

## Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5º básico de una escuela de alto riesgo

Pedro Ramírez Peradotto<sup>1\*</sup>, Juan Duarte Vargas<sup>2</sup> y Roxina Muñoz Valdivia<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Facultad de Educación y Ciencias Humanas, Universidad de Antofagasta (Chile)

<sup>2</sup> Facultad de Ciencias Básicas, Universidad de Antofagasta (Chile)

<sup>3</sup> Escuela municipalizada "La Bandera", E-97, de la comuna de Antofagasta (Chile)

**Resumen:** Este artículo describe los resultados de una investigación cuasi experimental, de grupo experimental y control con pretest – postest, que tuvo como propósito probar un tratamiento basado en un programa de refuerzo de intervalo variable, cuya finalidad era modificar la autoestima escolar de niños entre 10 y 11 años, definidos como de "alto riesgo" por presentar altos índices de repetición de cursos, ausentismo y deserción, que son alumnos de la escuela La Bandera, E-97, colegio de administración municipal, perteneciente a la comuna de Antofagasta, Chile.

Teniendo como antecedente el nivel de autoestima medida con el test de Aysén, antes de iniciar el tratamiento, el grupo experimental modifica su autoestima al finalizar el tratamiento disminuyendo a cero el porcentaje de alumnos con autoestima baja e incrementando de 12,8% a 20,5% el grupo de autoestima de rango alto. Por su parte, el grupo control presenta un 7,7% en el grupo de niños con autoestima baja y una disminución de 20,5 a 15,4% en los estudiantes que se ubican en el rango superior de autoestima. No obstante, los resultados no fueron significativos a un nivel de 95% de confianza.

**Palabras clave:** Autoestima escolar; estudiantes de alto riesgo; enseñanza municipalizada; educación básica; método de enseñanza; teoría del refuerzo.

**Title:** Self-esteem and reinforcement in children from 10 to 11 years, students of a school of high risk.

**Abstract:** This article describes the results of a quasi-experimental investigation, of experimental and control group with pretest – postest, that had like purpose to test a processing based on a variable interval reinforcement program, whose purpose was to modify the school self-esteem in children from 10 to 11 years, defined as of "high risk" by presenting high courses repetition indices, absenteeism and desertion, that are students of the school La Bandera, E - 97, school of municipal administration, belonging to the commune of Antofagasta, Chile.

Having as preceding the level of measured self-esteem with the test of Aysén, before initiating the processing, the experimental group modifies its self-esteem to finalize the processing diminishing to zero the percentage of students with low self-esteem and increasing from 12,8% to 20,5% the high rank self-esteem group. In turn, the group control presents a 7,7% in the group of children with low self-esteem and a decrease from 20,5 to 15,4% the students that are located in the upper rank of self-esteem. Nevertheless, the results were not significant to a level of 95% of confidence.

**Key words:** School Self-esteem; students of high risk; municipal teaching; basic education; method of teaching; theory of the reinforcement.

### Introducción

La autoestima se reconoce como un indicador del desarrollo personal fundado en la valoración, positiva, negativa o neutra, que cada persona hace de sus características cognitivas, físicas y psicológicas. Dicha valoración se construye sobre la base de la opinión que cada persona tiene sobre sí misma, a partir de los atributos que le otorgan las características mencionadas. Esta opinión es confirmada por cada individuo a partir de la percepción de cómo y cuánto lo valora quien lo rodea y, particularmente, todo aquel que es relevante, para él, en su vida cotidiana (Arancibia, 1997; Fredes, 1998). Desde esa perspectiva, la autoestima sustenta y caracteriza el comportamiento relacional y el potencial de interacción de un sujeto en su medio ambiente.

Para niños y jóvenes el sistema escolar, que los acoge en un espacio de convivencia desde temprana edad, puede ser un factor relevante en la construcción de la autoestima de esos niños y jóvenes, tal como lo puede ser su entorno familiar inmediato.

Considerando el papel del sistema escolar en la formación del niño y del adulto, la sociedad debería esperar, a partir de una expectativa optimista, que, gracias a ese sistema escolar, los niños que poseen menos condiciones culturales,

económicas y sociales, no tengan determinado su futuro por su origen.

Por ello, y dado que la educación, como sistema de formación, tiene efectos de larga duración que no se cambian fácilmente (Maturana, 1990; Ramírez & Cornejo, 2004), los maestros, como actores relevantes del espacio de convivencia que se genera en la escuela, deberían analizar los informes de investigación que indican que la autoestima escolar está relacionada con el rendimiento estudiantil, con la delincuencia, con la drogadicción, con el alcoholismo (Reasoner, 2004), dentro de una contingencia, sin duda, multivariada (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976; Miranda, 2000).

Revisar aquellos resultados puede estimular el desarrollo de innovaciones que permitan planear cómo aplicar, durante la convivencia escolar, procedimientos que favorezcan la ocurrencia de contingencias positivas, a través de las cuales las actividades escolares ayuden a los estudiantes a valorarse adecuadamente con relación a sus características cognitivas, físicas y psicológicas; cuya apreciación, conformará el auto-concepto. Auto-concepto que puede ser vital para estructurar una alta autoestima, si su valoración es, preferentemente, positiva; especialmente, en aquellos estudiantes que provienen de sectores con carencias culturales, económicas y sociales.

Desde los años sesenta numerosos informes de investigación, que pueden presentar diferencias entre las definiciones y operacionalización de los constructos, verifican una relación entre auto-concepto y logro escolar, entre autoestima y rendimiento, entre autoestima y deserción o entre auto-

\* Dirección para correspondencia [Correspondence address]: Pedro Ramírez Peradotto. Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Universidad de Antofagasta. Casilla 170. Antofagasta (Chile).  
E-mail: [pramirez@uantof.cl](mailto:pramirez@uantof.cl)

concepto y conductas de salud, entre otras variables asociadas a los constructos mencionados. Así, por ejemplo:

Promediando la década de los sesenta, Brookover, LePere, Hamachek, Thomas y Erickson (1965) encuentran relación entre el auto-concepto de competencia y el rendimiento escolar. En 1967, Coopersmith informa que el auto-concepto de los niños permite predecir su habilidad para leer, en primer año, tan bien como lo hacen las medidas de inteligencia.

Años más tarde, Burns (1975) resalta la importancia de la autoestima de los profesores y padres para llegar a establecer un yo positivo en la sala de clases y en el hogar. Por su parte, Wylie (1979) señala que hay considerable evidencia empírica que sostiene que el auto-concepto predice e influye en el rendimiento escolar desde los cursos iniciales hasta la enseñanza secundaria. El mismo año, Scheirer y Kant informan que varios estudios han demostrado que los logros escolares son afectados por el auto-concepto.

Más adelante, Brookover, Thomas y Patterson (1985) encuentran relaciones significativas entre el auto-concepto y el rendimiento académico.

En 1987, Holly, luego de compilar un resumen de todos los estudios y hallazgos con relación a autoestima y rendimiento escolar, llega a la conclusión que la mayoría de ellos sostiene la idea que la auto-estima era más el resultado que la causa del logro académico. Sin embargo, Holly reconoce que se requiere un cierto nivel de auto-estima para que un estudiante tenga éxito académico y que autoestima y logro van de la mano: se fortalecen mutuamente.

Ese mismo año, Covington (1987), confirma una correlación directa entre autoestima y logro académico, observando que a mayor autoestima se alcanza mayor rendimiento; mientras que, a menor autoestima se observa menor rendimiento. Covington, concluye, además, que la autoestima puede ser modificada a través de la instrucción directa y que dicha instrucción, dirigida a mejorar la autoestima, puede mejorar el logro académico.

En los inicios de la década de los noventa, Walz y Bleuer (1992) informan que factores importantes para el éxito estudiantil, tales como autoestima positiva, absentismo y retención escolar son afectados por exitosos programas de autoestima escolar.

En esa misma perspectiva de análisis, Lawrence (1996) demuestra el papel que juegan en el mejoramiento de la autoestima las actividades grupales que permiten a los estudiantes recibir retroalimentación positiva de sus pares, lo que puede conducir a reevaluar una pobre percepción de la autoimagen.

Reforzando la importancia de la ejecución de programas específicos para tratar problemas de autoestima, García y Cabezas (1998) informan que un programa de trabajo con 10 adolescentes, con graves deficiencias visuales, produjo un mejoramiento significativo de la autoestima global de estos estudiantes con necesidades educativas especiales.

En 2001, Balaguer y Pastor indican que jóvenes adolescentes, de ambos géneros, que se perciben con mejor *compe-*

*tencia deportiva* practican deporte y participan en actividades físicas con mayor frecuencia. Aquellos que perciben que su conducta no es apropiada y que no se comportan tal y como se espera de ellos (Baja Conducta Moral) consumen más tabaco, alcohol y marihuana y llevan una alimentación más insana; mientras, los jóvenes que presentan una autoestima alta consumen alimentos sanos con mayor frecuencia.

Un año más tarde, Wells, Miller, Tobacyk y Clanton (2002) informan un mejoramiento significativo del nivel de autoestima de un grupo de 80 estudiantes adolescentes con desventajas económicas que presentaban alto riesgo de deserción escolar, luego de ser sometidos a un programa de prevención de la deserción. Destacando el resultado de un estudio de continuidad de dos años, a través del cual se verificó, en el grupo tratado, deserción igual a cero el primer año y de 6% en el segundo, versus un 21,2%, durante el segundo año, en el grupo control.

Recientemente, Alpay (2004) luego de hacer una revisión de resultados de investigación sobre autoestima, indica que la relación entre la autoestima específica (por Ej. aquella asociada al aprendizaje de matemática) y el rendimiento sugiere que los programas escolares de intervención pueden ser adecuados para mejorar rendimientos académicos de estudiantes de baja autoestima. Destacando que el papel de los padres en el desarrollo individual no debe ser subvalorado; y que, la comunidad escolar, como un todo, tiene la responsabilidad de proveer a los profesores de un medio ambiente de trabajo favorable y de oportunidades de crecimiento personal. Situación que, a su juicio, se reflejará en el rendimiento estudiantil.

En esta investigación, los fundamentos para originar un tratamiento de la autoestima escolar consideraron que:

- Existen evidencias empíricas con relación al efecto asociado a la consolidación o extinción de un determinado comportamiento, durante una situación de estimulación, que se produce durante la manifestación de ese comportamiento.
- Era administrativamente viable abordar el estudio de la autoestima de los alumnos que asisten a una escuela municipalizada, calificada de alto riesgo, que acoge niños de alta vulnerabilidad social.
- Era técnicamente posible explorar el uso de procedimientos de interacción a través de los cuales se sistematice la emisión de reforzadores positivos durante la relación que se da en las contingencias propias de la sala de clases entre profesor - estudiantes y entre estudiante - estudiante, buscando tanto mejorar su calidad como asegurar que la valoración que un niño hace de sí mismo se exprese positivamente dentro de un ambiente escolar que fomenta la cooperación, privilegiando ésta por sobre la competición y comparación entre pares.
- Cualquier investigación sobre la autoestima escolar debe valorarse como un esfuerzo bienvenido dentro del contexto educativo; especialmente, si se acepta la posibilidad que una autoestima escolar, deprimida durante la interacción escolar, puede fijar fuertes vínculos emocionales de evita-

ción, con relación al proceso de aprendizaje formal asociado al sistema escolar.

El marco teórico que sustenta el tratamiento seleccionado para modificar la autoestima escolar se basa en la teoría del refuerzo de Skinner (Green, 1965; Keller, 1969; Rubbens y Moreno, 1971; Meyer, 1971; Estay, Osorio, Paredes, Ramírez, Sanhueza & Yany, 1973; Hill, 1975; Skinner, 1979; Woolfolk, 1999; Tarpi, 2000)

La teoría del refuerzo postula que el comportamiento de un individuo es susceptible de ser modificado si se le proporcionan, con cierta frecuencia y /o periodicidad, refuerzos pertinentes, asociados a la manifestación previa de una respuesta, con el propósito de orientar al sujeto experimental hacia la expresión final de la cadena de respuestas que forman dicho comportamiento, cuya tasa de emisión se desea incrementar.

Se identifican dos tipos generales de programas de refuerzo: De razón y de Intervalo. Esos programas, a su vez, se categorizan en fijos y variables. De ellos, se reconoce al de intervalo variable como el más efectivo para consolidar comportamientos de mayor persistencia en el tiempo.

Desde esa perspectiva, el sujeto sometido a un programa de refuerzo de intervalo variable aprende que existe una relación entre un determinado tipo de respuestas (operantes) y la obtención de un refuerzo (Er), dando origen a un condicionamiento de tipo operante.

En otras palabras, el condicionamiento operante se produce en la medida en que, a una determinada secuencia de operantes que se dan sucesivamente en una contingencia específica de eventos, se asocia un Er, que se presenta en intervalos de tiempo variables.

La mencionada contingencia corresponde a una condición en la cual la relación entre determinados eventos, tales como la emisión de un operante y la percepción de un reforzador por un sujeto determinado, se manifiesta en un espacio y tiempo dado, donde el reforzador puede alterar la probabilidad de aparición del operante.

Así, la relación Operante – Refuerzo será contingente sí y sólo sí la emisión de un operante, seguida por un refuerzo, aumenta la probabilidad de aparición de ese operante. Dada esa relación, la contingencia es positiva.

Cuando dos eventos no son contingentes, la aparición de uno de ellos “no dice nada” sobre la aparición o no-aparición del otro: su contingencia es nula. Este tipo de contingencia se da cuando el Er está fuera del nivel de percepción del sujeto experimental o no le es pertinente (ver Tabla 1).

Desde esta perspectiva teórica, el estudio del fenómeno *autoestima – refuerzo* puede proporcionar antecedentes para guiar la consideración de contingencias escolares que orienten a los docentes de enseñanza básica durante el ejercicio de su función pedagógica, guiándolos hacia la introducción sistemática de programas de refuerzo, que intenten mejorar niveles de autoestima escolar, eventualmente deprimidos.

Por ello, la búsqueda de respuesta a una pregunta de investigación que oriente hacia la observación de la autoestima escolar en una contingencia positiva puede ser un trabajo que

proporcione antecedentes que conduzcan hacia el tratamiento, en aula, de la autoestima escolar, cuando ésta se encuentre en niveles bajos o medios.

**Tabla 1:** Ejemplo de contingencia, disposición de los estímulos y resultado esperado en el condicionamiento operante.

Tipo de contingencia planeada	Disposición de los estímulos en un programa de refuerzo de intervalo variable durante un trabajo experimental	Resultado esperado
Positiva	Cuando el sujeto experimental emite una respuesta, que forma parte de la cadena de respuestas que origina el comportamiento que da solución a la tarea planteada, el investigador presenta el reforzador, en intervalos de tiempo variable, al sujeto experimental.	Expresión del operante tratado en un nivel, o tasa, superior al observado (a) antes del tratamiento.

El trabajo desarrollado intentó responder la siguiente pregunta de investigación:

*¿Afecta un programa de refuerzo de intervalo variable, introducido durante el trabajo en aula, la autoestima escolar de alumnos, entre 10 y 11 años, que cursan 5<sup>o</sup> año básico en una escuela urbana municipal de alto riesgo?*

Dada esa pregunta, se intentará contrastar la siguiente hipótesis nula:

H<sub>0</sub>: La autoestima escolar de un alumno, entre 10 y 11 años, que cursa quinto año básico en una escuela urbana municipal de alto riesgo, no variará si, durante el trabajo escolar, se aplica un programa de refuerzo de intervalo variable.

La H<sub>0</sub> tiene como hipótesis alternativa el siguiente postulado:

H<sub>a</sub>: La autoestima escolar de un alumno, entre 10 y 11 años, que cursa quinto año básico en una escuela urbana municipal de alto riesgo, se incrementará si, durante el trabajo escolar, se aplica un programa de refuerzo de intervalo variable.

### Definición constitutiva y operacional de los constructos

*Autoestima escolar:* Considerando el punto de vista de Frides (1998, p. 48), el constructo autoestima escolar, se entenderá como el auto-conocimiento y la valoración, positiva o negativa, que el sujeto hace de sí mismo dentro del ambiente escolar, lo cual incluye la socialización que tiene con sus pares, la identificación con su escuela y la relación con sus compañeros, de igual o diferente género, y sus profesores.

*Operacionalización:* Test de Aysén. Instrumento de treinta preguntas, cuya valoración permite categorizar la autoestima escolar en autoestima alta, media o baja.

*Programa de refuerzo de intervalo variable:* Corresponde a la emisión de refuerzos, asociados a los operantes que el sujeto produce, presentados en intervalos de tiempo variable, cuando los operantes aproximan al sujeto a la respuesta final deseada.

**Operacionalización:** Desarrollo del programa de refuerzo de intervalo variable durante la ejecución de cada una de las 20 sesiones de tratamiento a que se somete al grupo experimental. Realiza esta tarea la investigadora a cargo del tratamiento.

## Método

### Participantes

El universo de estudio corresponde a 180 alumnos, entre 10 y 11 años, matriculados en la escuela municipal E-97, de la comuna de Antofagasta. Estos 180 estudiantes se distribuyen en los quintos años A, B, C y D, con igual matrícula inicial ( $N = 45$ ) en el mes de inicio del año escolar chileno (marzo).

A partir de ese universo se seleccionan los grupos experimental y control, sobre la base de los siguientes antecedentes:

1. **Asistencia a clases:** Los quintos años A, B y C registran un promedio diario de asistencia entre el 87 y 90%; en cambio, el quinto año D consigna un promedio de asistencia irregular e inferior a la de los otros tres cursos. Este antecedente permite desestimar al quinto año D como grupo de referencia, experimental o control, para la investigación.
2. **Interés:** Las profesoras jefes (en España se denominan "profesoras tutoras") de los quintos años A y C se interesan por el tema. Ocurre lo contrario con la profesora jefe del quinto año B, quien no se interesa por el estudio.
3. **Facilidades:** Las profesoras jefes de los quintos años A y C se manifiestan dispuestas a otorgar las facilidades que requiere aplicar, tanto las mediciones en los grupos control y experimental, como la ejecución del tratamiento en este último. En cambio, la profesora jefe del quinto año B no se muestra dispuesta a ofrecer facilidades administrativas para realizar la investigación en el curso a su cargo.
4. **Decisión:** La decisión de no colaborar que manifiesta la profesora jefe del paralelo B determina la elección de los quintos años A y C para la investigación.
5. **Selección:** Teniendo en cuenta los antecedentes señalados, se seleccionan, al azar, los grupos control y experimental. Recae la condición de grupo control en el quinto año A y la de grupo experimental en su paralelo C.

### Instrumento

El Test de Aysén (Anexo 1) es un instrumento diseñado en 1994 por Pedro Ramírez Peradotto (Acosta, 1996) para medir autoestima en el ambiente escolar. Fue validado en una muestra de 317 estudiantes entre 11 y 12 años, de 6° año básico, de colegios municipales urbanos, municipales rurales y particulares urbanos de Aisén, XI región de Chile, durante el desarrollo de una tesis conducente al grado de magíster (Acosta, 1996). Posteriormente, el test se replica en una muestra de 489 estudiantes entre 10 y 14 años, de 5°, 6°, 7° y 8° año básico, de dos escuelas municipales urbanas de la ciudad de Calama, ubicada en la II Región de Chile (Mosnich, 1998).

El test permite observar la autoestima escolar de un estudiante de segundo ciclo básico: 5° a 8° año, en el ambiente en que le corresponde estudiar. El instrumento está formado por 30 reactivos que exigen respuesta escrita en una escala de tres opciones, con cómputo inverso para ocho de sus ítems (1; 9; 10; 11; 12; 13, 14 y 17). El conjunto de reactivos mide la autoestima escolar en función

de tres categorías: Dominio en la interacción (1; 2; 3; 4; 5; 6; 27); Seguridad en sí mismo (7; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 17; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 30); y, Auto-valoración de su posición (8; 16; 18; 19; 20; 28; 29).

Los resultados globales de las tres categorías permiten clasificar la autoestima escolar, según rangos de puntaje, en tres niveles: Alta, entre 71 y 90 puntos; Media, entre 51 y 70; y Baja, entre 30 y 50 puntos. (Acosta, 1996, p. 31)

### Diseño

La investigación realizada corresponde a la ejecución de un plan de investigación cuasi-experimental, de tipo correlacional causal, con pretest y posttest, para dos cursos paralelos de quinto año básico, uno experimental (E) y otro control (C).

El diseño empleado está definido por la naturaleza de "grupos predeterminados" y es, por lo tanto, de tipo cuasi-experimental, de observaciones en tiempos distintos. El esquema siguiente indica el diseño descrito, donde  $X_1$  representa el tratamiento aplicado durante 20 sesiones, en una oportunidad semanal por 20 semanas. En la Figura 1 tenemos el esquema de investigación.

E	O <sub>1</sub>	X <sub>1</sub>	O <sub>2</sub>	X <sub>1</sub>	O <sub>3</sub>
C	O <sub>4</sub>	X <sub>0</sub>	O <sub>5</sub>	X <sub>0</sub>	O <sub>6</sub>

### Clave

E = grupo experimental

C = grupo control

X<sub>1</sub> = Tratamiento

X<sub>0</sub> = Sin tratamiento

O<sub>1</sub> y O<sub>4</sub> = Observación inicial

O<sub>2</sub> y O<sub>5</sub> = Observación intermedia

O<sub>3</sub> y O<sub>6</sub> = Observación final

Figura 1: Esquema y desarrollo de la investigación.

### Tratamiento

Desde la perspectiva teórica de Skinner, en un ambiente escolar hay, al menos, tres fases esenciales que debe considerar un tratamiento basado en el uso sistemático de reforzadores, estos son:

1. Identificar el comportamiento final que se desea consolidar como resultado de aprendizaje y sus conductas componentes.
2. Identificar reforzadores pertinentes para quien los recibirá.
3. Seleccionar entre los reforzadores identificados como pertinentes aquellos más eficaces para el o los sujetos que los recibirán.

Para la primera fase se tiene como comportamiento final la solución exitosa de la tarea asignada en cada sesión. Las fases dos y tres se estructuran, en primer término, sobre la base de la identificación de un grupo de estímulos que puedan ser eventos reforzadores de un comportamiento dirigido al logro de cada tarea; y, luego, seleccionando aquellos reforzadores cuya emisión, dada una respuesta esperada, conduzca hacia el comportamiento final.

Cumplidas las fases indicadas, se analizan tanto las contingencias escolares de la población de referencia como el tiempo en que se planea aplicar el tratamiento. Se seleccionan veinte actividades, cada una de las cuales se desarrollará en una sesión de 45 minutos de duración, durante 20 semanas.

Cada una de las sesiones se producirá:

- Cuidando el establecimiento de una atmósfera de confianza y apoyo durante el desarrollo de las actividades planeadas.
- Enfatizando relaciones positivas y cooperativas entre pares, cualesquiera sea su género;
- Estimulando la actividad tanto individual como grupal; y
- Estimulando el logro de metas resolubles.

Una vez seleccionadas las actividades que considerará el tratamiento, se escoge el tipo de programa de refuerzo que se empleará durante la investigación: un programa de refuerzo de intervalo variable, que se caracteriza por reforzar a los sujetos experimentales en tiempos variables, sin un patrón de presentación temporal que permita identificar al reforzador empleado como un estímulo asociado, sistemáticamente, a la expresión de etapas conductuales previas a la conducta final esperada. La descripción de 4 de las 20 actividades que consideró el tratamiento se encuentra en el Anexo 2.

La ejecución del plan de investigación, queda a cargo de la investigadora.

El plan de investigación parte con la medición inicial de la autoestima escolar, de manera simultánea, tanto en el grupo experimental como en el de control ( $O_1$  y  $O_4$ )

De los 45 alumnos matriculados en cada curso, el número de sujetos observados en el pretest se reduce, al final del tratamiento, a 39 estudiantes en cada grupo. La reducción mencionada se debe a que los 6 alumnos que completan la matrícula oficial de 45 estudiantes en cada grupo están retirados a la fecha de la medición, o tienen un alto grado de inasistencia y no están presentes durante la observación inicial, intermedia o final.

Cumplida la observación inicial se inicia el tratamiento en el grupo experimental. Una vez realizadas las 12 primeras sesiones se efectúan, en ambos grupos, nuevas mediciones del nivel de autoestima escolar— observaciones  $O_2$  y  $O_5$  — continuándose, luego, con las siguientes 8 sesiones. Finalizada la segunda fase del tratamiento, los alumnos de ambos grupos son sometidos a una observación final ( $O_3$  y  $O_6$ ).

## Resultados

### Grupo experimental

En la observación inicial de autoestima para el grupo experimental ( $O_1$ ), se observa el 12.8% en el rango de autoestima alta, entre 71 y 90 puntos. El 84.6% en el rango medio, entre 51 y 70 puntos, y el 2,6% en el rango de autoestima baja, entre 30 y 50 puntos (Tabla 2)

En la medición intermedia para este mismo grupo ( $O_2$ ), se observa un 10.3% de casos de autoestima alta, 89.7% en el rango medio. No se observan casos de autoestima baja (Tabla 2)

En la medición final ( $O_3$ ), se observa un 20.5% de los casos en autoestima alta, un 79.5% en el rango medio y ninguno en autoestima baja (Tabla 2)

**Tabla 2:** Nivel de autoestima del grupo experimental en el pretest, el test intermedio y en el posttest, expresada en porcentaje (%) y frecuencia (f), para cada uno de sus tres rangos de puntaje.

Rango de puntajes: Autoestima:	30-50 Baja		51-70 Media		71-90 Alta		N
	%	F	%	f	%	f	
Observación inicial ( $O_1$ )	2.6	1	84.6	33	12.8	5	39
Observación intermedia ( $O_2$ )	0.0	0	89.7	35	10.3	4	39
Observación final ( $O_3$ )	0.0	0	79.5	31	20.5	8	39

### Grupo control

En la observación inicial de autoestima para el grupo control ( $O_4$ ) se observa el 20.5% en el rango de autoestima alta, entre 71 y 90 puntos. El 76.9% en el rango medio, entre 51 y 70 puntos, y el 2,6% en el rango de autoestima baja, entre 30 y 50 puntos (Tabla 3)

En la medición intermedia para este mismo grupo ( $O_5$ ), se observa un 23.1% de casos de autoestima alta, 69.2% en el rango medio, y un 7.7% de autoestima baja (Tabla 3)

En la medición final ( $O_6$ ), se observa un 15.% de los casos en autoestima alta, 76.9% en el rango medio y 7.7% en autoestima baja (Tabla 3).

### Grupo experimental – Grupo control

Las Tablas 2 y 3 presentan los niveles de autoestima en las observaciones iniciales ( $O_1$  y  $O_4$ ), intermedia ( $O_2$  y  $O_5$ ) y

final ( $O_3$  y  $O_6$ ), tanto para el grupo experimental como para el grupo control. Niveles que se aprecian de manera paralela en la Tabla 4.

La Tabla 5 muestra una estadística descriptiva de los resultados de autoestima obtenidos en las aplicaciones: inicial ( $O_1$  y  $O_4$ ), intermedia ( $O_2$  y  $O_5$ ) y final ( $O_3$  y  $O_6$ ) del test de Aysén, en los grupos experimental y control.

En la medición inicial, el grupo experimental agrupa el 25% de los estudiantes de menor autoestima entre los 48 y los 60 puntos; mientras, el grupo control los agrupa entre 50 y 60. En la medición intermedia este 25% de menor autoestima en el grupo experimental se concentra entre 51 y 58 puntos; mientras, el grupo control los ubica entre 45 y 62 puntos, estableciendo una mayor dispersión para este rango. En la medición final, este 25% se concentra entre 55 y 60 puntos; mientras, el grupo control los ubica entre 39 y 59, nuevamente en una situación de mayor dispersión.

**Tabla 3:** Nivel de autoestima del grupo control en pretest, test intermedio y posttest, expresada en porcentaje (%) y frecuencia (f), para cada uno de sus tres rangos de puntaje.

	Rango de puntajes:		30-50		51-70		71-90		N
	Autoestima:		Baja		Media		Alta		
			%	f	%	f	%	f	
Observación inicial (O4)			2.6	1	76.9	30	20.5	8	39
Observación intermedia (O5)			7.7	3	69.2	27	23.1	9	39
Observación final (O6)			7.7	3	76.9	30	15.4	6	39

**Tabla 4:** Comparación de la autoestima del grupo experimental (E) y control (C) en el pretest (O1 y O4), el test intermedio (O2 y O5) y en el posttest (O3 y O6) expresado en porcentaje (%) y frecuencia (f) para cada uno de los rangos de puntaje.

Grupos		Rango de puntajes:		30-50		51-70		71-90		N
		Autoestima:		Baja		Media		Alta		
				%	f	%	f	%	f	
Experimental	Observación inicial (O1)			2.6	1	84.6	33	12.8	5	39
Control	Observación inicial (O4)			2.6	1	76.9	30	20.5	8	39
Experimental	Observación intermedia (O2)			0.0	0	89.7	35	10.3	4	39
Control	Observación intermedia (O5)			7.7	3	69.2	27	23.1	9	39
Experimental	Observación final (O3)			0.0	0	79.5	31	20.5	8	39
Control	Observación final (O6)			7.7	3	76.9	30	15.4	6	39

**Tabla 5:** Estadística descriptiva de los resultados de la aplicación del test de Aysén en los grupos experimental y control, en las observaciones O1, O4 (pretest), O2, O5 (test intermedio) y O3, O6 (posttest) (N = 39 en cada uno de los grupos).

Obs.	Med	Prom	Mod	Mín.	Máx.	Rg.	Q1	Q3	Rg. Iq.	V	D Est.	K
O1	63	63.46	60	48	75	27	60	68	8	33.04	5.75	0.46
O4	67	64.97	67	50	78	28	60	70	10	44.66	6.68	-0.14
O2	63	62.90	69	51	76	25	58	69	11	40.31	6.35	-0.97
O5	67	65.13	68	45	78	33	62	70	8	64.75	8.05	0.74
O3	65	65.44	68	55	80	25	60	69	9	37.52	6.12	-0.27
O6	63	62.74	63	39	79	40	59	67	8	66.41	8.15	1.37

**Clave**

<b>Obs.:</b> Observaciones	<b>Med.:</b> Mediana	<b>Prom.:</b> Promedio
<b>Mín.:</b> Mínimo	<b>Máx.:</b> Máximo	<b>Rg.:</b> Rango
<b>Q1:</b> Cuartil 1	<b>Q3:</b> Cuartil 3	<b>Rg. Iq.:</b> Rango intercuartil
<b>V:</b> Varianza	<b>D Est.:</b> Desviación estándar	<b>Mod.:</b> Moda
<b>K:</b> Curtosis		

**Contrastación de hipótesis**

Para contrastar las hipótesis  $H_0$  y  $H_a$ , declaradas anteriormente, se emplea el test de Mann-Whitney. Se ha determinado un nivel de significación de 0.05. Para este análisis y los siguientes se utiliza Statgraphics 4.0 plus.

Teniendo presente que:

$H_0$ : Mediana 1 (Gr. experimental) = Mediana 2 (Gr. control)

$H_a$ : Mediana 1  $\neq$  Mediana 2

Para las observaciones de pretest O1 (experimental) y O4 (control) se tiene:

Rango promedio de la muestra 1 (experimental): 36.3462

Rango promedio de la muestra 2 (control): 42.6538

W = 883.5

p-valor: .219906

Al ser el p-valor mayor a 0.05 no se rechaza  $H_0$ , lo que se traduce en que la diferencia entre los puntajes de autoestima de los grupos control y experimental no es significativa a un nivel de confianza de 95.0%. Por lo cual, se puede afirmar que al inicio de la experiencia los grupos experimental y control son equivalentes en cuanto a autoestima.

Para contrastar las hipótesis se emplean las **pruebas de signos y de rango signado** (DeGroot, 1988, p. 543-549).

**Pruebas de normalidad para pretest de grupo Experimental (O1)**

En el pretest, la autoestima de la muestra (N = 39), analizada con la prueba chi cuadrado de bondad de ajuste, presenta un valor del estadístico de prueba igual a 13.74; la

prueba Shapiro-Wilks: 0.97; la prueba de control de desviación: 0.58; y la de control de curtosis: 0.80. El menor p-valor de los test aplicados es de 0.421124 y al ser mayor que 0.10, no se puede rechazar la idea de que la autoestima se considere normalmente distribuida, a un nivel de confianza de 90% o superior.

Lo indicado permite afirmar que si bien no se rechaza la normalidad distribucional de estos puntajes, suponerla significaría que tanto la mediana como la media poblacional serían coincidentes. Una prueba de medias puede interpretarse como una prueba de medianas.

### Pruebas de normalidad para el postest del grupo experimental (O<sub>3</sub>)

En el postest, la autoestima de la muestra (N = 39), analizada con la prueba chi cuadrado de bondad de ajuste, presenta un valor del estadístico de prueba igual a 9.38; la prueba Shapiro-Wilks: 0.96; la prueba de control de desviación: 1.01, y la de control de curtosis: - 0.011. El menor p-valor de los test aplicados es de 0.266027 y al ser mayor que 0.10, no se puede rechazar la idea que la autoestima se considere normalmente distribuida, a un nivel de confianza de 90% o superior. Esto nos conduce a las mismas conclusiones anteriores sobre mediana y media poblacional.

### Igualdad de varianza

Para demostrar la igualdad de varianza entre ambos momentos de observación del grupo experimental, se realizan los siguientes cálculos:

	Experimental (O <sub>3</sub> )	Experimental (O <sub>1</sub> )
Desviación estándar	6.12499	5.74844
Varianza	37.5155	33.0445
Df	38	38

Razón de varianza = 1.1353  
Intervalo de confianza: 95%  
Desviación estándar de Exp. 3: (5.00562; 7.89376)  
Desviación estándar de Exp. 1: (4.69789; 7.40846)  
Razón de varianza: (0.595333; 2.16502)

### Prueba F para comparar desviaciones estándares

H<sub>0</sub>:  $\sigma_1 = \sigma_2$   
H<sub>a</sub>:  $\sigma_1 \neq \sigma_2$

F = 1.1353      p - valor = .697695

El intervalo de confianza para la razón de varianza va desde 0.595333 hasta 2.16502. Este intervalo contiene el valor 1.0. Se deduce, por tanto, una diferencia no significativa entre las desviaciones estándares de las dos observaciones realizadas al grupo experimental a un 95% de confianza.

### Prueba de signos para las observaciones de pretest O<sub>1</sub> (exp.) y postest O<sub>3</sub> (exp.)

H<sub>0</sub>: medianas iguales  
H<sub>a</sub>: medianas diferentes

Mediana de la muestra	Número de valores bajo la mediana de la muestra	Número de valores sobre la mediana de la muestra
2	15	24

Estadístico de prueba = 1.28103  
p-valor = 0.200184  
Conclusión: Se retiene la hipótesis nula para un  $\alpha = 0.05$ .

### Prueba de rangos signados para las observaciones de pretest O<sub>1</sub> (exp.) y postest O<sub>3</sub> (exp.)

H<sub>0</sub>: medianas iguales  
H<sub>a</sub>: medianas diferentes

Mediana de la muestra	Promedio de rangos de valores bajo la mediana hipotetizada	Promedio de rangos de valores sobre la mediana hipotetizada
2	16.7667	22.0208

Estadístico de prueba = 1.93101  
p-valor = 0.053481

*Conclusión:* Se retiene la hipótesis nula para un  $\alpha = 0.05$ , si bien el p-valor está sólo 3 milésimas por sobre 0.05.

Considerando la información proporcionada por estas tres pruebas, se puede afirmar que para H<sub>a</sub> no se rechaza su hipótesis nula: "La autoestima escolar de un alumno, entre 10 y 11 años, que cursa quinto año básico en una escuela urbana municipal de alto riesgo, no variará si, durante el trabajo escolar, se aplica un programa de refuerzo de intervalo variable".

### Datos Cualitativos de Interés

Durante el desarrollo del tratamiento, se observa que los integrantes del grupo experimental se muestran progresivamente interesados por las actividades que realizan durante la experimentación.

Como resultado de lo anterior, a medida que avanzan las sesiones propuestas por la investigadora, los alumnos incrementan, gradualmente, su actividad y su disposición a participar en los trabajos individuales o grupales que se les propone.

Junto a lo anterior, se aprecia que los estudiantes del grupo experimental buscan comunicarse con la investigadora, dentro y fuera de la sala de clases. Así, al término de cada sesión los niños y niñas se aproximan a ella de manera afectuosa. Le relatan problemas que tienen dentro o fuera de la escuela. Le manifiestan sus sentimientos con relación a algunos profesores y a ciertas materias de estudio. Le comen-

tan sus aficiones o juegos preferidos, entre otros temas que abordan espontáneamente con ella.

El comportamiento señalado permite asumir que la búsqueda de relación con la investigadora surge como consecuencia de la percepción positiva que ellos alcanzan con relación a las actividades que realizan con ella, en una atmósfera agradable y cooperativa, durante las cuales son reconocidos como niños que pueden realizar con éxito las tareas encomendadas. Situación que queda expuesta, con frecuencia, frente al grupo de trabajo y al grupo curso durante la ejecución de cada actividad.

## Discusión y conclusiones

La investigación fue afectada por dos factores de invalidez interna que alteraron la continuidad de la primera fase de tratamiento. Estos fueron:

1. **Mortalidad experimental:** Se presenta como consecuencia del fallecimiento accidental de una estudiante del grupo experimental. Evento que, al afectar el estado emocional de los alumnos del grupo experimental, al cual ella pertenecía, obliga a suspender el tratamiento durante dos sesiones.
2. **Factor historia:** Se presenta como resultado de un fenómeno climático, lluvia, evento de baja frecuencia en la comuna de Antofagasta. Al manifestarse, disminuyó la

asistencia escolar, determinando la suspensión de dos sesiones de tratamiento.

La presentación de los factores mencionados, que alteraron, tanto la continuidad de la primera fase de tratamiento como su fecha de término, pueden haber contribuido a que el tratamiento tuviese un efecto menor al esperado y, por lo tanto, no se retuviera la  $H_0$  postulada.

Investigaciones previas, Acosta (1996) y Mosnich (1998), que utilizan el mismo instrumento empleado en ésta, permiten clasificar la autoestima de los estudiantes, tanto de Aisén como de Calama, en el rango de desarrollo medio. Situación que se repite en esta investigación, donde el pretest indica la existencia de un predominio de autoestima de rango medio, tanto para el grupo experimental como para el grupo control.

Los antecedentes de autoestima proporcionados por Mosnich para los alumnos de quinto año básico de la Escuela Grecia D-35, que recibe estudiantes provenientes del sector poblacional de más bajo nivel socioeconómico y cultural de Calama (Mosnich, 1998, p. 70), y para los alumnos de ese mismo nivel de la Escuela Emilio Sotomayor D-45, cuyos alumnos provienen principalmente del sector poblacional de trabajadores de Codelco (Mosnich, 1998, p. 72), se presentan junto a los obtenidos en la Escuela La Bandera E-97, de la Comuna de Antofagasta, cuyos estudiantes poseen un origen socioeconómico y cultural deficiente, que clasifica a la escuela como de alto riesgo social, condición que los hace particularmente análogos, en este factor, a los alumnos de la Escuela Grecia, D-35, de Calama (Tabla 5)

**Tabla 6:** Distribución de autoestima escolar en alumnos de quinto año básico de dos escuelas municipales de Calama y una de Antofagasta, expresada en frecuencia y porcentaje.

Escuela	Autoestima Rango de puntajes Comuna	Baja 30 - 50		Media 51 - 70		Alta 71 - 90		N
		f	%	f	%	f	%	
Grecia, D-35	Calama	4	7.4	46	85.2	4	7.4	54
E. Sotomayor, D- 75	Calama	0	0	48	78.7	13	21.3	61
La Bandera, E-97	Antofagasta	3	3.8	61	78.2	14	17.9	78

A pesar de la similitud socioeconómica entre los alumnos de la escuela E-97, de Antofagasta, y los estudiantes de la escuela D-35, de Calama, en la escuela E-97 se presenta un menor porcentaje de alumnos en el rango de autoestima baja y media, y mayor en alta, que la observada entre los estudiantes de igual curso de la escuela D-35 de Calama.

Sin embargo, en la escuela D-45 de Calama, con un alumnado conformado, principalmente, por hijos de trabajadores de la División Codelco Norte se aprecia el mayor porcentaje de alumnos con autoestima alta de los tres establecimientos que se comparan. Esta escuela no presenta estudiantes en el rango de autoestima baja (Tabla 5)

El antecedente mencionado sugiere que los niveles de baja autoestima escolar están directamente relacionados con la situación socioeconómica de los alumnos. Investigaciones de continuidad intentarán verificar ese supuesto.

Teniendo en consideración que el procedimiento utilizado para llevar a cabo la investigación se integró dentro del régimen general de actividades escolares, en las que predominan rutinas de trabajo no individuales, con grupos completos, en las cuales la presentación sistemática de reforzadores es inusual, se puede concluir que el método aplicado en el grupo experimental, a pesar de no alcanzar diferencia estadísticamente significativa, produjo un leve efecto sobre el nivel de autoestima de los alumnos del grupo experimental, que, en su conjunto, se desplazan hacia el rango medio y alto de autoestima de la escala empleada por el Test de Aysén. Efecto que podría, tal vez, haber sido mayor si no se hubiesen presentado los dos factores de invalidez interna que afectaron el tratamiento a que se sometió el grupo experimental.

Debe destacarse, a su vez, que el mejoramiento observado produjo puntajes de los estadísticos de prueba, en el grupo tratado, muy cercanos a la frontera de la región de recha-

zo de la hipótesis nula, la cual debilita la decisión de no-significación. Esto indica que si se hubieran realizado las pruebas a un nivel de significación del 10%, el tratamiento habría dado puntajes de mejoramiento significativo (se trabajó con significación de 0,05) Esto puede constatarse observando los resultados de la prueba de rangos signados. Esta conclusión se puede sostener dado el efecto inverso que se aprecia en el grupo control, que desplaza, durante el período de estudio, su rango de autoestima hacia el nivel inferior de la escala del test de Aysén.

Los resultados de esta investigación, realizada con un grupo de alumnos que presentan carencias económicas, familiares, culturales y emocionales, donde predomina el control coercitivo intra y extra aula, permiten asumir que el resultado del grupo experimental fue auspicioso,

Dado lo anterior, se estima conveniente replicar la investigación realizada, en el mismo contexto de la escuela La Bandera E-97, bajo el supuesto que es improbable que se instalen, nuevamente, los dos factores de invalidez que se presentaron en esta oportunidad.

Sin embargo, la conveniencia de ampliar la validez externa de los resultados que se logren, a partir de estudios de continuidad, hace recomendable ampliar las características de los grupos participantes, incluyendo estudiantes que no pertenezcan a escuelas de alto riesgo.

## Referencias

- Acosta, E. (1996). *Nivel de autoestima de los alumnos de la XI región de Chile que cursan sexto año de educación general básica en el año escolar 1994*. Tesis (no publicada) para optar al grado de Magister en Ciencias de la Educación. Universidad de Antofagasta. Antofagasta, Chile.
- Alpay, E. (2004). Self – Concept and Self Esteem. En [http://www.ce.ic.ac.uk/common-room/files/PsychEd\\_6.pdf](http://www.ce.ic.ac.uk/common-room/files/PsychEd_6.pdf) (mayo, 2004)
- Arancibia C., V. (1997). *Manual de psicología*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Balaguer, I. & Pastor, Y. (2001). Un estudio acerca de la relación entre el auto-concepto y los estilos de vida en la adolescencia media. *CIOPA 2001 - Congreso Internacional Online de Psicología Aplicada*. 11 – 18 de noviembre. En <http://www.psicologia-online.com/ciopa2001/index.htm>
- Brookover, W. B., LePere, J. M., Hamachek, D. E., Thomas, S. & Erickson, E. L. (1965). *Self-Concept of Ability and School Achievement*. East Lansing, Michigan: Office of Research and Public Information, Michigan State University.
- Burns, R. (1975). Attitudes to self and the three categories of others in a students group. *Educational Studies*, 1, 181
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. New York: W.H. Freeman.
- Covington, M. (1989). "Self-Esteem and Failure in School." *The Social Importance of Self-Esteem*. Berkeley, CA: U.C. Press.
- DeGroot, M. H. (1988). *Probabilidad y estadística*. México: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Estay, R., Osorio, V., Paredes, E., Ramírez, P., Sanhueza, V. & Yany, G. (1973). *Estudio de datos experimentales sobre instrucción programada*. Seminario (no publicado) para optar al título de Profesor, otorgado por la Universidad Católica de Valparaíso a egresados de su Escuela de Educación. Valparaíso, Chile.
- Fredes, A. (1998). *Autoestima y sus efectos en el ámbito escolar*. Santiago: Ministerio de Educación. C. P. E. I. P.
- García G., A. & Cabezas M., M. J., (1999). *Programa para la mejora de la autoestima y de las habilidades sociales*. Primer premio Joaquín Sama 1998 a la Innovación Educativa, categoría B: nivel de Educación Secundaria. Noviembre 11 de 1999. Mérida. España. En <http://www.juntaex.es/consejerias/ect/sge/pdf/sama98t2.pdf> (mayo, 2004)
- Green, E. (1965). *El proceso del aprendizaje y la instrucción*. Buenos Aires: Troquel.
- Hicks, C. R. (1973). *Fundamental concepts in the design of experiments*. United States of America: Holt, Rinehart and Winston.
- Hill F., W. (1975). *Teorías contemporáneas del Aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Holly, W. (1987). *Self-Esteem: Does It Contribute to Students' Academic Success?* Eugene, OR: Oregon School Study Council, Univ. of Oregon.
- Keller S., F. (1969). *Aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Lawrence, D. (1996). *Enhancing self-esteem in the classroom* (2ª ed.). Londres: PCP Ltd..
- Meyer M., S. (1971). *Instrucción Programada: análisis de cuadros buenos y malos*. México: Limusa – Wiley.
- Miranda J., C. (2000). Influencias de las Inteligencias Múltiples, el Rendimiento Académico Previo y el Currículum del Hogar sobre la Autoestima de los Alumnos de IIº Medio de la Comuna de Santiago. *Contexto Educativo*, versión digital, N° 10.
- Mosnich A., S. (1998). *Autoestima Escolar*. Tesis (no publicada) para optar al grado de Magister en Administración Educativa. Universidad de Antofagasta. Antofagasta, Chile.
- Muñoz V., R. (2002). *Autoestima y Refuerzo en el aula escolar*. Tesis (no publicada) para optar al grado de Magister en Educación, mención Gestión Educativa. Universidad de Antofagasta. Antofagasta, Chile.
- Northway L., M. (1967). *Test sociométrico: guía para maestros*. Buenos Aires: Paidós.
- Ramírez P., P. & Cornejo, M. I. (2004). ¿Cómo han sido educados nuestros educadores? *Revista Iberoamericana de Educación*. 33/2. En <http://www.campus-oei.org/revista/> (10-6-2004)

- Reasoner, R. W. (2004). Review of Self-Esteem Research. En <http://www.self-esteem-nase.org/research.shtml#problem> (mayo, 2004).
- Rubbens, F. M. & Moreno, J. M. (1971). *Enseñanza Programada*. Madrid: Paraninfo.
- Tarpy, R. M. (2000). *Aprendizaje: Teoría e investigación contemporáneas*. Madrid: MacGraw Hill.
- Scheirer, M. & Kant, R. (1979). Increasing educational achievement via self-concept change. *Review of Educational Research*, 49, 131-150.
- Shavelson, J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.
- Skinner, B. F. (1979). *Contingencias de reforzamiento: Un análisis teórico*. México: Trillas.
- Wells, D., Miller, M., Tobacyk, J. & Clanton, R. (2002). Using a psycho-educational approach to increase the self-esteem of adolescents at high risk for dropping out – statistical data included. *Adolescence*, summer. En [http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_m2248/is\\_146\\_37/ai\\_89942841](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m2248/is_146_37/ai_89942841) (mayo, 2004)
- Woolfolk, A. E. (1999). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Wylie, R. C. (1974). *The Self-Concept*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

(Artículo recibido: 10-8-2004, aceptado: 18-2-2005)

## Anexo 1 Test de Aysén

### Lectura previa

Este cuestionario ha sido preparado para obtener información que facilite la labor del Profesor Jefe y del Orientador del colegio donde tú estudias.

En el inventario no hay respuestas buenas o malas. Por lo tanto, puedes contestar con toda confianza cada una de las preguntas, ya que en él sólo encontrarás consultas sobre como te sientes en algunas situaciones de tu vida como estudiante.

Responderás 30 preguntas, cuyas respuestas ayudarán a tu profesor jefe y a tu colegio.

- A tu profesor le ayudará a conocer mejor a sus alumnos.
- A tu colegio le ayudará a preparar actividades que permitan que tú y tus compañeros se sientan más felices, como personas y como estudiantes, durante su etapa escolar.

### Instrucciones para responder

1. Completa los datos que se piden en el formulario de respuestas.
2. No rayes el cuestionario.
3. Lee cada una de las preguntas.
4. Piensa una respuesta.
5. Contesta en el formulario de respuestas.
6. En cada respuesta marca, con una **X**, la alternativa seleccionada.
7. Marca, para cada consulta, una sola respuesta. Ejemplo:

¿Marcarás una sola respuesta al contestar?

Sí (siempre)

A veces

No (nunca)

<b>X</b>
----------

--

--

8. Cuando termines de contestar, devuelve este cuestionario y el formulario de respuestas al profesor o profesora que te los entregó.

### PREGUNTAS

1. Si tus amigos, amigas, compañeras o compañeros te piden algo ¿Te resulta difícil decirles que **NO** lo quieres o **NO** lo puedes prestar?
2. ¿Te resulta fácil pedir a un compañero o compañera que te devuelva lo que le prestaste, incluso cuando tú no lo necesitas en ese momento?
3. ¿Si alguien te interrumpe cuando tú estás hablando, te resulta fácil decirle que se calle mientras tú hablas?
4. ¿Si no entiendes lo que te están enseñando, eres capaz de pedir al profesor, durante la clase, que explique nuevamente lo que no comprendes?
5. ¿Te sientes capaz de iniciar una conversación con una persona de tu edad que ves por primera vez?
6. ¿Para terminar una tarea o trabajo, te sientes capaz de pedir ayuda a un compañero o compañera, si no son amigos?
7. ¿Sientes que los demás te respetan?
8. ¿Te sientes contento como estudiante?
9. ¿Te sientes rechazado por tus profesores?
10. ¿Te sientes rechazado por tus compañeros?
11. ¿Te sientes rechazado por tus compañeras?
12. ¿Sientes vergüenza al hablar frente a un grupo de niñas?
13. ¿Sientes vergüenza al hablar frente a un grupo de niños?
14. ¿Sientes vergüenza cuando los demás miran lo que estás haciendo?
15. ¿Te da lo mismo que se burlen de ti?
16. ¿Crees ser más estudioso que la mayoría de tus compañeros o compañeras de curso?
17. ¿Sientes vergüenza cuando tienes que hablar a un profesor o profesora que no conoces?
18. ¿Te consideras un buen o una buena estudiante?
19. ¿Te sientes contento o contenta en tu colegio?
20. ¿Te agrada que te feliciten frente a tus compañeros?
21. ¿Te sientes estimado o estimada por tus profesores?
22. ¿Te sientes estimado o estimada por tus compañeros varones?
23. ¿Te sientes estimado o estimada por tus compañeras mujeres?
24. ¿Te da lo mismo cuando lo que estás haciendo sale mal?
25. ¿Te da lo mismo que tus compañeros se rían de lo que dices?
26. ¿Crees ser más popular o conocido que la mayoría de tus compañeros o compañeras de curso?
27. ¿Cuándo propones una idea, todos tus compañeros y compañeras te hacen caso?
28. ¿Te agrada hacer cosas que otros estudiantes no pueden hacer?
29. ¿Te sientes feliz en el colegio?
30. ¿Crees tener muchos amigos y amigas en el colegio?

## Anexo 2

### Descripción sumaria de 4 de las 20 sesiones que consideró el tratamiento

#### Sesión **CONTINENTE CONTENIDO**

**Tiempo** 30 minutos

**Objetivo**

Establecer un comportamiento de trabajo individual e independiente, destinado a potenciar la autonomía y seguridad en sí mismo a través del logro de una meta.

**Característica**

Trabajo individual.

**Dificultad**

Baja

**Procedimiento**

Cada alumno recibe una hoja que contiene veinte palabras que, teniendo relación entre sí, tienen significado para el estudiante.

**Presentación**

Las palabras se presentan en dos columnas, cada una de ellas contiene uno de los elementos del par que debe ser relacionado.

**Tarea**

Encontrar las palabras más afines y escribir el par. El trabajo termina, con éxito, cuando el estudiante escribe los diez pares de palabras. Y recibe el último reforzador: Una carita feliz.

**Conducta esperada**

Expresar, por escrito, los diez pares de palabras afines que aparecen en cada columna. Por ejemplo: Libro - Páginas; Hora - Minutos; Estudiante - Colegio; Madera - Carpintero; Pan - Panadero; Buque - Marinero; Taxi - Chofer; Enfermo - Ambulancia; Ejército - Soldado; Cárcel - Ladrón.

**Reforzadores seleccionados**

*Intangibles*

Expresiones tales como: ¡Te falta poco! ¡Van cuatro! ¡Felicitaciones!

*Tangibles*

“Carita feliz”

**Programa de refuerzo**

La responsable de la sesión, distribuye el material y da las instrucciones de trabajo. Luego, se desplaza por la sala observando la actividad de cada alumno, la que registra en una plantilla que permite anotar el avance en la tarea y los momentos temporales en que ella proporciona un reforzador, a través de una expresión verbal a cualesquiera de ellos.

**Recursos para los alumnos (N = 45)**

Hojas tamaño carta, lápices de grafito, gomas de borrar y “carita feliz”.

#### Sesión **LLUVIA DE PALABRAS**

**Tiempo** 30 minutos

**Objetivo**

Establecer una conducta de comunicación interpersonal que permita, a los miembros de un grupo de trabajo escolar, alcanzar una meta gracias a la colaboración lograda entre ellos, sintiéndose recompensados individual y grupalmente por ese logro.

**Característica**

Trabajo en pequeños grupos de 4 sujetos, de igual o diferente género, seleccionados por la conductora de la sesión.

**Dificultad**

Media

**Procedimiento**

Cada miembro del grupo recibe una hoja que contiene una palabra del mismo número de letras, ninguna de las cuales se repite en la palabra.

**Tarea**

Escribir diez palabras distintas por cada una de las letras de la palabra escrita en la hoja que recibieron. El trabajo termina, con éxito, cuando el grupo ha escrito 10 palabras diferentes para cada una de las letras que forman la palabra inductora y cada uno de sus integrantes recibe el último reforzador: Una etiqueta engomada (sticker)

**Conducta esperada**

Expresar, por escrito, diez palabras diferentes por cada letra de la palabra inductora.

Por ejemplo, si la palabra inductora fue **CAJÓN**, cada grupo escribirá cincuenta palabras, 10 que empiecen con **C**, 10 con **A**, 10 con **J**, 10 con **O**, y 10 con **N**.

**Reforzadores seleccionados***Intangibles*

Expresiones tales como: ¡Les falta poco! ¡Una más! ¡Van nueve! ¡Falta poco! ¡Van bien! ¡Felicitaciones!

*Tangible*

Una etiqueta engomada (sticker) que contenga un motivo significativo para los o las estudiantes.

**Programa de refuerzo**

La responsable de la sesión, distribuye el material y da las instrucciones de trabajo. Luego, se desplaza por la sala observando la actividad de cada grupo, la que registra en una plantilla que permite anotar el avance en la tarea que presenta cada grupo y los momentos temporales en que ella proporciona un reforzador, a través de una expresión verbal, a cualesquiera de ellos. Al finalizar la actividad y cumplido el objetivo, se entrega un sticker a cada uno de miembros de los grupos de trabajo.

**Recursos para los alumnos (N = 45)**

Hojas tamaño carta con palabra inductora; hojas tamaño carta; lápices de grafito, gomas de borrar y etiquetas engomadas.

**Sesión A MEDIAS****Tiempo** 30 minutos**Objetivo**

Establecer una conducta de comunicación interpersonal que permita, a los miembros de un grupo de trabajo escolar, alcanzar una meta gracias a la colaboración lograda entre ellos, sintiéndose recompensados individual y grupalmente por ese logro.

**Característica**

Trabajo en pequeños grupos de 5 o 6 sujetos, de igual o diferente género, formados libremente por los alumnos, con la restricción de no tener menos de cinco o más de seis integrantes en cada grupo.

**Dificultad**

Baja

**Procedimiento**

Cada miembro del grupo recibe una hoja que contiene los mismos dibujos que, al combinarse, pueden formar una palabra compuesta.

**Tarea**

Escribir 10 palabras “compuestas” que surjan de las imágenes que hay en la hoja que recibieron. El trabajo termina, con éxito, cuando el grupo ha escrito 10 palabras diferentes a partir de una asociación coherente entre las imágenes observadas; y, cuando cada uno de sus integrantes recibe el último reforzador: Una ficha de color.

**Conducta esperada**

Expresar, por escrito, diez palabras compuestas en la hoja de trabajo.

Por ejemplo: imagen de un **sol** más imagen de un **dado**, se escribe la palabra **soldado**.

**Reforzadores seleccionados***Intangibles*

Expresiones verbales, tales como: ¡Les falta poco! ¡Una más! ¡Son fantásticos! ¡Falta poco! ¡Van bien! ¡Felicitaciones!

*Tangible*

Fichas de color.

**Programa de refuerzo**

La responsable de la sesión, distribuye el material y da las instrucciones de trabajo. Luego, se desplaza por la sala observando la actividad de cada grupo, la que registra en una plantilla que permite anotar el avance en la tarea que presenta cada grupo y los momentos temporales en que ella proporciona un reforzador, a través de una expresión verbal, a cualesquiera de ellos. Al finalizar la actividad y cumplido el objetivo, se entrega una ficha de color a cada uno de miembros de los grupos de trabajo.

**Recursos para los alumnos (N = 45)**

Hojas tamaño carta con dibujos en colores; hojas tamaño carta; lápices de grafito, gomas de borrar y fichas de color.

**Sesión CREANDO MENSAJES**

**Tiempo** 30 minutos

**Objetivo**

Establecer una conducta de comunicación interpersonal que permita, a los miembros de un grupo de trabajo escolar, alcanzar una meta gracias a la colaboración lograda entre ellos, sintiéndose recompensados individual y grupalmente por ese logro.

**Característica**

Trabajo en pequeños grupos de 5 o 6 sujetos, de igual o diferente género, formados libremente por los alumnos, con la restricción de no tener menos de cinco o más de seis integrantes en cada grupo.

**Dificultad**

Media

**Procedimiento**

Cada miembro del grupo recibe una hoja que contiene una frase que, al combinarse con las frases de sus compañeros de grupo, puede formar un relato breve, que se pega en una cartulina que se colocará en un fichero.

**Tarea**

Organizar una oración o mensaje a partir de las frases que cada miembro del grupo recibió. El trabajo termina, con éxito, cuando el grupo ha formado un mensaje coherente que puede leer a sus compañeros de curso; y, cuando cada uno de sus integrantes recibe el último reforzador: Un sticker.

**Conducta esperada**

Expresar, verbalmente, un mensaje que tenga sentido dentro de un determinado contexto.

**Reforzadores seleccionados***Intangibles*

Expresiones verbales, tales como: ¡Les falta poco! ¡Qué habilidosos! ¡Muy bien!

*Tangible*

Una etiqueta engomada (sticker) que contenga un motivo significativo para los o las estudiantes.

**Programa de refuerzo**

La responsable de la sesión, distribuye el material y da las instrucciones de trabajo. Luego, se desplaza por la sala observando la actividad de cada grupo, la que registra en una plantilla que permite anotar el avance en la tarea que presenta cada grupo y los momentos temporales en que ella proporciona un reforzador, a través de una expresión verbal, a cualesquiera de ellos. Al finalizar la actividad y cumplido el objetivo, se entrega un sticker a cada uno de miembros de los grupos de trabajo.

**Recursos para los alumnos (N = 45)**

Oraciones recortadas, pegamento en barra, hojas de cartulina blanca y sticker.