

GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Curso 2013-2014

**DISEÑO Y PUESTA EN PRÁCTICA DE UNA INTERVENCIÓN
PSICOEDUCATIVA EN RELACIÓN AL LOGRO DE UN
AUTOCONCEPTO AJUSTADO**

Autor/Autora: Nerea Martínez Yarza

Director/Directora: Ana Rosa Arrivillaga Iriarte

En Leioa, a 23 de Junio de 2014

© 2014, Nerea Martínez

VºBº DIRECTOR/A



VºBº AUTOR/A



“ La infancia es el lugar en el que habitas el resto de tu vida”

Rosa Montero, “El corazón de Tártaro”

ÍNDICE

Introducción.....	8
-------------------	---

MARCO TEÓRICO

1. El autoconcepto.....	10
1.1. Definición y características.....	10
1.2. Estructura interna.....	11
2. Intervención psicoeducativa.....	12
2.1. Surgimiento y desarrollo.....	12
2.2. Modificabilidad.....	14

ESTUDIO EMPÍRICO

3. Método.....	16
3.1. Objetivos.....	16
3.2. Participantes.....	16
3.3. Variables e instrumentos de medida.....	17
3.3.1. “¿Quién soy yo?”.....	17
3.3.2. Escala de calificación.....	18
3.3.3. Escala de posición en clase.....	19
4. Programa de intervención psicoeducativa.....	20
4.1. Unidad Introductoria.....	20
4.1.1. Lluvia de ideas.....	20
4.1.2. El circo de las mariposas.....	21

4.2. Dimensión física.....	23
4.2.1. Cambios en la pubertad.....	23
4.3. Dimensión social.....	25
4.3.1. Resolución de conflictos.....	25
5. Procedimiento.....	29
5.1. Instrumentos de medida.....	29
5.2. Programa de intervención psicoeducativa.....	30
6. Resultados.....	32
6.1. Recursos que aportan datos cualitativos.....	32
6.1.1. “¿Quién soy yo?”.....	32
6.1.2. Escala de posición en clase.....	35
6.2. Recursos que aportan datos cuantitativos.....	36
6.2.1. Escala de calificación.....	36
7. Conclusiones.....	39
Referencias bibliográficas.....	40
 ANEXOS	
Anexo 1. Instrumentos de medida.....	43
Anexo 2. Materiales elaborados y utilizados en ciertas dinámicas.....	48
Anexo 3. Guiones docentes para cada dinámica.....	58
Anexo 4. Resultados obtenidos en instrumentos de medida.....	70
 RELACIÓN DE CUADROS	
Cuadro 1. El autoconcepto en el periodo 2-6 años.....	12
Cuadro 2. El autoconcepto en el periodo 6-12 años.....	13

Cuadro 3. El autoconcepto en la adolescencia.....	13
Cuadro 4. Apartados, dinámicas y número de sesiones que componen el programa de intervención.....	20
Cuadro 5. Los 4 apartados que componen la propuesta de resolución de conflictos.....	25

RELACIÓN DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1979).....	11
---	----

RELACIÓN DE TABLAS

Tabla 1. Resultados de la prueba previa “¿Quién soy yo?”.....	33
Tabla 2. Resultados de la prueba posterior “¿Quién soy yo?”.....	33
Tabla 3. Diferencias entre los resultados de las pruebas previa y posterior de “¿Quién soy yo?”.....	34
Tabla 4. Resultados pruebas previa y posterior de escala de posición en clase.....	35
Tabla 5. Resultados prueba previa de escala de calificación sobre el autoconcepto académico.....	36
Tabla 6. Resultados prueba previa de escala de calificación sobre autoconcepto social.....	36
Tabla 7. Resultados prueba previa de escala de calificación sobre habilidad física.....	36
Tabla 8. Resultados prueba previa de escala de calificación sobre apariencia física.....	37
Tabla 9. Resultados prueba posterior de escala de calificación sobre el autoconcepto académico.....	37

Tabla 10. Resultados prueba posterior de escala de calificación sobre autoconcepto social.....	37
Tabla 11. Resultados prueba posterior de escala de calificación sobre habilidad física.....	37
Tabla 12. Resultados prueba posterior de escala de calificación sobre apariencia física.....	37

DISEÑO Y PUESTA EN PRÁCTICA DE UNA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN RELACIÓN AL LOGRO DE UN AUTOCONCEPTO AJUSTADO

Nerea Martínez Yarza

UPV/EHU

El autoconcepto es una pieza esencial para el desarrollo adecuado del individuo, por lo que en este trabajo se elabora y aplica una intervención en relación al logro de un autoconcepto ajustado. Para ello, se llevan a cabo una serie de dinámicas en un grupo-clase y periodo de tiempo específicos. Asimismo, se utilizan una serie de instrumentos de medida previa y posteriormente a la intervención, con el objetivo de evaluar las posibles variaciones en lo que al autoconcepto de los alumnos respecta. Finalmente, se concluyen ciertas variaciones que más que reflejar grandes cambios en el autoconcepto del alumnado, indican la importancia y posible eficacia de programas que dirigen su atención a dicho constructo.

Autoconcepto, programa de intervención, dimensiones social y física, instrumentos de medida, análisis de resultados

Autokontzeptua gizabanakoaren garapen egokia bermatzeko giltzarri denez, lan honetan esku-hartze prozesu bat diseinatu eta aurrera eramaten da autokontzeptu egokitu bat lortzeko asmotan. Horretarako, zenbait dinamika burutzen dira talde-gela eta denbora espezifikoeetan. Gainera, neurketa tresna batzuk erabiltzen dira esku-hartzearekin hasi aurretik eta baita bukatzean ere, hauen helburua aldaketa posibleak ebaluatzea delarik. Azkenik zenbait aldaketa antzeman dira, ikasleriaren autokontzeptuan aldaketa nabarmenak islatu baino, aztergai dugun kontzeptua lantzen duten programen garrantzia eta eraginkortasun posiblea adierazten dutenak.

Autokontzeptua, esku-hartze programa, dimentsio sozial eta fisikoak, neurketa tresnak, emaitzen azterketa

The self-concept has a vital importance in the development of the individual, for that reason in this project an intervention is designed and implemented in order to acquire a well-adjusted self-concept. Therefore, some dynamics are carried out in a concrete class-group and time. Moreover, in order to assess the possible differences, various measurement tools are used both before the intervention and after it. Finally, some differences can be observed, which highlight the importance and possible effectiveness of programmes that are based on this construct, more than showing big changes in the students.

Self-concept, intervention programme, social and physical dimensions, measurement tools, analysis of result

INTRODUCCIÓN

El autoconcepto es el tema sobre el que versa este trabajo, más concretamente sobre cómo trabajar dicho constructo en el aula de Educación Primaria.

El plantear el trabajo del autoconcepto dentro del marco educacional, no es sino debido a que resulta un tema de suma importancia. Se podrían enumerar todos los elementos en los que el autoconcepto resulta un factor central para su adecuado desarrollo o funcionamiento. Sin embargo, teniendo en cuenta que el objetivo de este trabajo es otro, bastaría con mencionar los siguientes: equilibrio personal, conducta, motivación, relaciones interpersonales etc. De esta manera, el autoconcepto se configura como un elemento clave para el crecimiento personal.

Por ello, en este trabajo se plantea una intervención psicoeducativa en relación al logro de un autoconcepto ajustado.

En primer lugar, se sustenta teóricamente el posterior estudio empírico. Para ello, se recoge información relevante a nuestro problema de investigación: el autoconcepto y la intervención psicoeducativa. En lo que al autoconcepto respecta se desarrolla brevemente la teoría propuesta por Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Asimismo, en lo que a la intervención psicoeducativa respecta, se desarrollan ciertos aspectos claves a la hora de plantear la futura práctica educativa: surgimiento y desarrollo y modificabilidad.

Seguidamente, se desarrolla el estudio empírico. En primer lugar, se detalla el planteamiento general del estudio mediante la formulación de objetivos, participantes y variables e instrumentos de medida. A continuación, se describe la estructura y secuencia de los diferentes apartados y dinámicas del programa. Seguidamente, se detalla el procedimiento o método de ejecución en lo que a los instrumentos de medida y al programa de intervención psicoeducativa respecta. Finalmente, se describen los resultados obtenidos tras evaluar las pruebas correspondientes.

Para concluir este trabajo, se reflexiona sobre ciertos aspectos que han resultado interesantes durante la investigación desarrollada.

MARCO TEÓRICO

Los procesos escolares de enseñanza aprendizaje implican a los sujetos de una forma global. Por ello, aparte de otorgar un espacio significativo a desarrollar la competencia cognitiva de los alumnos, se debe conceder la relevancia requerida a las restantes competencias con las que el alumno se enfrenta a este proceso. Entre dichas competencias cabe destacar la capacidad emocional y equilibrio emocional.

En lo que dicha dimensión emocional y afectiva respecta, la mayoría de aproximaciones actuales ponen de manifiesto la importancia de una serie de cuestiones, entre las cuales cabe distinguir las representaciones que las personas construimos sobre nosotros mismos, al fin y al cabo, el autoconcepto (Miras, 2002).

1. EL AUTOCONCEPTO

1.1. Definición y características

Se toma como referencia el modelo teórico propuesto por Shavelson et al. (1976) en el que se concreta la siguiente definición: “la percepción que cada uno tiene de sí mismo, que se forma a partir de las experiencias y las relaciones con el entorno, en las que las personas significativas desempeñan un papel importante” (Elexpuru & Garma, 1999, p.23).

De igual manera, se determinan las siguientes características (Elexpuru & Garma, 1999):

- a) El autoconcepto está organizado. Los individuos estructuran la información que tienen de sí mismos en categorías.
- b) Es multidimensional. Las diferentes dimensiones que conforman el autoconcepto reflejan el sistema de categorías comentado con anterioridad.
- c) Está organizado de un modo jerárquico. En la parte superior de la jerarquía se encuentra el autoconcepto general. Al descender en dicha jerarquía encontramos aspectos más específicos y concretos del autoconcepto.
- d) El autoconcepto general es estable, sin embargo a medida que desciende en la jerarquía el autoconcepto depende más de situaciones específicas y es menos estable.

- e) Tiene carácter evolutivo. El autoconcepto se desarrolla y se vuelve cada vez más diferenciado con la edad y la experiencia.
- f) Tiene un aspecto descriptivo y otro evaluativo. El individuo no solo desarrolla una descripción de la imagen sí mismo, sino que realiza evaluaciones de dicha imagen.
- g) Es diferenciable de otros constructos con los que están relacionados teóricamente.

1.2. Estructura interna

A continuación expongo el esquema propuesto por Shavelson et al. (1976), para explicar la estructura multidimensional y jerárquica del autoconcepto.

Figura. 1 Modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1979)

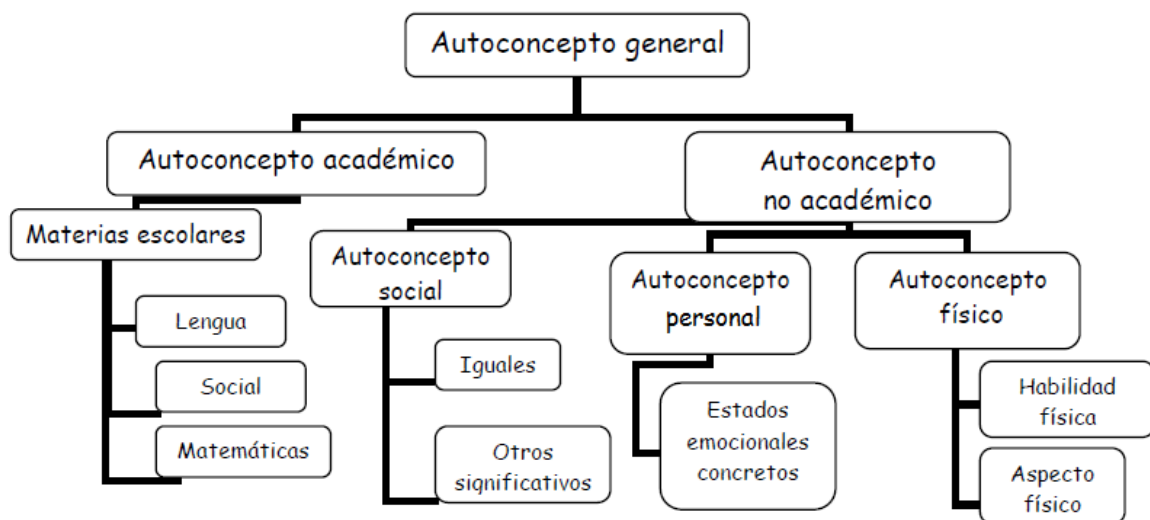


Figura. 1 Modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1979)

Fuente: Adaptado de Goñi (2010)

2. INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

La intervención psicoeducativa se sustenta en la necesidad de trabajar el autoconcepto para el desarrollo equilibrado del individuo. A la hora de elaborar y aplicar el posterior programa de intervención, se tienen en cuenta aspectos como el surgimiento y desarrollo y la modificabilidad del autoconcepto.

2.1. Surgimiento y desarrollo

“El autoconcepto al igual que otras variables personales, se va desarrollando a través del tiempo” (Esnaola, 2005, p.69). “Se trata de un conocimiento que no está presente en el momento del nacimiento, sino que es el resultado de un proceso activo de construcción por parte del sujeto a lo largo de todo su desarrollo” (Hidalgo & Palacios, 2008, p.263).

El autoconcepto comienza a definirse durante la primera infancia, siendo los años restantes de la infancia y la adolescencia, etapas en las cuales se da una mayor elaboración del conocimiento de uno mismo (Hidalgo & Palacios, 2008). Tal y como señala Esnaola 2005, el origen del autoconcepto surge de la diferenciación entre el yo y el no yo que realiza el individuo en sus primeras experiencias vitales.

Dicho lo cual, se analizan ciertas características que resultan relevantes en lo que al desarrollo del autoconcepto respecta, durante los siguientes periodos de edad:

- *Entre los 2 y los 6 años* (Hidalgo & Palacios, 2008)

Contenido	Fuente
Características concretas y observables, generalmente en relación a la apariencia física y actividades que realizan.	Experiencias concretas y evidencias externas y cambiantes, lo que da lugar a un autoconcepto poco coherente, arbitrario y cambiante.

Cuadro 1. El autoconcepto en el periodo 2-6 años

- *Entre los 6 y los 12 años* (Palacios & Hidalgo, 2008)

En este periodo de tiempo, el autoconcepto no se caracteriza por su homogeneidad. Por ello, su desarrollo se diferencia en dos etapas evolutivas:

De 6 a 8 años	De 8 a 12 años
<ul style="list-style-type: none"> - Comparaciones con uno mismo, en las que se utilizan contrastes del tipo todo o nada - Exploración más amplia de contenidos psicológicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparaciones con otros niños/as, debido principalmente a que la vertiente social se hace más patente - Incrementación del énfasis en contenidos y rasgos internos

Cuadro 2. El autoconcepto en el periodo 6-12 años

- *Adolescencia* (Oliva, 2008)

Contenidos	Estructura
<ul style="list-style-type: none"> - Los cambios físicos de la pubertad les llevarán a incluir nuevos rasgos físicos. - Aparecen características o habilidades sociales, dada la importancia de las relaciones sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adolescencia temprana: abstracciones separadas y sin relación entre sí. - Adolescencia media: primeras conexiones entre las abstracciones y entre rasgos que pueden ser opuestos. - Adolescencia tardía: Integración de todas esas imágenes diferentes e incluso contradictorias.

Cuadro 3. El autoconcepto en la adolescencia

Después de analizar las características arriba expuestas, se concluye la especial relevancia que adquieren las dimensiones física y social del autoconcepto en el intervalo de edad que nos ocupa (10-11 años). Debido principalmente al cambio que se produce en lo que al aspecto físico respecta en esa franja de edad, así como a la importancia que adquiere el grupo de iguales. Por lo tanto, el programa de intervención que nos ocupa se dirige a trabajar dichas dimensiones.

2.2. Modificabilidad

La información recogida en lo que a la modificabilidad del autoconcepto respecta, refleja las tres diferentes posturas que mantienen diversos autores (Axpe, 2011):

- *El autoconcepto es estable*

Esta postura sostiene que el autoconcepto se mantiene estable durante toda la historia del sujeto. De esta manera, el autoconcepto opone gran resistencia al cambio ya que en este caso el cambio supondría la reestructuración de todo el sistema cognitivo.

- *El autoconcepto se puede alterar*

Esta postura mantiene que el autoconcepto está compuesto por propiedades dinámicas y moldeables. “Construido en un contexto social, consecuencia del feedback recibido y de la interpretación y comparación social con los modelos, se considera que las autopercepciones van evolucionando a través de las experiencias en diferentes situaciones sociales” (Axpe, 2011, p.78).

- *El autoconcepto es estable pero no inmutable*

“Según esta posición intermedia, el autoconcepto tiende a mantenerse estable pero no es una realidad inmóvil e inalterable, sino que cambia y se modifica como fruto de la experiencia” (Axpe, 2011, p.78).

Tal y como establece Esnaola (2005), la mayoría de los autores mantienen una postura intermedia entre la estabilidad y alterabilidad del autoconcepto. Debido mayormente a su carácter integrador, que en vez de excluir las opciones restantes las engloba. Dicho lo cual, se mantiene la misma postura. A pesar de ello, se es consciente de la dificultad que supone lograr algún cambio en un aspecto central de la personalidad como es el autoconcepto.

ESTUDIO EMPÍRICO

3. MÉTODO

3.1. Objetivos

Objetivo central:

- Elaborar y aplicar una intervención psicoeducativa en relación al logro de un autoconcepto ajustado.

Objetivos específicos:

- Hacer uso de los instrumentos de medida existentes, así como elaborar otros partiendo de las propuestas de diferentes autores.
- Utilizar las actividades propuestas por diferentes programas de intervención y plantear ciertas otras elaboradas con diferentes criterios.
- Evaluar las posibles variaciones en las pruebas previa y posterior a la intervención.

3.2. Participantes

La intervención se ha llevado a cabo con un grupo que originalmente dispuso de 16 alumnos. Sin embargo, se debe prescindir de cierto número de alumnos, en suma 3, por no concluir el programa de intervención y/o no realizar alguna de las pruebas previa o posterior. De esta manera quedan 13 alumnos.

El grupo está constituido por alumnos de quinto de primaria, de entre 10 y 11 años de edad. Por consiguiente, se sitúa el periodo de edad que nos ocupa entre la última etapa de la niñez y el comienzo de la pubertad. En función del género, son 7 chicas y 8 chicos. Asimismo, la aplicación de este programa ha tenido lugar en una escuela situada en la localidad de Bilbao en el País Vasco, más concretamente en el barrio de Basurto.

3.3. Variables e instrumentos de medida

En líneas generales, el autoconcepto es la variable que se incluye en esta investigación. Sin embargo, desde el momento en el que se sitúa en la línea de trabajo de Shavelson et al. (1976), se adopta el modelo multidimensional y jerárquico del autoconcepto. Por lo que se determina el autoconcepto académico, personal, social y físico como variables que se incluyen de igual manera en esta aplicación.

“Existen (...) dos grandes métodos para intentar evaluar el autoconcepto: el autoinforme o autoconcepto declarado, y la inferencia del autoconcepto mediante la observación realizada por otros” (Elexpuru & Garma, 1999, p.29). En lo que a la intervención respecta, se determina la imposibilidad de llevar a cabo la inferencia del autoconcepto, principalmente por la falta de tiempo y de recursos para la elaboración de observaciones significativas. Sin embargo, las técnicas de autoinforme resultan idóneas debido mayormente a su carácter simple, directo y de fácil aplicación (Elexpuru & Garma, 1999).

Dicho lo cual, se establece la técnica de autoinforme como el instrumento de medida de la intervención, más concretamente las pruebas que se desarrollan a continuación: ¿Quién soy yo?, escala de calificación y escala de posición en clase (*Ver anexo 1*).

3.3.1. ¿Quién soy yo?

Trata de escribir un ensayo respondiendo a la pregunta “¿Quién soy yo?”. Se basa en la adaptación que realizan Elexpuru & Garma (1999) dirigida a niños y niñas de entre 7/8 y 11 años de edad. “Para evitar que enfrentarse a una hoja en blanco les resulte demasiado amenazante, presentamos la hoja con un muñeco y la frase “¿Quién soy yo?”. De esta manera, los niños pueden, y con frecuencia suelen, dibujar o colorear el monigote al tiempo que piensan sus respuestas” (Elexpuru & Garma, 1999, p.103).

Este instrumento de medida es considerado como un método de respuesta no estructurado y libre. Por lo tanto, esta prueba se puede situar en relación a la medida de distintas variables, dependiendo de la respuesta de propio sujeto.

Se decide hacer uso de este instrumento por la libertad que obtiene el sujeto para expresarse, en tanto que no debe elegir entre alternativas limitadas que en ocasiones no

reflejan con exactitud sus propios sentimientos. Sin embargo, se debe tener en cuenta la dificultad que entraña el análisis de esta prueba, ya que la libertad para responder lleva consigo la dificultad de clasificación de respuestas (Burns, 1990).

3.3.2. Escala de calificación

Posteriormente, se decide diseñar una escala de calificación, a la vista de que muchos de los modelos que diferentes autores proponen no se adaptan a las variables tan específicas de trabajo. Se plantea una escala de calificación sencilla compuesta por 11 ítems, en los que el alumno debe responder señalando “Egia”, “Gezurra” o “Erdizka”.

Esta escala de calificación centra su atención en las siguientes dimensiones del autoconcepto:

- Autoconcepto académico: no se evalúan subcategorías.
- Autoconcepto físico: se evalúan habilidad física y apariencia física.
- Autoconcepto social: se evalúa la relación con compañeros, no con familia.

Dada la profundidad que requiere el tratamiento de ciertas subcategorías, y teniendo en cuenta la corta extensión del programa de intervención, se decide hacer la elección anteriormente expuesta.

Para la elaboración de la escala de calificación, se toma como base una serie de modelos propuestos por diferentes autores: Piers y Harris (1964), Bledose (1964, 1967), Coopersmith (1967), Davidson y Greenberg (1967), Battle (1977a), Morales (1983) y grupo PSIKOR (2007). Estos modelos se dirigen a la edad de los alumnos que nos ocupa. De entre todos los ítems que se establecen en cada modelo, hago una selección en base a los siguientes criterios:

- Ítems en lo que al autoconcepto académico, físico y social respecta.
- Ítems más significativos.
- Ítems fáciles de entender y contestar.

Además, se realiza las modificaciones necesarias, ya que ciertos autores plantean afirmaciones un tanto complejas.

Dicho lo cual, se decide plantear esta escala de calificación debido principalmente a su carácter específico y límite de respuesta, ya que, al contrario que en la prueba “¿Quién soy yo?”, dichas características permiten recabar información tan precisa como sea necesaria.

3.3.3. Escala de posición en clase

Este instrumento fue realizado por Willig (1973), con el objetivo de valorar el autoconcepto académico en niños de entre 10 y 12 años de edad. La prueba consiste en una secuencia de números que varía dependiendo del número de alumnos que haya en clase. El alumno debe rodear el número correspondiente a la posición que bajo su juicio ocupa en lo que a las actividades de clase respecta.

La decisión por la que se opta por esta prueba es la misma que he establecido con anterioridad en la escala de calificación, es decir, obtener información específica, en este caso más concretamente en lo que al autoconcepto académico respecta.

4. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

Primeramente, se determinan varias sesiones introductorias cuyo objetivo principal es remarcar las potencialidades de cada alumno y constatar su importancia. En este momento, el programa se concibe desde la generalidad de dicho objetivo, al fin y al cabo, desde una perspectiva de toma de conciencia. Sin embargo, este tipo de dinámicas resultan insuficientes a la hora de plantear un programa centrado en el logro de un autoconcepto ajustado. Por consiguiente, a continuación dirigimos nuestra atención a trabajar dos dominios más concretos del autoconcepto: dimensión física y dimensión social. De hecho, trataremos de educar a los alumnos en los cambios físicos que acontecen en la pubertad, además de proporcionarles estrategias para la resolución de conflictos en lo que a las relaciones interpersonales respecta.

APARTADOS	DINAMICAS	NUMERO DE SESIONES
Unidad introductoria	Lluvia de ideas	1
	Circo de las mariposas	1
Dimensión física	Cambios en la pubertad	2
Dimensión social	Resolución de conflictos	4

Cuadro 4. Apartados, dinámicas y número de sesiones que componen el programa de intervención

4.1. Unidad introductoria

4.1.1. Lluvia de ideas

Se establece una primera dinámica denominada “Lluvia de ideas”, cuyos objetivos se especifican en Cava & Musitu (2000):

- Potenciar la autoestima mediante el reconocimiento por parte de los compañeros de las virtudes que cada uno posee.

- Aprender a elogiar las características positivas de los demás y saber recibir las aprobaciones de los otros.

Se decide seguir las tres fases que especifican Cava & Musitu (2000), en el apartado de dicha dinámica. A pesar de haberlas recogido, me parece apropiado comentar una serie de adaptaciones realizadas:

- Se establece que cada alumno deba participar mediante la formulación de una cualidad. De esta manera se evita relegar a un segundo plano la actividad de los menos participativos.
- La persona docente hará de recopiladora, con la pretensión de que todos los alumnos participen en la “lluvia de ideas”.
- En relación a las preguntas de reflexión, se añaden las siguientes recuperadas de Sureda (2003): ¿Qué cualidades de las que te han dicho ya conocías?, ¿Qué cualidades de las que te han dicho desconocías?, ¿Te fijas frecuentemente en las cualidades positivas ajenas?, ¿Te fijas frecuentemente en las cualidades positivas propias?

Asimismo, se trata de especificar los criterios utilizados en la distribución de los alumnos por grupos:

- Situar a los amigos en grupos separados, exceptuando los casos de alumnos con un autoconcepto muy inestable.
- Colocar en el mismo grupo a aquellos que tienen algún conflicto y/o diferencia.

La principal razón de utilizar estos criterios es que los alumnos traten de elogiar no sólo las características positivas de sus buenos amigos, también las de aquellos con los que no tienen tanta relación o han tenido algún conflicto y/o diferencia. Como excepción se señala a los alumnos con un autoconcepto inestable en el mismo grupo que personas amigas, para asegurar que dichos alumnos reciben un feedback significativo.

4.1.2. El circo de las mariposas

Esta sesión está dirigida a complementar lo trabajado en la dinámica anterior y a desarrollar nuevos conocimientos relacionados. Como se ha comentado previamente, en la sesión anterior intentamos potenciar la autoestima de cada uno de los alumnos,

mediante el reconocimiento por parte de los compañeros de las virtudes que cada uno posee (Cava & Musitu, 2000). Por consiguiente, en esta segunda sesión, se visionará el cortometraje “El circo de las mariposas”, con la intención de reflexionar acerca de la importancia de conocer y creer en dichas virtudes.

Para comenzar, se expone las razones por las que se decide visionar un corto y más concretamente “El circo de las mariposas”. Primeramente, se considera que el visionado de un corto da la oportunidad de realizar un análisis y reflexión situacional desde un punto de vista externo, dejando la introspección realizada en la sesión previa a un lado. Seguidamente, entre los diferentes cortometrajes encontrados, se considera “El circo de las mariposas” un instrumento útil para desarrollar el objetivo de esta segunda dinámica. Por un lado, debido a la posibilidad de vincular uno de los mensajes que transmite el corto con el tema que nos ocupa, y por otro lado, debido al impacto que supone verlo, ya que considero importante llamar la atención de los alumnos.

Posteriormente, se realiza un análisis y reflexión acerca de ciertos aspectos que se consideran oportunos. Para ello, se realizan una serie de preguntas que los alumnos deberán responder:

- “¿Qué diferencia hay entre el primer y segundo circo?
- ¿Cómo presentan a Will en el primer circo?, ¿Os acordáis?
- ¿Y en el circo de las mariposas?
- ¿Qué ha cambiado?
- ¿Cuál es la razón del cambio?”

Estas preguntas no están elegidas al azar, ya que tratan de determinar los motivos del cambio que sufre el protagonista, y he aquí el tema que nos ocupa. Así pues, se parte de la idea de que el cambio del protagonista es debido al conocimiento y creencia en sus potencialidades. Por consiguiente, los alumnos tendrán la posibilidad de llegar a dicha conclusión mediante las preguntas propuestas.

Por último, los alumnos deberán responder también a las siguientes cuestiones:

- “¿Por lo tanto, creéis realmente que es importante conocer y creer en los aspectos positivos de las personas?, ¿Por qué?
- ¿De qué modo creéis que puede afectar vernos de un modo positivo o negativo en la vida en general?, ¿Afecta realmente?”

Estas preguntas se plantean con la intención de reflexionar finalmente acerca de la importancia de conocer y creer en las virtudes que cada uno posee, y así remarcar el objetivo principal de la dinámica.

4.2. Dimensión física

4.2.1. Cambios en la pubertad

Como ya se ha mencionado anteriormente, en lo que a la dimensión física respecta, trataremos de educar al preadolescente en los cambios que su cuerpo va a sufrir. A pesar de que en este momento los alumnos pueden advertir cambios relativamente pequeños, en los años posteriores dichos cambios se convertirán en una realidad palpable. Por lo tanto, puede resultar una dinámica idónea para ir conociendo, interiorizando y aceptando estos cambios.

En primer lugar, deberán dividirse en los habituales grupos de trabajo, para debatir sobre los diferentes cambios que se dan tanto en hombres como en mujeres. Cada grupo deberá realizar una lista con los cambios que considere oportunos. Se decide mantener los habituales grupos de trabajo por ciertas razones:

- En lo que a la movilidad respecta, los alumnos no tienen que moverse mucho, ya que los miembros de cada grupo están relativamente cerca. De esta manera no perdemos el tiempo del que tanto carecemos.
- En los grupos habituales de trabajo están mezclados tanto chicos como chicas. Es importante que chicos y chicas estén mezclados, para que cada cual no solo sea conocedor de los cambios que produce su propio cuerpo sino que sean conocedores de los cambios que produce también el del sexo opuesto.
- Se respira un buen ambiente y prevalece la actitud de respeto.

Seguidamente, se reparte a cada grupo una cartulina y dos imágenes del cuerpo de un hombre y de una mujer. En este momento, deberán colocar en las respectivas imágenes los cambios que con anterioridad determinaron, además de una breve

explicación de dichos cambios (*Ver anexo 2*). Se considera apropiado que el alumno pueda explicar los cambios que acontecen en la pubertad de un modo visual como este, así pues obtendrán la oportunidad de entender y explicar dichos cambios de un modo claro y preciso.

Finalmente, cada grupo realizara la presentación de su trabajo delante del resto de compañeros. Todos los miembros del grupo deberán explicar algún cambio, asegurándonos así de que todos ellos participan. De igual manera, los chicos del grupo deberán especificar los cambios que acontecerán en el cuerpo de las chicas, y a su vez, las chicas, los cambios que sucederán en el cuerpo de los chicos. Esta indicación tiene como objetivo que los alumnos son conocedores de los cambios de su propio sexo y del opuesto.

Al terminar las exposiciones orales, trataremos de resumir los aspectos tratados mediante la visualización de varios videos.

“¿Qué opinan sobre los cambios físicos de la adolescencia?”

- Parte del proyecto “Dale la vuelta a la adolescencia” que las marcas de higiene femenina Ausonia, Evax y Tampax ponen a disposición de los centros escolares.
- Video testimonial en el que un grupo de adolescentes ofrecen la visión sobre los cambios físicos en la adolescencia.
- Idóneo porque los alumnos recogen información desde un punto de vista cercano y real.

“Adolescencia: cambios en los chicos y en las chicas”

- Presentado por la Junta de Andalucía, más concretamente por la Consejería de igualdad, salud y políticas sociales.
- Nos explica las variaciones que van a ir experimentando los adolescentes tanto en su aspecto físico como en su comportamiento en este paso previo a la edad adulta.
- Decido utilizarlo debido a su carácter informativo, ya que de la complementación de ambos videos obtenemos una visión más completa del tema.

Los videos no se visualizarán en su totalidad, es decir, solo se visualizarán las partes que atañen a lo trabajado en clase.

4.3. Dimensión social

4.3.1. Resolución de conflictos

El objetivo de esta dinámica es desarrollar estrategias que ayuden a los alumnos a enfrentarse a los conflictos de una forma socialmente aceptable. Para ello, se parte de la adaptación de la propuesta concreta de Goldfried y Goldfried (1980) simplificada en Luca de Tena, Rodriguez & Sureda (2004). A continuación, se exponen los cuatro apartados que hacen referencia a dicha adaptación:

- | |
|---|
| I. Definir el problema |
| II. Elaborar soluciones alternativas |
| III. Toma de decisiones |
| IV. Ejecutar y evaluar la solución |
| V. Generalización o transferencia del entrenamiento |

Cuadro 5. Los 4 apartados que componen la propuesta de resolución de conflictos

Asimismo, se toma como base la secuenciación de tres actividades que se proponen en la obra previamente expuesta, desarrolladas y adaptadas según las necesidades del grupo-clase.

En primer lugar, se propone a los alumnos un conflicto a tratar en el aula. He creado el conflicto con el objetivo de que sea lo más adaptado posible a las características del grupo.

- Partir de la realidad del aula y del tipo de conflictos que suelen darse en ella. Por ello, no se tratan conflictos tales como agresiones físicas, ya que en esta clase los conflictos que suelen darse son malentendidos o enfrentamientos leves.
- Tratar un conflicto que no haya ocurrido en clase. Con esta dinámica se trata de no involucrar a los alumnos personalmente, sino que analicen el conflicto desde un punto de vista externo.

I. Definir el problema

Se analiza el conflicto mediante la dinámica role-play. Se pide la colaboración del número de alumnos que sean necesarios para escenificar la historia. Al finalizar la representación, se pasará a la definición del conflicto en el gran grupo. Para ello, se hará uso de una serie de preguntas:

- “Nola jokatu du Anek?, Zer lortu nahi zuen?, Zergatik?, Nola sentitzen da?, Zergatik?”
- Nola jokatu du Mikelek?, Zer lortu nahi zuen?, Zergatik?, Nola sentitzen da?, Zergatik?”
- Zein da gatazka ematearen arrazoi erreala?”
- Zer gertatzen da? Zein da arazoa?”

Las preguntas propuestas tratan de recapitular el conflicto: comportamiento, intenciones y sentimientos de los personajes, razón del conflicto y el conflicto en sí mismo. Están en ese orden porque comenzamos tratando aspectos concretos como el comportamiento de cada personaje, hasta generalizar esos contenidos a la definición global del conflicto -¿Qué ocurre?-.

II. Elaborar soluciones alternativas.

Después de la fase de discusión, se pide a los alumnos que piensen y elaboren posibles soluciones al conflicto que serán analizadas en la próxima tutoría. “No se trata tanto de evaluar ni juzgar sus propuestas como de favorecer su creatividad, análisis y reflexión. También conviene recordar que las propuestas deben ser concretas y no meras divagaciones (...)” (Luca de Tena, Rodriguez & Sureda, 2004, p.113)

III. Toma de decisiones.

Los alumnos presentarán delante de sus compañeros de grupo las soluciones pensadas y escritas en casa. Entre todos los participantes del grupo decidirán cual es la más apropiada o adecuada para dar respuesta al conflicto planteado en la sesión anterior. Se irá escribiendo en la pizarra la solución que propone cada grupo.

A continuación, las alternativas propuestas serán analizadas por toda la clase. Para ello, en los grupos se debatirán y escribirán las consecuencias positivas y negativas

en lo que a cada solución respecta. De la misma manera, se escribirá en la pizarra en el apartado de la solución correspondiente.

Seguidamente, cada alumno explicará cual es la solución que creen más adecuada y porqué. Se irán anotando en una esquina de la pizarra las elecciones de los quince alumnos. De esta manera, se concluirá con la solución más votada, la que la mayoría cree más adecuada.

IV. Ejecución y evaluación de la solución.

Seguidamente, se analiza la solución elegida por los alumnos mediante la dinámica role play. Después, se realiza la evaluación de la solución representada. Para ello, se comienza analizando el comportamiento, intenciones y sentimientos de cada personaje. Así pues, se concluye tratando de evaluar el funcionamiento, idoneidad y posibles cambios de la solución propuesta.

- “Nola jokatu du Anek?, Zer lortu nahi zuen?, Zergatik?, Nola sentitzen da?, Zergatik?”
- Nola jokatu du Mikelek?, Zer lortu nahi zuen?, Zergatik?, Nola sentitzen da?, Zergatik?”
- Konponbidea funtzionatu duela uste duzue? Zergatik?”
- Konponbide egokia aukeratu genuela uste duzue? Zergatik?”
- Ikusita nola joan den, konponbideko zerbait aldatuko zenukete?”

V. Generalización o transferencia del entrenamiento.

Finalmente, se dedica una última sesión a concretar el proceso que hemos seguido. El objetivo de esta sesión es generalizar lo aprendido y crear una guía práctica que los alumnos puedan usar en futuros conflictos.

Los alumnos se dividirán en cuatro grupos y a cada grupo se le entregará una fase y preguntas correspondientes¹. Cada grupo deberá escribir en una cartulina dicha información con letra clara y entendible. Seguidamente, grupo por grupo irán colocando

¹ Se decide plantear en cada fase una serie de preguntas que los alumnos puedan hacerse a sí mismos. Se trata de que los alumnos autorregulen su comportamiento mediante una serie de pasos en los que proponemos unas preguntas fáciles de contestar. Las preguntas que se proponen para cada fase serán las tratadas en clase, durante el proceso de resolución de conflictos.

las cartulinas en un mural cuyo título es resolución de conflictos. Una vez finalizado, se colgará el mural en clase para que puedan hacer uso de la información cuando quieran o necesiten (*Ver anexo 2*).

Finalmente mediante unas preguntas se reflexiona y se debate acerca de la posibilidad de aplicar dicho proceso o sistema en la vida real.

- “Zuen ustez prozesu hau baliagarria izan daiteke eguneroko bizitzan sor daitezkeen gatazkei erantzuna emateko? Baiezkoa edo ezezkoa bada, zergatik?,
- Praktikoa iruditzen zaizue gatazka bat gertatzean prozesu honi jarraitzea?
- Zein alde on eta zein txar izan ditzake metodo hau erabiltzea?
- Zuek erabiliko zenukete? Nortzuk bai eta nortzuk ez?
- Zein egoeratan erabili dezakezuela uste duzue? Zuen artean sortzen diren gatazkak konpontzeko? Zuen familia-kideekin? ...”

5. PROCEDIMIENTO

Se comenta a continuación el método de ejecución en lo que a los instrumentos de medida y el programa de intervención psicoeducativa respecta.

5.1. Instrumentos de medida

La aplicación de los instrumentos de medida, se realiza con anterioridad y posterioridad al programa de intervención. Ambas aplicaciones constan de dos sesiones. En un primer momento, se realiza la prueba “¿Quién soy yo?”, debido a su carácter de respuesta no estructurado y libre. Tal y como señalan Elexpuru & Garma (1999), es recomendable comenzar por las pruebas más abiertas y terminar por las más cerradas puesto que, de lo contrario, los alumnos pueden tomar frases hechas de un cuestionario o escala para autodescribirse en la prueba libre. A continuación se realizan las pruebas restantes cuyo límite de respuesta es mayor –escala de calificación y escala de posición en clase–.

Se ha tratado de que la aplicación de los instrumentos de medida resultara en cierto modo autónoma para los alumnos, reduciendo al mínimo mi influencia como persona docente. En ambas sesiones se ha considerado imprescindibles las indicaciones orales o escritas. Aun así, he tratado de que mi participación mediante dichas indicaciones, no condicionara la respuesta de los alumnos. Por un lado, en la primera sesión, las indicaciones constataron el hecho de que deben describir cómo se ven a sí mismos tanto interior como exteriormente, sin contar lo que hacen en su vida diaria. Por la dificultad que entraña el desarrollo de dicho enunciado, planteé dos o tres ejemplos clarificadores. En lo que a las pruebas posteriores respecta, cada prueba se completó con una serie de indicaciones escritas que facilitaron la realización de las pruebas.

Igualmente, los instrumentos de medida son elaborados y aplicados en euskera, debido a que en el contexto de aplicación, el proceso enseñanza-aprendizaje se da en dicha lengua.

5.2. Programa de intervención psicoeducativa

La aplicación del programa de intervención consta de ocho sesiones, repartidas en los apartados concretados con anterioridad: unidad introductoria, dimensión física y dimensión social.

El programa de intervención se enfoca desde una perspectiva en la que se intercala la búsqueda de respuestas tanto dentro como fuera del individuo. Desde el momento en el que se considera que el autoconcepto hace referencia a ciertas percepciones que cada uno tiene de sí mismo, cabe suponer que las dinámicas planteadas deberán direccionar su atención al interior del individuo. Sin embargo, se considera que no debe ser siempre cómodo para los alumnos buscar la respuesta en su interior. De igual manera, se considera que les resultará más complejo realizar una reflexión sobre uno mismo, que sobre un tema que queda fuera de su persona. Por consiguiente, se complementan las dinámicas en las que predomina la introspección, con ciertas otras en las que el alumno tiene la oportunidad de analizar los contenidos desde cierta distancia.

Las dinámicas anteriormente expuestas contienen una estructura común, en cierto modo, cada dinámica presenta una serie de pautas similares: introducción, realización de la actividad y reflexión final. Entre ellas se destaca la relevancia que adquiere la fase de reflexión final en la que se busca que el alumno elabore sus propias conclusiones. Dicha fase se concreta mediante el planteamiento de diversas preguntas que los alumnos deben responder. En las dinámicas que nos acontecen creo imprescindible darle el debido espacio e importancia a dicha fase, de lo contrario se considera que los alumnos no interiorizan el mensaje completo, debido en gran parte a que quedarían sin especificar ciertos aspectos relevantes.

De igual manera, la mediación del profesorado resulta imprescindible. La persona docente debe asegurar el buen funcionamiento del grupo-clase, cerciorándose de que las opiniones de todos los alumnos se tienen en cuenta, de que los alumnos trabajan en el tema que nos ocupa etc. Ahora bien, dicha intervención sólo requiere de la persona docente que se comporte como una guía durante el proceso, tratando de dar autonomía y decisión a los alumnos, sin considerar ser el factor que ofrece las propias respuestas (*Ver anexo 3*).

Además, al igual que en el caso de los instrumentos de medida, las actividades son elaboradas y aplicadas en euskera, con excepción de las que respectan a la dimensión física. En este último caso, los alumnos realizaron el debate, expresión plástica y exposición oral en castellano. Debido principalmente al vocabulario tan específico que requiere dicha dinámica y teniendo en consideración que el nivel de euskera de los propios alumnos no resultó suficiente para llevarlas a cabo.

6. RESULTADOS

En este apartado se describen los resultados obtenidos en la intervención psicoeducativa previamente desarrollada. Así pues, se evalúan las pruebas previa y posterior a la intervención (*Ver anexo 4*).

Primeramente, se considera oportuno hacer una distinción entre los recursos que aportan datos cualitativos y cuantitativos, en tanto que sus respectivas evaluaciones serán realizadas mediante procedimientos distintos. De entre los recursos que aportan datos cualitativos caben destacar las siguientes pruebas: “¿Quién soy yo?” y escala de posición en clase. En cambio, la escala de calificación es la única prueba que aporta datos cuantitativos.

6.1. Recursos que aportan datos cualitativos

6.1.1. ¿Quién soy yo?

Me apoyo en el registro y evaluación de la prueba que se especifica en Luca de Tena et al. (2004). Las autodescripciones de los alumnos serán analizadas de acuerdo con las trece categorías establecidas en el estudio de H. Rodríguez-Tomé et al. (1982). A continuación, se exponen los resultados de la prueba en lo que a las trece categorías respecta²:

² Las trece categorías aparecen especificadas en Luca de Tena et al. (2004), en el apartado de dicho instrumento de medida. Asimismo, dependiendo del número de veces en el que los datos recogidos en las pruebas originales hacen referencia a las categorías, hago uso de los siguientes símbolos: “X”, la referencia a dicha categoría se repite entre una y dos veces; “√”, entre tres y cuatro veces; “√√”, cinco veces o más.

Prueba previa.

ALUMNOS \ CATEGORÍAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ECI	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
RE													
RAB													
AD	X			X				X					X
CP	X		X	X	√√	√	X	√√		X	√		X
GA	√	√√	√	√	√	√√	X	√√	√√	√√	X	√√	√√
MON													
AM			X	X			X					X	
SI													
ES				X	X			X					
RP+								X		X			
RP-	X		X		X	X	X	X	X	X	X		
RDP								X					

Tabla 1. Resultados de la prueba previa “¿Quién soy yo?”

Prueba posterior.

ALUMNOS \ CATEGORÍAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ECI				X		X	X			X	X		
RE													
RAB													
AD		X						X					
CP	√	X	X	X	X		X	√√	X	X	√√	X	X
GA	X	X		X						√√	X		X
MON													
AM			X										
SI													
ES	X	X	√√		√			X	X			X	X
RP+		X	X		X	√√		√	√	X	√√	√	X
RP-	X						X	X	X	X			
RDP								X		X			

Tabla 2. Resultados de la prueba posterior “¿Quién soy yo?”

En lo que al contenido de esta prueba respecta, se destacan las siguientes diferencias:

<i>Referencias</i>	<i>Prueba previa</i>	<i>Prueba posterior</i>
Estado civil (nombre y edad)	12 alumnos lo citan	5 alumnos lo citan
Gustos y actividades	Todos los alumnos hacen referencia En cada prueba predomina que se repita 5 veces o más	5 alumnos hacen referencia En cada prueba predomina que se repita entre 1 y 2 veces
Cuerpo y apariencia física	Datos objetivos	Valoración subjetiva
Evaluaciones positivas o negativas de la propia situación	3 alumnos hacen referencia	8 alumnos hacen referencia
Rasgos positivos de la personalidad	2 alumnos lo nombran En cada prueba se repite entre 1 y 2 veces	10 alumnos lo nombran En cada se repite entre 1 y 2 veces, 3 y 4 y a partir de 5

Tabla 3. Diferencias entre los resultados de las pruebas previa y posterior de “¿Quién soy yo?”

De los resultados recogidos en la tabla anterior, podemos deducir lo siguiente:

- Bajada significativa de referencias al estado civil.
- En la prueba previa, los alumnos basan sus descripciones en el desarrollo de gustos y actividades. En cambio, en la prueba posterior, se aprecia una bajada lo menos estrepitosa de la descripción de dicho apartado.
- Ha aumentado el número de alumnos que aluden a las evaluaciones positivas o negativas de la propia situación.
- En la prueba posterior la mayoría de alumnos determinan un espacio mucho mayor a la hora de desarrollar los rasgos positivos de la personalidad.

Como conclusión, se puede afirmar que el contenido de la prueba previa trata de descripciones que mayoritariamente se centran en la descripción de gustos y actividades, además de referencias al cuerpo y a la apariencia de un modo objetivo. Los alumnos aluden a un yo concreto, relegando las autoevaluaciones en lo que a su persona

respecta. Sin embargo, en la prueba posterior, predominan las siguientes categorías: valoraciones acerca del cuerpo y la apariencia, evaluaciones positivas o negativas de la propia situación personal y rasgos de la personalidad. Por lo tanto, en esta segunda prueba, se puede apreciar un cambio lo menos significativo, en tanto que las autoevaluaciones y rasgos de la personalidad obtienen un espacio mayor.

6.1.2. Escala de posición en clase

ALUMNOS	ESCALA DE POSICIÓN EN CLASE	
	PRUEBA PREVIA	PRUEBA POSTERIOR
1	7	5
2	5	9
3	13	8
4	9	2
5	8	11
6	3	14
7	7	5
8	3	3
9	5	8
10	4	3
11	2	3
12	5	5
13	7	5

Tabla 4. Resultados pruebas previa y posterior de escala de posición en clase

En lo que a la escala de posición en clase respecta, los resultados son dispares. Entre la prueba previa y posterior, 11 son los alumnos que han variado la posición en la que se representan a sí mismos, de los cuales seis han rebajado dicha posición entre 1 y 7 puntos, así como 5 la han aumentado entre 1 y 11 puntos. Asimismo, los dos alumnos restantes han mantenido la misma posición en este intervalo de tiempo.

Por consiguiente, cabe destacar la poca validez que adquieren dichos resultados, en tanto que no aparecen patrones similares de respuesta y en consecuencia la evaluación de los cuales no resulta lo significativa que cabría esperar.

6.2. Recursos que aportan datos cuantitativos

6.2.1. Escala de calificación

Con el objetivo de registrar y evaluar los datos recogidos en la escala de calificación, primeramente se calcula el valor de cada respuesta³. Una vez se han concretado dichos puntos, se realizan los cálculos necesarios en lo que a cada alumno y a cada dimensión respecta. Dichas cantidades se dividen en los índices correspondientes⁴. De este modo, se realiza un registro más visual y práctico, con la intención de evaluar más fácilmente las posibles variaciones.

Prueba previa.

AUTOCONCEPTO ACADEMICO													
ALUMNOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
INDICES CUALITATIVOS													
ALTO						X		X	X	X	X	X	
MEDIO	X	X	X				X						X
BAJO				X	X								

Tabla 5. Resultados prueba previa de escala de calificación sobre el autoconcepto académico

AUTOCONCEPTO SOCIAL													
ALUMNOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
INDICES CUALITATIVOS													
ALTO		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	
MEDIO													X
BAJO	X					X							

Tabla 6. Resultados prueba previa de escala de calificación sobre autoconcepto social

HABILIDAD FISICA													
ALUMNOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
INDICES CUALITATIVOS													
ALTO		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	
MEDIO	X									X			X
BAJO													

Tabla 7. Resultados prueba previa de escala de calificación sobre habilidad física

³ Cada respuesta (“Gezurra”, “Erdizka”, “Egia”) se divide entre 1, 2 y 3 puntos, dependiendo de si la respuesta refleja una característica positiva o negativa en lo que al autoconcepto del alumno respecta.

⁴ Los datos recogidos se dividen en los índices alto, medio y bajo. Dicha división se realiza mediante el cálculo de la puntuación más alta y más baja que pueden obtenerse. De esta manera se calculan todas las posibles respuestas que entran dentro de dichas puntuaciones. Una vez obtenemos todas las posibles respuestas, se dividen en los índices correspondientes.

APARIENCIA FISICA													
ALUMNOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
INDICES CUALITATIVOS													
ALTO		X			X			X	X		X	X	
MEDIO	X		X	X			X			X			
BAJO						X							X

Tabla 8. Resultados prueba previa de escala de calificación sobre apariencia física

Prueba posterior.

AUTOCONCEPTO ACADEMICO													
ALUMNOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
INDICES CUALITATIVOS													
ALTO		X		X				X	X	X	X	X	
MEDIO	X		X		X	X	X						X
BAJO													

Tabla 9. Resultados prueba posterior de escala de calificación sobre el autoconcepto académico

AUTOCONCEPTO SOCIAL													
ALUMNOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
INDICES CUALITATIVOS													
ALTO			X	X		X	X	X	X	X	X		
MEDIO		X										X	
BAJO	X				X								X

Tabla 10. Resultados prueba posterior de escala de calificación sobre autoconcepto social

HABILIDAD FISICA													
ALUMNOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
INDICES CUALITATIVOS													
ALTO	X	X		X		X	X	X	X		X	X	
MEDIO			X		X					X			
BAJO													X

Tabla 11. Resultados prueba posterior de escala de calificación sobre habilidad física

APARIENCIA FISICA													
ALUMNOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
INDICES CUALITATIVOS													
ALTO				X	X			X	X		X	X	
MEDIO	X	X	X				X			X			
BAJO						X							X

Tabla 12. Resultados prueba posterior de escala de calificación sobre apariencia física

Entre los resultados de la prueba previa y posterior se destacan los siguientes cambios:

- Autoconcepto académico: 4 cambios
- Autoconcepto social: 5 cambios
- Habilidad física: 3 cambios
- Apariencia física: 2 cambios

La variación de puntos que se da en estos casos es tan solo de entre 1 y 2 puntos, exceptuando dos únicos casos en el que el resultado varía 3 y 5 puntos. No cabe destacar que en dichos cambios predomine o bien el aumento, o bien la disminución de puntuaciones, ya que se dan tanto subidas como bajadas indistintamente. Por lo tanto, a pesar de que existen cambios apreciables, no se haya ningún patrón de respuesta del que se pueda extraer información relevante.

7. CONCLUSIONES

Tras analizar los resultados de las pruebas previa y posterior, en general no se concluyen grandes cambios en el autoconcepto de los alumnos. Sin embargo, en la prueba “¿Quién soy yo?” se destacan ciertas diferencias relevantes. De hecho, en la prueba posterior aumenta significativamente el contenido de índole interna y psicológica, no concediendo tanto espacio como en la prueba previa a actividades concretas que realizan. Por consiguiente, dichas variaciones dan lugar a creer en una pequeña oportunidad al cambio. Más allá de que el autoconcepto de los alumnos no ha sido ajustado, se concreta la posibilidad real de cambio en dicho constructo mediante intervenciones que direccionan su atención a trabajarlo.

Asimismo, a la hora de elaborar y aplicar el programa de intervención arriba expuesto han existido ciertas limitaciones:

En primer lugar cabe destacar que el tiempo de implantación del programa que resulta escaso. Teniendo en cuenta que el autoconcepto resulta un elemento central de la personalidad, lograr ciertos cambios y que esos cambios sean estables y consistentes en el tiempo requiere de un número más elevado de sesiones.

En segundo lugar cabe destacar las limitaciones en lo que a los materiales para elaborar una intervención respecta. Los modelos actuales de investigación, no conceden tanto espacio a la intervención/práctica en sí misma. Por consiguiente, no existen tantos materiales o recursos como serían necesarios en lo que a la intervención respecta. De entre los recursos encontrados para plantear una intervención, cabe destacar su carácter dinámico planteándose en ciertas ocasiones como juegos o dinámicas divertidas, corriendo así el riesgo de solapar el verdadero aprendizaje de la actividad debido al entretenimiento de la cual.

Finalmente, tomando como referencia este ejemplo de intervención y creyendo firmemente en la posibilidad de cambio, resulta necesario proponer la continuación de programas de intervención en relación al logro de un autoconcepto ajustado en el área educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Axpe, I. (2011). *Diseño y evaluación de un programa para la mejora del autoconcepto físico*. Universidad del País Vasco, Lejona, España.
- Burns, R. (1979). *The Self Concept: Theory, Measurement, Development and Behaviour*. Londres: Longman. (Edición castellana: *El autoconcepto: teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao, Ediciones EGA, 1990.)
- Cava, M. J. & Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.h. Freeman.
- Esnaola, I. (2005). *Elaboración y validación del cuestionario Autokontzeptu Fisikoaren Itaketa (AFI) de autoconcepto físico*. Universidad del País Vasco, Lejona, España.
- Garma, A. & Elexpuru, I. (1999). *El autoconcepto en el aula, recursos para el profesorado*. Barcelona: Edebé.
- Goñi, A., Zulaika, L., Rodrigues, A., Esnaola, I., Infante, G., Iturriaga, G.,... Axpe, I. (2007). *Mirate bien: claves para mejorar la imagen propia y el bienestar psicológico*. Vitoria Gazteiz: Caja Vital Kutxa.
- Goñi, E. (2010). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad [CD-ROM]*. Universidad del País Vasco, Lejona, España.
- Hidalgo V. & Palacios J. (2008). *Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología evolutiva*. (pp. 257-282). Madrid: Alianza Editorial.
- Hidalgo V. & Palacios J. (2008). *Desarrollo de la personalidad entre los 6 hasta la adolescencia*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología evolutiva*. (pp. 355-376). Madrid: Alianza Editorial.

- Luca de Tena, C., Rodriguez, R. I. & Sureda, I. (2004). Programa de habilidades sociales en la enseñanza secundaria obligatoria: ¿Cómo puedo favorecer las habilidades sociales de mis alumnos?. Málaga: Aljibe.
- Miras, M. (2002). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. (pp. 309-329). Madrid: Alianza Editorial.
- Oliva A. (2008). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. (pp. 471-491). Madrid: Alianza Editorial.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, J. C. (1976). Self Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Sureda, I. (2003). Como mejorar el autoconcepto: programa de intervención para la mejora de habilidades socio-personales en alumnos de secundaria. Madrid: CCS.

ANEXOS

ANEXO 1. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

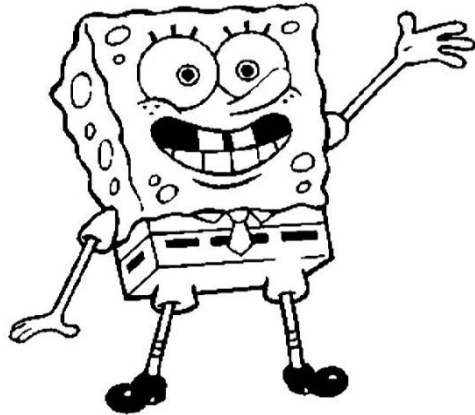
- I. Prueba ¿Quién soy yo?
- II. Pruebas escala de calificación y escala de posición en clase

I. Prueba ¿Quién soy yo?

NOR NAIZ NI?



II. Pruebas escala de calificación y escala de posición en clase



Hona hemen, zure burua deskribatzeko zenbait jarduera. Hau ez da azterketa bat, beraz ez daude gaizki edo ondo dauden erantzunik. Garrantzitsua da zintzotasun osoz eta zuk pentsatzen duzunaren arabera erantzutea.

IZEN- ABIZENAK:

MAILA:

1. Erantzun ondorengo baieztapenei:

- ✓ Zure buruaz uste duzunera gehien hurbiltzen den erantzuna markatu.
- ✓ Lasaitasunez eta kontuz pentsatu.
- ✓ Mesedez, esaldi bakoitzeko erantzun bakarra markatu.

	GEZURRA	ERDIZKA	EGIA
a. Ona naiz eskolako lanetan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Kiroletan trebea naiz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Uste dut orokorrean nire kideek gustuko nautela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Eskolako lana oso zaila denean, bertan behera uzten dut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Nire gorputzeko mugimenduak erraz kontrolatzen ditut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Zaila egiten zait lagunak egitea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

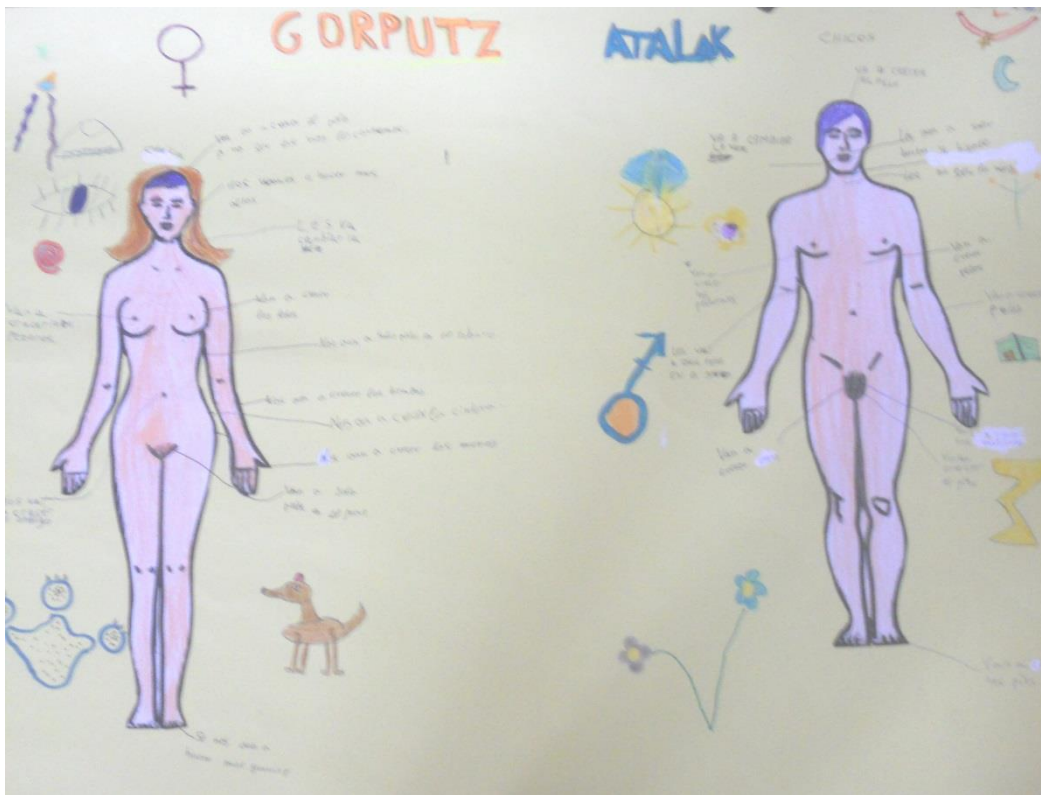
- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| g. Ikasle hobeagoa izatea gustatuko litzaidake | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h. Nire adineko gehienak baino politagoa naiz | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i. Pozik nago nire itxurarekin | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j. Beste kideei gustatzea arduratzen nau | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k. Nire ustez, irakasleek azkarra naizela uste dute | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Borobildu zure ustez klasean betetzen duzun postua, zure ikaskide guztiekin alderatuz eta klasean egiten dituzuen jarduera guztiei dagokionez.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16

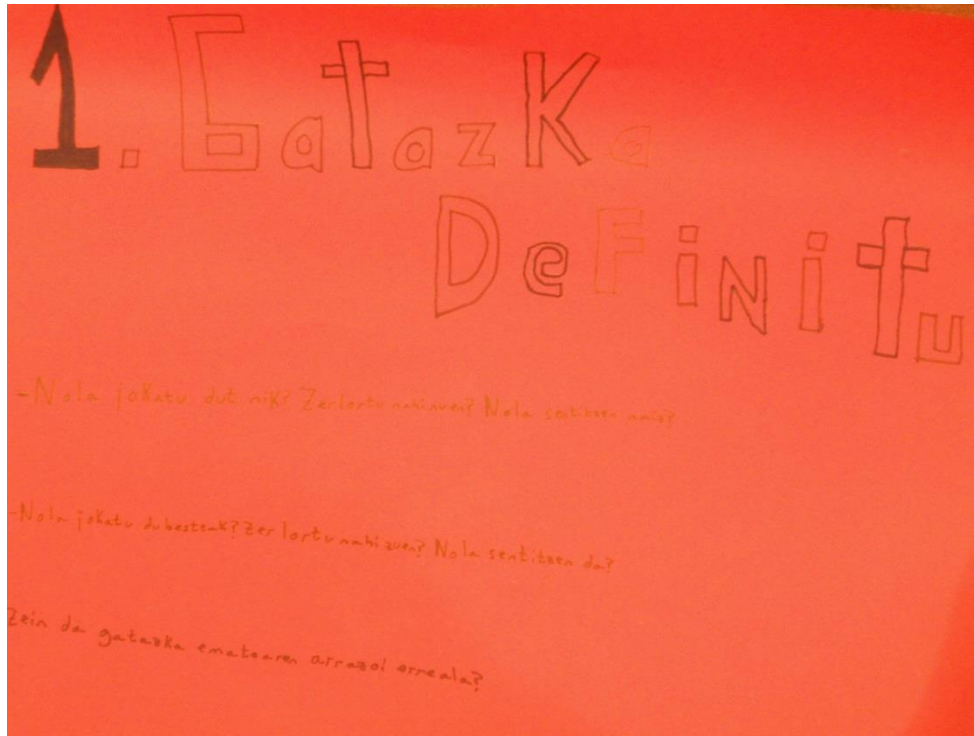
**ANEXO 2. MATERIALES ELABORADOS Y UTILIZADOS EN
CIERTAS DINÁMICAS**

- I. Cambios en la pubertad
- II. Resolución de conflictos



II. Resolución de conflictos

- *Materiales elaborados*



3. KONPOBIDERIK EGOKIENA AUKERTU

- Zer gertatuko ditakete hauek jakatur gero?

- Nire ustetan zein da konpobiderik egokiena? Zergatik?


4. KONPONBIDEA

MARTXAN JARRI

- Konponbidea finantzamendu duela uste du? **ETA**

- Konponbide egokiena aukeratu dudala uste du? **EBALUATU**

- Ixusita nola joan den zerbait aldatu behar du?




GATAZKAK

LANTZEN

1. GATAZKAK DEFINITZIOA

2. KONPOSIZIOA



3. KONPOSIZIOA EGOKIEN AUKERTU

- Zon gaitzen lekuak bereiztu?
- Nola ulertu nahi da konposizioa? gaitzen? gaitzen?

4. KONPOSIZIOA MARTXAN JARRI

- Konposizioa gaitzen lekuak bereiztu? EDA
- Konposizioa gaitzen lekuak bereiztu? EDA
- Konposizioa gaitzen lekuak bereiztu? EDA

- *Materiales utilizados*

CONFLITO

Mikel eta Ane lagun onak dira aspaldidanik, auzokideak dira eta eskolara batera doaz goizero. Aurreko egunean Anek pare bat komiki ekarri zituen gelara. Patio ordua heldu zenean, patiora jaitsi zituen komikiak klaseko lagunekin partekatzeko. Komikiak oso dibertigarriak iruditu zitzaizkien klaseko kideei, Mikeli barne. Horregatik, klaseak bukatzean eta etxera bueltatzean Mikelek komikiak eskatu zizkion Aneri, eta honek arazo barik utzi zizkion.

Duela zenbait egun Anek Mikeli komikiak eskatu zizkion, bere nebak plastikako lan bat prestatzeko behar baitzituen. Hala ere, Mikelek ez zuen komikietako bat aurkitzen eta bakarra bueltatu zion Aneri. Orduan Mikelek ia erantzuteko denbora izan gabe, Anek irakaslearengana jo zuen Mikel salatzeko eta irakasleak egoera konpon zezan. Hala ere horrek, egoera konpondu beharrean gehiago korapilatu du eta duela aste pare bat Mikel eta Ane ez dute euren artean hitz egiten.

SOLUCIÓN AL CONFLICTO

Duela aste pare bat, Mikel eta Ane ez dute euren artean hitz egin. Hala ere, gaur Anek ideia bat izan du egoera hau konpontzeko, Mikelekin hitz egitea erabaki baitu. Elkarrizketa honetan Anek Mikeli bere etxera komikiak bilatzera joatea proposatu dio, bien artean falta den komikia aurkitzen saiatzeko.

Beraz, gaur arratsaldean biak Mikelen etxera abiatu dira komikia bilatzeko. Mikelen logelan hamar minututan bilatu ondoren, Mikelek komikia aurkitu du ohe azpian. Momentu horretan, Mikelek barkamena eskatu dio Aneri komikia galtzeagatik eta ondo bilatu ez izanagatik. Era berean, Anek barkamena eskatu dio tontolapiko deitu izanagatik eta erantzuteko aukera ez emateagatik. Orain Mikel eta Ane lagunak izaten jarraitzen dute eta haien irakaslea oso pozik dago gatazka konpontzeko izandako portaerarekin.

DIALOGO CONFLICTO

1. ESZENA

- *NARRATZAILEA*: Ane, Mikel eta gelako lau kide eskolako patioan daude, Anek ekarritako komikiak irakurtzen.
- *ANE*: Gustatzen zaizkizue ekarritako komikiak?
- *KIDE 1*: Bai oso dibertigarriak dira!
- *KIDE 2*: Egia da, oso dibertigarri eta interesgarriak dira!
- *KIDE 3*: Zureak dira?
- *ANE*: Ez, nire neba nagusiarenak dira baina egun batzuetarako utzi dizkit.
- *MIKEL*: Jo ... zelako zortea daukazu! Zureak bezalako komikiak izatea gustatuko litzaidake.

2. ESZENA

- *NARRATZAILEA*: Klaseak amaitzean Mikel eta Ane etxera doaz bueltan.
- *MIKEL*: Asko gustatu zaizkit zuk ekarritako komikiak!
- *ANE*: Badakit, oso dibertigarriak dira eta.
- *MIKEL*: Bai ... Pentsatzen nabil ... utziko ahal zenizkidake egun pare batzuetan etxera eramateko?
- *ANE*: Bai noski, nola ez dizkizut utziko ba!

3. ESZENA

- *NARRATZAILEA*: Pare bat egun igaro ondoren, Anek Mikeli komikiak eskatu dizkio.
- *ANE*: Mikel, emango ahal dizkidazu nire komikiak bueltan?
- *MIKEL*: Bai ... baina Ane gauza bat gertatu zait ... uste dut komiki bat galdu dudala!

- *ANE*: Nola galdu duzula? Nire nebak biak behar ditu?
- *MIKEL*: Badakit, baina ...
- *ANE*: Orain zer egin behar dut nik?

4. ESZENA

- *NARRATZAILEA*: Hurrengo egunean klasera sartzean Ane irakaslearengana hitz egitera abiatu zen.
- *ANE*: Andereño, beste egunean Mikeli bi komiki utzi nizkion eta atzo bakarra bueltatu zidan.
- *IRAKASLEA*: Bueno Ane, baina hori zuen artean konpontzen saiatu behar zarete nigana jo baino lehen.
- *ANE*: Bai, baina komikiak ez dira nireak, nire nebarenak dira eta ez dakit zer egin.
- *IRAKASLEA*: Saiatu duzu Mikelekin hitz egiten?
- *ANE*: Ez, ez dut tontolapiko horrekin berriro hitz egingo.

DIALOGO SOLUCION

1. ESZENA

- *NARRATZAILEA*: Gaur Ane Mikelekin hitz egitea erabaki du.
- *ANE*: Mikel zurekin hitz egitea gustatuko litzaidake.
- *MIKEL*: Duela denbora nahikoa ez dugula hitz egiten ... baina esan, zer gertatzen da?
- *ANE*: Ba bion artean sortutako egoera konpontzeko, ideia bat izan dut!
- *MIKEL*: A bai? Zein?
- *ANE*: Gaur arratsaldean zure etxera joatea komikia aurkitzen saiatzeko. Zer iruditzen zaizu?
- *MIKEL*: Oso ideia ona Ane! Agian bion artean aurkitzen dugu!

2. ESZENA

- *NARRATZAILEA*: Gaur arratsaldean Mikel eta Ane Mikelen etxera abiatu dira komikia bilatzeko.
- *ANE*: Gogorutzen duzu non erabili zenuen komikia?
- *MIKEL*: Bai, nire logelan irakurri nituen biak, ohean etzanda eta mahai gainean utzi nituen. Baina zuri bueltatzerakoan komiki bakarra zegoen mahai gainean.
- *ANE*: Ulertzen dut ...
- *NARRATZAILEA*: Hamar minutu igaro ondoren ...
- *MIKEL*: Begira Ane hemen dago komikia! Ezin dut sinetsi, azkenean aurkitu dut!
- *ANE*: Ai ama Mikel ze ondo komikia aurkitu duzun! Orain nire nebari bueltatu ahal izango diot!
- *MIKEL*: Eskerrak!
- *NARRATZAILEA*: Momentu horretan Mikel eta Ane barkamena eskatu zioten elkarri.
- *MIKEL*: Ane barkatuko didazu komikia galtzeagatik eta ondo bilatu ez izanagatik?
- *ANE*: Bai ... eta zu tontolapiko deitu izanagatik eta erantzuteko aukera ez emateagatik?
- *MIKEL*: Bai noski, nola ez dizut barkatuko ba!

3. ESZENA

- *NARRATZAILEA*: Orain Mikel eta Ane lagunak izaten jarraitzen dute eta irakaslea oso pozik dago haiekin.
- *IRAKASLEA*: Kontatu didazuenez egoera konponduta dago ezta?
- *ANE*: Bai, egoera konpondu dugu bien artean, bakoitzak bere aldetik zerbait jarritz.
- *MIKEL*: Egia da, eta barkamena eskatu diogu elkarri.
- *IRAKASLEA*: Oso ondo! Horrela egiten dira gauzak!

ANEXO 3. GUIONES DOCENTES PARA CADA DINAMICA

- I. Lluvia de ideas
- II. Circo de las mariposas
- III. Cambios en la pubertad
- IV. Resolución de conflictos

I. Lluvia de ideas

El profesor introduce la actividad

“Denek ditugu bertuteak, aspektu positiboak, jarrerak edo portaerak besteengandik modu positibo batean baloratuak izan daitezkeenak, besteei lagundu diezaiokegun zenbait arlo ... Baina pertsona askok horretaz ohartzeko zailtasunak dituzte, eta bakarrik antzematen dituzte gabeziak eta aspektu negatiboak. Horregatik, hurrengo jarduera egingo dugu, bakoitzak bere burua modu positibo batean ikustea oso garrantzitsua delako. Zuetako bakoitzak errekurtso euria edo izarren euria jasoko du (bertuteak, gaitasunak, bereizgarri positiboak, trebetasunak ...) zuen kideengandik. Honek, klaseko giroa hobetzen lagunduko du, eta autoezagutza handiagoa lortuko dugu gure eta besteen bertuteen inguruan.”

Exponer un vocabulario de palabras reforzantes que puede utilizarse

“Kideekin erabili ditzakegun hitzak (goraipamenak) arbelean idatziko ditugu.

- *Goraipamenak jokabide, jarrera, itxura eta abarri egin behar dizkie erreferentzia.*
- *Ezin dira izaera negatiboa duten esaldian egin, bakarrik esaldi positibo eta afektiboak.*

Modu honetan, erabili beharreko errefortzu mota definituko dugu, baita erabili ditzakezuen adierazpenak ezagutuko ditugu ere.”

Se distribuyen en grupos sentados y se lleva a cabo la dinámica

Reflexión sobre lo que han sentido

- *“Esan dizuten bertute guztien artean, zein ezagutzen zenuen?”*
- *Eta zein ez zenuen ezagutzen?*
- *Zeintzuk errepikatu dira?*
- *Zertan ez zaude ados?*

- *Zein bertute da gehien baloratzen duzuna, hau da, zein da gehien gustatu zaizuna?*
- *Zerk harritu zaitu gehien?*
- *Zer da gehien gustatu zaizuna?*
- *Nola sentitu zara errefortzu positibo eta afektiboa hartzen eta ematen?*
- *Besteen bertute positiboetan fijatzen zara?*
- *Zure bertute positiboetan fijatzen zara?"*

II. Circo de las mariposas

Antes de ver el corto

“Gogoratzen duzue beste ostiralean egindako jarduera? Komentatu nuen denek ditugula aspektu positiboak, baina pertsona batzuek horretaz ohartzeko zailtasunak dituztela, eta aspektu negatiboetan zentratzen direla. Beraz, horrexegatik borobiletan jartzeko jarduera hori egin genuen.

Baina zuek benetan uste duzue garrantzitsua dela gure aspektu positiboak ezagutzea?, Zergatik?, Zein modutan uste duzue eragina izan dezakeela gure bizitzan modu positibo edo negatibo batean ikustea? Hori konprobatzeko hurrengo filma ikusiko dugu.

Después de ver el corto

- *Zein da lehenengo eta bigarren zirkuaeren arteko desberdintasuna?*
- *Nola aurkezten dute Will lehenengo zirkuan? Gogoratzen duzue? Eta bigarren zirkuan?*
- *Argi dago bi aurkezpen hauen artean Willek aldaketa nabaria izan duela, baina fisikoki ez da aldaketarik egon, beraz suposa dezakegu bere barnean zerbait aldatu dela ezta?*
- *Zer aldatu da? Zerk eragin du aldaketa hori?*

Bigarren zirkuko jendeak Willengan sinetsi du, berak bere buruarengan sinesten ez duen arren. Horregatik harrien artean bakarrik usten diote bera bakarrik altxatzeko gai dela usten dutelako. Altxatzen eta igeri egiten duen momentutik aurrera, berak ere sinesten du bere buruarengan eta bere aukeretan. Beraz hori da aldatu den gauza bakarra.

- *Eta zer gertatzen da Will bere alde positibo edo aukerak deskubritu eta hauengan sinesten duenean?*

Beraz film honetatik hiru ondorio nagusi atera ditzaket:

- *Gure burua ezagutu eta gure aspektu positiboak baloratzea ezinbestekoa da.*

- *“Ezin dut”, “Ez naiz ona”, “Argala, itsusia, geldoa, potoloa ... naiz” Ez gara konturatzen badagoela jendea benetako arazo eta zailtasunekin gauza oso garrantzitsuak lortu dituztenak.*
- *Willek deskubritzen dituen bertuteak, igeri egiten jakitea oin eta eskurik gabe, islatzen du nola guztiok alde onak ditugun eta egin behar dugun gauza bakarra horiek deskubritzea da eta hauetan sinestea dela.*

III. Cambios en la pubertad

Introducción

“Gaurko egunean gure itxura fisikoaren inguruan hitz lan egingo dugu. Baina ez nire itxura fisikoaren inguruan baizik eta zuen itxura fisikoari buruz. Badakizuenetz zuen adinarekin aldaketa fisiko batzuk nabaritzen hasiko zarete, batzuk arinago eta besteek astiroago nabarituko dituzue, baina azkenean denek. Horregatik, nik azalpenik eman gabe zuek izango zarete azalduko duzuenak zeintzuk dira aldaketa fisiko horiek, zertan datza eta non gertatzen dira (zein gorputz atal). Horretarako taldeka banatuko zarete (neskak eta mutilak nahastuta, nik egingo ditut taldeak).

Explicación de la dinámica

Lehenik taldeka nerabezaroan ematen diren aldaketa desberdinaz hitz egin eta eztabaidatuko duzue (non ateratzen da ilea? Zer gertatzen da ahotsarekin? ...). Talde bakoitzak beraiek uste dituen aldaketekin zerrenda bat gauzatu beharko du. Ondoren, kartulina bat emango diet talde bakoitzari eta bi gorputzen irudiak bata emakumezkoena eta bestea gizonezkoena. Talde bakoitzak idatzitako zerrenda irudian modu bisual batean kokatu beharko ditu eta aipatutako ezaugarrien azalpen egokia idatzi. Ondoren, talde bakoitza bere lanaren aurkezpena gauzatu du bere ikaskideen aurrean.”

IV. Resolución de conflictos

DEFINIR EL PROBLEMA

Introducción

“ *Hurrengo saioetan, eguneroko bizitzan sor daitezkeen gatazken konponbidea landuko dugu. Horretarako, hurrengo hiru tutoretza saioak erabiliko ditugu. Lehenengo saio honetan, eskolan emandako gatazka bat aurkeztuko dizuet. Aurreko egunean irakasleak bilera bat izan genuen eta gatazka honen inguruan aritu ginen. Guztien artean eztabaidatu ondoren eta konponbide edo soluzio desberdinak proposatu ondoren, eskolako ikasleei iritzia galdetzea pentsatu genuen. Hori horrela, gaur zuengana jotzen dut gatazkaren inguruko gorabeherak jorratzeko.*”

Comprensión del conflicto

“*Orain irakurritako gatazkaren inguruan galdera batzuk egingo dizkizuet. Galdera nahiko simple eta errazak diren arren, guztiak erantzutea nahi dut. Horretarako, galdera bakoitza egitean pentsatzeko denbora bat utziko dizuet, eta isilean galderaren erantzuna dakizuenek eskua altxatzen joango zarete. Guztiak eskua altxatu ondoren, ikasle bati erantzutea eskatuko diot.*”

- *Nortzuk dira gatazkaren protagonistak?*
- *Aurreko egunean Anek zer ekarri zuen gelara?*
- *Zer iruditu zitzaizkien komikiak klaseko kideei? eta Mikeli?*
- *Etxera bueltatzean zer egin zuen Mikelek? eta Anek zer erantzun zion?*
- *Zergatik eskatzen dizkio Anek Mikeli komikiak bueltatzeko? Nork behar ditu?*
- *Zer gertatu zitzaion Mikeli komikiekin?*
- *Orduan zer egin zuen Anek?*
- *Ondorioz, zer gertatu da Mikel eta Aneren artean?*”

Especificar los personajes del conflicto

“*Ondoren gatazkaren azterketarekin jarraitzeko, zuen laguntza behar izango dut. Izan ere, zuetako batzuek irakurritako gatazka antzeztuko duzue beste ikaskideen aurrean. Horretarako, lehendabizi gatazkan parte hartzen duten pertsonaiak zeintzuk diren finkatuko*”

dugu, zenbat antzezle behar izango ditugun argitzeko. Beraz, zeintzuk dira egoera honetan parte hartzen duten pertsonaiak?

Behin antzeztuko dituzuen zortzi pertsonaiak finkatu ditugula, zuetako zortzi boluntario behar ditut. Aipatzekoa da, guztiek parte hartu beharko duzuela antzezpenean, izan ere, gaur ez bada, hurrengo egunean gatazkaren jarraipena landu eta antzeztuko dugu.”

Especificar las escenas

“Ondoren, antzezpenean egingo dituzuen eszena edo agerraldien inguruan arituko gara. Antzezpen honetan lau eszena antzeztuko dituzue, hori horrela, eszena bakoitzean jorratu beharrekoak zuek erabakiko dituzue. Horretarako denen artean adostu beharko dituzue zeintzuk diren gatazka honetako lau ekintza garrantzitsu eta adierazgarrienak, eta horiek izango dira antzeztuko dituzuenak. Horretarako, garrantzitsua da kontuan hartzea aukeratutako ekintzak zentzua eta euren arteko lotura izan beharko dutela.”

Definición final

“Orain ikusitako antzezpenaren inguruan galdera batzuk egingo dizkizuet. Horretarako, aurreko momentuan erabilitako dinamika berdina jarraituko dugu: Galdera bakoitza egitean pentsatzeko denbora bat utziko dizuet, eta isilean galderaren erantzuna dakizuenek eskua altxatzen joango zarete. Guztiak eskua altxatu ondoren, ikasle bati erantzutea eskatuko diot.

- *Nola jokatu du Anek?*
- *Zer lortu nahi zuen? Zergatik?*
- *Nola sentitzen da? Zergatik?*
- *Nola jokatu du Mikelek? Zergatik?*
- *Nola sentitzen da? Zergatik?*
- *Zein da gatazka ematearen arrazoi errealak?*
- *Zer gertatzen da? Zein da arazoa?”*

Proponer soluciones para la próxima sesión

“Beraz, hurrengo egunerako gaur aztertutako gatazka izan ditzakeen soluzio posibleak pentsatuko dituzue. Bakoitzak soluzio posible bat proposatu beharko du eta horretarako hurrengo fitxa hau bete beharko duzue etxean. Bertan soluzio posiblea idatzi beharko duzue.

Aipatzekoa da, pertsonaia berriak sartu ditzakezuela antzezpenean, izan ere, ez dira bakarrik gaur ikusitakoak izan behar.”

TOMA DE DECISIONES

Poner en común las soluciones y realizar elección

“Gogoratzen duzue aurreko saioan aztertutako gatazka? Beraz, gogoratuko dituzue saio honetarako bidali nituen etxeko lanak ezta? Bale ba oraingo honetan taldeka bilduko zarete eta bakoitzak etxean pentsatu eta idatzitako soluzioa taldean aurkeztuko du. Hori horrela, taldekide guztien artean aurreko egunean aztertutako gatazkari erantzuna emateko soluzio egokiena zein den erabaki beharko duzue. Taldekide guztien iritzia kontuan hartzea garrantzitsua da, hala ere, iritzi desberdinak izanez gero akordio batera heldu beharko zarete. Garrantzitsua da konponbide egokiena aukeratzea, izan ere, horixe da talde handian zuek aurkeztuko duzuen. Talde bakoitzeko ordezkari bat aukeratu beharko duzue zuen proposamena beste kideen aurrean aurkezteko.”

Analizar las consecuencias positivas y negativas de las soluciones

“Oraingo honetan, talde bakoitzak proposatutako soluzioen egokitasunaren inguruan pentsatuko duzue. Horretarako, taldeka soluzio bakoitzaren ondorio positibo eta negatiboak zeintzuk diren finkatu eta idatziko dituzue. Ondorio positibo edo negatiboak ateratzeko zuen buruari egin diezaiokezuen galdera honakoa da: Zer gertatu daiteke horrela jokatz gero? Adibidez, konponbidea Ane Mikelen amarengana joatea. Zer gertatuko litzateke horrela jokatz gero?: Ondorio positiboa Mikelen ama komikia bilatzea eta aurkitzea izango litzateke, eta ondorio negatiboa Mikel Anerekin askoz gehiago haserretzea izango litzateke. Hau da, hipotesiak egiten gabiltza, ez baitakigu ziur zer gertatuko den, hala ere, imajina dezakegu ezta? Garrantzitsua da kontuan hartzea, ondorioak aurreko egunean ikusitako gatazkarekin zerikusi izan beharko dutela. Aipatzekoa da, zuen taldeak proposatutako soluzioaren ondorio positibo eta negatiboak pentsatu beharko dituzuela ere. Agian konponbideren baten bat ez du ondorio positibo edo negatiborik izango. Behin ondorio positibo eta negatiboak zeintzuk diren erabakita, talde bakoitzeko ordezkariak aurkeztuko ditu talde handian.”

Evaluar la idoneidad de las soluciones propuestas

“Konponbide bakoitzak dituen ondorio positibo eta negatiboak finkatu ondoren, zuen iritzia ezagutu nahi dut. Horretarako, banaka konponbide egokiena zein iruditzen zaizue eta zergatik azalduko duzue. Oso garrantzitsua izango da zergatiak zentzua izatea, hau da, ez du balio txorakeriarik esatea adibidez nire taldeak egindakoa delako edo zuen aurrekoak esandakoa kopiatzea. Zuek pentsatu behar duzue zein den egokiena eta zergatik. Beraz, pentsatzeko bost minutu utziko dizkizuet eta ondoren bakoitza bere iritzia ematen joango da. Garrantzitsua da jakitea ez duzuela zuen taldeak proposatutako konponbidea aukeratu behar, izan ere, konponbidearen egokitasunari erreparatu behar diozue. Gainera, zuen taldeak proposatutako konponbidea izateagatik ez duzue ezer irabaziko, halaber, denek irabazi behar duzue konponbide egokiena aukeratzeko jakiteagatik.”

EJECUTAR Y EVALUAR LA SOLUCION

Introducción

“Gaurko saioan, aurreko egunean aukeratutako konponbidea aztertuko dugu. Horretarako, lehendabizi banaka irakurriko duzue nik banatutako fitxa hauetatik eta geroago nik irakurriko dut guztientzako.”

Comprensión del conflicto

“Orain irakurritako soluzioaren inguruan galdera batzuk egingo dizkizuet. Galdera nahiko simple eta errazak diren arren, guztiak erantzutea nahi dut. Horretarako, galdera bakoitza egitean pentsatzeko denbora bat utziko dizuet, eta isilean galderaren erantzuna dakizuenek eskua altxatzen joango zarete. Guztiak eskua altxatu ondoren, ikasle bati erantzutea eskatuko diot

- *Zein izan da Anek Mikeli proposatutako ideia?*
- *Zer egin dute Mikel eta Ane gaur arratsaldean?*
- *Nork aurkitu du falta den komikia? Non?*
- *Zergatik eskatu dio barkamena Mikelek Aneri?*

- *Eta Anek Mikeli?*
- *Orain lagunak izaten jarraitzen dute Ane eta Mikel?"*

Especificar los personajes del conflicto

“Ondoren gatazkaren azterketarekin jarraitzeko, zuen laguntza behar izango dut. Izan ere, aurreko egunean bezala zuetako batzuek irakurritako konponbidea antzeztuko duzue beste ikaskideen aurrean. Horretarako, lehendabizi gatazkan parte hartzen duten pertsonaiak zeintzuk diren finkatuko dugu, zenbat antzezle behar izango ditugun argitzeko. Beraz, zeintzuk dira egoera honetan parte hartzen duten pertsonaiak?”

Especificar las escenas

“Ondoren, antzezpenean egingo dituzuen eszena edo agerraldien inguruan arituko gara. Antzezpen honetan lau eszena antzeztuko dituzue, hori horrela, eszena bakoitzean jorratu beharrekoak zuek erabakiko dituzue. Horretarako, nik banatutako fitxak erabili ditzakezue bertan ekintza garrantzitsuenak azpimarratzeko. Ondoren, denen artean adostu beharko dituzue zeintzuk diren egoera honetako lau ekintza garrantzitsu eta adierazgarrienak, eta horiek izango dira antzeztuko dituzuenak. Garrantzitsua da kontuan hartzea aukeratutako ekintzak zentzua eta euren arteko lotura izan beharko dutela.”

Evaluación de la solución representada

“Orain ikusitako antzezpenaren inguruan galdera batzuk egingo dizkizuet. Horretarako, aurreko momentuan erabilitako dinamika berdina jarraituko dugu: Galdera bakoitza egitean pentsatzeko denbora bat utziko dizuet, eta isilean galderaren erantzuna dakizuenek eskua altxatzen joango zarete. Guztiak eskua altxatu ondoren, ikasle bati erantzutea eskatuko diot.

- *Nola jokatu du Anek? Zer lortu nahi zuen?*
- *Nola jokatu du Mikelek? Zer lortu nahi zuen?*
- *Orain nola sentitzen dira Mikel eta Ane? Zergatik?*
- *Konponbidea funtzionatu duela uste duzue? Zergatik?*
- *Konponbide egokia aukeratu genuela uste duzue? Zergatik?*

- *Ikusita nola joan den, konponbideko zerbait aldatuko zenukete?"*

GENERALIZACIÓN O TRANSFERENCIA DEL ENTRENAMIENTO

Delimitación del proceso (4 fases)

"Gaurko saioan gatazken konponbidea lantzeko jarraitutako prozesua zehaztuko dugu. Prozesu honetan lau fase jorratuko ditugu eta horiek dira zuek zehaztu beharko dituzuenak. Horretarako aurreko saioetan egindakoak gogora ekarriko ditugu. Hiru saio baino ez ditugu erabili gatazka konkretu honen konponbidea lantzeko, hori hórrela, gogoratzen duzue lehenengo saioan egindako? Eta saio horren ondoren zer egin zenuten etxean? Bale ba, eta bigarren eta hirugarren saioan? Gogoratzen duzue? Beraz, zeintzuk izango dira hasieran aipatutako lau fase horiek?"

Explicación de la dinámica

"Behin fase guztiak zehaztu ditugula, taldeka batuko zarete eta talde bakoitza fase batez arduratuko da. Orain talde bakoitzari fitxa bat banatuko dizuet, egokitu zaizuen fasearen izenarekin eta fase bakoitzeko zenbait galderekin. Galdera horiek egun hauetan jarraitutako prozesuan landutakoak dira. Azken batean gatazka honen konponbidea lantzeko eta prozesua gidatzeko galdera hauek egin dizkizuet. Beraz, talde bakoitzak kartulina batean fasearen izena eta dagokion galderak idatziko ditu. Idazkera argia egin beharko duzue, gelatik eskegiko baititugu eta zuen kideak irakurri ahal izateko."

Reflexión final

- *"Zuen ustez prozesu hau baliagarria izan daiteke eguneroko bizitzan sor daitezkeen gatazkei erantzuna emateko? Baiezkoa edo ezezkoa bada, zergatik?"*
- *Praktikoa iruditzen zaizue gatazka bat gertatzean prozesu honi jarraitzea?*
- *Zein alde on eta zein txar izan ditzake metodo hau erabiltzea?*
- *Zuek erabiliko zenukete? Nortzuk bai eta nortzuk ez?*
- *Zein egoeratan erabili dezakezuela uste duzue? Zuen artean sortzen diren gatazkek konpontzeko? Zuen familia-kideekin? ..."*

-

ANEXO 4. RESULTADOS OBTENIDOS EN INSTRUMENTOS DE MEDIDA

- I. Prueba ¿Quién soy yo?
- II. Pruebas escala de calificación y escala de posición en clase