

PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LA AUTOESTIMA Y DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Andrés García Gómez
M.^a Jesús Cabezas Moreno
CÁCERES

Índice

Preámbulo	25
<hr/>	
Justificación y objetivos	27
• Justificación	27
• Objetivos	31
<hr/>	
Revisión bibliográfica y fundamentación teórica	32
• El autoconcepto, la autoestima y otras variables de los alumnos con necesidades educativas, en general, y de los alumnos con deficiencias visuales, en particular	32
• Condiciones que influyen en la autoestima de los alumnos	36
Las relaciones con los otros significativos	36
Los procesos de comparación social	37
Los éxitos y los fracasos en la vida escolar y en otros aspectos de la vida general	39
• La problemática general de la adolescencia	39
Problemas personales en la adolescencia	39
Problemas sociales en la adolescencia	40
• La problemática especial de los adolescentes con deficiencia visual	41
• Programas para la mejora de la autoestima y de las habilidades sociales en alumnos con necesidades educativas especiales	42
Proporcionando información sobre la discapacidad	42
Entrenamiento a padres	44
Enseñanza y entrenamiento de distintas habilidades y estrategias personales y sociales	45
Estrategias docentes en el aula	47

Ubicación de los alumnos con necesidades educativas especiales en distintos marcos de escolarización	51
Estrategias globales	52
Programas y procedimientos para la mejora de otras habilidades que inciden en el autoconcepto	55
<hr/>	
Material y métodos	60
• Diseño de la investigación	60
Comparación de la autoestima de los alumnos con DV con la autoestima de una muestra de alumnos procedentes de la población general	60
Evaluación de la eficacia del programa de mejora de la autoestima	61
• Descripción de la muestra	61
• Descripción del programa para la mejora de la autoestima y de las habilidades sociales	63
• Descripción del plan de trabajo y de la metodología usada en la aplicación del programa	65
• Descripción de los instrumentos de evaluación empleados	67
Cuestionario para la evaluación de la autoestima	67
Cuestionario de evaluación cualitativa	70
• Tratamiento y análisis de los datos	70
<hr/>	
Resultados y discusión	72
• Registro de las incidencias ocurridas en la asistencia a las sesiones	72
• Comparación de la autoestima de los alumnos con DV con la autoestima de una muestra de alumnos procedentes de la población general	73
• Comparación test-retest después de la aplicación del programa	76
• Resultados de la evaluación cualitativa	79
Interés y satisfacción por el programa mostrada por los padres de los alumnos	79
Interés y satisfacción por el programa mostrada por los alumnos	82

Conclusiones	84
• Reflexiones en torno a los resultados de la investigación	84
• Reflexiones en torno a los instrumentos de evaluación y al desarrollo del programa	85
• Conclusiones generales	86
<hr/>	
Anexo I	91
<hr/>	
Anexo II	185
<hr/>	
Anexo III	189
<hr/>	
Bibliografía	191

Preámbulo

El objetivo central de nuestra propuesta de trabajo consiste en favorecer el *desarrollo personal y social* de un grupo de alumnos con graves Deficiencias Visuales, fundamentalmente a través de la mejora de su autoestima y de sus habilidades sociales. Pensamos que favorecer el *desarrollo personal y social* de nuestros alumnos, puede considerarse como sinónimo de favorecer su *educación integral*. Uno y otro término hacen referencia a la idea de que lo verdaderamente esencial en la educación de nuestros alumnos es su desarrollo integral y global como personas que viven en sociedad. La transmisión pura y dura de conocimientos, en aras de una mayor competitividad social y laboral, no ha de ser el único objetivo que se marquen los sistemas educativos. Lo verdaderamente interesante en la formación de nuestros niños y jóvenes, es dotarles de estrategias, que sin abandonar las duras exigencias sociales y laborales de nuestro tiempo, den respuesta a las necesidades afectivas y morales que tienen que ver con sus sentimientos de autoestima y con la sensación de satisfacción en las relaciones con los demás.

Por otro lado, la gran dispersión de los alumnos con graves Deficiencias Visuales a lo largo de nuestra provincia, nos ha obligado a proponer como solución original la ruptura del marco escolar y, de esta manera, constituir un grupo provincial como medio para hacer viable la consecución del objetivo propuesto. Este grupo, constituido de forma transitoria, añade además otra ventaja, como es la de facilitar a nuestros alumnos un grupo de referencia, de rendimiento y competencias similares, que les permite establecer procesos de comparación social, distintos a los que establecen con otros alumnos videntes, en los contextos normalizados en los que se encuentran escolarizados.

Los autores de este trabajo consideramos que la investigación educativa que presentamos se centra de lleno en la filosofía que inspira la convocatoria de premios de innovación educativa “Joaquín Sama”:

En primer lugar, nuestro trabajo procura el desarrollo de la educación integral de los alumnos, tal como aparece recogido en la Modalidad B del artículo segundo de la convocatoria.

Y, en segundo lugar, con relación al preámbulo de la propia convocatoria, pensamos que nuestro trabajo aporta una serie de soluciones metodológicas y organizativas originales, que dan respuesta a una serie de necesidades derivadas de las características peculiares de nuestra provincia, como es, en este caso, la dispersión de la población, que hace que en muchas ocasiones, en una localidad viva un solo alumno con Deficiencia Visual, habitando el alumno más cercano, con igual déficit, a una larga decena de kilómetros.

Justificación y objetivos

JUSTIFICACIÓN

El interés del presente trabajo consiste en centrar la atención en el análisis de algunas variables psicosociales, íntimamente relacionadas con el bienestar humano, como son la autoestima y las habilidades para la interacción social (Habilidades Sociales, en adelante HS), toda vez que nuestra experiencia, corroborada con la reciente literatura científica, señala que nuestros alumnos ciegos y con Deficiencias Visuales, en especial los adolescentes, presentan algunos déficits en estas variables con relación a otros alumnos de su edad.

La literatura científica consultada sobre el tema indica que los alumnos que tienen Deficiencias Visuales (en adelante DV), presentan un perfil psicosocial, que es, en muchos aspectos, similar al de otros alumnos con Necesidades Educativas Especiales de distinta tipología: suelen tener dificultades en la elaboración de una autoimagen adecuada, fundamentalmente en sus aspectos físicos y en sus autopercepciones de competencia intelectual y/o académica; se sienten inseguros con ellos mismos y con los demás; suelen manejar muchos mecanismos de defensa a la hora de relacionarse en un mundo de videntes; evitan, frecuentemente, las situaciones sociales por ser generadoras de ansiedad; y suelen manejar un estilo atribucional desadaptado, que señala como causa de sus fracasos la propia deficiencia, aunque ésta, en muchos casos no suela tener ninguna relación con el hecho en sí.

En función de lo anterior, podemos señalar que la finalidad de nuestro trabajo es tratar de mejorar la autoestima, y otras variables psicosociales relacionadas, de un grupo de alumnos adolescentes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a condiciones personales de graves DV, que se encuentran escolarizados en distintos centros ordinarios de la provincia de Cáceres.

Consideramos que el lugar apropiado de escolarización de “todos los alumnos”, son los centros ordinarios. Como señala GINÉ (1998), la integración supone para los alumnos la participación en contextos más ricos, más estimulantes, y en activi-

dades sociales más valoradas que las que encuentran en los centros específicos; y, en consecuencia, contribuirán de una forma más decisiva en su desarrollo.

Sin embargo, hay que señalar que la realidad geográfica de Cáceres y la incidencia del déficit, señalan que la Deficiencia Visual es muy minoritaria, lo que hace que, en muchas ocasiones, el alumno con este tipo de deficiencia sea el único de su localidad.

Parece cierto que la escuela ordinaria es el lugar de escolarización apropiado para los alumnos con DV; pero no es menos cierto, que estos alumnos necesitan tener un grupo de referencia con similares características, con el que compartir sus dificultades, y con el que comparar sus actuaciones. En este sentido, GUINEA (1994) señala que cuando la realidad geográfica lo permite, es aconsejable que padres y alumnos tengan con una cierta periodicidad, contactos con otras familias y con otros jóvenes con deficiencias similares, con el fin de poder adquirir unos parámetros de normalidad comparativa a partir del intercambio de su propia realidad.

En función de los argumentos señalados, pensamos que la situación ideal para el desarrollo educativo y, también, personal y social de nuestros alumnos con DV consiste en alternar la atención individualizada en los centros ordinarios en los que están escolarizados, con el apoyo educativo especializado en dichos centros; pero, además, parece necesario complementar estas actuaciones con la puesta en marcha de actividades grupales, que permitan relacionarse a los padres y a los alumnos con DV de distintas localidades, con el fin de desarrollar programas de diversa índole, que traten de incidir sobre el desarrollo personal y social de estos alumnos.

El programa que proponemos trata de dar respuesta a ese tipo de actividades complementarias destinadas a promocionar el desarrollo integral de los alumnos adolescentes con DV, a través de la realización de actividades grupales, en las que participan alumnos de distintas localidades.

El grupo de adolescentes con DV, al que nos estamos refiriendo, está compuesto por 11 alumnos/as escolarizados en distintos centros ordinarios de la provincia de Cáceres. Estos 11 alumnos representan la casi totalidad de alumnos/as adolescentes con DV escolarizados en centros de la provincia, de edades comprendidas entre los 13 y los 23 años.

El programa para la mejora de la autoestima y de otras HS ha sido desarrollado entre los meses de febrero y mayo de 1998. Los alumnos/as que han participado en el programa se han desplazado desde sus lugares de origen hasta Cáceres capital, para poder seguir presencialmente el programa.

Las sesiones grupales han permitido a los alumnos aprender una serie de habilidades y técnicas que podrán poner en marcha a lo largo de su vida, y, a su vez, estas sesiones, les han ofrecido un grupo de referencia con el que compararse (de similares dificultades y niveles), distinto al grupo de referencia cotidiano de alumnos sin dificultades, con el que se encuentran en sus respectivos centros ordinarios.

Para conseguir nuestros propósitos se han llevado a cabo una serie de fases complementarias:

En primer lugar, se ha procedido a evaluar la autoestima de los alumnos con DV, a través de un cuestionario factorial, y a establecer su perfil, comparándolo con un grupo normativo de alumnos con características similares.

En segundo lugar, una vez realizada la evaluación inicial, se ha aplicado un programa (diseñado y ajustado expresamente para la ocasión), que trata de mejorar los niveles de autoestima de nuestro grupo experimental de alumnos, combinando estrategias basadas en el análisis y en el cambio de las autoverbalizaciones erróneas; en el análisis y cambio de las autoimágenes negativas y desadaptadas por otras positivas y no distorsionadas; y en el entrenamiento en habilidades personales y sociales, tales como el entrenamiento en la resolución de problemas y otras habilidades relacionadas con la autoestima, como son: aprender a decir no y aprender a dar y recibir cumplidos.

Y, en tercer lugar, una vez desarrollado el programa experimental, se ha procedido a la evaluación, tanto cuantitativa como cualitativa, del impacto producido por el programa en la autoestima de los alumnos, y del grado de satisfacción de los alumnos y de sus padres después de su participación en el programa.

Antes de proseguir con la presentación del programa, es preciso aclarar, que a lo largo de esta memoria se hará referencia en algunas ocasiones al término *autoconcepto* y en otras al término *autoestima*. Los términos *autoconcepto* y *autoestima* están íntimamente relacionados incluso hasta el punto de que su discriminación es, muchas veces, puramente teórica, y, en muchas ocasiones, son considerados como intercambiables. Siguiendo a POPE, McHALE y CRAIGHEAD (1988), podemos entender que el *autoconcepto* es el conjunto de elementos que una persona utiliza para describirse a sí mismo. Un niño podría verse como un buen jugador de fútbol, un amigo de José, una persona interesada en el deporte, un estudiante normal: serían componentes de su autoconcepto. La *autoestima* sería la evaluación de la información contenida en el *autoconcepto*, y procede de los sentimientos del niño acerca de lo que él es. Si un niño valora alto el ser un estudiante excelente pero es un estudiante mediocre, su autoestima puede verse afectada. Sin embargo, el mismo niño podría

valorar la habilidad física y la popularidad por encima de la capacidad académica y, en consecuencia, tener una alta autoestima si es hábil en las dos primeras áreas. Por lo tanto, la autoestima está basada en la combinación de la información objetiva sobre uno mismo y la evaluación subjetiva de dicha información.

Hechas las anteriores aclaraciones, este es el momento de señalar que la memoria del proyecto realizado contiene los siguientes apartados:

- 1. Justificación y objetivos de la investigación.** Es el presente apartado, en él se justifica el interés y la pertinencia del proyecto y se enuncian los objetivos perseguidos.
- 2. Revisión bibliográfica y justificación teórica.** En este apartado se sientan las bases teóricas de la investigación y se revisan las investigaciones más relevantes acerca de tema, con el fin de orientar nuestra actuación.
- 3. Material y métodos.** Este apartado se dedica a la descripción del diseño utilizado en la investigación, a la descripción de la muestra, a la descripción del contenido y de las fases del programa para la mejora de la autoestima y las habilidades sociales, a la descripción de los instrumentos de evaluación utilizados en la investigación, y a la descripción de la metodología utilizada para el análisis de los datos.
- 4. Resultados y discusión.** Este apartado se dedica a la exposición e interpretación de los resultados y a su discusión y contraste con los resultados de investigaciones precedentes.
- 5. Conclusiones.** En este apartado se plasman un conjunto de reflexiones que tienen que ver con los resultados de la investigación; con el desarrollo del programa y con los instrumentos de evaluación empleados; y, por último, se reflejan dos conclusiones generales que resumen el punto de vista final de los autores de este trabajo.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

1. Favorecer el desarrollo personal y social de un grupo de alumnos con graves Deficiencias Visuales, fundamentalmente a través de la mejora de su autoestima y de sus habilidades sociales.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Comprobar en qué medida la autoestima de nuestro grupo de adolescentes con graves Deficiencias Visuales se diferencia de la autoestima de otros jóvenes de su edad.
2. Procurar la mejora de la autoestima y de otras competencias sociales (habilidades personales y sociales, empatía y conductas prosociales, etc.), a través de un programa de actividades altamente estructurado.

Revisión bibliográfica y fundamentación teórica

EL AUTOCONCEPTO, LA AUTOESTIMA Y OTRAS VARIABLES DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS, EN GENERAL, Y DE LOS ALUMNOS CON DEFICIENCIAS VISUALES, EN PARTICULAR

Existen múltiples evidencias, en la literatura científica de los últimos años, que obligan a considerar a los alumnos con Dificultades de Aprendizaje (DA) y a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en general, como *sujetos* de riesgo a la hora sufrir perturbaciones en el desarrollo personal y social.

Parece, por tanto, que la existencia de minusvalías o déficits y la existencia de fracaso escolar como consecuencia de ellas o no, son indicadores de posibles desajustes en el desarrollo de la imagen personal y de la competencia social. Los alumnos con NEE son, desde este punto de vista, candidatos a fracasar en el desarrollo de autoestima y en sus relaciones sociales.

STRANG, SMITH y ROGERS (1978) encuentran que los alumnos integrados a tiempo total presentan peores autoconceptos que los alumnos integrados a tiempo parcial con apoyo educativo en grupos fuera del aula. ROGERS y SAKLOFSKE (1985) describen que las características afectivas de los niños con problemas de aprendizaje, son significativamente más negativas que los de los niños con rendimiento normal. Los niños deficientes presentan peores autoconceptos, locus de control más externo y menores expectativas de éxito académico.

En este mismo sentido, existen otros estudios que muestran resultados en los que se encuentran evidencias de problemas en el estatus sociométrico, déficit en las HS, niveles bajos de autoconcepto y estilos atribucionales concretos asociados a bajo rendimiento y/o dificultades de aprendizaje.

En una investigación ya clásica en nuestro país realizada por el profesor GIMENO (1976) se describen las relaciones entre el autoconcepto, el estatus sociométrico y el rendimiento escolar. Además de ésta han sido múltiples, dentro y fuera de

nuestro país, las investigaciones realizadas, que ponen en relación variables socioafectivas con el éxito escolar y/u otros déficits psíquicos y/o sensoriales.

ISAACSON-KAILES et al. (1981) encuentran niveles de autoestima significativamente más bajos en alumnos deficientes físicos integrados que en alumnos normales. En nuestro país, ORTIZ (1990), al comparar entre cincuenta parapléjicos varones y otro grupo de varones normales, encuentra puntuaciones más bajas en autoconcepto de los sujetos con problemas.

Referido a los déficits intelectuales, las investigaciones parece que demuestran que los alumnos con integración total en el aula, tienen un autoconcepto más bajo que los que están en grupos segregados, siendo la situación más favorable la de integración a tiempo parcial, CHASSIN et al. (1979), LUFTIG (1980), MYERS (1976), y GERKE (1975), entre otros, confirman estos resultados.

Existen, por otro lado, estudios que ponen en relación la existencia de déficits en estas variables socioemocionales asociados a dificultades de aprendizaje, los trabajos de SMITH (1980), LEONARDI (1994), WALZ y BLEUER (1992), entre otros, apoyan esta tesis. NUÑEZ, GONZÁLEZ-PUMARIEGA y GONZÁLEZ-PIENDA (1995) encuentran puntuaciones significativamente bajas comparando los autoconceptos de alumnos con DA con los de alumnos normales. BRYAN (1974) y PEARL y BRYAN (1986) han comprobado en distintas ocasiones y con distintos procedimientos que la conducta de los alumnos con DA, tanto dentro como fuera del aula, es valorada como socialmente menos deseable por los observadores, provocando en ellos actitudes y opiniones de rechazo.

GRESHAM et al. (1988), no encuentran diferencias entre el sentido de autoeficacia de un grupo de estudiantes superdotados comparándolo con otro grupo de estudiantes normales; se observa un menor nivel de autoeficacia social en los estudiantes superdotados.

En el contexto español existen estudios recientes que confirman estos datos, como por ejemplo los trabajos de ALÍA (1991) con deficientes físicos y psíquicos, relacionando estos déficits con variables socioafectivas como el autoconcepto, el estatus sociométrico y la adaptación escolar. Esta autora propone el siguiente perfil psicosocial de los alumnos con NEE integrados en aulas ordinarias (ver tabla 1)

PERFIL PSICOSOCIAL DE LOS A.C.N.E.E. INTEGRADOS EN AULAS ORDINARIAS			
NIVEL PSICOEMOCIONAL	NIVEL CONDUCTUAL	NIVEL SOCIAL	NIVEL COGNITIVO
<ul style="list-style-type: none"> - Baja autoestima. - Altos niveles de ansiedad. - Tristeza, depresión, labilidad emocional, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hiperactividad. - Impulsividad. - Conducta disruptiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bajo nivel de autonomía en las relaciones interpersonales. - Bajo estatus socio-métrico. - Escasa competencia social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades cognitivas para interpretar y actuar en el ámbito afectivo. - Bajo rendimiento. - Locus de control externo. - Bajas expectativas de éxito.

Tabla 1. Perfil psicossocial de los alumnos con NEE integrados en aulas ordinarias, según ALÍA (1991).

MONJAS, ARIAS y VERDUGO (1992) describen a los alumnos con NEE integrados como alumnos con bajo nivel de aceptación social y como población de riesgo para la competencia interpersonal; por otro lado GONZÁLEZ-PUMARIEGA (1994) concluye que los niños con DA muestran una imagen más negativa, adoptan patrones atribucionales desadaptados y están menos motivados intrínseca y extrínsecamente que los alumnos sin dificultades.

En el terreno de la DV, que es el que nos atañe especialmente, JERVIS (1959), y ZUNICH y LEDWITH (1965) encuentran en sus investigaciones que los niños y adolescentes ciegos se describen de forma extrema. En unas áreas presentan niveles muy bajos de autoestima y en otras, parece que para compensar, niveles extremadamente altos. Tratándose de este mismo déficit, COKER (1979) compara el autoconcepto y el rendimiento de alumnos DV escolarizados unos en centros ordinarios y otros en residencias específicas; los resultados indican puntuaciones significativamente favorables a los alumnos de residencias específicas. Esta última investigación apoya la teoría de la comparación social de FESTINGER (1954).

En opinión de RUIZ y ESTEBAN (1996), con relación al autoconcepto, señalan que las personas ciegas muestran, debido a la falta de referentes visuales, unas auto-percepciones que son, en algunos aspectos, significativamente diferentes a las mostradas por las personas videntes. Estos autores señalan que, en general, las auto-percepciones de los ciegos son muy interioristas, es decir, se centran en su propia persona, en sus cualidades y defectos, en sus aspiraciones, en sus sentimientos, en sus intereses y en sus capacidades, dejando un poco de lado la valoración de sí mismos en comparación con los aspectos físicos del cuerpo, con los objetos que les rodean y que poseen, con sus relaciones con los otros y con su capacidad de adaptación al medio.

VAN HASSELT, HERSEN y KAZDIN (1985), en una investigación en la que se compara el repertorio de HS en un grupo de adolescentes con problemas visuales integrados en centros ordinarios, un grupo de adolescentes con problemas visuales escolarizados en centros específicos y un grupo de adolescentes sin dificultades, señalan que los resultados indican ciertas diferencias entre las HS de los adolescentes con problemas visuales y los videntes, pero la principal diferencia encontrada, en varias medidas, es la diferencia existente entre los dos grupos de chicos con problemas visuales. Más específicamente, tanto el grupo interno como el procedente de escuelas ordinarias emitían menos preguntas abiertas que los adolescentes videntes del grupo de control. No obstante, aquellos que procedían de internados mostraban deficiencias en la duración del habla y en las dificultades del habla y ofrecían más respuestas obedientes en la entrevista estandarizada que los otros dos grupos. No se encontraron diferencias entre los grupos en los componentes no verbales de las HS.

En nuestro país, autores como DÍAZ-AGUADO (1995), y ROSA y OCHAITA (1993) También han señalado relaciones entre la DV y diversos problemas en el desarrollo de la autoestima y de las competencias sociales.

En este sentido, ARRAEZ (1996) señala que el hecho de que los alumnos con graves deficiencias visuales encuentren dificultades para participar en las actividades físicas y lúdico-deportivas de los centros escolares en los que se encuentran integrados, imposibilita un adecuado desarrollo de sus capacidades motrices básicas, condiciona la posterior adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas, y, lo que es peor, incide de manera negativa en la conformación de un autoconcepto equilibrado.

En síntesis, se puede señalar, que los alumnos con DV presentan un perfil psicossocial, que es bastante similar al descrito por Alía en 1991, para otros tipos de alumnos con NEE. En este sentido, DELGADO, GUTIÉRREZ y SALVADOR (1994) señalan que, en muchos casos, las personas que tienen su visión disminuida, suelen tener una pobre autoimagen, no se sienten cómodos ni con ellos mismos ni con los otros, y, como consecuencia, suelen manejar muchos mecanismos de defensa para poder sobrevivir en un mundo de videntes. Suelen ser personas excesivamente dependientes que evitan toda sensación que implique ansiedad, y que ponga de manifiesto su incapacidad. Normalmente culpan a la falta de visión de todos sus fracasos, aún cuando no tenga ninguna relación con el problema.

A pesar de la existencia de investigaciones que refutan parcialmente los datos anteriormente señalados (ver, por ejemplo, RUIZ y ESTEBAN, 1996), parece que, en general, se acepta la existencia de relación entre las variables analizadas (situaciones de déficits y variables de desarrollo personal y social).

CONDICIONES QUE INFLUYEN EN LA AUTOESTIMA DE LOS ALUMNOS

Hay que hacer notar que la mera existencia de cualquier tipo de déficit puede ser considerado como factor de riesgo para adquirir bajos niveles de autoconcepto y de competencia social. El propio déficit, en nuestro caso el visual, puede incidir de manera decisiva sobre las variables generales que influyen en la autoestima de los alumnos.

Algunos estudiosos de este tema, como por ejemplo la Doctora Díaz-Aguado, consideran que existen, fundamentalmente, tres variables que influyen en la autoestima de los alumnos de estas edades:

1. Las relaciones con los otros significativos.
2. Los procesos de comparación social, fundamentalmente los que se establecen en el aula ordinaria en la que están escolarizados nuestros alumnos.
3. Los éxitos y los fracasos en la vida escolar en particular y en otros aspectos de la vida en general.

LAS RELACIONES CON LOS OTROS SIGNIFICATIVOS

Cooley en 1902 señalaba: *“Uno para otro es un espejo que lo refleja cuando pasa”*. Esta frase sugiere que el autoconcepto de nuestros hijos depende del concepto que nosotros tengamos de ellos. Es decir, si nosotros, desde que han sido pequeños, les hemos visto como torpes, inútiles, feos, incapaces para el éxito escolar, torpes para los deportes y para otras actividades, etc., ellos, al tenernos como referencia, es decir como espejo, se verán a sí mismos de esa manera. Por ello, es importante que padres y maestros, las figuras más relevantes que rodean a los chicos, reflexionen acerca de lo que dicen, hacen e insinúan; esto es, reflexionen acerca de las imágenes que están ofreciendo a sus hijos o a sus alumnos.

En una reciente Tesis Doctoral, leída por GARCÍA DE LA BANDA (1995), en la Facultad de Psicología de la Universidad de la Laguna, se destaca la importancia que tienen las actitudes de los padres y de los profesores hacia los hijos/alumnos ciegos, con relación al éxito de la integración personal y social de los mismos.

LOS PROCESOS DE COMPARACIÓN SOCIAL

La Teoría de la Comparación Social considera al hombre como ser social individual, inmerso en un sistema de relaciones sociales individuales y grupales. Es importante no olvidar este punto de vista por las relevantes aportaciones que realiza a la hora de explicar la influencia que tienen las relaciones sociales individuales y grupales en la génesis del autoconcepto.

Toda vez que nuestro propósito es estudiar las peculiaridades del autoconcepto y la autoestima de un conjunto de alumnos muy concretos (alumnos con NEE asociadas a condiciones personales de DV), que están inmersos en un sistema de relaciones grupales peculiares, en un contexto muy particular, como es el Sistema Educativo en su concreción de Escuela Ordinaria, se hace preciso reflexionar sobre la dinámica de los procesos de socialización y de comparación social, que ocurren en el marco escolar, como variables fundamentales en la construcción del concepto de sí mismo de nuestros alumnos.

DÍAZ-AGUADO, MARTÍNEZ y BARAJA (1992) consideran a estos procesos de comparación social, que se establecen entre los compañeros, como uno de los principales acontecimientos que se producen en el contexto escolar y que más influyen en el autoconcepto de los alumnos en sus primeros años de escolaridad.

En este orden de cosas, refiriéndose a los procesos de comparación social, DÍAZ-AGUADO, MARTÍNEZ y BARAJA (1992) señalan que:

“Los procesos de comparación social representan una de las principales fuentes de información de las que dispone el alumno para desarrollar su sentido de autoeficacia. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que la utilización de los compañeros como fuente de información cambia con la edad. Hasta los 7 u 8 años, los alumnos se fijan en sus compañeros para obtener información que les permita realizar mejor su tarea (para imitarles). A partir de dicha edad, el alumno comienza a hacer inferencias sobre su propia competencia a partir de la comparación con el rendimiento que observa en sus compañeros; proceso que parece ser bastante sofisticado y complejo.” (p. 106).

Existe un grupo de autores que está desarrollando trabajos bajo este enfoque o *Teoría de la Comparación Social*: LEVINE (1983); BUTLER (1989); TAJFEL (1979); STRANG, SMITH y ROGERS, (1978); entre otros. En nuestro país pueden servir de referencia los trabajos de ALÍA (1990); DÍAZ-AGUADO, ROYO y MARTÍNEZ (1994); y MONTALVAN (1993); entre otros.

Algunas de las consideraciones realizadas por los autores que han realizado trabajos desde la óptica de los procesos de comparación social en las aulas, son las siguientes:

- 1) A partir de los 8 años de edad (por término medio) se produce un interés por parte de los alumnos de compararse en distintos aspectos con otros chicos de su grupo de referencia. Existe una especie de necesidad evolutiva de comparación para poner en tela de juicio con otros chicos/as similares, los rendimientos de determinadas conductas.
- 2) Las conductas de comparación social están dirigidas a obtener información sobre como se actúa o se rinde en determinadas áreas. Se busca un patrón de medida en sujetos pertenecientes al propio grupo. Sobre el proceso de identificación grupal se realizan las subsiguientes comparaciones, toda vez que uno se sabe como perteneciente a tal o cual grupo.
- 3) La conducta de comparación social con otros sujetos pertenecientes al mismo grupo, aporta información sobre las capacidades de uno mismo en relación con los demás, indicando si nuestro rendimiento es superior, igual o inferior al de los sujetos con los cuales nos comparamos.
- 4) El proceso de comparación social con los sujetos de nuestro grupo de referencia influye de manera decisiva en la formación de nuestro autoconcepto.

La Teoría de la Comparación Social, aplicada al estudio del autoconcepto de los alumnos con NEE, ofrece unas inmediatas consecuencias. Esto es, los alumnos con NEE en régimen de integración, al ser una minoría dentro del grupo clase, obtendrán un resultado negativo de los procesos de comparación social. Cada vez que un alumno lance una hipótesis comparativa respecto a algún aspecto concreto de sus rendimientos, con relación a alguno de sus compañeros, el resultado de la comparación, será, con toda probabilidad, negativo, con el subsiguiente influjo en su autoconcepto.

Por otro lado, los alumnos de mejor rendimiento verán reforzado su autoconcepto al obtener un resultado positivo de sus procesos de comparación social (ALÍA, 1991).

Una de las principales dificultades de los niños con NEE para el establecimiento de un autoconcepto adecuado es la utilización de los niños sin discapacidad como único grupo de referencia (DÍAZ-AGUADO, 1995).

LOS ÉXITOS Y LOS FRACASOS EN LA VIDA ESCOLAR Y EN OTROS ASPECTOS DE LA VIDA EN GENERAL

La autoestima se fomenta cuando los alumnos tienen de forma continuada experiencias de éxito. Las experiencias de éxito aumentan la sensación de eficacia y de capacidad ante las tareas a realizar. La ausencia de éxito es una característica común de los alumnos con dificultades para aprender, como es el caso de los alumnos con DV.

En un estudio realizado, con una amplia muestra de alumnos con deficiencia visual, por Fernández Dols y colaboradores en 1991, bajo patrocinio de la ONCE, se pudo observar que entre el 50 y el 75% de los escolares españoles, con este tipo de deficiencia, se encontraban retrasados en sus estudios con más de un año de desfase, respecto a su edad cronológica, siendo mayor el desfase en los cursos superiores.

El dato anteriormente citado pone de relieve que los alumnos con DV están generalmente expuestos a continuas experiencias de fracaso. Estas experiencias de fracaso influyen fuertemente sobre sus sentimientos de capacidad y de autoestima.

LA PROBLEMÁTICA GENERAL DE LA ADOLESCENCIA

Además de las dificultades propias del déficit, hemos de tener en cuenta que la edad de los alumnos con los que vamos a trabajar se sitúa dentro de lo que se ha dado en llamar *adolescencia*. Los estudiosos de la psicología y la conducta de las personas, califican esta edad como una etapa de turbulencia, como una etapa difícil en lo referente a los problemas personales. Es una etapa difícil para los adolescentes y también es una etapa difícil para las personas que les rodean.

La adolescencia es, pues, una etapa de problemas personales y de problemas sociales.

PROBLEMAS PERSONALES EN LA ADOLESCENCIA

Los problemas personales pueden resumirse fundamentalmente en dos tipos:

- a) Los adolescentes deben asumir su imagen corporal. En este sentido hay una especie de juicio continuo entre cómo son y cómo no son los estándares o

cánones de la belleza socialmente compartida. El hecho de que se experimenten cambios físicos en su cuerpo incrementa esta situación de búsqueda.

- b) En esta etapa se produce, también, una continua búsqueda de la identidad personal. Esto quiere decir que comienzan a verse como personas individuales y distintas de los demás, con un físico y con unos valores propios que deben descubrir y sentir como diferentes a los de las demás personas. Existe un esfuerzo inusitado por autoafirmarse, e incluso por autoafirmarse como diferente de otras personas como padres, profesores y otras figuras adultas relevantes. Se preguntan por el estatus social (algunos llegan a avergonzarse de los estudios de sus padres, del coche de su padre, del nivel de ingresos, etc.), por sus valores y por sus creencias (en este sentido hay un rebrote de valores como la paz, la solidaridad, la justicia, los derechos individuales, etc.).

PROBLEMAS SOCIALES EN LA ADOLESCENCIA

Los problemas sociales son producto de los problemas personales, y en general del problema de la identidad personal. Los problemas sociales son esencialmente de dos tipos:

- a) Problemas generacionales en los que se entra en conflicto fundamentalmente con los padres y los profesores. Los chavales de estas edades sienten una gran tendencia a autoafirmarse y de sentirse diferentes de las demás personas, su primer punto de referencia son los padres y en segundo lugar los profesores. Ellos suelen pensar que los padres y los profesores son distintos a ellos y además los ven cuajados de valores y de cualidades negativas, de forma que cuestionan su autoridad y entran en una situación de enfrentamiento que a veces es continuo y doloroso para los padres y difícil de llevar para los profesores.
- b) Problemas de integración en el grupo o en la pandilla. En algunos casos, la pandilla puede representar una vía de escape a los problemas generacionales, puesto que se comparten los mismos problemas por todos los miembros del grupo. Es una época en la que se ven como muy diferentes y contrarias las figuras adultas; y, por otro lado, hay una fuerte identificación con los demás chicos y chicas de su edad. Pero, en algunos casos, cuando hay carencia de HS, el hecho de no encontrar una pandilla de referencia, puede suponer una situación que agrave la problemática general, puesto que la sensación de soledad individual se acrecienta.

LA PROBLEMÁTICA ESPECIAL DE LOS ADOLESCENTES CON DEFICIENCIA VISUAL

Algunos autores, como OCHAITA (1993), también nuestra propia experiencia así lo indica, piensan que algunos de los problemas planteados anteriormente, para los chicos y chicas adolescentes en general, son superiores en los adolescentes con deficiencia visual.

Parece lógico pensar que los problemas anteriormente señalados serán mayores en lo referente a la elaboración de la propia imagen y a los problemas de integración social con el grupo de iguales. Veamos algunas características de esta problemática especial:

- a) Los problemas de elaboración de la propia imagen son mayores en nuestros chicos que en los adolescentes videntes, toda vez que les faltan elementos de referencia visuales para observarse y para compararse con el resto de las personas. Esta problemática es de dimensiones importantes sí, además, tenemos en cuenta que nuestra sociedad se basa cada vez más en la imagen. En este sentido, la elaboración de su imagen les creará una gran incertidumbre que es preciso que conozcamos para poder ayudar, mediante las aportaciones de imágenes y referencias verbales, a la creación de una imagen lo más consistente posible. Los problemas en la elaboración de una imagen adecuada y consistente pueden llevar a estos chicos a elaborar un concepto de sí mismos que se caracteriza por sentimientos de inferioridad e incompetencia ante las actividades de la vida cotidiana, problemas de rendimiento escolar, al no sentirse capaces de dar respuesta a las exigencias escolares, y, en definitiva, un sentimiento de infelicidad y autodesprecio permanente que invade a toda su persona.
- b) La integración en el grupo suele ser fuente de problemática especial. Por un lado, el hecho de que con frecuencia los adolescentes con problemas visuales tengan un déficit palpable en sus HS dificulta la relación, de esta manera son vistos por los demás jóvenes como menos atractivos y con más problemas para establecer relaciones con ellos; y por otro lado, el nivel de autonomía para el desarrollo de actividades cotidianas puede entorpecer la integración de estos adolescentes en unas pandillas que quedan, van y vienen, hacen sus pequeñas excursiones y que, como ellos dicen, están continuamente de “movida”.

Cuando una persona encuentra dificultades de relación siente que su autoestima también queda lesionada; es decir, su sentimiento de infelicidad aumenta. Por tanto, podemos decir que la autoestima es una de las variables que mejor resume la situación de equilibrio personal y emocional del ser humano.

PROGRAMAS PARA LA MEJORA DE LA AUTOESTIMA Y DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Una vez detectada la existencia de bajos niveles en la autoestima y el déficit en algunas Habilidades de Interacción de los alumnos con NEE, han sido algunos los autores que han tratado de diseñar estrategias para fomentar la autoestima y el entrenamiento en las HS y tratar de paliar esta situación de déficit.

Los trabajos que se presentan ahora aportan un marco teórico-práctico de referencia para la elaboración de programas de desarrollo personal y social para los alumnos con NEE en general, y para los alumnos con DV en particular.

En los trabajos que hemos consultado se constata la existencia de cambios en la autoestima de los niños y adolescentes con NEE y un aumento en su repertorio de HS, como consecuencia de diferentes intervenciones: a) proporcionando información sobre la discapacidad; b) entrenando a los padres; d) hipnoterapia; e) enseñanza y entrenamiento de distintas habilidades y estrategias personales y sociales; f) estrategias docentes en el aula; g) ubicación de los alumnos con dificultades de aprendizaje en distintos marcos de escolarización; h) estrategias globales que tratan de mejorar la autoestima con programas que incorporan varios procedimientos; e i) programas de desarrollo de otras habilidades, que tienen efectos sobre la mejora de la autoestima.

PROPORCIONANDO INFORMACIÓN SOBRE LA DISCAPACIDAD

El desconocimiento de las dificultades hace que las personas que rodean a los alumnos con NEE, padres, profesores y otros alumnos, generen una serie de actitudes, generalmente poco favorecedoras, basadas en estereotipos: ¡los alumnos de integración son los tontos!; ¡todos los gitanos son unos ladrones!; ¡todos los cojos son desconfiados!; etc., son algunos ejemplos de estereotipos por todos conocidos.

El conocimiento de la discapacidad puede ser de gran eficacia en la superación de los estereotipos existentes. Se han utilizado distintos procedimientos para aportar información sobre las discapacidades y así tratar de superar los estereotipos. Entre estos procedimientos cabe destacar: a) la simulación de la discapacidad (por ejemplo, tapando los ojos o colocando en silla de ruedas a los sujetos, para que realicen algunas actividades cotidianas y valoren las dificultades encontradas); b) los documentos audiovisuales, en los que se presentan de forma no estereotipada a personas con discapacidad; c) el conocimiento directo de personas discapacitadas que contrarían claramente los estereotipos (a través de visitas a distintos centros escolares o laborales, conferencias de personas relevantes, etc.); d) la discusión; y e) el estudio de información escrita sobre las discapacidades y las personas que la padecen (DÍAZ-AGUADO, 1995).

En pro del argumento de que el conocimiento de las personas con discapacidades suele cambiar los estereotipos y mejorar las actitudes hacia ellas, existen distintos estudios que ponen de relieve que los padres y profesores que cuentan con experiencia en integración tienen actitudes mucho más favorables, sobre las posibilidades de los niños y una concepción más positiva de la discapacidad, que los padres y profesores que no tienen dicha experiencia (AGUILERA et al., 1990; ARIAS, VERDUGO y RUBIO, 1995; MARCHESI, COLL y PALACIOS, 1990; DÍAZ-AGUADO et al., 92 y 95).

Otras estrategias para la mejora de la autoestima, a través del hecho de proporcionar información sobre la discapacidad a los padres y profesores, parten de la hipótesis de que éstos tienen una imagen de las dificultades que les hace atribuir su causa a problemas de inteligencia o a problemas motivacionales. La inteligencia y la motivación están fuera del control de los propios padres y profesores, lo cual hace que no se produzcan intentos para remediar una situación cuya solución no está en sus manos.

Para tratar de reconducir estas pautas atribucionales es preciso informar a los padres y maestros sobre la realidad de las dificultades y sus posibilidades de evolución. De esta forma, presentando un panorama realista, los padres y profesores comprenderán las verdaderas dimensiones de las dificultades y podrán asumir tareas de cambio que ayuden a mejorar el rendimiento y el autoconcepto de los niños con dificultades.

Rosenthal en 1973 realizó un estudio con un grupo de padres de niños disléxicos que recibieron información sobre la etiología, las manifestaciones clínicas y las posibles secuelas de la dislexia. Los resultados indicaron mejoras en los niveles de autoestima en el grupo de alumnos cuyos padres habían recibido información, res-

pecto al grupo control de padres que no recibieron información ninguna. El resultado de esta investigación indica que cuando las familias de los alumnos comprenden la naturaleza de las dificultades, los niños suelen mejorar sus autoevaluaciones.

ENTRENAMIENTO A PADRES

Considerando que los niños tienen, además de necesidades biológicas, necesidades emocionales que sólo pueden satisfacer si se les ofrece la posibilidad de establecer vínculos afectivos estables e incondicionales, podemos formular que “*los niños tienen derecho a tener una familia, aunque ésta pueda revestir diferentes formas*”. De otra forma, podría considerarse que todo niño tiene derecho a ser aceptado y estimado independientemente de su sexo, raza, minusvalía, rendimiento, conducta y cualquier otra característica personal o social.

En este sentido, se puede expresar que la autoestima forma parte de la salud psíquica y es un elemento fundamental en la seguridad emocional. Las figuras de apego deben aceptar incondicionalmente a sus hijos y la sociedad en general no debe discriminar a ningún niño (LÓPEZ, 1996).

Los padres de hijos con NEE pueden elaborar imágenes aún más negativas que la propia opinión que tienen los niños sobre sí mismos, generando una serie de expectativas que pueden incidir en el desarrollo psicosocial de los niños (MONTGOMERY, 1994). Si esto es así, parece preciso contar con recursos para ayudar a los padres a cambiar las actitudes hacia sus hijos con problemas, cambiando la imagen que tienen de ellos y mejorando sus expectativas.

A pesar de esta necesidad, existen muy pocas referencias de programas que traten de entrenar a los padres a mejorar el autoconcepto de sus hijos con NEE.

Un ejemplo de este tipo de programas es el programa de Giannotti y Doyle de 1982, citado por AVAZIAN (1987). Este programa, denominado PET (Parental Effectiveness Training), trata de promover cambios positivos en el autoconcepto de los alumnos con dificultades de aprendizaje. El programa incorpora la siguiente metodología de trabajo para los padres: a) Información realista sobre las dificultades de aprendizaje mediante la lectura y distintas demostraciones de las particularidades de las dificultades de aprendizaje; b) Discusiones de grupo y role playing acerca de las características y repercusiones de las dificultades de aprendizaje; y c) Análisis y prácticas sobre el tipo de refuerzos que los padres deben procurar a sus hijos con dificultades de aprendizaje.

El programa de Giannotti y Doyle ha sido aplicado en condiciones de laboratorio con un grupo experimental de padres que trabajó durante ocho semanas, a razón de tres horas semanales. Se han podido comprobar diferencias significativas en el autoconcepto de los hijos de padres que siguieron el programa frente a otro grupo de niños tomados como grupo de control.

En el terreno de la ceguera y la deficiencia visual, puede citarse un interesante trabajo de ROSEL (1980), en el que se consiguieron alentadores resultados en el desarrollo de un niño con grave DV, utilizando un programa de orientación familiar sobre la estimulación precoz. Este programa de orientación familiar, incluía ejercicios agrupados bajo los epígrafes de: autonomía personal; destreza manual; movilidad y orientación; desarrollo cognitivo; lenguaje y sociabilidad; y juegos.

ENSEÑANZA Y ENTRENAMIENTO DE DISTINTAS HABILIDADES Y ESTRATEGIAS PERSONALES Y SOCIALES

POPE, McHALE, y GRAIGHEAD (1988) elaboraron un programa para la mejora de la autoestima que ha sido puesto a prueba de manera exitosa, en varias ocasiones y con alumnos con distintas NEE. El programa propuesto por estos autores se basa en la adquisición de destrezas y habilidades que hacen que los alumnos mejoren sus conductas y sus relaciones sociales, lo que permite que se sientan más seguros de sí mismos, que actúen con más confianza y acometan con éxito las relaciones con los demás, con lo que mejoran la opinión y la estima de sí mismos.

El programa propuesto por POPE, McHALE, y GRAIGHEAD (1988) requiere ser desarrollado sistemáticamente en sesiones de 30 a 60 minutos, dos o tres veces por semana. El contenido del programa pretende mejorar ocho aspectos íntimamente relacionados con la formación y el desarrollo del autoconcepto: 1) habilidad para la solución de problemas sociales; 2) habilidades de autocontrol; 3) las autoverbalizaciones; 4) una imagen corporal adecuada; 5) establecimiento de metas alcanzables; 6) comprensión y HS; 7) habilidades para la comunicación con los demás; y 8) los estilos atribucionales.

También han sido utilizadas, en algunas ocasiones, las técnicas basadas en la Terapia Racional Emotiva, encontrando resultados no siempre coincidentes.

Los objetivos más importantes de la Terapia Racional Emotiva consisten en ayudar a los clientes a perseguir metas y propósitos básicos a largo plazo, y en demostrarles que esto se consigue aceptándose totalmente a ellos mismos y toleran-

do condiciones de vida incómodas e imposibles de cambiar. Los terapeutas implementan estrategias animando a que sus clientes vean que: a) Las perturbaciones conductuales y emocionales tienen antecedentes cognitivos, y estas cogniciones suelen tomar la forma de evaluaciones devotas absolutistas. Los terapeutas entrenan a sus clientes para que observen sus propias perturbaciones psicológicas y las atribuyan a sus raíces ideológicas (creencias); b) Las personas tienen una cierta autodeterminación y pueden elegir trabajar para no perturbarse. Por eso se les demuestra a los clientes que no son esclavos de sus procesos de pensamiento irracionales; y c) Las personas pueden elegir y potenciar su libertad trabajando activamente para cambiar sus creencias perturbadoras irracionales (DRYDEN y ELLIS, 1989).

WEAVER y MATTHEWS (1993) examinaron el efecto producido, sobre la autoestima de un grupo de 35 estudiantes de alto riesgo comparándolo con un grupo de control de 33 estudiantes, de un programa basado en los presupuestos teóricos de la Terapia Racional Emotiva. Los resultados obtenidos apoyan la hipótesis de que el programa es efectivo para la mejora del autoconcepto.

MRUK (1998) cita un interesante programa elaborado por Burns en 1993 (diez días para la mejora de la autoestima *-ten days to self-esteem-*), que trata de procurar cambios positivos en la autoestima de las personas, a través de actividades grupales de autoayuda basadas, en gran medida, en los presupuestos de la Terapia Racional Emotiva de Ellis.

GARCÍA (1989) estudia los efectos del Biofeedback Electromiográfico y Térmico sobre el concepto de sí mismo y sobre otras características de la personalidad de jóvenes delincuentes internados en centros penitenciarios. Parece deducirse de la investigación, en contra de lo esperado, que no existe un efecto significativo entre el entrenamiento en Biofeedback y cambios experimentados en la personalidad de los jóvenes delincuentes que participaron en la experiencia.

Se han podido comprobar, en varias ocasiones, efectos positivos sobre el autoconcepto de los alumnos con NEE después de seguir programas de enriquecimiento instrumental. FERNÁNDEZ (1988) señala efectos positivos sobre el autoconcepto de un grupo de alumnos con dificultades de aprendizaje después de seguir una adaptación del programa de enriquecimiento instrumental de Feuerstein. ORRA-DRE (1992) comprobó, también, efectos positivos sobre el autoconcepto de un grupo de alumnos de inteligencia límite, aplicando un programa similar al anteriormente mencionado.

En una investigación realizada por Johnson, Johnson, Olson y Newman en 1981 (citada por AVAZIAN, 1987), se sugiere que la hipnoterapia puede suponer un importante medio para mejorar la autoestima de los alumnos con dificultades de aprendizaje, puesto que mediante esta técnica pueden ser inducidas expectativas de éxito que promuevan la motivación hacia los aprendizajes.

ESTRATEGIAS DOCENTES EN EL AULA

Existen importantes estudios que han tratado de averiguar qué tipo de estrategias docentes pueden contribuir a la mejora del autoconcepto de los alumnos y de las relaciones sociales en el aula, o, cuando menos, no contribuir a su deterioro.

En este apartado podemos señalar una doble perspectiva: a) por un lado, existen una serie de características propias de los alumnos con DV que hacen necesario poner en marcha una serie de actuaciones metodológicas y didácticas, que ayuden a estos alumnos a acceder a las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje que se plantean en la escuela, e incluso fuera de ella; y b) por otro lado, es preciso tener en cuenta otras estrategias, que tienen que ver con las interacciones que se producen en el aula y con el reparto del éxito que se produce como consecuencia de estas últimas, conocidas con el nombre de técnicas de aprendizaje cooperativo.

a) Estrategias metodológicas y didácticas específicas para los alumnos con DV.

Con carácter general, podemos citar la existencia de diversas estrategias destinadas a favorecer el éxito escolar de los alumnos con DV:

- i) Por un lado, parece que las dificultades escolares tienen su base en las dificultades para el acceso a la lengua escrita. En este sentido son imprescindibles los apoyos profesionales y las ayudas técnicas necesarias para la introducción precoz del sistema braille (para los alumnos más afectados, para otros se utilizarán distintos recursos) y paliar así las dificultades de acceso a los contenidos que presentan estos chicos.
- ii) Por otro lado, es necesario tener en cuenta el rendimiento inicial de estos alumnos para poder valorar los esfuerzos realizados. Si nosotros sólo tenemos en cuenta el resultado final de su trabajo, sin fijarnos en el esfuerzo realizado, posiblemente, en multitud de ocasiones, y sobre todo en las primeras edades de escolarización, no encontremos motivos suficientes para el éxito.

Es importante, en este sentido, que adecuemos los objetivos a las posibilidades y que seamos capaces de valorar el esfuerzo realizado, independientemente del resultado alcanzado respecto a los demás alumnos de su edad.

- iii) Las dificultades para el acceso al currículum, obligan a tener presente que debemos cuidar los apoyos educativos necesarios y las adaptaciones curriculares necesarias, para que estos alumnos se encuentren en igualdad de oportunidades que el resto de sus compañeros sin problemas.

b) Las técnicas de aprendizaje cooperativo.

En los últimos años se han invertido importantes esfuerzos en estudiar los efectos que ejercen, sobre el autoconcepto y las relaciones sociales de los alumnos con NEE en régimen de integración, las estrategias de enseñanza cooperativa, competitiva e individualista.

Como señala GRESHAM (1987), la ubicación física de los alumnos con NEE en las aulas ordinarias no implica que estos alumnos vayan a ser automáticamente aceptados y apreciados por sus compañeros sin NEE. Lo que parece cierto es que la integración supone un riesgo pero también supone una gran oportunidad. La proximidad física puede producir una mayor aceptación o bien un mayor rechazo dependiendo de cómo se estructure el contexto de enseñanza-aprendizaje.

Podemos encontrarnos ante tres situaciones teóricas, que por sus peculiaridades, generarán distintas formas de interactuar entre los alumnos con y sin NEE: a) en una situación de aprendizaje cooperativo, el cumplimiento de los objetivos por parte de los distintos alumnos está positivamente interrelacionado, por lo cual éstos coordinan sus acciones para alcanzarlos; sólo se podrán conseguir los objetivos de aprendizaje si aquellos con quien se coopera alcanzan los suyos; b) en una situación de aprendizaje competitivo, el cumplimiento de los objetivos por parte de los distintos alumnos está negativamente interrelacionado: cada uno de ellos conseguirá el éxito en la medida en que los demás alumnos, con los que está competitivamente ligado, no lo consigan; y c) en una situación de aprendizaje individualista, la consecución por parte de cada alumno de sus objetivos particulares no se ponen en relación con la consecución de los objetivos del resto de los alumnos: el éxito de cada uno en su tarea no se ve afectado por el éxito alcanzado por los demás compañeros.

El establecimiento de relaciones de aceptación y apoyo entre los alumnos con y sin NEE puede lograrse estructurando experiencias de aprendizaje cooperativo en las cuales los estudiantes de uno y otro tipo trabajan conjuntamente para alcanzar

los objetivos que se les proponen. La interacción en un contexto cooperativo promueve la aceptación. De esta forma, los alumnos que se aprecian entre sí, a pesar de sus diferencias, aumentan su autoestima y se crean expectativas de futuras interacciones provechosas entre los alumnos con y sin NEE. Por el contrario, las experiencias de aprendizaje de tipo competitivo o individualista tienden a favorecer un proceso de rechazo por el que se refuerzan y perpetúan las actitudes negativas sobre los alumnos con NEE (JOHNSON y JOHNSON, 1987).

Una serie de investigaciones indican que los alumnos que son situados en estructuras de recompensa cooperativas, de forma que los logros de unos conducen a recompensas de grupo, aumentan considerablemente la cantidad de interacciones, se aprecian y se ayudan más y aumentan su autoestima, frente a lo que ocurre con los alumnos que trabajan en estructuras competitivas (JOHNSON y JOHNSON, 1983 y 1987; SLAVIN, 1982 y 1989; YAGER, 1985; DÍAZ-AGUADO et al., 92, 93, 94 y 95; GARCÍA; 1997; GARCÍA y PUIG, 1997; MIR, 1997).

En opinión de ABARCA (1994), mediante los procedimientos de aprendizaje cooperativo se pueden favorecer una serie de objetivos:

- 1) Distribuir adecuadamente el éxito, de forma que se proporcione a los alumnos la motivación necesaria que genere interés por el aprendizaje.
- 2) Superar la interacción discriminativa que se produce con otras situaciones de aprendizaje (competitivo) como consecuencia de las diferencias que existen entre los alumnos proporcionándoles experiencias desde estatus similares.
- 3) Favorecer el establecimiento de relaciones de amistad entre alumnos con características diversas (rendimiento, raza, estatus social, cultura, etc.).
- 4) Proporcionar a los alumnos con NEE un grupo de referencia de comparación social, con el que al compararse se puedan obtener resultados positivos.

El aprendizaje cooperativo puede ser llevado a la práctica por distintos procedimientos, la mayoría de estos procedimientos o técnicas incluyen una serie de fases en su aplicación: 1) Formación de los equipos de aprendizaje que permanecerán estables a lo largo de todo el programa. Los equipos estarán formados por alumnos con características heterogéneas (rendimiento, raza, estatus social, cultura, etc.); 2) Se anima a los alumnos a ayudar a los otros miembros de su equipo en el aprendizaje de las tareas encomendadas; y 3) Se otorgan recompensas en función de la actuación grupal (DÍAZ-AGUADO, 1995).

Las técnicas de aprendizaje cooperativo más comúnmente utilizadas son las siguientes:

- 1) Juegos de torneo por equipos (Teams-games-tournament, TGT). Se forman equipos constituidos por alumnos con características heterogéneas. La misión fundamental del equipo, antes de que comience el torneo, es encargarse de preparar a todos sus miembros en el tema propuesto. Cuando va a dar comienzo el torneo, cada alumno se sitúa en un grupo de alumnos de similar rendimiento contra los que va a competir en representación del equipo al que pertenece. Las puntuaciones que obtiene cada alumno se suman a la puntuación total de su equipo. Debido a que los alumnos están asignados a un grupo de capacidad homogénea con los que compete, cada uno de ellos tiene la misma posibilidad de contribuir a la puntuación global de su equipo, al mismo tiempo que cada cual trabaja sobre contenidos adecuados a sus posibilidades de éxito.
- 2) Equipos de rendimiento por divisiones (Student Teams-Achievement Divisions, STAD). Esta técnica es similar a la anterior, aunque ahora se reemplazan los torneos por sencillos exámenes individuales que los alumnos realizan después de haber sido preparados por su grupo heterogéneo. Las puntuaciones de los exámenes individuales son sumadas al grupo por un procedimiento denominado "*rendimiento por divisiones*". Se comparan las puntuaciones en los exámenes de los seis mejores alumnos, obtenidas en la ocasión anterior. El que mejor nota saque de este grupo (división) obtiene una serie de puntos y así sucesivamente hasta el que menor nota saque. Estos puntos son sumados al marcador del equipo heterogéneo. A continuación se comparan los exámenes de otros seis alumnos que quedaron inmediatamente después de los seis primeros y se procede a otorgar puntos para los respectivos equipos. De esta forma, se comparan los rendimientos de los alumnos sólo con los de un grupo de nivel similar y no con los de toda la clase.
- 3) El rompecabezas (Jigsaw). Se trabaja también en pequeños grupos heterogéneos. En este caso se parte de un material inicial que es repartido en partes distintas entre los alumnos de cada grupo. Cada alumno va a otro grupo de preparación (intergrupo) en el que todos los alumnos tienen la misma parte del material. Una vez preparado cada parte de material se vuelve al grupo origen y se expone, de forma que el grupo heterogéneo ya cuenta con información de todas las partes del material completo. Al final el profesor puede plantear un examen individual en el que entran preguntas de todo el material, o bien, un trabajo a realizar por parte de todo el equipo sobre el material completo.

- 4) Grupos de investigación (Group-Investigation). Se trabaja en grupos pequeños. Cada equipo debe elegir un tema del programa y ponerse de acuerdo con sus miembros sobre qué parte va a desarrollar cada uno de ellos y elaborar un plan para su desarrollo. Una vez elaborado el plan, los alumnos deben realizar sus trabajos (utilizando diverso material y la ayuda del profesor) y elaborar un informe que será leído a los miembros de su grupo para que tengan una visión global del tema elegido. Con los informes parciales se elabora un informe final que es sometido a evaluación por toda la clase y por el profesor.

En opinión de DÍAZ-AGUADO (1995), la eficacia del aprendizaje cooperativo sobre la autoestima y el sentimiento de eficacia personal se ha conseguido, fundamentalmente, con el procedimiento del rompecabezas. Las técnicas TGT y STAD también han demostrado ser eficaces para mejorar esta variable, sobre todo en los primeros cursos de la E. Primaria.

En resumen, el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo es una estrategia instruccional muy importante, que puede ayudar a que todos los alumnos alcancen rendimientos escolares acordes con sus capacidades e intereses, al tiempo que pueden llegar a fomentar en los alumnos actitudes de mutua aceptación, apoyo, respeto y colaboración. Por estos motivos, muchos profesores y expertos han visto en estas estrategias la mejor vía posible para hacer realidad el principio de la integración escolar de alumnos con NEE. Si como parece, es posible conseguir estos objetivos, la esperanza de una integración que no sea meramente física, se hace más tangible y cercana (ECHEITA y MARTÍN, 1990).

UBICACIÓN DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN DISTINTOS MARCOS DE ESCOLARIZACIÓN

Ya se ha señalado anteriormente la relevante influencia que ejercen, sobre el autoconcepto de los alumnos con NEE, los distintos marcos de escolarización. La escolarización en el aula ordinaria de los alumnos con NEE genera una serie de efectos (fundamentalmente sobre las relaciones interpersonales, el rendimiento escolar y los procesos de comparación social, entre otras) con influencia determinante en el autoconcepto de los alumnos.

Por los motivos anteriormente señalados, los investigadores se han venido preguntando, fundamentalmente en estas dos últimas décadas, acerca de cuál debe ser el lugar de escolarización ideal para los alumnos con NEE. Parece que existe un

acuerdo general en considerar que la situación, o marco de escolarización más adecuada, para los alumnos con NEE, es la escolarización en el aula ordinaria (la cual aporta un marco de referencia realista para los alumnos con dificultades) combinada con una adecuada atención individualizada, que le reporte otros grupos de referencia de rendimiento similar al del alumno con NEE. Esta modalidad de escolarización reporta un grupo de referencia normativo (grupo clase) que el alumno con NEE trata de imitar y un grupo comparativo (grupo de alumnos con rendimiento similar) con el que compararse para obtener información sobre su competencia y sus logros (DÍAZ-AGUADO et al., 1992; 1993; 1994; y 1995; AVAZIAN, 1987; SLAVIN, 1989; STRANG, SMITH y ROGERS, 1978; ALÍA, 1991; SMITH, 1980; SMITH, DOKECKI y DAVIS, 1977).

Este marco ideal de escolarización, siempre ideal desde la perspectiva teórica, precisa, para su puesta en práctica, un análisis de las características del alumno, del entorno familiar y del entorno escolar, de tal forma que se introduzcan en cada momento las adaptaciones precisas para la atención óptima de cada alumno en particular.

ESTRATEGIAS GLOBALES

En este apartado nos referiremos a programas globales que incorporan varias estrategias de las mencionadas anteriormente.

En esta última década se han venido desarrollando en nuestro país una serie de importantes intentos para contribuir a la mejora de la integración personal y social de los alumnos con NEE. Estos programas a los que nos estamos refiriendo no sólo tratan de mejorar el autoconcepto de los alumnos con NEE, sino que también van dirigidos, de forma general, a potenciar el desarrollo personal y social de los alumnos con NEE escolarizados en centros ordinarios.

Estos programas parten fundamentalmente de la idea de que la integración física no conduce automáticamente a la integración social. Cuando ésta no se favorece activamente, los alumnos con NEE suelen estar aislados de sus compañeros, con los que apenas interactúan; manifestándose pasivos, inseguros y con escasa intencionalidad social. Para superar estas dificultades no basta con entrenar al alumno integrado en determinadas habilidades, sino que es necesario transformar las condiciones educativas que rodean a la integración (DÍAZ-AGUADO, 1995).

DÍAZ-AGUADO, MARTÍNEZ y BARAJA (1992) publican (fue elaborado en años anteriores) un modelo de intervención para la mejora de la interacción educativa de alumnos en desventaja (bien sean para alumnos con NEE asociadas a discapacidad o a pertenencia a grupos sociales desfavorecidos y minorías en situación de desventaja). Este modelo consta de tres componentes:

- 1) La transformación de la actividad escolar para disminuir lo excesivamente discrepante que suele ser ésta, respecto a la actividad familiar de los alumnos en desventaja, y la incorporación de atención individualizada si es preciso, con el objetivo de favorecer el aprendizaje significativo.
- 2) El aprendizaje cooperativo para distribuir el éxito académico entre todos los alumnos.
- 3) La discusión y representación de los conflictos originados por los prejuicios que plantea el contacto con alumnos con discapacidad o de minorías étnicas; con el objetivo de desarrollar la tolerancia a la diversidad y la empatía hacia los grupos que son objeto de discriminación.

Este modelo ha sido experimentado en diversas ocasiones con incidencia positiva tanto en la interacción como en el autoconcepto de los alumnos con NEE.

Una de las primeras ocasiones en las que se puso a prueba el modelo señalado fue en el trabajo realizado por BARAJA (1991), presentado como Tesis Doctoral. En este trabajo se realizó una intervención por parte de experimentadores entrenados, con alumnos de quinto de EGB en situación de desventaja sociocultural escolarizados en contextos interétnicos. En esta investigación se comprobó la eficacia del programa, llevado a cabo por experimentadores, en diversos aspectos: a) La tolerancia a la diversidad y la superación de los prejuicios en ambos grupos (gitanos y payos); b) Una interacción más adecuada entre los dos grupos étnicos registrada en situaciones controladas (filmadas en vídeo); c) La actitud general hacia los compañeros y el aprendizaje; d) Una importante mejoría en el sentimiento de felicidad de todos los alumnos y en el autoconcepto académico de los niños gitanos.

DÍAZ-AGUADO y BARAJA (1993) comprobaron experimentalmente la eficacia del modelo comparando los cambios producidos en 10 aulas de segundo de EGB étnicamente heterogéneas (con alumnos payos y gitanos) con diez aulas similares utilizadas como grupo de control. Al igual que en el trabajo anterior se pudo comprobar la eficacia del programa.

DÍAZ-AGUADO, MARTÍNEZ y BARAJA (1992) ponen a prueba el modelo señalado con alumnos en desventaja en contextos interétnicos (fundamentalmente de raza gitana), pero en esta ocasión el programa es llevado a cabo por los propios profesores. Los resultados encontrados reflejan que el programa de intervención puede ser asumido y aplicado en su totalidad por los profesores que trabajan con alumnos en desventaja en contextos interétnicos. Dicha aplicación parece ser más eficaz, incluso para desarrollar la tolerancia y reducir los prejuicios étnicos, que la realizada por los experimentadores. La aplicación del programa por parte de los profesores se llevó a cabo a través de un curso de postgrado de seis créditos con 40 horas presenciales y 20 horas computadas para la fase práctica. El contenido de dichos cursos versó, fundamentalmente, sobre: a) Programas de educación para compensar las desigualdades; b) Aprendizaje cooperativo; c) Fundamentación teórica y práctica de los programas de enriquecimiento instrumental; d) Bases teóricas del aprendizaje significativo; d) Habilidades de interacción social; e) Técnicas para aumentar la tolerancia y disminuir los prejuicios interétnicos: la discusión y la representación de conflictos; y f) El autoconcepto y su importancia en la integración escolar de los alumnos en situación de desventaja.

DÍAZ-AGUADO, ROYO y BARAJA (1994) comprobaron la eficacia del modelo señalado en una investigación experimental realizada en 20 aulas de integración escolar. En cada una de las 20 aulas se encontraba escolarizado un alumno invidente. El análisis de los resultados obtenidos permitió comprobar la eficacia del modelo de intervención para el logro de importantes objetivos educativos en todos los alumnos (videntes e invidentes); pudiéndose destacar la eficacia del modelo, aplicado por profesores previamente formados, fundamentalmente, para: a) Favorecer un significado más adaptativo de la discapacidad, una comprensión más desarrollada y relativista de las diferencias y la satisfacción con la educación integrada; b) Mejorar el autoconcepto. La participación en el programa, ayuda a que los alumnos con NEE se sientan más felices y satisfechos consigo mismos; c) Mejorar la interacción entre el alumno de NEE y sus compañeros. De esta manera, aumenta el conocimiento que los alumnos ciegos tienen de estrategias para relacionarse con sus compañeros y mejoran las actitudes de ambos grupos (ciegos y videntes) para relacionarse entre sí, tanto en el recreo como en la clase (especialmente en situaciones de aprendizaje cooperativo).

Desde esta perspectiva de intervención global, puede decirse que para evitar la pérdida de autoestima o la distorsión que a veces se produce, como consecuencia de la discapacidad en el autoconcepto del alumno, convendría:

- 1) Ayudarle a aceptar la discapacidad, proporcionándole un contexto protegido en el que pueda elaborar el dolor emocional que dicha aceptación pueda requerir.
- 2) Proporcionarle feedback sobre el impacto que su conducta produce en los demás, compensando la privación sensorial o cognitiva (y, a veces, social) que la discapacidad suele suponer.
- 3) Ayudarle a definir metas realistas y a obtener a partir de ellas oportunidades de dominio independiente sobre el medio (físico, cognitivo, social) que le permitan desarrollar su motivación de eficacia y seguridad personal.
- 4) Estimular la adquisición de habilidades de comparación temporal intrapersonal (consigo mismo) que le permitan comprobar su propio progreso, así como habilidades y oportunidades de comparación interpersonal utilizando múltiples grupos de referencia. (DÍAZ-AGUADO, 1995).

PROGRAMAS Y PROCEDIMIENTOS PARA LA MEJORA DE OTRAS HABILIDADES QUE INCIDEN EN EL AUTOCONCEPTO

Ya se señaló anteriormente que junto al autoconcepto, existen otra serie de variables psicosociales con las que suele estar íntimamente relacionadas. Asimismo se señalaba un perfil, que podríamos considerar como típico, de los alumnos con NEE en régimen de integración escolar. En el presente apartado nos referiremos a aquellos intentos de procurar mejoras en algunas variables distintas al autoconcepto, de tal forma que de la intervención directa en las primeras traiga como consecuencia una mejora en este último.

Algunos estudios indican que la baja autoestima es un síntoma destacado y de importancia relevante en la sintomatología depresiva, estando ambos constructos íntimamente relacionados (MEDRANO, MEDRANO y SIMARRO, 1990; FRÍAS, 1990). Además, se puede considerar a la baja autoestima como factor de riesgo en el síndrome depresivo (CASTRO, 1990). Desde este punto de vista podemos señalar la existencia de algunos trabajos que consiguen procurar mejores niveles de autoconcepto, mediante tratamientos farmacológicos, a sujetos con síndrome depresivo. Hemos de tener en cuenta que la depresión es una de las variables del perfil psicosocial de los alumnos con NEE que ALÍA (1991) cita dentro del nivel psicoemocional.

BARCELO (1990), después de tratar con farmacoterapia a un grupo de pacientes con sintomatología depresiva, obtiene los siguientes resultados: el locus de control de los pacientes tiende hacia la internalidad -índice de mejoría en la asertividad y seguridad de los pacientes tras la vivencia depresiva-, se eleva la autoestima, sin llegar a los niveles de la población sana con similar nivel sociocultural.

Existe un grupo de programas basados en el entrenamiento de las HS. Estos programas parten de la creencia de que los alumnos con NEE presentan distintos déficits en las habilidades de interacción y comunicación social; y, además, estos déficits se ponen aun más de manifiesto cuando los alumnos con NEE son integrados en aulas ordinarias. Estas dificultades traen consigo, tras reiteradas experiencias de fracaso en los intentos de comunicación, una situación de aislamiento y de pérdida de autoestima.

CABALLO (1993) realiza un trabajo en el que se señala, con relación a los alumnos que presentan distintos tipos de NEE, que el Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) ha sido utilizado para problemas como:

- a) Mejora de habilidades de comunicación en personas incapacitadas (Joiner, Lovett y Hagne, 1980).
- b) Adquisición de habilidades básicas en adultos y niños mentalmente retrasados (Bradlyn et al., 1983; Bramston y Spence, 1985; Borstein et al., 1980; Dorsett y Kelly, 1984; Fox et al., 1983; Matson et al., 1980; Roberson et al., 1984).
- c) Niños socialmente aislados (Conger y Keane, 1981; Ladd y Keeny, 1983; Van Hasselt et al., 1979; Whitehill et al., 1980);
- d) Conductas agresivas (Ferenbach y Thelen, 1981; Rahaim et al. 1980; Wallace et al., 1973).

SHAPIRO (1983) presenta un interesante programa de EHS para ayudar a los alumnos con NEE que pasan de estar escolarizados en aulas especiales a escolarizarse en un contexto de integración escolar. El programa contiene módulos para el aprendizaje de las HS, recomendaciones para que los padres ayuden a sus hijos en el aprendizaje de las HS e instrumentos para evaluar los cambios que se producen en las relaciones de amistad entre los compañeros. Este programa ha demostrado ser efectivo para: a) la adquisición de nuevas de las HS en los alumnos con NEE; b) que los alumnos con NEE hagan nuevos amigos tanto en el aula ordinaria como en su aula de apoyo; c) incrementar el número de interacciones dentro del colegio

por parte de los alumnos con NEE; d) que los profesores y los padres aprendieran a observar las conductas de los niños; e) prevenir substancialmente el consumo de drogas; y f) el desarrollo de la autoestima de todos los niños que participan en el programa.

WALKER et al. (1983) idean el programa ACCEPTS (Curriculum de habilidades sociales de Walker). Este Curriculum está elaborado para facilitar el desarrollo social de los niños con dificultades, para enseñar a los profesores y a los alumnos las competencias sociales y de conducta necesarias para lograr afrontar con éxito las demandas de interacción que se generan en los ambientes de integración, y para mejorar la aceptación social de los niños con NEE por sus compañeros sin NEE. Se dirige a alumnos con minusvalías ligeras y moderadas, fundamentalmente de Enseñanza Primaria y primeros niveles de la Secundaria. Consta de veintiocho habilidades agrupadas en cinco áreas de contenido: 1) habilidades del aula; 2) habilidades básicas de interacción social; 3) llevarse bien; 4) hacer amigos; y 5) habilidades de afrontamiento.

En el aspecto concreto de programas que tratan de mejorar el repertorio de HS con sujetos adolescentes ciegos, podemos citar el trabajo de VAN HASSELT et al.(1983), en el que se pone en marcha un paquete de EHS (basado en técnicas tales como el modelado, instrucciones, información, ensayo de conducta y guía manual) sobre 4 mujeres adolescentes ciegas, con resultados altamente alentadores. Estos autores consiguen una mejora substancial tanto de los componentes verbales como de los no verbales (mirada, postura, tono, expresión, etc.) de las habilidades entrenadas, incluso llegan a comprobar la generalización de los aprendizajes más allá de las situaciones de laboratorio.

En el contexto de nuestro país, se han desarrollado en los últimos años importantes intentos para mejorar la interacción social, la imagen de los alumnos con NEE y su estatus sociométrico. En este sentido pueden destacarse algunas interesantes aportaciones:

VERDUGO (1988 y 1989) elabora y pone a prueba de manera exitosa un programa de EHS que tiene como objetivo ayudar a que los alumnos con deficiencias psíquicas consigan una real y eficaz inserción personal, social y profesional. El programa, dirigido a alumnos adolescentes con deficiencia psíquica, consta de entrenamiento en: habilidades de orientación al trabajo; habilidades para la vida diaria; y de HS y de comunicación interpersonal.

MONJAS, ARIAS y VERDUGO (1992) elaboran y ponen en práctica un Programa de Habilidades de Interacción Social (PHIS), con el objetivo de incrementar

la interacción social de los alumnos con NEE. El PHIS es un programa cognitivo-conductual elaborado para la enseñanza sistemática de la conducta interpersonal en ambientes familiares y escolares. El programa se llevó a cabo con 21 alumnos con NEE que contaban con alto grado de rechazo por parte de sus compañeros de clase. Los resultados obtenidos, tras la aplicación del programa, indican que los alumnos del grupo experimental mejoran, respecto a los alumnos del grupo de control, su competencia social y sus HS, medidas éstas a través de la aceptación social, la observación de la conducta y el repertorio conductual de HS.

En el terreno específico de la Deficiencia Visual, VERDUGO, CABALLO y DELGADO (1996) evalúan la eficacia de un programa de entrenamiento en grupo, con compañeros no deficientes, para mejorar las HS de alumnos con deficiencia visual integrados en centros ordinarios. El programa puesto en práctica (Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales para Alumnos con Deficiencia Visual) fue diseñado, teniendo en cuenta una serie de investigaciones previas, con el fin de: hacer disminuir la frecuencia de conductas no interactivas de los alumnos con DV en los recreos; aumentar la tasa en sus iniciaciones de interacción social; aumentar las conductas de inclusión en actividades de grupo; mejorar las conductas para el mantenimiento de interacciones sociales; y mejorar la calidad de sus conductas no verbales de interacción social (dirección adecuada de la mirada, expresión facial, gestos y postura). Los resultados de este trabajo señalan que los alumnos con DV, después de seguido el programa de intervención, consiguieron mejoras significativas en la reducción de la frecuencia de conductas no interactivas en el ambiente natural, en las conductas no verbales de interacción y un aumento de la calidad de conductas de iniciación individuales y en grupo y de mantenimiento.

Por otra parte, también se pueden relatar algunas experiencias que tratan de evaluar el impacto que producen los programas de EAO (Enseñanza Asistida por Ordenador) en la aceptación social y en el autoconcepto de los alumnos con NEE escolarizados en contextos de integración.

LELES y CULLIVER (1989) evalúan la influencia que ejerce sobre alumnos de integración con distintos déficits (dificultades de aprendizaje, déficit intelectual ligero, problemas emocionales, etc.) la participación en un programa de CAI (computer-assisted instruction). El CAI consiste en un programa de refuerzo de los aprendizajes escolares básicos, fundamentalmente de lengua y matemáticas. Los resultados de la aplicación experimental del programa no permitieron confirmar la mejora del autoconcepto general, tan sólo se apreciaron diferencias significativas en el autoconcepto de apariencia física de los alumnos con dificultades. Este dato, tan poco relevante, induce a los autores a pensar que se necesitan ulteriores estu-

dios para investigar los efectos de los programas de EAO sobre el autoconcepto de los alumnos con NEE.

CULLIVER y OBI (1994) realizaron un trabajo en el que aplicaron técnicas de EAO para mejorar la aceptación social de un grupo de 92 alumnos, con discapacidades de grado medio de edades comprendidas entre 10 y 13 años, integrados en centros ordinarios. Los alumnos que participaron en el programa recibieron un curriculum que incluía materias de matemáticas, lenguaje, educación artística, lectura, ciencias naturales y ciencias sociales; complementado con un programa de EAO basado en actividades prácticas y en juegos de refuerzo de lectura y matemáticas. El programa se desarrollo durante 20 minutos durante cinco semanas. El grupo de control recibió el mismo curriculum exceptuando el programa de EAO. Los resultados encontrados indicaron niveles de autoconcepto significativamente mayores a favor del grupo experimental; pero no se observaron diferencias significativas entre los grupos experimental y de control en la variable aceptación social.

Material y métodos

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación debe responder a un doble objetivo: por un lado debe permitir comprobar si la autoestima de los alumnos con DV difiere, en algunos aspectos, de la autoestima de los alumnos sin dificultades en general; y, por otro lado, una vez comprobado lo primero, debemos analizar si después del programa llevado a cabo por los alumnos con DV, han mejorado sus niveles iniciales de autoestima.

En función de lo anteriormente señalado, es necesario distinguir, en nuestra investigación, dos apartados: el primero de ellos se refiere a la comparación entre la autoestima de los alumnos con DV y la autoestima de un grupo de alumnos sin dificultades, que hemos utilizado como grupo normativo; el segundo de ellos se refiere a la comparación entre las puntuaciones previas en el test de autoestima de los alumnos con DV y las puntuaciones posteriores, después de seguir el programa de mejora, en el mismo test de autoestima (retest).

COMPARACIÓN DE LA AUTOESTIMA DE LOS ALUMNOS CON DV CON LA AUTOESTIMA DE UNA MUESTRA DE ALUMNOS PROCEDENTES DE LA POBLACIÓN GENERAL

Para el desarrollo de este apartado de la investigación se han utilizado las puntuaciones iniciales del test de autoestima de los alumnos con DV y se han comparado con las puntuaciones, en este mismo test, de una muestra de alumnos escolarizados en un centro de Cáceres capital, que hemos utilizado como grupo normativo. Este centro (Instituto de Enseñanza Secundaria CEI) escolariza a alumnos procedentes de diversas localidades de la provincia.

El grupo normativo, aunque no pueda considerarse como estadísticamente representativo de la población general de alumnos adolescentes de la provincia de Cáceres, reúne algunas características similares a nuestra muestra de alumnos con DV, que le hacen servir como grupo de control útil.

Las características similares del grupo normativo con respecto al grupo experimental, son las siguientes:

- a) Las edades medias de los alumnos de ambos grupo son similares.
- b) Los alumnos proceden de diversas localidades de la provincia tanto en el grupo normativo como en el grupo experimental.
- c) Los alumnos de ambos grupos están escolarizados en tramos educativos similares (distintos niveles de enseñanza secundaria).
- d) El estrato social de pertenencia de ambos grupos es similar.

EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA DE MEJORA DE LA AUTOESTIMA

Para comprobar la eficacia del programa hemos pretendido aportar algunos indicadores tanto cualitativos como cuantitativos. Con esta finalidad, antes de la aplicación del programa hemos evaluado el nivel de autoestima de los alumnos participantes, y, después de la aplicación del programa los alumnos han vuelto a contestar este cuestionario, y otro de carácter cualitativo, que también ha sido contestado por sus padres (ver anexo III), con el fin de obtener datos sobre el nivel de satisfacción de unos y otros después del esfuerzo realizado tras asistir a las sesiones.

No hemos podido elaborar un diseño experimental complejo, en el que contáramos con un grupo de control sin tratamiento, para valorar los efectos producidos por la maduración y por la mejora de puntuaciones derivadas del retest, ni tampoco con un grupo de control con tratamiento placebo, debido a que la escasez de participantes (11) ha puesto limitaciones objetivas a este tipo de diseños. Por tanto, en nuestro caso, se trata de un diseño de corte cuasiexperimental, que a pesar de sus limitaciones (escaso control de algunas variables que puedan introducir sesgos en los resultados), aportará sin duda algunas pistas valiosas para el desarrollo de este tipo de programas, con grupos naturales (cohortes) allá donde se encuentren.

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

El grupo experimental está compuesto por 11 alumnos adolescentes con NEE asociadas a condiciones personales de grave DV de diversa tipología. Estos 11

alumnos proceden de distintas localidades de la provincia de Cáceres y se encuentran cursando estudios en distintos niveles de Enseñanza Secundaria. La edad media del grupo de alumnos es de 18 años. De los 11 alumnos que componen el grupo experimental 7 son de sexo masculino y 4 de sexo femenino. Estos 11 alumnos representan el 61% del total de 18 alumnos, con graves DV, escolarizados en centros de Enseñanza Secundaria de la provincia de Cáceres.

Las patologías concretas de los alumnos con graves DV, son las siguientes:

- Subluxación de cristalino. Miopía y astigmatismo (Síndrome de Marfan).
- Maculopatía. Distrofia progresiva de conos.
- Retinosis pigmentaria. (Síndrome Laurence-Moon-Bield).
- Glaucoma.
- Depósitos corneales. (Síndrome de Hurler).
- Ambliopía bilateral. Astigmatismo hipermetrópico. Nistagmus de fijación.
- Atrofia del nervio óptico.
- Atrofia óptica bilateral.
- Degeneración tapetoretiniana.
- Miopía magna progresivo. Astigmatismo y nistagmus.
- Cataratas congénitas.

Otras características de la muestra de los alumnos que forman parte del grupo experimental pueden ser consultadas en la tabla 2.

El grupo normativo, con el que hemos comparado las puntuaciones en el test de autoestima de los alumnos con DV, está compuesto por 184 alumnos procedentes de diversas localidades de la provincia, escolarizados en distintos niveles educativos del Instituto CEI de Cáceres. La edad media de este grupo de alumnos es de 17 años y 7 meses.

La procedencia socioeconómica tanto del grupo experimental como del grupo normativo se sitúa en torno a la clase media y a la clase media baja.

ALUMNO/A	EDAD	NIVEL EDUCATIVO	LOCALIDAD
1	16	4º de ESO.	Deleitosa.
2	13	2º de ESO.	Plasenzuela.
3	16	3º de ESO.	Cáceres.
4	12	1º de ESO.	Cáceres.
5	21	3º de BUP	Cáceres.
6	23	3º Magisterio.	Cáceres.
7	24	COU.	Cáceres.
8	20	COU.	Navalmoral de la M.
9	21	F. P. II.	Cáceres.
10	17	4º de ESO.	Serradilla.
11	14	1º de BUP.	Madrigalejo.

Tabla 2. Características de la muestra de alumnos con DV.

DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LA AUTOESTIMA Y DE LAS HABILIDADES SOCIALES

La autoestima es un sentimiento personal que tenemos sobre nosotros mismos y que toma la forma de dialogo interno. La autoestima es una valoración que hacemos cuando pensamos acerca de nosotros mismos.

Las personas con baja autoestima tienen pensamientos negativos acerca de ellos mismos. Tienen una voz interna negativa muy crítica y muy desarrollada. Esta crítica negativa que tienen sobre ellas mismas es cruel y tiene tendencia a la autolección.

En la base teórica de la elaboración de nuestro programa está la siguiente creencia: “si nos sentimos mal con nosotros mismos es porque nuestros pensamientos hacen que nos sintamos así. Si somos capaces de cambiar nuestros pensamientos podremos cambiar nuestros sentimientos”.

Estos pensamientos negativos, que a veces tenemos todos, pero que están muy desarrollados en las personas con baja autoestima, pueden adoptar varias formas. Nuestro trabajo consistirá en enseñar a los chicos a identificar estas formas con las que se presenta la crítica negativa, para después poder cambiarlas por formas de pensar creativas y que no supongan sentimientos de menosprecio hacia sí mismos.

Además de los pensamientos negativos, la falta de autoestima está relacionada con otras variables personales tales como las estrategias de resolución de proble-

mas y las habilidades para la interacción. Como se ha visto en la revisión bibliográfica de este trabajo, diversos autores han señalado una estrecha relación entre estas variables. En función de esto, hemos creído interesante incluir en nuestro trabajo, además de actividades propias para el análisis y el cambio de las autoverbalizaciones negativas por otras positivas, el entrenamiento en diversas habilidades personales y sociales relacionadas con la autoestima; tales como *el entrenamiento en la resolución de problemas, aprender a decir no y aprender a dar y recibir cumplidos*.

Las actividades de aprendizaje individual son reforzadas mediante ocho actividades de grupo, que se encuentran en la última parte del programa, dedicadas al refuerzo y al afianzamiento de los aprendizajes individuales.

En síntesis, puede señalarse que el contenido del programa diseñado, para la mejora de la autoestima y de las HS, es el siguiente:

- 1) 7 Unidades dedicadas a la creación de una autoimagen positiva a través del análisis y el cambio de las autoverbalizaciones.
- 2) 1 Unidad dedicada al entrenamiento en la resolución de problemas.
- 3) 2 Unidades dedicadas al aprendizaje de HS relacionadas con la autoestima: aprender a decir no y aprender a dar y recibir cumplidos.
- 4) 8 Actividades de grupo para el afianzamiento de los aprendizajes individuales.

En el anexo I aparece descrito el programa. En la descripción del programa no aparecen ni la técnica de resolución de problemas ni las dos habilidades sociales entrenadas. Para el aprendizaje de estas técnicas hemos utilizado las sesiones que aparecen en los manuales siguientes:

POPE, A. W., McHALE, S. M. y CRAIGHEAD, W. E. (1996). Mejora de la autoestima: Técnicas para niños y adolescentes. Martínez Roca: Barcelona.

MICHELSON, L. et al. (1987). Las habilidades sociales en la infancia. Martínez Roca: Barcelona.

DESCRIPCIÓN DEL PLAN DE TRABAJO Y DE LA METODOLOGÍA USADA EN LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA

El programa ha sido desarrollado a través de 8 sesiones presenciales, entre los meses de febrero y mayo de 1998, siguiendo las fases que se señalan a continuación:

Fase 1: Convocatoria a los padres y a los alumnos con el fin de presentarles el programa y pedir su colaboración.

Fase 2: Evaluación del nivel de competencia de los alumnos de las habilidades a desarrollar.

Fase 3: Trabajo práctico para el desarrollo de las habilidades.

Fase 4: Evaluación del programa.

Las sesiones presenciales se han realizado con una periodicidad aproximada de quince días. La duración de las sesiones ha resultado ser cercana a las dos horas, desde las 18 a las 20 horas. Las sesiones presenciales se han desarrollado en los locales de la sede de la ONCE en Cáceres capital.

Los desplazamientos de los alumnos, desde sus lugares de origen hasta Cáceres, capital han sido subvencionados por la ONCE.

Antes de comenzar cada sesión, los servicios de la ONCE han adaptado el material necesario, en función del déficit cada alumno, en formato braille o mediante ampliaciones de texto. De tal forma que los alumnos han podido contar, en todo momento, con el material de cada sesión, convenientemente adaptado a sus dificultades.

En las sesiones de trabajo se han llevado a cabo actividades de aprendizaje de HS y personales con distintos procedimientos: aprendizaje por modelado y reforzamiento altamente estructurados; aprendizaje no sistemático de otras habilidades mediante actividades lúdicas de dinámicas de grupos; y actividades estructuradas que procuran la mejora de la autoestima basadas en los principios de la Terapia Racional Emotiva.

El trabajo realizado en las sesiones presenciales ha sido complementado con tareas individuales que los alumnos han realizado en sus domicilios.

En el cuadro que aparece en la tabla 3 se pueden observar las fechas en las que se han desarrollado las sesiones y los contenidos tratados en las mismas.

SESIONES	CONTENIDO DE LAS SESIONES
1ª SESIÓN (6 de febrero)	1. Presentación del programa a los padres y a los alumnos, asisten 25 personas. 2. Aplicación inicial del cuestionario de autoestima.
2ª SESIÓN (20 de febrero)	1. Desarrollo de las Unidades 1 y 2 del programa de mejora de la autoestima (ver Anexo I). Lectura de la Historia de Luis y Aprendiendo acerca de nuestros pensamientos negativos. 2. Tareas para casa.
3ª SESIÓN (6 de marzo)	1. Revisión de las tareas propuestas para casa. 2. Desarrollo de las Unidades 3 y 4 del programa (ver Anexo I). Aprendiendo a descubrir y a atrapar la crítica negativa y Aprendiendo a analizar nuestros pensamientos negativos. 3. Tareas para casa.
4ª SESIÓN (13 de marzo)	1. Revisión de las tareas propuestas para casa. 2. Desarrollo de la Unidad 5 del programa (ver Anexo I). Aprendiendo a combatir los efectos de nuestros pensamientos negativos. Los Mantras y el desmontaje de los pensamientos negativos. 3. Tareas para casa.
5ª SESIÓN (17 de abril)	1. Revisión de las tareas propuestas para casa. 2. Desarrollo de la Unidad 6 del programa (ver Anexo I). Buscando una nueva imagen realista y positiva. 3. Tareas para casa.
6ª SESIÓN (24 de abril)	1. Revisión de las tareas propuestas para casa. 2. Desarrollo de la Unidad 6 del programa (ver Anexo I). Sacar partido de la descripción final. 3. Introducción al aprendizaje de la técnica para el entrenamiento en resolución de problemas. 3. Tareas para casa.
7ª SESIÓN (8 de mayo)	1. Revisión de las tareas propuestas para casa. 2. Aprendiendo a decir “no”. 3. Tareas para casa.
8ª SESIÓN (15 de mayo)	1. Revisión de las tareas propuestas para casa. 2. Aprendiendo a dar y recibir cumplidos. 3. Repaso general del programa. 4. Evaluación final de la autoestima (retest). 5. Recogida de datos para la evaluación del programa. 5. Presentación final de los resultados del programa a padres y alumnos (gran grupo).

Tabla 3. Sesiones realizadas, fechas y contenido de las mismas.

DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EMPLEADOS

En la presente investigación se han utilizado dos instrumentos de evaluación: 1) un cuestionario tipo Likert para la evaluación de la autoestima de los alumnos; y 2) un cuestionario de evaluación cualitativa, destinado a los padres y a los alumnos, para la evaluación del aprovechamiento del programa. Veamos brevemente cada uno de ellos:

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA

El cuestionario para la elaboración de la autoestima es una forma reducida y adaptada para alumnos adolescentes de otro cuestionario original denominado IAME (Inventario de Autoconcepto en el Medio Escolar), elaborado por GARCÍA (1995).

Para la adaptación se ha procedido, en primer lugar, a seleccionar los ítems de la versión original que presentaban mejor indicadores de fiabilidad y validez. Una vez seleccionados estos ítems, se ha construido una forma adaptada para adolescentes, con una escala de puntuación de cuatro posibilidades de respuesta. Esta versión ha sido administrada a una muestra de 184 alumnos adolescentes escolarizados en el Instituto CEI de Cáceres capital.

Como resultado de esta administración se ha obtenido una forma reducida y adaptada del cuestionario original (IAME), de la que se han obtenido diversos indicadores de validez y fiabilidad que pueden ser consultados en el anexo II; también en este anexo II se puede consultar la forma que ha adoptado este cuestionario.

El cuestionario para la evaluación de la autoestima consta de 19 ítems; 16 de los cuales se refieren a cualidades propias de la autoestima y 3 pertenecen a una escala de autocrítica que trata de evaluar en qué medida los alumnos están contestando sometidos o no bajo los efectos de la deseabilidad social.

Este cuestionario presenta una estructura factorial, en la que se pueden señalar los siguientes factores o dimensiones de la autoestima:

- Autoestima física.
- Autoestima general.
- Autoestima de competencia académico/intelectual.

- Autoestima emocional.
- Autoestima de relaciones con los otros.

A estas dimensiones señaladas hay que añadir: un índice independiente de autocrítica; y un índice de autoconcepto total, que representa la suma de las puntuaciones de todas las dimensiones del autoconcepto. En el índice general no se toman en cuenta las puntuaciones de la escala independiente de autocrítica.

Veamos ahora de forma sucinta la descripción de cada una de las dimensiones evaluadas por el cuestionario:

- **Autoestima física**

Esta dimensión pretende evaluar el sí mismo percibido de los alumnos con relación a su apariencia física; esto es, esta dimensión pretende evaluar la opinión que tienen los alumnos respecto a su presencia corporal. Las cuestiones incluidas en esta dimensión son del tipo “Creo que tengo un buen tipo”, “Soy un chico guapo”, etc.

- **Autoestima general**

Esta dimensión es equivalente a lo que en el modelo de Shavelson, Hubner y Stanton de 1976 se denomina Autoconcepto General, y es también equivalente a lo que Rosenberg entiende por Autoestima.

Recoge las percepciones que tienen los sujetos sobre sí mismos en términos generales, independientemente de cualquiera de las dimensiones analizadas. Esta dimensión está compuesta fundamentalmente por ítems procedentes del cuestionario de autoestima de Rosenberg, y son del tipo: “Globalmente me siento satisfecho conmigo mismo” o “Me inclino a pensar que soy un fracasado en todo”, etc.

Esta dimensión de la autoestima presenta una estrecha relación con el índice de autoconcepto total, puesto que ambos índices hacen referencia a la suma de percepciones que un individuo tiene sobre sí mismo.

- **Autoestima de competencia académico/intelectual**

Esta dimensión de la autoestima revela cuáles son las autopercepciones que tienen los alumnos con relación a su rendimiento y a sus capacidades de tipo intelectual o académico. Los alumnos deben manifestarse ante cuestiones como “Pienso que soy un/a chico/a listo/a” o “Soy bueno para las matemáticas y los cálculos”, etc.

- **Autoestima emocional**

Esta dimensión hace referencia a como los alumnos se perciben con relación a determinadas situaciones que pueden provocar estrés. Esta dimensión pone de relieve en qué medida los sujetos responden de forma íntegra y con capacidad de autocontrol ante determinadas situaciones difíciles con las que se encuentran en la vida cotidiana. Los ítems que componen esta dimensión son del tipo: “Me pongo nervioso/a cuando me preguntan los profesores”, etc.

- **Autoestima de relaciones con otros significativos**

Esta dimensión de la autoestima revela cuál es la percepción que tiene el alumno respecto a sus relaciones con los padres y con los profesores. Los padres y los profesores son figuras de primera magnitud a la hora de aportar imágenes a los adolescentes, de forma que influyen en la génesis de sus percepciones sobre sí mismos. Los ítems que componen esta dimensión son del tipo “A menudo el profesor me llama la atención sin razón” o “Mis padres están contentos con mis notas”, etc.

- **Índice de autoestima total o global**

El índice de autoestima general supone la puntuación de mayor relieve de todo el cuestionario, ya que refleja el nivel global de autoestima de los alumnos. Este índice de la puntuación total viene representado por la suma de las puntuaciones de todas las dimensiones del autoconcepto, sin tomar en consideración las puntuaciones de la escala independiente de autocrítica. Como se ha señalado anteriormente, este índice está íntimamente relacionado con el índice de autoestima general.

- **Escala independiente de autocrítica**

Al ser una escala independiente, cuyo objetivo no consiste en medir ningún aspecto concreto de la autoestima, su puntuación no se suma a la de las restantes dimensiones para configurar el índice de autoconcepto total o global.

Las puntuaciones bajas en el índice de autocrítica denotan sujetos con fuertes defensas y hacen suponer que las puntuaciones positivas en los distintos índices del autoconcepto son artificialmente elevadas por la existencia de un abigarrado sistema defensivo. Por el contrario, las puntuaciones muy elevadas son reveladoras de alumnos con escasas defensas o, si se quiere, de sujetos patológicamente indefensos.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN CUALITATIVA

Este cuestionario ha sido elaborado específicamente para esta investigación, con el fin de recabar información sobre el interés y el grado de satisfacción manifestado por padres y alumnos después de seguir el programa.

Este cuestionario, que puede ser consultado en el anexo III, adopta dos formas diferentes: una destinada a los padres; y otra a los alumnos.

TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para el análisis de los datos recogidos en la investigación han sido utilizados diversos procedimientos que dependen de los objetivos perseguidos en cada momento de la investigación. En este sentido cabe distinguir, al menos, dos apartados: a) el análisis de los datos del cuestionario de evaluación de la autoestima; y b) el análisis de los datos referidos a los cuestionarios de evaluación cualitativa de los alumnos y de los padres.

a) Análisis de las respuestas dadas por los alumnos al cuestionario de evaluación de la autoestima

Para la descripción de los datos en las distintas variables se han utilizado *estadísticos descriptivos básicos como la media, la desviación típica, el valor máximo, el valor mínimo y el rango.*

A la hora de determinar el uso de pruebas para el contraste de las hipótesis, se ha utilizado la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* para comprobar si las distribuciones de los datos recogidos en las distintas muestras se ajustan a la curva normal.

Debido a que frecuentemente nos hemos encontrado con distribuciones muestrales que no se ajustan a la curva normal y al número tan pequeño de alumnos que componen la muestra, nos hemos decantado por la utilización de *pruebas no paramétricas* para el contraste de hipótesis.

Para el análisis de las diferencias entre las puntuaciones del grupo normativo y el grupo experimental se ha utilizado la prueba “U” de *Mann-Whitney*, prueba dedicada al análisis de las diferencias entre las puntuaciones para dos muestras independientes; y para el análisis de las diferencias entre las puntuaciones test-retest la *prueba de Wilcoxon* para dos muestras relacionadas.

b) Análisis de los datos referidos a los cuestionarios de evaluación cualitativa

Para el análisis de las respuestas dadas a los cuestionarios de evaluación cualitativa, se ha procedido a la categorización de las respuestas dadas a las cuestiones, a la tabulación de las mismas y al análisis de la frecuencia de aparición de las distintas respuestas en las categorías determinadas. Este análisis de frecuencias ha sido completado con la interpretación cualitativa del contenido de las respuestas dadas por los padres y por los propios alumnos.

Resultados y discusión

REGISTRO DE INCIDENCIAS OCURRIDAS EN LA ASISTENCIA A LAS SESIONES

De los 11 alumnos que comenzaron la asistencia a las sesiones, hay que restar 1 alumno que dejó de asistir al programa a partir de la 4ª sesión, por falta de motivación e interés por las actividades que se estaban realizando. Por lo tanto, los resultados que se muestran en este apartado se refieren a los 10 alumnos restantes que finalizaron el programa y de los cuales contamos con medidas de test y de retest.

La lejanía de los domicilios de los alumnos con respecto al lugar en el que se han celebrado las sesiones, la imposibilidad por motivos personales o escolares, y, a veces, la falta de motivación de algunos alumnos, han causado algunas incidencias en la asistencia a las sesiones.

El promedio de asistencia es de 5,6 sesiones por alumno, a lo largo de las 8 sesiones a través de las que se ha desarrollado el programa. Este promedio no es una cifra alta y constata las dificultades para seguir un programa como este, que se basa en los desplazamientos de los alumnos desde diversos puntos de la provincia. Hemos de señalar que se han realizado grandes esfuerzos por recordar a los alumnos y a sus padres las fechas de las sesiones, días antes de la realización de las mismas. Estos recordatorios se han realizado presencialmente o por vía telefónica. Somos conscientes de que si estos esfuerzos no se hubieran realizado el promedio de asistencias a las sesiones hubiera sido sensiblemente inferior.

El registro de incidencias referido a las asistencias de los alumnos a las sesiones se puede consultar en la tabla 4.

ALUMNO	SESIONES								ASISTENCIA
	1. ^a 6F	2. ^a 20F	3. ^a 6M	4. ^a 13M	5. ^a 17A	6. ^a 24A	7. ^a 8M	8. ^a 15M	
1	X	X	X	X	X	X	X	X	8
2	X	X	X	X					4
3	X	X	X	X		X		X	6
4	X			X	X	X	X	X	6
5	X	X	X	X	X	X		X	7
6	X	X		X	X		X	X	6
7	X	X			X		X	X	5
8	X	X	X	X	X	X			6
9		X	X		X	X			4
10			X	X		X		X	4
11			X	X		X	X		4
ASISTENCIAS	8	8	8	9	7	8	5	7	
PROMEDIO DE ASISTENCIAS POR SESIÓN									5,6

Tabla 4. Registro de asistencia a las sesiones

COMPARACIÓN DE LA AUTOESTIMA DE LOS ALUMNOS CON DV CON LA AUTOESTIMA DE UNA MUESTRA DE ALUMNOS PROCEDENTES DE LA POBLACIÓN GENERAL

Los resultados de la prueba de Mann-Whitney reflejan la existencia de diferencias apreciables en dos de las dimensiones consideradas de la autoestima. Estas dimensiones son la autoestima física y la autoestima emocional.

Generalmente, como señalan GARCÍA y PÉREZ (1989), se utilizan como niveles de significación estadística valores de $p < 0,05$. Como se puede observar, si tomamos estos valores de forma estricta, no podemos considerar que las diferencias encontradas, entre los datos de los grupos comparados, sean estadísticamente significativas. Sin embargo, puede decirse que las diferencias se encuentran al borde de la significación y marcan una clara tendencia en los resultados.

Los alumnos con DV presentan niveles inferiores de autoestima física, con respecto al grupo normativo de alumnos sin dificultades. La puntuación media del grupo de alumnos con DV es de 8,36 y la del grupo normativo es de 9,90. El nivel de significación que marca la diferencia entre los grupos es de $p = 0,061$.

Sin embargo, en la dimensión autoestima emocional, los alumnos con DV presentan puntuaciones sensiblemente superiores (y cuasi significativas $p = 0,054$) a las que presentan los alumnos sin dificultades del grupo normativo. La puntuación media de los alumnos con DV, en esta dimensión, es de 7,73 y la del grupo de comparación es de 6,05.

En las restantes dimensiones evaluadas no se encuentran diferencias substanciales entre las puntuaciones de ambos grupos. A pesar de que la puntuación en el índice de autoestima total es superior en el grupo normativo que en el grupo de alumnos con DV, la diferencia se sitúa lejos de la significación estadística ($p = 0,494$).

Por otro lado, parece interesante resaltar la gran similitud que existe, entre las puntuaciones de los grupos estudiados, en la escala independiente de autocrítica. Este dato indica que los alumnos con DV y los alumnos del grupo de comparación responden al cuestionario con un nivel similar de autocrítica, o, lo que es lo mismo, sometidos de igual manera bajo los efectos de la deseabilidad social.

Los resultados de la comparación de las distintas dimensiones de la autoestima, entre los grupos aludidos, y la hoja comparativa del perfil de puntuaciones, pueden ser consultadas en la tabla 5 y en la figura 1, respectivamente.

Con relación a la autoestima física, nuestros resultados parecen estar en sintonía con los resultados hallados en un grupo de trabajos clásicos, realizados con el fin de evaluar algunos aspectos de la personalidad de los niños y adolescentes ciegos y deficientes visuales, que señalan que la falta de referentes corporales a causas del déficit visual, genera dificultades a la hora de desarrollar una imagen corporal adecuada, lo cual influye, desde los primeros años, en la génesis y desarrollo de autoconceptos realistas y precisos. Los trabajos aludidos son, entre otros, los de GOWMAN (1957), MEIGHAN (1971) y DAVIS (1976).

Las dificultades de exploración visual del propio cuerpo, hacen que las referencias, tanto de apariencia como de habilidad física, se debiliten, se abandonen y, en muchos casos, se distorsionen, llegando a constituir un aspecto negativo en la autoestima de las personas con DV.

Si bien parece lógico, a tenor de otras investigaciones y de la propia experiencia, que los alumnos con DV muestren menores niveles de autoestima física que los alumnos de la población general, resulta menos explicable que los alumnos con DV muestren puntuaciones más elevadas que los alumnos del grupo normativo en lo referido a la autoestima emocional. No hemos encontrado trabajos precedentes que

señalen esta tendencia en los resultados y, por lo tanto, no tenemos ninguna explicación consistente que explique este fenómeno.

Señalábamos en la parte de esa investigación dedicada la descripción del cuestionario de autoestima que la dimensión autoestima emocional hace referencia a cómo los alumnos se perciben a sí mismos con relación a determinadas situaciones que pueden provocar estrés. Esta dimensión pone de relieve en qué medida los sujetos responden de forma íntegra y con capacidad de autocontrol ante determinadas situaciones difíciles con las que se encuentran en la vida cotidiana. Es posible que las situaciones evaluadas por el cuestionario, para los alumnos en general, resulten estresantes, pero no lo sean tanto para los alumnos ciegos o con DV. Si fuera así, en las conductas evaluadas por el cuestionario, influirían decisivamente los referentes visuales, o la carencia de ellos. Por otro lado, al estar relacionada, al menos en el plano teórico, esta dimensión emocional de la autoestima, con la capacidad de autocontrol de los sujetos ante situaciones difíciles, podría pensarse que los alumnos con DV muestran una mayor capacidad de autocontrol que los alumnos de la población general.

Hemos de tener en cuenta que las explicaciones dadas anteriormente son de tipo especulativo y, en todo caso, necesitarían nuevos diseños de investigación que aportaran nuevos datos, capaces de explicar el fenómeno al que estamos aludiendo.

DIMENSIÓN	PRUEBA DE MANN-WHITNEY			
	G. NORMAT	DV	“U”	P
Física	9,90 ± 2,73	8,36 ± 2,01	673,5	0,061
General	14,78 ± 2,70	13,91 ± 2,91	846,0	0,357
Inte/Académ.	7,54 ± 2,01	7,09 ± 2,17	956,0	0,755
Emocional	6,06 ± 2,26	7,73 ± 2,90	665,0	0,054
Otros Sign.	8,40 ± 1,89	7,64 ± 2,11	813,5	0,269
Total/Global	46,68 ± 7,63	44,73 ± 7,32	888,0	0,494
Autocrítica	8,89 ± 1,84	8,00 ± 1,61	717,5	0,100

Tabla 5. Comparación en las distintas dimensiones del autoconcepto entre las puntuaciones del grupo de alumnos con DV y el grupo normativo de comparación.

TOTAL	FÍSICO	GENERA	ACADÉM	EMOCIO	OTROSSI
60	13	20	11	11	11
55	12	19	10	10	10
50	11	18	9	9	9
45	10	15	8	8	8
40	9	14	7	7	7
35	8	12	6	6	6
30	7	10	5	5	5
25	6	9	4	4	4
20	5	8	3	3	3

Figura 1. Hoja de perfil de puntuaciones. Comparación en las distintas dimensiones del autoconcepto entre las puntuaciones del grupo de alumnos con DV y el grupo normativo de comparación. DV — G. normativo —

COMPARACIÓN TEST-RETEST DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA

Este apartado se dedica a la comprobación de la eficacia del programa seguido por los alumnos. La respuesta que queremos responder en este apartado es la siguiente ¿El hecho de que los alumnos hayan seguido el programa descrito anteriormente, ha influido de forma significativa en sus niveles previos de autoestima?

Para el análisis de las puntuaciones de antes y después del programa hemos utilizado la prueba de Wilcoxon, prueba no paramétrica destinada a comprobar las diferencias existentes entre las puntuaciones de dos muestras relacionadas.

En función de los resultados obtenidos en la prueba aludida, podemos señalar que, después de la aplicación del programa, hemos obtenido puntuaciones significativamente distintas y superiores a las puntuaciones previas, en las dimensiones: autoestima general ($p = 0,030$); y en el índice de autoestima total o global ($p = 0,020$).

Estos resultados indican que aunque el programa no haya conseguido mejorar las puntuaciones en algunas de las dimensiones deficitarias en la situación de origen (tal es el caso de la autoestima física), si ha existido una situación de mejora general o global, que se ha plasmado en un crecimiento significativo en las puntuaciones de la dimensión autoestima general y del índice total/global de autoestima, este último representa la suma total de puntuaciones de todo el cuestionario.

Los resultados de la comparación de los datos test-retest, y la hoja comparativa del perfil de puntuaciones, pueden ser consultados en la tabla 6 y en la figura 2, respectivamente.

En términos generales, puede decirse que nuestros resultados son coincidentes con los de otras investigaciones que tratan de conseguir mejoras en los niveles de autoestima de grupos de alumnos con NEE. Como se ha señalado en la revisión bibliográfica de este trabajo, existen algunas experiencias previas a la nuestra, muy escasas por cierto, en las que se han conseguido incrementar los niveles de autoestima de alumnos con DV, después de ser sometidos a diversos tratamientos experimentales.

En este sentido, puede citarse la investigación realizada en nuestro país por DÍAZ-AGUADO, ROYO y BARAJA (1994), en la que se trata de mejorar la autoestima y la interacción comunicativa de un conjunto de alumnos de aulas en las que se encontraban escolarizados algunos alumnos con DV. El programa diseñado por estas autoras está pensado, a diferencia del nuestro, para ser llevado a la práctica en centros ordinarios. Este programa se basa fundamentalmente en tres componentes: a) La atención individualizada a los alumnos con DV; b) El aprendizaje cooperativo para distribuir el éxito entre todos los alumnos; y c) La discusión y representación de los conflictos originados por los prejuicios que plantea el contacto con alumnos con discapacidad.

El análisis de los resultados obtenidos por Díaz-Aguado, Royo y Baraja, permitió comprobar la eficacia del programa de intervención para el logro de importantes objetivos educativos en todos los alumnos (videntes e invidentes); fundamentalmente, para: a) Favorecer una comprensión más desarrollada y relativista de las diferencias y la satisfacción con la educación integrada; b) Mejorar de la autoestima de todos los alumnos; y c) Mejorar la interacción entre el alumno de NEE y sus compañeros. De esta manera, aumenta el conocimiento que los alumnos ciegos tienen de estrategias para relacionarse con sus compañeros y mejoran las actitudes de ambos grupos (Deficientes Visuales y Videntes) para relacionarse entre sí, tanto en el recreo como en la clase.

A pesar de que los objetivos y los resultados de nuestro trabajo coincidan, en gran medida, con los enunciados por Díaz-Aguado, Royo y Baraja, el diseño de ambas investigaciones entraña algunas diferencias. La diferencia fundamental estriba en que nuestra investigación se realiza con un grupo homogéneo de alumnos en un lugar distinto al centro ordinario.

La ventaja fundamental del diseño de Díaz-Aguado, Royo y Baraja, se basa en que el entrenamiento en habilidades de interacción sucede en el contexto natural de integración de los alumnos, esto es, en el centro ordinario. Sin embargo, nuestro modelo, aporta como situación más beneficiosa, el hecho de que los alumnos con DV forman, a lo largo de las sesiones, un grupo de referencia, con similares deficiencias, intereses y rendimientos, que ayuda a éstos alumnos a romper su dinámica de fracasos después de lanzar sus hipótesis comparativas. Debido a la baja incidencia de la deficiencia visual se hace difícil crear grupos de referencias para este tipo de alumnos en un solo centro ordinario.

Por otro lado, nuestro diseño de investigación es substancialmente más económico puesto que permite agrupar en un solo grupo experimental a los alumnos procedentes de diversos centros y, aún más, de diversas localidades. Los diseños enmarcados en contextos ordinarios obligan a programar tantas intervenciones como grupos existentes en los que se encuentren escolarizados alumnos con DV.

Dejando al margen las ventajas y los inconvenientes de uno u otro tipo de diseño, hay que señalar que ambos pueden ser considerados como procedimientos útiles para la mejora del desarrollo personal y social de los alumnos con NEE en general, y de los alumnos con DV en particular. No debemos olvidar que el objetivo fundamental de la integración de los alumnos en la escuela ordinaria no es otro que su pleno desarrollo personal y social en el contexto más normalizado posible.

DIMENSIÓN	PRUEBA DE WILCOXON			
	Test (antes)	Retest (después)	“Z”	P
Física	8,36 ± 2,01	9,40 ± 2,17	- 1,610	0,107
General	13,91 ± 2,91	15,40 ± 2,71	- 2,170	0,030*
Inte/Académ.	7,09 ± 2,17	7,90 ± 1,10	- 1,014	0,310
Emocional	7,73 ± 2,90	6,40 ± 1,95	- 0,947	0,343
Otros Sign.	7,64 ± 2,11	8,90 ± 1,66	- 1,618	0,105
Total/Global	44,73 ± 7,32	48,00 ± 6,94	- 2,310	0,020*
Autocrítica	8,00 ± 1,61	7,60 ± 1,89	- 0,630	0,528

Tabla 6. Comparación de los datos test-retest del grupo de alumnos con DV. El (*) indica diferencias estadísticamente significativas.

TOTAL	FÍSICO	GENERA	ACADÉM	EMOCIO	OTROSSI
60	13	20	11	11	11
55	12	19	10	10	10
50	11	18	9	9	9
45	10	15	8	8	8
40	9	14	7	7	7
35	8	12	6	6	6
30	7	10	5	5	5
25	6	9	4	4	4
20	5	8	3	3	3

Figura 2. Hoja de perfil de puntuaciones. Comparación de los datos test-retest del grupo de alumnos con DV. — Test — Retest

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN CUALITATIVA

En este apartado pretendemos analizar los datos obtenidos a partir de dos cuestionario administrados, uno a los alumnos y otro a los padres, con el fin de recabar información sobre el interés y el grado de satisfacción de padres y alumnos después de seguir el programa.

Analizaremos, por un lado, las respuestas de los padres y, por otro lado, las de los alumnos.

INTERÉS Y SATISFACCIÓN POR EL PROGRAMA MOSTRADA POR LOS PADRES DE LOS ALUMNOS

Recordemos que de los 11 alumnos que comenzaron el programa, sólo 10 de ellos lo finalizaron. Si consideramos que el cuestionario de evaluación cualitativa hubiera podido ser respondido por ambos padres de cada alumno, podemos determinar como 20, el número de padres susceptibles de ser encuestados.

De los 20 padres encuestables, tan solo hemos podido recoger las opiniones de 5 de ellos. De estos cinco dos son matrimonio, con lo cual, las respuestas de ambos se refieren a un solo alumno. Es un número escaso que no permite ser considerado como muestra representativa. No obstante, el análisis del contenido de las respuestas dadas al cuestionario puede aportarnos interesantes reflexiones sobre el desarro-

llo de las sesiones, además de reorientar la puesta en marcha de este tipo de programas para el futuro.

En la tabla 7 puede consultarse una síntesis de las respuestas dadas por los padres a las diferentes preguntas del cuestionario.

En resumen, puede decirse que las respuestas dadas por los padres ofrecen el siguiente panorama: 1) Tres de los padres han notado interés en sus hijos por asistir a las sesiones, y dos de ellos, miembros de una misma pareja, no han notado mucho interés en su hijo; 2) Dos de los padres piensan que han sido pocas sesiones, y otros dos piensan que el número de sesiones ha sido adecuado; 3) Todos los padres consideran que ha merecido la pena el esfuerzo realizado para seguir el programa; 4) Todos los padres declaran que realizarían el esfuerzo realizado para seguir el programa en próximos cursos; 5) Sólo un padre considera que la época del curso en la que se ha desarrollado el programa ha sido adecuada, uno considera que hubiera sido mejor planificar el programa en una convivencia, otro que se hubiera desarrollado en los primeros meses del curso, y otro piensa que debería haber sido desarrollado en periodo de vacaciones; 6) Los padres manifiestan en general que no han notado muchos cambios en sus hijos, fundamentalmente por las pocas sesiones del programa; 7) Dos de los padres consideran que el programa ha sido bastante completo, y los otros tres no se pronuncian al respecto del contenido tratado en las sesiones; y 8) La mayoría de los padres se sienten satisfechos con la marcha del programa y lo consideran positivo.

Al hilo de las respuestas dadas por los padres podemos realizar las siguientes reflexiones:

En general, los padres declaran estar satisfechos con la marcha del programa, aunque no hayan notado muchos cambios en las conductas de sus hijos; consideran que han sido pocas las sesiones y preferirían otra época del año para el desarrollo del programa (recordemos que el programa ha sido desarrollado entre los meses de febrero y mayo); la valoración del programa es muy positiva y volverían a realizar el esfuerzo, en próximos cursos, para que sus hijos tuvieran la oportunidad de adquirir los conocimientos tratados en las sesiones y otros nuevos.

CUESTIONES	CUESTIONES				
	1	2	3	4	5
1. ¿Ha notado interés por su hijo/a por asistir a las sesiones?	Sí, muchísimo	Sí	Sí	No mucho	No mucho
2. ¿Considera apropiado el número de sesiones?	Creo que son pocas	NS/NC	Sí	Está bien	Creo que son pocas
3. ¿Cree que ha merecido la pena el esfuerzo para seguir el programa?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
4. ¿ Volvería a realizar el esfuerzo realizado en próximos cursos?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
5. ¿Considera que la época del curso ha sido adecuada?	No, mejor a principios de curso.	No	No, mejor una convivencia	Sí	No, sería mejor en vacaciones
6. ¿Ha notado algunos cambios positivos a raíz de la asistencia de su hijo/a a este programa?	No, pienso que necesita más tiempo	Sí, pero pocos cambios	Si, siempre ha venido contento	Sí, pero pocos cambios	No Muchos
7. ¿Considera que se podrían haber tocado otros temas? 8. Escriba otros comentarios de interés, positivos o negativos.	Ha sido bastante completo para el poco tiempo	NS/NC	NS/NC	Ha sido bastante completo para el poco tiempo	NS/NC
8. Escriba otros comentarios de interés, positivos o negativos.	Es positivo, pero mejor en convivencias	Es positivo y ha merecido la pena	Es positivo	NS/NC	Es positivo

Tabla 7. Síntesis de las respuestas dadas por los padres. Los padres 4 y 5 son matrimonio, por lo tanto las respuestas se refieren a un solo alumno.

INTERÉS Y SATISFACCIÓN POR EL PROGRAMA MOSTRADA POR LOS ALUMNOS

De los 10 alumnos que han completado el programa, hemos podido recoger 7 cuestionarios, lo cual representa una amplia muestra que puede ser considerada como representativa de la totalidad.

En la tabla 8 puede ser consultada una síntesis acerca de las respuestas dadas por los alumnos a las preguntas del cuestionario.

El panorama reflejado en las respuestas de los alumnos indica lo siguiente: 1) Todos los alumnos consideran interesante el programa desarrollado; 2) Tres de los alumnos consideran que han sido pocas sesiones, y cuatro de ellos piensan que han sido suficientes; 3) Todos los alumnos consideran que ha merecido la pena el esfuerzo realizado para seguir el programa; 4) Todos los alumnos declaran que volverían a realizar el esfuerzo por asistir a este tipo de programas, en cursos sucesivos; 5) La gran mayoría de los alumnos consideran que hubiera sido mejor comenzar el programa en el primer trimestre del curso; 6) Todos los alumnos señalan haber notado cambios positivos a raíz de la asistencia al programa; y 7) Tres alumnos declaran estar satisfechos con los temas tratados en las sesiones y cuatro de ellos demandan más temas relacionados con el entrenamiento en habilidades de relación.

En síntesis, puede señalarse que los alumnos están satisfechos con la marcha del programa y declaran haber notado en sí mismos algunos cambios positivos; consideran que ha merecido la pena el esfuerzo realizado y piensan que lo volverían a realizar en cursos sucesivos; preferirían que el programa hubiera comenzado a principios de curso; no muestran acuerdo respecto al número de sesiones apropiado; y, algunos de ellos, demandan más actividades relacionadas con el aprendizaje de habilidades de relación.

CUESTIONES	ALUMNOS						
	1	2	3	4	5	6	7
1. ¿Te ha resultado interesante el programa?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Si
2. ¿Consideras apropiado el número de sesiones?	No, han sido pocas	No, han sido pocas	Sí	No, han sido pocas	Sí	Sí	Si
3. ¿Crees que ha merecido la pena el esfuerzo para seguir el programa?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Si
4. ¿Volverías a realizar el esfuerzo realizado en próximos cursos?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Si
5. ¿Consideras que la época del curso ha sido adecuada?	No, mejor a principios de curso	No, mejor a principios de curso	Sí	No, mejor más seguido	No, mejor a principios de curso	Sí	No, a principios de curso
6. ¿Has notado algunos cambios positivos a raíz de la asistencia a este programa?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Si
7. ¿Consideras que se podrían haber tocado otros temas?	No	Sí, más actividades de relación	No	Sí, más actividades de relación	No	Sí, actividades de relación	Sí, más sesiones para cada cosa
8. Escribe otros comentarios de interés, positivos o negativos.	NS/nc	Incluir además otras actividades	NS/NC	NS/NC	NS/NC	Más actividades de relación	NS/NC

Tabla 8. Síntesis de las respuestas dadas por los alumnos.

Conclusiones

En este apartado reflejaremos varios aspectos: por un lado, una serie de reflexiones acerca de los resultados hallados en la investigación; por otro lado, se plasmarán un conjunto de reflexiones que tienen que ver con el desarrollo del programa y con los instrumentos de evaluación, y que darán, sin duda, pistas para hacer más eficaces, en el futuro, este tipo de intervenciones educativas; y, por último, se reflejarán dos conclusiones generales que resumen el punto de vista final de los autores de este trabajo.

REFLEXIONES EN TORNO A LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En primer lugar hay que señalar que los datos de nuestra investigación reflejan una clara tendencia que indica que los alumnos con déficits visuales presentan niveles de autoestima inferiores a los de la población general en los aspectos físicos de la autoestima. Este dato ha sido reflejado por otras investigaciones previas a la nuestra como las de GOWMAN (1957), MEIGHAN (1971) y DAVIS (1976), entre otras.

En segundo lugar, como se desprende de los resultados de este trabajo, los alumnos con DV presentan mejores puntuaciones que otros alumnos sin problemas en la autoestima emocional. No hemos encontrado, en la revisión bibliográfica realizada, ningún precedente a este dato que pueda ayudarnos a su interpretación. Es posible pensar, que el déficit o carencia de referentes visuales ante una determinada situación estresante, pudiera reducir la ansiedad a la hora de enfrentarse a ella. En todo caso esto no es más que una especulación pendiente de confirmación.

En tercer lugar, debemos remarcar que el programa para la mejora de la autoestima y las habilidades sociales desarrollado, ha producido cambios significativos en la autoestima general de los alumnos que han participado en el programa. Este dato señala un camino esperanzador a la hora de llevar a la práctica programas que procuren el pleno desarrollo personal y social de los alumnos con NEE, en general, y de los alumnos con DV, en particular. En cuarto lugar, es preciso señalar que el gra-

do de satisfacción mostrado por los alumnos y por los padres de los mismos, es altamente positivo. Tanto unos como otros consideran que ha merecido la pena el esfuerzo realizado y piensan que lo volverían a realizar en cursos sucesivos.

REFLEXIONES EN TORNO A LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y AL DESARROLLO DEL PROGRAMA

Es pertinente comentar en este apartado que la versión del cuestionario que hemos utilizado, dedicada a la evaluación de la autoestima de los alumnos, ha resultado ser una versión incompleta para el análisis de todas las facetas de la autoestima de los adolescentes. Utilizar una versión reducida tiene estos riesgos. Este cuestionario fue elegido por la virtud de ser un cuestionario fácil y rápido en su administración y corrección, calidad apreciable, tanto más, si se cuenta con poco tiempo. La versión reducida y adaptada del cuestionario IAME que hemos utilizado, aunque nos ha aportado interesantes datos sobre distintas facetas de la autoestima de nuestros alumnos, no nos ha podido ofrecer datos de otras dimensiones de trascendental importancia, tales como la autoestima de relaciones con los iguales y otras dimensiones y subdimensiones propias de la autoestima académica.

El hecho comentado anteriormente aconseja utilizar, en ulteriores estudios, otros cuestionarios de evaluación, que a pesar de ser más largos y tediosos, aporten una mayor riqueza de datos. Por poner dos ejemplos, pensamos que podrían responder a estos propósitos el TSCS de FITTS (1965) o el SDQ III de MARSH y O'NEIL (1984).

Por otro lado, cabe hacer algunas reflexiones con respecto al contenido del programa, a las sesiones, y a la época del curso en la que se han desarrollado:

En función de los resultados obtenidos, podemos considerar que el programa diseñado ha respondido suficientemente a los propósitos iniciales, sin embargo, creemos que el repertorio de Habilidades Sociales entrenado ha sido muy escaso. La necesidad de realizar un programa ajustado a pocas sesiones, nos ha obligado a seleccionar las habilidades más relacionadas con la autoestima. Sin duda, como manifiestan los propios alumnos, hubiera sido deseable dedicar más sesiones al aprendizaje de otras habilidades para el fomento de la interacción social.

Por otro lado, hemos de señalar que el desarrollo del programa diseñado, en un periodo tan corto de tiempo como son ocho sesiones, ha hecho que en algunos casos no hayamos podido profundizar suficientemente en los contenidos tratados,

de forma que nos hemos visto obligados a sustituir la falta de tiempo con la propuesta de tareas para casa. Esta realidad nos ha producido, en algunos momentos, cierta sensación de pérdida de control respecto a la marcha del programa, fundamentalmente debido a que algunos de los alumnos no realizaban las tareas, unos por olvido y otros por sobrecarga de trabajo escolar.

Como última reflexión de este apartado, cabe señalar, a tenor de las declaraciones de padres y alumnos, que la época del curso en la que se ha desarrollado el programa (entre febrero y mayo de 1998), quizá no haya sido la más acertada. El hecho de haber desarrollado el programa en estas fechas responde a que los autores de este trabajo no contaban con posibilidades reales de tiempo en otra época del curso. Algunas alternativas a nuestro diseño de temporalización, que han sido recogidas de los cuestionarios de evaluación final realizados por los padres y por los alumnos, son las siguientes: a) Sería mejor comenzar con el programa a principios de curso y sin espaciar tanto las sesiones, es preferible tener sesiones semanales que quincenales, las sesiones quincenales favorecen el olvido y la desconexión de los alumnos con respecto al programa; b) Una alternativa interesante sería la de realizar el programa en periodos de vacaciones, con lo cual, se podrían realizar más sesiones y realizarlas con más continuidad y c) Una alternativa manifestada por algunos padres, es la de realizar este programa en el seno de un campamento o de una convivencia. Este formato, a nuestro juicio muy interesante, permitiría a los alumnos dedicar más tiempo a cada sesión, poner en práctica de forma inmediata las habilidades aprendidas y, por otro lado, permitiría realizar un conjunto de actividades de convivencia, de ocio y de tiempo libre, distintas a nuestro programa, que sin duda contribuirían a proporcionar a nuestros alumnos mayores niveles de bienestar.

CONCLUSIONES GENERALES

Los autores de este trabajo mostramos nuestra satisfacción por el trabajo realizado y por considerar que se han cumplido los objetivos plateados inicialmente:

Por un lado, nuestro trabajo nos ha permitido comprobar que existen algunos rasgos peculiares (como es el caso de la autoestima física y la autoestima emocional) que distinguen el perfil de la autoestima de los alumnos con graves Deficiencias Visuales del perfil de la autoestima de otros alumnos sin problemas visuales.

Y, por último, también nos satisface señalar que el programa para la mejora de la autoestima diseñado, ha producido cambios significativos en las autopercepcio-

nes de nuestros alumnos con Deficiencia Visual. Este hecho confirma que el programa desarrollado se constituye como un medio útil para la promoción del desarrollo personal y social de nuestros alumnos con Dificultades Visuales, en particular; aunque, por otro lado, tenemos la firme convicción de que puede ser un medio útil para otros alumnos con Necesidades Educativas Especiales, en general, y para el resto de los alumnos sin dificultades.

ANEXOS

Anexo I

PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LA AUTOESTIMA

INTRODUCCIÓN

Este programa tiene como finalidad la mejora de la autoestima de los alumnos y alumnas adolescentes que están cursando estudios de Educación Secundaria Obligatoria o posteriores. Este programa puede ser seguido de forma individual o en grupo. Tiene por objetivos, además de la mejora de la autoestima, el aprendizaje de técnicas para la mejora y el desarrollo de los alumnos y alumnas como personas maduras.

El presente programa consta de siete sesiones de trabajo, referidas al aprendizaje de técnicas para la mejora de la autoestima; y, al final, se incluyen ocho actividades de grupo dedicadas al refuerzo y al afianzamiento de los aprendizajes individuales.

El diseño de las actividades está inspirado, fundamentalmente, en los trabajos de MARSH y O'NEIL (1984); DAVIS (1985); McKAY y FANNING (1991); CABALLO, KAZDIN y PÉREZ (1995); LÓPEZ (1996); y POPE, McHALE y CRAIGHEAD (1996); entre otros.

El material que presentamos, supone una ayuda interesante para el desarrollo de aquellos contenidos curriculares que tienen relación con la madurez personal y social de los alumnos y alumnas de Educación Secundaria y niveles posteriores.

UNIDAD 1

APRENDIENDO ACERCA DE NUESTROS PENSAMIENTOS NEGATIVOS: LA CRÍTICA NEGATIVA

La autoestima es un sentimiento personal que tenemos sobre nosotros mismos y que toma la forma de diálogo interno. La autoestima es una valoración que hacemos cuando pensamos acerca de nosotros mismos.

Las personas con baja autoestima tienen pensamientos negativos acerca de ellos mismos. Tienen una voz interna negativa muy crítica y muy desarrollada. Esta crítica negativa que tienen sobre ellas mismas es cruel y tiene tendencia a la autolección.

Nuestra hipótesis de trabajo se basa en la siguiente creencia: “si nos sentimos mal con nosotros mismos es porque nuestros pensamientos hacen que nos sintamos así. Si somos capaces de cambiar nuestros pensamientos podremos cambiar nuestros sentimientos”.

Estos pensamientos negativos, que a veces tenemos todos, pero que están muy desarrollados en las personas con baja autoestima, pueden adoptar varias formas. Nuestro trabajo consistirá en enseñar a los chicos a identificar estas formas con las que se presenta la crítica negativa, para después poder cambiarlas por formas de pensar creativas y que no supongan sentimientos de menosprecio hacia su persona.

Veamos esto a través de la lectura de una historia que narra algo que le ocurre a un chico de edad similar a la de los nuestros:

LA HISTORIA DE LUIS. 1.^a PARTE

Luis llevaba tres días preparando el examen de historia, cada día que pasaba aumentaba su nivel de nerviosismo. No era la primera vez que tenía un examen oral; recordaba el fracaso anterior. El curso pasado en un examen oral había estado fatal, le dieron la peor nota de su vida en una asignatura.

Sólo le quedaban tres días para el examen pero ya se imaginaba hundido delante del profesor; también escuchaba un monólogo continuo: “¡Qué

fastidio, un examen oral!... me pondré otra vez nervioso, me quedaré mudo y no sabré que responder...claro, la historia, ¡soy un inútil!, no me ha entrado nunca y nunca me entrará. ¡Me ha fastidiado Don Desiderio poniéndome un examen oral!, ¡seguro que viene a por mí!”

Luis se sentía abordado por estos pensamientos, al tiempo que intentaba concentrarse en el estudio.

El nerviosismo de Luis iba aumentando día a día.

El día del examen, esperando su turno para entrar en el despacho de Don Desiderio, estuvo a punto de abandonar. En ese momento le asaltaban los siguientes pensamientos: “Lo mejor que puedo hacer es largarme para casa y no hacer el examen. Total, voy a suspender haga lo que haga...Pero no, me quedo, ¿qué van a pensar mis padres si me retiro?, ¿qué pensarán mis compañeros?, Gala pensará que soy un cobarde y que no me he atrevido a enfrentarme a esa situación”.

Luis era incapaz de retener sus pensamientos y seguía diciéndose a sí mismo: “Me encantaría parecerme a Pedro, además de ser físicamente atractivo no se pone nervioso por nada...Sé que Pedro lleva tiempo detrás de Gala...me encantaría que Pedro se quedara paralizado delante de Don Desiderio y suspendiera...”

COMENTARIO

Todo el mundo tiene una voz interior crítica. Esta voz interior habla de nuestras pautas de conducta morales y de las reglas de convivencia, nos señala cuando nos estamos pasando y cuando no estamos llegando, y nos señala si podemos estar o no satisfechos de nuestras acciones, es decir, esta voz interior es capaz de valorar nuestros éxitos y nuestros fracasos.

Los jóvenes que tienen una baja estima de sí mismos tienen tendencia a tener una voz crítica muy desarrollada, muy potente y muy dañina.

Estos jóvenes, cuando razonan, piensan y critican, son crueles consigo mismo y tienden a autolesionarse.

Como punto de partida, es necesario analizar cómo es esta voz interior crítica, negativa y perjudicial para nosotros mismos.

De la lectura de esta primera parte de la Historia de Luis, se desprende que Luis ha actuado como una persona con baja autoestima. Sus pensamientos hacen que se sienta fracasado. Su voz interior es crítica, negativa y dañina para sí mismo.

La voz crítica de Luis ha utilizado expresiones como:

- ¡Soy un inútil!
- ¡Nunca me ha entrado la Historia y nunca me entrará!
- ¡Gala pensará que soy un cobarde!

2.^a PARTE

Por fin a Luis le tocó su turno, entró, se sentó, no sabía dónde colocar sus manos y decidió ponerlas sobre la mesa, para disimular sus nervios jugando con un encendedor.

Don Desiderio, sin mirarle, le lanzó la pregunta. Luis, a medida que iba contestando, iba poniéndose cada vez más rígido, su voz comenzaba a sonar monótona y temblorosa, al tiempo que comenzaba a sudar y a tartamudear ligeramente. Estaba escuchando su voz interna, su voz crítica estaba haciendo realidad, ahora, todo aquello que había estado temiendo desde que le anunciaron la fecha del examen.

Luis seguía respondiendo a la pregunta mientras soportaba la carga de sus pensamientos: “Aquí estás, haciendo el imbécil,..., eres torpe,..., no conseguirás serenarte nunca,..., si sigo así suspenderé...”.

- Tienen una tendencia exagerada a compararse en aquellos aspectos en los que están en desventaja.
- Existe un enorme deseo de ser el primero en todo. Como no siempre se puede ser el primero en todo se producen frecuentes situaciones de fracaso.
- Las personas que están comparándose frecuentemente tienen una gran tendencia a la envidia.

Ejemplo:

En la primera parte de la Historia, al final, Luis decía:

“Me encantaría parecerme a Pedro, además de ser físicamente atractivo, no se pone nervioso por nada...Sé que Pedro lleva tiempo detrás de Gala”.

LA GENERALIZACIÓN

Se produce cuando hacemos un juicio general después de haber fracasado en un aspecto concreto de nuestra vida.

Ejemplo:

Luis había fracasado el curso anterior en un examen oral de historia y a partir de ese fracaso Luis piensa:

“No aprobaré jamás”.

LA DESCALIFICACIÓN GLOBAL

Se produce cuando ante un fracaso hacemos un juicio general descalificador sobre nosotros mismos. El resultado de este juicio general es una descalificación global.

Ejemplo:

En la Historia de Luis aparecen varios ejemplos de descalificación global. Luis, en ocasiones, se daña repitiéndose con insistencia:

“¡Eres un inútil!”
“¡Eres un cobarde!”
“Etc.”

EL FILTRADO NEGATIVO

Las personas con falta de autoestima ven la vida a través de un filtro de forma que sólo dejan pasar las malas noticias. Podríamos decir que están a la caza de malas noticias. No ven la vida como es en realidad, sólo ven el lado negativo de las cosas.

Ejemplo:

Luis está centrándose constantemente en el lado negativo de las cosas. Recordemos cuando señala:

“No me gusta la Historia...Odio los exámenes orales...Ojalá Pedro se quedara paralizado y suspendiera, etc.”

EL PENSAMIENTO POLARIZADO

Los jóvenes con baja autoestima tienen criterios muy extremos sobre las cosas y los acontecimientos. O gano o pierdo, o blanco o negro; para ellos no existe el término medio.

Ejemplo:

Luis no se plantea sacar una nota mejor o peor en el examen, tan sólo se plantea el suspenso (el fracaso) o el aprobado (el triunfo). Recordemos cuando dice:

“Suspendere la Historia”.

LAS ATRIBUCIONES ERRÓNEAS

Las atribuciones son las causas a las que achacamos las cosas que nos ocurren. Las atribuciones erróneas pueden producirse de dos formas muy distinta:

- a) Cuando se produce una situación de fracaso, se hecha la culpa a algo que no depende de nosotros mismos. Se atribuye el fracaso a una causa externa; con lo que se convierte en imposible poner remedio en el futuro a esa situación de fracaso.

- b) Cuando se produce una situación de fracaso el joven o la joven con baja autoestima se echa enteramente la culpa sobre lo ocurrido y piensa que debería haber hecho algo para remediar el fracaso.

Ejemplo:

Luis piensa que no aprobará la Historia por culpa del examen oral, por la asignatura de Historia o por lo inútil que es. En todo caso, todas las causas enunciadas están fuera de él, son causas que él no puede cambiar. Luis en ningún momento se plantea hacer algo que solucione esta situación. Está fuera de control.

LA PERSONALIZACIÓN

La personalización es una tendencia a pensar que las cosas que nos ocurren porque hay alguien empeñado en producirnos daño personal a nosotros mismos.

Ejemplo:

En nuestra Historia, Luís llega a pensar que Don Desiderio le ha puesto el examen oral para fastidiarle a él personalmente. Recordemos cuando pensaba:

“Me ha fastidiado Don Desiderio con ponerme un examen oral...Seguro que viene a por mí”.

CONTESTA

Para que comiences a recordar, anota las siete formas distintas que puede adoptar la crítica negativa:

1 _____

5 _____

2 _____

6 _____

3 _____

7 _____

4 _____

UNIDAD 2

EJERCICIO PRÁCTICO PARA INTRODUCIRNOS EN EL ANÁLISIS DE NUESTROS PENSAMIENTOS NEGATIVOS

El objetivo de esta Segunda Unidad es introducirnos en el análisis de nuestros pensamientos negativos a través de la lectura de la tercera parte de la Historia de Luis. En esta Unidad utilizaremos los contenidos aprendidos con anterioridad.

LA HISTORIA DE LUIS. 2.^a PARTE

Luis salió del examen con una terrible sensación de fracaso por haberse puesto tan nervioso; pero, a la vez, salió aliviado por que el mal trago ya había pasado.

Instantes después se encontró con Gala y ésta le preguntó qué tal le había ido en el examen. Luis contestó que no le había ido muy bien, que esperaba suspender, y que su único deseo en ese momento era el de no tener que someterse nunca más a un examen de este tipo.

Por otro lado, Luis pensaba en la lamentable imagen que estaba ofreciéndole a Gala. Pensaba: “Gala no se merece un novio como yo...Nervioso...Cobarde...”

El camino de regreso a casa se convirtió en un continuo lamento.

Antes de llegar a casa, al dar la vuelta a la esquina que llega hasta a la calle, notó que Pedro venía con un grupo de amigos caminando en su dirección y pensó: “Qué envidia, a Pedro le va todo bien, además de sacar buenas notas, su padre tiene un cochazo...”. Pedro se detuvo ante él y le preguntó por el examen. Luis, entrecortado, le dijo que le había salido bien, y sin saber como continuar con la conversación argumentó:

- Bueno Pedro, hasta mañana, tengo un poco de prisa.

Luis siguió el camino de regreso a casa pensando en Pedro; por más que ahondaba en sus pensamientos no lograba encontrar nada que le hiciera destacar respecto a Pedro. Después de todas estas cavilaciones, encontró algo que pudo dejarle tranquilo, al menos momentáneamente, cuando Luis pensó: “¡Ya sé!, mi padre gana bastante más que el suyo...”.

Al llegar a casa su madre le preguntó por el examen y él contestó algo irritado:

- ¿Cómo crees que puede haberme salido?, ¡me ha salido fatal. Soy un inútil, nunca lograré aprobar un examen oral!

Con el fin de calmarle, u madre contestó con voz serena:

- Seguro que no lo has hecho tan mal como dices.

Y Luis, con un profundo tono de resignación, replicó:

- No lo podía haber hecho peor.

La madre de Luis trató de animarle, comentándole que esto no era el fin del mundo y que pensara en las vacaciones y en lo bien que lo había pasado, desde que era pequeño, en el pueblo donde veraneaban, y en lo bien que se lo pasaría este verano.

Pero Luis seguía sintiéndose hundido. Por más que lo intentaba, no lograba encontrar nada en su vida que le hiciera sentirse satisfecho. Sus pensamientos se referían constantemente al “maldito examen”. No lograba quitarse de la cabeza a Don Desiderio y a su manía de poner exámenes orales.

En una ocasión, con motivo de una entrevista de tutoría, Don Desiderio había manifestado a Luis su convencimiento de que con esfuerzo podría sacar la asignatura en junio; pero Luis salió pensando que Don Desiderio no había sido sincero con él y que estaba seguro de que colocarle un examen oral tenía la insana intención de fastidiarle. Luis pensó en ese momento: “Don Desiderio se las gasta así”.

Momentos después se le pasó a Luis por la cabeza que, después de todo, sería posible que en los próximos años, tuviera más suerte con otros profesores de Historia que fueran menos maniáticos para los exámenes orales que Don Desiderio.

Días después, cuando recogió las calificaciones no quiso mirarlas. Estaba seguro, de antemano, de qué asignaturas iba a aprobar y cuales suspender. Luis le dio a Gala el Boletín de notas para que ella fuera la primera en mirarlas. Gala comentó entusiasmada:

- No te lo vas a creer, has aprobado la historia.

Luis no acababa de creer lo que salía de los labios de Gala.

CONTESTA

Después de la lectura de la tercera parte de la historia, anota ejemplos de las distintas formas que adopta la crítica negativa en los pensamientos y comentarios de Luis:

COMPARACIÓN

GENERALIZACIÓN

DESCALIFICACIÓN GLOBAL

FILTRADO NEGATIVO

PENSAMIENTO POLARIZADO

ATRIBUCIONES ERRÓNEAS

PERSONALIZACIÓN

COMPARA TUS EJEMPLOS

COMPARACIÓN

“Qué envidia, a Pedro le va todo bien. Además de sacar buenas notas, su padre tiene un cochazo...”.

“...No encontraba nada que le hiciera destacar respecto a Pedro...”.

GENERALIZACIÓN

“...Nunca lograré aprobar un examen oral...”.

DESCALIFICACIÓN GLOBAL

“...Nervioso...Cobarde...”.

“Soy un inútil”.

FILTRADO NEGATIVO

“...Luis se sentía hundido y no lograba encontrar ningún acontecimiento de su vida que le hiciera sentirse satisfecho...”.

“...Luis no acababa de creer lo que salía de los labios de Gala...”

PENSAMIENTO POLARIZADO

- *“Me ha salido fatal”.*
- *“No lo podía haber hecho peor”.*

ATRIBUCIONES ERRÓNEAS

La causa de su fracaso en Historia se debe al examen oral. Al ser así, Luis no puede hacer nada para remediar esto. Él llega a pensar que es posible que en los próximos años aprobará con más facilidad puesto que se encontrará con otros profesores que no le pongan exámenes orales. Ante esta situación Luis no cree que pueda hacer nada para aprobar: **“NO TIENE EL CONTROL DE LA SITUACIÓN”**.

PERSONALIZACIÓN

“...Estaba seguro que de Don Desiderio le había colocado el examen oral para fastidiarle...”.

UNIDAD 3

APRENDO A DESCUBRIR Y A ATRAPAR LA CRÍTICA NEGATIVA

Si quieres conseguir atrapar a tu crítica negativa, primero debes descubrirla. Debes entrenarte en escuchar tu voz interna.

Durante todo el día tu voz interior se encuentra en funcionamiento; pero sólo a veces, esta voz interior se convierte en crítica negativa y dañina. Tienes que estar alerta y ser consciente de cuáles son tus pensamientos, sobre todo en los momentos difíciles.

En la historia que hemos contado, Luis necesita atrapar a su voz crítica cuando le dice: “¡Inútil!... ¡nunca lo conseguirás!... pensará que soy un cobarde...”.

Debes permanecer alerta y ser consciente de tu voz interior. Descubrir y atrapar a la crítica negativa exige un verdadero compromiso y un esfuerzo continuado.

RECUERDA

Para que te resulte más fácil descubrir y atrapar a la crítica negativa aquí tienes algunas situaciones en las que suele aparecer.

- Cuando te presentan a gente que no conoces.
- Cuando hablas con chicos o chicas de otro sexo que consideras atractivos.
- Cuando fracasas después de haber intentado algo.
- Cuando alguien te echa una bronca.
- Cuando hablas con personas que tienen autoridad para ti.
- Cuando hablas con tus padres.
- Cuando crees que no se están respetando tus derechos.

A partir de este momento realizaremos una serie de ejercicios con el fin de aprender a atrapar a la crítica negativa cuando aparezca en nuestros pensamientos.

EJERCICIO 1

Haz un esfuerzo por recordar algún pensamiento negativo que te haya ocurrido en los últimos días. Describe la situación en la que ocurrió y qué fue lo que pensaste.

(Si no recuerdas nada, no te preocupes, los próximos ejercicios te ayudarán a descubrir y a atrapar a tu crítica negativa).

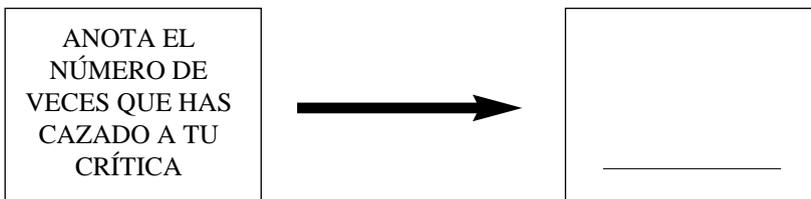
SITUACIÓN

PENSAMIENTO NEGATIVO

EJERCICIO 2

Para que comiences a entrenarte en la caza de pensamientos negativos, te vendrá bien realizar el próximo ejercicio:

Debes elegir un día concreto (mañana, pasado mañana, etc.). Durante ese día, desde que te levantes hasta que te acuestes, apunta el número de veces que te has sorprendido teniendo algún pensamiento negativo. Recuerda que en este ejercicio **sólo debes apuntar el número de veces** que esto ocurre. Te sorprenderás de la frecuencia con la que nuestros pensamientos pueden convertirse en críticos y dañinos para nosotros mismos.



EJERCICIO 3

En el ejercicio anterior nos hemos introducido en el arte de la caza de la crítica negativa y dañina. El próximo ejercicio supone un paso más en este aprendizaje.

Durante los dos próximos días, con la ayuda de lápiz y un cuaderno de mano, debes tomar nota de los momentos y de los pensamientos negativos que te ocurran. Debes anotar la hora y hacer algún comentario por escrito de los pensamientos negativos que te han surgido.

Debes procurar cazar, al menos, diez pensamientos negativos diarios.

Para que te sirva de ejemplo, puedes consultar las anotaciones que realizó, siguiendo este programa, una alumna de edad parecida a la tuya.

Nº	SUCESO Y CRÍTICA NEGATIVA	HORA
1	“...Siempre llego tarde a clase, por más que me lo propongo no logro nunca llegar a la hora. Siempre estoy llamando la atención...”.	8,15 h. de la mañana
2	“...No he realizado los ejercicios de inglés... Espero que no me pregunte la profesora, si me pregunta creo que me voy a bloquear, no sabré que contestar...”.	9 h. de la mañana
3	“Jaime aún no me ha mirado (el chico que me gusta), a veces pienso que me abandonará pronto y encontrará a otra chica mejor que yo... es fácil que la encuentre...”.	10,15 h. de la mañana
4	Mientras el profesor de matemáticas está explicando el desarrollo de una nueva fórmula, pienso: “No he entendido uno de los pasos, no me atrevo a preguntarle...pensaré que soy tonta, que nunca me entero de nada...”.	11,20 h. de la mañana
5	Mi tutor me ha llamado en la hora del recreo para decirme que procure llegar pronto por las mañanas, y he pensado: “...creo que me tiene manía, soy la única a la que han llamado la atención de toda la clase...”.	12 h. de la mañana
6	A la salida de clase, Jaime, mientras me acompañaba hasta casa, me dijo: - Hoy te encuentro especialmente atractiva. Y yo le contesté: - Eso no es verdad. Lo dices para que se me pase el cabreo que tengo. En estos momentos estaba convencida de que lo que decía Jaime no era lo que verdaderamente pensaba.	14 h.
7	“Siempre me pasa lo mismo, he comido más de lo que debería, si sigo comiendo tanto no lograré tener el tipo que deseo; cada día que pasa me siento más pesada y gorda. Sí, estoy gorda. Me odio...”.	15,30 h.
8	“No sé si estudiar ahora o dejarlo para luego e irme a dar una vuelta ¡Soy tan desgraciada!”.	16,30 h.
9	Mientras hacía los ejercicios de matemáticas en mi casa, pensé: “...no puedo resolver estos ejercicios, no entendí bien el desarrollo cuando Javier (el profesor de matemáticas) los estaba explicando ¡Soy una inútil! ¡nunca tendré valor para preguntar en voz alta mis dudas!...”.	18 h.
10	Después de mucho pensar y no hacer nada delante de los libros, pensé: “...no sé si llamar a Jaime para que me ayude a hacer los ejercicios...no, mejor no le llamo, pensaré que soy una pesada...”.	18,30 h.
11	Eran la ocho de la tarde y mi padre acababa de llegar de trabajar. Nada más entrar en casa me preguntó por las clases y yo le contesté: - Me ha ido muy bien. Pero acto seguido me abordaron los siguientes pensamientos: -“...Soy una inútil. Nunca conseguiré parecerme a mi padre. Él siempre fue el mejor de su clase. Por mucho que me esfuerce nunca conseguiré llegar hasta donde él llegó...”.	20 h.

Ahora te toca a ti: elige dos días cualesquiera. Toma nota de los pensamientos negativos que te ocurren a lo largo del día y anota la hora en que te suceden. Esfuérzate en cazar diariamente aproximadamente 10 ocasiones en los que te abordan tus pensamientos negativos.

<i>ANOTACIONES DEL PRIMER DÍA ELEGIDO</i>		
_____ DE _____ DEL AÑO _____		
Nº	SUCESO Y CRÍTICA NEGATIVA	HORA
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		

<i>ANOTACIONES DEL SEGUNDO DÍA ELEGIDO</i>		
_____ DE _____ DEL AÑO _____		
Nº	SUCESO Y CRÍTICA NEGATIVA	HORA
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		

UNIDAD 4

APRENDIENDO A ANALIZAR NUESTROS PENSAMIENTOS NEGATIVOS

A través de los ejercicios que aparecen en esta unidad aprenderás a analizar el estilo de tu crítica negativa. Aprenderás a analizar cómo funcionan los pensamientos que pueden hacerte daño y herirte.

A lo largo de la Unidad 1, utilizando la Historia de Luis, aprendiste que los pensamientos negativos pueden adoptar distintas formas. Ahora vas a aprender a analizar tus propios pensamientos.

Si recuerdas, en la anterior Unidad (Unidad 3), realizaste dos listas con las anotaciones de las críticas negativas que te ocurrieron a lo largo de dos días que tú seleccionaste. En la presente Unidad, siguiendo las pautas de análisis aprendidas a lo largo de la Unidad 1, debes ir anotando el tipo de crítica que corresponde a cada uno de los pensamientos que anotaste en tu lista.

Cada uno de nosotros tiene una peculiar forma de pensar, lo que podríamos llamar “*estilo típico*”. Tú debes descubrir cuál es el estilo que adoptan tus pensamientos negativos para, más adelante, aprender a contrarrestar sus efectos perjudiciales.

EJERCICIO 1

Después de cada suceso y pensamiento negativo, debes anotar el tipo de crítica que le corresponde, según la clasificación que aprendimos en la unidad 1.

Anota si se trata de:

- Comparación.
- Generalización.
- Descalificación Global.
- Filtrado Negativo.
- Pensamiento Polarizado.
- Atribuciones Erróneas.
- Personalización.

Ten en cuenta que algunos de tus pensamientos negativos pueden ser difíciles de clasificar. Es posible que alguno de ellos se refiera a más de una categoría.

ría a la vez; pero no importa, realiza el ejercicio con sinceridad, trabajando lo mejor que puedas.

<i>ANOTACIONES DEL PRIMER DÍA ELEGIDO</i>	
_____ DE _____ DEL AÑO _____	
PENSAMIENTO N°	TIPO DE CRÍTICA
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	

ANOTACIONES DEL SEGUNDO DÍA ELEGIDO	
_____ DE _____ DEL AÑO _____	
PENSAMIENTO N°	TIPO DE CRÍTICA
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	

EJERCICIO 2

Después de realizado el ejercicio anterior, puedes hacer un recuento de las formas que han adoptado tus pensamientos negativos. Anota la frecuencia con que ha ocurrido cada uno de los tipos de críticas que hemos señalado. Con este ejercicio podrás observar el estilo que toman tus pensamientos negativos.

TIPO DE CRÍTICA	Nº DE VECES QUE OCURRE
1. COMPARACIÓN.	
2. GENERALIZACIÓN.	
3. DESCALIFICACIÓN GLOBAL.	
4. FILTRADO NEGATIVO.	
5. PENSAMIENTO POLARIZADO.	
6. ATRIBUCIONES ERRÓNEAS.	
7. PERSONALIZACIÓN.	

UNIDAD 5

APRENDO A COMBATIR LOS EFECTOS DE NUESTROS PENSAMIENTOS NEGATIVOS

En las Unidades anteriores hemos aprendido que todos tenemos una voz interior, un dialogo interior con nosotros mismos, que a veces se convierte en negativa, dolorosa y perjudicial para nosotros mismos; también hemos aprendido a analizar este tipo de voz crítica clasificándola según las formas que suele adoptar. Una vez conseguidos estos aprendizajes debemos dar un paso más:

Aprender a contrarrestar los efectos de nuestros pensamientos negativos.

En la presente Unidad aprenderemos dos técnicas que nos permitirán contrarrestar los efectos de la crítica negativa. Estas dos técnicas son:

1. EL USO DE MANTRAS
2. EL USO DE LA CRÍTICA CONSTRUCTIVA.

Estas dos técnicas se pueden utilizar por separado o de forma conjunta; cada uno de nosotros, con su experiencia, debe decidir el uso individual o conjunto de estas técnicas. Esto es algo que se aprende con la práctica.

1.ª TÉCNICA: EL USO DE MANTRAS

Mantra, en Sánscrito, significa *Instrumento de Pensamiento*. Para los indusitas y los budistas, el *Mantra* es una sílaba, palabra o frase sagrada, dotada de un poder espiritual.

Aunque el *Mantra* tenga un origen oriental, para nosotros, los *Mantras* son frases cortas que sirven para paralizar la actividad de nuestros pensamientos negativos y evitar, de este modo, que sigamos machacándonos y haciéndonos daño con ellos.

En nuestra cultura, existen refranes que pueden cumplir efectos similares a los que cumplen los Mantras. Por ejemplo, cuando nos ha sucedido algo y caemos en un continuo lamento, si notamos que ya no podemos hacer nada para remediarlo, podemos decir:

- *“Agua pasada no mueve molino”.*

O bien, cuando nos encontramos indecisos ante una situación, y no sabemos si actuar o no, podemos decir:

- *“Es mejor una decisión que te hunde que una incertidumbre”.*

O, cuando nos ha ocurrido algún mal leve, y no podemos ver la parte positiva de la vida, podemos pensar:

- *“No hay mal que por bien no venga”.*

O, cuando hemos tenido una gran oportunidad y no hemos conseguido todo lo que se nos ofrecía, podemos consolarnos diciéndonos:

- *“Más vale pájaro en mano que ciento volando”.*

Nuestro refranero está cuajado de **Mantras**. Tan sólo hace falta descubrirlos y usarlos en el momento adecuado.

Para que un **Mantra** sea efectivo, debe tener la forma de palabra o frase corta que tenga una gran influencia sobre nosotros. Cada uno debe tener sus propios **Mantras**, los que para cada uno tengan más valor y más fuerza.

EJEMPLOS DE FRASES UTILIZADAS COMO MANTRAS:

- ¡Eso es mentira!
- ¡Calla!, ¡no sigas!
- ¡Deja de machacarte con esos pensamientos!
- ¡Para ya de pensar en eso!
- ¡Basta ya!
- ¡Se acabó!

Es importante permanecer alerta para descubrir a la crítica negativa cuando empieza a actuar y poder, así, paralizar sus efectos.

La frase que elijas como Mantra debes gritártela interiormente, con fuerza, de modo que paralice lo efectos de tus pensamientos negativos.

APRENDIENDO A UTILIZAR LOS MANTRAS:

Antes de practicar con tus propios mantras debes aprender a utilizar esta técnica a partir de un ejemplo:

Si recuerdas, en las anotaciones de Marta de la Unidad 3, a las 20h., cuando su padre llegó a casa le preguntó por el día de clase. Después de esta pregunta, Marta siguió pensando:

- ¡Soy una inútil!, nunca conseguiré parecerme a mi padre. Él siempre era el que mejor notas sacaba de su clase. Por mucho que me esfuerce nunca conseguiré a ser como él.

Los pensamientos de Marta están llenos de acusaciones. Su voz interior negativa está trabajando a *toda máquina*. Marta se ha dado cuenta de que sus pensamientos le están haciendo sufrir.

Cuando Marta vuelva a darse cuenta de que su mente va a comenzar a machacarle con su voz crítica y negativa, habrá llegado la hora de utilizar un **Mantra**, para contrarrestar los efectos perjudiciales de sus pensamientos.

El Mantra elegido por Marta fue el siguiente:

“¡No sigas machacándote con esos pensamientos!, ¡Basta ya!”.

En esta ocasión Marta pudo atrapar sus pensamientos negativos y paralizar sus efectos utilizando un Mantra que había elegido con anterioridad. De esta forma, logró interrumpir los pensamientos que le estaban haciendo daño. Al controlar sus pensamientos comprobó que controlaba su forma de sentir:

El pensamiento de Marta fue el siguiente:

- *¡Soy una inútil!, nunca conseguiré... ¡NO SIGAS MACHACÁNDOTE CON ESOS PENSAMIENTOS!, ¡BASTA YA!*

EJERCICIO 1. ELIGE TUS MANTRAS

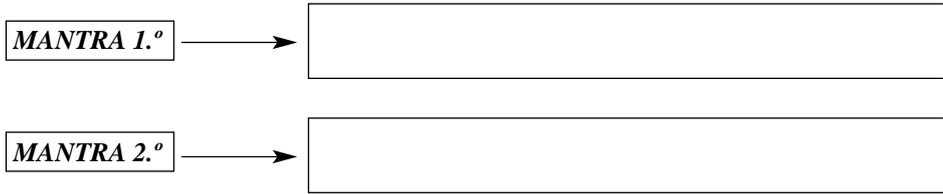
En la Unidad 3 realizaste dos listas de pensamientos negativos. De estas listas, elige dos anotaciones que tengan una especial importancia para ti y escribe, en los espacios que encontrarás a continuación, una pequeña descripción de la situación y algunas notas sobre tus pensamientos en ese momento:

1ª ANOTACIÓN _____

2ª ANOTACIÓN _____

Recuerda que los *Mantras*, para ser efectivos, deben ser palabra o frases cortas, que tengan poder sobre ti y que consigan paralizar los pensamientos que te hacen daño. Un Mantra nunca debe acusarte de nada, su función es detener la acusación de tu crítica negativa.

Ahora debes elegir un *Mantra* que sirva para contrarrestar los efectos de tu crítica negativa. Puedes elegir uno para cada una de las situaciones que has descrito o uno para ambas, de esta forma podrás experimentar cuál de ellos te resulta mejor.



EJERCICIO 2. VISUALIZANDO LAS SITUACIONES

Visualizar quiere decir imaginar mentalmente una situación. Mediante la técnica de la *visualización* puedes practicar tus nuevos aprendizajes, como si estuvieras en el mismo escenario en el que se producen los hechos, pero con la ventaja de no estar sometido al nerviosismo que produce una situación real. La *visualización* es un paso intermedio entre el conocimiento teórico y la práctica real.

Para aprender esta técnica con efectividad debes, antes, aprender a relajarte de forma conveniente. Si no conoces ninguna técnica de *relajación*, conviene que aprendas alguna antes de realizar tus visualizaciones. En las páginas siguientes aparece una técnica de relajación que podrás aprender sin dificultad.

VISUALIZA

Siéntate cómodamente en tu silla. Relájate, observa si estás cómodo/a, observa si tu ropa o algo de lo que te rodea te está molestando. Respira de forma lenta, pausada y profunda. Cierra los ojos, cuando te encuentres relajado/a, imagina la primera de las situaciones que has descrito anteriormente e imagina cuales fueron tus pensamientos en esos momentos. Cuando comiencen a brotar tus pensamientos negativos grita interiormente tu Mantra. Tienes que gritar enérgicamente (sin emitir voz, para ti) el Mantra destinado a paralizar tus pensamientos negativos.

Cuando hayas realizado este ejercicio con la primera situación, puedes pasar a realizarlo con la segunda situación que has anotado.

Acabas de aprender una técnica para contrarrestar los efectos de tu crítica negativa cuando ésta comienza a funcionar.

Practica durante los próximos días utilizando en situaciones reales el mantra que más te haya convencido. Es importante que permanezcas alerta y pre-

parado/a para utilizar tu mantra, sobre todo, en aquellas situaciones de riesgo en las que comienzan a funcionar tus pensamientos negativos

Para que te sirva de recuerdo, escribe con grandes letras tu *MANTRA* preferido:



2.ª TÉCNICA: COMBATIR LA CRÍTICA NEGATIVA CON LA CRÍTICA POSITIVA

La técnica más importante que debes aprender y poner en práctica es la *vigilancia*. Debes aprender a darte cuenta de cuándo actúa tu crítica negativa. Descubrirla es lo más importante. Si no eres capaz de descubrir tu propia voz interna, cuando ésta se convierte en negativa, no podrás atraparla y combatir sus efectos.

La técnica que vas a aprender ahora es sencilla, pero para que produzca efectos positivos exige toda tu atención y tu esfuerzo.

Esta técnica consiste en rellenar tres columnas: la primera con los pensamientos negativos; la segunda con el tipo de crítica, según la clasificación aprendida en la unidad 1; y la tercera con una crítica realista y positiva que contrarreste los efectos perjudiciales de la crítica negativa.

Observa en el siguiente ejemplo, acerca de cómo Marta aplicó esta técnica a algunas de las anotaciones realizadas en la lista de la Unidad 2:

Recuerda que Marta había realizado una lista con los sucesos y pensamientos negativos que le ocurrieron a lo largo de un día concreto.

Marta comenzó a aplicar la técnica de las tres columnas a partir de sus anotaciones. Aquí tienes dos ejemplos del ejercicio realizado por Marta:

CRÍTICA NEGATIVA	TIPO DE CRÍTICA	CRÍTICA REALISTA Y POSITIVA
<p>1. "...Siempre llego tarde a casa, por más que me lo propongo no logro nunca llegar a la hora. Siempre estoy llamando la atención..."</p>	<p>- GENERALIZACIÓN: "Siempre llego. Siempre estoy..."</p> <p>- PERSONALIZACIÓN: "Siempre estoy llamando la atención..."</p>	<p>- "No siempre llego tarde. En muchas ocasiones he llegado temprano. No llamo la atención, la gente piensa en sus cosas, y, además, no puedo adivinar en qué estarán pensando. Si me lo propongo podré llegar pronto la mayoría de los días..."</p>
<p>2. "Mientras el profesor de matemáticas está explicando el desarrollo de una nueva fórmula, pienso: ...no he entendido uno de los pasos, no me atrevo a preguntarle... pensará que soy tonta, que nunca me entero de nada..."</p>	<p>- GENERALIZACIÓN: "...pensará que nunca me entero de nada..."</p> <p>- DESCALIFICACIÓN GLOBAL: "...pensará que soy tonta..."</p>	<p>- "...Otras veces entiendo perfectamente los pasos de un ejercicio, puede que en este caso fuera verdaderamente difícil. A todo el mundo le ha ocurrido alguna vez no haberse enterado de una explicación..."</p>

Como has podido observar, Marta elabora un pensamiento realista y positivo para contrarrestar los efectos de cada una de sus críticas negativas.

La crítica negativa se basa en enunciados erróneos, que no se ajustan a la realidad, además de producir efectos perjudiciales; sin embargo, los pensamientos positivos son realistas, se basan en razonamientos verdaderos y no producen efectos perjudiciales, sino sensación de bienestar.

Cuando te ocurra algo que no te agrade, o si estás atravesando por alguna difícil situación, es conveniente que aprendas a construir juicios realistas, que no te dañen y que te ayuden a contrarrestar los efectos dañinos de tu crítica negativa.

COMENTARIO

Antes de que comiences a trabajar en tu tercera columna, conviene que sigas una serie de explicaciones que te ayudarán a formular tus juicios realistas y positivos.

Lee estas explicaciones y consúltalas las veces que consideres oportuno mientras estas formulando tus pensamientos positivos.

1. LA COMPARACIÓN

¿QUÉ ES?

TENDENCIA EXAGERADA A COMPARARTE, SOBRE TODO EN LOS ASPECTOS MENOS FAVORECIDOS: LA COMPARACIÓN, NORMALMENTE, SUELE LLEVAR A LA SENSACIÓN DE FRACASO.

¿CÓMO SE COMBATE?

LO MÁS ÚTIL ES UTILIZAR UN *MANTRA* QUE PARALICE LOS EFECTOS DE LA COMPARACIÓN.

EJEMPLOS DE CRÍTICAS REALISTAS

- ¡Para ya!
- ¡Deja de pensar en eso!
- ¡Hada de comparaciones!
- ¡Te sentirás mal si sigues comparándote!
- Tengo mucho de que enorgullecerme.

ANOTA TUS PROPIAS IDEAS

2. LA GENERALIZACIÓN

¿QUÉ ES?

SE PRODUCE CUANDO, DESPUÉS DE UN FRACASO CONCRETO, HACES UN JUICIO GENERAL O UNA PREDICCIÓN CATASTRÓFICA DE UN ACONTECIMIENTO. POR EJEMPLO, DECIR:

- "Nunca aprobaré"
- "Nadie cree que soy simpático".

¿CÓMO SE COMBATE?

HAY QUE ELIMINAR DEL VOCABULARIO LOS TÉRMINOS QUE INDICAN GENERALIZACIONES, TALES COMO: TODO, NUNCA, SIEMPRE, NADA, TOTALMENTE, ETC. ADEMÁS, HAY QUE EVITAR REALIZAR AFIRMACIONES SOBRE EL FUTURO: "NADIE PUEDE SABER CON CERTEZA LO QUE OCURRIRÁ MAÑANA".

EJEMPLOS DE CRÍTICAS REALISTAS

- "Algunas personas creen en mí".
- "No le agrado a Miguel, pero gusta a muchas otras personas".
- "Para algunos soy ingenioso".
- "No puedo decir que jamás aprobaré".

ANOTA TUS PROPIAS IDEAS

3. LA DESCALIFICACIÓN GLOBAL

¿QUÉ ES?

ES UNA AFIRMACIÓN DESCALIFICADORA QUE AFECTA A LA TOTALIDAD DE LA PERSONA. SUELE APARECER CON TÉRMINOS COMO: COBARDE, INÚTIL, GORDO, FEO, ENANO, ABURRIDO, ETC.

¿CÓMO SE COMBATE?

SE COMBATE FORMULANDO CRÍTICAS REALISTAS QUE DEFINAN CON EXACTITUD LOS RASGOS O CARACTERÍSTICAS DE NUESTRA PERSONA. EL JUICIO REALISTA Y CERTERO IMPEDIRÁ LA DESCALIFICACIÓN GLOBAL.

EJEMPLOS DE CRÍTICAS REALISTAS

- "No soy un inútil, se hacer otras muchas cosas".
- "Soy delgada pero tengo otras muchas virtudes".
- "Estar así no pude impedir ser feliz.
- "Me sobra un poco de peso, pero tengo un conjunto de buenas cualidades".

ANOTA TUS PROPIAS IDEAS

4. EL FILTRADO NEGATIVO

¿QUÉ ES?

ES UNA TENDENCIA A FIJARSE EN LOS ASPECTOS NEGATIVOS DE LA VIDA:

- Si prestas atención a las pérdidas: _____
- Si te has sentido rechazado en alguna ocasión: _____
- Si piensas en los fracasos: _____

¿CÓMO SE COMBATE?

ESFORZÁNDOTE EN SALIR DEL POZO Y TRATANDO DE VER EL LADO ALEGRE DE LA VIDA:

- Recuerda las cosas buenas que todavía te quedan.
- Recuerda cuando te sentiste querido y aceptado.
- Recuerda tus éxitos.

EJEMPLOS DE CRÍTICAS REALISTAS

- "Me perdido cosas pero me quedan otras muy interesantes.
- "Fíjate en el lado positivo".
- "Nadie es perfecto".
- No hay mal que por bien no venga".

ANOTA TUS PROPIAS IDEAS

5. EL PENSAMIENTO POLARIZADO

¿QUÉ ES?

UNA TENDENCIA A FORMULAR PENSAMIENTOS EXTREMOS. NO EXISTE EL TÉRMINO MEDIO: LAS COSA ESTÁN BIEN O MAL; O SON BLANCAS O NEGRAS, O TODO O NADA. ADEMÁS, EXISTE UN IRRESISTIBLE DESEO DE SER PERFECTO.

¿CÓMO SE COMBATE?

LA REGLA DE ORO CONSISTE EN SER PRECISOS EN LA CRÍTICA. CUANDO DESCUBRAMOS ESTE TIPO DE CRÍTICA, DEBEMOS GRITAR: - "¡Un momento!, Debes ser más preciso." Y DESPUÉS, REALIZA TU CRÍTICA REALISTA.

EJEMPLOS DE CRÍTICAS REALISTAS

- "Nadie es perfecto".
- "Con esto no se acaba el mundo".
- "Nada es totalmente blanco o totalmente negro".
- "Las cosas son del color del cristal con que se miran".

ANOTA TUS PROPIAS IDEAS

6. LAS ATRIBUCIONES ERRÓNEAS

OCURREN CUANDO SENTIMOS QUE SOMOS LOS ÚNICOS RESPONSABLES DE ALGO QUE HA OCURRIDO Y NOS ACUSAMOS POR ELLO. O BIEN, CUANDO PENSAMOS QUE NO PODEMOS HACER NADA PARA CONTROLAR ALGÚN FRACASO

DEBEMOS EVITAR HACER AFIRMACIONES CULPABILIZADORAS Y HACER, EN SU LUGAR, AFIRMACIONES JUSTAS Y REALISTAS. ADEMÁS, CUANDO ALGO OCURRE, DEBEMOS PREGUNTARNOS QUÉ ESTÁ REALMENTE EN NUESTRAS MANOS PARA CAMBIAR LA SITUACIÓN.

EJEMPLOS DE CRÍTICAS REALISTAS

- "¡Para ya de culparte!".
- No puedo hacerme responsable de lo que hagan otros.
- "Agua pasada no mueve molino".
- ¡Vuelve a intentarlo!
- Veré que puedo hacer...

ANOTA TUS PROPIAS IDEAS

7. LA PERSONALIZACIÓN

¿QUÉ ES?

LA PERSONALIZACIÓN SE PRODUCE CUANDO PIENSAS QUE OTRAS PERSONAS, O QUE EL PROPIO DESTINO, ACTÚA CON LA INTENCIÓN DE PRODUCIRTE DAÑO A TI PERSONALMENTE.

¿CÓMO SE COMBATE?

SIENDO CLARAMENTE CONSCIENTE DE QUE LA MAYOR PARTE DE LAS COSAS QUE OCURREN EN EL MUNDO, NO TIENEN NADA QUE VER CON NOSOTROS MISMOS.

EJEMPLOS DE CRÍTICAS REALISTAS

- "Son personas que no me conocen, su opinión no me interesa".
- "No te creas tan importante la gente no se fija en ti".
- "No tiene ningún motivo para fastidiarme".

ANOTA TUS PROPIAS IDEAS

EJERCICIO 1. LAS TRES COLUMNAS

Ahora ya puedes completar la tercera columna. Vuelve a leer cuantas veces sean necesarias estas explicaciones, hasta que consigas completar el ejercicio.

Recuerda que puedes utilizar las frases sugeridas o, bien, inventar tus propias frases. Si utilizas tus propias frases, posiblemente, serán para ti más convincentes y tendrán mayor capacidad para contrarrestar los efectos de tus pensamientos negativos.

En esta actividad debes completar las dos primeras columnas con diez de los pensamientos que selecciones de entre las anotaciones que realizaste en la unidad 4.

Puedes utilizar pensamientos del primero y del segundo día, elige aquellos que consideres más importantes. Después de completar las dos primeras columnas, ya puedes pasar a completar, con ayuda de las explicaciones de esta unidad, la tercera.

CRÍTICA NEGATIVA	TIPO DE CRÍTICA	CRÍTICA REALISTA Y POSITIVA
1.		
2.		
3.		

CRÍTICA NEGATIVA	TIPO DE CRÍTICA	CRÍTICA REALISTA Y POSITIVA
4.		
6.		
7.		
8.		

CRÍTICA NEGATIVA	TIPO DE CRÍTICA	CRÍTICA REALISTA Y POSITIVA
9.		
10.		

Durante los próximos días, cuando atrapes a tu crítica negativa mientras actúa, trata de contrarrestar sus efectos formulando pensamientos realistas tal y como lo has hecho en el ejercicio anterior. Formular pensamientos que contrarresten los efectos de tu crítica negativa no es tarea fácil. Esta técnica exige concentración y esfuerzo, pero merece la pena; el objetivo es sentirte mejor contigo mismo/misma.

EJERCICIO 2. VISUALIZANDO LAS SITUACIONES

Como ya sabes, *la visualización* es una técnica de gran importancia, fundamentalmente, por dos motivos: en primer lugar, te prepara para reflexionar acerca de situaciones reales; y, en segundo lugar, te permite recorrer el camino del éxito sin enfrentarte fríamente a una situación real que te produzca una gran carga de ansiedad y nerviosismo.

En esta Unidad ya has realizado *visualizaciones* para poner en práctica tus Mantras. Es importante que, ahora, te entrenes mediante esta técnica en la utilización de críticas positivas y realistas.

El esquema básico para la utilización de la técnica de la *Visualización*, es el siguiente:



Para el desarrollo de esta actividad debes clasificar por orden, de menor a mayor importancia, las diez situaciones que seleccionaste en el ejercicio anterior; de tal forma que selecciones, para la primera ocasión, la situación que para ti tenga menos importancia.

Después de seleccionada la situación, puedes seguir el ejercicio de visualización como sigue:

DESARROLLO

Siéntate cómodamente, coloca tus pies en alto y observa si hay algo a tu alrededor que te moleste. Pregúntate si estás cómodo con la ropa que llevas, si hay algo que te molesta o te aprieta. Si todo va bien comienza a practicar tu relajación. Si ya tienes práctica en relajarte, repasa mentalmente cada una de las partes de tu cuerpo, hasta que consideres que estás en un buen estado de relajación. Elige la primera de las situaciones anotadas. Imagina cuando ocurrió, con quién estabas, recuerda como vestías y en qué lugar te encontrabas. Trata de recordar, con el mayor lujo de detalles posible, el lugar de la escena, las pareces, los ruidos, los olores, los objetos y otras personas.

Cuando te encuentres perfectamente situado/situada, imagina lo que dijiste y lo que dijeron las otras personas, recuerda cuáles fueron tus pensamientos negativos y reproduce de nuevo la escena. Cuando estés en situación, utiliza la crítica positiva y realista que has seleccionado y has escrito en la tercera columna, y grítala en voz alta.

Repite nuevamente la frase seleccionada y repítela, nuevamente, pero ahora con voz susurrada, con un ligero movimiento de tus labios.

En último lugar, realiza esta misma actividad, pero ahora repitiendo mentalmente la crítica realista para que produzca en tu interior el efecto que deseas: “contrarrestar los efectos de tu crítica negativa”.

Es posible que las primeras veces te resulte difícil desarrollar esta técnica, debido a que no hayas alcanzado un grado suficiente de relajación o, bien, porque se te crucen otras imágenes, a modo de interferencias, que te dificulten la visualización. Si te ocurre esto, no importa, sigue practicando y verás como logras mejorar día a día

No conviene que realices más de dos visualizaciones en una misma sesión, deja las demás para los próximos días.

Recuerda que si, por alguna circunstancia, hay algún día en que te sea más difícil visualizar situaciones o entrar en un estado suficiente de relajación, déjalo para otro día. No siempre estamos predispuestos de igual manera. Es preferible que realices las actividades con corrección e intensidad, aunque tardes más días en realizarlas.

Cuando hayas terminado de practicar con éxito la crítica realista de la primera situación, puedes pasar a la segunda de las situaciones anotadas. El cuadro siguiente te ayudará a llevar el control de este ejercicio. En él puedes ordenar las situaciones anotadas e ir marcando con una cruz (x) las que vayas practicando.

ORDEN	SITUACIÓN N°	FECHA	(x)
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

EJERCICIO 3. APRENDE A RELAJARTE

Si aprendes a relajarte, habrás conseguido un importante aprendizaje que podrás utilizar, en múltiples ocasiones, a lo largo de toda tu vida.

Estar relajado sirve para que te sientas mejor, para concentrarte en los estudios, para reflexionar sobre las cosas que te ocurren en la vida y, además, para que puedas conseguir *visualizar tus éxitos* en determinadas situaciones.

Entrenándote una o dos semanas, en sesiones de 15 minutos cada día, podrás conseguir dominar adecuadamente tu relajación.

DESARROLLO

Siéntate cómodamente, con la cabeza apoyada y los pies levantados:

- 1) aprieta tu puño derecho, manténlo cerrado durante cinco segundos y observa la tensión que se acumula en él. Ahora ve soltando la mano poco a poco, de manera que puedas ir notando que tu mano se relaja y libera la tensión. Compara la tensión de la mano cuando está apretada y cuando está relajada.

Aprieta, ahora, el puño izquierdo durante cinco segundos y ve liberando poco a poco la tensión de la mano hasta que esté totalmente relajada.

Repite todo el proceso de nuevo, pero ahora con las dos manos a la vez.

- 2) Dobra los codos y tensa los músculos del brazo derecho, manténlos en total tensión durante cinco segundos, cuenta lentamente: uno, dos, tres, cuatro y cinco. Ahora, libera poco a poco, muy poco a poco, la tensión, hasta que notes el brazo totalmente relajado.

Repite los pasos anteriores, pero ahora con el brazo izquierdo y luego con los dos brazos a la vez.

- 3) Aprieta con fuerza los dedos de tu pié derecho, y siente la tensión que se produce, luego relájalo poco a poco. Aprieta los músculos de tu pierna derecha, estirando con fuerza el pié por la parte del talón; después de cinco segundos, relaja poco a poco la pierna hasta que liberes totalmente la tensión.

Repite este ejercicio con la pierna izquierda y luego con las dos piernas a la vez.

- 4) Separa los hombros, arqueando la espalda como si fueras a llenar totalmente de aire tus pulmones. Mantén así esta postura durante cinco segundos y luego relájate poco a poco. Ahora coge aire de forma profunda y pausada, mantén el aire en tus pulmones durante diez segundos y luego expúlsalo, soplando por la boca, lenta y pausadamente. Repite este ejercicio de respiración tres o cuatro veces.
- 5) Ahora centra la atención en tu cabeza. Arruga la frente y manténla arrugada, siente la presión alrededor de los músculos de los ojos. Ve liberando poco a poco la tensión, hasta que sientas que tu frente y entrecejos vuelven a estar lisos.

Cierra la boca, apretando con fuerza las mandíbulas, de forma que notes la tensión durante cinco segundos; después, ve relajándola poco a poco, hasta que hayas liberado totalmente la tensión. Piensa, por un momento, en la diferencia que hay entre el estado de máxima tensión y el de máxima relajación. Observa la sensación tan placentera que supone tener los músculos relajados.

Aprieta los labios con fuerza y después de cinco segundos, libera poco a poco la tensión. Después, aprieta la lengua contra el paladar y relájala poco a poco.

Mueve la cabeza hacia atrás, tanto como puedas, sin hacerte daño, gírala haciendo un círculo completo. Repítelo cinco veces.

Ahora ya tienes tu cabeza y tu cara relajadas y ya puedes sentir la agradable sensación que supone haberte liberado de la tensión que mantenías acumulada en tu cuerpo.

- 6) Después de contraer y relajar todas las partes de tu cuerpo, podrás observar la diferencia que existe entre la tensión y la relajación. Después de realizar este ejercicio comienzas a estar relajado. Para comprobar tu estado de relajación: inspira lenta y profundamente y deja salir lentamente, en forma de soplo, el aire de tus pulmones, y sigue atentamente las siguientes instrucciones:

Presta atención a tu mano derecha, recorre mentalmente cada uno de los dedos, una corriente de calor y bienestar recorre cada uno de ellos, nota que este agradable hormigueo sube por tu muñeca, por tu brazo y por tu codo, hasta tu hombro. Después, acompaña a esta corriente de relajación, desde los dedos hasta el hombro de tu brazo izquierdo.

Sigue respirando pausada y profundamente. Ahora, acompaña a esta corriente de energía desde los dedos de tus pies hasta lo alto de los muslos, hasta tus ingles. No te precipites, primero con una pierna y luego con la otra. En ningún momento debes perder la corriente de relajación.

Acompaña a esta corriente de relajación a través de tu cuerpo y de tu pecho, hasta el cuello. Poco a poco, inspirando y soltando el aire, lenta y profundamente. Ahora la corriente pasa por tus riñones y por tu espalda, hasta la parte trasera de tu cuello, sube poco a poco y rodea tu cabeza. Siente poco a poco cómo esta corriente de relajación inunda tu frente, tus ojos, tu boca, tu nariz, tus orejas y tu mandíbula.

Por último, mientras sigues respirando lenta y profundamente, realiza un rápido recorrido por todas las partes de tu cuerpo. Si encuentras algún foco de tensión, hazlo desaparecer expulsando lentamente el aire de tus pulmones.

Si te encuentras totalmente relajado, ahora es el momento para que empiecen a fluir en tu mente las imágenes de la primera situación de las que has elegido, para practicar la visualización.

UNIDAD 6

BUSCANDO UNA IMAGEN REALISTA Y POSITIVA

Si estás dispuesto/a a mejorar tu *autoestima*, debes tener una imagen adecuada de ti mismo/a. Los jóvenes con baja autoestima, no se ven con claridad cuando se observan. La imagen que proyecta su espejo, es una imagen en la que se destacan los rasgos negativos y no aparecen los positivos.

Si tu objetivo es conseguir una *autoestima* adecuada, debes ver en tu espejo una imagen realista y positiva de ti mismo. Durante esta y la siguiente Unidad (Unidades 6 y 7), podrás realizar una serie de ejercicios que te ayudarán a conseguir una imagen realista y positiva.

EJERCICIO 1. CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO

Contesta este cuestionario para que puedas observar la imagen que tienes de ti mismo/a en el momento actual. Para mejorar tu autoestima, debes partir de la imagen que tienes de ti en la actualidad.

Tómate tiempo para contestar el cuestionario. Puedes incluir otras cuestiones que no aparezcan reflejadas en el cuestionario, para ello aparecen espacios en blanco detrás de cada una de las áreas; de esta forma podrás incluir aquellos aspectos de tu imagen que consideres importantes.

Puedes contestar el cuestionario marcando con una cruz debajo del **SI**, del **NO** o, si la cuestión no describe ninguna cualidad o defecto tuyo, debajo del **NO CONTESTO**.

HABILIDAD FÍSICA

	SI	NO	NS/NC
1 Soy buen atleta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Soy hábil para la mayoría de los deportes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Tengo resistencia y aguante físicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Me gustan los deportes y las actividades físicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Creo que hago suficiente por estar bien físicamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Me gusta practicar algún deporte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

8 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

9 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

10 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

11 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

12 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

13 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

APARIENCIA FÍSICA

	SI	NO	NS/NC
1 Tengo un cuerpo físicamente atractivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Tengo una cara agradable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 No soy ni demasiado gordo ni demasiado delgado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Soy tan atractivo/a como la mayoría de las personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Estoy contento con mi estatura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Tengo un pelo bonito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Me gustan mis piernas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

9 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

10 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

11 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

12 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

13 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

RENDIMIENTO ESCOLAR

	SI	NO	NS/NC
1 Disfruto haciendo los ejercicios de clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Me gusta estudiar todas o casi todas las asignaturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Por lo general, me encuentro a gusto en las clases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Normalmente apruebo todas las asignaturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Me gustan la mayoría de las asignaturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Estoy satisfecho/a con mis notas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

8 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

9 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

10 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

11 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

12 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

13 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

RELACIONES CON PERSONAS DEL MISMO SEXO

	SI	NO	NS/NC
1 Tengo amigos con los que puedo contar siempre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Estoy a gusto hablando con otros/as chicos/as de mi sexo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Hago amigos con facilidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Se escuchar los problemas que me cuentan las personas de mi propio sexo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Me siento apreciado y querido por varias personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Soy popular entre los chicos/chicas de mi sexo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Soy afectuoso con las personas de mi propio sexo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

9 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

10 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

11 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

12 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

13 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

RELACIONES CON PERSONAS DEL SEXO OPUESTO

	SI	NO	NS/NC
1 Consigo que las personas del otro sexo me presten mucha atención.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Por lo general, las personas del otro sexo me resultan agradables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Tengo muchos/muchas amigos/amigas del otro sexo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Me encuentro a gusto hablando con personas del otro sexo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Soy tímido con las personas del sexo opuesto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Me siento en un plano de igualdad hablando con personas del otro sexo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Soy divertido/a con las personas del otro sexo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Me encuentro a gusto siendo afectuoso/a con las personas del otro sexo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Puedo expresar mis sentimientos con facilidad a las personas del otro sexo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

11 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

12 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

13 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

MIS ESTADOS EMOCIONALES

	SI	NO	NS/NC
1 Normalmente me siento cómodo y relajado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Soy una persona que no se atormenta demasiado cuando me ocurren cosas que no me agradan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Me siento feliz la mayor parte del tiempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Me encuentro a gusto con la gente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Soy una persona divertida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Pocas veces me siento angustiado/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Casi nunca me siento deprimido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Tengo tendencia a ser optimista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

10 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

11 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

12 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

13 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

MIS SENTIMIENTOS DE SINCERIDAD Y HONESTIDAD

	SI	NO	NS/NC
1 Prefiero afrontar las consecuencias de mis actos antes que mentir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 La gente siempre podrá contar conmigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Ser honesto/a y sincero/a es muy importante para mí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Es verdad que nunca cojo cosas que no me pertenecen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Soy una persona en la que se puede confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Valoro la honradez por encima de otras virtudes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
11 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
12 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
13 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Para que te sirva de ejemplo, fíjate en cómo transformó María, una chica de edad parecida a la tuya, algunas cualidades negativas en críticas realistas.

EJEMPLO: REALIZADO POR MARÍA

CUALIDADES NEGATIVAS	CRÍTICAS REALISTAS
- No hago nada para estar físicamente en forma.	- No estoy como una atleta, pero creo que hago suficiente ejercicio físico paseando y ayudando a mis padres a realizar algunas tareas de la casa.
- No tengo una cara agradable.	- No soy guapa pero creo que tengo unos ojos alegres que resultan atractivos.
- No estoy satisfecha con mis notas.	- Aún no estoy satisfecha con mis notas, pero voy mejorando respecto a la evaluación anterior.
- Me cuesta trabajo hacer amigas.	- No hago amigas con facilidad, pero tengo dos grandes amigas que confían en mí.
- A veces hubiera preferido tener otros padres.	- No estoy a gusto, en algunas ocasiones, cuando me llevan la contraria, aunque creo que ellos, a veces, deben actuar comportándose como padres que son, aunque vaya en contra de mis intereses, ellos están convencidos de que es por mi bien.

CONTESTA

Ahora te toca a ti. Anota las cualidades negativas que has seleccionado al completar el cuestionario. Redáctalas a tu manera, como tú las piensas y las sientes. Después, completa la segunda columna con el pensamiento realista que creas conveniente:

CUALIDADES NEGATIVAS	CRÍTICAS REALISTAS

CUALIDADES NEGATIVAS	CRÍTICAS REALISTAS

CUALIDADES NEGATIVAS	CRÍTICAS REALISTAS

EJERCICIO 3. CUALIDADES Y RECUERDOS POSITIVOS

Tratando de ser perfeccionistas, a veces, invertimos demasiado tiempo en fijarnos en nuestras cualidades negativas. El hecho de estar centrándonos continuamente en nuestras cualidades negativas, puede llevarnos a no sentirnos bien con nosotros mismos, hasta el punto de minar nuestra autoestima.

Ahora es el momento de invertir algo de nuestro valioso tiempo en realizar una lista de cualidades positivas que nos reconforte. A veces, viene bien emplear parte de nuestro precioso tiempo en centrarnos en los aspectos positivos que nos definen, en nuestros valores y, en definitiva, en todas aquellas cosas que puedan enorgullecernos.

Para realizar este ejercicio, debes seleccionar, del cuestionario de autoconcepto que hemos realizado, las cualidades positivas y confeccionar con ellas una lista redactándolas como tú las piensas y las sientes. Elige las que creas que mejor te definen.

Para completar esta descripción positiva, trata de recordar algunos de los acontecimientos positivos que te hayan ocurrido a lo largo de tu vida, es decir, anota los acontecimientos más importantes de tu historia de recuerdos positivos.

CUALIDADES

CUALIDADES POSITIVAS	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

CUALIDADES POSITIVAS	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

RECUERDOS POSITIVOS

Para completar esta parte del ejercicio, piensa en tu vida desde que naciste, y trata de recordar aquellas cosas que han dejado una buena sensación en tu memoria. Invierte todo el tiempo que creas preciso en realizar este ejercicio, y trata de anotar, al menos, diez o quince acontecimientos gratificantes. Si te fijas en las ocho áreas del cuestionario de autoconcepto, obtendrás una buena ayuda para recuperar tus recuerdos.

ACONTECIMIENTOS POSITIVOS
1
2
3
4
5
6
7

ACONTECIMIENTOS POSITIVOS	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	

EJERCICIO 4. UNA NUEVA IMAGEN

Después de realizar los ejercicios anteriores, ya puedes, por fin, elaborar una descripción de ti mismo, actualizada, equilibrada, realista y positiva.

Para confeccionar tu nueva imagen, debes tener en cuenta: a) la lista de críticas realistas que realizaste de tus cualidades negativas; b) la lista de cualidades positivas; y c) tu historia de recuerdos positivos. Esta descripción final debe contemplar aspectos de, al menos, las ocho áreas del cuestionario de autoconcepto.



Para que puedas realizar este ejercicio con facilidad y motivación, te sugerimos que realices la siguiente actividad: imagina que has contado por carta a tu mejor amigo/a que conociste durante las últimas vacaciones a una persona muy interesante. Tu amigo/a, te remite una carta pidiéndote que le cuentes todo lo que puedas de esa nueva persona. En respuesta a su solicitud, decides escribirle una carta en la que describes con gran realismo cómo es esta persona a la que has conocido recientemente.

Esta persona eres tú. Para realizar esta actividad, debes elaborar tu descripción final teniendo en cuenta la lista de críticas realistas, la lista de cualidades positivas y tu historia de recuerdos positivos. No olvides tener en cuenta, al menos, las ocho áreas del cuestionario.

Querido/a _____

En tu última carta me pedías que te escribiera contándote todo lo posible sobre esta persona tan interesante que he conocido últimamente. Con mucho gusto quiero responder a tu solicitud. Te diré que esta persona:

Respecto a su apariencia y cualidades físicas es: _____

En relación a sus estudios, podría decirte que: _____

Cuando se relaciona con los chicos es: _____

Cuando se relaciona con las chicas es: _____

Con sus padres y con sus familiares: _____

Emocional y mentalmente es una persona: _____

Acerca de su honestidad y de su sinceridad, podría decirte que: _____

Además de lo que te he señalado, esta persona: _____

Querido/a _____, espero que te hayas hecho una buena idea de mi nuevo/a amigo/a. Ya te contaré más detalles cuando nos veamos. Hasta entonces, recibe unos afectuosos besos.

Firma y fecha _____

UNIDAD 7

SACAR PARTIDO DE LA DESCRIPCIÓN FINAL

La descripción que has hecho de ti, en la Unidad 6, tiene un gran valor. Has conseguido realizarla con tu esfuerzo personal; pero, es posible, que todavía no hayas sustituido la antigua imagen que tenías de ti mismo/a antes de comenzar este programa.

Cambiar la imagen que has tardado en construir toda una vida, por otra nueva, no es tarea fácil. Para que este cambio se produzca necesitas comprometerte y esforzarte en conseguir la tarea. Para que esta nueva descripción sustituya a la anterior, y pase a ser verdaderamente *tu nueva descripción*, conviene que realices los ejercicios siguientes:

EJERCICIO 1. LECTURA DE LA DESCRIPCIÓN FINAL

Debes leer la descripción final en voz alta, lentamente y poniendo énfasis en tus cualidades más positivas. Conviene que hagas esta lectura:

1. La primera semana: Todos los días una vez.
2. La segunda semana: Tres días.
3. La tercera semana: Dos días.
4. La cuarta semana: Una vez.
5. Una vez cada quince días hasta que pasen tres meses.

Este calendario te servirá como ayuda para que realices el seguimiento de este ejercicio:

1ª SEMANA

<i>Día</i>							
<i>Mes</i>							

2ª SEMANA

<i>Día</i>			
<i>Mes</i>			

3ª SEMANA

<i>Día</i>		
<i>Mes</i>		

4ª SEMANA

<i>Día</i>	
<i>Mes</i>	

UNA VEZ CADA QUINCE DÍAS HASTA COMPLETAR 3 MESES

1er MES			2º MES			3er MES		
<i>Día</i>			<i>Día</i>			<i>Día</i>		
<i>Mes</i>			<i>Mes</i>			<i>Mes</i>		

EJERCICIO 2. TUS TARJETAS DE RECUERDO

Este ejercicio, al igual que el anterior, tiene como objetivo: hacer verdaderamente tuya la imagen que acabas de construir de ti mismo/a.

Este ejercicio consiste en rellenar con frases que recojan tus cualidades positivas las **tarjetas de recuerdo** que encontrarás a lo largo de las siguientes páginas.

Conviene que escribas cuatro o cinco cualidades positivas en cada una de las tarjetas. Cuando las hayas rellenado, colócalas en lugares estratégicos, de forma que puedas tenerlas presentes en varias ocasiones a lo largo del día.

Algunos lugares donde puedes colocar tus tarjetas pueden ser los siguientes:

- Con cinta adhesiva en el espejo de tu armario.
- Pinchada con una chincheta en la pared, frente a tu mesa de estudio.
- Dentro de la carpeta que utilizas para ir a clase.
- En la primera página de tu agenda.
- En tu diario, etc.

Para que te sirva de ejemplo, lee la tarjeta que realizó Mario, un alumno de Bachillerato. Mario pinchó la tarjeta sobre su mesa de estudio. De esta forma, pudo tener presente, varias veces a lo largo del día, algunas de sus mejores cualidades.

- *Soy un chico al que me gusta estar con mis amigos y mis amigos me aprecian.*
- *Cuando me lo propongo, se expresan mis sentimientos.*
- *Normalmente, tengo cuidado con mi forma física practicando algún deporte.*
- *En clase de educación física me suelen elegir para participar en los deportes.*



Soy _____



Soy _____



Soy _____



Soy _____



Soy _____



ACTIVIDADES DE GRUPO

Las *actividades de grupo* han sido pensadas para mejorar la dinámica grupal, para aportar desde el grupo imágenes positivas a cada uno de los compañeros, y para reforzar los aprendizajes que se han ido introduciendo a lo largo de las actividades individuales para mejora de la autoestima.

Estas actividades deben ser organizadas y dirigidas por un profesor o director de grupo y pueden ser desarrolladas de distintas formas: a) en bloque, antes o después de realizar las actividades individuales; o b) pueden ser intercaladas entre algunas de las unidades de trabajo individual del programa.

En el caso de que estas actividades sean intercaladas entre las unidades de trabajo individual, debe seguirse la siguiente pauta: Las actividades 1, 2, 3 y 4 sirven para introducir los aprendizajes de la Unidad 5; las actividades 5 y 6 pueden utilizarse como introducción de las Unidades 6 y 7; y, las actividades 7 y 8 tienen como objetivo la promoción de la *empatía* y pueden ser puestas en práctica al final de todo el programa, después de la Unidad 7.

ACTIVIDADES DE GRUPO PROPUESTAS:

1. *Los círculos dobles.*
2. *Descubriendo a mis compañeros.*
3. *La autodefensa.*
4. *La acusación misteriosa.*
5. *El foco.*
6. *La fila inmóvil.*
7. *El espejo: ponerse en la piel.*
8. *La escucha activa.*

ACTIVIDAD 1. LOS CÍRCULOS DOBLES

OBJETIVO

Con esta actividad se pretende reforzar el conocimiento propio y el conocimiento de los demás miembros del grupo. Los círculos dobles permiten la posibilidad de que los alumnos vayan acercándose, poco a poco, desde asuntos escasamente personales, hasta los temas más confidenciales.

TIEMPO

20 minutos aprox.

DESARROLLO

El Profesor o Director del grupo da las instrucciones para el desarrollo de la actividad, diciendo:

- *Debéis situaros formando dos círculos concéntricos. Cada compañero/a debe tener a otro frente a él/ella.*

En primer lugar deben comenzar a hablar los alumnos/as que forman el círculo exterior, y posteriormente, cederán la palabra a los del círculo interior. El profesor señala:

- *Debéis narrar de forma sencilla, sin entrar en cuestiones personales, cómo es vuestra casa por dentro. Tenéis un minuto a partir del momento en que yo diga ¡ya!. Recordad que deben comenzar los del círculo exterior. Después de hablar los del círculo exterior, cuando yo vuelva a decir ¡ya! les toca el turno a los alumnos del círculo interior.*

Después de que hayan terminado de contar, los alumnos del círculo interior, cómo es su casa, el profesor dice:

Los alumnos del círculo exterior deben desplazarse tres puestos hacia su derecha y de esta forma se puedan formar nuevas parejas.

Una vez formadas las nuevas parejas el profesor continúa dando consignas para el desarrollo de la actividad:

- ***Imaginad que cada uno de vosotros va a recibir 20.000 pts. Tenéis que gastar ese dinero durante el mismo día que lo habéis recibido, si no lo gastáis completamente, tendréis que devolverlo. Cada miembro de la pareja cuenta con un minuto para explicar en qué lo gastaría. ¡Adelante!***

Después de realizadas las tareas anteriores, el Director del Grupo puede introducir nuevos temas, como, por ejemplo, solicitar a los alumnos que expliquen lo que les gustaría hacer cuando terminen sus estudios; o, pedirles que expliquen con gestos (sin utilizar palabra) lo que les gustaría hacer dentro de un rato; etc.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Después de realizada esta actividad, en la que se pueden introducir cuantas cuestiones crea convenientes el Director del grupo, es necesario que todo el grupo se sitúe en círculo y se abra un debate, en el que los alumnos hablen del desarrollo de la actividad.

Algunas preguntas para animar el debate pueden ser las siguientes:

- ¿Qué os ha parecido la actividad?
- ¿Habéis encontrado dificultades a la hora de establecer los emparejamientos?
- ¿Qué conclusiones podríamos sacar del desarrollo de esta actividad?
- Etc.

ACTIVIDAD 2. DESCUBRIENDO A MIS COMPAÑEROS

OBJETIVO

Esta actividad tiene como objetivos: avanzar en la cohesión del grupo y avanzar en el descubrimiento de las cualidades de los compañeros.

TIEMPO

30 minutos aprox.

DESARROLLO

El Director del grupo, después de pedir atención a los alumnos, se dirige a ellos diciendo:

- *Cada uno de vosotros y cada una de vosotras cuenta con un cuestionario en el que aparecen una serie de cualidades y de características. La actividad que vamos a comenzar consiste en encontrar a un compañero o compañera que responda a cada característica que aparece en el cuestionario.*

Continúa el Director:

- *El cuestionario está incompleto, de esta forma, puede ser completado con otras cualidades o características de algunos de los compañeros. Debéis intentar que no se repitan los nombres; es decir, que a cada cualidad le corresponda una persona distinta. Para rellenar el cuestionario debéis contactar con vuestros compañeros y hacer las preguntas que consideréis oportunas.*

CUESTIONARIO

<i>Cualidad</i>	<i>Nombre</i>
1. Le gusta el baloncesto.	
2. Su padre o su madre se llaman como los míos.	
3. En este momento está contento/a.	
4. Ha salido de España alguna vez.	
5. Le gustaría correr más.	
6. Le conocía poco por su manera de ser.	
7. Me gusta como compañero/a de grupo.	
8. Tiene el pelo del mismo color que el mío.	
9. Calza el mismo número de zapatos que yo.	
10. Cumple los años el mismo mes que yo.	
11. Practica algún deporte extraescolar.	
12. Le gustan las películas policíacas.	
13. Sabe jugar al ajedrez.	
14. Le gusta leer novelas.	
15. Siempre está dispuesto/a a ayudar a otros.	
16. Ahora lleva calcetines de color verde.	
17. Es un/a buen/a nadador/a.	
18. Quiere ser profesor/a de matemáticas.	
19. No tiene problemas con sus padres.	
20. Tiene más de cuatro hermanos/as.	
21. Le gusta la filosofía.	
22.	
23.	
24.	
25.	
26.	
27.	
28.	

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Después de realizada la actividad, se colocará toda la clase en círculo y el Director de la actividad moderará los comentarios de los alumnos. Algunas cuestiones que pueden suscitar el debate, son las siguientes:

- ¿Qué dificultades habéis encontrado en el desarrollo de la actividad?
- ¿Qué conclusiones podemos sacar del desarrollo de esta actividad?
- ¿Qué cualidades han sido las más difíciles de encontrar?
- Etc.

ACTIVIDAD 3. LA AUTODEFENSA

OBJETIVO

Esta actividad persigue los objetivos de autoafirmación y defensa ante situaciones en las que pueda ponerse en peligro la imagen positiva de los alumnos/as.

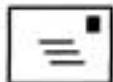
TIEMPO

30 minutos aprox.

DESARROLLO

El Director del grupo, después de reclamar la atención de los alumnos, explica el desarrollo de la actividad:

- *Pongo en vuestro conocimiento que alguien ha decidido denunciaros por incompetentes, inútiles e incapaces de hacer nada de provecho. Ante esta denuncia, debéis preparar un escrito de anulación. Imaginad que recibís en un sobre con aspecto de sobre oficial, y dentro de él aparece la denuncia siguiente:*



DIRECCIÓN
GENERAL

DENUNCIA

Señor/a: _____

En función de los hechos ocurridos últimamente, queda usted denunciado/a por incompetente, inútil e incapaz de hacer nada de provecho.

Según el artículo 24 de la ley de procedimiento administrativo, usted podrá interponer en su defensa todos los datos y alegaciones que crea oportuno.

Si en el plazo de 20 minutos, no realiza su defensa, esta denuncia pasará a los Tribunales de Justicia.

Atte.

El Director General

Algunas cualidades sobre las que los alumnos y alumnas pueden basar su defensa, son las siguientes:

- Deportes.
- Estudios.
- Relaciones con los/as compañeros/as.
- La forma de ser.
- Relaciones familiares.
- Cualidades humanas.
- Habilidades manuales y artísticas.
- Etc.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Después de que todos los alumnos hayan terminado de redactar sus defensas, se pedirá a los alumnos que se sienten en círculo. El Director del grupo pedirá a aquellos alumnos que se muestren voluntarios que lean el trabajo realizado. Acto seguido, se abrirá un debate con el fin de evaluar las dificultades encontradas en la realización de la actividad y con el fin de valorar los logros alcanzados en el desarrollo de la misma.

ACTIVIDAD 4. LA ACUSACION MISTERIOSA

OBJETIVO

Esta actividad pretende desencadenar una serie de respuestas de autoafirmación a partir de la presentación de un estímulo ingrato y negativo para el/la alumno/a. Con esta actividad, los/as alumnos/as adquirirán recursos para la autodefensa ante situaciones en las que se puede poner en peligro su integridad.

TIEMPO

30 minutos aprox.

DESARROLLO

El Director del grupo explica a los alumnos el desarrollo de la actividad con las siguientes palabras:

- *Cada alumno/a va a recibir una tarjeta en la que deberá escribir una acusación, de no más de cinco líneas, sobre la conducta y las actitudes de un/a alumno/a imaginario. No deben anotarse explicaciones ni argumentos, tan solo se deben describir los hechos.*

ACUSACIÓN

DEFENSA



Las acusaciones pueden referirse a:

- Relaciones con los compañeros.
- Los estudios.
- Relaciones con los amigos y amigas.
- Relaciones con los profesores, padres y otros familiares.
- En relación a la forma de vestir.
- En relación a la forma de ser.
- Etc.

Una vez que la tarjeta ha sido completada por todos los/las alumnos/as, la parte de la tarjeta destinada a la acusación, el profesor debe recoger todas las tarjetas, barajarlas, y hacer entrega de una tarjeta, al azar, a cada uno de los alumnos del grupo.

Una vez entregadas las tarjetas, el profesor se dirigirá al grupo señalando:

- ***Cada uno/a de vosotros/as debe rellenar el espacio de la tarjeta dedicado a la defensa. Para ello, utilizará todos los argumentos que encuentre a su disposición.***

UN EJEMPLO DE TARJETA CUMPLIMENTADA

ACUSACIÓN

No te esfuerzas nada en los estudios. Como sigas así, conseguirás sacar las peores notas de tu vida. Eres la persona más vaga que he conocido.

DEFENSA

Esto de lo que se me acusa no es verdad. Estudio tres horas diarias. Además, estoy siguiendo un curso de guitarra que me supone esforzarme aún más. Y, por si fuera poco, en la anterior evaluación he sacado muy buenas notas.



El profesor sigue dirigiendo la actividad de la manera siguiente:

Cuando hayáis completado todos la parte de vuestra tarjeta destinada a la defensa, nos colocaremos en circulo. En esta posición, comenzará un turno de intervenciones de forma que un alumno cualquiera, leerá en voz alta la acusación del compañero de la izquierda, acto seguido, este último, recuperará su tarjeta y leerá de forma enérgica su defensa. Seguiremos con este procedimiento hasta que sea leída la defensa del último compañero.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Después de realizada esta actividad, el Director del grupo moderará un debate, en el que los alumnos hablarán del desarrollo de la actividad.

Algunas preguntas para animar el debate pueden ser las siguientes:

- ¿Qué os ha parecido la actividad?
- ¿Habéis encontrado las acusaciones muy duras?
- ¿Qué conclusiones podríamos sacar del desarrollo de esta actividad?
- Etc.

ACTIVIDAD 5. EL JUEGO DEL FOCO

OBJETIVO

Es una actividad destinada a favorecer el descubrimiento y el refuerzo de las cualidades positivas de cada uno de los alumnos y alumnas del grupo. Se pretende, mediante esta actividad, que los alumnos descubran que sus compañeros pueden ver en ellos cualidades verdaderamente positivas y, por lo tanto, que pueden aportar imágenes positivas.

TIEMPO

30 minutos aprox.

DESARROLLO

El Director del grupo explica a los alumnos el desarrollo de la actividad con las siguientes palabras:

Debéis colocaros formando grupos de seis alumnos. Un alumno se situará en el centro de cada grupo. Este alumno es “El Foco” de atención del grupo. Cada uno de los alumnos del grupo debe pensar en una cualidad positiva del alumno Foco. Cuando todos la hayan pensado deben decirlas para que el alumno del centro las anote. Después de que todos los alumnos del grupo hayan dicho la cualidad positiva, el alumno del centro debe cambiar para que otro ocupe la posición del Foco.

Es importante que sepáis que las cualidades positivas deben ser verdaderas cualidades positivas, deben ser sinceras y no exageradas. Tampoco importa que se repitan; la repetición de cualidades hace que se refuercen imágenes positivas.

Se dará por finalizada la actividad cuando todos los alumnos de un grupo hayan sido Foco.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Después de realizada esta actividad, el Director del grupo moderará un debate, en el que se hablará del desarrollo de la actividad.

Algunas preguntas para animar el debate pueden ser las siguientes:

- ¿Qué os ha parecido la actividad?
- ¿Habéis encontrado muchas cualidades repetidas?
- ¿Alguien ha descubierto alguna cualidad nueva?
- ¿Qué conclusiones podríamos sacar del desarrollo de esta actividad?
- Etc.

ACTIVIDAD 6. LA FILA INMOVIL

OBJETIVO

Esta actividad es una variante del Juego de El Foco; por lo tanto, el tratamiento y los objetivos son similares. Es una actividad destinada a favorecer el descubrimiento y el refuerzo de las cualidades positivas de cada uno de los alumnos y alumnas del grupo.

TIEMPO

40 minutos aprox.

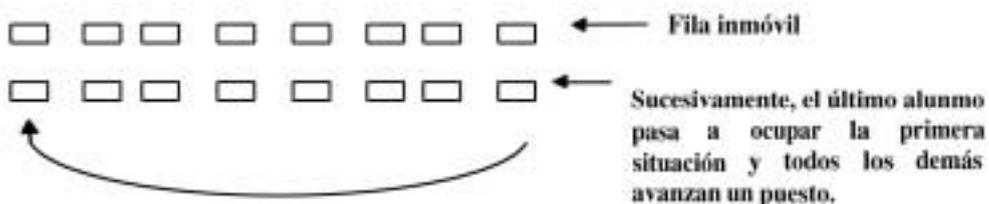
DESARROLLO

Después de retiradas las mesas, en el centro de la clase, se forman dos hileras de sillas, colocadas unas frente a las otras. los alumnos deben quedar situados de frente, dos a dos, en dos filas.

El Director del grupo explica a los alumnos el desarrollo de la actividad con las siguientes palabras:

Cada uno de los miembros de la pareja debe decir al compañero que tiene situado enfrente la cualidad positiva que considere más destacada en el otro. Es decir, cada uno dirá, al que tiene situado enfrente, una destacada cualidad positiva.

Cuando cada miembro de la pareja haya escrito su cualidad positiva en la ficha que aparece al final de esta actividad, o en su cuaderno de notas, los alumnos de la fila móvil se desplazarán un puesto hacia su derecha; De esta manera, se irán formando parejas distintas a medida que se desarrolla la actividad. El juego terminará cuando el alumno situado en el primer puesto llegue a ser el último de la fila.



EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Después de realizada esta actividad, el Director del grupo moderará un debate, en el que se hablará del desarrollo de la actividad.

Algunas preguntas para animar el debate pueden ser las siguientes:

- ¿Qué os ha parecido la actividad?
- ¿Habéis encontrado muchas cualidades repetidas?
- ¿Alguien ha descubierto alguna cualidad nueva?
- ¿Qué conclusiones podríamos sacar del desarrollo de esta actividad?
- Etc.

CUALIDADES POSITIVAS

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

11.

12.

13.

14.

15.

ACTIVIDAD 7. EL ESPEJO: PONERSE EN LA PIEL

OBJETIVO

Esta actividad tiene como objetivo favorecer el desarrollo de la empatía de los/las alumnos/as. Se trata de conseguir que los/las alumnos/as adopten una actitud de comunicación, entendimiento y comprensión del punto de vista de los demás.

TIEMPO

40 minutos aprox.

DESARROLLO

El Director del grupo explica a los alumnos en qué consiste ponerse *en la piel del otro*:

Ponerse en la piel del otro es preguntarse: ¿Cómo es el otro en sí mismo?, ¿cómo vive sus cosas?, ¿cuáles son sus sentimientos?, etc. Ponerse en la piel del otro también supone comprender mejor a los demás y mejorar los lazos de comunicación y amistad.

Después de recibir esta pequeña explicación, la clase se divide en parejas y los alumnos esperan a que el profesor realice las siguientes instrucciones:

Esta actividad va a desarrollarse siguiendo dos pasos:

1^{er} PASO: Un miembro de la pareja realizará una acción, esta acción podrá ser real o ficticia: escribir, lanzar una pelota, tomar un vaso de agua, etc. El otro miembro de la pareja debe fijarse con atención en su compañero y debe imitar todos sus actos y gestos con la mayor fidelidad posible, como si se tratara de un espejo. Después se invertirán los papeles y el imitado ahora es el que imita. Acto seguido, cada pareja debe comentar el sentido de los gestos para ver si hay acuerdo o no en la interpretación de las acciones.

2^o PASO: Ahora vamos a complicar un poco más esta actividad. En cada pareja, uno de los miembros adoptará el papel de padre o madre y el otro el de hijo o hija. La pareja discutirá sobre las tareas domésticas asignadas al hijo/a. Después de cinco minutos de discusión, se invertirán los papeles.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Cada pareja debe comentar la experiencia vivida tratando de poner en común las siguientes cuestiones:

- a) Comentar la dificultad para mantener la atención durante todo el tiempo.
- b) Realizar observaciones en torno al interés y la capacidad de atención de cada miembro de la pareja.
- c) Tratar de explicar de qué forma un gesto puede decir cosas acerca de las emociones y los sentimientos de las personas.
- d) Comentar las diferencias que existen entre escuchar y atender.
- e) Comentar las razones que pueden obligar a una persona a actuar de una manera determinada.
- f) Etc.

ACTIVIDAD 8. LA ESCUCHA ACTIVA

OBJETIVO

El objetivo de esta actividad consiste en aprender a adoptar una posición de escucha activa, a entender el mensaje del interlocutor y a comprender lo que en realidad quiere decir con sus palabras.

TIEMPO

40 minutos aprox.

DESARROLLO

La actividad que vamos a desarrollar será realizada en dos momentos:

1^{er} MOMENTO:

En esta parte, los/las alumnos/as, de forma libre, formarán parejas de miembros que tengan gran confianza entre ellos. Una vez colocados los alumnos dos a dos, el profesor explica el desarrollo de la actividad:

Primero hablará un miembro de la pareja y le contará al otro algún acontecimiento importante de su vida, algo del pasado, alguna preocupación del presente o alguna esperanza del futuro. Cada miembro tiene cinco minutos para contar su historia. El miembro de la pareja que escucha debe prestar atención. Mirar a la cara del hablante y mantener un gesto de interés, cuando considere que ha terminado el turno del hablante, debe solicitarle información sobre sus pensamientos y sentimientos. Después de pasados cinco minutos, los miembros de la pareja deben cambiar el papel. Ahora el otro miembro debe contar su historia y su pareja debe adoptar el papel de oyente.

Una técnica interesante consiste en solicitar, al compañero o a la compañera de pareja aclaración sobre los hechos, acontecimientos, pensamientos y sentimientos. Parafrasear lo que dice el hablante es una estrategia útil. También, es importante recordar que el objetivo de esta actividad es entender y llegar a comprender lo que el hablante quiere realmente decirnos.

2º MOMENTO:

Cuando ambos miembros de la pareja hayan adoptado el papel de hablante y de oyente, se volverán a formar nuevas parejas; en este segundo momento, las parejas deben formarse con miembros que tengan poca confianza entre ellos. Acto seguido, el profesor sigue organizando la actividad diciendo:

Ya conocéis la dinámica, los dos miembros de cada pareja adoptarán alternativamente el papel de hablante y el papel de oyente activo, durante un tiempo aproximado a los cinco minutos. Debéis recordar que el objetivo de esta actividad es escuchar activamente, pidiendo aclaraciones y parafraseando algunas de las frases más importantes del compañero o la compañera, para conseguir entender y comprender lo que verdaderamente nos quiere contar.

Una vez conseguido el aprendizaje de esta técnica, practicando con los compañeros de clase, procuraremos seguir practicando con otras personas con las que tengamos aún menos confianza, incluso con desconocidos que acaben de presentarnos. Es posible que, repitiendo esta técnica con frecuencia, algunos de nuestros conocidos se conviertan en amigos.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Después de realizada esta actividad, el profesor iniciará un debate en el que se hablará del desarrollo de la actividad.

Algunas preguntas para animar el debate pueden ser las siguientes:

- ¿Qué os ha parecido la actividad?
- ¿Creéis que la técnica permite mantener una postura de escucha activa?
- ¿Pensáis que es fácil la utilización de la técnica en nuevas situaciones?
- ¿Qué conclusiones podríamos sacar del desarrollo de esta actividad?
- Etc.

Anexo II

INVENTARIO DE AUTOCONCEPTO EN EL MEDIO ESCOLAR -VERSIÓN REDUCIDA. ALUMNOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA.

ALUMNO/A..... EDAD.....

LOCALIDAD.....

A continuación encontrarás una serie de frases en las cuales se hacen afirmaciones relacionadas con tu forma de ser y de sentirte. Después de leer cada frase, rodea con un círculo la opción de respuesta (A, B, C, o D) que exprese mejor tu grado de acuerdo con lo que, en cada frase se dice.

A= Muy de acuerdo.

B= Algo de acuerdo.

C= Algo en desacuerdo.

D= Muy en desacuerdo.

1.- Hago muchas cosas mal.	A	B	C	D
2.- A menudo el profesor me llama la atención sin razón.	A	B	C	D
3.- Me enfado algunas veces.	A	B	C	D
4.- En conjunto, me siento satisfecho conmigo mismo.	A	B	C	D
5.- Soy un chico/a guapo/a.	A	B	C	D
6.- Mis padres están contentos con mis notas.	A	B	C	D
7.- Me gusta toda la gente que conozco.	A	B	C	D
8.- Mis padres me exigen demasiado en los estudios.	A	B	C	D
9.- Me pongo nervioso cuando tenemos examen.	A	B	C	D
10.- Pienso que soy un chico/a listo/a.	A	B	C	D
11. A veces tengo ganas de decir tacos y palabrotas.	A	B	C	D
12. Creo que tengo un buen número de buenas cualidades.	A	B	C	D

13.- Soy bueno/a para las matemáticas y los cálculos	A	B	C	D
14.- Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo.	A	B	C	D
15.- Creo que tengo un buen tipo.	A	B	C	D
16.- Muchos de mis compañeros dicen que soy torpe para los estudios.	A	B	C	D
17.- Me pongo nervioso/a cuando me pregunta el profesor	A	B	C	D
18.- Me siento inclinado a pensar que soy un/a fracasado/a en todo.	A	B	C	D
19.- Normalmente olvido lo que aprendo.	A	B	C	D

PUNTUACIÓN E INTERPRETACIÓN DEL CUESTIONARIO

Cada uno de los ítems del cuestionario puede recibir de 1 a 4 puntos dependiendo de las respuestas de los alumnos. La puntuación de 4 refleja que el alumno presenta un autoconcepto positivo en la conducta concreta que se le pregunta; por el contrario, una puntuación de 1, refleja que en esa conducta concreta el alumno presenta un autoconcepto negativo.

La puntuación máxima que se puede obtener es de 64 puntos y la mínima de 16.

Es necesario señalar que el cuestionario cuenta con una escala de autocrítica para controlar la tendencia que muestran los alumnos a responder las cuestiones del cuestionario bajo los efectos de la deseabilidad social. Los ítems que componen esta escala son el 3, el 7 y el 11. Por lo tanto, las puntuaciones en esta escala podrán oscilar entre los 3 y los 12 puntos.

MUESTRA

Para la validación del cuestionario hemos utilizado una muestra de 184 alumnos/as escolarizados en el Instituto CEI de Cáceres. Hemos seleccionado este centro puesto que permite obtener una muestra de alumnos de edades similares a las de los alumnos del grupo experimental. Además, al CEI asisten alumnos de toda la provincia, lo cual representa un rasgo de similitud con la muestra de alumnos deficientes visuales de nuestro grupo experimental.

Los alumnos que componen la muestra están escolarizados en 3º de BUP, COU y Formación Profesional II.

La edad media de los alumnos es de 17 años y 6 meses.

VALIDEZ DE LA PRUEBA

Los ítems que componen este cuestionario han sido extraídos en su mayor parte del Inventario de Autoconcepto en el Medio Escolar de GARCÍA (1995), y del Inventario de Autoestima de ROSENBERG (1965) Por tanto, en primera instancia, todos los ítems presentan unas características de homogeneidad y de discriminación suficientemente consistentes.

Sin embargo, al ser sometida la prueba al análisis factorial de exploratorio (análisis de componentes principales con rotación varimax y procedimiento de retención factorial de Kaiser), se observa una estructura factorial compuesta por cinco dimensiones. Estas cinco dimensiones, atendiendo al contenido de sus ítems, pueden ser denominadas de la siguiente manera: I) autoconcepto físico; II) autoconcepto general; III) autoconcepto académico; IV) autoconcepto emocional; y V) autoconcepto de relaciones con otros significativos: padres y profesores.

En la tabla siguiente se puede apreciar la estructura factorial del cuestionario y la carga factorial de cada ítems sobre su dimensión correspondiente:

ÍTEMS	FACTORES				
	I	II	III	IV	V
1		0,64			
2					0,68
4	0,46	0,54			
5	0,79				
6					0,57
8					0,65
9				0,76	
10			0,63		
12			0,61		
13			0,74		
14	0,64			0,38	
15	0,77				

ÍTEMS	FACTORES				
	I	II	III	IV	V
16		0,58		-0,44	
17	0,58				
18	0,58				
19	0,59				
% var.	22,6	10,3	8,3	8,0	6,6
Var acu.	22,6	32,9	41,2	49,2	55,8

ITEMS CONSIDERADOS EN CADA DIMENSIÓN

Autoestima física: 4-5-14 y 15

Autoestima general: 1-4-16-18 y 19

Autoestima de competencia intelectual/académica: 10-12 y 13

Autoestima emocional: 9-14 y 17

Autoestima de relaciones con otros significativos: 2-6 y 8

Escala independiente de autocrítica: 3-7 y 11

LA FIABILIDAD DE LA PRUEBA

La prueba arroja un coeficiente alpha de fiabilidad de 0,70. Mediante el procedimiento de las dos mitades, a través de la fórmula ideada por Spearman Brown, también se obtiene un coeficiente de fiabilidad de 0,70.

ESTADÍSTICOS DE LAS DISTINTAS DIMENSIONES

Dimensión	Media	D. Típica	Máximo	Mínimo	N
FÍSICO	9,90	2,73	16	4	184
GENERAL	14,78	2,70	20	8	184
ACADÉMI	7,54	2,01	12	3	184
EMOCION	6,06	2,26	12	3	184
OTROSSIG	8,40	1,89	12	4	184
SUMA TOTAL	46,68	7,63	65	25	184
E. Autocrítica	8,89	1,84	12	4	184

Anexo III

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN PARA PADRES

Por favor, responda a las cuestiones siguientes y realice los comentarios que considere oportunos:

CUESTIONES
1. Ha notado interés en su hijo/a por asistir a las sesiones.
2. Considera apropiado el número de sesiones.
3. Cree que ha merecido la pena el esfuerzo realizado para seguir el programa.
4. Volvería a realizar el esfuerzo de ayudar a su hijo/a para próximos cursos.
5. Considera que la época del curso ha sido adecuada.
6. Ha notado algunos cambios positivos a raíz de la asistencia de su hijo/a a este programa.
7. Considera que se podrían haber tocado otros temas en el programa. Por favor, señale cuáles serían.
8. Escriba otros comentarios que crea de interés al respecto del programa. Comentarios positivos y negativos.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN PARA ALUMNOS

Por favor, responde a las cuestiones siguientes y realice los comentarios que considere oportunos:

CUESTIONES
1. Te ha resultado interesante el programa.
2. Consideras apropiado el número de sesiones.
3. Crees que ha merecido la pena el esfuerzo realizado para seguir el programa.
4. Volverías a realizar el esfuerzo para próximos cursos
5. Consideras que la época del curso ha sido adecuada.
6. Has notado algunos cambios positivos en ti a raíz de la asistencia a este programa.
7. Consideras que se podrían haber tocado otros temas en el programa. Por favor, señala cuáles serían.
8. Escribe otros comentarios que creas de interés al respecto del programa. Comentarios positivos y negativos.

Bibliografía

- ABARCA ESTEBAN, D. (1994) “Aprendizaje Cooperativo”. En Varios Autores (1994). *Enseñar a ser persona, pensar, convivir*. AIDEX: Cáceres.
- AGUILERA, M.J., ALVAREZ, K., BABIO, M., COLL, C., ECHEITA, G., GALAN, M., MARCHESI, A., MARTÍN, E. y MARTÍNEZ-ARIAS, R. (1990). *Evaluación del programa de integración escolar en alumnos con deficiencias*. Madrid: CIDE.
- ALÍA ROBLEDO, ELENA (1991). *Integración del niño con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias: variables psicosociales*. Tesis Doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- ARIAS, B., VERDUGO, M.A. y RUBIO, V.J. (1995). *Evaluación de la actividad local de Valladolid (Programa Helios)*. Madrid: CIDE.
- ARRAEZ MARTÍNEZ, J. M. (1996). *Incidencia de un programa de intervención motriz en el autoconcepto de los niños ciegos*. Tesis Doctoral inédita. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad de Granada.
- AVAZIAN, K. L. (1987). *The Effects of Learning Disabilities on a Child's Self-Concept*. Doctoral Research Paper. Biola University.
- BARAJA, A. (1991). *El proceso de adaptación escolar en contextos interétnicos. Un modelo de intervención para reducir el prejuicio*. Tesis Doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- BARCELO IRANZO, M. (1990). *Versatilidad atribucional y sintomatología en el tratamiento farmacológico de la depresión: Evaluación de diversas estrategias terapéuticas*. Tesis Doctoral inédita. Facultad de Medicina, Universidad de Valencia.

- BRYAN, T. H. (1974). Peer popularity of learning disabled children, *Journal of Learning Disabilities*, vol. 7, 551-625.
- BUENO, M. y TORO, S. (Coor.), (1994). *Deficiencia Visual: Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Ediciones Aljibe: Málaga.
- BURNS, R. B. (1993). *Ten days to self-esteem*. New York: Quill.
- BURNS, R. B. (1993). *Ten days to self-esteem (The leader's manual)*. New York: Quill.
- BUTLER, R. (1989). Mastery versus ability appraisal: A developmental study of children's observations of peer's work. *Developmental Psychology*, 60, 1350-1361.
- CABALLO, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI: Madrid.
- CABALLO, V.; KAZDIN, A. y PÉREZ, M. (1995). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. S. XXI: Madrid.
- CASTRO PÉREZ, J. F. (1990). *Autoestima Infantil y su relación con otras variables psicofamiliares*. Investigación inédita. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Málaga.
- CHASSIN, LAURIE et al. (1979). *Self-labeling by EMR school students in their mainstream and special education classes*. Research report. Arizona State Univ. ERIC ED203631
- COKER, GARY (1979). A comparison of self-concepts and academic achievement of visually handicapped children enrolled in a regular school and in a residential school. *Education of the Visually Handicapped*, vol. 11, 3, 67-74.
- CULLIVER, CONCETTA y OBI, SUNDAY (1994). *Using CAI To Enhance the Peer Acceptance of Mainstreamed Students with Mild Disabilities*. Documento ERIC ED381974.
- DAVIS, C. J. (1976). Development of the self-concept. *The New Outlook for the Blind*, vol. 58, 49-51.

- DAVIS, M. et al. (1985). *Técnicas de autocontrol emocional*. Martínez Roca: Barcelona.
- DELGADO, A.; GUTIÉRREZ, M. y TORO, S. (1994). “Personalidad y Auto-concepto en el ciego”. En Delgado y Toro (Coor.). *Deficiencia Visual: Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Ediciones Aljibe: Málaga.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1995). *Todos iguales Todos diferentes. Niños con Necesidades Especiales*. Vol. I. ONCE: Madrid.
- DÍAZ-AGUADO, M^a. J. (1995). *Todos iguales Todos diferentes. Programas para favorecer la integración escolar: Manual de intervención*. Vol. II. ONCE: Madrid.
- DÍAZ-AGUADO, M. J., MARTÍNEZ ARIAS, R. y BARAJA, A. (1992). *Educación y Desarrollo de la Tolerancia*. Material de Apoyo Educativo. MEC: Madrid.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. y MARTÍNEZ ARIAS, R. (1995). *Niños con dificultades socioemocionales*. Ministerio de Asuntos Sociales: Madrid.
- DÍAZ-AGUADO, M.J., ROYO GARCÍA, P. y MARTÍNEZ ARIAS, R. (1994). *Programas para favorecer la integración escolar. Investigación*. ONCE: Madrid.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. y BARAJA, A. (1993). Interacción educativa y desventaja sociocultural. *Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. CIDE: Madrid.
- DRYDEN, W. y ELLIS, A., (1989). *Práctica de la Terapia Racional Emotiva*. DDB: Bilbao.
- ECHEITA, G. y MARTÍN, E. (1990). “Interacción social y aprendizaje”. En Marchesi, Coll y Palacios. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. III. Alianza Editorial: Madrid.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, S. (1988). *Mejora cognitiva en alumnos con dificultades de aprendizaje*. Tesis Doctoral inédita. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo.
- FESTINGER, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.

- FITTS, W.H. (1965). *Manual Tennessee Department of Mental Health Self Concept Scale*. Nashville; Tennessee. (Versión en Español en: Garanto, J. (1984). Las actitudes hacia sí mismo y su medición. Ediciones Universitarias: Barcelona).
- FRIAS NAVARRO, M^a D. (1990). *Relación entre autoestima y depresión en la población infantil valenciana*. Tesis Doctoral Inédita. Facultad de Psicología, Universidad de Valencia.
- GARCÍA GÓMEZ, A. (1995). *Inventario EOS de Autoconcepto en el Medio Escolar (IAME)*. EOS: Madrid.
- GARCÍA DE LA BANDA GARCÍA, GLORIA (1995). *Dimensiones de la integración y determinantes de la aceptación de la integración de niños ciegos en padres y profesores*. Tesis Doctoral inédita. Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna.
- GARCÍA HOZ, V. y PÉREZ JUSTE, R. (1989). *La Investigación del Profesor en el Aula*. Escuela Española, S.A.: Madrid.
- GARCÍA MERINO, M. (1997). Educación Infantil. Interacción y ayuda entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 263, 56-60.
- GARCÍA MERINO, M. y PUIG GORDI, M. (1997). Enseñanza Primaria. Aprender a Cooperar. *Cuadernos de Pedagogía*, 263, 62-65.
- GARCÍA PRADA, J. (1989). *Efectos del Biofeedback Electromiográfico y Térmico en el concepto de sí mismo y otras características de la personalidad en jóvenes delincuentes encarcelados*. Tesis Doctoral Inédita. Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.
- GERKE, R. (1975). *The effects of mainstreaming on the self-concept and reading achievement of exceptional children at the elementary level*. Ed. D. Dissertation, Lehigh University, Michigan.
- GIMENO, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Servicio de Publicaciones del MEC: Madrid.
- GINÉ, C. (1998). ¿Hacia dónde va la integración? *Cuadernos de Pedagogía*, vol 28, 40-45.

- GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. (1994). *Modelo de relaciones causales en procesos atribucionales, autoconcepto y motivación en niños con y sin dificultades de aprendizaje*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Oviedo.
- GOWMAN, A. (1957). *The war blind in American Social structure*. A.F.B.: New York.
- GRESHAM, F.M. (1987). Los errores de la corriente de integración: el caso para el entrenamiento en habilidades sociales con niños deficientes. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 173-192.
- GRESHAM, F. et al. (1988). Self-Efficacy Differences among mildly handicapped, gifted, and nonhandicapped students. *Journal of Special Education*, vol. 22, n 2, p. 231-41.
- GUINEA, C. (1994). La escuela y los alumnos con déficit visual. *Comunicación Lenguaje y Educación*, vol. 22, 15-21.
- ISAACSON-KAILES, J. et al.(1981). *A Multidimensional Comparison of the Social Adjustment of Mainstreamed Physically Handicapped High School Students and Non Handicapped Classmates*. Westside Community for Independent Living, Los Angeles, CA.
- JERVIS, F. (1959): *A comparison of self-concept of blind and sighted children, in guidance programs for blind children*. Waterton. Mass.: Perkins School for the Blind.
- JOHNSON, ROGER T.y JOHNSON, DAVID W. (1983). Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning Experiences on Social Development. *Exceptional Children*, vol. 49 (4), 323-29.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1987). La integración de los estudiantes minúvalidos en el sistema educativo normal. *Revista de Educación*. Número Extraordinario, 157-171.
- LELES, SAM y CULLIVER, CONCETTA C. (1986) The Effects of a Computer-Assisted Instruction Program on Peer Acceptance, Teacher Acceptance, and Self-Concept of Mildly Handicapped Students. *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association* (15th, Memphis, TN, November 19-21, 1986).

- LEONARDI, ANGELIKI (1994). Comparability of self-concept among normal achievers and children with learning difficulties within a Greek context. *International Journal of Early Childhood*, v 26 (1), 19-32.
- LEVINE, J. M. (1983). Social Comparison and educations. En J. M. Levine y M.C. Wang (Eds), *Teacher and student perception: Implications for Learning*, Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- LÓPEZ, F. (1996). Desarrollo personal-social en el ámbito familiar. En Varios Autores (1996). *Educación en Valores*. AIDEX: Cáceres.
- LUFTIG, R. (1980). *The effect of differential educational placements on the self concept of retarded pupils: A review*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- McCAY, M. y FANNING, P. (1991). *Autoestima: evaluación y mejora*. Martínez Roca: Barcelona.
- MARCHESI, COLL y PALACIOS. (1990). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. I*. Alianza Editorial: Madrid.
- MARCHESI, COLL y PALACIOS. (1990). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II*. Alianza Editorial: Madrid.
- MARCHESI, COLL y PALACIOS. (1990). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. III*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARSH, H. W. y O'NEIL, R. (1984). Self Description Questionnaire III (SDQ III): The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late-adolescents. *Journal of Educational Measurement*, vol. 21, 153-174.
- MEDRANO CALLEJAS, G., MEDRANO CALLEJAS, R. y SIMARRO JIMENEZ, V. (1990). *Autoconcepto y Depresión: Aproximación empírica a las relaciones entre ambos constructos*. UNED: Albacete.
- MEIGHAM, T. (1971). *An investigation of the self-concept of blind and visually handicapped adolescents*. A.F.B.: New York.
- MICHELSON, L.; SUGAI, D. P.; WOOD, R. y KAZDIN, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Ediciones Martínez Roca: Barcelona.

- MIR MARISTANY, C. (1997). ¿Diversidad o heterogeneidad? *Cuadernos de Pedagogía*, 263, 44-50.
- MONJAS CASARES, ARIAS MARTÍNEZ y VERDUGO (1992). *Intervención sobre la competencia social de los a.c.n.e.e en Educación Infantil y en Educación Primaria*. Investigación inédita. CIDE. Madrid.
- MONTALVAN PEREGRIM, F. M. (1993). *Relaciones de desigualdad entre grupos y procesos psicosociales en la edificación del autoconcepto*. Tesis Doctoral inédita. Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga.
- MONTGOMERY, M. S. (1994). Self-concept and children with learning disabilities: Observed-child concordance across six context-dependent domains. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (4), 254-262.
- MRUK, CHRIS (1998). *Autoestima: investigación, teoría y práctica*. Editorial: Descleé de Brouwer (Biblioteca de psicología).
- MYERS, JAMES (1976). *The special day school placement of high IQ and low IQ EMR pupils*. Paper presented at the Annual International Convention, the Council for Exceptional Children (54th, Chicago, Illinois, April 4-9, 1976).
- NÚÑEZ, GONZALEZ-PUMARIEGA Y GONZALEZ-PIENDA (1995). “Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje”. *Psicotema*, vol. 3, n 3, p. 587-604. Universidad de Oviedo.
- OCHAITA, E. (1993). Ceguera y desarrollo psicológico. En *Psicología de la Ceguera*. Compilación de Rosa, A. y Ochaita, E. (1993). Madrid: Alianza.
- ORRADRE OLAVERRI, M^a D. (1992). *Inteligencia limítrofe, retraso escolar y autoconcepto. Posibilidades de las técnicas de entrenamiento cognitivo*. Tesis Doctoral Inédita. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Navarra.
- ORTIZ QUINTANA, PILAR (1990). *Estudio sobre el autoconcepto de parapléjicos varones adultos*. Tesis Doctoral inédita. Psicología de la Universidad Complutense de Madrid.
- PEARL, R. D. y BRYAN, T. H. (1986). “Social relationships of learning disabled children”. En J. K. Torgesen y B. Y. L. Wong (eds.) *Psychological and educational perspectives on learning disabilities*. Nueva York: Academic Press.

- POPE, A. W., McHALE, S. M. y CRAIGHEAD, W. E. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. Pergamon: New York. Versión en español de 1996.
- ROGERS, H., SAKLOFSKE, D. (1985): Self-concept, locus of control, and performance expectations of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 18, 5, 273-278.
- ROSA, A. y OCHAITA, E. (1993). *Psicología de la ceguera*. Alianza Psicología: Madrid.
- ROSEL, J. (1980). Orientación a la familia sobre la estimulación precoz del niño ciego. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 12, 37-47.
- ROSENBERG, M. (1965). *Society and the adolescent self image*. Princeton Univ. Press: *Princeton*. (Versión en español de 1973. Ed. Paidós: Buenos Aires).
- RUIZ ESTEBAN, C. y ESTEBAN ALBERT, M. (1996). La percepción del ciego sobre sí mismo. Un enfoque multidimensional. *Integración*, vol. 22, 50-56.
- SHAPIRO, J. F. (1993). *Developing a Social Skills Training Program To Assist Special Education. Middle School Students Entering the Mainstream*. Ed.D. Practicum Report, Nova University: Florida. (Documento ERIC ED 365041)
- SLAVIN, R. E. (1982). *Cooperative Learning: Student Teams. What Research Says to the Teacher*. National Education Association: Washington, D.C
- SLAVIN, R. E. (1989). Research on Cooperative Learning: An International Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 33 (4), 231-43.
- SMITH, MONTE (1980). Affective reactions to academic outcomes: A social comparison perspective. Paper presented at the Meeting of the American Psychological Association (Montreal, Canada, September, 1980).
- SMITH, M. D., DOKECKI, P.R. y DAVIS, E. E. (1977). School related factors influencing the self-concepts of children with learning problems. *Peabody Journal of Education*, 54, 185-195.
- STRANG, L.; SMITH, M.D. Y ROGERS, C.M. (1978). Social comparison, multiple reference groups, and the self-concepts of academically handicapped children before and after mainstreaming. *Journal of Educational Psychology*, 70, 4, 487-497.

- TAJFEL, H. (1979). *Differentiation between the social groups*. Academic Press: Londres.
- VAN HASSELT, V. B., HERSEN, M. y KAZDIN, A. E. (1985). Assessment of social skills in visually-handicapped adolescents. *Behavior Research Therapy*, 23, 1, 53-65.
- VAN HASSELT, V. B., HERSEN, M., KAZDIN, A. E., SIMON, J. y MASTANUONO, A. (1983). Training blind adolescents in social skills. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 77, 5, 199-203.
- VERDUGO ALONSO, M.A. (1989). *Programa Conductuales Alternativos (P.C.A.): I. Habilidades Sociales*. MEPSA: Madrid.
- VERDUGO ALONSO, M. A. (1988). *La integración personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes: elaboración y aplicación experimental de un programa conductual*. MEC/CIDE: Madrid.
- VERDUGO, M. A.; CABALLO, E. y DELGADO, J. (1996). Diseño y aplicación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para alumnos con deficiencia visual. *Integración*, vol. 22, 5-24.
- WALKER, H.M.; McCONNELL, S.; HOLMES, D. TODDIS, B.; WALKER, J. y GOLDEN, N. (1983). *The Walker Social Skills Curriculum: The ACCEPTS Program*. Austin, Texas: Pro-ed.
- WALZ, G. y BLEUER, J. (1992). *Student self-esteem: A vital element of school success. Volume 1*. American School Counselor Association. Michigan.
- WEAVER, M. D. y MATTHEWS, D. B. (1993). The effects of a program to build the self-esteem of at-risk students. *Journal of humanistic education and development*, vol. 31 (4), 181-188.
- YAGER, STUART (1985). The Effects of Cooperative and Individualistic Learning Experience on Positive and Negative Cross-Handicap Relationships. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 10 (2), 127-38.
- ZUNICH, M., LEDWITH, B. (1965): Self-concepts of visually handicapped and sighted childrens. *Perceptual and Motor Skills*, 21, 771-774.

