

UNIVERSIDAD DE CAMAGÜEY

*CENTRO DE ESTUDIOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
“ENRIQUE JOSE VARONA”*

***Intervención educativa destinada al
incremento de la autoestima en escolares con
dificultades para aprender***

AUTORA: M. Sc. Silvia Colunga Santos (Profesora Titular)

TUTORES: Dra. C. Nivia Alvarez Aguilar (Profesora Titular)

Dra. C. Ma. Teresa García Eligio de la Puente (Profesora Auxiliar)

CONSULTANTE: Dra. C. Ma. Teresa Machado Durán (Profesora Titular)

***Tesis para optar por el grado de Doctor en
Ciencias Pedagógicas***

2000

Resumen

La presente tesis está destinada a mejorar la autoestima de escolares del segundo ciclo de la escuela primaria con dificultades en el aprendizaje, a partir de la puesta en práctica de un programa de intervención psicoeducativa. Se parte del supuesto de que al elevarse el nivel de autoestima de los educandos, es factible el aumento de su capacidad de aprendizaje. Se aplicaron en calidad de métodos y técnicas de carácter empírico el análisis de los productos de la actividad (composiciones), el completamiento de frases, la Escala Tennessee de Autoconcepto, una modificación de la autoescala de Dembo-Rubinstein, las metódicas experimentales Zaílma y el quinto excluido y el experimento formativo psicopedagógico. Para determinar la efectividad del programa se emplearon, además, cuestionarios de información y entrevistas grupales. Se concluye con las amplias posibilidades que brinda la intervención diseñada, en función del objetivo propuesto. Se constata la asociación directa entre los niveles de autoestima académica y general de los niños y su capacidad de aprendizaje.

ABSTRACT

The present thesis focuses its attention on self-esteem improvement among learning-disabled children from second cycle at elementary schools, throughout the implementation of a psycho-educative intervening program. The hypothetical assertion that a higher learning ability could be attained by improving child self-esteem is put forward as a point of departure. Empirical methods and techniques applied were the analysis of the activity outcome (compositions), incomplete phrases, The Self-Concept Tennessee Scale, a variant of Dembo-Rubinstein Self-Scale, the Zailma's and the fifth-excluded experimental techniques, as well as the psychopedagogical educative experiment. Besides, information surveys and group interviews were performed to determine this program effectiveness. The intervening program designed proved its wide range of possibilities concerning this thesis objective. The direct link between child academic and general self-esteem levels and learning ability is demonstrated.

INDICE

Páginas

INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I: Marco teórico referencial.....	13
1.1) Las dificultades en el aprendizaje. Conceptualización, clasificación y abordajes.....	13
1.2) La autoestima en escolares con dificultades en el aprendizaje. Autoestima y capacidad de aprendizaje.....	28
1.3) Las intervenciones psicoeducativas y los métodos como componentes del proceso pedagógico. Programas dirigidos al incremento de la autoestima infantil.....	41
CAPITULO II: Fundamentación de la propuesta de intervención psicoeducativa dirigida a educandos con dificultades en el aprendizaje.....	59
2.1) Diagnóstico inicial como soporte del programa de intervención escolar.....	59
2.2) Presentación del programa de intervención psicoeducativa dirigido al aumento de la autoestima de educandos con dificultades en el aprendizaje.....	76
2.3) Validación preliminar del programa de intervención escolar a través de un criterio de expertos.....	85
CAPITULO III: Validación de la efectividad de la intervención educativa.....	89
CONCLUSIONES.....	115
RECOMENDACIONES.....	118
NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.	
BIBLIOGRAFIA.	
ANEXOS.	

INTRODUCCION

La escuela contemporánea tiene ante sí un inmenso desafío. Hoy no se aboga, como antaño, por exigir al alumno que se adecue a las demandas de una enseñanza homogénea y preconcebida por los encargados de su conducción. Por el contrario, de lo que se trata es de lograr que sean la escuela y el sistema escolar quienes se adapten a las particularidades de los alumnos, para satisfacer a plenitud sus disímiles necesidades en términos educativos y proporcionar a cada cual el tipo de ayuda específica que demande.

En consecuencia, estamos asistiendo a una época en que el marco conceptual que determina el sentido y la finalidad de la educación especial, se ha transformado de manera significativa. El ámbito de la educación especial se amplía de forma considerable, pues deja de ser el de la preocupación exclusiva por un determinado grupo de alumnos con alguna “discapacidad” y los métodos para su enseñanza y pasa a ser, en primer plano, el de la preocupación por cómo ayudar a los maestros regulares a organizar, ejecutar y evaluar una educación personalizada que responda a las necesidades de cada cual, en el contexto de un conjunto de alumnos diversos que aprenden y se desarrollan como personalidades.

Uno de los mayores retos que tiene el maestro de nuestros días, consiste en asumir la atención a la diversidad del alumnado. La aceptación a las diferencias no es una batalla ganada por la sociedad. Los padres y educadores en general, suelen mostrar intolerancia y censurar a aquellas personas que transgreden los marcos de lo común o lo entendido habitualmente como “normal”. Los niños con problemas de conducta y los lentos para aprender, suelen ser considerados escolares difíciles de educar y no infrecuentes son las contrariedades que provocan en los encargados de su formación.

Una muy interesante reflexión realiza el sociólogo Herbert de Souza, al enfatizar en la importancia de la igualdad y la diversidad entre las personas, cuando expresa: “Juntar al deseo de igualdad, el respeto a las diferencias. Toda igualdad que elimina la diferencia

termina con la propia igualdad.”¹ Evidentemente es así. Y el maestro es el primer profesional que debe estar preparado para aceptar esas diferencias, esa diversidad.

Las diferencias individuales en el aprendizaje y las implicaciones que tienen para una educación eficaz han sido objeto tanto para la investigación, como de un conjunto de apoyos institucionales organizados para mejorar los resultados escolares infantiles. Los alumnos son diferentes en intereses, estilos de aprendizaje, conocimientos, experiencias y hasta en el tiempo que requieren para asimilar los contenidos de la enseñanza; y esta diversidad exige enfoques distintos y distintos grados de apoyo educativo.

La atención a las diferencias individuales es uno de los principios pedagógicos más importantes, delimitado en el cuerpo teórico de la ciencia desde su surgimiento. Sin embargo, lamentablemente su concreción en la práctica educativa resulta insuficiente y las investigaciones destinadas a develar cómo puede materializarse de forma concreta en la escuela, resultan escasas y aisladas. Asegurar la equiparidad en los resultados formativos de los cada vez más numerosos alumnos diferentes a los que la escuela está llamada a atender, resulta un propósito altamente humano e importante para una sociedad como la nuestra.

El interés por el conocimiento de las dificultades que manifiestan en el aprendizaje los alumnos a lo largo de su proceso educativo, tiene una vigencia considerable y tiende a acrecentarse en los últimos tiempos. Estas han sido analizadas desde múltiples perspectivas y han generado marcos conceptuales y modelos explicativos disímiles.

La importancia del estudio y atención a los escolares con problemas para aprender ha sido destacada por autores nacionales como L. Morenza y L. F. Herrera², entre otros.

Así, señala la primera:

Los niños con dificultades en el aprendizaje constituyen una proporción considerable de la población escolar, de la educación primaria, elemental o general. Las dificultades en el aprendizaje generan problemas, limitaciones, sentimientos de minusvalía, que resultan penosos, hacen sufrir a los niños y a sus familias y exigen recursos adicionales, materiales y humanos de los sistemas de educación, obligados a prestar servicios especiales que garanticen el desarrollo de las capacidades potenciales de estos niños y faciliten su inserción en la vida laboral activa.³

En este planteamiento queda esclarecida la idea de que el abordaje de los alumnos con problemas para aprender tiene que hacerse no solo basado en su deficiencia intelectual, sino también tomando como punto de apoyo las reservas del desarrollo

infantil en el área cognitiva, así como también las peculiaridades de la subjetividad de estos niños.

Para realzar la necesidad de investigar acerca de este tipo de educandos e intervenir pedagógicamente sobre ellos, L. F. Herrera enfatiza que “El diagnóstico y tratamiento de los niños que por una causa u otra presentan dificultades para aprender, se encuentra entre las complejas tareas que de modo especial deben ser tratadas por pedagogos, médicos y psicólogos contemporáneos.”⁴ Esto es justamente lo que determina la creación de programas interventivos dirigidos a los niños que no se desempeñan con éxito escolar, aunque desafortunadamente, los esfuerzos realizados en esta dirección aún resultan insuficientes.

Hasta el presente, las intervenciones psicoeducativas destinadas a niños con dificultades en el aprendizaje, se han orientado en especial a la instrucción, los ajustes curriculares en términos de las disciplinas académicas ya establecidas y al establecimiento de soportes remediales de diverso tipo. En algunos casos se ha utilizado, además, la orientación a los padres.

Sin embargo, cotidianamente no se han considerado las necesidades sentidas por los niños, ni se ha brindado un enfoque más holístico y personológico a la concepción y puesta en práctica de estrategias interventivas en el marco escolar. La problemática referida al tratamiento de estos escolares desde una perspectiva global y que imbrique sus necesidades cognitivas, es auténticamente objetiva y corrobora la alta responsabilidad que asumen los educadores, en la búsqueda de soluciones coherentes y eficaces para la misma.

Las estadísticas relativas a los niños con dificultades para aprender resultan significativamente elevadas a nivel mundial, nacional y territorial. Esto explica la necesidad apremiante de aplicar programas efectivos dirigidos a su tratamiento.

La alta incidencia que tienen estos escolares en el Sistema Nacional de Educación justifica que diversos especialistas dirijan su interés a incursionar en tal temática. Según L. F. Herrera, la problemática de los infantes con dificultades en el aprendizaje es propia de los países con un alto índice de escolarización y aparece vinculada con los indicadores de salud alcanzados, entre ellos la disminución de la mortalidad infantil⁵.

Esto explicaría, en gran medida, las cifras elevadas de escolares con tales problemas que tenemos en nuestras aulas regulares y especiales.

El desaprovechamiento escolar y particularmente las dificultades en el aprendizaje, se constituyen en una fuerte amenaza para la escuela contemporánea, y como tal asumen un carácter grave, complejo y de vigencia indiscutible. Al respecto expresa L. Bravo: “Las dificultades del aprendizaje constituyen un severo y frecuente problema para muchos educadores y padres, cuyos niños no logran un rendimiento escolar acorde con sus expectativas o a nivel de los propios esfuerzos que hacen para aprender.”⁶, punto de vista al cual se afilia la autora.

Un pesquisaje relacionado con el insuficiente tratamiento teórico-metodológico de este problema, su magnitud, así como las causas y consecuencias de un inadecuado tratamiento pedagógico a los escolares con dificultades para aprender, permite demostrar que:

- Existe entre la población general, un número de niños que manifiestan diversos grados de desviación en el aprendizaje, los que no solo presentan dificultades en el rendimiento escolar, sino también en su desempeño social y el alcance de una vida feliz y exitosa. La trascendencia, por tanto, de estas limitaciones en la existencia de los niños y su autorrealización, resulta muy relevante.
- Solo algunos maestros están adiestrados de manera óptima para enseñar a estos alumnos. La demanda, en la actualidad, excede con mucho al número de personal profesional preparado con que se cuenta.
- Existen indefiniciones en torno a las características, etiología y conceptualización de las dificultades en el aprendizaje, incluyéndose bajo esta etiqueta una variedad multiforme de problemas y de niños en edad escolar.
- La mayoría de los estudios, estrategias y programas interventivos puestos en práctica y destinados al diagnóstico y tratamiento de tales educandos, giran en torno a las dificultades intelectuales, prevaleciendo en los mismos, un enfoque meramente cognitivo.
- Estos trabajos e intervenciones pasan a menudo por alto, los numerosos y disímiles problemas psicosociales que enfrenta el niño con dificultades para aprender, y que es

preciso tomar en cuenta para cualquier proceso modificador a escala social y pedagógica. En tal sentido deberían tomarse en consideración aspectos de la vida emocional del infante tan trascendentes como la autovaloración, la estima personal y las habilidades sociales en general.

- Casi la totalidad de las intervenciones reportadas, se limitan a adecuaciones curriculares remitidas a las asignaturas tradicionales. El curriculum, además, desde la óptica de la autora, se evalúa con una visión muy reducida y no como la totalidad de oportunidades de aprendizaje de que dispone el alumno, a cargo de la institución escolar.
- En los casos en que se realiza la orientación individual y/o grupal a los padres, se parte exclusivamente de los criterios del personal pedagógico, no así de las motivaciones de aquellas personas a las que se dirigen las acciones orientadoras.
- Se ignoran las necesidades infantiles sentidas (y las de los padres y maestros de la comunidad escolar) para proyectar los programas, lo que en opinión de la autora resta interés y compromiso emocional a las tareas emprendidas en función de los cambios, por parte de los genuinos protagonistas de este proceso.
- Se acciona sobre las zonas más dañadas de la personalidad infantil en formación, minimizándose las potencialidades del niño. Es por esto que el propósito central de los estudios precedentes acerca de la temática, se circunscribe a influir sobre el rendimiento académico o –como lo categorizaría L. S. Vigotsky- sobre la “zona de desarrollo actual” del estudiante, no así sobre la capacidad potencial de aprendizaje, básicamente relacionada con su “zona de desarrollo próximo.”⁷

Hoy por hoy resulta incuestionable la imposibilidad de explicar el aprendizaje al margen de la perspectiva relacional, social y afectiva del mismo. Numerosas investigaciones en la actualidad apuntan hacia el hecho indiscutible de la influencia de los procesos y estados emocionales en el desarrollo del intelecto y la calidad de la asimilación, lo cual impulsa a pensar en los problemas del aprendizaje escolar con una visión más rica e íntegra que la de un enfoque cognitivo puro. La importancia de reconocer el papel de las emociones personales en el rendimiento escolar queda claramente explícita en conceptos contemporáneos tales como el de la “inteligencia

emocional”⁸, que ha revolucionado concepciones clásicas de la psicología y la práctica educativa como la referida al cociente intelectual y su peso en el desempeño escolar y el aprendizaje de las personas.

La pedagogía y la psicología tradicionales desconocieron en gran medida, la comprensión cabal del papel de las emociones y las motivaciones en la regulación de la actividad, el comportamiento propositivo del niño, su interrelación con los aspectos cognoscitivos y su repercusión en el rendimiento académico.

La Pedagogía como ciencia, a menudo incluso ha incursionado en el estudio del proceso docente-educativo y sus componentes (selección de objetivos; determinación de métodos, procedimientos o formas de evaluación; por ejemplo), al margen de considerar la psicología individual y grupal del alumnado. De igual manera, los estudios personológicos, que con frecuencia se dissociaban de la propia realidad pedagógica, se centraban preferencialmente y de forma más o menos absoluta en los procesos intelectuales o en los emocionales, no así en sus vínculos e interdependencias, en la unidad e interrelación entre lo afectivo y lo cognitivo, que en la actualidad se considera un auténtico principio pedagógico.

Se parte del punto de vista de que la interacción armónica entre lo racional y lo emocional favorece el aumento de la capacidad intelectual. Y por supuesto, esta sería una vía accesible de acción en las estrategias dirigidas a tratar los problemas de aprendizaje escolar, teniendo en cuenta la noción de psicocorrección en los marcos de la institución educativa. Para el trabajo con niños “especiales” no solo se hace necesario atender objetivos de corte educativo e instructivo; se impone además no perder de vista lo psicocorrectivo, en calidad de acciones reestructuradoras de propiedades y características de la psiquis infantil basadas en sus zonas de mayor conservación⁹.

Obviamente, las dificultades de los escolares-objeto de estudio, se manifiestan en especial en el área intelectual. Este hecho, apoyado en la noción de psicocorrección, explica la necesidad de sustentar el programa interventivo en la esfera emocional del menor y rectorea el proceso de montaje de la intervención psicoeducativa, tomando como foco de atención principal del mismo a las necesidades personalmente vivenciadas por los infantes con miras a su autorrealización y crecimiento personal.

La práctica pedagógica evidencia que la educación de los niños con dificultades para aprender no solo debe considerar las limitaciones de carácter cognitivo o metacognitivo. Los alumnos con necesidades educativas especiales tienden a atribuir sus fracasos o sus éxitos a razones externas a ellos mismos, como la suerte, lo que pudiera constituir tanto una causa como una consecuencia de la falta de regulación autónoma de su aprendizaje. En relación con lo anterior se aprecia el posible influjo de factores como la expectativa de éxito y fracaso y la autoestima en el comportamiento deliberado de este tipo de educando.

Comúnmente los alumnos con peor rendimiento académico, tienen como resultante de este una pobre confianza en sí mismos y una débil motivación para conseguir metas que exijan una planificación previa y una regulación sostenida de la actividad intelectual. Estas actitudes, a su vez, agudizan los problemas del rendimiento escolar, lo que contribuye a reforzar la baja estimación de sí mismos, la falta de compromiso y la apatía por las actividades docentes. Tales resultados son corroborados en estudios diversos, incluidos algunos que han sido dirigidos y asesorados por la autora¹⁰.

El trabajo de Tesis de Maestría “Proyecto de intervención psicoeducativa dirigido a escolares con dificultades de aprendizaje”, que sirve de precedencia al actual estudio¹¹, aportó datos relevantes relativos a la prevalencia de la autoestima como necesidad fundamental de los alumnos con dificultades para aprender, lo que guarda plena correspondencia con los resultados aportados por padres y maestros de estos niños y los obtenidos en investigaciones anteriores por la autora, con escolares que presentan subrendimiento intelectual¹². De igual manera, esta investigación de referencia develó el carácter inadecuado de la autoestima de los escolares muestreados, lo que se manifiesta tanto en el limitado conocimiento que poseen estos acerca de sí mismos, en la pobreza de las expresiones afectivas aprobatorias respecto a su yo, como en la ineffectividad reguladora que la caracteriza en tanto móvil de la conducta infantil. Las áreas más afectadas de la autoestimación son la del desempeño escolar, la personal, la referida al aspecto físico y la social.

Si se toma en consideración el papel que desempeña la autoestima en el logro académico y en el nivel de desarrollo de la inteligencia de los escolares, como ha sido establecido por algunos autores como A. Villa, E. Auzmendi, H. W. Marsh, W. W.

Wattenburg y C. Clifford¹³, entonces pudiera suponerse que accionando sobre la primera, resultaría factible ampliar la zona de desarrollo próximo de los educandos con problemas para aprender, lo cual no ha sido establecido en las fuentes especializadas sobre la temática.

Todo lo antes planteado, conduce pues a reconocer un importante **problema científico**: ¿Cómo contribuir al incremento de la autoestima de escolares primarios con dificultades para aprender, de modo que pueda propiciarse el desarrollo de la capacidad de aprendizaje de tales alumnos?

Teniendo en cuenta el problema científico arriba enunciado, se asume como **objeto** de esta investigación: la formación y el desarrollo de la personalidad de educandos con dificultades en el aprendizaje de la escuela primaria. El **campo** de investigación se refiere al desarrollo de la autoestima en escolares que presentan dificultades para aprender.

En correspondencia con el problema planteado, se formula como **objetivo** general del trabajo:

- Elevar el nivel de autoestima de educandos con dificultades para aprender del segundo ciclo de la escuela primaria, a partir de la introducción de un programa de intervención educativa.

En calidad de **hipótesis**, la autora se plantea la siguiente:

Es posible incrementar la autoestima de escolares con dificultades para aprender, para incidir en su capacidad de aprendizaje, mediante un programa de intervención educativa, si este:

- a) Involucra a padres, maestros y a los propios niños, como elementos activos en el proceso de transformación de la autoestima infantil, a través de un conjunto de influencias de carácter sistémico.
- b) Se basamenta en el diagnóstico de las necesidades sentidas de los escolares, sus familias y educadores, así como en el de la autoestima y la capacidad de aprendizaje de los infantes.
- c) Incluye la combinación del empleo de mensajes teóricos sobre autoestima con métodos y procedimientos prácticos que suponen la reflexión e involucración

activa de los participantes (dramatizaciones, lecturas correctivas, técnicas afectivo-participativas y de imaginación), adoptando las sesiones de trabajo la modalidad de talleres vivenciales.

d) Se destina a fomentar en los educandos—objeto de estudio

- el autoconocimiento
- la autoaceptación y
- la autoconfianza, en relación con el potencial regulador de su autoestima.

En torno a esta expectativa científica es necesario puntualizar, que el sistema de acción creado solo va dirigido a incidir sobre el nivel de autoestima. Se parte del supuesto de que al producirse un aumento de esta, también se propiciará el desarrollo de la capacidad de aprendizaje.

De acuerdo con la hipótesis antes formulada, las **variables principales**—objeto de investigación son la **autoestima** y la **capacidad de aprendizaje**.

El estudio de la **autoestima** se efectuó a partir de los **indicadores**:

- Nivel de conocimiento expresado por los sujetos acerca de sí.
- Carácter de las expresiones afectivas ligadas a este conocimiento (polaridad afectiva).
- Eficacia reguladora.
- Grado de adecuación (que corresponde a la altura de la estima de sí, en relación con el resto de los indicadores).

En cuanto a la **capacidad de aprendizaje**, se analizó mediante los **indicadores**:

- Nivel de generalización mostrado por los sujetos en la ejecución de tareas experimentales.
- Nivel de abstracción.
- Niveles de ayuda requeridos y grado de receptividad a la ayuda.

Las formas de medición de estas variables y sus indicadores se explicitan en el Capítulo II del presente informe. Las definiciones operativas correspondientes se incluyen en el Anexo No. 1, como parte del Control Semántico.

Las **bases teórico-metodológicas** esenciales de este trabajo proceden del enfoque sociohistórico-cultural, cuyo carácter multiparadigmático hace factible asimilar, de

manera positiva, las posiciones de autores humanistas (como C. Rogers y A. Maslow), que concedieron singular importancia al autoconcepto, la autoestima, y en general a las formaciones de la autoconciencia en la existencia humana, la autorrealización y el crecimiento personal; y que destacaron el carácter individual e irrepetible de cada hombre y la finalidad de la educación como su contribución a desarrollar la individualidad del educando.

Tomando como referente el enfoque sociohistórico-cultural (L. S. Vigotsky, L. Morenza, L. F. Herrera, entre otros autores), se defiende a través de la tesis:

- Que la enseñanza conduce y dirige el desarrollo psíquico de los alumnos, tomando en consideración no solo su **zona de desarrollo actual**, sino también su **zona de desarrollo próximo**.
- Que la educación debe considerar no solo los déficits del educando, sino en especial sus potencialidades y reservas, lo que supone un enfoque pedagógico optimista del niño.
- Que el educando tiene que ser visto en calidad de ser social, en su entorno, en su contexto.
- Que el educando es un ser único, diferente del resto.
- Que el educando tiene que ser comprendido en su desarrollo, como ser activo y protagónico del propio proceso de gestación de su personalidad.
- Que en el desarrollo de la personalidad infantil es preciso considerar el vínculo entre comunicación y actividad, entre lo afectivo y lo cognitivo.

En calidad de **tareas** de investigación, se realizaron las siguientes:

- 1) Análisis teórico del lugar de la temática en el desarrollo de las Ciencias Pedagógicas contemporáneas, con énfasis en el tratamiento a las diferencias individuales y en particular, a los niños que tienen dificultades en el aprendizaje.
- 2) Elaboración teórica de conceptos esenciales con definiciones imprecisas y/o contradictorias en la literatura especializada: dificultades en aprendizaje, autoestima e intervención psicoeducativa.

- 3) Diagnóstico del estado de la autoestima (con énfasis en el nivel de autoestima académica y el general) y de la capacidad de aprendizaje, en educandos con dificultades para aprender del segundo ciclo de escuelas primarias.
- 4) Elaboración de un programa de intervención psicoeducativa, dirigido a dar respuesta a las necesidades y problemas identificados como esenciales y referidos a la autoestima de educandos con dificultades para aprender.
- 5) Validación preliminar del programa interventivo, a partir de la utilización de un criterio de expertos en la temática.
- 6) Determinación de la efectividad del programa, a partir de la puesta en práctica de un experimento formativo pedagógico.

Los **métodos** utilizados en el desarrollo de este trabajo estuvieron determinados por el objetivo general y las tareas de investigación proyectadas. A nivel teórico se emplearon los métodos de análisis y síntesis, inducción y deducción, histórico-lógico y el enfoque sistemático; todos de gran utilidad en el estudio y valoración de las fuentes bibliográficas localizadas en torno a la temática de investigación, así como en la interpretación de los resultados.

También se emplearon métodos y técnicas del nivel empírico-experimental y estadísticos para la constatación del estado de las variables–objeto de estudio, la planificación y valoración del experimento pedagógico desarrollado. Para el estudio de la autoestima se utilizaron el análisis de los productos de la actividad (en su variante de las composiciones), el completamiento de frases y autoescalas valorativas. Para el análisis de la capacidad de aprendizaje se emplearon metodicas de carácter experimental. Se aplicaron estadígrafos no paramétricos para dos muestras relacionadas, con vista a determinar la efectividad del programa y de correlación, para constatar la asociación entre las variables pedagógicas principales que fueron objeto de estudio.

La **muestra** fue obtenida de manera intencional, a partir del criterio de necesidades sentidas, de las Escuelas Primarias “José Martí” y “Ernesto Lucas” de Camagüey–ciudad.

La tesis consta, además de esta Introducción, de tres Capítulos, Conclusiones y Recomendaciones, Notas y Referencias Bibliográficas, Bibliografía y Anexos.

En el Capítulo I se expone el marco teórico referencial que fundamenta el problema de la presente investigación. En el Capítulo II aparece la fundamentación de la propuesta de intervención psicoeducativa derivada del diagnóstico inicial realizado y avalada a partir de un criterio de expertos. Finalmente, en el Capítulo III se exponen los resultados obtenidos y en consecuencia la validación de la efectividad del experimento pedagógico formativo puesto en práctica.

La **novedad científica** de este trabajo reside en develar la índole de la asociación entre las variables autoestima y capacidad de aprendizaje (vista esta última en términos de las potencialidades intelectuales de que dispone el niño y que lo sitúan en condiciones favorables para la asimilación activa de conocimientos), lo que apunta hacia una dirección importante que pudieran seguir, perspectivamente, las intervenciones educativas dirigidas a educandos con problemas para aprender.

Además, el trabajo ofrece los fundamentos de un programa de intervención destinado a influir en el nivel de autoestima de niños con dificultades en el aprendizaje, lo que constituye una contribución para el establecimiento de algunas directrices relativas a una pedagogía de la autoestima, especialmente dirigida a educandos aquejados de problemas docentes. Hasta el presente, el estudio de la autoestima ha sido patrimonio casi exclusivo de la Psicología.

Muy en relación con lo anterior puede resumirse el **aporte teórico** de la presente tesis, de la siguiente manera:

- Los antecedentes bibliográficos referidos a la temática son limitados, tanto a escala nacional como internacional. Esto supone la utilidad de los enfoques y reflexiones brindados por la autora, para el análisis del problema y sus fundamentos teóricos, particularmente en el estudio de los trastornos del aprendizaje desde un enfoque psicopedagógico y de las propiedades de la autoconciencia de los niños que los portan.
- El trabajo brinda conceptualizaciones novedosas y propias, fundamentadas en el quehacer investigativo y la experiencia de trabajo pedagógico de la autora, sobre las dificultades de aprendizaje, la autoestima y las intervenciones psicoeducativas. Así mismo, profundiza en la relación teórica y metodológica entre estima personal y

capacidad de aprendizaje, capacidad de aprendizaje y zona de desarrollo próximo, entre otros aspectos de interés y desde una perspectiva sociohistórico-cultural.

- Se determinan los fundamentos teórico-metodológicos que deben regir un programa de intervención con vista a elevar la autoestima, que pueden servir de base a otras alternativas para la solución del problema abordado.
- Se revelan, a través del trabajo, las regularidades que permiten disminuir las dificultades para aprender de los escolares, mediante un adecuado desarrollo de su autoestima general y la académica en particular.
- Se enriquece el enfoque y aplicación de diferentes principios pedagógicos fundamentales, en especial el de la atención a las particularidades individuales (en este caso referido a un grupo de escolares poco privilegiados en la escuela contemporánea que presentan dificultades para aprender), el de la participación activa y consciente del educando en el proceso de su propia formación, el referido al papel relevante de la unidad y coherencia de las influencias educativas y el principio que alude al vínculo indisoluble entre lo cognitivo y lo afectivo en el proceso de desarrollo de la personalidad.
- Se aportan elementos que evidencian el carácter multifactorial y complejo del proceso de educación de la personalidad infantil.

La **significación práctica** del trabajo consiste en que brinda las posibilidades de aplicación de diversas influencias educativas, estructuradas en calidad de programa, dirigidas a mejorar la autoestimación de escolares del segundo ciclo de la escuela primaria con dificultades para aprender, y con ello a incrementar su capacidad de aprendizaje. Estas vías incluyen la capacitación del personal docente que labora con estos niños y de sus familias, en función de adjudicarle un carácter sistémico y continuado a tales influencias.

El programa aportado por la presente tesis puede servir como pauta para emprender procesos de cambio no solo en escuelas de la enseñanza general, sino que además puede ser adaptado en función de su puesta en práctica en la educación especial, con fines de una generalización extensiva.

CAPITULO I

MARCO TEORICO REFERENCIAL.

El presente capítulo está destinado al análisis de los presupuestos teóricos que orientan esta investigación. En tal sentido intenta un acercamiento al problema y al objetivo propuesto, desde el prisma de los antecedentes del tema, las demandas y perspectivas inmediatas que este ofrece.

Dentro del mismo, un espacio especial se concede al análisis de la categoría “dificultades en el aprendizaje”, con sus implicaciones pedagógicas correspondientes y al estudio de la autoestima y la capacidad de aprendizaje, en tanto variables altamente incidentes en el desempeño de estudiantes con disfunciones intelectuales. Se valoran dentro de este capítulo, los elementos conceptuales claves referidos a las intervenciones psicopedagógicas y al lugar de los componentes del proceso pedagógico dentro de las mismas, enfatizándose en el papel de los métodos en su dimensión educativa, como vías eficaces para el incremento de la autoestima infantil.

1.1) Las dificultades en el aprendizaje. Conceptualización, clasificación y abordajes.

El aprendizaje tiene una importancia crucial en la vida humana, como tipo especial y socialmente condicionado de actividad. En virtud del aprendizaje se opera el proceso de crecimiento psicológico del individuo, a través del curso de su experiencia. El niño se desarrolla jalonado por la educación, a partir de lo que aprende y por intermedio de otros. Justamente, una de las leyes fundamentales de la pedagogía es la educación a través de la instrucción.

En este sentido, una de las esenciales exigencias contemporáneas que la sociedad plantea a la escuela y al sistema educativo en general, consiste en formar hombres reflexivos, críticos, creativos, preparados para enfrentar el compromiso de aprendizaje de por vida que la mayoría de los trabajos exigen hoy por hoy, autónomos, responsables y confiados en sus recursos y facultades.

Sin embargo, no es un secreto para nadie que siempre han existido niños con dificultades para aprender. Y además, que su diagnóstico y tratamiento constituye una

de las más complejas y apremiantes tareas que de modo particular debe ser asumida por pedagogos, psicólogos, maestros especiales, trabajadores sociales y otros especialistas afines.

En los últimos años ha proliferado el interés científico por los niños que tienen fracaso escolar, dedicándose notables esfuerzos a la evaluación y tratamiento psicopedagógico, médico y social de estos menores. La falta de atención óptima a este tipo de niños no solo repercute en la autorrealización de los mismos, sino que a menudo ocasiona alteraciones de conducta que afectan sus personalidades en formación, así como a la comunidad escolar y social en que se encuentran insertados.

Hoy resulta ampliamente reconocido, que no son las limitaciones individuales de un alumno la causa única de sus problemas para aprender, sino también y en interacción con aquellas, las especificidades de la enseñanza, la selección y planificación de los contenidos y los métodos pedagógicos, el clima del aula, el currículo que se oferta a los niños y el sistema de influencias educativas que se ejerce.

La intención justa por clarificar las peculiaridades de las dificultades de aprendizaje, ha suscitado, por otra parte, enfoques y abordajes muy variados. Así, el diagnóstico y solución de estos problemas se concretizan por el conductismo como paradigma educativo, en el esquema estímulo-respuesta aplicado a situaciones de aprendizaje. El análisis de tareas y las modificaciones comportamentales constituyen momentos claves para los adeptos a esta teoría.

Por su parte, el cognitivismo introduce variables intermedias de carácter interno, en calidad de mediatizadores de la respuesta entre estímulos y reacciones. Pero en esencia, las dificultades en el aprendizaje se explican a partir de un déficit de carácter cognitivo.

El enfoque u orientación curricular, en cambio, se centra en aspectos de naturaleza didáctica. El tratamiento de las dificultades para aprender exige adaptaciones curriculares que permitan al maestro asumir el reto de la educación para todos y de la atención a la diversidad del alumnado.

Sin embargo, son apenas las orientaciones psicodinámica y humanística las que se inclinan a entender al niño con problemas para aprender como una personalidad integral en formación, con una vida afectiva rica y directamente implicada en el fracaso escolar,

que puede ser vista como factor influyente en este, pero a la vez como su resultante. Este punto de vista cobra una importancia capital para el presente trabajo

La frecuencia de aparición de las dificultades para aprender, es significativamente elevada tanto a escala nacional como internacional. Este panorama fundamenta la urgencia de efectuar intervenciones educativas destinadas a la solución de tal problema.

Investigaciones realizadas en la década de los años ochenta en Veracruz, México¹⁴, evidencian la alta preocupación de pedagogos, psicólogos, médicos y otros profesionales para tratar a los niños con problemas de aprendizaje, dadas las altas cifras en que se expresa la presencia de estas alteraciones.

Sobresalen en Francia y España estudios con similar orientación, efectuados por autores como M. Bueno, J. Masana y R. Zazzo¹⁵. Particularmente Zazzo ha destacado con una óptica dialéctica, los recursos potenciales de estos menores para mejorar sus resultados docentes, siempre que exista una atención pedagógica y psicológica acertada.

También numerosos autores de la ex-Unión Soviética han aportado interesantes datos a la comprensión de las dificultades del aprendizaje, entre los que cabe destacarse a L. S. Vigotsky, A. R. Luria, S. Ya. Rubinstein, L. S. Slavina, V. Yavkin, L. I. Bozhovich, G. Bochkarieva, M. Pevzner, T. Vlasova, K. S. Lebedinskaia, V. Lubovski y S. Domishkievich¹⁶, entre otros. Así mismo, en la antigua República Democrática Alemana, sobresalen las investigaciones realizadas por I. Guthke, G. Witzlak, G. Grossman y H. D. Rosler¹⁷. Este último ha indicado que entre el 7 y el 10% de los niños nacidos en Alemania, presentan signos de lesiones cerebrales, mientras solo el 3% de estos presentan un retardo mental manifiesto. Este autor ofrece valoraciones en torno a un posible vínculo entre la existencia de lesiones cerebrales mínimas y las dificultades para aprender¹⁸.

Un criterio similar ha sido expuesto por estudiosos del tema como V. M. Yavkin, G. Grossman, A. Gardner y D. Firzner¹⁹ que han señalado que del 3 al 10% de los niños que nacen en la actualidad, presentan signos de lesiones cerebrales y que pudieran explicar las afecciones cognitivas ligeras que padecen los mismos.

Por su parte, Carolina Amor de Fournier señala que probablemente en el estado de California (E.U.A.), es donde por primera vez se financió un programa a favor de los

niños con problemas de aprendizaje, dentro de la situación ordinaria del salón de clases. Al respecto expresa que: “En cuanto se abordó el problema, pudo confirmarse que comprendía a un gran número de niños (de un cinco a un diez por ciento de la población escolar) y que había una gran escasez de personal preparado para desempeñar los puestos de profesores, psicólogos, administradores y supervisores que requería un programa de este tipo.”²⁰

Autores como L. Tarnopol²¹, apuntan que el número de niños con impedimentos educacionales constituye entre el cuatro y el cinco por ciento del total de la población escolar en el estado de California en los Estados Unidos. Mientras, S. Farnham–Diggory²² explica que los datos estadísticos oficialmente informados como la incidencia de las dificultades de aprendizaje en la población norteamericana comprendida entre las edades de cinco a diecisiete años, son próximas al 2,6%. Sin embargo, la propia autora clarifica que las estimaciones “no oficiales”, probablemente más cercanas a la realidad, superan en mucho a este 2%. Según J. Minskoff²³ los cálculos efectuados aportan cifras que oscilan entre el 7,5 y el 41% de la población infantil estadounidense.

En Cuba se han efectuado investigaciones de alta importancia relacionadas con el estudio de los educandos que presentan problemas de aprendizaje. Entre estas resulta imprescindible mencionar las de Liliana Morenza, Marta Torres, Maricela Quintana, Luis Felipe Herrera, Beatriz Díaz y José Pérez Villar²⁴, entre otros. En tales estudios se brinda un lugar esencial a la caracterización de los niños con dificultades para aprender, la tipología de los mismos y los factores influyentes en estas dificultades. Particularmente es importante destacar el papel del grupo de Neurociencias del CENIC²⁵, que ha aportado un modelo para facilitar la comprensión más profunda de las dificultades intelectuales que presentan los niños con dificultades para aprender, basándose en los hallazgos de la Psicología Cognitiva Contemporánea.

En los Informes Estadísticos de la Dirección Provincial de Educación (Camagüey), se registran datos importantes concernientes a los resultados académicos de los alumnos que cursan la educación primaria en el territorio, a partir del curso escolar 91 – 92 y hasta el presente²⁶. Tales resultados corroboran la magnitud del problema de esta investigación y son elocuentes para argumentar la necesidad del tratamiento de las dificultades para aprender.

A manera de ejemplo se tiene, que durante el curso 95–96, el 5,6% de los educandos matriculados en el cuarto grado de la provincia de Camagüey resultaron desaprobados, mientras otro tanto ocurrió con el 5,32% de la matrícula del municipio.

En el caso del curso 96–97, en que se inicia este trabajo, se obtuvieron datos discretamente ventajosos, pero aún preocupantes. Como resultados finales de la promoción en el grado, se señala que el 4,65% de los alumnos que constituyen matrícula de la provincia repiten el grado cuarto, mientras una situación similar se produce con el 4,2% de los matriculados en el municipio.

Sin embargo, a estas cifras habría que añadir el alto número de niños del grado tercero, que sin vencer los objetivos esenciales transitan hacia el cuarto y reciben las diferentes asignaturas con una gran diversidad de problemas. Además, otro número considerable de niños se reportan con dificultades en los diferentes cortes evaluativos.

En el primer corte del curso 96–97, un 8% aproximadamente de los estudiantes del grado fueron evaluados de desaprobados (datos provinciales). En el caso del municipio de Camagüey, la cifra aproximada fue de un 7,4%. Como se observa, una alta proporción de estos alumnos que afrontaron problemas desde inicios de curso, se promovieron al grado quinto, razón por la cual enfrentan las exigencias de los contenidos de estudio aún más complejos, con grandes limitaciones.

Todo lo anterior reafirma la complejidad, gravedad y vigencia del problema relativo al desaprovechamiento escolar y las dificultades para aprender, a la vez que corrobora la necesidad de intervenir a través de soluciones eficaces para el mismo dentro del contexto educativo territorial.

Con respecto a los niños que presentan diversos grados de desviaciones para aprender, expresa Sylvia Farnham – Diggory:

Nos encontramos, por tanto, frente a un misterio de gran importancia práctica (...) No sabemos exactamente qué hacer, en relación a esto, hasta que comprendamos con exactitud lo que es erróneo; y esto hace que el misterio adquiera carácter científico. La ciencia que se necesita para la tarea ha de hallarse, de algún modo, en el dominio de la psicología cognitiva. Pero como ésta constituye un campo nuevo, muchos de los datos no resultan habituales a los profesores, psicólogos clínicos, médicos, neurólogos, oftalmólogos, psicólogos escolares y otros a quienes conciernen el diagnóstico y tratamiento de niños con dificultades en el aprendizaje. Recíprocamente, muchos de los fenómenos de las dificultades de aprendizaje son desconocidos para los científicos que pueden suministrar valiosas intuiciones de investigación.²⁷

Durante más de tres décadas, numerosos especialistas dedicados a la detección, diagnóstico y atención de niños que requieren una enseñanza especializada, han tratado de definir la categoría dificultades en el aprendizaje. Evidentemente, la complejidad del problema antes descrito exige de la intervención de diferentes enfoques y especialidades, lo que dificulta en muchos casos un abordaje coherente del fenómeno, para su caracterización y manejo acertados. Y no solo la Psicología Cognitiva, - como expresa S. Farnham-Diggory²⁸, sino también la Pedagogía, las Neurociencias, la Psicología Educativa y la Psicología de la Personalidad, tienen un aporte significativo en su comprensión y afrontamiento.

Los educandos con dificultades en el aprendizaje no constituyen un grupo homogéneo. Todo lo contrario, las peculiaridades que los tipifican pueden variar considerablemente de niño a niño.

La ausencia de atributos o características análogas definidas en los miembros de esta categoría, condicionan los límites imprecisos de la misma y determinan, entre otros factores, la complejidad de este campo del conocimiento y la disimilitud de etiquetas empleadas para su designación. Así, por ejemplo, se habla indistintamente del niño con dificultades (problemas, trastornos, desviaciones, disfunciones o “incapacidades”) para el aprendizaje, con dificultades o trastornos en la atención (hipoproséxicos, distráctiles), con disfunción cerebral mínima, con hiperquinesia, con trastornos de las habilidades académicas, o con problemas docentes, entre otras denominaciones.

Estas categorías diagnósticas hacen referencia a diferentes planos. Unas enfatizan en aspectos más observables, de carácter fenoménico, mientras otras apuntan a las causas que pudieran generar las dificultades para aprender.

De manera general puede entenderse, que al hablar de dificultades en el aprendizaje se reconoce tácitamente la existencia de alteraciones en el proceso de asimilación de conocimientos, hábitos, habilidades y formas de comportamiento. Es esta forma de actividad consciente lo que entienden L. B. Itelson y otros autores como aprendizaje²⁹. La asimilación inadecuada, a su vez, debe ser comprendida como expresión de alguna variante de alteración de los procesos psicológicos que intervienen en la misma.

De una u otra manera es bueno puntualizar, que la mayoría de los especialistas estudiosos de la temática coinciden en colocar como componente medular en el concepto de dificultad de aprendizaje, el aspecto de la inadecuada apropiación del contenido de la enseñanza, que está fundamentada en deficiencias de las funciones psicológicas participantes en este proceso.

De igual manera, otro postulado frecuente en las conceptualizaciones de las dificultades para aprender se refiere a que estas están causadas por un disfuncionamiento neurológico. Este enunciado, a pesar de las pruebas que pudieran apoyarlo, no se considera universalmente válido – como lo clarifica Jean-Pierre Brunet³⁰ –, y en consecuencia, su valor en cuanto a indicadores de las desviaciones en el aprendizaje resulta cuestionable. Incluso S. Kirk (que propuso por vez primera esta denominación) declaraba, al proponer la conveniencia de emplear el término “learning disabilities” (dificultades en el aprendizaje) en lugar del de lesión cerebral, que en su opinión, etiquetas como esta última “tienen poco significado para mí desde el punto de vista de la dirección del entrenamiento de los niños”³¹. Esto significa que desde el ángulo educativo, la presencia o no de una disfunción cerebral mínima poco aporta a los efectos de mejorar los pronósticos del aprendizaje escolar y del desarrollo de la personalidad infantil.

Como expresa Luis Bravo³², en el único elemento de la definición de dificultades en el aprendizaje (learning disabilities) en que hay acuerdo general es en el del bajo rendimiento escolar. Esto avala la consideración de que la dificultad en el aprendizaje es un constructo polémico y sometido a escrutinios constantes.

Sin embargo, para la práctica pedagógica resulta imprescindible operar con un concepto, o al menos con una caracterización más o menos acabada sobre estos trastornos. En tal sentido ha señalado de manera enfática y muy razonable D. D. Hammill, que “Es difícil comprender cómo un profesional logra identificar, diagnosticar, ordenar un tratamiento, enseñar o reeducar, motivar o mejorar de manera general la vida de una persona que presenta dificultades de aprendizaje sin tener previamente una idea clara y precisa de la naturaleza de las dificultades de aprendizaje.”³³

Una de las definiciones que mayor trascendencia ha tenido hacia nuestros días, referida a los educandos que presentan dificultades para aprender es brindada por el Comité Nacional Asesor pro niños impedidos y el Congreso de los Estados Unidos, quienes apuntan que son:

aquellos niños que tienen perturbación en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión o en el uso del lenguaje, hablado o escrito, la cual puede manifestarse asimismo en una aptitud imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer; escribir, pronunciar o llevar a cabo cálculos matemáticos. Estas perturbaciones incluyen manifestaciones tales como deficiencias perceptivas, lesión cerebral, disfunciones mínimas cerebrales, dislexia y afasia evolutiva. Tal expresión no incluye a los niños que tienen problemas de aprendizaje que son, principalmente, el resultado de deficiencias visuales, auditivas, motoras o retraso mental, perturbaciones emotivas, o desventajas ambientales, culturales o económicas.³⁴

En esta definición se repiten elementos comunes a un considerable número de conceptualizaciones sobre las dificultades para aprender: que estas están asociadas con la perturbación de los procesos psicológicos, que tienen como causa una disfunción neurológica, que no son determinadas por otra condición productora de deficiencia (“handicap”) y que de una u otra manera inciden en el fracaso escolar.

Comúnmente ha sido considerado uno de los mejores enunciados descriptivos, a propósito de la naturaleza de las dificultades en el aprendizaje, la definición propuesta en 1987 por el National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), conformado por representantes de ocho organizaciones estadounidenses involucradas en la Educación Especial, y que señala:

Las dificultades de aprendizaje son un término genérico y que designa un conjunto heterogéneo de desórdenes, manifestado en dificultades significativas en la adquisición y uso de las capacidades comprensión oral, lectura, escritura, razonamiento y para la matemática. Estos desórdenes son intrínsecos al individuo, presumiblemente debidos a una disfunción del sistema nervioso central y pueden ocurrir a lo largo de toda la vida. Los problemas en comportamientos que requieren autocontrol, percepción e interacciones sociales pueden coexistir con las dificultades en el aprendizaje pero no constituyen en sí mismo una dificultad en el aprendizaje. Aunque las dificultades en el aprendizaje pueden ocurrir concomitantes con otras condiciones incapacitantes (por ejemplo) deficiencias sensoriales, retraso mental, desequilibrios emocionales serios, o con influencias extrínsecas (tales como deficiencias culturales o instrucción insuficiente o inapropiada), no son el resultado de estas condiciones o influencias.³⁵

Este concepto, aunque pone fuerza enfática en algunos de los elementos comunes a las definiciones tradicionales sobre las dificultades para aprender, acentúa el carácter

intrínseco de las perturbaciones, sin negar la incidencia de condiciones pedagógicas en su génesis, evolución y pronóstico. De igual manera, considera la frecuente asociación a estos cuadros de desórdenes emocionales, el deficiente desarrollo de habilidades sociales y las limitaciones en la autorregulación del comportamiento, lo que extiende el universo de las dificultades para aprender más allá de los componentes instrumentales – cognitivos.

El carácter difuso, poco delimitado de las conceptualizaciones acerca de las dificultades de aprendizaje, así como la profundización en los efectos de estos disturbios y no en sus causas, han sido señalados con especial interés por numerosos profesionales estudiosos del fenómeno.

Así, la Dra. Liliana Morenza destaca la variabilidad de estas dificultades de alumno a alumno, lo que hace pensar que estos no constituyen ni “familias de parecidos”³⁶. En tal sentido apunta que “los especialistas hemos trabajado y aún hoy seguimos trabajando con ideas no muy claras y poco precisas acerca de las dificultades en el aprendizaje”³⁷.

Y añade sobre el problema de la conceptualización de esta categoría:

El problema de la definición parece estancado. Por un lado, la tendencia es agregar nuevas dificultades específicas del aprendizaje, sin analizar a fondo la propia naturaleza de los procesos que sirven de base al aprendizaje, o que de alguna manera conducen a que existan dificultades en el aprendizaje. Por otro, la incapacidad para distinguir entre lo psicológico, lo pedagógico y lo neurológico, y al mismo tiempo la confusión entre aspectos psicológicos conductuales externos y aspectos psicológicos internos parece que obstaculiza la búsqueda de soluciones al problema de la definición de las dificultades en el aprendizaje, y contribuyen al estancamiento que a nuestro juicio caracteriza este problema.³⁸

Refiriéndose, de igual manera, al problema de la definición de este constructo, apunta

S. Farnham – Diggory:

El campo corrientemente denominado dificultades del aprendizaje, incluye nociones de daño cerebral, hiperactividad, formas leves de retraso, ajuste socioemocional, dificultades de lenguaje, sutiles formas de sordera, problemas perceptivos, torpeza motora y, sobre todo, dificultades en la lectura: casi el campo completo de la educación especial. Como puede imaginarse, esto ha producido un cierto número de problemas. No hay un modo sencillo y simple de clasificar todos los fenómenos de la educación espacial y, por tanto, tampoco existe un procedimiento único de ordenar por categorías las dificultades del aprendizaje.³⁹

En esta misma dirección, para reafirmar la idea de la complejidad y envergadura del problema investigado, visto a través de su conceptualización y diagnóstico diferencial con otras entidades y cuadros afines, afirma L. F. Herrera:

La separación y clasificación de los niños que por una u otra causa presentan dificultades para aprender, pero no son retrasados mentales manifiestos de los que presentan enfermedades que limitan su desarrollo psíquico, así como el descubrimiento de vías de trabajo pedagógico y psicológico y psicocorrectivo que resultan efectivas para activar en la mayor medida posible los procesos psíquicos de estos menores, se encuentra entre las complejas tareas que de modo especial deben ser tratadas por la Psicología, Medicina y Pedagogía Moderna.⁴⁰

Sin embargo, en relación con lo anterior es importante esclarecer, que el estudio de las dificultades en el aprendizaje se ha centrado mucho más hasta el presente en los aspectos clínicos y psicopedagógicos, que en los aspectos escolares, familiares o sociales. En opinión de la autora, un programa interventivo orientado a este tipo de educandos, no podría obviar estas áreas o esferas dentro de las acciones previstas en calidad de influencias educativas.

Teniendo en cuenta los criterios antes analizados, asumo, como conceptualización, basada en mi propia elaboración teórica sobre la categoría de **dificultades de aprendizaje**, que esta designa las limitaciones manifiestas para la asimilación o apropiación de los contenidos de la enseñanza y que conducen a un desaprovechamiento escolar. Estas perturbaciones son la expresión de alteraciones en las funciones y procesos psicológicos que intervienen en el proceso de aprendizaje: sensopercepción, atención, memoria, lenguaje, pensamiento y otros, que repercuten especialmente en el área académica (por lo que demandan de provisiones educativas especiales), pero también en el desarrollo emocional y social del educando. Las dificultades para aprender no se consideran la resultante del retraso mental, deficiencias sensoriales y/o motrices, afecciones infantiles de carácter emocional o desventajas socioambientales (aunque pueden coexistir con las dos últimas).

Los problemas para aprender pueden aparecer accidentalmente en cualquier niño. Sin embargo, cuando se alude a las dificultades de aprendizaje para caracterizar a un menor, se enfatiza en que este afronta problemas para aprender significativamente mayores que sus coetáneos y con un determinado grado de permanencia.

En correspondencia con lo antes expuesto resulta valioso enumerar las características fundamentales de los niños con dificultades para aprender, a partir de las reflexiones de Liliana Morenza. Estos rasgos se tomaron como referente en la selección de los alumnos-objeto de la presente investigación y pueden resumirse en:

- Incapacidad para seguir el ritmo de los estudios que plantea la escuela regular.
- Insuficiente desarrollo de los procesos cognitivos.
- Inmadurez en la esfera afectiva.
- Disfunciones del sistema nervioso central.
- Condiciones desfavorables de vida y educación.
- Capacidad potencial de aprendizaje que los acerca a los niños que aprenden sin dificultad y los separa de los retrasados mentales.⁴¹

Respecto a la primera característica enunciada, es preciso advertir que desde mi óptica como autora considero que los infantes con dificultades para aprender pueden cursar estudios desde la escuela general, con las adaptaciones curriculares y atención psicopedagógica personalizada que esto requiere. En tal sentido me fundamento en la no identificación entre los términos de dificultades para aprender y retardo en el desarrollo psíquico, si se considera que el escolar retardado requiere cursar estudios en una escuela especial, con carácter de tránsito.

Según la autora mencionada, los atributos que pudieran estar enlazados en una relación de causa-efecto son el primero, el segundo, el cuarto y el quinto. Es decir, las disfunciones del sistema nervioso central o las condiciones adversas de vida y educación pueden ser la causa de déficits en la esfera cognoscitiva. A la vez, estas insuficiencias intelectuales ocasionan el fracaso escolar y en tal sentido determinan la imposibilidad para el alumno de seguir el ritmo en el aprendizaje que plantea la escuela regular. Esta es la razón por la cual las adecuaciones curriculares poseen una importancia crucial, como parte del tratamiento pedagógico que hay que conceder a este tipo de niños.

No obstante, L. Morenza clarifica que aquellos escolares con dificultades para aprender que son el resultado de condiciones de vida y educación desfavorables,

podieran considerarse como niños con dificultades en el aprendizaje “funcionales” (con ausencia de intereses cognoscitivos, con rechazo escolar, con ausencias reiteradas a la institución educativa, hipoestimulados pedagógicamente por padres o maestros, etc.). Estos difieren de aquellos en los que al menos se hipotetiza acerca de la presunta existencia de disfunciones del sistema nervioso central y que se encargarían de argumentar las deficiencias psicológicas y las consecuentes alteraciones para aprender. En tal sentido expresa la autora:

La búsqueda objetiva de relaciones causa–efecto entre las disfunciones del SNC, los déficits cognoscitivos y las dificultades en el aprendizaje, no desvaloriza las influencias que ejercen las condiciones desfavorables de vida y educación que presentan muchos de los niños con dificultades en el aprendizaje. Como ya hemos señalado en muchas ocasiones, los niños con dificultades en el aprendizaje son fabricados por condiciones adversas en el hogar, la escuela y la comunidad.⁴²

Evidentemente, los infantes con disfunciones cerebrales pueden a su vez vivir y educarse en condiciones adversas, lo que ocurre con elevada frecuencia y lo que complejiza todavía más la caracterización, el diagnóstico y el tratamiento del niño con dificultades de aprendizaje. Como generalidad, las disfunciones neurológicas coexisten con otras causas que actúan como potenciadoras negativas de las mismas y que conllevan al fracaso escolar. Esto puede, sin lugar a dudas conducir a la conclusión de que las dificultades para aprender constituyen un fenómeno de naturaleza multicausal.

Generalmente se invoca a factores intrínsecos al desarrollo infantil (en cada niño en particular) y a factores externos y relativos a la situación de enseñanza – aprendizaje, cuando se explican las posibles causas que afectan el proceso de aprendizaje escolar.

Dentro de los factores intrínsecos o relativos a alguna desviación en el desarrollo del menor se incluyen los estados cerebroasténicos, las deficiencias sensoriales y del lenguaje leves, las alteraciones emocionales transitorias, la inmadurez afectiva, la hipoprosexia, la hiperquinesia y el retardo en el desarrollo psíquico, entre otros. L. Morenza⁴³ ha expresado que la categoría de retardo en el desarrollo psíquico, utilizada en Cuba, es muy próxima a la de dificultades en el aprendizaje, no obstante lo cual, la autora del presente trabajo, considera a la última una categoría más general y que imbrica a la primera, en su carácter más específico.

Otros autores como O. Terré y R. Bell⁴⁴ aluden a las particularidades individuales del sistema nervioso del hombre en calidad de factores intrínsecos. Según los mismos, estas influyen en las propiedades del temperamento, lo que pudiera explicar la lentitud característica de numerosos niños para apropiarse del contenido de la enseñanza, así como la inercia del pensamiento que le es inherente a otros.

En cuanto a los factores externos probablemente incidentes en las dificultades para el aprendizaje, se encuentran la inadecuada organización del proceso docente – educativo, el ausentismo escolar, el abandono social y pedagógico, la ausencia total o parcial de estímulos psicológicos (cognoscitivos y afectivos) necesarios para el desarrollo normal del individuo, la utilización de métodos didácticos inadecuados, la rigidez y uniformidad de los programas de estudio (en consecuencia, la falta de personalización de la enseñanza) y las deficientes relaciones comunicativas maestro – alumnos, entre otras condiciones.

No obstante, la opinión de la autora de esta investigación en lo tocante a los factores externos consiste en que estos, por sí solos, no determinan las dificultades en el aprendizaje infantiles, sino que al actuar sobre “el fondo” de la personalidad en formación de niño y de algunas condiciones intrínsecas que sirven en calidad de “predisposición” para el problema, propician su surgimiento y ulterior desarrollo. En tal sentido es válido reafirmar la idea antes planteada, acerca del carácter multifactorial de tales desviaciones.

De hecho, resulta innegable que las interacciones deficientes de estos niños con sus familias y las condiciones impuestas por la escuela contemporánea tradicional, que presupone, al inicio del aprendizaje escolar, la existencia de niveles idénticos de conocimientos y desarrollo psicológico en todos los niños, pueden constituirse en condiciones determinantes del desaprovechamiento escolar infantil.

En esta dirección expresa Luis Bravo: “ es posible partir de la premisa que el sistema escolar actual no parece plenamente preparado para enfrentar con éxito la enseñanza de niños con disparidades en su desarrollo intelectual o físico, dentro del contexto de una educación común”⁴⁵. Y añade: “En otros términos, la mayoría de los

maestros ha recibido una formación destinada a la enseñanza de niños 'normales' los que constituyen más bien un modelo teórico que una realidad pedagógica.”⁴⁶

La óptica de este autor es que la mayoría de los maestros han sido formados para enseñar a niños con características psicológicas promedio, sin desviaciones ni alteraciones en su desarrollo, con un nivel maduracional equivalente y con ritmos de aprendizaje comunes. Esto, sin lugar a dudas, es una verdadera falacia.

Así mismo, comenta L. Bravo⁴⁷ que los planes y programas de estudio se han elaborado con la finalidad de servir a “niños normales”, capacitados para interiorizar los contenidos escolares sin dificultad. Sin embargo, está claro que una gran cantidad de niños de origen sociocultural bajo, no han tenido en su hogar estímulos ni oportunidades suficientes para ejercitar sus procesos psiconeurológicos, lo que los conduce con frecuencia al fracaso escolar.

Muy en relación con lo anterior, apunta Nivia Alvarez que:

El hecho de que se pretenda que todos los alumnos venzan los objetivos al mismo nivel, lejos de convertirse en una vía para propiciar el desarrollo individual, se ha convertido frecuentemente en un freno para los aventajados y una verdadera tragedia para los que presentan dificultades en el aprendizaje. Se ha mal interpretado y mal manejado el problema del objetivo como categoría rectora.⁴⁸

Esta idea refuerza la necesidad de desarrollar, cada vez más, una pedagogía de la diversidad, que pueda dar respuesta óptima a las múltiples necesidades educativas que presentan los niños.

Como se ha expresado, uno de los rasgos más característicos del niño con dificultades en el aprendizaje, es la imposibilidad de seguir con éxito el curso regular de los estudios en la escuela primaria. El fracaso mantenido ante las tareas escolares, distingue categóricamente a este niño del resto de su grupo escolar, ya que su rendimiento resulta inferior al aprovechamiento promedio de sus coetáneos.

Como apunta L. Morenza⁴⁹, las deficiencias que presentan los educandos con problemas para aprender en las adquisiciones escolares pueden ser específicas y referidas básicamente a la lectura, escritura o el cálculo matemático, o generalizadas y que afectan de modo no selectivo el aprendizaje de todas las materias escolares. Este criterio coincide con la tipología propuesta por el Dr. Luis Bravo Valdivieso⁵⁰ y que divide

las dificultades en el aprendizaje en problemas generales del aprendizaje y trastornos específicos del aprendizaje.

Desde el punto de vista de la autora (y en plena correspondencia con los criterios de L. Morenza), en la práctica empírica prevalecen ampliamente aquellos trastornos en las adquisiciones escolares, que no pueden ser circunscritos a una materia en particular, sino que afectan el aprendizaje como una totalidad y exigen de ayudas educativas óptimas. Esta es justamente la visión con que han sido entendidos y seleccionados los educandos—objeto del presente estudio.

Los problemas generales y los trastornos específicos no son excluyentes, pero requieren un tratamiento educativo y psicológico diferente. Los trastornos específicos se caracterizan por ser dificultades delimitadas a ciertas áreas del aprendizaje, que se manifiestan reiteradamente, y que no se solucionan con los métodos de enseñanza corrientes.

En cambio, los problemas generales de aprendizaje afectan el rendimiento global del menor, manifestándose en un retardo general de todo el proceso de aprendizaje, que atañe a todas las materias escolares, aunque puede hacerse más acentuado en alguna en particular. Es típico en estos casos la lentitud y desinterés para el aprendizaje, las dificultades atencionales, la inteligencia “límite”, el retardo del lenguaje, el retardo perceptivo, el retraso psicomotor y la repetencia escolar.

Este tipo de dificultad prevalece en los grupos socioculturales deprimidos, y tiene una alta incidencia en el fracaso escolar durante los primeros años básicos. La presencia de problemas generales en el aprendizaje depende en alto grado, además, de las características de la escuela, de las metas y objetivos propuestos por los programas para cada curso y del nivel de exigencia de los educadores.

La caracterización de los alumnos con dificultades para aprender incluye el análisis del insuficiente desarrollo de sus procesos cognitivos, de las alteraciones de su esfera emocional, pero también la comprensión de sus potencialidades y reservas del desarrollo.

Los déficits perceptuales han sido considerados en muchos casos como responsables de las dificultades de aprendizaje, por su cercana relación con las patologías neurológicas que subyacen a las deficiencias cognitivas propias de estos niños.

Para autores como Ross y Dykman⁵¹, los trastornos atentos tienen un papel central como elementos explicativos de las dificultades para aprender. En especial, la distractibilidad resulta una alteración muy frecuente en tales cuadros.

Los trastornos mnémicos también tienen un lugar especial en las dificultades de aprendizaje, lo cual se expresa en las limitaciones que presentan estos alumnos para asimilar, almacenar, recuperar y actualizar la información. Se pueden encontrar afectaciones en la memoria a corto y a largo plazo, mediata o inmediata. Así mismo, una baja productividad de la memoria lógica, vinculado esto al insuficiente desarrollo del pensamiento lógico verbal.

En muchos casos se alude a los déficits en los procesos de abstracción y generalización, la dificultad para valorar diferentes alternativas en la solución de problemas y para establecer inferencias lógicas, como los responsables de las dificultades para aprender. Además, son frecuentes en estos alumnos la irreflexividad, las imprecisiones en la formulación de conceptos, en la expresión oral y escrita, afectaciones que parecen estar ligadas a la limitada productividad del pensamiento como elemento de regulación y programación.

Sin embargo, conocer los déficits y la etiología de las dificultades para aprender, no implica necesariamente hacer énfasis solo en ellos y desconocer las potencialidades infantiles. Estas últimas están íntimamente relacionadas con los propios defectos y ambos constituyen diversos aspectos de un mismo fenómeno.

Hablar de las reservas del desarrollo infantil supone caracterizar la capacidad potencial de aprendizaje que presentan los niños con problemas para aprender, vinculada esta categoría a la noción de zona de desarrollo próximo descrita por L. S. Vigotsky⁵² y sobre las cuales se discutirá más adelante, dentro del propio capítulo.

Finalmente cabe señalarse, que otra característica esencial relacionada con los niños que presentan dificultades para aprender se refiere a las alteraciones de la esfera emocional. La autora de esta tesis coincide con L. Morenza⁵³, al considerar los trastornos afectivos, en estos casos, como el producto del fracaso escolar y no como su causa. Esto equivale a decir que los problemas emocionales que suelen presentar estos educandos, son secundarios respecto a los déficits intelectuales y se derivan de las irrealizaciones permanentes en la actividad escolar que los mismos exhiben.

Todos los niños en edad escolar necesitan del reconocimiento y la aprobación de los adultos y sus coetáneos. Igualmente requieren sentirse competentes y dignos para autorrealizarse. Sin embargo, el deficiente desempeño académico del niño con problemas de aprendizaje conduce, como regla, a la inseguridad del menor; engendra angustia, desánimo y frustraciones frecuentes, con lo cual la imagen de sí que el niño posee resulta disminuida. A su vez, la baja estima personal deviene en un factor poderoso que incide cada vez con más fuerza en los insuficientes resultados escolares.

1.2) La autoestima en escolares con dificultades en el aprendizaje. Autoestima y capacidad de aprendizaje.

Numerosos autores han señalado que las dificultades en el aprendizaje escolar aparecen comúnmente asociadas con alteraciones emocionales. Estas perturbaciones suelen constituirse en un poderoso obstáculo para lograr un rendimiento superior, incrementando también las dificultades en las relaciones interpersonales de sus portadores.

Tal criterio determina que J. P. Brunet y la propia definición sobre dificultades para aprender del National Joint Committee on Learning Disabilities de los Estados Unidos, consideren como parte de este “constructo” a las perturbaciones persistentes en la adquisición y puesta en práctica de habilidades sociales⁵⁴.

Dentro de los desórdenes afectivos que presentan estos niños no es infrecuente que se aluda a la deficiente autoestima de los mismos, a pesar de que esta apenas se contempla en los programas interventivos dirigidos a accionar sobre la personalidad infantil de tales educandos y su rendimiento. Así, Clara Inés King de Larrarte puntualiza, en relación con este tipo de alumno que “aunque no tiene un disturbio emocional

primario, con frecuencia su conducta es inapropiada, tiene sentimientos de poca valoración y generalmente lo acompaña una gran tensión emocional.”⁵⁵

Estas ideas ya habían sido develadas en estudios de Porter y Rourke⁵⁶ con cien niños que presentaban dificultades en el aprendizaje, comprendidos entre los cinco y quince años de edad, los cuales aportaron que el 25% de los infantes presentaban alteraciones emocionales severas del tipo “internalizadas” como angustia, depresión y retraimiento, mientras el 15% manifestaban perturbaciones “externalizadas” del tipo agresividad e hiperquinesia.

Por otra parte, en los Diseños Curriculares Base de la Educación Infantil y de la Educación Primaria (1989) en países como España⁵⁷, se hace referencia explícita – en los apartados que se refieren a necesidades educativas especiales – a alumnos “con dificultades en el desarrollo emocional y socioafectivo” y “con autoimagen negativa”, entre otros términos, lo que reafirma el criterio antes planteado en torno a la deficiente autoestimación que tienen los alumnos con problemas para aprender.

De igual manera, diferentes autores entre los que cabe citarse a Luis Bravo, hacen referencia a factores que se requiere invocar para el diagnóstico y pronóstico de niños con trastornos en el aprendizaje⁵⁸. Así, se alude a factores concomitantes (que acompañan frecuentemente a estos trastornos, aunque no los originan), entre los que incluye a los emocionales y conductuales. Así mismo trae a colación a los factores consecuentes (originados por la interacción entre las conductas del niño y un manejo ambiental erróneo), que incluyen los sentimientos infantiles de frustración, angustia e inquietud (reacciones emocionales de ansiedad y depresión como consecuencia de los fracasos escolares repetitivos), el desinterés manifiesto por el aprendizaje escolar, alteraciones familiares diversas y desviaciones conductuales de carácter secundario.

En el presente trabajo se identifica la autoestima como una necesidad esencial de los educandos con dificultades de aprendizaje—objeto de investigación, la cual se manifiesta en niveles ínfimos de desarrollo. Este resultado exige de un análisis teórico sobre la autoestima y de reflexiones en torno a su papel en la regulación de la conducta del niño y su comportamiento escolar.

Desde la antigüedad, los hombres han dirigido su atención a estos complejos problemas de la psiquis humana y este interés no se ha debilitado con el paso del

tiempo. Sin embargo, la temática de la autoconciencia o del yo como hecho científico ha sido insuficientemente elaborada, ya que resultan indiscutibles las grandes dificultades que plantean para la investigación sus peculiaridades en tanto fenómeno profundamente interno, propio de la subjetividad humana en sus aspectos más íntimos.

Como expresa I. S. Kon: “las investigaciones empíricas del Yo siguen siendo incompletas, su metodología no siempre es suficientemente rigurosa, el aparato conceptual no es unánime y las concepciones teóricas alternativas no logran reducirse a un común denominador”⁵⁹. Esta expresión resulta plenamente aplicable a nuestros días, a pesar de que las indagaciones sobre la autoconciencia y sus diversos modos de expresión han proliferado en los últimos años, convirtiéndose en el centro de numerosos estudios de corte personológico.

En Cuba deben destacarse los notables aportes de investigadores como F. González, O. González, G. Roloff, M. Suárez y Ma. T. García⁶⁰ al estudio de la autoconciencia y la autovaloración, incluido el análisis de sus regularidades y características más relevantes en diferentes períodos etáreos y en escolares con necesidades educativas de diverso tipo.

No obstante, aunque las investigaciones sobre la autoconciencia y sus manifestaciones particulares han progresado en número y proyección, en contraste con otros problemas-objeto de análisis de la ciencia, aún se les dedica insuficiente espacio y solo alcanzan un lugar modesto en el desarrollo de la psicología y la pedagogía contemporáneas. El análisis de la autoestima y sus regularidades ha sido casi patrimonio absoluto de la Psicología, mientras que resulta de valor indiscutible develar las exigencias y especificidades de una pedagogía de la autoestima, dirigida a la potenciación de los recursos y facultades humanas desde las primeras edades de la vida.

Por otra parte, los estudios sobre la autovaloración y la autoestima dedicados a períodos evolutivos que anteceden a la adolescencia, resultan más escasos y aislados aún. Esto fundamenta en gran medida la importancia del presente trabajo.

Particularmente, el fenómeno de la estima personal, como expresión de la autoconciencia, ha tenido una profusión muy notoria en el Occidente. Esto resulta claramente comprensible, ya que el tránsito de una sociedad industrial a una de

información, del trabajo físico al intelectual como actividad predominante del trabajador y el surgimiento de una economía global caracterizada por el cambio rápido, los acelerados progresos científicos y tecnológicos, así como por un nivel de competitividad sin precedentes, crean elevadas demandas a los recursos psicológicos humanos y muy en especial, a la estimación personal del trabajador, lo que supone su responsabilidad personal, autonomía, autoconfianza y competencia.

Sin embargo, es la opinión de la autora, que hoy por hoy la autoestima y su desarrollo, no pueden considerarse solo objetivos de primera línea para los países capitalistas o para las ciencias sociales en el occidente. La autoestimación es un fenómeno universal. Y a la vez que una fuerza poderosa dentro de las personas, constituye un factor decisivo para el desarrollo de la sociedad, ya que la realización de esta resulta imposible si sus miembros no se valorizan positivamente a sí mismos y no confían en los poderes de su mente.

En las últimas décadas educadores, psicólogos y otros profesionales de ciencias afines se han interesado por el autoconcepto, la autoestima y la medida de estas propiedades, incentivados esencialmente por la creencia de que estos aspectos están muy vinculados al proceso educativo en general y más específicamente a la "educación afectiva".

Autores como H. Gardner⁶¹ proclaman hoy la validez de la teoría de las "inteligencias múltiples" y dentro de estas destacan la trascendencia de la inteligencia intrapersonal. Otros como D. Goleman⁶², comentan sobre el papel relevante de la inteligencia "emocional", que incluye el autodominio, la autonomía, la decisión, la capacidad para ser empático, la firmeza, la autoconfianza. Estas categorías, sin temor a equivocaciones, admiten la inclusión de la autoestima en tanto demanda para una existencia plena y autorrealizada de cada hombre.

En la actualidad resulta muy controvertida la lucha entre el considerar el autoconcepto y la autoestima como formaciones metacognitivas (y como tal, relacionadas en primer término con la regulación cognoscitivo-instrumental) o como emocionales (y así vinculadas prevalentemente a la esfera de la regulación afectivo-motivacional).

Autores como F. González, I. S. Kon, V. Satir, G. Roloff, J. Lafarga, B. Young, N. Branden⁶³ y otros, enfatizan el punto de vista acerca del cual la autovaloración y la

autoestima son formaciones motivacionales y que por ende su papel principal en la regulación consiste en brindar un sentido a las acciones del hombre, inducir las y orientarlas. Otros autores, en cambio, enfatizan en el elemento racional y/o perceptual de estos constructos. Por ejemplo, M. Rodríguez y R. Bermúdez hiperbolizan el aspecto metacognitivo de la autoconciencia y la autovaloración, partiendo del peso específico que tiene en estas formaciones, el conocimiento que la persona obtiene de sí. De esta manera señalan:

el proceso metacognitivo nos explica cómo el sujeto experimenta su proceder en un contexto en forma de autopercepción, autoestima y autoconcepto. Consideramos la autovaloración como forma de instrumentar la metacognición, por lo tanto, esta es una instrumentación más, a saber, la de valorar, perteneciendo a la unidad psíquica denominada instrumentación ejecutora.⁶⁴

Sin pretender negar en absoluto, el papel de los procesos y funciones cognitivas en la autoconciencia y sus diversas formas de expresión, considero imprescindible destacar el papel orientador y estimulador del comportamiento que estos asumen, el rol actitudinal de los mismos y su relación con el sistema de valores que porta el sujeto concreto. Por otra parte, en el caso particular de la autoestima, en mi opinión, el significado de los componentes emocionales resulta mucho más evidente. Por tal razón, me parece muy atinado el punto de vista de Jourard⁶⁵, al destacar que la estima personal es una compleja respuesta cognoscitiva-afectiva; o que en calidad de respuesta emocional, incluye también componentes cognoscitivos. Un criterio análogo es sustentado por R. B. Burns y J. Machargo⁶⁶ al referirse al autoconcepto.

Lo anterior significa que en la autoestima, como en el autoconcepto, se da la unidad entre lo metacognitivo y lo metaemotivo, sin enmarcarlos absoluta e irrevocablemente en uno u otro plano. No obstante, para la autora la esencia de la autoestima en particular, consiste en su fuerza motivadora, en su rol inductor, y por ende en su posibilidad de inspirar un tipo u otro de comportamiento. Esto no niega, en modo alguno, su papel en la regulación ejecutora de la actividad o en la competencia mostrada por el sujeto en una u otra área vital.

Sobre la base de lo apuntado se concluye entonces que la autoestima no es una formación básicamente metacognitiva sino afectiva, no esencialmente ejecutora sino inductora, porque ella no decide el éxito por sí misma, si bien es obvio que influye de manera notoria en este, al constituirse en un móvil de las actuaciones humanas. La calidad del desempeño depende en alta escala de los conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades correspondientes. La autoestima incide en el sentido de que impulsa el comportamiento a través del sello de seguridad y autoconfianza que infunde al sujeto, que es una alta garantía para tener buenas ejecuciones, por cuanto la persona se cree capaz de hacerlo y poseedora de los recursos y potencialidades necesarias para ello, así como merecedora de un desenvolvimiento eficaz.

La autoestima implica conocimiento de sí, pero trasciende ampliamente a este. Supone autoaceptación, autoaprobación, amor hacia lo que es y hace la persona, autogratificación. Más que autoconocimiento supone una polaridad afectiva positiva respecto al yo, sentimientos y actitudes manifiestas hacia el propio sujeto y su comportamiento; vivencias de valía personal, de importancia, competencia, respeto y excepcionalidad.

Lo anterior apunta hacia las funciones de la autoestimación, en estrecho vínculo con los componentes básicos de la misma. La autoestima, como se ha señalado, imbrica componentes intelectuales (metacognitivos: autoconocimiento, autopercepción, autoconcepto) y componentes emocionales (vivencias y actitudes orientadas hacia la propia persona). Estos componentes están en relación directa con sus funciones valorativa y reguladora, ya que la autoestima basada en el conocimiento de sí y la autovaloración, determina la dirección del comportamiento humano y le da una orientación a su existencia. En tal sentido apunta Nathaniel Branden que la autoestima es aquello que "influye sobre nuestras elecciones y decisiones significativas y, por ende, modela el tipo de vida que nos creamos"⁶⁷.

Desde W. James⁶⁸, en las postrimerías del siglo XIX, diferentes pensadores y estudiosos de la temática han brindado conceptualizaciones acerca de la autoestima.

Una de las definiciones más difundidas la brinda Stanley Coopersmith en su libro "The antecedents of self-esteem". El autor entiende por autoestima

la evaluación que efectúa y generalmente mantiene el individuo con respecto a sí mismo. Expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica en qué medida el individuo se cree capaz, importante, digno y exitoso. En resumen, la autoestima es un juicio personal de dignidad, que se expresa en las actitudes del individuo hacia sí mismo.⁶⁹

Este concepto, si bien resulta valioso para la comprensión de la autoestima y sus componentes principales, no distingue con claridad entre autovaloración y estima personal⁷⁰.

Un intento más reciente, destinado a definir la autoestima, corresponde a Richard L. Bednar, M. Gawain Wells y Scott R. Peterson , en su libro " Self Esteem: Paradoxes and Innovations in Clinical Theory and Practice". En el mismo señalan: "Definimos la autoestima como un sentido subjetivo de autoaprobación realista. Refleja cómo el individuo ve y valora al uno mismo en los niveles fundamentales de la experiencia psicológica (...) Entonces, la autoestima es fundamentalmente un sentido perdurable y afectivo del valor personal basado en una autopercepción exacta."⁷¹

En esta definición se aprecia un balance más favorable entre los aspectos valorativos y vivenciales. Sin embargo, de tácito acuerdo con N. Branden⁷² , considero que resulta cuestionable la aseveración rotunda y absoluta de que la autoestima está basada en la realidad. Sobre la base del concepto ofrecido por estos autores, habría que aceptar que si no se posee una autopercepción exacta no existe la autoestima, lo cual es erróneo. Por supuesto que una autoimagen legítima y objetiva es un momento importante y favorecedor para una elevada autoestimación.

Nathaniel Branden, conocido como el "Padre de la Autoestima", entiende que esta es la experiencia fundamental de que las personas pueden llevar una vida significativa y cumplir sus exigencias (cuando está plenamente consumada). En consecuencia resume la autoestima como lo siguiente:

1)- La confianza en nuestra capacidad de pensar, en nuestra capacidad de enfrentarnos a los desafíos de la vida.

2)- La confianza en nuestro derecho a triunfar y a ser felices; el sentimiento de ser respetables, de ser dignos, y de tener derecho a afirmar nuestras necesidades, a hacer valer nuestros principios morales y a gozar del producto de nuestros esfuerzos.⁷³

En esta definición está mucho más perfilado el componente afectivo-motivacional de la autoestima, lo cual no supone la ignorancia del papel del componente intelectual en calidad de su basamento mismo.

Conforme a lo anterior, en este trabajo defino que la **autoestima** es una formación psíquica prevalentemente afectivo-motivacional, pero a la vez conformada por elementos intelectuales, de carácter metacognitivo (autopercepción y autoconcepto), que constituye una fuente de autoafirmación y autorrealización permanentes para el ser humano. Basada en la percepción evaluativa de sí mismo, la trasciende, e implica una actitud positiva o negativa hacia la propia personalidad y sus actuaciones, expresada en un determinado grado de confianza, respeto, consideración, aceptación y amor incondicional hacia nuestro yo.

Muchos autores, al referirse a la autovaloración, el autoconcepto o la autoestima, han alertado acerca de la inconveniencia de considerarlos solo desde un punto de vista general. Es decir, señalizan lo desacertado de aludir únicamente a un nivel global de la autoestima o del autoconcepto, y lo beneficioso de referir estas formaciones a esferas particulares de la personalidad y la actividad humana.

Así, Wrenn⁷⁴, por ejemplo, comenta que el individuo posee muchos autoconceptos y no solo uno. En toda persona, desde su punto de vista, existe una jerarquía bastante consistente de autoconceptos.

O. González⁷⁵, por su parte, destaca que la autovaloración, como fenómeno complejo, incluye los diferentes aspectos de la personalidad del sujeto y los resultados que alcanza en los distintos campos de su actividad. En tal sentido 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. Así, un sujeto puede tener una elevada y correcta valoración de sí en su rendimiento docente, mientras que la referida a su posición social en el grupo puede resultar completamente errónea⁷⁶. Los trabajos actuales se centran, preferentemente, en diferentes tipos de autovaloración

parcial, aunque el carácter de los vínculos entre estas formas específicas de autovaloración relacionadas con una esfera en particular, permanece sin ser develado.

Todo lo anterior, resulta válido para las investigaciones sobre la autoestima. En el presente trabajo, aunque se hace énfasis como unidades de análisis en la autoestima general, la referida al rendimiento escolar y la autoestima personal (que corresponden a las formas más afectadas en el diagnóstico inicial), se tienen en cuenta, además, las esferas social (incluida la moral), familiar y física o corporal de la estima de sí, en los sujetos-objeto de estudio.

En la literatura especializada acerca de la temática, se alude a los rasgos propios de las personas con una autoestima elevada. Autores como B. B. Young, N. Branden y J. V. Bonet⁷⁷ describen qué particularidades poseen los sujetos que se autoestiman suficientemente. De lo expresado por estos autores se deriva, que una autoestima alta y positiva no significa un estado de éxito total y permanente y el reconocimiento único de los valores y potencialidades de la persona. Por el contrario, supone también reconocer las propias limitaciones y debilidades y aceptarse a pesar de errores, derrotas y fracasos. Esta aceptación permite a cada individuo ser su propia autoridad y hacerse cargo de su vida de una manera consciente.

El nivel de autoestima que caracteriza a las personas no tiene un carácter estático. La estima de sí se desarrolla y se modifica a través de la ontogénesis única y peculiar de cada individuo.

La autoestima se adquiere primariamente en el seno de la familia en que a cada persona le corresponde crecer. Esta experiencia de aprendizaje de sí mismo va afectando de manera decisiva su existencia, en forma constructiva o destructiva y en los diferentes ámbitos en que se desarrolla el sujeto: familia, escuela y entorno social.

Por tanto, la autoestima es una actitud que se aprende, que fluctúa y que se puede mejorar. Esto fundamenta el papel de intervenciones educativas y/o programas escolares destinados a incidir sobre la misma en los niños, sus padres y maestros. Sin embargo, la creación de programas o estrategias no puede erigirse en la manera única de influir en el aumento de la autoestima de los escolares. Para ello se requiere 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 infantes, no pueden accionar consciente y planificadamente en su desarrollo.

Como se ha corroborado en numerosas investigaciones, la manera equivocada en que padres y maestros asumen los fracasos escolares de un niño, lastran aún más el rendimiento escolar de este. La autoimagen infantil y las vivencias de inadecuación e incompetencia en la escuela de infantes con dificultades para aprender, parecen depender estrechamente del clima familiar, las actitudes paternas y las estrategias educativas que utilizan los padres dentro del hogar. Por otra parte se constata, que el maestro comunica sus actitudes y esperanzas respecto al alumno por vías muy diversas, con lo cual apoya o entorpece su aprendizaje y a la vez su imagen de sí y la visión del mundo que se forja.

J. V. Bonet⁷⁸ se refiere, a partir de resultados investigativos concretos, a conductas diversas mediante las cuales los maestros comunican sus actitudes hacia aquellos estudiantes de los que esperan poco en términos de aprendizaje: les dan menos tiempo a esos alumnos para responder a las preguntas, o les dan ellos mismos las respuestas, o los ignoran preguntándole a estudiantes más aventajados; les responden de manera poco informativa, con menos afecto y contacto visual; les critican más sus fallas y alaban menos sus éxitos e interactúan menos con ellos, entre otras. En resumen, los educadores tienden a prestar menos interés a los alumnos con dificultades para aprender, lo que a su vez refuerza el bajo rendimiento escolar de estos niños, porque menoscaba su autoestima.

Según D. Corkille⁷⁹, la autoestima puede enseñarse a partir de:

- 1) Adquirir cada vez más conocimientos de sí mismos, es decir, conocer acerca de nuestro cuerpo, nuestros sentimientos, deseos, pensamientos, aptitudes...
- 2) Promover la autoaceptación, o lo que es lo mismo, aprender a no rechazar su experiencia y a no rivalizar con uno mismo.
- 3) Potenciar la autoafirmación, que es igual a decir aprender a expresarse en la acción diaria.

Este punto de vista es compartido por la autora y tomado en consideración en el programa interventivo puesto en práctica. Quiere decir entonces que cuando en la práctica educativa se promueven acciones encaminadas al autoconocimiento, la

autoaceptación y la autoafirmación, puede contribuirse a educar la autoestima de las personas.

La autoestima, importante en todos los estadios de la vida, lo es de manera especial en la infancia y la adolescencia, tanto en el hogar como en las instituciones docentes, donde se ejercen influjos educativos determinantes para su conformación y ulterior desarrollo. La psicopedagogía adjudica a este componente personológico un papel fundamental en el crecimiento del niño como un ser individual y con actitudes diferenciadas.

Muchos teóricos mantienen que el autoconcepto y la autoestima desempeñan un papel relevante en el proceso educativo. Así, se han estudiado los efectos de estas formaciones psíquicas en el rendimiento escolar, la creatividad infantil y el cociente de inteligencia, entre otras variables pedagógicas.

Se ha corroborado en diferentes investigaciones⁸⁰ que el éxito escolar depende en alto grado del desarrollo de la autoestima, el autoconcepto y otros factores de carácter emocional. Por tanto, puede concluirse que el dominio afectivo puede ser un importante predictor del desarrollo académico.

La práctica empírica demuestra, por otra parte, que con gran frecuencia los individuos con "discapacidad" física y/o psíquica poseen una baja autoestima, lo cual suele asociarse a estados emocionales negativos y dañar el crecimiento feliz y armónico de sus personalidades. En alumnos con problemas para aprender se han detectado manifestaciones afectivas y conductuales como depresión, angustia, ansiedad, agresividad, timidez, retraimiento, llanto, trastornos del sueño, hiperactividad e inestabilidad emocional.

Particularmente la práctica escolar e investigaciones precedentes ejecutadas o dirigidas por la autora⁸¹ evidencian, que los niños y adolescentes con problemas de aprendizaje tienden a exhibir una limitada apreciación de sí, lo que no solo frena el despliegue de sus potencialidades intelectuales y su adaptación creadora al medio, sino también el desarrollo pleno y sano del menor y su propia realización personal.

En un trabajo anterior, la autora ha determinado la asociación existente entre las categorías autoestima y capacidad de aprendizaje⁸², a partir de lo cual se tiene como expectativa que la aplicación de un programa de intervención psicopedagógica dirigido a

alumnos con dificultades para aprender y esbozado en función del incremento de su estima personal, podría tener una incidencia positiva en la capacidad potencial de aprendizaje de los niños, muy en relación con su zona de desarrollo próximo. Esto, en mi opinión, constituye un propósito genuinamente loable de la práctica educativa contemporánea, si se tiene en cuenta el elevado número de infantes y de sus familias que sufren a consecuencia de tales trastornos.

En el presente estudio se asume la definición de **capacidad de aprendizaje** que ofrece Z. I. Kalmikova, quien expone que se entiende por esta " el conjunto de propiedades intelectuales del hombre, de las cuales depende la productividad de la actividad docente cuando existen y hay una igualdad relativa de otras condiciones necesarias (un mínimo inicial de conocimientos, una actitud positiva ante el aprendizaje, etc.)."⁸³

Estas propiedades, según Kalmikova, son:

- El nivel de generalización de la actividad mental: su tendencia a la abstracción y generalización de lo sustancial en el material.
- El nivel de concientización del pensamiento, determinado por la correlación de sus aspectos práctico y lógico-verbal.
- La flexibilidad de la actividad mental.
- La estabilidad de la actividad mental.
- La independencia del pensamiento y su receptividad a la ayuda.⁸⁴

La capacidad de aprendizaje ha sido denominada también cognoscitividad y capacidad intelectual para la asimilación de los conocimientos. Esta caracteriza el ritmo de progresión del alumno en la asimilación del nuevo material didáctico, por lo que reviste disímiles peculiaridades en cada escolar. Las propiedades que caracterizan la capacidad de aprendizaje tipifican la productividad de la actividad intelectual del hombre, los resultados concretos en la actividad de estudio que este puede obtener.

Cada uno de los componentes estructurales de la capacidad de aprendizaje desempeña un papel esencial en la actividad orientada a la apropiación de los conocimientos, pero según Z. I. Kalmikova⁸⁵, la más importante de todas es la generalización de la actividad intelectual. Esta afirmación se fundamenta en las ideas de

S. L. Rubinstein⁸⁶, quien plantea que el núcleo de las capacidades intelectuales es una cualidad inherente al hombre, de procesos de análisis y generalización, y en primer término de generalización de relaciones.

En este trabajo se tomaron el nivel de generalización y de abstracción, así como la independencia del pensamiento, en calidad de índices esenciales para el diagnóstico de la capacidad de aprendizaje de los alumnos investigados. Esto está determinado, por una parte, por la consideración de que la tendencia de la actividad mental a abstraer y generalizar lo sustancial referido a un material, determina en gran medida los restantes componentes. Por la otra, por entenderse que en la valoración de la capacidad **potencial** de aprendizaje, la determinación de las ayudas exigidas por el educando para la solución de tareas didácticas y la receptividad hacia esas ayudas, constituyen un índice importantísimo del desarrollo infantil.

La facilidad y la rapidez de la generalización y la abstracción de los rasgos esenciales de las situaciones-objeto de análisis, constituyen los rasgos característicos del pensamiento teórico, el cual asegura un conocimiento más completo y profundo de la realidad circundante. En cuanto a la transferencia de los conocimientos a situaciones nuevas, se considera habitualmente como un índice importante (y seguro) del desarrollo mental del alumno, y también se apoya en los procesos de generalización mental.

El segundo componente mencionado se refiere a la conciencia de la propia cualidad intelectual. Al estudiar las denominadas por él "funciones psicológicas superiores", L. S. Vigotsky⁸⁷ enfatizaba que el proceso de configuración de estas funciones se orienta, cada vez más, hacia la adquisición de la conciencia de operaciones intelectuales, en virtud de lo cual se crean las posibilidades para la regulación voluntaria.

Si prevalece la solución práctica, una parte se efectuará intuitivamente, sin una conciencia clara de la vía encontrada para la solución. En cambio, si el nivel de conciencia de la operación intelectual es elevado tiene lugar un informe semántico, ajustado a la actividad práctica, acerca del proceso de solución del problema y en consecuencia el individuo podrá tener un registro completo de toda la información procedente del exterior. Esto permite al sujeto aprender de la propia experiencia y los errores cometidos, con lo cual resulta factible la corrección de la actividad.

La conciencia de las operaciones intelectuales facilita la memorización de esta y su traslación a situaciones nuevas. Por otra parte, determina la autorregulación en los alumnos a partir de la justa autoapreciación de los resultados de su propia actividad de estudio.

La flexibilidad de la actividad mental refleja la posibilidad de reestructurar las actividades y las conclusiones que ya se han obtenido, si estas dejan de responder a las exigencias de la realidad circundante. Esta reestructuración supone un nuevo razonamiento de las condiciones y la superación de las interferencias de la experiencia precedente.

La plasticidad de la actividad intelectual puede expresarse, además, en el perfeccionamiento de los procedimientos ya existentes para la solución de problemas y en la elevación del grado de generalización de las conclusiones obtenidas por el propio individuo. En los niños con baja cognoscitividad se manifiesta un razonamiento preferentemente inerte y la tendencia a trabajar por patrones.

Por su parte, la estabilidad del pensamiento se refiere a su retención racional, en correspondencia con las exigencias de la realidad; lo que determina el análisis de las operaciones necesarias, su retención en la memoria, su activación en condiciones concretas y la posibilidad de orientarse sobre índices diversos que se encuentran en la base de la formación de conceptos complejos.

Finalmente, las investigaciones en infantes con baja cognoscitividad, evidencian que este tipo de alumnos se distingue de otros por la sensibilidad hacia la ayuda, en aquellos casos en que el niño no puede solucionar un problema de manera autónoma. Mientras menor es esta ayuda, más alta es la sensibilidad hacia ella, más alta es la capacidad de asimilación de nuevos conocimientos y más alta es la cognoscitividad. Quiere esto decir, que la capacidad de aprendizaje refleja en gran medida la sensibilidad hacia la enseñanza.

Todo lo anterior tiene una relación muy cercana con la noción de "zona de desarrollo próximo", cuyo valor diagnóstico fue descrito por L. S. Vigotsky⁸⁸ y que este caracteriza como la distancia entre el plano de las relaciones interpersonales y el plano psicológico individual (intrapsíquico); dicho sea de otro modo, entre lo que el educando puede hacer con ayuda y lo que puede hacer por sí mismo, de manera autónoma.

Es esta la razón por la cual la caracterización de los educandos con dificultades para aprender que se realiza en el presente trabajo se centra en la capacidad potencial de aprendizaje, que en la consideración de L. Morenza⁸⁹ y en la de la autora, constituye un rasgo obligado de estos alumnos, ya que resulta indudable que su caracterización no solo puede basarse en los déficits, sino también apuntar hacia las potencialidades. En tal sentido, el papel de las metodicas experimentales surgidas del seno de la Patopsicología, resulta valiosísimo para el diagnóstico de la capacidad de aprendizaje infantil, ya que estas no se circunscriben a determinar el nivel de desarrollo actual del niño, sino que en especial evalúan cómo este se enfrenta a situaciones de aprendizaje concretas a partir de sus reservas de desarrollo.

En la comprensión de la capacidad potencial de desarrollo y el papel de las condiciones adversas de educación y de vida como causa de los déficits en los procesos cognitivos de los niños con dificultades de aprendizaje, las tesis de la Escuela Sociohistórico-Cultural resultan de crucial importancia.

Como señalara Vigotsky⁹⁰, las funciones psicológicas superiores se generan en las relaciones sociales, entendidas estas últimas como las interacciones comunicativas entre las personas. Esto significa que el conocimiento propio, antes de existir como tal, existe como conocimiento compartido entre personas.

La relación del niño con los objetos del conocimiento está mediatizada por los vínculos que este establece con los adultos o con otros niños (colaboradores más eficaces). Solo después esta relación está mediatizada por los conocimientos propios, obtenidos en el proceso individual de apropiación de la cultura.

Estas ideas, relacionadas con la noción vigotskyana de "zona de desarrollo próximo"⁹¹, tienen un papel relevante para las intervenciones educativas destinadas a escolares con problemas de aprendizaje, ya que la misma reconoce la importancia singular de la ayuda, guía y dirección del maestro, el interventor y los compañeros más capaces como agentes de desarrollo y aprendizaje. De hecho, este proceso se produce en virtud de que el niño vive en grupos y en interacción, y de esta forma puede aprender de los otros mediante los contactos interpersonales, la observación y a través de la ayuda que le ofrecen.

Con relación al diagnóstico de niños con problemas de aprendizaje, no solo resulta significativo evaluar la capacidad del alumno para resolver de modo independiente las tareas intelectuales planteadas, sino también para resolverlas cuando se le brindan diferentes niveles de ayuda. Los límites y posibilidades del aprendizaje, clarificados por la zona de desarrollo próximo, resultan de gran trascendencia para mejorar el cuadro conceptual de la categoría referida a las dificultades para aprender.

1.3) Las intervenciones psicoeducativas y los métodos como componentes del proceso pedagógico. Programas dirigidos al desarrollo de la autoestima infantil.

Las intervenciones psicoeducativas en el ámbito escolar se han centrado prevalentemente hasta nuestros días en la solución de problemas de salud, estando orientadas a la prevención y promoción como potenciadoras de la salud infantil.

No obstante, desde 1952 se describe la aplicación de programas para niños con problemas de aprendizaje (California, Estados Unidos). Algunos de los programas se dirigían a los niños emocionalmente perturbados y otros al tratamiento de infantes con impedimentos neurológicos.

Hasta el presente, sin embargo, las intervenciones psicopedagógicas en lo que atañe a educandos con dificultades para aprender, se han destinado en lo fundamental a propiciar apoyos instruccionales de carácter remedial para los niños y adecuaciones del curriculum escolar vigente. En algunos casos se ha añadido la orientación familiar, como parte de las estrategias puestas en práctica.

En cambio, las intervenciones en el marco escolar comúnmente han pasado por alto la consideración de las necesidades de carácter cognoscitivo sentidas por los educandos, sus maestros y sus padres, en la concepción y desarrollo de tales estrategias; así como el enfoque personológico que resulta imprescindible en esta dirección.

En el presente trabajo esto ha sido tomado como un punto cardinal, al considerarse una demanda apremiante desde los ángulos educativo y sociopsicológico, partiéndose de que la escuela en calidad de institución es uno de los espacios comunitarios más valiosos disponibles para las intervenciones de carácter modificador que se requieren realizar a escala social.

Como se argumenta en el epígrafe anterior, un programa psicopedagógico dirigido a elevar la autoestima de educandos con dificultades en el aprendizaje no puede obviar un conjunto de acciones educativas dirigidas al contexto escolar (maestros y educadores) y a los familiares más cercanos a los menores, lo que se ha tomado en cuenta en esta investigación. Autores como S. Coopersmith, J. Machargo, H. Clemes y R. Bean⁹², destacan que la autoestima de los niños tiene mucho que ver con el nivel de autoestima de los padres y maestros, por lo cual estos deben interesarse en función de fortalecer su estima propia como personas y en su rol de educadores.

En la medida en que los resultados escolares del educando con dificultades para aprender empeoran, comúnmente padres y maestros buscan diferentes apoyos académicos. Sin embargo, a menudo se desconoce la imperiosa necesidad de accionar sobre las peculiaridades de su autoestima como importante factor del éxito escolar, mientras el menor se sumerge en fracasos y autoinculpaciones repetidas. A la vez, la ansiedad que provoca el mal desempeño escolar acentúa los problemas de aprendizaje. En cambio, si se consigue elevar la autoestima infantil la ansiedad disminuye, y ello permite que el niño participe en las tareas de aprendizaje más desinhibidamente y con una motivación considerablemente mayor.

El análisis de la relación entre autoestima y rendimiento ha sido, y continuará siendo hoy en día, uno de los objetivos principales de los investigadores interesados en la autopercepción valorativa de las personas. En tal sentido, las investigaciones se han centrado en sujetos adultos y en alumnos de edades superiores, mientras escasean aquellos estudios dirigidos a escolares de edades tempranas, debido a la dificultad que implica aplicar técnicas diagnósticas a sujetos que todavía no saben leer ni escribir, o que lo hacen aún con dificultades. Por otra parte, las intervenciones educativas exigen de la participación activa del educando, de sus reflexiones y análisis críticos, demandas que resultan de elevada complejidad para niños de los primeros grados escolares, lo que explica el limitado número de estrategias aplicadas con los mismos.

En la presente investigación se ha partido de considerar que los alumnos con dificultades para aprender tienen, como tendencia, una baja estimación personal (supuesto que fue corroborado a través del diagnóstico inicial) y que resulta posible,

accionando sobre esa estimación, influir de manera positiva sobre la capacidad de aprendizaje infantil como condición importante del éxito escolar.

De esta manera se entiende, que el camino único para optimizar el aprendizaje no tiene por qué ser el de la incidencia sobre el rendimiento. Una vía esencialísima consistiría en modificar la imagen negativa que el niño posee sobre sí mismo. Un programa psicopedagógico aplicado con tal finalidad, podría potenciar un mejor aprovechamiento de las potencialidades intelectuales del alumno puestas al servicio del aprendizaje escolar. Y tal es la encomienda de la intervención educativa propuesta en esta tesis.

En esta investigación se asume el criterio (teniendo en cuenta puntos de vista de E. Bassedas, I. Louro, P. Fernández y de la propia autora)⁹³, de que la **intervención psicoeducativa** es un sistema de influencias educativas coherentemente organizadas y que se aplica con la finalidad de desarrollar los propios recursos y la autoayuda de los educandos. Esta supone la indicación de un conjunto de propuestas para ayudar a los maestros, a los padres y en especial a los propios niños, a encontrar soluciones estimuladoras del desarrollo y crecimiento personal para estos últimos.

Para la intervención realizada a los efectos del trabajo, el sistema de influencias incluye la transmisión de información, pero además, la aplicación de métodos y procedimientos dirigidos a promover la reflexión, confrontación y movilización afectiva de los participantes, en torno al problema jerárquicamente principal y alrededor del que gira el programa proyectado y sometido a validación experimental.

Una dimensión que da verdadera especificidad a una intervención, 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 lo apuntado por Climent Giné y Manuel Fernández⁹⁴, la autora reconoce que la intervención psicopedagógica no puede ser concebida en términos emisor – receptor, sino como una interacción en la cual es preciso una retroalimentación (feed-back) permanente y las aportaciones de cada implicado son imprescindibles.

De igual manera considero que la función principal de estas intervenciones es la prevención educativa, entendida esta como un conjunto de actuaciones dirigidas a la institución escolar, y a través de ella, a la familia y al entorno social, y 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.

El trabajo con las familias ha de permitir la orientación a los padres para que estos puedan dar continuidad sistemática a la labor educativa de la escuela y asumir responsablemente la educación de sus hijos, crear las condiciones que le posibiliten un óptimo desarrollo psicológico y social. Para el logro de este fin han de promoverse iniciativas de formación de los padres que les faciliten los recursos necesarios para hacer factible lo anterior.

En cuanto al trabajo en la institución escolar, este debe consistir en colaborar con el claustro de la organización, calificándolo para asumir una función de tutoría respecto al alumnado, proporcionándole recursos que le permitan responder a los requisitos básicos y apremiantes de su labor educativa.

Lo expuesto atestigua que en este proceso es preciso integrar todos los elementos que influyen en la evolución del niño, con la finalidad de favorecer al máximo su aprendizaje autónomo y óptimo, así como el desarrollo armónico de todos los alumnos en el campo intelectual, social y afectivo.

Se han descrito diferentes principios que deben orientar las intervenciones educativas. Entre estos alude Argyris⁹⁵ a la necesidad de garantizar la involucración afectiva de los participantes. Esto significa, desde la óptica de la autora, que las propias instituciones, 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.

Las escuelas deben ser consideradas como sistemas abiertos, constituidas por grupos y basadas en las interacciones personales. Como tales sistemas, sostienen una relación continua con otros de su contexto, a través de la cual se intercambian informaciones y contactos.

En tal sentido es necesario comprender, que las personas con las cuales trabajan los interventores, forman parte ellas mismas de sistemas o subsistemas diversos que les influyen y les marcan. Así, un maestro es a la par miembro de su claustro y de un ciclo dentro de una escuela, a la vez que tiene su propia historia personal. Igualmente, el alumno que presenta dificultades en el aprendizaje, es un elemento integrante de su grupo de clase dentro de una institución docente determinada y también es hijo de una familia con una historia y con características solo inherentes a ella.

Durante mucho tiempo las intervenciones psicopedagógicas escolares se basaron en los instrumentos que se habían creado y empleado en alta escala para el marco clínico, extrapolándose de una manera mecánica el modelo clínico de trabajo en salud mental a la escuela, mientras en cierta manera se ignoraban las características propias de la institución escolar. Sin embargo, como acertadamente señala R. Burden⁹⁶, resulta necesario tratar los problemas de los individuos dentro de su contexto. Los problemas del ámbito escolar tienen una naturaleza interactiva y no pueden ser analizados al margen del escenario en que se producen.

Desde mi punto de vista, las intervenciones educativas tienen que acomodarse a las demandas de la comunidad escolar. Y por ende no pueden ignorar las necesidades sentidas por los niños, sus maestros y familias, como paso previo al proceso de transformaciones esenciales orientadas a los primeros.

Sin minimizar el papel de los objetivos correctivos individuales en procesos de intervención de esta índole, considero que estos no pueden renunciar a una transformación institucional (incluso “extrainstitucional”, y en tal sentido aludo a las influencias sobre la familia y otros sectores, grupos e instituciones de la comunidad), más global. Por tanto coincido con E. Bassedas cuando afirma que las intervenciones psicopedagógicas no deben arrinconarse “a un espacio correctivo con una escasa capacidad transformadora del sistema educativo.”⁹⁷

Por supuesto, estas intervenciones 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 patentizan estos casos particulares. Lo más exacto, entonces,

sería atender las demandas relativas a casos individuales concretos, dentro de una perspectiva global, preventiva e institucional.

En este caso lo anterior se justificaría a través de un programa que involucre a los niños, sus padres y sus maestros, y que se ocupe de promover el conocimiento de los alumnos en torno a las necesidades de aprendizaje previamente identificadas, así como la asesoría de padres y maestros para dar respuesta a los mismos.

Lo anterior coincide con el punto de vista sustentado por M. Fuentes y otros, referido a que las intervenciones en las instituciones escolares deben dirigirse en lo fundamental a:

- ♦ asesorar al personal de las escuelas, en la solución de los problemas específicos que se enfrentan (de aprendizaje, de trabajo y otros);
- ♦ trabajar de modo individual y/o grupal con los alumnos, en función de las necesidades específicas;
- ♦ ejecutar diversas tareas que permitan una mayor o mejor integración entre familia y escuela.⁹⁸

La puesta en práctica de un programa de intervención educativa supone diferentes momentos o etapas⁹⁹.

Un primer momento estaría relacionado con la organización o preparación del trabajo interventivo. El mismo supone la identificación de problemas y el análisis de las necesidades de aprendizaje de la “población – blanco” (diagnóstico educativo), es decir, de aquellas personas necesitadas de intervención educativa o a las que va dirigido el sistema de influencias de carácter modificador.

Un segundo momento consiste en el establecimiento de necesidades básicas o de jerarquización de problemas, a partir de su gravedad y frecuencia, la disponibilidad de recursos y sus posibilidades de solución.

Un tercer momento es el estratégico, que comprende la planeación de la estrategia sobre la base de los problemas identificados y las prioridades establecidas (delimitación de objetivos, determinación de la metodología, etc.) y además, la aplicación de la estrategia diseñada.

Un momento final lo constituye la evaluación, que debe permitir la verificación de la eficacia de la intervención educativa puesta en práctica, en correspondencia con los

objetivos proyectados y tomando en consideración los resultados obtenidos. La evaluación debe estar presente en diferentes estadios de la intervención.

Un momento crucial dentro del momento estratégico de una intervención educativa se refiere al cómo esta va a instrumentarse, quiere esto decir, a la metodología en cuestión. Las intervenciones se basan en modelos que determinan el carácter de los métodos a utilizar.

Uno de los métodos que se ha considerado más valioso en la elaboración de la propuesta es el denominado CARA y ampliamente utilizado por la autora Isabel Louro en sus intervenciones educativas con familias. Este modelo se ha tomado como referencia en el presente estudio, ya que en mi opinión resulta inobjetable su utilidad para cualquier intervención psicopedagógica en el ámbito escolar, en la promoción de procesos de cambio grupal.

Esta autora describe el modelo como tipificado por cuatro variables conductoras y señala que este resulta de gran importancia para intervenciones educativas en las que se apliquen métodos de trabajo grupal (por ejemplo, “dinámicas” de familia). La denominación del modelo evoca a cuatro procesos que resultan indispensables en el trabajo con grupos: comunicación, reflexión, afectividad y actividad¹⁰⁰.

La comunicación es el proceso a través del cual se intercambian mensajes dentro de una colectividad, se emiten y se reciben ideas y expresiones afectivas muy diversas, de trascendencia para provocar cambios en los participantes y promover la solución de problemas individuales y colectivos.

La reflexión es gestada en los miembros de la colectividad a partir del análisis de la información recibida e intercambiada, y de las vivencias que se ponen en juego en las interacciones grupales. El análisis reflexivo favorece el empleo óptimo de potencialidades y recursos de los participantes y la búsqueda de soluciones alternativas a los problemas planteados.

La afectividad está referida a la expresión de vivencias, por parte de los miembros del grupo, como respuesta a los mensajes intercambiados, a la conciencialización de los problemas y la búsqueda de soluciones competentes.

La intervención debe contribuir a mejorar la comunicación afectiva y las relaciones interpersonales entre los propios agentes de cambio, elevando su nivel de compromiso hacia el automejoramiento y el progreso de la institución escolar.

Al referirse a la relación entre la instrucción y la educación en el proceso docente-educativo, enfatiza Carlos M. Álvarez de Zayas la imprescindible unidad entre lo afectivo y lo cognitivo como demanda para la configuración de rasgos y propiedades personológicas. Desde su punto de vista (con el cual se coincide), esta se logra mediante una adecuada comunicación entre el maestro y los alumnos, y a través de la actividad que estos desarrollan¹⁰¹. Una intervención psicopedagógica no puede ignorar estas exigencias.

En cuanto a la actividad, esta se instrumenta y facilita mediante el empleo de un sistema de métodos y tareas participativas, vivenciales, psicodramáticas y otras. Los mismos contribuyen a que los sujetos ejerciten las reflexiones, conflictos y soluciones, en consonancia con los objetivos propuestos para la intervención. Esta es una vía importante para la objetivización, a través de la práctica, de los conocimientos adquiridos (mensajes teóricos) y producidos en el curso del propio proceso interventivo.

En el ámbito escolar, uno de los propósitos esenciales de las intervenciones, debiera ser enseñar a los niños a pensar y a aprender, ya que en la actualidad las exigencias laborales y sociales se incrementan cada vez más y la mayoría de los trabajos exigen un compromiso de aprendizaje de por vida. Esto fundamenta, en mi opinión, la importancia de integrar en los programas escolares el fomento de la autoestima como parte del curriculum.

Así mismo, resulta factible que un estudiante con mal rendimiento escolar posea una autoestima positiva. En tal sentido considero acertado el criterio de N. Branden¹⁰², cuando asevera que las calificaciones son apenas un indicador fiable de eficacia personal y del respeto de un menor hacia sí mismo. Además, los estudiantes con una autoestima racional, no se engañan pensando que están rindiendo bien, cuando precisamente sucede todo lo contrario.

El papel de la escuela como institución social resulta decisivo para el desarrollo de la autoestima infantil. Sin embargo, muchas veces la institución educativa no es suficientemente desarrolladora de las potencialidades del niño, de su autonomía y su

creatividad. Al respecto escribe Carl Rogers en “El proceso de convertirse en persona”:
“En la educación tendemos a crear conformistas, estereotipos, individuos cuya educación se “completa” en vez de pensadores creativos y originales.”¹⁰³

Indudablemente, aunque este no sea el propósito declarado de la educación, muchas veces se convierte en la práctica en el resultado concreto de la labor de los educadores. Se frena el progreso de la autonomía infantil, mientras que la obediencia, el acatamiento pasivo, el no cuestionamiento y la repetición automática de lo que dice el maestro o el padre se constituyen en los valores más aceptados.

La insuficiente cultura comunicativa de los encargados de educar es un obstáculo a la discusión, la polémica, el diálogo controvertido, y de esta manera, involuntaria e inconscientemente, se limita que el niño aprenda a innovar, a actuar con responsabilidad de sí, a dirigirse a sí mismo, a confiar en sus facultades. Y estos rasgos tienen una directa vertebración con la autoestima.

Todo este análisis anterior ha llevado a la autora a preguntarse si será efectivo integrar en los programas escolares, como parte del curriculum, alguna disciplina, módulo o asignatura dirigido al fomento de la autoestima de los escolares, en función de convertirlos en seres autónomos, creativos, responsables de sus actos, capaces de orientar sus pasos en la vida y de utilizar de forma óptima su propia mente. Por supuesto, esta inclusión curricular requeriría de una capacitación paralela de padres y maestros, con la finalidad de provocar una continuación de las acciones educativas con los niños en el hogar, y garantizar la consistencia y coherencia de las influencias pedagógicas ejercidas por todas las asignaturas y miembros del colectivo de maestros de la institución.

En Norteamérica existen experiencias aisladas de la aplicación de programas de este corte. Una de ellas se refiere al programa creado por el educador Robert Reasoner, denominado “Building self-esteem: A comprehensive program for schools”¹⁰⁴. Este fue aplicado en un elevado número de escuelas de California y sus resultados fueron excelentes en lo que concierne a mejores notas y asistencia de los alumnos, significativa reducción del fracaso escolar, de los embarazos adolescentes y otros indicadores.

Otro potente programa descrito es el de Constance Dembrowsky y que lleva por título “Personal and social responsibility”¹⁰⁵, que no tiene por finalidad explícita la autoestima,

sino la formación en los adolescentes, de la responsabilidad de sí mismos y el desarrollo de habilidades dirigidas al logro de la eficacia personal. Sin embargo, su incidencia en el crecimiento de la autoestimación de los alumnos ha resultado un hecho, al enfatizar en lo que estos deben hacer para potenciarse como seres humanos.

Esta investigación aporta un programa interventivo con fines similares, con miras a convertirse perspectivamente en curricular y especialmente dirigido a educandos con dificultades de aprendizaje. No obstante, su puesta en práctica ha seguido una perspectiva integracionista por fines éticos incuestionables, de manera que se ha extendido a alumnos con niveles de desempeño académico muy disímiles.

Las dificultades en el aprendizaje aparecen como resultante de numerosos factores incidentes en el rendimiento escolar, a partir de los cuales se pueden establecer diferentes niveles de intervención. Estos incluyen, desde el propio niño que fracasa en lograr las metas de aprendizaje planteadas por la escuela, los maestros que no logran su progreso, la escuela como institución con características propias (curriculares, psicosociales y socioculturales), el ambiente familiar del que provienen los niños con la dinámica emocional que le es inherente, hasta el espacio comunitario más global en que se insertan el sistema escolar y el grupo familiar.

Las estrategias psicopedagógicas dirigidas a niños con problemas para aprender se han agrupado, como tendencia, según tres funciones principales: prevención, evaluación – diagnóstico y tratamiento. En algunos casos se intercala entre las dos últimas, la función de pronóstico.

Como se ha expresado anteriormente, las intervenciones deben ser esencialmente preventivas, de manera que puedan anticiparse a futuras dificultades escolares, a partir de la cuidadosa interpretación de diversos signos que alertan sobre el riesgo de consecuencias negativas futuras. No obstante, en cualquiera de estos niveles de intervención, la autoestima parece ser una de las variables más importantes a considerar, ya bien en su carácter predictor o como una posible agravante del desempeño académico infantil.

En la literatura especializada se mencionan algunas experiencias relativas a intervenciones psicopedagógicas para niños con desviaciones en el aprendizaje. Para el desarrollo de las estructuras del conocimiento en niños con dificultades intelectuales,

Liliana Morenza y otros investigadores que trabajan en el Laboratorio de Dificultades de Aprendizaje de la Escuela Proyecto 2000 “Paquito Rosales”, diseñan ayudas que se presentan en forma de tareas – juegos (rompecabezas, sopas de letras, crucigramas y otras). Las tareas seleccionadas gozan de gran popularidad entre los niños y los maestros, por su contribución al entretenimiento infantil, su aplicabilidad a diferentes edades y las posibilidades que brindan para ejecutarse de modo individual, colectivo o participativo. Las ayudas se basan, en todos los casos, en los hallazgos de la Psicología Cognitiva Contemporánea¹⁰⁶.

En términos de intervenciones psicopedagógicas, Andrés Suárez¹⁰⁷ propone programas de recuperación con objetivos de amplio espectro, destinados a niños con dificultades para aprender. Así, por ejemplo, ilustra los objetivos y acciones dentro de una metodología dirigida a mejorar el desempeño en la lectoescritura de una alumna. La metodología pretende incidir sobre los fonogramas, la composición escrita, la lectura oral, competencia metalingüística y la autoestima infantil. En tal sentido, puede admitirse el carácter holístico, mucho más abarcador de este tipo de intervención.

Las intervenciones educativas se deben concebir partiendo de las leyes y regularidades de la formación de la personalidad y del proceso que incide en esta dirección (proceso educativo).

La intervención propuesta en el presente trabajo, se basa en un sistema de influencias educativas, que incluyen la transmisión de información y la puesta en práctica de diversos métodos destinados a promover la reflexión, confrontación y movilización afectiva de los participantes, en torno al problema principal sobre el cual se acciona.

El carácter original del programa propuesto, radica, desde la óptica de la autora, en que:

- Las acciones educativas se centran en la autoestima de los escolares con dificultades en el aprendizaje, estimulando su incremento. A partir de esta vía se potencian las reservas intelectuales infantiles, lo que puede repercutir favorablemente en la calidad del aprendizaje de los niños.

- El programa incide sobre el nivel de autoestima general de los educandos, pero además, sobre esferas específicas de su autoestimación (personal, social, física y otras), haciendo énfasis en el área académica.
- Las influencias pedagógicas que presupone la puesta en práctica del programa, involucran a los escolares con dificultades en el aprendizaje, a sus maestros y familias.

El diseño y aplicación de un programa interventivo en el marco escolar requiere tener en cuenta diferentes componentes del proceso docente – educativo: los objetivos, los contenidos, los métodos y la evaluación. Además, demanda considerar el papel de las formas de organización del proceso pedagógico, su dinámica.

Por una parte, la intervención psicopedagógica tiene que avenirse a objetivos. Los objetivos constituyen un componente esencial del proceso educativo – didáctico, reflejan la esencia social de este y orientan las aspiraciones de la sociedad. C. M. Alvarez de Zayas¹⁰⁸ los considera un componente de estado del proceso, por ser una característica estable de este en un determinado período de tiempo.

En la actualidad, las exigencias laborales y sociales tienden a incrementarse cada vez más y la mayoría de los trabajos exigen un compromiso de aprendizaje de por vida. El papel de la autoestima, en estas condiciones, parece ser cada vez más trascendente.

El objetivo establece, con un lenguaje pedagógico, la imagen del tipo de hombre que se desea formar, de acuerdo con el encargo social que se plantea a la institución educativa. Resume, por ende, las aspiraciones y propósitos que se pretende alcanzar en los estudiantes. Por tal razón, el objetivo precisa el sistema de conocimientos a enseñar y a aprender, así como los métodos a emplear. Los resultados de la intervención educativa, deberán estar en concordancia con los objetivos propuestos, tal y como se prevé en el proceso pedagógico en general.

De acuerdo con el grado de repercusión que tiene en las transformaciones que se esperan alcanzar en los educandos, se distinguen tres tipos de objetivos: los instructivos, los desarrolladores y los educativos. Sin menospreciar el papel de los instructivos y los desarrolladores y su relación con el resto, se destaca el papel de los educativos en el tipo de intervención que se ejecuta.

El objetivo educativo resume las aspiraciones más trascendentes de la educación, aunque se alcanza mediante y al unísono de lo instructivo y lo desarrollador. En este caso, la intervención va dirigida esencialmente al desarrollo de actitudes, sentimientos y valoraciones, en calidad de propiedades personológicas, lo que hace muy evidente el papel de la dimensión educativa del objetivo. No obstante, incrementar la autoestima, supone mejorar el autoconocimiento, y esto a su vez exige de la potenciación del intelecto infantil y de la asimilación de mensajes teóricos. En tal sentido resulta muy claro el papel de las dimensiones instructiva y desarrolladora de los propósitos pedagógicos a alcanzar. Además, introduce la importancia del contenido, como otro elemento a considerar.

El contenido del programa de intervención, por su parte, incluye el sistema de conocimientos (o de mensajes teóricos) que se emiten, transmiten y reciben, y sobre cuya base resulta factible la cumplimentación de los objetivos propuestos.

Es necesario clarificar, en correspondencia con lo señalado por Carlos M. Alvarez de Zayas¹⁰⁹, que la autora no considera la identidad de la categoría contenido con el sistema de conocimientos. Evidentemente, a través del programa de intervención educativa aplicado, no solo se pretende pertrechar a los estudiantes de un sistema de conocimientos relativos a la autoestima. Además se pretende que ellos puedan operar con estos conocimientos, que los apliquen en condiciones prácticas dentro y fuera de la institución escolar. Esta consideración obliga a pensar en el desarrollo de un sistema de habilidades a partir de la asimilación del sistema de conocimientos proyectado.

El contenido también ha sido considerado un componente de estado del proceso docente educativo.

En cuanto al método, este se entiende como un componente operacional del proceso, ya que lo describe en su dinámica, en su decursar, en el proceso de sus transformaciones lógicas. El método es el modo de desarrollar un proceso, la manera en que se enseña y se aprende, se ejercen y se asimilan las influencias educativas. Este señala la configuración interna del proceso, su secuencia y organización, la vía escogida para lograr el objetivo.

Se destaca la importancia de la comunicación maestro–alumnos en el éxito del método o del conjunto de métodos, de manera que el propio método ha sido entendido

como “ la organización de los procesos de la actividad y la comunicación que se desarrollan en el proceso docente para lograr el objetivo.”¹¹⁰

En la aplicación del método o de un sistema de métodos, por tanto, resulta altamente valioso considerar los factores emocionales y motivacionales. Así, la carga emocional del método, cómo puede este satisfacer las necesidades y motivos jerárquicamente principales del estudiante, cómo facilita la traslación de las necesidades sociales a necesidades individuales mediante los vínculos interactivos del educador y el auditorio.

Sin embargo, la Didáctica hasta nuestros días se ha tipificado por su impersonalidad, de manera que el proceso docente educativo ha sido valorado especialmente como actividad y no como comunicación, lo que en gran medida determina el divorcio provocado entre los componentes personales y no personales del proceso.

Los métodos poseen tres dimensiones: la instructiva, la desarrolladora y la educativa. En correspondencia con lo ya apuntado al hacerse alusión a los objetivos, los métodos en su dimensión educativa, tienen una significación especial para la puesta en práctica del programa de intervención psicopedagógica diseñado, si bien resulta indiscutible la unidad entre lo instructivo, lo desarrollador y lo educativo en la formación y desarrollo de la personalidad del alumno.

La dimensión educativa implica compromiso del educando, se educa quien siente que lo que hace es parte sí mismo, y que en tal sentido es necesario para él.

Los métodos también han sido clasificados según el grado de dominio que tendrán los estudiantes del contenido, en concordancia con los niveles de asimilación, en métodos reproductivos, productivos y creativos. En última instancia, los métodos creativos son modalidades desarrolladas de los productivos.

Entre los métodos dirigidos a la estimulación de la actividad productiva de los alumnos y a estimular en estos la aplicación de conocimientos en nuevas situaciones, C. Alvarez de Zayas menciona los juegos didácticos, las discusiones temáticas, los estudios de casos, los métodos sugestopédicos, las mesas redondas, los paneles y otros¹¹¹.

Por su parte, N. V. Savin¹¹² señala entre los métodos para la formación y desarrollo de la personalidad infantil aquellos dirigidos a la formación de la conducta social (como los juegos, las dramatizaciones, planteamiento de tareas, etc.) y los destinados a la formación de la conciencia (como los debates, las lecturas, la discusión

de obras literarias y películas, entre otros). En sentido general, destaca el papel de la participación activa del niño en el proceso de gestación de su personalidad y sus rasgos más característicos.

En el presente trabajo han sido empleadas las discusiones temáticas para la introducción de mensajes teóricos referidos a la autoestima y con fines de reflexión, intercambio y concientización colectiva de ideas, a través de todo el desarrollo del programa. De igual manera se han utilizado en alta escala las dramatizaciones, lecturas terapéuticas con fines correctivos, "dinámicas" afectivo-participativas y el trabajo con imágenes como variante de los métodos sugestivos (visualizaciones, empleo de imágenes táctiles y auditivas, en especial).

Estos métodos facilitan el desarrollo efectivo de la intervención psicopedagógica, ya que permiten la óptima participación de los alumnos, dinamizan el proceso, responden a las expectativas y motivaciones más comunes de los niños, sirven como entretenimiento, estimulan la aplicación de iniciativas, movilizan la reflexión infantil, suscitan vivencias emocionales positivas en los participantes y sirven para obtener una retroalimentación permanente de la efectividad de la intervención. La contribución de estos métodos para propiciar el carácter activo de los escolares, en calidad de sujetos de su educación, resulta obvia.

El sistema de métodos utilizados, en correspondencia con los objetivos de esta intervención, garantizan el autoconocimiento, la autoaceptación y la autoconfianza de los educandos-objeto de estudio. A la vez, accionan sobre otros aspectos importantes de la psiquis infantil como el pensamiento, el lenguaje y las representaciones mentales (incluidos los procesos de la imaginación).

En la actualidad, no resulta infrecuente que la categoría de "estrategias" tienda a desplazar y sustituir a la de métodos. Las estrategias son consideradas como instrumentos de la actividad intelectual que permiten al sujeto determinada forma de actuar sobre el mundo, de transformar los objetos y las situaciones.

Las estrategias constituyen una guía para las acciones que hay que seguir y son importantes para enseñar y aprender. Las estrategias de enseñanza y de aprendizaje determinan en gran medida el tipo de aprendizaje promovido y la calidad de este aprendizaje.

C. Monereo define las estrategias de aprendizaje como “procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.”¹¹³

Sobre esta base, el pedagogo chileno Carlos Silva Córdova¹¹⁴ identifica tres tipos esenciales de estrategias para aprender a aprender: las cognitivas, las motivacionales y las metacognitivas. De estas, particularmente el desarrollo de las estrategias metacognitivas y las motivacionales pudiera favorecerse mediante la aplicación del programa educativo descrito en el presente estudio.

Por una parte, el desarrollo de la autoestima puede propiciar y mantener un estado motivacional satisfactorio y un ambiente de aprendizaje adecuado para los infantes. Por la otra, puede facilitar a estos la apropiación de herramientas que le ayuden a tomar conciencia de su proceso de aprendizaje y a efectuar la supervisión sistemática de su marcha.

Puntos de vista análogos sostienen Moreno y Orantes¹¹⁵ al incluir dentro de las estrategias de aprendizaje las motivacionales, en las que la autoestima es un componente primordial. Por su parte, Martín y Marchesi¹¹⁶ señalan que las estrategias motivacionales están dirigidas a desarrollar incentivos en el aprendizaje, a lograr que el alumno atribuya sus éxitos y fracasos a sí mismo y al fortalecimiento de la autoestima.

De igual manera, Beltrán¹¹⁷ incluye dentro de las estrategias para aprender las de sensibilización, que suponen mantener una motivación óptima; la formación, mantenimiento o cambio de actitudes; el control emocional y el incremento de la autoestima. Ciertamente, un nivel de autoestima satisfactorio puede contribuir al aumento del interés cognoscitivo del alumno y a hacer más atractivo el ambiente de aprendizaje.

En cuanto a las formas del proceso docente-educativo, estas se refieren “a la organización, el orden que adopta el proceso para alcanzar el objetivo, en el que se destaca primero que todo la relación profesor, estudiantes”.¹¹⁸

El trabajo educativo extradocente y extraescolar, suele considerarse como una importante forma de organización del proceso docente-educativo. Su papel resulta

relevante para la intervención realizada, ya que las actividades desarrolladas, como parte de la misma, tienen lugar, especialmente, fuera del horario de clases.

Con referencia al trabajo extradocente se señala que este abarca “las actividades organizadas y dirigidas a objetivos de carácter educativo e instructivo que realiza la escuela con los alumnos, y permite la utilización racional del tiempo libre. Estas actividades influyen directamente sobre el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con los contenidos que desarrollan las diferentes disciplinas”.¹¹⁹

En correspondencia con lo anterior pueden considerarse actividades extradocentes los círculos de interés, las olimpiadas del saber, las excursiones docentes, los concursos de conocimientos y habilidades, los círculos deportivos, el movimiento de artistas aficionados, los talleres literarios y otros.

Estas actividades tienen un carácter dinámico y asumen una amplia variedad de formas y métodos para su ejecución. El papel de los alumnos es muy activo, ya que se estimulan las iniciativas propias, la independencia y la creatividad de estos a través de todo el proceso de realización de las acciones emprendidas.

En esta intervención, se adoptaron los talleres vivenciales como forma típica de organización de las actividades grupales realizadas tanto con los alumnos, como con sus maestros y familiares. La autora concibe el taller vivencial como una forma organizativa del proceso pedagógico, que propicia la adquisición de nuevos conocimientos mediante la participación activa de sus miembros, el ejercicio de la inteligencia colectiva, la reflexión y el debate de los participantes en el trabajo grupal. En los talleres se aplica y ejercita de manera práctica lo aprendido, con un carácter vivencial, con vista a su sistematización y consolidación correspondientes.

En cuanto a la evaluación, es un componente del proceso que en su desarrollo permite obtener una medida de que lo aprendido por el educando se aproxima a los objetivos perseguidos. La evaluación es imprescindible en cualquier programa interventivo escolar, ya que esta garantiza determinar su papel en el desarrollo de la personalidad infantil, de acuerdo con los objetivos que se proyectaron.

La evaluación cumple importantes funciones. Entre las más señaladas se incluyen la instructiva, la educativa, la de diagnóstico, la función de desarrollo y la de control¹²⁰.

Sin menospreciar el papel de las restantes funciones, es importante enfatizar en la función de control que tiene la evaluación del programa interventivo puesto en práctica. En el trabajo, el control final se ejerció mediante la aplicación de las vías diagnósticas empleadas en la constatación inicial, entrevistas grupales realizadas a padres y maestros y cuestionarios de información destinados a los niños. No obstante, la retroalimentación sistemática de todo el desarrollo del proceso, tiene una capital importancia para valorar su efectividad.

La evaluación sirve para determinar el grado en que los alumnos aprendieron de la experiencia, y por ende, en que fueron cumplimentados los objetivos. Para la validación de una estrategia interventiva, su significación es obvia.

A través del capítulo se hace un análisis de la categoría **dificultades en el aprendizaje**, desde una perspectiva psicopedagógica. Se hace énfasis, además, en los problemas generales del aprendizaje como aquellos trastornos en las adquisiciones escolares que afectan el aprendizaje como un todo y que prevalecen ampliamente en las instituciones educativas.

Se valora la frecuente presencia de problemas emocionales en los educandos con dificultades para aprender y particularmente, de niveles ínfimos de autoestima asociados al deficiente desempeño académico de los infantes y que suelen resultar reforzadores de sus insuficientes resultados escolares. Sobre esta base se señala la necesidad de contemplar el incremento de la estima personal en los programas, metodologías, estrategias e intervenciones educativas destinadas al tratamiento de estos niños.

En el trabajo se propone un **programa de intervención psicoeducativa** centrado en el aumento de la autoestima de escolares con dificultades para aprender, con la finalidad de potenciar las reservas intelectuales infantiles, partiéndose de una supuesta relación entre las variables **autoestima** y **capacidad potencial de aprendizaje**. Se analiza el importante papel que asumen, en el diseño y aplicación del programa interventivo, los objetivos, los contenidos, los métodos y procedimientos, la evaluación y las formas de organización del proceso pedagógico.

A continuación se analiza la propuesta del programa de intervención escolar para niños con dificultades en el aprendizaje, a partir del diagnóstico inicial obtenido en relación con estos escolares, sus maestros y familias.

CAPITULO II

FUNDAMENTACION DE LA PROPUESTA DE INTERVENCION PSICOEDUCATIVA DIRIGIDA A EDUCANDOS CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE.

Este capítulo está dirigido a la presentación del programa de intervención psicopedagógica para el incremento de la autoestima de escolares con dificultades en el aprendizaje, que incluye un sistema de influencias educativas orientadas a los niños, sus maestros y familias.

Se ofrece, en él, una doble fundamentación del programa. Por una parte, se analiza el diagnóstico inicial como soporte importante de este (identificación de necesidades sentidas, jerarquización de problemas y caracterización del estado de las variables principales-objeto de estudio). Por la otra, se efectúa una validación inicial del programa, a partir de un criterio de profesionales expertos en la temática.

2.1) Diagnóstico inicial como soporte del programa de intervención escolar.

Un momento inicial en la aplicación del programa de intervención psicoeducativa dirigido a educandos con dificultades en el aprendizaje, consistió en el **diagnóstico**. En correspondencia con el objetivo planteado para la investigación, se emplearon los siguientes **métodos y técnicas de carácter empírico** (para mayor información véase sección de Anexos):

- Cuestionarios para el diagnóstico educativo de los escolares con dificultades de aprendizaje (identificación de necesidades cognoscitivas).
- Cuestionarios para la identificación de necesidades de aprendizaje de los maestros y padres o familiares de estos educandos.
- Entrevistas a informantes claves.
- Análisis de los productos de la actividad infantil (composiciones).
- Completamiento de frases.
- La Escala Tennessee de Autoconcepto en su segunda edición, forma infantil.
- Una modificación de la autoescala de Dembo-Rubinstein.
- Una modificación de la metodología experimental cuarto excluido (quinto excluido).

- Una modificación de la metodología experimental Klipets (Zaílma).

La selección de las restantes vías para el diagnóstico fue determinada por el resultado del cuestionario para la identificación de las necesidades de aprendizaje en los niños. Este diagnóstico se completó con el de los maestros y los familiares de los alumnos, así como mediante las entrevistas a informantes claves. El resto de las técnicas van dirigidas a estudiar el nivel de autoestima infantil, que resultó ser la necesidad jerárquicamente más importante para los alumnos muestreados. Además, como la autoestima académica resulta ser la más afectada en la constatación y su incidencia en el desempeño escolar es presumiblemente significativa, se incluyó además, la medición de la capacidad de aprendizaje, en correspondencia con la hipótesis formulada por la investigadora.

Los instrumentos de medida están basados en trabajos precedentes de la autora y colaboradores, en los que se han validado convenientemente. En el caso de la Escala Tennessee de Autoconcepto se trata de una prueba estandarizada y adaptada a diferentes edades en Estados Unidos de Norteamérica.

A continuación se describen las **técnicas** utilizadas.

Cuestionarios para el diagnóstico educativo de los escolares, sus maestros y familiares.

Se aplicaron con la finalidad de identificar las necesidades sentidas en la comunidad escolar, particularmente por los niños—objeto de estudio, como paso imprescindible para la elaboración del programa interventivo dirigido a escolares con dificultades para aprender.

Se aplicaron, así mismo, cuestionarios a padres y maestros, con la finalidad de determinar sus necesidades cognitivas subjetivamente expresadas, en función de planear la intervención psicoeducativa (véanse los Anexos No. 2 y No. 3, para una información más amplia acerca de los instrumentos).

Entrevistas a informantes claves.

Se entrevistaron maestros de quinto grado de las escuelas investigadas y miembros de los Consejos de Dirección de las propias instituciones educativas (directores, subdirectores y jefes de ciclo), con la finalidad de precisar aspectos que hayan podido

conformar el momento evolutivo en que se encuentran los centros y que resulta de gran utilidad conocer para la conformación del programa interventivo. En correspondencia con lo sugerido por E. Bassedas y sus colaboradores¹²¹, se exploró acerca de:

- ♦ Cambios en los equipos directivos escolares.
- ♦ Cambios en el claustro.
- ♦ Grado de movilidad o estabilidad de los maestros.
- ♦ Años de funcionamiento de las escuelas.
- ♦ Grado de adecuación de las instalaciones, mobiliario escolar, etc.
- ♦ Precedencia de investigaciones o proyectos educativos y precisión de sus propósitos.

Además, se indagó acerca del conocimiento que poseen los directivos escolares y educadores sobre las dificultades en el aprendizaje y acerca de la autoestima. De igual manera, se determinó si conocen la envergadura que asume el problema del diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje, las características de los niños que las presentan y el tipo de atención que brinda el centro y los maestros del grado a este tipo de educandos.

Composiciones.

La composición, en calidad de variante del método de análisis de los productos de la actividad, fue la primera vía empleada para el estudio de la autoestima infantil, ya que el camino recorrido en tal sentido abarca desde la técnicas más cualitativas y abiertas hasta las más cerradas y específicas.

Se propuso a los niños muestreados que redactasen dos composiciones con las temáticas “¿Soy una persona importante?” y “Mi aprendizaje escolar”, con la finalidad de investigar acerca del nivel de autoestima general de los educandos y su autoestima referida al rendimiento docente.

Se consideraron las categorías generales propuestas por F. González¹²², para el análisis de las composiciones:

- 1) Conocimiento expresado por el sujeto en relación con el tema tratado.
- 2) Vínculo emocional que manifiesta el sujeto hacia el contenido expresado.
- 3) Nivel de elaboración personal del contenido expresado.

El conocimiento expresado se corresponde con uno de los indicadores principales de la variable principal-objeto de estudio (se refiere al dominio que posee el educando sobre sus valores generales como persona y acerca de su desempeño académico).

El vínculo emocional se aviene con el indicador correspondiente a la variable estima personal, al que se ha denominado “carácter de las expresiones afectivas ligadas al conocimiento acerca de sí”, y que posee, por razones fácilmente comprensibles, una significación crucial para evaluar el nivel de autoestima del alumno y en consonancia, su grado de adecuación.

La elaboración personal es la categoría más importante para conocer el nivel de regulación motivacional del contenido expresado. Se corresponde esta categoría con el indicador referido al carácter regulador de la autoestima, y con el resto, informa acerca de su nivel de adecuación.

Para la evaluación de estas categorías se empleó un sistema convencional de puntajes, asignándose 5 puntos a la expresión superior de las mismas (muy alto nivel de conocimiento acerca de sí, polaridad marcadamente positiva hacia estos contenidos, muy alta valoración personal), 4 puntos a la expresión alta de las categorías (alto nivel de conocimiento y de elaboración personal, polaridad afectiva positiva de las expresiones referidas a sí mismo), 3 puntos a la expresión media de las categorías (niveles medios de elaboración personal y de conocimiento expresado, polaridad afectiva definida con tendencia a lo positivo), 2 puntos a la expresión limitada o baja de las categorías (bajo nivel de conocimientos y baja elaboración personal, así como polaridad afectiva indefinida) y 1 para la expresión inferior de las categorías correspondientes (muy bajos nivel de conocimientos y de elaboración personal, matiz afectivo negativo de las expresiones emocionales ligadas a sí mismo).

Completamiento de frases.

Se utilizó una variante de la versión elaborada por Rotter¹²³ con un basamento psicoanalítico. El instrumento empleado consta de treinta frases (véase Anexo No. 4) que incluyen proposiciones directas y abiertamente implicativas y proposiciones más indirectas e impersonales, con la finalidad de investigar sobre la estima personal de los

educandos muestreados en sus diferentes indicadores, con énfasis en el autoconocimiento y la polaridad afectiva de lo expresado.

El instrumento sirve para evaluar la autoestimación en general, así como la referida a áreas más específicas: escolar, familiar, personal y social.

Para el análisis de los datos resultantes de esta técnica, se tuvieron en consideración, entre otros, los siguientes elementos de carácter cualitativo:

- El estudio de unidades relevantes de información.
- El análisis del contenido de las respuestas.
- Los aspectos más significativos y frecuentes que subyacen del análisis de contenidos.
- La polaridad afectiva de las frases (positiva, negativa, contradictoria o indefinida).
- El nivel de compromiso individual del sujeto con las respuestas dadas.
- Las omisiones, como posibles índices de conflictos.

Escala Tennessee de Autoconcepto.

Se aplicó una versión reciente de la Escala Tennessee, conocida como TSCS:2, en su variante infantil (dirigida a niños de siete a catorce años de edad) y que fue revisada por W. H. Fitts y por W. L. Warren¹²⁴.

En lo fundamental, las proposiciones de la escala parecen comunicar tres mensajes esenciales: 1) Esto es lo que yo soy (identidad); 2) Esto es como yo me siento conmigo mismo, por lo que soy (autosatisfacción); 3) Esto es lo que yo hago (comportamiento). Desde el punto de vista de la autora, el instrumento no se circunscribe a evaluar el autoconcepto, sino que tácitamente incluye la estimación de sí que poseen los sujetos investigados, por lo cual se ha decidido su inclusión en este trabajo. De hecho, parece ser que W. H. Fitts establece una analogía entre estas variables o conceptos.

Los reactivos de la escala se refieren a diferentes esferas o áreas: personal, física, social, familiar y moral. La forma modificada para niños incluye, además, el área escolar o del desempeño académico. Además, posee cuatro proposiciones para medir la confiabilidad interna de la prueba (subescala de sinceridad), lo que permite aceptar un instrumento como confiable si al menos es respondido de manera óptima en dos de estas proposiciones.

El formulario empleado consta de cuarenta y un reactivos y las respuestas posibles incluyen cinco categorías que designan niveles diferentes de la autoestimación de las personas.

No se utilizó el procedimiento estandarizado en Estados Unidos para la calificación del instrumento, tomándose en consideración las diferencias culturales y sociales en general que marcan la formación de la personalidad infantil en uno y otro país. Se calificaron las subescalas de manera independiente, considerándose la afirmación más positiva (indicadora de mayor nivel de autoestima) con valor de 5 puntos, la más negativa con uno y las categorías restantes con los puntajes intermedios según el caso. Se obtuvo, además, la puntuación de cada instrumento en su totalidad, con vista a realizar los análisis y contrastaciones necesarias.

Modificación de la Autoescala de Dembo-Rubinstein.

La escala de Dembo-Rubinstein es una metódica de carácter experimental surgida de la práctica clínica (Patopsicología) y adaptada en las investigaciones realizadas por la autora para estudiar el nivel de autoestima infantil, basado en sus tres indicadores esenciales: autoconocimiento, polaridad afectiva y potencial regulador, en un estrecho vínculo con su grado de adecuación.

Las categorías analizadas fueron felicidad, importancia, inteligencia y seguridad, todas ellas íntimamente ligadas a la autoestima (general, personal y/o referida al desempeño escolar). A manera de ejemplo explicativo se escogió la categoría "salud", según se señala en las instrucciones para la aplicación del instrumento (ver Anexo No. 6).

Aunque la autoescala no es puntuada, ofrece posibilidades de transcribirse en codificadores numéricos. Por ello, en función de facilitar el análisis cuantitativo de los datos y su tratamiento estadístico, se empleó una escala con números que va desde el uno hasta el cinco, que se utiliza en dependencia del lugar en que se ubica cada alumno.

Se empleó el puntaje 1 para señalar la posesión de la cualidad que corresponde a cada categoría, en muy pobre grado, según la ubicación del educando (autopercepción evaluativa).

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 (ni baja, ni alta).

El puntaje 4 sirvió para designar que la cualidad se manifiesta en grado alto.

El puntaje 5 fue empleado para la caracterización de un grado muy alto de presencia de la misma.

Después que el niño se ubica, según su percepción autovalorativa, en cada una de las cualidades valoradas, se inicia una conversación con el mismo (entrevista), en dependencia de dónde se coloca respecto a cada cualidad. A través de las interrogantes se trata de explorar qué actitud adopta frente al conocimiento referido a la posesión de estas cualidades por él (o ella), qué siente hacia su persona, y cómo influyen estos conocimientos y vivencias respecto a sí en sus actuaciones cotidianas. Las interrogantes de la entrevista son susceptibles de adaptaciones, de acuerdo con el curso de la misma. El análisis que se deriva de esta se centra en la polaridad afectiva y la efectividad motivacional de la autoestima.

Quinto Excluido

Esta vía de exploración constituye una variante de la metódica experimental denominada cuarto excluido¹²⁵ y consistente en una exclusión de objetos. Se utiliza en la investigación de la actividad analítico-sintética de los niños y de su habilidad para establecer generalizaciones.

El niño debe sintetizar; o sea, encontrar el concepto generalizador para cuatro objetos de los cinco representados y excluir uno, separarlo, abstraerlo (para lo cual debe hacer uso de los procesos de análisis). Es por esta razón que la metódica ha sido seleccionada con vista a evaluar la capacidad de aprendizaje de los escolares muestreados.

Para efectuar los experimentos se utilizan diez juegos de tarjetas (véase Anexo No. 7), en cada uno de los cuales hay dibujados cinco objetos (la técnica original incluye cuatro). Tales tarjetas-problemas están graduadas, atendiendo a sus niveles de dificultad, con una tendencia ascendente (desde las más sencillas hasta tareas de mayor complejidad). Cuatro de los objetos representados en cada juego de láminas tienen semejanza entre sí y el quinto no se relaciona con ellos (o se relaciona en menor escala), El sujeto debe decir cómo se denominan los cuatro objetos (qué es lo general de ellos, en qué se parecen o a qué grupo pertenecen) y qué lo condujo a excluir el quinto objeto.

Un elemento central que se toma en cuenta en la ejecución es el empleo de niveles de ayuda, lo que guarda también un estrecho vínculo con la capacidad de aprendizaje.

Para el análisis de los resultados, se tomaron en cuenta los criterios de P. Arés¹²⁶, al precisarse si en las ejecuciones se expresa una tendencia al pensamiento por imágenes o al pensamiento generalizado.

Así mismo, considerándose los puntos de vista de L. Rodríguez y C. Álvarez¹²⁷, se establecieron tres posibles niveles de ayuda para los infantes:

- 1) Orientación de la actividad y atracción de la atención.
- 2) Preguntas de apoyo y estímulo.
- 3) Demostración de la actividad.

Sobre la base de estos niveles de ayuda se adjudicaron puntajes a las ejecuciones que van desde cero hasta tres puntos por cada tarea, de manera que el máximo posible a obtenerse es de 30 puntos por niño. En cada tarea se asigna

3 puntos - Si el niño la resuelve solo con orientación (1er. nivel).

2 puntos - Cuando lo hace con ayuda y estímulo (2do. nivel).

1 punto - Cuando es necesaria la demostración (3er. nivel).

0 puntos - Si no hay respuestas.

Zaílma

La metódica original (Klipets), estructurada según el principio del experimento aleccionador, fue propuesta y aprobada por el psicólogo polaco A. Levitski¹²⁸. Posteriormente se sometió a adecuaciones diversas en el campo de la Pedagogía Especial por T. I. Gudílina y T. Grinkova¹²⁹. S. Ya. Rubinstein introdujo una segunda variante (abierta) para la aplicación del experimento¹³⁰.

En el presente trabajo se aplicó una variante de Klipets que fue validada en una investigación precedente¹³¹, que consta de veintiocho tarjetas pequeñas coloreadas y que contienen diversas representaciones. Solo seis tarjetas responden al concepto Zaílma, que son aquellas que contienen un rombo sombreado interiormente con el color rosado, con límites exteriores rojos y con un asterisco negro en el borde o ángulo derecho (véase Anexo No. 8).

Se utilizó la variante cerrada propuesta por A. Levitski, que tiene mayores exigencias al proceso de abstracción en los niños. Las amplias posibilidades que brinda la técnica

para determinar el nivel de abstracción de los ejecutantes, determinó su selección para el estudio de la capacidad de aprendizaje infantil.

Se evaluó el número de repeticiones que el educando requiere para identificar "Záilma" dentro del conjunto de figuras y para formular un concepto que responda a las características generales y esenciales de las seis tarjetas escogidas. Esto permite caracterizar la capacidad para abstraer que poseen los alumnos.

Se utilizaron niveles de ayuda análogos a los descritos para la metodología anterior, con vista a facilitar la solución de las tareas en aquellos casos en que se hizo particularmente difícil su ejecución. Se cronometró, además, el tiempo de desempeño.

Se puntuaron los resultados derivados de la aplicación de esta metodología¹³², adjudicándosele a la misma una puntuación tope de treinta. La cuantificación del instrumento supone:

- Descontar un punto por repetición, a partir de la segunda.
- Descontar un punto por cada segundo nivel de ayuda otorgado.
- Descontar dos puntos por cada tercer nivel de ayuda brindado.
- Descontar cinco puntos por dificultades en la definición del concepto (conceptualización deficiente).
- Descontar diez puntos por imposibilidad de conceptuar.

En calidad de **métodos teóricos** para la interpretación de los datos empíricos encontrados se utilizaron el análisis y la síntesis, la inducción y la deducción, el método hipotético-deductivo y el enfoque sistemático.

Además, como **métodos estadísticos** para el tratamiento de los resultados se utilizó el test de hipótesis de proporción y las medianas aritméticas.

Para la selección del **grupo de sujetos (muestra)**, se realizó un censo de los escolares con dificultades en el aprendizaje que cursaban el grado quinto durante el curso escolar 97-98, del 35% de las escuelas primarias del municipio de Camagüey. Se escogieron niños del segundo ciclo, para facilitar el empleo de los procedimientos de diagnóstico (exigen saber leer y escribir, en lo fundamental) y de intervención (demandan concientización y análisis, que resultarían mucho más difíciles en niños pequeños).

Las escuelas (treintiséis) se seleccionaron aleatoriamente, después de listarse la totalidad de instituciones educativas de la educación primaria en el municipio, e incluyen centros de los cuatro distritos de la ciudad. Se controló el número de niños reportados con dificultades de aprendizaje (después de definirse a los maestros, qué se entiende como tal, a partir del concepto y la caracterización ofrecidos en el Capítulo I del presente trabajo) y estos resultaron superar ligeramente la proporción del 11% de los alumnos matriculados en el quinto grado durante el curso 97-98, lo que resulta significativo al cabo del primer corte evaluativo que se efectuó.

Teniéndose en cuenta el criterio de necesidades sentidas y de forma intencional, se escogieron para la investigación las escuelas “Ernesto Lucas” y “José Martí”. Se tomó el 100% de los niños reportados con dificultades para aprender en el quinto grado de estas escuelas (treinticinco). Estos representan el 14,89% de los alumnos matriculados en el grado de tales instituciones.

En calidad de variables colaterales se controlaron el sexo, la edad de los escolares, la institución de procedencia y la evaluación cualitativa brindada por los maestros respecto a cada niño. Respecto a los maestros, se controlaron los años de experiencia docente, el nivel de calificación y la modalidad de superación actual. En el Anexo No. 11 se describe el grupo de escolares muestreados y el claustro que labora con estos educandos según las variables no experimentales que fueron controladas.

Una apretada síntesis de los **resultados alcanzados** en la constatación inicial revela que la autoestima es la necesidad cognoscitiva jerárquicamente más importante para los educandos con dificultades de aprendizaje que fueron objeto de trabajo. El cuestionario para la identificación de las necesidades cognitivas infantiles aportó, como resultado más relevante, la prevalencia de las siguientes temáticas de interés:

- ♦ Cómo ser feliz.
- ♦ Cómo tener amigos.
- ♦ Cómo ser querido por los demás.
- ♦ Mis estudios.
- ♦ Cómo aceptar mejor mi cuerpo.

Estos temas corroboran el papel de la autoestima personal, social y referida al aspecto físico en estos educandos. La inclusión de la temática relacionada con los estudios, se justifica en gran medida por los problemas que estos presentan en la asimilación de los contenidos vinculados con la problemática de la estima personal.

En el caso del personal docente, se constata la predilección por tratar acerca de temas como los que aparecen a continuación:

- ♦ Cómo hacer que los niños tengan más confianza en sí mismos.
- ♦ Cómo hacer que los niños se acepten mejor a sí mismos.
- ♦ Cómo ser feliz.

Como queda establecido a partir de estos resultados, constituyen móviles esenciales para los maestros escogidos, aquellos que se vinculan al crecimiento de la autoestima infantil, lo que refuerza el papel protagónico que pudieran tener los educandos en el programa proyectado con tal finalidad, a partir del compromiso emocional que asumirían con su puesta en práctica y el interés de sus educadores por contribuir al logro de tal propósito.

Además, las temáticas prioritariamente importantes incluyen “cómo ser feliz”, lo que evidencia la necesidad de influir sobre los niveles de autoestima de los propios educadores, en función de la labor que estos deben desarrollar con los escolares.

Para el caso de los padres y familiares de los escolares muestreados se develaron como temáticas predilectas, las siguientes:

- ♦ Cómo hacer que los niños se acepten mejor a sí mismos.
- ♦ Cómo ser feliz.
- ♦ La familia.

Estos resultados clarifican la convicción de la familia acerca de la necesidad de estimular la autoaceptación infantil y además, la importancia de incidir sobre el propio nivel de estima personal de los padres y tutores, en aras del desarrollo armónico e integral de la personalidad de los niños.

Todo lo anterior fundamenta el indiscutible valor de una intervención psicoeducativa destinada a influir en el desarrollo de la autoestima infantil, partiendo del grado de implicación de educandos, educadores y familiares con los temas reportados.

Por otra parte, a partir de las entrevistas a informantes claves y con vista a la modelación del programa interventivo, se confirmó la inestabilidad del personal pedagógico que labora en el segundo ciclo de la escuela “Ernesto Lucas”.

En sentido general, en ambas escuelas, el trabajo dirigido a los alumnos con problemas para aprender se limitaba a la ejecución de tareas de carácter remedial, a través de la atención dentro y fuera de la clase en las asignaturas del plan de estudios, el seguimiento y profundización del diagnóstico por psicopedagogos, logopedas y los propios maestros.

Aunque existía alguna experiencia investigativa precedente en los centros seleccionados, no se había profundizado en la problemática de los alumnos con dificultades de aprendizaje, mucho menos en lo referido a su tratamiento integral, la consideración de las “zonas más conservadas” de su personalidad en formación y las particularidades de la esfera afectivo-motivacional, esencialmente las tendencias orientadoras infantiles.

Las escuelas de educación familiar, aunque se efectuaban, se hacían con asistematicidad y en todos los casos los maestros y/o el Consejo de Dirección de las instituciones determinaban los temas a tratar, sin tomar en cuenta las necesidades sentidas por las familias. Las escuelas de padres se realizaban en su variante tradicional, a través de la exposición de un tema o asunto previamente dispuesto.

Las composiciones aportaron datos diagnósticos de gran valor para la estrategia psicopedagógica. Se apreció, como generalidad, que los textos escritos por los escolares resultaban pobres en contenido y de muy limitada elaboración personal.

En el caso del vínculo afectivo con el contenido expresado, más que prevalecer una tonalidad emocional negativa neta, se encontró vaguedad o indefinición en las vivencias que se relacionan con el conocimiento de sí mismos para los niños, lo que en opinión de la autora es una obvia evidencia de autoestima baja. Estos resultados fueron aún más evidentes para la composición “Mi aprendizaje escolar”, lo que demuestra que la autoestima académica está más afectada que la autoestima personal. En una proporción elevada de los sujetos, se señaló que su aprendizaje es lento, o que les va mal en la escuela, o que tienen problemas ortográficos o dificultades en el cálculo aritmético.

Resulta muy curioso el dato de que la importancia que se concedió la inmensa mayoría de los alumnos, se basa en su realización en las esferas familiar o social y solo raramente en las áreas personal, física o del desempeño escolar. En el caso en que hacían referencia a la escuela, solían centrarse como aspecto sobresaliente en su disciplina o cumplimiento del deber, no así en sus resultados docentes o en sus potencialidades intelectuales.

El estudio de las tres categorías evaluativas de la composición adoptadas para este trabajo, permitió obtener una información relevante acerca del autoconcepto infantil, la polaridad afectiva referida al mismo y el potencial regulador de la estima personal¹³³. En síntesis, las composiciones iniciales, como tendencia, se caracterizan por su formalismo, pobreza en su nivel de reflexión respecto a las ideas expresadas, escasos juicios autovalorativos, desconocimiento del yo psicológico por una proporción apreciable de los investigados y falta de aprobación hacia sus personas.

Para el análisis estadístico de los resultados derivadas de ambas composiciones, se empleó el test de hipótesis de proporción para un nivel de significación (α) de 0,05. Se comprobó que existía significatividad en las diferencias entre el número de alumnos (frecuencias) ubicados en los puntajes que caracterizan a la autoestima en sus niveles más bajos, respecto a los que se colocaban en las categorías medias y superiores.

El completamiento de frases aportó datos análogos a las composiciones. Se corroboró a través del mismo, que la autoestima de los escolares muestreados es baja e inadecuada, lo que de forma más notoria se manifestó en las esferas escolar, personal y del aspecto físico.

La totalidad de los instrumentos son reveladores de una pobre estima personal, en especial por la respuesta afectiva que expresan los niños frente al conocimiento de sí y la valoración pesimista y poco constructiva de sus personas, que en casos aislados asume proporciones inusitadas y conduce a una visión caótica del yo y de la vida.

Por ejemplo, el 48,57% de los investigados señaló que se sienten tristes o mal la mayor parte de las veces (ver ítem 8, Anexo No. 4). Como resulta fácilmente comprensible, el estado afectivo habitual de los menores, mucho tiene que ver con el

nivel de su autoestima, lo que evidencia la desfavorable situación de una parte considerable del grupo de sujetos respecto a la variable estudiada.

Un dato de interés al realizarse el análisis de las frases en el diagnóstico inicial, consistió en el número considerable de bloqueos emocionales frente a expresiones como “me merezco...”, “los demás dicen que yo...”, “mis maestros dicen que yo...” y “siento que mis padres piensan...”.

Las inquietudes relacionadas con el aspecto físico se manifiestan en alta frecuencia. Un número considerable señalaron que al mirarse al espejo se ven feos, y otro tanto que al compararse con otros se encuentran feos o malos.

Al expresar lo que menos les gusta de ellos, los niños apuntan que:

- ♦ Son feos
- ♦ Son demasiado grandes
- ♦ Generalmente están tristes
- ♦ Hacen cosas malas
- ♦ Tienen la letra fea
- ♦ Tienen mala ortografía
- ♦ No son inteligentes
- ♦ Aprenden con lentitud

Como se observa, las inconformidades mayores aparecían vinculadas al desempeño escolar y al aspecto físico, aunque el índice relativo a los estados emocionales que brindan tonalidad afectiva a sus acciones, continuaba presente. Se apreciaba, además, un alto nivel de inseguridad en las frases completadas, así como incertidumbre respecto a la vida, al futuro y al desempeño.

Las expresiones que exploran en torno a cómo creen que los perciben o valoran las demás personas, aportan elementos de valor. Por ejemplo, el 17,17% de los investigados sienten que sus padres piensan que son malos o muy malos, el 14,28% consideran que los demás dicen algo similar respecto a ellos, el 20% creen que las cosas que hacen son malas (feas, desagradables, etc.) y una proporción análoga de los alumnos piensan que sus maestros los categorizan como malos estudiantes (“brutos”, alumnos deficientes o posibles desaprobados).

A pesar de que la autoestima referida a la esfera familiar parece ser la menos afectada, algunos señalan que sus padres los consideran analfabetos, “bobos”, “locos”, “anormales”, indisciplinados, “malos niños”, o malagradecidos (el 20% de los muestreados).

Se expresaron preocupaciones en torno a la lentitud de su aprendizaje por el 25,71% de los estudiantes y en relación con las dificultades en la Matemática por el 28,57% de los mismos.

En cuanto a la Escala Tennessee de Autoconcepto, los resultados que arrojó poseen un importante papel para confirmar algunos de los datos obtenidos a través de las técnicas antes descritas.

Se obtuvieron los puntajes por ítems y por cada alumno, los puntajes por subescalas (física, familiar, moral, social, escolar, personal y general), así como las medianas aritméticas por cada uno de los reactivos del instrumento y las medianas por áreas que evalúa el mismo¹³⁴.

El análisis de las medianas aritméticas por ítems apunta hacia la presencia de una baja autoestimación, especialmente relacionada con la esfera escolar. Las expresiones con medianas de 2 puntos fueron:

5) “Sé tanto como los otros niños de mi aula” (la mediana apunta hacia el entendimiento de que esta aseveración es mayormente falsa).

9) “No me va bien en la escuela, ni siquiera cuando lo intento” (la mediana expresa la tendencia de los muestreados a considerar esta afirmación como mayoritariamente verdadera).

18) “No soy la persona que me gustaría ser” (la mediana señala una tendencia similar a la referida en el ítem antes descrito).

32) “La Matemática es difícil” (la mediana expresa una tendencia análoga a las dos afirmaciones anteriores).

Como se observa, tres de las cuatro proposiciones con mediana de 2 puntos pertenecen al área del desempeño escolar. La cuarta corresponde a la esfera personal.

Con mediana de tres puntos, se identificaron las proposiciones siguientes (que denotan un no óptimo nivel de autoestima):

1) Me gusta como me veo.

- 6) Me siento feliz con quien soy.
- 7) Me siento tan bien como quisiera.
- 11) Soy tan bueno como debiera ser.
- 15) Mi maestro piensa que soy inteligente.
- 20) Me siento bien casi todo el tiempo.
- 24) No soy nada importante.
- 30) Tengo muchos dolores y penas.
- 40) No quiero cambiar mi apariencia.

Cinco de estos reactivos corresponden a la subescala relacionada con el aspecto físico y la salud, lo que se aviene con las particularidades de la preadolescencia de acuerdo a las edades de estos educandos.

El análisis por subescalas de este instrumento revela, que la autoestima vinculada al desempeño escolar es la más afectada (francamente baja).

Al aplicarse el test de hipótesis de proporción resultó del análisis global de la subescala de autoestima académica, una predominancia absoluta en el orden estadístico, de las puntuaciones inferiores respecto a las medias y superiores de la prueba. Las subescalas personal y física son las de más bajas puntuaciones que siguen a continuación, de acuerdo a la distribución de puntajes por categorías numéricas.

En cuanto a la modificación de la autoescala de Dembo-Rubinstein, esta aportó en lo fundamental datos cualitativos de importancia diagnóstica¹³⁵. La cualidad con puntajes autoevaluativos inferiores, de acuerdo con esta metódica, fue la denominada “inteligencia”, probablemente porque los niños la asociaron más a estrechamente al rendimiento docente y al éxito escolar que el resto. La mayor proporción de los infantes estudiados se ubicó en el nivel 2 de inteligencia, que denota un grado bajo de la misma. También se obtuvo una mediana de 3 puntos en la categoría "seguridad", íntimamente relacionada con el nivel de autoestima infantil.

Al realizarse la entrevista se verificó que la autoimagen de los niños relacionada con la posesión de estas cualidades era poco detallada. Los niños se conocían insuficientemente y se aceptaban poco, en especial porque no aprendían bien y porque tenían gran desconfianza en sí mismos, en los resultados que pudieran obtener y gran reserva hacia los desafíos que les deparaba la vida.

El potencial regulador de la autoestima resultó inefectivo, de acuerdo a las respuestas otorgadas a la entrevista. En tal sentido los educandos reportaron que al actuar intentaban sentirse aptos y seguros de sus condiciones para vencer, pero que en cambio, en ocasiones dudaban, vacilaban, en otras abandonaban sus propósitos por la propia desconfianza sentida y con mucha frecuencia, esperaban que los asuntos concluyeran de una manera infeliz.

En general se aprecia, a partir de la constatación inicial efectuada, que el nivel de autoestima general de los escolares muestreados es bajo. Aunque en algunas técnicas aisladas obtuvieron resultados que denotan niveles adecuados de autoestima, el análisis global de todos los instrumentos y en especial los datos cualitativos que estos aportan, permiten afirmar que la totalidad de los alumnos con dificultades para aprender investigados tienen una autoestima francamente deficiente. En el caso de la autoestima académica la autoimagen infantil resulta mucho más afectada, siguiéndole en orden de importancia las esferas personal y física, también con notorias dificultades.

Aunque no resulta un fin en sí de este trabajo develar los datos referidos a los educandos con niveles medio y alto de asimilación, es interesante destacar que el 28% de estos infantes que se insertaron en los grupos de trabajo experimental presentaban una baja autoestima, lo que evidencia la validez de la intervención incluso para aquellos que no presentan disfunciones intelectuales.

En relación con la capacidad de aprendizaje, de acuerdo con los resultados aportados por las metódicas experimentales que fueron aplicadas, se aprecian deficiencias tanto en el nivel de generalización como en el de abstracción de los niños, a partir de la ejecución de las tareas planteadas.

En el caso del quinto excluido se constata, que una gran mayoría de los educandos estudiados presentan dificultades manifiestas para explicar las razones por las cuales excluyen el quinto objeto o unifican los cuatro restantes, a pesar de que las tareas se ejecutaron por la mayoría de los alumnos (solo ocho de los muestreados tuvieron imposibilidad de dar solución satisfactoria a algunas tareas de la metódica. Un niño no pudo resolver la No. 7, dos la No. 8, dos la No. 9 y uno la No. 10). Además, uno de los investigados no resolvió las tareas No. 9 y No. 10, mientras otro no solucionó la No. 7 y la No. 10.

En cuanto a los niveles de ayuda requeridos se observa que todos los alumnos exigieron algunos de estos. Solo el 5,71% de los investigados exigió únicamente ayudas del primer nivel. El 97,14% necesitó ayuda en más de una ocasión y el 48,57% exigió de un tercer nivel de ayuda en alguna circunstancia (demostración práctica del proceso de ejecución de la tarea).

De igual manera se aprecia que el 17,14% de los educandos con dificultades de aprendizaje que se sometieron a estudio necesitaron un tercer nivel de ayuda en más de una ocasión, lo que habla en contra de la receptividad a la ayuda y sus posibilidades de transferencia a otras actividades prácticas. Algo similar se manifiesta con las ayudas del segundo nivel.

En la metódica Zaílma, de igual manera, todos los niños demandaron de algún tipo de ayuda. Se aprecia un tiempo de ejecución dilatado para la mayoría de los muestreados (insuficiente facilidad y rapidez para abstraer), dificultades para la integración del concepto buscado (se mencionan rasgos aislados que en varios casos no logran esbozarse de manera conceptualizadora) y en sentido global problemas de abstracción de las cualidades esenciales que tipifican a “Zaílma” (unido esto a las deficiencias de algunos para identificar figuras geométricas y colores, que hacen más compleja la tarea propuesta).

Ningún alumno pudo definir el concepto buscado en la primera vuelta (primera repetición del ejercicio), mientras las mayores proporciones de estos requirieron de una tercera, cuarta o quinta repetición para tener acceso a la respuesta esperada.

Se constata, a partir de la aplicación inicial de las metódicas experimentales dirigidas a evaluar la capacidad de aprendizaje, que el 82,85% de los escolares-objeto de investigación afrontaron dificultades en el proceso de solución de las tareas propuestas, siendo muy marcadas estas deficiencias en el 34,28% de los niños de la muestra. Lo anterior caracteriza la capacidad de aprendizaje infantil, aunque resulta válido enfatizar que en una considerable proporción de los casos los alumnos se apropiaron de la ayuda brindada, ejecutaron las tareas aceptablemente y transfirieron de manera positiva el aprendizaje obtenido a ulteriores situaciones de prueba, lo que habla a favor de las posibilidades de ampliación de su zona de desarrollo próximo.

En síntesis, la caracterización inicial, previa a la aplicación del programa interventivo, de la autoestima y la capacidad de aprendizaje de los educandos muestreados, reveló como datos más generales:

- Que los alumnos se conocían insuficientemente y que se aceptaban poco, particularmente porque no aprendían bien y por la incertidumbre que experimentaban respecto a su vida futura y sus posibilidades de desempeño.
- En correspondencia con lo anterior, que la inadecuación de la autoestima infantil resultaba obvia por estar disminuida, en especial en el área académica. No obstante, también se apreciaron bajos niveles de autoestima personal, física y general de los niños.
- Que se develaron dificultades en el nivel de generalización y en el de abstracción de los escolares, lo que se materializó en el proceso de solución de las tareas experimentales. De igual manera, se puso de manifiesto que la totalidad de estos demandó de algún tipo de ayuda para la ejecución de las tareas propuestas, siendo considerable la proporción de infantes que exigieron ayudas de un segundo y/o tercer nivel de complejidad.

2.2) Presentación del programa de intervención psicoeducativa dirigido al aumento de la autoestima de educandos con dificultades en el aprendizaje.

Sobre la base del diagnóstico efectuado y considerando la magnitud del problema "autoestima infantil" en los educandos con dificultades para aprender muestreados, así como las necesidades cognoscitivas expresadas por los niños, sus familias y maestros; se elaboró una primera versión del programa interventivo a aplicar en las instituciones seleccionadas, que de hecho incluye el propio momento de la constatación inicial.

La confección del programa se basa, además, en los siguientes sustentos teóricos principales y que pudieran constituirse en el fundamento de otras alternativas dirigidas al tratamiento de educandos con dificultades para aprender (estrategias, metodologías, etc.). Estos son, en especial:

- **La ley que alude a la relación legítima entre instrucción, educación y desarrollo de la personalidad.** Esto explica que la autoestima es desarrollable a través de un

sistema de influencias pedagógicas, y en consecuencia, que la educación asume el rol de guía y conductora en el desarrollo de la personalidad infantil.

- **El principio relativo a la atención a las diferencias individuales**, lo que explica el énfasis que se hace en la necesidad de brindar un tratamiento diferenciado, estrictamente personalizado, a los escolares con dificultades en el aprendizaje. El enfoque individual, sin embargo, no supone aislar a los alumnos aquejados de problemas docentes del resto de los coetáneos en sus instituciones escolares respectivas, por el contrario, exige su integración (principio de no segregación).
- **El principio de la participación activa y consciente del alumno en el proceso pedagógico**. Esto determina el rol protagónico de los educandos en el desarrollo del programa, su posición en calidad de sujetos de su propia formación. El carácter dinámico y participativo del proceso se extiende, además, a los padres y al personal docente de las instituciones tributarias de la intervención.
- **El principio de la unidad y coherencia en las influencias educativas**, que parte de la auténtica comprensión del niño en su desarrollo y en su contexto. Ello determina la proyección y aplicación de influencias formativas con un carácter sistémico, que involucran a sus maestros y familias.
- **El principio de la unidad indisoluble entre lo afectivo y lo cognitivo en el proceso de formación de la personalidad infantil**, lo que explica que se accione sobre la autoestima de los escolares (una formación prevalentemente inductora) para provocar un incremento de su capacidad de aprendizaje (una formación que participa básicamente en la regulación ejecutora). Además, el programa no solo incide en la mejoría del autoconocimiento, sino también en la de la autoaceptación y la autoconfianza de los alumnos.
- **El principio de la vinculación de la teoría con la práctica, la escuela con la vida**, lo que se evidencia a partir de la forma típica de organización de las sesiones de trabajo, a través de talleres vivenciales. Tales talleres incluyen la transmisión y asimilación de mensajes teóricos sobre autoestima (en calidad de contenidos del programa), así como la aplicación de procedimientos diversos destinados a ejercitar,

sistematizar y adjudicarle carácter vivencial a lo aprendido, lo que además permite vincularlo con la vida y la realidad educativa.

- **El principio del carácter correctivo-compensatorio del proceso pedagógico**, de amplio espectro e importancia para la Pedagogía Especial, lo que supone considerar no solo los déficits, sino también las potencialidades y reservas del desarrollo infantil. En tal sentido, la intervención se centra en aspectos de la vida emocional del menor con dificultades para aprender (más conservados respecto a las funciones intelectuales) y en la consideración de la zona de desarrollo próximo de los infantes, lo que determina un enfoque pedagógico optimista de los mismos a través de todo el proceso de cambios introducido.

El programa se estructuró con un formato similar al propuesto por José A. García-Rodríguez en su trabajo "La evaluación de las intervenciones educativas en las drogodependencias"¹³⁶. Tiene como centro el trabajo con los niños, en pos de cambios que propicien su autorrealización y plenitud como personas. No obstante, como se apuntó, incluye también la capacitación del personal docente y la orientación familiar, como condiciones indispensables para garantizar la consolidación del trabajo interventivo, su sistematicidad y seguimiento. En tal sentido, el programa prevé el adiestramiento dirigido a los maestros y escuelas de educación familiar destinadas a los padres, tutores o familiares más cercanos de los alumnos-objeto de intervención.

La intervención, a los fines del presente trabajo, se concibió para ser llevada a cabo en horario extradocente y solo con los grupos de alumnos previamente selectos (según se clarifica en la sección del programa nombrada "control de la muestra")¹³⁷. La duración de su desarrollo abarca del período de abril/98 a mayo/99 (catorce meses), con una o dos sesiones semanales de trabajo grupal dirigidas a los niños, tres escuelas de educación familiar (en la totalidad del tiempo de experimentación) e igual número de sesiones de entrenamiento para los maestros.

El programa constituye únicamente una guía general para el trabajo, adaptable según las necesidades de la práctica educativa y las peculiaridades específicas de las comunidades escolares donde se ponga en vigor.

El carácter flexible del mismo y en consecuencia de las estrategias de solución propuestas para las dificultades encontradas, se evidencian a partir de las múltiples variantes sugeridas para su ejecución. Son ejemplos de lo anterior:

- Las disímiles formas de trabajo factibles con los mensajes teóricos (Anexo No. 12) que prevé el programa, que incluyen su introducción como premisa para el debate colectivo; su reconocimiento por los educandos (luego de una familiarización inicial con estos contenidos) a través de los procedimientos prácticos expuestos y la discusión en plenario; o su inclusión por los propios niños y su demostración mediante técnicas específicas seleccionadas a este fin.
- Las modalidades de realización de la técnica afectivo-participativa "Los Exitos" (Anexo No. 14), que sugieren...
 - 1) Que cada educando efectúe un autoanálisis de los éxitos que obtuvo a través de un día de clases.
 - 2) Que los coetáneos resalten los éxitos obtenidos por sus compañeros de aula.
 - 3) Que cada escolar exponga cuáles tareas y actividades realiza con mayor destreza.
 - 4) Que los niños señalen los éxitos que se auguran para el futuro.
- Las variantes de aplicación de la técnica grupal "Dar mi afecto" (que aparece en el Anexo No. 24 del trabajo) y que incluyen...
 - 1) Una modalidad clásica, donde cada educando, dentro del grupo o subgrupo, escribe en una hoja ubicada en la espalda de cada compañero de clase una virtud o cualidad positiva que le caracteriza, a manera de gratificación y con fines de afirmación personal.
 - 2) Otra según la cual, cada educando desde su sitio (en círculo), elogia verbalmente al resto de sus coetáneos.
 - 3) Una tercera variante que supone que uno de los niños, desde el centro del círculo, elogia al resto (uno a uno de sus compañeros).
 - 4) Otra que propone la ubicación central de uno de los miembros del grupo, especialmente necesitado de gratificación, mientras cada cual le dirige caricias positivas verbales y/o corporales.

- Las múltiples modalidades de desarrollo de la técnica de imaginería mental denominada "Imágenes mentales positivas" (véase Anexo No. 25). Este procedimiento, para un alcance de su máxima efectividad, exige de la determinación de los sistemas representativos predominantes en los escolares-objeto de estudio y su sistematización a través de diferentes sesiones de trabajo. Entre las opciones que brinda, se encuentran...

- 1) La inclusión de técnicas respiratorias combinadas con las representaciones mentales.
- 2) El empleo de procedimientos de relajación (que incluyen los ejercicios del entrenamiento autógeno de Schultz, especialmente los de las primeras fases).
- 3) La sugerencia de imágenes guiadas visuales, cinestésicas y/o auditivas según el caso, y vinculadas a la resolución de conflictos cotidianos de estos niños en el marco escolar, social y familiar. Así, se incluyen indicaciones para "arrojar" las valoraciones negativas que provienen de otras personas, para concentrarse en la solución de problemas, etc.

- La posibilidad de llevar a vías de realización las lecturas correctivas (Anexos No. 31, 32 y 33) en su modalidad tradicional o mediante la utilización de psicotíteres.

Los mensajes teóricos sobre autoestima diseñados para las sesiones de trabajo son patrimonio de la autora. De igual manera, son aportados por esta investigación las técnicas interventivas "Cómo aprender mejor", "Imágenes mentales positivas" y "Carta de amor"; así como las lecturas terapéuticas "¡Realmente no me conocía!", "La flor oculta" y "La reflexión de Robertico". El resto de los procedimientos son adaptaciones realizadas a los efectos del propósito de la investigación.

La preparación de los educandos, sus padres y educadores, se efectuó a través de talleres vivenciales. El Anexo No. 34 ilustra el desarrollo de uno de estos talleres, particularmente dirigido al personal pedagógico de las instituciones-objeto de intervención.

Aunque el programa es único, resulta necesario clarificar que las acciones destinadas a padres y maestros dentro del mismo, revisten determinadas especificidades. Estas incluyen:

- La introducción de los fundamentos teóricos que sirven de base al proceso de transformaciones de la autoestima de los infantes. En tal sentido, el trabajo en equipos o subgrupos, puede convertirse en un elemento de importancia para realizar las elaboraciones teóricas necesarias.
- El análisis y valoración de textos con fines de ilustración, concientización o reafirmación de las ideas teóricas expuestas.
- Los ejercicios de autodiagnóstico y/o el análisis de los resultados del diagnóstico aplicado a los escolares para el estudio de su estima personal.
- La propuesta y el análisis de recomendaciones teóricas y prácticas para el incremento del nivel de autoestima propia y de la autoestima infantil. Su demostración a través de procedimientos vivenciales.
- La evaluación, mediante un proceso de discusión grupal, de la efectividad del programa de intervención educativa puesto en práctica.

A continuación se exponen los lineamientos generales del programa, mientras en la sección de Anexos aparece un conjunto de mensajes teóricos básicos y una gran diversidad de procedimientos prácticos destinados a emplearse en los momentos interventivos y que se ofrecen a manera de ilustración. Los mensajes, dramatizaciones, lecturas terapéuticas, el trabajo con imágenes y las "dinámicas grupales", se utilizaron como parte de las influencias educativas ejercidas sobre los niños, pero también en la calificación de los claustros de maestros y de las familias.

DISEÑO DE PROGRAMA DE INTERVENCION ESCOLAR

1. Delimitación del programa

Título: Programa dirigido al incremento de la autoestima de educandos del segundo ciclo con dificultades en el aprendizaje.

Palabras claves: Dificultades de aprendizaje

autoestima

capacidad de aprendizaje

intervención psicoeducativa

Resumen: El presente programa está dirigido al tratamiento de educandos con dificultades de aprendizaje en el marco escolar, mediante la utilización de mensajes teóricos y procedimientos prácticos que promuevan la reflexión y movilización afectiva de los participantes, en aras del mejoramiento de su autoestima. Las acciones educativas que comprende el mismo se destinan a conseguir un incremento del conocimiento acerca de sí por parte de los niños, de las vivencias afectivas positivas hacia sus personas y sus actuaciones, así como de la efectividad reguladora de la autoestimación. El programa involucra también al personal docente y los familiares de los educandos seleccionados, localizados en las comunidades escolares de las instituciones primarias "José Martí" y "Ernesto Lucas", del municipio y provincia de Camagüey.

Objetivos :

- 1) Aumentar y/o mejorar en los educandos, el conocimiento sobre la propia personalidad en formación y su comportamiento.
- 2) Estimularlos a que identifiquen en sí mismos alcances y limitaciones.
- 3) Modificar y/o formar actitudes dirigidas a la gratificación personal de los participantes.
- 4) Influir en el planteamiento de metas por los niños y la confianza en su consecución.
- 5) Incidir sobre la familia y los maestros con vista a la sistematización y seguimiento del sistema de influencias introducido.

2. Revisión bibliográfica de trabajos relacionados

En la sección de Anexos se ofrece un listado de la bibliografía especializada relativa a las intervenciones educativas, el desarrollo de la autoestima en la institución escolar y las estrategias psicopedagógicas para el tratamiento de educandos con dificultades en el aprendizaje, que sirvió como fundamento teórico para la elaboración de este programa.

Para su consulta, véase el Anexo No. 35, adjunto al Informe de Tesis.

3. Planteamiento de las hipótesis

Hipótesis

- 1) La utilización de mensajes teóricos y de métodos y procedimientos pedagógicos destinados a promover la reflexión y movilización afectiva de estudiantes con dificultades

de aprendizaje, sus padres y maestros (que incluyen dramatizaciones, lecturas correctivas, técnicas participativas y de imaginación mental), provocará un aumento del nivel de estima personal de los escolares.

2)El incremento de la autoestima infantil incidirá en el aumento de la capacidad potencial de aprendizaje de estos escolares.

4. Control de la muestra

La muestra está conformada por el 100% de los escolares con dificultades en el aprendizaje, que ingresaron al grado quinto de las Escuelas Primarias "José Martí" y "Ernesto Lucas" de Camagüey-ciudad durante el curso escolar 97-98. La aplicación del programa interventivo abarca desde esta etapa hasta junio de 1999.

Los grupos de trabajo incluyen veinte alumnos con dificultades en el aprendizaje para la Escuela "Ernesto Lucas" y quince alumnos para el centro escolar "José Martí". No obstante, en ambos casos se completaron hasta la cifra de treinta niños (con diez y quince respectivamente), incluyéndose en la experiencia formativa, por razones éticas obvias (acorde al principio pedagógico de no-segregación), alumnos con niveles alto y medio de aprovechamiento escolar.

5. Control de los sujetos

Se toma en cuenta la participación de la muestra extraída en otras actividades (talleres, charlas, seminarios, etc.), que pudieran incidir en su nivel de autoestima. Este control se lleva a cabo mediante entrevistas dirigidas al personal pedagógico y destinadas a tal efecto. Por otra parte, se conserva el anonimato de los sujetos, adoptándose códigos de letras y números.

6. Control de las variables

Las variables experimentales controladas incluyen la autoestima y la capacidad de aprendizaje con sus correspondientes indicadores.

Los indicadores adoptados para el estudio de la autoestima son el nivel de conocimiento expresado acerca de sí, el carácter de las expresiones afectivas ligadas a este conocimiento, la eficacia reguladora de la autoestimación y su grado de adecuación (que es un indicador de carácter integrador).

La capacidad de aprendizaje se evalúa a partir del desarrollo del nivel de las generalizaciones efectuadas en la resolución de tareas, el nivel de las abstracciones y los niveles de ayuda requeridos para su ejecución, así como la sensibilidad a estas ayudas.

7. Instrumentos de medida

Los instrumentos de medida están basados en trabajos anteriores de la autora y colaboradores y en trabajos de otros equipos de investigadores que fueron revisados como antecedentes bibliográficos¹³⁸.

Evalúan la autoestima y la capacidad potencial de aprendizaje infantil, además del conocimiento objetivo de los educandos acerca de la autoestimación (esto último, a los fines de contar con una medida más para valorar la efectividad del programa. Con este objetivo, se consideraron también las opiniones de padres y maestros).

Los instrumentos empleados incluyen:

- Composiciones (con las temáticas "¿Soy una persona importante?" y "Mi aprendizaje escolar").
- El completamiento de frases.
- La Escala Tennessee de Autoconcepto.
- Una modificación de la autoescala de Dembo-Rubinstein.
- Una modificación de la metodología experimental cuarto excluido (quinto excluido).
- Una modificación de la metodología experimental Klipets (Zaílma).
- Cuestionarios de información (ver Anexo No. 9).
- Entrevistas destinadas a maestros y padres (ver Anexo No.10).

8. Fases de intervención

La intervención educativa propuesta se desarrolla a través de cinco etapas o momentos.

Etapas No. 1:

Incluye la aplicación de la batería de instrumentos previstos a la muestra seleccionada de escolares con dificultades en el aprendizaje. De inmediato se procede a la evaluación de los resultados, con la finalidad de operar con una información objetiva acerca de los sujetos-objeto de intervención.

Etapas No. 2:

Constituye el momento primero de la intervención propiamente dicha en los grupos e instituciones experimentales. La consigna para esta fase es "Me autoconozco mejor", ya que esta persigue como meta principal, que los educandos muestreados aprendan a conocerse mejor, a identificar en ellos alcances y limitaciones, aciertos y desaciertos.

Paralelamente, durante esta etapa se realiza, además, la capacitación del personal docente, con vista a lograr la sistematización, el seguimiento y la consistencia en el sistema de influencias educativas dirigido a estos niños (algunos de los mensajes teóricos y procedimientos correspondientes a esta etapa y los restantes momentos transformadores, se ejemplifican en la sección de Anexos).

Etapas No. 3

Es el segundo momento del proceso interventivo con carácter modificador. Está presidido por la consigna "Aprendo a autoaceptarme", ya que se destina a estimular la aprobación, aceptación personal y amor incondicional de los niños hacia sí mismos .

Paralelamente, durante esta etapa, se llevan a cabo Escuelas de Padres, basadas en el diagnóstico educativo preliminar y destinadas a preparar mejor a las familias, en función del fortalecimiento de la autoestima de sus miembros menores (véanse en los Anexos, algunas de las técnicas e informaciones proyectadas para esta etapa).

Etapas No. 4

Constituye el tercer momento interventivo del programa y se desarrolla en correspondencia con la consigna "Confío en mí mismo(a) y actúo". Se destina a incrementar la autoconfianza infantil y la efectividad reguladora de la estima personal de los niños.

Esta fase, como el resto de las etapas modificadoras, incluye el trabajo con mensajes teóricos y la aplicación de procedimientos prácticos (véanse algunas ilustraciones en los Anexos). Además, a través de la misma se consolidan y refuerzan todas las influencias de las etapas interventivas precedentes.

Las entrevistas dirigidas a maestros y padres se aplican dentro de esta fase, en el marco de los grupos de trabajo, en las escuelas de educación familiar y los talleres

vivenciales para educadores con carácter de cierre, consolidación y para la evaluación del éxito del programa educativo.

Etapas No. 5

Una vez transcurrido el período experimental, se procede a una nueva aplicación de las técnicas utilizadas en la constatación inicial. Se procede al análisis de los datos y a obtenerse inferencias científicas a partir de la valoración de la efectividad del programa.

En el caso de los cuestionarios que evalúan la información de los participantes, pueden introducirse en cualquier otro momento estratégico que no coincida con la etapa última del programa.

2.3) Validación preliminar del programa de intervención escolar a través de un criterio de expertos.

A pesar de que el programa antes descrito se elaboró a partir de la identificación de las necesidades de aprendizaje de los protagonistas de la intervención y de un riguroso diagnóstico del nivel de autoestima infantil (que resultó ser la necesidad básica de los escolares estudiados), se determinó validar preliminarmente la factibilidad del programa para ser utilizado con los fines previstos a través de un criterio de expertos.

No se emplearon los métodos clásicos para la valoración de expertos como el Delphi y el Moriyama, sino algunas sugerencias brindadas en su material "Indicadores e Investigación Educativa" por el Dr. Luis Campistrous y la Dra. Celia Rizo¹³⁹. En el mismo los autores recomiendan utilizar algunas de las características del método Delphi y propiciar una mayor objetividad a los criterios de los especialistas seleccionados a partir de la introducción de escalas valorativas.

No obstante, aunque los autores antes citados refieren la conveniencia de seleccionar el número mayor posible de expertos y de validar los indicadores estudiados con no menos de treinta especialistas, se valoró la selección con vista a la consulta, de profesionales que en opinión de la autora tuviesen la condición de verdaderos expertos. Por ser limitado el número de personas que en el territorio estudian e investigan sobre la autoestima, se escogieron treinta y cuatro supuestos expertos con estos requerimientos, considerándose un mínimo de experiencia profesional en la temática y la existencia de determinada información teórica en relación con la misma.

Para objetivar la selección de los expertos se empleó un procedimiento basado en los criterios autovalorativos de estos y denominado coeficiente k . Para el mismo se tomó en cuenta la autoevaluación de los especialistas acerca de su competencia y de las fuentes que le permiten argumentar sus criterios. Este coeficiente se conforma a partir de otros dos: k_c y k_a , siendo el coeficiente k el promedio de los dos anteriores.¹⁴⁰

Las respuestas dadas por el experto se valoran de acuerdo a una tabla preestablecida¹⁴¹. Según los datos que aporta esta tabla, los análisis teóricos realizados por el experto y su propia experiencia en la temática, son las fuentes de argumentación cruciales para determinar la conveniencia de un experto en el proceso de validación de una estrategia interventiva.

Se obtuvieron los valores correspondientes a k_c y k_a y se halló el promedio k .

El coeficiente (k), como resulta claramente comprensible, puede alcanzar valores comprendidos entre 0,25 (mínimo posible) y 1 (máximo posible). Los valores obtenidos aportan un criterio de significación para decidir si el experto debe ser incluido en el proceso de validación del programa psicoeducativo. En este caso se consideró un límite inferior apropiado para conceder un peso trascendente a la evaluación del experto, al puntaje de k correspondiente a 0,6. En tal sentido, treinta de los treinta y cuatro expertos preseleccionados fueron tomados con vista a validar la propuesta de intervención.

Como se muestra en el Anexo No. 36, se incluyen dentro de los treinta expertos escogidos profesionales de la Educación Especial (maestros defectólogos), psicopedagogos, psicólogos y maestros primarios procedentes de las provincias de Camagüey, Ciego de Avila, Las Tunas, Santiago de Cuba y Ciudad de La Habana. Respecto a los años de experiencia profesional, estos oscilan entre uno a cinco y más de veinte años de ejercicio.

En el Anexo No. 37 se muestran los datos que conciernen a k_c , k_a y el k resultante para cada uno de los expertos consultados (despreciándose los valores de los cuatro especialistas de los que se prescindió para el análisis).

La media aritmética grupal para las mediciones del coeficiente k resultó ser 0,736, lo que evidencia la alta utilidad de los criterios valorativos de los sujetos a los que se solicitó la validación del programa.

Se procedió entonces a la elaboración de dos escalas para efectuar una valoración integral del programa y una valoración de este por partes o rasgos específicos.

Para la valoración global se incluyeron los atributos o características:
1)objetividad, 2)asequibilidad, 3)organización y 4)carácter sistémico.

Para la valoración más específica se tuvieron en consideración:

- 1) los objetivos propuestos
- 2) el sistema de hipótesis
- 3) los indicadores referidos a la autoestima
- 4) los indicadores relacionados con la capacidad de aprendizaje
- 5) las vías para el control de la muestra
- 6) los instrumentos de medida seleccionados
- 7) las fases que comprende el programa
- 8) la organización de las sesiones de trabajo
- 9) el contenido del programa (en tal sentido, los mensajes teóricos analizados en los talleres)
- 10) los métodos y procedimientos previstos
- 11) las vías para la evaluación de la efectividad del programa.

Para evaluar cada una de estas características o atributos, tanto para el caso de la valoración general, como para la más detallada, se utilizaron cinco categorías:

C₁- Optimo(a)(s), muy bueno(a)(s) o muy bien (determinado o establecido , para la valoración por partes. Esto es válido para el resto de las categorías)

C₂- Bueno(a)(s) o bien

C₃- Aceptable(s), regular(es) o en parte se logra(n)

C₄- Se logra poco, con dificultad o es (son) inapropiado(a)(s). Está(n) mal concebido(a)(s)

C₅- No se logra o es(son) muy inapropiado(a)(s). Está(n) muy mal concebido(a)(s).

Cada experto debe colocar cada atributo a evaluar en una de estas cinco categorías y una vez realizada la consulta con los expertos se obtienen las tablas de frecuencias, de frecuencias acumuladas, de frecuencias relativas acumuladas y la matriz de valores de abscisas. Estas matrices aparecen en la sección de Anexos. Los cálculos

correspondientes se realizaron con el paquete estadístico Excel y se describen, para un ejemplo-tipo, en el material del Dr. L. Campistrous y la Dra. C. Rizo ya apuntado¹⁴².

Las matrices de valores de abscisas para el análisis global y el específico de la intervención, explicitan que la totalidad de las características o atributos sometidos a la consideración de los expertos se ubican, como tendencia grupal, en las categorías C_1 y C_2 , que designan su presencia y su correcta concepción dentro del programa.

Los límites de categorías, que se consignan horizontalmente y en la parte inferior de las tablas de matrices, indican los cotos superiores de los intervalos que designan la ubicación de los indicadores o atributos, como tendencia general. A los efectos de estos intervalos, no se requiere precisar el límite inferior ni el superior de la escala total, por ello es que se determinan solo cuatro valores numéricos: C_1 , C_2 , C_3 y C_4 , a partir de los cuales es factible establecer cinco intervalos, correspondiendo cada uno a significar la tendencia estadística de los puntajes otorgados por los expertos alrededor de las categorías de respuestas posibles preestablecidas: C_1 , C_2 , C_3 , C_4 y C_5 .

La columna de valores de escala, consignados verticalmente en la sección derecha de las tablas, permite ubicar cada característica o atributo valorado dentro del conjunto de intervalos determinados.

Para la valoración global del programa psicopedagógico se tiene que las características "objetividad" y "carácter sistémico" se manifiestan de forma óptima, de acuerdo al criterio obtenido de los expertos como tendencia grupal. Los atributos "asequibilidad" y "organización" están presentes en buena medida.

Para la evaluación por partes del programa, se tiene una valoración óptima con respecto a los indicadores de la autoestima, los instrumentos de medición a utilizar, las fases en que se estructura el programa, el contenido del mismo (expresado a través de mensajes teóricos) y los métodos y procedimientos pedagógicos seleccionados para su puesta en práctica. Se evaluó como buena la concepción de los objetivos, el sistema de hipótesis, los indicadores relacionados con la capacidad de aprendizaje, las vías para el control de la muestra, la organización de las sesiones de trabajo y las formas de evaluación de la efectividad del programa.

Lo anterior permite aseverar, que el programa de intervención psicoeducativa diseñado para accionar sobre el nivel de autoestima de los educandos con dificultades

para aprender-objeto de estudio, cumplimenta los requerimientos básicos para ser aplicado con tales fines, a partir de la validación preliminar obtenida de un grupo de expertos especialistas en la temática.

CAPITULO III

VALIDACION DE LA EFECTIVIDAD DE LA INTERVENCION EDUCATIVA.

El presente capítulo se destina al análisis de los resultados derivados de la aplicación del programa psicoeducativo dirigido al incremento de la autoestima de escolares con dificultades para aprender.

A través del mismo se contrastan los resultados iniciales y finales obtenidos a partir de los instrumentos de medición aplicados, lo que permite obtener inferencias de valor acerca de la efectividad de la intervención psicopedagógica puesta en práctica.

Se utilizaron para la evaluación del éxito del programa, no solo las técnicas empleadas inicialmente para la caracterización de los niveles de la autoestima y la capacidad de aprendizaje en los escolares muestreados, sino además, cuestionarios de información destinados a tal efecto y entrevistas de carácter grupal dirigidas a padres y maestros.

Al iniciarse la intervención educativa, los educandos se mostraban muy indisciplinados, distráctiles y con limitada disposición para involucrarse en los debates grupales. De igual manera, se apreciaba una tácita desaprobación de los escolares con buen aprovechamiento docente hacia los que presentaban problemas para aprender. Los primeros censuraban a los segundos declarándolos “brutos”, “incapaces” y “anormales”. Además, se observaba una tendencia, en los niños integrantes de los grupos de trabajo, a ejercer la crítica entre ellos de manera indiscriminada y destructiva, más que a ofrecer apoyo y tolerancia mutuos.

Los infantes con dificultades en el aprendizaje muestreados, manifestaban una marcada subestimación de sus personas e intentaban segregarse del resto. Experimentaban vergüenza para expresarse en grupo, por considerar sus criterios de escasa validez y por pensar que su vocabulario era muy limitado en relación con el de los niños académicamente más capaces. Tres de los alumnos con bajo rendimiento docente (Y. Va., J. E. y Y. Ma.) ¹⁴³ se mostraban extremadamente negativistas en los análisis y el trabajo grupal en general, entorpeciendo la labor de los interventores y los resultados colectivos derivados del experimento.

En la medida en que se desarrolla el programa educativo, mejoran considerablemente la motivación de los niños hacia las actividades, el sentido de compromiso en la resolución de las tareas sugeridas, el sentimiento de pertenencia al grupo y en consecuencia la cohesión entre sus miembros. Los alumnos con niveles alto y medio de asimilación comenzaron a aceptar y a apoyar cada vez más a los que presentaban dificultades para aprender, convirtiéndose en un elemento decisivo de ayuda para las acciones modificadoras a escala grupal (cointerventores). Según sus propios puntos de vista, también se enriquecieron notoriamente con la experiencia formativa llevada a cabo. Por su parte, los educandos con manifestaciones de aislamiento o timidez, se integraban progresivamente a las diferentes actividades realizadas en el marco de los grupos.

Un elemento que favoreció en gran medida la cohesión grupal lo fue la heterogeneidad de los equipos de trabajo; es decir, el hecho de que los niños interactuaran con diferentes coetáneos en cada sesión, al establecerse criterios de aleatoriedad para la selección de los integrantes de los subgrupos constituidos para viabilizar el trabajo colectivo.

El desarrollo del programa se inició con el análisis de mensajes teóricos sobre autoestima y la introducción de procedimientos prácticos orientados a promover el autoconocimiento de los niños acerca de sus personas, su físico, sus estilos cognitivos, sus formas de comunicación con otros y sus modos de interacción dentro de la familia, entre otros aspectos de interés.

Por ejemplo, en la primera sesión de trabajo se introdujeron los mensajes “Todas las personas son importantes” y “Somos personas valiosas”, que se debatieron dentro de la colectividad infantil. Además, se ejercitó el contenido de estos mensajes con la técnica “Conociéndome”(véase Anexo No. 13), que resultó de gran interés para los participantes. Sin embargo, en esta sesión solo los interventores tuvieron un papel protagónico, ya que muy pocos alumnos participaron en los comentarios y valoraciones acerca de las ideas teóricas esbozadas a manera de ejes temáticos y las intervenciones generalmente se centraron en los niños con buenos resultados docentes. Prevalecen en las descripciones derivadas de la técnica afectivo-participativa, en algunos casos, las cualidades

negativas, declaradas en tono sutilmente despectivo incluso, por parte de los alumnos con ventaja académica y referidas a los escolares con bajos niveles de asimilación.

En la segunda sesión de trabajo se reforzaron los mensajes teóricos analizados en la primera y se introdujeron otros nuevos: “Todas las personas tenemos éxitos personales y escolares” y “Tenemos mucho que darle al mundo”. Se aplicó la técnica “Los éxitos”, que aparece en el Anexo No. 14, que hubo de repetirse en dos oportunidades para los alumnos de la Escuela Primaria “Ernesto Lucas”, por haber resultado de gran aceptación. En este centro escolar, el procedimiento se efectuó, en la primera ocasión, en una de sus variantes (en círculo, sobre la hierba del patio, cada alumno mencionaba los éxitos que ha obtenido uno de sus colegas), ya que para los escolares resultó muy difícil describir, de manera autoevaluativa, los propios éxitos obtenidos durante el día. Esta otra modalidad se siguió en una sesión de continuación y en una tercera se introdujo la descripción, por los infantes, de los éxitos que se auguraban o proponían alcanzar en un futuro.

Después de avanzado el desarrollo del programa, comienzan a apreciarse cambios cualitativos en los alumnos, especialmente relacionados con el autoconocimiento, pero que además evidencian, de alguna manera, transformaciones positivas en la autoestima en general. Así, por ejemplo, M. L., que presentaba una autoestimación muy baja en el área social, señala en el completamiento de frases: “Tres cosas que me gusta hacer... estudiar, trabajar en grupo con las maestras y compartir con mis nuevos amigos” y “Alguna cosa que creo hacer bien... es que comparto mis pertenencias con mis compañeros”. Y. Ma., que no mejora significativamente su nivel de autoestima académica a partir de la aplicación del programa, declara: “Mi mayor defecto... es que todavía me siento insegura en los exámenes” y “Para aprender mejor, yo... busco ayuda y también le dedico tiempo a estudiar sola”, lo que evidencia la toma de conciencia de sus dificultades en esta esfera y de sus estrategias de aprendizaje con mayores opciones.

Por su parte, A. Ga., con una autoestima física sumamente baja al iniciarse la experimentación, obeso y con una pobre aceptación por parte de las hembras, señaló: “Mi mayor defecto... es que soy gordo, pero he bajado muchas libras y me estoy poniendo bonito”. Este alumno, en efecto, mejoró considerablemente su peso corporal,

estableció relaciones de noviazgo con una compañera de grupo y en la técnica “Dar mi afecto” recibió la declaración de “tienes unos ojos muy lindos”, que le valió para una alta gratificación personal.

Durante la primera fase transformadora de la intervención, resultaron también de gran interés para los alumnos, el desarrollo de las técnicas “Cómo aprender mejor” y “¡Realmente no me conocía!”. La primera permitió obtener criterios muy importantes acerca de qué es una persona inteligente para los escolares; entre ellos se aporta que “es una persona que sabe mucho”, “es una persona que puede resolver problemas de la vida”, “es alguien que piensa rápido y sabe defenderse bien”. Ninguno de los participantes concibe a una persona inteligente como alguien infeliz. Muy debatida fue en el grupo la expresión “Nadie es capaz de todo ni nadie es del todo incapaz”. Respecto a la segunda técnica, que es una lectura terapéutica, cabe señalarse que a propuesta de los niños en la escuela “José Martí” se efectuó con títeres, en una primera ocasión manejados por los interventores y en una segunda por los propios alumnos, con una discusión posterior sumamente profunda que sirvió a manera de cierre de esta etapa.

En la fase destinada a la profundización del autoconocimiento infantil, el procedimiento menos aceptado fue el denominado “El Espejo” (véase Anexo No. 15) y dirigido a incrementar la autoestima física. R. L., que no experimentó avances relevantes en esta esfera, expresó: “No me gusta mirarme al espejo. Me veo feo”, a lo que respondió una de las interventoras: “Tienes los ojos bonitos. Y tienes una mirada dulce y tierna”. De forma global, los ejercicios con el espejo fueron objeto de desaprobación por un alto número de niños, lo que resulta un índice de la persistencia de dificultades en esta esfera de la autoestima tan importante en estas edades y que exige continuar incidiendo sobre la misma, lo que sugiere una futura línea de investigación.

En la segunda fase transformadora de la intervención, dirigida a accionar sobre la autoaceptación de los infantes, se aprecia una alta predilección por las técnicas “Imágenes mentales positivas” y “Carta de amor” y por la lectura correctiva “La reflexión de Robertico”.

El procedimiento “Imágenes mentales positivas” se aplicó en tres oportunidades en la escuela “Ernesto Lucas” y dos en la “José Martí”, por solicitud de los propios escolares.

Se introdujeron en ambos centros ejercicios de relajación y técnicas respiratorias, con lo que mejoró la intranquilidad y la concentración de la atención en los alumnos. Una de las variantes adoptada induce a los niños a “concentrarse en la resolución de un problema” e implica que estos cierren los ojos, se relajen, realicen respiraciones tranquilizadoras, recuerden el material aprendido, extraigan los datos necesarios para la resolución del problema y desestimen los innecesarios, clarifiquen qué se les pide y encuentren finalmente la solución.

Por otra parte, al ejecutar la técnica afectivo-participativa “Carta de amor”, los niños elaboraron misivas lindísimas y expresaron sentirse muy halagados y felices al conocer qué pensaban de ellos sus compañeros y qué tipo de sentimiento inspiraban a los demás. Destacaron la necesidad que experimenta todo ser humano de sentirse querido y aceptado por otras personas.

La lectura “La reflexión de Robertico” se desarrolló en su forma tradicional en la institución primaria “José Martí” y con el apoyo de títeres en la escuela “Ernesto Lucas”, que fueron presentados por los propios niños, después de un período de familiarización inicial con el procedimiento a utilizar y de ser instruidos por los interventores. En el debate se destacó el papel de la lectura en la formación de valores patrios y la ampliación del horizonte cultural por los escolares. Además, en relación con los nuevos mensajes teóricos vinculados a la autoestima y que los alumnos encontraron en la lectura, se señalan:

- “Si uno se relaja, puede mejorar la confianza en sí”.
- “Es necesario confiar en nuestras posibilidades”.
- “No es un hombre más que otro, si no hace más que otro”.
- “El estudio es un buen amigo”.
- “Cuando uno quiere de verdad, es capaz de alcanzar cualquier cosa”.

En general, los procedimientos prácticos y los mensajes teóricos correspondientes a esta fase de la intervención, resultaron de mucho agrado para los niños y se desarrollaron por estos sin mayores obstáculos. En esta fase se logró reformular el trabajo con los mensajes, de manera que los educandos, familiarizados con las ideas esenciales, intentaban reconocerlas y reafirmarlas a través de la ejecución de los

procedimientos seleccionados para cada sesión. En las obras de títeres que montaron los propios niños, estos introdujeron preliminarmente las ideas teóricas básicas y luego intentaron su consecuente demostración mediante las representaciones con el apoyo de psicotíteres.

En la última fase con finalidad transformadora concebida en la intervención y destinada a incrementar la autoconfianza de los alumnos, gozaron de amplia aceptación las técnicas “Soy tímido, pero trato de corregirme” y “Expectativas de vida”. La primera de estas resultó de gran valor para mejorar los contactos interpersonales entre los participantes, además de su contribución a la movilización de los niños para el desarrollo de tareas y el cumplimiento de determinadas metas.

De forma global se aprecia un discreto incremento del potencial regulador de la autoestima infantil, de acuerdo a las experiencias reveladas por la intervención y en especial durante esta fase. Esto resulta evidente, al analizarse las frases completadas por los educandos como parte de la técnica “Expectativas de vida” y las reflexiones por estos ofrecidas en torno al planteamiento de planes y proyectos de vida futuros. Alumnos como L. A., con un nivel inicial de autoestima académica bajo, apuntaron: “En mis estudios puedo... mejorar mucho” y “Me merezco... aprobar los exámenes y llegar a la secundaria con buenas notas”. En cambio, Y. Va., que no experimentó avances como consecuencia de la intervención, expresaba: “Como alumno yo... no soy bueno” y “Creo que los demás piensan que yo... soy un mal estudiante”, lo cual refleja que mantiene su autoimagen negativa en lo que respecta al desempeño académico. Este niño, con marcado negativismo durante el trabajo experimental, agresividad y aislamiento, es huérfano de madre, presencié su muerte en un accidente y convive en la actualidad con su padrastro. Al iniciarse la aplicación del programa era repelido con mucha fuerza por sus compañeros, pero como resultado del trabajo grupal logra integrarse en alguna medida a la colectividad y recibió mayor aceptación de sus coetáneos.

En esta última fase transformadora, los propios infantes tomaron el protagonismo en el trabajo con los mensajes teóricos. Los exponían, explicaban y los reafirmaban a través de los métodos vivenciales y de ejercitación. Su autonomía en el proceso de sus propias transformaciones, se hizo mucho más evidente.

En cuanto al trabajo de preparación de los padres y maestros de las instituciones experimentales, vale decir que este fue creciendo en la asistencia y la participación activa de los mismos de manera progresiva. En la primera escuela de educación familiar realizada participó solo el 51,42% de los padres de los educandos con dificultades para aprender-objeto de estudio, mientras la proporción ascendió al 74,28 y al 91,42% respectivamente, en las ulteriores sesiones. Todos los padres asistieron, como mínimo, en una oportunidad a las actividades realizadas. El interés por las temáticas tratadas, en correspondencia con las necesidades de aprendizaje que se expresaron en los cuestionarios, y la manera dinámica y participativa de llevarse a cabo los talleres, facilitaron que se incrementara la involucración activa de los participantes en las sesiones de trabajo y que se cumplieran de forma óptima sus objetivos.

El personal docente de las instituciones educativas donde se llevó a cabo la intervención, participó en su totalidad en los talleres vivenciales previstos, con el ánimo de crear un nuevo ambiente de trabajo en las escuelas, que facilitara el cumplimiento exitoso de los fines del programa diseñado. Un ejemplo del desarrollo de un taller dirigido a educadores, se muestra en la sección de Anexos de este informe de tesis (véase Anexo No. 34).

En general se constata que la intervención educativa llevada a cabo, conlleva al incremento de la autoestima de los escolares muestreados, a partir de las acciones realizadas con estos, sus familias y maestros.

Algunas de las dificultades más marcadas que se observaron en la aplicación de la experiencia formativa, fueron, en síntesis, las siguientes:

- Los padres o tutores, en algunos casos, se ausentaban a las escuelas de educación familiar convocadas.
- Algunos maestros aislados, se mostraron poco cooperativos en relación con lo orientado (adoptaban una conducta reprobatoria constante hacia determinados alumnos, asumían posiciones de favoritismo respecto a algunos de los infantes en detrimento de otros).
- Uno de los escolares que integraba los grupos de trabajo, con muy severos problemas familiares, manifestó un franco retroceso en relación con su autoestima general, y en particular con su autoestima académica, física y personal. Otros dos

estudiantes experimentaron solo avances muy discretos con posterioridad a la implementación del programa.

- La autoestima física de los niños no se incrementa con una alta significatividad.

Los datos derivados de la última aplicación de los instrumentos de diagnóstico, concuerdan ampliamente con los resultados procesuales aportados por el desarrollo de la intervención y confirman su efectividad. Así, el incremento de la autoestima infantil, como propósito central de la puesta en práctica de la intervención psicopedagógica proyectada, se constata a partir del estudio comparativo de los resultados iniciales y de control obtenidos en el diagnóstico efectuado a los niños. En tal sentido, las composiciones aportaron datos valiosos.

En el caso de la composición que responde a la pregunta “¿Soy una persona importante?”, el desplazamiento de los puntajes iniciales que caracterizan a cada una de las categorías valoradas es algo más favorable respecto a la segunda composición (“Mi aprendizaje escolar”). Una síntesis de los resultados numéricos obtenidos en la etapa de constatación, por indicadores, se ofrece en la tabla No.1.

Tabla No.1
Resumen de los resultados de la composición “¿Soy una persona importante?”
antes del experimento.

Indicadores	Frecuencia de alumnos ubicados por puntajes y %s					Mediana aritmética
	1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos	5 puntos	
Contenido	11 (31,42)	8 (22,85)	7(20)	7(20)	2 (5,71)	2
Vínculo emocional	2 (5,71)	14 (40)	9 (25,71)	10 (28,57)	0 (0)	3
Elaboración personal	22 (62,85)	12 (34,28)	1 (2,85)	0 (0)	0 (0)	1

Como se aprecia, para esta composición un 54,27% de los escolares muestreados se ubicaron en las puntuaciones de 1 o 2 (autoestima muy baja o baja en lo que respecta al conocimiento de sí) en la categoría del contenido expresado. En relación al vínculo emocional con el contenido, un 45,71% de los alumnos-objeto de intervención, se localizan entre estos puntajes (aunque prevalece ampliamente la puntuación 2, que designa indeterminación en la polaridad afectiva referida al autoconocimiento). El 97,13

% de los estudiantes—objeto de estudio obtuvieron 1 o 2 puntos en la categoría elaboración personal, predominando de manera marcada la primera puntuación. Todo lo anterior corrobora el ínfimo nivel de autoestima que caracteriza a los escolares con dificultades de aprendizaje investigados.

En numerosas composiciones se aprecia evasión del tema propuesto y presencia de actitudes de pasividad. La visión destructiva sobre sí y la manifiesta desaprobación de sus personas se revelan, además, en algunos casos.

Así, Y. K señala: “Yo no soy una persona importante porque me porto mal en la escuela, en la casa, en el C.D.R., en la familia. Tiro piedras, rompo las sillas, me fajo, rompo las ventanas de la casa, juego a la hora de las clases, me subo arriba de las mesas, rompo los libros, pico las matas del huerto, amarro los cordones de los muchachos en la mesa”.

Algunos como J. E. aluden a su insatisfacción personal con lo que son y han logrado en la vida. En el caso de este alumno, apunta: “... yo quisiera ser más importante, pero no es así. Solamente soy importante para mi familia. Yo quisiera en realidad ser muy importante”.

Solo algunos alumnos aislados expresan atisbos de elementos reguladores del comportamiento a través de las composiciones que caracterizan su nivel de autoestima. Tal es el caso de F. N., quien señala: “... Yo no soy tan importante en la escuela porque mis maestros son muy cariñosos conmigo y yo estoy mal en algunas clases. Pero yo pienso mejorar pronto”. Aunque no se precisa cómo va a resolver este educando sus dificultades ni con qué grado de inmediatez, al menos está presente en su conciencia la idea de superar su situación actual.

Algo análogo ocurre con las composiciones sobre “Mi aprendizaje escolar”, que aportaron resultados de valor relativos a la autoestima académica de los niños. En la constatación inicial, el propio F. N. señala: “... en Lengua Española no estoy muy bien. Ni en Historia de Cuba tampoco estoy bien. Pero mis compañeros piensan que voy a mejorar.”

Otra alumna, E. G., refiere: “Mi aprendizaje es lento porque en Matemática estoy un poco mal. Pero yo pienso aprender antes de que se acabe el curso. Yo lo único que

quiero es aprobar los exámenes. Y que mi maestra, mi maestro y mis padres se pongan felices...”.

En el caso de esta alumna, hay presencia de propósitos, aunque no se precisen las vías para su consecución. Llamen la atención las actitudes de aceptación de esta alumna hacia su escuela y el interés que siente hacia el aprendizaje, en función de agradar y recibir la gratificación de padres y maestros. Aunque lo ideal sería que los educandos sintieran verdadero placer por la propia actividad de aprendizaje, es interesante el grado de compromiso emocional expresado por esta estudiante, con solo diez años de edad, respecto a sus educadores y en relación con sus resultados docentes.

Sin embargo, como se explica en el capítulo anterior al describirse los resultados del diagnóstico inicial, lo que caracteriza a las composiciones sobre autoestima académica de la constatación es la prevalencia de puntajes muy bajos, en correspondencia con la autoimagen negativa de los niños y el rechazo hacia sí, basados en sus malos resultados docentes. La siguiente tabla permite objetivar con mayor exactitud lo expuesto.

Tabla No.2

Resumen de los resultados de la composición “Mi aprendizaje escolar ”antes de la intervención.

Indicadores	Frecuencia de alumnos ubicados por puntajes y %s					Mediana Aritmética
	1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos	5 puntos	
Contenido	23 (65,71)	6 (17,14)	4 (11,42)	2 (5,71)	0 (0)	1
Vínculo emocional	4 (11,42)	27 (77,14)	3 (8,57)	1 (2,85)	0 (0)	2
Elaboración personal	29 (82,85)	3 (8,57)	3 (8,57)	0 (0)	0 (0)	1

Como se observa, para los indicadores contenido y elaboración personal prevalece la puntuación más baja (1 punto), mientras el vínculo emocional tiene las frecuencias más elevadas en el puntaje dos (2), que alude a una polaridad afectiva no definida. Estos resultados, como resulta obvio, apuntan hacia una autoestimación muy limitada en la esfera del rendimiento escolar.

En la constatación final se observan modificaciones muy significativas en los textos escritos por los escolares muestreados, que evidencian un incremento en el conocimiento de sí y en la autoaceptación infantil.

Respecto a la primera de las composiciones, es muy frecuente apreciar que la realización personal de los niños se vincula a su desempeño escolar, aunque no se limita a este, incluyendo otras esferas de actuación.

Así, L. K. expresa: “Yo soy una persona importante porque soy inteligente, juego con mis amigos y comparto con ellos. También me gusta ayudarlos en algo para que no desapruében ninguna prueba. Les doy mi ayuda y si en algo puedo yo ayudarlos los ayudo. Al igual que ellos a mí, si yo tengo algunas dudas ellos me ayudan.”

Por su parte, R. F. señala: “Yo soy una persona importante porque yo me siento muy feliz. Toda mi familia me quiere, y siempre comparto con mis compañeras las cosas y la merienda, siempre que hacen una comprobación yo apruebo como la de Geografía que cogí 100 puntos y la de Historia que también cogí 100 puntos”.

La manera en que los alumnos justiprecian el papel de la intervención psicoeducativa para sus personas se observa en la composición de L. D., quien señala: “Con el trabajo de la autoestima yo he aprendido a ser importante y eso fue gracias a las profesoras, he aprendido a quererme a mí mismo y mucho más...”. Al igual, Ch. T. apunta: “Además, gracias a las profesoras yo he aprendido a quererme yo misma...”.

La siguiente tabla ilustra los resultados del diagnóstico final derivados de esta composición.

Tabla No.3

Resumen de los resultados de la composición “¿Soy una persona importante?” después del experimento.

Indicadores	Frecuencia de alumnos ubicados por puntajes y %s					Mediana Aritmética
	1 punto	2 puntos	3puntos	4 puntos	5 puntos	
Contenido	1 (2,85)	6 (17,14)	11 (31,42)	15 (42,85)	2 (5,71)	3
Vínculo emocional	0(0)	3 (8,57)	4 (11,42)	26 (74,28)	4 (11,42)	4
Elaboración personal	3 (8,57)	8 (22,85)	18 (51,42)	5 (14,28)	3 (8,57)	3

Como se aprecia, todos los indicadores se concentran entre los puntajes 3, 4 y 5. Resulta muy importante que el 74,28% de los escolares con dificultades para aprender–

objeto de intervención presentan cuatro puntos en la valoración del vínculo emocional, lo que significa que poseen una elevada autoaceptación, que constituye un índice de valor de su estima personal. Además, las medianas aritméticas relativas a todos los indicadores tuvieron un incremento respecto a la constatación.

Análogamente, en la composición “Mi aprendizaje escolar” se detectan cambios significativos de la primera aplicación a la segunda. Así, L. D. refiere: “Yo en la escuela me portaba mal, pero ahora me estoy portando bien, para poder aprender. Yo en el aula siempre estaba mal en las clases pero el profesor me exigió estudiar. Yo estoy portándome bien y por eso estoy cogiendo bien y excelente en las clases. El profesor me está felicitando porque estoy trabajando como lo hacen todos mis amigos. Yo necesito seguir muy estudiosa para aprender mucho más. Yo siempre soy una alumna que sepa todo como me lo he sabido y como seguiré siendo”.

Otro alumno, Y. O., señala: “Mi aprendizaje escolar es bueno. En la escuela me enseñan para prepararme para la vida. Allí los maestros son tan buenos como mi mamá querida. Al tener antes dificultad, cuando aprendí a conocerme más y a quererme mejoré mucho en las clases”.

Varios escolares destacan la utilidad de la intervención psicopedagógica en el incremento de sus resultados académicos. En tal sentido resulta muy interesante la valoración de A. R., quien expresa: “Yo empecé con muchas dificultades, aprendí a estudiar y he ido mejorando; además, con la ayuda de la psicopedagogía también he ido mejorando poco a poco, pero he ido mejorando con los mensajes teóricos, por ejemplo, “Yo sí puedo” y pienso aprobar todas las pruebas.” Una síntesis de los resultados obtenidos en esta composición, se expone seguidamente.

Tabla No.4

Resumen de los resultados de la composición “Mi aprendizaje escolar ”después de la intervención.

Indicadores	Frecuencia de alumnos ubicados por puntajes y %s					Mediana aritmética
	1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos	5 puntos	
Contenido	4 (11,42)	6 (17,14)	14 (40)	10 (28,57)	1 (2,85)	3
Vínculo emocional	1 (2,85)	10 (28,57)	9 (25,71)	15 (42,85)	0 (0)	3
Elaboración	1 (2,85)	11 (31,42)	18 (51,42)	5 (14,28)	0 (0)	3

personal						
----------	--	--	--	--	--	--

Como se observa, aunque aún se mantienen algunos niños evaluados con uno o dos puntos en los diferentes indicadores, los puntajes se desplazan hacia las cifras más elevadas en la etapa de control, lo que habla a favor del incremento de la autoestima infantil.

Estos resultados se corroboran a partir del análisis estadístico efectuado. Para el mismo se empleó la prueba no paramétrica de rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon para dos muestras relacionadas. Esta prueba permite contrastar los datos del diagnóstico inicial con los del final, relativos a la autoestima de los infantes–objeto de investigación y sobre esta base establecer la efectividad del programa de intervención psicoeducativa aplicado.

Para la contrastación de los resultados previos y posteriores a la intervención de las composiciones, la modificación de la autoescala de Dembo-Rubinstein y la Escala Tennessee de Autoconcepto, se partió del siguiente par de hipótesis estadísticas.

Ho (hipótesis de nulidad): No hay diferencias significativas entre los puntajes relativos a la autoestima antes y después de la aplicación de la metodología experimental.

H1 (hipótesis alternativa): Los puntajes relativos a la autoestima de los educandos antes y después de la aplicación del programa interventivo, sí difieren significativamente (esta hipótesis se corresponde con la suposición científica principal del trabajo).

Se adoptó un nivel de significación (α) de 0,05 para todos los casos.

Al realizarse los cálculos correspondientes de forma manual, se corrobora que la probabilidad asociada al estadígrafo z^{144} , para todos los casos, es inferior al valor del nivel de significación adoptado, lo que permite rechazar Ho y aceptar H1, como se muestra a continuación. Esto explica que hay significatividad en el incremento de la autoestima infantil, a partir de la intervención educativa realizada.

Tabla No.5

Resumen del análisis de los indicadores aportado por las composiciones (resultados de antes y después del experimento pedagógico obtenidos mediante la prueba de Wilcoxon).

Temáticas	Indicadores					
	Contenido		Vínculo emocional		Elaboración personal	
	Z	p. asoc.	Z	p. asoc.	z	p. asoc.
¿Soy una persona importante?	3,28	≈ 0	4,19	≈ 0	4,76	≈ 0
Mi aprendizaje escolar	4,45	≈ 0	4,25	≈ 0	4,86	≈ 0

Los datos aportados por el completamiento de frases, en función de demostrar el éxito del programa psicopedagógico, resultan similares a los de las composiciones. El análisis cualitativo de esta técnica arrojó que de la constatación al control se produjo un aumento de la aceptación y el conocimiento de sí mismos por parte de los niños, los que han recobrado la autoconfianza, la seguridad como personas y la ilusión por la vida. Los bloqueos emocionales al responder las frases, no se manifiestan en ningún caso. Las frases que denotan inseguridad e incertidumbre respecto a la vida y el futuro, decrecen en ocasión del diagnóstico final. Así mismo, disminuyen las preocupaciones referidas a la lentitud o a las dificultades en el aprendizaje y las relacionadas con el aspecto físico.

El planteamiento de metas y la confianza en su obtención, también se manifiestan. En tal sentido se encuentran frases como las siguientes:

- ❖ Cuando me miro al espejo pienso... que soy bonito y agradable / que soy importante / que soy lindo.
- ❖ En Matemática soy... muy buena / bueno / inteligente porque sé hacer los ejercicios.
- ❖ Yo aprendo... muy rápido / bien.
- ❖ Cuando me propongo lograr algo... lo hago / lo logro siempre.

En la constatación inicial, Ch. T. señaló “En mi vida espero nada” y L. D. “En mi vida espero que me digan que no paso de grado”. De igual manera, D. M., R. G. y Y. K. apuntaron que “El futuro es malo”; L. D. que “Mis logros son pequeños” y “Las desgracias son muchas”, mientras que A. R. precisó que “Las desgracias son para mí”. Por su parte, R. D. manifestó para completar su frase, de manera forzada, “Mis logros...

yo no he alcanzado nada”, lo que denotó su visión pesimista respecto a los saldos obtenidos a través del curso de su existencia hasta entonces.

Llamativas resultan también las ideas de Y. F. y D. R., quienes manifestaron que “La vida es difícil”. Al respecto, Y. V. dice que “La vida es negra” y Y. C. que “... es mala”.

Después de la intervención, L. D. señala que “En mi vida espero el mayor regalo” y que “Mis logros son muchos”.

En contraste con el diagnóstico inicial, que aportó la prevalencia de estados emocionales negativos y las comparaciones pesimistas, donde los niños se menospreciaban respecto a otros coetáneos, se encuentran frases en el diagnóstico final como las siguientes:

- ❖ La mayoría de las veces me siento... feliz / bien.
- ❖ Si me comparo con otros niños creo que... soy agradable / soy igual que los demás / somos iguales / soy cariñoso / soy inteligente / soy bueno porque soy inteligente.

La contrastación de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la Escala Tennessee de Autoconcepto antes y después de la intervención psicoeducativa, permite develar que se produjeron cambios sustanciales en todas las áreas que explora el Los datos aportados por el completamiento de frases, en función de demostrar el éxito del programa psicopedagógico, resultan similares a los de las composiciones. El análisis cualitativo de esta técnica arrojó que de la constatación al control se produjo un aumento de la aceptación y el conocimiento de sí mismos por parte de los niños, los que han recobrado la autoconfianza, la seguridad como personas y la ilusión por la vida. Los bloqueos emocionales al responder las frases, no se manifiestan en ningún caso. Las frases que denotan inseguridad e incertidumbre respecto a la vida y el futuro, decrecen en ocasión del diagnóstico final. Así mismo, disminuyen las preocupaciones referidas a la lentitud o a las dificultades en el aprendizaje y las relacionadas con el aspecto físico.

El planteamiento de metas y la confianza en su obtención, también se manifiestan. En tal sentido se encuentran frases como las siguientes:

- ❖ Cuando me miro al espejo pienso... que soy bonito y agradable / que soy importante / que soy lindo.
- ❖ En Matemática soy... muy buena / bueno / inteligente porque sé hacer los ejercicios.

- ❖ Yo aprendo... muy rápido / bien.
- ❖ Cuando me propongo lograr algo... lo hago / lo logro siempre.

En la constatación inicial, Ch. T. señaló “En mi vida espero nada” y L. D. “En mi vida espero que me digan que no paso de grado”. De igual manera, D. M., R. G. y Y. K. apuntaron que “El futuro es malo”; L. D. que “Mis logros son pequeños” y “Las desgracias son muchas”, mientras que A. R. precisó que “Las desgracias son para mí”. Por su parte, R. D. manifestó para completar su frase, de manera forzada, “Mis logros... yo no he alcanzado nada”, lo que denotó su visión pesimista respecto a los saldos obtenidos a través del curso de su existencia hasta entonces.

Llamativas resultan también las ideas de Y. F. y D. R., quienes manifestaron que “La vida es difícil”. Al respecto, Y. V. dice que “La vida es negra” y Y. C. que “... es mala”.

Después de la intervención, L. D. señala que “En mi vida espero el mayor regalo” y que “Mis logros son muchos”.

En contraste con el diagnóstico inicial, que aportó la prevalencia de estados emocionales negativos y las comparaciones pesimistas, donde los niños se menospreciaban respecto a otros coetáneos, se encuentran frases en el diagnóstico final como las siguientes instrumento y en el nivel de autoestima general. No obstante, estas modificaciones se hicieron mucho más acusadas en la esfera académica y menos evidentes en la física.

La siguiente tabla resume las medianas aritméticas y la proporción de alumnos ubicados por puntajes en cada subescala y para la prueba en general, antes de efectuarse la intervención educativa.

Tabla No. 6

Resumen de los resultados de la Escala Tennessee de Autoconcepto antes de la intervención.

Subescalas	Frecuencia de alumnos ubicados por puntajes y %s					Medianas aritméticas
	1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos	5 puntos	
Física (9 ítems)	25(7,93)	41(13,01)	70(22,22)	35(11,11)	144(45,71)	4
Académica (4 ítems)	28(20)	55(39,28)	29(20,71)	3(2,14)	25(17,85)	2
Personal (7 ítems)	23(9,38)	54(22,04)	43(17,55)	19(7,75)	106(43,26)	4
Moral (4 ítems)	4(2,85)	9(6,42)	21(15)	19(13,57)	87(62,14)	5
Social (8 ítems)	43(15,35)	29(10,35)	30(10,71)	33(11,78)	145(51,78)	5
Familiar (5 ítems)	13(7,42)	10(5,71)	12(6,85)	19(10,85)	121(69,14)	5
AE general (37 ítems)	136(10,50)	198(15,28)	205(15,83)	128(9,88)	628(48,49)	4

Como se aprecia en la tabla anterior, el área académica resulta la más afectada en la constatación inicial, con una mediana de 2 puntos, seguida por las esferas personal y física con medianas de 4 puntos y con una proporción considerable de infantes ubicados en puntajes inferiores a los que tipifican niveles adecuados de autoestimación.

Los ítems del instrumento que obtuvieron medianas más bajas (2 puntos), de acuerdo a las respuestas autoevaluativas brindadas por los escolares, fueron:

No. 5 (área académica): Sé tanto como los otros niños de mi aula.

No. 6 (área académica): No me va bien en la escuela, ni siquiera cuando lo intento.

No. 18 (área personal): No soy la persona que me gustaría ser.

No. 32 (área académica): La Matemática es difícil.

La aplicación del instrumento, posteriormente al desarrollo del programa, aportó los siguientes datos.

Tabla No. 7

Resumen de los resultados de la Escala Tennessee de Autoconcepto después de la intervención.

Subescala	Frecuencia de alumnos ubicados por puntajes y %s					Medianas aritméticas
	1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos	5 puntos	
Física (9 items)	33(10,47)	17(5,39)	33(10,47)	52(16,50)	180(57,14)	5
Académica (4 items)	9(6,42)	12(8,57)	25(17,85)	44(31,42)	50(35,71)	4
Personal (7 items)	8(3,26)	9(3,67)	23(9,38)	56(22,85)	149(60,81)	5
Moral (4 items)	1(0,71)	1(0,71)	4(2,85)	34(24,28)	100(71,42)	5
Social (8 items)	5(1,78)	12(4,28)	38(13,57)	79(28,21)	146(52,14)	5
Familiar (5 items)	2(1,14)	3(1,71)	3(1,71)	40(22,85)	127(72,57)	5
AE general (37items)	58(4,47)	54(4,16)	126(9,72)	305(23,55)	752(58,06)	5

De acuerdo a los datos que en la tabla No. 7 se ofrecen resulta obvio que las esferas docente y personal, que resultaron, por ese orden, las de más baja valoración por los niños (en términos autoevaluativos) durante la constatación inicial, son las que presentan un incremento mayor al concluirse la aplicación del programa de intervención psicopedagógica. Un aumento más discreto se opera en las subescalas física, social y familiar, aunque en estas dos últimas se justifica ampliamente por los puntajes elevados que se obtuvieron en la primera aplicación (sobre todo en el área relativa a la familia). El nivel de autoestima general de los educandos, también se eleva de manera considerable, lo que avala la efectividad de la intervención educativa realizada.

La siguiente tabla ilustra un análisis por subescalas y en general, referido a la proporción de infantes que exhibieron niveles no óptimos de autoestima (inferiores al puntaje cuatro, que designa una estima personal alta) antes y después de la introducción del programa.

Tabla No. 8

Resumen de los resultados de la Escala Tennessee de Autoconcepto antes de la intervención.

Subescalas	Proporción de educandos con 1, 2 o 3 puntos (en %s)		Diferencias
	Antes de la intervención	Después de la intervención	
Académica	80,00	32,84	47,16
Personal	49,00	16,31	32,69
Moral	24,27	4,27	20,00
Física	43,16	26,33	16,83
Social	36,41	19,63	16,78
Familiar	20,00	4,56	15,44
AE general	41,61	18,35	23,26

Como se observa, aunque después de la intervención todavía un porcentaje elevado de alumnos presentan índices de una baja autoestima académica, los cambios en esta esfera resultan mucho más marcados que en el resto. Las esferas social y especialmente la física exigen de transformaciones de mayor cuantía, de acuerdo a los datos que aporta esta prueba.

Justamente, con posterioridad a la puesta en práctica del programa, aunque todos los items del instrumento obtuvieron, como mínimo, de acuerdo a las respuestas de los niños, medianas aritméticas de 4 puntos, se detectaron como proposiciones con más bajas anotaciones tres del área física y una de la académica (la No. 32).

En realidad es necesario puntualizar, que aunque todas las esferas de la autoestima que evalúa la Escala Tennessee de Autoconcepto en su variante infantil recibieron la influencia de la experimentación, el énfasis se realizó en las áreas más dañadas según los resultados del diagnóstico inicial y prevalentemente en la autoestima referida al rendimiento docente, ya que el propósito medular del programa es mejorar la autoestima para incrementar las potencialidades intelectuales de los alumnos (su capacidad de aprendizaje).

A los efectos de probar la significatividad estadística de las diferencias de puntajes correspondientes a ambas aplicaciones de la escala, se aplicó la prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas. Los resultados que se derivan de esta se exponen a continuación.

Tabla No. 9

Análisis comparativo de los resultados de la Escala Tennessee de Autoconcepto (antes y después de la intervención, según la prueba de Wilcoxon).

Subescalas	Valor de z	p asociada	Se acepta
Académica	4,84	0	H1
Personal	4,66	0	H1
Física	2,53	0.0057	H1
Social	3,86	0	H1
Moral	3,60	0	H1
Familiar	3,42	0	H1
Total (autoestima general)	4,99	0	H1

Estos datos reafirman aún más el papel del programa psicopedagógico en el incremento de los niveles de autoestima de los educandos, especialmente en las áreas académica, personal y en la autoestima global.

Otro instrumento valioso para corroborar estos resultados, lo fue la modificación de la autoescala de Dembo-Rubinstein. Los datos derivados de su aplicación, antes y después de la puesta en práctica del programa, se ofrecen a continuación.

Tabla No 10

Resumen de los resultados de la modificación de la autoescala de Dembo-Rubinstein antes de la intervención.

Categorías	Frecuencia de alumnos ubicados por puntajes y %s					Mediana
	1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos	5 puntos	
Felicidad	0 (0)	4 (11,42)	5 (14,28)	10 (28,57)	16 (45,71)	4
Importancia	0 (0)	4 (11,42)	13 (37,14)	7 (20)	11 (31,42)	4
Inteligencia	0 (0)	17 (48,57)	14 (40)	3 (8,57)	1 (2,85)	3
Seguridad	2 (5,71)	8 (22,85)	9 (25,71)	8 (22,85)	8 (22,85)	3

Como se aprecia, la mayor concentración de puntajes hacia la parte izquierda de la tabla (puntuaciones menores), corresponde a la dimensión “inteligencia”, lo que evidencia que los educandos con problemas para aprender se perciben con limitadas capacidades intelectuales, lo que ven como causa de sus repetidos fracasos escolares. Esta apreciación se expuso claramente como resultado de la entrevista efectuada a los niños, como parte de la metódica en cuestión. El diagnóstico final develó los datos siguientes.

Tabla No. 11

Resumen de los resultados de la modificación de la autoescala de Dembo-Rubinstein después de la intervención.

Categorías	Frecuencia de alumnos ubicados por puntajes y %s					Mediana
	1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos	5 puntos	
Felicidad	0 (0)	0 (0)	4 (11,42)	3 (8,57)	28 (80)	5
Importancia	0 (0)	1 (2,85)	2 (5,71)	2 (5,71)	30 (85,71)	5
Inteligencia	2 (5,71)	0 (0)	12 (34,28)	3 (8,57)	18 (51,42)	5
Seguridad	0 (0)	1 (2,85)	9 (25,71)	1 (2,85)	24 (68,57)	5

Como se observa, la “inteligencia” continúa siendo la cualidad valorada por los alumnos con 4 o 5 puntos en menor frecuencia, probablemente porque siguen asociándola al rendimiento docente más que el resto de las categorías. No obstante, el incremento de los puntajes desde la constatación al control es muy relevante, lo que denota la influencia de la intervención en la autoestima académica de los infantes muestreados; por ende en que estos se sientan más aptos para aprender y con mayores posibilidades de éxito escolar.

El siguiente indicador más transformado por orden de valor fue la seguridad, aunque el resto de estos también se vieron favorecidos producto del programa.

Al efectuarse las entrevistas correspondientes, se verifica que la autoimagen de los niños relacionada con la posesión de las cualidades–objeto de investigación, resulta mucho más detallada que en la etapa constatativa. Los niños demuestran conocerse y aceptarse mucho más a pesar de sus limitaciones para aprender, y consideran que estas resultan menos considerables una vez que han aprendido a identificarlas y a tener mayor confianza en sí mismos y en sus potencialidades intelectuales.

Se aprecia en las respuestas brindadas por los educandos, un discreto aumento del potencial regulador de su autoestima. En tal sentido, los educandos señalan que se sienten más seguros de sus condiciones para vencer y más preparados para actuar que al iniciarse la experiencia de trabajo. De igual manera expresan que en la actualidad casi nunca abandonan sus propósitos y que generalmente esperan que sus asuntos (en materia de docencia y en otras) concluyan de una manera feliz.

Par avalar estadísticamente la validez de la intervención, basada esta en los resultados de la metodología descrita, también se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon, cuyas conclusiones se consignan a continuación.

Tabla No. 12

Análisis comparativo de los resultados iniciales y finales de la autoescala de Dembo-Rubinstein (según la prueba de Wilcoxon)

Cualidades	Valor de z	p asociado	Se acepta
Felicidad	2,97	0,0015	H1
Importancia	3,70	0	H1
Inteligencia	4,33	0	H1
Seguridad	3,54	0	H1

Este análisis reafirma la efectividad de la intervención, que resulta relativamente mayor para la dimensión “inteligencia” y menor para la de “felicidad”, pero muy elevada para todas las cualidades que se estudiaron.

En lo que respecta a la capacidad de aprendizaje, partiéndose de los resultados derivados de las metodicas experimentales Zaílma y el quinto excluido que les fueron aplicadas a los educandos, se constata un incremento de los niveles de abstracción y generalización de estos, así como una disminución del número y la complejidad de las “ayudas” exigidas. De igual manera, se aprecia una mayor calidad y exactitud en la ejecución de las tareas, lo que evidencia la alta receptividad a la ayuda recibida por los niños.

Para el caso de la metódica del quinto excluido, se obtienen como resultados principales, los siguientes:

- ❖ Disminuyen los niveles de ayuda necesarios para la resolución de las tareas por los alumnos, lo que evidencia una mayor apropiación de las ayudas y la disminución de los problemas de abstracción y generalización mental manifestados por los niños en el diagnóstico de constatación. Se aprecia, por tanto, una menor tendencia al pensamiento por imágenes y una mayor facilidad para generalizar.
- ❖ Disminuyen los fracasos en la ejecución de las tareas (imposibilidad de darles solución), ya que de diez tareas (el 2,85% de las presentadas) y ocho niños con fallas o incapacidad de responder a alguna de ellas (el 22,85% de los muestreados), en la última aplicación solo fracasó un escolar (el 2,85%) y dejó de ejecutarse una tarea (el 0,28% del total). La tarea no resuelta fue la número diez de la serie.

La siguiente tabla ilustra el empleo de niveles de ayuda en las etapas de constatación y control de la intervención, a partir de lo aportado por esta metódica (para una información adicional, véase la sección de Anexos).

Tabla No. 13

Cantidad y tipos de niveles de ayuda exigidos en la ejecución de la metódica del quinto excluido (antes y después de la intervención).

Niveles de ayuda	Primera aplicación	Segunda aplicación
Primero	112	54
Segundo	94	49
Tercero	25	8
Total	231	111

De forma general se corrobora, al valorar los datos resultantes de la segunda aplicación de esta metódica experimental, que el 31,42% de los alumnos-objeto de estudio no necesitó de ayuda para la resolución de las tareas, que el 8,57% de los escolares solo necesitó de un primer nivel de ayuda, apenas el 20% demandó de un tercer nivel y únicamente el 2,85% de los investigados de más de un tercer nivel de ayuda.

Las transformaciones cualitativas observadas en las respuestas de exclusión y generalización de los niños, son muy evidentes. Por ejemplo, A. R., en la fase de constatación, no resolvió una de las tareas propuestas y exigió hasta de varios terceros niveles de ayuda durante el proceso de solución de las mismas. Equivocó la respuesta a la tarea No. 9, excluyendo al ave. En tal sentido señala: “No va aquí el pajarito porque vuela” y añade: “Saco a los otros porque no vuelan. El huevo es de gallina y la gallina no vuela”. Al efectuarse la segunda aplicación de la metódica, resuelve correctamente todas las tareas, exigiendo solo de un primer nivel de ayuda durante la ejecución.

De manera similar, D. E. apunta durante la primera aplicación del quinto excluido (tarea No. 10): “El gato tiene cola, bigote y no se come. Por eso lo saco de aquí”. Y expone más adelante: “Los demás me los puedo comer”. En la etapa de control, aunque continúa necesitando ayudas de diferentes niveles de complejidad, responde de forma adecuada a todas las tareas.

Todo lo anterior reafirma que aun en los casos en que se efectúan por los infantes exclusiones correctas, existían preliminarmente problemas para generalizar e incluso

limitaciones para la fundamentación de las abstracciones. Y esto es una muestra de la tendencia al pensamiento por imágenes exhibido por los niños, lo que habla en contra de la calidad de sus generalizaciones mentales.

Al concluirse la experimentación, aunque en algunos casos las respuestas suelen estar ligadas a la experiencia sensoria de los escolares, prevalentemente se registran expresiones verbales más cercanas a un pensamiento generalizado, lo que constituye un índice importante del influjo positivo de la intervención para el incremento de la capacidad de aprendizaje infantil.

Para el caso de la metódica Zaílma, se obtienen como resultados más relevantes, los que siguen:

- ❖ De la primera a la aplicación final, disminuye notoriamente el número de repeticiones necesarias para formular el concepto.

La tabla que a continuación se expone ilustra este dato y para mayor información puede consultarse la sección de Anexos.

Tabla No. 14

Número de repeticiones requeridas por aplicación. Metódica Zailma antes y después de la intervención.

Número de repeticiones	Primera aplicación	Segunda aplicación
1	0	7
2	2	11
3	9	12
4	13	2
5	8	3
6	3	0
Mediana	4 repeticiones	2 repeticiones

- ❖ Mejora sensiblemente la calidad de las conceptualizaciones ofrecidas por los niños. En las definiciones del concepto “Zaílma” logran integrarse más coherentemente los diversos elementos, lo que habla a favor de la capacidad de abstracción infantil. Disminuye, además, el tiempo invertido en la ejecución de la tarea.
- ❖ Se observa, de igual manera, un decremento del número de ayudas necesarias para la ejecución de la tarea y la complejidad de las ayudas (véase la siguiente tabla y una información ampliada en los Anexos).

Tabla No.15

Cantidad y tipos de niveles de ayuda exigidos en la ejecución de la metódica Zaílma (antes y después de la intervención).

Niveles de ayuda	Primera aplicación	Segunda aplicación
Primero	107	39
Segundo	49	27
Tercero	9	0
Total	165	66

En cuanto al requerimiento de ayudas, se aprecia un salto cualitativo favorable desde la aplicación inicial hasta la final de la metódica. Inicialmente todos los educandos requirieron de ayuda durante el proceso de resolución de tareas y solo un 14,28% exigió únicamente ayudas del primer nivel. Al concluirse la experimentación, el 25,71% de los niños no demandó de ayuda alguna e igual proporción solo del nivel primero.

Por otra parte, en la primera aplicación el 22,85% de los alumnos necesitó que se le brindaran ayudas del tercer nivel. En la última, ninguno de ellos exigió este tipo de ayuda.

De siete niños con dificultades para formular este concepto en el primer diagnóstico y dos niños con problemas severos de lentificación en el proceso de solución (tiempo muy dilatado), ninguno presentó problemas análogos en el diagnóstico de cierre. Esto significa que los alumnos son capaces de aislar los rasgos esenciales y comunes correspondientes al concepto, de los atributos no distintivos del mismo.

Múltiples ejemplos pueden exponerse a manera de ilustración de lo anterior. Así, L. D. Necesita inicialmente de 5 repeticiones para definir el concepto. Se muestra muy demorado para responder. Comete 9 errores en la primera ronda, por lo que requiere de varias ayudas. Tuvo 6 errores en la segunda repetición y tampoco fue capaz de definir el concepto (“Zaílma es...”, y no puede continuar). Cometió 5 errores en la tercera repetición y señala sobre Zaílma: “Es de color rosado. Tiene una araña”. En la cuarta repetición comete solo 2 errores, aunque aún ofrece una conceptualización incompleta: “Tiene color rosado, es un rombo. Los bordes son rojos”. En la quinta y última repetición no comete imprecisiones, señala sin dificultades las tarjetas que son o no son Zaílma y la define así: “Es un rombo. Tiene color rosado, eso de rojo y una arañita”. Se muestra inseguro, dudoso, con movimientos agitados de los pies y demanda de niveles de ayuda

de diferente complejidad. Al concluirse la aplicación del programa, A. R. define Zaílma como “un rombo rosado con bordes rojos y que tiene una arañita en el borde de la derecha” en apenas 2 repeticiones y solo exigiendo ayudas del primer nivel.

Se aplicó la prueba de Wilcoxon para someter a contrastación estadística los resultados iniciales y finales de las metódicas Zaílma y el quinto excluido. Se partió del siguiente par de hipótesis estadísticas:

Ho (hipótesis nula): No hay diferencias significativas entre los puntajes relativos a la capacidad de aprendizaje de antes y después de la aplicación de la intervención psicoeducativa.

H1 (hipótesis alternativa): Los puntajes relativos a la capacidad de aprendizaje de los educandos antes y después de la aplicación del programa interventivo, sí difieren significativamente.

Se adoptó un nivel de significación (α) de 0,05 para ambos tratamientos estadísticos.

Al efectuarse los cálculos correspondientes, se constata que la medida de la probabilidad asociada (p asoci.) al estadígrafo z, según la tabla A de “Diseño experimental no paramétrico”¹⁴⁵, es inferior al valor del nivel de significación adoptado, lo que permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la alternativa, en correspondencia con el objetivo y la hipótesis científica que conducen esta investigación. Esto demuestra que hay significatividad en el incremento de la capacidad de aprendizaje a partir de la intervención psicopedagógica realizada. La siguiente tabla muestra lo anterior.

Tabla No.16

Análisis de los resultados de las metódicas que evalúan capacidad de aprendizaje (comparación de antes y después de la intervención, según la prueba de Wilcoxon).

Metódica experimental	Valor de z	p asociada	Se acepta
Quinto excluido	4,22	0	H1
Zaílma	4,77	0	H1

Estos resultados avalan la utilidad del programa interventivo en el aumento de las potencialidades intelectuales de los alumnos con dificultades para aprender estudiados, en correspondencia con la noción de capacidad de aprendizaje brindada en el presente trabajo.

No obstante, como la intervención no acciona directamente sobre la capacidad para aprender y sí, en cambio, sobre el nivel de autoestima infantil (en general, y en particular sobre la autoestima académica), a partir de la expectativa de que un incremento en la estima personal incide en el aumento de la capacidad de aprendizaje; resulta preciso demostrar la asociación directa entre estas variables¹⁴⁶.

A tal efecto se aplicó el coeficiente de correlación de rango de Spearman: r_s , buscándose una supuesta concordancia entre los puntajes:

- 1) De la autoestima general (según la Escala Tennessee de Autoconcepto) y de la capacidad de aprendizaje (según el quinto excluido) antes de la intervención.
- 2) De la autoestima académica (según la Escala Tennessee) y de la capacidad de aprendizaje (según el quinto excluido) antes de la intervención.
- 3) De la autoestima general (según la Escala Tennessee) y de la capacidad de aprendizaje (según la metodología Zaílma) antes de la intervención.
- 4) De la autoestima académica (según la Escala Tennessee) y de la capacidad de aprendizaje (según Zaílma) antes de la intervención.
- 5) De la autoestima general (según la Escala Tennessee) y de la capacidad de aprendizaje (según la metodología del quinto excluido) después de la intervención.
- 6) De la autoestima académica (según la Escala Tennessee) y de la capacidad de aprendizaje (según el quinto excluido) después de la intervención.
- 7) De la autoestima general (según la Escala Tennessee) y de la capacidad de aprendizaje (según Zaílma) después de la intervención.
- 8) De la autoestima académica (según la Escala Tennessee) y de la capacidad de aprendizaje (según Zaílma) después de la intervención.

Se escogió la Escala Tennessee de Autoconcepto por ser el instrumento más completo de los que evalúan la autoestima e incluir datos exactos sobre la autoestima académica y el nivel de autoestima general de los niños. La autoestima académica, como se conoce, es la más afectada en los escolares estudiados, aunque el nivel de autoestima general encontrado inicialmente en estos niños, también resultó ser considerablemente bajo.

Se partió del siguiente par de hipótesis estadísticas:

Ho (hipótesis de nulidad): La capacidad de aprendizaje y la autoestima (académica o/ general) no están asociadas en la población de la que los treinta y cinco estudiantes fueron una muestra.

H1 (hipótesis alternativa): Las medidas de la capacidad de aprendizaje y de la autoestima aparecen significativamente relacionadas en los escolares–objeto de intervención.

Se tomó un nivel de significación (α) de 0,05 y se efectuaron los cálculos de rangos, diferencias, de rho (rs) y de t, de forma manual. Luego se contrastó el valor de la t observada (t obs) con el valor de la t de la tabla (t tabla) B de “Diseño experimental no paramétrico”¹⁴⁷. Los resultados abreviados del análisis estadístico se ofrecen a continuación.

Tabla No.17

Resultados referidos a la asociación entre capacidad de aprendizaje y autoestima (según la prueba de Spearman).

Correlaciones	rs	T obs	t tabla	Se acepta
AE general-CA (5to excluido) antes	0,368	2.134	2,045	H1
AE académica-CA (5to excluido) antes	0.883	10.303	2,042	H1
AE general-CA (Zaílma) antes	0,597	4.212	2,042	H1
AE académica-CA (Zaílma) antes	0,963	18.448	2,056	H1
AE general-CA (5to excluido) después	0,608	4.343	2,042	H1
AE académica-CA (5to excluido) después	0,930	14.319	2,042	H1
AE general-CA (Zaílma) después	0,642	4.812	2,042	H1
AE académica-CA (Zaílma) después	0.930	12.794	2,064	H1

Como se aprecia en la tabla, las correlaciones entre autoestima académica y capacidad de aprendizaje (tanto antes como después de la intervención educativa) son muy elevadas, dado esto por el valor significativamente superior del t calculado respecto al encontrado en la tabla B de S. Siegel. Esto significa que estas variables poseen un alto grado de asociación, de manera que un estudiante que conoce sus estilos de aprendizaje, que tiene confianza en sus conocimientos y conciencia de sus reservas intelectuales, tiene mayores posibilidades de asimilar los contenidos pedagógicos, de recepcionar la ayuda y alcanzar éxitos docentes.

La asociación entre el nivel de autoestima general y la capacidad de aprendizaje es más discreta (los valores de t se diferencian en menor cuantía, como muestra la Tabla No.17), pero es directa y significativa desde el punto de vista estadístico, lo que explica

que la tendencia al incremento de la autoestima global favorece el incremento de la capacidad para aprender. Esta aseveración, por supuesto, es muy importante para trazar estrategias psicopedagógicas a seguir para el tratamiento de escolares con problemas docentes, y trasciende los límites de los vínculos entre la autoestima y el logro académico, que han sido estudiados por otros autores, especialistas en la temática¹⁴⁸.

Por ende puede afirmarse, que la intervención educativa puesta en práctica tuvo una significativa repercusión en el aumento de la estima personal de los escolares investigados y también en el de su capacidad de aprendizaje, a pesar de no prever procedimientos específicos destinados al incremento de esta última. Lo anterior significa que al elevarse la autoestima de los escolares y especialmente su nivel de autoestima académica, también tiende a elevarse su capacidad de aprendizaje, por tanto su potencial para asimilar el material didáctico que la institución pone a su alcance.

Un estudio de casos, centrado en los resultados de los dos cortes evaluativos realizados durante la intervención revela, como tendencia, que el incremento de la autoestima en los escolares se asocia, como generalidad, a un crecimiento de la capacidad de aprendizaje infantil. En circunstancias en que la autoestima decrece, la zona de desarrollo próximo de los niños tiende a reducirse también.

Según el análisis efectuado, en uno de los educandos muestreados (Y. Va.) no se lograron cambios favorables como consecuencia de la aplicación del programa y en otros dos casos (J. E. y Y. Ma.) solo se obtuvieron transformaciones discretas. Estos datos coinciden con los que devela el proceso de desarrollo de la intervención educativa.

La evaluación de la efectividad del programa psicopedagógico se realizó, además, a partir del análisis de los datos procedentes de los cuestionarios de información aplicados, al concluirse la fase experimental del mismo. Estos se exponen en la siguiente tabla.

Tabla No.18

Resultados de los cuestionarios de información (evaluación de la efectividad del programa).

Calificación obtenida	Frecuencia de niños que la obtuvieron	%
6 puntos	2	5,71
7 puntos	1	2,85
8 puntos	3	8,57
9 puntos	5	14,28

10 puntos	24	68,57
-----------	----	-------

Como se observa, prevalecen las puntuaciones muy elevadas, lo que reafirma que los mensajes teóricos sobre autoestima transmitidos a través de toda la experimentación, fueron exitosamente asimilados por los escolares.

De igual manera, las entrevistas efectuadas al personal docente y a los padres de los escolares a los que se aplicó la intervención educativa, aportaron datos de gran interés relativos al éxito del programa puesto en práctica. Las entrevistas, por su carácter participativo, se caracterizaron por las relaciones comunicativas de carácter fraterno y el interés de los participantes por destacar la utilidad del trabajo experimental.

Se destaca cómo las relaciones de camaradería entre los niños se fortalecen y cómo las propias relaciones hogareñas se enriquecen, a partir de la intervención.

Padres y maestros apuntan que la experiencia ha ayudado a incrementar la seguridad y responsabilidad de los niños y los ha enseñado a conocerse, comprenderse y aceptarse mucho más que hasta el presente. De igual manera se coincide en que estos, en su gran mayoría, han mejorado en el aprendizaje. Se aprecian cambios favorables en la dicción, la ortografía, la redacción y el cálculo matemático de los escolares.

Se señala por los padres y maestros el impacto favorable que el programa ha tenido en sus propias vidas y en su desempeño laboral, ya que evidentemente la autoestima de los educadores tiene una incidencia directa, en calidad de modelo, en el nivel de estima personal de los educandos.

Se refleja la influencia positiva del programa también en los alumnos sin dificultades para aprender y la necesidad de incluir a todo el alumnado, sin excepciones, en experiencias de este tipo y desde los primeros grados escolares.

Un resumen de los resultados principales reflejados en el desarrollo de las variables-objeto de estudio y sus indicadores aporta que:

El incremento de la autoestima, a partir de la aplicación del programa, se expresa en la elevación de los niveles de autoconocimiento, de autoaceptación y en el aumento del potencial regulador de la estima personal de los infantes. Los alumnos demuestran

identificar en sí mismos, de una manera más objetiva, alcances y limitaciones; de la misma forma que son capaces de aprobarse aun conociendo sus dificultades y desaciertos. Así mismo, se aprecia la posibilidad en los niños de plantearse propósitos elementales, en virtud de cuyo alcance organizan su actividad. Como resultante de lo anterior, la adecuación de la autoestima también se hace más evidente.

El desarrollo de la capacidad de aprendizaje se reveló a partir del incremento de los niveles de abstracción y generalización por parte de los niños, en el proceso de ejecución de tareas experimentales. La exactitud en las respuestas, las posibilidades de conceptualizar en un número significativamente menor de repeticiones y de excluir objetos con una fundamentación adecuada, son índices del incremento de la capacidad para aprender. De igual manera, se apreció una mayor sensibilidad a las ayudas pedagógicas y una demanda mínima de niveles de ayuda que rebasan a la orientación de la actividad o la llamada de atención.

CONCLUSIONES

- La presente Tesis ha posibilitado validar un programa de intervención psicoeducativa, que trasciende la preocupación exclusiva por las limitaciones cognoscitivas de los niños con dificultades en el aprendizaje para conceder, además, importancia a las potencialidades intelectuales de los mismos y a la comprensión de su emocionalidad.

Este programa imbrica un sistema de influencias pedagógicas dirigidas a los educandos, sus maestros y familias y que prevee la transmisión de mensajes teóricos sobre autoestima, la realización de talleres vivenciales y grupos de discusión, a partir del empleo de técnicas participativas y de imaginería mental, dramatizaciones y lecturas correctivas. Sus sustentos teóricos principales son la ley que alude a la relación entre instrucción, educación y desarrollo de la personalidad y los principios de atención a las diferencias individuales (que exige, a su vez, la no segregación del alumno con problemas para aprender), de la unidad y coherencia en las influencias educativas, la participación activa y consciente (protagónica) del educando en el proceso de su formación, la vinculación de la teoría con práctica, la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo en el desarrollo de la personalidad infantil y el carácter correctivo-compensatorio del proceso pedagógico. Estos fundamentos pudiesen constituirse en pilares para el diseño y aplicación de otras alternativas dirigidas al tratamiento de alumnos con dificultades para aprender.

- El programa interventivo que se propone, resulta altamente efectivo para el incremento de la autoestima de los escolares primarios del segundo ciclo con problemas para aprender, lo cual se evidencia con toda nitidez al contrastarse los resultados del diagnóstico inicial y final, que fueron obtenidos como parte del experimento pedagógico implementado. El programa y sus fundamentos teórico-metodológicos esenciales, resultan particularmente importantes como contribución al desarrollo de una pedagogía de la emocionalidad y en especial de una pedagogía de la autoestima, lo que ha sido un propósito ignorado en la teoría y en la práctica educativa hasta la contemporaneidad.

- La alta validez de la metodología experimental introducida se testifica a través de la modificación obtenida en todos los indicadores-objeto de la investigación. Por una

parte, se eleva el conocimiento de los educandos muestreados acerca de sí en las diferentes áreas estudiadas. Por la otra, se mejora la autoaceptación de sus personas a la vez que la eficacia motivacional de la autoestimación en calidad de móvil de la conducta, lo cual tiene su expresión en el planteamiento de propósitos en los infantes y el incremento de su autoconfianza. Ello determina a su vez el aumento del nivel de adecuación de la autoestima, en tanto formación psíquica en desarrollo.

Las transformaciones más trascendentes de la intervención educativa se produjeron en la autoestima académica, la autoestima personal y el nivel de autoestima general de los escolares sometidos a experimentación. Aunque estos resultados poseen interés en su totalidad, es importante destacar las modificaciones de la estima de sí referida al área del desempeño escolar, por tratarse de educandos con dificultades para aprender; ya que una autoimagen negativa en esta esfera y un rechazo sustentado en las limitaciones para el aprendizaje, pueden convertirse en factores reforzadores del fracaso escolar en estos alumnos.

Los cambios fueron, en contraste, menos evidentes en la autoestima relacionada con el aspecto físico y la salud, lo que pudiera determinar una futura línea de investigación y tratamiento en torno a la temática.

- Acorde con la expectativa científica principal del trabajo, se constata que es factible mejorar la autoestima de escolares con dificultades para aprender, y en consecuencia su capacidad de aprendizaje, mediante un programa de intervención educativa que combine las influencias ejercidas sobre los niños, sus familias y maestros; que fomente en los educandos el autoconocimiento, la autoaceptación y la autoconfianza; que parta del diagnóstico educativo de los tributarios de la intervención y de la caracterización de los niveles de autoestima y de la capacidad de aprendizaje en los infantes; y que incluya la combinación del empleo de mensajes teóricos sobre autoestima con métodos y procedimientos prácticos que estimulen la reflexión y la involucración activa de los participantes.

Se aprecia que aunque el sistema de influencias pedagógicas aplicado solo acciona directamente sobre el nivel de autoestima de los escolares, también se produce, como consecuencia de aquel, un incremento en la capacidad de aprendizaje. En tal sentido se

encontró una alta correlación de los niveles de autoestima general y de autoestima académica (especialmente esta última) con la capacidad de aprendizaje de los educandos (vista esta, en particular, a través del nivel de generalización y de abstracción exhibido por los niños en la realización de tareas experimentales de carácter pedagógico y por la receptividad ante las ayudas exigidas).

Este resultado tiene una significación muy especial para el planeamiento, organización y puesta en práctica de estrategias didáctico-educativas con niños aquejados de problemas docentes, ya que demuestra, acorde a la concepción de la autora respecto a la capacidad de aprendizaje, que el incremento de la autoestima amplía las reservas del desarrollo intelectual infantil. En estudios precedentes solo habían podido establecerse los vínculos entre autoestima y logro escolar y entre esta e inteligencia lógica.

- Las ejecuciones por los niños, de las tareas experimentales dirigidas a evaluar la capacidad de aprendizaje, evidencian, posteriormente a la introducción del programa, un aumento significativo de la misma, lo que se corrobora por la mayor facilidad y rapidez para abstraer y generalizar, así como una sensibilidad superior a las ayudas en términos de enseñanza.

Así, se aprecia de la primera a la segunda aplicación de los instrumentos, un decremento en el número de repeticiones necesarias para la formulación del concepto, una sensible disminución en el tiempo de ejecución de las tareas, una mejoría en la calidad de la denominación verbal de los agrupamientos (determinados a partir de los atributos que les son comunes y esenciales), una mejor precisión en el objeto segregado del resto, una disminución en las fragmentaciones e imprecisiones al conceptualizar y una mayor receptividad a los apoyos pedagógicos, visto esto a partir del decrecimiento en el número y complejidad de los niveles de ayuda demandados por los niños.

- Todo lo anterior permite aseverar la alta validez de la intervención llevada a cabo, para favorecer el desarrollo de las variables pedagógicas-objeto de cambio y las posibilidades de su introducción ampliada en la práctica educativa.

RECOMENDACIONES

La autora considera conveniente recomendar, en relación con la presente Tesis, que:

- Se efectúe la continuación de este trabajo, en las siguientes direcciones principales
 - a) Generalización del programa a otras instituciones escolares de la enseñanza primaria y especial (escuelas para alumnos con retardo en el desarrollo psíquico), con vista a su validación extensiva.
 - b) Fortalecimiento del sistema de acciones incidentes sobre la autoestima física.
 - c) Análisis de la repercusión de la autoestima infantil en otras variables que pueden resultar de gran importancia para el proceso pedagógico como la comunicación (maestro-alumnos y entre coetáneos), la salud integral y la calidad de vida de los escolares.
- Se valore, por las instancias correspondientes, la inclusión de este programa, de manera perspectiva, en el curriculum escolar, por la gran importancia que reviste el desarrollo de habilidades sociales como la autoestima, para la formación integral en calidad de personas de la totalidad de alumnos de la institución educativa.

BIBLIOGRAFIA

- La actividad afectivo-volitiva de la personalidad en los menores con retardo en el desarrollo psíquico. -- p. 99-113. -- En Selección de Temas de Psicología Especial / Juana Betancourt... [et. al.]. -- Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1992.
- ALARCON, YAMILET. Trabajo con imágenes mentales para el incremento de la autoestima de escolares retardados de tercer y cuarto grados. / Yamilet Alarcón y Deinys Carmenates. -- 40p. -- Instituto Superior Pedagógico "José Martí". -- 1998. -- Trabajo de Diploma. -- Asesora S. Colunga.-- Camagüey.
- Una alternativa para desarrollar la autoestima de infantes con dificultades en el aprendizaje: talleres vivenciales para educandos, sus maestros y familias. / Silvia Colunga... [et. al.]. -- 8 p. -- Ponencia presentada en el Evento Provincial del CELAEE-CELEP. -- Camagüey, 2000.
- ALVAREZ DE ZAYAS, CARLOS. Didáctica. La escuela en la vida. -- Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1999.
- --- --- --- ---. Hacia una escuela de excelencia. -- La Habana: Editorial Academia, 1996.
- ALVAREZ, NIVIA. Apuntes para un Libro de Texto. -- Universidad de Camagüey. -- CECEDUC. -- Camagüey, 2000.
- --- --- --- ---. El enfoque humanista como condición para la formación de valores en los estudiantes de la Educación Superior. / Nivia Alvarez, Ma. Teresa Moreno y Ramón Cardoso. -- Universidad de Camagüey. -- Centro de Estudios de Ciencias de la Educación "Enrique José Varona". -- Camagüey, 1998.
- --- --- --- ---. Teoría, práctica e investigación sobre educación en valores del estudiante universitario. Monografía. / Nivia Alvarez... [et. al.]. -- Universidad de Camagüey. -- CECEDUC. -- Camagüey, 1999.
- ALVAREZ, R. J. Para salir del laberinto: Cómo pensamos, sentimos y actuamos. -- Santander: Ed. Sal Terrae, 1992.
- ANDRES, MATEO. Puedo ser otro... y feliz. -- 3ª. Ed. -- Santo Domingo: Ediciones M. S. C., 1989.

ANTSYFEROVA, C. I. La psicología de la personalidad como sistema abierto. -- p. 360-374. -- En Selección de Lecturas de Personalidad. / Fernando González, Gustavo Pineda. -- Universidad de La Habana: Fac. de Psicología. -- Apuntes para un libro de texto, 1991. -- 2ª parte.

ARES MUZIO, PATRICIA. Apuntes sobre evaluación y diagnóstico infantil. -- Ciudad de La Habana: Universidad de La Habana, 1989.

ARIAS, HECTOR . La Comunidad y su estudio. -- La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

AUGER, L. Ayudarse a sí mismo aún más. -- Santander: Ed. Sal Terrae, 1992.

--- --- --- --- ---. Ayudarse a sí mismo. -- Santander: Editorial Sal Terrae, 1987.

Autoestima, Guía para multiplicadores. Desarrollo Social Municipal. / Yolanda Chávez... [et. al.]. -- p. 1-6. -- En Fomento Educativo: Comité Municipal de Escuelas para Padres. -- México. -- Agosto, 1994.

Autoestima y adolescencia. -- p. 14-23. -- En Hacia una sexualidad responsable y feliz. Para la familia. / Silvia Castillo... [et. al.]. -- Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1997.

AZCOAGA, J. E. Alteraciones del aprendizaje escolar: Diagnóstico, fisiopatología, tratamientos. / J. E. Azcoaga, B. Derman, A.A. Iglesias. -- Barcelona: Ediciones Paidós, 1985.

BAQUERO, RICARDO. Vigotsky y el aprendizaje escolar. -- Argentina: Aique Grupo Editor S.A., 1997.

BELL RODRIGUEZ, RAFAEL. Educación Especial: Razones, visión actual y desafíos. -- Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1997.

BERMUDEZ, R. Teoría y metodología del aprendizaje./ R. Bermúdez, M. Rodríguez. -- Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1996.

BOCHKARIEVA, G. Particularidades psicológicas del escolar difícil y causas del retraso escolar. -- La Habana: Editorial de Libros para la Educación, 1977.

BONET, JOSE VICENTE. Sé amigo de ti mismo: Manual de autoestima. -- España: Ed. Sal Terrae, 1994.

- BOZHOVICH, L. I. Caracterización de las necesidades primarias del niño como fuerzas motrices de su desarrollo. -- p. 145 - 167. -- En su La personalidad y su formación en la edad infantil. -- Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1981.
- --- --- --- ---. Formación de la personalidad en la edad escolar pequeña. -- p. 202-240. -- En su La personalidad y su formación en la edad infantil. -- Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1981.
- BRANDEN, NATHANIEL. Cómo mejorar su autoestima. -- Buenos Aires: Ed. Paidós, 1993.
- --- --- --- ---. El poder de la autoestima. -- México: Editorial Paidós, 1997.
- --- --- --- ---. Los seis pilares de la autoestima. -- México: Editorial Paidós, 1997.
- BRAVO, LUIS. Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar. Introducción a la Educación Especial. -- 2ª. Ed. -- Santiago de Chile: Ed. Universitaria, 1991. -- (Colección El Sembrador).
- BRUNET, JEAN-PIERRE. Definición de las dificultades de aprendizaje: II Encuentro Mundial de Educación Especial. -- Ciudad de La Habana: [s. n.], 1998. -- (Folleto de Curso Precongreso).
- BURDEN, R. The educational psychologist as instigator and agent of change in schools. Some guidelines for successful practice. -- En Reconstructing psychological practice. -- Londres: Croom Helm, 1981.
- BURNS, R. B. Self-concept. Development and education. -- London: Holt, Rinehart and Winston, 1982.
- BURON, J. El "Efecto Pigmalión" o la influencia de las expectativas de los profesores en los alumnos. -- p. 271-291. -- En Educadores. -- Bilbao.-- abr.-jun., 1990.
- CABARRUS, CARLOS RAFAEL. Taller de crecimiento personal. -- Centro América: Noviciado Loyola, 1991. --(folleto mimeografiado).
- CAMPISTROUS, LUIS. Indicadores e investigación educativa. / Luis Campistrous, Celia Rizo. -- 23 p. -- Material en proceso de elaboración. -- Ciudad de La Habana, agosto, 1998.
- CARTAYA, ROSA. Estudio comparativo del clima emocional de los hogares de niños primeros expedientes y niños con bajo aprovechamiento escolar en una escuela

primaria / Rosa Cartaya, Lázara Martínez. -- p. 15-33. -- En Temas de Trabajo Social.
-- Hospital Psiquiátrico de La Habana. -- Vol. 9, No.1, ene.-jun., 1987.

CASADEVALL, ADRIANA. La ludoterapia y los psicófitos como vías para el desarrollo de la autoestima en escolares retardados. / Adriana Casadevall, Xiomara Aguilera y Maité Falcón. -- 35p. -- Instituto Superior Pedagógico "José Martí."-- 1997. -- Trabajo de Diploma. -- Asesora S. Colunga. -- Camagüey.

CERNA, CARLOS MAURICIO. Autoestima, autoconcepto y discapacidad física. -- p. 11-27. -- En Psicología Iberoamericana. -- México. -- Vol. 1, No. 3, sep., 1994.

CLAVIJO, ALBERTO. Taller sobre dinámica familiar: Notas de Clase. -- Camagüey. -- I.S.P "José Martí ", Nov., 1995.

CLEGHORN, PATRICIA. Cómo desarrollar la autoestima. -- Barcelona: Ediciones Robin Book, 1997.

CLEMES, H. Cómo desarrollar la autoestima en los niños. / H. Clemes, R. Bean. -- Madrid: Ed. Debate, 1993.

COLUNGA, SILVIA. El desarrollo de la autoestima a través del proceso pedagógico. -- 15p. -- Ponencia para Examen de Mínimo en Pedagogía.-- Camagüey: Universidad de Camagüey, 2000.

--- --- --- --- ---. Hacia un replanteo en torno a la comprensión de algunos términos relacionados con la Pedagogía Especial: Texto de Conferencia Magistral. -- 25p. -- Camagüey: Evento Provincial del CELAEE-CELEP, 1999.

--- --- --- --- ---. Impacto social de la autoestima como objeto de la investigación científica. -- 30p. -- Ponencia para Examen de Mínimo en Problemas Sociales de la Ciencia y la Tecnología. -- Camagüey: Universidad de Camagüey, 1998.

--- --- --- --- ---. Proyecto de intervención psicoeducativa dirigida a escolares con dificultades de aprendizaje. --120 p. -- Tesis de Maestría en Trabajo Social. -- Universidad de Camagüey. --Dpto. de Ciencias Sociales. -- Camagüey, 1998.

--- --- --- --- ---. Relación entre la autoestima y la capacidad de aprendizaje en niños con diferentes niveles de asimilación./ Silvia Colunga, Ma. Elena Trenal, Elda L. Mena. -- 23p. -- Camagüey. -- Instituto Superior Pedagógico "José Martí". -- Dpto. de Defectología, 1997. -- (Investigación inédita).

COLLAZO, BASILIA. La orientación en la actividad pedagógica / Basilia Collazo, María Puentes. -- Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1992.

Cómo elevar la autoestima en educandos del cuarto y quinto grados con dificultades de aprendizaje. / Silvia Colunga... [et. al.]. -- 12p. --Informe de Investigación. -- Congreso Pedagogía'97. -- Instituto Superior Pedagógico "José Martí". -- Dpto. de Defectología. -- Camagüey, 1997.

COOPERSMITH, S. The antecedents of self -esteem. -- San Francisco: Freeman and Company, 1967.

CORKILLE BRIGGS, DOROTHY. El niño feliz, su clave psicológica. -- México: Ed. Gedisa, 1991.

CORREA, M. TEREZINHA. II Taller Internacional sobre Trabajo Social y Servicio Social: Apuntes de su intervención. -- Camagüey: Universidad de Camagüey, marzo de 1999.

CHIBAS, FELIPE. Metaemoción : ¿ nueva disciplina científica o simplemente el arte de sentir de una manera distinta?-- p.126-137.-- En Consultorio del Amor. Educación Sexual, creatividad y promoción de salud. / Felipe Chibás... [et.al.]. -- La Habana: Editorial Academia, 1994.

Children's self - esteem: The verbal environment / M. J. Kostelnik... [et. al.]. -- [s.l]: Childhood Education, Fall, 1988.

DELGADO, ARACELI. Docencia para una Educación Humanista: un modelo dialógico de enseñanza-aprendizaje. -- Universidad Iberoamericana, Centro de Didáctica. -- México, D. F., 1995.

Desarrollemos la capacidad de aprendizaje de alumnos con dificultades para aprender, incidiendo sobre su nivel de autoestima./ Silvia Colunga... [et. al.]. -- Ponencia presentada en el Evento Provincial del CELAEE-CELEP. -- Camagüey, 2000.

Desarrollo de la autoestima en educandos con retardo en el desarrollo psíquico. / Mislaidys Calunga... [et. al.]. -- 41p. -- Trabajo de Diploma asesorado por S. Colunga. -- Instituto Superior Pedagógico "José Martí". -- Dpto. de Defectología. -- Camagüey, 1995.

DYER, WAYNE. Tus zonas erróneas. -- Barcelona: Ed. Grijalbo, 1991.

ENTRENA, MA. SOCORRO. La autoestima como clave de la vida. -- p. 4-7. -- En Comunidad Educativa. -- España. -- No. 235, 1996.

¿Están relacionadas la autoestima y la salud infantil? / Silvia Colunga... [et. al.]. -- 15p. -- Camagüey. -- Instituto Superior Pedagógico "José Martí". -- Dpto. de Defectología, 1997. -- (Investigación inédita).

Estudios avanzados en Neurociencias. / Colectivo de autores. -- La Habana: CENIC: Ed. del MES, 1987. -- p. 1-48.

La evaluación de la zona de desarrollo próximo. / G. Arias... [et. al.]. -- 6p. -- Camagüey. -- Instituto Superior Pedagógico "José Martí". -- Dpto. de Defectología, 1996.

FARNHAM- DIGGORY, S. El aprendizaje escolar. -- Madrid: Ediciones Morata, 1996.

--- --- --- --- ---. Dificultades de aprendizaje. -- Madrid: Ediciones Morata, 1980.

FEINHOLZ, DAFNA. Autoconcepto en adolescentes varones con problemas de aprendizaje: Un estudio longitudinal. -- p. 126-136. -- En Psicología Iberoamericana. -- México. -- Vol. 2, No.3, Sep., 1994.

FERNANDEZ, GABRIELA. Estudio empírico acerca de las relaciones entre variables afectivas y el rendimiento escolar. / Gabriela Fernández... [et. al.]. -- En La Investigación de la Comunidad. / Guillermo Briones. -- Colombia: Convenio Andrés Bello, 1996.

FITTS, WILLIAM. Escala Tennessee de Autoconcepto: Material impreso de Western Psychological Services. -- California: [s. n.], [s. a.].

--- --- --- --- ---. Tennessee Self-Concept Scale. T. S. C. S.: 2: Manual. / W. H. Fitts, W. L. Warren -- 2 ed. -- U. S. A.: Western Psychology Services, 1996.

Fundamentos de Defectología / Ligia Trujillo... [et. al.]. -- Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1997.

FORERO, MARIA DEL PILAR. Autoestima y ambiente laboral. -- p. 14-16. -- En Familia y Sociedad. -- Colombia, 1994.

GARBER, RAQUEL. Trastornos de las habilidades académicas. -- p. 99-108. -- En Psicología Iberoamericana. -- México. -- Vol. 2, No. 4, Dic., 1994.

GARCIA, JOSE. A. La evaluación de las intervenciones educativas en las drogodependencias. -- p. 59-77. -- En Psicología de la Salud. -- Madrid. -- Vol. 3, No. 2, 1991.

GARCIA, MA. TERESA. Algunas características de la personalidad de los deficientes auditivos. -- p. 66-71. -- En Investigaciones acerca de la formación de las nuevas generaciones. -- Universidad de La Habana. -- Fac. de Psicología, 1990.

GARDNER, HOWARD. Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. -- Barcelona: Ediciones Paidós, 1995.

--- --- --- --- ---. La mente no escolarizada. -- Barcelona: Ediciones Paidós, 1993.

GILLHAM, HELEN. Cómo ayudar a los niños a aceptarse a sí mismos y a aceptar a los demás. -- Barcelona: Ediciones Paidós, 1991.

GINE, CLIMENT. La intervención psicopedagógica: elementos conceptuales y funciones. / Climent Giné, Manuel Fernández. -- p. 46-53. -- En Siglo Cero. -- España. -- No. 125, sep.-oct., 1989. -- Boletín de la Federación Española de Asociaciones Protectoras de Subnormales.

GOLEMAN, DANIEL. La inteligencia emocional. -- Buenos Aires: Javier Vergara Editor, 1996.

GÓMEZ, GILDA. Alteraciones de la imagen corporal en una muestra de escolares mexicanos preadolescentes. -- p. 31-40. -- En Revista Mexicana de Psicología. -- México. -- Vol. 14, No.1, jun., 1997.

GONZALEZ, FERNANDO. La adecuación de la autovaloración y su significación psicológica. -- p. 3-35. -- En Selección de Lecturas de Personalidad. / Fernando González, Gustavo Pineda. -- Universidad de La Habana: Fac. de Psicología. -- Apuntes para un Libro de Texto, 1991. -- 1ª. Parte.

--- --- --- --- ---. Importancia de la autovaloración y los ideales en el estudio de la motivación humana. -- p. 42-47, -- En Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad / Fernando González... [et. al.]. -- [s. l.], [s. n.], [s. a.].

--- --- --- --- ---. La obra de Allport y su significación para el estudio de la personalidad. -- p. 405-420. -- En Selección de Lecturas de Personalidad / Fernando González,

- Gustavo Pineda. -- Universidad de La Habana: Facultad de Psicología. -- Apuntes para un Libro de Texto, 1991. -- 2ª. parte.
- --- --- --- ---. Psicología Humanista. Actualidad y desarrollo. / F. González, Hiram Valdés. -- La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1994.
- --- --- --- ---. Psicología de la Personalidad. -- Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1985.
- GONZALEZ, MARIA VICTORIA. Informes Estadísticos. -- Camagüey: Dirección Provincial de Educación, 1997.
- GONZALEZ, OTMARA. Análisis crítico de la teoría de la personalidad de Carl Rogers. -- p. 239-281. -- En Selección de Lecturas de Personalidad. / F. González, G. Pineda. - - Universidad de La Habana: Fac. de Psicología. -- Apuntes para un Libro de Texto, 1991. -- 2ª. Parte.
- --- --- --- ---. El desarrollo de la autoconciencia y de la autovaloración. -- p. 239-296. -- En su Desarrollo de la Personalidad. -- La Habana: Universidad de La Habana: Facultad de Psicología, 1989.
- --- --- --- ---. Psicología de la Personalidad. -- Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1985.
- HALL, C. Teoría psicoanalítica de la personalidad de S. Freud / C. Hall, G. Lindzey. -- p. 116-161. -- En Selección de Lecturas de Personalidad / Fernando González, Gustavo Pineda. -- Universidad de La Habana: Fac. de Psicología. -- Apuntes para un Libro de Texto, 1991. -- 1ª. parte.
- HAMMILL, D. D. On defining Learning Disabilities: An Emerging Consensus. -- [s. l.], [s. n.], 1990.
- HAY, LOUISE L. El poder está dentro de ti. -- Barcelona: Ediciones Urano, 1991.
- HERNANDEZ, OCSANA. Programa interventivo para el aumento de la autoestima de niños con dificultades del aprendizaje del 2do. ciclo de la Enseñanza General. / Ocsana Hernández, Marlen González, Kirenia Miranda. -- Trabajo de Diploma asesorado por S. Colunga. -- Instituto Superior Pedagógico "José Martí". -- Dpto. de Educación Especial. -- Camagüey, 1999.

- HERRERA, LUIS FELIPE. Consideraciones generales sobre el retardo en el desarrollo psíquico y sus principales características. -- Conferencia. -- Santa Clara. -- Universidad Central de las Villas, 1990.
- --- --- --- ---. La diferencia del retardo en el desarrollo psíquico de estados afines. -- Conferencia. -- Santa Clara. -- Universidad Central de las Villas, 1990.
- --- --- --- ---. Estudio de la atención de niños de 7-9 años con retardo en el desarrollo psíquico. -- La Habana. -- Boletín de Psicología. -- Hospital Psiquiátrico de La Habana. -- No. 3, 1987.
- --- --- --- ---. Particularidades de los procesos cognoscitivos en niños de siete años de edad con retardo en el desarrollo psíquico. -- p. 34-48. -- En Boletín de Psicología. -- Vol. 12, No. 1, Ene. - Abr., 1989. -- Hospital Psiquiátrico de la Habana.
- Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. / Eulalia Bassedas... [et. al.]. -- Barcelona: Ediciones Paidós, 1997.
- JACKINS, H. La naturaleza del proceso de aprendizaje. -- España: [s. n.], 1996.
- JAMES, W. Principles of Psychology. -- [s. l.], [s. n.], 1983.
- JUAREZ, CLAUDIA. Proyecto de trabajo para un campamento con niños discapacitados. -- p.154-168.-- En Psicología Iberoamericana. -- México. -- Vol. 2, No. 4., Dic., 1994.
- KALMIKOVA, Z. I. La capacidad de aprendizaje y los principios de la estructuración de los métodos para su diagnóstico. -- p. 333-340. -- En Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades./ I. I. Iliasov, V. Ya. Liaudis. -- Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1986.
- KAUFMAN, GERSHEN. La autoestima en los niños. / Gershen Kaufman, Lev Raphael. -- Madrid: Iberonet, S.A., 1995. -- (Serie Educación).
- KING DE LARRARTE, CLARA INES. Dificultades en el aprendizaje. Supérala. -- Colombia: Corporación Colombiana para la dificultad en el aprendizaje, 1995.
- KIRISHUK, A. Pedagogía. Problemas actuales de la Teoría de la Educación. -- La Habana: Ed. de Libros para la Educación, [s. a.].

- KON, I. S. La formación de la personalidad y el descubrimiento del "Yo". -- p. 42-72. --
En su Psicología de la edad juvenil. -- Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación,
1990.
- --- --- --- ---. El yo como problema científico. -- p. 166-170. -- En Antología de la
Psicología Pedagógica y de las Edades. / I. I. Iliasov, V. Ya. Liaudis. -- Ciudad de la
Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1986.
- LABARRERE, ALBERTO. Autorregulación metacognitiva. -- En su Pensamiento.
Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos. -- Ciudad de
La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1996.
- LABARRERE, GUILLERMINA. Pedagogía. / Guillermina Labarrere, Gladys Valdivia. --
Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1988.
- LACASSE, MICHELINE. Tengo una cita conmigo. -- Santander: Editorial Sal Terrae,
1994.
- LECKY, P. Autoconciencia: una conciencia de la personalidad. -- Bilbao: Desclée de
Brower, 1977.
- LERNER, I. Ya. Métodos de enseñanza. / I. Ya. Lerner, M. N. Skatkin. -- p. 154-94. --
En Didáctica de la Escuela Media / M. A. Danilov, M.N. Skatkin. -- La Habana: Ed.
de Libros para la Educación, 1980.
- LIPKINA, A. I. El problema de la personalidad y su autovaloración en la Psicología
Burguesa. -- p.243-256. -- En Lecturas sobre Psicología de la personalidad /
Fernando González, Gustavo Pineda. -- Universidad de la Habana. -- Facultad de
Psicología, 1991.
- LOURO, ISABEL. Intervención psicológica familiar. -- 23p. -- (material mimeografiado). -
- La Habana. -- Facultad de Salud Pública. -- Instituto Superior de Ciencias Médicas. -
- [s. a.].
- LLANOS, E. Amate y sé feliz. -- Bilbao: Ed. Mensajero, 1987.
- MACHARGO, J. El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. -- Madrid: Escuela
Española, 1991.

- MAJMUTOV, M. I. Los métodos de la enseñanza problémica y las vías de su organización. -- p. 301-349. -- En su La Enseñanza Problémica. -- Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1983.
- MARCHESI, ALVARO. Desarrollo psicológico y educación III: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. / Alvaro Marchesi, César Coll, Jesús Palacios. -- Madrid: Alianza Editorial, 1998.
- MARSH, H. W. Global self-esteem: Its relation to specific facets of self concept and their importance.-- Journal of Personality and Social Psychology, 51. --1224-1236. -- 1986.
- MARTI, JOSE. Ideario Pedagógico. -- La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1990.
- MARTINEZ, SANTOS, S. El conocimiento de sí mismo y sus implicaciones en el rendimiento escolar. -- Madrid: Librería Pedagógica, 1987.
- MARTINEZ, SILVIA. Diagnóstico de necesidades educativas.-- 7p.-- (Material mimeografiado). -- La Habana.-- Facultad de Salud Pública. -- Instituto Superior de Ciencias Médicas. -- [s. a.].
- MARZANO, ROBERT. Ayudar a los alumnos a desarrollar actitudes y percepciones adecuadas acerca de ellos mismos y de los demás. -- p. 26-31. -- En su Dimensiones del aprendizaje. -- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). -- Jalisco, México, 1997.
- MARX, CARLOS. Obras Escogidas. Tomo único. / Carlos Marx, Federico Engels. -- Moscú: Editorial Progreso. -- [s. a.].
- MAURUS, J. Cultive su autoimagen. -- Colombia: Ed. San Pablo, 1985.
- MEDEROS, MARIA. Autoestima. -- p. 8-11. -- En Sexología y Sociedad. -- La Habana. -- Año 1, No. 1, abril, 1985.
- MEDINA, SONIA YAZMIN. El fisicoculturista. ¿Autoafirmación?. -- p. 149-159. -- En Psicología Iberoamericana. -- México. -- Vol. 2, No. 3, Sep., 1994.
- MEDINA, JOSEFINA. Programa de intervención psicoeducativo para la familia del niño con retardo en el desarrollo psíquico. -- 1996. -- 29 h. -- Trabajo de Diploma asesorado por Pedro Fernández. -- Instituto Superior Pedagógico "José Martí". -- Dpto. de Defectología. -- Camagüey.
- MINUJIN, ALICIA. Introducción al psicodrama. / Alicia Minujin, Mónica Sorín. -- Ciudad de La Habana: Universidad de La Habana, 1985.

- MITJANS, ALBERTINA. Cómo desarrollar la creatividad en la escuela. -- p. 156-205. --
En Pensar y crear. Estrategias, métodos y programas / Albertina Mitjans... [et. al.]. --
 La Habana: Editorial Academia, 1995.
- MOEN, LARRY. Crecer interiormente. -- Barcelona: Ediciones Robin Book, 1994.
- --- --- --- ---. Imágenes que curan. -- Barcelona: Ediciones Robin Book, 1994.
- MONEREO, CARLOS. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. -- Barcelona: Editorial
 Graó, 1995.
- MOREAU, A. La gestalterapia.-- Málaga: Editorial Sirio, 1987.
- MORENO, MARIA TERESA. Estrategias de Aprendizaje en Niños con Necesidades
 Educativas Especiales. -- Ponencia presentada en el Evento Provincial del
 CELAEE-CELEP. -- Camagüey, 2000.
- --- --- --- ---. Modelos de instrucción y estrategias de aprendizaje frente al impacto de
 las nuevas tecnologías./ Ma. Teresa Moreno, A. Orantes. -- En Memorias del Taller
 Internacional de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología. -- Camagüey: CGI/
 CD ROM, 1999.
- MORENZA, LILIANA. La Escuela Paquito Rosales, una nueva alternativa en la atención
 a los niños con dificultades en el aprendizaje. -- En Antología CELAEE. / Colectivo
 de autores. -- Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". -- Fac. de
 Educ. Primaria, Preescolar y Especial. -- 1997.
- --- --- --- ---. Los niños con dificultades en el aprendizaje. Diseño y utilización de
 ayudas. -- Perú: Editorial Educa, 1996.
- --- --- --- ---. Los niños con dificultades en el aprendizaje. Caracterización. -- En
 Antología CELAEE. / Colectivo de autores. -- Instituto Superior Pedagógico
 "Enrique José Varona". -- Fac. de Educ. Primaria, Preescolar y Especial. -- Ciudad
 de La Habana, 1997
- --- --- --- ---. Los niños con dificultades en el aprendizaje: Características más
 relevantes. -- La Habana: [s. n.], [s. a.]. -- (material mimeografiado).
- --- --- --- ---. Los niños con dificultades en el aprendizaje: Caracterización. -- En
 Antología CELAEE. / Colectivo de autores. --I.S.P. "Enrique José Varona". --

- Facultad de Educación Primaria, Preescolar y Pedagogía Especial. --Ciudad de la Habana, 1997. -- [s. p.].
- MUJINA, T. K. Cognoscitividad y su diagnóstico. -- p. 45-53. -- En Conferencias sobre Psicología Pedagógica. / T. K. Mujina, N. Cherkes-Zade, V. Rechetnikov. -- Ciudad de La Habana: Ed. de Libros para la Educación, 1981.
- NISBET, JOHN. Estrategias de aprendizaje. / John Nisbet, Janet Shucksmith. -- Madrid: Santillana Aula XXI, 1990.
- NUÑEZ, OLGA LIDIA. Propuesta de un modelo teórico-metodológico para la atención preventiva a los niños con dificultades en el aprendizaje desde la edad temprana y preescolar. -- Tesis de Maestría en Investigación Educativa. -- 114p. -- Instituto Superior Pedagógico "José Martí". -- Camagüey, 1998.
- NUÑEZ UNCAL, MARIA DEL CARMEN. Biblioterapia: cuentos infantiles terapéuticos. -- Ciudad de La Habana: Ed. Científico-Técnica: Pinos Nuevos, 1994.
- OÑATE, MARIA DEL PILAR. El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad. -- Madrid: Ed. Narcea, S.A., 1989.
- PADRON UGALDE, AYMARA. Intervención psicoeducativa dirigida al aumento de la autoestima en escolares del sexto grado con dificultades de aprendizaje. / Aymara Padrón, Maribel Tena, María Eugenia Labrada. -- 38p. -- Trabajo de Diploma asesorado por S. Colunga. -- Instituto Superior Pedagógico "José Martí". -- Dpto. de Educación Especial. -- Camagüey, 1999.
- PANSZA, MARGARITA. Fundamentación de la Didáctica. Tomo I. / Margarita Pansza, Esther C. Pérez, Porfirio Morán. -- México, D. F.: Gernika, 1996.
- Para dialogar. Los preceptos y la autoestima. -- p. 8-11. -- En Familia y Sociedad. -- Colombia, 1994.
- PAREJO, JOSE. Comunicación no verbal y educación: El cuerpo y la escuela. -- Barcelona: Ediciones Paidós, 1995.
- PARTIDO COMUNISTA DE CUBA. Programa del Partido Comunista de Cuba. -- La Habana: Ed. Política, 1987.
- Pedagogía. / Colectivo de autores. -- Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1984.

PEIFFER, VERA. Pensamiento positivo. -- Barcelona: Ediciones Robin Book, 1991.

PERERA, ILIANA. La autoestima y el desarrollo psicosocial como premisas de la adaptación del niño a la escuela / Iliana Perera, Marlen Román. -- 35p. -- Trabajo de Diploma asesorado por S. Colunga. -- Instituto Superior Pedagógico "José Martí". -- Dpto. de Educación Especial. -- Camagüey, 1999.

PEREZ VILLAR, JOSE. Cuarta etapa: de 7 a 11-12 años. El escolar. -- 83-95. -- En su Etapas del desarrollo y trastornos emocionales en el niño. -- Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

PERNAS, ISIS. Material de estudio sobre Estrategias de Intervención Comunitaria. -- Curso sobre Intervención Psicológica en Familia y Comunidad. -- Camagüey: Universidad de Camagüey, 1996.

--- --- --- --- ---. Notas de curso de postgrado sobre Intervención Psicológica en Familia y Comunidad. / Isis Pernas, Pedro Fernández. -- Universidad de Camagüey, abril, 1996.

POWELL, JOHN. ¿Por qué temo decirte quién soy?. -- España: Ed. Sal Terrae, 1989.

--- --- --- --- ---. El verdadero yo: ¡en pie! / John Powell, Loretta Brady. -- España: Ed. Sal Terrae, 1996.

El problema de la prevención y eliminación del bajo aprovechamiento en los escolares. -- p. 46-57. -- En Psicología Cognitiva Contemporánea y sus implicaciones en el aprendizaje / Orlando Terré, Rafael Bell. -- Perú: Ediciones Libro Amigo, 1993.

PROGOFF, I. El diario intensivo. Encuentro con mi yo profundo y total. -- Bilbao: SUMENDI, 1986.

Qué es la asertividad. -- p. 5-7. -- En Familia y Sociedad. -- Colombia, 1994.

RAMOS, LAZARO. El Método Delphi: Resultados preliminares en la estructura de una política (2). / Lázaro Ramos, Abilio Díaz, Norma Oñate. -- 35p. -- Material impreso.

REASONER, ROBERT. Building self - esteem: A comprehensive program for schools. - - Palo Alto: Consulting Psychologist Press, 1992.

RIBEIRO, LAIR. Aumente su autoestima. -- Barcelona: Ediciones Urano, 1997.

RICO, PILAR. Reflexión y aprendizaje en el aula. -- Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1996.

RODRIGUEZ, LEONARDO. La psicocorrección y psicoterapia: Sus diferencias y relaciones. -- p. 7-15. -- En Boletín de Psicología. -- Hospital Psiquiátrico de La Habana. -- Vol. 12, No. 1, Ene. - Abr., 1989.

RODRIGUEZ, LUIS. Metodica cuarto excluido: aplicación y valoración según los resultados de la validación efectuada en Pinar del Río. / Luis Rodríguez, Carmen Alvarez. -- Material mimeografiado. -- Pinar del Río: [s. n.], [s. a.].

RODRIGUEZ, MARISELA La función metacognitiva de la personalidad en el adolescente. -- p.52-56. -- En La personalidad del adolescente. / Marisela Rodríguez y Rogelio Bermúdez. -- Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1996.

El rol del psicólogo en el ámbito comunitario / Mara Fuentes... [et. al.]. -- En I Encuentro Ibero-latinoamericano de Psicología. Ponencias Centrales. -- Ciudad de La Habana: Palacio de las Convenciones, 1990.

ROLOFF, GERARDO. La autovaloración: particularidades de su desarrollo en la infancia. -- p.50-64. -- En Investigaciones de la personalidad en Cuba. -- La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1987.

--- --- --- --- ---. La autovaloración y los métodos para su estudio. -- p. 84-95. -- En Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad / Fernando González... [et. al.]. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación. -- [s. a.].

--- --- --- --- ---. Motivación de la actividad docente y autovaloración del escolar. -- Tesis de Candidatura. -- Moscú, 1980.

--- --- --- --- ---. Particularidades del desarrollo de la autovaloración en escolares primarios. -- En Ciencias Pedagógicas. -- La Habana. -- No. 2, 1980.

RUBINSTEIN, J. L. La conciencia de sí de la persona y su vida. -- p. 740-750. -- En su Principios de Psicología General. -- La Habana: Instituto Cubano del Libro: Ediciones Revolucionarias, 1973.

RUBINSTEIN, S. YA. Psicología del escolar retrasado mental. -- U.R.R.S. -- Cuba: Ed. Pueblo y Educación, 1989.

SATIR, VIRGINIA. La autoestima: La olla que nadie vigila. -- p.20-29. -- En su Relaciones humanas en el núcleo familiar. -- México: Editorial Pax, 1989.

SAVIN, N. V. Pedagogía. -- Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1990.

Sentimiento de inferioridad y autoestima. -- p. 20. -- En Enfoque. -- México. -- Año XVII, No. 57, ene.-mar., 1997.

SERRANO DE MALDONADO, ROSA CECILIA. Imagen corporal y su influencia social. -- p.101-108. -- En Humanidades. -- Revista de la Universidad Industrial de Santander. -- Vol. 20, No. 21, jul.-dic., 1991.

SIEGEL, SIDNEY. Diseño experimental no paramétrico. -- Ciudad de La Habana: Ediciones Revolucionarias, 1987.

SILVA C., CARLOS. Metacognición: Aprendizaje en la Matemática. -- 15 p. -- Ponencia presentada en el Congreso Pedagogía' 99. -- Ciudad de La Habana, 1999.

SILVER, A. Disorders of learnig in childhood. -- New York: John Wiley and Sons, 1990.

Sistemas representativos, trabajo con imágenes e incremento de la autoestima en escolares retardados. / Silvia Colunga... [et. al.]. -- Investigación presentada en el Congreso Internacional Pedagogía' 99. -- Instituto Superior Pedagógico "José Martí". -- Camagüey, 1999.

SOLE ARREDONDO, MARIA ELENA. El diagnóstico de la capacidad de aprendizaje intelectual. -- p. 176-180. -- En Primera Jornada Científica del ICCP: 1ª. Parte. -- La Habana: ICCP, junio de 1988.

SUAREZ, ANDRES. Dificultades en el aprendizaje: Un modelo de diagnóstico e intervención. --Madrid: Santillana, 1995.

SUAREZ, M. Estudio de la autovaloración y los procesos de afrontamiento al estrés en escolares ciegos y débiles visuales / M.Suárez, A. Pérez. --Trabajo de diploma. -- Universidad de La Habana. --Facultad de Psicología,1991.

Talleres vivenciales para el desarrollo de la autoestima dirigidos a escolares con dificultades de aprendizaje, sus maestros y familias. / Silvia Colunga... [et. al.]. -- 8 p. -- Ponencia presentada en el Tercer Taller de Psicología Latinoamericana y Caribeña. -- Santiago de Cuba, 1999.

TARNOPOL, LESTER. Dificultades para el aprendizaje. -- México: Ediciones Científicas La Prensa Médica Mexicana, 1986.

Técnicas participativas de educadores cubanos. / Colectivo de autores. -- La Habana: Graciela Bustillos, 1995.

Tendencias pedagógicas contemporáneas: los paradigmas./ Colectivo de autores. -- [Universidad de Oriente], [s. a.].

TERAN, ROSA MARIA. El niño con trastornos de aprendizaje: Una orientación psicosocial. -- p.42-49. -- En Temas de Trabajo Social. -- Hospital Psiquiátrico de La Habana. -- Vol. 5, No. 1, Ene.-Abr., 1983.

TERRE, ORLANDO. La Psicología Cognitiva Contemporánea y sus implicaciones en el aprendizaje. / Orlando Terré, Rafael Bell. -- Perú, Ediciones Libro Amigo, 1993.

TORRES FERNÁNDEZ, PAUL. ¿Cómo redactar una tesis?: Recomendaciones generales. -- Bolivia: Editorial A. B., 1997.

TORRES, MARTA. El niño con dificultades en el aprendizaje. / Marta Torres, Maricela Quintana. -- En Antología CELAEE. / Colectivo de autores. -- I.S.P. "Enrique José Varona". -- Facultad de Educación Primaria, Preescolar y Especial. -- Ciudad de La Habana, 1997. -- [s. p.].

--- --- --- --- ---. Selección de Lecturas sobre retardo en el desarrollo psíquico. / Marta Torres, Serguei Domishkievich, Luis Felipe Herrera. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1990.

TOUCEDO, NORMA. La autoestima es labor de toda la vida. -- p.65-69. -- En Los ciegos en el mundo.-- [s. l.]. -- No. 11, Ene.-Jun.,1994.

TOVAR, MA. DE LOS ANGELES. Selección de Lecturas de Psicología de las Comunidades. -- La Habana: Facultad de Psicología, 1994.

VALDES, YULIMA. Desarrollo de la autoestima y la capacidad de aprendizaje en escolares retardados del cuarto y quinto grados. / Yulima Valdés, Ercilia Marcelo y Annia Guevara. -- 72p. -- Trabajo de Diploma asesorado por S. Colunga. -- Instituto Superior Pedagógico "José Martí". -- Dpto. de Defectología. -- Camagüey, 1996.

VALDEZ, JOSE LUIS. La evaluación del autoconcepto a través de la técnica de redes semánticas. -- p.175-186. -- En Revista Mexicana de Psicología. -- México -- Vol. 13, No. 2, Dic., 1996.

- VEGA VEGA, RENE. Escuela de padres. -- Ciudad de La Habana: Ed. Científico-Técnica, 1998.
- --- --- --- ---. Prácticas de Psicoterapia Infantil. -- Ciudad de La Habana: Universidad de La Habana, 1986.
- --- --- --- ---. Psicoterapia Infantil. -- Ciudad de La Habana: Universidad de La Habana, [s. a.].
- VENGUER, L.A. La enseñanza va delante y conduce al desarrollo síquico. / L.A. Venguer. -- p.40-46. -- En su Temas de Psicología Preescolar. -- La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.
- VIGOTSKY, L. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. -- Cambridge: M. A. Harvard University Press, 1988.
- --- --- --- ---. Obras Completas: Fundamentos de Defectología: Tomo V. -- Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.
- VILLA, A. Medición del autoconcepto en la edad infantil: 5-6 años. / A.Villa, E. Auzmendi. -- Bilbao: Ediciones Mensajero, 1992.
- VLASOVA, T. A. Niños con retardo en el desarrollo. / T. A. Vlasova, M. S. Pevzner. -- Ciudad de La Habana: Ed. de Libros para la Educación, 1981.
- --- --- --- ---. Niños con retardo en el desarrollo psíquico. / T. A. Vlasova, V. I. Lubovski, N. A. Tsipina. -- Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1992.
- --- --- --- ---. Para el maestro sobre los niños con desviaciones en el desarrollo / T. A. Vlasova, M. S. Pevzner. -- La Habana: Ed. de Libros para la Educación, 1979.
- VOLI, FRANCO. La autoestima del profesor. Manual de reflexión y acción. -- España: Centro Nacional de Investigación Pedagógica de la Autoestima, [s. a.].
- --- --- --- ---. Autoestima para padres. Manual de reflexión y acción educativa. -- Madrid: Ed. San Pablo, 1994.
- WALLON, HENRY. La conciencia de sí. -- p.189-234. -- En su Los orígenes del carácter en el niño. -- La Habana: Instituto Cubano del Libro: Ediciones Revolucionarias, 1974.

- --- --- --- ---. Conciencia en individualización del propio cuerpo. -- p.143-188. -- En su
Los orígenes del carácter en el niño. -- La Habana: Instituto Cubano del Libro:
Ediciones Revolucionarias, 1974.
- --- --- --- ---. El rol del otro en la conciencia de yo. -- p.233-242. -- En Lecturas
sobre Psicología de la Personalidad. / Fernando González, Gustavo Pineda.--
Universidad de La Habana. -- Facultad de Psicología, 1991.
- WANG, MARGARET C. Atención a la diversidad del alumnado. -- Madrid: Ediciones
Narcea, 1995.
- WATTENBURG. W.W. Relation of self-concept to beginning achievement in reading. /
W.W. Wattenburg, C. Clifford. -- Child Development, 35. -- 461-467. -- 1964.
- YOUNG, BETTIE B. The 6 vital ingredients of self-esteem and how to develop
them in your child. -- New York: Rawson Associates, 1991.
- ZAZZO, R. Los débiles mentales. -- Barcelona: Editorial Fontanella, S. A., 1973.
- ZEIGARNIK, B. W. Introducción a la Patopsicología. -- La Habana: Ed. Científico-
Técnica, 1979.

Anexo No. 1

Control Semántico

Intervención psicoeducativa: Sistema de influencias pedagógicas que incluye la transmisión de información y la aplicación de diversos procedimientos, destinado a ayudar a los maestros, padres y en especial a los propios niños de la comunidad escolar, a potenciar sus recursos y estimular el desarrollo personal e institucional.

Métodos pedagógicos: Se conciben como el modo en que se ejercen y asimilan las influencias educativas, con una organización determinada, con carácter sistémico y caracterizados por la unidad entre las dimensiones instructiva, desarrolladora y educativa. Se considera el significativo papel de esta última en el desarrollo óptimo de una intervención psicoeducativa.

Talleres vivenciales: Se consideran la forma típica de organización de las sesiones de trabajo en grupo, a través de la cual se transmiten y asimilan mensajes teóricos sobre autoestima, se vivencia, sistematiza y ejercita lo aprendido por los participantes.

Dificultades en el aprendizaje: Se refiere a aquellos problemas relativos a la asimilación de los contenidos de la enseñanza por los alumnos no reducibles a materias o funciones psicológicas en específico, por lo que asumen un carácter más o menos global. Se excluyen los trastornos del desarrollo de esta definición y las anomalías provocadas por privación sociocultural o afecciones emocionales graves.

Autoestima: Se refiere al conjunto de sentimientos y actitudes de la persona respecto a sí misma y a su manera de comportamiento.

La autoestima se estudia a través de los siguientes indicadores, que caracterizan su nivel de desarrollo:

♦ **Autoconocimiento:** Es el nivel de conocimiento expresado por el sujeto acerca de sí, por lo que está referido al volumen de información que posee el mismo respecto a su persona, lo que le permite identificar en sí virtudes y limitaciones.

♦ **Autoaceptación:** Polaridad afectiva ligada al conocimiento de sí que posee el sujeto. Se refiere a las vivencias subjetivas que experimenta el individuo respecto a sí mismo, en correspondencia con lo que conoce acerca de su persona.

♦ **Carácter regulador:** Se refiere a la efectividad reguladora de la autoestima en tanto formación que determina la dirección del comportamiento del sujeto basada en el conocimiento de sí y las vivencias que experimenta el mismo respecto a su persona. Se expresa en la autoconfianza, el planteamiento de propósitos y los esfuerzos por su consecución.

♦ **Grado de adecuación de la autoestima:** Constituye una síntesis de los anteriores indicadores, ya que se determina por el nivel que alcanzan los mismos. Alude a la altura de la autoestima, partiéndose de que una autoestima adecuada es siempre alta.

Capacidad de aprendizaje: Se refiere a las posibilidades del sujeto para asimilar conocimientos, para apropiarse de los contenidos de la enseñanza o lograr un aprendizaje productivo. De acuerdo a los presupuestos de este trabajo, supone también las potencialidades intelectuales del

sujeto del aprendizaje, en términos de su sensibilidad para apropiarse de las ayudas pedagógicas brindadas. En consecuencia puede estudiarse a través de los indicadores siguientes:

- ♦ **Nivel de generalización:** Expresa las posibilidades del sujeto cognoscente (el alumno) para establecer lo común y esencial a un conjunto de objetos, lo que permite agruparlos bajo un concepto.

- ♦ **Nivel de abstracción:** A través del mismo pueden distinguirse, aislarse y/o separarse cualidades u objetos.

- ♦ **Niveles de ayuda requeridos y grado de receptividad a la ayuda:** Se refieren a la necesidad, por parte del sujeto, de apoyos pedagógicos de diferente grado (desde una simple orientación de la actividad hasta la demostración de su desarrollo), para ejecutar diferentes tareas, así como la sensibilidad mostrada hacia la ayuda; es decir, las posibilidades de apropiación evidenciadas por el educando respecto a tales porciones de ayuda.

Anexo No. 2

Cuestionario para evaluar necesidades de aprendizaje

(dirigido a educandos).

¿ Sobre qué temas te gustaría más conversar y aprender? Marca tres de ellos con una cruz.

- a) Mi familia _____
- b) Mis estudios _____
- c) Cómo ser feliz _____
- d) Los deportes _____
- e) Cómo tener amigos _____
- f) Las relaciones de pareja _____
- g) Cómo amarme más _____
- h) Cómo llevarme bien con los maestros _____
- i) Cómo tener confianza en mí mismo(a) _____
- j) Cómo aprender con más eficacia _____
- k) Cómo ser querido(a) por los demás _____
- l) Cómo sentirme más alegre y optimista _____
- m) Cómo estar más saludable _____
- n) La sexualidad _____
- o) Cómo aceptar mejor mi cuerpo _____
- p) La actualidad nacional e internacional _____
- q) El arte en alguna(s) de sus manifestaciones _____
- r) Otros _____

¿Cuáles? _____

Anexo No. 3

Cuestionario para evaluar necesidades de aprendizaje

(dirigido a maestros y padres).

¿ Sobre qué temas te gustaría más conversar y aprender? Marca tres de ellos con una cruz.

- a) La familia _____
- b) El trabajo _____
- c) La superación _____
- d) Cómo ser feliz _____
- e) Los deportes _____
- f) Cómo relacionarme con otros _____
- g) Las relaciones de pareja _____
- h) Cómo amarme más _____
- i) Cómo hacer que los niños se acepten mejor a sí mismos _____
- j) Cómo tener confianza en mí mismo(a) _____
- k) Cómo ser querido(a) por los demás _____
- l) Cómo sentirme más alegre y optimista _____
- m) Cómo estar más saludable _____
- n) La sexualidad _____
- o) Cómo aceptar mejor mi cuerpo _____
- p) La actualidad nacional e internacional _____
- q) El arte en alguna(s) de sus manifestaciones _____
- r) Cómo hacer que los niños tengan más confianza en sí mismos _____
- s) Otros _____

¿Cuáles? _____

Anexo No. 4

Completamiento de frases

(para la caracterización de la autoestima infantil).

- 1) La felicidad...
- 2) Yo deseo...
- 3) Soy una persona...
- 4) Los demás dicen que yo...
- 5) Lo que más me gusta de mí...
- 6) Mis compañeros creen que yo...
- 7) Creo que las cosas que hago son...
- 8) La mayoría de las veces me siento...
- 9) En mi vida espero...
- 10) Mis logros...
- 11) Las desgracias...
- 12) Mis maestros dicen que yo...
- 13) Mis opiniones...
- 14) Yo aprendo...
- 15) Cuando me miro al espejo pienso...
- 16) Siento que mis padres piensan que yo...
- 17) En la escuela yo soy...
- 18) La vida...
- 19) Lo que menos me gusta de mí...
- 20) Me merezco...
- 21) Si me comparo con otros niños creo que...
- 22) El futuro...
- 23) Cuando fracaso...
- 24) Me siento inseguro(a)...
- 25) Soy capaz de lograr...
- 26) Me comunico con las personas...
- 27) Mi salud es...
- 28) En Matemática soy...
- 29) Mi familia...
- 30) Cuando me propongo lograr algo...

Anexo No. 5

Escala Tennessee de Autoconcepto (Forma Infantil)

Instrucciones:

Esta escala te pide describir cómo tú te sientes contigo mismo. No hay respuestas correctas e incorrectas, descríbete lo más sinceramente que puedas. Lee cuidadosamente la proposición y escribe el número correspondiente a la respuesta en tu caso.

Las respuestas posibles son :

1. siempre falso (o totalmente falso).
2. mayormente falso (o falso la mayoría de las veces).
3. en parte falso y en parte verdadero.
4. mayormente verdadero (o verdadero la mayoría de las veces).
5. siempre verdadero (o totalmente verdadero).

Proposiciones:

1. Me gusta como me veo _____
2. Tengo una familia feliz _____
3. No duermo bien _____
4. Me cuesta trabajo hacer lo que es correcto _____
5. Sé tanto como los otros niños en mi aula _____
6. Me siento feliz con quien soy _____
7. No me siento tan bien como quisiera _____
8. Es difícil para mí relacionarme con otras personas _____
9. No me va bien en la escuela, ni siquiera cuando lo intento _____
10. Me preocupo de verdad por mi familia _____
11. Soy tan bueno como debiera ser _____
12. No me siento feliz cuando estoy con otras personas _____
13. Es difícil para otros ser mis amigos _____
14. Mi familia no confía en mí _____
15. Mi maestro(a) piensa que soy inteligente _____
16. Me llevo bien con otras personas _____
17. Me odio a mí mismo(a) _____
18. No soy la persona que me gustaría ser _____
19. Soy una persona honesta _____
20. Me siento bien casi todo el tiempo _____
21. Soy saludable _____
22. Soy decente _____
23. Soy alegre _____
24. No soy nada importante _____
25. Mi familia me ayudará siempre _____

26. Soy una persona amistosa _____
27. Le gusto a los varones _____
28. No siempre digo la verdad _____
29. A veces me pongo bravo(a) _____
30. Tengo muchos dolores y penas _____
31. Siempre estoy enfermo(a) _____
32. La Matemática es difícil _____
33. Sé controlarme cuando tengo un problema _____
34. No soy una persona agradable _____
35. Mi familia no me quiere _____
36. Le gusto a las hembras _____
37. Todos me molestan _____
38. A veces, cuando no me siento bien, me pongo de mal humor _____
39. A veces pienso cosas que no se pueden decir _____
40. No quiero cambiar mi apariencia _____
41. Quisiera poder cambiar alguna parte de mi cuerpo _____

Anexo No. 6

Modificación de Autoescala de Dembo-Rubinstein

(para la evaluación del nivel de autoestima de niños con dificultades de aprendizaje)

Instrucciones:

(Presentar una línea vertical de aproximadamente 15 centímetros de longitud con patrón-ejemplo:

Salud



“Supongamos que en esta línea se encuentran todas las personas del mundo, en la parte superior (señalar) se encuentran las personas más saludables, y en la parte inferior las menos saludables. Tú debes marcar con una cruz (x) donde esté tu lugar entre todas las personas, teniendo en cuenta tu estado de salud. Si eres una persona muy sana te colocarás hacia arriba en el segmento (con una cruz), si gozas de poca salud o eres muy enfermiza (o) te colocarás hacia abajo; si no estás muy saludable pero tampoco muy enfermo(a), te pondrás hacia el centro del segmento. Utiliza cualquier punto del segmento, según la apreciación que tengas del lugar que debes ocupar, al analizar cada categoría”.

(Si es necesario se repetirán las instrucciones o se explicarán con otras palabras para garantizar su comprensión. Luego, se le presenta al alumno en una hoja de papel la primera cualidad o categoría a evaluar. Se le propone una tarea análoga y al culminarla se le agrega la siguiente hasta llegar a la última. Las categorías evaluativas serán: felicidad, importancia, inteligencia y seguridad.

Al concluir esta tarea, se inicia la conversación con el sujeto, en dependencia de cómo se ubica con respecto a cada parámetro.

Ejemplos de preguntas por indicador (Se adecuarán a cada uno de ellos.

Salud:

1. ¿Qué es para ti una persona saludable?
2. ¿Cómo te percibes teniendo en cuenta tu estado de salud?
3. ¿Que sientes hacia ti sobre la base de la salud de que gozas?(o ¿Cómo te sientes al percibirte saludable (o enfermizo, etc.) ?).

4. ¿Cómo influye en tus actuaciones el sentirte saludable (o lo contrario, etc.)?

Anexo No. 9

Cuestionario de información

(para evaluar la asimilación, por los niños, de mensajes teóricos sobre autoestima).

1.- De los mensajes teóricos que conoces, responde verdadero si consideras la frase positiva y falso si es negativa.

----- Nuestra vida tiene sentido.

----- Somos poderosos y estamos llenos de amor.

----- Somos indignos de amor y aceptación.

----- Podemos confiar en las numerosas potencialidades de que disponemos.

----- Lo que somos y hacemos depende de la actitud de las demás personas hacia nosotros.

----- Si perseveramos en nuestros propósitos podemos triunfar.

2.- Menciona un mensaje teórico que conozcas, tenga relación con el aprendizaje escolar y que no aparezca en la pregunta anterior. Explícalo.

Clave de calificación:

Pregunta No. 1: 6 puntos, uno por cada respuesta correcta (V, V, F, V, F, V)

Pregunta No. 2: 4 puntos, dos por mencionar el mensaje y dos por su explicación adecuada.

Anexo No. 10

Guía de entrevista grupal dirigida a maestros y padres **(para la evaluación de la efectividad del programa).**

Puntos de discusión principales:

- Qué es lo que más les gustó de la intervención.
- Qué es lo que menos les gustó.
- Qué cambios principales se produjeron en los escolares con dificultades para aprender.
- Cómo se reflejó la experiencia realizada en el autoconocimiento infantil.
- Cómo influyó en la autoaceptación.
- Qué repercusión tuvo en la autoconfianza de los niños y en el planteamiento de metas.
- ¿Hay alguna relación entre esta experiencia y el aprendizaje de los niños? Explique.
- Cómo puede perfeccionarse el programa educativo puesto en práctica.

Anexo No. 11

Descripción del grupo de escolares muestreados y sus maestros según variables controladas.

Tabla No. 1

Distribución de alumnos con dificultades de aprendizaje según las instituciones educativas donde cursan estudios.

Escuelas	No. de grupos de 5to. Grado	Matrícula	No. de alumnos con DA	Porcentaje respecto a la matrícula
José Martí	4	137	15	10,95
Ernesto Lucas	3	98	20	20,41
Total	7	235	35	14,89

Tabla No. 2

Distribución de sujetos según sexo e instituciones de procedencia.

Escuelas	Sexo masculino	%	Sexo femenino	%	Total de sujetos
José Martí	9	60	6	40	15
Ernesto Lucas	15	75	5	25	20
Total	24	68,57	11	31,43	35

Tabla No. 3

Distribución de sujetos según edades e instituciones de procedencia.

Escuelas	Edades en intervalos y %s.						Total
	(10-11)	%	(11-12)□	%	(12-13)	%	
José Martí	11	73,33	4	26,66	-	0	15
Ernesto Lucas	13	65	6	30	1	5	20
Total	24	68,57	10	28,57	1	2,85	35

Tabla No. 4

Distribución de sujetos según categorías evaluativas e instituciones de procedencia.

Escuelas	Categorías evaluativas y %s.				
	Con evaluación de Regular (R)	%	Con evaluación de Mal (M)	%	Total
José Martí	7	46,66	8	53,33	15
Ernesto Lucas	5	25	15	75	20
Total	12	34,28	23	65,71	35

Tabla No. 5

Distribución de los maestros según su experiencia docente y centros de procedencia.

Escuelas	No. de maestros del grado	Años de experiencia docente (en intervalos) y %s				
		0 - 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	+ de 20
José Martí	4	1 (25)	3 (75)	-	-	-
Ernesto Lucas	6	-	3 (50)	2 (33,33)	-	1(16,66)
Total	10	1 (10)	6 (60)	2 (20)	-	1 (10)

Tabla No. 6

Distribución de maestros según la calificación obtenida y los centros de procedencia

Escuelas	Calificación y %s				
	No. de maestros	Maestros Primarios	Otras licenciaturas	Cursan la Lic. en Ed. Primaria	Licenciados en Ed. Primaria
José Martí	4	-	-	1 (25)	3 (75)
Ernesto Lucas	6	2 (33,33)	1 (16,66)	-	3 (50)
Total	10	2 (20)	1 (10)	1 (10)	6 (60)

Anexo No. 12

Mensajes teóricos sobre autoestima

(Síntesis de ideas básicas).

- Todas las personas son importantes.
- Somos poderosos y estamos llenos de amor.
- Somos dignos de amor y aceptación.
- Tenemos mucho que darle al mundo.
- Somos personas valiosas.
- Nuestra vida tiene sentido.
- Somos personas capaces de lograr metas y propósitos importantes.
- Lo que somos y hacemos depende de nosotros mismos.
- Somos capaces de construir nuestra vida de una manera feliz y saludable.
- Podemos confiar en las numerosas potencialidades de que disponemos.
- Querernos es la mayor garantía para ser felices.
- El poder está dentro de nuestras personas.
- Si perseveramos en nuestros propósitos, podremos triunfar.
- Si tenemos confianza en nuestras propias fuerzas, la vida nos sonreirá y podremos aprender mejor.
- Todas las personas tenemos éxitos personales y escolares.
- Sentirnos seguros de nosotros mismos, será siempre decisivo para obtener triunfos en la vida.

Anexo No. 13

Técnica afectivo - participativa grupal

“ Conociéndome ”

Procedimiento:

El coordinador o facilitador hace un papelito con el nombre de cada miembro del grupo, se meten en el buzón y se distribuyen. A cada uno debe corresponderle un nombre que no sea el propio.

Cada participante hará una descripción escrita de las cualidades buenas y malas que más tipifican a la persona escogida, evitándose dañar o herir a la misma al efectuar el análisis. Se aclarará que la descripción no incluye las propiedades físicas y que debe ser lo más objetiva y constructiva posible.

Al concluirse el trabajo se circularán los papeles, para que cada miembro reconozca la descripción que le concierne.

Indicación principal de la técnica:

Se aplica, básicamente, en la etapa No. 2 del programa.

Favorece el autoconocimiento de cada sujeto y permite identificar en sí mismo alcances y limitaciones.

También permite expresar vivencias y opiniones respecto a otros y descubrir lo que piensan y sienten los otros acerca de nosotros mismos.

Anexo No. 14

Técnica afectivo - participativa

“ Los Exitos ”

Procedimiento :

Se pide a los alumnos que se sienten en el suelo, preferentemente en círculo. Después se les dice que uno a uno vayan contando al grupo los éxitos que han tenido durante ese día.

Si algún alumno no es capaz de hablar, en un inicio, se le estimulará. Los otros compañeros también podrán mencionar algún éxito que ellos consideren, lo cual le servirá como gratificación.

También puede resultar de utilidad pedir a los niños que recuerden algo que les gusta hacer, fuera del aula, y que, además, llevan a cabo muy bien. Cada escolar, de este modo, va exponiendo delante de los demás, tareas que realiza con destreza y actividades en las cuales es hábil.

Se puede hacer una ronda, con posterioridad, sugiriendo a los niños que describan los éxitos que se auguran para un futuro.

Indicación principal de la técnica:

Puede aplicarse en las tres etapas interventivas del programa, según se enfatice en objetivos del autoconocimiento, la aceptación de sí y su valía personal o la regulación del comportamiento (vista a través de la proyección al futuro, en este caso).

Otra variante de la técnica consiste en hacer describir a los niños, todo lo bueno que obtuvieron y aprendieron, a través de la impartición de una asignatura en la que se presentaron dificultades.

Anexo No. 15

Técnica afectivo - participativa

“ El Espejo ”

Procedimiento:

Este ejercicio está dirigido a evitar las distorsiones de la imagen corporal por parte de los niños , a que estos asuman su propia realidad física y encuentren en sus personas cualidades positivas que los hagan aceptables y dignos de orgullo. Para ello es esencial que acepten su cuerpo tal y como es.

Se toma uno a uno a cada niño, se le coloca frente a un espejo y se le pide que relate qué ve.

Se puede facilitar el proceso haciendo preguntas como las siguientes :

“Cierra los ojos, ábrelos, mira al espejo y dime qué es lo primero que ves.

¿Qué es lo que más te gusta de lo que ves en el espejo?

¿Qué cosas de ti no sabe el espejo?”

A veces puede resultar difícil para los niños decir algo favorable sobre sí mismos. En esos casos el adulto ha de potenciar que consiga hacerlo. Para ello, el profesor o facilitador puede señalar cosas positivas que él ve en la imagen que está mirando.

Indicación principal de la técnica:

Se aplica en las etapas No. 2 y 3 del programa.

Estimula el autoconocimiento respecto a los atributos físicos y la autoafirmación.

ANEXO No. 16

Técnica Afectivo-Participativa Grupal

“Compartir valores”.

Procedimiento:

Se explica el objetivo del ejercicio.

Se escriben en la pizarra las siguientes preguntas y se organizan subgrupos de 4-5 niños para compartir las respuestas durante 20-30 minutos.

- 1) ¿ Te consideras una persona importante? ¿ Por qué?
- 2) ¿ Qué valores tienes que te hacen sentir importante?
- 3) Determina una forma de manifestar el valor que más te caracteriza (representación, versos, etc.)

Se comparten las respuestas en plenaria a partir del relato de la síntesis de los subgrupos, los comentarios y la valoración.

Indicación principal de la técnica:

Se aplica en las etapas No. 2 y 3 del experimento.

Sirve para aprender a reconocer los valores propios. Además permite aceptarlos y comprender que enriquecen la personalidad.

.

Anexo No. 17

Técnica afectivo - participativa

“En contacto con la belleza.”

Procedimiento:

Esta actividad va dirigida a descubrir la importancia de saber valorar a las personas y a tomar conciencia que no solo la belleza externa es importante en el ser humano para llegar a reflexionar sobre lo siguiente: "La belleza del hombre está en su corazón."

El animador da a conocer los objetivos del juego y reflexiona sobre la importancia de la belleza interior. Organiza el grupo en parejas para que respondan:

¿Qué es lo más bello de la persona que tienes al frente? ¿Por qué?. Puede hacerse por escrito, intercambiándose las respuestas.

Luego de ser respondidas las preguntas se intercambian los papeles, cada uno lee el escrito que de él tiene su compañero y da la opinión.

¿Crees que en realidad esas cualidades son las que te hacen más bello (a)? ¿Por qué?

En ocasiones resulta difícil para los niños escribir cosas favorables sobre sus coetáneos. En este caso el animador ejemplifica a través de cosas positivas que le vea a su compañero, hasta que los niños logren hacerlo.

Indicación principal de la técnica:

Se aplica en la etapa No. 2 del programa.

Sirve para satisfacer necesidades básicas infantiles como la de autoafirmación, la de amar y ser amado.

Entrena además, la comunicación asertiva, la expresión de los sentimientos y la emoción de sentirse apreciado por sus compañeros.

ANEXO No. 18

Técnica de imaginación

“¿Quién se salvará?”

Procedimiento:

El coordinador o facilitador expresará los objetivos del juego.

Se indicará a los niños que adopten posiciones relajadas, pues harán un viaje imaginario en un trasatlántico.

El coordinador comienza a narrar la travesía con la mar en calma y de repente grita anunciando una tempestad; les comunica que se corre el riesgo de naufragar. El navío se va al fondo. El agua comienza a invadir la cubierta. Todos reciben órdenes para buscar los salvavidas, en los cuales caben solamente algunas personas, todos no podrán ser salvados.

Solo podrán entrar en los botes salvavidas, aquellos que tengan razones muy fuertes para vivir. El resto irá al fondo.

El grupo es invitado a comunicar sus razones de vida. El que se sienta con libertad dirá quién sube y quién no y por qué razones.

Finalmente se hacen los comentarios, evaluaciones y la conclusión del trabajo realizado.

A veces puede resultar difícil para los niños decir cosas favorables y razones fuertes para vivir, en este caso el facilitador o el maestro puede posibilitar que los niños logren hacerlo.

Indicación principal de la técnica:

Se aplica en la etapa No. 4 del programa.

Sirve para la toma de conciencia sobre las razones que tenemos para vivir y su defensa a través de los argumentos de los propios infantes.

Dispone a los niños a que reciban mensajes positivos que influirán en su actuar cotidiano y que propicien la búsqueda de soluciones constructivas a los problemas que deberán enfrentar.

Anexo No. 19

Técnica afectiva - participativa

“ Ejercicios de conocimiento.”

Procedimiento:

Se sientan los niños en sus pupitres y se les pide que completen individualmente el siguiente cuestionario:

- 1.- Me alegra que me llamen:
- 2.- Los objetivos que me definen:
- 3.- Tres cosas que me gusta hacer:
- 4.- ¿Cómo es mi carácter?:
- 5.- Un libro que he leído y no he olvidado fácilmente:
- 6.- Alguna cosa que creo hacer bien:
- 7.- Mi mayor defecto:
- 8.- Para mí, por orden de importancia, los tres valores principales son:
- 9.- Para mí los tres mayores antivalores:
- 10.- Lo que más me distingue en la escuela:
- 11.- Algo que aprecian de mí mis maestros:
- 12.- Lo que mejor aprendo:
- 13.- Para aprender mejor, yo...

Después en plenario, se escogen algunos voluntarios para discutir sobre las frases y se analiza:

¿Cómo influye el conocimiento sobre nosotros en las actitudes que asumimos hacia nosotros mismos?

¿Qué ventajas puede ofrecernos el estar satisfechos con nosotros mismos?

¿Cómo influye en nuestro comportamiento la formación de valores?

Indicación principal de la técnica:

Se aplica en las etapas No. 2, 3 y 4 de la intervención.

Favorece el autoconocimiento y la autoaceptación, pero sobre todo la autoafirmación.

Se sugiere repetirla en dos semanas, con algunas variantes en las frases inconclusas y las interrogantes para la discusión.

Anexo No. 20

Técnica afectiva - participativa

“Conocimiento personal.”

Procedimiento:

Esta actividad va dirigida a procurar una identificación personal de los participantes y una clarificación de sus vivencias emocionales.

Durante los primeros 5 minutos el animador solicita a las personas participantes que se concentren cerrando los ojos, procurando una interiorización y una concientización acerca de sus propios sentimientos en el momento.

Pasados los 5 minutos y abriendo los ojos el animador pide que cada uno, en silencio, escoja un papel de color que se relacione con sus sentimientos del momento.

Después se forman subgrupos según los colores.

Cada miembro de estos subgrupos explica a su grupo la relación que encuentra entre el color escogido y sus sentimientos del momento.

Deshechos los grupos, se siguen en plenaria los comentarios acerca de la vivencia de este ejercicio.

Indicación principal de la técnica:

Se aplica en las etapas No. 2 y 3 del programa.

Favorece el autoconocimiento, la autoaceptación y la autoafirmación.

Anexo No. 21

Técnica afectivo - participativa

“ ¿ Quién soy yo ? ”

Procedimiento:

Este ejercicio va dirigido a tomar conciencia de la imagen que la persona tiene acerca de sí misma: parcial, completa, positiva, negativa y analizar la jerarquía de sus valores personales.

El animador comienza explicando los objetivos del ejercicio y su dinámica, organiza los subgrupos.

Se entrega a cada participante 8 papelitos, tocando a cada cual responder la siguiente pregunta.

¿ Quién soy yo?

Se limita la respuesta a una sola palabra escrita en cada papelito.

Después deben jerarquizarse las respuestas, colocándose el No. 8 en el papelito que representa la de menor importancia, el No. 7 a la que sigue en menor valor hasta el No. 1, en correspondencia con el significado que se le atribuye a cada una.

Enseguida cada alumno sacará el billete No. 8 y pensará qué será su vida sin ese valor escrito en el No. 8 y así sucesivamente hasta el billete No. 2.

Cada participante tomará su billete No. 1 y se preguntará en conclusión, ¿con qué me he quedado?, ¿será algo superficial o algo muy importante para mí?, ¿sin este valor qué me queda?

El análisis se hará en plenaria, para compartir la experiencia realizada en los subgrupos, la evaluación y la conclusión.

Se debatirá en torno a la importancia de conocer los valores propios para el éxito de la vida escolar, social y personal.

Indicación principal de la técnica:

Esta técnica se aplica en la 2da. etapa del programa.

Sirve para profundizar en el conocimiento de sí, especialmente en lo relacionado con los valores propios y su connotación para el desempeño académico y general de las personas.

ANEXO No. 22

Técnica Afectivo-Participativa

“Cómo aprender mejor.”

Procedimiento:

Se discutirá con los alumnos en torno a los factores influyentes en el rendimiento escolar. Se analizará cómo este no solo está determinado por los conocimientos, sino también por las actitudes y motivos de las personas.

En tal sentido se valorará el papel de la seguridad en sí mismos, el sentimiento de competencia y valía personal, el sentido de compromiso ante el material que se aprende, así como el conocimiento de los estilos de aprendizaje propios de cada cual. Todos estos elementos guardan una estrecha relación con el autoconcepto y la autoestima.

Se organizarán cuartetos para responder a un grupo de interrogantes dirigidas a ampliar la noción de “inteligencia” y a clarificar los estilos cognitivos de cada escolar. Las preguntas sugeridas para la reflexión son:

- ◆ ¿Qué es para ti una persona inteligente?
- ◆ ¿Te parece que una persona infeliz puede ser inteligente? Reflexiona al respecto.
- ◆ Todos tenemos rasgos de persona inteligente, ¿cuáles reconoces en ti?
- ◆ ¿Qué aprendes con mayor facilidad en la escuela?
- ◆ ¿Qué te resulta más difícil de aprender?
- ◆ Cuando estudias, ¿qué te ayuda más a aprender? Señala todas las opciones que consideres.
 - a) repetir las cosas
 - b) leer y escribir los contenidos
 - c) que alguien te explique
 - d) que alguien lea las notas de clase
 - e) escuchar de otros y repetir lo que entiendes
 - f) buscar ejemplos de lo estudiado
 - g) obtener información visual sobre lo estudiado
 - h) tener contacto físico con lo estudiado
 - i) leer en el libro de texto sobre lo estudiado para ampliar la información
 - j) ejercitar los contenidos
 - k) repetir los contenidos con tus propias palabras
 - l) resumir la información recibida
 - m) anotar las dudas y pedir aclaraciones
 - n) estudiar primero solo(a) y luego discutir con otros
 - o) estudiar primero solo(a) y después escuchar las explicaciones de otros sobre lo estudiado
 - p) estudiar solo de forma colectiva
 - q) estudiar solo de forma individual
- ◆ Analiza la siguiente expresión: “Nadie es capaz de todo ni nadie es del todo incapaz”.

- ◆ ¿Crees que es importante para ti conocer cómo aprendes mejor? ¿Por qué?
- ◆ ¿Qué propósitos te haces para el futuro basándote en lo analizado?

Se debatirá en plenario sobre estas ideas, enfatizándose en la individualidad cognitiva y la necesidad de conocerse mejor para lograr mayor éxito escolar, a la vez que confiar en las propias fuerzas y potencialidades que poseemos.

Indicación principal de la técnica:

Se aplica en las etapas No. 2 y 4 del programa.

Estimula el autoconocimiento respecto a los estilos cognitivos, las potencialidades intelectuales de cada cual, la autoafirmación y el establecimiento de propósitos.

Anexo No. 23

Técnica afectivo - participativa

“ Carta de amor. ”

Procedimiento :

Se sientan los participantes en círculo, todos mirándose de frente. Se trabaja con todo el grupo o con subgrupos entre 4 - 6 alumnos, según el número de participantes.

Se distribuyen hojas de papel blanco y lápices, para que cada cual escriba una “carta de amistad” o “declaración de amor” a un supuesto compañero del grupo (que puede ser cualquiera, ya que la selección será al azar).

En los casos en que resulte muy difícil ejecutar la tarea, puede brindarse apoyo a las instrucciones a través de un modelo de carta ofrecido que se expone al final.

Se concede un tiempo para ejecutar la tarea y luego se distribuyen las cartas al azar dentro del grupo o subgrupo, cuidando que cada cual reciba una que no escribió.

Se concede un tiempo de análisis individual y luego otro para la reflexión colectiva.

Puntos de discusión:

- ¿Cómo te sentiste al recibir la carta?
- ¿Crees que es importante sentirse querido y aceptado por otros? ¿Por qué?
- ¿Te resultó difícil confiar tus sentimientos a otra persona del grupo?
- ¿Qué enseñanzas obtuviste de este ejercicio?

Modelo sugerido:

Querido amigo:

Me alegra mucho escribirte y enviarte mi saludo cariñoso.

Creo que eres una persona buena y digna de amor, por eso he decidido escribirte para hacértelo saber.

Me gusta compartir contigo dentro del grupo y me alegraría que nuestra amistad creciera aún más.

Necesito mucho de tu comprensión y cariño, a la vez que quiero brindarte los míos también.

Espero que sigamos conversando sobre nuestra amistad, al menos ya decidimos comenzar a hacerlo.

No olvides todo lo que te he dicho, pues lo hice de corazón.

Tu amigo que te aprecia.

Yo

Indicación principal de la técnica:

Se aplica, básicamente, en las etapas No. 3 y 4 del programa.

Sirve para satisfacer necesidades básicas infantiles como la de autoafirmación, la de amar y ser amado.

Entrena, además, la comunicación asertiva, la expresión de los sentimientos y la emoción de sentirse apreciado por otros.

Anexo No. 24

Técnica afectivo - participativa grupal

“ Dar mi afecto. ”

Procedimiento :

Los miembros del grupo se sientan en círculo y se coloca una hoja de papel con un alfiler en la espalda de cada niño.

Cada miembro del grupo escribirá sobre la hoja del resto una especie de piropo o frase halagadora (por ejemplo : “ ¡Eres formidable !”, “Me gusta tu sonrisa”, “Admiro tu ternura”, etc.). No se identificará quién coloca cada expresión. Si el grupo tiene quince miembros, en cada hoja aparecerán catorce frases al concluirse las anotaciones. Al terminar, cada cual volverá a su sitio.

Entonces, uno a uno irá dando sus piropos en primera persona, para apropiarse de ellos (por ejemplo: “¡Soy formidable !”, “Me gusta mi sonrisa”, etc.). De igual manera, cada cual analizará cuáles de estas frase coinciden con lo que piensa él (ella) verdaderamente sobre sí mismo (a).

Al final de la lectura, cada miembro mirará al resto de los miembros del grupo en silencio y luego comunicará libremente sus impresiones y sentimientos a través de caricias visuales, manuales y también de forma verbal si lo desea. Esta comunicación puede favorecerse de igual manera al final, cuando se hayan expresado todos.

Variantes :

1. Siempre en círculo, cada cual mira a los demás participantes y desde su sitio, uno tras otro, expresa una opinión sobre una, varias o todas las personas, comenzando por: “Me gusta en ti...”, “aprecio en ti...”, “me parece muy buena tu cualidad de...”, a lo cual añade algún dato concreto a manera de completamiento.
2. Si se desea incidir sobre la capacidad de afecto, de comunicación o reafirmación de uno de los participantes, en particular, se procederá de esta manera. Se guiará a la persona que corresponda y se le dirá “Levántate... Párate delante de cada uno y hazle alguna caricia positiva, generalmente después de haber entrado en contacto visual o corporal con esa persona”. “Ahora que has terminado de dar vueltas al grupo, los invito a todos a que comenten lo que acaba de suceder”. Se repetirá luego con los miembros que se seleccionen.
3. Si se pretende que las personas que integran el grupo aprendan a recibir afecto, se puede invitar a todos los participantes a que se coloquen en el centro, uno tras otro, durante unos minutos. Cada uno le dirigirá una caricia positiva verbal y/o corporal (besar, jugar, etc.). Después, se comentará lo que cada cual sintió en esta experiencia.

Indicación principal de la técnica:

Se aplica, básicamente, en las etapas No. 2 y 3 del programa.

Sirve para satisfacer necesidades básicas infantiles como la de amar y ser amado, la de autoconocimiento y la de afirmación personal.

Facilita apropiarse de las opiniones de los demás, afirmarlas o rechazarlas.

También permite vivir la emoción, verse y sentirse apreciado por todos, contactar con lo que opinan de sí los demás y expresar sus sentimientos respecto a otros.

Anexo No. 25

Técnica de imaginería

“ Imágenes mentales positivas.”

Procedimiento :

Se pide a los niños, sentados en círculo, que hagan silencio e imaginen que son “bombardeados” por valoraciones negativas, que son realizadas por las personas significativas de su entorno (“todo lo que haces está mal”, “tu hermano es más responsable que tú”, etc.). Con los ojos cerrados y en estado de relajación, deben suponer que esas valoraciones entran a sus personas dentro de una gran bolsa y que les producen malestar.

Ahora hacen tres respiraciones tranquilizadoras y durante la retención se repiten internamente para sí: “Soy una buena persona”. Al concluir las se representan mentalmente que la bolsa de valoraciones negativas sale hacia el exterior y desaparece.

Entonces deben tratar de imaginarse en proceso de crecimiento, con el rostro alegre y lleno de esperanzas para el futuro.

Indicación principal de la técnica:

Se aplica básicamente en las etapas No. 3 y 4 de la intervención, con la finalidad de incrementar la autoaceptación y afirmación personal.

También contribuye a disminuir las vivencias de angustia y ansiedad en los niños más inseguros.

Las imágenes sugeridas pueden variar en diferentes sesiones, ya que la efectividad del ejercicio depende de su sistematicidad. Lo ideal consiste en estudiar la prevalencia de sistemas representativos en los niños a los fines de adecuar las representaciones mentales guiadas, en dependencia de las características individuales.

Anexo No. 26

Técnica afectivo - participativa

“ El lavado del coche.”

Procedimiento :

Se coloca a los niños en dos líneas paralelas y se envía a uno a lo que se llama el “lavado de coche”. Este consiste en que el niño ha de pasar entre las dos líneas de alumnos mientras estos dicen cosas positivas de él, le dan palmadas en la espalda, le dicen palabras de ánimo, elogios, etc. El ejercicio tiene el efecto, para los participantes, de un “coche feliz” al final del “lavado”.

Por una parte se incide en el incremento de la autoestima del niño (del “coche”) y por otra se crea un equipo con un fin (“lavarlo bien”), lo que contribuye a desarrollar las relaciones sociales intragrupalas y a incrementar las interacciones.

Indicación principal de la técnica:

Sus aplicaciones esenciales se hacen en las etapas No. 2 y 3 del programa, en función del autoconocimiento, la autoafirmación y la estima referida a la vida social.

Anexo No. 27

Técnica afectivo - participativa

“ La familia.”

Procedimiento :

Incluye diversidad de ejercicios que pueden ayudar a los niños a explorar y aceptar los sentimientos que experimentan hacia su familia.

En muchas ocasiones los niños poseen afectos contradictorios hacia los miembros de su entorno familiar. Quieren al hermanito que acaba de nacer, pero le envidian porque los desplazó de la primera posición. Odian al padre que los reprime cuando están siendo el centro de atención, pero necesitan de su protección y amor, etc.

Si el niño consigue verbalizar estos sentimientos, descubre que no son exclusivos de él, sino que otros niños también los poseen.

Se les pide que describan lo que sienten hacia sus hermanos y hermanas. Si son hijos únicos, se les puede preguntar por qué les gustaría tener un hermano o hermana y por qué razón preferirían no tenerlo.

También se les puede pedir que describan qué sienten hacia sus padres y qué creen que estos piensan y sienten respecto a ellos.

Otro ejercicio puede consistir en que cuenten o dramatizen una situación, en la que los miembros de la familia mostraron afecto entre ellos. Se analizará qué influencia tuvo este evento en sus personas.

Indicación principal de la técnica:

Se aplica, básicamente, en las etapas No. 2 y 3 del programa.

Ayuda a relacionar el concepto de sí y la estima personal al contexto de la familia. Contribuye a la autoafirmación, el autoconocimiento y la autoaceptación infantil.

Es útil para aplicarla en el trabajo dirigido a la familia, con las modificaciones que se requieran. Las dramatizaciones sobre contingencias familiares que incidieron en el decremento de la autoestima de los niños, pueden constituir una vía importante para la concientización de los errores y la adopción de nuevos modelos de educación familiar.

Anexo No. 28

Técnica afectiva - participativa

“ Estoy orgulloso de...”

Procedimiento :

El ejercicio que se propone consiste en pedirle a cada alumno que formule una frase sobre cualquier aspecto de sí mismo que comience diciendo, “Estoy orgulloso de...”, “Lo que me gusta de mí” u otra similar.

No se debe forzar a nadie a hablar si rehusa hacerlo. Hay que animarle hasta que consiga hacerlo sin esfuerzo.

El sentimiento de satisfacción propia, es una parte importante de la autoestima. Sin embargo, vivimos en una sociedad donde está mal visto hablar bien de uno mismo. Una persona satisfecha con su modo de ser y de actuar es una persona confiada y segura, que no teme establecer relaciones sociales. No obstante, el tipo de autoelogio que debe primar es realista, objetivo y lleno de respeto hacia los demás.

Indicación principal de la técnica:

Se aplica en las etapas No. 2 y 3 del programa.

Si se desea añadir una interrogante para la discusión, destinada a reflexionar acerca de cómo influye esa aceptación de sí en sus actos, entonces puede emplearse en la etapa cuarta.

Como variante puede adoptarse el trabajo en parejas y cuartetos o en triadas y sextetas, antes de la discusión en plenario.

Favorece profundizar en el conocimiento de sí, pero a la vez incide en la polaridad afectiva referida a ese conocimiento, y en consecuencia, en el nivel de autoestima.

Anexo No. 29

Técnica afectiva - participativa grupal (Dramatizaciones)

“ Soy tímido, pero trato de corregirme.”

Procedimiento :

Se dice al grupo que la mayoría de las personas hemos sentido miedo alguna vez, pero que si esos miedos llegaran a paralizar nuestra existencia, entonces sentiríamos un malestar inmenso que nos impediría vivir en paz.

Propondremos que si alguien quiere liberarse de veras de sus miedos, entonces puede hacer de actor principal. Se escogerá para este rol a la tercera parte del grupo o a la mitad como proporción mayor. Se pedirá a los actores principales que elijan a una persona del grupo que les asuste o intimide, o con la que tengan muy poca confianza. Los demás estarán como observadores en distintos subgrupos. Al terminar el juego, dirán lo que han estado observando y sus experiencias.

Se harán subgrupos de tres personas y se sugerirán que los papeles principales los desempeñen los participantes más inhibidos. Se estimularán estos para que desplieguen iniciativas durante la actividad.

1er. ejercicio

“Vamos a compartir a una fiesta”: El tímido (o la tímida) invita a un compañero (o una compañera) a acompañarlo (a) a una fiesta. El otro responde según lo que le apetezca en ese momento, poniendo objeciones o demostrando su interés, según las circunstancias. Se deja llevar... No tiene interés por decir sí o no en ese momento. La escena se repetirá varias veces, invirtiendo los papeles, para ayudar al tímido a cambiar su forma de ver las cosas, su actitud, su poder de convicción... El juego se repite hasta que satisfaga al invitado y/o al observador.

2do. ejercicio

“Decir que no al jefe”: El tímido se abruma porque no se atreve a decirle que “no” al jefe. Este le pide que se quede unas horas extraordinarias para suplir al personal que está enfermo, mientras el tímido ya tenía planes diferentes para esa tarde. Se realizará esta escena las veces necesarias, para lograrse el entrenamiento correspondiente a través del guión y las interpretaciones.

3er. ejercicio

“Quiero salir contigo”: El tímido invita a un compañero de otro sexo a que salga con él a cenar o al cine. Se repetirá varias veces y los demás comentarán sus observaciones.

4to. ejercicio

“Demanda de empleo”: El tímido se presenta ante un gerente muy exigente, respondiendo a una oferta de empleo de su profesión. Pondrá mucha atención en la forma convincente de solicitar el puesto de trabajo. Deberá observarse si el protagonista se siente seguro o no, al efectuar la petición.

Ejercicios sugeridos para la próxima semana:

Durante la semana, antes del próximo encuentro en grupo, los participantes deberán poner en práctica lo aprendido y hacer frente a diversas situaciones. Así, deben dirigirse a cualquier persona de su entorno diario o de la calle para preguntarle la hora o cualquier otra información. Deben visitar un taller, una fábrica, empresa u otra escuela y ponerse en contacto con las personas, pedirles u ofrecerles ayuda, atención o caricias. En la próxima reunión se compartirán las experiencias de cada cual.

Si alguien desprecia el ofrecimiento o invitación, se le preguntará si es porque no los encuentra atractivos, si está muy ocupado o le parece aburrido lo que proponen. Deben repetir y profundizar en estos ejercicios durante varios días.

Indicación principal de la técnica:

Se aplica, en especial, en la etapa No. 4 del programa.

Sirve para la autoafirmación. Entrena, además, los contactos interpersonales y la comunicación asertiva.

Anexo No. 30

Técnica afectiva - participativa

“ Expectativas de vida.”

Procedimiento:

Se colocan las personas del grupo en círculo, sentadas y se les pide que completen individualmente las siguientes frases:

Yo soy...

Creo que los demás piensan que yo...

Me gusta de mí...

Como alumno, yo...

Yo siento hacia mí...

Me merezco...

En mis estudios puedo...

Espero obtener en la vida...

Me imagino el futuro...

Cuando me propongo ciertas cosas...

Luego se forman parejas y se intercambia acerca de las frases, profundizándose en los planes y proyectos de vida de cada cual y lo que hace para alcanzarlos.

Después, en plenario, se escogen algunos voluntarios para discutir sobre las frases y se analiza:

- ¿Cómo influye el conocimiento que tenemos sobre nuestro yo en las actitudes que asumimos hacia nosotros o los sentimientos que experimentamos? ¿Es correcta la expresión “Mientras más sé de mí, más me amo”?
- ¿Cómo influye la aceptación y respeto hacia nosotros mismos en nuestras actuaciones, nuestro comportamiento y la eficacia de nuestro desempeño?
- ¿Qué ventaja puede ofrecernos fijarnos metas y planes de vida?
- Señálale 2 - 3 metas que te plantees para las dos próximas semanas, en función de tus necesidades personales más apremiantes.

Indicación principal de la técnica:

Aunque es válida para las etapas No. 2 y 3 del programa, se emplea básicamente en la No. 4.

Favorece el autoconocimiento y la autoaceptación, pero sobre todo la autoafirmación. Evalúa la eficacia motivacional de la autoestima e incide sobre esta, aumentándola.

Se sugiere repetirla en dos semanas, con algunas variantes en las frases inconclusas y las interrogantes para la discusión. De no resultar factible, al menos se chequeará el cumplimiento de las metas propuestas.

Anexo No. 31

Lectura terapéutica

“ ¡Realmente no me conocía! ”

Esta es la historia de un niño llamado Kim, que tenía doce años, buenos resultados docentes y una alegría que contagiaba.

El curso de su vida se desarrollaba normalmente, era un niño que sorprendía por su sencillez y forma de ser, todos le querían y respetaban.

De momento, Kim comenzó a comportarse de una forma tan rara que ninguno de sus compañeros podía explicarse, nadie sabía el porqué de tal actuación, ni incluso el propio Kim. Su mirada se tornaba triste y en su espíritu entusiasta empezó a extinguirse la mirada vivaz de sus ojillos. Sus maestros se asustaban por las calificaciones tan bajas que obtenía, mientras antes eran las mejores. ¿Qué le pasaba a Kim?, ¿quién podría ayudarlo? Todos preocupados por tal situación buscaron la forma de hacerle sentir mejor.

Un día, después de clases, la maestra propició quedarse a solas con Kim para platicar y conocer así lo que le acaecía a aquel extraordinario niño. Cuando comenzaron el diálogo, Kim estalló en llanto y abrazándose a su maestra le dijo:

- ¡Soy un desastre, no sé hacer nada, todo me sale mal! No soy más que un bruto, maestra.

La maestra horrorizada, levantó con tristeza el rostro mojado de su pequeño y querido alumno y le dijo:

- Kim, no es justo que hables así, tú no eres un desastre, ni eres un bruto. Al contrario, eres muy bueno en todos los aspectos y me duele mucho saber que esa sea la causa de tu tristeza.

Y añadió:

- Sufres por gusto, Kim. ¿No te das cuenta? Te queremos mucho, eres importante para el grupo y para mí y aunque a veces las cosas no te salgan como tú quieres, no quiere decir que seas un fracaso.

Kim sorprendido por las palabras de su tierna y dulce maestra, cesó de llorar y mirándola de una forma diferente emitió unas palabras que eran la respuesta a su problema:

- ¡Realmente no me conocía! . Desde ahora le prometo a usted y mis compañeros volver a ser aquel muchacho alegre que se esforzaba por ser mejor cada día, ayudando a los demás y a mí mismo. Confiaré en mis fuerzas y posibilidades de conseguir lo que me propongo. Gracias.

Dándole un beso bien grandote, cargó su mochila al hombro y mirando hacia delante corría con la certeza de que todo le iría mejor, pues contaba con el cariño y respeto de su maestra y compañeros de aula. Y también con los suyos.

Preguntas para el debate:

- 1) ¿ Qué opinan del personaje Kim?
- 2) ¿Cuál era la causa de su tristeza?
- 3) ¿ Tenía razón en lo que pensaba el niño sobre sí mismo? ¿ Por qué?

- 4) ¿Qué opinan de la actitud de la maestra?
- 5) ¿Les gustó el final del cuento? ¿Por qué?
- 6) ¿Tiene alguna relación este cuento con personas por ustedes conocidas? ¿Y con ustedes? ¿Por qué?
- 7) ¿Qué pudieran hacer para conocerse y aceptarse mejor?

Tareas para la semana:

Intenten conocerse un poco más. Traten de escribir en un papel, qué pueden decirnos:

- de su desempeño escolar
- de su cuerpo
- de su relación con otras personas
- de sus relaciones familiares
- de su forma de ser, sus cualidades y comportamiento

Luego reflexionen acerca de la utilidad que ha tenido para ustedes conocerse mejor y qué ha cambiado en sus vidas este conocimiento.

Indicación principal de la técnica:

Se aplica básicamente en la etapa No. 2 de la intervención, aunque puede emplearse también en las etapas No. 3 y 4.

Estimula el autoconocimiento referido a las esferas personal, social, escolar, familiar y el de las condiciones físicas y de salud. Favorece la autoaceptación y la efectividad reguladora del autoconcepto.

Anexo No. 32

Lectura terapéutica

“La flor oculta.”

Alí nunca jugaba con Rubo, ni con Juan. Siempre estaba triste. ¡ Pobre Alí, no tenía amigos!

Siempre caminaba con la cabecita baja y los ojos tristes. Y pensaba:

- ¡ Nadie me quiere, soy bruto, no aprendo nada en la escuela!

Llegaba a su casa y sus padres lo mimaban como a un niño pequeño. Pero no era suficiente, se sentía pobre al pensar que para sus compañeros no era más que el bruto del aula. Y lloraba apretado a su almohada y se miraba al espejo, mientras que contemplaba su rostro colorado y lo veía feo.

Una noche, como tantas otras, Alí lloraba sobre un libro que ni siquiera había abierto, pues no podía estudiar de tanta angustia. Sus lágrimas mojaban la portada y se oyó una risa burlona. Alí levantó su rostro y ahí estaba, frente a él, su libro, con ojos y boca, y le hablaba:

- ¿ Por qué lloras? - preguntó el libro.

Alí le contó que se sentía muy triste porque nadie lo quería en la escuela, era muy bruto, no sabía hacer la tarea y no podía depender de sus padres siempre. Y entonces el libro se abrió y le dijo:

- No te sientas así, ¿ sabes que puedes ser inteligente si me lees? Tus notas podían mejorar mucho, te lo aseguro. Yo tengo los mensajes más maravillosos, puedo despertar en ti los más diversos sentimientos. Yo estoy cerca de ti siempre y como yo, otros también son importantes. A partir de mañana juega con tus compañeros, conócelos mejor, que así aprenderás de ellos también. Tú eres un niño obediente, limpio, cortés, así que no eres ni feo ni malo.

- ¿ Usted cree eso? - preguntó Alí.

- ¡ Claro! Mañana, o mejor, hoy mismo vas a estudiar mucho. Además, no eres tan bruto, porque obtuviste buena calificación en Lengua Española. Así mismo puedes esforzarte en las demás asignaturas.

- ¡Sí, sí! - , gritaba con entusiasmo Alí, mientras las lágrimas de alegría le corrían por su rostro.

Desde entonces, Alí es un niño feliz. Juega y estudia mucho con sus compañeros. Ahora había crecido en su corazón una flor.

Preguntas para el debate:

- 1) ¿ Qué piensas del título del cuento? ¿ Qué crees que signifique?
- 2) ¿ Qué opinas de Alí? ¿ Era correcto lo que pensaba sobre sí mismo?
- 3) ¿ Qué lección aprendió del libro?
- 4) ¿ Cómo influyen el estudio y las relaciones con los compañeros en los niños?
- 5) ¿ Tiene alguna semejanza esta lectura con tu propia vida? Reflexiona sobre ello.

Indicación principal de la técnica:

Se aplica, en especial en la etapa No. 3 del programa. Estimula la autoaceptación y afirmación personal, sobre todo en las áreas social y escolar.

Anexo No. 33

Lectura terapéutica

“ La reflexión de Robertico.”

- ¡ Caramba! -, exclamó Robertico al tropezar con una piedra.

Realmente caminaba distraído. La prueba de Matemáticas estaba al doblar la esquina y él en las nubes.

- Nada, que no nací para eso, ¡ vaya! , que los números son un coco para mí, tú vas a ver que voy a repetir y mamá se alará los pelos, ¿ qué hago ?

- ¡ Hey jovencito! , ¡ oye, muchacho !

- Es un viejito, ¿ qué querrá?, tan fastidiado como estoy con esto de la prueba. Veamos.

- Sí, abuelo, ¿ qué desea?

- Ayúdame con esta jaba, no te molestaré mucho. Vivo cerca, al doblar la esquina.

- Así mismo está mi prueba de Matemáticas.

- ¿ Decías? -, interrogó el anciano.

- Nada, abuelo, nada, venga que lo ayudo.

Mientras caminaba, Robertico le cuenta al abuelo Mario (así le dijo que se nombraba), sus preocupaciones. Al verlo tan nervioso, el anciano le aconsejó que se relajara con el siguiente proverbio: “Tu capacidad para relajarte, es directamente proporcional a tu habilidad para confiar en ti”.

El niño quedó pensativo, al rato replicó:

- Sé que aunque estudie, no aprobaré. Martica sí es buena en Matemática, pero yo soy lo que se dice un zurdo para los números.

- Debes confiar en tus posibilidades para salir adelante. Y además, recuerda siempre esta expresión del padre de la Lengua Española Miguel de Cervantes y Saavedra, - aconsejó el anciano - “ no es un hombre más que otro, si no hace más que otro”.

- Mira, yo vivo aquí, cuando pases por mi puerta puedes tocar, siempre hallarás una mano amiga, pero toca también la puerta del estudio, él estará a tu disposición, es un buen amigo.

Más de siete días transcurrieron sin que el abuelo Mario viera a Robertico, pero ese jueves la risa infantil lo obligó a asomarse. Era él.

- ¡ Hey muchacho, Robertico! , ¿ cómo te fue con la Matemática?- , preguntó el anciano.

- Le saqué noventa y dos, Mario, noventa y dos -, contestó alegre el pequeño. - Aprendí con usted y me fue muy bien, cuando uno quiere es capaz de todo.

El abuelo Mario pasó su mano por los castaños cabellos del muchacho, mientras por su mente pasaba la misma escena de cuando él era un joven y el alfabetizador lo enseñó a leer. El niño se alejó y una gota salada rodó por las mejillas del abuelo Mario. Había realizado una obra, había salvado a un niño, se sintió feliz.

Preguntas para el debate :

1)- ¿ De qué trata la lectura?

2)- ¿ Qué personaje(s) te agradó (o agradaron)? ¿ Por qué?

3)- ¿ Qué enseñanza obtuviste de esta lectura?

Indicación principal de la técnica:

Se aplica, especialmente, en la etapa No. 3 del programa, aunque puede adaptarse para el resto de los momentos interventivos.

Facilita la autopercepción y afirmación personal, actuando sobre la confianza en sí mismo, como componente esencial de una buena autoestima. Incide sobre la estima referida al desempeño escolar, aunque sirve también para tratar la que se relaciona con el mundo social y la comunicación.

Anexo No. 34

Síntesis del desarrollo de un taller vivencial sobre autoestima para maestros.

- Se inicia el taller proponiendo a los participantes redactar una composición con el título “ ¿Soy una persona importante? ”. A continuación se debaten las ideas y reflexiones expuestas por cada cual.
- Se vinculará el análisis anterior a la problemática de la autoestima y se dará lectura y valoración a “Una academia para mejorar la raza animal”, tomado de “Razones para la alegría” y citada por J. V. Bonet en su “Manual de autoestima”:
“Los animales del bosque se dieron cuenta un día de que ninguno de ellos era el animal perfecto: los pájaros volaban muy bien, pero no nadaban ni escarbaban, la liebre era una estupenda corredora, pero no volaba ni sabía nadar... y así todos los demás. ¿No había manera de establecer una academia para mejorar la raza animal? Dicho y hecho. En la primera clase de carrera el conejo fue una maravilla, y todos le dieron sobresaliente, pero en la clase de vuelo subieron al conejo a la rama de un árbol y le dijeron: “¡Vuela conejo!”. El animal saltó y se estrelló contra el suelo, con tan mala suerte que se rompió dos patas y fracasó también en el examen final de carrera. El pájaro fue fantástico volador, pero le pidieron que excavara como el topo. Al hacerlo se lastimó las alas y el pico y, en adelante, tampoco pudo volar, con lo que ni aprobó la prueba de excavación ni llegó al aprobadillo en la de volar.

Convenzámonos: un pez debe ser pez, un estupendo pez, un magnífico pez, pero no tiene por qué ser un pájaro. Un hombre inteligente debe sacarle la punta a su inteligencia y no empeñarse en triunfar en deportes, mecánica y en arte a la vez. Una muchacha fea difícilmente llegará a ser bonita, pero puede ser simpática, buena y una mujer maravillosa... porque solo cuando aprendamos amar en serio lo que somos, seremos capaces de convertir lo que somos en una maravilla.”

- Se construirá en conjunto (en plenario) o en equipos de 5 - 6 personas, un concepto operativo de autoestima. Se concluirá con algunas ideas básicas, incluidas las siguientes:
 - La autoestima se refiere a los sentimientos de satisfacción o insatisfacción que experimentamos hacia nosotros mismos, y en correspondencia con esto, a las actitudes positivas o negativas que asumimos respecto a nuestro yo.
 - Estos sentimientos y actitudes dependen de nuestra autovaloración: cómo nos percibimos, qué imagen o concepto tenemos acerca de nuestra persona y comportamiento.
 - La autoestima se conforma a través de la vida del hombre, a partir de las valoraciones e intercambios de otras personas con nosotros. La escuela y la familia tienen un papel esencial en su formación.

- El nivel de autoestima de los niños expresa en qué medida han sido aceptados, reconocidos, elogiados y queridos o en cambio rechazados, ignorados, reprimidos y repudiados por los adultos y coetáneos más cercanos.
- Una autoestima alta, positiva, sana, es una condición importantísima para tener felicidad, éxito, autorrealización, buen desempeño. Las personas con elevada autoestima suelen ser más creativas, saludables y asertivas que el resto, colectivistas y afables, seguras y dignas, optimistas y plenas.
- Se debatirá en torno a cómo está el nivel de autoestima de los participantes, aplicándose el siguiente cuestionario. Las respuestas a cada integrante serán “sí” o “no”, de acuerdo a cómo piensan, sienten, o se comportan los encuestados en la mayoría de las ocasiones, o al menos, con frecuencia:

- 1.- ¿Te has observado diciéndote a ti mismo cosas como ... “qué bruto”, “qué torpe”, etc.?
- 2.- ¿Temes ser rechazado por los demás?
- 3.- ¿Te molesta equivocarte o no poder lograr alguna meta?
- 4.- ¿Tiendes a fijarte más en lo negativo de tus comportamientos que en lo positivo?
- 5.- ¿Te sientes inseguro de ti?
- 6.- ¿Has pensado que no tienes suerte?
- 7.- ¿Encaras los problemas que aparecen en tu vida serenamente y les das soluciones satisfactorias?
- 8.- ¿Vives la vida paso a paso, saboreándola con pausa y sin prisa?
- 9.- ¿Te valoras porque eres tú, sin gastar energías en comparaciones inútiles?
- 10.- ¿Te tratas con amor y respeto? ¿Pides lo que precisas e impides ser menospreciado(a)?

- Se valorarán los resultados del cuestionario en colectivo y se comentará que existe un nivel de autoestima general, pero también la autoestima puede estar referida a aspectos parciales de nuestra vida. Así, se habla de autoestima personal, social, moral, laboral, escolar, familiar o relacionada con los aspectos físico y de salud.

Se aclarará que alguna esfera puede estar más afectada que otra y se propondrá que cada cual se autoanalice al respecto.

- Se procederá a comentar algunas recomendaciones para elevar la autoestima infantil:
 - No abusar de las críticas y combinarlas con los elogios. Pedir a los niños que elogien a sus compañeros y reconozcan sus logros.
 - Hacer énfasis en los esfuerzos, no solo en los resultados.
 - Centrar más la atención en lo bueno de los niños, que en lo malo.
 - Alentarlos y apoyarlos cuando fracasen.
 - Tener confianza en los niños y expectativas positivas respecto a ellos.
 - Respetarlos, tolerar sus diferencias respecto al resto y sus limitaciones.
 - Hacer que compartan su malestar y preocupaciones con nosotros.
 - No compararlos con otros niños, ni estimular que se comparen entre sí.
 - No cuestionar su valía como personas.
 - Ser cálidos y afectivos con ellos, ya que la autoestima es amor.
- Se sugerirán ejercicios prácticos para ilustrar estos mensajes teóricos (se podrán desarrollar demostrativamente algunos):

- 1) “Encuentro entre un extraterrestre y un humano”

Un extraterrestre acaba de aterrizar en tu patio trasero, saca una pistola de rayos láser y te apunta con ella.

Entonces el extraterrestre dice:

- ¡Guácala ... un humano! A mí no me gustan mucho los humanos. Los humanos son escandalosos. Los humanos son sucios. ¡Son desperdiciados! Yo no puedo pensar en una sola cosa buena acerca de ellos.

La pistola láser zumba. El extraterrestre se detiene y piensa por un momento. Después dice:

- Por lo general reduzco a los humanos a moléculas. Pero te voy a dar una oportunidad de que me convenzas de lo contrario. Tienes un minuto para decirme cinco cosas buenas acerca de ti. Después pudiera ser, que no te reduzca a moléculas.

La pistola láser se inclina. El extraterrestre espera. ¿Qué dirías?

2) “Alimento para la vida”

Cada participante elogia al compañero de al lado, utilizando una frase gratificante. Por ejemplo:

- “Eres una persona formidable”.
- “En ti puedo confiar”.
- “Eres un excelente amigo”.
- “Me gusta el cariño que das a los demás”, etc.

La propia persona a la cual se dirige el elogio le responde en primera persona y lo asume con su nombre, de la siguiente manera:

- “Yo soy Juan y soy una persona formidable”, etc.

Al final se debate qué sintió cada cual a partir del elogio y cómo lo asumió al hacerlo suyo.

3) “Pompitas de jabón” (técnica de imaginería mental)

Imagina que tienes un gran aro y una lata de jabón para burbujas. Mete el aro en el jabón y sopla grandes burbujas. Ellas flotan en el aire, se hacen más pequeñas y desaparecen. Mete un problema en cada burbuja. Observa cómo flota en el aire y se pierde definitivamente.

4) “Listas de la felicidad”

Se recomienda a los niños escribir cinco cosas que hayan ocurrido ayer u hoy y que los hagan sentirse bien.

No tienen que ser cosas extraordinarias.

Ejemplos: “Mi maestra me felicitó”

“Mamá me besó cuando iba a la cama”

“Me encontré con un amigo muy querido”

5) “Listas de lo hice”

Se recomienda a los niños escribir cinco cosas que hayan realizado en igual plazo de tiempo y de las cuales se sientan orgullosos.

Ejemplos: “Tendí mi cama”

“Salí bien en matemática”

“Llegué temprano a la escuela”

- Se cierra el taller comentando sobre el valor formativo de los conocimientos y de los procedimientos prácticos aprendidos.

Anexo No. 35

Bibliografía específica relacionada con las intervenciones educativas, el desarrollo de la autoestima en la institución escolar y las estrategias psicopedagógicas para el tratamiento de educandos con dificultades en el aprendizaje.

- γ Cómo desarrollar la autoestima en los niños. H. Clemes y R. Bean. Editorial Debate. Madrid, 1993.
- γ El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoría y práctica. J. Machargo (1991). Escuela Española, S. A., Madrid.
- γ La autoestima del profesor. Manual de Reflexión y Acción. Franco Voli. Centro Internacional de Investigación Pedagógica de la Autoestima. Editorial San Pablo, Madrid, s/a.
- γ Autoestima para padres. Manual de reflexión y acción educativa. Franco Voli. Editorial San Pablo, Madrid, 1994.
- γ Pygmalión y Galatea en el aula (El efecto-Pygmalión y la autoestima en el aula). En Manual de Autoestima. Sé amigo de ti mismo. J. V. Bonet, Editorial Sal Terrae. Santander, 1994.
- γ El conocimiento de sí mismo y sus implicaciones en el rendimiento escolar. S. Martínez Santos (1987). Librería Pedagógica, Madrid.
- γ Cómo elevar la autoestima en educandos del cuarto y quinto grados con dificultades de aprendizaje. Silvia Colunga y otros. Investigación presentada en el Congreso Internacional Pedagogía' 97. Instituto Superior Pedagógico "José Martí" de Camagüey, 1997.
- γ Sistemas representativos, trabajo con imágenes e incremento de la autoestima en escolares retardados. Silvia Colunga y otros. Investigación presentada en el Congreso Internacional Pedagogía' 99. Instituto Superior Pedagógico "José Martí", Camagüey, 1999.
- γ Programa de intervención psicoeducativa dirigido a escolares con dificultades de aprendizaje. Silvia Colunga y otros. Informe de investigación presentado en el II Congreso Mundial de Educación Especial. Instituto Superior Pedagógico "José Martí", Camagüey, 1998.
- γ Relación entre la autoestima y la capacidad de aprendizaje en niños con diferentes niveles de asimilación. S. Colunga y otros. Investigación inédita. Instituto Superior Pedagógico "José Martí", Camagüey, 1997.
- γ Desarrollo de la autoestima y la capacidad de aprendizaje en escolares retardados del cuarto y quinto grados. Yulima Valdés y otros. Trabajo de Diploma tutorado por S. Colunga. Instituto Superior Pedagógico "José Martí", Camagüey, 1996.
- γ Desarrollo de la autoestima en educandos con retardo en el desarrollo psíquico. Mislaidys Calunga y otros. Trabajo de Diploma tutorado por S. Colunga. Instituto Superior Pedagógico "José Martí", Camagüey, 1995.

- γ La ludoterapia y los psicoterapeutas como vías para el desarrollo de la autoestima en escolares retardados. Adriana Casadevall y otros. Trabajo de diploma tutorado por S. Colunga. Instituto Superior Pedagógico "José Martí". Camagüey, 1997.
- γ Intervención psicoeducativa dirigida al aumento de la autoestima en escolares del sexto grado con dificultades de aprendizaje. Aymara Padrón y otros. Trabajo de diploma tutorado por S. Colunga. Instituto Superior Pedagógico "José Martí". Camagüey, 1999.
- γ Programa interventivo para el aumento de la autoestima de niños con dificultades del aprendizaje del 2do. ciclo de la Enseñanza General. Ocsana Hernández y otros. Trabajo de diploma tutorado por S. Colunga. Instituto Superior Pedagógico "José Martí". Camagüey, 1999.
- γ Proyecto de programa de intervención psicoeducativa dirigido a escolares con dificultades de aprendizaje. S. Colunga. Tesis de Maestría en Trabajo Social. Universidad de Camagüey, marzo de 1998.
- γ Medición del autoconcepto en la edad infantil. A. Villa y E. Auzmendi. Editorial Mensajero. Bilbao, 1992.
- γ Cómo hablar de autoestima a los niños. G. Kaufman y L. Raphael. Editorial Selector. México, 1997.
- γ Cómo ayudar a los niños a aceptarse a sí mismos y a aceptar a los demás. Hellen L. Gillham. Ediciones Paidós. Barcelona, 1991.
- γ Cómo mejorar su autoestima. Nathaniel Branden. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1993.
- γ La autoestima en las escuelas. En Los seis pilares de la autoestima. N. Branden. Editorial Paidós. México, D. F., 1997.
- γ Proyecto de trabajo para un campamento con niños discapacitados. Claudia Juárez. En Revista Psicología Iberoamericana, Vol. 2, No. 4, Diciembre de 1994, México, p.154-168.
- γ La intervención psicopedagógica: elementos conceptuales y funciones. Climent Giné y Manuel Fernández. En Revista Siglo Cero, núm. 125, Septiembre-Octubre de 1989, Madrid, p. 46-53.
- γ Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. Eulalia Bassedas y otros. Ediciones Paidós. Barcelona, 1997.
- γ El problema de la prevención y eliminación del bajo aprovechamiento en los escolares. En Psicología Cognitiva Contemporánea y sus implicaciones en el aprendizaje. Orlando Terré y Rafael Bell. Ediciones Libro Amigo, Lima, 1993, p. 46-57.
- γ Los niños con dificultades en el aprendizaje. Diseño y utilización de ayudas. Liliana Morena. Editorial Educa. Lima, 1996.
- γ Estrategias psicopedagógicas. En Psicología de las Dificultades del Aprendizaje Escolar. Luis Bravo. Editorial Universitaria. Santiago de Chile, 1991, p. 70-79.
- γ Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención. Andrés Suárez. Aula XXI / Santillana, S. A., Madrid, 1995.
- γ Building self-esteem: A comprehensive program for schools. Robert Reasoner, ed. rev., Palo Alto, Consulting Psychologists Press, 1992.
- γ The 6 Vital Ingredients of Self-Esteem and how to develop them in your child. Bettie B. Young. New York, Rawson Associates, 1991.

Anexo No. 36

Caracterización de los expertos que participaron en la validación preliminar del programa interventivo.

Tabla No. 7
Distribución de expertos según especialidades.

Profesión que ejercen	Cantidad	%
Defectólogos	16	53,33
Psicopedagogos	8	26,66
Psicólogos	4	13,33
Maestros primarios	2	6,66

Tabla No. 8
Distribución de expertos según experiencia profesional.

Años de ejercicio	Cantidad	%
1-5	16	53,33
6-10	6	20
11-15	5	16,66
16-20	1	3,33
+ de 20	2	6,66

Tabla No. 9
Distribución de expertos según provincias donde laboran.

Provincias	Cantidad	%
Camagüey	18	60
Ciego de Avila	7	23,33
Las Tunas	3	10
Santiago de Cuba	1	3,33
Ciudad de La Habana	1	3,33

Anexo No. 37

Tabla No. 10

Determinación del coeficiente k para los expertos seleccionados.

	Kc	Ka	K
1	0,6	0,8	0,7
2	0,7	0,9	0,8
3	0,6	0,8	0,7
4	0,8	0,6	0,7
5	0,9	1,0	0,95
6	0,8	0,9	0,85
7	0,7	0,7	0,7
8	0,7	0,5	0,6
9	0,9	0,6	0,75
10	0,9	0,7	0,8
11	0,7	0,9	0,8
12	0,6	0,8	0,7
13	0,6	0,9	0,75
14	0,8	0,5	0,65
15	0,8	0,6	0,7
16	0,7	0,7	0,7
17	0,9	0,8	0,85
18	0,6	0,9	0,75
19	0,8	0,5	0,65
20	0,7	0,9	0,8
21	0,8	0,6	0,7
22	0,7	0,8	0,75
23	0,7	0,7	0,7
24	0,6	0,9	0,75
25	0,6	0,8	0,7
26	0,8	0,5	0,65
27	0,8	0,5	0,65
28	0,9	0,9	0,9
29	0,7	0,7	0,7
30	0,7	0,7	0,7

Anexo No. 38

Valoración del programa según criterio de expertos.

a) Valoración global (según indicadores descritos en el epígrafe 2.3).

Tabla No. 11

Matriz de frecuencias.

Indicadores	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
I1	20	4	3	2	1	30
I2	10	8	5	4	3	30
I3	9	7	7	4	3	30
I4	18	8	2	1	1	30
TOTAL	57	27	17	11	8	120

Tabla No. 12

Matriz de frecuencias acumuladas.

Indicadores	C1	C2	C3	C4	C5
I1	20	24	27	29	30
I2	10	18	23	27	30
I3	9	16	23	27	30
I4	18	26	28	29	30
TOTAL	57	84	101	112	120

Tabla No. 13

Matriz de frecuencias relativas acumuladas.

Indicadores	C1	C2	C3	C4	C5
I1	0.67	0.80	0.90	0.97	1.00
I2	0.33	0.60	0.77	0.90	1.00
I3	0.30	0.53	0.77	0.90	1.00
I4	0.60	0.87	0.93	0.97	1.00

Tabla No. 14

Matriz de valores de abscisas.

Indicadores	C1	C2	C3	C4	Suma	Promedio	Escala
I1	0.43	0.84	1.28	1.83	4.39	1.097	-0.316
I2	-0.43	0.25	0.73	1.28	1.83	0.458	0.322
I3	-0.52	0.08	0.73	1.28	1.57	0.392	0.388
I4	0.25	1.11	1.50	1.83	4.70	1.175	-0.394
Suma	-0.27	2.29	4.24	6.23	12.49		
Límites	-0.07	0.57	1.06	1.56	3.12	0.78	

b) Valoración específica (según indicadores consignados en igual epígrafe)

Tabla No. 15

Matriz de frecuencias.

Indicadores	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
I1	18	6	4	1	1	30
I2	8	10	7	3	2	30
I3	16	11	1	1	1	30
I4	7	10	9	2	2	30
I5	9	9	7	2	3	30
I6	16	11	1	1	1	30
I7	19	5	4	1	1	30
I8	9	9	7	2	3	30
I9	20	7	1	1	1	30
I10	17	9	2	1	1	30
I11	6	9	10	3	2	30
TOTAL	145	96	53	18	18	330

Tabla No. 16

Matriz de frecuencias acumuladas.

Indicadores	C1	C2	C3	C4	C5
I1	18	24	28	29	30
I2	8	18	25	28	30
I3	16	27	28	29	30
I4	7	17	26	28	30
I5	9	18	25	27	30
I6	16	27	28	29	30
I7	19	24	28	29	30
I8	9	18	25	27	30
I9	20	27	28	29	30
I10	17	26	28	29	30
I11	6	15	25	28	30
TOTAL	145	241	294	312	330

Tabla No. 17

Matriz de frecuencias relativas acumuladas.

Indicadores	C1	C2	C3	C4	C5
I1	0.6000	0.8000	0.9333	0.9667	1.0000
I2	0.2667	0.6000	0.8333	0.9333	1.0000
I3	0.5333	0.9000	0.9333	0.9667	1.0000
I4	0.2333	0.5667	0.8667	0.9333	1.0000
I5	0.3000	0.6000	0.8333	0.9000	1.0000
I6	0.5333	0.9000	0.9333	0.9667	1.0000
I7	0.6333	0.8000	0.9333	0.9667	1.0000
I8	0.3000	0.6000	0.8333	0.9000	1.0000
I9	0.6667	0.9000	0.9333	0.9667	1.0000
I10	0.5667	0.8667	0.9333	0.9667	1.0000
I11	0.2000	0.5000	0.8333	0.9333	1.0000

Tabla No. 18

Matriz de valores de abscisas.

Indicadores	C1	C2	C3	C4	Suma	Promedio	Escala
I1	0.25	0.84	1.50	1.83	4.43	1.107	-0.25
I2	-0.62	0.25	0.97	1.50	2.10	0.525	0.33
I3	0.08	1.28	1.50	1.83	4.70	1.175	-0.32
I4	-0.73	0.17	1.11	1.50	2.05	0.513	0.34
I5	-0.52	0.25	0.97	1.28	1.98	0.494	0.36
I6	0.08	1.28	1.50	1.83	4.70	1.175	-0.32
I7	0.34	0.84	1.50	1.83	4.52	1.129	-0.27
I8	-0.52	0.25	0.97	1.28	1.98	0.494	0.36
I9	0.43	1.28	1.50	1.83	5.05	1.262	-0.40
I10	0.17	1.11	1.50	1.83	4.61	1.153	-0.30
I11	-0.84	0.00	0.97	1.50	1.63	0.407	0.45
Suma	-1.88	7.57	13.99	18.07	37.74		
Límites	-0.17	0.69	1.27	1.64	3.43	0.86	

Anexo No. 39

Tabla No. 19

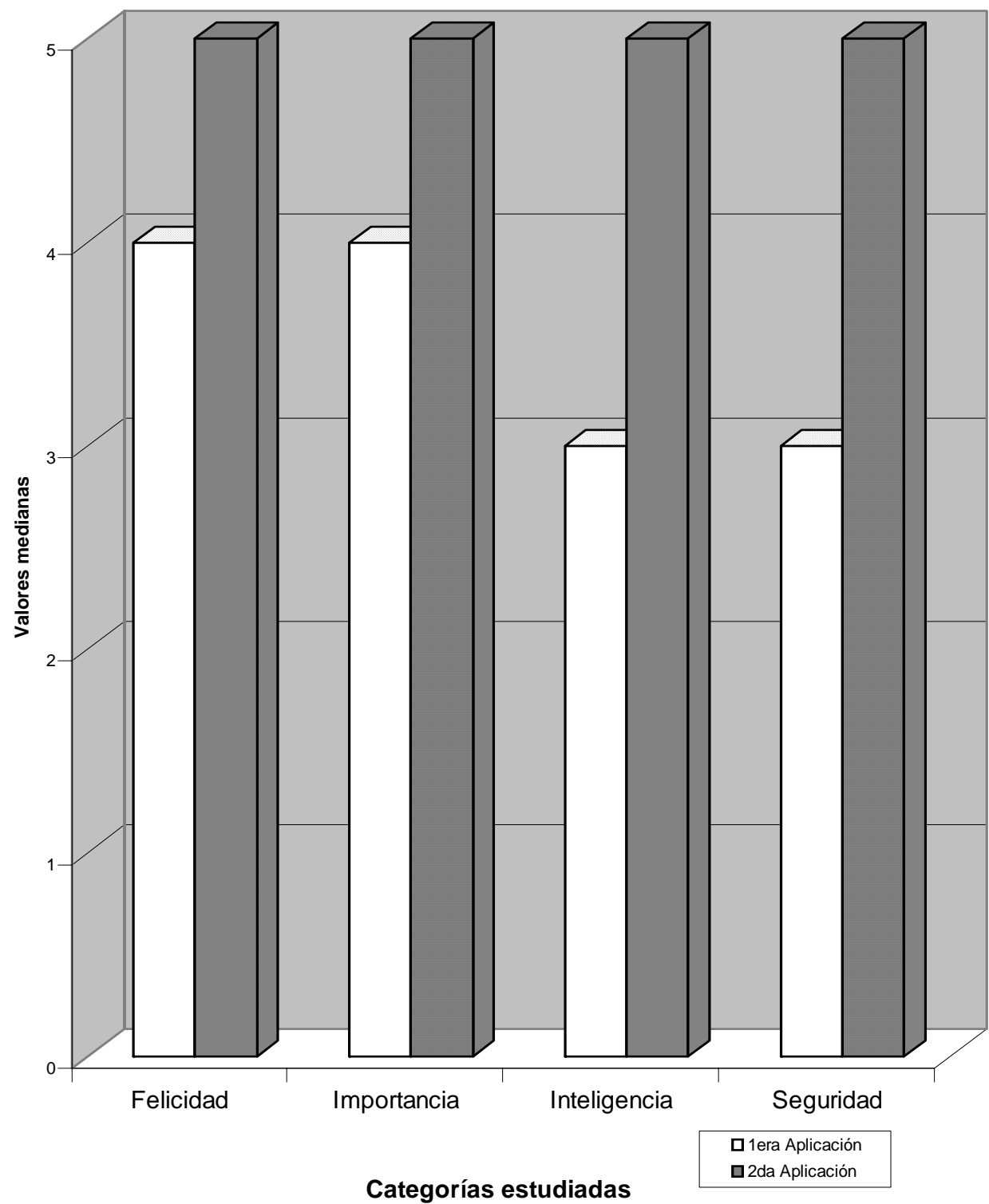
Anotaciones por items. Escala Tennessee (antes y después de la aplicación del programa).

	Antes	Después
1	136	164
2	150	169
3	135	123
4	141	152
5	87	142
6	127	156
7	107	133
8	127	136
9	70	132
10	161	162
11	133	165
12	117	134
13	121	138
14	125	154
15	123	133
16	152	165
17	122	151
18	78	152
19	161	167
20	127	156
21	157	160
22	161	167
23	157	167
24	124	148
25	161	170
26	159	158
27	93	153
30	108	128
31	141	134
32	82	127
33	136	154
34	122	136
35	151	157
36	140	156
37	139	149
40	118	147
41	148	129

Anexo No. 40

Gráfico 1

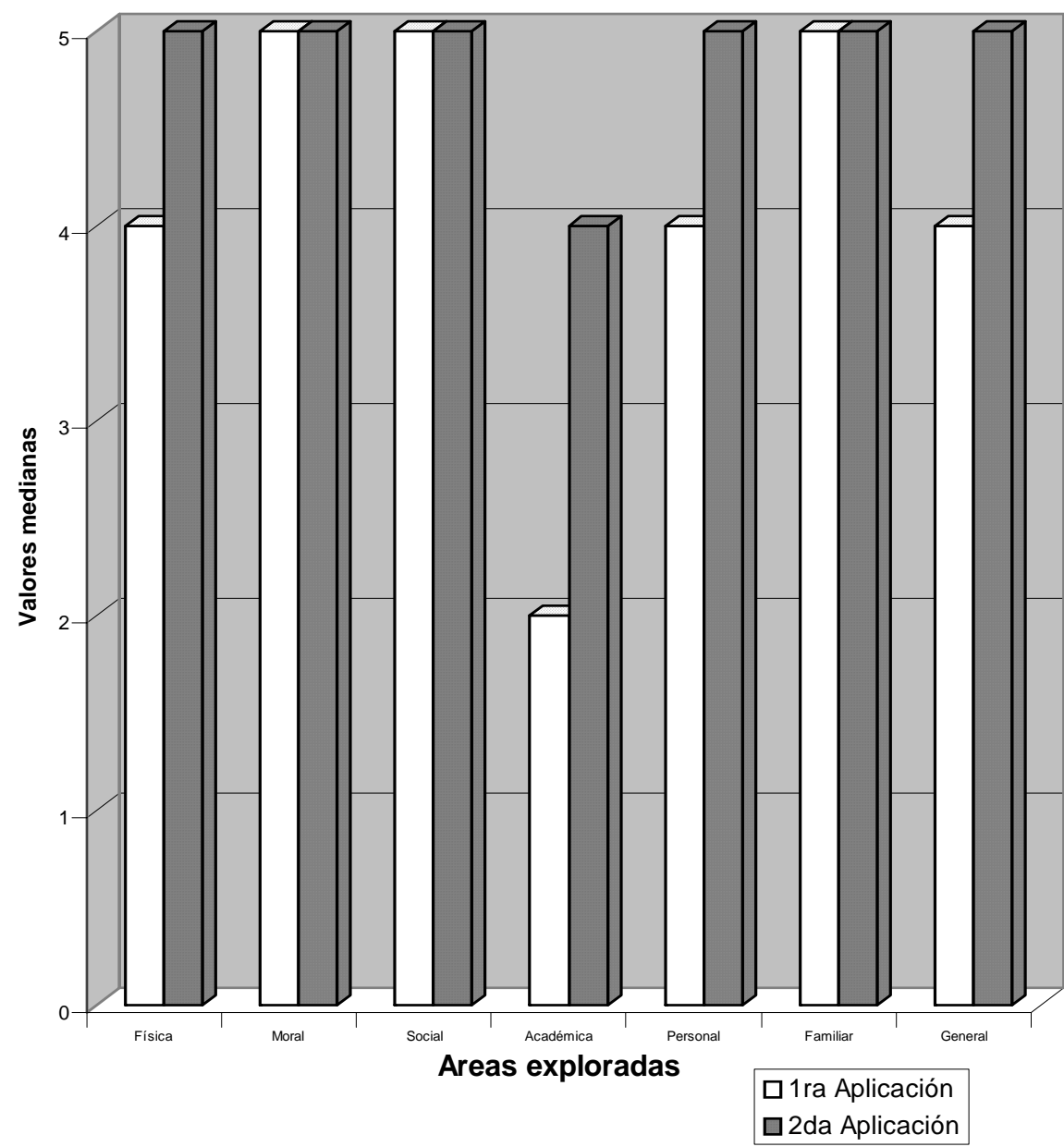
Comparación de los resultados de la autoescala Dembo-Rubinstein en medianas aritméticas



Anexo No. 41

Gráfico 2

Comparación de los resultados iniciales y finales
derivados de la Escala Tennessee de Autoconcepto en
medianas aritméticas



Anexo No. 42.

Tabla No. 20
Niveles de ayuda requeridos para la ejecución de las metódicas que evalúan capacidad de aprendizaje (antes y después de la intervención).

5 ^{to} excluido.								Zaílma.					
		1ra aplicación			2da aplicación			1ra aplicación			2da aplicación		
		1 ^{er}	2 ^{do}	3 ^{er}	1 ^{er}	2 ^{do}	3 ^{er}	1 ^{er}	2 ^{do}	3 ^{er}	1 ^{er}	2 ^{do}	3 ^{er}
		NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
1	E.G	3	3	-	2	2	-	3	2	-	1	1	-
2	Y.Ma	4	4	-	2	1	1	3	2	-	2	2	-
3	L.K	2	2	-	-	-	-	3	2	-	2	-	-
4	J.E	2	2	-	3	3	-	3	-	-	1	1	-
5	Y.M	2	2	-	1	1	-	2	-	-	1	-	-
6	Y.C	3	3	3	2	2	-	4	3	-	1	1	-
7	R.F	3	3	-	3	3	-	3	1	-	2	-	-
8	Y.F	3	3	-	2	2	-	2	1	-	1	1	-
9	L.D	3	3	1	4	4	-	3	1	-	1	1	-
10	M.L	1	1	1	1	1	-	2	2	-	1	-	-
11	L.A	5	5	1	-	-	-	2	2	1	1	-	-
12	A.R	2	2	2	1	-	-	4	1	1	2	-	-
13	Y.Va	2	-	-	2	2	-	3	-	-	1	-	-
14	Y.O	2	2	2	1	1	1	4	3	-	1	1	-
15	Y.K	3	3	2	2	2	1	3	1	1	2	2	-
16	Y.E	6	3	1	3	3	1	5	3	-	3	3	-
17	E.G	2	1	-	-	-	-	2	1	-	-	-	-
18	D.E	3	3	1	3	3	2	4	2	1	3	3	-
19	F.N	3	2	-	-	-	-	2	1	-	-	-	-
20	F.M	2	2	1	-	-	-	3	-	-	-	-	-
21	H.A	4	4	1	3	3	1	3	1	1	3	3	-
22	Y.C	3	3	-	-	-	-	4	1	-	-	-	-
23	L.D	4	3	-	-	-	-	3	1	-	1	-	-
24	Y.E	3	2	2	3	3	1	2	2	-	2	2	-
25	A.G	3	3	1	-	-	-	3	1	-	1	-	-
26	F.P	1	-	-	-	-	-	4	2	-	-	-	-
27	Ch.I	5	4	1	1	-	-	3	1	-	-	-	-
28	R.D	2	1	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-
29	R.G	6	4	-	3	3	-	3	1	-	1	1	-

9													
30	A.Ga	4	3	2	1	-	-	2	2	-	1	1	-
31	Y.V	6	5	-	2	2	-	5	3	-	1	1	-
32	R.L	4	4	-	3	3	-	2	2	1	2	2	-
33	D.M	4	4	-	-	-	-	3	1	-	-	-	-
34	Y.R	4	2	1	2	1	-	5	2	2	-	-	-
35	D.V	4	4	1	4	4	-	3	1	1	1	1	-

Anexo No. 43

Tabla No. 21

Repeticiones requeridas para la conceptualización de Zaílma (antes y después de la intervención).

		Primera aplicación						Segunda aplicación					
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1	E.G	-	-	-	+			-	+				
2	Y.Ma	-	-	-	-	+		-	-	-	-	+	
3	L.K	-	-	+				-	+				
4	J.E	-	-	-	-	+		-	-	+			
5	Y.M	-	-	+				-	-	+			
6	Y.C	-	-	-	+			-	+				
7	R.F	-	-	-	+			-	-	-	-	+	
8	Y.F	-	-	+				-	-	+			
9	L.D	-	-	-	-	+		-	-	-	+		
10	M.L	-	-	-	+			-	+				
11	L.A	-	-	-	-	-	+	-	+				
12	A.R	-	-	-	+			-	+				
13	Y.Va	-	+					-	-	+			
14	Y.O	-	-	-	+			-	-	+			
15	Y.K	-	-	-	+			-	-	+			
16	Y.E	-	-	-	-	+		-	-	+			
17	E.G	-	-	+				+					
18	D.E	-	-	-	-	+		-	-	-	-	+	
19	F.N	-	+					+					
20	F.M	-	-	+				+					
21	H.A	-	-	-	-	+		-	-	-	+		
22	Y.C	-	-	-	+			+					
23	L.D	-	-	-	-	+		+					
24	Y.E	-	-	-	+			-	-	+			
25	A.G	-	-	-	-	-	+	-	+				
26	F.P	-	-	-	-	+		-	+				
27	Ch.T	-	-	-	-	-	+	+					
28	R.D	-	-	+				-	+				
29	R.G	-	-	-	+			-	-	+			
30	A.Ga	-	-	+				-	+				
31	Y.V	-	-	-	+			-	-	+			
32	R.L	-	-	-	+			-	-	+			
33	D.M	-	-	-	+			+					
34	Y.R	-	-	+				-	-	+			
35	D.V	-	-	+				-	+				

Leyenda:

(-) No resuelve la tarea

(+) Resuelve la tarea

NOTAS Y REFERENCIAS

¹ Herbert de Souza. Apud.: M. Terezinha Correa. Intervención en el II Taller Internacional sobre Trabajo Social y Servicio Social, Universidad de Camagüey, marzo de 1999.

² Cf.: L. Morenza (1996). Los niños con dificultades en el aprendizaje. Diseño y utilización de ayudas; L. F. Herrera (1990). Consideraciones generales sobre el retardo en el desarrollo psíquico y sus principales características; también, (1989). Particularidades de los procesos cognoscitivos en niños de siete años de edad con retardo en el desarrollo psíquico.

³ L. Morenza (s.a.). Los niños con dificultades en el aprendizaje. Características más relevantes, p.3.

⁴ L. F. Herrera (1989). op. cit., p.35.

⁵ L. F. Herrera (1990). op. cit.

⁶ L. Bravo (1991). Psicología de las Dificultades del Aprendizaje Escolar, p.3

⁷ L. S. Vigotsky (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, p.133

⁸ Tomo el término de: Daniel Goleman (1996), en su obra titulada “La inteligencia emocional”, en la cual apunta que las habilidades entendidas como inteligencia emocional suponen el autodomínio, la persistencia, la capacidad de motivarse uno mismo, la conciencia de la propia persona, la autoaceptación y la capacidad resolutoria, entre otras.

En esta fuente Goleman destaca, que el desempeño en la vida está igualmente determinado por la inteligencia racional y la emocional. Y además, que el desarrollo de esta última depende en gran medida de las lecciones emocionales que aprendemos de niños en la casa y la escuela, por cuanto la infancia y la adolescencia son ventanas críticas de oportunidad para fijar los hábitos emocionales esenciales que gobernarán nuestra existencia.

⁹ M. A. Kariéva y Y. F. Poliakov. Apud.: Leonardo Rodríguez (1989). La psicocorrección y psicoterapia: sus diferencias y relaciones.

¹⁰ S. Colunga, M. E. Trenal y E. L. Mena (1997). Relación entre la autoestima y la capacidad de aprendizaje en niños con diferentes niveles de asimilación; S. Colunga... [et. al.] (1997). Cómo elevar la autoestima en educandos del cuarto y quinto grados con dificultades de aprendizaje; Y. Valdés... [et. al.] (1996). Desarrollo de la autoestima y la capacidad de aprendizaje en escolares retardados del cuarto y quinto grado; M. Calunga... [et. al.] (1995). Desarrollo de la autoestima en educandos con retardo en el desarrollo psíquico; S. Colunga... [et. al.] (1997). ¿Están relacionadas la autoestima y la salud infantil?; S. Colunga... [et. al.] (1998). Sistemas representativos, trabajo con imágenes e incremento de la autoestima en escolares retardados; A. Casadevall... [et. al.] (1997). La ludoterapia y los psicótipos como vías para el desarrollo de la autoestima de escolares retardados; S. Colunga (1998). Proyecto de intervención psicoeducativa dirigido a escolares con dificultades de aprendizaje; Y. Alarcón y D. Carmenates (1998). Trabajo con imágenes mentales para el incremento de la autoestima de escolares retardados de tercero y cuarto grado; O. Hernández... [et. al.] (1999). Programa interventivo para el aumento de la autoestima de niños con dificultades del aprendizaje del segundo ciclo de la Enseñanza General; también, A. Padrón... [et. al.] (1999). Intervención psicoeducativa dirigida al aumento de la autoestima en escolares del sexto grado con dificultades en el aprendizaje.

¹¹ Silvia Colunga Santos (1998). op. cit.

¹² Cf. – de la autora: (1997). Relación entre la autoestima y la capacidad de aprendizaje en niños con diferentes niveles de asimilación; también, (1997). Cómo elevar la autoestima en educandos del cuarto y quinto grados con dificultades de aprendizaje.

¹³ Cf.: A. Villa y E. Auzmendi (1992). Medición del autoconcepto en la edad infantil; H. W. Marsh (1986). Global Self-Esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance; también, W. W. Wattenburg y C. Clifford (1964). Relation of self-concept to beginning achievement in reading.

¹⁴ Apud.: Luis Felipe Herrera (1990). op. cit

¹⁵ Ibidem; también R. Zazzo (1973). Los débiles mentales.

¹⁶ Cf.: L. S. Vigotsky (1995). Obras Completas. Tomo V. Fundamentos de Defectología; S. Ya. Rubinstein (1989). Psicología del Escolar Retrasado Mental; G. Bochkarieva

(1977). Particularidades psicológicas del escolar difícil y causas del retraso escolar; T. A. Vlasova y M. S. Pevzner (1981). Niños con retardo en el desarrollo; T. A. Vlasova y M. S. Pevzner (1879). Para el maestro sobre los niños con desviaciones en el desarrollo; T. A. Vlasova, V. I. Lubovski y N. A. Tsipina (1992). Niños con retardo en el desarrollo psíquico; M. Torres, S. Domishkievich y L. F. Herrera (1980). Selección de lecturas sobre retardo en el desarrollo psíquico. También L. S. Vigotski, A. R. Luria, L. S. Slavina, V. M. Yavkin, L. I. Bozhovich, G. Bochkarieva, T. A. Vlasova, M. Pevzner, K. S. Lebedinskaia, V. I. Lubovski y S. A. Domishkievich; apud.: L. F. Herrera (1990). op. cit.

¹⁷ I. Guthke, G. Witzlak, G. Grossman y H. D. Rosler. Apud.: L. F. Herrera (1990). op. cit.

¹⁸ H. D. Rosler. Apud.: L. F. Herrera (1990). op. cit.

¹⁹ V. M. Yavkin, G. Grossman, A. Gardner y D. Firzner. Apud.: L. F. Herrera (1989). op. cit.

²⁰ Carolina Amor de Fournier. En Dificultades para el aprendizaje. Prefacio, s/p / Lester Tarnopol (1986).

²¹ L. Tarnopol (1986). op. cit.

²² Cf.: S. Farnham-Diggory (1980). Dificultades de aprendizaje.

²³ J. Minskoff. Apud.: S. Farnham-Diggory (1980). op. cit.

²⁴ Cf.: L. Morenza (1996). op. cit.; M. Torres y M. Quintana (1997). El niño con dificultades en el aprendizaje; Luis Felipe Herrera (1989). op. cit., (1990).op. cit., (1987). Estudio de la atención en niños de siete a nueve años con retardo en el desarrollo psíquico; J. Pérez Villar (1982). Psicopatología del escolar. En Etapas del desarrollo y trastornos emocionales en el niño, p.92-95.

²⁵ Cf.: L. Morenza (1997). La Escuela "Paquito Rosales". Una nueva alternativa en la atención a los niños con dificultades en el aprendizaje; también apud.: L. F. Herrera (1990). op, cit.

²⁶ Cf.:M. V. González (1997). Informes Estadísticos.

²⁷ Sylvia Farnham-Diggory (1980). op. cit.,p.22-23.

²⁸ Ibidem, p.14-15.

²⁹ L. B. Itelson. Apud.: Marta Torres y Maricela Quintana (1997). op. cit.

³⁰ J. P. Brunet (1998). Definición de las dificultades de aprendizaje.

-
- ³¹ S. Kirk. Apud.: A. Suárez (1995). Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención, p.32.
- ³² Cf.: L.Bravo (1991). Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar. Introducción a la Educación Especial.
- ³³ D. D. Hammill (1990). On defining Learning Disabilities: An Emerging Consensus, p.75.
- ³⁴ Apud.: S. Farnham-Diggory (1980). op .cit., p.17-18.
- ³⁵ N. J. C. L. D., E. E. U. U. Apud.: A. Suárez (1995) op. cit., p.20-21.
- ³⁶ L. Morenza (s.a). Los niños con dificultades en el aprendizaje. Características más relevantes, p.1.
- ³⁷ L. Morenza (1996). op. cit., p.24.
- ³⁸ Ibidem, p.23-24.
- ³⁹ S. Farnham-Diggory (1980). op. cit., p.15.
- ⁴⁰ L. F. Herrera (1990) op. cit., p.1.
- ⁴¹ L. Morenza (1996) op. cit., p.25.
- ⁴² L. Morenza (1997). Los niños con dificultades en el aprendizaje. Caracterización., p.3.
- ⁴³ Cf.: L. Morenza (1997). La Escuela "Paquito Rosales", una nueva alternativa en la atención a los niños con dificultades en el aprendizaje, p.1.
- ⁴⁴ Cf.: O. Terré y R. Bell (1993). La Psicología Cognitiva Contemporánea y sus implicaciones en el aprendizaje.
- ⁴⁵ L. Bravo (1991). op. cit., p.3.
- ⁴⁶ Ibidem
- ⁴⁷ Cf.: L. Bravo (1991). op. cit.
- ⁴⁸ Nivia Alvarez (2000). Apuntes para un libro de texto, s/p.
- ⁴⁹ Cf.: L. Morenza (1996). op. cit.,p.13-14
- ⁵⁰ Cf.: L. Bravo (1991) op. cit., p.17-26.
- ⁵¹ Ross y Dykman. Apud.: Marta Torres y Maricela Quintana (1997) op. cit., p.16.
- ⁵² Cf.: L. S. Vigotski (1988) op. cit.
- ⁵³ Cf.: L. Morenza (1996) op. cit.
- ⁵⁴ Cf.: J. P. Brunet (1998) op.cit.

-
- ⁵⁵ Clara Inés King de Larrarte (1995). Dificultad en el aprendizaje. Supérala, p.1.
- ⁵⁶ Porter y Rourke. Apud.: Luis Bravo (1991) op. cit., p.58.
- ⁵⁷ Apud.: A. Suárez (1995). op. cit.
- ⁵⁸ Cf.: Luis Bravo (1991) op. cit., p.17-26.
- ⁵⁹ I. S. Kon. El yo como problema científico. --p.166-167.-- En: Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades / I. Iliasov... [et.al.], (1986).
- ⁶⁰ Cf.: F. González (1991). La adecuación de la autovaloración y su significación psicológica. --p.3-35.--En Selección de Lecturas de Personalidad / F. González y G. Pineda; también (1982) Importancia de la autovaloración y los ideales en el estudio de la motivación humana. -- p.42-47. --En Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad; O. González (1989). El desarrollo de la autoconciencia y de la autovaloración. --p.239-296.-- En su Desarrollo de la Personalidad; G. Roloff (1987). La autovaloración: particularidades de su desarrollo en la infancia. --p.50-64.-- En Investigaciones de la personalidad en Cuba; también (1980). Motivación de la actividad docente y autovaloración del escolar; M. Suárez y A. Pérez (1991). Estudio de la autovaloración y los procesos de afrontamiento al estrés en escolares ciegos y débiles visuales; Ma. T. García (1990). Algunas características de la personalidad de los deficientes auditivos. En Investigaciones acerca de la formación de las nuevas generaciones, p.66-71.
- ⁶¹ Cf.: H. Gardner (1995). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica.
- ⁶² Cf.: Daniel Goleman (1996) op. cit.
- ⁶³ Cf.: F. González (1982) op. cit.; I. S. Kon (1986) op. cit; V. Satir (1989). La autoestima: La olla que nadie vigila. --p.20-29.-- En su Relaciones humanas en el núcleo familiar; G. Roloff (1987) op. cit.; J. Lafarga. Apud.: Carlos Mauricio Cerna (1993). Autoestima, Autoconcepto y Discapacidad Física; B. B. Young (1991). The 6 Vital Ingredients of Self-Esteem and how to develop them in your child; N. Branden (1997). Los seis pilares de la autoestima.
- ⁶⁴ Maricela Rodríguez y Rogelio Bermúdez (1996). La personalidad del adolescente, p.54.
- ⁶⁵ Jourard. Apud.: C. M. Cerna (1993) op. cit.

-
- ⁶⁶ R. B. Burns y J. Machargo. Apud.: C. M. Cerna (1993) op. cit.
- ⁶⁷ Nathaniel Branden (1993). Cómo mejorar su autoestima., p.16.
- ⁶⁸ Cf.: W. James (1983). Principles of Psychology.
- ⁶⁹ S. Coopersmith. Apud.: N. Branden (1997). El poder de la autoestima, p.22.
- ⁷⁰ Cf. de la autora: Tesis de Maestría en Trabajo Social Proyecto de Intervención psicoeducativa dirigido a escolares con dificultades en el aprendizaje (1998). En este estudio se profundiza en las relaciones, analogías y diferencias entre las categorías autovaloración (vista como sinónimo de autoconcepto) y autoestima.
- ⁷¹ Richard I. Bednar, M. Gawain Wells y Scott R. Perterson. Apud.: N. Branden (1997). El poder de la autoestima, p.23.
- ⁷² Cf.: N. Branden (1997). Los seis pilares de la autoestima.
- ⁷³ Ibidem, p.21-22
- ⁷⁴ Wrenn. Apud.: C. M. Cerna (1993) op. cit.
- ⁷⁵ Cf.: O. González (1989) op. cit.
- ⁷⁶ Ibidem
- ⁷⁷ Cf.: B. B. Young (1991) op. cit., N. Branden (1997). Los seis pilares de la autoestima; también (1997). El poder de la autoestima; J. V. Bonet (1994). Manual de autoestima. Sé amigo de ti mismo.
- ⁷⁸ Ibidem.
- ⁷⁹ D. Corkille. Apud.: María Mederos (1995). Autoestima.
- ⁸⁰ Cf.: Gabriela Fernández...[et.al,]. (1996). Estudio empírico acerca de las relaciones entre variables afectivas y el rendimiento escolar; Aurelio Villa y Elena Auzmendi (1992) op. cit.; W. W. Wattenburg y C. Clifford (1964) op. cit.; P. Lecky (1977). Autoconsistencia. Una Teoría de la Personalidad; también R. B. Burns (1982). Self-Concept Developmet and Education.
- ⁸¹ Cf.: S. Colunga...[et. al.]. (1997). Cómo elevar la autoestima en educandos del cuarto y el quinto grados con dificultades de aprendizaje; Y. Alarcón y D. Carmenates (1998). Trabajo con imágenes mentales para el incremento de la autoestima de escolares retardados del tercero y cuarto grado; también, M. Calunga...[et. al.]. (1995). Desarrollo de la autoestima en educandos con retardo en el desarrollo psíquico.

-
- ⁸² Cf.: S. Colunga...[et. al.]. (1997). Relación entre la autoestima y la capacidad de aprendizaje en niños con diferentes niveles de asimilación.
- ⁸³ Z. I. Kalmikova (1986). La capacidad de aprendizaje y los principios de estructuración de los métodos para su diagnóstico. En Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades / I. Iliasov...[et. al.], p.334.
- ⁸⁴ Ibidem.
- ⁸⁵ Cf.: Z. I. Kalmikova (1986) op. cit.
- ⁸⁶ S. L. Rubinstein. Apud.: Z. I. Kalmikova (1986) op. cit., p.334.
- ⁸⁷ Cf.: L. S. Vigotsky (1988) op. cit.
- ⁸⁸ Ibidem, p.133.
- ⁸⁹ Cf.: L. Morenza (1996) op. cit.
- ⁹⁰ Cf.: L. S. Vigotsky (1988) op. cit.
- ⁹¹ Ibidem, p.133.
- ⁹² Cf.: S. Coopersmith. Apud.: J. V. Bonet (1994) op. cit.; J. Machargo (1991). El profesor y el autoconcepto de sus alumnos; H. Clemen y R. Bean (1993). Cómo desarrollar la autoestima en los niños.
- ⁹³ Cf. de estos autores: E. Bassedas...[et. al.] (1997). Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico; I. Louro(s.a.). Intervención psicológica familiar; J. Medina...[et. al.] (1996). Programa de intervención psicoeducativo para la familia del niño con retardo en el desarrollo psíquico; S. Colunga (1998). Proyecto de intervención psicoeducativa dirigido a escolares con dificultades en el aprendizaje.
- ⁹⁴ Cf.: C. Giné y M. Fernández (1989). La intervención psicopedagógica: elementos conceptuales y funciones.
- ⁹⁵ Argyris. Apud.: Isabel Louro (s.a.) op. cit., p.3.
- ⁹⁶ Cf.: R. Burden (1981). The educational psychologist as instigator or agent of change in schools. Some guidelines for successful practice.
- ⁹⁷ E. Bassedas...[et. al.] (1997) op. cit.,p.13.
- ⁹⁸ Mara Fuentes...[et. al.] (1990). El rol del psicólogo en el ámbito comunitario. En Ponencias Centrales. Primer Congreso Iberoamericano de Psicología y Segundo Congreso Nacional de la Sociedad de Psicólogos de Cuba, p.54-55.

-
- ⁹⁹ I. Pernas y P. Fernández (1996). Notas del curso de postgrado sobre Intervención familiar y comunitaria.
- ¹⁰⁰ Cf.: I. Louro (s.a.) op. cit.
- ¹⁰¹ Cf.: C. M. Alvarez de Zayas (1999). Didáctica. La Escuela en la Vida, p.132-134.
- ¹⁰² Cf.: N. Branden (1997). La autoestima en las escuelas. En su Los seis pilares de la autoestima, p.223-251.
- ¹⁰³ C. Rogers. Apud.: N. Branden (1997). Los seis pilares de la autoestima, p.228.
- ¹⁰⁴ Cf.: R. Reasoner (1992). Building self-esteem: A comprehensive program for schools.
- ¹⁰⁵ C. Dembrowsky. Apud.: N. Branden(1997). Los seis pilares de la autoestima, p.250-251.
- ¹⁰⁶ Cf.: L. Morenza (1996) op. cit.; también (1997). La escuela “Paquito Rosales”, una nueva alternativa en la atención a los niños con dificultades en el aprendizaje.
- ¹⁰⁷ Cf.: A. Suárez (1995) op. cit.
- ¹⁰⁸ Cf.: C. M. Alvarez de Zayas (1999) op. cit.
- ¹⁰⁹ Ibidem, p.64-66.
- ¹¹⁰ Ibidem, p.38.
- ¹¹¹ Ibidem, p.54-58.
- ¹¹² N. V. Savin (1990). Pedagogía, p.172-186.
- ¹¹³ C. Monereo (1995). Estrategias de enseñanza y aprendizaje, p.27.
- ¹¹⁴ Cf.: C. Silva Córdova (1999). Metacognición: Aprendizaje en la Matemática.
- ¹¹⁵ Cf.: M. T. Moreno y A. Orantes (1999). Modelos de instrucción y estrategias de aprendizaje frente al impacto de las nuevas tecnologías.
- ¹¹⁶ Cf.: E. Martín y A. Marchesi (1995). Desarrollo metacognitivo y problemas de aprendizaje. En Desarrollo psicológico y educación. Necesidades educativas especiales/Alvaro Marchesi... [et. al.]
- ¹¹⁷ Cf.: M. T. Moreno (2000). Estrategias de aprendizaje en niños con necesidades educativas especiales, p. 7.
- ¹¹⁸ C. M. Alvarez de Zayas (1996). Hacia una escuela de excelencia, p.15
- ¹¹⁹ MINED. Colectivo de autores (1984). Pedagogía, p.149.
- ¹²⁰ G. Labarrere y G. Valdivia (1988). Pedagogía, p.131-132.

¹²¹ Cf.: E. Bassedas...[et.al.] (1997) op. cit.,p.31-39.

¹²² F. González (1985). Psicología de la personalidad.

¹²³ Rotter. Apud.: F. González (1985) op. cit., p105-108. Las frases inconclusas que se emplearon a los fines de esta investigación fueron validadas en un trabajo precedente de la autora y colaboradores. Cf.: S. Colunga...[et. al.] (1997). Cómo elevar la autoestima en educandos del cuarto y quinto grados con dificultades de aprendizaje.

¹²⁴ Cf.: W. H. Fitts y W. L. Warren (1996). Tennessee Self-Concept Scale. TSCS:2. Manual. La versión original es de W. Fitts, consta de cien afirmaciones autodescriptivas que el sujeto emplea para describir la imagen que tiene de sí mismo y se explicita en el material impreso por Western Psychological Services (s. a.) de William Fitts; Escala Tennessee de Autoconcepto.

¹²⁵ Cf.: S. Ya. Rubinstein (1989). Psicología del Escolar Retrasado Mental, p.145-147; B. W. Zeigarnik(1979). Introducción a la Patopsicología, p.60-62; También P. Arés (1989). Apuntes sobre Evaluación y Diagnóstico Infantil, p.98-102. La variante experimental introducida y consistente en la exclusión de un objeto, dentro de un total de cinco, con similares objetivos a la metódica original del cuarto excluido, fue validada en una investigación de la autora y colaboradores. Cf.: S. Colunga, Ma. Elena Trenal y E. L. Mena (1997). op. cit.

¹²⁶ Cf.: P. Arés (1989) op. cit.

¹²⁷ Cf.: L. Rodríguez y C. Alvarez (s.a.). Metódica cuarto excluido. Aplicación y valoración según los resultados de la validación efectuada en Pinar del Río.

¹²⁸ A. Levitski. Apud.: S. Ya. Rubinstein (1989) op. cit., p.108.

¹²⁹ T. I. Gudílina y T. Grinkova. Apud.: S. Ya. Rubinstein (1989) op. cit.,p.108-109.

¹³⁰ Cf.: S. Ya. Rubinstein (1989) op. cit.,p.108-109.

¹³¹ Cf.: S. Colunga, Ma. E. Trenal y E. L. Mena (1997) op. cit. En este trabajo se validaron las metódicas Zailma y el quinto excluido, como variantes de Klipets y el cuarto excluido, respectivamente, con finalidad de evitar un falseamiento en los datos, como producto del adiestramiento en la ejecución de metódicas más conocidas por los educandos. Se aplicaron a escolares primarios con niveles de asimilación alto, medio y bajo y se correlacionaron sus resultados con los obtenidos a partir de la aplicación de

técnicas para el diagnóstico de la autoestima. Los datos resultantes confirman la asociación directa entre estas variables.

¹³² Cf.: S. Colunga, Ma. E. Trenal y E. L. Mena (1997) op. cit.

¹³³ Vid infra. Capítulo III, donde pueden encontrarse resultados numéricos más exactos derivados del análisis de las composiciones, al valorarse la efectividad del programa interventivo puesto en práctica.

¹³⁴ Ibidem. Véase la contrastación de resultados numéricos derivados de la Escala Tennessee, entre antes y después de la intervención, en el Capítulo III del presente informe.

¹³⁵ Vid infra. Capítulo III.

¹³⁶ José A. García (1991). La evaluación de la intervenciones educativas en las drogodependencia. En Revista Psicología de la Salud, p.59-77.

¹³⁷ No obstante, dada la importancia de la autoestima en el desempeño escolar, social y personal de los educandos, perspectivamente debiera establecerse como programa curricular de obligatorio cumplimiento para todos los escolares matriculados en las respectivas instituciones, acorde a lo fundamentado en este trabajo, especialmente en el epígrafe 1.3.

¹³⁸ Vid supra. En el epígrafe 1 del presente capítulo se esclarecen las características y procedencia de las técnicas empleadas para la exploración de los educandos. Además, en los Anexos No.2-10, aparecen los instrumentos diagnósticos correspondientes.

¹³⁹ Cf.: Luis Campistrous y Celia Rizo (1998). Indicadores e investigación educativa.

¹⁴⁰ Ibidem. Como se describe en esta fuente, se entiende por Kc el coeficiente de competencia del experto sobre el problema que se analiza, determinado a partir de su propia valoración. Para obtenerlo se solicita al experto que valore su competencia sobre el problema en una escala de cero a diez. En esta escala el cero representa la ausencia de competencia acerca del tema y el diez una información completa sobre el mismo. De acuerdo a su autovaloración, el sujeto ubica su competencia en algún punto de esta escala y el resultado se multiplica por 0,1 para llevarlo a la escala de cero a uno.

Se entiende por Ka el coeficiente de argumentación que trata de estimar, a partir del análisis del propio experto, el grado de fundamentación de sus criterios. Para determinar

este coeficiente se le pide al experto que indique el grado de influencia (alto, medio o bajo) que tiene en sus criterios cada una de las fuentes: análisis teóricos realizados por él mismo, su experiencia, los trabajos de autores nacionales, los trabajos de autores extranjeros, su conocimiento del estado del problema en el extranjero y su intuición.

¹⁴¹ Ibidem, p.19.

¹⁴² Ibidem, p.12-15.

¹⁴³ Por razones éticas, se consignan sólo las iniciales del nombre y primer apellido de los escolares muestreados en el análisis de los resultados derivados del diagnóstico.

En cuanto a la ortografía y el empleo de los signos de puntuación, se han modificado en función de facilitar la comprensión de los textos. El contenido de estos permanece fiel.

¹⁴⁴ Cf.:S. Siegel (1987). Diseño Experimental no Paramétrico, p.281(tabla A).

¹⁴⁵ Ibidem.

¹⁴⁶ Un estudio precedente de la autora y colaboradores aportó resultados preliminares en esta dirección (véase nota 131).

¹⁴⁷ Para el cálculo de rs se utilizó la fórmula 9.4 que aparece en la página No. 239 de Diseño Experimental no Paramétrico, ya que existe un alto número de observaciones ligadas que podrían introducir inexactitudes en la obtención del estadígrafo rho por los procedimientos convencionales.

Los valores críticos de t se consignan en la tabla B del texto antes señalado de S. Siegel en su página No.282, para el análisis de los datos resultantes de la prueba de correlación de Spearman.

¹⁴⁸ Cf.: A. Villa y E. Auzmendi (1992) op. cit.; H. W. Marsh (1986) op. cit.; W.W. Wattenburg y C. Clifford (1964) op. cit.; G. Fernández...[et. al.]. (1996) op. cit.; P. Lecky (1977) op. cit.; también R. B. Burns (1982) op. cit.