



**Universidad Internacional de La Rioja**  
**Facultad de Educación**

**Trabajo fin de máster**

# La resiliencia como respuesta a los alumnos con baja autoestima

**Presentado por:** M<sup>a</sup> Beatriz del Mazo Maestu

**Tipo de TFM:** Intervención psicopedagógica

**Director/a:** Gisela Cebrián Bernat

**Ciudad:** Logroño

**Fecha:** 5 de febrero de 2016

## **RESUMEN**

---

El trabajo Fin de Máster que aquí se presenta versa sobre una propuesta de intervención psicopedagógica destinada a tres alumnos de primero de educación secundaria obligatoria de un colegio concertado de la capital de Burgos que muestran actitudes y comportamientos como alarma a una baja autoestima. Dicha propuesta se basa en un conjunto de sesiones para desarrollar la inteligencia emocional y la autoestima como parte de un programa de aplicación de resiliencia al aula.

Se opta por una metodología cualitativa con unos objetivos como metas y las sesiones que se plantean son actividades a llevar a cabo dentro del aula y en sesiones de tutorías junto con el resto de sus compañeros de aula. Esto queda justificado porque se trata de comprobar la relación de estos tres alumnos junto con sus compañeros en su entorno habitual en el centro escolar como es el aula. Además los tres alumnos reciben sesiones individuales y de pequeño grupo con el psicopedagogo para procurarles una respuesta lo más adecuada posible.

Para lograr el éxito de la propuesta es necesaria la formación del profesorado en resiliencia así como la implicación de las familias en una comunicación fluida donde la emisión y recepción de información sea recíproca. Se trata de un trabajo en equipo y procurando convertir la resiliencia en un enfoque motivacional para el alumnado que se desarrolle y aplique como una práctica docente más en el día a día escolar.

**Palabras clave:** autoestima, inteligencia emocional, resiliencia, motivación, comunicación,

## **ABSTRACT**

---

This End of Master essay presents the psycho-pedagogical intervention aimed at three students in compulsory Secondary Education in a state-subsidised school in the capital city of Burgos. These students show behaviours and attitudes as an alarming signal of low self-esteem. This proposal is based on several sessions designed to develop emotional intelligence and self-esteem as a part of a practical programme of resilience to the classroom.

A qualitative methodology has been chosen to achieve the set of objectives. The suggested sessions are activities to be held in the classroom and during tutorials together with their classmates. This is justified in the attempt to prove the relationship between these three students and their classmates in a familiar environment in an educational centre such as the classroom. Moreover, the three students receive individual sessions and in small groups with the educational psychologist to assist them properly.

To achieve this proposal it is necessary to educate the faculty about resilience, similarly to the implication of families in fluent communication, where there is reciprocal emission and reception of information. The question is about teamwork and trying to turn resilience into a motivational focus for the student body which then develops and applies it as another teaching practice with each passing school day.

**Keywords:** esteem, emotional intelligence, resilience, motivation, communication.

## **ÍNDICE**

|                                                             |           |
|-------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. Introducción</b>                                      | <b>5</b>  |
| 1.1. Justificación del trabajo y planteamiento del problema | 5         |
| <b>2. Análisis del estado de la cuestión</b>                | <b>12</b> |
| 2.1. Educación secundaria y educación emocional             | 12        |
| 2.2. Autoestima y autoconcepto                              | 14        |
| 2.3. Resiliencia en educación                               | 15        |
| <b>3. Objetivos</b>                                         | <b>18</b> |
| <b>4. Breve fundamentación de la metodología</b>            | <b>19</b> |
| <b>5. Desarrollo</b>                                        | <b>22</b> |
| <b>6. Resultados y análisis</b>                             | <b>32</b> |
| <b>7. Conclusiones</b>                                      | <b>41</b> |
| 7.1. Líneas de investigación futuras                        | 44        |
| 7.2. Limitaciones                                           | 45        |
| <b>8. Referencias bibliográficas</b>                        | <b>47</b> |

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

|                                                            |    |
|------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1. Características del profesor resiliente          | 9  |
| Figura 2. El modelo pentagonal de competencias emocionales | 13 |
| Figura 3. La casita de Vanistendael                        | 18 |

## **ÍNDICE DE TABLAS**

|                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabla 1. Factores protectores para el alumno, favoreciendo la resiliencia  | 10 |
| Tabla 2. Los Seis pasos para fortalecer la resiliencia                     | 17 |
| Tabla 3. Primeras consideraciones tras la observación inicial              | 20 |
| Tabla 4. Características de la metodología cualitativa                     | 22 |
| Tabla 5. Características familiares de los alumnos objeto de estudio       | 23 |
| Tabla 6. Prueba de autoestima para adolescentes                            | 24 |
| Tabla 7. Escala de autoestima de Rosenberg                                 | 25 |
| Tabla 8. Observaciones a partir de los objetivos planteados                | 33 |
| Tabla 9. Observaciones realizadas en relación a las pruebas e instrumentos | 34 |
| Tabla 10. Observaciones a partir de las sesiones de educación emocional    | 35 |
| Tabla 11. Observaciones a partir de las sesiones de autoestima             | 37 |
| Tabla 12. Observaciones de los distintos momentos del día                  | 38 |

## 1. INTRODUCCIÓN

---

Este trabajo fin de máster versa sobre una propuesta de intervención psicopedagógica dirigida a alumnos del primer curso de educación secundaria obligatoria de un centro concertado que presentan una baja autoestima, lo cual está infiriendo en su desarrollo personal y académico.

Siguiendo las aportaciones de Uriarte (2006), habitualmente nos encontramos con niños y adolescentes que presentan una baja autoestima y cómo ésta influye en su rendimiento académico. Siendo esto así y siguiendo a este autor, podemos comprender como los estudiantes repetidores presentan menor autoestima frente a los no repetidores. Asimismo y según Murray, Griffin, Rose y Bellavia (2003, citados en Navarro, Tomás y Oliver 2006) se determina que los sentimientos de mala o buena relación con sus compañeros pueden influenciar de un modo directo sobre su autoestima.

Siguiendo a Navarro et. al (2006) y centrándonos en la escuela, contexto educativo en el que los alumnos desarrollan sus aprendizajes y habilidades sociales, es más que relevante la importancia del feedback que los niños reciben por su trabajo y comportamiento tanto de sus profesores como de su familia. Esto muestra la necesidad de refuerzo positivo y de comprensión que ayuda a los escolares para avanzar y mejorar en sus resultados. En relación a ello y desde la etapa de infantil, se promueve como uno de los fines de la educación el facilitar que los niños y niñas elaboren una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, objetivo destacado en la actual Ley de Educación, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, de aquí en adelante, Vivas Galán y Gutiérrez Gutiérrez, 2014).

En coherencia con lo anterior, y teniendo como objetivo el de procurar una educación para todos y cada uno de los alumnos, independientemente de sus características particulares e individuales tal como marca la LOMCE (Vivas Galán y Gutiérrez Gutiérrez, 2014), en palabras de Uriarte (2006) podemos comprender:

La escuela actual reconoce la normal diversidad de la realidad social, de los alumnos, de los profesores, de los programas y de los métodos, y pretende la integración de todos los alumnos como prerrequisito para la integración en una sociedad compleja, favoreciendo el desarrollo individual y la originalidad personal. La escuela comprensiva, integradora e inclusiva actual reconoce el valor educativo de la diversidad y se propone dar las mismas oportunidades de desarrollo y aprendizaje a todos los alumnos (p.8).

De todo ello se deriva que es nuestra labor, la de los profesores y psicopedagogos de contribuir y ayudar a los alumnos a crear una autoestima positiva y adecuada en favor de su desarrollo, encontrando en la resiliencia una estrategia para ello. Si bien el término resiliencia se refiere a un fenómeno común entre las personas que se enfrentan a experiencias adversas y que surge de funciones y procesos adaptativos normales del ser humano (Masten, 2001 citado en Carretero Bermejo, 2010), en este TFM se estudian diferentes aspectos en relación a este concepto con la finalidad de procurar un plan de intervención para el alumnado de educación secundaria obligatoria, quienes muestran una baja autoestima.

Y para que ello surja eficaz, será necesario hacer ciertos planteamientos iniciales como entender conceptos básicos tales como resiliencia, autoestima, autoconcepto, o competencia emocional entre otros. Una vez se establezcan esas aclaraciones se continua el camino para comprobar su aplicación en el aula y cómo los alumnos, principales protagonistas de todo proceso educativo, pueden beneficiarse de su aplicación.

En consecuencia a todo lo anterior, el trabajo que a continuación se presenta constituye un recorrido por diversos apartados, que comienza con la justificación del trabajo y planteamiento del problema donde se expone la preocupación tanto personal como académica para llevar a cabo esta propuesta de intervención psicopedagógica orientada a explicar cómo la resiliencia y su aplicación en el aula ayudan a los alumnos a mejorar su autoestima con un aprendizaje y valoración constructiva de su autoconcepto. A continuación se describe el análisis de la cuestión donde se describen distintos aspectos y conceptos como son la relación entre educación secundaria y educación emocional, la autoestima y el autoconcepto para terminar con la resiliencia en educación. Todo ello con el propósito de aclarar la relación entre autoestima y resiliencia así como la importancia de la inteligencia emocional como proceso mediador que puede favorecer en los alumnos un incremento de su autoestima en la medida que dispone de herramientas con las que hacer frente a las adversidades y resolver las dificultades ya sean personales, sociales, escolares o ambientales. Es decir, hacer del aula y de la práctica docente un entorno resiliente.

Seguidamente se describe la intervención a desarrollar con los tres alumnos de baja autoestima definiendo los objetivos que se plantean como metas alcanzar, es decir, un objetivo general y otros específicos. En el apartado siguiente es donde se da lugar

la fundamentación de la metodología, explicando los pasos que se van a llevar a cabo así como el tipo de metodología por la que se opta para este trabajo.

Llegados al desarrollo se describen las distintas pruebas que se determinan para medir el nivel de autoestima de estos alumnos así como las sesiones que se llevan a cabo para fomentar tanto la inteligencia emocional como la autoestima y se describe la importancia de la implicación de la familia.

Posteriormente se describen el análisis y resultados de la intervención realizada mediante las observaciones realizadas en las distintas sesiones así como de los diferentes momentos del día en que se compone la jornada escolar. Por último y como conclusiones se exponen las líneas de investigación futuras que con esta temática se relacionan para cerrar con las limitaciones y dificultades encontradas.

### **1.1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La justificación del trabajo presentado tiene dos vertientes, por un lado la motivación personal y por otro la académica y/o científica. En relación a lo personal, el periodo realizado de prácticas ha supuesto un tiempo de observación, análisis y relación de los aspectos estudiados en el Máster de Psicopedagogía. A propósito de ello y de acuerdo a Uriarte (2006) la oportunidad para la observación prolongada permite detectar con prontitud ciertos anomalías conductuales o del desarrollo psicológico y alertar a los servicios sociales. De este modo, la realización del practicum reveló la existencia de adolescentes que se incorporan a la etapa de educación secundaria con un sentimiento de autoincompetencia adquirido y que revelan con comportamientos y resultados académicos. Son alumnos introvertidos, que no consideran tener las habilidades necesarias para llevar a cabo sus proyectos, se muestran introvertidos socialmente y sus expresiones lingüísticas reflejan en cierto modo sus estados de ánimo y preocupaciones. Todo ello, provoca una preocupación en quienes con ellos se relacionan y se encargan de su educación, los profesores.

En el terreno educativo, y de un modo más concreto en el contexto del aula, es frecuente encontrar este tipo de alumnado que presentan una baja autoestima y se ha de trabajar con ello con el fin de evitarlo de acuerdo con Maslow (citado en Naranjo Pereira, 2007) determina que la mayoría de las personas que no han

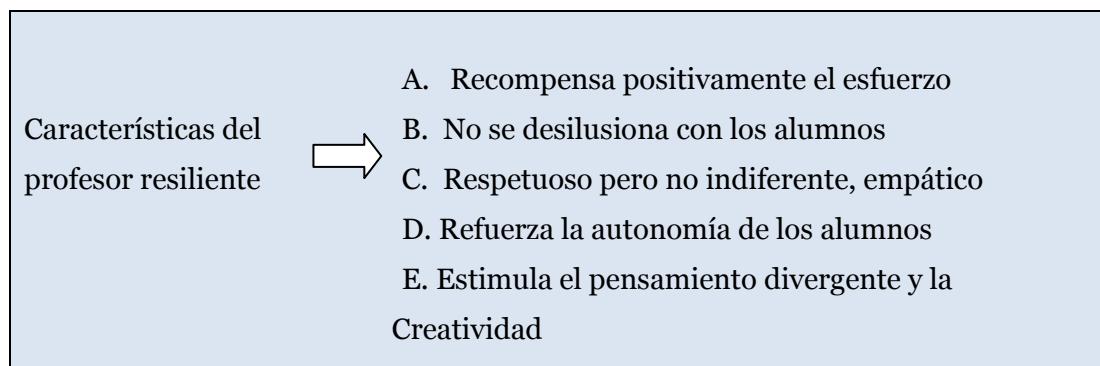
desarrollado una alto nivel de estima, no llegan a autorrealizarse. Si bien la autoestima está condiciona por factores tanto internos (que son creados por el propio individuo como creencias, prácticas o conductas) como externos (influencia de mensajes de adultos referentes para el alumno, experiencias de padres y profesores hacia el adolescente así como las organizaciones y la cultura) o bien una combinación de ambos (Branden, 2004 citado en Naranjo Pereira, 2007). Es en relación a este aspecto y de acuerdo a Uriarte (2006) que se concibe la escuela como un contexto privilegiado para la construcción de la resiliencia, después de la familia y en consonancia con ella.

En relación a la autoestima es como se encuentra relación con el autoconcepto, de tal modo que se trata de una relación de naturaleza jerárquica, es decir, la auto descripción (autoconcepto) sirve para la construcción de la autoevaluación positiva (autoestima) y ésta a su vez, cumple funciones de protección hacia la propia persona (Garaigordobil, Durá y Pérez, 2005). En consecuencia y desde la práctica docente, lo que se pretende en todo momento es que los alumnos tengan una correcta coordinación entre ambas con resultado positivo en favor de su desarrollo y evolución. Es tal el papel de la escuela que tiene la capacidad de influir en los alumnos, sus familias y entorno más inmediato, siendo el segundo sistema de seguridad detrás del hogar. La mayoría de los alumnos en etapa infantil y adolescente encuentran en la interacción con el colegio, las condiciones de protección, seguridad y los modelos que necesitan para desarrollarse (Huairre Inacio, 2014).

La respuesta con la que se afronta estos aspectos negativos en los alumnos, es mediante la resiliencia, concebida como una aptitud implicada en el esfuerzo gradual enfocado a logros académicos, ayudando a tolerar la frustración, y más aún para tener capacidad asertiva de toma de decisiones. Todo ello, permiten al alumno avanzar en el conocimiento y la construcción de relaciones interpersonales estables, construyendo el error como parte del proceso y la búsqueda de la respuesta positiva. (Huairre Inacio, 2014). Sin embargo, para que la resiliencia como estrategia educativa surja efecto y contrarreste una baja autoestima en favor de la seguridad y valoración positiva que el alumno haga de sí mismo es necesario, que los profesores sean resilientes, es decir, que cumplan una serie de características y recuperando las aportaciones del ya citado Uriarte (2006) debe tratarse de un profesional que conozca y domine las áreas implicada en el proceso educativo y de un modo más concreto las áreas del desarrollo emocional y social del niño. Es la formación

psicopedagógica del profesor la que tiende hacia la empatía con el alumno, constituyéndose así la base de la resiliencia. En relación a ello, no debe olvidarse la necesidad de estar formado en el manejo de los grupos, los conflictos y el cambio de actitudes.

Del mismo modo, los maestros son responsables de encargarse de niños y adolescentes afectados por experiencias adversas lo que para ser un profesor resiliente, debe de ser emocionalmente estable, con alta motivación de logro, una correcta tolerancia a la frustración, e identificarlos con su trabajo (Barbón Gutiérrez, 2015). Así entre las diversas características que un profesor resiliente debe reunir, la Figura 1 muestra de manera gráfica algunas de ellas donde la empatía y el refuerzo de la autonomía así como la estimulación del pensamiento divergente y creatividad tiene cabida.



*Figura 1: Características del profesor resiliente. Fuente: Adaptado de Barbón Gutiérrez (2015, p. 25)*

Con todo ello, se manifiesta una de las metas de la LOMCE, donde se establece como objetivo primordial del sistema educativo el que se refiere a la formación integral del alumnado, para lo que pondrá en marcha los mecanismos oportunos para el mayor aprovechamiento de las capacidades y aptitudes de todos y cada uno de ellos, lo que supone la reducción de los índices de abandono y de fracaso escolar (Vivas Galán y Gutiérrez Gutiérrez, 2014).

Si bien la resiliencia es considerada una estrategia psicopedagógica para ayudar a los alumnos con una baja autoestima, esto queda claramente justificado por todos los beneficios que de la resiliencia y su práctica se derivan y cuyos máximos beneficiarios son los alumnos. Siguiendo a Uriarte (2006, citado en Barbón Gutiérrez, 2015) los estudios son altamente coincidentes al señalar los factores

escolares que resultan protectores para los alumnos, aspectos que se reflejan en la Tabla 1.

*Tabla 1: Factores protectores para el alumno, favoreciendo la resiliencia. Fuente: Adaptado de Barbón Gutiérrez (2015, p. 13, 14).*

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Werner y Smith, (1982)</p> <p>Escolarización normalizada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Atención afectuosa del profesor.</li> <li>-Inteligencia medida por test media-alta.</li> <li>-Motivación logro.</li> <li>-Relaciones sociales positivas.</li> <li>-Autoconcepto positivo.</li> </ul>                                                                                 | <p>Radke-Yarrow y Brown, (1993, en Buendía, 1996)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Éxito escolar</li> <li>-Valoración positiva de los profesores.</li> <li>-Buenas relaciones con los compañeros.</li> <li>-C.I. alto.</li> <li>-Confianza en sí mismos.</li> <li>-Disposición optimista para alcanzar metas.</li> </ul> |
| <p>Rutter, (1993, en Buendía, 1996)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Relaciones afectivas y apoyo.</li> <li>-Autoestima positiva.</li> <li>-Éxito en actividades significativas.</li> <li>-Sentido de autoeficacia.</li> </ul>                                                                                                                                                     | <p>Jessor, (1993, en Buendía, 1996)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Colegio no conflictivo.</li> <li>-Comunicación familia-escuela.</li> <li>-Clima escolar abierto y democrático.</li> </ul>                                                                                                                           |
| <p>Steinhausen y Metzle (2001, en Miranda et al. 2005)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Aceptación por parte de los compañeros.</li> <li>-Sentimiento de pertenencia a la escuela.</li> <li>-Metas educativas compartidas.</li> </ul>                                                                                                                                              | <p>Backer, (1999, en Miranda et al. 2005)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Actitudes y percepciones positivas del profesorado.</li> <li>-Altos niveles de motivación.</li> <li>-Ajuste social</li> </ul>                                                                                                                 |
| <p>Fullana (2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Autoconcepto positivo.</li> <li>-Actitud positiva hacia el estudio, los profesores y el instituto.</li> <li>-Locus de control interno.</li> <li>-Actitudes y expectativas positivas por parte de los profesores.</li> <li>-Relaciones positivas con los compañeros.</li> <li>-Relaciones significativas con adultos.</li> </ul> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

Todo lo anterior pone de manifiesto la importancia que tiene la resiliencia y como ésta es susceptible de ser promovida y desarrollada por las personas a lo largo del tiempo. De acuerdo con Puerta Klinkert (2005, citado en Sierra Barón 2012) para “activar o promover la resiliencia es necesario tener en cuenta la etapa de desarrollo en que se encuentra el niño o joven, su género y su contexto sociocultural”. Todo ello y sin olvidar a la familia, quien junto con la escuela deben trabajar de manera conjunta en favor de la resiliencia para que el niño y después adolescente desarrolle su autoestima, creatividad, recursos personales, habilidades y destrezas así como el humor y la capacidad de otorgarle un sentido al sufrimiento.(Florentino, 2008 citado en Sierra Barón, 2012).

En cohesión a lo anterior, respecto a las emociones y siguiendo las aportaciones de Bisquerra (2011) podemos comprender que las emociones negativas son inevitables por ello es fundamental aprender a regularlas de forma adecuada y buscar las emociones positivas. Por ello, una repercusión en la educación en general es proponer el bienestar emocional como uno de los objetivos de la educación, constituyendo a su vez la finalidad de la educación emocional. Una correcta comprensión de la educación emocional nos revela su importancia respecto a la educación del alumno y su relación con la resiliencia. De este modo, y continuando con Bisquerra (2011), construir expectativas positivas sobre el alumno ayuda a que se lleve a cabo el *Efecto Pigmaleón*. Es decir, las personas tienen a comportarse como creen se espera que se comporten, y valorar positivamente a un alumno, confiando en sus posibilidades le llevará a desarrollar al máximo sus capacidades y con ello el aumento y estabilidad de su autoestima.

De este modo, se comprende la importancia de la educación emocional como uno de los enfoques de la educación con la que propiciar y fortalecer desde las aulas que los alumnos construyan una autoestima fuerte y estable que les ayude afrontar los diferentes retos y dificultades que se le presenten. Y es aquí donde la resiliencia tiene lugar entendida tanto como una estrategia educativa con la que enseñar a los alumnos en este desarrollo así como un enfoque psicopedagógico que ayuda al profesional a llevárselo a cabo. (Rodríguez Naranjo y Caño González, 2012).

## **2. ANÁLISIS DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN**

---

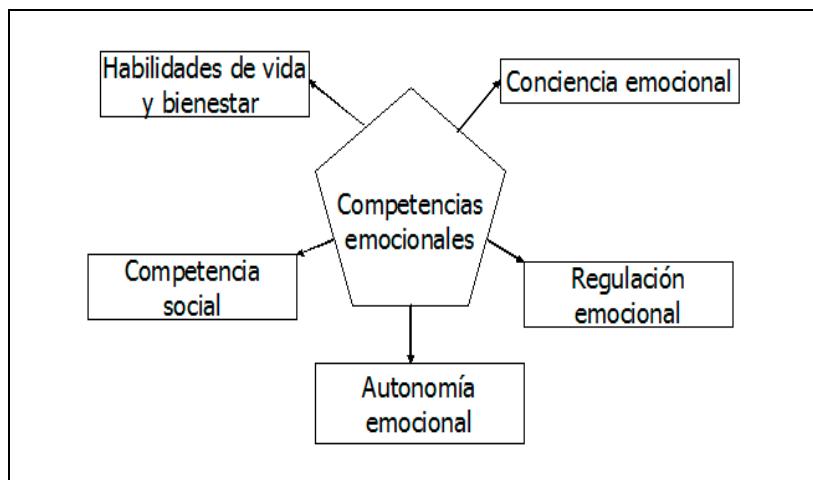
### **2.1. EDUCACIÓN SECUNDARIA Y EDUCACIÓN EMOCIONAL**

Antes de avanzar es necesario comprender el término de educación emocional que de acuerdo a Salovay y Mayer (1990, citado en Bisquerra, 2003) se concibe como la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones.

Por su parte Goleman (1995, citado en Caballero García, 2007) definió la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de auto motivarnos, y de manejar de manera positiva nuestras emociones, sobre todo aquellas que tienen que ver con nuestras relaciones humanas. Constituye de este modo, una manera de interactuar con el mundo teniendo muy presente el conjunto de sentimientos y habilidades como son entre otras la motivación, el entusiasmo, o la empatía. Todo ello con el objetivo de que configuran rasgos de carácter, como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, indispensables para una buena y creativa adaptación social. Es así como estudios recientes reafirman las aportaciones de Goleman (1995, citado en Caballero García, 2007) revelando que el cociente intelectual no determina quién va a triunfar o fracasar en la vida, sino que el éxito depende un 80% de la inteligencia emocional y un 20 % al coeficiente intelectual.

Siguiendo a Bisquerra (2003) los niños deben haber desarrollado la suficiente empatía al finalizar la escuela primaria, para así en la etapa de secundaria deben ser capaces tanto de analizar las circunstancias que les producen tensión así como de analizar aquello que les motiva a lograr un mejor desempeño. Con esto, este autor hace referencia a que ambas etapas, infancia y adolescencia, ofrecen una oportunidad única para asimilar los hábitos emocionales esenciales que condicionan el resto de su vida. Y todo ello, teniendo como finalidad el desarrollo de un bienestar personal y social. La educación emocional es muy relevante en relación al desarrollo de los alumnos y también como respuesta a las necesidades sociales. Como ejemplo de ello (Bisquerra, 2003) un sector creciente de la juventud se implica en comportamientos de riesgo, que en el fondo suponen un desequilibrio emocional, lo cual requiere la adquisición de competencias básicas para la vida de cara a la prevención y minimizar los altos sobre sobre los problemas derivados de baja

autoestima, depresión o estrés. En coherencia con ello, y de acuerdo a Bisquerra (2003) se propone cinco competencias emocionales que se muestran a continuación.



*Figura 2: El modelo pentagonal de competencias emocionales. Fuente: Extraído de Bisquerra (2003, p.17).*

De acuerdo a la LOMCE (Vivas Galán y Gutiérrez Gutiérrez, 2014), la educación se estructura en torno a siete competencias pero ninguna de ellas se refiere a la competencia emocional y éstas han de lograrse en secundaria tras su trayecto en las etapas anteriores. A propósito de esto, el Informe de la Unesco (Delors, 1996) destaca que la educación emocional es un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental de prevención, ya que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional. La educación emocional tiene como objetivo ayudar a las personas a descubrir, conocer y regular sus emociones e incorporarlas como competencias.

Entre las investigaciones realizadas respecto a educación emocional, los problemas asociados a bajos niveles de inteligencia emocional en los colegios revelan son: 1. Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado 2. Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales 3. Descenso del rendimiento académico 4. Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas (Extremera Pacheco y Fernández-Berrocal, 2004). Todo ello remarca la necesidad de trabajar y potenciar la educación emocional en los centros educativos de manera continua.

Por este motivo, diferentes centros españoles entre los que podemos encontrar los institutos de educación secundaria obligatoria de Santa Bárbara en Plasencia o el de

Galisteo en Cáceres han desarrollado experiencias educativas al respecto (Montes Fernández y Falero Santisteban, 2015). Ambos centros vienen realizando proyectos de inteligencia emocional donde ponen en práctica valores como respeto a las diferencias, mejora de las relaciones entre compañeros y profesores así como el desarrollo de la tolerancia entre otros. Y todo ello, con la implicación de la comunidad educativa, es decir, alumnos, padres y profesores, lo que reivindica la necesidad de trabajar de manera conjunta y con una comunicación dialogante. Se trata de una metodología que comienza en 1º de secundaria y ponen en marcha técnicas como dinámicas de grupo, debates, role playing, supuestos y resolución de conflictos, etc. Logrando así resultados que han producido una disminución de enfrentamientos entre los alumnos, erradicación del abandono escolar, disminución de sanciones por malas conductas y una mejoría de los resultados académicos

## **2.2. AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO**

Autoestima y autoconcepto, tal como se avanzó en páginas anteriores, son dos términos estrechamente relacionados. En coherencia con ello, Marsh y Craven (2006, citados en Rodríguez Naranjo y Caño González, 2012), concretaron el término autoestima como un concepto que se ha empleado principalmente para referirse al componente global del autoconcepto que aparece en la cumbre de la jerarquía, la cual es más transitoria, dependiente del contexto e inestable que los componentes específicos del autoconcepto. Y por otro lado, el autoconcepto se define como un sistema de creencias que el individuo considera verdaderas respecto a sí mismo, las cuales son el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y la retroalimentación de los otros significativos (González-Pienda, Núñez, Gonzalez-Pumariega y García, 1997, citados en Rodríguez Naranjo y Caño González, 2012).

Es tal la relación e interdependencia de ambos términos que de acuerdo a las investigaciones de Crocker y Wolfe (2001, citados en Rodríguez Naranjo y Caño González, 2012), los adolescentes que desde los primeros cursos adquieren respuestas de evitación para afrontar situaciones que generan emociones negativas, pueden llegar a tener dificultades para afrontarlas de manera eficaz lo que incrementa la probabilidad del fracaso, retroalimentando así una baja autoestima. Esto significa y de acuerdo a los autores en este párrafo citados a, que las conductas de estos adolescentes se dirijan, incluyendo las socialmente conflictivas, a satisfacer

su autoestima aun a expensas de otras metas que podrían resultarle más satisfactorias.

Si bien la propuesta psicopedagógica a la que este trabajo se refiere es para alumnos de primero de secundaria, recuperando un estudio realizado por Garaigordobil et al (2005) a adolescentes de 14 a 17 años, se revela que existen ciertas diferencias de género en algunas dimensiones del autoconcepto y la autoestima. Los chicos presentan mayor autoestima, autoconcepto emocional y físico, mientras que las chicas son superiores en autoconcepto académico y familiar. Por otro lado, y siguiendo este estudio, los adolescentes de ambos sexos que muestran altos niveles de autoconcepto global y de autoestima, derivan en menores síntomas psicopatológicos en todas las escalas (sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, etc.). Y estos alumnos en opinión de sus padres, tienen menos problemas de conducta como son los problemas escolares, conducta antisocial o problemas de timidez y retraimiento.

Cabe preguntarse al respecto, -qué referencias hace la LOMCE (Vivas Galán y Gutiérrez Gutiérrez, 2014) respecto a los dos conceptos aquí tratados, autoestima y autoconcepto, de acuerdo a los análisis de Bunes y otros (1993, citado en Sánchez-Romero Rodríguez, 2010) se resalta la escasez de referencias al respecto y casi siempre relacionadas con autonomía, pese a que la autoestima es el paso previo para alcanzarlos. Y donde se aborda de manera explícita la autoestima es en la orientación y la tutoría, remarcando así la función del psicopedagogo en colaboración con los profesores y tutores, destacando a su vez la necesidad de ofrecer al profesorado la formación necesaria en relación a orientaciones metodológicas que luego pongan en práctica en su labor educativa. Y de acuerdo a esta necesidad, se propone la resiliencia como la estrategia para dinamizar la autoestima y que los alumnos tengan una confianza mayor en sí mismo así como una valoración positiva.

### **2.3. RESILIENCIA EN EDUCACIÓN**

Al referirnos a resiliencia en el aula de educación secundaria se está aludiendo a la necesidad de poner en marchas técnicas y estrategias que favorezcan en los alumnos la confianza en sus capacidades. Resiliencia es un concepto del que aún no hay consenso entre los diversos autores respecto a su definición, pero si podemos destacar la siguiente donde se refleja todo lo que este término supone:

La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida “sana” en un medio insano. Estos procesos se realizan a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre los atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. Así la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen o que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trata de un proceso que caracteriza un complejo sistema social, en un momento determinado del tiempo (Rutter, 1992 citado en Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grotberg, 1998, p.13)

Por otro lado, Uriarte (2006) realiza su aportación, postulando que cualquier persona independientemente cual sea su ambiente de crecimiento desfavorecido, podrá salir adelante si se le da y cuenta con el apoyo adecuado, por lo que concibe la resiliencia como:

La capacidad que tienen las personas para desarrollarse psicológicamente con normalidad a pesar de vivir en contextos de riesgo, como entornos de pobreza y familias multiproblemáticas, situaciones de estrés prolongado, centros de internamiento, etc. Se refiere tanto a los individuos en particular como a los grupos familiares o escolares que son capaces de minimizar y sobreponerse a los efectos nocivos de las adversidades y los contextos desfavorecidos y deprivados socioculturalmente (Uriarte, 2006, p.8).

Siguiendo a Uriarte (2006), la escuela resiliente es aquella que promueve una enseñanza individualizada y personalizada, donde se identifica a cada alumno como un ser único y valioso a quien se le refuerza en las características positivas que posee y puede potenciar. Y para ello, se debe esforzar en identificar con la mayor tempranead posibles a aquellos niños y adolescentes que presentes aspectos deficitarios con signos de vulnerabilidad, inadaptación o fracaso escolar. Y será este el camino para poner en práctica programas específicos compensatorios que diversifican desde las adaptaciones curriculares hasta la prevención de conductas de riesgo. Potenciar la resiliencia se trata en definitiva y de acuerdo a Grotberg (1995, citado en Uriarte, 2006) de una perspectiva optimista del desarrollo humano a que independientemente de las circunstancias adversas que aporta a los profesionales de la educación y del trabajo social se tiene el convencimiento de que se pueden obtener resultados positivos para el desarrollo psicológico al actuar tanto sobre el niño como sobre su ambiente. Es de este modo como se entiende que el factor afectivo resulta imprescindible en la construcción de resiliencia y cuando en los hogares no se ha establecido un vínculo protector y estable, es el profesor quien realiza una función sustitutoria y el entorno escolar se convierte en una oportunidad única para la “restitución” o “compensación” de un niño que sin éxito escolar habría derivado hacia la inadaptación (Cyrulnick 2002, citado en Uriarte 2006).

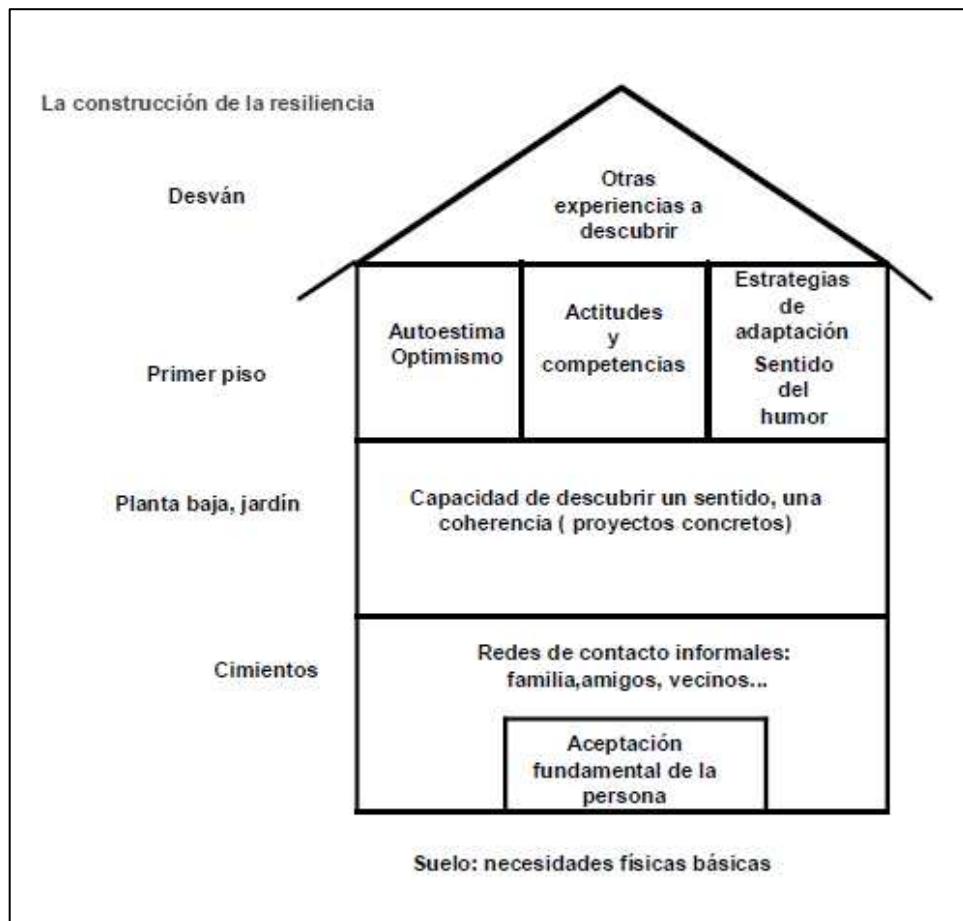
Por esta razón conviene destacar aquellos aspectos que entre los diferentes agentes que con el niño se relacionan deben fortalecer en él para un desarrollo más positivo y donde la resiliencia tiene un gran papel tal como se muestra en la tabla siguiente.

*Tabla 2: Los “seis pasos para fortalecer la resiliencia” fomentados desde la familia, la escuela y la comunidad. Fuente: Adaptado de Henderson y Milstein (2003, citados en Uriarte 2006, p.9).*

| Para contrarrestar factores familiares de riesgo                                                                                                                                                                    | Para favorecer la resiliencia.                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <br>1-Enriquecer los vínculos prosociales.<br>2-Fijar límites claros en la acción educativa.<br>3-ENSEÑAR habilidades para la vida | <br>4-Ofrecer afecto y apoyo.<br>5-Establecer objetivos retadores.<br>6-Participación significativa. |

De este modo, la escuela tiene la posibilidad de potenciar la resiliencia como parte del proceso educativo con la ventaja de poder adelantarse y preparar al alumno, futuro adulto, para afrontar adversidades que resultan inevitables. Pero esta no debe ser una intervención educativa limitada a aquellos niños y adolescentes de alto riesgo o víctimas de contextos desfavorecidos, sino que debe potenciarse en todo el alumnado al que la escuela acoge (Amar, Kotliarenko y Abello, 2003 citados en Uriarte, 2006).

Una opción para comprender la construcción de resiliencia es la que nos aporta Vanistendael (1998, citado en Gervasini, 2014) mediante la representación de una casa con sus diferentes plantas y distribución de habitaciones y espacios. La casa simula los diversos niveles y contextos en los que se puede intervenir para fortalecer la resiliencia de los alumnos. Refleja la importancia de la interconexión entre los distintos contextos y espacios en que los niños y adolescentes se desarrollan e interrelacionan con otras personas. Igualmente ofrece la posibilidad de enfocar las fortalezas y debilidades con las que cada persona cuenta y donde se puede intervenir con el objetivo de ayudarla a reforzar las estructuras, es decir, a construir resiliencia. Es lo que se presenta en la Figura 3.



*Figura 3: La casita de Vanistendael. Fuente: Extraído de Vanistendael (1994, citado en Gervasini, 2014, p.21).*

Se trata en definitiva y de acuerdo a Grotberg (1995, citado en Munist et. al 1998) de lograr alumnos resilientes para lo que este autor creó un modelo donde se caracteriza al niño y adolescente donde sea capaz de expresar sus condiciones mediante vocablos como son “yo tengo”, “yo soy” “yo estoy” y “yo puedo”. Verbalizaciones todas ellas donde se pueden identificar factores de resiliencia como es la autoestima, la confianza en sí mismo y en el entorno, la autonomía así como la competencia social.

### 3. OBJETIVOS

En relación a la problemática anterior para este TFM se determina como meta a alcanzar un objetivo general y otros más específicos. De este modo, y en relación a estos objetivos, la consecución de los concretos determinará alcanzar el general.

## **Objetivo general:**

*-Proponer una intervención psicopedagógica en un colegio concertado para los alumnos con una baja autoestima en las aulas de primero de educación secundaria obligatoria.*

## **Objetivos específicos**

*-Comprender las condiciones que favorecen el desarrollo de la resiliencia y hacer del aula un contexto para su desarrollo en favor de un desarrollo emocional equilibrado y fortalecido para el alumno.*

*-Establecer técnicas, recursos y medidas necesarias para contribuir a la mejora de la autoestima de los alumnos destinatarios.*

*-Promover la resiliencia como estrategia y respuesta con la finalidad que sean los propios alumnos y de forma autónoma quien manejen las herramientas necesarias logrando una autoestima positiva.*

## **4. BREVE FUNDAMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA**

El grupo de alumnos para el que la intervención está programada está formado por dos niñas y un niño que se encuentran en el primer curso de educación secundaria obligatoria. Se trata de alumnos que provienen de otros centros escolares públicos y que este curso (2015-2016) es el primero que se incorporan al colegio La Salle. Si bien es cierto, los tres tienen como factor común una baja autoestima así como una notable despreocupación de la familia por su seguimiento académico y de las experiencias escolares que a sus hijos se refieren.

Resulta muy relevante indicar que desde el primer momento lo que se pretende con la intervención es favorecer el desarrollo de los alumnos así como una integración normalizada y enriquecedora de relaciones sociales en favor de la autonomía y por lo tanto del autoconcepto y de la autoestima. Es decir, lo que se pretende es contribuir a lo que por educación y escuela inclusiva se refiere que Giné y Giné (2001) nos explica como el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela de acuerdo a

sus capacidades. Ofreciendo a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal.

Y para lograrlo resulta imprescindible desde el comienzo detectar los factores que provocan el estado de una baja autoestima en esos alumnos, algo que comienza con la técnica de la observación y apreciación de sus expresiones verbales ante diferentes retos y actividades así como su comportamiento y conducta en relación con sus iguales en momentos diversos de la jornada escolar. Esta observación es llevada a cabo en un comienzo por el tutor así como los diferentes docentes que con este grupo de alumnos se relaciona y que más tarde ponen en conocimiento del psicopedagogo del centro responsable de esta etapa educativa. Todo ello supone y requiere de una coordinación y comunicación entre los profesionales que trabajan en el centro y que velan por el desarrollo y evolución de sus alumnos.

Del registro que el equipo docente hace de su observación, se establecen las primeras consideraciones, que pueden verse en la Tabla 3, las cuales constituyen la voz de alarma a partir de la cual se detecta un problema que será el objeto de intervención.

*Tabla 3: Primeras consideraciones tras la observación inicial. Fuente: Elaboración propia.*

- El alumno se muestra retraído en las clases, intentando pasar desapercibido/a siempre que sea posible.
- No tiene iniciativa a responder cuando el profesor pregunta o cuando se hacen trabajos en grupo, no muestra interés por unirse a unos u otros compañeros.
- Ante actividades grupales opta por situarse en un segundo plano, y sólo realiza aportaciones cuando otros compañeros le preguntan.
- Duda de sus capacidades ante las actividades o ejercicios que se le plantean.
- Tiene expresiones habituales del tipo “no puedo”, “no sé”, “no se me da bien”, “eso no lo sé hacer”, “yo que sé”, “no importa”, etc.
- Su postura corporal es normalmente agachada o encorvada, con mirada frecuente al suelo.
- No mantiene contacto visual con quien está conversando con él/ella.
- Ante actividades más lúdicas donde el resto de la clase muestra su entusiasmo o ganas de disfrute como en recreo, este alumnado se muestra indiferente e incluso en ocasiones apático por salir al patio.

Posteriormente se realiza una entrevista con cada uno de estos alumnos y será llevada a cabo por parte del psicopedagogo, siempre desde un trabajo conjunto con el resto de docentes. Y no menos importante será la relación con la familia, a quienes se informa del proceso a seguir del mismo modo que se les cita para realizar una entrevista (que constituye una técnica de autoinforme) para completar la información de un primer balance. No se debe olvidar que la familia constituye el primer agente socializador y la legislación educativa contempla la responsabilidad de los centros en facilitar una cooperación estrecha con las familias, así como la obligación de éstas respecto a los aspectos educativos de los niños (Coletto Rubio, 2009).

Con todo ello, además de con la técnica de observación y otras por las que se opta como son otras pruebas y técnicas lo que se pretende es la **obtención de información** para delimitar la necesidad que este grupo de alumno manifiesta y requiere de nuestra labor como psicopedagogos. Se trata de obtener el mayor número de datos posibles y referenciales para el trabajo posterior. Por ello, además de las técnicas arriba indicadas, se opta por otras como los cuestionarios o escalas (ambas son de atuoinforme) así como sociogramas (técnica sociométrica) con la finalidad de complementar la información obtenida y **establecer prioridades**.

Es así como se logra **delimitar el problema**, es decir, identificar y concretar a estos alumnos con baja autoestima y determinar una intervención. A partir de este momento es cuando se marcan los objetivos y metas a alcanzar, para posteriormente procurar la **intervención psicopedagógica** más adecuada para este alumnado.

Es en la fase de intervención donde se plantea al alumno con baja autoestima una serie de actividades con marco de referencia la resiliencia, entendiéndola como la respuesta más adecuada en estas circunstancias.

Se trata en definitiva de una **metodología cualitativa** desde el contexto educativo que la escuela, y en este caso el colegio La Salle, ofrece. Este método se caracteriza entre otros y de acuerdo a Taylor y Bogdan (1987, citado en Angulo López, 2011) por diversos aspectos que se reflejan en la tabla 4.

*Tabla 4: Características de la metodología cualitativa. Fuente: Extraído de Taylor y Boddan (1987, citado en Ángulo López, 2011, p. 118).*

1. Es inductiva, donde se sigue un plan de investigación flexible.
2. El investigador acude al escenario y a las personas, que se consideran como un todo dentro de su contexto.
3. Se interactúa con las personas objeto de estudio de modo natural y no intrusivo.
4. Todas las personas y escenarios son dignos de estudio.
5. Da énfasis a la validez de la investigación, dando proximidad al enfoque empírico.
6. La investigación cualitativa es un arte en cuanto que permite al investigador realizar las adaptaciones necesarias para su estudio.

## **5. DESARROLLO**

---

El grupo de alumnos para quienes está diseñada esta intervención psicopedagógica tal como se adelantó está formado por dos niñas y un niño del primer curso de educación secundaria, con una edad de 12 años los tres cumplidos. Para hacer referencia a estos alumnos se utilizan los pseudónimos de Sara, Eva y Pedro. Estos alumnos se incorporan al colegio La Salle en el mes de septiembre del curso 2014-2015, siendo este su primer año en el centro. Los tres alumnos provienen de centros diferentes al actual y que difieren entre ellos la procedencia escolar, sin embargo ninguno de los tres trae un informe psicopedagógico ni indicaciones de los centros escolares anteriores.

Es a partir de sus conductas y manifestaciones verbales de donde el tutor ha dado la voz de alarma y su preocupación por una baja autoestima en ellos que se considera contraindicativa para un desarrollo académico, personal y social de sus alumnos.

En coherencia con ello, lo primero que se estima hacer es una entrevista individual con los padres para conocer la situación familiar de cada uno de ellos y determinar aquellos factores que puedan estar incidiendo de forma negativa en estos adolescentes. A partir de la entrevista familiar con cada uno de ellos, se extraen ciertas características comunes en estos tres alumnos que son las que se muestran en la Tabla 5:

*Tabla 5: Características familiares comunes de los tres alumnos objeto de estudio.*  
*Fuente: Elaboración propia.*

- Hogares con bajo nivel socio-económico, donde sólo uno de los padres trabaja y en condiciones precarias.
- La comunicación familiar no es parte de las rutinas diarias entre los miembros de la familia.
- Los padres tienen una baja formación académica, alguno de ellos no ha superado el graduado escolar.
- No comparten momentos de ocio o diversión, y los estudiantes de los que aquí nos ocupamos dedican su tiempo libre a la televisión, ordenador o videoconsola.
- No es habitual que los padres conversen con sus hijos sobre lo que éstos han hecho en su tiempo escolar así como a lo largo del día.
- El nivel socio-afectivo de estas familias refiere a unos niveles de apego bajos donde los adolescentes no se sienten respaldados en sus casas o protegidos por sus padres, siendo éstos últimos sus referentes.
- Estos alumnos no suelen transmitir a sus padres sus preocupaciones, miedos o angustias.
- Dos de las tres familias han llegado a Burgos hace apenas tres años y una de ellas tiene dificultades de comunicación derivada de su procedencia inmigrante.

En relación a ello y a toda la información recogida, se establece una serie de objetivos para esta intervención psicopedagógica como son:

- ✓ Mejorar la autoestima de estos alumnos mediante técnicas e instrumentos diversos.
- ✓ Favorecer la inclusión y relación de Eva, Sara y Pedro con el resto del alumnado y en especial con sus compañeros de clase.
- ✓ Potenciar estrategias de comunicación y relación en el aula en favor del desarrollo de los alumnos y especial de los tres que aquí nos ocupa.
- ✓ Potenciar estrategias que favorezcan las relaciones afectivas en el hogar, procurando que los padres y alumnos hablen y se relacionen más positivamente.
- ✓ Fomentar el uso de adjetivos calificativos positivos y constructivos por parte de los tres alumnos, ayudándoles de este modo a mejorar su autoestima y equilibrio emocional.

- ✓ Propiciar actividades donde estos alumnos se sientan motivados a participar y exponer sus ideas, comprobando como éstas son escuchadas por el resto.

Para profundizar en la información a recoger a cada uno de estos tres alumnos, les hacemos pasar la Prueba de Autoestima para adolescentes (Caso Niebla, Hernández-Guzmán y González Montesinos, 2011) donde cada uno de ellos debe responder a los 21 items con cinco respuestas tipo Likert, éstos se califican con 5 puntos las respuestas que impliquen expresiones relacionadas con una alta autoestima y con un 1 las que por el contrario revelen baja autoestima, permitiendo así establecer porcentajes e índice de confianza que nos ayudará a comprender mejor a estos alumnos (p.537)

*Tabla 6: Prueba de Autoestima para adolescentes. Fuente: Extraído de Caso Niebla, Hernández-Guzmán y González Montesinos (2011, p.540).*

| A. Siempre                                                        | B. Usualmente | C. Algunas veces | D. Rara vez | E. Nunca |   |   |   |   |
|-------------------------------------------------------------------|---------------|------------------|-------------|----------|---|---|---|---|
|                                                                   |               |                  |             | A        | B | C | D | E |
| 1. Me gusta como soy                                              |               |                  |             |          |   |   |   |   |
| 2. Hago enojar a mis padres                                       |               |                  |             |          |   |   |   |   |
| 3. Me siento fracasado                                            |               |                  |             |          |   |   |   |   |
| 4. Estoy feliz de ser como soy                                    |               |                  |             |          |   |   |   |   |
| 5. Si me enojo con un amigo (a) lo(a) insulto                     |               |                  |             |          |   |   |   |   |
| 6. Me siento bien cuando estoy con mi familia                     |               |                  |             |          |   |   |   |   |
| 7. Mi familia está decepcionada de mí                             |               |                  |             |          |   |   |   |   |
| 8. Tengo una de las mejores familias de todo el mundo             |               |                  |             |          |   |   |   |   |
| 9. Soy muy lento para realizar mi trabajo escolar                 |               |                  |             |          |   |   |   |   |
| 10. Soy tonto (a) para hacer los trabajos de la escuela           |               |                  |             |          |   |   |   |   |
| 11. Estoy orgulloso (a) del trabajo que hago en la escuela        |               |                  |             |          |   |   |   |   |
| 12. Soy malo para muchas cosas                                    |               |                  |             |          |   |   |   |   |
| 13. Me enojo cuando mis padres no me dejan hacer lo que yo quiero |               |                  |             |          |   |   |   |   |
| 14. Estoy orgulloso (a) de mí                                     |               |                  |             |          |   |   |   |   |
| 15. Les echo la culpa a otros de cosas que yo hago mal            |               |                  |             |          |   |   |   |   |
| 16. Pienso que mis padres serían felices si yo fuera diferente    |               |                  |             |          |   |   |   |   |
| 17. Soy un(a) buen(a) amigo(a)                                    |               |                  |             |          |   |   |   |   |

|                                        |  |  |  |  |  |
|----------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 18. Tengo una mala opinión de mí mismo |  |  |  |  |  |
| 19. Me gustaría ser otra persona       |  |  |  |  |  |
| 20. Me gusta la forma como me veo      |  |  |  |  |  |
| 21. Siento ganas de irme de mi casa    |  |  |  |  |  |

Y con la misma finalidad les hacemos pasar la Escala de autoestima de Rosenberg (citado en Rojas-Barahona, Zegers y Förster, 2009) que tal como se refleja la tabla 7, es de rápida aplicación con 10 ítems divididos equitativamente en positivos y negativos donde el alumno responde entre cuatro opciones que va desde “muy de acuerdo” a “muy en desacuerdo”

*Tabla 7: Escala de autoestima de Rosenberg.* Fuente: Extraído de Rosenberg (1965, citado en Rojas-Barahona, Zegers y Förster 2009, p.794).

| A. Muy de acuerdo                                                                      | B. De acuerdo | C. En desacuerdo | D. Muy en desacuerdo | A | B | C | D |
|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------|------------------|----------------------|---|---|---|---|
| 1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás |               |                  |                      |   |   |   |   |
| 2. Estoy convencido de que tengo cualidades buenas                                     |               |                  |                      |   |   |   |   |
| 3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente                   |               |                  |                      |   |   |   |   |
| 4. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a                                         |               |                  |                      |   |   |   |   |
| 5. En general estoy satisfecho/a de mi mismo/a                                         |               |                  |                      |   |   |   |   |
| 6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a                               |               |                  |                      |   |   |   |   |
| 7. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a                              |               |                  |                      |   |   |   |   |
| 8. Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo                                   |               |                  |                      |   |   |   |   |
| 9. Hay veces que realmente pienso que soy un inútil                                    |               |                  |                      |   |   |   |   |
| 10. A veces creo que no soy buena persona                                              |               |                  |                      |   |   |   |   |

Si bien es cierto que la valoración que los adolescentes, en este caso Sara, Eva y Pedro hacen de sí mismos está en estrecha relación con la valoración que los otros tienen sobre ellos así como las relaciones que con éstos establecen, será nuestra labor como psicopedagogos la de pasar a estos alumnos así como al resto de sus compañeros de aula un sociograma que nos revelará información muy relevante respecto a las relaciones que entre ellos se establecen y mantienen, qué alumnos son más admirados y elegidos para las actividades en primer lugar así como aquellos que

no son tan importantes o bien los que son rechazos por sus iguales por motivos diversos que deberán explicar.

Además de la información recogida con estas pruebas también se obtienen datos mediante la observación previamente programada y diseñando aquellos aspectos que se pretenden evaluar como son entre otros los diferentes momentos del día, el ambiente que allí se establece, con quien se relacionan más estos alumnos o en qué momentos son algunos de los aspectos a analizar. Estos datos se recogen mediante fichas de observación que el equipo de orientación ha diseñado para tal fin teniendo en cuenta las características y circunstancias de estos alumnos objeto de estudio, con el fin de sistematizar las observaciones y su posterior análisis. De este modo, la intervención psicoeducativa que se propone y lleva a cabo es un trabajo encabezado por el psicopedagogo pero en continua coordinación y colaboración con el resto de profesionales y la familia. La familia no sólo debe entenderse como emisora de información sino también como partícipe del proceso y receptora de orientaciones y ayuda en todo lo que sea necesario y en favor del desarrollo de sus hijos. Para recoger información de las familias en la entrevista inicial se planifica cuidadosamente este momento así como el tipo de preguntas que se van a llevar a cabo tanto directas como circulares, es decir, cuestiones sobre aspectos concretos de sus hijos así como de las relaciones y organización familiar. Algunas de las preguntas diseñadas por el equipo son ¿Comparte su hijo/a las experiencias vividas en el colegio al llegar a casa con vosotros? ¿Habéis notado cambios de actitud o comportamiento en vuestro/a hijo/a desde que ha comenzado el curso en este colegio? ¿Disfrutáis todos juntos del tiempo de ocio de alguna forma? ¿Conocéis a los amigos de vuestro/a hijo/a?

Respecto a la planificación para llevar a cabo el plan establecido, indicar que se trata de un programa donde fortalecer la resiliencia y realizar durante todo el curso escolar, teniendo principalmente su horario en las sesiones de tutoría de 50 minutos, donde el tutor del aula se verá respaldado por el psicopedagogo. Ambos realizarán la mayoría de las sesiones de manera conjunta pero habrá algunas que bien las lleve a cabo uno u otro, manteniendo siempre el intercambio de datos y aspectos observados. Puesto que los alumnos Eva, Rosa y Pedro acuden a la misma aula, el horario de estas sesiones será el mismo para los tres, siendo las tutorías los jueves a cuarta hora, es decir, después del recreo. Se trata por un lado de tutorías destinadas a todo el grupo clase y por otro lado, de talleres o sesiones de pequeño grupo donde en ocasiones se junta a los tres alumnos a los que este programa está

destinado o incluso de carácter individual donde se cite a cada uno por separado. Tanto para las de pequeños grupo como las individuales, se realizarán en el despacho de orientación según sea convenido en cada momento. Del mismo modo, si las horas de tutoría no fuesen suficientes para llevar a cabo el programa, se tomarán otros momentos lectivos acordados con los diferentes profesores.

### Técnicas e instrumentos para mejorar la inteligencia emocional

Tomando como referencia la propuesta para tutoría de la Consejería de Educación y Cultura de Valencia (Blasco Guiral, Bueno Ripollo, Navarro Domenichelli y Torregrosa Sahuquillo, 2002) se establecen las siguientes sesiones como muestra de las diversas que se llevarán a cabo en el programa diseñado.

#### Sesión 1: NOS PRESENTAMOS

Objetivo: Lograr que los alumnos del grupo-clase se conozcan e identifiquen, valorando positivamente a todos y cada uno de sus compañeros con la finalidad de fortalecer vínculos sociales y afectivos estables entre ellos.

Desarrollo: Cada alumno dispone de una hoja de registro donde debe ir rellenando los datos y encontrar a un compañero que cumpla con todas esas características como son entre otras: edad, color preferido, comida preferida, sus aficiones, qué quiere ser de mayor, etc.

Material: Hoja de registro “Busca un compañero que...”

#### Sesión 2: CUANDO NOS SENTIMOS ASÍ

Objetivo: Identificar los sentimientos y emociones positivos y negativos derivados de las situaciones y experiencias vividas en los diferentes contextos.

Desarrollo: Se entrega a cada alumno una hoja donde figuran situaciones diversas de la vida cotidiana como son entre otras hacer la tarea, salir con los amigos, asignaturas concretas o el ocio con las familias. Y las emociones son alegre o triste en grados diferentes como bastante, poco o muy. Cada alumno relacionará la emoción con la situación y cuando terminen se lo entregan al profesor. La sesión concluye con una puesta en común por parte del profesor sin decir qué alumno ha identificado cada opción y se debate sobre ello.

#### Sesión 3: TORMENTA DE IDEAS

Objetivo: Expresar emociones mediante gestos y palabras, logrando identificar momentos en que el alumno se siente así y el motivo que lo causa.

Desarrollo: Se divide la clase en grupos de 4 personas, y teniendo una lista de emociones como referente anotado en la pizarra, por turno rotativo en cada grupo sus componentes deberán escoger una emoción y expresarla mediante gestos y palabras clave mientras que el resto escucha atentamente. Se finaliza la sesión con una puesta en común con todo el grupo clase dialogando al respecto.

#### Sesión 4: CONTROL DE LA IRA

Objetivo: Identificar el enfado o ira como consecuencia de situaciones y aprender a controlarlo como parte de un proceso emocional.

Desarrollo: El tutor o psicopedagogo explica la ira o enfado como parte de las emociones que se sienten, y le entrega a cada alumno cuatro caras que expresan tristeza, enfado, ira y alegría. El profesor va diciendo diferentes situaciones como por ejemplo Cuando mis amigos no hacen lo que quiero siento..., Cuando no logro llamar la atención siento... Cuando mis padres no me hacen caso siento... Y cada alumno debe levantar la cara que representa la emoción que eso le sugiere y explicar el por qué.

Material: Tarjetas representativas de las diferentes emociones mediante rostros de niños.

#### Sesión 5: SI YO FUERA TÚ

Objetivo: Ponerse en el lugar del otro e intentar comprender cómo se sienten los demás ante circunstancias adversas.

Desarrollo: Dividida la clase en parejas, uno de sus componentes coge una tarjeta donde se da una situación negativa como puede ser que los amigos le dejan sólo, nadie le escucha, los padres nunca le preguntan qué le pasa, etc. Y el otro componente del grupo debe intentar comprender qué sentimientos le provocará eso a su compañero y qué haría para poder ayudarle.

Material: Tarjetas que representan situaciones y circunstancias negativas

#### Sesión 6: HOJA DE 4 COLUMNAS

Objetivo: Aprender a identificar los resentimientos hacia los demás y trabajar para cambiarlos en actitudes y comprensión positiva.

Desarrollo: Se entrega a cada alumno un folio en blanco que deben doblar de manera que les queden cuatro columnas. En la primera columna deben escribir el nombre de diez personas con quienes tienen contacto habitual, en la segunda escriben un resentimiento hacia esas personas, eligiendo a tres de ellas. En la tercera lo que les gustaría que esa persona importante para ellos debería hacer para

agradarles, y finalmente en la cuarta columna escriben el reconocimiento de lo que esa persona está haciendo. Así el resultado final puede ser por ejemplo: Estoy resentido con mi amigo Juan porque no me escucha cuando le hablo, me gustaría ser importante para él pero reconozco que no le digo como me siento.

Material: Folios y bolígrafos de colores para que escriban lo que corresponde a cada columna de un color.

#### Sesión 7: COMBATIR LA AGRESIÓN

Objetivo: Renunciar a cualquier tipo de agresión o rechazo que pueda darse a un compañero, sea quien sea la víctima y el agresor.

Desarrollo: Se les presenta a los alumnos un vídeo donde se desarrolla la vida cotidiana de un adolescente como ellos que no tiene amistades y su llegada al colegio es un sufrimiento para él, donde ciertos compañeros le instigan y molestan mientras que el resto no hace nada por evitarlo. Sólo uno le ayuda y se acerca logrando entablar entre ellos una amistad.

Esta técnica consiste en ver el vídeo y después establecer un debate sobre cómo se debe actuar ante estas situaciones, qué hacen ellos realmente en su vida cotidiana y qué consecuencias debe haber para esas personas que hacen sentir a otros inferiores. Y finalmente se realiza un roll playing donde los alumnos interpretan situaciones de agresión diversa y como se debe mediar en ellas.

Materiales: Video y tarjetas de agresiones tanto verbales, morales como físicas que ayuden a comprender que agredir no es sólo pegar.

#### Técnicas e instrumentos para mejorar la autoestima

Teniendo en cuenta las aportaciones de Montes Fernández y Falero Santisteban (2015) se ha diseñado las sesiones las sesiones que se presentan a continuación para el desarrollo de la autoestima y cohesión de grupo, siendo ésta una muestra de las que se llevan a cabo teniendo esta finalidad.

#### Sesión 1: EL OVILLO DE LANA

Objetivo: Expresar una cualidad positiva de sí mismo en favor de valorarse a sí mismo y a los demás, al tiempo que los demás le valoren.

Desarrollo: Se organiza la clase con las sillas colocadas en un círculo y cada alumno sentado en una. El profesor tiene el ovillo en la mano y va a lanzarlo a algún alumno quedándose con un extremo y explica la técnica a los alumno diciendo que cuando cada uno debe decir su nombre de manera clara y expresando una cualidad positiva de sí mismo mientras tiene el ovillo de lana, acto seguido se lo pasa a otro

compañero que no puede ser ninguno de los dos que tiene a derecha o izquierda y así sucesivamente. Se ofrece la opción que si un compañero se queda bloqueado otro puede ayudarle y decir una cualidad positiva que tiene.

El resultado será una tela de araña donde se finaliza con un dialogo en el comprueben la importancia de estar unidos y reunir todo lo bueno de cada uno porque es así como puede construir cosas y mejorar, que se necesitan los unos a los otros.

Material: Sillas, un ovillo de lana y una grabadora para que después y en diferentes momentos se recuerde lo bueno y positivo de cada uno.

#### Sesión 2: EN EL CENTRO ESTARÁS

Objetivo: Fomentar el reconocimiento positivo de los demás.

Desarrollo: Dividida la clase en tres grupos de ocho personas, se les entregará una linterna por grupo y de manera rotativa en cada grupo se irá poniendo un alumno en el centro del círculo que han formado. Quienes forman el círculo y rodean a uno de sus compañeros deberán ir pasándose la linterna y enfocándole al del centro al tiempo que dicen una cualidad o aspecto positivo de éste.

Materiales: Una linterna

#### Sesión 3: UN PEDACITO DE MÍ

Objetivo: Reconocer situaciones que dañan la autoestima y otras que la fortalecen.

Desarrollo: Cada alumno dispone de un folio que representa su autoestima, y el profesor les irá diciendo frase del tipo: ayer tu profesor te puso una nota muy baja en un trabajo, tus amigos se rieron de ti por lo que dijiste o en casa nadie preguntó qué tal te fue el día. Y a cada frase, los alumnos irán cortando un trozo del folio en función de cómo les afecta eso a su autoestima si es algo muy importante para ellos o no. Cuando se terminen las frases que merman la autoestima, comprobarán cada uno el tamaño de su folio y pensarán sobre ello. Unos minutos después, se comienzan con los enunciados que refuerzan la autoestima como es el caso de: qué bien me siento cuando juego con amigos, me parece importante disfrutar del ocio con amigos y familia, mi profesor me elogio en público, etc. Y a cada frase de éstas van añadiendo los trocitos que antes habían arrancado. Una vez termine el ejercicio verán como está el folio, es decir, su autoestima.

Material: Folios y tarjetas con enunciados que promueven y merman autoestima.

Siguiendo en la misma línea y de acuerdo a lo publicado por el Ministerio de Sanidad y Consumo respecto a la promoción de la adaptación saludable de los adolescentes se refiere (Ruiz Lázaro, 2004) se diseñaron los siguientes técnicas.

#### Sesión 4: HOY SOY REPORTERO

Objetivo: Descubrir a los compañeros y su autoestima.

Desarrollo: La clase estará dividida por pareja donde en cada una de ella habrá un entrevistador quien dibujará al entrevistado al tiempo que le va formulando preguntas sobre cómo es, aspectos de su autoestima y aquello que para él es importante para después presentarle al conjunto de la clase. Los papeles se intercambian de manera que todos hayan sido entrevistadores y entrevistados.

Material: Folios y bolígrafo.

#### Sesión 5: EL LADO POSITIVO DE LAS COSAS

Objetivo: Transformar las situaciones negativas en positivas, desenmascarando lo bueno que tiene cada uno para afrontarlo.

Desarrollo: Con la clase dividida en cuatro grupos de seis alumnos cada uno, se les hará entrega de unas hojas con una serie de enunciados que revelan una situación negativa con las emociones y sentimientos que ellos conlleva y entre los miembros del grupo deben dialogar para buscar una solución positiva y escribirlo. Por ejemplo: Estoy solo en el recreo y nunca conseguiré tener amigos, no valgo nada. Y los alumnos deberían cambiarlo por algo similar a: aunque no vengan a jugar conmigo iré donde ellos y me mostraré afectuoso y les diré que me gustaría estar con ellos.

Material: Tarjetas con enunciados diferentes a solventar.

#### Sesión 6: COMO ME ENCUENTRO

Objetivo: Trabajar el autoconcepto como parte de la autoestima.

Desarrollo: A cada alumno se le hace entrega de un folio donde tiene varias caras con sólo dos puntos como ojos y una frase del tipo “Como me encuentro con la familia”, “Como me encuentro en los momentos del recreo”, etc. Y deben dibujarla cara expresando como se sienten en esas situaciones y escribir una frase al respecto. Finaliza la tarea con una puesta en común de cómo haría para mejorar aquellas situaciones en las que se sintieron tristes, poco valorados, angustiados...

Material: Folios con las caras y frases que se entrega a cada alumno.

#### Los diferentes momentos del día y la relación con las familias

Indicar que además de las sesiones de tutorías propiamente dichas y recién expuestas y de las sesiones individuales de Eva, Rosa y Pedro, se trabajará la resiliencia de manera habitual en el aula siendo parte de la rutina escolar, es decir, el

profesor va a fomentar las habilidades de sus alumnos en todo momento a través de la empatía y la confianza en sus alumnos entre otros.

Se trata de un proceso continuo que conlleva una supervisión constante para realizar cambios y modificaciones que sean necesarias y oportunas. Con esta finalidad, se reúnen trimestralmente los profesores que con esta clase en general y con los tres alumnos en particular se relacionan, insistiendo una vez más en la necesidad del trabajo docente en equipo. Como ayuda para esta evaluación además de lo observado por los distintos profesores en sus clases y por el profesor y psicopedagogo en las tutorías, se cuenta con las grabaciones de algunas de las actividades así como con el material escrito que los alumnos han producido en las distintas actividades.

Por otro lado, indicar que además de las sesiones diseñadas para los alumnos, también los padres y familiares serán destinatarios de otras mediante reuniones y charlas formativas donde se dialogue sobre técnicas que ayudan a sus hijos a sentirse importantes en casa, valorados por los padres, y como todo ayuda a que los adolescentes formen una autoestima positiva de sí mismo. Además se les da herramientas para que ellos mismos sean emisores y receptores de resiliencia. Será requisito importante empatizar con las familias y de un modo más destacado con las de Eva, Pedro y Sara a quienes se le destinará algunos talleres en particular para de forma coordinada trabajar en favor de sus hijos, nuestros alumnos. Para ello y entre otras medidas, se realizan con estas familias talleres para desarrollar habilidades sociales y afectivas con el propósito de mejorar las relaciones familiares, así como técnicas compartidas por padres e hijos para afrontar juntos las dificultades y compartir las preocupaciones o estrategias que les ayuden afrontar el disfrute del tiempo libre juntos y lograr una comunicación fluida y confiada entre padres e hijos.

## **6. RESULTADOS Y ANÁLISIS**

---

Durante la intervención psicopedagógica llevada a cabo con los tres alumnos y con la clase de primero de la E.S.O en general, dado que es el principal contexto escolar en que se desenvuelven, se han ido verificando las reacciones y respuestas que éstos tuvieron ante las diversas sesiones, pruebas y técnicas llevadas a cabo. Se observa igualmente que a medida que se van realizando las distintas actividades el resto de la clase también tiene un cambio importante en su actitud respecto a estos alumnos y con el grupo en general.

Teniendo como referencia los objetivos marcadas para la intervención a la que aquí aludimos, se realizó las observaciones y anotaciones pertinentes en cada momento con la finalidad de comprobar su logro y seguimiento así como realizar las modificaciones que fuesen oportunas tanto al final de la intervención como en el desarrollo de la misma.

En relación a ello, a continuación se presentan unos cuadros que reflejan unas tablas donde se establece la relación entre los objetivos marcados y las observaciones realizadas con motivo de la intervención.

*Tabla 8: Observaciones a partir de los objetivos planteados. Fuente: Elaboración propia.*

|                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mejorar la autoestima de estos alumnos mediante técnicas e instrumentos.                                                                                 | Muestran una valoración más positiva de sí mismo a medida que avanzan las sesiones y el curso escolar.                                                                                                                               |
| Favorecer la inclusión y relación de Eva, Sara y Pedro con el resto del alumnado y en especial con sus compañeros de clase.                              | Toda la clase tiene mayor conciencia de grupo y de necesidad de trabajo cooperativo incluso en los momentos de ocio se buscan entre ellos.                                                                                           |
| Potenciar estrategias de comunicación y relación en el aula en favor del desarrollo de los alumnos y en especial de los tres que aquí nos ocupa.         | Además de las sesiones programadas se establece como estrategia de aprendizaje el trabajo cooperativo en todas las asignaturas con grupos rotativos que cambian cada trimestre. Los tres alumnos se encuentran en grupos diferentes. |
| Potenciar estrategias que favorezcan las relaciones afectivas en el hogar, procurando que los padres y alumnos hablen y se relacionen más positivamente. | Los padres de estos alumnos y de todos en general, muestran mayor participación en las reuniones y se les ofrece guías para fortalecer la resiliencia en el hogar.                                                                   |
| Propiciar actividades donde estos alumnos se sientan motivados a participar y exponer sus ideas, comprobando como éstas son escuchadas por el resto.     | En las actividades que se realizan estos tres alumnos al principio necesitan de una mayor motivación constante pero más tarde son ellos quienes ofrecen su opinión y muestran satisfacción con ello.                                 |

Se puede observar como los alumnos al principio mantenían una actitud negativa ante sus posibilidades y habilidades lo que infería en su relación consigo mismo y con los demás y en consecuencia en la construcción de su autoestima. Sin embargo, con la mediación de las actividades y sesiones propuestas la mejoría se hace notable a medida que estas avanzan y la colaboración de familias así como del resto de la clase se hace indispensable.

En relación a lo anterior, en la Tabla 9 se exponen las observaciones llevadas a cabo en las pruebas y sesiones que con los tres alumnos se realizan.

*Tabla 9: Observaciones realizadas en relación a las pruebas e instrumentos.*  
*Fuente: Elaboración propia*

|                                                |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Entrevista con los padres</b>               | Al principio los padres de los tres alumnos se muestran reticentes a colaborar al tiempo que reconocen no pasar demasiado tiempo con sus hijos ni compartir momentos de ocio o dialogar sobre el día y las preocupaciones que los menores tienen. |
| <b>Prueba de autoestima para adolescentes.</b> | Los tres alumnos obtienen resultados de baja autoestima reflejando opiniones y sentimientos negativos sobre sí mismo tanto por su autovaloración como por la de los demás.                                                                        |
| <b>Escala de autoestima de Rosenberg</b>       | Eva y Pedro obtuvieron menos de 25 puntos lo que revela una autoestima baja y Sara 27 puntos que supone una autoestima media.                                                                                                                     |

Lo que más preocupa en un primer momento al psicopedagogo y a los diferentes profesores de estos tres alumnos es la escasa importancia que los padres otorgan al hecho de dialogar sobre cómo les van las cosas a sus hijos o que den una relevancia mayor al hecho de que debe sacar buenas notas. Cabe destacar, que son familias con poca formación académica y que quieren lo mejor para sus hijos pero no comprenden que necesiten algo más que ir a un buen colegio. Tras la primera

reunión individual y posterior en pequeño grupo, los padres están más receptivos y muestran interés de colaborar en casa con un ambiente resiliente.

Por otro lado, los datos obtenidos en ambos test de autoestima revelan una nivel bajo de la misma excepto en la prueba de Rosenberg donde Sara refleja que tendría una autoestima media, lo que significa que no presenta problemas graves de autoestima pero es recomendable mejorarla.

Respecto al sociograma, estos tres adolescentes muestran unas relaciones sociales muy insignificantes y eligen siempre a la misma persona para realizar las tareas escolares prefiriendo en los momentos de ocio y esparcimiento evitar participar en la medida de lo posible. Se sitúan en lugares secundarios en la mayoría de las ocasiones y no son quienes toman la iniciativa o realizan la primera propuesta.

*Tabla 10: Observaciones a partir de las sesiones de educación emocional. Fuente: Elaboración propia.*

|                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Nos presentamos.</b> Objetivo: lograr que los alumnos del grupo-clase se conozcan e identifiquen.                                                                     | Los tres alumnos se muestran retraídos y explican muy pocos datos de sí mismos aportando aspectos poco relevantes de su personalidad. Muestran dificultades de relación social.             |
| <b>Cuando nos sentimos así.</b> Objetivo: identificar los sentimientos y emociones de acuerdo a situaciones.                                                             | Ante la sinceridad requerida para esta prueba, los tres alumnos identifican tristeza en la mayoría de situaciones y son reacios a participar en el debate.                                  |
| <b>Tormenta de ideas.</b> Objetivo: Expresar emociones mediante gestos y palabras, logrando identificar momentos en que el alumno se siente así y el motivo que lo causa | Los alumnos se muestran receptivos y si bien al principio tratan de esquivar su turno, poco a poco se implican y representan emociones. Comienzan a seleccionar emociones positivas.        |
| <b>Control de la ira.</b> Objetivo: Identificar el enfado o ira como consecuencia de situaciones y aprender a controlarlo como parte de un proceso emocional.            | Seleccionan la cara de tristeza en mayor medida que la de enfado y escogen la de alegría en ocasiones escasas y referidas a momentos en que se les reconoce sus habilidades o personalidad. |
| <b>Si yo fuera tú.</b> Objetivo: Ponerse en el                                                                                                                           | Los tres alumnos muestran aquí gran                                                                                                                                                         |

|                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| lugar del otro e intentar comprender cómo se sienten los demás ante unas circunstancias adversas.                                                                   | empatía en ayudar a un compañero ante las situaciones hipotéticas que se les plantean.                                                                                                                                                      |
| <b>Hoja de cuatro columnas.</b> Objetivo: Aprender a identificar los resentimientos hacia los demás y trabajar para cambiarlos en actitudes y comprensión positiva. | Muestran gran sinceridad e identifican a compañeros que consideran sus “amigos” pese a no tener fuertes lazos afectivos y a sus padres. Justifican como los otros no comprenden lo que les pasa o cómo se sienten porque no se lo explican. |
| <b>Combatir la agresión.</b> Objetivo: Renunciar a cualquier tipo de agresión o rechazo que pueda darse a un compañero, sea quien sea la víctima y el agresor.      | Hablan de manera activa en el debate y razona de manera lógica y justificada cómo ayudarían a un compañero ante una situación injusta.                                                                                                      |

Se puede observar como los tres alumnos al comienzo son reticentes a expresar emociones e identificar cómo se siente en determinados momentos. Sin embargo, a medida que avanzan las sesiones ellos evolucionan también y son más participativos y colaborativos, mostrándose empáticos ante situaciones injustas y manifestando su malestar ante las personas que lo provocan. Todo ello refleja como hay una madurez en su inteligencia emocional.

*Tabla 11: Observaciones a partir de las sesiones de autoestima. Fuente: Elaboración propia.*

|                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>El ovillo de lana.</b> Objetivo: Expresar una cualidad positiva de sí mismo en favor de valorarse a sí mismo y a los demás, al tiempo que los demás le valoren. | Sara fue la única de los tres quien se presentó aunque con voz baja y dijo un aspecto positivo de sí mismo. Tanto a Eva como a Pedro tuvieron que ayudarles los compañeros. |
| <b>En el centro estarás.</b> Objetivo: Fomentar el reconocimiento positivo de los demás.                                                                           | Cuando están en el centro al principio sienten timidez, pero a medida que sus compañeros expresan cualidades buenas de ellos se animan y se refleja alegría en sus rostros. |
| <b>Un pedacito de mí.</b> Objetivo:                                                                                                                                | Los tres alumnos terminan con el folio                                                                                                                                      |

|                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Reconocer situaciones que dañan la autoestima y otras que la fortalecen                                                                                          | (autoestima) muy pequeño pero lo reconstruyen con los aspectos positivos a excepción de Eva que se queda con un folio más reducido.                                                                                            |
| <b>Hoy soy reportero.</b> Objetivo: Descubrir a los compañeros y su autoestima.                                                                                  | Resulta una actividad muy positivas para los tres tanto cuando son entrevistadores como entrevistados donde muestran una mayor fluidez verbal y mayor habilidades comunicativas con lenguaje corporal incluido.                |
| <b>El lado positivo de las cosas.</b> Objetivo: Transformar las situaciones negativas en positivas, desenmascarando lo bueno que tiene cada uno para afrontarlo. | En un principio no aportan grandes soluciones al grupo ni muestran iniciativa para dar su opinión. Pero a medida que el debate avanza y se sienten escuchados son más participativos y resolutivos con sus propuestas.         |
| <b>Como me encuentro.</b> Objetivo: Trabajar el autoconcepto como parte de la autoestima.                                                                        | Los tres alumnos dibujan caras en su mayoría tristes pero comienzan a aumentar paulatinamente las alegres. Se relaciona la tristeza a situaciones donde no se sienten valorados, escuchados o no confían en sus posibilidades. |

Observamos como en las actividades de gran grupo esperan a que sean otros los que comiencen con sus exposiciones y la puesta en común de opiniones y sentimientos. De igual modo mejoran en definir sus emociones y la tristeza va dando paso a la alegría cuando comprueban que lo que dicen es interesante y escuchado por sus compañeros así como cuando el profesor reconoce su trabajo.

Como se ha indicado anteriormente, el fortalecimiento de la resiliencia no se limita únicamente a las sesiones de tutoría o en el despacho de orientación donde estos alumnos acuden de manera individual o en pequeño grupo sino que constituye parte del quehacer diario y de la metodología que el profesor va a seguir. Por ello, en la tabla 12 se muestran las observaciones hechas al respecto.

*Tabla 12: Observaciones de los distintos momentos del día. Fuente: Elaboración propia.*

|                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Entrada y saludo</b>                                                     | Estos tres alumnos muestran al comienzo de curso una actitud pasiva, tratando de pasar inadvertidos y hablando mínimamente con sus compañeros. A medida que avanzan los días comienzan a saludar verbalmente como respuesta a los demás para más tarde tomar la iniciativa ellos mismos. |
| <b>Momentos de trabajo grupo-clase</b>                                      | Se sienten incómodos pero cuando hablan y comprueban que los demás les escuchan se sienten animados a realizar nuevas aportaciones. En ocasiones son ellos quienes piden la palabra.                                                                                                     |
| <b>Momentos de trabajo cooperativo en pequeño grupo</b>                     | Se muestran interesados por las opiniones de sus compañeros y apoyan aquellas con las que están de acuerdo. Traen y hacen siempre la parte que les corresponde y que deben aportar a su grupo.                                                                                           |
| <b>Momentos de trabajo individual</b>                                       | Son responsables y ante el refuerzo positivo de su profesor se sienten animados a mejorar y sus resultados así lo revelan.                                                                                                                                                               |
| <b>Recreo</b>                                                               | Al principio de curso mostraban reticencia a salir al patio y solían ser los últimos en abandonar el aula. Ante la llamada de otro alumno, crece su interés por salir al recreo aunque no son quienes inician los juegos sino quienes les siguen si son invitados.                       |
| <b>Asignaturas más distendidas como música, plástica o educación física</b> | Los tres muestran habilidades para llevarlas a cabo y gran creatividad excepto Pedro que tiene preferencia por la educación física. Son asignaturas                                                                                                                                      |

|               |                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | donde destacan sus habilidades y se sienten orgullos por ello.                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Salida</b> | Hay una gran diferencia entre el comienzo y el final del curso. Si bien al principio suponía un momento de liberación y eran de los primeros en salir, según avanza el trimestre aumentan los diálogos con los compañeros y el fin de la clase ya no es una huida ansiada. |

Podemos observar en estos momentos como los tres alumnos sienten una actitud más cómoda y relajada en aquellos momentos que dominan y sienten que sus habilidades son demostradas y reconocidas como es el caso de plástica o educación física así como en los momentos de trabajo cooperativo donde su aportación es clave para el éxito o fracaso del grupo. En el resto de momentos se ve una evolución positiva de su actitud y comportamiento, lo que constituye un refuerzo a su autonomía.

Durante el desarrollo de todas las actividades se ha podido comprobar que estos alumnos se muestran retraídos al comienzo de las mismas y más aún en aquellas que se inician en el primer trimestre, lo que da credibilidad a los resultados de una baja autoestima que resultó de las pruebas pasadas. El hecho de trabajar las distintas sesiones de manera grupal ofrece al profesor una visión más globalizada de las relaciones que en el aula se establecen así como del resto de alumnos de poner en marcha los consejos y técnicas que se les explica respecto a la empatía, la ayuda y el trabajo cooperativo que ya vienen practicando de cursos pasados.

Es así como se observa el modo en que otros alumnos animan a estos tres a tomar iniciativa, a sentir que son importantes e invitarles a juegos o participar cuando más les cuesta. El sentido de grupo que tienen es muy importante y sus efectos son positivos para cada uno de ellos en particular y para la clase en general.

Se observa una evolución positiva de Eva, Pedro y Sara tanto en su comportamiento y actitud como en sus resultados académicos. A medida que avanza el curso y se ponen en marcha las distintas técnicas y herramientas que con esta intervención se llevan a cabo, los tres muestran una actitud más distendida, son más habladores, con una actitud corporal más correcta y ya no evitan la mirada como al comienzo

hacían. Han comenzado incluso a pedir ayuda cuando necesitan algo o se les presentan dificultades que ellos solos no pueden abordar. Todas las actividades y sesiones que se han llevado a cabo han resultado enriquecedoras para la autoestima de estos tres alumnos y se han realizado las modificaciones oportunas en cada momento.

Para llevar un mayor control de esta evolución y favorecer la coordinación de los distintos profesores que con ellos se relacionan, se dispone de un porfolio para cada alumno que se pasan los profesores según se realiza el cambio de clase y al finalizar cada jornada escolar se hace entrega al orientador. Es éste último quien va realizando una evaluación continua y se reúne con el tutor quincenalmente para comentar el proceso. Indicar que el porfolio contiene todo el material de las sesiones tanto escrito como grabado además de producciones de diferentes momentos del día relevantes para la intervención y anotaciones realizadas por los profesores. Con todo ello se logra una mayor implicación del profesorado, algo indispensable para llevar esta propuesta a cabo así como la colaboración de la familia quien cada vez es más empática y muestra compromiso de cambio.

La propuesta de intervención llevada a cabo ha tenido éxito y la resiliencia ha sido una gran respuesta para estos alumnos que mostraban una baja autoestima, lo que revela que el enfoque motivacional es la clave y la respuesta al problema planteado. El programa presentado ha sido evaluado de manera continua como se indica en distintas ocasiones pero su resultado demuestra que se ha cumplido con el objetivo general definido así como los específicos que se pretendían alcanzar. La valoración positiva de las distintas actividades, técnicas y sesiones hacen que se tenga en cuenta la posibilidad de poder aplicarlas a casos posteriores con los que este centro tenga que afrontarse. Y es que para lograr el éxito de un alumno es indispensable el trabajo en equipo no sólo del profesorado y familia sino también del alumno, por lo que en todo momento se plantea una intervención globalizada con muchas de sus sesiones para llevar a cabo con toda la clase aunque los verdaderos objetos de estudios sean los tres adolescentes con baja autoestima, Eva, Pedro y Sara.

Tal como señala Uriarte (2006) son diversas las investigaciones las que enfatizan la función de la educación y de sus profesores para el desarrollo de la resiliencia y en ese periodo educativo donde cobra una mayor relevancia que las necesidades cognitivas, emocionales y relaciones tenga una respuesta positiva en la escuela. Motivo muy importante por el que se debe trabajar por la educación de los niños y

adolescentes y con ello por el desarrollo equilibrado e integral donde su autoestima es fundamental.

## **7. CONCLUSIONES**

---

El presente trabajo surgió teniendo como premisa construir una herramienta de ayuda para los tres alumnos que presentaban un nivel bajo de autoestima, y todo lo que con ello conlleva. Esto es lo que ha permitido adentrarnos y profundizar en qué consiste la resiliencia y cómo puede ser llevada a cabo en el aula y en qué modo ser aplicada como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ciertamente la escuela es un reflejo de la diversidad de la sociedad y el sistema educativo español debe dar respuesta a todos y cada uno de sus alumnos independientemente de su procedencia o características, y es en la diferencia donde se ubica el enriquecimiento tanto curricular como de las relaciones sociales. Por ello, una escuela inclusiva es la meta que todo centro educativo debe perseguir, entendiendo por inclusión una escuela de todos y para todos teniendo y siguiendo a Verdugo (2001, citado en Barbón, 2015) tiene como objetivo lograr la igualdad, la participación y la excelencia con la finalidad de potenciar las posibilidades del alumno a su máxima potencia, aceptar las diferencias de los individuos y proporcionar apoyos personalizados y una atención a la diversidad cuyo centro sea la persona.

En el caso presentado, es el profesor tutor quien da la voz de alarma y quien observa en sus alumnos actitudes, lo que marca la necesidad de los docentes de estar pendientes de la educación y desarrollo escolar de sus alumnos. Una vez surge la preocupación es trasladada al Departamento de Orientación para establecer el proceso adecuado para este caso. Es así como se refleja el trabajo interdisciplinar y multidisciplinar de un psicopedagogo y sus funciones.

A partir de ese momento, el orientador es quien lleva a cabo una evaluación psicopedagógica mediante pruebas y test diversos que determinan en los tres alumnos una baja autoestima. Esto no debe considerarse de algo irrelevante sino como un factor determinante para el alumno y su desarrollo. Los datos de las pruebas realizadas reflejan que son alumnos con escasa confianza en ellos mismos,

no se sienten importantes en casa ni el colegio y esto puede incidir negativamente en el resto de sus habilidades y posibilidades.

Por ello, se presentan una propuesta de intervención para potenciar esa autoestima y tomando la resiliencia como la llave para lograrlo. Es así como se proponen sesiones para mejorar la inteligencia emocional y la autoestima, justificado todo ello por la estrecha relación que entre el autoconcepto y la autoestima hay, y la necesidad que los alumnos tienen de manejar y controlan positivamente sus emociones. Han de contar con las herramientas necesarias para hacer frente a los retos y desafíos que se les presentan ya sea en el campo familiar, social o académico.

Se opta por sesiones globalizadas y con toda la clase-grupo para normalizar la situación y que la atención a estos tres alumnos se desarrolle en el contexto de aula que para ellos es el habitual dentro del centro escolar. Y es que se trata no sólo de trabajar con Eva, Pedro y Sara sino con todos sus compañeros dado que no son seres aislados sino que se relacionan y aprenden en relación con los demás. Esto no exime las tutorías personalizadas y pruebas que se hacen de manera individual a estos tres alumnos. Es mediante las sesiones planteadas para el curso escolar y en horario de tutoría como se ha comprobado la mejoría de los tres, lo que supone que una estimulación y enfoque motivacional es fundamental para los alumnos y su autoestima. Supone una transformación paulatina de pensamientos negativos y desvaloración personal a una concepción más positiva y equilibrada que se refleja no sólo en sus actitudes sino también en su lenguaje verbal y corporal, en sus relaciones sociales, y con todo ello, en sus rendimientos académicos.

Tal como se explica en diferentes momentos del trabajo, la familia debe tenerse en cuenta en todo momento, considerándose como el primer entorno de socialización del niño y su primera fuente de apego y afecto. No se debe nunca prejuzgar a las familias sino establecer canales de comunicación y empatizar con sus circunstancias que en ocasiones constituyen factores de riesgo para los alumnos. Por este motivo, informar y formar a los padres en resiliencia es tan motivador para sus hijos como para ellos mismo ya que les ayuda a mejorar el clima familiar y se les otorga herramientas que favorecen a todos en su conjunto.

Con el desarrollo de este TFM ha sido posible dar cuenta de los objetivos planteados al comienzo del mismo, logrando realizar así una propuesta de intervención psicopedagógica en un colegio concertado para alumnos con una baja autoestima en

las aulas de primero de la ESO. Éste constituye el objetivo general y al que se ha respondido a través de todas sesiones programadas tanto para el desarrollo de la autoestima como de la competencia emocional y teniendo en cuenta los diferentes momentos de la jornada escolar.

Del mismo modo, los objetivos específicos han sido alcanzados y se ha logrado comprender las condiciones que favorecen el desarrollo de la resiliencia y hacer del aula un espacio para ello mediante las competencias del profesor resiliente y la implicación del personal docente y su formación en este campo en favor de la educación y desarrollo de los alumnos. Pero para que esto sea posible, es necesario superar la conceptualización teórica del concepto de resiliencia y hacer de ella una rutina escolar.

Establecer técnicas, recursos y medidas necesarias para contribuir a la mejora de la autoestima de los alumnos destinatarios constituía otro de los objetivos específicos y se ha logrado llevar a cabo con sesiones que implican directamente a los tres alumnos objetos de estudio pero también al resto de la clase y el trabajo conjunto del profesorado con el psicopedagogo. Esto nos lleva a comprender la necesidad de trabajar con los alumnos de manera globalizada atendiendo al conjunto de sus capacidades y posibilidades pero teniendo en cuenta en todo momento el entorno en el que se desarrolla, así como con las personas con las que interacciona y que de una u otra forma están influyendo en su evolución.

Se debe tener presente en todo momento que uno de las finalidades de la educación es que los niños y adolescentes desarrollen aprendizajes y capacidades de manera autónoma y en coherencia con ello la pretende promover la resiliencia como una estrategia y respuesta con la finalidad de que sean los propios alumnos quienes de forma autónoma manejen las herramientas necesarias para lograr una autoestima positiva. Este objetivo ha sido posible cumplirlo mediante las diferentes propuestas y técnicas con las que se trabaja con los alumnos y es que se trata de acompañar al alumno que lo necesite en su aprendizaje y en este caso en la mejora de su autoestima pero no dirigirlo. De este modo, se favorecerá su desarrollo futuro donde la ayuda se debe ir retirando paulatinamente y lograr asistirlos sólo cuando con sus herramientas personales no sea capaz de afrontar los retos que se le presentan.

Realizar este trabajo ha permitido profundizar en el tema de resiliencia así como la interrelación que con educación emocional y autoestima tiene, entendiendo la

resiliencia como una herramienta no sólo para hacer frente a problemas emocionales sino como un sistema de prevención a circunstancias adversas. Si bien es cierto, en ocasiones la resiliencia no es aplicada de manera rutinaria al aula y es algo que se queda en la teoría recurriendo a ella únicamente cuando surgen dificultades. Por este motivo, este trabajo puede aplicarse a diferentes aulas y no sólo como respuesta a una intervención sino una propuesta en sí misma para mejorar las relaciones de aula y el desarrollo de los alumnos en sus distintas dimensiones y posibilidades.

### **7.1. LINEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS**

Como líneas de investigación futuras a partir de la propuesta de intervención psicopedagógica presentada, se considera oportuno ampliar la aplicación de las sesiones sobre estimulación emocional y de autoestima a una muestra más amplia con alumnos cuya problemática sea la misma así como a grupos diversos como herramienta de prevención de conflictos emocionales y de personalidad. Para ello es necesario determinar estudios sobre la personalidad adolescente y sus problemas de autoestima y las consecuencias que ello conlleva.

Además se hace necesaria estudios sobre resiliencia en el profesorado como una formación complementaria y necesaria para la posterior puesta práctica. El profesor resiliente no ha de ser un aspecto conceptual sino funcional, es decir, que se lleve a cabo en el aula por parte de todos y cada uno de los docentes que con los niños se relacionan. No se ha de olvidar que el profesor es un mediador, un facilitador de aprendizajes pero nunca un mero transmisor de contenidos.

Ello hará necesario una implicación familiar y con ello investigar sobre técnicas y herramientas que ayuden a las familias a un enriquecimiento de la resiliencia como prevención para hacer frente a factores de riesgo. Se trata de construir un ambiente familiar rico en estímulos afectivos y capaz de afrontar dificultades con las posibilidades que se tiene y accediendo a la ayuda posible.

Los alumnos con baja autoestima necesitan figuras de apoyo, un entorno resiliente que con las figuras referentes y quienes para ellos son importantes como familiares, profesores y amigos formen un entramado de ayuda, de valoración de sus capacidades y posibilidades. Esto queda justificado porque los alumnos y más aún en edad adolescente se ven influenciados consciente e inconscientemente por las

valoraciones que se hacen de sí mismo pero también y en gran medida por lo que otros piensan de ellos y perciben.

El enfoque motivacional debe ser investigado y ampliado sus indagaciones sobre cómo llevarlo a cabo en la etapa de secundaria a todas sus aulas y diferentes niveles. En muchos centros se produce un cambio ya importante en el cambio de infantil a primaria respecto a la metodología y organización del aula entre otros, siendo más formal aún en secundaria donde la presión académica es cada vez mayor y se olvidan aspectos tan importantes como la personalidad de los alumnos, sus intereses o inquietudes. Todo estudio o programa de intervención debe ser revisado de manera constante para mejorar y adecuarse a las características de la población a la que vaya dirigido para ser lo más óptimo y efectivo posible.

## **7.2. LIMITACIONES**

Si bien se explicó en su momento que este trabajo consiste en una propuesta de intervención psicopedagógica a partir de una metodología cualitativa, se debe exponer que esta opción de método conlleva dos desventajas o limitaciones fundamentales que son por un lado que las conclusiones no son generalizables y por otro que tienen una precisión menor que las técnicas cuantitativas. En esta línea, las pruebas y técnicas aquí empleadas no pueden generalizarse a otros alumnos pero sí aplicarse y realizar las adaptaciones oportunas.

Realizar un método cualitativo conlleva actividades y pruebas más subjetivas pero no por ello desecharlas. El investigador en este caso el psicopedagogo y el tutor de los tres alumnos, además de la colaboración del resto del profesorado, ha de hacer una valoración lo más objetiva posible y evitar caer en opiniones personales o subjetividades que puedan influenciar en el rendimiento de las sesiones planteadas.

Pero la subjetividad no sólo debe de cuidarse en quién investiga y lleva a cabo esta propuesta sino también en quienes son objeto de estudio, es decir, los alumnos y sus familiares como factor determinante de su desarrollo. Es así como al comiendo del estudio los tres alumnos se muestran desconfiados a contar sus problemas o inquietudes al psicopedagogo y esto dificulta el proceso. Es en este momento donde se debe poner en marcha la empatía así como ser un profesor resiliente y llevar a cabo la labor educativa y de orientación. Por su parte las familias, y más aún la de Sara, al inicio no muestran interés por acudir a reuniones ni a las citas que se les

solicita alegando que su hija es una buena estudiante y que la llevan a un buen colegio.

Actualmente hay muchos adolescentes con problemas de autoestima y resulta difícil acceder a ellos por la desconfianza que los adultos ya sean profesores o familiares les ofrecen. Hay casos donde se suceden situaciones dramáticas que desencadenan en consumo de sustancias estupefacientes o incluso el suicidio por problemas de personalidad. Por ello, es tan importante la lectura del lenguaje corporal de los alumnos, de intentar ver más allá de lo que con sus palabras nos transmiten que en ocasiones no es fácil detectar.

Es necesario entonces que el profesorado cuente con herramientas para ello, y por este motivo será necesario una formación permanente y actualizada de acuerdo al momento en se encuentren. Se debe partir de la idea de que un alumno es más que un receptor de aprendizaje, constituye una persona con intereses, motivaciones, dificultades pero sobre todo posibilidades y potencialidades que están esperando ser desarolladas y apoyadas por quienes le rodean.

El término resiliencia es aún desconocido por muchas personas y profesores, algo que se considera en detrimento de ofrecer una educación de calidad. No debe relacionar la resiliencia con entorno empobrecidos y situaciones de marginalidad, sino ha de ser una herramienta, una práctica educativa que ayude al alumnado, al profesorado y familias por el bien de los menores y de ellos mismo ya que entre todos se constituye un ecosistema con relaciones interdependientes entre ellos.

Si bien el centro La Salle es un colegio e instituto donde se desarrollan propuestas de aprendizaje cooperativo, técnicas de relajación así como un intercambio y comunicación fluida con los familiares resulta imprescindible que todo el alumnado participe de ello. Pero pese a ello, aún hay limitaciones para trabajar la resiliencia con los alumnos puesto que en ocasiones los horarios y responsabilidades académicas hacen que otros aspectos más formales cobren mayor importancia quedando lo que aquí se menciona relegado a un segundo lugar.

Pero también se debe destacar que tanto el tutor como resto de personal docente y no docente se ha implicado en esta propuesta de intervención y ha llevado a cabo las intervenciones de una manera responsable y teniendo en todo momento como meta y objetivo ayudar a estos tres alumnos sin caer en la dramatización que para ellos puede suponer dada la edad que atraviesan. No debemos olvidar que se trata de

alumnos en edad adolescente que empiezan a cambiar y tener nuevas curiosidades y otro concepto de amistad que en muchas ocasiones cobra un gran peso y relevancia para la toma de decisiones. Esta puede ser una limitación así como un factor de protección según el enfoque que se haga de ello, y será labor de psicopedagogo orientar en este proceso.

Las dificultades y limitaciones que puedan surgir para dar respuesta a los alumnos con baja autoestima pueden ser el desconocimiento de la resiliencia como respuesta motivacional así como la falta de implicación de profesorado o familia, pero esto puede ser salvado si se trabaja de manera conjunta así como la búsqueda continua de información y otros casos relacionados que puedan ser de ayuda y referente para continuar en el proceso psicopedagógico.

## **8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

- Angulo López, M.C (2011). *Política fiscal y estrategia como factor de desarrollo de la mediana empresa comercial sinaloense. Un estudio de caso.* (Tesis doctoral) Universidad autónoma de Sinaloa, México. Recuperado de <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/eal/>
- Barbón Gutiérrez, A. (2015). *Tema 4. Escuela, familias y clases sociales. Exclusión Social.* Universidad de la Rioja. Material no publicado. Recuperado de [http://mastereduonline.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS\\_COMUNES/versiones\\_para\\_imprimir/mepsio04/tema4.pdf](http://mastereduonline.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS_COMUNES/versiones_para_imprimir/mepsio04/tema4.pdf)
- Barbón Gutiérrez, A. (2015). *Tema 5. La escuela inclusiva: favoreciendo la integración.* Universidad de la Rioja. Material no publicado. Recuperado de [http://mastereduonline.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS\\_COMUNES/versiones\\_para\\_imprimir/mepsio04/tema5.pdf](http://mastereduonline.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS_COMUNES/versiones_para_imprimir/mepsio04/tema5.pdf)
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida.* Revista de Investigación Educativa, Vol.21, Nº 1, 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: propuesta para educadores y familias.* Recuperado de <http://biblioteca.unir.net/documento/educacion-emocional-propuestas-para-educadores-y-familias/FETCH-LOGICAL-e903-e970e44a58c992e436f048f8e81961899367f12120d11dfb92c36841c39ee7603>

- Blasco Guiral, J.L., Bueno Ripoll, V., Navarro Domenichelli, R. y Torregrosa Sahuquillo, D. (2002). *Educación Emocional. Propuestas para la tutoría*. Recuperado de <http://www.ceice.gva.es/eva/docs/innovacion/edemocas.pdf>
- Caballero García, A. (2007). *La Educación Emocional, un beneficio para la escuela, la persona y la sociedad*. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2007/11/05/educacion-emocional-beneficio-escuela-persona-sociedad-2615/>
- Carretero Bermejo, R. (2010). *Resiliencia: una visión positiva para la prevención e intervención desde los servicios sociales nómadas*. Revista Crítica de Ciencias Sociales y N° 27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18113757004>
- Caso Niebla, J., Hernández-Guzmán, L. y González Montesinos, M. (2011). *Prueba de Autoestima para adolescentes*. Revista científicas de América Latina, el Caribe y Portugal, Vol. 10, Nº 2, pp. 535-543. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64722451017>
- Coleto Rubio, C. (2009). *Principal agente educador: la familia, mecanismos de colaboración*. Revista digital innovación y experiencias educativas. N° 20, Julio de 2009. Recuperado de [http://www.csic.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_20/CLARA\\_COLETO\\_RUBIOo2.pdf](http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_20/CLARA_COLETO_RUBIOo2.pdf)
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Extremera Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 6, Nº 2. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506205>
- Garaigordobil, M., Durá, A. y Pérez, J.I. (2005). *Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años*. Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, Vol. 1, 53-63. Recuperado de [http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS\\_1\\_esp\\_53-63.pdf](http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_1_esp_53-63.pdf)
- Gervasini Ramos, N. (2014). *La resiliencia en el ámbito educativo. Diseño de un cuestionario para identificar factores protectores en el alumnado*. (Trabajo fin de máster). Universidad internacional de la Rioja, Bilbao. Recuperado de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/2736>

- Giné y Giné, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. Universidad Ramón Llul, Barcelona. Material no publicado. Recuperado de <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>
- Huaire Inacio, E.J. (2014). *Prevalencia de resiliencia y autoestima sobre el rendimiento escolar en estudiantes de instituciones educativas de Ate Vitarte, Lima*. Vol. 4, Nº. 2, 209. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/394311>
- Montes Fernández, M y Falero Santisteban, S. (2007). *Experiencias educativas. Algunas ideas para promover la inteligencia emocional en nuestras aulas*. Revista Caparra de la Junta de Extremadura. Nº 12. Recuperado de [http://revistacaparra.juntaextremadura.net/12/archivos/archivos/07\\_alguna\\_ideas\\_para\\_promover\\_la\\_inteligencia.pdf](http://revistacaparra.juntaextremadura.net/12/archivos/archivos/07_alguna_ideas_para_promover_la_inteligencia.pdf)
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, Mª A., Suárez, E. N., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Recuperado de <http://evaluaciondocente.sep.gob.mx/materiales/OMSMANUALDEIDENTIFICACIONYPROMOCIONDELARESILIENCIAENNIOSYADOLESCENTES.pdf>
- Naranjo Pereira, M.L (2007). *Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo*. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica, Vol. 7, Nº 3, 1-27. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2484873>
- Navarro, E., Tomás, J.M. y Oliver, A. (2006). *Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima*. Boletín de psicología, nº 88, 7-26. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N88-1.pdf>
- Rodríguez Naranjo, C y Caño González, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, Vol.12, Nº3, 389-403. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56024657005>
- Rojas Barahona, C., Zegers, B. y Förster, C. (2009). *La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores*. Revista médica de Chile, Vol.137, Nº6. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872009000600009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872009000600009&script=sci_arttext)
- Ruiz Lázaro, P.J. (2004). *Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes*. Ministerio de Sanidad y Consumo. Recuperado de <http://www.msssi.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adolescencia/docs/Ado1.pdf>

Sánchez-Romero Rodríguez, M<sup>a</sup> R. (2010). *El autoconcepto y la autoestima como valores clave para la educación.* Revista digital Innovación y experiencias educativas, N° 26, Enero 2010. Recuperado de [http://www.csic.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_26/M\\_ROSARIO\\_SANCHEZ-ROMERO\\_2.pdf](http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/M_ROSARIO_SANCHEZ-ROMERO_2.pdf)

Sierra Barón, W. (2012). *Promoción de resiliencia en niños de instituciones educativas oficiales de Neiva, Colombia.* Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología, Vol.5, N°1, 19-28. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4905132>

Uriarte, J. de D. (2006). *Construir la resiliencia en la escuela.* Revista de Psicodidáctica, Vol. 11, N°1, 7-23.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514747002>

Vivas Galán, A y Gutiérrez Gutiérrez, M. (2014). *Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa en clave Csi-f.* Granada. Geu.