

Universidad Estatal a Distancia
VICERRECTORIA ACADÉMICA
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA
PROYECTO CARRERAS CONJUNTAS, UNED-UCR CONARE

TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN PARA
OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN PSICOPEDAGOGÍA

TEMA

EFEECTO DE LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS
EN LA AUTOESTIMA Y LAS RELACIONES
INTERPERSONALES DE LOS ESTUDIANTES DE
5 GRADO DE LA ESCUELA LOS ANGELES DE
LA FORTUNA DE SAN CARLOS

MARÍA AUXILIADORA SANCHEZ RAMIREZ

CAMPUS CARLOS MONGE ALFARO
SEDE OCCIDENTE UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

FEBRERO, 2011

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA
Proyecto Carreras Conjuntas. UNED-UCR CONARE**

Trabajo Final de Graduación para optar al grado de
Magister en Psicopedagogía

Tema:

**EFFECTO DE LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS EN LA AUTOESTIMA Y LAS
RELACIONES INTERPERSONALES DE LOS ESTUDIANTES DE 5º GRADO DE
LA ESCUELA LOS ÁNGELES DE LA FORTUNA DE SAN CARLOS**

María Auxiliadora Sánchez Ramírez

Campus Carlos Monge Alfaro Sede Occidente Universidad de Costa Rica

Febrero, 2011

CIO
370.150.972.865
5212e



0156134

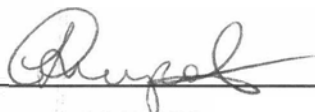
14 JUL 2011

Tribunal Examinador

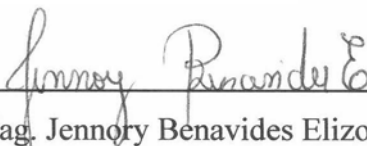
Trabajo final de graduación propuesto al Tribunal Examinador del programa de Maestría en Psicopedagogía del Convenio CONARE, Universidad Estatal a Distancia, Universidad de Costa Rica Sede de Occidente, como requisito para obtener el grado académico de Maestría:



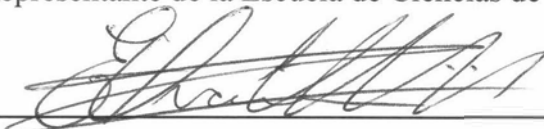
M.Sc. Olman Vargas Zumbado
Director(a) de Tesis



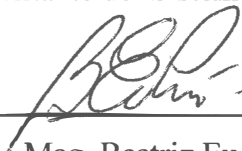
M.Sc. Ligia Quesada Campos
Lector(a) Externo



Mag. Jennory Benavides Elizondo
Representante de la Escuela de Ciencias de la Educación



MBA. Emerson Ovares Villalobos
Representante del Sistemas de Estudios de Posgrado



Mag. Beatriz Eugenia Páez Vargas
Coordinadora de Maestría en Psicopedagogía



María Auxiliadora Sánchez Ramírez
Sustentante

Declaración Jurada

La suscrita María Auxiliadora Sánchez Ramírez, hace constar bajo juramento que los contenidos que sustentan la tesis EFECTO DE LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS EN LA AUTOESTIMA Y LAS RELACIONES INTERPERSONALES DE LOS ESTUDIANTES DE 5° GRADO DE LA ESCUELA LOS ÁNGELES DE LA FORTUNA DE SAN CARLOS, es investigación y producción original de la investigadora.

En fe lo declaro, firmo:



María Auxiliadora Sánchez Ramírez

Agradecimiento

A la hora de dar gracias, primeramente las doy a mi mamita, a Zaylin, Mario, Karla, Luis, Laura y al chiquito de mi hogar Brayan: gracias por comprender mi ausencia.

A Enrique por estar siempre a mi lado, apoyándome. A doña Raquel, por su atención, sus ricas comidas y ofrecerme su hogar. A Jessica por las palabras lindas. A Jaqueline por ser tan especial. Gracias por todas las atenciones recibidas; mil gracias por recibirme en su hermoso hogar.

A la familia Chacón Brenes, gracias por darme la oportunidad de conocerlos y brindarme su hogar, apoyo, palabras motivadoras y momentos muy agradables. A mi compañera Dorellis Chacón Brenes: gracias por darme la oportunidad de compartir momentos llenos de muchas alegrías, aunque llenos de estrés, pero más llenas de apoyo y consejos.

A Gerardo Mora Méndez por estar siempre a mi lado brindándome palabras de aliento cuando más las necesité. A mis padrinos que siempre han estado apoyándome. A Teresita por comprenderme, escucharme y regalarme palabras motivadoras. A mi papá Álvaro Carazo Sánchez: gracias por su cariño y por ser tan especial. A mis compañeras, compañeros y amigas que forman parte mi vida y a quienes admiro por ser persona llenas de amor, ternura, fortaleza y sobre todo por su gran deseo de lucha.

A todas estas personas que durante este proceso fueron mis ángeles y a todas aquellas que de una y otra forma me han apoyado. Gracias de corazón; Dios y la Virgen Santísima los llene de muchas bendiciones.

Dedicatoria

A Dios todopoderoso; a la Virgen de los Ángeles que me ha dado la oportunidad de salir adelante. A mi querido Divino Niño Jesús; a Santo Domingo Savio, a quien admiro por su fortaleza y perseverancia; a la Virgen de los Milagros que escuchó mis suplicas en un momento de mucha angustia, al padre Pío. Y a un ser maravilloso que está en el cielo, que me dio la vida y continua en mi corazón, como hace veinte años, al papito más maravilloso, a mi padre: Omar Francisco Sánchez Quesada. A todos ellos con todo mi amor, respeto y fe dedico mi esfuerzo; gracias por darme la oportunidad de salir adelante y de vivir esta nueva experiencia.

Resumen

El estudio tuvo como objetivo investigar el efecto de un programa de actividades didácticas en la autoestima y las relaciones interpersonales de un grupo de 5° grado de la Escuela Los Ángeles. Se contó con la participación de 21 sujetos: 14 niños y 7 niñas, con edades de 10 y 11 años. Dentro de este proceso se utilizaron para medir las variables dos instrumentos: “escala de autoestima general de Rosenberg” y “escala para la medición de relaciones interpersonales”. Mediante el diseño experimental de un único grupo, con pretest y postest, se obtuvieron los datos. Para efecto de resultados se realizó un análisis estadístico de los datos obtenidos, mediante el programa SPSS, versión 15.0. Se calculó la estadística descriptiva (media \pm desviación estándar) para las variables continuas (autoestima y relaciones interpersonales). Por medio de un análisis *Post-Hoc*, se encontró diferencia estadísticamente significativa entre las mediciones, para la variable de autoestima y de relaciones interpersonales, lo cual indicó que la condición control fue distinta de la condición experimental. En consecuencia, se concluyó que el tratamiento experimental fue efectivo para elevar la autoestima en los sujetos y mejorar las relaciones interpersonales entre los integrantes del grupo estudiado.

Palabras Claves: Autoestima, relaciones interpersonales, actividades didácticas, programa.

Abstract

The aim of this research was to investigate the effect of a program of didactical activities on self-esteem and interpersonal relations, in a group of students of fifth grade of Los Angeles School. In the investigation 21 children participated: 14 boys and 7 girls with ages of 10 and 11 years old. The measures of the variables were made by two instruments: "The Rosenberg self-esteem scale" and "The interpersonal relations scale". The data were obtained with the experimental design of a single group and the administration of a pre-test and a post-test. The results of the data were determined by a statistical analysis, using the program SPSS, version 15.0. It was calculated the descriptive statistics (mean \pm standard deviation) for the continuous variables (self-esteem and interpersonal relations). Through the *Post-Hoc* analysis, it was found statistically significant differences between the measurements for the variable of self-esteem and interpersonal relations, which indicated that the control condition differed from the experimental condition. As a result, it was concluded that the experimental treatment was effective to raise the self-esteem of the individuals, and to improve interpersonal relations among the members of the group studied.

Key words: Self-esteem, interpersonal relations, didactical activities, program.

Índice

Portada.....	i
Tribunal Examinador.....	ii
Declaración Jurada.....	iii
Agradecimiento.....	iv
Dedicatoria.....	v
Resumen.....	vi
Abstract.....	vii
Capítulo I.....	13
1.1 Introducción.....	14
1.2 Justificación.....	16
1.3 Problema.....	23
1.4 Objetivos.....	23
1.4.1 Objetivo general.....	23
1.4.2 Objetivos específicos.....	23
1.5 Hipótesis.....	24
1.6 Variables: Definiciones conceptuales y operacionales.....	25
1.6.1 Autoestima.....	25
1.6.2 Relaciones interpersonales.....	25

1.6.3 Actividades didácticas.....	26
1.7 Delimitación de la investigación.....	26
Capítulo II: Marco Teórico.....	28
2.1 Autoestima	29
2.2 Conceptos asociados a la autoestima	34
2.3 Relación entre autoconcepto y autoestima.....	38
2.4 Influencia de la autoestima en la persona	41
2.5 Características de las personas con autoestima alta	46
2.6 Características de las personas con autoestima baja.....	48
2.7 Relaciones interpersonales	50
2.7.1 Interacción en el aula.....	55
2.7.2 Interacción profesor – alumno.....	57
2.7.3 Interacción alumno – alumno	59
Capítulo III: Marco Metodológico	61
3.1 Tipo de investigación.....	62
3.2 Diseño de la investigación	63
3.3 Sujetos de investigación.....	65
3.4 Fuentes de información.....	65
3.5 Descripción del instrumento	66
3.6 Procedimientos de la investigación.....	70

3.6.1 Primera medición (fase previa al tratamiento)	70
3.6.2 Segunda medición	70
3.6.3 Tratamiento	71
3.6.4 Tercera medición (fase posterior al tratamiento)	72
3.6.5 Organización y análisis de la información obtenida	72
Capítulo IV: Resultados y Análisis de Resultados.....	74
4.1 Resultados	75
4.2 Análisis de resultados	81
Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones	91
5.1 Conclusiones	92
5.2 Recomendaciones	94
Bibliografía.....	97
Anexos	111
Anexo A. Instrumento para medir la autoestima	112
Anexo B. Instrumento para medir las relaciones interpersonales	113
Anexo C. Análisis de confiabilidad del instrumento para medir las relaciones interpersonales	114
Anexo D. Cartas para la validación del instrumento de investigación para medir las relaciones interpersonales	115
Anexo E. Fiabilidad de la “escala de autoestima general de Rosemberg” (1973).....	123

Anexo F. Validación y traducción al español de la escala de autoestima general de Rosenberg	125
Anexo G. Carta de consentimiento para encargado (a) del educando	135
Anexo H. Carta de consentimiento para la directora del centro educativo.....	139
Anexo I. Carta de consentimiento para la docente de 5°-A.....	140
Anexo J. Programa de actividades didácticas para el tratamiento experimental	141
Anexo K. Carta de la licenciada en filología española	153

Lista de Tablas y Gráficos

Tabla 1: Estadística descriptiva de los participantes del estudio por medición. Los valores se muestran media (desviación estándar)	76
Tabla 2: Valores de F y su significancia para cada una de las variables	79
Tabla 3: Tamaño de efecto calculado (ES).....	80
Gráfico 1: Comportamiento de la autoestima a lo largo del estudio	77
Gráfico 2: Comportamiento de las relaciones interpersonales a lo largo del estudio.....	77

Capítulo I

Capítulo I

En el capítulo presente se expone una breve introducción del tema de estudio que se investigó. Se justificaron las razones e importancia del proceso investigativo llevado a cabo en la Escuela Los Ángeles. Se limitó el problema de investigación, así como los objetivos e hipótesis. Finalmente, se definieron las variables en estudio y se establecieron los límites del trabajo de investigación.

1.1 Introducción

La autoestima es un concepto asociado con varios factores que intervienen en el desarrollo de los niños y niñas. En el nivel escolar, familiar y social, la autoestima es parte de la seguridad de sí mismo que posee el estudiante y puede afectar el aprendizaje y desenvolvimiento en las actividades que realiza durante su trayecto escolar. Por ejemplo, la toma de decisiones, la expresión de ideas y el grado de comunicación dentro de los grupos de clase. Es por ello que se presenta, posterior a la aplicación de los instrumentos de investigación, un programa experimental conformado por una serie de actividades didácticas, que pretenden estimular la autoestima y las relaciones interpersonales, como parte del Trabajo de Investigación aplicada para obtener una Maestría en Psicopedagogía.

Hoy día, el tema de la autoestima y las relaciones entre iguales, dentro del grupo de clase, hacen de ellos conceptos relevantes para el docente, ya que los estudiantes con una autoestima alta y sanas relaciones interpersonales pueden tener un mejor aprendizaje, con mayor calidad de conocimientos. Asimismo, la autoestima y las relaciones interpersonales

influyen en el logro de los objetivos propuestos. Mézerville (2002) menciona que la autoestima es “la percepción valorativa y confiada de sí mismo, que motiva a la persona a manejarse con prioridad, manifestarse con autonomía y proyectarse satisfactoriamente en la vida” (p. 26). Ecurra y Pequeña (2006), concuerdan con lo escrito por Mézerville (2002), en su investigación, los autores aluden que “por lo general los niños con buen rendimiento escolar tienen una buena autoestima. Ellos tienden a confiar en sus capacidades y a sentirse autoeficaces y valiosos” (p. 14). Numerosas investigaciones concuerdan con las ideas antes dichas y manifiestan la necesidad de una buena autoestima para el desarrollo integral de la persona.

Ahora bien, la autoestima se encuentra estrechamente ligada con la forma de comunicación que expresan los estudiantes dentro de las aulas. Por lo tanto, es necesaria la estimulación por parte de los docentes, por medio de actividades didácticas que permitan a los estudiantes valorarse y darle un mejor sentido al compañerismo, a través de la comunicación asertiva. De Tejada (2010), en su investigación “Evaluación de autoestima en grupos escolares”, recomienda y apoya la adquisición de cogniciones nuevas que favorezcan las habilidades sociales y el autoconocimiento de la persona, para que permitan “conformar un clima emocional favorable en la escuela [que funcione] para facilitar el desarrollo socio afectivo de los escolares” (p. 95).

De esta manera, el objetivo de la presente investigación fue evaluar el efecto de distintas actividades didácticas experimentales, en la autoestima y las relaciones interpersonales de la población estudiantil de quinto grado de la Escuela Los Ángeles, de La Fortuna de San Carlos. Su interés fue proponer una intervención didáctica capaz de motivar la alta autoestima y las buenas relaciones interpersonales de los niños y niñas y

aprovechar las emociones y el aprendizaje constructivo como estrategia de persistencia de la población escolar, de tal manera que puedan afrontar positivamente los problemas de su propio contexto. Al mismo tiempo, se ofreció a los docentes, una herramienta psicopedagógica para afrontar las dificultades con las que lidian a diario con sus alumnos, en la escuela y que parecen estar asociadas a la baja autoestima.

En esta investigación se empleó una metodología experimental, de diseño de único grupo, con pretest y posttest. Para la medición de las variables, se administraron dos instrumentos: la “escala de autoestima general de Rosenberg” (1973) y la “escala para la medición de relaciones interpersonales” elaborada por la investigadora María Auxiliadora Sánchez Ramírez, aplicados a una población de estudiantes con edades de 10 y 11 años.

Finalmente, como un vínculo que va de la mano con el desarrollo y crecimiento personal y social de los estudiantes de quinto grado de la Escuela Los Ángeles de La Fortuna. Este trabajo de investigación buscó conocer los beneficios que las actividades didácticas aportaron a la autoestima y las relaciones interpersonales de los sujetos de investigación.

1.2 Justificación

La autoestima y las relaciones interpersonales son temas recurrentes en investigaciones debido a la versatilidad de su aplicabilidad en distintos campos del saber, entre ellos el área psicopedagógica. En educación, numerosos estudios han demostrado la

importancia e influencia de la autoestima en el proceso de enseñanza – aprendizaje y en el desarrollo integral de la formación académica y personal de los educandos.

Sin embargo, uno de los aspectos más polémicos se refiere al instrumento de medición de tópicos tan subjetivos como la autoestima o las relaciones interpersonales. Hidalgo y Abarca (1990) advierten en su investigación que “debido a la complejidad del comportamiento social existen serias dificultades para su adecuada medición y evaluación” (p. 266) y Galassiy Galassí (citado por Hidalgo y Abarca, 1990) destaca que, “se han construido múltiples escalas de medición, generales y específicas que intentan evaluar diversas áreas o dimensiones del comportamiento social” (p. 266).

En este sentido, algunos investigadores prefieren evaluar la autoestima a partir de instrumentos diseñados específicamente para su estudio (como De Tejada, 2010); en tanto, otros abogan por aplicar instrumentos reconocidos internacionalmente y validados por otros expertos. Entre los instrumentos más comunes para evaluar la autoestima se registran el “inventario de autoestima de Coopersmith (utilizado por Ecurra y Pequeña, 2006; y Valdés, 2001) y la “escala de autoestima general de Rosemberg” (utilizada por Rodríguez, 2006; y Calvo y Solís, 1992).

Según Fernández y Carrobles (citados por Hidalgo y Abarca, 1990), “hay acuerdo en que una adecuada metodología de evaluación de la conducta social debe incluir diversos instrumentos que apunten primero a los distintos niveles de respuesta y segundo a las múltiples áreas de comportamiento asertivo” (p. 266). Por tanto, la aplicabilidad de uno u otro instrumento depende de los fines de la investigación y la muestra con la que se trabaja.

En el caso de los niños y niñas del estudio, en edad escolar, se prefirió evaluar la autoestima a partir de la “escala de autoestima general de Rosemberg”, tal como lo hizo Rodríguez (2006) y Calvo y Solís (1992), debido a que ésta es una prueba corta, que la hace ágil de aplicar.

Por otra parte, las ventajas que proporciona la “escala de autoestima general de Rosemberg” no se ofrecen para los instrumentos de evaluación de las relaciones interpersonales en los escolares. Según Santoyo y Espinosa (2006), el instrumento que se aplica con mayor frecuencia en estos estudios es el “inventario de competencia interpersonal” (ICI) que consiste en:

[Un] inventario breve diseñado para evaluar el desarrollo social de niños y adolescentes con base en escalas de auto-evaluación (redactadas en primera persona) y escalas paralelas respondidas por adultos que conocen a la población infantil correspondiente (redactadas en tercera persona para referirse a niños específicos) [...]. Consiste en 18 reactivos que estiman las características sociales y conductuales de los niños. (p. 95)

Pero el ICI es demasiado extenso para aplicarlo a niños y niñas costarricenses. Por lo que, a diferencia de las investigaciones de Lizano y Muñoz (2005) e Hidalgo y Abarca (1990); para esta investigación se optó por elaborar, validar y aplicar un instrumento para evaluar las relaciones interpersonales de los escolares, con el esquema de la escala de Rosemberg, con lo que se aporta al área psicopedagógica un instrumento con ventajas similares a la “escala de autoestima general de Rosemberg”. Pero, en este caso para medir las relaciones interpersonales de los escolares.

En cuanto al procedimiento metodológico para investigar variables como la autoestima y las relaciones interpersonales, de acuerdo con los estudios consultados, el diseño experimental es el que con mayor frecuencia aplican los expertos para evaluar el efecto de un programa de actividades sobre las variables citadas.

El diseño experimental lo utilizó Castillo (2010) para medir “El impacto de una estrategia pedagógica que se nutre de las propuestas del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de las capacidades para la deliberación y el razonamiento socio moral en jóvenes de secundaria en Costa Rica” (p. 103); Escurra y Pequeña (2006) lo usaron para medir los efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas específicos de aprendizaje; e Hidalgo y Abarca (1990) lo emplearon para investigar el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios.

Como la caracterización de esta investigación es similar a los estudios anteriores, se aplicó el diseño metodológico experimental. Sin embargo, para el sustento teórico se aprovechó la información de investigaciones afines con otros diseños metodológicos como: el diseño no experimental empleado por De Tejada (2010) y el diseño cuasi – experimental aplicado por Rodríguez (2006), e incluso investigaciones con metodología cualitativa como una investigación para explorar la interacción en el aula realizada por Román, Martínez y Pérez (1999), entre otros estudios pertinentes.

Por otro lado, la real preocupación de la mayoría de familias con estudiantes es la consecución del éxito escolar, el cual, generalmente, es entendido como la aprobación del año lectivo. Empero, el éxito escolar es un concepto mucho más amplio. Carrasco y Basterretche (2004), consideran que el éxito escolar “no es equivalente al éxito académico”

(p. 203). Además, los autores observan y reconocen que “la familia y la sociedad han de valorar otros aspectos del desarrollo de la personalidad que sitúen al alumno en una auténtica posición de armonía y éxito personal” (Carrasco y Basterretche, 2004, p. 203). En consecuencia, el éxito escolar es parte del éxito personal pero no necesariamente equivalente a “buenas notas” o “a pasar el año”.

Por ende, no basta con medir y evaluar la autoestima y las relaciones interpersonales de los escolares. Se hace indispensable ser capaz de intervenir en aras del éxito escolar, ya sea que se entienda como éxito académico o como parte del éxito personal. Además, la intervención debe proporcionarse a todo el alumnado, independientemente del resultado de la medición de su autoestima y sus relaciones interpersonales porque, como señala Alcántara (citado por Ecurra y Pequeña, 2006), las implicaciones de la autoestima:

Condiciona el aprendizaje, pues la baja autoestima genera impotencia y frustración en los estudios. Las bajas calificaciones pueden reforzar sentimientos de incapacidad propia frente [al] rendimiento. Por el contrario, cuando se promueven actividades que favorecen una alta autoestima, el rendimiento escolar mejora notoriamente y se abordan los nuevos aprendizajes con confianza y entusiasmo. [Y una alta autoestima además] permite relaciones sociales saludables, abiertas y asertivas. (p. 11)

Reconoce ventajas similares Naranjo (2007), en un artículo sobre la autoestima, en donde la autora concluye que “la autoestima preside e influencia los logros en los centros educativos, desde la primaria hasta la educación universitaria” (p. 26) y que “los

estudiantes y las estudiantes con autoconceptos claros y una autoestima positiva tienden a lograr puntajes de competencia educativa más altos” (p. 26). Asimismo, Ecurra y Pequeña (2006) aseguran que “con frecuencia, los niños que tienen dificultades de aprendizaje en el colegio tiene también problemas de autoestima y que es necesario que antes experimenten una elevación de la misma si se quiere que estos niños aumenten su rendimiento escolar” (p. 12).

Pero al igual que Ecurra y Pequeña (2006) y Naranjo (2007), varios investigadores coinciden en que la clave para intervenir y mejorar la autoestima y las relaciones interpersonales de los estudiantes, es la aplicación de una serie de actividades didácticas. Para ello, Hidalgo y Abarca (1990) condicionan el modo en el que debe desarrollarse un programa para mejorar habilidades sociales (como las relaciones interpersonales), válido también para incrementar la autoestima, pues un programa de este tipo debe “integrar un conjunto de técnicas terapéuticas, que permitan adquirir conductas en déficits, eliminar la ansiedad social, modificar procesos cognoscitivos interferentes y desarrollar la percepción social” (p. 269).

0156134

Por otra parte, las investigaciones no sugieren un programa concreto que deba aplicarse al pie de la letra para incrementar la autoestima de los niños y niñas y mejorar sus relaciones interpersonales en la escuela. Por el contrario, los investigadores son consistentes con la idea de Hidalgo y Abarca (1990), en que “el fuerte componente cultural de la conducta social obliga a considerar dicho aspecto, por lo cual se hace necesario diseñar y evaluar programas para la realidad [...] latinoamericana” (p. 269).

Es decir, si se pretende diseñar un programa para mejorar la autoestima y las relaciones interpersonales de los educandos, el programa debe contextualizarse. Justamente, es esto lo que lleva a realizar el presente estudio. Pero, a diferencia de otras investigaciones en donde sólo se evalúa la autoestima o las habilidades sociales, en esta investigación se mide el efecto de un programa de actividades didácticas como estrategia para elevar tanto la autoestima como para mejorar las relaciones interpersonales de alumnos y alumnas del quinto grado de primaria de una escuela rural de Costa Rica, se miden ambas variables con instrumentos de estructura análoga. Con ello, se comprobaron resultados favorables.

Este programa de actividades didácticas hace un doble aporte al proceso pedagógico: por una parte, se presenta a los sujetos de investigación una estrategia para el éxito escolar; y por otro lado, se proporciona una escala para la medición de las relaciones interpersonales adecuada para niños y niñas en edad escolar.

Finalmente, la responsabilidad de este tipo de iniciativas, que hace valorar la capacidad humana sobre las dotes académicas de los estudiantes, recae sobre los docentes. Ellos y ellas, influyen significativamente la vida del alumno. Y, según Naranjo (2007), “un mayor apoyo por parte de éstos y éstas redundará en mayores niveles de autoestima” (p. 21). Además, la autora agrega que el docente “influye aspectos tales como la competencia social, las actitudes generales hacia la institución educativa, las actitudes hacia las actividades educativas, el comportamiento en la sala de clase y el nivel de concentración académica” (p. 21). Por tanto, el programa de actividades didácticas que se propone es, de acuerdo con los resultados, una herramienta psicopedagógica que satisface las aspiraciones del docente con sus educandos y las pretensiones de los padres con sus hijos.

1.3 Problema

Para esta investigación se planteó el siguiente problema: **¿Cuál es el efecto de diferentes actividades didácticas modeladoras de la autoestima y las relaciones interpersonales, en estudiantes de quinto grado de la escuela Los Ángeles de la Fortuna, San Carlos?**

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Investigar el efecto de distintas actividades didácticas en la autoestima y las relaciones interpersonales de la población estudiantil de quinto grado de la Escuela Los Ángeles de La Fortuna de San Carlos.

1.4.2 Objetivos específicos

- Establecer el grado de autoestima y relaciones interpersonales que tienen los niños de quinto grado de la Escuela Los Ángeles de La Fortuna de San Carlos.
- Aplicar un plan de actividades didácticas que contribuya a estimular la alta autoestima y las buenas relaciones interpersonales de los niños de quinto grado de La Escuela de los Ángeles de La Fortuna de San Carlos.
- Contrastar las actividades didácticas que realizan los niños de quinto grado con el nivel autoestima y el de relaciones interpersonales de la población en estudio.

1.5 Hipótesis

H_{i-1} : Existen diferencias significativas entre la condición control y la condición experimental, luego del tratamiento, en cuanto a la variable autoestima, en un grupo de estudiantes de quinto grado de la Escuela Los Ángeles de la Fortuna de San Carlos.

H_{0-1} : No existen diferencias significativas entre la condición control y la condición experimental, luego del tratamiento, en cuanto a la variable autoestima, en un grupo de estudiantes de quinto grado de la Escuela Los Ángeles de la Fortuna de San Carlos.

H_{i-2} : Existen diferencias significativas entre la condición control y la condición experimental, luego del tratamiento, en cuanto a la variable relaciones interpersonales, en un grupo de estudiantes de quinto grado de la Escuela Los Ángeles de la Fortuna de San Carlos.

H_{0-2} : No existen diferencias significativas entre la condición control y la condición experimental, luego del tratamiento, en cuanto a la variable relaciones interpersonales, en un grupo de estudiantes de quinto grado de la Escuela Los Ángeles de la Fortuna de San Carlos.

H_{i-3} : Existen diferencias significativas entre la condición control y la condición experimental, luego del tratamiento, en cuanto a la variable autoestima, según sexo.

H_{0-3} : No existen diferencias significativas entre la condición control y la condición experimental, luego del tratamiento, en cuanto a la variable autoestima, según sexo.

H_{i-4} : Existen diferencias significativas entre la condición control y la condición experimental, luego del tratamiento, en cuanto a la variable relaciones interpersonales, según sexo.

H_{0-4} : No existen diferencias significativas entre la condición control y la condición experimental, luego del tratamiento, en cuanto a la variable relaciones interpersonales, según sexo.

1.6 Variables: Definiciones conceptuales y operacionales

1.6.1 Autoestima

- Definición conceptual: Para precisar esta variable se adoptó la definición de Mézerville (2002): “la percepción valorativa y confiada de sí mismo, que motiva a la persona a manejarse con propiedad, manifestarse con autonomía y proyectarse satisfactoriamente en la vida” (p. 26).
- Definición operacional: Se operacionalizó esta variable mediante el puntaje obtenido luego de la aplicación de la “escala de autoestima general de Rosemberg” (ver anexo A).

1.6.2 Relaciones interpersonales

- Definición conceptual: Para definir esta variable se tomó en consideración la definición de Mézerville (2002): “conducen a las personas en la dirección de la amistad, como

manifestación concreta de afecto compartido de forma madura y profunda entre los seres humanos (p. 233).

- Definición operacional: Considerando los procesos de enseñanza y aprendizaje esta variable se operacionalizó por medio de la “escala para la medición de relaciones interpersonales” (ver anexo B).

1.6.3 Actividades didácticas

- Definición conceptual: En el campo de la didáctica, cuando se habla de actividades, usualmente, según Agudelo y Flores (2000): “se hace referencia a las ejercitaciones que diseñadas y planificadas, tienen la finalidad que los alumnos logren detenidamente objetivos propuestos” (p. 40).
- Definición operacional: Esta variable se operacionalizó por medio de un programa de actividades didácticas experimentales, adaptando los contenidos y técnicas de aplicación, según el contexto del grupo de 5°-A de la Escuela Los Ángeles de la Fortuna. La intervención experimental fue dirigida y administrada por la investigadora, durante 15 días lectivos, en sesiones de 40 minutos.

1.7 Delimitación de la investigación

De acuerdo con la naturaleza de la investigación, se describen algunas delimitaciones que posee el estudio: El rango de edad de los sujetos de investigación varió entre 10 y 11 años. La medición de la autoestima y la aplicación del tratamiento

(actividades didácticas) se dieron en un solo grupo, de quinto grado, de la Escuela los Ángeles. Dicho tratamiento experimental consistió en un plan de actividades didácticas para mejorar la autoestima y las relaciones interpersonales de los sujetos participantes, realizado por espacio de 15 días lectivos (tres semanas naturales), aplicados durante 5 sesiones por semana, por periodos de cuarenta minutos por cada sesión.

Capítulo II

Capítulo II: Marco Teórico

Este apartado refiere a conceptos significativos de interés para la investigación. Primeramente se trataron diversas definiciones conceptuales del término autoestima, algunos conceptos asociados a la autoestima, la relación de ésta última con el autoconcepto y la influencia de la autoestima en las personas. Luego se caracterizó a las personas con autoestima alta y baja, respectivamente. Por último, se trataron los temas de relaciones interpersonales, interacción en el aula, interacción profesor – alumno y la interacción alumno – alumno.

2.1 Autoestima

Las definiciones conceptuales de término autoestima son muy variadas. A continuación se enlistan algunas:

Para Coopersmith (citado por Crozier, 2001), la autoestima es:

La evaluación que el individuo hace y mantiene cotidianamente con respecto a sí mismo, incluye expresiones de actitudes de aprobación o desaprobación, e indica la amplitud en la cual el individuo se cree capaz, significativo, feliz y valioso. En resumen, la autoestima es un juicio personal sobre la valía que se expresa en las actitudes que el individuo manifiesta hacia sí. (p. 205)

A criterio de Rosemberg (citado Medina et al., 1990) “la autoestima es una actitud positiva o negativa hacia un objeto particular: el sí mismo” (p. 201).

Ortuño (citado por Calvo y Solís, 1992) considera la autoestima como:

El aspecto emocional, de la red de conceptos que forman la imagen de uno mismo. Es el resultado del valor positivo o negativo que tiene cada uno de estos aspectos para el individuo, como producto del placer o displacer que ha experimentado a través de su comportamiento y según sus experiencias y escala de valores. (p. 52)

William James (citado por Monbourquette, 2008) dio su definición de autoestima cuando escribió que “la estima que tenemos de nosotros mismos depende enteramente de lo que pretendemos ser y hacer” (p. 17). Para Monbourquette (2008), James “evaluaba la estima de sí de una persona a partir de sus éxitos concretos confrontados con sus aspiraciones” (p. 17).

Musitu (citado por Calvo y Solís, 1992) considera que:

El concepto de autoestima se presenta como una conclusión final del proceso de la autoevaluación: el sujeto tiene de sí un concepto, si después pasa a autovalorarse e integra valores importantes, esto es, se valora en más o menos, se infra o sobrevalora, se autoestima o autoaborrece, decimos que tiene un nivel concreto de autoestima. (p. 52)

Por su parte, las investigadoras González, Hernández, Montero y Santa María (1994), definen la autoestima de la forma siguiente:

Es el concepto de uno mismo, el cual incluye sentimientos, pensamientos, deseos, esperanzas, miedos, errores, fantasías, así como la opinión y sentimientos que se tengan acerca de lo que uno es, ha sido y podrá llegar a ser. La tendencia a verse como uno es, incluyendo creencias, convicciones ideales, valores y aspiraciones. (p. 83)

En síntesis, para González-Arratia (2001), todas las definiciones de autoestima, de manera general, la consideran como:

Evaluación de sí mismo, el valor total del Yo, los juicios sobre la propia valía, sentimiento hacia sí mismo, actitud de aprobación hacia sí mismo, consideraciones de los demás, percepción de amor por parte de los demás, distancia entre el Yo real y el Yo ideal. (p. 20)

En tanto que para Calvo y Solís (1992) las diversas concepciones de la autoestima hacen que se le considere como: “una actitud que implica la percepción valorativa que el sujeto tiene de sí mismo. Es lo que cada persona siente por sí misma, la medida en que le agrada su propia persona” (p. 53).

Partiendo de las anteriores definiciones, la autoestima es vista como un concepto asociado a otros. Es, según Izquierdo (2008), “la suma de la confianza y respeto que debemos sentir por nosotros mismos y refleja el juicio de valor que cada uno hace de su persona para enfrentarse a los desafíos que presenta la existencia” (p. 21). La autoestima, la resume Izquierdo (2008) en una frase: es “la visión más profunda que cada cual tiene de sí mismo” (p. 21).

Pero esta visión profunda es parte de un proceso de búsqueda del propio Yo. Para Erikson (citado por Mézerville, 2002), es primordial en cuanto a que “se centra en el descubrimiento de la propia identidad, para así responder a la pregunta de ¿quién soy yo?” (p. 27). Respuesta que, a su vez remarca la importancia de la autoestima en el desarrollo del ser humano, tomando en cuenta que la persona no crece aislada sino en un ambiente social; la autoestima permite a la persona, desde su infancia, una interacción consigo misma y con la sociedad.

Desde esta doble realidad (individual y social), Güell y Muñoz (citados por Naranjo, 2007) amplían la definición de autoestima, la relacionan con los demás y apuntan algunas ventajas de la elevada autoestima, cuando expresan qué:

La persona tiene su propia capacidad de establecer su propia identidad y atribuirse un valor, y a esa valoración se le llama autoestima. Y si conseguimos mantener un buen nivel de autoestima resistiremos las críticas, nos abriremos mejor a los demás, y aprenderemos a pedir ayuda, y en general nos resultará más gratificante vivir, lo que contribuirá también a prevenir cualquier proceso depresivo. (p. 5)

Como lo dicen los autores referidos, se trata entonces de un proceso formativo que intenta conocer la propia identidad para desenvolverse ante una sociedad, de forma que se facilite una mejor adaptación y un buen manejo de las emociones ante distintas circunstancias que se presentan en el transcurso del desarrollo. Siendo así, la autoestima genera en el individuo un mejor estilo de vida, ya que cuando se tiene una alta autoestima hay también mayor confianza de sí mismo en todo lo que se hace. Empero, Izquierdo

(2008) advierte de un requisito importantísimo: “La aceptación positiva de la propia identidad” (p. 21).

Asimismo Naranjo (2007) subraya la importancia adaptativa de la alta autoestima, en su carácter de formador social, al indicar que “se desarrolla a partir de la interacción humana, mediante la cual las personas se consideran importantes unas para las otras” (p. 4). Conserva la misma idea, el autor de “Los seis pilares de la autoestima” (1995) cuando la refiere como “el razonamiento de que soy apropiado para la vida, la experiencia de ser competente y tener valía” (p. 73).

A pesar de la importancia de la autoestima en la adaptación social que fue referida por los autores mencionados; Branden (1995) sentencia que la única fuente de la autoestima sigue siendo la interna. Concretamente, en el caso de los niños y niñas, la autopercepción de su autoestima es la fuente de la valía personal a partir de la cual otras personas los valoran a ellos. La idea es apoyada por Alonso y Román (2005) en una investigación realizada a 283 familias con sus correspondientes hijos y maestras. En ella se obtuvo que “la evidencia empírica apoya también la hipótesis: a mayor grado de autoestima, autovalorado por el niño, corresponderá un mayor grado de autoestima, valorado por padres y maestras” (p. 80).

Además, Branden (1995) advierte que dejando de lado la autopercepción de la autoestima para buscarla en las percepciones que los demás tienen de uno mismo, “nos abocamos a la tragedia” (p. 73). La tragedia debe entenderse en este caso como las consecuencias de un bajo autoconcepto y por ende, una autoestima baja.

Finalmente, debido a la naturaleza de esta investigación es pertinente adoptar la definición de González-Arratia (2001), elaborada por ella misma, pues la autora considera tanto los componentes internos y externos de la autoestima al momento de definirla como:

Una estructura cognitiva de experiencia evaluativa real e ideal que el individuo hace de sí mismo, condicionada socialmente en su formación y expresión, lo cual implica una evaluación interna y externa del Yo. Interna en cuanto al valor que atribuimos a nuestro Yo y externa se refiere al valor que creemos que otros nos dan. (p. 20)

2.2 Conceptos asociados a la autoestima

Sin pretensiones exhaustivas, se repasan algunas ideas sobre el yo, autoimagen, autoconcepto y otros términos significativos para esta investigación.

Burns (citado por López, 2008) tiene una propuesta con un enfoque interaccionista (p. 11). Es decir, su conceptualización es jerárquica en cuanto a los diferentes niveles del yo. Este enfoque propuesto por Burns es importante porque ayuda a interpretar la organización del yo y, por tanto contribuye a clarificar las implicaciones de términos como autoconcepto y autoestima.

Según López (2008), Burns distingue entre el yo como agente conocedor del yo, o del mí como algo conocido, como resultado de una experiencia. Este yo lo explica la autora de la siguiente manera:

En este Yo, en tanto que conocido, que sería el autoconcepto, hay que distinguir a la vez una dimensión actitudinal y una dimensión estructural. La autovaloración, la autoestima y la autoaceptación serían actitudes respecto a sí mismo; la dimensión estructural sería la autoimagen. Por lo que respecta al Yo en tanto que conocido, se puede diferenciar el concepto que tengo de mí mismo, el concepto que los demás tienen de mí y el concepto que me gustaría tener de mí mismo, o sea: cómo soy, cómo pienso que ven y cómo me gustaría ser. (p. 11)

Con este enfoque teórico interaccionista, de acuerdo con lo sugerido por Suazo (2006), se “ve al ser humano como un organismo que participa activamente en su desarrollo cognitivo” (p. 30). Parafraseando en términos de la autoestima, podría decirse que, el ser humano participa activamente en el desarrollo de la misma. Según Mézerville (2002), Branden intentó definir la autoestima, bajo el enfoque interaccionista, como la suma y el respeto por sí mismo:

Desde su punto de vista, ella refleja el juicio implícito que cada uno hace acerca de su habilidad para enfrentar los desafíos de su vida (para comprender y superar sus problemas) y acerca de su derecho a ser feliz (respetar y defender sus intereses y necesidades). (p. 39)

En este sentido, tanto Burns (citado por López 2008) como Branden (citado por Mézerville, 2002) coinciden en que el primer aspecto de la autoestima, que se define como cognitivo, corresponde a lo que el individuo conoce sobre sí mismo, como objeto de su

propio conocimiento y que se organiza en forma de lo que se denomina con los términos de autoimagen y autoconcepto.

Sin embargo, Branden (citado por Mézerville, 2002) considera la autoimagen de forma separada, y no la incluye dentro de su definición de autoestima, como sí lo hace White (citado por Picado, 2007), quien dice que es “el valor del Yo, el valor de uno como persona a los ojos de los otros, pero especialmente ante los ojos de uno mismo” (p. 100). Aunque no parece que exista contradicción entre ambos enfoques, pues ambos establecen la autoestima en términos de valor y de la capacidad de la personas a partir de una imagen imprescindible de sí mismos.

Por su parte, Ancora (citado por Mézerville, 2002) prefiere separar ambos aspectos (autoconcepto y autoimagen) para proponer un “proceso de la autoestima” (p. 28) que designa bajo los nombres de autoimagen, autovaloración y autoconfianza. Con esta separación, se permite una íntima cercanía entre el autoconcepto y la autoestima; y ésta será la perspectiva teórica que adopte la presente investigación. Esto porque, según Hilgard, Atkinson y Atkinson (citados por Woolfolk, 1999), “la autoestima es la evolución de nuestro propio autoconcepto” (p. 10).

Y es que en este punto, Núñez y González (1994), consideran que el tema está dividido en dos vertientes distintas: por un lado los que creen que el autoconcepto engloba también la autoestima y por otro, los que aseguran que “tanto el autoconcepto como la autoestima son por naturaleza diferenciables, y así deberían ser tratados” (p. 30). En cuanto a los primeros, Núñez y González (1994) explican que la autoestima:

Quedaría incluida dentro del autoconcepto, aunque no confundida ni diluida de tal forma que el autoconcepto estaría formado tanto por autopercepciones representativas de diferentes dimensiones, las cuales estarías en el polo descriptivo, como por la apreciación valorativa de dichas autopercepciones (polo valorativo). (pp. 29, 30)

Además, Núñez y González (1994) señalan que la “inmensa mayoría de la gente relevante que trabaja en este campo optan por la primera de las dos perspectivas” (p. 30). Citan por ejemplo a Marsh (1986) que intentó conocer cómo la faceta valorativa y descriptiva del autoconcepto se interrelacionaban; también son citados por Rosemberg (1979), Hoge y McCarthy (1984), etc.

Finalmente, es conveniente considerar que de los elementos actitudinales planteados por Burns (citado por López, 2008): autovaloración, autoestima y autoaceptación, están según Zabalza (2001) enmarcados en la autoconcepción de la autoestima e incluyen además otros 4 componentes en adición al actitudinal. Por último, a continuación se citan y explican brevemente los 5 componentes que, para Zabalza (2001), intervienen en constructo de la autoestima:

- Un componente perceptivo: la visión de uno mismo (la forma de vernos y las cosas que identificamos en nosotros mismos).
- Un componente interpretativo: la interpretación que hacemos del significado que tienen los mensajes que los otros nos envían sobre nosotros mismos.
- Un componente actitudinal: el autoconcepto no es una visión neutra de sí mismo. Viene siempre matizada de valoraciones. Vamos elaborando “juicios” sobre los

distintos aspectos y contenidos reflejados en el autoconcepto. Eso es la autoestima o autocalificación.

- Un componente cultural: ni los significados que atribuimos a los mensajes, ni el juicio que nos merecen se producen al margen de lo que en cada momento es el contexto cultural y social.
- Un componente conductual: la conducta traduce y expresa hacia fuera lo que sabemos y sentimos sobre nosotros mismos, lo convierte en acción. Esta acción puede ser un comportamiento puntual (actuaciones específicas en momentos determinados o como respuesta a situaciones nuevas) o permanente (el “estilo” y la forma de ser de un sujeto o grupo de sujetos en base a la percepción que tienen de su propio papel social). (pp. 3, 4)

2.3 Relación entre autoconcepto y autoestima

Para Güell (2006), “la base de la definición de la autoestima de una persona es el autoconcepto” (p. 77). Esta definición de la autoestima, en el plano individual, puede entenderse como la evaluación que se hace acerca de uno mismo e implica la interacción de los elementos cognitivos, afectivos y conductuales.

Por otra parte, diversos autores aportan su definición de autoconcepto. Algunos de ellos son:

Molina, Baldares, y Maya (1996), los cuales consideran el autoconcepto como la “opinión que se tiene de la propia personalidad y sobre su conducta” (p. 25).

Epstein (citado por Moncayo, 2008), decía que el autoconcepto era “una autoteoría que el individuo ha construido voluntariamente sobre él mismo siendo parte de una teoría más amplia con respecto a su serie de experiencias significativas, dando importancia al afecto” (p. 2).

Esta perspectiva coincide con la psicología cognitiva del ser humano como sujeto activo y hace del autoconcepto un constructo formado por una variedad de autoconcepciones tal como sucede con la autoestima.

Para Burns (citado por Saura, 2002), el autoconcepto es la sumatoria de un conjunto organizado de actitudes hacia sí mismo. Visto de esta manera, Saura (2002) lo considera integrado por 3 elementos: “Cognitivo (autoimagen), afectivo (autoestima) y comportamental” (p. 30).

La revisión de la bibliografía consultada apoya esa posición. Por ejemplo, Tamayo (citado por Miccarelli, 2000) considera que el autoconcepto es “un proceso psicológico cuyos contenidos y dinamismos son determinados socialmente, comprende el conjunto de percepciones, sentimientos, imágenes, autoatribuciones y juicios de valor referentes a uno mismo” (p. 188).

A modo de síntesis, Saura (2002) incluye en el autoconcepto:

Las ideas, imágenes y creencias que el hombre tiene y hace de sí mismo.

Imágenes que los demás tienen del individuo.

Imágenes de cómo al sujeto le gustaría ser.

– Imágenes que al sujeto le gustaría tener. (p. 31)

Coincide con la misma idea, Gairín (1990), cuando expresa que “muy cercano al autoconcepto encontramos términos como autoimagen, autoestima, autopercepción, que aunque están relacionados entre sí presentan connotaciones diferentes” (p. 59). El mismo autor aclara la distinción entre cada uno cuando apunta que:

La autoimagen haría referencia a aspectos perceptivos (“cómo me veo”) y la autoestima tendría unas connotaciones afectivas (“cómo me siento”), mientras que el autoconcepto, aparte de considerar las perspectivas anteriores supone la incorporación del criterio de racionalidad (“cómo soy”). (p. 59)

Empero de estas distinciones, Montané y Martínez (citados por Gairín, 1990) afirman la cercanía entre los conceptos de autoestima y autoconcepto, indicando “cómo el primero implica juicios de valor mientras que el segundo no parece precisarlos necesariamente” (p. 59). Asimismo, Beane (citado por Naranjo, 2006) asegura lo siguiente:

Los estudios han demostrado una relación persistente entre autoconcepto y autoestima y diversas variables relacionadas con las actividades académicas. Por ejemplo, los estudiantes y las estudiantes con autoconceptos claros y una autoestima positiva tiende a participar más, a tener puntajes de competencia educativa más altos, a exhibir una conducta prosocial y a demostrar un logro académico mayor que el que tienen sus iguales con autopercepciones no claras o negativas. (p. 9)

Por último, conviene subrayar la relación encontrada por Beane (citado por Naranjo, 2006), ya que responde afirmativamente a la pregunta: ¿Existe alguna relación entre el

autoconcepto y la autoestima? Lo mismo concluye Miccarelli (2000) al decir que “la autoestima está ligada al concepto y se refiere al valor que se confiera al Yo percibido, y se considera que puede ser la parte afectiva del autoconcepto” (p. 188). Pero también advierte que:

La autoestima con frecuencia se usa como sinónimo de autoconcepto; sin embargo, mientras la primera tiene que ver con la expresión de actitudes de aprobación con respecto a la capacidad, prosperidad y valor de sí mismo, el autoconcepto se refiere a la colección de actitudes y a la concepción que tenemos acerca de nosotros mismos, lo cual es de vital importancia para el sujeto en sus relaciones interpersonales. (p. 189)

Ahora bien, si esta relación entre autoconcepto y autoestima se da en forma positiva se esperaría que genere la posibilidad de desenvolverse bien en el medio ya que ambos conceptos “permiten que se sienta seguridad en lo que se hace” (p. 9), asevera Beane (citado por Naranjo, 2006).

2.4 Influencia de la autoestima en la persona

Según Crandall (citado por López, 2008) “la autoestima afecta a la conducta moral, a la atracción interpersonal, a las orientaciones educativas, a las elecciones vocacionales, a varios aspectos de la personalidad y de la salud mental” (p. 26).

Naranjo (2007), por su parte, en un artículo descriptivo para la “Revista electrónica actualidades investigativas en educación” de la Universidad de Costa Rica, asegura que

quienes presentan una autoestima elevada tienen una mejor posibilidad de desenvolverse en el ambiente escolar, de tal forma que se puede ver reflejado en su rendimiento académico, en las relaciones con sus compañeros y profesores así como también en su forma de expresarse con seguridad en lo que siente y pretende realizar a futuro.

De la misma forma, numerosos estudios comparten la influencia de la autoestima en la persona. Seguido se citan algunos:

Según una investigación de García y Lemus (2005), en una muestra de 30 niños y niñas, comprendidos entre las edades de 5-6 años, se encontró que:

El niño que tiene gran éxito en la escuela tiene una representación unificada de su propia imagen y de sus relaciones sociales; mientras que en los que tienen un éxito inferior hay desarmonía en la representación de sí mismos y en sus relaciones con el mundo; generalmente dudan sobre sus propias capacidades y este sentimiento de inseguridad es perjudicial en la mayoría de los casos. (p. 17)

Coopersmith (citado por Calvo y Solís, 1992), en un estudio encontró que:

Los niños con una mayor autoestima se acercaban a las tareas y a las personas con expectativas de que serían bien recibidos y de que tendrían éxito. Tienen confianza en sus percepciones y en sus propios juicios y creen que podrán sacar un buen partido de sus esfuerzos. La actitud favorable respecto de sí mismos los lleva a aceptar sus propias opiniones,

dar crédito y tener confianza en sus reacciones y conclusiones. Esto les permite también tomar en consideración ideas novedosas. (p. 53)

En un estudio realizado por Zavala (2007), sobre la propiciación de la autoestima en niños de 6 a 12 años se presentaron los contrastes de una autoestima alta o baja para un grupo compuesto por 8 alumnos. Cada uno con necesidades e intereses diferentes y por tanto exigentes de un trabajo diferenciado e integrado. De esta investigación se concluyó que:

La baja autoestima (estado emocional) si no es tratada puede arraigarse en nuestra vida, causando severas dificultades que incluso pueden generar problemas con la existencia. Si el niño/niña presenta una autoestima sana, podrá favorecer positivamente su desarrollo como estudiante, como persona y como un individuo socialmente centrado en la comunidad. (p. 62)

La misma autora reconoce, de acuerdo con sus observaciones y al instrumento de investigación, que “esta autoestima negativa influye para que los alumnos no se valoren o no valoren al resto del grupo, que evidencien una personalidad inmadura carente de confianza y control sobre sus emociones” (p. 10). Y propone resolver esta problemática o al menos amortiguarla por medio:

Del diseño de estrategias de intervención pedagógica en las que los niños participen de manera dinámica, y logren desarrollar una autoestima alta, de manera que esto les facilite no solo el desarrollo de una personalidad más sana sino el crecimiento intelectual. (p. 11)

Woolfolk (1999) cita los trabajos realizados por Metcalfe en 1981, Cauley y Tyler en 1989, de los cuales se desprende que “una autoestima más alta se relaciona con actitudes favorables hacia la escuela, una conducta más positiva en el aula y mayor popularidad entre otros estudiantes” (p. 12).

Kawash et al (citado por Calvo y Solís, 1992), en un estudio con niños de 9-12 años, de ambos sexos, encontraron que “los niños de autoestima alta tienden a ser emocionalmente más estables y maduros, desinhibidos socialmente, seguros y relajados” (p. 54).

Por otra parte, Cava y Musitu (2001) en una investigación constituida por una muestra de 537 alumnos, tanto mujeres como hombre, determinó que:

Los resultados obtenidos en la presente investigación confirman aquellos obtenidos por Kurdek y Krile (1982) y Kupersmidt y cols (1990), en el sentido de que los niños rechazados presentan niveles de inferiores de autoestima, en relación con sus compañeros bien adaptados socialmente [...] Este aspecto es de interés, puesto que, como hemos señalado, los niños rechazados presentan mayores problemas de ajuste psicosocial. (p. 307)

También Branden (citado González-Arratia, 2001) en sus investigaciones concluye que:

Las personas se comportan de diferente manera dependiendo del nivel de autoestima que tengan, pues se ha visto que una autoestima saludable se

correlaciona con la racionalidad, el realismo y la intuición, con la creatividad, independencia, flexibilidad y capacidad para aceptar cambios, con el deseo de admitir errores, con la benevolencia y la disposición a cooperar. En cambio, la autoestima baja se correlaciona con: irracionalidad, rigidez, el miedo a lo nuevo y a lo desconocido, con la conformidad o rebeldía poco apropiada, con estar a la defensiva, la sumisión o el comportamiento reprimido. (p. 36)

De acuerdo con las investigaciones citadas, se puede concluir que la baja o alta autoestima juega un papel medular en la vida de las personas. Es decir, una persona con alta autoestima, posee la posibilidad de superarse y de tener seguridad ante las decisiones que pueda tomar. Cuando sucede lo inverso, la baja autoestima implica una decadencia en la toma de decisiones y mucha inseguridad.

Para el caso de los niños y niñas en edad escolar, una actitud de baja autoestima, les acarrea una conducta negativa que se ve afectada en su propio medio, al no creerse capaces de realizar las cosas en su entorno, familiar y escolar. Y ese concepto de la propia imagen afecta las relaciones sociales. Éstas, en caso de desarmonía, en la representación de sí mismo, hacen que los niños y niñas sean poco sociables e incluso que su rendimiento académico sea bajo.

Finalmente, Naranjo (2006) señala dos razones por las cuales el tema de la autoestima es muy importante y al mismo tiempo advierte por qué el trato con ella debe darse con sumo cuidado:

La primera es que el autoestima de una persona no se ve, si no que se elaboran conjeturas sobre ésta a partir de la conducta evidente. Estos patrones de conducta suministran datos a partir de los cuales se pueden hacer inferencias diagnósticas razonables. La segunda razón es que a menudo algunos patrones de conducta pueden parecer extraños de primera vista; no obstante, si se les vincula con el autoestima subyacente, se puede comprender su significado (p. 15).

2.5 Características de las personas con autoestima alta

González-Arratia (2001) propone que el desarrollo de una autoestima alta en los niños y niñas en edades escolares sigue un proceso cíclico que se explica de la siguiente forma:

El niño posee un buen autoconcepto y autoestima, entonces funciona adecuadamente en la escuela.

- El maestro percibe como bueno al alumno y su madre lo percibe como buen hijo, al cubrir las expectativas de ambos.
- Con todo lo anterior se favorecerá su autoestima, la cual hace que el niño progrese en la escuela y se vea manifestado en sus calificaciones.
- La madre se percibe a sí misma como valiosa al ver el éxito de su hijo y así continuamente. (p. 33)

García (citado por Naranjo, 2007) apunta las siguientes características de la persona con elevada autoestima:

- Cree firmemente en ciertos valores y principios. Está dispuesta a defenderlos, aún cuando encuentre fuertes oposiciones y se siente lo suficientemente segura como para modificar esos valores y principio si nuevas experiencias indican que estaba equivocada.
- Es capaz de obrar según crea más acertado, confiando en su propio juicio, y sin sentirse culpable cuando otras personas les parece mal lo que ha hecho.
- No emplea demasiado tiempo preocupándose por lo que haya ocurrido en el pasado, ni por lo que pueda ocurrir en el futuro.
- Tiene confianza en su capacidad para resolver sus propios problemas, sin dejarse acobardar por los fracasos y dificultades que experimente.
- Se considera y realmente se siente igual, como persona, a cualquier otra, aunque reconoce diferencias en talentos específicos, prestigio profesional o posición económica.
- Da por supuesto que es una persona interesante y valiosa para otras, por lo menos para aquellas con quienes se relaciona.
- No se deja manipular por las demás personas, aunque está dispuesta a colaborar si le parece apropiado y conveniente.
- Reconoce y acepta en sí misma una variedad de sentimientos e inclinaciones tanto positivas como negativas y está dispuesta a revelarlas a otras personas si le parece que vale la pena.
- Es capaz de disfrutar diversas actividades como estudiar, jugar, trabajar, descansar, estar con amistades.

- Es sensible a las necesidades de otras personas, respeta las normas de convivencia generalmente aceptadas y reconoce sinceramente que no tiene derecho a mejorar o divertirse a costa de las demás personas. (pp. 15, 16)

2.6 Características de las personas con autoestima baja

De acuerdo con la propuesta de González-Arratia (2001) el desarrollo de una autoestima baja en los niños y niñas en edades escolares sigue un ciclo en donde los sucesos serían los siguientes:

- El niño con un pobre autoconcepto o una distorsionada imagen de sí mismo tiene una baja autoestima, la cual hace que tenga fracaso en su experiencia escolar.
- El maestro lo percibe como un alumno deficiente, por su parte, la madre puede llegar a percibirlo con pocas cualidades.
- Lo anterior podrá influir en su nivel de autoestima.
- El niño empezará a funcionar de acuerdo con la forma en que lo perciben y dicen que es, y al mantenerse con una imagen devaluada de sí mismo, entrando en un círculo vicioso en el que continuamente se está reforzando una autoimagen distorsionada, por lo que es posible suponer que se verá influidas ambas estructuras: autoconcepto y autoestima.
- En el caso de la madre, pueden también percibirse a sí misma como disminuida, al darse cuenta del rendimiento bajo de su hijo. (p. 34)

Igualmente, García (citado por Naranjo, 2007) enlista una serie de actitudes habituales como indicadoras de autoestima baja:

- Autocrítica severa y excesiva que mantiene a la persona en un estado de insatisfacción consigo misma.
- Hipersensibilidad ante la crítica, por lo que se siente exageradamente atacada o herida; descarga la culpa de sus fracasos a las demás personas o a las situaciones y cultiva resentimientos persistentes contra sus críticos.
- Indecisión crónica, no por falta de información sino por temor exagerado a equivocarse.
- Deseo innecesario por complacer, por lo que no se atreve a decir que no, por miedo a desagradar y perder la buena opinión de otras personas.
- Perfeccionismo, autoexigencia esclavizadora de hacer todo lo que intenta, que conduce a un desmoronamiento interior cuando las cosas no salen con la perfección exigida.
- Culpabilidad neurótica, por la que se acusa y se condena por conductas que siempre son objetivamente incorrectas. Exagera la magnitud de sus errores o los lamenta indefinidamente, sin llegar nunca a perdonarse por completo.
- Hostilidad o irritabilidad, siempre a punto de explotar por asuntos de poca importancia, propia de la persona súper crítica a quien todo la disgusta, la decepciona y nada le satisface.
- Tendencias defensivas, un negativismo generalizado y una incompetencia hacia el gozo de vivir y de la vida misma. (p. 18)

2.7 Relaciones interpersonales

Fritz Heider (citado por Báez, 2007), psicólogo austríaco que estudió cómo la gente percibe las relaciones interpersonales e intentó entenderlas de tal forma que resultara, de sus estudios, una percepción coherente y ordenada; utilizó dos mecanismos: “La atribución y el equilibrio” (p. 297). Ambos mecanismos son explicados por Heider (citado por Báez, 2007) de esta forma:

- Los individuos tienden atribuir los sucesos de su ambiente a núcleos centrales unitarios internamente condicionados.
- Los individuos buscan el equilibrio cognitivo, la congruencia entre las expectativas causales y los objetos con los que se relacionan. Si la estructura cognitiva se desequilibra o hay amenaza de desequilibrio, se busca modificar el ambiente o (cuando no se puede modificar) el conocimiento del mismo. (p. 297)

Contrario a la simplificación propuesta por Fritz Heider (citado por Báez, 2007); según Bug et al. (1989), el tratamiento de las relaciones interpersonales es un tema delicado y complejo. Los autores explican que es:

En un tema complejo por la gran cantidad de factores que intervienen en él, y de facetas desde las cuales podemos considerarlo. Por eso todo tratamiento del mismo demasiado esquemático o simplificado, como ha sido últimamente el análisis transaccional de E. Berne y antes la sociometría, no dan una visión muy pobre del fenómeno y sólo sirven para una primera aproximación del mismo.

Pero es también un tema delicado. En él, en efecto, se considera la persona humana, pero no en teoría, sino con las disponibilidades y derechos que se le reconocen en el orden a la acción, a la vida, a la participación social. Y esto no todos lo ven del mismo modo. (p. 223)

Ello, no obstante, la bibliografía favorece la tesis que las relaciones interpersonales son un constructo que afecta la vida del colectivo social y del individuo. Seguidamente se repasan algunos autores que han estudiado el tema y cómo influye éste en la persona humana:

Guil (1989), hace ya varios años, en el resumen del documento “La psicología social de la educación en la formación del profesor”, llegó a afirmar categóricamente que “nadie se atrevería a negar la influencia básica de las relaciones interpersonales sobre la estructuración de la personalidad” (p. 409).

Serrano (2002), refiriéndose a las relaciones interpersonales y a la formación de las habilidades sociales en los niños y niñas, dice que “con los adultos se produce el primer tipo de relación social y como consecuencia se adquiere la seguridad o inseguridad básica” (p. 267). Y añade la autora:

A partir de las relaciones que el niño establece con las personas más significativas para él, construye los modelos representacionales en lo que incluye tanto lo que se puede esperar de los demás como de uno mismo; modelos que desempeñan un papel decisivo en la regulación de su conducta y en su forma de responder al estrés. (p. 267)

López (2008) concuerda con que el primer referente en la construcción de la socialización es la familia. En su investigación “La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional”, publicada por la “Revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria”, indica que la familia “proporciona a los niños/as modelos para su repertorio de conductas sociales, tales como escuchar, iniciar y mantener una conversación y reglas de cortesía. [Y] este bagaje se amplía conforme la persona crece y tiene contacto con otros círculos de acción” (p. 17).

En cuanto a la influencia de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar, Carretero, Juandó y Pérez (2001), en el texto “Afecto, emociones y relaciones en la escuela: Análisis de cinco situaciones cotidianas en educación infantil, primaria y secundaria”, y destacan que la relevancia de las relaciones interpersonales inició hace más de dos décadas y ha ido evolucionando en el estudio de los procesos educativos, “adoptando, progresivamente, una orientación más psicosociológica, en la que ocupan un lugar cada vez más importante las interacciones entre iguales así como los procesos sociales que se dan en los grupos de compañeros” (p. 60).

Por su parte, López (2008) concluyó que una respuesta asertiva a los desafíos sociales que se presentan desde la escuela y que acompañan a la persona durante la vida, permite:

Un niño/a socialmente habilidoso [que] asimilará más conocimientos en el aula, contribuirá a reducir los problemas en el centro educativo y se convertirá paulatinamente en una persona mejor preparada para la vida.

Un individuo preparado para la vida, tendrá más bienestar y será menos

propenso a presentar trastornos emocionales ligados con las relaciones interpersonales. (p. 19)

Y Serrano (2002) considera que “los compañeros empiezan a influir en el desarrollo del niño [...] a través de complejas interacciones [que] facilitan la adquisición de independencia y el desarrollo de habilidades sociales más sofisticadas” (p. 267).

En particular para Gijón (2004), las relaciones interpersonales dentro del contexto escolar son tan significativas, que termina por decir que:

Las relaciones interpersonales sostienen el clima y la atmósfera que permite que los alumnos se sientan protagonistas de su comunidad de aprendizaje y convivencia. En definitiva, las relaciones son el vehículo donde fragua la amistad, el afecto, los conflictos, los proyectos, el compromiso y la exigencia que impulsa e impregna a los miembros de una comunidad. (p. 121)

Ahora bien, debido a que la amplitud de las relaciones interpersonales permite comprender el fenómeno desde distintas ópticas, es conveniente delimitar mejor su tratamiento. Así lo hizo Martínez (citado por Guil, 1989), al dividir la forma de abordar el tema en cuatro niveles fundamentales:

- Nivel interindividual: desde el que se abordan temas tales como las repercusiones de las percepciones de los demás sobre nuestra propia identidad, la motivación, las actitudes, el aprendizaje social, etc. Temas que si bien algunos aparentemente

pertenece al ámbito individual, obviamente tienen su origen en las relaciones interpersonales.

- Nivel grupal: que sería el clásico de la Psicología Social, centrándose en el grupo clase como realidad dinámica, ocupándose de temas como la cohesión grupal, las redes de comunicación tanto formales como informales, el liderazgo en el aula, los determinantes ambientales del aula, los conflictos grupales, las técnicas de dinámica de grupos, etc.
- Nivel de la organización: entendidas las instituciones docentes como organizaciones psicosociales cuya estructura condiciona todos los procesos educativos que en ellas tienen lugar, mediante sus normas, roles asignados, jerarquización, etc. Puesto que sería absurdo analizar el comportamiento de alumnos y profesores exclusivamente dentro de las aulas, como si se tratará de laboratorios, olvidándonos del resto de la estructura que marca decisivamente el tipo de relaciones que habrán de establecerse entre sus miembros.
- Nivel comunitario: que contemplaría la perspectiva más amplia de los escenarios educativos, no sólo las organizaciones educativas sino el barrio en que el centro se encuentra ubicado, las diversas instituciones que colaboran con él, la atención sanitaria de la zona (entendida la salud en su sentido más amplio, como bienestar psicosocial) y fundamentalmente en la enseñanza elemental, la familia, con la que el profesor comparte la responsabilidad de la educación. (p. 414)

Con base en la información anterior, se concluye que el nivel que se estudia en esta investigación es el grupal. Su pertinencia se debe a lo escrito por Fernández, Funes y

Villaoslada (2002), quienes señalaron que “en el aula se fraguan las relaciones interpersonales que crearán el clima socioemocional” (p. 57).

A partir de esta perspectiva, se adopta las consideraciones de Ortega y Mora-Merchan (citado por Ortega, 2006), los cuales dan a las relaciones interpersonales el significado siguiente: “El flujo permanente de afectos y emociones ligadas a otras personas, con las cuales el individuo [con] vive, [y que] le proporciona tonalidad afectiva e impronta moral” (p. 232). Así es como las relaciones interpersonales serán interpretadas en esta investigación como una asociación basada en emociones, en donde también es posible involucrar sentimientos y actividades sociales. Las actividades, en este caso, se limitarán al salón de clases con el objetivo de influir en las personas que allí interactúan. Es decir, la relación docente-alumno y alumno – alumno, y fortalecer la estabilidad y la cercanía en los vínculos que unen a esas personas involucradas. Éstas son, justamente, las relaciones interpersonales que se describen a continuación, pasando antes por el concepto de interacción en el aula.

2.7.1 Interacción en el aula

Según Campos (2007), cada individuo desarrolla un yo social que es al mismo tiempo vinculante y diferenciador. Esto es lo que el autor encierra bajo un concepto general llamado socialización que designa “los procesos mediante los cuales este Yo social se forma” (p. 321). Al respecto sobresalen dos enfoques: el enfoque funcionalista y conductista de la socialización; ambos coinciden en la importancia del grupo en el proceso de formación del yo social.

El aula educativa es el ambiente físico en donde los alumnos y alumnas, como grupo, conforman gran parte del yo social; es decir, aquella parte de la socialización que tiene lugar dentro de la escuela. En este contexto, la interacción en el aula puede considerarse, según Benejam, Pagés y Quinquer (2002), como la interacción que los educandos y profesores mantienen mediante una relación asimétrica porque sus responsabilidades son diversas.

Edwards y Mercer (citados por Benejam et al., 2002) caracterizan la interacción en el aula como un proceso en el que, por medio de las actividades escolares, “el profesor y los alumnos van desarrollando y creando representaciones mentales compartidas” (p. 62).

Asimismo al hablar de interacción en el aula, Anguera (1999), escribe que “normalmente se hace referencia de todo tipo de relaciones que, con carácter dinámico, los organismos protagonistas de un ambiente físico, social, psicológico y pedagógico, fundamentalmente profesorado y alumnado, tienen entre ellos” (p. 104).

Empero, Dolz et al. (1996), precisan que la interacción en el aula no se concibe como un aspecto más del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ellos comparten “la opinión de los que enseñan que el proceso mismo es interacción. El aula aparece, en este sentido, como un proceso comunicativo, en el que se establece múltiples relaciones” (p. 69). Y puntualizan que todas estas relaciones se organizan y dan en torno a la siguiente clasificación: “La que se produce entre el profesor y alumnado y la que establecen los estudiantes entre sí” (p. 69).

Finalmente, Cazden (citado por Gutiérrez, Medina, Rodríguez, 1995), diferencia dos grandes tendencias en los estudios acerca de la interacción en el aula:

- La representada por los trabajos llevados a cabo dentro del paradigma proceso-producto.
- La que engloba los trabajos del carácter socio-etnográfico-lingüístico. (p. 29)

Gutiérrez et al. (1995) indican que el primer modelo se centra en “el entrenamiento del profesor para el manejo de la interacción en el aula. Como se trata de modelos ‘proceso – producto’ son fundamentalmente unidireccionales” (p. 29). Respecto al segundo modelo, es decir, los basados en el análisis de la interacción, se ocupan fundamentalmente de las conductas verbales a través de las cuales se realiza la interacción.

Ambas posiciones contrastan con lo hallado por Román et al. (1999), en una investigación realizada en dos grupos de sexto grado en la que “los resultados apuntan sobre el hecho de que la interacción en el aula está descrita por los elementos cognitivos de las relaciones interpersonales, por las relaciones interpersonales y por las características de los grupos de trabajo” (p. 205). Esta última posición es la que se acepta en la presente investigación, pues, de todas las citadas es la más integral.

2.7.2 Interacción profesor – alumno

En cuanto a la interacción profesor – alumno, Postic (citado por López, 2008) sostiene que tal interacción es:

El conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el educador y los educandos para ir hacia objetivos educativos, en una estructura institucional dada; son relaciones que poseen características cognitivas y

afectivas identificables que tienen un desarrollo y que viven en una historia determinada. (p. 58)

Beltrán y Bueno (1995), analizan la interacción profesor – alumno y concluyen que en la “problemática de interacción profesor – alumno se puede percibir el nudo gordiano de lo que es el objeto de toda la psicología de la educación: El acto de enseñar y aprender” (pp. 415, 416). Esto es porque en el acto de enseñar y aprender está implícita la presencia de dos actores: “uno que desempeña el rol de enseñar y el otro que desempeña el rol de aprender” (p. 416).

Esta división interna de funciones equivale a la asignación general de roles dentro del grupo, que Campos (2007) reúne en dos categorías: las tareas del grupo y la composición social de las necesidades del individuo dentro del grupo. En seguida se especifica cada una:

- Las tareas del grupo: se incluyen aquí todo los roles cuyas funciones están directamente relacionadas con las metas del grupo. Por ejemplo, en un grupo académico que forma una escuela hay papeles como: director, profesor, etc.
- La composición social del grupo: se incluyen aquí todos los roles que simulan las relaciones interpersonales dentro del grupo con la finalidad de mantener su consistencia. Por ejemplo, el papel que asume un miembro del grupo en cuanto a apoyar la labor de los demás, buscar consenso, etc. (pp. 435, 436)

Dentro del contexto del proceso de enseñanza – aprendizaje, esto puede entenderse como la interacción que se da entre el profesor y sus alumnos por medio una comunicación

común e importante, que trata en primera parte de ayudar a otras personas a adquirir sus conocimientos y que al mismo tiempo genera una relación social, afectiva y cultural que repercute directamente en una bonita relación de aprendizaje de valores.

2.7.3 Interacción alumno – alumno

La interacción alumno – alumno es para Mézerville (2002) “un vínculo básico de relación que se da por razones de afinidad entre personas reunidas dentro de un contexto, ya sea en el ámbito geográfico, estudiantil, laboral o social” (p. 241).

Por otro lado, la influencia de la interacción alumno – alumno es apoyada por estudios de Johnson (citado por Coll, 1984), el cual expresó que:

En efecto, durante las dos últimas décadas se ha llevado a cabo numerosas investigaciones cuyos resultados coinciden en señalar que las interacciones entre alumnos – o lo que es equivalente, la relación del alumno con sus compañeros, con sus iguales – inciden de forma decisiva sobre aspectos tales como el proceso de socialización en general, la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración e incluso el rendimiento escolar. (pp. 119, 120)

De igual manera, Cordero (2002) en un estudio de caso, de tipo descriptivo y exploratorio, en lo referente a los resultados de procesos sociales, obtuvo que:

En todos los episodios el grupo pasó por períodos de actividad colaborativa, en los cuales los participantes intentaron alcanzar una comprensión mutua de sus interpretaciones sobre los fenómenos y negociaron sus ideas hasta elaborar los productos solicitados para cada tarea. (p. 433)

Así las cosas, la interacción alumno – alumno es cognoscible como un grupo de individuos que comparten nuevos aprendizajes y se relacionan entre sí, se desenvuelven y aprenden de los demás. Por lo tanto, también comparten intereses o necesidades semejantes, mas nunca iguales.

Capítulo III

Capítulo III: Marco Metodológico

En el presente capítulo se especifica la metodología que se utilizó en el estudio, el tipo de investigación y su diseño, la población que participó, la descripción de los sujetos de estudio, las fuentes de información, descripción de los instrumentos y las técnicas y procedimientos para analizar la información recolectada.

3.1 Tipo de investigación

Esta es una investigación de enfoque cuantitativo y alcance explicativo. Según Gómez (2006), en el enfoque cuantitativo se utiliza “la recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo, y el uso de la estadística para intentar establecer con exactitud patrones en una población” (p. 60). Barrantes (2009), determina que el enfoque cuantitativo incluye “la investigación descriptiva, la experimental, la ex post facto, la histórica y algunas otras que llevan esa misma línea de acción” (p. 71). Por otra parte, el alcance de la investigación es explicativo por cuanto, según Hernández, Fernández y Baptista (2006), los estudios explicativos “se centran en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables” (p. 108).

3.2 Diseño de la investigación

El diseño de investigación es experimental – experimentos puros, de series cronológicas. Según Buendía, Colás y Hernández (2003) “la investigación experimental es la única que intenta influir en una variable y establecer relaciones de tipo causa efecto entre las variables bajo estudio” (p. 62). “La característica que distingue a este tipo de investigación de otros estudios es la manipulación que el investigador puede hacer de la variable independiente; es decir, de la decisión que puede tomar sobre la naturaleza del tratamiento” (Buendía et al., 2003, p. 63).

En consecuencia, en esta investigación se buscó determinar el efecto de las actividades didácticas en la autoestima y las relaciones interpersonales de los estudiantes de quinto grado de la escuela Los Angeles de la Fortuna de San Carlos; para ello, se manipuló la variable independiente (actividades didácticas) y se precisó su efecto sobre las dos variables dependientes susceptibles a medición: autoestima y relaciones interpersonales.

La investigación se basó en un diseño experimental, de un único grupo con pretest y postest. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), los diseños experimentales se utilizan para “analizar efectos inmediatos o a corto plazo” (p. 143). Sin embargo, como esta investigación pretendió analizar los efectos del tratamiento experimental sobre las variables de autoestima y relaciones interpersonales, en el mediano o largo plazo, se optó por la modalidad de series cronológicas experimentales. De acuerdo con Hernández et al. (2006), el término serie cronológica experimental se aplica a “cualquier diseño que efectúe a través del tiempo varias observaciones o mediciones sobre una o más variables, sea o no

experimental, sólo que en este caso se les llama experimentales porque reúnen los requisitos para serlo” (p. 197).

En síntesis, con el actual estudio se evaluó los efectos de un tratamiento experimental sobre la variable de autoestima y de relaciones interpersonales, con la ventaja, de acuerdo con Hernández et al. (2010), de que este tipo de diseño permite la existencia de un punto de referencia inicial para “ver qué nivel tenía el grupo en la (s) variable (s) dependiente (s) antes del estímulo” (p. 187). El efecto del tratamiento se comprobó cuando se compararon los resultados de las condiciones posttest con los de las condiciones pretest (Buendía et al., 2003, p. 95). Seguido, se muestra esquemáticamente el diseño de la investigación:

Diseño de la investigación experimental de un único grupo con pretest y posttest

$$G \quad O_1 - O_2 \quad X \quad O_3$$

Simbología

G = Grupo de sujetos

O₁ = Pretest de la condición control

- = Ausencia de tratamiento

O₂ = Posttest de la condición control y pretest de la condición experimental

X = Tratamiento o condición experimental

O₃ = Posttest condición experimental

3.3 Sujetos de investigación

Las personas participantes en el estudio conformaron el total de los niños y niñas de la sección 5º-A de la Escuela Los Ángeles de la Fortuna de San Carlos. Es decir, 21 individuos, de los cuales 14 fueron hombres y 7 mujeres. El rango de edad varió entre 10 y 11 años.

3.4 Fuentes de información

Según su origen, las fuentes de información consultadas incluyeron:

- Fuentes de información personales: ofrecieron información sobre, personas o grupos, que se relacionaban con la investigación.

Fuentes de información documentales: incluyeron aquellas que proporcionaron información a partir o sobre, un documento. Esta tipología propicia a su vez la clasificación de las fuentes de información según su contenido en fuentes primarias y fuentes secundarias. Mayoritariamente se consultaron libros e investigaciones que registran la información que cubre un tema en particular, entre los que se encuentran los siguientes: “Los seis pilares del autoestima”, “Psicología de la educación, métodos de investigación en psicopedagogía, introducción a la psicología social”; “La autoestima ¿cómo desarrollarla? Juegos, actividades, recursos y experiencias creativas, encuentros cara a cara: Valores y relaciones interpersonales”; “Metodología de la Investigación”; entre otros.

- Fuentes electrónicas: aquí se engloban los documentos consultados en formato no tradicional. Es decir, el formato digital distribuido electrónicamente y suministrado en línea a través de Internet. Para esto se consultaron, principalmente, investigaciones y tesis de grado.

3.5 Descripción del instrumento

Para la recolección de los datos de esta investigación se dispusieron dos instrumentos: La “escala de autoestima general de Rosemberg” (1973) y la “escala para la medición de relaciones interpersonales” elaborada por la Licda. María Auxiliadora Sánchez Ramírez, investigadora de este estudio (ver anexos A y B, respectivamente).

En cuanto al primer instrumento, la “escala de autoestima general de Rosemberg” (1973); ésta es unidimensional que procura evaluar de manera holística el constructo de autoestima. A través de los enunciados, la escala de Rosemberg pretende incitar a los sujetos de estudio a hacer valoraciones sobre el yo. Estas valoraciones permitieron obtener un índice sobre la percepción que de la propia valía tenía la persona evaluada.

Para efectos de la investigación se utilizó la versión castellana de la “escala de autoestima general de Rosemberg” de Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007) (ver anexo F). Este instrumento contó con diez enunciados, de los cuales la mitad estuvieron formulados positivamente y la otra mitad de forma negativa para contrarrestar el efecto aquiescencia autoadministrada. En cuanto a las respuestas, se empleó el formato de una

escala tipo Likert con cuatro categorías codificadas con los valores 1, 2, 3 y 4. En los enunciados positivos (enunciado 1, 2, 4, 6 y 7) cada número de la escala Likert significó:

4 = *Muy de acuerdo*

3 = *De acuerdo*

2 = *En desacuerdo*

1 = *Muy en desacuerdo*

Para los enunciados negativos (enunciado 3, 5, 8, 9 y 10), la codificación numérica de la escala Likert, para las cuatro categorías de valores, se asignó de la siguiente forma:

1 = *Muy de acuerdo*

2 = *De acuerdo*

3 = *En desacuerdo*

4 = *Muy en desacuerdo*

En este sentido a cada encuestado se le solicitó que señalara hasta qué punto estaba de acuerdo con las frases para describirse a sí mismo (a).

Según la investigación “Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas” (2008), la “escala de autoestima general de Rosemberg” cuenta con la revisión de numerosos investigadores como “Chiu (1998), Salgado e Iglesias (1995), Pastor y col. (1997) y Atienza y col. (2000), siendo considerada uno de los mejores instrumentos de medida del autoestima global” (p. 136).

Según Peñas (2008), el análisis de fiabilidad de la “escala de autoestima general de Rosemberg” “presenta un nivel de consistencia alto, con un valor de 0,874 para alfa de Cronbach con 10 ítems” (p. 136) (ver anexo E). Adicionalmente, la autora añade que el “índice de homogeneidad de estos últimos es bueno, siendo todos los valores de correlación ítem-total, bastante elevados y siempre mayores a 0,20” (p. 136). Así mismo, Albo et al.

(2007), en la traducción y validación de la “escala de la autoestima general de Rosemberg”, para estudiantes universitarios, determinó que la medida alfa de Cronbach, de consistencia interna de la escala Rosemberg, para una primera y segunda aplicación, fueron respectivamente, “0,85 y 0,88” (p. 464) (ver anexo F).

En referencia al segundo instrumento, la “escala para la medición de relaciones interpersonales” (elaborada por Sánchez, 2010), se conformó por diez enunciados, formulados la mitad de manera positiva y la mitad restante, de forma negativa, con el objetivo de contrarrestar el efecto aquiescencia autoadministrada (ver anexo B). Para los enunciados positivos (enunciado 1, 2, 6, 8 y 9), cada número de la escala Likert significó:

4 = Muy de acuerdo

3 = De acuerdo

2 = En desacuerdo

1 = Muy en desacuerdo

Para los enunciados negativos (enunciado 3, 4, 5, 7 y 10), la codificación numérica de la escala Likert fue la siguiente:

1 = Muy de acuerdo

2 = De acuerdo

3 = En desacuerdo

4 = Muy en desacuerdo

Al igual que como se describió para la “escala de autoestima general de Rosemberg” (1973), las soluciones se presentaron mediante una escala tipo Likert con cuatro posibilidades de respuesta que variaron desde *Muy de acuerdo* hasta *Muy en desacuerdo*.

Este instrumento de investigación se sometió a la validación por juicios de expertos: de un filólogo, un psicólogo, una docente en Educación General Básica de I Ciclo y una docente especialista en Problemas de Aprendizaje (ver anexo D). Los cuatro profesionales coincidieron en que el instrumento no presentaba errores de estilo o vicios de lenguaje. Además el profesional en psicología Lic. Mynor G. Solano Castillo expresó que los ítemes de la “escala para la medición de relaciones interpersonales”: “parecen, los reactivos bien redactados, claros y con adecuada pretensión de respuesta. Toca los aspectos principales de las relaciones interpersonales, ejemplo: compañía, amistad, afecto, adaptación social, solidaridad, disfrute social, socialización escolar y entre iguales, aislamiento...”.

No obstante, M.Sc Xinia León sentencia que “las relaciones interpersonales no es una conducta medible cuantitativamente, pero el tipo de preguntas que incluye esta escala elaborada por la docente Auxiliadora permitirá conocer un poco la manera de pensar del alumno y con ello hacer una valoración del por qué actúa de cierta manera”.

En cuanto a la validación de la “escala para la medición de relaciones interpersonales” (ver anexo C), el procedimiento seguido incluyó: una primera aplicación realizada el 24 de agosto del 2010 y una segunda aplicación, una semana después, el 31 de agosto del 2010. Ambas a la misma hora (12: 20 pm) con la finalidad de que las condiciones de administración del instrumento fueran lo más similar posibles. Posteriormente, con la codificación se obtuvo los puntajes para cada sujeto de investigación. Los resultados se tabularon en una hoja de cálculo de Excel, de donde se obtuvo un coeficiente de correlación de Pearson con valor 0, 6975; valor suficiente como para aplicar el instrumento con certeza.

3.6 Procedimientos de la investigación

Los procedimientos para recolectar la información, así como los trámites antes, durante y después de la investigación, se detallan a continuación:

3.6.1 Primera medición (fase previa al tratamiento)

Durante esta fase se coordinaron los permisos necesarios para efectuar la investigación en la Escuela Los Ángeles, de La Fortuna, San Carlos. Se tramitó permisos ante la Directora del Centro Educativo y la docente responsable de la sección 5°-A (ver anexo H y anexo I, respectivamente). Una vez aprobados los permisos, se reunió a los padres, madres de familia o responsables de los niños y niñas, sujetos de investigación; se les leyó el formulario de consentimiento informado, y se les solicitó llenarlo como respaldo de la aceptación formal de los miembros del estudio (ver anexo G).

En la sesión pretest de la condición control (antes del tratamiento) se aplicó, a los estudiantes del grupo, la “escala de autoestima general de Rosemberg” y la “escala para la medición de relaciones interpersonales”, de forma colectiva y autoadministrada. La aplicación se realizó en el mismo día, hora y lugar para todos los sujetos de la investigación. De esta manera, la administración del instrumento contó con idénticas condiciones para todos los sujetos.

3.6.2 Segunda medición

Este período consistió en postest de la condición control y el pretest de la condición experimental correspondió a una segunda aplicación de la “escala de autoestima general de Rosemberg” y de la “escala para la medición de relaciones interpersonales”. La aplicación

de los instrumentos a los niños y niñas de 5°-A de la Escuela de los Ángeles, fue 15 días posterior a la medición pretest de la condición control. Por tanto, durante este tiempo existió ausencia de tratamiento experimental. Para hacer válida esta segunda medición, ambas escalas se aplicaron a la misma hora y bajo las mismas condiciones que la medición pretest de la condición control.

Por otra parte, la importancia de la medición control, radica en que permite conocer si existen otras variables extrañas o perturbadoras que puedan ser fuente de variación de los datos y que no hayan sido manipuladas por el investigador (Balluerka y Vergara, 2002, p. 16). Balluerka y Vergara (2002) añaden que “si se quieren obtener resultados fiables, dichas variables deben ser eliminadas, mantenidas constantes o, simplemente, alatorizadas” (p. 16).

3.6.3 Tratamiento

El tratamiento consistió en una compilación de actividades didácticas para el mejoramiento de la autoestima y las relaciones interpersonales. Las actividades las ajustó la investigadora según las necesidades del grupo de sujetos a los que se dirigió el programa experimental (ver anexo J).

La intervención experimental se realizó al mismo grupo 5°-A, donde se aplicaron los instrumentos de investigación. El programa consistió en una serie de actividades didácticas con el objetivo general de incrementar y promover los niveles elevados de autoestima y relaciones interpersonales en la población objeto de estudio. La selección de las actividades didácticas tomó en cuenta la información que se desprendió de los resultados del pretest de la condición control.

La aplicación del programa se llevó a cabo mediante sesiones diarias de 40 minutos por un período continuo de 15 días lectivos. Se trabajó durante los días lunes, martes, miércoles, jueves y viernes en un horario adaptado de acuerdo con la disposición de la docente a cargo, que osciló entre las horas 7: 00 am y 11: 30 am. Cada sesión fue preparada y seleccionada por medio de un objetivo y su respectivo procedimiento. Por último, la participación en el tratamiento quedó registrada en una lista de asistencia.

3.6.4 Tercera medición (fase posterior al tratamiento)

En la sesión número 15 se finalizó el tratamiento experimental. Al día siguiente se administró el postest de la condición experimental, que incluyó la “escala de autoestima general de Rosemberg” y la “escala para la medición de relaciones interpersonales”. Siguiendo las recomendaciones de Alcázar (2008), “todas las pruebas psicológicas y físicas se hacen una sesión antes y una sesión después del tratamiento” (p. 39). Estas pospruebas midieron los posibles efectos de la intervención experimental en las variables estudiadas. El postest de la condición experimental se aplicó bajo las mismas condiciones especificadas para el pretest de la condición experimental. Después de obtenido el resultado completo de la información, se analizaron los datos, se realizó la discusión, las conclusiones y recomendaciones. Por último, una filóloga revisó el texto (ver anexo K) y se procedió a la entrega del informe escrito.

3.6.5 Organización y análisis de la información obtenida

Los resultados de los instrumentos de recolección de información se analizaron mediante técnicas de estadística descriptiva, con el cálculo de promedios y medidas de variabilidad. La organización de los datos se presentó por medio de tablas y gráficos.

Se utilizó el análisis estadístico, análisis de varianza (ANOVA), para investigar la diferencia de promedios entre la medición de las dos variables estudiadas (autoestima y relaciones interpersonales). Para ello se trabajó con el programa estadístico SPSS[®], versión 15.0. De acuerdo con García et al. (1994), se puede aplicar el ANOVA, “en el caso de dos o más variables [...] si se puede suponer la normalidad” (p. 253). Además, según Hernández (2001), se aplica el ANOVA “para analizar las variaciones de un proceso o experimento en componentes independientes susceptibles de asignarse a causas de variación” (p. 185). Empero, añade Serrano (2003):

Lo que realmente se determina mediante esta prueba de significación es si el error aleatorio intrínseco a toda medida experimental puede explicar la variación entre las medias de las muestras o si, por el contrario, se debe al factor que las diferencia, llamado factor controlado o efecto fijo.

La existencia de un solo factor de variación define al ANOVA como de una vía, mientras que la existencia de dos factores correspondería a un ANOVA de dos vías. (p. 73)

Al ser ésta una investigación experimental, en donde se puede suponer la normalidad e igualdad de varianzas, es pertinente emplear el análisis de varianza, ANOVA de dos vías para determinar el efecto de las actividades didácticas (variable independiente) en las dos variables dependientes (la autoestima y las relaciones interpersonales) de un grupo de estudiantes de quinto grado de la escuela Los Ángeles de la Fortuna de San Carlos.

Capítulo IV

Capítulo IV: Resultados y Análisis de Resultados

Este capítulo se dividió en dos secciones. La primera sección corresponde a la presentación de los resultados; se expusieron los resultados del proceso estadístico después que se aplicó el procedimiento metodológico. En la segunda sección, se analizaron los resultados de la investigación.

4.1 Resultados

Los análisis estadísticos fueron calculados con el *Statistical Package for the Social Science* (SPSS®), versión 15.0. Se obtuvo la estadística descriptiva (media \pm desviación estándar) para las variables continuas. También se aplicó un ANOVA de 2 vías (sexo por medición) con medidas repetidas en el último factor para determinar la diferencia entre las mediciones realizadas a lo largo de la investigación, según sexo, para la variable de autoestima y la variable de relaciones interpersonales. Dicho de otra manera, se usó el ANOVA de 2 vías porque se buscó, al mismo tiempo, conocer los efectos de dos factores de variabilidad (sexo por medición).

Una vez aplicadas la “escala de autoestima general de Rosemberg” y la “escala para la medición de relaciones interpersonales”, se calcularon los promedios y las desviaciones estándar de las variables estudiadas, de autoestima y de relaciones interpersonales, en los participantes del trabajo investigativo.

Las estadísticas descriptivas se resumen en la tabla 1, y corresponden al pretest de la condición control (medición 1), postest de la condición control y pretest de la condición experimental (medición 2) y el postest de la condición experimental (medición 3).

Tabla 1

Estadística descriptiva de los participantes del estudio por medición. Los valores se muestran media (desviación estándar)

Variables					
<u>Autoestima</u>			<u>Relaciones Interpersonales</u>		
Medición 1	Medición 2	Medición 3	Medición 1	Medición 2	Medición 3
32,33(3,61)	32,10(3,30)	35,62(2,38)	30,19(2,98)	30,19(1,94)	31,67(2,87)

Fuente: Datos calculados a partir de resultados de los instrumentos de investigación.

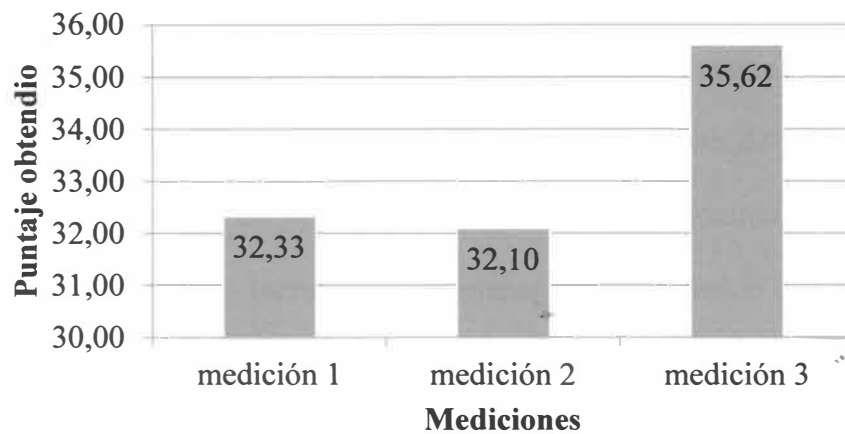
Para ambas variables la de autoestima y la de relaciones interpersonales, se observó que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la condición control y el pretest de la condición experimental. El comparativo de las mediciones permitió confirmar que las condiciones del grupo fueron similares antes de aplicar el tratamiento. Por medio del análisis de varianza de 2 vías, no se encontraron diferencias entre género, ni en el efecto del tratamiento, según género, en la autoestima ni en las relaciones interpersonales.

Por medio de un análisis *Post-Hoc*, el cual separó las medias, se encontró que la diferencia significativa entre las mediciones para la variable de autoestima y de relaciones interpersonales indica que la medición final es diferente de las mediciones previas.

El comportamiento para la variable de autoestima y de relaciones interpersonales, a lo largo de la investigación, se indica en el gráfico 1 y gráfico 2, en orden respectivo.

Gráfico 1

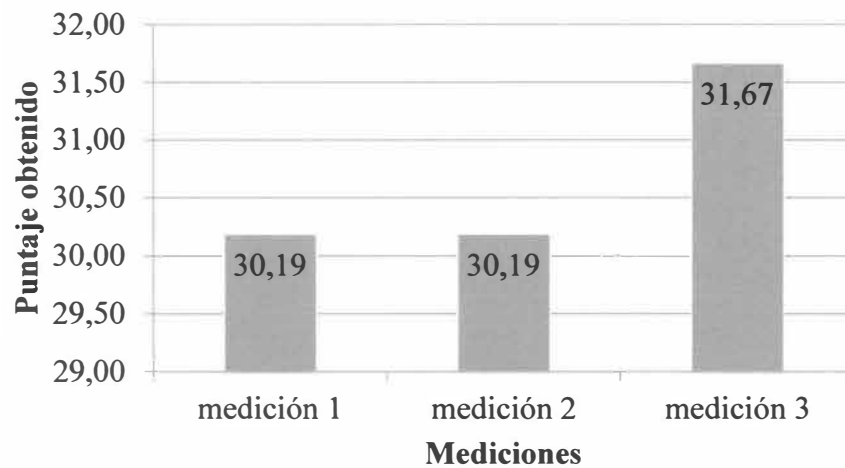
Comportamiento de la autoestima a lo largo del estudio



Fuente: Datos calculados a partir de resultados de los instrumentos de investigación.

Gráfico 2

Comportamiento de las relaciones interpersonales a lo largo del estudio



Fuente: Datos calculados a partir de resultados de los instrumentos de investigación.

Se aprecia en el gráfico 1 que los valores de autoestima son similares en la condición control y el pretest de la condición experimental. En la medición posttest de la condición experimental, la autoestima se incrementó 3,29 puntos respecto a la primera medición; y 3,52 puntos respecto a la medición 2. Por tanto, se concluye que la autoestima aumentó después del tratamiento experimental.

Del gráfico 2, se distingue que los valores para la condición control y el pretest de la condición experimental son constantes. Se manifiesta un incremento de 1,48 puntos en la medición 3. Se concluye que las relaciones interpersonales mejoraron, luego de haber aplicado el tratamiento. Pero, el incremento fue menor en comparación con el incremento que se observó en la autoestima.

Por otra parte, se aplicó la *prueba F* del análisis de varianza, con el objetivo de establecer si existieron diferencias estadísticamente significativas entre la condición control y la condición experimental, para la variable de autoestima y de relaciones interpersonales, después del tratamiento, según género. En otros términos, con la *prueba F* se determinó si existe o no, relación lineal entre las mediciones y se contrarrestó cada hipótesis nula con su hipótesis alternativa correspondiente. En la tabla 2 se presentan los resultados obtenidos.

Tabla 2

Valores de F y su significancia para cada una de las variables

	F	P
<u>Autoestima</u>		
Sexo	0,285	0,600
Mediciones	15,207	0,001*
Medición x sexo	0,266	0,768
<u>Relaciones interpersonales</u>		
Sexo	3,570	0,076
Mediciones	3,55	0,038*
Medición x sexo	1,108	0,341

* $p < 0,05$ medición 3 *vs* medición 1 y 2

Fuente: Datos calculados a partir de resultados de los instrumentos de investigación.

De los resultados de la tabla 2, se aprecia que los valores de significancia (P), calculados en relación con el valor F , establecen que existe evidencia suficiente como para rechazar las hipótesis H_{0-1} y H_{0-2} y validar las hipótesis H_{0-3} y H_{0-4} . Lo anterior, se concluyó debido a que el nivel de significación, respecto a la medición 1 y 2, de la tercera medición, es inferior al límite del intervalo de confianza que se decidió para rechazar la hipótesis nula para las variables de autoestima y de relaciones interpersonales, el cual presenta el valor de 0,05 para un nivel de confianza del 95 %.

Finalmente, como se rechazaron las hipótesis nulas H_{0-1} y H_{0-2} , se calculó el *tamaño del efecto (ES)*: (Promedio condición experimental – Promedio condición control) / Desviación estándar condición control (Morales, 2010, p. 9). La finalidad de este cálculo

fue establecer la intensidad de la relación entre las variables. El resultado se muestra en la tabla 3.

Tabla 3

Tamaño de efecto calculado (ES)

	ES
Autoestima	0,91
Relaciones interpersonales	0,49

Fuente: Datos calculados a partir de resultados de los instrumentos de investigación.

La tabla 3 señala que el *tamaño del efecto*, en relación con la variable de autoestima, es de 0,91. El valor del *tamaño del efecto* indica que el 91 % de la variabilidad de las puntuaciones medida para la variable de autoestima, a través de la “escala de autoestima general de Rosenberg”, se debió a la aplicación del tratamiento experimental. Solamente el 9 % de la variabilidad de las mediciones no se justificó debido al tratamiento.

Respecto a la variable de relaciones interpersonales, el *tamaño del efecto*, expresó que el 49 % de la variabilidad de las puntuaciones fue resultado del tratamiento experimental. Por otra parte, el 51 % de la variabilidad medida con la “escala para la medición de relaciones interpersonales”, no se explicó debido al tratamiento. Por ende, corresponde a otros factores.

Según, Inglés, Méndez e Hidalgo (2001), la interpretación del *tamaño del efecto* es la siguiente: 0,20 a 0,50 efecto pequeño; 0,51 a 0,79 efecto mediano y superior 0,80 efecto grande (Inglés et al., p. 96).

4.2 Análisis de resultados

El principal resultado estadístico de la investigación mostró que el tratamiento experimental fue efectivo. Esto significa que existió un aumento en el nivel de autoestima y de relaciones interpersonales en los estudiantes de quinto grado, de la Escuela Los Ángeles, vinculados con las actividades didácticas que conformaron el programa para el tratamiento experimental. En los párrafos siguientes se analiza este dato según lo especificado para cada hipótesis del trabajo investigativo.

En relación con la variable de autoestima, se observó variaciones entre la condición control y la condición experimental. Con un *tamaño del efecto* calculado grande, la puntuación de la autoestima reveló un incremento estadísticamente significativo en la tercera medición que evidenció un impacto positivo del tratamiento experimental. En comparación con el estado previo a su aplicación, se comprueba la veracidad de la primera hipótesis alternativa.

Este resultado concordó con estudios similares, en donde otros investigadores determinaron que luego de aplicar un tratamiento, la autoestima se incrementó en los miembros del grupo experimental. Por ejemplo: Ecurra y Pequeña (2006) midieron los efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con

problemas específicos de aprendizaje. Los autores concluyeron que “los niños que participaron en el programa mejoraron en el área de sí mismo” (p. 21). Gamboa (2010), encontró que un programa de biodanza aplicado a estudiantes universitarios con edades entre 18 a 23 años, logró “reducir conflictos internos, favoreciendo el desenvolvimiento armónico de la personalidad, disminuyendo el nivel de estrés, propiciando el cultivo del bienestar [...] estimulando la identidad y la autoestima, así como la alegría por vivir” (p. 159). Finalmente, Peña y González (2005) reportaron que un programa de filosofía para niños de sexto grado, elevó significativamente la autoestima de los miembros del grupo experimental (Peña y Gozález, 2005, p. 23).

Sin embargo, estos resultados contrastan con otras investigaciones, como la realizada por Garaigordobil y Pérez (2001), en la cual resolvieron que el impacto de un programa de arte en la creatividad motriz, la percepción y el autoconcepto en niños de 6 y 7 años, “no influyó de forma estadísticamente significativa en esta variable” (p. 59). Asimismo, Lameiras, Rodríguez y Carrera (2005), de la comparación de los datos post-tratamiento expresaron que “podemos destacar que no se encuentran diferencias significativas en las variables autoestima y autoconcepto” (p. 56).

En el caso de investigaciones costarricenses, estudios acerca del efecto de programas experimentales sobre el nivel de autoestima, confirman resultados semejantes a los hallados en esta investigación: Rodríguez (2006), encontró que la intervención experimental, para mejorar la autoestima de las personas adultas mayores, elevó la autoestima de los integrantes del grupo experimental con un *tamaño del efecto* calculado grande (Rodríguez, 2006, p. 79). Rodríguez y Araya (2009) evidenciaron que gracias a la aplicación de actividades de expresión corporal, a jóvenes universitarios de primer ingreso,

se pudo incrementar su autoconfianza y autoestima, manifestado en un aumento de la variable de empatía (Rodríguez y Araya, 2009, p. 149). Por su parte, Barrantes, Berrocal Jiménez, Solís y Solís-Robles (2004), administraron un programa de actividad físico recreativo a personas adultas mayores con efectos positivos (Barrantes et al., 2004, p. 36). De igual modo, Bejarano, Ugalde y Morales (2005) concluyeron que el tratamiento experimental, aplicado a adolescentes, reveló una mejora significativa en la autoestima de los sujetos del grupo experimental (Bejarano et al., 2005, p. 75).

Por otra parte, respecto a la segunda hipótesis alternativa, el producto de la investigación mostró diferencias cuantitativas entre la condición control y la condición experimental, en la variable de relaciones interpersonales. El nivel de significancia fue suficiente para concluir que hubo diferencias estadísticamente significativas. Empero, el *tamaño del efecto* calculado fue pequeño. En consecuencia, se acepta parcialmente la segunda hipótesis alternativa.

No obstante, esta aceptación parcial es discutible. Según, Cohen (citado por Morales, 2010), la interpretación de un *tamaño del efecto* calculado *pequeño* indica diseños investigativos modestos, que no controlan bien otras variables o que “utilizan instrumentos de medición muy limitados o en período de experimentación” (p. 13). Pero Morales (2010), señala que las afirmaciones de Cohen no son ciertas cuando se trata de resultados de investigación educacional, como los del presente estudio en donde se utilizó y validó una escala – de elaboración propia – para medir las relaciones interpersonales y el efecto de un programa de actividades didácticas sobre ellas.

En las investigaciones educacionales, según Morales (2010), se aceptan valores menores a los propuestos por Cohen para el *tamaño del efecto* (incluso en torno a 0,30); estos valores son considerados relevantes por Valentine y Cooper, Borg y Gall (citados por Morales, 2010, p. 14). Además, según Coe y Merino (2003) si en educación se puede demostrar que un cambio pequeño y de bajo costo mejora la calidad educativa a nivel de rendimiento académico, mejoras actitudinales o de motivación, “entonces esto podría ser una mejora significativa, particularmente si la mejora es aplicada uniformemente a todos los estudiantes, y aún más si el efecto fuera acumulativo en el tiempo” (p. 7). Por consiguiente, se concluye que el tratamiento experimental presenta un efecto práctico importante que mejoró las relaciones interpersonales, alumno – alumno, de un grupo de quinto grado de la Escuela Los Ángeles.

Este reconocimiento concuerda con resultados de otras investigaciones. Por ejemplo, de la evaluación de un programa de tratamiento cognitivo – conductual para niños de 8 a 12 años con trastornos por déficit de atención con hiperactividad, realizado por Calderón (2001). Se concluyó que la intervención experimental puso de manifiesto un descenso del número de problemas dentro de la clase (Calderón, 2001, p. 96). Asimismo, Llanos (2006), determinó efectos favorables para un programa de enseñanza en habilidades sociales; con resultados que indicaron que los integrantes del grupo experimental “tienen una mayor capacidad de llevarse bien con sus iguales, obedecen más las normas y reglas sociales [...] y tienen una mayor sensibilidad social que los niños del grupo control a los que no se les aplicó el programa” (p. 229). Estas mismas diferencias, entre la condición control y experimental, las encontraron Pichardo, García, Justicia y Llanos (2008), después de administrar un programa de intervención para mejorar la competencia social en niños de

6 a 9 años (Pichardo et al., 2008, p. 449). Y en estudios nacionales afines, también Rodríguez y Araya (2009), hallaron resultados positivos que “evidencian cómo mediante la aplicación de actividades de expresión corporal se puede mejorar la autopercepción de la capacidad personal para trabajar en equipo” (p. 149).

En relación con la tercera y cuarta hipótesis, los resultados de la investigación mostraron que se aceptan las hipótesis nulas, las cuales establecieron que no existía diferencias estadísticamente significativas entre la condición control y la condición experimental, luego del tratamiento, en cuanto a la variable de autoestima y de relaciones interpersonales, según sexo.

Los estudios son contradictorios, en cuanto a las diferencias, según sexo, entre las mediciones de la variable de autoestima y de relaciones interpersonales: Algunos autores percibieron diferencias, en tanto otros no. Ilustran estos casos la evaluación cuantitativa de un programa de educación afectivo – sexual, en donde Lameiras et al. (2005) determinaron que de la medición posterior a la intervención, respecto a la autoestima en el grupo experimental, no existieron diferencias significativas entre sexos; mientras que en el grupo control sí se dieron esas diferencias en la autoestima pero no en el autoconcepto (Lameiras et al., 2005, pp. 54-55). Por otra parte, según los resultados de la investigación realizada por Bejarano et al. (2005), “las relaciones interpersonales y la comunicación asertiva son habilidades que las mujeres manejan de manera más adecuada” (p. 75).

Lo cierto es que independientemente del resultado del tratamiento o de su composición, en todos los casos consultados, puede observarse que los investigadores evaluaron el efecto de un tratamiento experimental porque consideraron que la intervención

experimental era capaz de acrecentar la autoestima o las relaciones interpersonales, por medio del estímulo. La razón apunta a que la autoestima y las relaciones interpersonales son vistas como un constructo evolutivo que puede estimularse por medio de diversas actividades lúdico – creativas y didácticas.

En consecuencia, si una investigación demostró que un tratamiento experimental fue efectivo para mejorar una de las dos variables (autoestima o relaciones interpersonales), lo que significa es que las actividades planteadas señalaron ser adecuadas para mejorar la autoestima o las relaciones interpersonales de los participantes en ese tratamiento experimental. Si no fue efectivo, sus actividades no son adecuadas. De ahí la necesidad de contextualizar el tratamiento experimental y las actividades que lo integran, según las necesidades de la población a la que va dirigido el tratamiento.

Ahora bien, lo distinto en esta investigación fue que el tratamiento experimental se construyó con el objetivo de afectar positivamente, tanto la variable de autoestima como de relaciones interpersonales. La duración de tratamientos similares para incrementar la autoestima, en las investigaciones consultadas, varió de 6 a 15 sesiones (9 sesiones = Ecurra y Pequeña, 2006, p. 18; 8 sesiones = Gamboa, 2010 p. 153; 6 sesiones = Peña y González, 2005, p. 13; 8 = Rodríguez y Araya, 2009, p. 144; 15 = Rodríguez, 2006, p. 65; 8 = Barrantes et al., 2004, p. 31), generalmente aplicadas una sola vez por semana, con excepción de Peña y González (2005) y Rodríguez (2006), que aplicaron, independientemente, 3 sesiones semanales. Por otro lado, el tratamiento experimental de investigaciones asociadas con la mejoría de las relaciones interpersonales, oscilaron entre 8 y 18 sesiones (12 sesiones = Calderón, 2001, p. 85; 18 sesiones = Llanos, 2006, p. 138; 18 sesiones = Pichardo et al. 2008, p. 444; 8 sesiones = Rodríguez y Araya, 2009, p. 144), con

administraciones semanales de una o dos sesiones. Por esta razón, puede suponerse que si la mayoría de estos estudios mostraron resultados positivos para mejorar la autoestima o las relaciones interpersonales con tratamientos experimentales iguales o inferiores al que se aplicó en esta investigación; entonces, si se aumenta la frecuencia e intensidad de las sesiones, aunque se reduzca el tiempo de tratamiento, también hace posible observar resultados positivos en ambas variables, si se combinan actividades estimulantes de la autoestima y de relaciones interpersonales en un único tratamiento. Lo anterior pudo comprobarse con la aceptación de la primera y segunda hipótesis alternativa.

También es posible corroborar la efectividad del tratamiento experimental, si se atiende al comportamiento de la autoestima y las relaciones interpersonales en el estudio. De los resultados de la investigación, se desprende que ambas variables se incrementaron en relación con las fases previas a la intervención experimental.

Todo ello puede atribuirse a que el comportamiento y las actitudes de los sujetos de investigación fueron evolucionando y mejorando conforme iban adquiriendo nuevas cogniciones, por medio de las actividades didácticas experimentales. Por ejemplo, al inicio del programa hubo cierta resistencia por parte de algunos sujetos del grupo experimental, los cuales no querían participar y se mostraban callados. En otros casos alegaron estar indispuestos para integrarse cuando hubo que trabajar en grupos formados al azar, especialmente cuando se trataba de actividades grupales cuyo propósito era la aportación de ideas y soluciones, asimilando las cualidades de compañeros que no eran sus amigos. Estas reacciones, merecieron una dedicación especial de la investigadora, principalmente en las tres primeras sesiones, que se tradujo en tiempo de diálogo con los estudiantes, para hacerles reconocer que su participación era beneficiosa e importante para ellos mismos y

para los demás compañeros y compañeras. Durante las últimas sesiones, pudo apreciarse que los integrantes del grupo, en condición experimental, se mostraron, en su mayoría, más expresivos, asertivos y comprensivos con los demás miembros del grupo. Les era mucho más simple exteriorizar cualidades positivas de sus compañeros y compañeras, y de sí mismos.

Según Llanos (2006), los comportamientos observados se deben a que, en los procesos de socialización, “los niños y niñas adquieren poco a poco su independencia y autonomía, su sentido de reciprocidad, de solidaridad y justicia; todas estas cualidades indispensables para la vida en grupo y para la cooperación” (p. 50). Monjas, Smolkowski et al., Gol y Jarus (citados por Pichardo et al., 2008), adjudican estos comportamientos a resultados posteriores a la aplicación de un programa de enseñanza de habilidades sociales, el cual ofrece a los niños y niñas la posibilidad de adquirir, gradualmente, “mejores herramientas para poder actuar de manera asertiva con su grupo de pares” (p. 449). Del mismo modo, Rosemberg, Coopersmith, White, Branden y otros expertos (citados por Iannizzotto, 2009, pp. 95, 109) concuerdan con esta acepción evolutiva, cuando expresan que la autoestima es dinámica y que depende del “desarrollo evolutivo de la persona en todas sus dimensiones: cognitivo, afectivo, social y cultural” (Iannizzotto, 2009, pp. 95).

La experiencia dicta y confirma que estas nuevas cogniciones y habilidades sociales, se construyeron paulatinamente durante la administración del tratamiento experimental, gracias a la participación activa de los estudiantes en las actividades estimulantes de la autoestima y de las relaciones interpersonales. Razón por la cual, en un principio los sujetos de investigación, se mostraron reticentes para participar en las actividades propuestas, pero a la medida que fueron interactuando con los compañeros del grupo, las cualidades

asertivas, la percepción de sí mismos y las habilidades sociales fueron mejorándose e incorporándose al cuerpo de conocimientos de cada uno.

Por otra parte, el beneficio del tratamiento experimental también se vio influenciado por la persona a cargo de ejecutar la intervención experimental. La investigadora influyó con su actitud en la motivación de los sujetos; estimulándoles, apoyándoles y guiándoles, durante cada actividad para que obtuvieran, de ellas, el mayor beneficio. Lo anterior se manifestó en el ambiente de amabilidad, comprensión y respeto a las diferencias de cada participante, que caracterizaron todo el tiempo del tratamiento experimental. Siguiendo así las recomendaciones de Iannizzotto (2009), quien sugiere lo siguiente: “para que el niño se desarrolle sanamente [...] requiere un clima de plena e incondicional aceptación, aunque sean desaprobadas algunas conductas concretas” (p. 105). Y añade la autora que esto se manifiesta en la práctica educativa mediante “actitudes de consideración positiva incondicional, comprensión empática y congruencia, así como una conducción asertiva que promueva conductas prosociales” (Iannizzotto, 2009, p. 105).

Finalmente, con base en los resultados de la investigación, se puede presentar el programa de actividades didácticas, que conformó el tratamiento experimental, como una herramienta psicopedagógica valiosa, que mostró un efecto positivo, para elevar la autoestima y mejorar las relaciones interpersonales de un grupo de niños y niñas, con edades de 10 a 11 años.

El programa de actividades didácticas, mostró un resultado favorable para incrementar la autoestima de los sujetos y un efecto práctico importante para mejorar sus relaciones interpersonales dentro del aula de clases. Por consiguiente, se observa una

relación entre las variables de autoestima y de relaciones interpersonales y el estímulo que el estudiante recibe del docente.

Sin embargo, es necesario acotar que la aseveración anterior es válida, únicamente, para el contexto particular del presente estudio. Por tanto, los resultados obtenidos no pueden generalizarse a niños y niñas con edades superiores o inferiores a la de los sujetos de investigación que participaron en el tratamiento experimental. Para ello, será necesario realizar nuevas investigaciones que permitan evaluar los efectos del tratamiento novedoso en niños con otras edades, lo que implicaría ajustar tanto las técnicas como los contenidos del programa de actividades didácticas, según el contexto. Por último, sería conveniente, realizar réplicas de la presente investigación que permitan valorar la consistencia de los resultados que se hallaron en este estudio, para ofrecer a los docentes un programa que, al unísono, les ayude a elevar la autoestima y las relaciones interpersonales en los educados, por medio de estrategias adecuadas para trabajar e incorporar en el currículo escolar.

Capítulo V

Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones

Este capítulo se separó en dos secciones. La primera expuso las conclusiones a las que se llegó luego del completo del proceso investigativo; posteriormente, se anotaron las recomendaciones que mejor se ajustan al contexto del estudio efectuado.

5.1 Conclusiones

Se exponen a continuación las principales conclusiones generales que se obtuvieron como consecuencia de la investigación. Considerando los objetivos del estudio, las hipótesis planteadas, las variables investigadas y los resultados obtenidos, puede concluirse lo siguiente:

El tratamiento experimental compuesto por un programa de actividades didácticas, ejecutado durante quince días lectivos en sesiones de 40 minutos, mostró ser positivo para aumentar la autoestima y mejorar las relaciones interpersonales de los niños y niñas de la Escuela Los Ángeles de La Fortuna. Estadísticamente, el *tamaño del efecto* fue grande para la variable de autoestima y pequeño para la variable de relaciones interpersonales. Aunado al resultado estadístico que determinó que la medición 3 es diferente de las mediciones 1 y 2, en autoestima y relaciones interpersonales, se concluye que el tratamiento experimental, compuesto por un programa de actividades didácticas, fue efectivo. Estos resultados favorables para el tratamiento experimental, permitieron aceptar las hipótesis alternativas H_{i-1} y H_{i-2} . Por tanto, el efecto de la

intervención experimental, para esta investigación, mostró resultados eficaces para mejorar ambas variables a la vez (autoestima y relaciones interpersonales).

- Los efectos hallados en la investigación muestran un tamaño *grande* para la autoestima y un efecto práctico importante para mejorar las relaciones interpersonales dentro del aula de clases. Aunado al bajo costo del programa experimental, puede concluirse que el tratamiento novedoso es una estrategia psicopedagógica válida para elevar la autoestima y mejorar las relaciones interpersonales, en niños y niñas de 10 a 11 años, del grupo de estudio.
- El tratamiento experimental permitió repetir un ambiente armonioso, con disponibilidad, respeto y sociabilidad entre los integrantes del grupo 5°- A de la Escuela Los Ángeles. En este ambiente, se observó que los sujetos de investigación adoptaron una actitud positiva y activa en relación con las actividades aplicadas durante el tratamiento experimental, producto de la percepción favorable de sí mismos y de la interacción amable dentro del grupo de iguales.
- Por otra parte, se deriva de los resultados de la investigación que, las variables de autoestima y de relaciones interpersonales se pueden mejorar mediante un proceso de estimulación gracias a la adquisición gradual de cogniciones asertivas y al estímulo de los miembros del ambiente próximo al niño. La mejoría fue constatada en los puntajes de las escalas utilizadas como instrumentos de investigación, mostrándose puntajes más elevados en la fase post-tratamiento.
- Por último, no se apreciaron diferencias cuantitativas, en el efecto del tratamiento experimental, para la variable de autoestima y de relaciones interpersonales, según sexo. Por tanto, se rechazaron las hipótesis alternativas H_{i-3} H_{i-4} y se concluye que el

tratamiento experimental produce los mismos efectos, independientemente de que se aplique a niños, niñas o a un grupo mixto.

5.2 Recomendaciones

Luego de haber realizado la investigación “Efecto de las actividades didácticas en la autoestima y las relaciones interpersonales de los estudiantes de 5° grado de la escuela Los Ángeles de la Fortuna de San Carlos”; enriquecerá los resultados del estudio, recomendar lo siguiente:

A los docentes del Centro Educativo Escuela Los Ángeles:

- Utilizar los instrumentos propuestos en esta investigación para valorar las dos variables, autoestima y relaciones interpersonales, para que los docentes de los diferentes grupos, con base en los resultados de estos instrumentos, elaboren las actividades didácticas que mejor se ajusten a las necesidades y demandas de cada grupo.
- Participar e involucrarse en las actividades didácticas que se aplican a la población estudiantil, para que puedan vivenciar, a través de su propia experiencia, las necesidades de sus estudiantes y ofrecer una respuesta oportuna a esas necesidades, capaz de crear, en la clase, un ambiente positivo y unificado.
- Durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de los niños y niñas de quinto grado, desarrollar a lo largo del período lectivo, dentro del planeamiento didáctico diario de clases, el tratamiento experimental que se aplicó en esta investigación, con el objetivo

de aumentar la autoestima en los estudiantes y crear una buena interacción entre los alumnos, dentro y fuera del salón de clases.

- Preocuparse por recibir capacitación sobre el tema de autoestima y relaciones interpersonales, con la finalidad de ofrecer un estímulo sólido, fundamentado y actualizado a la población estudiantil.
- Concientizar a los padres y madres de familia sobre el tema de la autoestima y las relaciones interpersonales, debido a la importancia que tienen ambos conceptos para el desarrollo emocional de estudiantes, por medio de charlas o personas especializadas. De este modo es posible esperar una mayor colaboración y aprobación de los mismos, reforzando los estímulos que reciben los niños y niñas, de los docentes, en la escuela.

Para estudios posteriores:

- Para nuevos estudios, iniciar la aplicación del programa de actividades didácticas, a niños y niñas con edades inferiores a 10 y 11 años, para elevar su autoestima y mejorar sus relaciones interpersonales desde edades mucho más tempranas. Esto podría fortalecer y prolongar el efecto positivo del programa experimental y contribuir al desenvolvimiento asertivo del desarrollo personal del infante.
- Realizar la investigación, repitiendo el estímulo del tratamiento experimental al grupo de estudiantes, pero aumentando el tiempo de cada sesión, con el objetivo de evaluar el comportamiento del efecto del tratamiento experimental, respecto a la duración de cada sesión de actividades.

- Efectuar este estudio en instituciones en riesgo social, para observar el efecto de un programa de mejora de la autoestima y las relaciones interpersonales, en este tipo de población estudiantil.
- Involucrar en esta clase de investigación, otras variables como padres y madres de familia, docentes y personal administrativo, debido a que todos estos sujetos forman parte del ambiente próximo al estudiante. Por tanto, son capaces de influir en su autoestima y afectar sus relaciones interpersonales.

Bibliografía

Bibliografía

Agudelo, A., & Flores, H. (2000). *El Proyecto Pedagógico de Aula y la Unidad de Clase*.

Caracas, Venezuela: Panapo.

Alcázar, G. (2008). *Efectos de un Programa de Recreación Laboral en el Estado Anímico,*

el Nivel de Estrés, la Resistencia Cardiovascular y la Flexibilidad, en el Personal

Administrativo del Sistema de Posgrado de la Universidad de Costa Rica. Ciudad

Universitaria Rodrigo Facio, San José, Costa Rica.

Alonso, J., & Román, J. M. (2005). *Prácticas Educativas Familiares y Autoestima*.

Recuperado el 14 de Setiembre de 2010, de Universidad de Valladolid: Psicothema:

<http://www.psicothema.com/pdf/3067.pdf>

American Psychological Association. (2010). *Publication Manual of the American*

Psychological Association [Manual de publicación de la Asociación Psicológica

Americana] (6 ed.). Washington D.C, Estados Unidos: El autor.

Anguera, M. T. (1999). *Observación en la Escuela: Aplicaciones* (1 ed.). Barcelona ,

España: Universidad de Barcelona.

Báez, J. (2007). *Investigación Cualitativa* (1 ed.). Madrid , España : ESIC Editorial .

Balluerka, N., & Vergara, A. I. (2002). *Diseños de Investigación Experimental en*

Psicología. (J. L. Posadas, Ed.) Madrid, España: Prentice Hall.

Barrantes, R. (2009). *Un Camino al Conocimiento* (1 ed.). San José , Costa Rica: EUNED.

Barrantes, Y., Berrocal, G., Jiménez, E., Solís, N., & Solís-Robles, J. P. (2004).

Elaboración e Implementación de un Programa de Actividad Físico Recreativa para

Mejorar la Autoestima en el Adulto Mayor. Recuperado el 17 de Noviembre de 2010, de

Universidad Nacional de Costa Rica:

http://www.una.ac.cr/maestria_salud/pdf/YalileBarrantes.pdf

Barrientos, J. (2006). *Estadística Inferencial* (1 ed.). San José, Costa Rica: EUNED.

Bejarano, J., Ugalde, F., & Morales, D. (2005). *Evaluación de un Programa Escolar en*

Costa Rica Basado en Habilidades para Vivir. Recuperado el 31 de Diciembre de 2010,

de Típica - Boletín de Salud:

http://tipica.s701.sureserver.com/pdf/bejarano_habilidades_para_vivir.pdf

Beltrán, J., & Bueno, J. (1995). *Psicología de la Educación.* Barcelona, España:

Marcombo/Boixareu Universitaria.

Benejam, P., Pagés, J., & Quinquer, D. (2002). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales,*

Geografía e Historia en la Educación Secundaria (4 ed.). (N. Casals, Ed.) Barcelona,

España: Horsori.

Branden, N. (1995). *Los Seis Pilares de la Autoestima.* (J. V. Rubio, Trad.) Barcelona,

España: Paidós.

Buendía, L., Colás, P., & Hernández, F. (2003). *Métodos de Investigación en*

Psicopedagogía (1 ed.). Madrid, España: McGRAW-HILL.

- Buj, A., Castañe, J., Escamez, J., Forment, E., Marín, R., Medina, R., y otros. (1989). *El Concepto de Persona: Tratado de Educación Personalizada* (1 ed.). Madrid, España: Rialp.
- Calderón, C. (2001). *Resultados de un Programa de Tratamiento Cognitivo-Conductual para Niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad*. Recuperado el 19 de Noviembre de 2010, de Revistas Catalanas con Acceso Abierto:
<http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewFile/61693/88460>
- Calvo, B., & Solís, N. (1992). *Autoridad y Autoestima en la Familia en Niños Escolares del Área Metropolitana y sus Padres*. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San José, Costa Rica.
- Campos, A. (2007). *Introducción a la Psicología Social* (1 ed.). San José, Costa Rica: EUNED.
- Carrasco, J. B., & Basterretche, J. (2004). *Técnicas y Recursos para Motivar a los Alumnos* (6 ed.). Navalmorcuero, Madrid, España: Rialp.
- Carretero, R., Juandó, J., & Pérez, M. L. (2001). *Afectos, Emociones y Relaciones en la Escuela* (1 ed.). Barcelona, España: GRAO.
- Castillo, A. (2010). *Estrategia Pedagógica para la Deliberación y el Razonamiento Sociomoral en Jóvenes de Secundaria*. Recuperado el 30 de Setiembre de 2010, de Instituto de Investigaciones Psicológicas - Universidad de Costa Rica:
http://www.actualidades.iip.ucr.ac.cr/documentos/23_24_110_111_2009_2010/Resumen%20Estrategia%20pedagogica%20deliberacion%20sociomoral%20jovenes.pdf

- Cava, M. J., & Musitu, G. (2001). *Autoestima y Percepción del Clima Escolar en Niños con Problemas de Integración Social en el Aula*. Recuperado el 30 de Agosto de 2010, de Universidad de Valencia: www.uv.es/lisis/mjesus/7%20Cava.PDF
- Coe, R., & Merino, C. (2003). *Magnitud del Efecto: Una Guía para Investigadores y Usuarios*. Recuperado el 4 de Enero de 2011, de Dialnet: http://www.freewebs.com/cesarmerino/Store%20of%20pub/mag_efecto.pdf
- Coll, C. (1984). *Estructura Grupal, Interacción entre Alumnos y Aprendizaje Escolar*. Recuperado el 2 de Setiembre de 2010, de Universidad de Barcelona, Dialnet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668449>
- Cordero, S. (2002). *¿Y si Trabajan en Grupo...? Interacciones entre Alumnos, Procesos Sociales y Cognitivos en Clases Universitarias de Física*. Recuperado el 12 de Setiembre de 2010, de Revistes Catalanes amb Accés Obert (RACO): <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21834/21667>
- Crozier, W. R. (2001). *Diferencias Individuales en el Aprendizaje: Personalidad y Rendimiento Escolar*. (P. Manzano, Trad.) Madrid, España: NARCEA.
- De Tejada, M. (21 de Junio de 2010). *Evaluación de la Autoestima en un Grupo de Escolares de Gran Caracas*. Recuperado el 3 de Noviembre de 2010, de LIBERABIT - Revista Psicológica: http://www.revistaliberabit.com/liberabit16_1/tejada.pdf
- Díaz, L. (1999). *Efectos Causados por la Actividad Física en los Procesos Cognitivos y Autoestima, en un Grupo de Jóvenes con Edades de 12 a 16 Años con Discapacidad Cognitiva y en Riesgo Social*. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San José, Costa Rica.

- Dolz, D., Giné, C., Martín, E., Mauri, T., Herráez, J., Salguero, J. M., y otros. (1996). *La Atención a la Diversidad en la Educación Secundaria* (1 ed.). Barcelona, España: HORSORI.
- Escurre, L. M., & Pequeña, J. (2006). *Efectos de un Programa para el Mejoramiento de la Autoestima en Niños de 8 a 11 años con Problemas Específicos de Aprendizaje*. Recuperado el 12 de Setiembre de 2010, de Sistema de Bibliotecas - Universidad Nacional Mayor de San Marcos:
http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a02v9n1.pdf
- Feldman, J. (2002). *Autoestima ¿Cómo Desarrollarla? Juegos, Actividades, Recursos, Experiencias Creativas* (2 ed.). Madrid, España: NARCEA.
- Fernández, I., Funes, S., & Villaoslada, E. (2002). *Conflicto en el Centro Escolar: El Modelo de Alumno Ayudante como Estrategia de Intervención Educativa* (1 ed.). Madrid, España: Los Libros de la Catarata.
- Gairín, J. (1990). *Las Actitudes en Educación: Un Estudio sobre Educación Matemática*. Barcelona, España: Editorial Boixareu Universitaria.
- Gallego, D., Vivas, M., & González, B. (2006). *Educación de las Emociones* (1 ed.). Madrid, España: Dykinson.
- Gamboa, J. (Diciembre de 2010). *Efecto de una Programa de Biodanza en un Grupo de Estudiantes de la Carrera de Psicología con Síntomas Ansiosos*. Recuperado el 5 de Enero de 2011, de Revista Electrónica de Psicología Iztacala - Universidad Nacional

Autónoma de México:

www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/.../Vol13No4Art9.pdf

Garaigordobil, M., & Pérez, J. I. (Junio de 2001). *Impacto de un Programa de Arte en la Creatividad Motriz, la Percepción y el Autoconcepto en Niños de 6-7 Años*. Recuperado el 28 de Diciembre de 2010, de Universidad del País Vasco:

http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/artemotriz.PDF

García, A., & Lemus, A. A. (Abril de 2005). *Problemas Emocionales que Dificultan el Aprendizaje en Niños y Niñas de Nivel Preprimario Comprendidos entre las Edades de 5-6 Años*. Recuperado el 7 de Setiembre de 2010, de Biblioteca Central, Universidad de Guatemala: biblioteca.usac.edu.gt/tesis/13/13_2035.pdf

García, V., Barrio, J. M., Bartolomé, M., Guerrero, A. B., Dendaluce, I., García, E., y otros. (1994). *Problemas y Métodos de Investigación en Educación Personalizada*. Madrid, España: Rialp.

Gijón, M. (2004). *Encuentros Cara a Cara: Valores y Relaciones Interpersonales* (1 ed.). Barcelona, España: GRAO.

Goleman, D. (1999). *Práctica de la Inteligencia Emocional* (7 ed.). Barcelona, España: Kairós.

Gómez, M. (2003). *Elementos de la Estadística Descriptiva* (3 ed.). San José, Costa Rica: EUNED.

Gómez, M. (2006). *Introducción a la Metodología de la Investigación Científica* (1 ed.).

Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

González, J. A., & Núñez, J. C. (1994). *Determinantes del Rendimiento Académico:*

(Variables Cognitivo-Motivacionales, Atribucionales, Uso de Estrategias y Autoconcepto). Asturias, España: Universidad de Oviedo.

González, R., Hernández, S., Montero, M., & Santa María, M. (1994). *Construcción de*

Conceptos sobre Autoestima Infantil en Laboratorios de Informática Educativa de Escuelas Públicas de Costa Rica. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San José, Costa Rica.

González-Arratia, N. I. (2001). *La autoestima: Medición y Estrategias de Intervención a*

Través de una Experiencia en la Reconstrucción del Ser (1 ed.). Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Güell, M. (2006). *¿Por qué he Dicho Blanco si Quería Decir Negro?: Técnicas Asertivas*

para el Profesorado y Formadores (2 ed.). Barcelona, España: GRAO.

Guil, A. (1989). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Recuperado el

29 de Agosto de 2010, de Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Universidad de Valladolid: <http://www3.uva.es/aufop/publica/revaufop/rev89-06b.htm#Guil>

Gutiérrez, I., Medina, A., & Rodríguez, A. (1995). *Un Enfoque Interdisciplinar en la*

Formación de los Maestros. Madrid, España: NARCEA.

- Hernández, B. (2001). *Técnicas Estadísticas de Investigación Social*. Madrid, España: Díaz de Santos.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4 ed.). México D.F, México: Mc GRAW-HILL.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5 ed.). México D.F, México: Mc GRAW-HILL.
- Hidalgo, C. G., & Abarca, N. (1990). *Desarrollo de Habilidades Sociales en Estudiantes Universitarios*. Recuperado el 28 de Agosto de 2010, de Sistema de Información Científica REDALYCE: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/805/80522205.pdf>
- Iannizzotto, M. E. (2009). Hacia una Genuina Valoración del Sí Mismo de la Persona: La Autoestima Versus Pseudoautoestima, un Enfoque Comprensivo. *Revista Internacional de Filosofía y Ciencias Humanas*, VI(13), 79-110.
- Inglés, C. J., Méndez, F. X., & Hidalgo, M. D. (2001). *Dificultades Interpersonales en la Adolescencia: ¿Factor de Riesgo de Fobia Social?* Recuperado el 14 de Noviembre de 2010, de UNED: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Psicopat-2001-7BB8CA83-3DB4-B4DC-298D-A776AFE1B113&dsID=PDF>
- Izquierdo, C. (2008). *Crecer en la Autoestima* (1 ed.). Lima, Perú: Paulinas.
- Lameiras, M., Rodríguez, Y., & Carrera, M. V. (2005). *Evaluación Cuantitativa de un Programa de Educación Afectivo-Sexual*. Recuperado el 30 de Diciembre de 2010, de

Editorial Médica: <http://editorialmedica.info/archivos/cuadernos/Cuadern-73-Trabajo6.pdf>

Lizano, C., & Muñoz, V. (Diciembre de 2005). *Programa de Desarrollo de Conducta Asertiva en Niños y Niñas de Estrato Socioeconómico Bajo de Lima Metropolitana*. Recuperado el 10 de Agosto de 2010, de Universidad Femenina del Sagrado Corazón: www.unife.edu.pe/pub/revpsicologia/conducta.pdf

Llanos, C. C. (2006). *Efectos de un Programa de Enseñanza en Habilidades Sociales*. Recuperado el 7 de Enero de 2011, de Universidad de Granada: <http://0-hera.ugr.es/adrastea.ugr.es/tesisugr/15885574.pdf>

López, M. (26 de Febrero de 2008). *Integración de la Habilidades Sociales en la Escuela como Estrategia para la Salud Emocional*. Recuperado el 17 de Agosto de 2010, de Dialnet: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2547022&orden=0onocimiento
[s%20en%20el%20aula%2C%20contribuir%20a%20](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2547022&orden=0onocimiento)

López, M. (2008). *La Autoestima Profesional de los Docentes y la Relación Profesor-Alumno*. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San José, Costa Rica .

Medina, R., Comellas, M. J., Chico, P., Otero, O., Garrido, V., Del Moral, A., y otros. (1990). *La Educación Personalizada en la Familia*. Madrid, España: Rialp.

Mérzeville, G. (2002). *Los Procesos de la Autoestima, Dar y Recibir Afecto, y Adaptación al Estrés (Edición Preliminar)*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

- Miccarelli, M. E. (2000). *Drogadependencia: Viaje de Vuelta: Perfil Psicológico del Adicto*. Mendoza, Argentina: Jurídicas Cuyo.
- Molina, M., Baldares, T., & Maya, A. (1996). *Fortalezcamos la Autoestima y las Relaciones Interpersonales en la Escuela Líder*. San José, Costa Rica: Impresos Miguel Sibaja.
- Monbourquette, J. (2008). *Autoestima y Cuidado del Alma* (4 ed.). (P. Guilmot, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Moncayo, J. C. (Diciembre de 2008). *El Autoconcepto y la Autoestima, Factores Decisivos en el Aprendizaje*. Recuperado el 15 de Setiembre de 2010, de Revista Innovación y Experiencias Educativas, Central Sindical Independiente de Funcionarios: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/JOSE_C_MONCAYO_1.pdf
- Morales, P. (18 de Noviembre de 2010). *El Tamaño del Efecto (Effect Size): Análisis Complementarios al Contraste de Medias*. Recuperado el 4 de Enero de 2011, de Facultad de Ciencias Humanas y Sociales - Universidad Pontificia Comillas de Madrid: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oDelEfecto.pdf>
- Ortega, R. (2006). *Psicología de la Enseñanza y Desarrollo de Personas y Comunidades*. México: Fondo De Cultura Económica (FCE).
- Peña, J. M., & González, L. M. (Junio de 2005). *El Programa de Filosofía para Niños como Herramienta para mejorar la Autoestima*. Recuperado el 22 de Noviembre de

2010, de Repositorio Institucional de la Universidad de Los Andes:

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17614/2/articulo4.pdf>

Peñas, M. (2008). *Características Socioemocionales de las Personas Adolescentes*

Superdotadas: Ajuste Psicológico y Negación de la Superdotación en el Concepto de sí

Mismas. Madrid, España: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Centro de

Investigación y Documentación Educativa, D. L.

Picado, K. (2007). *El Arte de Aprender: Una Guía Formativa para el Hogar y la Escuela*.

San José, Costa Rica: EUNED.

Pichardo, M. C., García, T., Justica, F., & Llanos, C. (2008). *Efectos de un Programa de*

Intervención para la Mejora de la Competencia Social en Niños de Educación Primaria

en Bolivia. Recuperado el 18 de Diciembre de 2010, de International Journal of

Psychology and Psychological Therapy:

<http://www.ijpsy.com/volumen8/num3/216/efectos-de-un-programa-de-intervencion-para-ES.pdf>

Reimers, F. (Abril de 2003). *La Buena Enseñanza y el Éxito Escolar de los Estudiantes en*

América Latina. Recuperado el 14 de Noviembre de 2010, de Dialnet - Revista

Iberoamericana de Educación: <http://www.rieoei.org/rie31a01.PDF>

Rodríguez, V. (2006). *Efecto Agudo y Crónico de un Programa de Movimiento Creativo*

sobre la Autoestima, el Estado de Ánimo, Tiempo de Recreación, la Memoria Auditiva a

Corto Plazo y la Calidad de Vida de Personas Adultas Mayores. Ciudad Universitaria

Rodrigo Facio, San José, Costa Rica.

- Rodríguez, V., & Araya, G. A. (18 de Noviembre de 2009). *Efecto de 8 Clases de Expresión Corporal en el Estado de Ánimo y Autoconcepto General de Jóvenes Universitarios*. Recuperado el 30 de Diciembre de 2010, de Sistema de Información Científica Redalyc: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44012058009.pdf>
- Román, D., Martínez, J., & Pérez, C. (1999). *Interacción en el Aula: De lo Cognitivo a lo Afecto*. Recuperado el 17 de Setiembre de 2010, de Universidad de Salamanca: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3526/3548
- Santoyo, C., & Espinosa, M. C. (2006). *Desarrollo e Interacción Social: Teoría y Métodos de Investigación en Contexto*. México D.F: UNAM, Facultad de Psicología.
- Saura, P. (2002). *La Educación del Autoconcepto: Cuestiones y Propuestas. Estrategias, Técnicas y Actividades para el Autoconocimiento, Entrenamiento en Habilidades Sociales, Desarrollo de Expectativas, Estilo Atribucional, Autocontrol*. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Serrano, M. I. (2002). *La Educación para la Salud del Siglo XXI: Comunicación y Salud* (2 ed.). Madrid, España: Díaz de Santos.
- Serrano, R. (2003). *Introducción al Análisis de Datos Experimentales: Tratamiento de Datos en Bioensayos* (1 ed.). España: Castelló de la Plana : Universitat Jaume-I.
- Suazo, S. N. (2006). *Inteligencias Múltiples, Manual Práctico para el Nivel Elemental*. Río Piedras, Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

Valdés, L. (2001). *Programa de Intervención para Elevar los Niveles de Autoestima en Alumnas de Sexto Año Básico*. Recuperado el 23 de Octubre de 2010, de Biblioteca científica SciELO: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052001000100005&script=sci_arttext

Woolfolk, A. E. (1999). *La Obra de Erikson*. Recuperado el 15 de Setiembre de 2010, de Formación Adolescente: <http://www.formacionadolescente.com.mx/documentos/A3-B1-2-La%20obra%20de%20Erikson.pdf>

Zabalza, M. A. (Diciembre de 2001). *La Autoestima de los Educadores*. Recuperado el 14 de Setiembre de 2010, de Asociación Mundial de Educadores Infantiles: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d199.pdf>

Zavala, L. (Marzo de 2007). *Estrategias Didácticas para Propiciar la Autoestima en Niños de 6 a 12 Años de Edad en Aula Compartida*. Recuperado el 20 de Julio de 2010, de Biblioteca Gregorio Torres Quintero, Universidad Pedagógica Nacional: <http://200.23.113.59/pdf/25056.pdf>

Anexos

Anexo A. Instrumento para medir la autoestima



Instrumento para medir la autoestima y las relaciones interpersonales de un grupo de niños de quinto grado, en una institución académica de primer ciclo del cantón de San Carlos, durante el III cuatrimestre del año 2010.

Compilado por:
M^a Auxiliadora Sánchez Ramírez.

La información suministrada es de carácter confidencial y con fines académicos, sin que pueda destinarse para otro uso. En ningún caso es accesible a otras personas.

Instrucciones generales: Complete los espacios requeridos y marque con una *X* en el recuadro la opción con la que usted se siente identificado (a).

Recuerde que esto no es un examen, por lo tanto no existen respuestas correctas o incorrectas. Lo importante es la impresión que usted tiene acerca de la aplicabilidad o validez de la pregunta a la situación percibida en su experiencia de vida.

Escala de autoestima de Rosemberg

		(4)	(3)	(2)	(1)
Codificación de enunciados positivos		Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Codificación de enunciados negativos		(1)	(2)	(3)	(4)
1	Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente.				
2	Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades.				
3	En definitiva tiendo a pensar que soy un fracasado.				
4	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas.				
5	Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso.				
6	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo.				
7	En general, estoy satisfecho conmigo mismo.				
8	Ojalá me respetara más a mí mismo.				
9	A veces me siento realmente inútil.				
10	A veces pienso que no soy bueno en nada.				

Anexo B. Instrumento para medir las relaciones interpersonales



Instrumento para medir la autoestima y las relaciones interpersonales de un grupo de niños de quinto grado, en una institución académica de primer ciclo del cantón de San Carlos, durante el III cuatrimestre del año 2010.

Elaborado por:
Licda. M^a Auxiliadora Sánchez Ramírez.

La información suministrada es de carácter confidencial y con fines académicos, sin que pueda destinarse para otro uso. En ningún caso es accesible a otras personas.

Instrucciones generales: Complete los espacios requeridos y marque con una *X* en el recuadro la opción con la que usted se siente identificado (a).
Recuerde que esto no es un examen, por lo tanto no existen respuestas correctas o incorrectas. Lo importante es la impresión que usted tiene acerca de la aplicabilidad o validez de la pregunta a la situación percibida en su experiencia de vida.

“Escala para la medición de relaciones interpersonales”

		(4)	(3)	(2)	(1)
Codificación de enunciados positivos		Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Codificación de enunciados negativos		(1)	(2)	(3)	(4)
1	Durante mi tiempo libre, prefiero estar solo (a).				
2	Considero que tengo muchos amigos (as).				
3	En términos generales prefiero no ver a mis amigos (as).				
4	Para mí la amistad es algo sin importancia.				
5	Siento disgusto cuando otros compañeros (as) tienen ideas diferentes a las mías.				
6	Estoy dispuesto (a) a ayudar a los demás.				
7	No quiero estar en este grupo.				
8	Hay que respetar a los compañeros (as) sólo cuando se lo merecen.				
9	Me alegra que a mis compañeros(as) les vaya bien.				
10	Cuando termina el fin de semana, no tengo ganas de regresar a la escuela.				

**Anexo C. Análisis de confiabilidad del instrumento para medir las relaciones
interpersonales**

“Escala para la medición de relaciones interpersonales”

Análisis de confiabilidad

Estudiante	Martes 24 (x)	Martes 31 (y)
1	18	19
2	28	27
3	15	14
4	29	28
5	19	23
6	28	25
7	26	26
8	28	23
9	19	21
10	23	17
11	30	28
12	25	28
13	21	25
14	27	26
15	27	26
16	20	23
17	20	21
18	31	28
19	33	32
20	27	24
21	26	25
22	21	23
23	20	18

Anexo D. Cartas para la validación del instrumento de investigación para medir las relaciones interpersonales

1. Carta del experto en filología española

Página 1 de 2

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA – UNIVERSIDAD DE COSTA RICA



Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría en Psicopedagogía
Seminario Profesional Aplicado a la Investigación

CARTA PARA LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR JUICIOS DE EXPERTOS
ESCALA PARA LA MEDICIÓN DE RELACIONES INTERPERSONALES, PARA NIÑOS DE 10 A 11 AÑOS

16 de agosto del 2010.

Señor:

M.Sc. Olman Vargas Zumbado
Profesor de Seminario Profesional Aplicado a la Investigación
Universidad Estatal a Distancia – Universidad de Costa Rica
San Ramón.

Estimado profesor:

Por este documento, yo Filadelfo Sancho Ramírez, con cédula de identidad número 22891023 en calidad de filólogo lingüista, de la institución jubilado, constato que he revisado el instrumento de investigación que la señorita María Auxiliadora Sánchez Ramírez, con cédula de identidad 2-564-081, utilizará para la recolección de datos de su Trabajo Final de Graduación, cuyo tema es: "Las actividades didácticas, modeladores de la autoestima y las relaciones interpersonales de los estudiantes de quinto grado de la escuela Los Ángeles de la Fortuna de San Carlos".

Esta investigación, será sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Estudio del Posgrado en Ciencias de la Educación, con el fin de optar por el grado de Magister en Psicopedagogía.

Considerando lo escrito, apporto las sugerencias que siguen:

Hago constar que el presente documento no tiene errores de estilo.

Agradeciendo la atención brindada, se despide:

 - 22891023

2. Carta del experto en psicología

Página 1 de 2

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA – UNIVERSIDAD DE COSTA RICA



Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría en Psicopedagogía
Seminario Profesional Aplicado a la Investigación

CARTA PARA LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR JUICIOS DE EXPERTOS
ESCALA PARA LA MEDICIÓN DE RELACIONES INTERPERSONALES, PARA NIÑOS DE 10 A 11 AÑOS

16 de agosto del 2010.

Señor:

M.Sc. Olman Vargas Zumbado
Profesor de Seminario Profesional Aplicado a la Investigación
Universidad Estatal a Distancia – Universidad de Costa Rica
San Ramón.

Estimado profesor:


Por este documento, yo Lic. Hynor Gds Salano Castillo, con cédula de identidad número 2-532 905... en calidad de Licenciado en Psicología... de la institución consultorio independiente..., constato que he revisado el instrumento de investigación que la señorita María Auxiliadora Sánchez Ramírez, con cédula de identidad 2-564-081, utilizará para la recolección de datos de su Trabajo Final de Graduación, cuyo tema es: "Las actividades didácticas, modeladores de la autoestima y las relaciones interpersonales de los estudiantes de quinto grado de la escuela Los Ángeles de la Fortuna de San Carlos".

Esta investigación, será sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Estudio del Posgrado en Ciencias de la Educación, con el fin de optar por el grado de Magister en Psicopedagogía.

Considerando lo escrito, apporto las sugerencias que siguen:

- Parecen los reactivos, bien redactados, claros y con adecuada pretensión de respuesta.
- Toca los aspectos principales de las relaciones interpersonales. Ejemplos: compañía, amistad, afecto, adaptación social, solidaridad, disfrute social, socialización escolar y entre iguales, aislamiento...
- Está escrito de manera personal para adquirir una visión clara de respuesta. (primera persona singular)
- Las posibilidades de respuesta permiten amplitud de gusto y/o interés o bien acortado.
- Podría agregarse un ítem acerca de "cómo me siento con todas las personas en la escuela" (tareas significativas: profesores, conserjes, etc).
- Sin embargo me parece que están muy bien elaboradas.
- Nota: Se debe cuidar muy detalladamente la tabulación de datos.

Agradeciendo la atención brindada, se despide:

 cod. 4584.

Lic. Myra Gdo. Solano Castilla
PSICÓLOGA
Código 4584
Palmares, Atejueta

3. Carta de la docente en Educación General Básica de I Ciclo

Página 1 de 2

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA – UNIVERSIDAD DE COSTA RICA



Sistema de Estudios de Posgrado
 Maestría en Psicopedagogía
 Seminario Profesional Aplicado a la Investigación

CARTA PARA LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR JUICIOS DE EXPERTOS
 ESCALA PARA LA MEDICIÓN DE RELACIONES INTERPERSONALES, PARA NIÑOS DE 10 A 11 AÑOS

16 de agosto del 2010.

Señor:

M.Sc. Olman Vargas Zumbado
 Profesor de Seminario Profesional Aplicado a la Investigación
 Universidad Estatal a Distancia – Universidad de Costa Rica
 San Ramón.

Estimado profesor:

Por este documento, yo Xenia M. León Ch., con cédula de identidad número 2.345.827 en calidad de Directora, de la institución Los Angeles C. 1906, constato que he revisado el instrumento de investigación que la señorita María Auxiliadora Sánchez Ramírez, con cédula de identidad 2-564-081, utilizará para la recolección de datos de su Trabajo Final de Graduación, cuyo tema es: "Las actividades didácticas, modeladores de la autoestima y las relaciones interpersonales de los estudiantes de quinto grado de la escuela Los Ángeles de la Fortuna de San Carlos".

Esta investigación, será sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Estudio del Posgrado en Ciencias de la Educación, con el fin de optar por el grado de Magister en Psicopedagogía.

Considerando lo escrito, apporto las sugerencias que siguen:

..las... relaciones... interpersonales..., no... es... una...
..conducto... medible... cuantitativamente..., pero... el...
..tipo... de... preguntas... que... incluyen... esta... es...
..cala... elaborada... por... la... docente... Auxiliadora...
..me... permitirá... conocer... un... poco... la... mane...
..ra... de... pensar... del... alumno... y... con... ella... ha...
..cer... una... valoración... del... por... qué... actúa... de...
..cierta... manera... y... tomar... medidas... en... el...
..asunto...
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Agradeciendo la atención brindada, se despide:

Xenia M. Benito



4. Carta de la docente especialista en Problemas de Aprendizaje

Página 1 de 2

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA – UNIVERSIDAD DE COSTA RICA



**Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría en Psicopedagogía
Seminario Profesional Aplicado a la Investigación**

CARTA PARA LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR JUICIOS DE EXPERTOS
ESCALA PARA LA MEDICIÓN DE RELACIONES INTERPERSONALES, PARA NIÑOS DE 10 A 11 AÑOS

16 de agosto del 2010.

Señor:

M.Sc. Olman Vargas Zumbado
Profesor de Seminario Profesional Aplicado a la Investigación
Universidad Estatal a Distancia – Universidad de Costa Rica
San Ramón.

Estimado profesor:

Por este documento, yo Maricela Montero, con cédula de identidad número 1-1173-293 en calidad de Licda. en Procl. Aprendiz de la institución Joaquín L. Saca, constato que he revisado el instrumento de investigación que la señorita María Auxiliadora Sánchez Ramírez, con cédula de identidad 2-564-081, utilizará para la recolección de datos de su Trabajo Final de Graduación, cuyo tema es: "Las actividades didácticas, modeladores de la autoestima y las relaciones interpersonales de los estudiantes de quinto grado de la escuela Los Ángeles de la Fortuna de San Carlos".

Esta investigación, será sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Estudio del Posgrado en Ciencias de la Educación, con el fin de optar por el grado de Magister en Psicopedagogía.

Considerando lo escrito, aporto las sugerencias que siguen:

Anexo E. Fiabilidad de la “escala de autoestima general de Rosenberg” (1973)

3.2. Escala de Autoestima General de Rosenberg (1973)

3.2.1. Descripción del instrumento

Este instrumento es una escala unidimensional que pretende evaluar de forma holística el constructo de autoestima. Así, a través de los ítems que están elaborados con la intención de incitar a hacer valoraciones sobre el *self*, esta escala permite obtener un índice sobre la percepción que de la propia valía tiene la persona evaluada.

Para esta investigación se ha utilizado la versión castellana de la escala que aparece en la obra de Rosenberg (1973). Este instrumento consta de 10 ítems, cinco de los cuales están formulados en forma positiva y cinco en forma negativa. El formato de respuesta es tipo Likert con cuatro puntos (1= Muy de acuerdo, 2= De acuerdo, 3= En desacuerdo, 4= Muy en desacuerdo), donde se pide al sujeto que señale hasta qué punto está de acuerdo con las frases siguientes para describirse a sí mismo.

La Escala de Autoestima General de Rosenberg ha sido revisada en numerosas ocasiones por estudiosos como Chiu (1988), Salgado e Iglesias (1995), Pastor y col. (1997) y Atienza y col. (2000), siendo considerada uno de los mejores instrumentos de medida de la autoestima global. En cuanto a las propiedades psicométricas de la escala, los análisis de consistencia interna realizados muestran que es una escala consistente en diversas muestras. Del mismo modo, se ha puesto de manifiesto su estabilidad temporal. Sin embargo, uno de los aspectos más controvertidos de esta escala es su unidimensionalidad. En el panorama español, Salgado e Iglesias (1995), Pastor y col. (1997), Tomas y Oliver (1999) y Atienza y col. (2000) han analizado la dimensionalidad de este instrumento.

En este sentido, hemos encontrado, a través de la revisión de la literatura, estudiosos que defienden su estructura unifactorial y otros expertos que, por el contrario, sostienen que la

escala presenta una estructura bifactorial con dos factores, uno de autoestima positiva y otro de autoestima negativa⁸.

3.2.2. Análisis de la fiabilidad del instrumento

El análisis de la fiabilidad de la Escala de Autoestima General de Rosenberg en esta muestra de estudio presenta un nivel de consistencia interna alto, con un valor de **0,874** para el alpha de Cronbach con 10 ítems. El índice de homogeneidad de estos últimos es bueno, siendo todos los valores de la correlación ítem-total bastante elevados y siempre mayores de 0,20.

3.2.3. Análisis factorial del instrumento

A continuación se muestran los datos obtenidos del análisis de la estructura factorial de la escala de Autoestima General de Rosenberg en esta muestra de estudio (Tabla 6.6).

TABLA 6.6. COEFICIENTES DE SATURACIÓN DE LA MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS EN AUTOESTIMA GENERAL

ÍTEM	COEF. DE SATURACIÓN	
	FACTOR 1	FACTOR 2
3	,835	
4	,831	
6	,743	,430
7	,706	,447
1	,676	
9	,589	,512
5	,521	,390
8		,829
2		,706
10	,446	,554
% Varianza Explicada	37,934	23,719
% Total de Varianza Explicada	61,65%	

Como puede apreciarse en la tabla 6.6, el análisis de la estructura factorial de la escala pone de manifiesto la existencia de dos grandes factores, el primero de ellos capaz de explicar un porcentaje del **37,93%** de la variabilidad de la

escala. Curiosamente, este primer factor está formado por los ítems de la escala que se encuentran formulados en forma positiva, es decir, aquellos que ponen en evidencia una buena autoestima general del sujeto evaluado cuando éste está de acuerdo con las afirmaciones que presentan.

Con respecto al segundo factor, su contenido hace referencia a aquellos ítems formulados en sentido negativo, si bien es cierto que en el caso de los ítems 9 y 5 también encontramos importantes saturaciones en el primer factor. El segundo factor de esta escala explica el 23,71% de la varianza total de la escala. Ambos factores conjuntamente explican el 61,65% de la varianza.

Con la finalidad de obtener mayor información sobre la posible interpretación de los factores en función del sentido positivo o negativo de los ítems, la primera posibilidad que pretendíamos descartar era el efecto de la tendencia a la aquiescencia⁹ en la forma de contestar por parte de los entrevistados. Con esta pretensión realizamos un análisis factorial (ver tabla 6.7.) con el que comprobamos que entre

ambos factores existía correlación estadísticamente significativa, lo que indica la existencia de asociación entre ellos y, por tanto, avala la no existencia de aquiescencia en las respuestas de los sujetos.

Asimismo, la revisión de la literatura sobre las características psicométricas de la prueba con respecto a esta agrupación en torno a dos factores (donde un primer factor contiene los ítems formulados en forma positiva y un segundo factor agrupa aquellos ítems formulados en sentido negativo) revela que, dentro del panorama español, hay autores como Salgado e Iglesias (1995) que apoyan la estructura bifactorial de la escala, mientras que otros, como Pastor y col. (1997) o Tomas y Oliver (1999) defienden la estructura unifactorial del instrumento. Por tanto, los resultados sobre la unidimensionalidad de la escala son diferenciales.

TABLA 6.7. CORRELACIONES ENTRE LA ESTRUCTURA BIFACTORIAL DE LA AUTOESTIMA GENERAL

		AUTOESTIMA POSITIVA	AUTOESTIMA NEGATIVA
Autoestima positiva	Correlación de Pearson	1	,652(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	73	73
Autoestima negativa	Correlación de Pearson	,652 (**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	73	73

(**) La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Anexo F. Validación y traducción al español de la escala de autoestima general de Rosenberg

The Spanish Journal of Psychology
2007, Vol. 10, No. 2, 458-467

Copyright 2007 by The Spanish Journal of Psychology
ISSN 1138-7416

The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students

José Martín-Albo, Juan L. Núñez, José G. Navarro, and Fernando Grijalvo
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Spain)

The aim of this study was to translate into Spanish and to validate the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES), completed by 420 university students. Confirmatory factor analysis revealed that the model that best fit the data, both in the total sample and in the male and female subsamples, was the one-factor structure with method effects associated with positively worded items. The results indicated high, positive correlations between self-esteem and the five dimensions of self-concept. The scale showed satisfactory levels of internal consistency and temporal stability over a four-week period. Lastly, gender differences were obtained. These findings support the use of the RSES for the assessment of self-esteem in higher education.

Keywords: self-esteem, psychometric properties, college students, Rosenberg

El propósito de esta investigación ha sido traducir al español y analizar las propiedades psicométricas de la escala de autoestima de Rosenberg (RSES) en una muestra de estudiantes universitarios. El análisis factorial confirmatorio confirmó que el modelo que mejor se ajusta a los datos tanto en la muestra total como en las submuestras de hombres y mujeres tiene una estructura unifactorial con efectos de método en los ítems formulados en positivo. Los resultados indican correlaciones positivas y fuertes entre la autoestima y cinco dimensiones del autoconcepto. Además, la escala ha mostrado niveles satisfactorios de consistencia interna y estabilidad temporal tras un periodo de cuatro semanas. Finalmente, se han obtenido diferencias de género significativas. Estos resultados apoyan el uso de la RSES para evaluar la autoestima en el contexto educativo universitario.

Palabras clave: autoestima, propiedades psicométricas, estudiantes universitarios, Rosenberg

Correspondence concerning this article should be addressed to José Martín-Albo, Departamento de Psicología y Sociología, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, C/ Santa Juana de Arco, 1 - 35004 Las Palmas (Spain). E-mail: jmartin@dps.ulpgc.es

Translation: Virginia Navascués Howard

At the conceptual level, self-esteem has traditionally been considered an evaluative component of the self-concept (Purkey, 1970; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976) by which subjects appraise their self-image from the feedback they receive as individuals and from information from social interaction during their diverse social roles (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, & García, 1997). In this same line, Musitu, Román, and Gracia (1988) conceive self-esteem as a worth and evaluative quality of the cognitions and behaviors which is expressed in the degree of personal satisfaction. Recently, Garaigordobil, Durá, and Pérez (2005) established a hierarchical relation between self-concept and self-esteem in which the self-description serves the positive self-appraisal and this, in turn, plays a protective role in the person's system.

The study of self-esteem is essential in psychological research because it has been associated with, among other aspects, psychological well-being (Sánchez & Barrón, 2003), self-handicapping strategies and defensive pessimism (Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez, & González-Pienda, 2004), the influence of the environment and the family educational style (Alonso & Román, 2005; Parra, Oliva, & Sánchez, 2004), learning strategies (Núñez, et al., 1998), and academic achievement (Fiz & Oyón, 1998; Mestre, García, Frias, & Llorca, 1992). In this sense, it is crucial to have instruments to assess self-esteem adapted to our environment and with adequate psychometric properties.

One of the most extensively used instruments to assess self-esteem is the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES; Rosenberg, 1989). This author considers self-esteem a component of self-concept and defines it as an individual's set of thoughts and feelings about his or her own worth and importance, that is, a global positive or negative attitude toward oneself (Rosenberg, 1965). The RSES is a unidimensional instrument elaborated from a phenomenological conception of self-esteem that captures subjects' global perception of their own worth by means of a 10-item scale, 5 positively worded items and 5 negatively worded items.

The RSES has been translated and adapted to various languages, such as Persian (Shapurian, Hojat, & Nayeralmadi, 1987), French (Vallieres & Vallerand, 1990), Chinese (Cheng & Hamid, 1995), Italian (Prezza, Trombaccia, & Armento, 1997), Estonian (Pullmann & Allik, 2000), and Portuguese (Santos & Maia, 2003).

The extensive diffusion of the instrument and the cross-cultural studies in up to 53 different nations (Schmitt & Allik, 2005) have revealed that the scale presents problems regarding its unidimensional structure. In this same line, Hensley and Roberts (1976), although they found a two-factor solution, they identified a unique response of a similar nature, so the scale probably only measures a single dimension. Moreover, as noted by Quilty, Oakman, and Risko (2006), the method effects should be included in the measurement model of the instrument in order to obtain a good fit. Thus, Wang, Siegal, Falck, and Carlson (2001) present the scale as unidimensional but including the method

effects in the items that are positively worded, whereas most investigators include the method effects in the negatively worded items (Corwyn, 2000; Gana, Alaphilippe, & Baillo, 2005; Marsh, 1996; Motl & DiStefano, 2002). Other studies propose that the best fit is obtained when considering the method effects both in the positively and the negatively worded items (Quilty et al., 2006; Tomás & Oliver, 1999). In contrast, other investigations propose that the solution of two correlated factors (one factor for the positively worded items and the other for the negatively worded items) presents the best goodness-of-fit indexes (Greenberger, Chen, Dmitrieva, & Farruggia, 2003; Prezza et al., 1997).

In Spain, various studies have been carried out to analyze the psychometric properties of the RSES in clinical samples (Baños & Guillén, 2000; Vázquez, Jiménez, & Vázquez-Morejón, 2004), adolescent samples (Atienza, Moreno, & Balaguer, 2000; Pastor, Navarro, Tomás, & Oliver, 1997), and adults (Salgado & Iglesias, 1995). However, these studies did not follow rigorous cross-cultural procedures to translate the scale, nor has the scale been validated in the university setting, which prevents the adequate use of the instrument to identify these students' self-esteem and to analyze the relations with other variables (i.e., motivation, self-concept, anxiety, and achievement).

Therefore, this work has the following goals: (a) to translate the original scale and adapt it to the university population, (b) to examine the factor structure of the RSES in a sample of university students by means of confirmatory factor analysis, (c) to evaluate construct validity, examining the relation among the five self-concept dimensions and self-esteem, (d) to evaluate scale reliability, specifically, internal consistency and temporal stability, and (e) to evaluate gender differences in self-esteem.

Translation of the Scale

Translation of the RSES into Spanish was carried out following the cross-cultural translation procedures (Núñez, Martín-Albo, & Navarro, 2005). Firstly, the scale was translated from English into Spanish according to the *parallel back-translation* procedure (Brislin, 1986), in which a bilingual person translates the scale from its original language to the language under study. Another bilingual individual, who is unfamiliar with the original scale, re-translates this version back to the original language. To ensure a correct translation and avoid possible biases, the sequence just described was repeated twice, so that, in this study, four bilingual people carried out the parallel back-translation procedure, thus obtaining two pilot versions of the RSES in Spanish. Secondly, the items thus obtained were assessed by a committee made up of the individuals who participated in the translation process and two psychology professors who selected the items that had maintained the original meaning, and prepared the scale format and the instructions identically to the original version. Thus, the Spanish version

of the RSES had 10 items rated on a 4-point Likert-type scale, ranging from 1 (*totally disagree*) to 4 (*totally agree*).

Statistic Analyses

Confirmatory factor analysis was performed with the AMOS 6.0 program to evaluate the factor structure of the scale. The SPSS 14.0 statistical package was used for the following analyses: Pearson's correlations among self-esteem and the five self-concept dimensions, Student's *t*-test for gender differences in self-esteem, Cronbach's alpha for internal consistency, and test-retest correlation to assess temporal stability.

Study 1

Method

Participants

In this study, a total of 420 students (296 women and 124 men) from the Universidad de Las Palmas de Gran Canaria were participants. Age range was between 17 and 58 years, mean age 21.29 years ($SD = 4.96$). The sample was obtained by simple random sampling without replacement with a confidence level of .95 and a maximum error of .05. The population comprised all the students registered in the university during the academic year 2004/2005, which was 22,066 students. In a prior pilot study, the variance of the population in self-esteem was .27. The sample size resulting from the formula applied was 415. Subjects were assigned to the sample using an alphabetic list of all the university students; that is, they were not assigned as a function of the faculties.

Instruments

The Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) is made up of 10 items that refer to self-respect and self-acceptance rated on a 4-point Likert-type scale, ranging from 1 (*totally disagree*) to 4 (*totally agree*). Items 1, 3, 4, 7, and 10 are positively worded, and items 2, 5, 6, 8, and 9 negatively.

We used the "Autoconcepto Forma 5" (AF5; in Spanish, "Self-concept Form 5 questionnaire"; Garcia & Musitu, 2001) to assess the five self-concept dimensions: (a) academic dimension, which refers to individuals' perception of the quality of their student role performance; (b) social dimension, which refers to subjects' perception of their performance in social relations; (c) emotional dimension, which involves people's perception of their emotional status; (d) family dimension, referring to the persons' perception of their involvement, participation, and integration in the family setting; and (e) physical dimension, which refers to the subjects' perception of their

physical aspect and condition. Each dimension is made up of 6 items that are rated on a 99-point scale ranging from 1 (*totally disagree with the item*) to 99 (*totally agree with the item*).

Procedure

Two investigators administered the assessment instruments to the participants. In order to avoid as much as possible the social desirability effect, students were informed that their participation was voluntary and confidential. They were requested to respond as honestly as possible, and there was no time limit. The investigators provided the necessary help and made sure that the participants had completed the questionnaires correctly.

Results

Descriptive Statistics

In the descriptive analysis of the 10 items of the proposed model, and taking into account the skewness and kurtosis indexes, the data set is similar to the normal distribution both in men and women (see Table 1), which permits the use of maximum likelihood factor tests.

Likewise, in Table 2 are displayed the results of the homogeneity indexes or item-total correlation of the items. The values range between a minimum of .44 and a maximum of .77, $p < .01$.

Confirmatory Factor Analysis

Confirmatory factor analysis was conducted to examine the underlying dimensional structure of the questionnaire, using mle (maximum likelihood estimate), as well as the item covariance matrix as input for data analysis. Eight factor models were studied, among which were included two correlated uniqueness models (CTCU) and three multitrait-multimethod models (CTCM). Specifically, the following models were contrasted: (a) Model 1, a 10-item unidimensional model; (b) Model 2, with 10 items and two independent factors (positively and negatively orientated items); (c) Model 3 with 10 items and two correlated factors (positively and negatively orientated items); (d and e) Models 4 and 5 (CTCU), which postulate the existence of one factor taking into account the residual covariances of the positive and negative items, respectively; (f) Model 6 (CTCM) with one global self-esteem factor and one method factor that includes the positive items; (g) Model 7 (CTCM) with one global self-esteem factor and one method factor that includes the negative items; and (h) Model 8 (CTCM) with one global self-esteem factor and two correlated method factors that include the positive items on the one hand, and the negatives items on the other. (See Figure 1).

Table 1
Gender Differences as a function of the Means in the Variables of the Spanish Version of the Rosenberg Self-Esteem Scale

Items (Spanish version)	Men				Women				
	M	SD	Skewness	Kurtosis	M	SD	Skewness	Kurtosis	
En general, estoy satisfecho conmigo mismo *	3.24	.60	-.38	.65	3.11	.56	-.20	1.13	2.01
A veces pienso que no soy bueno en nada *	2.04	.98	.60	-.67	2.37	.92	.17	-.79	-3.26
Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades *	3.35	.59	-.76	2.28	3.23	.52	.23	-.14	2.11
Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas	3.27	.59	-.12	-.49	3.20	.58	-.14	.23	1.13
Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso	2.21	1.04	.36	-1.04	2.24	.96	.34	-.82	-.29
A veces me siento realmente inútil *	2.04	1.08	.59	-.98	2.32	1.04	.23	-1.11	-2.47
Tengo la sensación de que soy una persona de valía al menos igual que la mayoría de la gente	3.35	.67	-1.03	1.78	3.24	.61	-.55	1.20	1.47
Ojalá me respetara más a mi mismo	2.33	1.01	.11	-1.10	2.43	1.01	.10	-1.06	-.94
En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado	1.90	1.14	.91	-.69	2.08	1.11	.55	-1.10	-1.55
Tengo una actitud positiva hacia mi mismo *	3.20	.72	-.72	.57	3.01	.72	-.50	.29	2.47
Total scale score *	32.53	3.92	-.60	.25	31.14	4.55	-.38	.07	2.59

* $p < .01$.

Table 2
Item-Total Correlation of the Rosenberg Self-Esteem Scale

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10
Total score	.52*	.71*	.44*	.54*	.61*	.73*	.48*	.63*	.70*	.70*

$p < .01$.

Following the recommendations of Hu and Bentler (1999), as indexes to assess the fit of the models, we used the comparative fit index (CFI) and the incremental fit index (IFI) whose goodness-of-fit ranges are between 0 and 1, considering the fit good if the value is equal to or higher than .95; the root mean square residual (SRMR), in which values of .06 or less indicate a good fit; and the root mean square error of approximation (RMSEA), which indicates that the model based on the sample employed represents the population if its value is equal to or lower than .05, and considers the fit acceptable when it is lower than .08 (Jöreskog & Sörbom, 1993). In addition, we used the ratio between chi-square and the degrees of freedom (χ^2/df), which is a heuristic employed to reduce the sensitivity of χ^2 to the sample size (Kline, 1998). In a model that is considered perfect, its value would be 1.0, and ratios lower than 2.0 are considered acceptable (Bollen & Long, 1994).

When observing the data in Table 3, considering the total sample, the goodness-of-fit indexes show that Model 1 (unidimensional) had the worst fit, whereas Models 2 (two uncorrelated factors), 3 (two correlated factors), 5 (one factor and the error covariances of the negative items), 6 (one

global factor and one method factor that includes the positive items), and 7 (one global factor and one method factor that includes the negative items) provided better fit to the data, and Model 4 (one factor and the error covariances of the positive items) presented the best goodness-of-fit indexes. Model 8 (one global factor and two correlated method factors) revealed an inadequate solution, that is, in the sample used, it had one or more parameters with estimation problems.

Considering the subsamples as a function of gender, Models 4 and 8 presented the best fit. In the men, both models had similar goodness-of-fit indexes. However, in the women, Model 4 presented worse indexes.

With regard to the item loadings, as can be observed in Table 4, in the one-factor Models 1 and 4, the loadings of the positive items were lower than .20 in absolute value, whereas the negative items reached loadings of over .50. With regard to the two-factor Models 2 and 3, all the loadings were significant and higher than .39. In Model 5, the factor loadings of the negative items were lower than those of the positive items. In the two CTCM models (Models 6 and 7), the loadings of the items on the two method factors were similar to those found in the two-factor

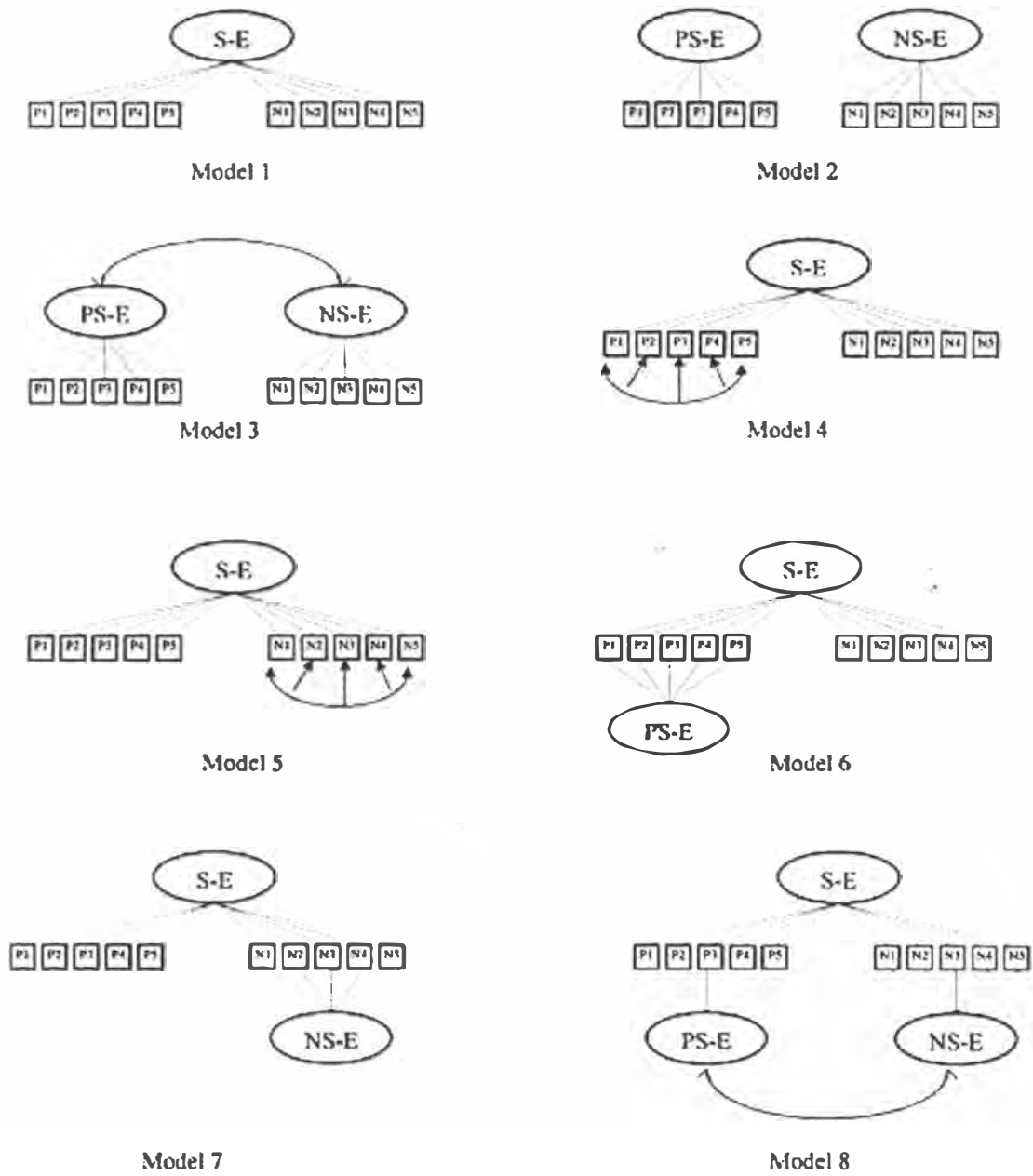


Figure 1. Contrasted factor models.

P = positively worded items; N = negatively worded items; S-E = global self-esteem; PS-E = positive self-esteem; NS-E = negative self-esteem.

Table 3
Goodness-of-fit Indexes of the Factor Models Tested for the Rosenberg Self-Esteem Scale

Total Sample	χ^2	df	χ^2 / df	SRMR	IFI	CFI	RMSEA
Model 1	367.06	35	10.49	.13	.76	.75	.15
Model 2	131.17	35	3.75	.08	.93	.93	.08
Model 3	118.82	34	3.49	.05	.94	.94	.07
Model 4	37.66	25	1.51	.05	.99	.99	.03
Model 5	100.90	25	4.04	.05	.94	.94	.08
Model 6	117.33	30	3.91	.05	.94	.94	.08
Model 7	128.75	30	4.29	.08	.93	.93	.09
Model 8*							
Male Subsample							
Model 1	104.55	35	2.99	.11	.82	.81	.13
Model 2	48.83	35	1.39	.08	.96	.96	.06
Model 3	48.39	34	1.42	.07	.96	.96	.06
Model 4	22.91	25	.92	.03	.99	.99	.01
Model 5	39.14	25	1.56	.08	.96	.96	.07
Model 6	46.10	30	1.54	.07	.96	.96	.07
Model 7	41.85	30	1.39	.07	.97	.97	.06
Model 8	17.74	24	.74	.03	.99	.99	.01
Female Subsample							
Model 1	311.85	35	8.91	.14	.73	.72	.16
Model 2	109.47	35	3.13	.08	.93	.93	.08
Model 3	99.94	34	2.94	.05	.93	.93	.08
Model 4	40.10	25	1.60	.02	.98	.98	.04
Model 5	80.40	25	3.22	.05	.95	.94	.09
Model 6	93.91	30	3.13	.04	.94	.94	.08
Model 7	99.27	30	3.31	.05	.93	.93	.09
Model 8	74.75	24	3.11	.05	.95	.95	.09

Note. SRMR = standardized root mean square residual; IFI = incremental fit index; CFI = comparative fit index; RMSEA = root mean square error of approximation.

* Model with inappropriate solution.

Table 4
Standardized Loadings of the Items on the Diverse CTCU and CTCM (Global Factor / Method Factor) Factor Models in the Total Sample

Items	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
1	.12*	.59*	.58*	.01*	.58*	-.10* / .58*	.58
2	-.78*	.78*	.78*	.78*	-.18*	.78*	-.05 / .77*
3	.09	.39*	.39*	-.06	.39*	-.07 / .38*	.40
4	.12	.51*	.51*	-.07	.52*	-.10 / .50*	.52
5	-.75*	.75*	.75*	.75*	-.15*	.76*	-.04 / .75*
6	-.86*	.86*	.86*	.86*	-.18*	.86*	.01 / .86*
7	.15	.39*	.39*	-.11	.40*	-.13* / .37*	.40
8	-.54*	.54*	.54*	.54*	-.12*	.54*	-.04 / .53*
9	-.83*	.83*	.83*	.83*	-.18*	.83*	-.05 / .83*
10	.19*	.76*	.76*	-.11	.75*	-.17* / .74*	.75

$p < .05$.

Models 2 and 3. According to these results, in general, the one-factor models presented lower loadings, which could lead to a decrease in the internal consistency of the instrument in comparison to the two-factor models. Likewise, the values of the correlations of the uniqueness in Model 4 ranged between .07 and .52 and, in Model 5, between .41 and .70. However, both in the total sample and in the subsamples by gender, Model 4 fulfilled the cut-off criteria in the goodness-of-fit indexes established by Hu and Bentler (1999).

Correlations among Self-Esteem and the Self-Concept Dimensions

The relation among the five self-concept dimensions (academic, social, emotional, family, and physical) and self-esteem were analyzed with Pearson's correlation coefficient, as we hypothesized a logical relation between these constructs. Specifically, the self-concept dimensions should be positively and significantly correlated to self-esteem. As can be seen in the correlation matrix in Table 5, the correlations between self-esteem and the five self-concept dimensions were positive and medium-high, with values between .28 and .50. The correlation between self-esteem and emotional self-concept is noteworthy, at the significance level of $p < .01$.

Gender Differences

The analysis of gender differences in the mean scores of the 10 items of the scale was performed with Student's *t*-test, at the significance level of $p < .01$, and using Levene's test to estimate variance equality. The results show that men's and women's means were very similar, although we found five significant differences; specifically, the women scored higher than the men in items 2, 6, and 10, whereas the men scored higher in items 1 and 3. Likewise, when taking the total self-esteem score into account, the men obtained a higher and more significant mean than the women (see Table 1), with an effect size of .16, measured with Cohen's *d* ($d = .33$).

Study 2

Method

Participants

To assess the temporal stability of the scale, a second sample of 65 university students was employed. This sample was made up of 43 women and 22 men, mean age of 21.81 years ($SD = 5.38$), who completed again the scale after a 4-week interval.

Procedure and Instruments

The RSES was completed using the same procedure as in the first study, but in this case, the participants were informed that they would have to respond to the questionnaire on two occasions, after a 4-week interval. To prevent possible social desirability tendencies, the participants were instructed to use their ID-card number to identify their questionnaires.

Results

The internal consistency of the scale was assessed with Cronbach's alpha. The values obtained in the first and the second administration were .85 and .88, respectively. The value of the test-retest correlation was .84.

Discussion

The purpose of this work was to translate, adapt, and analyze the psychometric properties of the RSES in a sample of university students. In general, the results have shown that the scale presents a one-factor structure, with good levels of internal consistency and temporal stability.

Regarding scale structure, CTCU and CTCM models were contrasted. As stated by Tomás, Hontangas, and Oliver (2000) and Horan, DiStefano, and Motl (2003), these models are preferable when there are various trait-method indicators,

Table 5
Correlations between Self-Esteem and Self-Concept Dimensions

	1	2	3	4	5	6
1. Self-esteem	—	.38**	.28**	.50**	.28**	.46**
2. Academic self-concept		—	.33**	.12*	.31**	.45**
3. Social self-concept			—	.17**	.15**	.33**
4. Emotional self-concept				—	.13**	.17**
5. Family self-concept					—	.16**
6. Physical self-concept						—

* $p < .05$. ** $p < .01$.

because they present fewer identification and definition problems and they provide unequivocal evidence about the cause of the method effect. However, when CTCM models present problems (i. e., inappropriate solutions), then CTCU models should be used (Lance, Noble, & Scullen, 2002). In our case, when taking the total sample into account, Model 4, the one-dimensional model of the scale, has the best indicators, assuming the correlation of the standard errors in the positive items, in accordance with the results of Wang et al. (2001) and in contrast to most of the studies that propose a better fit of factor models with the method effect among the negatively worded items (Corwyn, 2000; Gana et al., 2005; Marsh, 1996; Motl & DiStefano, 2002).

However, when considering the subsamples as a function of gender, Model 8 (CTCM model with one global self-esteem factor and two correlated method factors that include the positive items on the one hand and the negative ones on the other) presents similar goodness-of-fit indexes to those of Model 4 in the subsample of men. Moreover, when observing men's and women's fit indexes in the other two CTCM models (Models 6 and 7), the women obtain higher goodness-of-fit indexes in Model 6 than in Model 7, whereas this result is reversed in the men. This is relevant because there were more women than men in our study, which could mean that the underlying structure in the total sample would present the method effect among the positive items when, in fact, there could be two structures, one for men and another one for women. In that case, the gender variable would be relevant to produce method effects, like other variables such as age and reading skills, as stated by Marsh (1996) and Corwyn (2000) or the way the items are worded (five positively and five negatively), which would facilitate a response bias independently of their content (Carmines & Zeller, 1979). In this sense, we could consider that the scale is not factorially invariable in different populations and the method effects may vary from one to another, as indicated by Goldsmith (1986).

However, and in view of the results obtained, we cannot reject the existence of an oblique bidimensionality of the instrument, as found by other authors (Greenberger et al., 2003; Prezza et al., 1997), which would not imply a contradiction with regard to the unidimensionality of self-esteem as a general construct, because the latter would be a higher order dimension. In fact, Greenberger et al. carried out a study in which they compared three versions (the original one, a positive version in which the negatively worded items were worded positively, and a negative version, where the positive items were negatively worded), concluding that, although the two-factor solution of the original scale was better in comparison to the other two versions, they did not observe great differences, and positive correlations were established among the three scales. Thus, general self-esteem could both explain the studies that find a supra- or higher order-dimension that would comprise the items that represent a positive self-image and those that represent a negative self-image, and the studies that find two correlated dimensions.

With regard to construct validity, the results show a high and significant positive correlation with the five self-concept dimensions. This result is in line with considering self-esteem an evaluative conceptual level of self-concept (Purkey, 1970; Shavelson et al., 1976) and as a worth and evaluative quality of the cognitions and behaviors expressed in the degree of personal satisfaction (Musitu et al., 1988). Likewise, our study corroborates the findings of validation studies carried out in other countries and with different self-concept instruments (Pullmann & Allik, 2000; Santos & Maia, 2003).

With reference to the reliability of the scale, it has shown good levels of internal consistency and temporal stability after a 4-week interval, in accordance with previous studies (Rosenberg, 1989; Santos & Maia, 2003; Vallieres & Vallerand, 1990).

The results of the gender differences, in general, showed a higher mean score of men in the positive items and a higher mean of women in the negative items. Five of these differences were significant, revealing a higher general self-esteem in men than in women, coinciding with the results obtained in the Portuguese adaptation (Santos & Maia, 2003) and in contrast to the results found in French samples (Vallieres & Vallerand, 1990). These differences could be explained by the presence of sociocultural elements.

Future investigations should undertake to study the factor structure of the RSES in the university population taking into account the gender variable to determine whether there are different structures according to gender. On the other hand, it would be interesting to compare a positive version of the instrument with a negative version and the original version in different samples (clinical, educational, and work settings). Likewise, it is necessary to carry out cross-cultural studies with analogous samples using diverse variables such as self-concept, gender, age, or level of studies to establish the construct validity of the instrument and its usefulness to identify differences in self-esteem in different sociocultural contexts.

To sum up, our results confirm the unidimensional structure of the RSES proposed by Rosenberg (1989). Internal consistency and test-retest correlation were good, supporting the reliability of the scale. Furthermore, we consider that there is sufficient evidence to support the construct validity of the scale. Therefore, the results provide justification for the use of the RSES in the university context to assess self-esteem.

References

- Alonso, J., & Román, J.M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17, 76-82.
- Atienza, F.L., Moreno, Y., & Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 22, 29-42.

- Baños, R.M., & Guillén, V. (2000). Psychometric characteristics in normal and social phobic samples for a Spanish version of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Psychological Reports, 87*, 269-274.
- Bollen, K., & Long, J.S. (1994). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Brislin, R.W. (1986). The wording and translation of research instruments. In W. Lonner & J. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (pp. 137-164). Beverly Hills, CA: Sage.
- Carmine, E.G., & Zeller, R.A. (1979). *Reliability and validity assessment*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Corwyn, R.F. (2000). The factor structure of global self-esteem among adolescents and adults. *Journal of Research in Personality, 34*, 357-379.
- Cheng, S.T., & Hamid, P.N. (1995). An error in the use of translated scales: The Rosenberg Self-Esteem Scale for Chinese. *Perceptual and Motor Skills, 81*, 431-434.
- Fiz, M.R., & Oyón, M.J. (1998). Influencia de la autoestima y su repercusión en el rendimiento académico de los adolescentes. *Estudios de Pedagogía y Psicología, 10*, 27-74.
- Gana, K., Alaphilippe, D., & Baillo, D. (2005). Factorial structure of the French version of the Rosenberg Self-Esteem Scale among the elderly. *International Journal of Testing, 5*, 169-176.
- Garaigordobil, M., Durá, A., & 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, 1*, 53-63.
- García, F., & Musitu, G. (2001). *AF5, Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- Goldsmith, R.E. (1986). Dimensionality of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Journal of Social Behavior and Personality, 1*, 253-264.
- González-Pienda, J., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., & García, M.S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema, 9*, 271-289.
- Greenberger, E., Chen, Cb., Dmitrieva, J., & Farruggia, S.P. (2003). Item-wording and the dimensionality of the Rosenberg Self-Esteem Scale: Do they matter? *Personality and Individual Differences, 35*, 1241-1254.
- Hensley, W.E., & Roberts, M.K. (1976). Dimensions of Rosenberg's Self-Esteem Scale. *Psychological Reports, 38*, 583-584.
- Horan, P.M., DiStefano, C., & Motl, R.W. (2003). Wording effects in self-esteem scales: Methodological artifact or response style? *Structural Equation Modeling, 10*, 435-455.
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (1993). *Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Kline, R.B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Lance, C.E., Noble, C.L., & Scullen, S.E. (2002). A critique of the correlated trait-correlated method and correlated uniqueness models for multitrait-multimethod data. *Psychological Methods, 7*, 228-244.
- Marsh, H.W. (1996). Positive and negative self-esteem: A substantively meaningful distinction or artifacts? *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 810-819.
- Mestre, M.V., García, R., Frias, D., & Llorca, V. (1992). Autoestima, depresión y variables escolares: un estudio longitudinal infancia-adolescencia. *Revista de Psicología de la Educación, 4*, 51-65.
- Motl, R.W. & DiStefano, C. (2002). Longitudinal invariance of self-esteem and methods effects associated with negatively worded items. *Structural Equation Modeling, 9*, 562-578.
- Musitu, G., Román, J.M., & Gracia, E. (1988). *Familia y educación*. Barcelona: Labor.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M., González-Pumariega, S., Rocés, C., Álvarez, L., & González, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema, 10*, 97-109.
- Núñez, J.L., Martín-Albo, J., & Navarro, J.G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Psicothema, 17*, 344-349.
- Parra, A., Oliva, A., & Sánchez, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología, 35*, 331-346.
- Pastor, A., Navarro, E., Tomás, J.M., & Oliver, A. (1997). Efectos de método en escalas de personalidad: la escala de autoestima de Rosenberg. *Psicológica, 18*, 269-283.
- Prezza, M., Trombaccia, F.R., & Armento, L. (1997). La scala dell'autostima di Rosenberg: traduzione e validazione italiana. *Bollettino di Psicologia Applicata, 223*, 35-44.
- Pullman, H., & Allik, J. (2000). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Its dimensionality, stability and personality correlates in Estonia. *Personality and Individual Differences, 28*, 701-715.
- Purkey, W.W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Quilty, L.C., Oakman, J.M., & Risko, E. (2006). Correlates of the Rosenberg Self-Esteem Scale method effects. *Structural Equation Modeling, 13*, 99-117.
- Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Valle, A., Núñez, J.C., & González-Pienda, J.A. (2004). Diferencias en el uso de self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación. *Psicothema, 16*, 625-631.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. (Rev. ed.). Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Salgado, J.F., & Iglesias, M. (1995). Estructura factorial de la Escala de Autoestima de Rosenberg: un análisis factorial confirmatorio. *Psicológica, 16*, 441-454.
- Sánchez, E., & Barrón, A. (2003). Social psychology of mental health: The social structure and personality perspective. *The Spanish Journal of Psychology, 6*, 3-11.
- Santos, P.J., & Maia, J. (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da escala de auto-estima de Rosenberg. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 2*, 253-268.

- Schmitt, D.P., & Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: Exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, *89*, 623-642.
- Shapurian, R., Hojat, M., & Nayerahmadi, H. (1987). Psychometric characteristics and dimensionality of a Persian version of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Perceptual and Motor Skills*, *65*, 27-34.
- Shavelson, J., Hubner, J.J., & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, *46*, 407-442.
- Tomás, J.M., Hontangas, P.M., & Oliver, A. (2000). Linear confirmatory factor models to evaluate multitrait-multimethod matrices: The effects of number of indicators and correlation among methods. *Multivariate Behavioral Research*, *35*, 469-499.
- Tomás, J.M., & Oliver, A. (1999). Rosenberg's Self-Esteem Scale: Two factors or method effects. *Structural Equation Modeling*, *6*, 84-98.
- Vallieres, E.F., & Vallerand, R.J. (1990). Traduction et validation Canadienne-Française de l'Echelle de l'Estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, *25*, 305-316.
- Vázquez, A.J., Jiménez, R., & Vázquez-Morejón, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, *22*, 247-255.
- Wang, J., Siegal, H.A., Falck, R.S., & Carlson, R.G. (2001). Factorial structure of Rosenberg's Self-Esteem Scale among crack-cocaine drug users. *Structural Equation Modeling*, *8*, 275-286.

Received May, 18, 2006

Revision received April, 11, 2007

Accepted May, 23, 2007

Fuente:

Martín, L. M., Núñez, J. L., Navarro, J. G., & Grijalvo, F. (2007). *The Rosemberg Self – Esteem Scale: Translation and Validation in University Students*. España: The Spanish Journal of Psychology. pp. 458, 467. Recuperado el 12 de agosto de 2010 de Dialnet: <http://revistas.ucm.es/psi/11387416/articulos/SJOP0707220458A.PDF>

Anexo G. Carta de consentimiento para padres de familia o encargado (a) del educando



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
VICERRRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN
COMITÉ ÉTICO CIENTIFICO
 Teléfonos:(506) 2207-5006
 Telefax: (506) 2224-9367

FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
 (Para ser sujeto de investigación)

Efecto de las actividades didácticas en la autoestima y las relaciones interpersonales de los niños y niñas de la escuela Los Ángeles de La Fortuna, San Carlos.

Código (o número) de proyecto: _____

Nombre del Investigador Principal: María Auxiliadora Sánchez Ramírez.

Nombre del participante: _____

A. Propósito del proyecto: Este estudio tiene como propósito crear, desarrollar e implementar un programa de actividades didácticas que ayuden a mejorar la autoestima y las relaciones interpersonales de los niños y niñas de quinto grado de la escuela Los Ángeles, por parte de una estudiante de Maestría Profesional en Psicopedagogía del Convenio de la UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA y la UNIVERSIDAD DE COSTA RICA. De esta investigación se espera obtener datos que colaboren para conocer el efecto de programa experimental en la autoestima y las relaciones interpersonales de los niños y niñas de quinto grado. Las personas que participen del programa se verán involucrados durante tres semanas en días lectivos.

B. ¿Qué se hará?: Si acepta participar en el estudio, se realizará lo siguiente:

- Se le entregará un test de autoestima y otro de relaciones interpersonales, por medio del cual se puede medir la autoestima, las relaciones interpersonales; los tests son necesarios para luego plantear un programa de la mejora de la autoestima y las relaciones interpersonales. Toda la información que brinde será de uso confidencial y exclusivo para los fines de la investigación.
- Se aplicarán dos test, un pretest antes de aplicar el programa y un postest después de finalizar el programa.
- Las sesiones se realizarán todos los días de lunes a viernes, durante tres semanas, en un horario acordado con la docente a cargo, con una duración de cuarenta y cinco minutos, divididas en actividades de autoestima y de relaciones interpersonales.
- Durante las quince (15) sesiones se registrará las actividades por medio de cámara fotográfica, y una lista de asistencia. La información recolectada será para alimentar los resultados de estudio.

C. Riesgos:

Si sufriera algún daño como consecuencia de los procedimientos a que será sometido para la realización de este estudio, la investigadora realizará una referencia al profesional apropiado para que se le brinde el tratamiento necesario para su total recuperación.

D. Beneficios:

Como resultado de su participación en este estudio, el beneficio que obtendrá será: elevar la autoestima de sí mismo, sentirse bien, sentirse contento y satisfecho o satisfecha con sí mismo. De igual forma logrará identificar las cualidades positivas de sus compañeros y compañeras mejorando las relaciones humanas. Para la investigadora el principal beneficio será aportar conocimientos y mejorar la

autoestima y las relaciones interpersonales en los niños y niñas por medio de un programa de actividades didácticas.

- E.** Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con María Auxiliadora Sánchez Ramírez y ella debe haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando a María Auxiliadora Sánchez Ramírez al teléfono número 8829-1484.

- F.** Recibirá una copia de esta fórmula firmada para uso personal.

- G.** Su participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento, sin que esta decisión afecte la calidad de la atención médica (o de otra índole) que requiere.

- H.** Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.

- I.** No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

Consentimiento

He leído o se me han leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

.....
Nombre, cédula y firma del sujeto (niño y niño de quinto grado)

Fecha

.....
Nombre, cédula y firma de la docente

Fecha

.....
Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento

Fecha

.....
Nombre, cédula y firma del padre/madre/representante legal (menores de edad) Fecha

Anexo H. Carta de consentimiento para la directora del centro educativo

Universidad Estatal a Distancia
 Vicerrectoría Académica
 Sistema de Estudios de Posgrado
 Seminario Profesional Aplicado a la Investigación

Señora:

M.Sc. Alida León Chaves
 Directora de la Escuela Los Ángeles de La Fortuna
 San Carlos, Alajuela.

Estimada Directora:

Por este documento, yo, con cédula de identidad número..... en calidad de, del centro universitario....., le solicito permiso para realizar un trabajo de investigación: Efectos de las actividades didácticas en la autoestima y las relaciones interpersonales con el grupo 5º- A, a cargo de la docente María del Pilar Rodríguez.

Esta investigación consta de un período de aplicación de instrumentos (“escala de autoestima general de Rosemberg” y “escala para la medición de relaciones interpersonales”), y un programa de actividades didácticas experimentales, administrado durante un período de 15 días lectivos, en sesiones de 40 minutos.

La investigación, será sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Estudio del Posgrado en Ciencias de la Educación, con el fin de optar por el grado de Magister en Psicopedagogía.

Agradeciendo la atención brindada, se despide: María Auxiliadora Sánchez Ramírez.

Recibido y firmado por:

 Directora: M.Sc. Alida León Chaves

 Fecha

 sello

Anexo I. Carta de consentimiento para la docente de 5°-A

Universidad Estatal a Distancia
 Vicerrectoría Académica
 Sistema de Estudios de Posgrado
 Seminario Profesional Aplicado a la Investigación

Señora:

Licda: María del Pilar Rodríguez
 Docente de la Escuela Los Ángeles de La Fortuna
 San Carlos, Alajuela.

Estimada Docente:

Por este documento, yo, con cédula de identidad número..... en calidad de, del centro universitario....., le solicito permiso para realizar un trabajo de investigación: Efectos de las actividades didácticas en la autoestima y las relaciones interpersonales con su grupo a cargo.

Esta investigación consta de un período de aplicación de instrumentos (“escala de autoestima general de Rosemberg”- y “escala para la medición de relaciones interpersonales”), y un programa de actividades didácticas experimentales administrado durante un período de 15 días lectivos, en sesiones de 40 minutos.

La investigación, será sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Estudio del Posgrado en Ciencias de la Educación, con el fin de optar por el grado de Magister en Psicopedagogía.

Agradeciendo la atención brindada, se despide: María Auxiliadora Sánchez Ramírez.

Recibido y firmado por:

 Docente: Licda. María del Pilar Rodríguez

 Fecha

 Sello

Programa de autoestima y relaciones interpersonales	
21/09/2010	1º Medición (pretest de la condición control)
15 días	Ausencia de tratamiento experimental
13/10/2010	2º Medición (postest condición control y pretest condición experimental)
14/10/2010	Aplicación de Tratamiento
<p style="text-align: center;">Sesión 1: Mi amigo invisible</p> <p>Objetivo: Mejorar las relaciones interpersonales dentro del grupo promoviendo actividades que fomenten y estimulen las relaciones entre los alumnos de forma positiva. Material: No se necesita material.</p>	<p>La docente inicia la actividad, diciendo cualidades positivas de un alumno o alumna al azar. Luego el estudiante continúa diciendo cualidades positivas de otro compañero (a). El compañero elegido lo hace con otro, y así sucesivamente. No se pueden decir cosas negativas ni repetir a nadie.</p> <p>Una vez finalizada la actividad se establece un debate para analizar lo que ha ocurrido; por ejemplo se discute la siguiente pregunta: ¿Por qué cuesta decir cosas positivas de los demás? Y la afirmación de expresa que: “Todos tenemos aspectos positivos que es necesario descubrir”.</p> <p>Finalmente, ¿Por qué vale la pena hacerlo?</p> <p><i>Crónica:</i> Se continúa con la siguiente sesión de mi amigo invisible.</p>

<p>Sesión 2: Mi amigo invisible (segunda parte)</p> <p>Objetivo: Mejorar las relaciones interpersonales dentro del grupo promoviendo actividades que fomenten y estimulen las relaciones entre los alumnos de forma positiva.</p> <p>Materiales: Bote o caja, fichas de trabajo.</p>	<p>En un bote o caja se meten los nombres de todos los compañeros de clase. Cada niño extraerá un papel con el nombre de un compañero que mantendrá en secreto. A continuación se completará la ficha. Luego se leerá lo escrito de forma anónima. Posteriormente al finalizar la semana se entregará un regalo significativo hecho en casa al amigo invisible correspondiente.</p> <p><i>Crónica:</i> La actividad Mi amigo Invisible, es dividida en tres sesiones, la cual se tomará la última sesión para el día lunes junto a otra actividad sobre autoestima debido a que el tiempo lo permite.</p>
<p>Sesión 3: Mi amigo invisible (tercera parte)</p> <p>Objetivo: Mejorar las relaciones interpersonales dentro del grupo promoviendo actividades que fomenten y estimulen las relaciones entre los alumnos de forma positiva y promover las buenas relaciones interpersonales por medio de un cortometraje.</p>	<p>En la siguiente actividad se entrega el regalo al amigo invisible correspondiente con todo el cariño y respeto.</p> <p>Se continúa con una actividad que motiva las buenas relaciones interpersonales.</p> <p>Cortometraje: Se reúne a los niños y niñas para observar un corto "Partly Cloudy". Luego de verlo, se inicia con un comentario de los puntos más importantes del corto. Continuamente la docente realiza un comentario sobre el reflejo del corto con las relaciones interpersonales del grupo.</p> <p>En seguida se entrega una ficha a los estudiantes para que puedan escribir lo que más se identificaron al observar el corto. Se propone de forma voluntaria comentar lo escrito.</p> <p><i>Crónica:</i> La actividad finalizó de manera exitosa.</p>

<p style="text-align: center;">Sesión 4: Cuento vacío</p> <p>Objetivo: Valorarse a sí mismo por medio de la escucha de un audio cuento para mejorar el autoestima.</p> <p>Materiales: Grabadora, hojas blancas.</p>	<p>Se indica al grupo sentarse cómodamente y escuchar un audio cuento con el nombre de: Cuento Vacío. Luego se realiza con los estudiantes comentarios sobre lo que más les gustó del cuento.</p> <p>Una vez finalizado el comentario se le entrega a cada estudiante una hojita de papel para que escriba un final al cuento. Para finalizar, se solicita a los estudiantes compartir el final que le redactaron al cuento vacío.</p> <p><i>Crónica:</i> La actividad concluyó.</p>
<p style="text-align: center;">Sesión 5: Mi escudo</p> <p>Objetivo: Identificar las cualidades personales para expresarlas al grupo por medio de actividades que estimulen la autoestima.</p> <p>Materiales: Hojas blancas, lápiz de colores.</p>	<p>Se inicia haciendo una rápida introducción en torno al tema de la autoestima. Se habla en términos generales: ¿Qué es la autoestima, cómo se manifiesta, cómo se forma y cómo se encuentra en cada uno de nosotros?</p> <p>Posteriormente se le entrega a cada niño una hoja de papel con un escudo personal al que debe recortar y en el que puedan representar los aspectos más positivos de su personalidad. Se sugiere que el dibujo sea lo suficientemente grande como para poderlo dividir en 4 partes y escribir sobre cada una de ellas. Se solicita, que en el primer espacio anoten todo lo que se consideran mejor de sí mismo.</p> <p>Se divide al grupo general en pequeños grupos para que los niños puedan compartir lo anotado; sin embargo, si tiene tiempo suficiente, haga que cada niño lea lo anotado frente al grupo en general, agradezca y pida aplausos después de cada intervención.</p>

	<p>Se propone a los niños pintar su escudo para luego lo sigan adornando a través de un collage resaltando las características más importantes de cada espacio.</p> <p>Una vez terminado el collage elija una pared del aula para armar una galería de arte y permita que todos los niños asistan y observen la exposición.</p> <p><i>Crónica:</i> La actividad concluyó.</p>
<p>Sesión 6: La flor de la comunicación</p> <p>Objetivo: Recocer y reflexionar acerca de las relaciones humanas que se dan en un grupo de clase; con el fin de detectar los factores negativos generados por la mala comunicación.</p> <p>Materiales: Cartulina, tijeras, papel satinado de colores, lápiz de color, goma.</p>	<p>El facilitador elabora con anticipación cinco pétalos de cartulina de cada color. (Cuatro flores de diferente color). Solicita a los estudiantes construir una flor.</p> <p>Se forman cuatro grupos y cada uno se ubica en una esquina del aula. Cada grupo escribe en los pétalos los problemas de comunicación que se manifiestan dentro del ámbito de clase.</p> <p>Los grupos ubicados en esquinas opuestas intercambian y comentan el contenido de sus flores.</p> <p>En plenaria se comenta el contenido y se reflexiona acerca de las conclusiones que ha provocado la dinámica.</p> <p><i>Crónica:</i> Se concluye la actividad.</p>

<p>Sesión 7: Lo que yo siento</p> <p>Objetivo: Favorecer el desarrollo del autoestima de los niños y niñas.</p> <p>Materiales: Globos.</p>	<p>Se solicita a los estudiantes sentarse en un espacio abierto, en círculo, cada niño y niña inflará un globo. Una vez que todos estén inflados, se les pedirá que les dejen escapar el aire. Volverán a inflarlos pensando en todas las virtudes y cualidades que ellos tienen. El globo crecerá cuanto más se valoren a sí mismos, no inflarán lo suficiente si no encuentran en sí mismos suficientes virtudes para hacerlo. Luego, con la ayuda de la docente se reflexionará sobre lo que significa el autoestima, estableciéndose una comparación entre la cantidad de aire que ingresa al globo, que permite observarlo, percibirlo y distinguirlo, dispuesto a subir cada vez más y aquella cantidad insuficiente de aire que hace que los globos no se eleven y pierdan el interés de los demás. En sus casas, los niños y las niñas escribirán qué cualidades y virtudes metieron en su globo cuando lo inflaron: reflexionando sobre sí mismos, establecerán el estado de su autoestima y cómo pudieran mejorarla.</p> <p><i>Crónica:</i> Se tomará para la siguiente sesión la segunda parte de la actividad y de forma voluntaria expresan las cualidades y virtudes que anotaron.</p>
<p>Sesión 8: Reconociéndome a mí mismo</p> <p>Objetivo: Favorecer el desarrollo del autoestima de los niños y niñas púberes.</p> <p>Materiales: Papel periódico, lápiz de color.</p>	<p>En pliegos de papel periódico o cartulina, los niños y niñas dibujarán dos globos: uno con mucho aire y otro sin él, luego escribirán dentro de cada uno las características de los niños con mucha autoestima y los niños que carecen de ella. Una vez que todos hayan escrito, discutirán en grupos acerca de la importancia de reconocerse a sí mismos tal y como son, encontrarán en sus características físicas y espirituales las virtudes que les hacen ser esencialmente ellos, seres dignos de amor y respeto.</p> <p>En casa, frente al espejo, realizarán el mismo ejercicio reconociéndose tal como son y se harán la promesa de valorarse, respetarse y quererse siempre.</p>

<p>Sesión 9: Así soy yo</p> <p>Objetivo: Favorecer el desarrollo del autoestima de los niños y niñas púberes.</p>	<p>En círculos pequeños, niños y niñas jugarán al globo de la amistad. Cada niño o niña lanzará el globo y al mismo tiempo gritará una cualidad del compañero o compañera a quien se lo lanza. Quien lo reciba hará lo mismo, dirigiéndose a otro participante. El ejercicio terminará cuando todos hayan sido reconocidos por sus compañeros.</p> <p>En el aula, escribirán una carta o tarjeta a sus padres quienes son y cómo les gustaría que ellos les ayuden a crecer.</p>
<p>Sesión 10: Un recuerdo muy especial</p> <p>Objetivo: Mejorar la capacidad de los alumnos para establecer relaciones positivas con otras personas.</p> <p>Materiales: Papel, lápices, lápices de colores.</p>	<p>Pida a los niños que se sienten cómodamente en sus bancas, que cierren los ojos y se relajen durante unos segundos y que piensen en una oportunidad en que cada uno haya pasado muy bien...que recuerden con quién estaban...., qué fue lo que pasó...cómo se sentía entonces...dígales que se den tiempo para lograr la sensación de ese momento. La docente reproduce, un audio instrumental, Track 01(1). Interprete Bagman.</p> <p>Se entrega a cada alumno una hoja de papel para dibujar y pintar su recuerdo.</p> <p>Solicite a los niños que se junten en parejas para contarle su experiencia y mostrarle cómo la representó. (Si el grupo es impar, puede haber un grupo de tres). Luego pida a los niños que se ubiquen formando un círculo grande y proponga algunos temas de conversación.</p> <p>¿Por qué estos recuerdos fueron buenos?</p> <p>¿Qué podríamos hacer nosotros para tener buenos recuerdos juntos?</p> <p>Se construye un compromiso con los estudiantes: imaginemos qué podemos hacer cada uno para que otras personas tengan un buen recuerdo de nosotros.</p> <p>Ayude a destacar lo que hay de común en los buenos recuerdos.</p>

<p>Sesión 11: Un pequeño libro sobre mí</p> <p>Objetivo: Fortalecer la autoestima de los niños y niñas por medio de la construcción de un libro que destaca sus características.</p> <p>Materiales: Copias de estructura del libro, hojas de colores, una lámina de papel de presentación, lápiz de colores, tijeras, grapadora.</p>	<p>Se realiza la entrega de material (hojas de colores y papel de presentación).</p> <p>Se entrega a cada niño copias según el modelo de la página 68, libro <i>Autoestima: ¿Cómo desarrollarla?</i></p> <p>Hacer que corten las páginas por las líneas de los puntos y que las ordenen para grapar. Dibujar y decorar la portada de acuerdo a lo que sientan y se identifiquen.</p> <p>Leer las páginas con los niños. Luego, dejar que ellos, independientemente, completen las frases y dibujen pequeños retratos.</p> <p><i>Crónica:</i> La actividad se continúa al día siguiente debido a que se extiende la construcción del libro, por lo tanto queda pendiente completar las frases y dibujar los pequeños retratos, leer las páginas y compartir el trabajo en el grupo en general.</p>
<p>Sesión 12: Un pequeño libro sobre mí</p> <p>Objetivo: Fortalecer la autoestima de los niños y niñas por medio de la construcción de un libro que destaca sus características.</p> <p>Materiales: Copias de estructura del libro, hojas de colores, una lámina de papel de presentación, lápiz de colores, tijeras, grapadora.</p>	<p>Dibujar y decorar la portada de acuerdo a lo que sientan y se identifiquen.</p> <p>Leer las páginas con los niños. Luego, dejar que ellos, independientemente, completen las frases y dibujen pequeños retratos.</p> <p><i>Crónica:</i> La actividad finalizó.</p>

<p>Sesión 13: Se busca</p> <p>Objetivo: Conseguir que los niños identifiquen sus características físicas personales y otras cualidades únicas por medio de carteles para fortalecer la autoestima alta en los niños y niñas.</p> <p>Materiales:</p> <p>Una copia del cartel: “Se busca” (ver página 18 del libro Autoestima: ¿Cómo desarrollarla?) para cada niño. Lápices de colores, rotuladores, regla y hojas de papel periódico.</p>	<p>Se pregunta a los niños si ha visto antes algún cartel: “Se busca”. Explicarles que ellos van a hacer uno suyo por “ ser buenos”</p> <p>Cada niño dibuja su fotografía en una hoja y se escribe su nombre y pinta su color de pelo y ojos. Dejar a los niños que se pesen, midan y escriban sus dimensiones.</p> <p>Permitir que escriban (o dicten) qué les gusta y qué no les gusta en la parte de abajo. Se realiza juego de adivinanzas donde el maestro lee las descripciones de los carteles sin mostrar las fotografías. Los niños y niñas adivinan de quién es cada descripción.</p> <p>Instar a los niños y niñas de forma voluntaria a realizar anuncios sobre ellos mismos.</p> <p><i>Crónica:</i> La actividad finaliza con los comentarios de forma voluntaria.</p>
<p>Sesión 14: Día y noche</p> <p>Objetivo: Analizar las causas y consecuencias positivas y negativas de la comunicación con el fin de orientar formas de actuar que mejoren la comunicación dentro de un clima grupal por medio de un cortometraje “Día y noche”</p> <p>Materiales: Papel periódico, lápiz de color, rotulador, reproductor de video.</p>	<p>La facilitadora divide al grupo en dos grupos a un grupo le asigna el día y al otro la noche. Les facilita un pliego de papel periódico y los insta a dibujar lo que más les gusta del día y lo que más les gusta de la noche.</p> <p>Los participantes se dividen en sus respectivos grupos y se distribuyen el trabajo. Posteriormente cuando se termina se enfrenta a los dos grupos para que defiendan su trabajo. En la plenaria cada grupo debe decir lo positivo y lo negativo del trabajo. Luego, la docente realiza una intervención en la plenaria con la siguiente interrogante: ¿Consideran que el día y la noche pueden tener una amistad?</p> <p>Ambos grupos responden a la pregunta. Continuamente la docente reproduce un corto del “Día y la noche”.</p>

	<p>Por último luego de terminado el corto, se motiva a los niños y niñas a reflexionar como el día y la noche lograron tener una amistad.</p> <p><i>Crónica:</i> La actividad finalizó mediante una reflexión por parte de los niños y niñas.</p>
<p>Sesión 15: Dime que estas aquí</p> <p>Objetivo: Promover las buenas relaciones interpersonales mediante un abrazo, palabra, darse la mano, frase escrita o gesto agradable.</p> <p>Materiales: grabadora, cintas de colores, platos desechables.</p>	<p>Se entrega a cada estudiante una cinta de colores para colocar en su muñeca.</p> <p>La docente reproduce una canción y solicita a los estudiantes escucharla “Eso es la amistad”. Se realiza comentario por parte de la docente sobre el significado de la cinta de distintos colores y la canción. La docente insta a reflexionar la diferencia de cintas de colores y comenta sobre la diversidad de personas con las que se puede compartir. De tal forma, se realiza comentario de la canción escuchada. Se solicita al grupo formar un círculo, cerrar los ojos y pensar en momento del cual hemos necesitado decir: dime que estas aquí. Posteriormente, se solicita abrir los ojos y colocarse frente a otro compañero y expresar la frase “Dime que estas aquí” el cual puede representar su presencia con un abrazo, una palabra positiva, darse la mano, un gesto o una frase escrita. Continuamente se entrega un plato desechable con el nombre en el centro el cual se pasará en círculo para que los compañeros y compañeras escriban una frase agradable. Por último, cada niño realiza lectura de lo escrito en su plato. Se termina la actividad realizando un comentario por parte de la docente sobre el valor de la amistad y valorarse a sí mismo. <i>Crónica:</i> La actividad finalizó con comentarios y reflexiones sobre lo aprendido en las actividades.</p>
<p>3/11/2010</p> <p>04/11/2010</p>	<p><i>Finaliza el tratamiento experimental</i></p> <p><i>3º medición (postest de la condición experimental)</i></p>

Fuentes para las actividades didácticas del tratamiento experimental

Sesión	Fuente*
1, 2 y 3	<p>El acoso escolar: recursos y reflexiones sobre el tema para trabajar en las aulas (17 de Febrero, 2007). <i>Propuesta didáctica: El amigo invisible</i>. Recuperado el 3 de Setiembre de 2010, de: http://acosoescolar.files.wordpress.com/2007/02/amigoinvi.pdf</p> <p>Sohn, Peter. 2009. <i>Partly Cloudy</i> (cortometraje).</p> <p>Newton, Teddy. 2010. <i>Día y Noche</i> (cortometraje).</p>
4, 14 y 15	Elaboración de la investigadora, María Auxiliadora Sánchez Ramírez.
5	<p>Anónimo (24 de Agosto de 2007). <i>Sugerencias de talleres para fortalecer la autoestima en niños y niñas: Mi escudo</i>. Recuperado el 3 de Setiembre de 2010, de: http://sicolog.com/?a=344</p>
6	<p>Rojas y Salazar (2007). <i>Análisis de las relaciones humanas entre docentes y director de la escuela Los Ángeles de La Fortuna</i>. San Carlos, Alajuela, Costa Rica: Universidad Santa Lucía. p. 112.</p>
7, 8 y 9	<p>Pedagogía de los derechos humanos (13 de Agosto de 2010). <i>El desarrollo humano una tarea para todos</i>. Recuperado el 3 de Setiembre de 2010, de: http://pedagogiaddhh.blogspot.com/2010_08_13_archive.html</p>
10	<p>Anónimo (24 de Agosto de 2007). <i>Sugerencias de talleres para fortalecer la autoestima en niños y niñas: Un recuerdo muy especial</i>. Recuperado el 3 de Setiembre de 2010, de: http://sicolog.com/?a=344</p>
11, 12 y 13	<p>Feldman, J. (2002). <i>Autoestima ¿Cómo desarrollarla? Juegos, actividades, experiencias creativas</i> (2ª ed). Madrid, España: NARCEA.</p>

* Las actividades fueron revisadas y adaptadas por la investigadora, por tanto, pueden presentarse variaciones respecto a la fuente especificada.

Crónica semanal del programa de actividades didácticas del tratamiento experimental.

Primera semana del tratamiento experimental.

Durante la primera semana de aplicación del tratamiento experimental se realizaron la sesión 1 (el jueves) y la sesión 2 (el viernes) de la actividad de “Mi amigo invisible”. En la primera sesión los estudiantes aportaron su opinión en relación con el programa de actividades didácticas y preguntaron acerca del proceso de investigación que se planteaba. En la sesión 2, los alumnos y alumnas procedieron a escoger el papelito de su amigo invisible y continuaron con la ficha de trabajo. A pesar que existió resistencia a decir cualidades positivas por parte de algunos estudiantes, la actividad se concluyó satisfactoriamente.

La sesión 3 de mi amigo invisible, ejecutada el día lunes, finalizó con la entrega del regalo. Posteriormente, se agregó el cortometraje de *Partly Cloudy*. Con él los niños y niñas reflexionaron sobre las relaciones entre los personajes del corto y anotaron en una hoja su aporte e impresiones al respecto. En la sesión 4, “El cuento vacío”, se logró la atención requerida por parte de los estudiantes. Para la sesión 5, el alumnado manifestó sus cualidades y compartieron con el grupo. De igual forma en la sesión 6, se logró un agradable intercambio de ideas en relación con las frases anotadas en “La flor de la comunicación”. La actividad concluyó positivamente. En la sesión 7, los niños y niñas lograron inflar el globo de acuerdo con sus cualidades, reflexionaron y comentaron sobre el tema de autoestima. Como tarea para la casa, los estudiantes debieron reflexionar sobre las

cualidades que introdujo en el globo. En la sesión 8, cada niño y niña de forma voluntaria realizó un comentario de lo que reflexionó en su casa.

Segunda semana del tratamiento experimental.

Al lunes siguiente, durante la sesión 8, se inició con algunos comentarios de la sesión anterior. Luego se procedió a realizar las actividades de la sesión 8, que concluyeron satisfactoriamente. Para la sesión 9, los estudiantes participaron entusiasmados y realizaron la carta para sus padres en un ambiente tranquilo. En la sesión 10, la actividad fue entretenida, los estudiantes se mostraron dispuestos a compartir su recuerdo y aportaron comentarios positivos a los recuerdos de otros compañeros y compañeras. La sesión 11 resultó muy provechosa y entretenida. Durante la actividad se graparon las hojas y se dibujó la portada para el libro. No pudo concluirse el trabajo por lo que se debió continuar en la sesión 12. El viernes, en la sesión 12 se terminó el trabajo pendiente y se procedió a dibujar y completar el libro. Se realizó la lectura en general y se compartió con el grupo los trabajos realizados.

Tercera semana del tratamiento experimental.

En la sesión 13, los niños y niñas disfrutaron de su propia fotografía dibujada por ellos mismos. Durante la sesión 14 los estudiantes prestaron gran atención al cortometraje *Día y Noche*. Además se sintieron motivados a reflexionar y participar. La actividad 15 fue muy emotiva, hubo mucha satisfacción por parte de los estudiantes, todos compartieron entre ellos y se finalizó de manera muy positiva y expresiva la actividad.

Anexo K. Carta de la licenciada en filología española

San Ramón, 24 de enero, 2011

Señores

Tribunal examinador

UNED.

Respetables señores:

Les manifiesto haber sido la filóloga que revisó la tesis: EFECTO DE LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS EN LA AUTOESTIMA Y LAS RELACIONES INTERPERSONALES DE LOS ESTUDIANTES DE 5º GRADO DE LA ESCUELA LOS ÁNGELES DE LA FORTUNA DE SAN CARLOS perteneciente a la investigadora María Auxiliadora Sánchez Ramírez.

En la corrección filológica se hicieron observaciones en la ortografía, redacción, presentación de las citas. Además se le hicieron observaciones en relación con las conclusiones.

En este momento cumple con las especificaciones que la norma establece para optar por el título de Maestría.

Atentamente



Licda. Ana Virginia Valenciano Chaves

