



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación de Soria

TRABAJO DE FIN DE GRADO

“AUTOCONCEPTO. ANÁLISIS E
INTERVENCIÓN EN UN AULA DE
PRIMERO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”

Presentado por Amaya Vidorreta Garcés

Tutelado por Alberto Soto Sánchez

Soria, 28 de junio de 2022

RESUMEN

El autoconcepto es un término que se forma y desarrolla a lo largo de todo el ciclo vital del individuo. Durante este tiempo es influenciado por varios ámbitos como el académico, el social y el familiar. Por esta razón se pretende dar valor al papel del docente como figura fundamental para el desarrollo general y para la formación del autoconcepto de los niños.

El Trabajo de Fin de Grado (TFG) que se expone a continuación consiste en el análisis del autoconcepto que poseen los miembros de un grupo de niños con edades comprendidas entre los 6 y 7 años. Para ello se ha aplicado la escala de Piers-Harris que consta de 80 preguntas con respuesta dicotómica que analizan seis dimensiones del autoconcepto. Esta escala será puesta en práctica antes y después de llevar a cabo una propuesta de intervención cuyo principal objetivo es transmitir un autoconcepto positivo. Finalmente, se detallarán los resultados obtenidos de ambas escalas constatando los efectos del impacto que tiene trabajar el autoconcepto.

PALABRAS CLAVE

Autoconcepto, autoestima, autoimagen, educación emocional, personalidad, educación primaria.

ABSTRACT

Self-concept is a term that is formed and developed throughout the individual's life cycle. During this time it is influenced by various fields such as academic, social and family. For this reason, it is intended to give value to the role of the teacher as a fundamental figure for the general development and the formation of the self-concept of children.

The end-of-degree project presented below consists of the analysis of the self-concept of the members of a group of children aged between 6 and 7 years old. For this purpose, the Piers-Harris scale has been applied, which consists of 80 questions with dichotomous answers that analyze six dimensions of self-concept. This scale will be put into practice before and after carrying out an intervention proposal whose main objective is to transmit a positive self-concept. Finally, the results obtained from both scales will be detailed, confirming the effects of the impact of working on self-concept

KEY WORDS

Selfconcept, self esteem, self image, emotional education, personality, primary education.

ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Justificación	4
3. Objetivos.....	7
4. Fundamentación teórica	8
4.1. Investigaciones teóricas realizadas sobre el autoconcepto	8
4.2. Definición de autoconcepto	10
4.3. Autoconcepto y autoestima	12
4.4. Estructura, características y dimensiones del autoconcepto	13
4.5. Formación del autoconcepto a lo largo de la infancia	15
4.6. Factores que repercuten al autoconcepto del niño.....	17
4.7. Importancia del entorno educativo.....	19
5. Diseño metodológico.....	21
5.1. Participantes	21
5.2. Procedimiento.....	21
5.3. Instrumento.....	22
5.4. Propuesta de intervención.....	24
5.4.1. Justificación.....	24
5.4.2. Contextualización.....	24
5.4.3. Objetivos de la propuesta	25
5.4.4. Contenidos de la propuesta.....	25
5.4.5. Competencias	26
5.4.6. Metodología de la propuesta	27

5.4.7.	Temporalización de la propuesta.....	27
5.4.8.	Desarrollo de las sesiones	28
5.4.9.	Recursos	36
5.4.10.	Atención a la diversidad	36
5.4.11.	Evaluación.....	37
6.	Resultados.....	40
7.	Discusión	47
8.	Referencias.....	51
9.	Anexos.....	53

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Etapas en el desarrollo del autoconcepto.....	15
Tabla 2.	Temporalización de la investigación	22
Tabla 3.	Dimensiones de la escala Piers-Harris	23
Tabla 4.	Temporalización de las sesiones	28
Tabla 5.	Criterios de evaluación para alumnos	38
Tabla 6.	Criterios de evaluación para docentes	39

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Conductual	40
Figura 2. Intelectual	41
Figura 3. Físico	42
Figura 4. Falta de ansiedad	43
Figura 5. Popularidad	44
Figura 6. Felicidad-Satisfacción.....	45
Figura 7. Autoconcepto global.....	46

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario Piers-Harris.....	53
Anexo 2. Plantilla de corrección.....	54
Anexo 3. Baremos de puntuación	57
Anexo 4. ¿Quién soy?	58
Anexo 5. Orejas de mariposa	60
Anexo 6. Como la trucha el trucho	64
Anexo 7. Mural como la trucha al trucho	67
Anexo 8. En busca... ¡Del mayor tesoro del mundo!	68
Anexo 9. El mayor tesoro del mundo	69
Anexo 10. Caja del tesoro	72

1. INTRODUCCIÓN

El Presente Trabajo Fin de Grado (TFG) se centra en la reflexión sobre la importancia que adquiere la salud emocional, durante los primeros años de vida. La salud emocional se constituye por una serie de componentes personales como son el autoconcepto, la autoestima, el autocontrol, automotivación, etc. Cada uno de estos componentes aporta salud emocional al individuo facilitando la comprensión y control de uno mismo. El presente trabajo pretende investigar, reflexionar y buscar estrategias para trabajar uno de estos componentes, el autoconcepto. Este término se basa en un conjunto de atribuciones (ideas, creencias o pensamientos) que cada persona tiene sobre sí misma. Lo que una persona piensa de sí misma tiene una gran influencia en la manera de como encara su vida, la relación con los demás, los estudios, el trabajo o la resolución de problemas. Trabajando este componente de la salud emocional se trabaja de manera inconsciente el resto de los componentes.

El trabajo consta de varios apartados. En primer lugar, parte de una fundamentación teórica, tratando aspectos esenciales como las diferentes teorías psicológicas que hablan del autoconcepto, las definiciones propuestas por varios autores, su relación y desemejanza con la autoestima y su estructura, características y dimensiones. Al tratarse de un proyecto centrado en los niños, es sustancial hablar del desarrollo del autoconcepto en la infancia, los diferentes factores que influyen y la importancia del entorno educativo, en especial la intervención del docente. En segundo lugar, se llevará a cabo un análisis del autoconcepto que poseen los miembros de un grupo de niños con edades comprendidas entre los 6 y 7 años. Para ello se ha aplicado la escala de Piers-Harris que consta de 80 preguntas con respuesta dicotómica que analizan seis dimensiones del autoconcepto. En tercer lugar, se diseñará una propuesta de intervención cuyo principal objetivo es transmitir un autoconcepto positivo trabajando el sentido crítico y reflexivo de la percepción que tienen los alumnos sobre sí mismos. Finalmente, se realizará de nuevo la escala y se contrastarán los resultados obtenidos en ambas corroborando los efectos del impacto que tiene trabajar el autoconcepto.

Al finalizar el Grado de educación primaria, se deberán haber adquirido las competencias recogidas en el decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Dichas competencias se encuentran

en el Plan de Estudios del Grado de educación Primaria de la Universidad de Valladolid. A continuación, se exponen aquellas que guardan relación en el Trabajo de Fin de Grado:

Competencias generales:

2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

- a) Capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza aprendizaje.

3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.

- a) Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.
- b) Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.
- c) Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.

6. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los calores propios de una cultura de paz y de los valores democráticos.

- a) Desarrollo de valores democráticos, con especial incidencia de los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y en el conocimiento y colaboración de los derechos humanos.

Competencias específicas:

1. Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica.

- a) Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de esta.
- b) Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- c) Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.
- d) Ser capaces de regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes entre 6 y 12 años.

2. JUSTIFICACIÓN

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la salud es un estado de perfecto bienestar físico, mental y social, y no solo la ausencia de enfermedad. Así mismo, Perpiñán (2013) menciona que se habla de salud emocional al estado de bienestar físico y psicológico que permite al individuo desenvolverse de una forma adecuada. Puede considerarse también como la ausencia de enfermedad mental o trastorno de origen psicológico. Para que la salud emocional sea posible, la estructura de la personalidad del individuo debe reunir una serie de componentes que le permitan alcanzar un grado notable de equilibrio emocional. Constituyen un esquema básico desde el que el individuo opera, pudiendo distinguir dos tipos de componentes:

- **Componentes personales.** Hacen referencia a la comprensión y el control de sí mismo. A través de la construcción de su esquema personal el individuo interpreta el mundo que le rodea: autoconcepto, autoestima, autocontrol, automotivación, localización de control, sistema de atribuciones y tolerancia a la frustración.
- **Componentes relacionales.** Suponen un recurso para interactuar de forma exitosa. Destacan el vínculo afectivo, la asertividad, la empatía y las habilidades sociales.

Cada uno de estos componentes aporta salud emocional al individuo, pero, además, la combinación de ellos hace que aumente la salud emocional haciendo al individuo más adaptable y con grandes posibilidades de éxito personal y social.

Descomponer la salud emocional en distintos componentes nos permite profundizar sobre cada uno de ellos y delimitar unas estrategias concretas para educarlos. El presente TFG se centra en la reflexión de uno de los componentes personales, el autoconcepto. Naranjo (2006) menciona que muchos autores coinciden en que las personas que poseen un autoconcepto positivo disponen de capacidades que les permiten actuar de forma más independiente que las que poseen un autoconcepto negativo. Actuando de mejor forma ante la toma de decisiones y afrontando mejor las contradicciones y los fracasos. Esto indica que el autoconcepto tiene una gran influencia, tanto en el control emocional, como en la dirección de la conducta de la persona.

Siendo el individuo consciente de sus propias habilidades le permite hacer frente a las situaciones de su vida con mayor seguridad. Por otro lado, identificar y reconocer sus propios errores le permite aceptarse y sentirse tranquilo con su propia identidad. A través de esta, el individuo se relaciona con su entorno físico y social, cuanto más estable sea su autoconcepto menos se confundirá con los demás y mayor será su seguridad emocional. (Perpiñán, 2013)

En la actualidad, cada vez es más frecuente observar a nuestro alrededor adultos y adolescentes insatisfechos con su realidad. La gran influencia de las redes sociales se relaciona con el aislamiento del mundo real, por lo que con frecuencia nos encontramos con hombres y mujeres con grandes dificultades para relacionarse con otros seres humano. Gran parte del contenido publicado en redes refuerza el narcisismo, el nivel de vida y el consumo, por lo que han contribuido a la aparición y prevalencia de diversos problemas de origen psicológico como la ansiedad o la baja autoestima. Hoy en día las redes sociales están al alcance de los más pequeños y forman parte de su día a día. Por lo tanto, no solo se deben adoptar estrategias para el uso adecuado de internet y las redes sociales, sino que, además, debemos trabajar la salud emocional desde muy temprano para ayudar a los más jóvenes a desarrollar herramientas para la percepción saludable de sí mismos.

Naranjo (2006) expone la idea, respaldada por Pearlman y Pearlman, citados por Leonard et al. (1987), de la prevención o interacción temprana del autoconcepto. Estos descubrieron que el autoconcepto de los estudiantes más jóvenes podía ser cambiado con mayor facilidad que el de los estudiantes con mayor edad. Estos autores llegaron a la conclusión que los niños más pequeños eran capaces de mantener niveles más altos de autoconfianza por porque habían experimentado menos derrotas y fracasos. Otra de las hipótesis a las que llegaron fue que era posible que ellos niños menores podían ser más fácilmente influenciados por las figuras de autoridad y sean, por consiguiente, más capaces que los niños mayores de ser influenciados por estas personas en la construcción de su autoconcepto. La interacción con el entorno y las experiencias vividas por el sujeto, son factores determinantes en la construcción del autoconcepto. Con el paso del tiempo, el individuo construye su propia teoría sobre sí mismo que actúa como filtro. De tal manera que tiende a seleccionar la información que tiene que ver con sus creencias que de esta forma se reafirman. De ahí la dificultad que entraña cambiar el autoconcepto una vez establecido y la importancia de la intervención temprana para trabajar la salud emocional y sentar unas bases saludables para la construcción de un autoconcepto positivo.

El autoconcepto se desarrolla entre los 15 y 18 primeros meses de edad. Este comienza a ser el centro de atención durante la primera infancia (desde el nacimiento hasta los 3 años). A lo largo que los niños desarrollan una conciencia de sí mismos, también lo hacen del autoconcepto volviendo se más claro. Esto ocurre en la segunda infancia (de 3 a 6 años), donde el autoconcepto atraviesa un cambio importante. El autoconcepto se vuelve más realista durante la tercera infancia (de 6 a 11 años). El desarrollo cognitivo que ocurre durante esta etapa permite que se desarrollen conceptos más complejos acerca de sí mismos. El presente TFG busca analizar el autoconcepto que poseen los miembros de un grupo de niños con edades comprendidas entro los 6 y 7 años. Los estudiantes se encuentran en el tránsito de la segunda a la tercera infancia, por lo que su autoconcepto comienza a ser más realista y hace que la presente investigación sea objetiva y sienta unas bases claras.

3. OBJETIVOS

El objetivo general que se ha planteado para la realización de este TFG es analizar el autoconcepto que poseen los miembros de un grupo de niños con edades comprendidas entre los 6 y 7 años. Para ello se ha aplicado la escala de Piers-Harris que consta de 80 preguntas con respuesta dicotómica que analiza seis dimensiones del autoconcepto.

Respecto a los objetivos específicos, se han planteado los siguientes:

- Conocer el autoconcepto y las características que lo definen para poder llevar a cabo una intervención adecuada y significativa.
- Analizar la evolución histórica del término observando las diferentes investigaciones a cerca de este.
- Dar valor al papel del docente como figura fundamental para el desarrollo general y para la formación del autoconcepto de los niños.
- Promover el desarrollo del autoconcepto en el aula con el fin de formar alumnos con una buena salud emocional.
- Diseñar una propuesta de intervención para transmitir un autoconcepto positivo.
- Analizar el impacto que tiene trabajar el autoconcepto.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. INVESTIGACIONES TEÓRICAS REALIZADAS SOBRE EL AUTOCONCEPTO

El término autoconcepto ha sido apelado con numerosas denominaciones según las teorías psicológicas que lo estudian. Existe una gran multitud de teorías a lo largo de la historia sobre este término. Sin embargo, en este apartado se hará alusión a las corrientes psicológicas más relevantes del siglo XX que se mencionan en Saura (1995). Cada una de ellas, aporta su punto de vista acerca de la capacidad de autoconocerse y valorarse.

Interaccionismo Simbólico

El interaccionismo simbólico nace en 1938 de la mano de Herbert Blumer (1900-1987). Esta teoría expone que nuestra autoimagen es el reflejo de la idea que tienen los demás de nosotros. Es decir, el individuo, a través del proceso “taking the role of other”, puede llegar al conocimiento de sí mismo viéndose desde el punto de vista de los otros. Igualmente, esta corriente destaca la esencial presencia de los demás para hacer brotar la conciencia de uno mismo. Aunque es indispensable, la valoración de los otros no es fundamental ni decisiva para la formación del autoconcepto. Se cree que existen diferentes procesos internos que contribuyen a la formación de este, siendo así el autoconcepto modelable y modificable por la persona.

Dentro de esta corriente, se observan dos formas distintas de denominar el autoconcepto. Por un lado, tenemos el **Interaccionismo Simbólico Procesual** cuyas principales aportaciones giran en torno al proceso de formación del autoconcepto, afirmando que el sujeto construye singularidades que varían en las diferentes situaciones sociales. Por otro lado, tenemos el **Interaccionismo Estructural** que se centra en describir la estructura y contenido del autoconcepto explicándolo como una organización de identidades o roles.

Conductismo y Psicoanálisis

El conductismo y el psicoanálisis son las dos escuelas psicológicas con mayor prestigio en los años cuarenta. La primera de ellas, a manos de John W. Watson (1878-1958), se centra en el estudio de las variables observacionales y manipulables que

determinan la conducta. Además, sostiene que la conducta depende de los elementos de su entorno. Sostiene que los actos de la conducta existen en función de los estímulos. Por lo que, tras un estímulo se encuentra una respuesta, formada por la interacción del individuo con el entorno. La persona construye su propio autoconcepto tomando como referencia las variables externas que recaen sobre ella.

La segunda estudia el papel de las motivaciones inconscientes en el individuo. El psicoanálisis nace con la finalidad de comprender los procesos psíquicos implicados en la personalidad de los individuos. La personalidad está ligada a los componentes de la salud emocional, entre ellos el autoconcepto. Sigmund Freud (1856-1939) defiende que la estructura de la personalidad está formada por la conciencia (yo), preconciencia (super yo) y el inconsciente (ello). Sostiene que la personalidad adulta guarda relación directa con experiencias ocurridas en la infancia.

Psicología Fenomenológica y Humanista

La psicología fenomenológica y humanista fueron dos nuevos movimientos psicológicos de finales de los años cuarenta. El núcleo central de estudio dentro de este primer movimiento es el análisis del ámbito social sobre la formación del autoconcepto y cómo las ideas subjetivas del individuo sobre la realidad influyen en su conducta. Asegura que se forma a partir de las experiencias vividas por el individuo a lo largo de su vida. Por otro lado, la psicología humanista sostiene que el análisis de la conducta humana debe realizarse desde el interior del individuo, pues, el comportamiento humano tiende a la búsqueda de la autodeterminación y madurez personal.

Psicología Cognitiva

A partir de los años sesenta se afianza un nuevo paradigma, el cognitivo. Defiende la idea de que los procesos cognitivos como el pensamiento, la planificación y la organización, son esenciales para la actividad humana. De este modo, reconoce el papel del autoconcepto como núcleo central de la personalidad, su influencia en la conducta, su origen social y la importancia de ideales en la formación de uno mismo. Desde esta perspectiva, se entiende el autoconcepto como un proceso en continua construcción debido a la interacción del sujeto con el entorno. Idea que defiende Jean Piaget (1896-1980), uno de los autores que encontramos dentro de esta teoría. No obstante, la psicología cognitiva, considera que la denominación correcta de este proceso es autoconocimiento,

pues no es más que una teoría, y no un concepto, que elabora el individuo acerca de sí mismo.

Dentro de esta teoría encontramos autores como Jean Piaget (1896-1980) o Lawrence Kohlberg (1927-1987). Este último autor, apunta que la evolución del razonamiento moral se produce a través de una serie de estructuras cognitivas que son las que determinan las formas de procesar la información del sujeto.

Psicología Perceptiva

La psicología perceptiva nace de la mano de Arthur W. Combs (1912- 1999), teoría que defiende que el comportamiento es el resultado de cómo el individuo se ve a sí mismo, de cómo ve las situaciones a las que se enfrenta y de la interacción ante las impresiones surgidas, incluyendo todos los aspectos del campo perceptual del *yo* o del *mí*. Por esta razón, se entiende el autoconcepto como la concepción de uno mismo a través de la experiencia con las interacciones en el mundo físico y social. No se concibe como un todo, sino como una organización de maneras de verse a sí mismo. Uno de los aspectos destacables que menciona esta teoría es la actuación del autoconcepto como filtro. Este selecciona la información que tiene que ver con sus creencias reafirmandolas y dificultando la modificación de este, convirtiéndose en un proceso lento de cambio de creencias y aptitudes.

Teoría de la Personalidad

La teoría de la personalidad, enunciada por Carl Rogers (1902-1987), define el autoconcepto como la forma en que la persona se ve y se siente. Distingue entre el sí mismo real y el sí mismo ideal. El primero de ellos se refiere a la imagen real de una persona y el segundo a la imagen que se desea tener. El individuo anda en busca de la autorregulación, es decir, indaga en la correspondencia entre ambos conceptos de sí mismo.

4.2.DEFINICIÓN DE AUTOCONCEPTO

Hasta el momento, se han expuesto algunas de las teorías psicológicas y sus consideraciones que nos ha permitido aproximarnos al término del autoconcepto, hoy muy valorado en la sociedad. Cada una de ellas concibe el autoconcepto de diferente forma, pudiendo generar diferentes acepciones de este. La dimensión conceptual de este término

es muy amplia. Así mismo, al igual que ocurre con las teorías psicológicas, encontramos numerosas descripciones de autores sobre el tema.

Purkey (1970), en Gonzalez-Pianda et al. (1997) define el autoconcepto como un sistema complejo de creencias y valores que un individuo considera verdaderas o correctas respecto a sí mismo.

Shavelson, Hubner y Stanton (1976), en Gonzalez-Pianda et al. (1997), complementan la definición anterior apelando a él como las percepciones que una persona sostiene de sí misma formadas por de la interpretación que construye el individuo de su propia experiencia y del ambiente, siendo influenciadas por los refuerzos e interacción de los otros.

Epstein (1981), en Saura (1995), considera el autoconcepto como una estructura de contenidos acerca de sí mismo, internamente consciente y jerárquicamente organizada. Es estable, aunque también está sujeto a cambios.

Según Perpiñán (2013) en su libro sobre la salud emocional en la infancia, define el autoconcepto como un conjunto de asignaciones como ideas, creencias o pensamientos que cada persona tiene sobre sí misma. Es un componente básico de la salud emocional y se responde a las preguntas ¿Cómo soy? y ¿Cuáles son las características que me definen como persona? No debe enfocarse la respuesta desde un punto de vista físico, sino también desde un punto de vista psicológico y social.

Gallardo (2009) considera el autoconcepto como una estructura cognoscitiva compuesta por tres aspectos fundamentales. En primer lugar, el componente cognitivo o autoimagen, formado por las ideas, opiniones, creencias y pensamientos sobre la propia personalidad y conducta. Por otro lado, el componente afectivo o autoestima, que hace referencia a los sentimientos positivos o negativos sobre nosotros mismos. Por último, el componente conductual o autocomportamiento, relacionado la puesta en práctica de un comportamiento consecuente y coherente.

Al fin y al cabo, podríamos decir que el autoconcepto es un conjunto de las percepciones que tiene una persona sobre sí misma. Estas percepciones, físicas, sociales, emocionales o académicas son influenciadas por la interacción con su entorno y con las personas. Es por ello por lo que estas percepciones complejas y modificables que desarrolla

el individuo de forma continua son necesarias para entender comportamientos, pensamientos y sentimientos del individuo.

4.3.AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA

El autoconcepto y la autoestima son dos elementos fundamentales en la formación de la personalidad y no puede entenderse el uno sin el otro. A pesar de poder encontrar las acepciones de cada termino de forma independiente, es posible llegar a confundirlas. Por ello, a continuación, se expondrán una serie de aspectos para evitar llegar a esta confusión.

El autoconcepto, como se menciona en apartados anteriores, es la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra establecida por el conjunto de información tanto externa como interna, juzgada y valorada por el individuo. Por otro lado, tenemos la autoestima, que se considera un aspecto valorativo y afectivo que tenemos de nosotros mismos (de nuestro autoconcepto). Puede entenderse como el nivel de aceptación o de rechazo que una persona tiene respecto a cómo se ve a sí misma a través de su propia experiencia influenciada por su entorno y por las relaciones que establece con él.

Así pues, mientras que el autoconcepto es la imagen total que percibimos de nuestras capacidades y rasgos, la autoestima es la parte evolutiva del autoconcepto, el juicio que hace el individuo acerca de su propia valía. Tiene carácter experimental y sentimental ya que es algo que experimentamos y sentimos en nosotros mismos.

Lo que una persona piensa de sí misma tiene una gran influencia en la manera como encara su vida, la relación con los demás, con los estudios, en el trabajo o en la resolución de problemas. El individuo debe potenciar sus dimensiones para alcanzar una alta y positiva autoestima.

En definitiva, sabemos que el autoconcepto y la autoestima son dos elementos indispensables para el juicio de uno mismo. Podemos afirmar que la autoestima forma parte del autoconcepto. Es por ello por lo que aquello que influya en la autoestima del niño también lo hará, en mayor o menor medida, al autoconcepto y viceversa.

4.4. ESTRUCTURA, CARACTERÍSTICAS Y DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO

Resulta imprescindible, para llevar a cabo la investigación, la alusión de los distintos factores que componen el autoconcepto y como se organizan. No existe una estructura clara y estable que explique la estructura interna del autoconcepto. Así mismo, Saura (1995) expone dos de las teorías con más influencia.

Siguiendo el pensamiento de Saura (1995) podemos identificar tres grandes áreas en relación al autoconcepto:

- **Cómo se ve a sí mismo el individuo.** Se incluye aquí todo lo que creemos tener. También llamado sí mismo real.
- **Cómo le gustaría verse al sujeto.** También llamado sí mismo ideal.
- **Cómo se muestra a los demás (public self).** Es el sí mismo que el sujeto muestra a los demás. Es el más variable por que el individuo tiene la capacidad de adaptarse a diferentes situaciones y entornos.

Bryne (1984), en Saura (1995), describe vario de los modelos teóricos de autoconcepto con diferentes posiciones en la forma de entender estos aspectos:

- **Perspectiva lógica.** Desde esta posición se concibe el autoconcepto como un concepto unitario.
- **Modelo jerárquico.** Desde esta perspectiva se entiende que los componentes que constituyen el autoconcepto se encuentran jerarquizados.
- **Modelo taxonómico.** Según este modelo, el autoconcepto se encuentra formado por una serie de aspectos respectivamente independientes entre sí.
- **Modelo compensatorio.** Desde este enfoque, se señala la existencia de un factor general y varios aspectos específicos.

Sin embargo, el modelo teórico con más influencia en estos momentos es el modelo multidimensional y jerárquico de Marsh y Shavelson (1985). Este modelo concibe el autoconcepto estructurado en categorías:

- **Es multifacético.** En él se integran varias facetas del individuo. Las diferentes experiencias que vive el individuo determinan la formación de una serie de

autoconceptos específicos. La concepción del conjunto de estos autoconceptos específicos recibe el nombre de autoconcepto general.

- **Es jerárquico.** En la parte superior que, recibe el nombre de tercer orden, se encuentra el autoconcepto general. Está formado por dos dimensiones del autoconcepto, el académico y el no académico. El conjunto de estos dos componentes recibe el nombre de segundo orden. Por último, encontramos el primer orden que se encuentra formado por las subáreas de cada uno de los anteriores mencionados.

Según las numerosas investigaciones mencionadas en González-Pianda et al. (1997), el autoconcepto presenta las siguientes características:

- Tiene una estructura **multidimensional**. Las percepciones que el individuo construye a lo largo de su vida se encuentran organizadas en dimensiones específicas como la edad, el sexo, la cultura, el entorno social, etc. Estas autopercepciones que posee el individuo son modificadas al mismo tiempo que este evoluciona y su entorno cambia.
- Presenta un orden **jerárquico**. Como se menciona anteriormente, el modelo teórico de Marsh y Shavelson (1985) tiene un carácter jerárquico. Así pues, el individuo presenta una estructura multidimensional que se hará más compleja con la evolución, el crecimiento y la interacción de este con el entorno.
- Es **estable** en las dimensiones más genéricas e **inestable** en las más específicas. Las dimensiones de primer orden son las menos estables, ya que están ligadas a las experiencias diarias del individuo. Sin embargo, las de segundo orden tienen una estabilidad mayor, ya que se encuentran más asentadas en el individuo.
- Posee **entidad propia**. El autoconcepto es un constructo con entidad propia y, por lo tanto, distinguido de otros.

Dentro de la psicología, Cava y Musitu (2000), en Ayerra (2013), diferencian tres dimensiones del autoconcepto:

- **Dimensión cognitiva.** Formada por los numerosos esquemas en los que la persona organiza la información que hace alusión a sí misma. Se refiere a la autoimagen y a los aspectos cognitivo-cuantitativos.

- **Dimensión afectiva o evaluativa.** Esta dimensión hace referencia a la autoestima, puesto que se incluye una valoración personal subjetiva y valorativa de sus cualidades.
- **Dimensión conductual.** Esta dimensión engloba todo lo relacionado con las conductas que van dirigidas a la búsqueda de reconocimiento propio o por los demás. Mantiene una relación estrecha con el autocomportamiento, ya que incluye aspectos socioculturales.

4.5. FORMACIÓN DEL AUTOCONCEPTO A LO LARGO DE LA INFANCIA

Es necesario entender el desarrollo del autoconcepto como un proceso a lo largo de todas las etapas de la vida. Estas no pueden ser separadas ni tampoco aisladas de las otras, puesto que el ser humano evoluciona durante todo su periodo vital. Sin embargo, corresponde hablar de las etapas relativas a Educación Primaria y anteriores para comprender el proceso psicológico en el que se encuentran los niños en las diferentes etapas de la edad escolar.

Atendiendo a la psicología del desarrollo, y como podemos observar en la Tabla 1, podemos dividir la etapa de la infancia en tres periodos: primera infancia (nacimiento a 3 años), segunda infancia (3 a 6 años) y tercera infancia (6 a 11 años). Entendiendo que la etapa de la adolescencia trascurriría de los 11 a 20 años aproximadamente.

Tabla 1.

Etapas en el desarrollo del autoconcepto

<p>PRIMERA INFANCIA <i>(desde el nacimiento hasta los 3 años)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Surge el apego hacia los padres y personas más cercanas • Desarrollo de la autoconciencia. • De la dependencia a la autonomía. • Aumenta el interés en otros niños.
<p>SEGUNDA INFANCIA <i>(3 a 6 años)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • El autoconcepto y la comprensión de emociones se vuelven más complejos. • La autoestima es global. • Crece la independencia, la iniciativa y el autocontrol. • Comienza a desarrollarse la identidad de género. • El juego se vuelve más social. • La familia sigue siendo el centro de la

	vida social, aunque otros niños cobran mayor importancia.
TERCERA INFANCIA (6 a 11 años)	<ul style="list-style-type: none"> • El autoconcepto se vuelve más complejo y afectando a la autoestima. • La correulación marca el cambio del control de los padres al niño. • Los compañeros o amigos se convierten en un referente central.
ADOLESCENCIA (11 a 20 años)	<ul style="list-style-type: none"> • La búsqueda de identidad, incluso sexual, se vuelve esencial. • Se produce un distanciamiento en las relaciones con los padres. • El grupo de compañeros ejerce una gran influencia sobre el individuo. Puede ser positiva o negativa.

Fuente: basado en Papalia (2009).

Es inevitable preguntarnos cómo y cuándo surge el autoconcepto. Pues bien, según Papalia (2009) el autoconcepto se desarrolla entre los primeros 15 y 18 meses de edad y depende de la autoconcienciación. Esta consiste en el conocimiento consecuente del *yo* como ser único e identificable. Según varios estudios, en torno a los 18 meses de edad los niños son capaces de reconocerse en un espejo. Para los 20 a 24 meses de edad, los infantes empiezan a utilizar pronombres en primera persona y posteriormente aplican términos descriptivos y evaluativos respecto a ellos mismos. A pesar de ser muy temprano el surgimiento del autoconcepto, existen pocas investigaciones sobre el mismo por varias razones. En especial, en esta primera etapa de desarrollo el niño comienza a adquirir el lenguaje, por lo que los datos con los que nos encontramos son resultados de observaciones.

El autoconcepto se vuelve el centro de atención durante la primera infancia. A medida que los niños forman una conciencia acerca de sí mismos, este término se vuelve más claro. Esto ocurre en la segunda infancia, donde el autoconcepto atraviesa un cambio importante. Los cambios en la definición que establece el niño sobre sí mismo reflejan el desarrollo del autoconcepto donde los niños se describen a sí mismos en términos de características individuales dispersas y en términos absolutos. Los niños en esta etapa no parecen ver la diferencia entre el *yo real* y el *yo ideal*. Además, su autoestima tiende a ser global y poco realista: “Soy bueno” o “Soy malo”. Por otro lado, la identidad de género es un concepto en desarrollo que se irá asentando con el paso de esta etapa.

El autoconcepto durante la tercera etapa sienta unas bases realistas. El desarrollo cognitivo que se produce durante esta etapa permite que se formulen conceptos más complejos acerca de sí mismos. Los niños forman sistemas representacionales que consisten en autoconceptos amplios, que incluyen varios aspectos del *yo*. Se supera la etapa de autodefiniciones absoluta y se es capaz de diferenciar entre el *yo real* y el *yo ideal*. Todos estos aspectos ayudan al desarrollo de la autoestima y, por lo tanto, a la idea de su *autovalía global*.

En la etapa de la adolescencia, uno de los temas centrales y con mayor importancia es el de la identidad. En esta etapa el individuo es capaz de generar una idea coherente del *yo* formada por una serie de metas valores y creencias con las que se compromete. Gracias al desarrollo cognitivo que posee el individuo en esta etapa, le permite construir una teoría compleja del *yo*.

4.6. FACTORES QUE REPERCUTEN AL AUTOCONCEPTO DEL NIÑO

En definitiva, a lo largo del desarrollo y la formación del autoconcepto, las relaciones sociales establecidas por el niño son fundamentales para la elaboración del concepto de sí mismo. La influencia de las personas varía en función de la etapa en la que se encuentre el niño. En los primeros años de vida, los factores más influyentes son la familia, los maestros y los compañeros. Estos factores son esenciales para el desarrollo del autoconcepto del niño.

Durante los primeros tres años de vida se forma el apego con los padres y personas más cercanas. El apego seguro y una relación cálida fomentará el futuro concepto que tendrá el niño de sí mismo. Al ser la familia el principal origen de este apego, consecuentemente lo es del propio autoconcepto. De esta forma, los estilos de socialización y los estilos educativos que los padres llevan a cabo en la educación de sus hijos son la base de su futuro autoconcepto.

Según Gallardo (2009), podemos distinguir cuatro tipos de estilos de socialización atendiendo al apoyo y control de los padres con el niño.

- **Autoritario.** Afecto y empatía mínimos, elevado nivel de control.
- **Equilibrado.** Muestra interés por el niño y sostiene un equilibrio entre el apoyo y el control.
- **Permisivo.** Se produce una sobreprotección en el niño y se le exige poco.
- **Negligente.** Existe indiferencia por el niño, por lo que hay poco control y poco apoyo.

Por otro lado, podemos contemplar los estilos educativos de los padres. Estos estilos educativos están formados por los estilos de socialización y otros factores como el humor, gestos, etc.

- **Democrático.** Corresponde con el estilo de socialización equilibrado. Forma individuos más maduros y responsables, con mayor competencia social y mejor autoconcepto.
- **Permisivo.** Se relaciona con el estilo de socialización permisivo. Genera individuos inmaduros, conformistas, con baja competencia social y alta autoestima.
- **Autoritario.** Se asocia con el estilo de socialización autoritario. Da lugar a niños agresivos e impulsivos, con baja autoestima y poca competencia social.
- **Negligente.** Atiende al estilo de socialización negligente. Produce niños con una débil identidad, problemas de conducta, inestabilidad emocional, baja autoestima y poca competencia social.

Es de gran importancia señalar que las familias no se rigen por un tipo de estilo educativo, sino que dependiendo de las situaciones se produce la combinación de unos u otros. De igual forma, las familias deben establecer un estilo que promueva la reflexión sobre sí mismo, deben sentirse valorados, motivados y se les debe proporcionar confianza generando estabilidad emocional, un apego seguro y aceptación.

Con la llegada al colegio, la figura del maestro se vuelve un referente y una figura de apego para el niño y, por consiguiente, es fundamental para su desarrollo general y para la formación de su autoconcepto. Es una de las figuras con mayor influencia sobre la formación de este concepto. Según sostiene Gallardo (2009), los docentes con una alta autoestima tienen mayores expectativas puestas en sus alumnos. Y es que la imagen del profesor es un factor determinante en la relación profesor-alumno, influyendo así en la

forma que tiene el maestro de enfrentar situaciones problemáticas. Por ello, en el proceso de formación se debe tener en cuenta el autoconcepto del profesor. De alguna manera, el autoconcepto del docente se transmite a los propios alumnos. El docente debe ser consciente de estas influencias para tomar medidas e intentar favorecer este concepto evitando hacer daño y mejorando las relaciones entre los miembros del aula.

Los iguales son una nueva fuente con la que antes el niño no contaba. Este tipo de relaciones sociales se dan principalmente en el ámbito escolar y son esenciales para el desarrollo del niño. Dependiendo del apego que haya desarrollado el niño, las relaciones con sus iguales se presentarán de diferentes formas. Un niño con un apego seguro entablará relaciones con sus iguales de forma más frecuente y positiva, llegando al resto de compañeros como alguien agradable. Este pensamiento impactará positivamente en él. Al contrario, un niño con un apego no seguro verá a los demás como una amenaza y no buscará relación con ellos, llegando a marginarse y afectando de forma negativa en su autoconcepto. Los niños, y en especial los adolescentes, tienen la necesidad de pertenecer a un grupo. Es en este colectivo donde deberán poner en práctica las competencias sociales y de relación, a la vez que irán desarrollando otras nuevas. La calidad de estas relaciones repercutirá en su autoconcepto y en su conducta, bienestar y competencia social futura.

4.7. IMPORTANCIA DEL ENTORNO EDUCATIVO

La escuela tiene un enorme papel en la formación y el cambio del concepto de sí mismo. Proporciona no solo un escenario en el que se presentan gran parte de las acciones de la persona, sino que posee a iguales y maestros que intervienen en la formación del autoconcepto del individuo.

Leonard y Gottsdanker (1987), en Naranjo (2006), mencionan que el autoconcepto tiene una poderosa influencia en el desarrollo total de la persona y que se pide a las personas educadoras desarrollar actividades que fomenten el crecimiento positivo. Por su parte, Beane (1986), en Naranjo (2006), expone que:

“Ciertamente los educadores deben trabajar cooperativamente con la familia y otras agencias para mejorar las autopercepciones, pero ellos también deben reconocer que el sistema educativo es el principal componente por su trascendencia. Los educadores no pueden ignorar su responsabilidad de ayudar a esas personas jóvenes para que desarrollen percepciones saludables de sí mismas.” (p. 20)

Esta vez, Leonard y Gottsdanker (1987) proponen en Naranjo (2006) al orientador y a la orientadora como asesores en el fortalecimiento del autoconcepto. Entre sus funciones, las personas orientadoras pueden involucrar a los educadores en situaciones de valoración del autoconcepto para elaborar unas hipótesis y generar unas actividades de intervención. El personal docente es vital en para que la intervención y el cambio sean afectivos y positivos, debido a su contacto directo y extenso con los alumnos.

El maestro debe favorecer el autoconcepto de sus alumnos estableciendo un buen clima en el aula que transmita seguridad y confianza en los niños, motivándoles y con libertad de expresión. Como expone Gallardo (2009), el profesorado debe tener en cuenta dos elementos fundamentales para fomentar el autoconcepto de sus alumnos: la reflexión sobre su propia autoestima y el desarrollo de actitudes como la empatía, la confianza y la autorregulación. De igual forma, debemos hacer hincapié en otros tres elementos más:

- **Lo que el profesor comunica a sus alumnos.** Los mensajes que comunique deben ayudar al alumno a verse con realismo, pero siempre como una persona valiosa.
- **El tipo de refuerzo que utiliza.** El docente debe tener en cuenta que la enseñanza mediante la utilización de refuerzos conlleva mejores resultados que la utilización de castigos ante el inadecuado comportamiento del alumno.
- **Expectativas hacia los estudiantes.** Es importante establecer una adecuada relación profesor-alumno que enriquezca el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las expectativas del docente sobre un alumno pueden favorecer la visión de este en la capacidad de realizar una actividad.

El docente puede fomentar el autoconcepto en el día a día llevando a cabo una serie de actuaciones breves que para el alumno no son insignificantes. Aceptar al alumno tal como es, no ridiculizar, valorar intentos y logros, evitar comparaciones innecesarias, rechazar malas conductas sin rechazar al estudiante, etc., son algunas de las medidas que se deben tomar en el aula para favorecer este término. Si además de todas estas pautas contamos con el trabajo del cuerpo docente y la familia, lograremos desarrollar y fomentar en el alumnado un autoconcepto adecuado.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

El siguiente apartado consiste en una pequeña investigación aplicada, orientada a la toma de decisiones y al cambio, cuyo principal objetivo es complementar la realidad educativa para transformarla. Concretamente, se pretende evaluar el autoconcepto en un grupo de escolares para llevar a cabo una intervención educativa dirigida a mejorarlo. La investigación se basa en técnicas de tipo cuantitativo, pues atiende al contexto que queremos investigar y tiene como fin interpretar la situación actual y la obtención de una serie de datos para medir determinadas variables. El método está orientado a solucionar problemas prácticos para obtener conocimientos que puedan constituir una guía para la mejora del autoconcepto de los alumnos de primaria y ayudar a los educadores a la reflexión sobre la propia práctica.

5.1. PARTICIPANTES

Para esta investigación se han recogido datos de 16 escolares de primer ciclo de primaria que estaban cursando 1º curso, de los cuales nueve son chicas y siete son chicos, con una edad que oscila entre los 6 y los 7 años. El resto de las características relativas al aula y al centro educativo se desarrollarán posteriormente, en la contextualización de la propuesta de intervención educativa que también se ha llevado a cabo.

5.2. PROCEDIMIENTO

Para recoger la información que se precisa, se llevará a cabo una investigación-acción en la que se estudiará el caso específico de un grupo. Para ello, se pondrá en práctica una escala que evalúa la percepción que el alumno tiene de sí mismo. Posteriormente, se llevará a cabo una propuesta de intervención que pretende trabajar el sentido crítico y reflexivo de la percepción que tienen los alumnos sobre sí mismos y, finalmente, se aplicará de nuevo la escala para apreciar si han surgido cambios con respecto a la evaluación inicial.

En la Tabla 2 puede apreciarse la temporalización de la investigación, la cual incluye la realización de las escalas y la puesta en práctica de la propuesta de intervención.

Tabla 2.

Temporalización de la investigación

REALIZACIÓN ESCALA 1	SESIÓN 1 “¿Quién soy?”
6/04/2022	21/04/2022
SESIÓN 2 “Orejas de mariposa”	SESIÓN 3 “Como la trucha al trucho”
28/04/2022	5/05/2022
SESIÓN 4 “En busca del mayor tesoro del mundo”	REALIZACIÓN ESCALA 2
12/05/2022	19/05/2022

Fuente: Elaboración Propia.

5.3. INSTRUMENTO

Para llevar a cabo el análisis de la percepción de autoconcepto global de los alumnos, se aplicará la escala CSCS (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale) o escala de autoconcepto de Piers-Harris. Esta escala se desarrolló en la década de los sesenta y se ha ido mejorando y aplicando hasta la actualidad para facilitar un instrumento que evalúe el autoconcepto de niños y adolescentes. El principal objetivo es la obtención de información sobre la percepción que el alumno tiene de sí mismo y cómo valora diferentes aspectos de su forma de ser y su comportamiento. La escala se rige por seis dimensiones que engloban los factores que influyen en la construcción del autoconcepto:

- El **autoconcepto conductual**, que se corresponde con la percepción de la forma de comportarse en diferentes situaciones.
- El **autoconcepto intelectual**, que hace referencia a la apreciación de las diferentes competencias en situaciones escolares, nuevas o desconocidas.
- El **autoconcepto físico**, relacionado con la apariencia y competencia física.
- La **falta de ansiedad**, que se refiere a la percepción de falta de problemas emocionales.
- El **autoconcepto social o popularidad**, que puede definirse como la apreciación del niño en las relaciones sociales.
- La **felicidad o satisfacción**, que valora la autoestima y el grado de satisfacción del niño consigo mismo.

El cuestionario se compone de 80 frases con respuesta dicotómica que los alumnos deberán contestar tachando la opción que consideren. Es esencial que en la realización de la escala se cree un clima de confianza. Debe recordarse a los alumnos que no existen respuestas correctas ni incorrectas, así como el carácter confidencial de estas. En ningún caso se deben dejar respuestas sin resolver. Si el alumno duda en la respuesta, deberá contestar pensando en cómo es la mayoría de las veces. La persona que aplique la prueba deberá leer en voz alta y de forma clara cada ítem, resolviendo cualquier duda y con un ritmo adecuado, de forma que pueda ser seguido por todos.

Dentro de esta prueba encontramos frases como: mis compañeros se burlan de mí, soy una persona feliz, soy listo, soy tímido, soy fuerte, me porto mal en casa... Para contemplar el total de oraciones véase Anexo 1.

En la corrección del cuestionario se deberá aplicar la plantilla de corrección que se encuentra en el Anexo 2, dando 1 punto por cada respuesta que coincida con el símbolo marcado. Cada símbolo corresponde a una de las seis dimensiones que mide la escala, tal y como se recoge en la Tabla 3, que se observa a continuación.

Tabla 3.

Dimensiones de la escala Piers-Harris

DIMENSIÓN	SÍMBOLO
Autoconcepto conductual	●
Autoconcepto intelectual	▲
Autoconcepto físico	■
Falta de ansiedad	●
Popularidad	▲
Felicidad-Satisfacción	■

Fuente: Piers-Harris (1969)

La puntuación obtenida de cada dimensión es trasladada a la puntuación percentil de cada nivel. La puntuación directa (P.D.) hace referencia a la suma de las respuestas que coinciden con la plantilla de corrección. Además, la suma de las puntuaciones nos permite obtener el autoconcepto global. Por otro lado, la puntuación centil (P.C.) expresa el lugar que ocupa la puntuación, dada una escala de 5 a 99, según el baremo de cada nivel. Cada puntuación puede verse en el Anexo 3.

5.4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.4.1. Justificación

La escuela tiene un enorme papel en la formación y el cambio del concepto de sí mismo. Proporciona no solo un escenario en el que se presentan gran parte de las acciones de la persona, sino que posee a iguales y maestros que intervienen en la formación del autoconcepto del individuo.

Con la llegada al colegio, la figura del maestro se vuelve un referente y una figura de apego para el niño y, por consiguiente, es fundamental para su desarrollo general y para la formación de su autoconcepto. Es una de las figuras con mayor influencia sobre la formación de este concepto. El maestro debe favorecer el autoconcepto de sus alumnos estableciendo un buen clima en el aula que transmita seguridad y confianza en los niños, motivándoles y con libertad de expresión. Los educadores deben valorar del autoconcepto para elaborar unas hipótesis y generar unas actividades de intervención. El personal docente es vital en para que la intervención y el cambio sean afectivos y positivos, debido a su contacto directo y extenso con los alumnos.

Es por ello, por lo que esta propuesta de intervención tiene como motivación transmitir un autoconcepto positivo trabajando el sentido crítico y reflexivo de la percepción que tienen los alumnos sobre sí mismos.

5.4.2. Contextualización

La intervención didáctica llevada a cabo se encuadra dentro de un Centro de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Soria, denominado CEIP “Las Pedrizas”. Se trata de un colegio público de doble vía, dos por cada curso de Infantil y Primaria.

La propuesta se ha llevado a cabo en el primer ciclo de primaria, en concreto en uno de los grupos de 1º. Dicho grupo se compone de dieciséis alumnos, de los cuales nueve son chicas y siete chicos. Dentro del aula podemos encontrar diferentes procedencias culturales. A pesar de ser la mayoría nacidos en España y sin tener ningún problema con el idioma, podemos observar dificultades relacionadas con el léxico y la grafía debido a las diferentes lenguas maternas de cada familia.

En cuanto a sus características generales de desarrollo, la mayoría son acordes a su nivel y edad. Sin embargo, tres de los alumnos presentan necesidades específicas de apoyo educativo y aparecen registrados en la ATDI (Atención Temprana del Desarrollo Infantil) a consecuencia de presentar dificultades específicas de aprendizaje, desconocimiento del idioma o trastorno de déficit de atención e hiperactividad.

5.4.3. Objetivos de la propuesta

Como se menciona anteriormente, el fin último que pretende esta propuesta de intervención es trabajar el sentido crítico y reflexivo de la percepción que tienen los alumnos sobre sí mismos. A continuación, se exponen los objetivos que se pretenden alcanzar con la realización de la propuesta didáctica:

- Mejorar el autoconcepto y ajustarlo a la realidad.
- Estimular el aspecto emocional, cognitivo, social y afectivo de los alumnos.
- Valorar las características propias de cada uno.
- Fomentar la auto crítica constructiva y enfrentar los fracasos de modo saludable.
- Ofrecer herramientas para el fomento de la autonomía de los alumnos.
- Confiar en las propias capacidades.

De manera simultánea, se trabajarán también objetivos transversales como:

- Favorecer las relaciones entre alumnos actuando de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica.
- Participar de forma solidaria y responsable en las actividades.
- Mejorar el clima de los alumnos en el aula y en la escuela.
- Fomentar y desarrollar la inteligencia emocional de los alumnos.

5.4.4. Contenidos de la propuesta

Que los alumnos comprendan el término de autoconcepto no forma parte de los objetivos, puesto que lo que se pretende es que los alumnos adquieran el significado propio de este concepto. Es por ello que los contenidos de la propuesta de intervención giran en torno a las dimensiones de la escala de Piers-Harris.

- Conocimiento de sí mismo y de los demás.
 - Mi cuerpo
 - ¿Cómo me siento?
- La identidad y la autonomía personal.
 - ¿Qué puedo hacer? ¿Qué no puedo hacer?
- La relación con los demás.
 - En la escuela.
 - En casa.
 - Con mis amigos.
- Toma de decisiones.
- Resolución de conflictos e igualdad.
 - Respetamos y valoramos las diferencias.

5.4.5. Competencias

Esta propuesta favorece el desarrollo de las competencias clave en el sistema educativo español aprobadas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Favorecen al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística todas aquellas actividades que supongan la exposición y expresión de ideas propias de forma oral o escrita, el diálogo con los compañeros y la escucha con atención e interés.

Por otro lado, se trabaja la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología en las actividades de resolución de problemas y la toma de decisiones basadas en pruebas y argumentos.

Se incluyen actividades en las que el alumno adquiere confianza en sí mismo y se proponen herramientas para llevar a cabo una reflexión crítica de su autoconcepto de forma autónoma, trabajando así la competencia de aprender a aprender.

Las competencias sociales y cívicas son trabajadas en las actividades que requieran la comprensión de conceptos como la igualdad y el respeto. De esta manera se trabaja con la reflexión de las propias conductas y cómo estas pueden influir en los demás.

La competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor es trabajada en la mayoría de las actividades, ya que todas ellas deberán resolverse de forma autónoma. Deberán mostrar interés, actuar de forma creativa e indagar en su autoconocimiento.

Por último, se trabajará la competencia en conciencia y expresiones culturales en las actividades en las que los alumnos deban expresarse a través de dibujos, fomentando así la expresión artística.

5.4.6. Metodología de la propuesta

La propuesta de intervención se compone de cuatro sesiones a lo largo del tercer trimestre. Estas sesiones están formadas por actividades significativas que atraen la atención de los alumnos. En su mayoría, son actividades divertidas que suscitan la reflexión y el pensamiento crítico influyendo de un modo profundo en el autoconocimiento de los alumnos.

El maestro no será trasmisor de conocimientos, deberá plantear problemas, retos, puntos de reflexión... De esta forma, serán los alumnos quienes, a través de la charla, el diálogo y la realización de las actividades formulen sus propias conclusiones.

De manera general, la mayoría de las actividades tendrán un carácter individual, ya que, tras la evaluación inicial, se pretende fomentar el autoconcepto individual de cada alumno. De igual forma, se enfocará el trabajo de un modo colaborativo y cooperativo.

5.4.7. Temporalización de la propuesta

La presente propuesta de intervención se desarrolló en el tercer trimestre del curso escolar. Las sesiones comenzaron en el mes de abril, tras los días festivos de Semana Santa. Tuvieron una duración de 50 minutos y se desarrollaron una vez a la semana.

En la siguiente tabla se detallan el número de sesiones, sus nombres y su ubicación a lo largo del trimestre.

Tabla 4.

Temporalización sesiones

SESIÓN 1 “¿Quién soy?”	SESIÓN 2 “Orejas de mariposa”
<i>21/04/2022</i>	<i>28/04/2022</i>
SESIÓN 3 “Como la trucha al trucho”	SESIÓN 4 “En busca del mayor tesoro del mundo”
<i>5/05/2022</i>	<i>12/05/2022</i>

Fuente: elaboración propia

5.4.8. Desarrollo de las sesiones

Sesión 1: “¿Quién soy?”

Objetivos

- Definir el autoconcepto de los alumnos.
- Evaluar cómo se ven a sí mismos y a sus compañeros y qué destacan de cada uno.

Recursos

Los recursos materiales que utilizaremos para llevar a cabo esta actividad son la ficha “¿Quién soy?” de elaboración propia, véase Anexo 4. Además de material para dibujar y colorear.

Organización

La organización del aula en esta actividad es de manera individual.

Desarrollo

La actividad consiste en la realización, por parte del alumno, de un dibujo retrato sobre él mismo y sobre un compañero de clase. De esta forma, el alumno tendrá un dibujo sobre cómo se ve a sí mismo y cómo le ven los compañeros. Se expondrá en clase e intentarán adivinar quién es el compañero o compañera en cada dibujo.

Previamente, se iniciará la clase hablando acerca de qué cosas nos diferencian a los unos de los otros. Se mencionarán no solo características físicas, sino también, características formales y actitudinales, gustos, etc. De esta manera los alumnos expondrán

en forma de diálogo cómo se ven a ellos mismos y sus gustos, y el resto de los compañeros participará en esa descripción. Es importante que todos escuchen a cada niño para que estos se sientan acogidos y valorados por el resto.

A continuación, la maestra expondrá un auto dibujo. A través de preguntas guiadas como: ¿Qué veis en el dibujo? ¿Cómo es la chica? ¿Cuántos años crees que tiene? ¿Dónde está la chica? ¿Qué hace? ¿Cómo creéis que se siente? ¿Está sola o con alguien? ¿La reconocéis?... se describirá el dibujo y se iniciará un debate.

Llega el momento de dibujarse. El dibujo debe tener: características físicas, un espacio y un momento o actividad determinados. Posteriormente, se recogerán para su siguiente exposición.

Tras la realización del dibujo, la maestra enseñará un dibujo de otra compañera maestra y se repetirá el proceso de preguntas.

Es el momento en el que los niños dibujen a un compañero de clase. La elección es determinada por la maestra. Hay varios factores a tener en cuenta, como la relación de los alumnos, su habilidad para el dibujo y su motivación hacia la actividad. Se han seleccionado los alumnos de forma que los que han obtenido una puntuación superior a la media en el cuestionario realizarán los dibujos de los alumnos cuyos resultados fueron inferiores. Además de, tener en cuenta las relaciones de amistad y trato.

Tras la realización de estos dibujos, llega la exposición. En primer lugar, expondremos los autorretratos de tal forma que los alumnos deberán averiguar de quién se trata. En segundo lugar, de igual forma deberán averiguar quiénes son. Estas elecciones irán acompañadas de una justificación de por qué creen que es ese compañero.

Finalmente, se realizará una reflexión en la que se mencionará que todos somos diferentes. Algunos tenemos la piel de un color, unos tienen los ojos claros, otros somos más altos o delgados... Y esas son las cosas que nos hacen únicos y que hacen que cada persona sea diferente, por lo que debemos sentirnos orgullosos.

Con esta actividad trabajamos varias de las dimensiones que evalúa el cuestionario. En primer lugar, se trabaja la dimensión del autoconcepto físico, ya que a través del dibujo se expresan las cualidades físicas de cada uno. Además, también trabajamos la dimensión de falta de ansiedad, al igual que la dimensión de felicidad-satisfacción, ya que a la hora de

exponer los dibujos se les preguntará sobre sus emociones, si están contentos, agobiados, nerviosos, si tienen miedo... También trabajaremos la dimensión de la popularidad a la hora de la realización de los diferentes dibujos por parte de los compañeros, si en los dibujos se aprecian más personas o están ellos solos, así como en la posterior exposición de estos.

Sesión 2: “Orejas de mariposa”

Objetivos

- Evitar el acoso y la falta de autoestima.
- Trabajar las diferencias de las personas fomentando la diversidad y la empatía emocional.

Recursos

Los recursos materiales que utilizaremos para esta sesión son el cuento físico “*Orejas de mariposa*”, de Luisa Aguilar (2008). Además, la ficha de elaboración propia que trabaja el cuento anterior, véase Anexo 5.

Organización

La organización del aula en esta actividad es de manera individual.

Desarrollo

La sesión consistirá en la lectura del cuento titulado “*Orejas de mariposa*” de Luisa Aguilar y la realización de unas actividades posteriores.

Hasta la más mínima característica puede ser motivo de parodia entre los niños. El cuento narra la historia de Mara, que sufre burlas de sus compañeros. Ella es capaz de convertir las burlas de sus compañeros en aspectos positivos, aprende a responderles y a que no le afecten esos comentarios. Las características que nos diferencian nos hacen seres especiales y únicos.

Antes de comenzar con la lectura del cuento, le preguntaremos a los alumnos: ¿Qué veis en la portada? ¿Qué creéis que le puede pasar a la protagonista? ¿Cómo es la

protagonista? etc. Entablaremos un debate donde se escucharán atentamente las respuestas de los alumnos.

Se comenzará con la lectura del cuento y con una posterior reflexión de este. La maestra enunciará cuestiones como: ¿Qué le ha ocurrido a Mara? ¿Por qué se burlaban de ella? ¿Creéis que tener las orejas grandes es motivo de burla? ¿Cómo creéis que se sentía Mara cuando la llamaban “orejotas”? ¿Qué le dice su mamá? ¿Crees que los niños se van a seguir burlando de ella? ¿Se han burlado alguna vez de vosotros? ¿Habéis visto cómo se burlaban alguna vez de alguien? ¿Creéis que es buena la burla? Se iniciará una charla en la que los alumnos comentarán situaciones que han vivido y puede que esta ayude a detectar alguna situación en el aula que no se conocía.

Tras la reflexión, los alumnos realizarán de forma individual las actividades de reflexión.

Finalmente, se explicará a los alumnos que Mara aprende a responder a sus compañeros y a que no le afecten las burlas, donde lo realmente importante es quererse a uno mismo y, para ello, aceptarnos tal como somos.

Con la realización de esta actividad trabajamos varias de las dimensiones que evalúa el cuestionario. En primer lugar, se trabaja la dimensión del autoconcepto conductual. Los niños aprenden a ponerse en el lugar del otro, trabajando la empatía y el buen comportamiento. De igual forma, trabajamos el autoconcepto físico, valorando nuestra apariencia física y dando importancia a lo que nos hace únicos. Por otro lado, es un cuento que trabaja el acoso escolar, por lo que se trabajan las dimensiones de falta de ansiedad, felicidad y popularidad.

Sesión 3: “Como la trucha al trucho”

Objetivos

- Transmitir el concepto de la autoestima positiva.
- Ofrecer herramientas para afrontar burlas o comentarios desagradables.
- Trabajar el sentimiento de sentirse orgulloso de sí mismo.
- Fomentar el concepto de autoimagen de los alumnos.

Recursos

Los recursos materiales que utilizaremos para esta sesión son la PDI (Pizarra Digital Interactiva) en la que se proyectará un breve vídeo que narra el cuento titulado “*Como la trucha al trucho*” de Anna Morató que pertenece al libro. Por otro lado, se hará uso de la ficha de actividades “Como la trucha al trucho” de elaboración propia, véase Anexo 6. Finalmente, necesitaremos cartulinas de colores para la realización de un mural.

Organización

La organización del aula en esta actividad es de manera individual.

Desarrollo

La actividad consiste en la visualización y posterior reflexión de uno de los cuentos cortos del libro de Anna Morató “*De mayor quiero ser feliz*” (2018). El cuento se titula “*Como la trucha al trucho*” y trabaja la capacidad de quererse a uno mismo. Trata de transmitir los conceptos como la autoestima positiva, que es la clave para el desarrollo correcto del niño, así como la importancia de sentirse bien con uno mismo. Además, enseña que nadie tiene derecho a hacerles sentir mal y que, si ocurre, deben saber cómo reaccionar para que no les vuelva a pasar. Por último, trata de transmitir el concepto de la autoimagen y explicar cómo la imagen que tienen de ellos mismos está influenciada por cómo su entorno los ve.

La actividad consistirá en un pequeño debate sobre la expresión “te quiero mucho, como la trucha al trucho”. Donde se dirá a la clase que los queremos mucho como la trucha al trucho. A continuación, se preguntará a los alumnos si alguna vez les habían dicho esa expresión y si saben su significado. Es una mágica expresión para las personas que queremos de verdad y que hacen sentir a la otra persona muy especial.

Posteriormente, se expondrá un vídeo en el que escucharemos el cuento y se comentará en el aula la opinión de los escolares sobre este, si se sienten identificados con algún personaje, si les gustaría jugar a ese nuevo juego, etc.

A continuación, realizaremos entre todos, pero de forma individual, la siguiente ficha. En ella aparece una pequeña trucha en la que los alumnos deberán escribir los nombres de las personas a las que quieren mucho, sin olvidarse de ellos mismos. Tras la realización de este pequeño pez, toda la clase colocará el suyo en un mural, véase Anexo 7.

Finalizaremos con una pequeña reflexión sobre lo importante que es quererse a uno mismo, sobre las cosas que debemos hacer cada día para ser más felices y cómo podemos hacer más felices a los demás.

A través de la actividad trabajamos algunas de las dimensiones del cuestionario como el autoconcepto conductual, enseñando a los niños cómo deben portarse y hablar al resto de compañeros. Trabajamos también el autoconcepto físico, valorándonos tal como somos, sin importar nuestro aspecto. Nuestro cuerpo es único y perfecto para nosotros. De igual forma, trabajamos la falta de ansiedad y la felicidad, comprobando como se sienten los alumnos, si son queridos, si se quieren a ellos mismos, si son felices, si alguna vez le han dicho alguna cosa fea, etc.

Sesión 4: “En busca del mayor tesoro del mundo”

Objetivos

- Trabajar el sentimiento de sentirse orgulloso de sí mismo.
- Fomentar el concepto de autoimagen de los alumnos.
- Promover el pensamiento crítico.

Recursos

Los recursos materiales que utilizaremos para esta sesión son la PDI (Pizarra Digital Interactiva) en la que se proyectará una presentación en Genially de elaboración propia, véase Anexo 8, donde se expondrá el breakout a trabajar. Además, a través de la PDI, se proyectará un vídeo que narra el cuento titulado “*El tesoro más preciado*” de Anna Morató que pertenece al libro “*de mayor quiero ser feliz 2*” (2018). Para el seguimiento de esta actividad, será necesaria la ficha titulada “En busca del mayor tesoro del mundo” de elaboración propia, véase Anexo 9.

Organización

La organización del aula en esta actividad es de manera individual.

Desarrollo

La actividad consistirá en un breakout, una actividad de gamificación en la que el alumno tiene una misión que superar. Para ello deberá desbloquear una serie de candados a través de acertijos y pruebas hasta llegar al final.

A través de la plataforma Genially, se les mostrará a los alumnos la actividad y las diferentes pruebas. Además, se les repartirá una hoja con las pruebas para que las realicen de forma individual. Al final de la hoja habrá un dibujo que los niños deberán colorear según lo difícil que le haya parecido la actividad. De color rojo si les ha parecido difícil, amarillo si han encontrado dificultades en algunas actividades y de color verde si la mayoría de las actividades les han resultado fáciles.

En la pantalla aparecerá nuestro protagonista, el pirata “Tristán”, quién les explicará en qué consiste la misión. Tras la presentación de nuestro pirata, comenzaremos con las diferentes pruebas que deberán superar.

La primera de las actividades consiste en completar unas operaciones matemáticas. Los alumnos tendrán que pensar qué números o símbolos son los que deben colocar en la posición correcta. Con esta actividad trabajamos el pensamiento lógico matemático.

La segunda de las actividades consiste en un sencillo laberinto en el que deberán seguir las líneas hasta formar una palabra. Esta actividad estimula el pensamiento lógico, el pensamiento crítico y la creatividad, así como la visión espacial y la competencia lingüística.

En la tercera de las actividades aparecen dos series de figuras geométricas que deberán concluir. Este ejercicio trata de una tarea de razonamiento deductivo y, a través de esta, trabajamos el razonamiento lógico matemático y deductivo, la atención y la percepción.

La siguiente prueba consiste en una sopa de letras. Los alumnos deberán encontrar en ella seis palabras relacionadas con el tema que estamos trabajando. A través de este ejercicio se pretende trabajar la fluidez lingüística, ayudar a la mejora de la concentración y la persistencia, reforzar el desarrollo de aptitudes de solución de problemas e impulsar estrategias de razonamiento, fomentando la lógica y la estimulación de la memoria visual y la atención.

La quinta de las actividades consiste en un laberinto, pero esta vez para alcanzar el tesoro. En este caso, deberán seguir el camino hasta llegar a un cofre, estimulando el pensamiento lógico, el pensamiento crítico y la visión espacial.

La última de las actividades consiste en descifrar un mensaje para poder abrir el cofre. En la pantalla aparecerán una serie de ilustraciones que se corresponden con una letra. Los alumnos deberán sustituir los símbolos por las letras correspondientes para obtener un mensaje que abrirá el cofre. A través del mensaje cifrado, los alumnos trabajan la competencia lingüística, desarrollando la habilidad de comprensión lectora y el sentido de la unión de letras y palabras. De igual forma, estimula el pensamiento crítico y la atención.

Tras la realización de las actividades, llegarán al cofre del tesoro. La maestra habrá preparado, previamente a la sesión, un cofre del tesoro en el que habrá un espejo en su interior, véase Anexo 10. De forma individual, generando intriga, los alumnos deberán acercarse al cofre y, diciendo el mensaje que habrán descifrado, podrán abrir el cofre y apreciar lo que hay en su interior. Uno a uno se irán aproximando, pero no podrán revelar lo que hay en su interior. Una vez que todos los alumnos hayan visto el interior de la caja, la maestra preguntará ¿Cuál es el gran tesoro que buscaba el pirata “Tristán”? y comenzará un debate muy diverso, en el que la mayoría de los niños dirán que es “un espejo”, “un espejo mágico” o “un cristal”. Es entonces cuando la maestra se asomará y les explicará que somos nosotros quienes estamos dentro de ese cofre y que todos somos un gran tesoro. Para que los niños comprendan realmente la actividad, se les proyectará el vídeo del cuento *“El tesoro más preciado”*. El vídeo en cuestión consiste en la lectura de uno de los cuentos cortos que contiene el libro de Anna Morató *“De mayor quiero ser feliz 2”*, que habla sobre un gran tesoro.

Tras la visualización del vídeo, la maestra les entregará, uno a uno, un collar con un diamante. Tras él, aparecerá la siguiente frase del cuento: “Todos somos diferentes y todos tenemos un diamante igual de valioso dentro de nosotros. Cada diamante es único y todos brillan por igual.”

A través de esta sesión, trabajamos la dimensión de la escala del autoconcepto intelectual. Los alumnos deben enfrentarse a situaciones nuevas y desconocidas que deberán afrontar con diferentes competencias de forma autónoma.

5.4.9. Recursos

La presente propuesta de intervención está diseñada para poder realizarse en cualquier centro educativo, sin importar los recursos que posean. La mayoría de estos están presentes hoy en día en la mayoría de los centros educativos y, en aquellos en los que no se encuentren, pueden incluso fabricarse por un bajo coste.

Los recursos materiales utilizados en la presente propuesta están detallados en cada sesión. Son materiales comunes en el aula y de fácil acceso a través del centro educativo. Por otro lado, todas las fichas que se requieren están incluidas en anexos. Únicamente será necesaria la presencia de una maestra para la realización de las diferentes sesiones. Es preferible que sea la tutora quien se encargue de ello, ya que es quien mejor conoce a los alumnos. Todas las actividades serán desarrolladas en el aula de referencia, por lo que no será necesario el desplazamiento a otros espacios.

5.4.10. Atención a la diversidad

Como se ha mencionado anteriormente, tres de los alumnos presentan necesidades específicas de apoyo educativos y aparecen registrados en la ATDI, como consecuencia de presentar dificultades específicas de aprendizaje, desconocimiento del idioma o trastorno de déficit de atención e hiperactividad.

Para atender a la diversidad en el aula, se llevarán a cabo adaptaciones no significativas a estos tres alumnos anteriormente mencionados. Con estas medidas se busca responder de manera heterogénea a las necesidades que surgen dentro de las aulas diversas.

En relación con el alumno con TDAH, se llevarán a cabo adaptaciones como el aumento del tamaño de la letra y el espacio para responder, ofrecer un ejemplo de resolución, subrayar las ideas principales y uso de la negrita, simplificar el lenguaje empleado en los enunciados y prestar mayor atención para el seguimiento de las sesiones.

Por otro lado, en relación con el alumno con desconocimiento del idioma, es posible que no siempre entienda el propósito de una actividad. Para cubrir esta carencia, la persona que lleve a cabo la propuesta en el aula deberá explicar con claridad las actividades a realizar, de forma clara y en voz alta respondiendo cualquier duda a lo largo de la realización de la actividad.

Por último, en relación con el alumno con dificultades de aprendizaje, es capaz de trabajar de forma autónoma e independiente, por lo que la única de las medidas que se tomarán será la revisión de las actividades para la corrección de la separación de palabras o faltas de ortografía.

Si esta propuesta fuese realizada en otro grupo de alumnos, será necesario llevar a cabo las adaptaciones que sean necesarias para cubrir las necesidades de cada uno de los alumnos, modificando las actividades o la metodología en función de cada caso.

5.4.11. Evaluación

La evaluación es un elemento esencial del proceso de enseñanza aprendizaje y nos ayuda a comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos. Para ello, deberá orientarse según dos ejes principales: la evaluación de los alumnos y la evaluación del maestro.

A la hora de evaluar a los alumnos, se realizará una primera evaluación en la que se estudien las características principales del grupo, sus gustos e intereses. En función de estos datos se adaptará la metodología de la propuesta y se obtendrán recursos para captar la atención de los alumnos según sus gustos.

Posteriormente, se realizará una evaluación continua a lo largo de todo el proceso de enseñanza de los objetivos propuestos. Esto se llevará a cabo a través de la observación directa en el aula y quedará registrado en el diario de campo del maestro. Recaerá un gran peso en la actitud de los alumnos ante las actividades y su comportamiento en el aula y con sus compañeros.

Finalmente se llevará a cabo una evaluación final, a través de una rúbrica, donde se tendrán en cuenta una serie de criterios de evaluación que se recogen en la Tabla 5.

Tabla 5.*Criterios de evaluación para alumnos*

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PUNTUACIÓN DEL 1 AL 5					OBSERVACIONES
Posee un autoconcepto ajustado a la realidad.						
Conoce sus virtudes y defectos.						
Es capaz de identificar sus sentimientos y gestionarlos.						
Cuida su conducta.						
Confía en sus propias capacidades.						
Sabe enfrentar un fracaso de forma saludable.						
Reconoce y valora la diversidad.						
Valora a los demás, y reconoce y aprecia sus virtudes.						

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, encontramos la evaluación del maestro. Es esencial que se reflexione, por parte del maestro, acerca de las aptitudes que se han tomado durante el desarrollo de la propuesta. El objetivo principal de esta evaluación es la auto reflexión por parte del maestro de la puesta en práctica de la propuesta, considerando posibles mejoras en aspectos básicos de comportamiento del docente en el aula y atendiendo a los criterios que se recogen en la Tabla 6.

Tabla 6.*Criterios de evaluación para docentes*

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PUNTUACIÓN DEL 1 AL 5					OBSERVACIONES
Afrontar de manera adecuada la dirección del aula.						
Proporcionar un clima de aula libre, motivador y democrático.						
Generar situaciones para la interacción y discusión.						
No comparar a los alumnos, tratar a todos por igual.						
Aportar refuerzo positivo.						
Valorar los logros de los niños y recordar sus valías, capacidades y virtudes.						
Trazar metas realistas.						

Fuente: Elaboración propia.

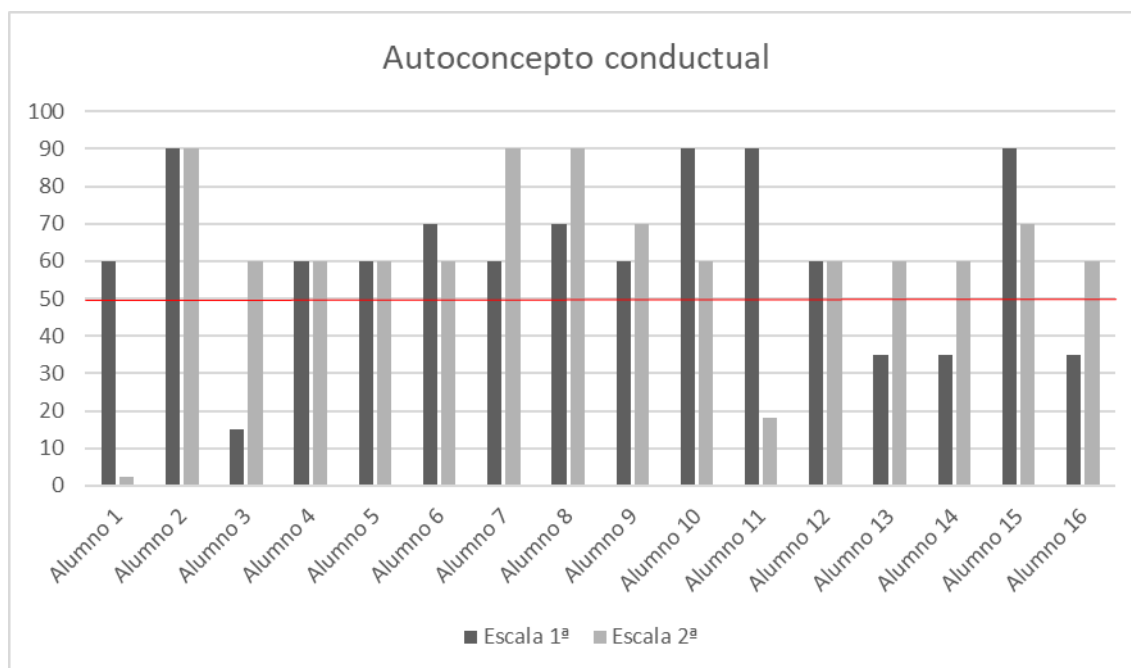
6. RESULTADOS

El principal objetivo de este proyecto es la evaluación del autoconcepto que poseen los alumnos de un aula de 1º de primaria. Para ello, se llevó a cabo la realización del cuestionario de Piers-Harris que consta de 80 preguntas que analizan las diferentes dimensiones del autoconcepto. Posteriormente, se diseñó y efectuó una propuesta de intervención cuya finalidad era transmitir a los alumnos un autoconcepto positivo. Finalmente, se llevó a cabo de nuevo el primer cuestionario para analizar si se ha producido alguna modificación en la percepción de sí mismos.

A continuación, se mostrarán los resultados obtenidos tras este proceso. Las gráficas destacan los resultados de la evaluación llevada a cabo antes de la intervención (barras negras) y después de la intervención (barras grises) en las seis diferentes dimensiones que evalúa el cuestionario, así como los resultados relativos al autoconcepto global obtenido por cada uno de los alumnos. Para la elaboración de los gráficos se ha tenido en cuenta la puntuación centil obtenida por los alumnos en cada una de las dimensiones.

Figura 1.

Autoconcepto conductual

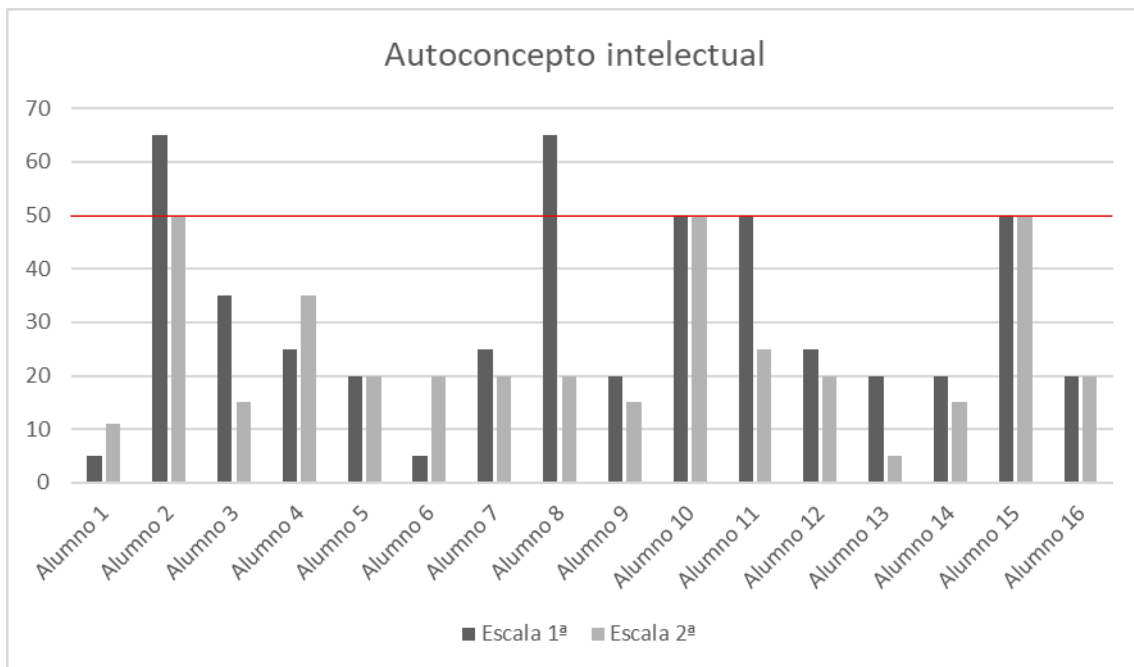


Fuente: Elaboración propia.

En la figura 1 se muestran los resultados obtenidos de la dimensión del autoconcepto conductual. Esta dimensión se corresponde con la percepción de la forma de comportarse en diferentes situaciones. La mayoría de los alumnos han obtenido puntuaciones elevadas tras la realización de la primera escala. Podemos suponer que son conscientes de las diferentes formas de comportamiento en la escuela, en casa, con los amigos, con los profesores, etc. Tras la realización de la intervención y de la segunda de las escalas, podemos observar resultados muy interesantes. La mayoría siguen manteniéndose por encima de la media que la escala estima para su grupo de edad, siete de los alumnos han aumentado la puntuación y cuatro de ellos se han mantenido estables. Es de resaltar la figura del alumno 3 que ha obtenido una mejoría notable. Por otro lado, cinco de los encuestados han obtenido resultados inferiores a los conseguidos en la primera escala. Destacan los alumnos 1 y 11 que experimentan una bajada importante en sus puntuaciones.

Figura 2.

Autoconcepto intelectual



Fuente: Elaboración propia.

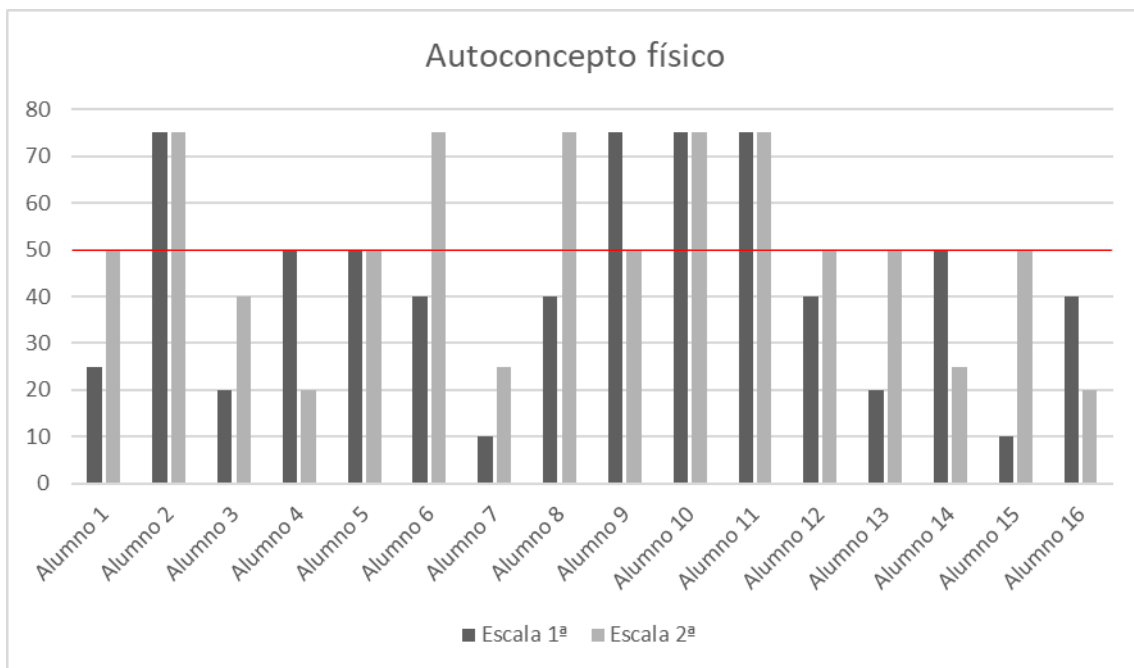
La figura 2 muestra las puntuaciones obtenidas en la dimensión que mide el autoconcepto intelectual. Hace referencia a la apreciación de las diferentes competencias en situaciones escolares, nuevas o desconocidas. Al observar el gráfico, destacan dos alumnos con una puntuación muy elevada al resto. Seguidamente, encontramos tres alumnos con

puntuaciones en torno a la media. El resto de los alumnos se encuentran claramente por debajo de la media.

Tras la realización de la intervención, observamos que por lo general la mayoría de los alumnos han obtenido puntuaciones inferiores a las de la primera escala. Tan solo dos alumnos han aumentado la puntuación, cuatro alumnos se mantienen en su calificación y el resto de los alumnos han obtenido una puntuación inferior. Esta vez, ninguno de los alumnos ha obtenido una puntuación superior a la media que la escala estima para su grupo de edad, todos ellos están por debajo o en el ecuador de esta.

Figura 3.

Autoconcepto físico



Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente gráfica (Figura 3), aparecen reflejadas las puntuaciones obtenidas en la dimensión que evalúa el autoconcepto físico. Está relacionado con la apariencia y competencia física. Con la realización de la primera escala, observamos que más de la mitad de los alumnos se encuentran por debajo de la media para su edad, cuatro de ellos se encuentran por encima de esta y tan solo tres se encuentran en torno a la media. Tras la intervención didáctica, ocho de los alumnos que habían obtenido una puntuación por debajo de la media, esta vez han superado la puntuación obtenida anteriormente. Tan solo uno de ellos, ha obtenido una puntuación inferior a la obtenida en la primera escala y se

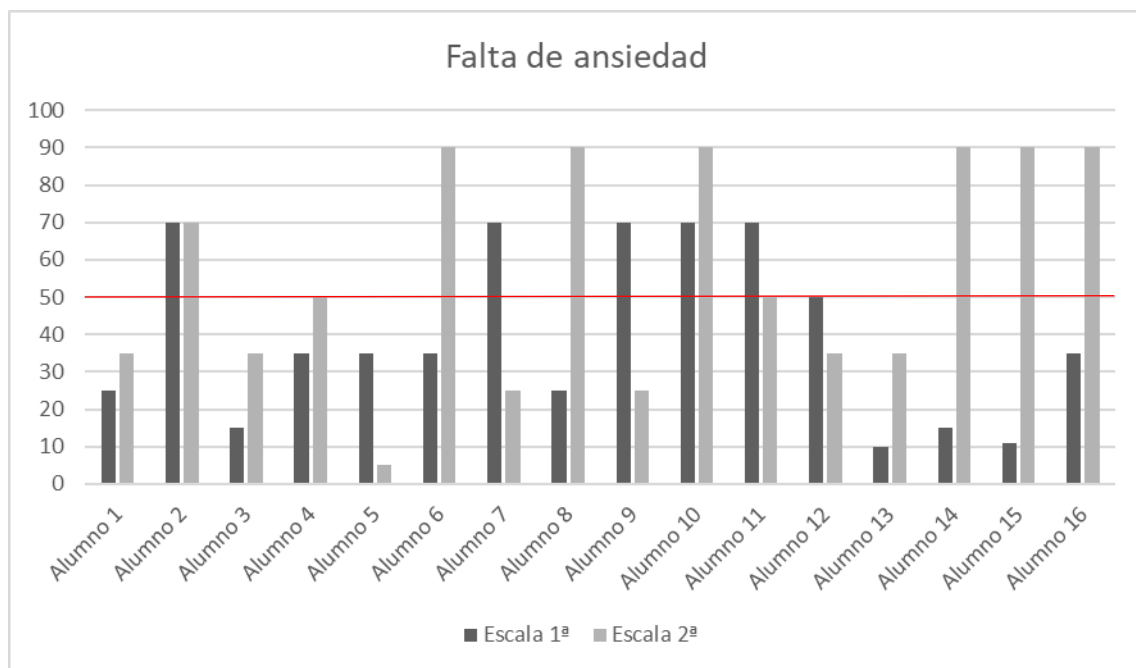
mantiene por debajo de la media. Asimismo, y en términos generales, seis de los ocho estudiantes han conseguido posicionarse por encima de la media o muy próximos a ella, mientras que dos de ellos se siguen manteniendo por debajo.

Por otro lado, cuatro alumnos obtuvieron en la primera escala resultados notorios. Esta vez, tres de ellos se han mantenido estables en la realización de la segunda escala, aunque, uno de ellos ha obtenido una puntuación inferior que sigue posicionándose por encima de la media.

El resto de los alumnos, obtuvieron una puntuación en torno a la media en la primera escala. Ahora, dos de ellos han puntuado por debajo de la media en esta segunda intervención y uno se ha mantenido estable.

Figura 4.

Falta de ansiedad



Fuente: Elaboración propia.

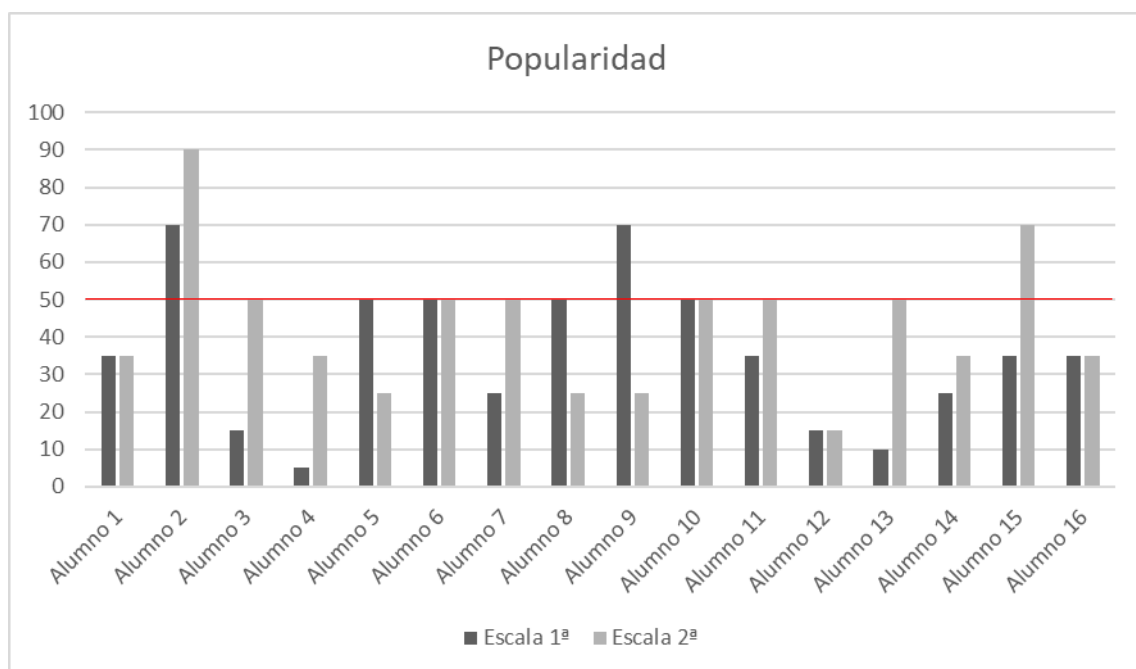
El gráfico de la Figura 4 evalúa la dimensión de falta de ansiedad, que se refiere a la percepción de falta de problemas de tipo emocional. Los datos que encontremos por encima de la media hacen referencia a los alumnos que no presentan problemas emocionales y las puntuaciones más bajas serán de los alumnos que sí podrían presentarlos. Así mismo, observamos cómo en la puntuación de la primera escala, diez alumnos se

califican por debajo de la media y, por consiguiente, podrían presentar problemas de tipo emocional. El resto se encuentra muy por encima de esta media o muy próximos.

Tras la intervención, diez alumnos han mejorado su calificación, cinco obtuvieron resultados inferiores y tan solo uno alumno mantuvo su puntuación. De igual forma, nueve de los alumnos encuestados han conseguido obtener una puntuación por encima de la media, tres de los alumnos han mejorado, pero no han logrado superar la media, y tres han bajado la puntuación en la segunda escala y se encuentran ahora por debajo de la media para su edad.

Figura 5.

Popularidad



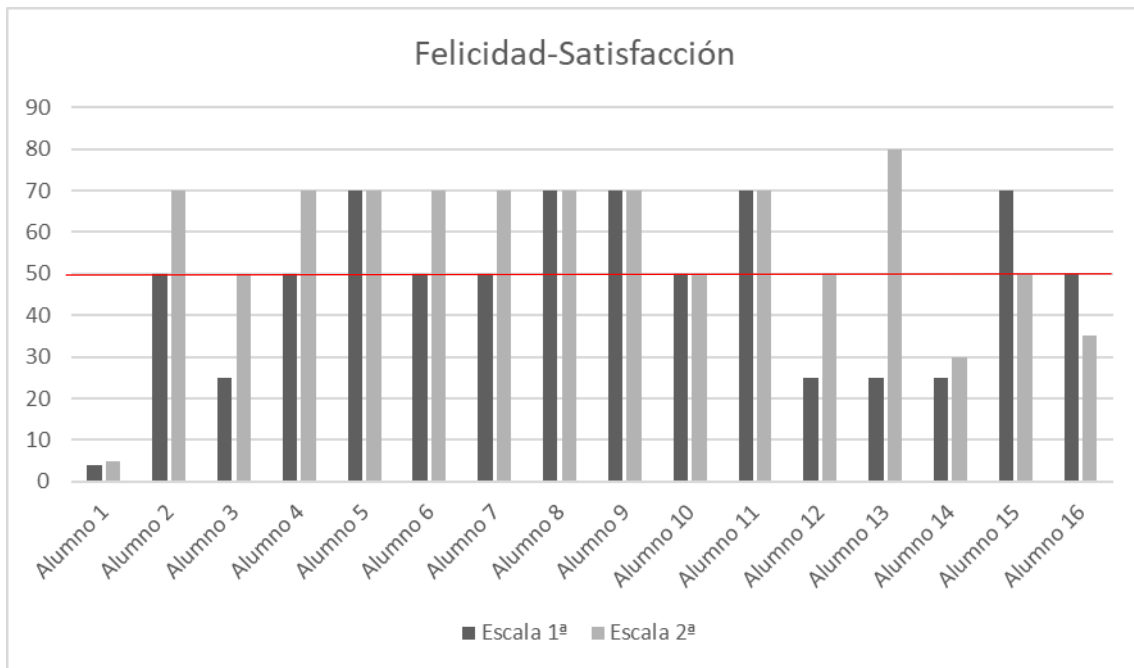
Fuente: Elaboración propia.

La figura 5 representa las puntuaciones obtenidas en la dimensión que evalúa la popularidad o autoconcepto social, que podría definirse como la apreciación del niño en las relaciones sociales. En la etapa en la que se encuentran los niños encuestados, las relaciones sociales no son muy amplias y, generalmente, solo se relacionan con personas de origen cercano como la familia o los integrantes de la escuela. Realmente, acaban de comenzar una nueva etapa, educación primaria, así que han conocido a nuevos compañeros y las herramientas en sus relaciones sociales están en formación.

Más de la mitad de los alumnos encuestados puntúan por debajo de la media en esta dimensión, cuatro se encuentran en la media y tan solo dos se encuentran por encima de esta tras la realización de la escala correspondiente a la primera evaluación. Tras la propuesta de intervención, ocho de los alumnos encuestados han obtenido una puntuación mayor, cinco alumnos mantuvieron la posición y tres de ellos tuvieron una puntuación inferior a la obtenida en la primera escala. De igual forma, tan solo ocho de los alumnos encuestados han logrado alcanzar una calificación por encima de la media para su edad y el resto se mantiene por debajo de esta.

Figura 6.

Felicidad-Satisfacción



Fuente: Elaboración propia.

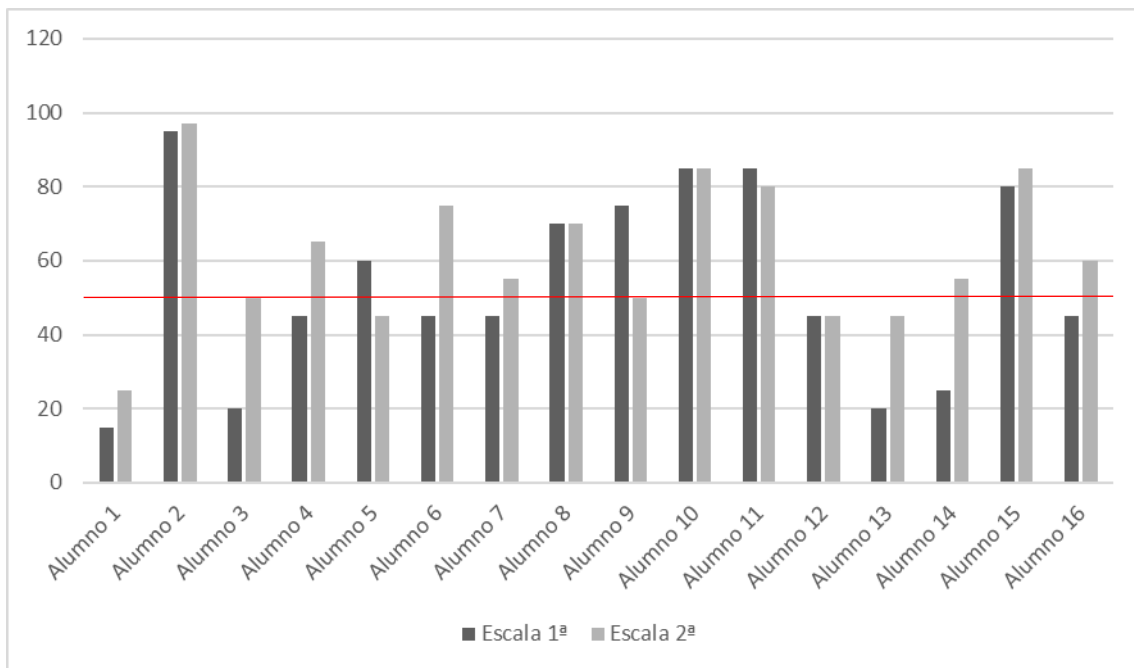
En la figura 6 aparecen reflejados los datos obtenidos en ambas escalas sobre la dimensión que evalúa la felicidad y satisfacción, que valora la autoestima y el grado de satisfacción del niño consigo mismo. Por lo tanto, las puntuaciones más altas corresponderán a los alumnos con alta autoestima y las puntuaciones más bajas a los alumnos que presenten una autoestima inferior.

En los resultados obtenidos tras la realización de la primera escala, cinco alumnos se encuentran por encima de la media estimada por la escala para su edad, seis de ellos se encuentran justo en el ecuador y otros cinco se encuentran por debajo de esta. Con la

realización de la intervención se han obtenido los siguientes datos: esta vez, nueve alumnos han visto aumentada su puntuación, cinco se han mantenido en la misma calificación y tan solo dos han obtenido puntuaciones inferiores. De igual forma, obtenemos que nueve alumnos se encuentran por encima de la media para su edad, cuatro alumnos se mantienen en el ecuador y tan solo tres se encuentran por debajo de esta.

Figura 7.

Autoconcepto global



Fuente: Elaboración propia.

La suma de las puntuaciones de todas las dimensiones expuestas anteriormente nos permite hallar el autoconcepto global. Así pues, en esta figura se muestran los resultados obtenidos en la escala de Piers-Harris acerca del autoconcepto global antes y después de la intervención. Como podemos observar, más de la mitad de los alumnos puntuaban con un autoconcepto global inferior a la media que la escala estima para su grupo de edad. Tras la realización de la propuesta de intervención, podemos apreciar que 12 de los 16 alumnos se encuentran por encima de la media. La gran mayoría han obtenido mayor puntuación en la segunda evaluación, en comparación con la primera. Sin embargo, tres de los alumnos padecen resultados inferiores. A pesar de ello, estos alumnos se encuentran en torno a la media o por encima de ella. Tan solo tres de los participantes se mantienen por debajo de la media.

7. DISCUSIÓN

En este apartado se realizará una reflexión sobre los resultados obtenidos en el trabajo de investigación. El objetivo principal del presente TFG era analizar de forma individual el autoconcepto que poseen los miembros de un grupo de niños con edades comprendidas entre los 6 y 7 años. Para ello, se ha aplicado la escala de Piers-Harris que consta de 80 preguntas con respuesta dicotómica que analiza seis dimensiones del autoconcepto. Tras la realización de las escalas y la intervención se han observado resultados muy interesantes a comentar.

Para exponer los resultados se ha recurrido a la presentación de una serie de gráficos en los que aparecen los resultados de la puntuación centil que han obtenido los alumnos en las dos evaluaciones realizadas. En primer lugar, se han expuesto los resultados de cada una de las dimensiones y, por último, la puntuación de autoconcepto global.

La primera de las dimensiones que evalúa el cuestionario es el autoconcepto conductual. El autoconcepto tiene una gran influencia, tanto en el control emocional, como en la dirección de las conductas de la persona. Como se ha mencionado en apartados anteriores, los diferentes estilos educativos de los padres influyen en gran medida en el autoconcepto de los niños. Como podemos observar en la Figura 1, la mayoría de los estudiantes encuestados han obtenido puntuaciones elevadas tras la realización de la primera evaluación. Podemos suponer que son conscientes de las diferentes formas de comportamiento en la escuela, en casa, con los amigos, con los profesores, etc. Además, los resultados obtenidos se ajustan a la realidad diaria, ya que es una clase no conflictiva, que respeta el turno de palabra y al resto de compañeros. Tras la realización de la intervención, la mayoría siguen manteniéndose por encima de la media. Aunque algunos han obtenido puntuaciones más elevadas, para otros sus puntuaciones han sido menores. Es posible que, tras la intervención, los alumnos hayan llegado a la conclusión de que su comportamiento no es tan correcto como pensaban o incluso, por el contrario, pensaban que su comportamiento no era destacable y esta vez son conscientes de que sí lo es.

A través de la Figura 2 se observan las puntuaciones obtenidas en relación con el autoconcepto intelectual. A simple vista podemos observar que los alumnos han puntuado muy bajo en general. A través de la observación diaria, se puede decir que la clase en la que se ha puesto en práctica este trabajo de investigación no es una clase destacable en cuanto a

rendimiento académico. Sin embargo, es una clase muy trabajadora en la que la mayoría realiza un gran esfuerzo. Tras la intervención tan solo dos alumnos han aumentado su puntuación, el resto se han mantenido estables o han obtenido puntuaciones un poco inferiores. Cabe mencionar, que esta dimensión quizás no haya sido tan trabajada como las demás. Es por ello que, para futuras propuestas de intervención, quizás sea conveniente incluir más actividades que hagan hincapié en esta dimensión

Otra de las dimensiones que evalúa el cuestionario es la del autoconcepto físico. Como se menciona en anteriores apartados, la apariencia física comienza a ser de gran importancia a finales de la tercera infancia y principios de la adolescencia. Los alumnos con los que nos encontramos se encuentran en el tránsito de la segunda a la tercera infancia, por lo que la apariencia física no suele ser algo de gran importancia para ellos o tiene un carácter global. En este aspecto, antes de llevar a cabo la propuesta educativa más de la mitad de los alumnos se encontraban por debajo de la media estimada para su edad, pero después de la intervención había casi el doble de alumnos (diez) por encima de la media en comparación con los que estaban por debajo (seis).

En relación con la dimensión de falta de ansiedad que evalúa el cuestionario, se puede observar en el Figura 4 que los datos que encontremos por encima de la media hacen referencia a los alumnos que no presentan problemas emocionales y las puntuaciones más bajas serán de los alumnos que sí los presenten. Cabe mencionar que, por lo general, la mayoría de los niños proceden de familias estructuradas, aunque hay algunas que se encuentran en situación de pobreza o proceden de lugares en los que están presentes conflictos bélicos, por lo que puede que estos acontecimientos afecten de manera indirecta a los alumnos. Tras la primera evaluación, más de la mitad de los alumnos se encuentran por debajo de la media y pueden presentar problemas emocionales. Sin embargo, tras la intervención, nueve de los alumnos encuestados han conseguido obtener una puntuación por encima de la media y tres de los alumnos han mejorado, pero no han logrado superar la media.

La quinta dimensión que evalúa el cuestionario es la relacionada con la popularidad. Como se ha mencionado en apartados anteriores, en la segunda infancia la familia sigue siendo el centro de la vida social, pero otros niños se vuelven también más importantes. Durante la tercera infancia, los compañeros o amigos asumen importancia central. Los alumnos encuestados se encuentran en el tránsito de la segunda a la tercera infancia, por lo que comienzan a unir vínculos con sus compañeros de escuela. Las relaciones sociales que

establecen los alumnos en esta edad no son muy amplias y su núcleo cercano se circunscribe a la familia y a otros integrantes de la escuela. En este sentido, sus herramientas de cara a establecer y llevar a cabo relaciones personales están en formación, pues acaban de comenzar la etapa de Educación Primaria. Por esa razón, la mayoría de los alumnos encuestados se encuentran por debajo de la media antes y tras la intervención. Además, las restricciones actualmente vigentes en los centros escolares para la prevención del COVID-19 hacen que los alumnos interactúen con menos alumnos del centro. En la misma línea, incluso el hecho haber pasado, a una edad tan temprana y durante el 2020, por una situación de confinamiento tan estricto como la que hemos tenido en España a raíz de la pandemia por COVID-19, en la que se han restringido al máximo las relaciones sociales, también pueda pasar factura, de alguna manera, en la forma de relacionarse de los menores. De igual forma, con la intervención hemos podido observar que la mayoría de los alumnos han obtenido mayor puntuación en la segunda de las evaluaciones. A través de la intervención, se les han aportado herramientas para que puedan construir sus propios esquemas que les ayuden a relacionarse con el entorno y las personas.

La última de las dimensiones que evalúa el cuestionario hace referencia a la autoestima y el grado de satisfacción del niño consigo mismo. Por lo tanto, las puntuaciones más altas corresponderán a los alumnos con alta autoestima y las puntuaciones más bajas a los alumnos que presenten una autoestima inferior. Durante la segunda infancia los niños presentan una autoestima global y poco realista, en la que solo existen dos extremos. Es en la tercera infancia donde el autoconcepto se vuelve más complejo y afecta a la autoestima. Los alumnos encuestados se encuentran en un punto intermedio donde comienzan a tener una visión más realista y compleja. Así, en los resultados obtenidos podemos observar un aumento considerable de esta dimensión tras la intervención pues, tras la realización de la primera evaluación, solo cinco alumnos se encontraban por encima de la media estimada para su edad, mientras que, en la segunda evaluación, son nueve los alumnos que se encuentran por encima de la media. Por lo general, la intervención ha logrado que la mayoría de los encuestados tengan una autoestima más positiva.

Por último, la suma de las seis dimensiones que evalúa la escala da lugar al autoconcepto global del alumno. En la Figura 7 puede apreciarse el nivel de autoconcepto global obtenido por los alumnos en un primer momento y tras la intervención didáctica. A simple vista y en términos generales, es notable el aumento de puntuaciones. Como

podemos observar, más de la mitad de los alumnos puntuaban con un autoconcepto global inferior a la media estimada para su edad. Tras la realización de la propuesta de intervención, podemos apreciar que hasta doce de los dieciséis alumnos se encuentran ya por encima de la media, y que la gran mayoría ha obtenido mayor puntuación que en la primera evaluación.

Para concluir y haciendo una valoración global, hemos podido observar que no en todas las dimensiones los alumnos han conseguido obtener una puntuación por encima de la media. Sin embargo, el trabajo del autoconcepto en el aula se ha visto reflejado en el nivel de autoconcepto global de los alumnos. Cabe mencionar, además, que la propuesta ha consistido en una intervención muy breve, pero, aun así, se han podido observar cambios importantes en la concepción que tienen los alumnos de sí mismos.

Este trabajo muestra un acercamiento a lo que podría ser una investigación sólida en educación. Dadas las características que rigen este tipo de trabajo y el tiempo establecido, no ha sido posible abordar este estudio con mayor profundidad, sino como un primer acercamiento al tema que nos ocupa. Como aspectos a tener en cuenta en posibles nuevas investigaciones, estaría la necesidad de poner en práctica esta investigación con una duración de todo el curso escolar, para que los resultados fuesen más notorios y prevalentes. De igual forma, sería interesante ponerlo en práctica con el resto de los cursos de Educación Primaria. Incluso, si fuera posible, sería interesante establecer una línea de investigación donde se pudiera llevar a cabo un seguimiento del aula y observar la evolución de las habilidades sociales de los escolares mientras se trabaja el autoconcepto a lo largo de toda la educación primaria.

8. REFERENCIAS

- Aguilar, L. (2008). *Orejas de Mariposa*. Pontevedra: S.L. Kalandraka Ediciones Andalucía.
- Ayerra Larráyo, S. (2013). Autoconcepto y autoestima: factores determinantes para el logro del bienestar personal en la educación positiva. [Trabajo Fin de Grado. Universidad de Pública de Navarra]
- Gallardo, A. J. (2009). Autoconcepto y aprendizaje. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 9, 1- 9.
- García, A. M. (2018). *De mayor quiero ser feliz*. Beascoa.
- García, A. M. (2018). *De mayor quiero ser feliz* 2. Beascoa.
- González-Pienda, J.A; Núñez, J.C.; González, S.; García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271- 289
- Leonard, P and Gottsdanker, A. (1987). *The elementary school counselor as consultant for self-concept enhancement. The School counselor*. 21. (14): 245-255.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Naranjo Pereira, M. L. (2006). El autoconcepto positivo: un objetivo de la orientación y la educación. *Actualidades investigativas en educación*, 6(1), 1-30.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Papalia, D. E. (2009). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México: Mac-GrawHill
- Perpiñán, S. (2013). *La salud emocional en la infancia: Componentes y estrategias de actuación en la escuela*. Narcea Ediciones.
- Piers-Harris. (1969). *Manual for the Piers-Harris children's self concept scale*. Nashville: Counselor Recordings and Tests.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Saura, P. (1995). *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: Universidad de Murcia.

9. ANEXOS

Anexo 1.

Cuestionario

1	MIS COMPAÑEROS DE CLASE SE BURLAN DE MÍ	SI	NO
2	SOY UNA PERSONA FELIZ	SI	NO
3	ME RESULTA DIFÍCIL ENCONTRAR AMIGOS	SI	NO
4	ESTOY TRISTE MUCHAS VECES	SI	NO
5	SOY LISTO/A	SI	NO
6	SOY TÍMIDO/A	SI	NO
7	ME PONGO NERVIOSO CUANDO PREGUNTA EL PROFESOR	SI	NO
8	MI CARA ME DISGUSTA	SI	NO
9	CUANDO SEA MAYOR VOY A SER UNA PERSONA IMPORTANTE	SI	NO
10	ME PREOCUPO MUCHO CUANDO TENEMOS UN EXÁMEN	SI	NO
11	CAIGO MAL EN CLASE	SI	NO
12	ME PORTO MAL EN CLASE	SI	NO
13	CUANDO ALGO VA MAL SUELE SER POR CULPA MÍA	SI	NO
14	CREO PROBLEMAS A MI FAMILIA	SI	NO
15	SOY FUERTE	SI	NO
16	TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
17	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE EN MI FAMILIA	SI	NO
18	GENERALMENTE QUIERO SALIRME CON LA MÍA	SI	NO
19	TENGO HABILIDAD CON LAS MANOS	SI	NO
20	CUANDO LAS COSAS SON DIFÍCILES LAS DEJO SIN HACER	SI	NO
21	HAGO BIEN MI TRABAJO EN EL COLEGIO	SI	NO
22	HAGO MUCHAS COSAS MALAS	SI	NO
23	DIBUJO BIEN	SI	NO
24	SOY BUENO PARA LA MÚSICA	SI	NO
25	ME PORTO MAL EN CASA	SI	NO
26	SOY LENTO HACIENDO MI TRABAJO EN EL COLEGIO	SI	NO
27	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE DE MI CLASE	SI	NO
28	SOY NERVIOSO/A	SI	NO
29	TENGO LOS OJOS BONITOS	SI	NO
30	DENTRO DE CLASE PUEDO DAR UNA BUENA IMPRESIÓN	SI	NO
31	EN CLASE SUELO ESTAR EN LAS NUBES	SI	NO
32	FASTIDIO A MIS HERMANOS/AS	SI	NO
33	A MIS AMIGOS LES GUSTAN MIS IDEAS	SI	NO
34	ME METO EN LÍOS A MENUDO	SI	NO
35	SOY OBEDIENTE EN CASA	SI	NO
36	TENGO SUERTE	SI	NO
37	ME PREOCUPO MUCHO POR LAS COSAS	SI	NO
38	MIS PADRES ME EXIGEN DEMASIADO	SI	NO
39	ME GUSTA SER COMO SOY	SI	NO
40	ME SIENTO UN POCO RECHAZADO/A	SI	NO

41	TENGO EL PELO BONITO	SI	NO
42	A MENUDO SALGO VOLUNTARIO/A EN CLASE	SI	NO
43	ME GUSTARÍA SER DISTINTO/A DE CÓMO SOY	SI	NO
44	DUERMO BIEN POR LA NOCHE	SI	NO
45	ODIO EL COLEGIO	SI	NO
46	ME ELIGEN DE LOS ÚLTIMOS PARA JUGAR	SI	NO
47	ESTOY ENFERMO FRECUENTEMENTE	SI	NO
48	A MENUDO SOY ANTIPÁTICO/A CON LOS DEMÁS	SI	NO
49	MIS COMPAÑEROS PIENSAN QUE TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
50	SOY DESGRACIADO/A	SI	NO
51	TENGO MUCHOS AMIGOS/AS	SI	NO
52	SOY ALEGRE	SI	NO
53	SOY TORPE PARA LA MAYORÍA DE LAS COSAS	SI	NO
54	SOY GUAPO/A	SI	NO
55	CUANDO TENGO QUE HACER ALGO LO HAGO CON GANAS	SI	NO
56	ME PELEO MUCHO	SI	NO
57	CAIGO BIEN A LAS CHICAS	SI	NO
58	LA GENTE SE APROVECHA DE MÍ	SI	NO
59	MI FAMILIA ESTÁ DESILUSIONADA CONMIGO	SI	NO
60	TENGO UNA CARA AGRADABLE	SI	NO
61	CUANDO TRATO DE HACER ALGO TODO PARECE SALIR MAL	SI	NO
62	EN MI CASA SE APROVECHAN DE MÍ	SI	NO
63	SOY UNO/A DE LOS MEJORES EN JUEGOS Y DEPORTES	SI	NO
64	SOY PATOSO/A	SI	NO
65	EN JUEGOS Y DEPORTES, MIRO PERO NO PARTICIPO	SI	NO
66	SE ME OLVIDA LO QUE APRENDO	SI	NO
67	ME LLEVO BIEN CON LA GENTE	SI	NO
68	ME ENFADO FÁCILMENTE	SI	NO
69	CAIGO BIEN A LOS CHICOS	SI	NO
70	LEO BIEN	SI	NO
71	ME GUSTA MÁS TRABAJAR SOLO QUE EN GRUPO	SI	NO
72	ME LLEVO BIEN CON MIS HERMANOS/AS	SI	NO
73	TENGO UN BUEN TIPO	SI	NO
74	SUELO TENER MIEDO	SI	NO
75	SIEMPRE ESTOY ROMPIENDO COSAS	SI	NO
76	SE PUEDE CONFIAR EN MÍ	SI	NO
77	SOY UNA PERSONA RARA	SI	NO
78	PIENSO EN HACER COSAS MALAS	SI	NO
79	LLORO FÁCILMENTE	SI	NO
80	SOY UNA BUENA PERSONA	SI	NO

Fuente: Piers-Harris (1969)

Anexo 2.

Plantilla de corrección.

1	MIS COMPAÑEROS DE CLASE SE BURLAN DE MÍ		▲
2	SOY UNA PERSONA FELIZ	■	
3	ME RESULTA DIFÍCIL ENCONTRAR AMIGOS		▲
4	ESTOY TRISTE MUCHAS VECES		■
5	SOY LISTO/A	▲	
6	SOY TÍMIDO/A		●
7	ME PONGO NERVIOSO CUANDO PREGUNTA EL PROFESOR		●
8	MI CARA ME DISGUSTA		■
9	CUANDO SEA MAYOR VOY A SER UNA PERSONA IMPORTANTE	▲	
10	ME PREOCUPO MUCHO CUANDO TENEMOS UN EXÁMEN		●
11	CAIGO MAL EN CLASE		▲
12	ME PORTO MAL EN CLASE	▲	
13	CUANDO ALGO VA MAL SUELE SER POR CULPA MÍA		●
14	CREO PROBLEMAS A MI FAMILIA		●
15	SOY FUERTE	■	
16	TENGO BUENAS IDEAS	▲	
17	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE EN MI FAMILIA	▲	
18	GENERALMENTE QUIERO SALIRME CON LA MÍA		●
19	TENGO HABILIDAD CON LAS MANOS	■	
20	CUANDO LAS COSAS SON DIFÍCILES LAS DEJO SIN HACER		●
21	HAGO BIEN MI TRABAJO EN EL COLEGIO	▲	
22	HAGO MUCHAS COSAS MALAS		●
23	DIBUJO BIEN	▲	
24	SOY BUENO PARA LA MÚSICA	▲	
25	ME PORTO MAL EN CASA		●
26	SOY LENTO HACIENDO MI TRABAJO EN EL COLEGIO		▲
27	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE DE MI CLASE	▲	
28	SOY NERVIOSO/A		●
29	TENGO LOS OJOS BONITOS	■	
30	DENTRO DE CLASE PUEDO DAR UNA BUENA IMPRESIÓN	▲	
31	EN CLASE SUELO ESTAR EN LAS NUBES		●
32	FASTIDIO A MIS HERMANOS/AS		●
33	A MIS AMIGOS LES GUSTAN MIS IDEAS	▲	
34	ME METO EN LIOS A MENUDO		●
35	SOY OBEDIENTE EN CASA	●	
36	TENGO SUERTE	■	
37	ME PREOCUPO MUCHO POR LAS COSAS		●
38	MIS PADRES ME EXIGEN DEMASIADO		■
39	ME GUSTA SER COMO SOY	■	
40	ME SIENTO UN POCO RECHAZADO/A		▲
41	TENGO EL PELO BONITO	■	
42	A MENUDO SALGO VOLUNTARIO/A EN CLASE	▲	

43	ME GUSTARÍA SER DISTINTO/A DE CÓMO SOY		■
44	DUERMO BIEN POR LA NOCHE	●	
45	ODIO EL COLEGIO		●
46	ME ELIGEN DE LOS ÚLTIMOS PARA JUGAR		▲
47	ESTOY ENFERMO FRECUENTEMENTE		■
48	A MENUDO SOY ANTIPÁTICO/A CON LOS DEMÁS		●
49	MIS COMPAÑEROS PIENSAN QUE TENGO BUENAS IDEAS	▲	
50	SOY DESGRACIADO/A		■
51	TENGO MUCHOS AMIGOS/AS	▲	
52	SOY ALEGRE	■	
53	SOY TORPE PARA LA MAYORÍA DE LAS COSAS		▲
54	SOY GUAPO/A	■	
55	CUANDO TENGO QUE HACER ALGO LO HAGO CON GANAS	●	
56	ME PELEO MUCHO		●
57	CAIGO BIEN A LAS CHICAS	▲	
58	LA GENTE SE APROVECHA DE MÍ		▲
59	MI FAMILIA ESTÁ DESILUSIONADA CONMIGO		■
60	TENGO UNA CARA AGRADABLE	■	
61	CUANDO TRATO DE HACER ALGO TODO PARECE SALIR MAL		●
62	EN MI CASA SE APROVECHAN DE MÍ		▲
63	SOY UNO/A DE LOS MEJORES EN JUEGOS Y DEPORTES	■	
64	SOY PATOSO/A		■
65	EN JUEGOS Y DEPORTES, MIRO PERO NO PARTICIPO		■
66	SE ME OLVIDA LO QUE APRENDO		▲
67	ME LLEVO BIEN CON LA GENTE	●	
68	ME ENFADO FÁCILMENTE		●
69	CAIGO BIEN A LOS CHICOS	▲	
70	LEO BIEN	▲	
71	ME GUSTA MÁS TRABAJAR SOLO QUE EN GRUPO		▲
72	ME LLEVO BIEN CON MIS HERMANOS/AS	●	
73	TENGO UN BUEN TIPO	■	
74	SUELO TENER MIEDO		●
75	SIEMPRE ESTOY ROMPIENDO COSAS		●
76	SE PUEDE CONFIAR EN MÍ	●	
77	SOY UNA PERSONA RARA		▲
78	PIENSO EN HACER COSAS MALAS		●
79	LLORO FÁCILMENTE		●
80	SOY UNA BUENA PERSONA	●	

Fuente: Piers-Harris (1969)

Anexo 3.

Baremos de puntuación.

CONDUCTUAL				
NIVEL	2°-3°		NIVEL	4°-5°
P.D.	P.C.		P.D.	P.C.
9	5		9.8	5
12	15		11	10
13	25		12	15
14	35		13	20
15	50		14	30
16	60		15	35
17	70		16	50
18	90		17	65
			18	85

INTELECTUAL				
NIVEL	2°-3°		NIVEL	4°-5°
P.D.	P.C.		P.D.	P.C.
11	15		9	15
12	20		10	25
13	25		11	30
14	35		12	35
15	50		13	40
16	65		14	50
17	75		15	60
18	95		16	70
			17	85
			18	95

FÍSICO				
NIVEL	2°-3°		NIVEL	4°-5°
P.D.	P.C.		P.D.	P.C.
8	20		6	15
9	25		7	25
10	40		8	35
11	50		9	40
12	75		10	50
			11	70
			12	90

NO ANSIEDAD				
NIVEL	2°-3°		NIVEL	4°-5°
P.D.	P.C.		P.D.	P.C.
7	15		5	20
8	25		6	25
9	35		7	50
10	50		8	60
11	70		9	70
12	90		10	80
			11	95

POPULARIDAD			
NIVEL	2°-3°	NIVEL	4°-5°
P.D.	P.C.	P.D.	P.C.
5	5	4	5
6	10	6	10
7	15	7	15
8	25	8	20
9	35	9	25
10	50	10	40
11	70	11	50
12	90	12	75
			99

FELICIDAD-SATISFACIÓN			
NIVEL	2°-3°	NIVEL	4°-5°
P.D.	P.C.	P.D.	P.C.
7	40	7	25
8	50	8	50
9	70	9	70
		9	75
		9	99

AUTOCONCEPTO GLOBAL			
NIVEL	2°-3°	NIVEL	4°-5°
P.D.	P.C.	P.D.	P.C.
52	15	49	15
54	20	52	20
57	25	54.5	25
59	30	57	30
60	35	59	35
61	40	60	40
63	45	62	45
64	50	64	50
66	55	65	55
67	60	66	60
68	65	67	65
70	70	69	70
71	75	70	75
72	80	71	80
74	85	72	85
75	90	73.4	90
76	95	75	95
77	97	76	97
77.5	99	78.9	99

Fuente: Piers-Harris (1969)

Anexo 4.

Ficha “¿Quién soy?”



Fuente: Elaboración propia.



Se trata de un ejemplo de la actividad realizada por los alumnos. En primer lugar, encontramos un autorretrato. El segundo de los dibujos ha sido realizado por un compañero de clase.

Anexo 5.

Orejas de mariposa



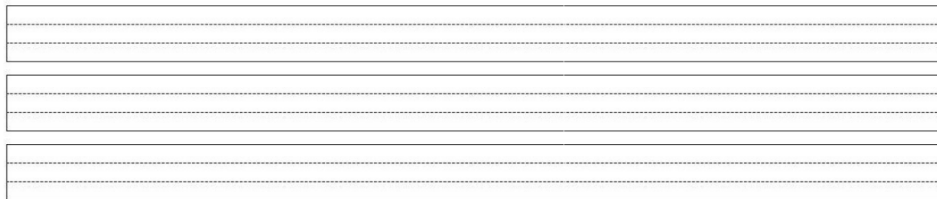
Escanea para acceder a la ficha.



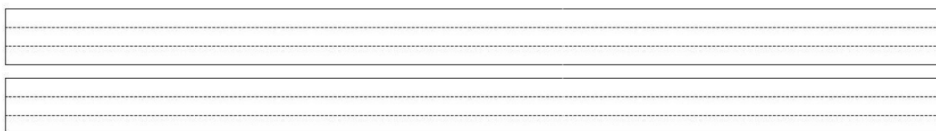
1. ¿Cómo es Mara? Dibújala.



2. ¿Porqué se burlan de Mara?



3. ¿Cómo crees que se siente Mara cuando la llaman "orejotas"?



Fuente: Elaboración propia.

4. ¿Qué le dice su madre?



Handwriting practice area for question 4, consisting of a large red speech bubble containing three horizontal lines for writing.

5. ¿Creéis que los niños van a seguir metiéndose con Mara?

Handwriting practice area for question 5, consisting of a single horizontal line for writing.

6. ¿Te identificas con algún personaje? ¿Con quién? Explica el porqué.

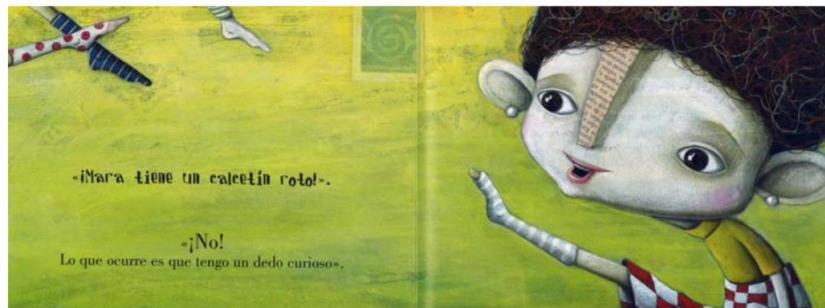
Handwriting practice area for question 6, consisting of two horizontal lines for writing.

7. ¿Has visto cómo se burlaban alguna vez de alguien? ¿Qué hiciste? ¿Cómo te sentiste?

Handwriting practice area for question 7, consisting of three horizontal lines for writing.

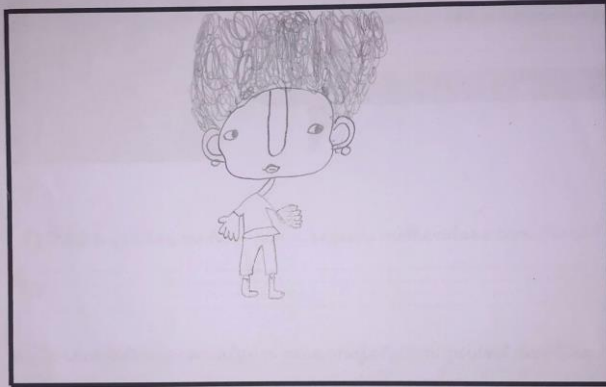
Fuente: Elaboración propia.

8. Piensa tres cosas que no te gusten de ti y transfórmalas en algo positivo como lo hace Mara en el cuento.



Fuente: Elaboración propia.

1. ¿Cómo es Mara? Dibújala.

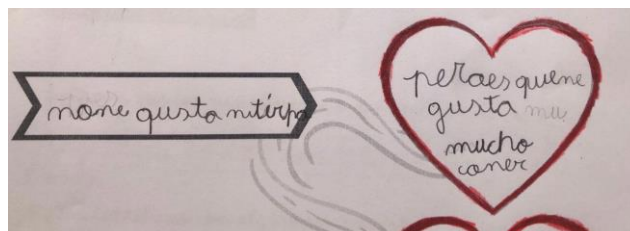
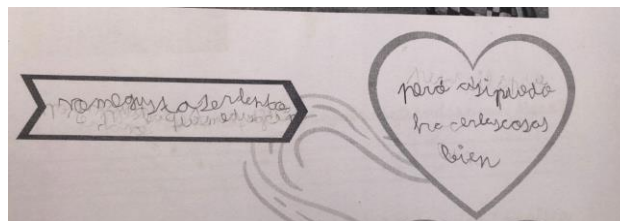
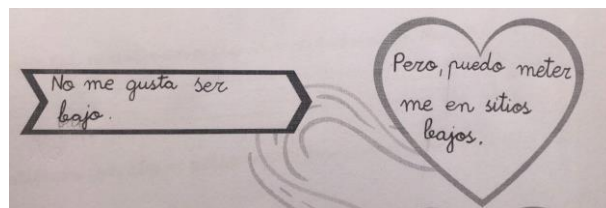


2. ¿Porqué se burlan de Mara?

Los niños se burlan de Mara porque tiene
orejas grandes, calcetín roto, zapatos viejos
y porque ella es única.

3. ¿Cómo crees que se siente Mara cuando la llaman "orejotas"?

Creo que Mara se siente mal cuando
la llaman "orejotas".



Las imágenes anteriores forman parte de las fichas realizadas por los alumnos.

Anexo 6.

Como la trucha al trucho.



Escanea para acceder a la ficha.

NOMBRE:

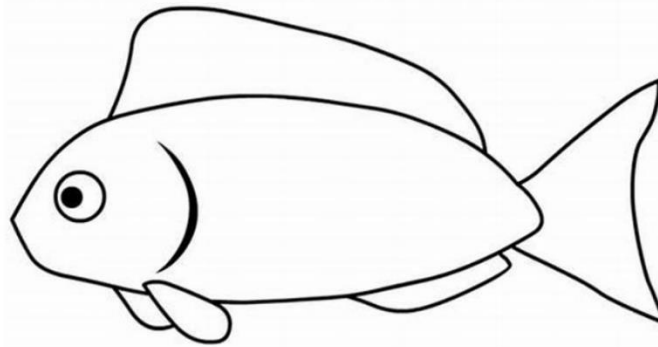
FECHA:



COMO LA TRUCHA AL TRUCHO



1. Escribe a las personas que quieres mucho como la trucha al trucho.



2. Date un abrazo muy fuerte ¿Cómo te sientes?

Four horizontal lines for writing the answer to question 2.

3. ¿Qué cosas tenemos que hacer para querernos? Colorea.

GUSTATE TAL COMO ERES.

NO DIGAS PALABRAS FEAS A NADIE.

DECIR TONTERÍAS.

RIETE DE TUS COMPAÑEROS POR QUE NO SABEN HACER LAS COSAS.

NO TE DUCHES NI TE LAVES LOS DIENTES.

NO DEJES QUE NADIE TE DIGA PALABRAS FEAS.

MIENTE.

SIENTETE ORGULLOSO DE TI MISMO.

COMER SOLO CHUCHES.



CUIDA TU CUERPO.


DI PALABRAS FEAS A LOS DEMÁS.


ANTES DE DORMIR PIENSA LAS COSAS QUE TE HACEN FELIZ.

Fuente: Elaboración propia.

NOMBRE:
FECHA:

 **COMO LA TRUCHA AL TRUCHO** 

Cosas que me gustan de mi... 

Cosas que me hacen estar orgulloso de mi... 


4. No dejes que nadie te diga cosas feas. Cuida tus palabras.

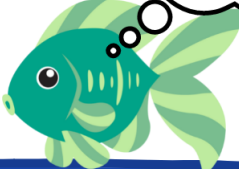
¿Este es tu regalo de cumpleaños?
Yo esperaba algo más,
esto es muy poco.

¡Has suspendido el examen!
Con lo fácil que era, que tonto eres.

¿Esas son tus zapatillas nuevas?
Que feas, mejor te las piso.

¿Cómo cuidamos bien de nuestro cuerpo?




 Piensa antes de dormir todo aquello que te hace sentir bien. Así te iras siempre contento y dormirás muy bien.

Fuente: Elaboración propia.

COMO LA TRUCHA AL TRUCHO

1. Escribe a las personas que quieres mucho como la trucha al trucho.



2. Date un abrazo muy fuerte ¿Cómo te sientes?

Me siento tranquilo, relajado y bien.

3. ¿Qué cosas tenemos que hacer para querernos? Colorea.

GUSTATE TAL COMO ERES.	NO DIGAS PALABRAS FEAS A NADIE.	DECIR TONTERÍAS.
RIETE DE TUS COMPAÑEROS POR QUE NO SABEN HACER LAS COSAS.	NO TE DUCHES NI TE LAVES LOS DIENTES.	NO DEJES QUE NADIE TE DIGA PALABRAS FEAS.
MIENTE.	SIENTETE ORGULLOSO DE TI MISMO.	COMER SOLO CHUCHES.
CUIDA TU CUERPO.	DI PALABRAS FEAS A LOS DEMÁS.	ANTES DE DORMIR PIENSA LAS COSAS QUE TE HACEN FELIZ.

4. No dejes que nadie te diga cosas feas. Cuida tus palabras.

¿Este es tu regalo de cumpleaños? Yo esperaba algo más, esto es muy poco.	¡gracias me gustas mucho!
¡Has suspendido el examen! Con lo fácil que era, que tonto eres.	tranquilo amigo al proximo lo haras mejor
¿Esas son tus zapatillas nuevas? Que feas, mejor te las piso.	¡leiva que chulor! ¡que embidia!

Las imágenes anteriores forman parte de las fichas realizadas por los alumnos.

Anexo 7.

Mural "Como la trucha al trucho"



Anexo 8.

En busca... ¡Del mayor tesoro del mundo!



EL MAYOR TESORO DEL MUNDO



Hola amigos! Me llamo Tristán, llevo toda una vida buscando la cosa más maravillosa del mundo entero. He viajado a muchos sitios, allí donde me decían que existía algo único en el mundo, pero nada me impresionaba.

EL MAYOR TESORO DEL MUNDO



He visitado las pirámides de Egipto, la estatua de la libertad y la torre Eiffel, pero nada de aquello me fascinaba.



EL MAYOR TESORO DEL MUNDO



He visitado la gran muralla china, el monte de machu pichu y hasta la ermita de San Saturio en Soria, pero nada me parece lo suficientemente impresionante. Todo esto se puede repetir, no es único, así que no puede ser lo más maravilloso del mundo.



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 9.

El mayor tesoro del mundo



Escanea para acceder a la ficha.



EN BUSCA DEL MAYOR TESORO DEL MUNDO



NOMBRE: _____



1 Completa las operaciones matemáticas.

$$\square + 10 = 24$$

$$33 \circ 10 = 23$$

$$10 - \square = 3$$

Mathematical symbols and numbers arranged in a circular pattern:

+	=	-
21	3	14
7	4	18



2 Ordena las letras. ¿Qué palabra es?

Word puzzle diagram with letters R, I, C, Ñ, A, O and numbered paths 1° to 6°.



3 Completa las series.

Shape sequence: pink circle, yellow square, blue diamond, black triangle, white square, white square, white square.

Shape sequence: yellow square, dark blue square, pink square, white square, white square, white square, white square.

Legend for shape sequence: yellow square, pink circle, blue diamond, black triangle, pink square, dark blue square.

Fuente: Elaboración propia.



Encuentra las palabras mágicas.

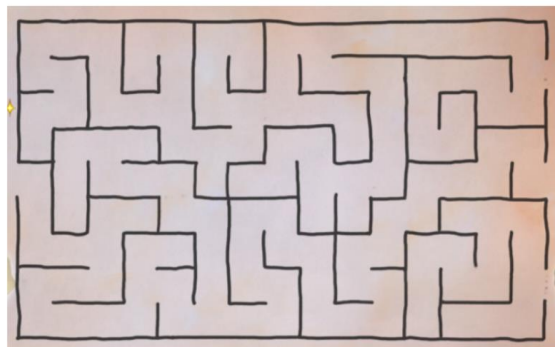
R	T	W	B	K	U	F	W	I	F	G
K	E	G	Z	F	G	G	W	B	H	H
B	N	K	X	V	Y	U	F	I	V	Q
V	K	A	L	E	G	R	Í	A	Q	R
M	K	T	Q	R	Z	W	O	S	K	Y
H	A	C	E	P	T	A	C	I	Ó	N
W	Q	L	R	E	S	P	E	T	O	W
N	Q	H	I	V	F	L	C	W	L	N
J	E	S	F	U	E	R	Z	O	E	D
V	J	J	E	Q	Y	P	A	M	O	R
C	O	N	F	I	A	N	Z	A	V	D

ACEPTACIÓN
AMOR
ESFUERZO

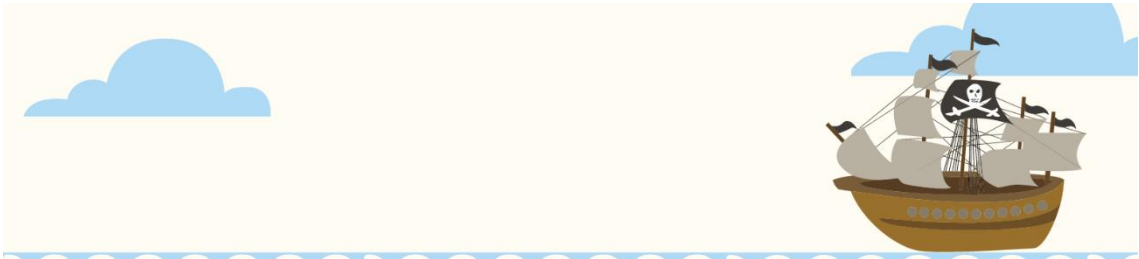
ALEGRÍA
CONFIANZA
RESPECTO



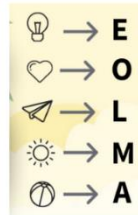
Consigue llegar al tesoro.



Fuente: Elaboración propia.





6 Descifra el mensaje para poder abrir el cofre.



¿Te ha parecido difícil esta aventura? Colorea.



-  Muy Difícil
-  Algunas pruebas me han parecido difíciles
-  Muy Fácil

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 10.
Caja del tesoro.

