

La incidencia del auto-concepto en el sentimiento de logro ante la realización de una tarea en un aula de Educación Infantil

The effect of self-concept in the sense of accomplishment before performing a task in a kindergarten classroom

Susana Vaquero Ibarra*

Recibido: 19-2-2015

Aceptado: 26-5-2015

Resumen

En este trabajo se presenta un estudio experimental para el que se ha seguido la metodología de investigación en acción, basado en la observación sistemática, que intenta valorar la incidencia positiva que el auto-concepto tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos de educación infantil.

La investigación educativa y la psicología aplicada a la educación ha demostrado la relación que existe entre razón y emoción y su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este estudio se ha llevado a cabo en un grupo de segundo curso de Educación Infantil compuesto por 18 alumnos de cuatro años, a los que se sometió a unas pruebas durante 4 semanas, antes y después de haber llevado a cabo un modelo de intervención didáctica centrada en el desarrollo del auto-concepto. Los resultados apoyaron la hipótesis de partida: que la intervención didáctica centrada en el desarrollo del auto-concepto tiene repercusiones positivas en la mejora del sentimiento de logro de los alumnos.

Palabras clave:

Autoestima, actitud, aprendizaje, autoconcepto, estímulo.

Abstract

This paper presents an experimental study that has followed the methodology of action research, based on systematic observation, and that tries to assess the positive impact of self-concept in the teaching-learning process of Infant Education children.

Educational research and psychology applied to education has demonstrated the relationship between cognition and emotion and its impact on the teaching-learning process.

This study was conducted with a group of second-year Infant Education children composed of 18 4-year-old pupils. The group was subjected to a test during a four-week period before and after having carried out a model of educational intervention focused on the development of self-concept. The results supported our hypothesis: educational intervention focused on the development of self-concept has a positive impact on improving the pupils' sense of self-accomplishment.

Keywords:

Self-esteem, attitude, learning, self-concept, stimulus.

* Colegio San Jose del Parque. Madrid
svaquero@sanjosedelparque.es

1. Introducción

El presente trabajo surge como la necesidad personal de ahondar en la práctica educativa con el fin de mejorarla. Se trata de profundizar en la incidencia que variables individuales, como es el caso de la autoestima, y más concretamente el auto-concepto, tienen en la forma en que los alumnos participan de los procesos de aprendizaje y en los resultados que alcanzan.

Puesto que nuestro contexto de trabajo nos permite el trabajo con alumnos de edades comprendidas entre los cuatro y los cinco años, escolarizados en el segundo curso de educación infantil, hemos elegido un grupo de alumnos que responde a estas características para diseñar un modelo de intervención didáctica que tiene como objetivo la modificación positiva del auto-concepto y medir resultados antes y después de esa intervención.

Este trabajo surge de la preocupación de haber constatado, a través de nuestra experiencia de aula, que en todos los grupos siempre se puede identificar a niños que muestran una autoestima y un auto-concepto muy poco desarrollados que se manifiesta, por ejemplo, en que ante cualquier actividad se dan por vencidos antes de tiempo, en que verbalizan que no saben hacer las cosas, que muestran un sentido de la frustración muy acentuado o en que ante una actividad que les presenta un reto al que antes no se han enfrentado se auto-limitan, prefieren no experimentar o verse involucrados en la actividad y quedarse al margen.

Siguiendo la metodología de investigación-acción, se busca responder a una serie de preguntas que permitan descubrir aquellos aspectos que pueden ser mejorados en la práctica docente, diseñar y poner en práctica un plan de acción. En la investigación, se ha tratado de integrar la labor del profesor como docente con la de observador e investigador, puesto que el objetivo perseguido es reflexionar sobre la práctica de enseñanza para poder transformarla y mejorarla.

2. Marco teórico

2.1. El concepto que la persona construye de sí misma

La percepción personal que un individuo tiene de sus propios méritos y/o actitudes, es decir, el concepto que tiene de su valía personal y de sus capacidades, se construye a partir de las percepciones que de ella tienen las personas que la rodean, de sus experiencias, así como de los sentimientos asociados a esas percepciones y experiencias.

Esa imagen, así como los sentimientos y las percepciones asociadas a ella, son el resultado de la percepción evaluativa que cada persona hace de sí misma. Es decir, está integrada de pensamientos, percepciones, evaluaciones y sentimientos que una persona tiene de sí misma, que a su vez se ve condicionada de una manera muy específica por las valoraciones que hacen las personas más cercanas de ella: padres, educadores y profesores, especialmente aquellos de las etapas infantil, primaria y secundaria, momentos que coincide con las fases más decisivas en la configuración de la personalidad.

El concepto que cada persona tiene de sí misma se empieza a configurar desde la infancia. Los niños son conscientes de la información que les llega sobre los aspectos en los que destacan y aquellos otros que se perciben como sus puntos débiles. Así, la investigación también ha comprobado que la autoestima genera seguridad en uno mismo, da fuerzas para emprender nuevos proyectos y promueve en la persona una actitud más receptiva a la hora de aprender cosas nuevas.

El desarrollo del concepto que una persona tiene de sí misma es resultado de un proceso de crecimiento personal que involucra distintas dimensiones: una actitud ante la vida, e incluso una manera de pensar y de sentir. Maslow (1943) en su *Jerarquía de las necesidades humanas* establece una pirámide de las necesidades de una persona (figura 1).



Figura 1. Jerarquía de las necesidades de Maslow

Entre estas necesidades identificadas por Maslow (1943), se recoge la necesidad de autoestima como uno de los pilares básicos de las necesidades humanas. La confianza, el éxito que una persona alcanza, el respeto que se tiene a sí misma, como el que le profesan los demás, incide de forma decisiva en el resto de sus necesidades.

Nathaniel Branden (1995) describe la autoestima como la capacidad que las personas tienen para sentirse competentes, para afrontar los retos de la vida, y ser capaces de afrontar las decisiones oportunas para obtener la felicidad. Este autor identifica en la autoestima dos componentes esenciales:

- *Eficacia personal*: la capacidad que tiene una persona para confiar en que su mente funciona correctamente, afrontar nuevos retos y confiar en lograrlos.
- *El respeto a uno mismo*: la actitud positiva hacia uno mismo.

Por su parte José-Vicente Bonet (1997) señala:

«La importancia de la autoestima concierne a nuestra manera de ser y pensar y así le damos sentido a nuestra valía personal. Todos tenemos alta o baja, positiva o negativa, suficiente o deficiente, pero no solo importa desarrollarla, sino también conocerla y ser realista para que nos permita conocer nuestros recursos personales».

2.2. Autoconcepto: autoimagen, autoestima y autoeficacia

A menudo, se ha confundido el concepto de autoestima con el de autoconcepto. Es más, a veces, se han llegado a utilizar de forma indistinta. En nuestro estudio asumimos la descripción de autoconcepto como un término más global, que incluye a su vez a la autoestima.

El auto-concepto engloba, a su vez, a otros tres, autoimagen, autoestima y autoeficacia (figura 2):

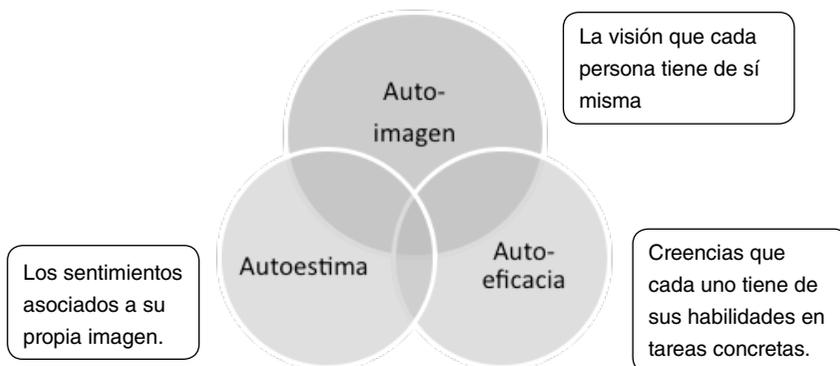


Figura 2. Componentes del auto-concepto

Coopersmith (1967), en una aproximación similar a la de Rosenberg (1979), considera que un individuo aprende de sus padres lo valioso que es, pues las personas reproducen en modelo de autoestima de sus progenitores.

2.3. El desarrollo del auto-concepto en la infancia

Durante su infancia, los niños atraviesan y se enfrentan a distintas experiencias que les provocan sentimientos de alegría, satisfacción o placer, pero también experimentan otras que les generan ansiedad, depresión, desilusión e incluso estrés. Estas vivencias, y la forma en que las afrontan, les ayudan a ir configurando una imagen de ellos mismos como personas más o menos valiosas. Como resultado, algunos niños se muestran muy seguros ante las críticas de otros o los errores que ellos cometen. Otros, por el contrario, evidencian conductas distintas, se muestran mucho más vulnerables, y tienen una actitud menos proactiva ante los retos. Si a un niño le resulta positiva la forma de abordar aquello que él percibe que le cuesta, la dinámica se convierte en un juego, en un reto positivo que estimula el logro de la meta si por el contrario, lo vivencia con estrés o angustia, esa dinámica se convierte en algo negativo que influye en la imagen que genera el niño de sí mismo al verse afrontando ese tipo de situaciones.

Las personas que acompañan a los niños en su proceso de desarrollo, fundamentalmente padres y educadores, pueden ayudarles a poner en marcha estrategias de actuación adecuadas a sus posibilidades, que les ayuden a potenciar su auto-concepto. Para ello, es preciso conocer, en primer lugar, manifestaciones que pueden servir para identificar un bajo nivel de auto-concepto y de autoestima en un niño, a saber:

- Sentirse inferior a los demás.
- Desanimarse muy pronto.
- Frustrarse de manera exagerada ante un error.
- Temer equivocarse.
- Hacer trampas o mentir en exceso.
- Tener pocos amigos.
- No valorar sus habilidades o sus capacidades.

Existen situaciones que podrían generar el efecto contrario a fomentar la autoestima y hemos de tenerlas en cuenta con el objeto de evitarlas:

- Exigir en exceso, pues puede generar falta de confianza en sí mismo, al no poder superar los enormes retos que tiene que afrontar.
- Sobreproteger en exceso, pues genera dependencia e incapacidad.

2.4. Auto-concepto y rendimiento escolar

Los profesores tienen un espacio privilegiado de actuación para el desarrollo de un fortalecimiento del auto-concepto de los alumnos. Con la escolarización, el niño accede al proceso de socialización secundaria y la escuela se convierte en un escenario imprescindible para el desarrollo de su identidad. Los profesores pasan a formar parte de los modelos de aprendizaje social del niño y las prácticas del aula se convierten en factores posibilitadores del fortalecimiento del auto-concepto, sobre todo en lo que implica y atañe a la auto-eficacia, aunque también al desarrollo de su auto-imagen y de su autoestima.

Clemens y Bean (1993) citan en su libro «Cómo desarrollar la autoestima en los niños» algunas recomendaciones sobre prácticas educativas favorecedoras del desarrollo del auto-concepto y que tienen una incidencia positiva en el rendimiento escolar:

- Crear un clima positivo en el aula que permita que los logros sean más valorados que los errores, en el que se valore más el esfuerzo que los resultados.
- Fomentar la expresión de sentimientos positivos hacia los avances que pueden alcanzar los niños.
- Fomentar acuerdos que permitan establecer normas para un buen funcionamiento del aula, de modo que los niños se sientan miembros con voz y voto en el grupo.
- Reforzar los logros obtenidos por los niños y dejarlos plasmados en la clase para favorecer la visualización de esos logros de manera continuada en el tiempo.
- Evitar descalificaciones o comentarios inapropiados que hagan que el niño se pueda sentir avergonzado o ridículo ante los compañeros o el profesor.

Son pautas básicas de actuación que han de orientar las prácticas del aula si se quiere reforzar desde la intervención en el aula el desarrollo y el fortalecimiento del auto-concepto del niño. Un clima positivo conduce siempre a realidades positivas y permite el desarrollo de personas positivas. Toda realidad negativa tan solo genera una merma de las potencialidades.

3. Objetivos e hipótesis del trabajo de investigación

La hipótesis que se plantea en el estudio es que un modelo de intervención didáctica potenciadora del auto-concepto puede tener una incidencia positiva en el sentimiento de logro ante la realización de una tarea.

Además, se persigue en el estudio los siguientes objetivos:

- Observar el papel que las variables afectivas tienen en las expectativas de logro de los alumnos del grupo objeto de estudio.
- Potenciar y desarrollar el auto-concepto en alumnos que conforman el grupo de estudio.
- Comprobar que un modelo de intervención didáctica, diseñado por el profesor expresamente para potenciar el auto-concepto en el grupo que ha participado en el estudio, puede tener una incidencia positiva en la mejora del sentimiento de logro ante la tarea.
- Observar cambios que se produzcan en la actitud de los niños ante el aprendizaje y el funcionamiento de la clase.
- Observar diferencias en la respuesta de los niños tras la intervención didáctica en función de determinadas características. ¿Las respuestas serán similares en los niños y en las niñas del grupo? ¿Cuáles serán las actividades que les generarán mayor inseguridad: grafomotricidad, números, dibujo de la figura humana, plástica?

4. Desarrollo de la experiencia

4.1. Cronograma

A continuación vamos a comentar el cronograma de las actividades que se llevaron a cabo durante el estudio de investigación (ver tabla 1). Las actividades se realizaron en tres fases:

Fase 1: Recogida de datos iniciales: Se llevó a cabo durante 4 días consecutivos comenzando el día 20 de Octubre y finalizando el día 24 de octubre. Las actividades (Anexo 1) se realizaron en base a cuatro ámbitos del área de Representación de Educación Infantil y las sesiones tenían una duración de hora y media aproximadamente cada una de ellas. En el cronograma se puede ver el día de realización de cada una de las actividades.

Fase 2: Intervención educativa: Esta fase se realizó durante dos semanas, en ellas se llevaron a cabo seis actividades (Anexo 1) dirigidas al desarrollo y aumento de la auto-estima y el auto-concepto en los sujetos de estudio. Cada una de estas actividades tenía una duración aproximada de dos horas. Los días que se pusieron en práctica dichas actividades fueron:

- 27 Octubre: Es mi amigo porque...
- 29 Octubre: Saquito de elogios.

- 30 Octubre: Fabricando besos de amor.
- 3 Noviembre: Yo sí que soy capaz.
- 5 Noviembre: Soy bueno en...
- 7 Noviembre: El rincón de las palabras afectivas.

Fase 3: Evaluación tras la intervención: Las actividades que se realizaron en esta fase fueron muy similares a las realizadas en la fase uno y servían de evaluación después de la intervención educativa. Se realizaron entre el 11 y el 14 de Noviembre y tenían la misma duración que las actividades iniciales. Trabajaban las mismas destrezas que en la fase primera. Estas actividades quedan descritas también en el anexo 1.

| Acciones | octubre | | | | | | | | | | | Noviembre | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|--|
| | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | |
| DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE LAS QUE SE TOMAN DATOS INICIALES | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Grafomotricidad | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Números | | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Representación de la figura humana | | | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Plástica | | | | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE AUTOESTIMA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Es mi amigo porque | | | | | | | | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Saquillo de elogios. | | | | | | | | | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fabricando besos de amor. | | | | | | | | | | x | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Yo sí que soy capaz. | | | | | | | | | | | x | | | | x | | | | | | | | | | | | |
| Soy bueno en... | | | | | | | | | | | | | | | | x | | | | | | | | | | | |
| Rincón de las palabras afectuosas. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | x | | | | | | | |
| DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE LAS QUE SE TOMAN DATOS FINALES | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Grafomotricidad | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | x | | | | |
| Números | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | x | | | |
| Representación de la figura humana | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | x | | |
| Plástica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | x | |

Tabla 1: Cronograma. Organización de las actividades realizadas durante los meses de Octubre y Noviembre durante cuatro semanas consecutivas.

4.2. Estudio de campo

4.2.1. Contexto de la investigación

El centro en el que se va a realizar nuestro estudio está situado en la zona Norte de Madrid. Es un centro privado formado por cuatro líneas educativas, desde Educación Infantil a Bachillerato. La clase elegida para llevar a cabo la investigación es una clase de segundo de Educación Infantil formada por 18 alumnos, 9 niños y 9 niñas.

4.2.2. Problema de la investigación

La experiencia y la observación en el aula nos ha permitido, a lo largo de nuestro desempeño profesional, observar el hecho de que en todos los grupos suele haber niños inseguros, niños que no se atreven a aventurarse a la resolución de tareas por ellos mismos,

niños con una menor tolerancia a la ambigüedad, niños que no se sienten cómodos a la hora de asumir riesgos, y niños que necesitan el apoyo del adulto de forma continuada y constante.

4.2.3. Metodología de investigación: la investigación-acción

Los docentes necesitan responder continuamente a cuestiones relacionadas con las prácticas, el contexto de enseñanza aprendizaje y con las actitudes de los alumnos. En este caso, la reflexión para la toma de decisiones partió de una observación en cuanto a las actitudes que los alumnos tomaban en el aula del contexto educativo descrito en el apartado anterior, en el que se había detectado que un gran número de niños presentaban inseguridad inicial a la hora de la realización de las tareas propias del aula. Esto a menudo había tenido reflejo en sus resultados de aprendizaje.

Se partía, por lo tanto, de la observación en el aula de situaciones problemáticas y a las que se necesitaba buscar soluciones para mejorar la acción docente.

Lo que pretende esta metodología es tratar de mejorar la calidad de la enseñanza y, al mismo tiempo, servir de puente para desarrollar y mejorar la práctica del profesor dentro del aula y poder trazar un modelo que permita llevar a la práctica el objeto de este estudio.

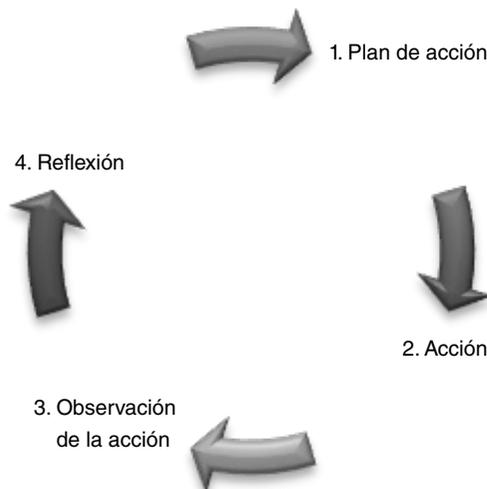


Figura 3: Modelo cíclico de Latorre (2003)

Las etapas del proceso de investigación-acción pueden concebirse según diferentes modelos y, en este caso, se ha tomado como referencia el modelo cíclico de Latorre (2003) puesto que se ha entendido como el más adecuado al enfoque de esta investigación (ver figura 3).

1. **Plan de acción.** Siguiendo este modelo, la primera fase comienza con el plan de acción, es decir con la identificación del problema: la falta de autoestima de algunos alumnos de un aula de segundo curso de educación infantil.
2. **La acción.** La experimentación del plan de trabajo diseñado para la intervención en el aula se llevó a cabo entre el 20 de octubre y el 14 de noviembre. Esta fase permitió la recogida de datos para la investigación.
3. **La observación de la acción.** Los datos recogidos en la fase anterior sirvieron para disponer de información precisa y rigurosa que permitiera valorar la eficacia de la intervención.
4. **La reflexión.** En la última etapa del ciclo de investigación-acción, y una vez analizados los resultados, se ha llegado a una reflexión final que ha permitido extraer información significativa o evidencias.

4.2.4. *Variables de la investigación*

Las variables que hemos utilizado en nuestro estudio tienen una naturaleza dicotómica, es decir, que toman como valores posibles el SÍ y el NO. Para realizar el estudio posterior se ha asignado al Sí la puntuación 1 (SI=1), y al NO, la puntuación 0 (No=0).

Esta puntuación se ha asignado a cada una de las variables dependiendo de la seguridad que el niño ha manifestado ante las diferentes tareas propuestas en las fases previas y posteriores a la intervención didáctica. De esta forma, se ha asignado el valor 1 (SÍ), si el niño se muestra sentimiento de logro ante la realización de la tarea propuesta, independientemente del resultado, y se ha asignado el valor 0 (NO) si el niño se muestra inseguro y un bajo sentimiento de logro de la tarea (manifiesta que la tarea le va a salir «regular»), con independencia del resultado final.

Las variables que se van a estudiar se han dividido en dos grupos: actividades realizadas antes del estímulo y actividades realizadas después de nuestra intervención. Todas ellas de naturaleza dicotómica.

Variables antes y después del estímulo: Grafomotricidad, Números, Representación de la figura humana y Plástica.

4.2.5. *Herramienta de recogida de datos*

Con el objeto de que los niños se pudieran sentir libres a la hora de expresar lo que piensan frente a su percepción del logro respecto a la tarea propuesta, para la recogida de datos se diseñó una tabla de doble entrada. Se perseguía que fueran los propios alumnos los que expresaran libremente sus respuestas, sin la mediación del investigador. Esta tabla se expuso en la pizarra de la clase y permaneció allí durante todo el tiempo en que duró la investigación (ver figura 4).



Figura 4. Tabla para respuestas de los niños y pegatinas para respuestas

En la fotografía que se reproduce se muestra esa tabla de doble entrada, en la que los niños fueron reflejando sus respuestas en la fase de diagnóstico y de evaluación de los resultados de la intervención didáctica. Para recoger las respuestas de los niños, se eligieron dos pegatinas diferentes:



Pegatinas de sol: los niños las colocaban en su cuadrante si consideran que la tarea era sencilla y se sentían capaces de alcanzar resultados positivos en ella. Correspondía al valor 1, para el investigador.



Pegatina de nubes: los niños las colocaban esta pegatina en su cuadrante, si consideraban que la tarea era más difícil y no se sentían capaces de alcanzar unos resultados tan positivos. Correspondía al valor 0 para el investigador.

4.2.6. Fases de la acción

Fase 1: Recogida de datos

Esta fase duró cuatro días, en los que se realizaron una serie de actividades relacionadas con cuatro ámbitos del Área de Comunicación y Representación de Educación Infantil. Estos ámbitos fueron los ya expuestos anteriormente, Grafomotricidad, Números, Figura Humana y Plástica.

Cada día se realizaba una actividad de cada uno de estos ámbitos y los niños se posicionaban en el cuadro de registro de recogida de datos.

Fase 2: Intervención en el aula

La propuesta de intervención en el aula (Anexo 1) se compone de seis sesiones de dos horas cada una, en la que se han abordado diferentes aspectos de la dimensión afectiva del aprendizaje, centrados en el desarrollo y el fortalecimiento del auto-concepto.

El objetivo de la propuesta es fomentar auto-concepto de los integrantes del grupo objeto de estudio. Cada una de estas seis sesiones se presentan descritas en el Anexo 1. Para cada una de ellas se ha desarrollado una ficha descriptiva en la que consta del título de la sesión, los objetivos y el desarrollo de la actividad.

Fase 3: Recogida de datos tras la intervención didáctica

Con el fin de obtener datos tras la intervención didáctica, se ha elaborado una serie de actividades muy similares a las de la fase 1 con el objeto de ver si el sentimiento de logro de los alumnos del grupo ante la realización de las tareas propuesta, se han modificado o no.

5. Resultados

5.1. Resultados obtenidos en la fase inicial

En la fase inicial del ciclo de investigación, que se prolongó durante cuatro días consecutivos, participaron 18 alumnos. Los resultados de los datos recogidos fueron los siguientes:

- Dos niñas manifestaron durante los cuatro días que duró la fase inicial de la investigación que la tarea les iba a resultar difícil, y que no creían que les iba a salir bien. Es muy llamativo que no confíen en su resultado ninguno de los días de esta primera fase inicial del estudio.
- Otros cuatro niños del grupo manifestaron inseguridad en tres de las cuatro actividades propuestas, por lo que, también se han identificado como alumnos susceptibles de ser sujetos preferentes de los beneficios que pueden reportarles las actividades elaboradas.
- Por el contrario, se observa que en el grupo hay cinco niños que muestran una completa seguridad en sí mismos, independientemente de sus resultados posteriores, pues durante los cuatro días se perciben teniendo éxito en las tareas que se les presentan en el aula.

5.2. Resultados durante la intervención

Durante las dos semanas que se extendió la intervención educativa, la docente-investigadora pudo recoger las siguientes observaciones:

- La participación del grupo fue muy buena. La colaboración de los niños enseguida comenzó a dar sus frutos, dando lugar a escucharse en la clase palabras afectivas y de apoyo entre ellos, lo que facilitó la cohesión en el grupo.
- El taller «Construyendo una fábrica de besos» resultó uno de los más atractivos, y parece que a eso contribuyó el hecho de que se materializó en una caja que servía para guardar los besos que nos aportaban confianza y seguridad. Tras la realización de la actividad, cuando los niños llegaban a clase les encantaba ir a la caja para guardar los besos que luego iban a repartirse durante la asamblea de la clase.
- Los padres de los niños comentaron a la profesora-investigadora, en varias ocasiones y a la hora de la recogida de los niños, que los niños comentaban muy positivamente las actividades que durante esos días estaban haciendo en la clase. Se creó un ambiente más cooperativo que facilitó la ayuda mutua y en el que los errores importaban menos que el esfuerzo.

5.3. Resultados tras la intervención

Una vez realizadas las cuatro actividades diseñadas para la evaluación de resultados tras la intervención, se puede observar:

- Antes del estímulo, el porcentaje de seguridad o logro ante la tarea propuesta (sumando las cuatro actividades) es del 57%. Tras la intervención didáctica, este porcentaje se eleva hasta el 83% (figura 5). Esto muestra que los estímulos han influido positivamente en la seguridad de los alumnos. Después de la fase de intervención los niños manifiestan con un 83% que la tarea les va a salir bien ante la pregunta de la maestra.

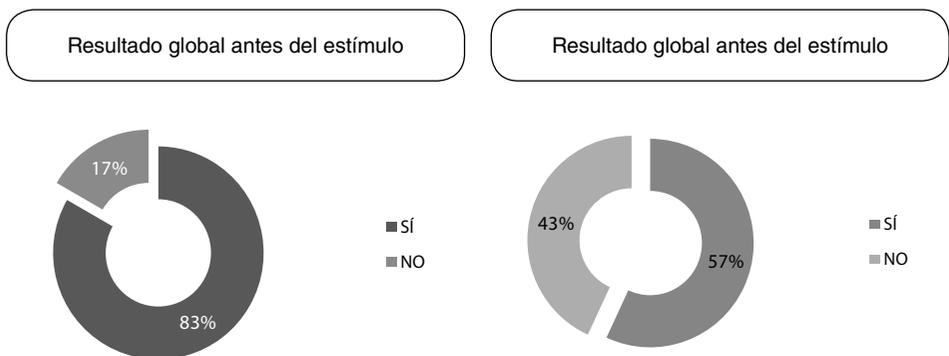


Figura 5. Resultados globales antes y después del estímulo.

Cruzando los resultados de forma conjunta de las cuatro actividades, antes y después del estímulo, el 49% de los alumnos mostraba seguridad antes del estímulo y después del estímulo. Tal y como muestra la tabla 2, destaca el hecho de **que el 35% de los alumnos, que inicialmente no se mostraban seguros, tras el estímulo manifiestan sentirse seguros** (tabla 2). Esto corrobora que los estímulos han influido positivamente en la seguridad de los alumnos.

| Antes | Después | | |
|-------|-----------|-----------|-----------|
| | SI | NO | TOTAL |
| SI | 35 | 6 | 41 |
| NO | 25 | 6 | 31 |
| TOTAL | 60 | 12 | 72 |

| Antes | Después | | |
|-------|------------|-----------|-------|
| | SI | NO | TOTAL |
| SI | 49% | 8% | 57% |
| NO | 35% | 8% | 43% |
| TOTAL | 83% | 17% | 100% |

Tabla 2. Resultados globales antes y después del estímulo

- **La tarea de representación, como muestra la figura 6, es la que menos mejoría presenta.** Una posible explicación puede ser, porque ha sido trabajada en varias ocasiones, concretamente desde los tres años. Es posible que esta actividad, al ser menos novedosa para los alumnos, sea menos permeable al grupo en este sentido. Con estos resultados se puede concluir de forma general que los estímulos influyeron en cada una de las actividades.

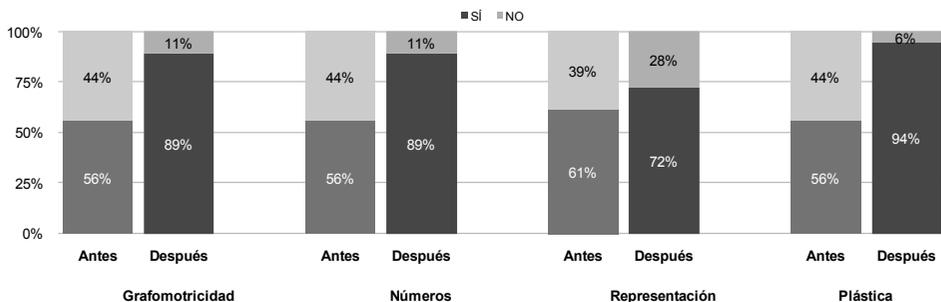


Figura 6: Resultado por actividades antes y después del estímulo.

Como muestra este gráfico, la mejoría de los resultados es significativa en todas las actividades planteadas.

- Los siguientes gráficos reflejan que los niños se muestran seguros inicialmente, aunque la mejoría en el grupo de las niñas es superior a la de los niños (figuras 7 y 8). De esta forma se comprueba **que las niñas reaccionaron en mayor medida** a los estímulos de la intervención didáctica, ya que ellas partían con unos resultados peores en la fase de diagnóstico que los que habían obtenido los niños. Es posible que las niñas sean más sensibles a este tipo de actividades afectivas que los niños, normalmente menos abiertos a este tipo de manifestaciones afectivas.

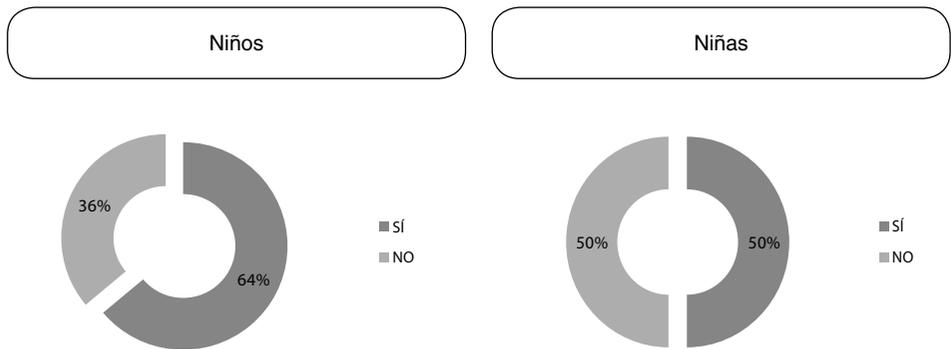


Figura 7. Resultado global antes de la intervención por grupos (niños/niñas)

Los gráficos muestran que los resultados de confianza antes de la intervención son superiores en los niños que en las niñas (el 64% frente al 50%).

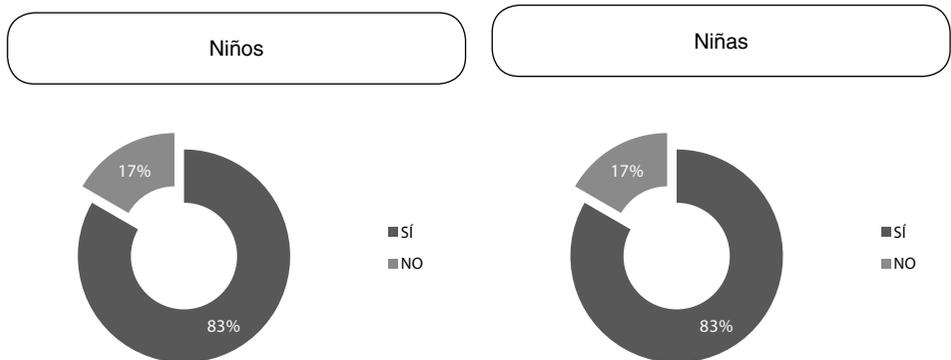


Figura 8. Resultados globales por grupos niños/niñas después de la intervención

Estos gráficos muestran que los niños y las niñas se comportan de la misma manera, tras los estímulos (83% en ambos casos). La mejoría en el grupo de las niñas es superior al de los niños. Se comprueba que las niñas reaccionaron en mayor medida que los niños.

6. Conclusiones

Este trabajo podría confirmar la hipótesis de partida en la que se apuntaba que un modelo de intervención didáctica potenciadora del auto-concepto puede tener una incidencia positiva en el sentimiento de logro ante la realización de una tarea. Las percepciones previas que tiene el alumno son importantísimas para sus resultados, con lo cual vemos que existe una relación inequívoca entre auto-concepto y aprendizaje.

Como hemos podido comprobar los niños se crean una autoimagen elaborada a partir de conceptos previos de cómo nos ven las personas que me rodean. De esta manera podemos llegar a tener un autoconcepto alto o bajo, superior o inferior, pero ésta es la tarea nuestra como adultos, educadores e instructores, el potenciar esta autoestima al máximo. Así podríamos corroborar en nuestro estudio, que nuestros alumnos, que comenzaron con un 57% de seguridad ante el logro de la tarea, tras nuestra intervención este sentimiento se elevó al 83%. Dato bastante elevado, con lo que podríamos suponer que nuestra intervención ha tenido resultados positivos.

Otra de las conclusiones que podemos destacar es la relación entre autoconcepto y rendimiento escolar. Un niño con un elevado autoconcepto llevará a cabo las tareas sencillas a la práctica sin suponerle un esfuerzo, pero a su vez las tareas que le resulten complicadas las realizará a modo de reto hasta alcanzar el resultado óptimo. Por el contrario, un niño que tenga el autoconcepto bajo podrá tener éxito en las tareas que le resulten sencillas, pero se dará por vencido antes de tiempo en las tareas complicadas

Una de las grandes mejoras tras nuestro proceso de intervención en el aula ha sido la mejora de la práctica docente. No sólo creímos conseguir una mejora de los resultados obtenidos por los alumnos, sino también la actitud de la profesora-investigadora a la hora de crear un clima afectivo y positivo que genera mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. Estos resultados, además, fueron efectivos mucho más allá del proyecto de investigación, ya que el clima generado en el aula fue muy positivo para el tiempo posterior a la intervención didáctica. Este clima también comprobamos que se extrapoló al ámbito familiar como comentaron los padres a la educadora-investigadora.

Si bien es cierto, nuestra investigación se prolongó tan solo durante cuatro semanas, y no tenemos consciencia de que los cambios se debieran tan solo a nuestro estudio, eso

sí, sabemos que algo se modificó, por poco que fuera. ¿Nos podríamos imaginar estos cambios a lo largo de un año completo?, o bien ¿a lo largo de todo el proceso escolar? Ahí queda la cuestión. Eso sí, nuestro papel como educadores va mucho más allá de la mera transmisión de conocimientos, nosotros estamos formando personas en todas sus dimensiones, y entre ellas, la dimensión personal es posiblemente la más importante.

7. Referencias

- Bonet, J. V. (1997). *Sé amigo de ti mismo: Manual de autoestima*. Cantabria: Sal Terrae.
- Branden, N. (1995). *Los Seis Pilares de la Autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Clemens, H., & Y Bean, R. (1993). *Cómo Desarrollar la Autoestima en los Niños*. Madrid: Debate.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem* (Vol. 23). San Francisco: WH Freeman.
- Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, FAD (2004). *Programa Prevenir para Vivir. Cuaderno de Actividades para la Educación Infantil*. Madrid.
- Latorre, A. (2003). *Investigación Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, Vol. 50, pp. 370-396.
- Rosenberg, M (1979). *Conceiving the Self*. London: Basic Books.

Sugerencia de cita:

Vaquero, S. (2015). La incidencia del auto-concepto en el sentimiento de logro ante la realización de una tarea en un aula de Educación Infantil. *Pulso. Revista de educación*, 38, 129-159

Anexos

Anexo 1. Descripción de las actividades llevadas al aula en las distintas fases de la investigación.

FASE DE DIAGNÓSTICO

20 de octubre de 2014

Actividad de grafomotricidad

Se propone a los alumnos una actividad de grafomotricidad. Se les pide que tracen unas líneas horizontales a modo de carretera por la que va pasando un coche. También que pinten el coche y piquen una nubes para ponerles luego papel charol y decorarlas.

Una vez explicado, se pregunta a los niños en la asamblea: «¿Quién cree que la tarea le va a salir bien y quién cree que regulín?».

Ante la pregunta, se anota el nombre de los niños que han verbalizado que creen que la actividad les va a salir regular (8 de 18, todo el grupo).

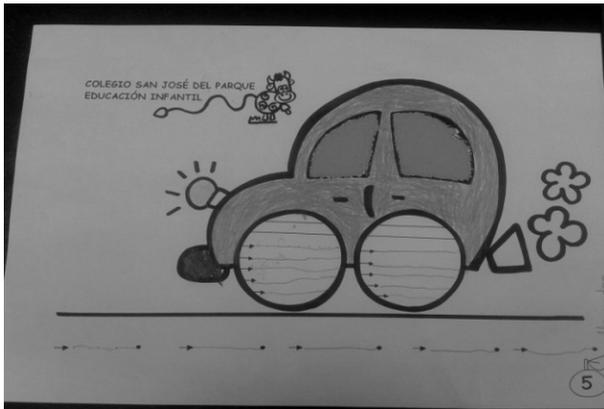


Figura 9. Trabajo final de esta actividad.

21 de octubre de 2014

Actividad de números

En el grupo se está repasando los números trabajados durante el curso (1-3). Se propone a los niños repasar el número 2. Así nos ponemos a repasarlo en la pizarra y luego en el suelo. Por último pasamos a hacerlo en la mesa con una ficha

Una vez explicado, se pregunta a los niños en la asamblea: «¿Quién cree que la tarea le va a salir bien y quién cree que regulín?».

Varios levantan la mano. En esta ocasión las repuestas que corresponden a «regulín» las dan 8/18 niños del grupo.

Cada niño pasa a registrar su comportamiento ante la tarea.

22 de octubre de 2014

Actividad de la propia imagen

Se les dice a los niños que ese día de clase van a hacer un dibujo de ellos mismos porque ese día han venido muy guapos al colegio. Se juega en la asamblea a tocarse todas las partes del cuerpo para que luego cuando se dibujen salgan todos guapísimos.

Al final del juego, justo antes de comenzar la actividad de la mesa, se lanza la pregunta: «¿Quién cree que la tarea le va a salir bien y quién cree que regulín?». En esta ocasión, levantan la mano 7 de 18 miembros del grupo.

Antes de realizar la actividad, los niños dejan reflejada en la tabla de doble entrada su seguridad ante la tarea.



Figura 10. Unas niñas del grupo durante la realización de la actividad.

23 de octubre de 2014

Actividad de plástica

Realizamos una actividad de plástica. Como estamos en la estación del otoño, se pide a los niños que decoren una ficha en la que aparece un árbol de otoño. Para ello, van a

pegar bolitas de plastilina en el tronco del árbol y papelitos de papel charol en el suelo que sirvan para la decoración del césped.

Al finalizar la explicación, se vuelve a sugerir la pregunta: «¿Quién cree que la tarea le va a salir bien y quién cree que regulín?». En esta ocasión, de nuevo ocho niños del grupo, verbalizan que la actividad les va a salir «regulín», seis niñas y dos niños levantan la mano y lo marcan en el panel de registro.

Al final de la sesión, se refleja en el mural su grado de confianza ante la realización de la tarea a través del dibujo de un solo o de una nube.



Figura 11. Fotografía de algunas muestras del trabajo de la actividad.

FASE DE INTERVENCIÓN EN EL AULA

27 de octubre de 2014

Es mi amigo porque...

Objetivos:

- Construir el autoconcepto desde la independencia del grupo.
- Mejorar la autoestima.
- Facilitar la comunicación emocional.

Esta actividad se orienta al intercambio de sentimientos positivos entre niño-niño. El profesor ayuda a la búsqueda de enunciados positivos que podemos transmitirnos unos a otros por el mero hecho de pertenecer a un mismo grupo, compartir un espacio y participar en actividades comunes.

Verbalizar emociones y sentimientos positivos, así como recibir afectos de los que forman parte del mismo grupo, contribuye a la construcción de una sólida autoestima tanto individual como grupal.

Desarrollo de la actividad:

Se explica a los niños que se va a trabajar sobre «frases bonitas» que todos tenemos en la cabeza y que podemos decirles a los amigos para sentirse bien. La profesora hace un comentario positivo de un niño a modo de ejemplo: «Pedro es mi amigo porque juega conmigo».

Todo el grupo, junto con la profesora, se sienta en un círculo alrededor de la alfombra para comenzar el intercambio de frases afectivas. Se valora muy positivamente cada intervención con un aplauso y se pregunta al elogiado cómo se ha sentido al escuchar ese enunciado, si bien o mal, y si le ha gustado lo que le han dicho.



Figura 12. Fotografía del grupo dando un aplauso a su compañera.

29 de octubre de 2014

Saquito de elogios

Objetivos:

- Mejorar la autoestima del grupo.
- Manifestar sentimientos hacia el grupo de iguales.
- Mejorar la comunicación emocional.

Esta actividad está orientada a mejorar la autoestima y la confianza en los demás, aprendiendo a expresar sentimientos y manifestarlos en el grupo de iguales.

Desarrollo de la actividad:

La profesora lleva a la clase un saquito mágico que está lleno de imágenes que manifiesten sentimientos positivos como alegría, trabajo, generosidad, ayuda, cariño, amor, etc.

Cada niño introduce la mano en el saquito la mano y saca tres de estas imágenes para regalárselas a algunos compañeros de la clase atendiendo a quien considera él como el más trabajador de la clase, el más alegre, el más generoso, etc.

La dinámica se desarrolla con intervenciones individuales de manera que todo el grupo escuche las intervenciones de cada miembro del grupo. Al final de la actividad, se hace una puesta en común para comentar en la alfombra (asamblea) cómo se han sentido.



Figura 13. Fotografía de unas niñas del grupo durante la realización de la actividad.

30 de octubre de 2014

Fabricando besos de amor

Objetivos:

- Desarrollar manifestaciones de afecto.
- Aprender a dar muestras de cariño y a recibirlas positivamente.

Desarrollo de la actividad:

Se les cuenta a los niños que ese día va a ser uno muy cariñoso y que van a darse muchos besos. Se les pregunta: «¿A quién le gusta dar muchos besos?» «¿Cómo hacemos para hacer ver a los demás que los queremos mucho?», «¿Cuándo nos damos besos?».

Se prepara la caja y se le da el nombre de «la caja de la fábrica de besos». Se decora entre todos. Se juega en la clase a que los niños se den besos. Se pinta los labios a los

niños para que puedan visualizar los besos y el cariño que todos han recibido. Para el resto del curso, se establece el compromiso de llenar la caja y soltar los besos para favorecer el clima de alegría y de seguridad en el aula.



Figura 14. Fotografía del grupo durante la realización de la actividad.

3 de noviembre de 2014

Yo sí que soy capaz

Objetivos:

- Afianzar la confianza en uno mismo.
- Mejorar la autoestima.
- Manifestar nuestros logros.

Desarrollo de la actividad:

Se organiza la clase en asamblea para hablar de los deportes. Se orienta la conversación a los saltos de longitud y se comenta si les gusta saltar o no. Se propone a los niños que ese día van a jugar a saltar y que se trata de ver todo lo que son capaces de saltar.

Se pide a los niños que antes de saltar dibujen con una tiza el lugar hasta donde creen que pueden llegar con su salto. Suele ocurrir que los niños estiman que van a saltar menos de lo que realmente pueden hacer, por lo que se les hace ver que si se esfuerzan en el salto, pueden llegar mucho más lejos de lo que inicialmente han imaginado.

Se da paso al juego. Cada niño marca con una tiza donde cree que va a llegar. Cada niño salta y compara la raya que ha dibujado con la tiza y el lugar a donde ha llegado tras su

salto. Se mide esa distancia con un hilo de lana que se entrega al alumno para que se lleve a casa y les cuente a sus padres todo lo que es capaz de saltar.

Por último, se vuelve a la asamblea para comentar los logros del grupo.



Figura 15. Fotografía que muestra cómo un niño saltaba en la clase para ver hasta dónde podía llegar.

5 de noviembre de 2014

Soy bueno en...

Objetivos:

- Destacar los aspectos positivos de uno mismo.
- Valorarse por lo positivo y no por lo negativo.
- Expresar confianza en uno mismo.

Desarrollo de la actividad:

El día del desarrollo de esta actividad se lleva a la clase un mural en el que aparezcan todos los niños de la clase. Se les invita a pensar sobre las cosas que cada miembro del grupo sabemos hacer bien. Cada uno comparte con el grupo tres cosas que le salen muy bien o que sabe hacer fenomenal. La profesora escribe esa información en un papel que coloca en el mural debajo del nombre de cada niño (por ejemplo: pintar, comer solito, correr...). Aunque todavía no se ha trabajado la lectura en el aula, les encanta ver que sus logros queden reflejados de alguna manera en el mural. Se pueden acompañar las informaciones con dibujos o ideogramas sencillos.

Una vez terminado, se deja expuesto el mural en la a clase. La profesora asume el compromiso de volver sobre ese mural periódicamente y comentar los aspectos en los que destaca cada miembro del grupo.

FASE DE EVALUACIÓN TRAS LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

11 de noviembre de 2014

Actividad de grafomotricidad

Muy acorde con los días lluviosos del mes de noviembre, se propone a los alumnos una actividad de grafomotricidad, en la que, a modo de lluvia, tienen que trazar unas líneas inclinadas para colorear unas nubes.

Como en las actividades que se han hecho en la fase de diagnóstico, se pregunta a los alumnos: «¿Quién cree que la tarea le va a salir bien y quién cree que regulín?».

Sólo dos de los alumnos del grupo, manifiestan que creen que la actividad les va a salir «regulín» (2/18), los dos chicos. Ponen un gomets de nube en el cuadro de doble entrada que se ha diseñado para reflejar los resultados.



Figura 18. Fotografía de unos niños del grupo durante la realización de la actividad

12 de noviembre de 2014

Actividad de números

Se vuelve a trabajar los números en esta actividad. Para ello, se juega en el suelo a conjuntos de números, formas y colores. Luego, se pide a los niños que completen una ficha en la que aparecen diferentes conjuntos, según indique la etiqueta o colocar el número correspondiente en la etiqueta.

Al final de la explicación se vuelve a lanzar la pregunta: «¿Quién cree que la tarea le va a salir bien y quién cree que le va a salir regulín?». Cuatro niños del grupo levantan la mano: dos niños y dos niñas.

Pasan a reflejarlo con el sol o la nube en el mural de la clase.

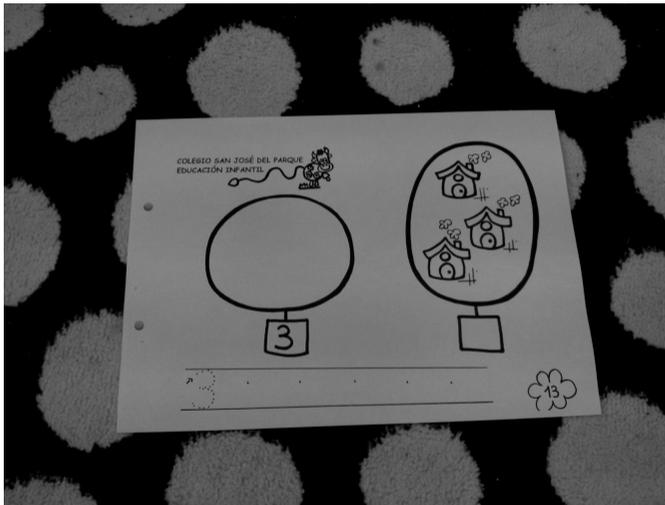


Figura 19. Fotografía de la ficha realizada en la actividad de los números.

13 de noviembre de 2014

Actividad de la propia imagen

Esta actividad se realiza siguiendo la misma dinámica de la fase de diagnóstico. Se anima a los alumnos a que comentamos que hoy, como han venido muy guapos al colegio, van a dibujarse muy guapos en el «Este soy yo».

Al final del juego, justo antes de comenzar la actividad de la mesa se lanza la pregunta a los niños: «¿Quién cree que el dibujo le va a salir bien y a quien le va a salir regulín?». Tras la pregunta, cinco de los niños del grupo levantan la mano (5/18).

Tras ello, cada niño coloca la pegatina correspondiente en el mural de registros: un sol, si creo que la tarea me va a salir bien, y una nube, si considera que me va a salir regular.



Figura 20. Fotografía que refleja el momento en el que dibujan la figura humana.

14 de noviembre de 2014

Actividad de plástica

Acorde con la estación del otoño en la que se ha desarrollado esta investigación, se pregunta cuáles son los animales que ellos relacionan con esta estación del año. Se presentan algunos ejemplos: caracoles, ardillas, hormigas, etc. Se propone a los niños hacer un caracol picando su cuerpo en una cartulina en la que se ha dibujado su figura y se pide a los niños que hagan la concha del caracol con una espiral de plastilina para pegarla encima.

Antes de dar comienzo a la tarea, se pregunta a los alumnos: «¿Quién cree que la tarea le va a salir bien y quién cree que le va a salir regulín?». Tras la pregunta, solo un niño de la clase verbaliza que cree que le va a salir «regulín»(1/18 alumnos totales).

Todos lo reflejan en el cuadro de seguimiento de la clase.



Figura 21. Fotografía de unos niños del grupo durante la realización de la actividad.

Anexo 2. Resultados de la investigación.

| Nombre de niños | Sexo | Edad (en meses) | Grafomotricidad | Números | Representación | Plástica | Número de SI |
|-----------------|------|-----------------|-----------------|---------|----------------|----------|--------------|
| 1 | Niño | 52 | NO | NO | NO | SI | 1 |
| 2 | Niña | 47 | SI | SI | SI | SI | 4 |
| 3 | Niño | 51 | NO | SI | SI | SI | 3 |
| 4 | Niña | 55 | SI | SI | NO | NO | 2 |
| 5 | Niño | 55 | SI | SI | SI | NO | 3 |
| 6 | Niña | 57 | SI | NO | NO | NO | 1 |
| 7 | Niña | 47 | SI | NO | NO | NO | 1 |
| 8 | Niña | 50 | NO | NO | NO | NO | 0 |
| 9 | Niña | 46 | SI | SI | SI | SI | 4 |
| 10 | Niña | 48 | SI | SI | SI | SI | 4 |
| 11 | Niño | 48 | SI | SI | SI | SI | 4 |
| 12 | Niña | 47 | NO | NO | NO | NO | 0 |
| 13 | Niño | 52 | NO | NO | SI | NO | 1 |
| 14 | Niño | 57 | NO | NO | SI | SI | 2 |
| 15 | Niño | 50 | NO | SI | SI | SI | 3 |
| 16 | Niño | 52 | NO | NO | SI | SI | 2 |
| 17 | Niña | 53 | SI | SI | NO | NO | 2 |
| 18 | Niño | 55 | SI | SI | SI | SI | 4 |

| Resumen | Número | Edad Media | % SI | | | | TOTAL | % SI TOTAL |
|---------|--------|------------|------|-----|-----|-----|-------|------------|
| Niños | 9 | 52,44 | 33% | 56% | 89% | 78% | 23 | 32% |
| Niñas | 9 | 50,00 | 78% | 56% | 33% | 33% | 18 | 25% |
| TOTAL | 18 | 51.2 | 56% | 56% | 61% | 56% | 41 | 57% |

Tabla 3: Resultados antes de la intervención

Esta tabla se diseñó para la recogida de datos antes de nuestra intervención educativa. Se marcó con el valor SI cuando el niño/niña se sentían seguros ante la realización de la tarea, y con valor NO aquellos que se mostraron inseguros.

Como se puede comprobar en la tabla la actividad en la que los niños muestran más seguridad al realizar su tarea es en la representación de la figura humana con un 61%, las demás se mantiene fijas todas con un 56% de seguridad en su realización

| Nombre de niños | Características | | | Actividad | | | | Número de SI |
|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------|----------------|----------|---|--------------|
| | Sexo | Edad (en meses) | Grafomotricidad | Números | Representación | Plástica | | |
| 1 | Niño | 52 | SI | NO | SI | SI | 3 | |
| 2 | Niña | 47 | SI | SI | SI | SI | 4 | |
| 3 | Niño | 51 | NO | SI | SI | SI | 3 | |
| 4 | Niña | 55 | SI | SI | SI | SI | 4 | |
| 5 | Niño | 55 | NO | SI | SI | SI | 3 | |
| 6 | Niña | 57 | SI | SI | NO | SI | 3 | |
| 7 | Niña | 47 | SI | SI | SI | SI | 4 | |
| 8 | Niña | 50 | SI | NO | NO | SI | 2 | |
| 9 | Niña | 46 | SI | NO | NO | SI | 2 | |
| 10 | Niña | 48 | SI | SI | NO | SI | 3 | |
| 11 | Niño | 48 | SI | SI | SI | SI | 4 | |
| 12 | Niña | 47 | SI | SI | SI | SI | 4 | |
| 13 | Niño | 52 | SI | NO | SI | SI | 3 | |
| 14 | Niño | 57 | SI | SI | SI | SI | 4 | |
| 15 | Niño | 50 | SI | SI | SI | NO | 3 | |
| 16 | Niño | 52 | SI | SI | SI | SI | 4 | |
| 17 | Niña | 53 | SI | SI | SI | SI | 4 | |
| 18 | Niño | 55 | SI | SI | NO | SI | 3 | |

| Resumen | % Niños | Edad Media | % SI | | | | TOTAL | % SI TOTAL |
|---------|---------|------------|------|-----|-----|------|-------|------------|
| Niños | 9 | 52,44 | 78% | 78% | 89% | 89% | 30 | 42% |
| Niñas | 9 | 50,00 | 100% | 78% | 56% | 100% | 30 | 42% |
| TOTAL | 18 | 51.2 | 89% | 78% | 72% | 94% | 60 | 83% |

Tabla 4: Resultados después de la intervención.

Esta tabla se utilizó como base de recogida de datos después de nuestra intervención didáctica en el aula ante la cual podemos comprobar que el sentimiento de logro ante la realización de una tarea mejoró y en todas las actividades los niños se mostraron más seguros, destacando la actividad de plástica que pasó del 56% a 94% de seguridad.

La tarea que menos mejoró paso de un 61% a un 72% siendo esta actividad la de representación de la figura humana que partía unos datos iniciales superiores a las demás (61%).

Como se puede ver todas las actividades mejoraron sus puntuaciones con lo que demuestran que un modelo de trabajo basado en el desarrollo del auto-concepto tiene su efecto positivo en el sentimiento de logro de una tarea.