comparación con los obtenidos en el prediagnóstico.
- Rangos negativos: los cuales reflejan que los niveles de la variable alcanzados en el posdiagnóstico son inferiores en comparación con los obtenidos en el prediagnóstico.
- Empates: los cuales reflejan que los niveles se mantuvieron constantes en el posdiagnóstico y prediagnóstico.

Hipótesis:

Ho: existen diferencias significativas entre el pretest y postest

H1: no existen diferencias significativas entre el pretest y postest

Se destacan como valores estadísticamente significativos los menores de 0,005, (≈ 0.05), si los valores son iguales o mayores que 0.005 (≈ 0.05), no son significativos.

Los datos se muestran en la siguiente tabla:

Variables	Rangos positivos	Rangos negativos	Empates	V. Significación
Elaboración personal (Dembo pre-pos)	10	0	10	0.002
Vínculo afectivo (Dembo pre-pos)	10	0	10	0.002
Elaboración personal (entrev. adolesct. Pre-pos)	10	0	10	0.002
Flexibilidad (entrev. adolesct. Pre-pos)	10	0	10	0.002
Vínculo afectivo ((entrev. adolesct. Pre-pos)	10	0	10	0.002
Entrevista a maestros (pre-pos)	0	0	20	1.000
Sociograma (pre-pos)	0	0	20	1.000

Tabla. 3: Resultados de la comparación de variables entre pre y posdiagnóstico.

En base al análisis se encontraron diferencias significativas (0.002) en la elaboración personal y vínculo afectivo en la aplicación de la escala Dembo- Rubinstein, reflejándose la existencia de 10 rangos positivos, que expresan el ascenso de un nivel bajo hacia un nivel medio en el primer indicador, así como el cambio de tonalidad emocional negativa a positiva en los adolescentes con un nivel de estructuración insuficiente o distorsionada de la autovaloración, en el prediagnóstico. Los mismos cambios significativos con valores iguales, se obtuvieron en los indicadores flexibilidad, elaboración personal y vínculo afectivo en la entrevista semiestructurada realizada a los adolescentes. Aprobándose por tanto H_0 .

Además se obtuvieron 10 empates, que corresponden a los adolescentes con niveles parciales de estructuración donde los indicadores se mantuvieron siempre en un nivel medio. Por otro lado las técnicas inferenciales no reflejaron diferencias significativas (1.000), reflejando empates en las variables, ya que los resultados se mantuvieron constantes.

En los adolescentes con un nivel de estructuración parcial de la autovaloración, no se constataron diferencias significativas, pues los indicadores se mantuvieron en un nivel medio antes y después de la intervención, así como la tonalidad positiva del vínculo afectivo. No obstante se constató el efecto del programa en los mismos de forma cualitativa, como se abordó en el epígrafe anterior.

Luego de haber analizado la etapa pretest y posttest, así como las diferencias en las mismas, a través de la comparación estadística entre las variables, nos resulta interesante caracterizar las interacciones diádicas entre los adolescentes durante la implementación del programa.

3.6 Análisis del material audiovisual correspondiente a las situaciones interactivas del programa psicoeducativo.

Para el análisis de las sesiones de trabajo se llevó a cabo el análisis del material audiovisual, a partir de la cuantificación de los elementos mediadores, lo que definió la frecuencia de aparición de cada indicador, permitiendo establecer tendencias en relación al comportamiento de las díadas durante la interacción. (Anexo # 5)

Para facilitar la lectura se creó la siguiente leyenda:

Nivel de estructuración parcial: *NEPA*

Nivel de estructuración insuficiente o distorsionado de la autovaloración: *NEIDA*

Sesión # 1: Creación de un sello identitario para la díada y dramatización de la fábula. Durante el desarrollo de las tareas, el 100% (10) de las díadas se caracterizaron por la ausencia de una representación compartida de la situación, dada por una posición individual de los sujetos ante la misma. Un integrante de la díada, en este caso

el sujeto con un NEPA, asumía su propio punto de vista, sin tomar en cuenta el de su pareja, evidenciándose por tanto la carencia de responsabilidad individual orientada al logro de la meta.

Lo anterior desencadenaba posiciones pasivas o de subordinación en la díada por parte del adolescente con un NEIDA, quien se mantenía mayormente en silencio, asentado con gestos faciales cualquier criterio del otro, durante la tarea y el momento de evaluación, existiendo una tendencia a intercambiar con el facilitador y no entre la díada. Esto provocaba una predominancia de las mediaciones externas, ya sean genéricas, específicas y materiales, dirigidas a la internalización de las metas, relacionadas con la tarea y el propio proceso de trabajo cooperativo.

Se apreciaba además una falta de correspondencia entre los juicios de valor verbalizados y el momento de evaluación realmente observado, siendo de forma general la fluidez del intercambio totalmente asimétrica. No obstante, de forma general las tareas fueron realizadas por los adolescentes que iniciaron el experimento con un NEPA. Al concluir el facilitador volvió a recalcar las normas de trabajo establecidas.

Sesión # 2 y # 3: Creación de historietas y resolución del problema “El zoológico”

La situación interactiva comienza a ser progresivamente menos individual en el 30% de las díadas, o sea 3, la # 3, # 4 y # 10, ya que se comienzan a manifestar pequeños comportamientos, que indican posiciones menos pasivas en los adolescentes que poseen un NEIDA. Los mismos comienzan a exigir poco a poco su espacio, evidenciando mayor implicación e interés en la tarea, al emitir sus criterios de forma extraverbal, lo cual estuvo mediado por el papel del facilitador. No obstante aún persisten gestos o manifestaciones de timidez, inseguridad y temor en ellos. La interacción y comunicación verbal entre estas díadas aún no es lo que predomina, en cambio se reiteraban momentos de silencio. Sin embargo en otro 40%, las díadas # 5, # 7, # 8 y # 9 demuestran mayor interacción, apreciándose una actitud cooperativa ante la tarea, de los adolescentes con un NEPA, favoreciendo gradualmente la participación del otro. Los primeros asumen comportamientos de ayuda, a través de mediaciones organizativas de interacción social, mediante participaciones verbales que invitan al intercambio de ideas e indican respeto al criterio del otro. (*“ven, participa tu también,*

qué tu crees, no te quedas callado, ayúdame, dime lo que tu piensas, dale tu también puedes”).

Se aprecian mediaciones específicas como hipótesis, explicaciones y aclaraciones entre los sujetos (*“yo pienso que la tarjeta tal va aquí que tú crees, si pero mira no puedes mover esta para...porque...”*). Mostrando por consiguiente responsabilidad individual, e interdependencia positiva sustentada en participaciones menos asimétricas, durante la resolución de la tarea y el momento de evaluación.

En estas sesiones en comparación con la anterior, el facilitador mantiene su posición mediadora, pero se aprecia un leve descenso de la misma. Aún las metas no están totalmente internalizadas por los adolescentes, propiciando que el proceso de evaluación aún no sea del todo consecuente con la realidad. Los adolescentes no realizan juicios valorativos críticos y constructivos que evidencien realmente los elementos sobre todo negativos, que necesitan ser transformados.

El resto de las díadas, que equivale a otro 30%, la # 1, # 2 y # 6 mantuvieron las características de la sesión anterior, negando cualquier avance.

De manera general todas las díadas llegaron a cumplimentar las tareas, encontrando las soluciones esperadas, desde sus diversas formas de interacción durante las sesiones.

Al final de cada sesión el facilitador recalca las normas y metas, destacando los comportamientos positivos en las díadas que se destacaron, así como las cuestiones esenciales que deben ser cambiadas en las otras en aras de lograr los objetivos de la etapa.

Sesión # 4: Resolución del problema “Las ranas”

En la sesión cuatro se continúa trabajando según los objetivos del segundo momento, apreciándose que las 4 díadas (# 5, # 7, # 8 y # 9) que mostraron avances en la sesión anterior, siguen manifestando comportamientos positivos respecto a cada indicador. Las interacciones de las díadas, van progresivamente caracterizándose por una comprensión compartida de la situación, siendo cada vez más simétrica la distribución del intercambio. Mostrando una mayor interiorización de la meta a seguir, la cual prescinde cada vez más del control por parte del facilitador, que solo brinda ayudas genéricas y específicas. Se reflejan avances en la interdependencia positiva y la

responsabilidad individual en la propia interacción, a través mediaciones organizativas de interacción social, así como específicas e inespecíficas (“entiendes lo que te digo, sí yo creo que tienes razón”) y ajenas a la tarea, que demuestran un clima afectivo positivo entre la díada a través bromas y gestos extraverbales. (“dale risita, que tú y yo somos unos locos en esto). Siendo las autoevaluaciones más consecuentes con el proceso de interacción, comenzando a tener un carácter realmente crítico y autocrítico. (“yo pienso que deberíamos escucharnos más, tu por ejemplo puedes comunicarte conmigo, decirme lo que piensas, con tus ideas podemos llegar mejor a la solución, pienso que nos ayudamos un poco más, el problema estaba difícil, pero entre los dos lo hicimos, creo que podemos ser mejores”).

Las 6 díadas restantes (# 1, # 2, # 3, # 4, # 6 y # 10) que representan el 60%, demuestran también avances en su trabajo, aunque de diversas maneras, al lograr internalizar poco a poco con la ayuda del facilitador las metas para la efectividad del trabajo cooperativo, comenzando a mostrar discretos ascensos en la frecuencia de los comportamientos referentes a la interdependencia positiva y responsabilidad individual. En las díadas # 1, # 2 y # 6, se nota subordinación en algunos momentos, que demuestra aún asimetría en las interacciones. Por su parte las díadas # 3, # 4 y # 10 presentan una mejor evolución comenzando a ser la actitud de ambos adolescentes más positiva en relación a la solución conjunta de la tarea.

El proceso de evaluación en estas díadas aún no se corresponde del todo con los comportamientos reales de los sujetos. Los juicios valorativos en relación al desempeño propio y al del compañero de trabajo, no son tan elaborados y causales, más bien reducidos, simples y concretos.

Sesión # 5 y # 6: Resolución de los problemas “Quién es el culpable” y “El obrero”.

En estas sesiones el 100% de las díadas evidencian o comienzan a mostrar formas de participación más simétricas, a partir del desarrollo progresivo de significados y posiciones compartidas, mediante la actividad semióticamente mediada. Los adolescentes diagnosticados con un NEIDA, se muestran motivados y capaces en la resolución de las tareas, con un funcionamiento similar al resto, mostrando niveles superiores de responsabilidad individual e interdependencia positiva en la díada,

sustentado en la ayuda y apoyo ofrecido por el otro miembro de la díada y en el caso de las díadas # 1, # 2 y # 6, por la estimulación en las sesiones anteriores del facilitador.

La tendencia a interactuar con el facilitador va disminuyendo, por lo que se ha logrado casi en su totalidad el traspaso de control. Solamente en las 3 díadas que presentan mayores dificultades, se complejizan las relaciones entre los iguales, teniendo en cuenta las características muy acentuadas de los sujetos con autovaloraciones distorsionadas o insuficientes y la actitud de dominancia al inicio, de los adolescentes con un NEPA. En las díadas, a partir de este momento logran mantener mayor la comunicación verbal que en las anteriores sesiones.

Predominan de manera general, las mediaciones específicas e inespecíficas y organizativas de interacción social, como las participaciones para el intercambio de ideas, explicaciones, aclaraciones, hipótesis, respeto y apoyo al criterio del otro. Favoreciendo la disminución progresiva de las mediaciones externas y el desarrollo de los procesos de traspaso de control hacia la díada, reflejando por tanto la mayor concientización e internalización de las metas en el trabajo cooperativo entre ambos participantes de las díadas.

En relación a las evaluaciones respecto al desempeño individual y del otro, se aprecia mayor correspondencia entre lo expresado verbalmente y el proceso real, a través de criterios seguros, fieles, críticos, causales.

Estas características se manifiestan en mayor grado en el 70% de las díadas (# 5, # 7, # 3, # 4, # 8, # 9 y # 10), porque en el otro 30% (# 1, # 2, # 6) se aprecian en menor frecuencia.

Sesión # 7: Resolución del problema “Las princesas”.

En la sesión siete y final que estuvo encaminada a consolidar los logros obtenidos durante el proceso y a obtener valoraciones de los adolescentes en relación a las vivencias generadas durante el proceso de interacción; se apreció que las díadas # 3, # 4, # 5, # 7, # 8, # 9 y # 10 elaboraron, compartieron y aceptaron representaciones de la situación o tarea a resolver, logrando un verdadero espacio de intersubjetividad, a través de participaciones simétricas dirigidas a la comprensión y entendimiento mutuo. A causa de ello se manifiesta una elevada interdependencia positiva y responsabilidad

individual, quedando reducidas las mediaciones externas a las ayudas de tipo genéricas (orientaciones generales de la tarea).

El resto de las díadas o sea la # 1, # 2 y # 6 no llegaron a alcanzar los niveles de expresión máxima de las mediaciones e indicadores en el proceso interactivo, no obstante también lograron progresos en relación a la estimulación lograda en la autovaloración de los adolescentes, lo cual quedó demostrado a partir de los criterios emitidos en el momento de evaluación final de la sesión, desglosándose de los mismos 5 aportes fundamentales:

1. El programa mejora las relaciones interpersonales entre los miembros de la díada (*“aprendí a relacionarme, a conocer mejor a la otra persona, nos enseñó a escuchar, respetar lo que dice el otro, aunque pensemos diferente”*).
2. El programa estimula el conocimiento de sí mismo y de los demás, específicamente del compañero de equipo. (*“yo pensaba que él era diferente, a pesar de estar en el mismo grupo no hablábamos mucho y creo que ahora nos conocemos mejor”, “yo me siento más sociable”, “voy a intentar dejar de ser tan penosa”, “he notado que puedo ser más inteligente”, “puedo ser más inteligente de lo que soy”, “he aprendido que tengo capacidad para resolver problemas”*). De esta manera, se perciben mejoras en sí mismos tanto en su desempeño en el ámbito social como intelectual.
3. El programa representa para los adolescentes algo novedoso, entretenido e interesante (*“nos gusta este tipo de trabajo”, “esto nunca lo hacemos”, ha sido entretenido”, “hemos desconectado de las clases”*). De esta manera, se evidencia que los estudiantes a la vez que aprenden y se ayudan entre ellos, también logran disfrutar del momento.
4. El programa promueve el desarrollo intelectual desde el trabajo en equipo (*“este trabajo me ayudó a pensar”, “pudimos ser un equipo”, “este trabajo me enseñó que el resultado se hace más fácil cuando se trabaja en equipo, “hemos aprendido que podemos trabajar juntos”, “tuvimos que pensar bastante, porque algunos problemas estaban superdifíciles”, “al final entre los dos buscamos la solución”*). Por tanto, a partir del mismo los adolescentes de la muestra han vivenciado una alternativa potencial de aprendizaje y desarrollo.

Conclusiones parciales:

Durante todas las sesiones de trabajo los indicadores se comportaron de disímiles maneras en cada díaada en particular, pero la totalidad logró progresivamente, en mayor o menor medida niveles superiores de interacción. De acuerdo con ello podemos agrupar algunos elementos que caracterizaron en momentos dados el proceso de interacción diádico.

1. Las díaadas inicialmente manifestaron una tendencia a construir una definición individual de la situación que implicaba representaciones particulares de los objetos, del entorno y de las acciones, de manera que los adolescentes diferían en la manera de secuenciar sus acciones para conseguir sus metas o propósitos personales.

No se concientizaba el significado de trabajo en conjunto, por tanto elementos tales como la interdependencia y la responsabilidad individual para la solución de la tarea no se aprecian. Por otro lado el facilitador asumía un papel en cierto grado protagónico, teniendo en cuenta la necesidad de brindar ayudas que facilitaran la comprensión de la tarea y el proceso de interacción cooperativo, provocando que la interacción no ocurriera entre la díaada y sí de esta, para o con el facilitador, quien una y otra vez debía reafirmar su papel, teniendo en cuenta la necesidad del traspaso del control hacia los adolescentes. Existía una tendencia a la participación asimétrica, es decir un integrante de la díaada sobresalía y el otro asumía una posición mayormente pasiva. Estas características se apreciaron durante la sesión 1, 2 y 3, aunque en díaadas diferentes.

2. Se apreció una tendencia sobre todo a partir de la cuarta, quinta y sexta sesión, a la construcción de una definición compartida de la situación, a través de formas de participación orientadas a la comprensión mutua. Ello propició la disminución de ayudas por parte del facilitador, asumiendo el mismo progresivamente un rol menos activo, manifestado en los procesos de traspaso y cesión del control de la situación a la díaada.

La interdependencia positiva, la responsabilidad individual y la evaluación del funcionamiento grupal e individual alcanzan niveles superiores. Comienza a existir mayor implicación en la tarea, búsqueda de las perspectivas del otro y apropiación de las mismas, confrontación de ideas y consenso ante la o las posibles soluciones, ayuda mutua a través de participaciones simétricas.

3. En las sesiones finales se manifiesta la tendencia en la mayoría de las díadas, a la elaboración por parte de ambos participantes de redefiniciones sucesivas de la situación, hasta llegar a una definición compartida y aceptada por ambos interlocutores. Se ha llegado a dominar la tarea y se ha producido, por tanto, un espacio de intersubjetividad entre los participantes, ocurriendo una transferencia de responsabilidad y control en la tarea del facilitador a la díada. Los sujetos alcanzan su zona de desarrollo próximo, a través de la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico, demostrado en la internalización total de las metas, que deriva mayor implicación en la tarea. La interdependencia positiva y la responsabilidad individual se aprecian considerablemente y la evaluación de la situación es consecuente con el proceso real. Lo que en un inicio fue una situación bastante individual, se transformó en una realidad social, un mundo social temporalmente compartido, establecido y continuamente modificado por los actos de la comunicación.

3.7 Análisis Integrador

Luego de haber analizado los resultados alcanzados en las etapas de pre y postest, se evidenció que el 50% de los adolescentes mostraron diferencias significativas en relación a los niveles de desarrollo de los indicadores funcionales. Todo lo cual fue comprobado estadísticamente mediante la prueba de Wilcoxon, la cual arrojó un $p=0.02$ y la existencia de 10 rangos positivos. Los cambios radicaron en el avance de niveles bajos de flexibilidad y elaboración personal hacia niveles medios en los mismos, así como en el paso de una tonalidad emocional negativa a positiva en los contenidos autovalorativos.

Lo anterior demuestra la incidencia del programa psicoeducativo en los componentes cognitivo y afectivo de la autovaloración, puesto que en relación al componente conativo, no se apreció una eficacia reguladora más allá de la situación experimental, Esto último se obtuvo a través del criterio de maestros e iguales en relación al desempeño intelectual y social de los adolescentes.

El breve tiempo de realización del experimento, ocasionó que los cambios logrados en la autovaloración se manifestaran mayormente en función de lo situacional o contextual,

lo cual propició que estos no alcanzaran un grado de estabilidad tal que permitiera la salida comportamental en la función reguladora y autorreguladora de la personalidad.

En los adolescentes con niveles parciales de estructuración de la autovaloración no se encontraron cambios significativos, que implicaran paso a otro nivel superior de desarrollo de la autovaloración, por no presentar la profundidad y riqueza de las reflexiones de sí mismos. Sin embargo, se constató el reforzamiento del autoconocimiento y la autoestima que permiten el tránsito más rápido al nivel adecuado y estructurado de esta formación psicológica.

Los cambios obtenidos se encuentran relacionados a las características apreciadas en el proceso de interacción diádica.

En algunas díadas el adolescente con un nivel parcial de autovaloración asumió una actitud positiva hacia la situación, regulando su comportamiento de forma efectiva, que derivó en participaciones de comprensión, ayuda y entendimiento mutuo respecto al otro miembro, en la solución de la tarea. En este sentido, lograron internalizar con mayor rapidez las metas, siendo su comunicación predominantemente verbal lo cual favorecía una mayor implicación, riqueza y fluidez en el proceso y por consiguiente mayores niveles de interdependencia y responsabilidad. En el proceso evaluativo se caracterizaban por ser más críticos y autocríticos en función del proceso real, propiciándose un conocimiento mutuo de ambos adolescentes, donde la opinión constructiva de ambos generó o reafirmó, en el caso del adolescente con un nivel de estructuración parcial de la autovaloración, sentimientos de seguridad y confianza en sí mismos y por consiguiente un mayor esfuerzo e implicación en la tarea.

En las díadas donde el adolescente con un nivel superior de desarrollo de la autovaloración, limitó o dilató la interacción en las sesiones iniciales, se manifestó una posición dominante sobre el otro, lo cual desencadenó una mayor mediación del facilitador en aras de aminorar los efectos negativos causados en el adolescente con niveles inferiores de autovaloración. Esta situación se caracterizaba por la predominancia de las mediaciones extraverbales que no eran suficientes para lograr el proceso comunicativo necesario para lograr la meta. Todo lo cual acentuaba los rasgos de timidez, inseguridad y temor de los adolescentes con un nivel de estructuración insuficiente o distorsionada. Los cuales fueron exigiendo y tomando su espacio gracias

a la constante estimulación del facilitador en esos momentos. En las sesiones finales se logró mayor interacción diádica.

Este análisis demuestra la importancia del trabajo en díadas heterogéneas, si de desarrollo de la autovaloración se trata, ya que puede propiciar cambios en el otro, quedando minimizada las diferencias a medida que transcurre la interacción, que depende de: la internalización de la meta de trabajo en equipo, la responsabilidad individual y las mediaciones del facilitador en correspondencia con lo anterior. Todo lo cual se vio favorecido por la predominancia de las mediaciones verbales, siendo las mismas de tipo inespecíficas, específicas y de organización, así como en menor medida las ajenas en la tarea.

A pesar de las diferencias encontradas en el comportamiento de las díadas durante todo el proceso de interacción se pudo constatar que la totalidad logró ascender en los niveles de expresión de los componentes del proceso interactivo, facilitando la expresión de autoevaluaciones positivas y contribuyendo al desarrollo de dicha formación psicológica.

En relación al desempeño intelectual de los adolescentes el programa propició gradualmente a través del trabajo en conjunto, mayores niveles de razonamiento y abstracción, condicionados además por los niveles de complejidad establecidos en las tareas. Se alcanzaron los resultados de las tareas, incluso en ocasiones se buscaron soluciones alternativas a las situaciones problemáticas.

En cuanto al desempeño social se apreciaron conductas que favorecían la interacción, que pudieran estar indicando el desarrollo de habilidades como la asertividad y prosocialidad, al compartir un espacio diádico de ayuda, cooperación y comprensión mutua.

Se propició desde la interacción entre iguales, el paso de operaciones interpsicológicas al plano intrapsicológico, derivando en una tendencia a ascender hacia un nivel de autovaloración con estructuración insuficiente o distorsionada a un nivel parcial de la misma, tras obtener ambos significativos luego de la aplicación del programa psicoeducativo. Todo cual permite aprobar nuestra hipótesis de investigación.

Conclusiones

- En el proceso de fundamentación teórica del programa psicoeducativo, se asumieron los supuestos del enfoque histórico cultural, comenzando por la definición de autovaloración propuesta por Fernando González, entendiéndola como subsistema de la personalidad. Se apoyó además el carácter multidimensional de esta formación psicológica, así como su origen eminentemente social y su carácter relativamente estable. Lo anterior nos llevó a asumir la ley genética del desarrollo definida por Vigotsky, donde toda operación ocurre primero en un plano interpsicológico y luego intrapsicológico, a través de la mediación semiótica. Finalmente se asumió la definición de programa psicoeducativo, propuesto por Colunga y otros autores.
- Al analizar los resultados del postdiagnóstico, se constató que el 50% de los adolescentes poseían un nivel de autovaloración con una estructuración insuficiente o distorsionada, caracterizado por la ausencia de elaboración personal, estabilidad y flexibilidad en los contenidos autovalorativos, así como por un vínculo afectivo negativo, que denotaba una autoestima baja, ocasionando una inefectiva regulación comportamental. La otra mitad de los adolescentes presentó un nivel de estructuración parcial, en el cual los contenidos autovalorativos se expresaban con cierta elaboración personal, flexibilidad, estabilidad y un vínculo afectivo positivo, favoreciendo la regulación efectiva del comportamiento.
- Se elaboró un programa psicoeducativo para contribuir al desarrollo de la autovaloración intelectual y social en los adolescentes de octavo grado. El mismo estuvo basado en situaciones interactivas para la solución de tareas, considerando los componentes de la estructura de aprendizaje cooperativo y el trabajo en díadas heterogéneas de iguales, partiendo de la noción ampliada de zona de desarrollo próximo.
- Luego de implementado el programa psicoeducativo, se pudieron evaluar cambios significativos en la autovaloración intelectual y social de los adolescentes, diagnosticados con un nivel de estructuración insuficiente o distorsionado. Se evidenció un ascenso de niveles bajos a medios de la

flexibilidad y elaboración personal, así como el cambio de la tonalidad emocional negativa a una positiva, siendo el valor $p=0.02$ en todos los indicadores. En los adolescentes con un nivel de estructuración parcial de la autovaloración, los indicadores se mantuvieron en un nivel medio antes y después de la intervención, así como el vínculo afectivo positivo. No obstante se apreció la influencia del programa sobre los mismos, a través de una estimulación y reforzamiento positivo en los indicadores anteriores. Estos logros fueron propiciados por las características del proceso interactivo diádico, en el cual se apreció un gradual aumento de la interdependencia positiva y responsabilidad individual, que favorecía la mayor correspondencia de los juicios valorativos con el comportamiento real de los miembros de la díada y la disminución de las mediaciones por parte del facilitador, viéndose sustentado dicho proceso en la progresiva internalización de la metas a seguir.

Recomendaciones

Recomendamos:

- Valorar la posible continuidad del programa psicoeducativo, a través de su inserción en otros espacios curriculares.
- Validar el programa psicoeducativo, sometiéndolo a un criterio de expertos, en aras de lograr mayor científicidad.
- Continuar trabajando la línea de investigación, a través de experimentos puros, que le confieran mayor validez interna al programa psicoeducativo.

Referencias Bibliográficas

1. Álvarez, M., Díaz, M., Rodríguez, I. & González, S. (1996). La familia cubana. Cambios, actualidad y retos. La Habana: Ministerio de Ciencias, Tecnológica y Medio Ambiente
2. Amar, J., & Hernández, B. (2005). Autoconcepto y adolescentes embarazadas primigestas solteras. *Psicología desde el caribe* (15), 1-7.
3. Amezcua, J., & Pichardo, M. (2008). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207.
4. Amador, A. (1987). Análisis Psicológico de la formación de las interrelaciones de los alumnos en el grupo escolar. *Investigaciones de Psicología Pedagógica acerca del escolar cubano*. (pp. 66-80). La Habana: Pueblo y Educación
5. Arriagada, E. (2003). Dificultades actuales de autoridad en el campo de la adolescencia. *Intersubjetivo: Revista de psicoterapia psicoanalítica y salud*, 5(1), 15-26.
6. Aragón, Z. (2010). Interacciones entre compañeros. Clima de la clase y centro. *Innovación y experiencias educativas* (26).
7. Asencio, K. (2008). "Caracterización de las interacciones entre iguales adolescentes del oncenno grado del preuniversitario IPVCE "Ernesto Che Guevara" de la ciudad de Santa Clara, en contextos de clase y extraclases". Tesis de Maestría. Universidad de Ciencias Pedagógicas.
8. Bacete, G., García, S., & Casares, M. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123-136.
9. Barajas, C. (2006). *Solución conjunta de problemas entre interlocutores cognitivamente asimétricos. Una aproximación sociogenética*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga España.
10. Betancourt, A. (1990). La experiencia vivencial en la dinámica de los grupos: técnicas y ejercicios grupales. Iberoamericana de Ediciones.
11. Branden, N. (1993). *Cómo mejorar su autoestima*. Buenos Aires: Paidós.
12. Branden, N. (1997). *El poder de la autoestima*. México: Paidós.

13. Brando, M., Valera, J., & Zarate, Y. (2008). Estilos de apego y agresividad en adolescentes. *Revista de psicología-Escuela de Psicología* 27(1), 16-42.
14. Calvo, A., González, R., & Martorell, M. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y aprendizaje*, 24(1), 95-111.
15. Cava, M. J. (1998). *La potenciación de la autoestima. Elaboración y Evaluación de un Programa de Intervención* Unpublished Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
16. Coleman, J., & Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia*: Ediciones Morata.
17. Colunga S. (1998). Intervención educativa destinada al incremento de la autoestima en escolares con dificultades para aprender. Tesis para optar por el grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
18. Cuellar, A. (1987). La unidad de orientación valorativa a grupos escolares de los niveles de primaria y secundaria. Investigaciones de Psicología Pedagógica acerca del escolar cubano. (pp. 42-51). La Habana: Pueblo y Educación.
19. Delgado I., Oliva Delgado, A., & Sánchez, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de Psicología*, 27(1), 155-163.
20. Denegri, M. (2007). Aprendizaje Cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. *Revista de Pedagogía* 28 (081), 13-41. .
21. Doctors, S. (2007). Avances en la comprensión y tratamiento de la auto-lesión en la adolescencia. *Aperturas Psicoanalíticas*, 27
22. Domínguez, L. (2006). *Psicología del desarrollo adolescencia y juventud. Selección de lecturas* Ciudad de la Habana.: Ciencias Médicas.
23. Domínguez, L. (1999). ¿Yo, sí mismo o autovaloración? *Pensando en personalidad* (13-20). La Habana: Félix Varela.
24. .Esnaola, I., Rodríguez, A., & Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27(1), 109-117
25. Estévez, E., Pérez, S., Moreno, D. & Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108.

26. Eusebio, M., & Hernández, M. (2007). Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: la influencia del género. *Anales de psicología*, 23(1), 41-48.
27. Fernández, A. M. (1995). *Comunicación educativa*. Pueblo y Educación
28. Fernández, E. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto *Revista de Psicodidáctica*, 12 (2), 179-194.
29. Fernández, L. (2003). *Pensando en la personalidad*. La Habana: Félix Varela
30. Fernández, P. & Melero M. (1995) *La interacción social en contextos educativos*. España: siglo veintiuno
31. Fuentes, M., García, J., Gracia, E., & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12
32. García, I. (1998). Autoconcepto y Adolescencia. Una línea de intervención psicoeducativa. *Educación y cultura*, 11, 157-170.
33. [García](#), M. Effects of an exercise programme on self-esteem, self-concept and quality of life in women with fibromyalgia: a randomized controlled trial. Disponible en: <http://www.springerlink.com/content/w26ktnw0v2mj2801/> de la base de datos: Springerlink
34. García, M. (2003). Cambio cognitivo y canalización semiótica. Aportes para una canalización semiótica de la zona de desarrollo próximo. Construcción y puesta a prueba de una matriz categorial. Recuperado de: <http://www.hologramatica.com.ar> o www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica
35. Gómez, M., Verdugo, M., & González-Gil, F. (2007). Quality of life and self-concept in adolescents with and without special educational needs. Disponible en: <http://www.springerlink.com/content/w26ktnw0v2mj2801/> de la base de datos: Springerlink.
36. González, F. (1989) *La personalidad, su educación y desarrollo*. La habana: Pueblo y Educación.
37. González, M. (2003). Familia y autoestima de los hijos: orientaciones para los padres Disponible en: <http://www.autoconc.com/content/w2/>
38. González, O. (1990). El enfoque histórico cultural, como fundamento de una concepción pedagógica. *Aprendizaje e introducción*. (pp. 82-102). México: Colegio particular "Fermín Tanguis".

39. González, O. (1992). *El desarrollo de la autoconciencia y de la autovaloración*. La Habana: Félix Varela.
40. González, P. (1997). *Psicología de los grupos. Teoría y aplicación*. España: Síntesis.
41. González, Z., José, J., Cuéllar, I., Miguel, T., & Manuel, J. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2)
42. Goñi, A. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96.
43. Groze, V. Adoption, attachment and self-concept
Disponibile en: <http://www.springerlink.com/content/x22115163q58027k/>
44. Guimón, J. (2010). Empatía y diálogo tónico: el trabajo precursor de Julián Ajuriaguerra *Revista de Psicopatología y Salud Mental del Niño y del Adolescente* (15), 43-
45. Heredero, F. (1994). Reflexiones personales de un profesor sobre la interacción entre alumnos. *Revista universitaria de formación del profesorado* (2), 115-13. Disponible en: <http://www.springerlink.com/content/w26ktnw0v2mj2801/>
46. Hernández, O. (2004). La subjetividad y la complejidad. Procesos de construcción y transformación individual y social. En Problemas sociales de la complejidad. Disponible en: <http://www.sinteractiv.com/content/w876ktnw0v2hgrj276501/>
47. Herrera Santi, P. (1998). Principales factores de riesgo psicológicos y sociales en el adolescente. La Habana: Félix Varela.
48. Kraftchenko, O. (1983). *Selección de lecturas de psicología infantil y del adolescente*
49. [Kwok L.](#), Effects of self-concept and perceived disapproval of delinquent behavior in school children Disponible en: <http://www.springerlink.com/content/7v57u7t438v80138/> de la base de datos: Springerlink.

50. León, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: Entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos. *anales de psicología*, 22(1), 105-112.
51. López, F. (2006). Apego: estabilidad y cambio a lo largo del ciclo vital. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 9-23.
52. López, J. (1995). *El adolescente cubano. Una aproximación al estudio de su personalidad.* : Pueblo y educación.
53. López, M., Fernández, E., Amezcua, J., & Pichardo, M. (2000). ¿Difieren en autoconcepto los adolescentes con baja visión de los adolescentes con visión normal? *Integración* (33), 14.
54. Lyons-Ruth, K. (2003). La interfaz entre el apego y la intersubjetividad: perspectiva desde el estudio longitudinal de apego desorganizado. *Revista Aperturas psicoanalítica*, 29.
55. Maíz, E. (1999). Interacción social y contextos educativos. *Revista psicodidáctica* (009).
56. Mertens, D. M. (2005). Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods.
Disponible en:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S172781202007000300004&lang=pt
57. Ministerio de Educación (2008). *Modelo de escuela secundaria básica la habana:* Pueblo y Educación.
58. Musitu, G., Martínez, B. y Jiménez, M. . (2000). *La adolescencia y sus contextos: familia escuela e iguales.* Madrid: Pearson Educación.
59. Oliva, A., & Parra, A. (2001). Autonomía emocional durante la adolescencia. *Infancia y aprendizaje*, 24(2), 181-196.
60. Pastor, Y., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: un modelo exploratorio. *Psicothema*, 18(1), 18-24.
61. PLanas, D. (1995). Aspectos básicos sobre análisis documental de los materiales audiovisuales. *Revista General de Información y Documentación Servicio* 5(2).

62. Quintana, A., Montgomery, W., & Malaver, C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista de investigación en psicología*, 12(1), 153-171.
63. Roselli, N. (2004) Resolución cooperativa de problemas en forma presencial y a distancia tipo chat en díadas y tétradas. *Revista de psicología y ciencias afines* 21 (009).
64. Roloff, G. (2002). Autovaloración y enfoque genético. *Revista cubana de Psicología*.
8(3)78-93
65. Sampieri, R., Fernández C. y Baptista P. (2006) *Metodología de la investigación*. (4ed) México: Maw Graw Hill.
66. Sánchez, M. (1998). La comprensión de un texto como una experiencia de aprendizaje.
67. Santrock, J. (2003) *Psicología del desarrollo en la Adolescencia* España: Mc Graw Hill.
68. Sauto, R., Boniolo, P. y Dalle, P. (2005) Manual de metodología. CLACSO.
69. Sourander, A. (2007) Early predictors of parent- and self-reported perceived global psychological difficulties among adolescents. *Sex Roles*, 57 (11-12), 919-928
Disponible en: <http://www.springerlink.com/content/k5h7469316jx2312/>
70. Trianes M. & Gallardo J. (2005) *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. Madrid: Pirámide
71. Vélaz de Medrano, C. (2002) *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. España: Aljibe
72. Wells, G. (2001) *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona, España: Paidós. Disponible en: <http://www.scientificcommons.org/879919>.

Anexos

Anexo # 1

- *Protocolo: Modificación de la escala Dembo - Rubinstein*

Nombre:

Edad:

Sexo:

A continuación te mostramos una escala dividida en 5 aspectos relacionados con tu vida personal. Debes marcar con una X el nivel que se corresponda contigo. El nivel más bajo es el 1 y el más alto es el 5.

inteligencia

5
4
3
2
1

sociabilidad

5
4
3
2
1

Anexo # 2

- Análisis estadístico descriptivo del pretest: Frecuencias

Estadísticos

	Dembo dimensión social (pre)	Dembo elaboración personal (pre)	Dembo vínculo afectivo (pre)	Flexibilidad personal en la entrevista a los adolescentes (pre)	Elaboración personal en la entrevista a los adolescentes (pre)	Sociograma (pre)	Entrevista a los maestros (pre)	Dembo dimensión intelectual (pre)
N Válidos	20	20	20	20	20	20	20	20
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0

Dembo dimensión social (pre)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos autoevaluaciones negativas en el área social	10	50,0	50,0	50,0
autoevaluaciones positivas en el área social	10	50,0	50,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Dembo dimensión intelectual (pre)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos autoevaluaciones negativas en el área intelectual	10	50,0	50,0	50,0
autoevaluaciones positivas en el área intelectual	10	50,0	50,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Dembo elaboración personal (pre)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nivel bajo de elaboración personal	10	50,0	50,0	50,0
	nivel medio de elaboración personal	10	50,0	50,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Dembo vínculo afectivo (pre)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	tonalidad emocional negativa	10	50,0	50,0	50,0
	tonalidad emocional positiva	10	50,0	50,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Flexibilidad en la entrevista a los adolescentes (pre)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nivel bajo de flexibilidad	10	50,0	50,0	50,0
	nivel medio de flexibilidad	10	50,0	50,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Elaboración personal en la entrevista a los adolescentes (pre)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nivel bajo de elaboración personal	10	50,0	50,0	50,0
	nivel medio de elaboración personal	10	50,0	50,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Vínculo afectivo en la entrevista a los adolescentes (pre)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	tonalidad emocional negativa	10	50,0	50,0	50,0
	tonalidad emocional positiva	10	50,0	50,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Entrevista a los maestros (pre)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos valoración negativa del maestro	10	50,0	50,0	50,0
valoración positiva del maestro	10	50,0	50,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Sociograma (pre)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos alumnos ignorados	10	50,0	50,0	50,0
alumnos populares	10	50,0	50,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Anexo # 3

- Análisis estadístico descriptivo del postest: Frecuencias

Estadísticos

	Dembo vínculo afectivo (pos)	Sociogramas (pos)	Entrevista a maestros (pos)	Dembo elaboración personal (pos)	Dembo dimensión social (pos)	Dembo dimensión intelectual (pos)	Elaboración personal en la entrevista a los adolescentes (pos)	Vínculo afectivo en la entrevista a los adolescentes (pos)	Flexibilidad en la entrevista a los adolescentes (pos)
N Válidos	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Dembo vínculo afectivo (pos)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos tonalidad emocional positiva	20	100,0	100,0	100,0

Dembo elaboración personal (pos)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos nivel medio de elaboración personal	20	100,0	100,0	100,0

Dembo dimensión social (pos)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos autoevaluaciones positivas en el área social	20	100,0	100,0	100,0

Dembo dimensión intelectual (pos)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos autoevaluaciones positivas en el área intelectual	20	100,0	100,0	100,0

Elaboración personal en la entrevista a los adolescentes (pos)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos nivel medio de elaboración personal	20	100,0	100,0	100,0

Vínculo afectivo en la entrevista a los adolescentes (pos)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos tonalidad emocional positiva	20	100,0	100,0	100,0

Flexibilidad en la entrevista a los adolescentes(pos)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos nivel medio de flexibilidad	20	100,0	100,0	100,0

Anexo # 4

- Análisis estadístico de la comparación entre variables.

Pruebas no paramétricas

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Dembo elaboración personal (pos) - Dembo elaboración personal (pre)	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00
	Rangos positivos	10 ^b	5,50	55,00
	Empates	10 ^c		
	Total	20		
Dembo vínculo afectivo (pos) - Dembo vínculo afectivo (pre)	Rangos negativos	0 ^d	,00	,00
	Rangos positivos	10 ^e	5,50	55,00
	Empates	10 ^f		
	Total	20		

- Dembo elaboración personal (pos) < Dembo elaboración personal (pre)
- Dembo elaboración personal (pos) > Dembo elaboración personal (pre)
- Dembo elaboración personal (pre) = Dembo elaboración personal (pos)
- Dembo vínculo afectivo (pos) < Dembo vínculo afectivo (pre)
- Dembo vínculo afectivo (pos) > Dembo vínculo afectivo (pre)
- Dembo vínculo afectivo (pre) = Dembo vínculo afectivo (pos)

Estadísticos de contraste ^b

	Dembo vínculo afectivo (pos) - Dembo vínculo afectivo (pre)
Z	-3,162 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,002

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Estadísticos de contraste ^b

	Dembo elaboración personal (pos) - Dembo elaboración personal (pre)
Z	-3,162 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,002

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Flexibilidad en la entrevista a los adolescentes(pos) - Flexibilidad en la entrevista a los adolescentes (pre)	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00
	Rangos positivos	10 ^b	5,50	55,00
	Empates	10 ^c		
	Total	20		
Elaboración personal en la entrevista a los adolescentes (pos) - Elaboración personal en la entrevista a los adolescentes (pre)	Rangos negativos	0 ^d	,00	,00
	Rangos positivos	10 ^e	5,50	55,00
	Empates	10 ^f		
	Total	20		
Vínculo afectivo en la entrevista a los adolescentes (pos) - Vínculo afectivo en la entrevista a los adolescentes (pre)	Rangos negativos	0 ^g	,00	,00
	Rangos positivos	10 ^h	5,50	55,00
	Empates	10 ⁱ		
	Total	20		

- a. Flexibilidad en la entrevista a los adolescentes(pos) < Flexibilidad en la entrevista a los adolescentes (pre)
- b. Flexibilidad en la entrevista a los adolescentes(pos) > Flexibilidad en la entrevista a los adolescentes (pre)
- c. Flexibilidad en la entrevista a los adolescentes (pre) = Flexibilidad en la entrevista a los adolescentes(pos)
- d. Elaboración personal en la entrevista a los adolescentes (pos) < Elaboración personal en la entrevista a los adolescentes (pre)
- e. Elaboración personal en la entrevista a los adolescentes (pos) > Elaboración personal en la entrevista a los adolescentes (pre)
- f. Elaboración personal en la entrevista a los adolescentes (pre) = Elaboración personal en la entrevista a los adolescentes (pos)
- g. Vínculo afectivo en la entrevista a los adolescentes (pos) < Vínculo afectivo en la entrevista a los adolescentes (pre)
- h. Vínculo afectivo en la entrevista a los adolescentes (pos) > Vínculo afectivo en la entrevista a los adolescentes (pre)
- i. Vínculo afectivo en la entrevista a los adolescentes (pre) = Vínculo afectivo en la entrevista a los adolescentes (pos)

Estadísticos de contraste ^b

	Flexibilidad en la entrevista a los adolescentes (pos) - Flexibilidad en la entrevista a los adolescentes (pre)
Z	-3,162 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,002

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Estadísticos de contraste ^b

	Elaboración personal en la entrevista a los adolescentes (pos) - Elaboración personal en la entrevista a los adolescentes (pre)
Z	-3,162 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,002

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Estadísticos de contraste ^b

	Vínculo afectivo en la entrevista a los adolescentes (pos) - Vínculo afectivo en la entrevista a los adolescentes (pre)
Z	-3,162 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,002

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Sociograma (pos) - Sociograma (pre)	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00
	Rangos positivos	0 ^b	,00	,00
	Empates	20 ^c		
	Total	20		
Entrevista a los maestros (pos) - Entrevista a los maestros (pre)	Rangos negativos	0 ^d	,00	,00
	Rangos positivos	0 ^e	,00	,00
	Empates	20 ^f		
	Total	20		

a. Sociograma (pos) < Sociograma (pre)

b. Sociograma (pos) > Sociograma (pre)

c. Sociograma (pre) = Sociograma (pos)

d. Entrevista a los maestros (pos) < Entrevista a los maestros (pre)

e. Entrevista a los maestros (pos) > Entrevista a los maestros (pre)

f. Entrevista a los maestros (pre) = Entrevista a los maestros (pos)

Estadísticos de contraste ^b

	Entrevista a los maestros (pos) - Entrevista a los maestros (pre)
Z	,000 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	1,000

- a. La suma de rangos negativos es igual a la suma de rangos positivos.
- b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Estadísticos de contraste ^b

	Sociograma (pos) - Sociograma (pre)
Z	,000 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	1,000

- a. La suma de rangos negativos es igual a la suma de rangos positivos.
- b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

