



Universidad  
de Alcalá  
COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES  
DE POSGRADO Y DOCTORADO

ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Año académico 2016/17

DOCTORANDO: MAILLO URONES, M<sup>a</sup> INMACULADA  
D.N.I./PASAPORTE: \*\*\*\*163H

PROGRAMA DE DOCTORADO: D342 DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA  
DEPARTAMENTO DE: Ciencias de la Educación  
TITULACIÓN DE DOCTOR EN: DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

En el día de hoy 12/07/17, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de JUAN CARLOS TORREGO SEIJO.

Sobre el siguiente tema: *EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE MEJORA DEL AUTOCONCEPTO EN RESIDENCIAS DE PROTECCIÓN DE MENORES*

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL<sup>5</sup> de (no apto, aprobado, notable y sobresaliente): SOBRESALIENTE

Alcalá de Henares, 12 de julio de 2017

EL PRESIDENTE

Fdo.: Il.<sup>ta</sup> Teresa González González

EL SECRETARIO

Fdo.: Yolanda Riera Martínez

EL VOCAL

Fdo.: Isabel Silva Lorente

Con fecha 24 de julio de 2017, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- Conceder la Mención de "Cum Laude"  
 No conceder la Mención de "Cum Laude"

La Secretaria de la Comisión Delegada

FIRMA DEL ALUMNO,

Fdo.: Inmaculada Maillo Urones

Inmaculada Maillo Urones

<sup>5</sup> La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.

INCIDENCIAS / OBSERVACIONES:

La información de la siguiente tabla...

Tabla 1. Datos de la muestra...



Universidad  
de Alcalá

COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES  
DE POSGRADO Y DOCTORADO

En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 24 de julio, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por MAILLO URONES, M<sup>a</sup> INMACULADA, el día 12 de julio de 2017, titulada *EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE MEJORA DEL AUTOCONCEPTO EN RESIDENCIAS DE PROTECCIÓN DE MENORES*, para determinar, si a la misma, se le concede la mención "cum laude", arrojando como resultado el voto favorable de todos los miembros del tribunal.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado resuelve otorgar a dicha tesis la

***MENCIÓN "CUM LAUDE"***

Alcalá de Henares, 27 julio de 2017  
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ESTUDIOS  
OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO



Firmado digitalmente por VELASCO  
PEREZ JUAN RAMON - DNI  
03087239H  
Fecha: 2017.07.30 18:23:03 +02'00'

Juan Ramón Velasco Pérez

Copia por e-mail a:

Doctorando: MAILLO URONES, M<sup>a</sup> INMACULADA  
Secretario del Tribunal: YOLANDA MUÑOZ MARTÍNEZ.  
Director de Tesis: JUAN CARLOS TORREGO SEIJO



Universidad  
de Alcalá

ESCUELA DE DOCTORADO  
Servicio de Estudios Oficiales de  
Posgrado

DILIGENCIA DE DEPÓSITO DE TESIS.

Comprobado que el expediente académico de D./D<sup>a</sup> \_\_\_\_\_  
reúne los requisitos exigidos para la presentación de la Tesis, de acuerdo a la normativa vigente, y habiendo  
presentado la misma en formato:  soporte electrónico  impreso en papel, para el depósito de la  
misma, en el Servicio de Estudios Oficiales de Posgrado, con el nº de páginas: \_\_\_\_\_ se procede, con  
fecha de hoy a registrar el depósito de la tesis.

Alcalá de Henares a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_\_



Fdo. El Funcionario

DR. JUAN CARLOS TORREGO SEIJO, DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

HACE CONSTAR:

Que la Tesis Doctoral titulada: Evaluación del Programa de Mejora del Autoconcepto en Residencias de Protección de Menores, elaborada por María Inmaculada Maillo Urones, estudiante del Programa de Doctorado en Planificación e Innovación educativa, se encuentra finalizada y reúne todas las condiciones necesarias para su tramitación y posterior defensa pública ante la correspondiente comisión.

Y para que así conste, firmo la presente

En Alcalá de Henares, a 17 de Abril de 2017

EL DIRECTOR DE LA TESIS

DR. JUAN CARLOS TORREGO SEIJO



ACUERDO DEL CONSEJO DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN SOBRE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR Dña. M<sup>a</sup>  
INMACULADA MAILLO URONES,

Título de la Tesis: **“Evaluación del Programa de Mejora del Autoconcepto en Residencias de Protección de Menores”**

Programa de Doctorado: D342 “Planificación e Innovación Educativa”

Director de la Tesis: Dr. Juan Carlos Torrego Seijo

Como Director del Departamento de Ciencias de la Educación, hago constar que, en el Consejo de Departamento celebrado el 20 de abril de 2017, se acordó informar favorablemente la Tesis Doctoral presentada por Dña. M<sup>a</sup> Inmaculada Maillo Urones, dado que reúne los requisitos académicos y administrativos que la normativa establece.

Para que así conste firmo el presente informe a 20 de abril de 2017.

El Director del Departamento



Fdo.: Alejandro Iborra Cuéllar



Programa de Doctorado en Planificación e Innovación  
Educativa



Universidad de Alcalá

“Evaluación del Programa de Mejora  
del Autoconcepto en Residencias de  
Protección de Menores”

Tesis Doctoral presentada por

María Inmaculada Maillo Urones

Director:

Dr. Juan Carlos Torrego Seijo

Alcalá de Henares, 2017





## AGRADECIMIENTOS

Tras el largo camino recorrido para ver hecho realidad el trabajo que ahora se presenta, llega también el momento de agradecer a todas las personas que lo han hecho posible.

En primer lugar, quiero dar mi más sincero agradecimiento al director de la misma, Juan Carlos Torrego, por su profesionalidad y buen hacer, pero también por sus desvelos, por estar siempre cuando le he necesitado, por su motivación y por darme ánimos en su desarrollo y desde luego, por confiar en mí, y por su paciencia, por darme la oportunidad de haber investigado en un ámbito que, creo, me ha hecho crecer, personal y profesionalmente, nunca sabrás, lo muy agradecida que te estoy, pues ya sabes que yo soy bastante parca, en eso de exteriorizar mis emociones.

En segundo lugar, quiero agradecer, al IMMF, la oportunidad que me brindó de poder conocer a los niños y niñas que aparecen en esta tesis. Aunque mi contacto con ellos y ellas, fue menor que el que a mí me hubiera gustado, los breves pero intensos momentos que he pasado junto a ellos, me han permitido comprobar que no erré mi camino cuándo decidí cambiar mi rumbo profesional y desarrollarme como educadora social. Ellos y ellas, me han permitido verificar lo que defienden tanto autores y autoras y que no es sino, la importancia que tienen los vínculos afectivos para el adecuado desarrollo.

Quiero también agradecer desde aquí, a dos personas que me acompañaron en esta singular aventura de verificar los resultados del programa elaborado, muchas gracias Yolanda, por ser como eres, por tu vocación educadora, tu sensibilidad y tu capacidad para aproximarte a los niños y niñas y arrancarles una sonrisa; muchas gracias África, por tu profesionalidad, por tu capacidad de trabajo, por el contraste que como psicóloga

me ibas haciendo a lo largo de la implantación del programa de forma desinteresada y por tu generosidad.

Quiero agradecer también las fuerzas que siempre me han dado mis compañeras y compañeros, del Centro Universitario Cardenal Cisneros y en especial a mi consejero, Antonio, al entusiasta, Juanjo, a todo el Equipo de pastoral (Carlos, Chema, Isa y Joseba) y desde luego a mis amigas Pilar, Mari Paz y Carmen. A mis “chicas” de secretaría, María, ya la he presentado, muchas gracias por animarme y obligarme a sacar tiempo para “mí”.

A mis compañeros del Equipo de Pastoral Social de Maristas Ibérica, por haber tenido que asumir, en los últimos tiempos, más carga de trabajo para que yo pudiera sacar adelante esta tesis.

A Maristas y a su pedagogía, que han motivado los principios metodológicos en los que se sustenta este programa. He podido verificar que eso de que para educar a un/a niño/a hay que amarlo, es una realidad, y que nuestro Fundador no se equivocaba ni un ápice cuando expresó esta máxima.

Pero sobre todo y ante todo, quiero resaltar mi agradecimiento a mi marido, a él va dedicada esta tesis. Sin él no hubiera sido posible, ni esta tesis, ni ninguno de los trabajos que emprendo. Gracias por aguantarme, por estar siempre a mi lado, por ser como eres, por seguir queriendo ser mi marido, pese a todos mis defectos...

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS .....	3
ÍNDICE DE TABLAS .....	11
ÍNDICE DE FIGURAS .....	15
INTRODUCCIÓN.....	17
PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL DE REFERENCIA.....	29
CAPÍTULO 1. LA PROTECCIÓN DE LOS/LAS MENORES EN NUESTRO DERECHO .....	31
1.1. INTRODUCCIÓN. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA CONSIDERACIÓN JURÍDICA DE LA INFANCIA Y DE SU PROTECCIÓN.....	31
1.2. DERECHOS DE LOS/LAS MENORES, SU GARANTÍA Y PRINCIPIOS RECTORES DE LOS PODERES PÚBLICOS EN RELACIÓN A LA PROTECCIÓN DE LOS/LAS MENORES.....	36
1.3. LA ACCIÓN PROTECTORA DE LOS PODERES PÚBLICOS EN RELACIÓN A LOS/LAS MENORES.....	42
1.4. LA PROTECCIÓN DE LOS/LAS MENORES EN LA COMUNIDAD DE MADRID.....	56
1.4.1. SU CONFIGURACIÓN.....	56
1.4.2. ACOGIMIENTO RESIDENCIAL.....	62
CAPÍTULO 2. LA PROTECCIÓN DE LA INFANCIA Y EL MALTRATO.....	71
2.1. DEL MALTRATO AL BUEN TRATO: UN CAMBIO DE PERSPECTIVA EN LA PROTECCIÓN DE LA INFANCIA.....	71
2.2. EL MODELO DE BIENESTAR Y LAS NECESIDADES DE LA INFANCIA.....	80
2.3. EL MODELO DE BUEN TRATO Y LA INTERVENCIÓN EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL .....	94
CAPÍTULO 3. DESARROLLO SOCIO – EMOCIONAL. EL AUTOCONCEPTO.....	107

3.1. AUTOCONCEPTO; UNA VARIABLE DEL DESARROLLO EMOCIONAL.....	107
3.2. EVOLUCIÓN EN EL ESTUDIO DEL AUTONCEPTO Y EN SU CONCEPTUALIZACIÓN.....	112
3.3. EVOLUCIÓN EN LA CONFORMACIÓN DEL AUTOCONCEPTO.....	131
3.4. FACTORES QUE PUEDEN INFLUIR EN LA CONSTRUCCIÓN DEL AUTOCONCEPTO. LA INTERVENCIÓN PARA SU PROMOCIÓN Y LA EVALUACIÓN DEL AUTOCONCEPTO.....	141
3.4.1. FACTORES QUE PUEDEN INFLUIR EN LA CONSTRUCCIÓN DEL AUTOCONCPETO.....	141
3.4.2. LA INTERVENCIÓN SOBRE LA PROMOCIÓN DEL AUTOCONCEPTO. LA EVALUACIÓN DEL AUTOCONCEPTO.....	142
 CAPÍTULO 4. EL PROGRAMA EVALUADO: TODOS LOS/LAS MENORES TIENEN UN TALENTO. INTERVENCIÓN EN RESIDENCIA DE PROTECCIÓN DE MENORES.....	157
4.1. ORIGEN.....	157
4.2. REFERENTES TEÓRICOS DE PARTIDA Y OBJETIVOS.....	158
4.3. DESTINATARIOS.....	168
4.4. ESTRUCTURA Y CONTENIDOS.....	174
4.5. METODOLOGÍA.....	192
4.6. EVALUACIÓN.....	206
 CAPÍTULO 5. LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.....	213
5.1. COMO PUNTO DE PARTIDA.....	213
5.2. ¿QUÉ TIPO DE EVALUACIÓN NOS PODEMOS ENCONTRAR?.....	221
5.3. EL APASIONANTE AUNQUE “DUDOSO” PROCESO DE EVALUAR.....	233
5.4. LA EVALUACIÓN DE EFICACIA.....	237
 SEGUNDA PARTE. INVESTIGACIÓN.....	243
 CAPÍTULO 1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	245
1.1. OBJETIVO GENERAL.....	245

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	246
CAPÍTULO 2. MÉTODO.....	265
2.1. PARTICIPANTES Y CENTROS.....	265
2.2. DESCRIPCIÓN DE VARIABLES.....	274
2.3. PROCEDIMIENTO.....	282
2.4. INSTRUMENTOS.....	286
2.5. DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS.....	297
2.5.1. DISEÑO.....	297
2.5.2. ANÁLISIS DE DATOS.....	300
CAPÍTULO 3. RESULTADOS.....	309
3.1. VERIFICAR LA EFICACIA DEL PROGRAMA EN RELACIÓN A LAS DIVERSAS DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO ESTUDIADAS EN CADA UNA DE LAS APLICACIONES REALIZADAS.....	310
3.1.1. CONTRASTE DE MEDIAS. PROGRAMA A.....	314
3.1.2. CONTRASTE DE MEDIAS. PROGRAMA B.....	317
3.1.3. CONTRASTE DE MEDIAS. PROGRAMA C.....	319
3.2. COMPARAR LA MAGNITUD DE LOS CAMBIOS OBTENIDOS EN LAS DIVERSAS APLICACIONES.....	321
3.2.1. TAMAÑO DEL EFECTO. PROGRAMA A.....	322
3.2.2. TAMAÑO DEL EFECTO. PROGRAMA B.....	323
3.2.3. TAMAÑO DEL EFECTO. PROGRAMA C.....	324
3.2.4. PROGRAMA MÁS EFICAZ PARA CADA DIMENSIÓN.....	325
3.3. VERIFICAR SI LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN RELACIÓN A LA EFICACIA DEL PROGRAMA DE FORMA CUANTITATIVA SON CONSISTENTES CON LOS QUE SE OBTIENEN DE MANERA CUALITATIVA.....	326
3.3.1. CONTRASTE DE MEDIAS.....	331
3.3.2. TAMAÑO DEL EFECTO.....	331
3.3.3. CORRELACIÓN ENTRE VARIABLES CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS.....	335
3.3.4. COMPARACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS CUANTITATIVAMENTE Y CUALITATIVAMENTE.....	337

3.4. DETERMINAR LA INFLUENCIA DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES CON LOS RESULTADOS OBTENIDOS .....	341
3.4.1. CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DEPENDIENTES E INDEPENDIENTES DEL PROGRAMA A .....	342
3.4.2. CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DEPENDIENTES E INDEPENDIENTES DEL PROGRAMA B .....	345
3.4.3. CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DEPENDIENTES E INDEPENDIENTES DEL PROGRAMA C .....	347
3.5. DETERMINAR LA EFICACIA EN FUNCIÓN DE LA PUNTUACIÓN OBTENIDA EN EL TEST INICIAL .....	350
3.5.1. EFICACIA DEL PROGRAMA PARA LOS QUE OBTIENEN MENOR PUNTUACIÓN INICIAL. PROGRAMA A .....	351
3.5.2. EFICACIA DEL PROGRAMA PARA LOS QUE OBTIENEN MENOR PUNTUACIÓN INICIAL. PROGRAMA B .....	353
3.5.3. EFICACIA DEL PROGRAMA PARA LOS QUE OBTIENEN MENOR PUNTUACIÓN INICIAL. PROGRAMA C .....	355
3.5.4. EFICACIA DEL PROGRAMA PARA LOS QUE OBTIENEN MAYOR PUNTUACIÓN INICIAL. PROGRAMA A .....	357
3.5.5. EFICACIA DEL PROGRAMA PARA LOS QUE OBTIENEN MAYOR PUNTUACIÓN INICIAL. PROGRAMA B .....	358
3.5.6. EFICACIA DEL PROGRAMA PARA LOS QUE OBTIENEN MAYOR PUNTUACIÓN INICIAL. PROGRAMA C .....	359
3.6. COMPROBAR SI LAS MEJORAS OBTENIDAS POR LOS NIÑOS QUE PARTICIPAN EN MÁS DE UN PROGRAMA SE MANTIENEN .....	361
3.7. VERIFICAR LA EFICACIA DEL PROGRAMA EN EL TRAMO DE 8 A 11 AÑOS Y EN EL RESTO .....	363
3.7.1. RESULTADOS CON MENORES EN EL TRAMO DE EDADES ENTRE 8 A 11 AÑOS. PROGRAMA B .....	364
3.7.2. RESULTADOS CON MENORES EN EL TRAMO DE EDADES ENTRE 8 A 11 AÑOS. PROGRAMA C .....	364
3.8. COMPARAR LAS PUNTUACIONES INICIALES EN LOS TRAMOS DE 8 A 11 AÑOS Y EL RESTO .....	365
3.8.1. PUNTUACIONES TEST PREVIO PROGRAMA B .....	365
3.8.2. PUNTUACIONES TEST PREVIO PROGRAMA C .....	366

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	367
4.1. CONCLUSIONES EN RELACIÓN A LOS OBJETIVOS.....	367
4.1.1. VERIFICAR LA EFICACIA DEL PROGRAMA EN RELACIÓN A LAS DIVERSAS DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO ESTUDIADAS EN CADA UNA DE LAS APLICACIONES REALIZADAS.....	367
4.1.2. COMPARAR LA MAGNITUD DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS DIVERSAS APLICACIONES DEL PROGRAMA.....	369
4.1.3. VERIFICAR SI LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE FORMA CUANTITATIVA SON CONSISTENTES CON LOS OBTENIDOS DE FORMA CUALITATIVA.....	375
4.1.4. DETERMINAR LA INFLUENCIA DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES.....	379
4.1.5. DETERMINARA LA EFICACIA DEL PROGRAMA EN FUNCIÓN DE LAS PUNTUACIONES INICIALES.....	381
4.1.6. COMPROBAR SI LAS MEJORAS OBTENIDAS POR LOS NIÑOS QUE PARTICIPAN EN MÁS DE UN PROGRAMA SE MANTIENEN.....	386
4.1.7. VERIFICAR SI LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 8 A 11 AÑOS OBTIENEN MEJORES RESULTADOS.....	388
4.1.8. COMPARAR LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN LOS TEST INICIALES POR LOS NIÑOS Y NIÑAS DE ENTRE 11 AÑOS CON LOS DE EDADES SUPERIORES.....	389
4.2. CONCLUSIONES GENERALES, LIMITACIONES DEL TRABAJO Y PERSPECTIVAS DE FUTURO.....	390
BIBLIOGRAFÍA.....	397
ANEXOS.....	419
ANEXO A: ESCALA DE AUTOCONCEPTO DE PIERS Y HARRIS (1969).....	421
ANEXO B: ENTREVISTA DE FRASES INCOMPLETAS PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES (DÍAS – AGUADO, 1995).....	425
ANEXO C: CRITERIOS DE VALORACIÓN FRASES INCOMPLETAS PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES (DÍAZ – AGUADO, 1995).....	429





## ÍNDICE DE TABLAS

1. Necesidades de carácter físico-biológico.....	83
2. Necesidades cognitivas.....	84
3. Necesidades emocionales y sociales.....	86
4. Esquema síntesis necesidades y tipos de maltrato.....	91
5. Consecuencias del maltrato entre 0 y 2 años.....	99
6. Consecuencias del maltrato entre los 2 y los 6 años.....	100
7. Consecuencias del maltrato entre los 6 y los 14 años.....	101
8. Consecuencias del maltrato en la adolescencia.....	102
9. Evolución del autoconcepto en función de la edad.....	137
10. Modelos de evaluación de programas.....	228
11. Principales preguntas y tareas a realizar en las diferentes fases de la evaluación de un programa.....	235
12. Variable sexo. Programa A.....	274
13. Variable edad. Programa A.....	274
14. Variable residencia. Programa A.....	275
15. Variable educadora. Programa A.....	275
16. Variable sexo. Programa B.....	276
17. Variable edad. Programa B.....	276
18. Variable residencia. Programa B.....	277
19. Variable educadora. Programa B.....	277
20. Variable experiencia previa. Programa B.....	278
21. Variable sexo. Programa C.....	278
22. Variable edad. Programa C.....	279
23. Variable residencia. Programa C.....	279

24. Variable educadora. Programa C.....	280
25. Variable experiencia previa. Programa C.....	280
26. Respuestas que reflejan un buen autoconcepto.....	288
27. Item asociado a cada dimensión.....	289
28. Puntuación media y varianza. Programa A.....	311
29. Puntuación media y varianza. Programa B.....	311
30. Puntuación media y varianza. Programa C.....	312
31. Shapiro – Wilk. Programa A.....	315
32. Contraste de medias mediante T de Student. Programa A.....	315
33. Análisis de correlación mediante r de Pearson. Programa A.....	316
34. Criterio orientador valoración r de Pearson.....	316
35. Contraste de medias mediante T de Student. Programa B.....	317
36. Análisis de correlación mediante r de Pearson. Programa B.....	318
37. Contraste de medias mediante T de Student. Programa C.....	319
38. Análisis de correlación mediante r de Pearson. Programa C.....	320
39. Tamaño del efecto. Programa A.....	322
40. Criterio orientador valoración Tamaño del efecto.....	323
41. Tamaño del efecto. Programa B.....	323
42. Tamaño del efecto. Programa C.....	324
43. Tamaño del efecto. Comparación de resultados.....	325
44. Puntuación media y varianza. Cualitativo. Programa A.....	326
45. Puntuación media y varianza. Cualitativo. Programa B.....	327
46. Puntuación media y varianza. Cualitativo. Programa C.....	328
47. Shapiro – Wilk. Cualitativo. Programa A.....	330
48. T de Wilcoxon. Cualitativo. Programa A.....	331

49. T de Student. Cualitativo Programas B y C.....	331
50. Tamaño del efecto. Cualitativo .....	332
51. Ji Cuadrado. Cualitativo .....	333
52. Coeficiente phi de Cramer. Cualitativo .....	334
53. Índice f de Cohen. Variables Cuantitativas – Cualitativas .....	335
54. Criterio orientador valoración índice f de Cohen.....	336
55. Tamaño del efecto. Dimensiones Cuantitativas y cualitativas.....	338
56. Índice f de Cohen. Programa A.....	343
57. Coeficiente r de Pearson. Programa A.....	344
58. Índice f de Cohen. Programa B.....	345
59. Coeficiente r de Pearson. Programa B.....	346
60. Índice f de Cohen. Programa C.....	348
61. Coeficiente r de Pearson. Programa C.....	348
62. Percentiles puntuación test inicial. Programa A.....	351
63. Diferencia entre test post y pre. Percentil 25. Programa A.....	352
64. Tamaño del efecto. Percentil 25. Programa A.....	352
65. Percentiles puntuación test inicial. Programa B.....	353
66. Diferencia entre test post y pre. Percentil 25. Programa B.....	354
67. Tamaño del efecto. Percentil 25. Programa B.....	354
68. Percentiles puntuación test inicial. Programa C.....	355
69. Diferencia entre test post y pre. Percentil 25. Programa C.....	356
70. Tamaño del efecto. Percentil 25. Programa C.....	356
71. Diferencia entre test post y pre. Percentil 75. Programa A.....	357
72. Tamaño del efecto. Percentil 75. Programa A.....	357
73. Diferencia entre test post y pre. Percentil 75. Programa B.....	358

74. Tamaño del efecto. Percentil 75. Programa B.....	359
75. Diferencia entre test post y pre. Percentil 75. Programa C.....	360
76. Tamaño del efecto. Percentil 75. Programa C.....	360
77. Puntuaciones menores participan en más de una aplicación.....	362
78. Tamaño del efecto. Niños entre 8 y 11 años. Programa B.....	364
79. Tamaño del efecto. Niños entre 8 y 11 años. Programa C.....	364
80. Medias test previos entre 8 y 11 años y resto. Programa B.....	366
81. Medias test previos entre 8 y 11 años y resto. Programa C.....	366

## ÍNDICE DE FIGURAS

1. Maltrato – Buentrato .....	77
2. Relación necesidades – maltrato .....	92
3. Necesidades secundarias de salud física y autonomía desde el nacimiento a la adolescencia .....	104
4. Análisis del articulado de la convención en relación a la satisfacción de las necesidades de la infancia .....	105
5. Correspondencia entre Pautas Bloque 1 y las dimensiones del autoconcepto .....	180
6. Correspondencia entre Vinculación Bloque 2 y las dimensiones del autoconcepto .....	184
7. Correspondencia entre Singularidad Bloque 3 y las dimensiones del autoconcepto .....	189
8. Correspondencia entre Poder Bloque 4 y las dimensiones del autoconcepto .....	192
9. Relación evaluación – planificación .....	220
10. Modelos de evaluación .....	230
11. Valoración postactiva de un proyecto educativo .....	239
12. Relación Bloque1-Pautas – Dimensiones del autoconcepto .....	289
13. Relación Bloque 2-Vinculación – Dimensiones del autoconcepto .....	290
14. Relación Bloque 3-Singularidad – Dimensiones del autoconcepto .....	290
15. Relación Bloque 4-Poder – Dimensiones del autoconcepto .....	291



## INTRODUCCIÓN

---

*“Nos valoramos positivamente, porque quiénes son para nosotros importantes, nos valoran o en sentido contrario, difícilmente, puede tener un buen concepto de sí mismo quien siente la indiferencia, o más aun el rechazo de las personas para él o para ella más significativas” (Etxebarría, Fuentes, López Sánchez y Ortiz, 1999, p.243).*





La máxima con la que se ha querido comenzar esta tesis quiere ser una síntesis del trabajo desarrollado con la misma y reflejar ya no sólo la importancia que tiene para un adecuado desarrollo, para el bienestar personal, el presentar un autoconcepto positivo (Roa, 2013) sino el papel crucial que los otros significativos tienen en su conformación (Cazalla-Luna y Molero, 2013).

Así mismo, se piensa, que puede permitir comprender la valoración que con respecto a sí mismos pueden albergar los niños y las niñas que no han tenido la oportunidad de sentirse queridos y valorados por sus familias (Bravo y Del Valle, 2009) el sufrimiento que de ello se puede derivar (Del Valle y Fuertes, 2000; López Sánchez, 2008) así como la prioridad que los sistemas de protección han de dar a esta cuestión y la pertinencia de elaborar propuestas orientadas a su mejora (Lázaro Visa y López Sánchez, 2010).

Hace ya algún tiempo, aproximadamente en torno a los años 70 del siglo pasado (Machargo, 1992; Palacios, 1999) que se ha puesto de manifiesto en la literatura científica, el interés por estudiar el autoconcepto, su naturaleza y dimensiones (González y Tourón, 1992; Herrera y Ramírez, 2002; Oñate, 1989; Palacios, 1999). Este interés viene sustentado en la constatación del carácter fundamental de esta variable en el adecuado desarrollo de niños y niñas (Ramos-Díaz y Rodríguez-Fernández, 2015) y en su ajuste psicosocial (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011) y adquiere especial relevancia en el momento presente y en diferentes contextos (Fernández-Zabala, Goñi y Rodríguez-Fernández, 2016) en el que se trata de promover el desarrollo positivo de los niños y niñas (Csikszentmihalyi y Seligman, 2000) y dotarles de las competencias y destrezas que les permitan ser exitosos a nivel personal y social (Carpintero, Del Campo y López Sánchez, 2015; Csikszentmihalyi y Seligman, 2014).

Bean y Clemes (1993) consideran que éste puede ser el punto de partida para el desarrollo positivo de los niños y niñas, cuya importancia es clave en cualquier periodo de la vida. En este mismo sentido se pronuncian diversas entidades internacionales dedicadas a la investigación acerca de los factores que pueden favorecer el desarrollo y bienestar de los menores. Así, el Search Institute (2011) lo señala como uno de los cuarenta elementos fundamentales del desarrollo y Anastasi, Clark y Mayer (2006) del Estatuto de salud infantil de Bright Futures consideran que dada su relevancia todo menor debería tener la oportunidad de creer en sí mismo, en su capacidad para tener éxito en la vida y tener una elevada valoración sobre sí mismo. La importancia de presentar un autoconcepto adecuado es clave para asegurar el éxito de los niños y niñas en los diversos contextos de socialización (Díaz-Aguado, 1995; Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008) Precisamente, uno de los ámbitos junto al familiar (Palacios, 1999) en los que más se ha estudiado su incidencia es el escolar (Machargo, 1992; Ros y Zuazagoitia, 2015) e incluso, hay autores que consideran que el autoconcepto es uno de los mejores predictores del rendimiento académico, más incluso que el coeficiente de inteligencia (Machargo,1991). Dada su trascendencia son numerosos los programas e intervenciones que se han elaborado e implantado para tratar de influir positivamente en el mismo. Siendo el contexto escolar, en base a lo anteriormente mencionado, uno de los entornos en los que más experiencias prácticas para su fomento se han llevado a cabo y continúan realizándose (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008)

También dentro del acogimiento residencial tanto a nivel nacional como internacional y una vez constatada su trascendencia y las dificultades y carencias que en este ámbito suelen tener los menores (Del Valle y Fuertes, 2000; Bravo y Del Valle, 2009), se han comenzado a elaborar programas orientados a su mejora, aunque aún, su

grado de desarrollo en esta realidad, evidentemente, no es tan amplio como en otros debido al reciente interés que ello ha suscitado en la protección de menores.

En todo caso y pese a cual sea el ámbito de aplicación estudiado, lo que sustenta la diversidad de programas orientados a su mejora, no es sino, su configuración como una realidad dinámica y susceptible de cambio a través de la experiencia (Epstein, 1981). No obstante, los posibles cambios a introducir en el mismo parece ser que vienen condicionados a una externa y sistemática intervención sobre él (Machargo, 1992) ya que parece haber cierto grado de consenso en la comunidad científica acerca de su tendencia a la estabilidad y su resistencia al cambio, sobre todo en aquellos casos en los que los menores presentan un autoconcepto muy negativo de partida (Machargo, 2001). Si bien es verdad que ello no debe desanimarnos en la búsqueda de herramientas e instrumentos para su mejora dada su relevancia en el bienestar de la persona y como criterio orientador de su conducta (Burns 1990; Díaz Aguado, 1995; Machargo 1992; Piers, 1984; Ramos-Díaz y Rodríguez-Fernández, 2015).

Precisamente, el programa que aquí se evalúa responde a ese creciente interés en el ámbito residencial por el fomento de este factor del crecimiento (Sanz Mojón, 2015) si bien es verdad, que a diferencia de otros programas se centra única y exclusivamente en esta variable.

Este programa fue elaborado en el año 2010, por la que suscribe esta tesis junto a otras personas, bajo la coordinación y supervisión del profesor D. Juan Carlos Torrego y fue publicado en el año 2012 (Maillo, Rodríguez, Ruiz y Torrego, 2012). Tiene su origen en un proyecto más amplio, el proyecto “Altas capacidades todos los menores tienen un talento”, que se llevó a cabo en centros educativos de la Comunidad de Madrid y que fue fruto del trabajo conjunto entre la Consejería de Educación de la

Comunidad de Madrid y la Universidad de Alcalá de Henares. En diciembre de 2009, el Instituto del Menor y de la Familia de la Comunidad de Madrid, solicitó participar en el citado proyecto para lo cual se procedió a la elaboración del programa que ahora es objeto de evaluación. Este programa como más arriba se señala, trata de adaptar las directrices generales marcadas por el citado proyecto a residencias pertenecientes a la red pública de protección de la infancia de la Comunidad de Madrid. Su objetivo es favorecer la mejora del autoconcepto y la autoestima que del mismo se deriva, de niños y niñas con edades comprendidas entre los 8 y los 11 años que se encuentran sujetos a una medida de acogimiento residencial.

El programa parte de la consideración del autoconcepto como “una realidad compleja, integrada por múltiples percepciones, sentimientos y juicios que el individuo tiene de sí mismo en función de las experiencias personales y valoraciones que los demás tienen de él” (García, Moreno y Torrego, 1996, p.23 ). Se sustenta en su carácter multidimensional (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008; Herrera y Ramírez, 2002) en el que se incluye: la percepción y valoración del individuo con respecto a su conducta, a su competencia y estatus académico, su aspecto físico, su estado emocional, sus relaciones sociales y finalmente, su satisfacción consigo mismo o autoestima (Cardenal y Fierro, 2003; Piers, 1984). Dando lugar en consecuencia a la consideración de diversas dimensiones que configuran el autoconcepto global del individuo: conductual, intelectual/académico, físico, emocional, social y autoestima (Piers y Harris, 1969; Piers, 1984). En sus contenidos se trata de trabajar aspectos relacionados con la vinculación, singularidad, pautas y poder (Bean y Cledes, 1993) de forma que estos contribuyan a la mejora de las dimensiones del autoconcepto consideradas.

La investigación presentada se centra en la evaluación de la eficacia del programa diseñado que es coherente con su finalidad, pues con éste se persigue mejorar el autoconcepto de los niños y niñas, por lo que como no podría ser de otra forma, este estudio trata de verificar si efectivamente con el mismo, se ha procedido a la mejora del autoconcepto de los niños y niñas que han participado en las tres aplicaciones que del mismo se han llevado a cabo (León y Montero, 2003).

En las diversas aplicaciones se han ido introduciendo modificaciones al objeto de que este programa pudiera resultar más eficaz y en su caso, extender sus efectos al mayor número posible de niños y niñas que participaran en el mismo.

Responde a un diseño cuasi experimental sin grupo de control con medidas pre-post (León y Montero, 2003), al objeto de contrastar los resultados obtenidos se utiliza la triangulación intermétodos simultáneo (Denzin, 1970; Denzin y Lincoln, 2000) mediante la aplicación de dos instrumentos, uno cualitativo “Entrevista de frases incompletas” (Díaz-Aguado, 1995) y otro cuantitativo, “Escala de autoconcepto” (Piers y Harris, 1969).

Los resultados obtenidos en relación a las tres aplicaciones realizadas, parecen poner de manifiesto que este programa puede ser eficaz para mejorar el autoconcepto, si bien esta afirmación debe ser entendida con las debidas cautelas debido a las limitaciones del diseño de la investigación realizada (Campbell, 1986; Campbell, Cook y Peracchio, 1990; León y Montero, 2003) y a la investigación misma, y que en buena medida vienen derivadas del contexto en el que ésta se ha llevado a cabo y a las restricciones impuestas y que han implicado, la imposibilidad de contar con un grupo de control y garantizar la representatividad de la muestra. Se han puesto aquí de manifiesto las limitaciones que suelen acontecer en los estudios realizados en contexto residencial

que parecen estar presentes en este tipo de investigaciones (Bueno, Domínguez y Rosser 2013).

Por lo que de cara a futuros proyectos, sería interesante poder realizar un estudio con grupo de control, una muestra más amplia y representativa de la población estudiada, al objeto de poder presentar los resultados de una forma más concluyente que nos permitan asegurar su eficacia con mayor grado de confianza, al sustentarse en un mayor grado de validez interna y externa (Aliaga, 2000). Hubiera sido también interesante que los mismos menores hubieran podido participar en las diversas aplicaciones realizadas o contar con muestras homogéneas (Morales Vallejo, 2008) para poder verificar que efectivamente, los cambios que se han ido introduciendo contribuyen a mejorar su eficacia, por lo que en futuros trabajos orientados a investigar acerca de su eficacia sería recomendable poder superar las limitaciones anteriormente expuestas.

También sería interesante, poder llevar a cabo una evaluación de todos los aspectos relacionados con el programa (Pérez Juste, 2000) y no sólo centrarse en la evaluación de su eficacia para de esta forma, poder tener en cuenta todos los posibles aspectos que pueden contribuir a su mejora (Fernández Ballesteros, 1995).

En cuanto a los diversos apartados que la configuran, se estructuran de la siguiente forma:

La primera parte de la tesis se dedica a la fundamentación teórica y en la misma se recogen cinco capítulos.

El primer capítulo, “La protección de los y las menores en nuestro derecho”, se refiere a descripción de la protección jurídica que se dispensa a los niños y niñas en

nuestro ordenamiento jurídico y se reflexiona acerca de los cambios que en la misma han acontecido tanto a nivel internacional como nacional. La legislación vigente a nivel nacional y de la Comunidad de Madrid, ponen de manifiesto que la consideración jurídica de los niños y niñas ha cambiado profundamente y que en el momento presente, los menores, deben ser considerados actores de la vida social y jurídica y titulares de sus derechos (Ravetllat, 2006). Se centra también en el desarrollo de la protección de menores en la Comunidad de Madrid, contexto en el que se implementó este programa.

En el segundo capítulo, que lleva por título “La protección de la infancia y el maltrato”. Se profundiza en la perspectiva teórica adoptada en la protección de menores. Así tradicionalmente, se ha partido del denominado modelo de “deficiencia” que se centraba en las consecuencias derivadas del maltrato, haciendo responsables de la garantía de la protección de menores únicamente a las personas encargadas directamente de su cuidado e interviniendo únicamente, en situaciones de extrema gravedad (López Sánchez, 1995). No obstante, en los últimos tiempos se ha procedido a un cambio de paradigma y se ha introducido la perspectiva del buentrato a la infancia que parte de la promoción del adecuado desarrollo y del bienestar de los niños y niñas teniendo en cuenta sus necesidades y que extiende su aplicación a la sociedad en su conjunto (López Sánchez, 2008).

El capítulo tercero, se dedica al estudio del desarrollo emocional y se profundiza en una variable fundamental del mismo, el autoconcepto (Palacios, 1999). Se hace un recorrido teórico acerca de su conceptualización, de los elementos que lo componen, de los factores de los que depende y de las pautas que deben orientar las intervenciones sobre el mismo. Se describe la perspectiva de la que se parte en esta tesis y en el programa que se evalúa.

El capítulo cuarto, se dedica a la descripción del programa que se evalúa “Programa para la mejora del autoconcepto en residencias de protección de menores. Todos los menores tienen un talento.” (Maillo et. al, 2012) en el mismo se hace referencia a su origen, a sus referentes teóricos de partida, a la especificación de las características de sus destinatarios, a la explicación de su estructura y contenidos. Se incluye también la explicación de su metodología y de su evaluación.

El último capítulo de esta parte se dedica a la evaluación de programas, se comienza, reflexionando acerca del concepto de evaluación y de programa, para pasar después a detenerse en el alcance de la evaluación, en los diversos diseños de evaluación y metodologías que los sustentan, se examina el concepto de triangulación y la posible complementariedad que puede existir en el contraste de resultados entre métodos. El último punto se dedica a la evaluación de eficacia.

La segunda parte se dedica a la investigación, que en este caso, hace referencia a la evaluación de la eficacia del programa evaluado.

En el primer capítulo, se explican los objetivos y las hipótesis que orientan esa evaluación y la investigación misma. El segundo capítulo, se dedica al método y dentro del mismo, se recoge, la descripción de las variables, el procedimiento llevado a cabo, se explica su diseño así como la forma en la que se ha llevado a cabo el análisis de datos.

En el capítulo tercero, se explican los resultados obtenidos en función de los objetivos establecidos. En el mismo y con respecto a los objetivos uno y dos, se hace referencia a su contraste cuantitativo y cualitativo.



Y para finalizar en el capítulo cuarto, se incluyen las conclusiones y la discusión. Haciéndose una síntesis de lo más significativo e incorporando reflexiones acerca de posibles trabajos futuros.

En los anexos se incluyen los dos instrumentos utilizados para la obtención de datos, la Escala de Autoconcepto de Piers y Harris (1969) y la “Entrevista de frases incompletas” (Díaz-Aguado, 1995) así como criterios tenidos en cuenta a la hora de evaluar las entrevistas.



# PARTE PRIMERA

## MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL DE REFERENCIA

---

*“El modelo teórico de los buenos tratos que queremos presentar se inscribe en un intento radical por colocar en el centro de las prioridades humanas el bienestar (...) de todos los niños y niñas, particularmente el de aquellos cuyos derechos han sido o son vulnerados” (Barudy y Dantagnan, 2005, p.19).*



## **1. LA PROTECCIÓN DE LOS/LAS MENORES EN NUESTRO DERECHO**

En este punto se describe el sistema de protección de la infancia en nuestro ordenamiento jurídico. Conocer su caracterización permite entender el ámbito en el que se lleva a cabo el programa evaluado en esta tesis. Una vez descrita su configuración general a nivel nacional, se procede a concretar el sistema existente en la Comunidad de Madrid, ámbito territorial en el que este programa se ha desarrollado y se profundiza en el acogimiento residencial, contexto en el que se ha implantado el programa evaluado.

### **1.1. INTRODUCCIÓN. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA CONSIDERACIÓN JURÍDICA DE LA INFANCIA Y DE SU PROTECCIÓN.**

Desde un punto de vista jurídico e institucional, la necesidad de atender a menores que se encuentran en situación de especial vulnerabilidad no es nueva (Mayordomo y Fernández Soria, 1984) sino que a lo largo de la historia han existido diversas fórmulas, más o menos afortunadas, que han tratado de proteger a aquellos menores que se encontraban en situaciones de especial dificultad (De Palma, 2006; Espinosa y Ochaíta, 2012).

Esta protección se ha centrado, sobre todo, en atender a menores abandonados por sus padres o que se quedaban huérfanos y carecían de familiares que se pudieran hacer cargo de ellos y normalmente se ha materializado a través de instituciones residenciales (Bravo y Del Valle, 2002) más tarde esta protección se extendió también a aquellos niños y niñas que eran objeto de maltrato por parte de sus progenitores u otras personas encargadas de su cuidado (Noriega, 2011) dando lugar a la aparición de otro tipo de respuestas.

Pero pese a ser esta una cuestión que ha preocupado al legislador hace tiempo, no obstante, el mayor avance en la protección de la Infancia y en la garantía de sus

derechos ha venido a producirse en el pasado siglo, de hecho, el siglo XX es considerado el siglo de la Infancia (Ocón, 2006). Estos avances, en buena medida, se han producido al hilo de la preocupación por parte de algunas instituciones y organizaciones internacionales por garantizar a los menores unas mejores condiciones de vida y su protección ante posibles circunstancias problemáticas (Ocón, 2006, 2003).

En este sentido, ya en los inicios del pasado siglo se realizaron diversos intentos por establecer protocolos de carácter internacional que vinculasen a los distintos estados en la salvaguarda de los menores y que finalmente cristalizaron en 1989 en la muy conocida Convención de Derechos del niño de Naciones Unidas (Ravetllat, 2006; Guilló, 2006, 2007). En la actualidad, las Naciones Unidas y otras instituciones nacionales e internacionales tanto públicas como privadas siguen trabajando en el establecimiento de directrices que deben guiar a los países en la actuación con los menores (Barudy y Dantagnan, 2005; Naciones Unidas, 2010) pues aunque se han dado pasos significativos aún quedan retos pendientes de lograr, derechos pendientes de hacer realidad (García Gumiel, 2006) y las condiciones de vida de los niños y niñas a lo largo del planeta, distan y mucho de las más óptimas para garantizar su adecuado desarrollo (Barranco, 2006; Leonseguí, 2006; Espinosa y Ochaíta, 2012).

El largo camino que desde las primeras iniciativas para atender a los menores se ha seguido, permite hablar en la actualidad, de la existencia en buena parte de los países, al menos los desarrollados y entre ellos el nuestro, de una amplia red de recursos y de especialistas dedicados a la investigación y actuación con aquellos menores más vulnerables (Barudy y Dantagman, 2005; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014) y ha favorecido el establecimiento de políticas nacionales y territoriales orientadas ya no sólo a paliar desde una perspectiva asistencialista las necesidades más

perentorias de estos niños y niñas, sino incluso, la adopción de medidas tendentes a evitar y prevenir que puedan producirse situaciones de desprotección (Castellanos y Puyó, 2006).

Al mismo tiempo, estas nuevas orientaciones en la protección de menores han corrido en paralelo y desde una perspectiva jurídica, con una nueva forma de concebir a las personas menores de edad, es decir a los niños y niñas que tienen menos de 18 años (art.15 CC, art.12 CE y art.1 CDN).

Así, los menores ya no pueden continuar siendo considerados una propiedad de sus progenitores o de los estados en los que viven o meros objetos susceptibles de protección debido a su presunta incapacidad (Guilló, 2006) sino personas y actores jurídicos y en definitiva, titulares de derechos, que por lo tanto, pueden exigir su cumplimiento y que las instituciones públicas deben respetar y aun garantizar estableciendo los cauces que para ello sea preciso (Ocón, 2006) (art.3 CDN).

Por lo que se refiere a la situación jurídica, que en concreto, tienen los menores en nuestro ordenamiento jurídico, ésta se caracteriza por gozar de una especial protección (Lasarte, Pous y Tejedor Muñoz, 2017). Esta protección que les otorga un estatuto privilegiado tiene su origen en el mandato constitucional recogido en el art.39 de nuestra norma fundamental (De Palma, 2011) de velar por la infancia y su máximo exponente, en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (De Palma, 2011; Noriega, 2011) y es coherente con las directrices internacionales establecidas en la materia por otras normas internacionales tales como la ya citada Convención de Derechos del niño de Naciones Unidas de 20 de Noviembre de 1989 o la

Carta Europea de los Derechos del niño de 1992 (Espinosa y Ochaíta, 2012; Ocón, 2006; Ravetllat, 2006).

En nuestro derecho, al igual que ocurre en el ámbito internacional, se considera que los menores constituyen un bien jurídico digno de protección cuyo pleno desarrollo ha de ser garantizado ya no sólo por los poderes públicos sino también por la sociedad en su conjunto pues constituyen el futuro de nuestras sociedades y garantizan su permanencia (Preámbulo LGDIACM 6/1995, de 28 de marzo).

Esa obligación de garantizar el adecuado desarrollo de los menores implicará, como en breves momentos se tendrá la posibilidad de comprobar, la puesta en marcha de toda una serie de dispositivos tendentes a asegurarlo, que incluso van a poder implicar el apartamiento de los menores de sus familias de origen cuando éstas no se muestren competentes para garantizarlo adecuadamente (De Palma, 2006) y que pone de manifiesto el continuo deber de vigilancia que con respecto a la salvaguarda de los menores deben asumir y desarrollar los poderes públicos (art. 12 LOPJM 1/996, de 15 de enero).

Debemos sin embargo señalar que en nuestro país, siguiendo la tendencia ya comentada hace unas líneas, los menores ya no sólo son vistos como entidades merecedoras de protección y por lo tanto receptores pasivos de ayuda sino que éstos son considerados: “Como sujetos activos, participativos y creativos, con capacidad para modificar su propio medio personal y social y para participar en la búsqueda y satisfacción de sus necesidades y en la satisfacción de las necesidades de los demás” (Exposición de motivos LOPJM 1/1996, de 15 de enero).



Esto supone ya no sólo el reforzamiento de la protección y garantía de los derechos de los menores, con respecto a lo que ocurría en épocas pasadas sino además, una nueva forma de entender a los menores quiénes se convierten así en ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho, protagonistas de la vida política, social, económica y cultural y en definitiva, con capacidad para exigir la consideración de sus aspiraciones y derechos (art. 10 LOPJM 1/1996, de 15 de enero).

Esta nueva concepción de los menores ha impregnado, como no podía ser de otra forma, también el mundo del derecho y ha implicado profundas y sustanciales modificaciones en la situación jurídica de éstos, siendo la primera de ellas y más fundamental su consideración como sujetos a quiénes se les reconoce la plena titularidad de sus derechos (García Gumiel, 2006; Lasarte, Pous y Tejedor Muñoz, 2017).

Esto no obsta sin embargo para que en algunos casos, el ejercicio de sus derechos pueda estar limitado en función de su respectiva capacidad, capacidad que aparece ligada a aspectos de carácter evolutivo-madurativo y que implica el reconocimiento de una progresiva capacidad para ejercerlos (Preámbulo LOPJM 1/1996, de 15 de enero).

Así mismo, estas limitaciones en el ejercicio de sus derechos han de ser interpretadas restrictivamente sin que en ningún caso puedan conculcarse injustificadamente o hacerlo bajo su pretendida falta de capacidad y además éstas cuando se establecen lo son (o deberían serlo) sobre la premisa de la protección de los menores y de su interés superior, principio, que según su art. 2 debe informar todo lo relacionado con la aplicación de esta ley y lo que ella representa, y que no es sino, el sistema de protección de la infancia existente en nuestro país. Este principio, también ha de orientar todas las decisiones que con respecto a los niños y niñas se adopten.

Nos encontramos pues frente a un nuevo panorama jurídico en el que los niños y niñas se encuentran especialmente protegidos pero no por su pretendida incapacidad sino por tener la condición de actores jurídicos y ser titulares de derechos (Ravetllat, 2006).

## **1.2. DERECHOS DE LOS/LAS MENORES, SU GARANTÍA Y PRINCIPIOS RECTORES DE LOS PODERES PÚBLICOS EN RELACIÓN A LA PROTECCIÓN DE LOS/LAS MENORES.**

### **Los derechos de los menores y su garantía**

La ya citada Ley Orgánica 1/996 de Protección Jurídica del Menor, señala que los menores que se encuentren en España (y con independencia por tanto de su nacionalidad) tendrán los derechos que la Constitución y los tratados internacionales les reconocen (art. 1 y 3).

En concreto, los menores que se hallen en España tendrán los mismos derechos fundamentales que les son reconocidos a los adultos españoles, a excepción claro está del derecho de sufragio activo y pasivo (pues para su ejercicio se exige la mayoría de edad).

Es decir, en principio todos los menores tendrán los siguientes derechos: derecho a la igualdad, a la vida, a la libertad religiosa, ideológica y de culto, a la libertad y a la seguridad, al honor y a la propia imagen, a la libertad de circulación y al establecimiento del propio domicilio, de reunión, asociación, manifestación, huelga, sindicación, educación, a la tutela judicial efectiva, a las garantías penales (art. 14 a 29 CE).

Además y para que no haya ningún género de duda en el propio articulado de la Ley (art. 3 y 9) se especifica alguno de ellos, se concreta su contenido y se introduce un

importantísimo derecho no recogido hasta la fecha que es el derecho a ser oído (Exposición de motivos y art.9 LOPJM 1/1996, de 15 de enero). En concreto en la citada ley se hace referencia a los siguientes derechos:

- El derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen (art.4):

En virtud del cual se prohíbe la utilización de la imagen o del nombre de los y las menores en los medios de comunicación que pueda implicar el menoscabo de su honra o reputación o sea contraria a sus intereses aun constando su propio consentimiento o el de sus representantes legales. Derechos que deberán ser garantizados por sus padres, tutores y poderes públicos quiénes los protegerán frente a posibles ataques de terceros. El Ministerio Fiscal podrá actuar incluso de oficio en la defensa de estos derechos del menor.

- Derecho a la información (art.5):

Los y las menores tendrán derecho a buscar, recibir y utilizar la información necesaria para su desarrollo y sus padres o tutores y los poderes públicos velarán porque esta información sea veraz, plural y respetuosa con los principios constitucionales, asimismo las administraciones públicas garantizarán la existencia de servicios que permitan el ejercicio de este derecho y velarán porque los medios de comunicación en los mensajes dirigidos a éstos promuevan los valores de igualdad, solidaridad y respeto a los demás, evitando imágenes violentas, que reflejen la explotación en las relaciones interpersonales, un trato degradante o sexista y ejercerán a través del Ministerio Fiscal las acciones de cese y rectificación que sean pertinentes.

- Libertad ideológica (art.6):

Los y las menores tendrán derecho a esta libertad y los padres o tutores tienen el derecho y el deber de cooperar para que la ejerzan de modo que contribuya a su desarrollo integral.

- Derecho de participación, asociación, reunión y manifestación (art.7):

Los y las menores tendrán derecho a participar en la vida social, cultural, artística y recreativa de su entorno y los poderes públicos impulsarán la existencia de organismos orientados a fomentar dicha participación. Se reconoce asimismo a los menores el derecho de asociación, éste comprenderá tanto la facultad de formar parte de asociaciones y organizaciones juveniles (estén o no vinculadas a partidos políticos o sindicatos) como de constituir las, pero para que éstas puedan obligarse civilmente deberá ser nombrado un representante legal con plena capacidad.

Cuando la pertenencia de un menor o una menor o de sus padres a una asociación perjudique a su desarrollo, cualquier interesado podrá dirigirse al Ministerio Fiscal para que promueva las medidas de protección que estime precisas.

Los y las menores también tendrán derecho a participar en reuniones y manifestaciones, e incluso podrán convocar manifestaciones siempre y cuando conste el consentimiento de sus padres o tutores.

- Derecho a la libertad de expresión (art.8):

Es decir, a expresar libremente sus ideas y pensamientos, eso sí con los límites establecidos en la ley.

- Derecho a ser oído/a y escuchado/a (art.9):

Tanto en el ámbito familiar como en cualquier procedimiento administrativo o judicial en que esté directamente implicado/a y que conduzca a una decisión que afecte su esfera personal, familiar o social, concretada en función de su específica capacidad, y que podrá ser ejercitado bien directamente bien a través de sus legítimos representantes.

La denegación del ejercicio de este derecho deberá ser motivada debiendo en todo caso ser informado de la misma el Ministerio Fiscal.

En las últimas modificaciones operadas en la Ley Orgánica de protección jurídica del menor en el verano del 2015, se hace especial hincapié en la no discriminación de los menores en la titularidad y ejercicio de estos derechos y se insta a prestar más atención a aquellos niños y niñas que por sus especiales circunstancias, ser extranjeros o padecer alguna discapacidad, deban gozar de una especial protección (Preámbulo de la Ley 26/2015 de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia y de la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia).

Pero ya no sólo es importante que se reconozca la titularidad y el ejercicio de los derechos a los y las menores, sino y sobre todo, que se articulen los procedimientos y las vías para su exigencia. En este sentido el art. 10 de la LOPJM (en su redacción dada por la LOMSPI 8/2015, de 22 de julio y la LMSPI 26/2015, de 28 de julio) señala que los y las menores a fin de garantizar y defender sus derechos podrán:

- Solicitar la protección y tutela de la entidad pública competente.
- Poner en conocimiento del Ministerio Fiscal las actuaciones que consideren que atenten contra sus derechos.

- Plantear quejas ante el defensor del pueblo.
- Solicitar los recursos públicos disponibles de las administraciones públicas.
- Solicitar asistencia legal y el nombramiento de un defensor judicial para emprender las acciones judiciales y administrativas necesarias encaminadas a la protección y defensa de sus derechos e intereses.
- Presentar denuncias individuales ante el Comité de Derechos del Niño, en la forma en la que se establece en la Convención de los derechos del Niño.

Como puede verse, este entramado de recursos a disposición de los y las menores, vienen a complementar, pero sobre todo, a hacer realidad, su condición de ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho.

### **Los principios rectores de los poderes públicos en relación a los menores**

La actuación de los poderes públicos en relación a los menores se ajustará a los siguientes principios rectores (Art. 11, 12, 13, 14 y 15 de la LO 1/1996):

- La supremacía del interés del menor. En este sentido se manifiesta el art. 2 de la Ley cuando señala: “En la aplicación de la presente Ley primará el interés superior de los menores sobre cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir”.
- El mantenimiento del/a menor en el ámbito familiar de origen salvo que no sea conveniente para su interés.
- Su integración familiar y social.

- La prevención de todas aquellas situaciones que puedan perjudicar su desarrollo personal.
- Sensibilizar a la población ante situaciones de indefensión del menor.
- El carácter educativo de las medidas que se adopten.
- Promover la participación, el voluntariado y la solidaridad social.
- La imparcialidad, la objetividad y seguridad jurídica en la actuación protectora garantizando el carácter colegiado e interdisciplinar en la adopción de medidas.
- La protección contra todo tipo de violencia.
- La igualdad de oportunidades y la no discriminación.
- La accesibilidad de los menores con discapacidad.
- El libre desarrollo de su personalidad conforme a su orientación e identidad sexual.
- El respeto y la valoración de la diversidad étnica y cultural.
- Actuación con la debida reserva.
- La atención inmediata de todos los servicios públicos bien directamente o mediante la delegación al organismo competente y puesta en conocimiento de los hechos a sus representantes legales y al Ministerio Fiscal.
- La colaboración con el menor y su familia.
- Evitar toda interferencia innecesaria en la vida escolar, social o laboral del menor.

### **1.3. LA ACCIÓN PROTECTORA DE LOS PODERES PÚBLICOS EN RELACIÓN A LOS/LAS MENORES.**

#### **Caracterización**

Como hace unas breves líneas señalábamos todo lo referente a menores se encuentra mediatizado por la normativa existente con respecto a los mismos, es por ello, que en este apartado de este trabajo y debido a su caracterización acudiremos a la definición que en la ley y en concreto en la Ley de Protección Jurídica del Menor, normativa de obligada consideración en esta materia, se establece con respecto a estas situaciones, para luego en otros apartados tener en cuenta esta cuestión desde otras perspectivas (psicológica, sociológica y sobre todo, educativa) pero vayamos por partes y centrémonos ahora en su configuración legal.

En este sentido y dependiendo de que los menores vean afectado o no su desarrollo personal o social o tengan cubierta o no su asistencia moral o material, se va a establecer que los menores pueden encontrarse en dos grandes situaciones (Tejedor Muñoz, 2006).

#### **En situación de protección**

Aquella en la que aquéllos a los que se les ha encomendado su protección, es decir, padres y madres y en su defecto tutores, cumplen dicha función adecuadamente o lo que es lo mismo y en sentido contrario, en esta situación se encontrarán aquellos menores que no vean perjudicado su desarrollo personal o social o no sea vean privados de la necesaria asistencia moral o material por aquéllos a quienes se les ha encomendado su protección.

#### **En situación de desprotección**



Aquella en la que aquéllos a los que se ha encomendado su protección no la cumplen adecuadamente, o lo que es lo mismo y en sentido contrario, en la misma se encontrarán aquellos menores que vean perjudicado su desarrollo personal o social o se vean privados de la necesaria asistencia moral o material por aquéllos a quienes se les ha encomendado su protección.

Pudiendo diferenciar a su vez dentro de la situación de desprotección entre:

### **Situación de riesgo**

Que según la Ley es aquella situación que perjudique el desarrollo personal, familiar, social, educativo del menor o afecte a su bienestar o derechos pero que para su superación no se precisa del apartamiento del menor de su familia sino que la actuación de los poderes públicos se orientará a eliminar, reducir o compensar los factores de riesgo y dificultad social que incidan en la situación personal y social en que se encuentra y a promover los factores de protección del menor y su familia (LOPJM 1/1996, de 15 de enero art.17).

Esta actuación de los poderes públicos en la práctica, se traducirá en la puesta en marcha de todos aquellos mecanismos existentes en la red de servicios sociales , salud y demás (Exposición de motivos y art.17), tanto generales como específicos que permitan superar al menor y a su familia esa situación de riesgo que pone en peligro el adecuado desarrollo del menor mediante el establecimiento de un programa individualizado de actuación y seguimiento. Este programa puede abarcar múltiples medidas: ayudas económicas, formación en el desarrollo de habilidades parentales, habilidades sociales, de comunicación y en general, todas aquellas que se consideren pertinentes en atención a las circunstancias y características específicas del menor y de su familia.

## **Situación de Desamparo**

Por su parte la situación de desamparo es aquella que “se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material” (art. 172 CC y art.18 LOPJM 1/1996, de 15 de enero) la apreciación de la situación de desamparo supondrá el apartamiento provisional del menor de su familia de origen en tanto en cuanto persistan las circunstancias que hayan dado lugar a la privación de esa necesaria asistencia moral o material.

La situación de desamparo implicará la asunción de la guarda y tutela de la entidad pública que en cada territorio tenga encomendada la protección de menores (art. 18) ante la incapacidad de aquéllos obligados a su protección para garantizarla y por lo tanto también la suspensión de la patria potestad o de la tutela de aquéllos que hasta ese momento la estuviesen desempeñando (art.172 CC).

No obstante, la declaración de esta situación no implicará la pérdida de la titularidad de la patria potestad ni de la tutela, pudiendo, durante el plazo de dos años desde que se proceda a la declaración de la situación de desamparo a solicitar su revocación y por lo tanto, que cese la suspensión de la patria potestad o de la tutela así como también a oponerse a las medidas que se adopten en materia de protección del menor (art. 172.2) A salvo claro está también, la posibilidad de recurrir ante la jurisdicción civil la declaración de la situación de desamparo y el establecimiento de la tutela.

En nuestro país y en función de la configuración de nuestro estado desde una perspectiva territorial (art. 137 CE) y del reparto competencial (art. 148 y ss. de la CE y

exposición de motivos de la LOPJM 1/1996, de 15 de enero) serán las Comunidades Autónomas que tengan asumidas las competencias en materia de asistencia social (todas, a fecha de hoy) y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, quiénes establecerán los organismos que en sus respectivos territorios deban desarrollar las actividades de protección de los menores y de decidir acerca de la situación en la que se encuentren los menores y las medidas que en consecuencia haya que aplicar.

Pero aunque la ley define ambas situaciones estableciendo indudables diferencias entre una y otra situación y en sus consecuencias y cuya diferenciación a primera vista parece basarse en la diversa incidencia de las mismas en el adecuado desarrollo del menor y en la gravedad del perjuicio que pueda causarse a éstos, la ley no ha establecido sino hasta fechas recientes, por las ya citadas leyes LMSPIA 26/2015, de 28 de julio y por la ley LOMSPIA 8/2015, de 22 de julio, aquellos casos que debamos adscribir a una u otra categoría.

Esta novedad, ha venido provocada de acuerdo a lo dispuesto por el propio legislador (Exposición de motivos LOMSPIA 8/2015, de 22 de julio y LMSPIA 26/2015, de 28 de julio) por la necesidad de otorgar seguridad jurídica y el mismo tratamiento a nivel nacional a esta cuestión tan relevante (Lasarte, Pous y Tejedor Muñoz, 2017) Pues la indefinición de esta cuestión a nivel nacional generaba no pocas dificultades a las personas implicadas en la misma (Benavente, 2011).

Esta dificultad y hasta ese momento (Pous y Tejedor Muñoz, 2003) venía siendo resuelta por la normativa específica de cada Comunidad Autónoma, y como puede entenderse, en ocasiones, se producía una evidente diferencia de criterio entre ellas, que no suponía sino algo incomprensible ya no sólo para los expertos y la opinión pública sino y sobre todo para las familias involucradas en esta cuestión ya que el residir en una

u otra Comunidad Autónoma podría suponer la valoración de una misma situación, de forma muy diversa.

### **Niveles de Protección y sujetos en los que recae la protección de menores. El acogimiento**

Una vez señalada la situación jurídica en la que se encuentran los menores y aquellas situaciones que pueden implicar su desprotección, pasaremos seguidamente a exponer la protección jurídica que a éstos se les otorga, tomando como referencia, una vez más, la Ley orgánica 1/1996 de 15 de Enero de Protección Jurídica del Menor y el Código Civil (modificado por ésta). Así pues, en principio, la protección de los menores aparece encomendada directamente a dos instituciones particulares:

- **La patria potestad:** es ejercitada por los padres del menor, sin que a día de hoy se diferencie en nuestro derecho, entre hijos biológicos y adoptivos, ni entre hijos matrimoniales o no matrimoniales, como sí que ocurría en épocas pasadas.
  
- **La tutela:** es ejercitada por los tutores, en el caso de que los menores no tengan padres o hayan sido privados de la patria potestad por un ejercicio inadecuado de la misma. Esta tutela es la denominada tutela ordinaria, que se diferencia de la tutela legal que es la constituida en caso de desamparo, que será objeto de explicación posterior y que aparece regulada en el art. 172 y ss. del Código Civil.

En ambos casos la protección de los menores de edad va a abarcar tanto su esfera personal como su esfera patrimonial y de representación. Por lo que se refiere a la patria potestad, en relación a la esfera personal va a suponer: “Velar por ellos, tenerlos en su compañía, alimentarlos, educarlos y procurarles una formación integral” (art. 154 CC).

En este mismo sentido se pronuncian en relación a la tutela los artículos 269 del CC y 234 del CC al señalar: “Se considera beneficiosa para el menor la integración en la vida familiar del tutor”.

En lo relativo a su esfera patrimonial, va a implicar: la obligación de representarlos (en aquellos derechos y actos que no puedan realizar por sí mismos) y de administrar su patrimonio y además de hacerlo de forma adecuada (art.164 CC) en relación a la patria potestad y art.270 del CC en relación a la tutela.

Estas obligaciones por parte de los padres y de los tutores configuran el contenido esencial de la patria potestad y de la tutela y supondrán el deber de garantizar la protección de los menores.

Con carácter general y en la mayoría de los casos, esta función será cumplida adecuadamente, pero aun así se establece la imposición legal de que los poderes públicos velen porque dicha función protectora sea ejercitada adecuadamente, imposición que como ya veíamos anteriormente emana del mandato constitucionalmente establecido de velar por los menores.

Por lo que en aquellos casos en los que existan indicios acerca de la posible desprotección de un/a menor, los poderes públicos a través de las entidades públicas que tienen competencia en materia de protección de menores en los diversos territorios, serán las encargadas a través de los órganos que estas creen, de tomar la decisión de la calificación de la situación de desprotección en la que se encuentra el menor ( riesgo o desamparo, como veíamos anteriormente) así como de las medidas que sea adecuado adoptar para garantizar la protección de los menores y que como también ya veíamos

anteriormente, pueden ir desde la derivación a los servicios sociales generales o específicos, hasta la asunción incluso de su guarda y/o de su tutela.

En atención a lo expuesto podemos diferenciar por tanto 3 niveles de protección (art. 12,17, 18 y 19 de la LO 1/1996) y Lasarte, Pous y Tejedor Muñoz (2017).

### **Prevención Primaria**

Dirigida a evitar las situaciones de desprotección de los menores velando por el desarrollo adecuado de las responsabilidades de los padres o tutores respecto a los menores.

### **Prevención Secundaria**

Puesta en marcha de los servicios sociales generales y específicos de menores cuando éstos se encuentren en una situación de riesgo y se considere que no es necesario apartarlos de su entorno familiar, pues dicha situación puede ser superada a través de la actuación de los servicios sociales.

### **Prevención Terciaria**

Asunción de la guarda y tutela de los/as menores por las entidades públicas competentes cuando el menor se encuentre en situación de desamparo que como ya antes se indicaba, va a suponer la suspensión de la patria potestad o de la tutela de aquéllos que hasta ese momento la estuviesen desempeñando y el apartamiento de la familia de origen (art.172 CC) o sólo de la guarda, afectando en este caso únicamente a la esfera personal de convivir con el menor pero que en principio, no supone la suspensión de la patria potestad o de la tutela.

Esta asunción únicamente de la guarda del menor acontecería cuándo sean los propios padres o tutores del menor quiénes lo soliciten a la autoridad administrativa o

judicial cuándo no puedan hacerse cargo de él (art.172 bis CC) y que recibe el nombre de “Guarda Voluntaria” (art. 172 bis CC).

Por lo que en este nivel de prevención vamos a poder diferenciar dos situaciones diversas: la asunción de la tutela y de la guarda en caso de desamparo o sólo de la guarda, previa solicitud de los padres o de los tutores.

En el primero de ellos (desamparo), la tutela del menor pasará a ser ejercitada por la entidad pública competente y abarcará tanto la esfera personal como la esfera patrimonial del menor.

En este caso, la entidad pública tendrá encomendada la representación del menor y la administración de su patrimonio, y la guarda del menor, entendiéndose por ella, la función de velar por el menor y en definitiva convivir con el menor en el día a día.

Sin embargo esta guarda en la práctica, será ejercida por otras personas o establecimientos a través de la figura del “acogimiento” pues obviamente una entidad pública no puede hacerse cargo directamente de la convivencia y cuidado del menor por lo que se establecerán aquéllos órganos o personas encargados de asumir directamente el cuidado de los menores.

En el segundo de ellos, es decir, ante la solicitud de los padres o tutores o decisión provisional de la autoridad judicial.

Los padres o tutores continuarán ejerciendo todo lo relativo a la esfera patrimonial del menor, es decir, la representación y la administración de su patrimonio pero su guarda será ejercida en la práctica por otras personas o establecimientos en tanto en cuanto no desaparezca la situación que dio lugar a su establecimiento, o lo que es lo

mismo, la incapacidad de los padres o de los tutores de hacerse cargo de esos menores. También acontece, en tanto en cuanto, no se adopte una decisión definitiva.

## **Acogimiento**

Como señalábamos anteriormente, el acogimiento es aquella medida que pretende dar un núcleo de convivencia adecuado a los niños y niñas cuando sus padres o tutores no pueden hacerlo.

El acogimiento aparece regulado tanto en el Código Civil como en la Ley de Protección Jurídica Menor, en concreto en los artículos 172 a 174 del CC y en los art. 20 a 22 de la LOPJM 1/1996, de 15 de enero.

Pasaremos ahora a realizar un desarrollo más pormenorizado de esta figura y sobre todo, del acogimiento residencial, pues es el contexto en el que se ha desarrollado el trabajo que en esta tesis se presenta.

Según el Código Civil en sus arts. 172 ter, 173 y 173 bis, vamos a poder diferenciar dos tipos diversos de acogimiento: el familiar y el residencial.

El acogimiento familiar se realizará por la persona o personas que determine la Entidad Pública y el residencial por el director del centro donde se ha acogido al menor (art. 172 ter CC) pues recordemos que la titularidad de la tutela corresponde a la Administración pública quién delega el ejercicio de la guarda de los menores en otras personas, bien en los miembros de la familia, en el caso del acogimiento familiar, bien en los directores de los centros, en el caso del acogimiento residencial.

En el Código Civil, se señala así mismo que a la hora de tomar la decisión sobre el tipo de acogimiento que haya de establecerse debe optarse, siempre que sea posible,



por el acogimiento familiar, y en caso de que no sea así el/la menor permanecerá en los centros residenciales el menor tiempo posible.

Lo que se pretende con el acogimiento es facilitar al menor un entorno adecuado de desarrollo que su familia de origen no puede ofrecerle y que éste sea lo más normalizado posible. No obstante, esto no ha sido la tónica general sino que en nuestro país lo más habitual ha venido siendo el acogimiento residencial frente al familiar (Del Valle y Fuertes, 2000) No obstante, en los últimos tiempos y al hilo de las recientes reformas se insiste aún más en el acogimiento familiar como la figura más adecuada para el adecuado desarrollo de los menores. Esta insistencia se hace aún más perentoria en el caso de los niños y niñas que tengan menos edad, siendo el acogimiento residencial la opción a utilizar cuando no sea posible el familiar o cuando las circunstancias específicas de los menores así lo aconsejen (art. 172 ter CC y 20.3 LOPJM 1/1996, de 15 de enero).

Así mismo se establece que en el caso de procederse al acogimiento de varios hermanos se intentará que sean acogidos por la misma persona o institución (art.172 ter CC) Así mismo y antes de procederse al acogimiento por instituciones o personas ajenas al círculo de los menores se tendrá en cuenta la posibilidad de que los menores sean acogidos por familiares que formen parte de su familia extensa y que puedan hacerse cargo adecuadamente del bienestar del menor (art. 172 bis CC).

Ni la Ley de Protección Jurídica del Menor ni tampoco el Código Civil, regulan el acogimiento residencial sino que su configuración y concreción queda en manos de las Comunidades Autónomas quiénes en el ejercicio de sus respectivas competencias podrán articular los mecanismos que estimen convenientes para hacer efectivo este tipo

de acogimiento, dejando a salvo claro está, la garantía y protección de los derechos de los menores sujetos a esta medida.

Ulteriormente, cuando se exponga el sistema de protección de menores existente en la Comunidad de Madrid, se dará debida cuenta de la estructuración y organización del acogimiento residencial en la misma. No obstante, sí que se considera pertinente, introducir aquí aunque sea sucintamente algunos aspectos relativos al acogimiento residencial que son establecidos por la Ley de Protección Jurídica del Menor.

Esta ley recoge por un lado, las obligaciones que los centros residenciales tienen con respecto a los menores acogidos (art. 21 LOPJM 1/1996, de 15 de enero) y los derechos de los menores sujetos a una medida de acogimiento residencial (art. 22).

### **Obligaciones de los centros residenciales**

Por lo que a la primera de las cuestiones se refiere, es decir a las obligaciones de los centros residenciales, la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor dispone:

- Darán cobertura a las necesidades básicas de los menores y garantizarán sus derechos.
- Adaptarán sus programas a las características específicas de cada menor, mediante el establecimiento de un proyecto socio-educativo que tenga en cuenta sus especiales circunstancias y que esté orientado a favorecer su pleno desarrollo.
- Se garantizará la existencia de un plan individualizado de protección, en el que se especifique la finalidad de la medida adoptada, los objetivos perseguidos y el plazo para su desarrollo. Este plan será revisado

periódicamente al objeto de valorar la adecuación del recurso residencial a las necesidades de los menores.

- Todas las decisiones que se tomen con respecto a los menores han de serlo teniendo en cuenta su interés superior.
- Se potenciará la relación y la convivencia con los hermanos siempre y cuando esto sea favorable para los mismos. Se procurará que residan en su provincia de origen.
- Se potenciará la relación y colaboración con la familia de origen y se utilizarán los recursos precisos para que eso sea posible, obviamente siempre y cuando eso favorable para el interés de los menores.
- Se promoverá su educación inclusiva e integral prestando especial atención a las necesidades de los menores con discapacidad, sobre todo, aquellas relativas a su escolarización, formación y preparación para la vida.
- En el caso de los menores con edades comprendidas entre los 16 y los 18 años será prioritaria la preparación para su independencia así como su orientación e inserción laboral.
- Los centros contarán con una normativa interna de funcionamiento y convivencia acorde a sus necesidades y se establecerá un procedimiento interno para la gestión de quejas y reclamaciones.
- En el caso de que sea preciso, administrarán a los menores medicamentos, pero siempre bajo supervisión y prescripción médica. Se contará con un registro para cada uno de los menores en el que recoja su historial médico.

- Se potenciarán las salidas del centro por parte de los menores tanto los fines de semana como en periodos vacacionales preferentemente con sus familias y si esto no es posible o no se considera adecuado para su interés, con familias alternativas.
- Se promoverá su integración en el entorno comunitario en el que se encuentren así como en los recursos y actividades existentes en los mismos.
- Se establecerá la coordinación con los servicios sociales especializados.
- Se procurará la progresiva asunción de responsabilidades así como su autonomía y su preparación para la vida independiente.
- Promoverán la integración normalizada de los menores en los servicios y actividades de ocio, culturales y educativas que se desarrollen en el entorno comunitario en el que se encuentran.
- Establecerán los mecanismos necesarios de coordinación con los servicios sociales especializados para el seguimiento y ajuste de las medidas adoptadas.
- Se establecerán las medidas oportunas de carácter educativo para la protección de sus datos cuándo éstos accedan a las redes sociales y/o utilicen las tecnologías de la información y comunicación.

### **Derechos de los menores**

Por lo que se refiere a los derechos de los menores sujetos a una medida de acogimiento residencial, la LOPJM 1/1996, de 15 de enero, dispone en su art. 22, que los menores tendrán específicamente, los derechos señalados a continuación, además,

obviamente, de los generales, de los que son titulares todos los menores, y que ya han sido expuestos en un epígrafe anterior.

- A ser escuchado y oponerse a las medidas que con respecto a ellos se adopten y a ser informados de las mismas. Este derecho quedará modulado por lo que se disponga en la ley así como en base a su edad y madurez.
- A beneficiarse de la asistencia jurídica gratuita.
- A dirigirse a la Entidad pública y recibir información relacionada con su acogimiento.
- A relacionarse con su familia de acuerdo al régimen de visitas establecido.
- A conocer la realidad de su familia y de sus circunstancias sociales, acceder a su expediente y conocer los datos de sus familiares cuando alcancen la mayoría de edad.
- Los niños con discapacidad tendrán derecho a recibir con suficiente antelación la información, los servicios y los apoyos que sean precisos para hacer realidad sus derechos.
- Dirigir quejas o reclamaciones al Ministerio Fiscal en relación a su acogimiento.
- Recibir de la entidad pública los apoyos necesarios para superar sus trastornos.

## **1.4. LA PROTECCIÓN DE LOS/LAS MENORES EN LA COMUNIDAD DE MADRID.**

### **1.4.1. SU CONFIGURACIÓN.**

La consolidación del actual sistema de protección de la infancia y la adolescencia en la Comunidad de Madrid, ha sido, al igual que ha acontecido en el resto de Comunidades que actualmente configuran el estado español, un largo camino.

Este camino ha venido jalonado por diversos hitos que han permitido pasar desde un sistema apoyado en la mera garantía de supervivencia y limitada a la cobertura de las necesidades más básicas (alimentación y seguridad) y cuyos destinatarios principales eran niños sin recursos y sin adultos que se hicieran cargo de los mismos, hasta la configuración actual de un sistema que ha superado esa tendencia asistencialista y que se centra en el tratamiento individualizado de los niños y niñas que se encuentran bajo su ámbito de actuación teniendo como referentes el interés superior del menor y la consecución de su pleno desarrollo (Hernando, 2007; Miguel, 1999).

Pues bien, este camino se inicia a finales del S.XVIII ante la alarma generada por la situación de enorme precariedad de niños y niñas que tras haber sido abandonados por sus progenitores, perecían en las calles de la capital española sin que nadie se hiciera cargo de ellos.

En estos momentos iniciales, los recursos más utilizados eran los centros residenciales que se configuran como casas de beneficencia (hospicios, inclusas) vinculados a iniciativas de carácter privado y gestionados por instituciones religiosas aun contando en algunas ocasiones con financiación pública.

En la segunda mitad del S.XIX el sistema basado en la caridad e iniciativa privada es sustituido por la beneficencia pública (Ley General de Beneficencia, 1849) pero no es

sino, hasta los inicios del S.XX cuando se produce la definitiva institucionalización pública de la protección de menores que es asumida por el Ministerio de la Gobernación y gestionada por las Diputaciones provinciales.

Ya en los años 40 del pasado siglo se crea un organismo autónomo “Obra de protección de menores” dependiente del Ministerio de Justicia, no obstante pese a ello, su actuación continúa teniendo un carácter meramente asistencial y su pretensión no es otra, sino atender a menores abandonados o maltratados que se encuentran en situación de necesidad.

En los siguientes años, se producen modificaciones a nivel legislativo que contribuyen a sistematizar esta cuestión y a regular las instituciones protectoras, existentes en nuestro derecho civil relativas a los menores.

Pero el cambio más sustancial en lo relativo a la forma de entender la protección de la infancia, sus derechos, la configuración de los diversos servicios y programas, y la intervención centrada en los menores no se producirá sino a partir de la aprobación de nuestro texto constitucional y las modificaciones legislativas posteriores acontecidas, tal y como ya ha sido comentado, bajo los auspicios de la CDN.

Dentro de esas reformas legislativas tendrá un papel fundamental la Ley 21/1987, de 11 de noviembre, de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil pues sienta las bases del actual ordenamiento en materia de protección jurídica del menor y encomienda a las Comunidades Autónomas la competencia en materia de tutela y guarda de menores.

Pues bien, en base, al ya mencionado deber de los poderes públicos de protección de la infancia, todos ellos, en los diversos niveles de concreción, Estado, Comunidades Autónomas y Administración Local vienen obligados a velar por su garantía.

A partir de ese mandato y tomando como referencia el art. 148.1.20 de la Constitución Española, que permite la asunción de competencias en materia de asistencia social, el Estatuto de Autonomía de la Comunidad de Madrid, norma fundante y fundamental de la Comunidad de Madrid, procede a recoger como una de sus competencias exclusivas: la “ Promoción y ayuda a la tercera edad, emigrantes, minusválidos y demás grupos sociales necesitados de especial atención, incluida la creación de centros de protección, reinserción y rehabilitación y la protección y tutela de menores y desarrollo de políticas de promoción integral de la juventud” (apartados 1.23 y 1.24 del art. 26, de la Ley Orgánica 3/1983, de 25 de febrero, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad de Madrid) y especifica que en el ejercicio de esas competencias le corresponderá tanto la potestad legislativa como la reglamentaria y la ejecutiva (art.26.2).

Precisamente, uno de los ámbitos específicos de actuación en materia de protección de la infancia en la guarda y tutela de menores es el acogimiento residencial. Si bien es cierto, que al igual que nuestro texto fundamental, la norma madrileña entiende el trabajo con los menores desde la protección y asistencia a la familia.

Configuración que no puede ser concebida de otra forma, puesto que la actuación de poderes públicos en esta materia ya no sólo se dirige, como veíamos anteriormente, a actuar en aquellos casos de menores en situación de abandono o maltrato familiar, sino que su área de influencia abarca la prevención primaria, secundaria y terciaria y se dirige precisamente a preservar el mantenimiento de los menores en el núcleo familiar



de origen articulando aquellas propuestas dirigidas a las familias y que les permitan atender las situaciones de especial dificultad.

Tomando como punto de partida esta premisa inicial, en la Comunidad de Madrid se comienza a legislar y así en el año 1995 aparece la Ley 6/1995, de 28 de marzo de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid, texto que apareció incluso antes que la norma de aplicación nacional en esta materia y que en esencia atiende a su mismo espíritu.

Esta ley a partir del reconocimiento en su art. 51 de la competencia de la administración autonómica en materia de tutela de menores, establece una estructura sustentada en varios organismos a quienes se les encomienda la protección de la infancia (Ramos Sánchez, 2006) entre ellos: el hoy extinto Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid (en virtud de la Ley 3/2012, de 12 de junio, de Supresión del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid), el Instituto Madrileño de Atención a la Infancia (IMAI), sustituido más tarde por el IMMF (por Ley 2/1996 de 24 de junio) cuyas funciones en materia de gestión residencial son en virtud del Decreto 72/2015, de 7 de julio, encomendadas en la actualidad a la Agencia Madrileña de Atención Social, después de la supresión de dicho organismo y la Comisión de Tutela del Menor (art.55) que se crea en el año 1988 por el Decreto 49/1988 y que es el órgano superior de decisión en la Comunidad de Madrid en relación a la protección de menores.

Mediante estas instituciones (Ramos Sánchez, 2006) la Comunidad de Madrid viene a asumir las funciones protectoras que el art.172 y ss. del Código civil otorga a “las entidades públicas que en sus respectivos territorios tengan encomendada la protección de menores”.

Como podemos ver, en consecuencia, aquí las entidades locales no pueden asumir la tutela de los menores, que corresponde en exclusiva a la Comunidad Autónoma (art. 18 LOPJM 1/1996, de 15 de enero y art. 172 CC) si bien es cierto que cumplen una función fundamental tanto mediante los servicios sociales generales como los especializados para atender a los menores y a sus familias (Ley 11/2003 de 27 de marzo, de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid; Miguel, 1999).

Dentro además, de esta nueva configuración se reconoce la posibilidad a asociaciones y fundaciones de colaborar en la atención de menores, siempre y cuando hayan sido previamente acreditadas para ello por las entidades públicas (Ley 1/1996 y Ley de servicios sociales).

Para cerrar este entramado de entidades protectoras no debemos olvidar el papel fundamental que se asigna así mismo al Ministerio Fiscal, a quién se atribuye el deber de vigilancia de las actuaciones que se lleven a cabo en materia de protección de menores así como también la garantía en el ejercicio de sus derechos de los derechos de los menores (art.174 CC).

Y que en el ámbito que nos ocupa, adquiere una especial relevancia pues a él le incumbe, comprobar y hacer seguimiento de los centros que acogen a menores (art. 174.1 CC) obviamente esta obligación no eximirá de responsabilidad a las entidades autonómicas competentes con respecto a los menores sujetos a una medida de acogimiento residencial pues éstas han de comunicar al Ministerio Fiscal, las anomalías que detecten en su funcionamiento (art. 174. 3 CC).

Estas especiales funciones que son reconocidas al Ministerio fiscal, no suponen, no obstante, la dependencia jerárquica con respecto a éste, de las entidades públicas de

protección pero sí el deber de colaborar con él en la garantía de la protección de la infancia a través de la constatación de la legalidad de las actuaciones realizadas y de su acomodación al interés superior del menor (Ramos Sánchez, 2006).

Así mismo, en esta Ley, en concreto, en su art.48, se hace referencia a los principios que rigen la actuación de la Comunidad de Madrid en materia de protección de menores y que son, los que se mencionan a continuación:

- La actuación preventiva.
- El mantenimiento del menor en su familia salvo que no posible por poner gravemente en peligro su adecuado desarrollo.
- La actuación sobre las familias que presentan un mayor grado de vulnerabilidad y su apoyo para poder superar las dificultades que éstas presenten y que puedan redundar negativamente en el desarrollo de los menores.
- El mantenimiento de los menores en su entorno social de referencia.
- La mínima intervención, al objeto de incidir lo menos negativamente posible en su esfera personal y familiar, pues además se considera la familia como núcleo básico y esencial para el normal desarrollo de los niños.
- El interés superior del menor. Este interés se considera por encima de cualquier otro que pudiese concurrir en una situación dada.

#### **1.4.2. ACOGIMIENTO RESIDENCIAL.**

Una vez expuesto aunque sea, someramente, la organización de la atención a los menores en desamparo en la Comunidad de Madrid, pasaremos ahora a analizar la figura del acogimiento residencial y de su concreción en la citada comunidad, pues éste configura el ámbito en el que se ha realizado la presente tesis.

Como ya se ha indicado, tanto la LOPJM 1/1996 (art. 21) como la propia normativa de la Comunidad de Madrid otorga a ésta, a través de los organismos anteriormente mencionados, ya no sólo la competencia en materia de desamparo sino la gestión, inspección y responsabilidad en el acogimiento residencial de menores.

La concreción práctica del mismo, aparece recogida en los artículos 65 y 66 de la Ley 6/1995 de 28 de marzo de Garantías de los derechos de la infancia. Estos artículos además de hacer referencia a la caracterización general de los centros residenciales, delegan su desarrollo en un reglamento posterior, en el que en todo caso, deben contenerse una serie de derechos y obligaciones de los menores sujetos a esta medida administrativa. Antes de proceder al estudio en concreto de dicho desarrollo normativo, dedicaremos unas breves líneas a describir los mínimos que en la citada ley se especifican que han de ser tenidos en cuenta a la hora de su concreción reglamentaria.

Derechos y obligaciones de los menores sujetos a acogimiento residencial.

En este sentido y sin ánimo de ser exhaustivos, y pretendiendo no redundar en la información ya recogida en relación a esta cuestión por la LOPJM 1/1996, de 15 de enero, en estos artículos se hace mención a los siguientes derechos y obligaciones que presentan los menores que se encuentran acogidos en un centro.

Derecho a no ser discriminados por ninguna circunstancia.

Derecho a recibir un trato digno.

Derecho a que los profesionales actúen con la debida reserva.

Derecho a mantener relaciones con sus familiares y a recibir visitas.

Derecho a tener cubiertas sus necesidades más básicas y todas aquellas que sean precisas para su adecuado desarrollo y que hayan de ser prestadas bien por el propio centro o por otras instituciones cuando estos no puedan hacerlo directamente.

Derecho al respeto a su intimidad personal.

Derecho a participar en el diseño de las medidas educativas que con respecto a ellos se adopten.

Derecho a ser escuchados en función de su grado de madurez.

En cuanto a sus obligaciones se mencionan:

El respeto y el cumplimiento de las normas que regulan el funcionamiento de los centros.

El respeto a la dignidad de todos los que se encuentran en el centro, sean otros menores o profesionales.

La de participar y aprovechar las actividades que se les proponen.

Centrándonos ya en lo que se refiere a la regulación en sentido estricto de los centros residenciales, hemos de recordar que esta materia se encuentra recogida en el Decreto 88/1998, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Estatuto de las Residencias de Atención a la Infancia y Adolescencia.

Esta norma, tal y como ella misma establece, tiene por objeto definir la tipología de centros, los principios fundamentales que rigen su actuación, los objetivos y los criterios de su organización y las reglas esenciales de funcionamiento de todos los dispositivos que integran la Red de Atención a la Infancia de la Comunidad de Madrid, con independencia de cuál sea su titularidad pública o privada.

Por su parte, hemos de recordar que la Ley 2/1996 de 24 de junio atribuye al IMMF, las competencias que corresponden a la Comunidad de Madrid en materia de protección de menores y por lo tanto, según la misma, le corresponde a este organismo, la dirección y coordinación de la citada Red (preámbulo del Decreto 88/1998, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Estatuto de las Residencias de Atención a la Infancia y Adolescencia), por Decreto 72/2015, de 7 de julio, por el que se modifica la estructura orgánica de las Consejerías de la Comunidad de Madrid, desaparece el Instituto Madrileño del Menor y la Familia, y sus funciones pasan a ser asumidas por la Dirección General de la familia y el menor, salvo por lo que respecta a la gestión de los centros de acogimiento residencial que es asignada a la Agencia Madrileña de Atención Social (antes Servicio Regional de Bienestar Social) por lo que en la materia que nos ocupa, la máxima autoridad de la Comunidad de Madrid, será esta Agencia si bien su funcionamiento se ajusta a la que hasta ese momento, venía desempeñando el IMMF, sin que haya habido modificaciones sustanciales en la configuración del acogimiento residencial y que será explicado a continuación.

Para entender la configuración del acogimiento residencial en la Comunidad de Madrid y la Red de centros que la configuran, debemos comenzar especificando qué se entiende por residencias de atención a la infancia y a la adolescencia.

En este sentido, el Estatuto indica, que se considerarán como tales, aquellas instituciones destinadas a acoger, atender y educar a los menores que temporalmente se encuentran sujetos a una medida de atención residencial, en tanto se promueve su integración socio – familiar y que forman parte de la red de recursos existentes en la Comunidad de Madrid para la atención a la infancia. Estos recursos, son activados cuando han fracasado o son inviables otros apoyos que pretenden mantener al menor en el medio familiar de origen, de conformidad con lo establecido en el art.172 CC (art.2 Decreto 88/1998 ERAIA, de 21 de mayo).

Es decir, el acogimiento residencial es una medida que se pone en marcha cuándo las personas que tienen encomendado el cuidado y la protección de los niños y niñas no cumplen adecuadamente esta función y se ha de garantizar un marco de convivencia para ellos, en los que la normalización y la coordinación con el resto de dispositivos de la red son dos principios fundamentales de su actuación (Miguel, 1999).

Configuran esta red (art.3) una variada tipología de residencias, dentro de las cuáles podemos diferenciar las siguientes:

Las residencias de primera acogida: cuya finalidad es atender a aquellos menores que acceden por el procedimiento de urgencia y en tanto se realiza un estudio valorativo de su situación y se decide la medida más adecuada.

Las residencias de primera infancia: destinadas a niños y niñas de 0 a 6 años como una medida también de carácter temporal, en tanto en cuanto se busca una alternativa más adecuada.

Las residencias infantiles: que acogen a niños mayores de tres años y adolescentes, que también tienen carácter temporal, mientras se le asigna una medida alternativa.

Las residencias y pisos juveniles: que acogen a niños mayores de 14 años y cuya finalidad es la adquisición de competencias que le permitan llevar a cabo una vida autónoma.

Los hogares: centros de pequeño tamaño y ambiente familiar destinados a niños para los que se prevé un internamiento de larga duración y ante la dificultad para poner en marcha otras medidas alternativas.

Los centros especializados orientados a atender posibles dificultades específicas que los menores puedan tener.

Con independencia de la tipología a la que respondan, todas ellas han de ajustarse a una serie de criterios comunes. Pues todas deben contar con Proyecto de Centro en el que aparezca reflejada su identidad y rasgos más característicos. Así mismo deben contar con la descripción de los objetivos generales que persiguen. La descripción de su estructura organizativa y para finalizar un Reglamento Interno que regule su convivencia y su régimen interior. (art.4).

En todo caso, su funcionamiento se ajustará a los derechos fundamentales de la infancia recogidos en los diversos referentes legislativos expuestos hasta el momento (Constitución, Convención de derechos del niño, ley 1/1996, de protección jurídica del menor y ley de garantía de derechos de la infancia y la adolescencia en la Comunidad de Madrid) y sus principios de actuación serán los siguientes:



La individualización de la atención educativa.

La normalización de la vida cotidiana, ofreciendo a los niños experiencias que favorezcan su desarrollo normalizado como cualquier otro menor, que no se encuentre sujeto a este tipo de medidas.

La integración de los menores en los recursos del entorno.

La promoción de la coeducación y la construcción de la identidad sexual personal.

El respeto por la diferencia con independencia de cuál sea su origen.

La normalización de las relaciones tanto con otros menores como con adultos y muy especialmente con los hermanos.

La inclusión de los niños y niñas con discapacidad.

El fomento de la participación y la corresponsabilidad en el propio proceso educativo.

La atención multiprofesional y coordinada de los equipos de las residencias y la coordinación con el resto de recursos de la red de servicios tanto sociales como jurídicos.

En cuanto a las funciones que dichos centros tienen atribuidas, el estatuto señala que todas ellas vienen a desarrollar una serie de funciones generales (art.5) que son la educación, la integración socio – familiar y su cuidado y la promoción de la salud.

En cuanto a la primera de las áreas, es decir, la educativa (art.6) ésta se concreta en todas aquellas actuaciones que pretenden la consecución del pleno desarrollo de la

identidad de los menores, su sociabilidad y su plena integración social y cultural sustentada en la promoción de su autonomía y responsabilidad mediante el diseño de intervenciones individualizadas y la adopción de las medidas que sean precisas para ello.

Por su parte, la de integración familiar (art.7) hace referencia a todas aquellas actuaciones encaminadas a facilitar la reintegración del menor en su familia de origen una vez que hayan sido superadas las causas que llevaron a la asunción de la tutela por parte de la entidad pública, y en aquellos casos en los que no fuera posible por su persistencia y la imposibilidad de garantizar las condiciones necesarias para proveer el bienestar de los menores, la búsqueda de su integración en otro contexto familiar alternativo.

Finalmente, el área de la salud, que se identifica con todas aquellas medidas orientadas a la promoción de la salud de los niños internados y que pretenden la atención de sus necesidades biológicas básicas y la prevención y atención de déficits que puedan poner en peligro su desarrollo y crecimiento.

En cuanto a la organización y estructura de las residencias, se recalca la necesidad de que éstas cuenten con el personal adecuado para la consecución de las funciones generales que tienen asignadas (art.9). Se diferencia entre personal técnico y de servicios generales.

Por lo que se refiere al personal técnico (art.10), éste estará constituido por educadores que promoverán la educación integral de los niños en su vida cotidiana y también por otros profesionales de otros ámbitos, de la educación, la salud y el bienestar social, cuya existencia sea precisa en función de las específicas características de cada

uno de los centros y de los menores internados en los mismos. Estos otros profesionales, podrán formar parte de la propia plantilla de la residencia o pertenecer a otros equipos de apoyo o a la red pública de atención a la infancia.

El Equipo de Servicios Generales (art.11) quedará integrado por todos aquellos trabajadores que desempeñan tareas relacionadas con el mantenimiento del centro. Desde personal de administración hasta aquellos más relacionados con la atención de las necesidades básicas como cocina y otros necesarios para su buen funcionamiento, lavandería, ropero y mantenimiento o seguridad. Dependiendo de la naturaleza y tipología de cada centro, su número y caracterización podrá ser diversa.

En cuanto a la estructura de los centros. Todos los centros estarán constituidos por los siguientes órganos:

De dirección (el director y si es preciso, subdirector), órganos de participación: Consejo de centro, Consejo de residentes y órganos técnicos: Comisión de Orientación y reunión de equipo técnico.

Así mismo, se prevé la posibilidad de que existan otros órganos en función de las características de cada centro, en este caso, todos ellos aparecerán recogidos en los respectivos Reglamentos de Régimen Interno.

Pese al indudable interés que en el funcionamiento de todo centro pudieran tener todos estos órganos nos centraremos, únicamente, en la explicación de la reunión de Equipo técnico, en tanto en cuanto, consideramos que se trata de un elemento fundamental en el funcionamiento de los centros y que además fue relevante en la implantación y evaluación del programa evaluado, por lo que se piensa, puede ser de interés conocer su composición y funcionamiento.

La Reunión de Equipo Técnico, es el órgano técnico de coordinación y decisión del equipo técnico de las residencias, se reúne como mínimo una vez al mes, y está formado por el director, los educadores, el psicólogo, trabajador social, médico y en el caso de que existan, por otras figuras, tales como pedagogos, maestros y psicomotricistas.

Sus funciones están relacionadas con todo lo que tiene que ver con la planificación y diseño de las intervenciones dirigidas a los menores y en el caso de la implementación de programas en el ámbito residencial adquiere una indudable relevancia al ser el órgano que toma decisiones acerca de las intervenciones a implementar así como también en su seguimiento, evaluación y coordinación de los profesionales que en los mismos participan (art.18).

Como hemos visto la figura del acogimiento residencial en la Comunidad de Madrid, se articula bajo la premisa de ser un recurso de carácter temporal que persigue el pleno desarrollo de los niños y niñas que se encuentran sujetos a la misma y su normalización a través de la articulación de un marco estable de convivencia, orientado a compensar las dificultades que estos menores puedan presentar y que viene derivada de la imposibilidad, al menos temporalmente, de su familia de origen de garantizarles su protección (Miguel, 1999).

## **2. LA PROTECCIÓN DE LA INFANCIA Y EL MALTRATO**

En este capítulo nos adentramos en la configuración del maltrato en relación a la protección de la infancia. Se ahonda en su conceptualización y se reflexiona acerca de un nuevo paradigma para entenderlo, que no es otro sino la perspectiva del buen trato. Se exponen las principales consecuencias del maltrato que suelen estar presentes en los niños y niñas que se encuentran sujetos a una medida de acogimiento residencial y se anticipa que una de las áreas en las que puede haber un fuerte impacto es en el área socioemocional y concretamente en el autoconcepto.

### **2.1. DEL MALTRATO AL BUEN TRATO: UN CAMBIO DE PERSPECTIVA EN LA PROTECCIÓN DE LA INFANCIA.**

Tal y como veíamos en el capítulo anterior, la forma en que tradicionalmente se ha entendido la protección a la infancia ha sido la del maltrato (López Sánchez, 2008) es decir, el sentido de la protección de la infancia venía amparada en la necesidad de proteger y actuar ante una posible situación de maltrato en la que pudiera encontrarse inmerso un menor.

Esta circunstancia y no otra, ha sido la que ha llevado a movilizar los recursos de las diversas instituciones que en cada momento histórico han asumido la protección de la infancia (Bravo y Del Valle, 2009; Del Valle y Fuertes, 2000).

Esta forma de concebir la salvaguarda de los menores ha provocado, que únicamente se prestase atención a la persona del maltratador y a su conducta y a los daños y consecuencias que dicha conducta suponía para los menores, interviniendo únicamente en los casos más graves, precisamente en aquéllos en los que era patente la actuación dañosa sobre los menores, dejando de lado la perspectiva preventiva y el análisis acerca de aquello que necesitan los menores y que es preciso garantizar para

que éstos gocen de un verdadero bienestar (López Sánchez, 1995, López Sánchez, 2008).

A su vez y tomando como referencia el marco básico para entender los derechos de los menores, que no es otro que la Convención de los Derechos del Niño de 1989, el maltrato era concebido como:

Perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras que el menor se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo (art. 19, CDN).

Por lo que además de centrarse en los daños recibidos por los niños y niñas para describir una situación como maltratante se ponía el acento exclusivamente en aquéllos que directamente tenían encomendado el cuidado de los menores, lo que implicaba que a la hora de abordar esta cuestión se limitaran los agentes a quienes se les podía exigir responsabilidad, centrándose únicamente en aquellas personas o instituciones que directamente los tuvieran a su cargo.

Lo que se perseguía era únicamente la inadecuada actuación de aquéllos que debían custodiarlos. Esta forma de entender la protección a la infancia lo es desde una perspectiva negativa y limitada. Desde una perspectiva negativa pues se centra en aquello que no se debe hacer y es limitada pues únicamente, será considerada como tal, cuándo dicha conducta sea emitida por las personas que tienen encomendada la guarda de los niños y niñas (López Sánchez, 2008).

Este modelo, que ha venido a denominarse de “deficiencia”, ha sido históricamente el predominante en la protección de la infancia, pero en la actualidad se ha puesto en entredicho y se buscan propuestas alternativas, que permitan por un lado,

ampliar la definición de maltrato y por otro, redefinir la forma de entender la protección de la infancia.

Surge así, el denominado “modelo de buen trato o de bienestar” (López Sánchez, 1995, López Sánchez, 2008) en el que precisamente, el marco de referencia para la consideración del maltrato así como del sistema de protección es el del bienestar de la infancia y sus derechos. Desde esta perspectiva y siguiendo a este autor pero tomando también como referencia el referente a nivel institucional que supone el Observatorio de la Infancia (2006) se puede entender el maltrato como “Acción, omisión o trato negligente, no accidental, que prive al niño de sus derechos y su bienestar, que amenacen y/o interfieran su ordenado desarrollo físico, psíquico y/o social, cuyos autores puedan ser personas, instituciones o la propia sociedad” (p. 14).

Como podemos ver, esta definición toma como punto de partida el bienestar de la infancia, sus derechos y su garantía y hace hincapié en su adecuado desarrollo y en la detección de aquellas circunstancias que “priven” (vulneren) o que puedan interferir (sean una amenaza) en su adecuada satisfacción, lo que permite no limitarse únicamente a las situaciones de vulneración en sentido estricto sino a aquéllas que puedan constituir una amenaza a su bienestar y obliga a que los garantes de ese bienestar y adecuado desarrollo sean ya no sólo aquellos quiénes tienen encomendado directamente su cuidado y crianza, sino a la sociedad en su conjunto y muy especialmente, aquellos organismos e instituciones que tengan encomendada la protección de la infancia.

Esta conceptualización se asentaría por tanto en la consideración de que la protección a la infancia debe ser “La consecuencia de los esfuerzos y recursos coordinados que una comunidad pone al servicio del desarrollo integral de todos sus niños y niñas” (Trenados, Pons- Salvador, Cerezo, 2009, p.25).

Este modelo por lo tanto va más allá y se fija ya no sólo en las posibles situaciones de vulneración de los derechos de los menores que ponen en peligro o en riesgo su desarrollo sino que introduce la perspectiva preventiva que se orienta a evitar que estas circunstancias puedan llegar a producirse, promoviendo y promocionando las circunstancias que eviten su aparición (Díaz-Aguado, 2006; Jessor, 1992) y que en caso de producirse doten a los niños y niñas de los recursos precisos para compensar su impacto y que éste pueda ser menor en ellos (Trenados et al., 2009).

Esta forma de abordar el maltrato se sustenta además en la consideración de los niños y niñas como agentes activos, protagonistas de su adecuado desarrollo y agentes del buen trato con respecto a otros niños y niñas tomando como referencia el modelo de buen trato en el que son criados y educados (Carpintero, Del Campo, Lázaro, López Sánchez y Soriano, 2006; Carpintero et al., 2015).

No obstante, los expertos entienden que ambos modelos no tienen por qué ser contradictorios entre sí, sino más bien complementarios, en tanto en cuanto, si bien el segundo de los modelos debe actuar como marco de referencia a la hora de entender la protección de la infancia, también deben establecerse criterios que permitan actuar en aquellos casos en los que la conducta de aquellas personas a quienes se les encomienda directamente su cuidado atenten contra su bienestar y pongan en peligro de forma manifiesta su adecuado desarrollo.

Es decir, el bienestar y los derechos de la infancia actuarían como marco general de referencia que oriente la actuación de toda la sociedad, y muy particularmente la actuación de las entidades encargadas de velar por su cuidado pero al mismo tiempo que defina unos mínimos que impliquen lo que deba entenderse por maltrato y sirvan para poner marcha los mecanismos orientados a su reparación.



El bienestar de la infancia se presentaría entonces como un continuo, en el que el buen trato determinaría la forma de entender las relaciones con la infancia, así como la configuración de aquellos factores que deben ser potenciados y promovidos, mientras que el maltrato, situado al otro lado del continuo, supondría la concreción de aquellas situaciones que se estima deben ser compensadas por poner en peligro el bienestar de la infancia.

Lo que nos llevaría a intentar definir aquello que se entienda por bienestar de la infancia y a tratar de operativizar aquellas situaciones en las que se produce una quiebra (López Sánchez, 2008).

En este sentido, desde hace unos años, al menos, en nuestro país y por lo que se refiere al sistema de protección establecido tanto a nivel nacional como a nivel de Comunidad Autónoma se toma como base para la definición del bienestar de la infancia, una serie de necesidades que se entiende que todo menor debe tener satisfechas por depender de ellas su bienestar y que fueron definidas por Félix López Sánchez, en el año 1995, y después revisada en el 2008 (López Sánchez, 1995, 2008).

La determinación de estas necesidades se basa en su carácter universal e intercultural, es decir, esas necesidades son comunes a todos los niños y niñas, con independencia del lugar en el que se encuentren y con independencia de su cultura, pues se conciben como condiciones que se derivan de la misma naturaleza del ser humano y de lo que éste necesita para poder desarrollarse como tal.

Otra cosa, es el contenido que en las diversas culturas pueda darse a las mismas o en lo que en la práctica puedan materializarse. Siguiendo a López Sánchez (2008) y su ejemplificación, podríamos entender que una necesidad del ser humano es la

alimentación, y una alimentación adecuada y suficiente que garantice su adecuado desarrollo, otra cosa es lo que en cada cultura pueda considerarse como una adecuada alimentación, o la forma en la que la misma se materialice, pero en todo caso, la misma debe permitir que el niño y niña puedan desarrollarse de la mejor forma posible.

En este mismo sentido, se pronuncian Espinosa y Ochaíta (2004, 2012) quiénes al estudiar esta cuestión ponen de manifiesto que efectivamente, las necesidades básicas primarias y universales, serían las de salud y autonomía, teniendo un carácter secundario, o instrumental para satisfacer las primeras, aquellas que supongan una concreción específica, en función, de lo que se entienda como tal en cada una de las culturas y llegan a unas conclusiones bastante similares a las establecidas por López Sánchez (1995, 2008) como luego tendremos la oportunidad de comprobar.

Como decíamos ya anteriormente, en el otro extremo nos encontraríamos el maltrato, aquí sin embargo, la situación se percibiría de forma diversa pues éste sí que vendría mediatizado por lo que se entendería como tal en las diversas sociedades y culturas así como también por diversos sistemas políticos y legales que deberían definir el límite, el hasta dónde no es admisible la falta de cobertura de las necesidades básicas o el atentado contra los derechos de los niños y las niñas.

Esos límites (López Sánchez, 2008; Fuertes, López Gómez, López Sánchez, Merino, Sánchez Redondo, 1995) pueden ser considerados relativos, mediatizados, en consecuencia, en función de la cultura y del momento histórico en el que nos encontremos mientras que las necesidades son universales y se convierten en la meta a alcanzar que debe orientar la actuación de los poderes públicos y de todas aquellas instituciones públicas o privadas que trabajan con la infancia y que tienen como

horizonte la protección de sus derechos y que aparecían recogidas en la Convención del Derechos del niño de 1989 (Espinosa y Ochaíta, 2012).

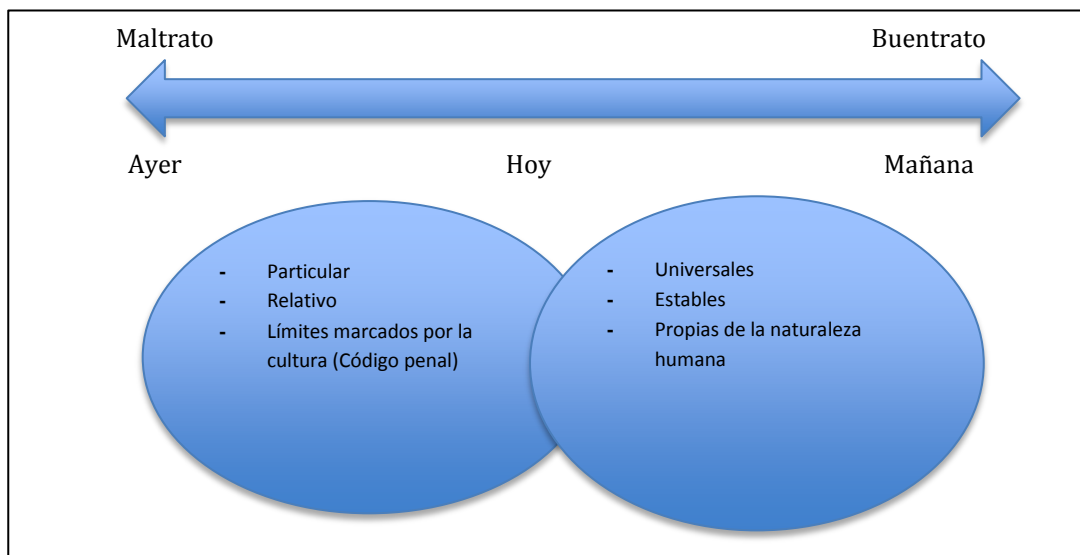


Figura 1. Maltrato – Buentrato (López Sánchez, 2008).

Según (López Sánchez, 2008) esta forma de proceder, se nos manifiesta como adecuada, pues las necesidades se nos presentan como un horizonte común a todas las sociedades y culturas, al mismo tiempo, que nos deja entrever lo que nos dista para alcanzarlas, orientando así, la forma en la que las administraciones públicas y la sociedad en su conjunto (incluidos los ciudadanos y ciudadanas) deben esforzarse por lograrlas.

Además, fomenta la promoción positiva del desarrollo (Seligman, 1990) superando propuestas de carácter meramente paliativas que exigen la aparición del problema para comenzar a actuar (Bravo y Del Valle, 2009) lo que permite la articulación de diversas respuestas por parte de los servicios de protección de menores, que no han de ir siempre encaminadas a la retirada del menor de su familia de origen, sino que dan la oportunidad de evitar que la misma llegue a producirse (Doménech, 2012; López Sánchez, 1995; Trenado et al., 2009).

Nos da información acerca de los factores de riesgo, es decir, aquello que favorece la aparición del maltrato y nos permite por lo tanto compensarlos, reducirlos y prevenirlos (Díaz-Aguado, 1995) así como conocer las condiciones que hay que procurar para aumentar el bienestar de la infancia (López Sánchez, 2008).

Y permite establecer criterios a la hora tomar decisiones, teniendo en cuenta a los menores, partiendo de su perspectiva y atendiendo realmente a su interés y no desde lo que tradicionalmente, se ha entendido como ese interés o lo que conviene al menor (Espinosa y Ochaíta, 2004).

Así mismo marca la pauta de actuación que ha de seguirse por todo el sistema de protección de la infancia, ya que no se limita a determinar si la conducta de una familia o de sus guardadores es adecuada o no, sino que se extiende a todos los profesionales que intervienen con los niños y niñas y comprende todo el periodo de intervención en el que éstos participan, no ciñéndose a un momento puntual que es cuándo se detecta la situación de desprotección de los menores (Doménech, 2012;López Sánchez, 1995).

Nuestro legislador también se ha hecho eco de estas nuevas orientaciones y así en nuestro derecho y a nivel institucional, el modelo de deficiencia es complementario al de bienestar, es decir, aquél centrado en la cobertura de los derechos y las necesidades de la infancia, pues como veíamos al hablar de los niveles de protección, la prevención primaria se correspondería con esta segunda forma de entender la protección de la infancia, al quedar la sociedad en su conjunto vinculada a velar y promover el bienestar de la infancia y a su adecuado desarrollo mediante la promoción de aquellas circunstancias que lo hicieran posible (art.12 LOPJM 1/1996, de 15 de enero).

Mientras que la prevención secundaria y la terciaria se corresponderían con el modelo de deficiencia, en tanto en cuanto, se toman decisiones con respecto al menor y a aquellas personas encargadas de su cuidado cuando no se provee su adecuado desarrollo y por tanto, no se satisfagan adecuadamente las necesidades que los menores presentan (art. 12 LOPJM 1/1996, de 15 de enero).

Esto exigiría operativizar las carencias que se producen y determinar qué tipo de conductas están presentes y que exigen la intervención de las administraciones públicas (Trenado et al., 2009). Así es habitual conceptualizar el maltrato infantil como el tratamiento extremadamente inadecuado que los adultos encargados de su cuidado le ocasionan y que viene a representar un grave obstáculo para su adecuado desarrollo (Arrubarrena y De Paúl 1994; Arango, García, Gracia y Musitu, 1994) y usualmente se diferencian diversos tipos maltrato, el maltrato físico activo, el maltrato emocional activo, el maltrato físico pasivo, el maltrato emocional pasivo y el abuso sexual (Díaz-Aguado, 1995).

Conceptos que después deben ser especificados en conductas concretas con diverso nivel de gradación que permitan tomar decisiones al respecto de los padres y madres maltratantes y que redefinirán las nuevas relaciones intrafamiliares tras la intervención de los servicios de protección de la infancia (López Sánchez, 1995).

## **2.2. EL MODELO DE BIENESTAR Y LAS NECESIDADES DE LA INFANCIA.**

En el modelo de bienestar, adquieren especial relevancia las necesidades de la infancia, pues su promoción y garantía son imprescindibles para garantizar el pleno desarrollo de los menores. No obstante, es interesante tener en cuenta que las necesidades recogidas bajo este modelo son genéricas (pues como ya hemos dicho, se consideran universales, comunes a todos los niños y niñas) y por tanto, susceptibles de ser especificadas y dotadas de contenido, al mismo tiempo que se presentan como susceptibles de revisión en su concreción a efectos de determinar si nos encontramos o no ante una situación de maltrato.

En nuestro derecho, como ya veíamos anteriormente, la especificación de los supuestos en los, que en concreto, nos encontremos ante una situación de maltrato que exija la intervención de los poderes públicos de cara a superación y al apartamiento del menor de su familia de origen corresponde a las entidades públicas en base a lo que la propia Ley de Protección Jurídica del Menor determina (art. 18, LOPJM 1/1996, de 15 de enero) y a lo que las legislaciones autonómicas establezcan en sus respectivos territorios.

Las diversas normativas de referencia en las Comunidades Autónomas y los protocolos de actuación de los servicios de atención a la infancia existentes en las mismas, se han esforzado por determinar aquellos casos en los que ineludiblemente se debe intervenir por estarse lesionando o amenazando el bienestar de la infancia y para ello se ha tomado como marco de definición la vulneración o inadecuada satisfacción de esas necesidades y el riesgo de su permanencia (López Sánchez, 1995) además de intentar establecer los recursos, programas y/o dispositivos para hacer frente a las diversas situaciones que pueden afectar al adecuado desarrollo de los menores y que se

derivan de las dificultades para atenderlas adecuadamente por aquéllos que tienen directamente encomendada su protección (De Paúl, 2009).

Pero antes de entrar al detalle en los diversos tipos de maltrato y aun en sus consecuencias para los menores, aspecto que se nos presenta como fundamental, máxime teniendo en cuenta el objetivo de esta tesis, nos parece fundamental, por ser el marco de referencia para el maltrato, centrar nuestra atención en las necesidades infantiles.

Como puede comprenderse a la hora de determinar cuáles son las necesidades de la infancia nos podemos encontrar diversidad de perspectivas o planteamientos teóricos, si bien es cierto, que al menos en nuestro país, la mayor parte de ellos tienen en cuenta aquéllas enunciadas por López Sánchez (1995) con diversas adaptaciones o peculiaridades.

Por lo que nos decantamos por exponer la consideración que al respecto de esta materia este autor determina y que como ya señalábamos anteriormente, viene auspiciada además por ser el modelo tomado como referencia por la Administración Pública.

Este autor a la hora de exponer las diversas necesidades que precisa cualquier menor y con independencia del lugar en el que se encuentre, hace referencia ya no sólo a las citadas necesidades sino que menciona los factores de protección y de riesgo relacionados con las mismas.

Es decir, indica aquello que se debe promover para potenciar el adecuado desarrollo de la infancia (buen trato) y se concretan aquellas carencias, aquellos déficits en su cobertura que pueden dar lugar a su caracterización como maltrato al incidir

negativamente en el desarrollo de los menores y a promover la actuación de los poderes públicos encargados de velar por su garantía.

Por lo que al exponer su modelo nos vamos a encontrar por un lado, las necesidades, junto a los factores de riesgo y protección y por otro lado, los malos tratos relacionados con la falta de cobertura de las necesidades infantiles, lo que nos permitirá comprender esta realidad desde una perspectiva integrada.

¿Cuáles son entonces esas necesidades que todo menor debe tener satisfechas?

Según López Sánchez (1995, 2008), podemos diferenciar 3 tipos diversos de necesidades:

1. Necesidades de carácter físico-biológico.
2. Necesidades cognitivas.
3. Necesidades emocionales y sociales.

### **Necesidades de carácter físico-biológico**

Que según López Sánchez (2008):

Se asientan en un hecho básico: somos un cuerpo orgánico con vida (...) Las necesidades que se desprenden de este hecho están directamente relacionadas con la vida y la muerte, con el desarrollo adecuado de todos los sistemas orgánicos, con la enfermedad y con el bienestar. (p. 89).

Dentro de las mismas nos encontramos las siguientes: ser deseado su nacimiento, la alimentación, la temperatura, la higiene, el sueño, la actividad física, la integridad física y la protección frente a riesgos reales, la salud y un ambiente ecológico adecuado.



Tabla 1. Necesidades de carácter físico-biológico.

Necesidades	Prevención	Riesgo
Nacido deseado.	Planificación familiar.	No deseado. Madre adolescente. Madre muy mayor.
Alimentación.	Adecuada alimentación de la madre. Lactancia materna. Suficiente, variada, secuenciada en tiempo. Adaptada a edad	Ingestión de sustancias que dañan al feto. Desnutrición. Déficits específicos. Excesos: obesidad
Temperatura.	Condiciones de vivienda y vestido y colegio adecuadas.	Frío o calor en la vivienda. Humedad, falta de higiene. Falta de calzado. Falta de vestido.
Higiene.	Higiene corporal. Higiene de vivienda. Higiene de alimentación. Higiene de vestido. Higiene de entorno.	Suciedad. Contaminación del entorno. Gérmes infecciosos. Parásitos y roedores.
Sueño	Ambiente espacial protegido y silencioso. Suficiente según edad. Durante la noche. Con siestas, si es pequeño.	Inseguridad. Contaminación de ruidos. Interrupciones frecuentes. Insuficiente tiempo. Sin lugar apropiado de descanso diurno.
Actividad física: ejercicio y juego.	Libertad de movimiento en el espacio. Espacio con objetos, juguetes y otros niños. Contacto con elementos naturales: agua, tierra, plantas, animales, etc. Paseos, marchas, excursiones, etc.	Inmovilidad corporal. Ausencia de espacios Ausencia de objetos. Ausencia de juguetes. Inactividad. Sedentarismo.
Protección de riesgos reales. Integridad física	Organización de la casa adecuada a seguridad: enchufes, detergentes, electrodomésticos, instrumentos y herramientas, escaleras, ventanas y muebles. Organización de la escuela adecuada a la seguridad: clases, patios y actividades. Organización de la ciudad para proteger a la infancia: calles y jardines, circulación, asaltos delincuentes. Circulación prudente, niños en parte trasera y con cinturón. Conocimiento y control sobre las relaciones de los niños. Prevención violencia.	Accidentes domésticos. Castigo físico.  Accidentes en la escuela.  Accidentes de circulación.  Agresiones.  Guerras.

Salud	Revisiones adecuadas a edad y estado de salud Vacunaciones. Ocio saludable. Ambiente sin humo Educación para la salud	Falta de control. Provocación de síntomas. No vacunación Ocio con alcohol o drogas Tabaquismo Embarazo no deseado Enfermedad T.S. y SIDA Estilo de vida de riesgo
Ambiente ecológico adecuado	Cuidado ambiental. Educación ambiental.	Contaminación de aire, agua y otros elementos. Vandalismo ambiental.

Fuente: Necesidades en la infancia y la adolescencia (López Sánchez, 2008).

### Necesidades Cognitivas

Tienen que ver con el desarrollo adecuado del cerebro y el sistema nervioso en su conjunto (...) con la necesidad de adquirir la cultura almacenada por la humanidad (aprender habilidades para trabajar, adquirir muchos conocimientos sociales y reglas para vivir en la comunidad) también necesitamos interpretar el sentido del mundo, la vida y nuestra existencia” (López Sánchez, 2008, p. 59).

Entre éstas nos encontramos: la estimulación sensorial, la exploración física y social, la escolarización, la comprensión de la realidad física y social y la protección de riesgos imaginarios.

Tabla 2. Necesidades cognitivas.

Necesidades	Prevención	Riesgo
Estimulación sensorial.	Estimular los sentidos. Entorno con estímulos: visuales, táctiles, auditivos, etc. Cantidad, variedad y contingencia de estímulos.  Interacción lúdica en la familia, estimulación planificada en la escuela. Estimulación lingüística en la familia y en la escuela	Privación sensorial. Pobreza sensorial. No maduración del cerebro. Monotonía de estímulos. No contingencia de la respuesta.  Currículum escolar no global, no secuenciado, no significativo, etc.  Falta de estimulación lingüística.

Exploración física y social.	<p>Contacto con el entorno físico y social rico en objetos, juguetes, elementos naturales y personas.</p> <p>Exploración de ambientes físicos y sociales.</p> <p>Ofrecer "base de seguridad a los más pequeños", compartir exploración con ellos (los adultos y los iguales)</p>	<p>Entorno pobre</p> <p>No tener apoyo en la exploración.</p> <p>No compartir exploración con adultos e iguales</p>
Escolarización.	<p>Integración escolar.</p> <p>Escuela de los rendimientos y de la vida.</p>	<p>No escolarización.</p> <p>Absentismo escolar.</p> <p>Fracaso escolar</p> <p>No educación para la calidad de vida y bienestar.</p>
Comprensión de la realidad física y social.	<p>Escuchar y responder de forma contingente a las preguntas.</p> <p>Decir la verdad.</p> <p>Hacerles participar en el conocimiento de la vida, el sufrimiento, el placer y la muerte.</p> <p>Visión biófila de la vida, las relaciones y los vínculos.</p> <p>Transmitir las actitudes, valores y normas.</p> <p>Tolerancia con discrepancias y diferencias: raza, sexo, clase social, minusvalías, nacionalidad</p>	<p>No escuchar.</p> <p>No responder.</p> <p>Responder en momento inadecuado.</p> <p>Mentir.</p> <p>Ocultar la realidad</p>
Protección de riesgos imaginarios	<p>Escuchar, comprender y responder a sus temores: miedo al abandono, rivalidad fraterna, miedo a enfermedad y miedo a muerte.</p> <p>Posibilidad de expresar el miedo.</p> <p>Evitar verbalizaciones y conductas que fomenten los miedos: violencia verbal o violencia física, discusiones inadecuadas, amenazas verbales, pérdidas de control, incoherencia en la conducta.</p> <p>Educación para el consumo y evitación de contenidos violentos en medios (T.V., videojuegos, etc.)</p>	<p>Visión pesimista.</p> <p>Anomía o valores antisociales.</p> <p>Dogmatismo.</p> <p>Racismo.</p> <p>No escuchar.</p> <p>No responder.</p> <p>No tranquilizar.</p> <p>Inhibición emocional.</p> <p>Violencia verbal.</p> <p>Violencia física en el entorno.</p> <p>Amenazas.</p> <p>Pérdida de control.</p> <p>Incoherencia en la relación</p> <p>Contenidos virtuales violentos.</p>

---

Fuente: Necesidades en la infancia y la adolescencia (López Sánchez, 2008).

## Necesidades emocionales y sociales

Según López Sánchez, 2008 “Hacen referencia a lo que necesitamos emocionalmente y socialmente para sentirnos bien, tener bienestar y desarrollarnos bien; también para relacionarnos adecuadamente con los demás” (p.109).

Dentro de estas podemos diferenciar: las afectivas (seguridad emocional, red de relaciones sociales, participación y autonomía progresiva) y las sexuales.

Tabla 3. Necesidades emocionales y sociales.

Necesidades	Prevención	Riesgo
AFECTIVAS: 1.Seguridad emocional	Apego incondicional: aceptación, disponibilidad, accesibilidad, respuesta adecuada a demandas, y competencia.  Afecto. Contacto íntimo: táctil, visual, lingüístico, etc. Estima y valoración. Capacidad de protección/eficacia. Resolver los conflictos con disciplina inductiva: explicaciones, exigencias conforme a edad, coherencia en exigencias, posibilidad de revisión si el niño/a protesta la decisión.	Rechazo. Soledad emocional. Ausencia de figuras de apego. No accesibles. No percibir, no interpretar, no responder, no responder contingentemente, incoherencia en respuesta. No relación afectiva. No código de intimidad. Desvalorización. Ineficacia protectora.  Autoritarismo Amenaza de retirada de amor. No poner límites. Negligencia por amor.
2. Red de relaciones sociales.	Relaciones de amistad y compañerismo con los iguales: fomentar contacto e interacción con iguales en el entorno familiar y en la escuela: tiempos de contacto, fiestas infantiles, comidas y estancias en casa de iguales, etc. Continuidad en las relaciones. Actividades conjuntas de familias con hijos que son amigos. Incorporación a grupos o asociaciones infantiles.	Aislamiento social. Soledad social. Separaciones largas de los amigos. Imposibilidad de contacto con amigos.  Prohibición de amistades. Aburrimiento.  Compañeros de riesgo.

3.Participación y autonomía progresivas	Participación en decisiones y gestión de lo que le afecta y puede hacer a favor de sí mismo y de los demás en familia, escuela y sociedad.	No ser escuchado. No ser tenido en cuenta. Dependencia. Sobreprotección
SEXUALES:	Responder a preguntas.	No escuchar.
Curiosidad, imitación y contacto.	Permitir juegos y auto-estimulación sexual. Educación sexual.  Prevención de abusos.	No responder. Engañar. Castigar manifestaciones infantiles. Erotofobia. Actividad sexual de riesgo. Abuso sexual.

Fuente: Necesidades en la infancia y la adolescencia (López Sánchez, 2008).

Una vez expuestos los diferentes tipos de necesidades junto con los factores de riesgo y de protección vinculados a cada una de ellas, se introduce y siguiendo el mismo esquema, los diversos tipos de maltrato vinculados a cada tipo de necesidad.

Así, en relación a las necesidades físico-biológicas se diferencian, los siguientes tipos de maltrato.

Maltrato físico: acción no accidental que provoca o genera grave riesgo de daño físico o enfermedad (López Sánchez, 2008, p.124) y **Abandono físico o negligencia:** cuando estas necesidades básicas no son atendidas (López Sánchez, 2008, p.124).

Como podemos ver, las diferentes formas de **maltrato físico**, tanto activo como pasivo, van a implicar una deficiencia, se podría indicar que grave en la atención a la infancia (López Sánchez, 1995, 2008).

Acudiendo a las definiciones facilitadas por otros autores, podemos entender estos dos conceptos como: El **maltrato físico**.

Arruabarrena y De Paúl (1994) consideran como tal "Cualquier acción no accidental por parte de los padres o cuidadores que provoque daño físico o enfermedad

en el niño o que le coloque en grave riesgo de padecerlo" (p.27) y el **abandono físico o la negligencia** como "situación donde las necesidades físicas (alimentación, vestido, higiene, protección y vigilancia en las situaciones potencialmente peligrosas, educación y/o cuidados médicos) del menor no son atendidas temporal o permanentemente por ningún miembro del grupo que convive con el niño" (p.29).

También quedarían incluidos dentro de este tipo de maltrato: el maltrato prenatal, conductas que realiza la madre durante el embarazo y que pueden dañar al feto y el síndrome de Munchausen por poderes en el que la conducta de los padres va orientada a provocar síntomas o problemas de salud originando la asistencia repetida a centros salud o consultas médicas (López Sánchez, 1995, 2008).

En cuanto a las **necesidades cognitivas**, nos encontramos con el **abandono físico o negligencia**, cuando estas necesidades no son cubiertas. Dentro de éste nos encontraríamos, con la falta de cobertura de estas necesidades que afectan al área educativa, tanto en el contexto escolar y familiar, el **retraso en el desarrollo no orgánico que sería evitable por la familia o la institución escolar** y la transmisión de una percepción negativa del mundo, de las personas y la vida (López Sánchez, 1995, 2008).

Desde otros autores, como Arruabarrena y De Paúl (1994) se considera como tal aquella "Situación donde las necesidades cognitivas básicas del menor no son atendidas temporal o permanentemente por ningún miembro del grupo que convive con el niño" (p.29).

Finalmente y por lo que respecta a las necesidades **sociales y emocionales**, nos encontraríamos con (López Sánchez, 2008).

**Maltrato emocional** que incluiría la hostilidad verbal de carácter crónico, la amenaza de ser abandonados, impedir iniciativas a la interacción infantil, el rechazo así como conductas relacionadas con el aislamiento y producir miedo a los niños y niñas.

**Abandono emocional**, que implicaría la falta de disponibilidad y accesibilidad, la carencia de respuesta a las demandas de los niños y niñas así como la indiferencia.

El **abandono, que supone el incumplimiento de** las obligaciones familiares dejando al niño/a en algún lugar, durante un tiempo que implica grave riesgo o de forma definitiva.

El **abuso sexual**, que implicaría mantener algún tipo de conducta sexual con un menor sirviéndose además para ello de algún tipo de asimetría basada en la edad, el poder, la fuerza física y otras.

**Explotación laboral:** utilización de los niños y niñas para la realización de trabajos impropios para ellos y ellas.

**Corrupción:** involucrar a los menores en actividades de carácter antisocial.

**La manifiesta incapacidad** de padres o de aquellos que son sus representantes para controlar su conducta.

El autor además nos propone otras, que no son tenidas en cuenta por otros autores y autoras como: no aceptar orientaciones sexuales diversas (homosexualidad, bisexualidad) y la transexualidad y la educación sexista.

A su vez y desde el punto de otros autores, la falta de satisfacción de estas necesidades quedaría enmarcada en los siguientes tipos de maltrato:

#### Maltrato emocional:

Entendida por Arruabarrena y De Paúl como “Hostilidad verbal crónica en forma de insulto, burla, desprecio, crítica o amenaza de abandono, y constante bloqueo de las iniciativas de interacción infantiles (desde la evitación hasta el encierro o confinamiento) por parte de cualquier miembro adulto del grupo familiar” (p.31). Que implicaría conductas relacionadas con el rechazo, aterrorizar, aislar y la violencia doméstica extrema o crónica (Arruabarrena, y De Paúl, 1995; Garbarino, 1996).

#### Abandono emocional:

Arruabarrena y De Paúl (1994) entienden por éste "La falta persistente de respuesta a las señales (llanto, sonrisa), expresiones emocionales y conductas procuradoras de proximidad e interacción iniciadas por el niño y la falta de iniciativa de interacción y contacto, por parte de una figura adulta estable” (p.31) que implicaría, conductas relativas a ignorar, rechazo de atención psicológica, retraso en la atención psicológica (Arruabarrena y De Paúl, 1994).

Y el abuso sexual, como: “Cualquier clase de contacto sexual con una persona menor de 18 años por parte de un adulto desde una posición de poder o autoridad sobre el niño” (Arruabarrena y De Paúl, 1994, p.33).



Tabla 4. Esquema síntesis necesidades y tipos de maltrato.

Necesidades	Maltrato
Físico-biológico	Maltrato físico, Abandono físico o negligencia
Cognitivas	Abandono físico o negligencia, retraso en el desarrollo orgánico, transmisión de una percepción negativa de la vida, del mundo y del ser humano
Emocionales y sociales	Abandono emocional, abandono, abuso sexual, explotación laboral, corrupción, incapacidad de padres o tutores para controlar la conducta del niño. Otras: No aceptar orientaciones sexuales diversas (homosexualidad, bisexualidad) y la transexualidad y la educación sexista

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos ver este modelo integra las necesidades de la infancia, nos informa acerca de aquello que se puede hacer para potenciar su satisfacción e indica los riesgos que pueden darse en su provisión y que se vinculan con diversos tipos de maltrato.

No obstante, y como el propio autor señala, es complicado definir y articular esta cuestión en relación al maltrato, por varios motivos, el primero de ellos, pues la falta de satisfacción de las necesidades pueden relacionarse con distintos tipos de maltrato.

En el siguiente cuadro aparece un posible esquema de relaciones entre las necesidades y los posibles tipos de maltrato relacionados entre las mismas. En el que se pone en evidencia, las imbricadas relaciones entre las mismas y los diversos tipos considerados de maltrato.

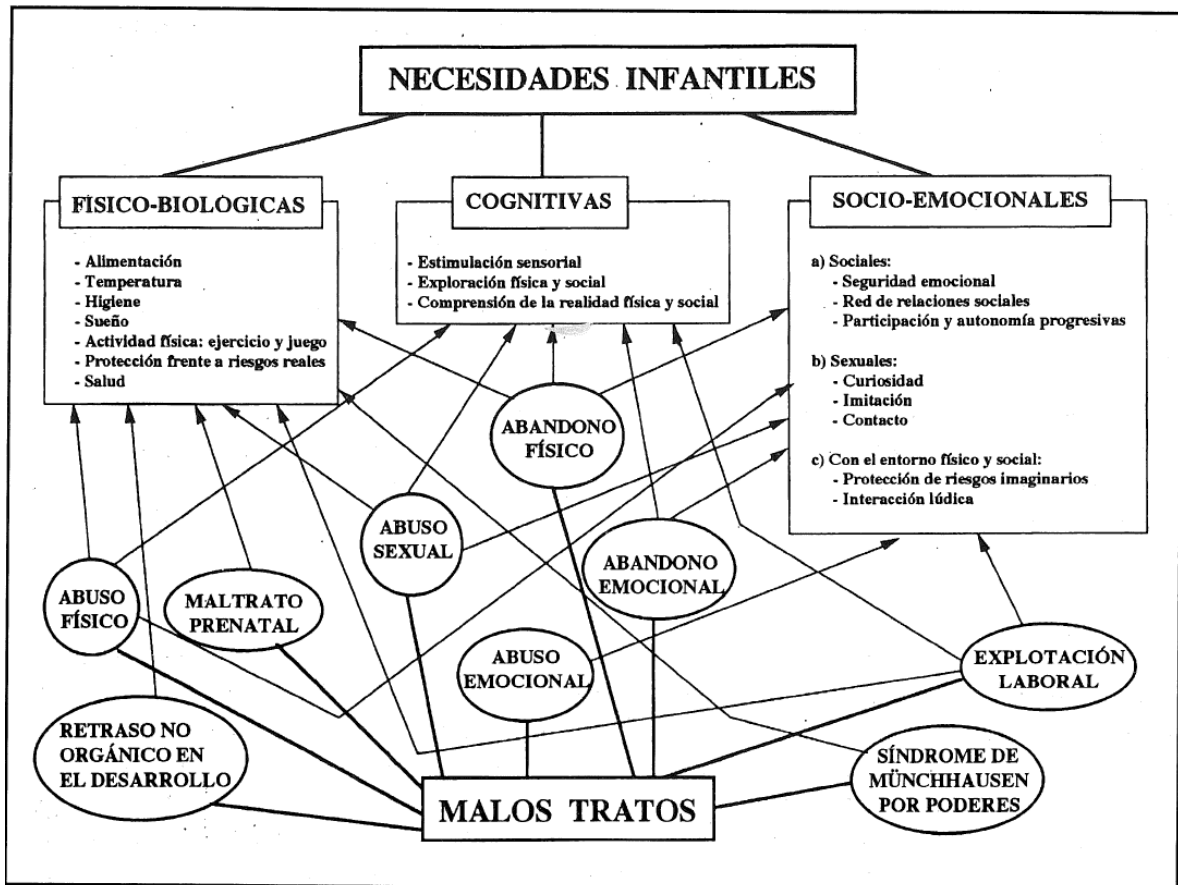


Figura 2. Relación necesidades – maltrato. (Fuentes et al., 1995).

En segundo lugar, pues aunque parece existir cierto acuerdo entre los estudiosos de esta materia, al menos, en lo que se refiere al maltrato físico, al abandono físico, al maltrato emocional, al abandono emocional y al abuso sexual, no obstante, sí que surgen algunas discrepancias por lo que respecta a su definición y a la concreción de los mismos pues se suelen adoptar perspectivas diversas en su consideración.

Además se observan también algunas peculiaridades y diferencias en cuanto a su contenido. Esta cuestión ha quedado puesta de manifiesto cuando se ha incluido la definición de los diversos tipos de maltrato relacionados con las necesidades, pues la perspectiva de algunos autores, por ejemplo la de López Sánchez (2008) es más amplia en estos cinco tipos de maltrato (además que refiere más formas de maltrato) que las determinadas por otros, como por ejemplo, Arruabarrena y De Paúl, a los que el propio

autor cita, pues los mismos son autores de indudable reconocimiento y trascendencia en el estudio del maltrato en nuestro país, cuya aproximación al fenómeno del maltrato es diversa, hallándose esa diferenciación, ya no sólo en la fecha, pues se ha revisado documentación ulterior al respecto realizada por estos autores y mantienen la misma conceptualización que la descrita en las páginas precedentes.

En tercer lugar, se podría destacar, la dificultad de encontrar modelos puros, cuestión sobre la que parece haber bastante grado de consenso en la literatura existente al respecto, pues aunque teóricamente se puedan catalogar diversos indicadores relacionados con uno u otro tipo de maltrato, en la realidad, se suelen solapar unos y otros, así por ejemplo, el maltrato físico indudablemente ocasiona un impacto a nivel emocional, que incluso algunos autores (Arruabarrena y De Paúl, 1994) indican que es mayor al ocasionado por el daño físico recibido, algo similar acontece en el caso del abuso sexual.

Además, la realidad nos indica que en una misma situación de maltrato suelen confluír diversos tipos de maltrato, esto y las diferencias de carácter cultural, hace que muchos autores y autoras, se planteen la operatividad de este tipo de clasificación, más allá de tener un marco de referencia sobre el que poder actuar.

Este hecho, ha llevado en no pocas ocasiones a la imposibilidad de contraste entre diversos estudios así como a la valoración de la magnitud de esta problemática, al tomarse como referencia criterios diversos (Arruabarrena y De Paúl, 1994).

Todas estas circunstancias han llevado a poner entredicho los esfuerzos por catalogar los diversos tipos de maltrato en función de las necesidades y derechos vulnerados, si bien es verdad, que como de forma reiterada se ha señalado, es interesante y aun imprescindible realizar un esfuerzo institucional y legal, ya no sólo por

tomar como referencia las necesidades de la infancia, sino por aproximarse en la conceptualización de los malos tratos, al techo máximo de lo que éstas suponen, pues ello nos permitirá asegurar el mayor nivel posible de bienestar de la infancia en nuestras sociedades (López Sánchez, 2008).

### **2.3. EL MODELO DE BUEN TRATO Y LA INTERVENCIÓN EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL.**

Ahora pasaremos a abordar la forma en la que articular este modelo en relación a aquellos menores que se encuentran sujetos a una medida de acogimiento residencial.

En el capítulo primero, hemos visto como los recursos de atención a la infancia han experimentado una progresiva evolución desde modelos orientados a atender meramente a las necesidades más básicas (alimentación, seguridad) de los menores protegidos hacia un modelo en el que lo que se pretende no es otra cosa sino garantizar el desarrollo de éstos y atender todas las necesidades que presentan (Bravo y Del Valle, 2009; Del Valle y Fuertes, 2000; Del Valle, 2009).

Por ello, la intervención, el trabajo que se desarrolla en los dispositivos residenciales ha de ser doble, por un lado, intentar compensar las carencias que presentan y que vienen derivadas de la situación de maltrato que han sufrido y que les ha llevado a estar sujetos a la medida de protección, pero también, y al mismo tiempo a promover las condiciones que les permitan alcanzar su pleno desarrollo como cualquier otro menor (Del Valle y Fuertes, 2000; Del Valle, 2009).

Por lo que en principio, lo señalado con respecto a los menores, en general, sería también de aplicación a los menores que se encuentran en una residencia de protección. Además, de esto, tampoco debemos olvidar, tal y como indican Del Valle y Fuertes (2000) que junto a estas necesidades no deben pasarse por alto aquéllas que van

orientadas a favorecer la adaptación de los menores al contexto residencial y que vienen provocadas por la separación de su contexto familiar y aquellas otras que lo que pretenden es capacitar a los menores antes de tomar con respecto a ellos una decisión más definitiva en su situación (Bravo y Del Valle, 2009).

Pese a que estas necesidades y tal y como indican estos autores, presentan una indudable trascendencia, tanto por lo que se refiere al futuro más próximo o más lejano de estos menores y por lo tanto también a su adecuada integración, no serán objeto de desarrollo en este trabajo.

Sino que aquí nos centraremos en la exposición del segundo tipo de necesidades, es decir, aquellas que se derivan de la situación de maltrato vivida por los menores, pues su consideración nos permitirá acercarnos, ya no sólo a los menores que se encuentran en los centros residenciales, sino y en el caso concreto que nos ocupa, a entender los motivos que nos han llevado a proponer un programa orientado a la mejora del autoconcepto de los niños y niñas que se encuentran sujetos a una medida de acogimiento residencial.

Para aproximarnos a esta cuestión haremos referencia a las dificultades que suelen presentar estos menores y que han sido constatadas por diversos autores y estudios relacionados con esta temática.

El estudio acerca de las consecuencias del maltrato en la infancia es relativamente reciente, pues también lo es la configuración de este concepto (Arruabarrena y De Paúl, 1994) y si lo es en general, en otros países, no lo es menos, en el nuestro. Los estudios relacionados con esta cuestión comienzan a salir a la luz, entorno a la década de los años 60 del pasado siglo y lo hacen en el mundo anglosajón, un hito fundamental supone la aparición del Síndrome del niño apaleado de Kempe (Kempe y Kempe,

1982). Como puede entenderse, en nuestro país la investigación en éste como en otros ámbitos de carácter social, es bastante más tardía. Pero dejando de lado aspectos de carácter histórico, que obviamente, no son objeto de esta tesis, lo que es claro es que el interés y la investigación acerca de esta cuestión es relativamente reciente, si bien es cierto, que éste ha sido creciente y hoy es una cuestión crucial a nivel social, pues no se entiende que las sociedades avanzadas lo sean si se permite el maltrato infantil (Ravetllat, 2006).

En el momento presente y por los estudiosos en la materia, se entiende que los malos tratos ocasionados a la infancia, con independencia de su tipología, de su intensidad y del momento evolutivo en el que se produzcan, conllevan graves consecuencias para el adecuado desarrollo de los niños y niñas (Arruabarrena y De Paúl, 1994) con secuelas que van más allá de la etapa infantil (Bravo y Del Valle, 2009; Del Valle y Fuertes, 2000; Lázaro Visa y López Sánchez, 2010).

Aunque después se expondrán las consecuencias y su influencia en las diversas áreas de desarrollo y su incidencia en función de la edad, aquí haremos, mención a algunas de las consecuencias, que suelen implicar los malos tratos y que suelen ser, resaltadas y compartidas, en general, por estudiosos sobre el tema.

Además de las evidentes consecuencias de carácter físico que pueden sufrir los niños y niñas en el caso de haber padecido maltrato o abandono físico y que pueden derivarse de las conductas a las que en concreto, pueden haberse visto expuestos, los diversos autores que han abordado esta materia, coinciden en señalar, algunas consecuencias que tienen lugar, con independencia del tipo específico de maltrato que hayan recibido.

Así, con carácter general, haber vivido una experiencia de maltrato parece tener efectos negativos en el desarrollo de la vinculación afectiva (Belsky, 1989) a su vez, las implicaciones que se producen en el vínculo de apego, parecen traer consigo dificultades socioemocionales tanto a corto como a largo plazo (Cicchetti, 1987) así como dificultades en su competencia social y emocional (Díaz-Aguado, 1996) en su capacidad empática y en su autoestima y autoconcepto, presentado resultados más pobres o peores que los niños y niñas que no se han visto expuestos a una experiencia así (Díaz-Aguado, 1995, 1996).

También se indica que estos menores suelen presentar mayores dificultades para su adaptación al contexto escolar y un peor rendimiento en el mismo que los niños y niñas que no han pasado por una situación similar (Gallardo, Jiménez y Trianes, 1998). Todo ello, nos pone de manifiesto, como ya se ha indicado, el indudable impacto que a nivel emocional y social puede implicar el haber estado expuesto a una situación de maltrato. Estudios recientes nos indican además que estas dificultades persisten si no se interviene específicamente para compensarlas (Lázaro Visa y López Sánchez, 2010).

Además de estas consecuencias generales, se hace preciso ahondar en las consecuencias específicas que los diversos tipos de maltrato pueden implicar para los menores, teniendo en cuenta además, el momento evolutivo en el que los mismos se producen y las consecuencias que en cada una de las edades pueden traer consigo. Ello nos permitirá conocer en mejor medida las necesidades y dificultades que presentan los niños y niñas y tener información para poder diseñar intervenciones orientadas a su compensación (Bravo y Del Valle, 2009). Se hace además del todo punto imprescindible llevar a cabo un diagnóstico temprano de las dificultades de los menores que acceden a un recurso residencial para de esta forma intentar orientar lo más específicamente que sea posible, la intervención a llevar a cabo (Del Valle y Fuertes,

2000) pues se piensa que cuanto más ajustada y temprana sea la intervención, mayores probabilidades de éxito se podrán llegar a alcanzar. Y sobre todo, es fundamental, la intervención individualizada que ayude al niño y a la niña a superar las dificultades que presenta (Bueno et al., 2013).

Pese a la imprescindible individualización, se hace fundamental como ya se ha indicado, conocer y tener en cuenta las posibles consecuencias que el maltrato puede implicar. Por eso en los cuadros siguientes se recogen por edades las diversas consecuencias que el maltrato, en general, puede ocasionar en el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social de los menores que se han visto afectados por el mismo y que son una síntesis de los enunciados por Del Valle y Fuertes (2000) y que además se encuentran en consonancia con las necesidades infantiles y por lo tanto con la perspectiva del buen trato.



Tabla 5. Consecuencias del maltrato entre 0 y 2 años.

	Desarrollo físico	Desarrollo Cognitivo	Desarrollo Emocional	Desarrollo Social
0-2 años	<p>La malnutrición crónica: problemas relacionados con el crecimiento, daños cerebrales y retrasos en el caso más grave relacionado con el retraso intelectual. Lesiones en la cabeza (ceguera, epilepsia, retraso mental, etc.). Los golpes en los oídos pueden tener como consecuencia problemas de carácter auditivo. La negligencia física y la ausencia de cuidados médicos: discapacidades o enfermedades crónicas. Pobre desarrollo muscular, hipotonía, problemas con la motricidad gruesa y fina y problemas de coordinación.</p>	<p>Ausencia de estimulación: retrasos en el desarrollo. Retrasos en el desarrollo del lenguaje que incide negativamente también a nivel social. Pasividad, no conductas exploratorias espontáneas, juego muy pobre y repetitivo, capacidad para resolver problemas sencillos y adquirir conceptos elementales puede verse afectada.</p>	<p>Suele darse un fracaso en la confianza básica. Los niños pueden mostrarse apáticos, deprimidos, aislados y no responden a los estímulos provenientes del entorno social. También pueden mostrarse agresivos tanto con las personas como con los bienes. A ese nivel de inmovilismo puede unirse así mismo un estado de hipervigilancia pues tratan de prevenir cualquier estímulo que se prevea como amenazante. Se empieza a configurar el autoconcepto, el hecho, de no contar con un ambiente que responda adecuadamente a sus necesidades y demandas y el maltrato puede dar a sentimientos de desvalorización importantes y con efectos muy negativos en el futuro.</p>	<p>Dificultades para establecer adecuadas relaciones de apego dada la escasez de experiencias placenteras, consistentes y estables y las carencias derivadas de no responder a sus necesidades y demandas. Su capacidad para responder a los estímulos sociales está más limitada (no han adquirido ese modelo, por falta de respuesta y de estimulación). No muestran interés por las interacciones sociales. Pueden presentar cierta inexpresividad emocional, no participan en juegos recíprocos que involucren a otros tanto niños como adultos.</p>

Fuente: Elaboración propia, adaptada de Del Valle y Fuertes (2000)

Tabla 6. Consecuencias del maltrato entre los 2 y los 6 años.

	Desarrollo físico	Desarrollo Cognitivo	Desarrollo Emocional	Desarrollo Social
2-6 años	Retraso en el desarrollo, especialmente, a nivel estatural. Trastornos respiratorios, predisposición a padecer infecciones y problemas digestivos. En general “niños enfermizos”. Dificultades de coordinación y en las habilidades motrices gruesas y finas. Bajo tono muscular.	Frecuencia en los retrasos del lenguaje (dificultades de pronunciación, pobre vocabulario, estructuración lingüística deficitaria). Pueden presentar mutismos aunque sin base biológica. Sus habilidades cognitivas, en general pueden presentar retrasos, dificultades de atención y concentración, ausencia de interés por los objetos	Fobias, terrores nocturnos u otro tipo de alteración del sueño. Ansiedad, niños y niñas a los que les afectan muy negativamente sucesos que son poco estresantes para otros niños. Escasa capacidad para retrasar la satisfacción de las necesidades y presentan también escasa tolerancia a la frustración. Déficits en el control de impulsos. Niños que pueden ser calificados como pasivos y desapegados. Frecuentes trastornos psicossomáticos. Manifestación de baja autoestima en la relación con los otros o en cómo se expresa con respecto así mismo.	Patrones distorsionados de apego, dificultades de vinculación, conductas de aislamiento tanto por lo que respecta a otros niños como en relación a los adultos, déficits en las habilidades sociales, en el juego recíproco. En ocasiones se pueden mostrar muy agresivos o impositivos, sus pautas de juego más habituales son el juego en solitario o en paralelo, suelen mostrarse ausentes aquellos tipos de juegos en los que se requiere imaginación. Escasa motivación para la exploración y experimentación, su mundo de intereses está muy limitado

Fuente: Elaboración propia adaptada de Del Valle y Fuertes (2000).

Entre los 6 y los 14 años, los problemas más frecuentes son:

Tabla 7. Consecuencias del maltrato entre los 6 y los 14 años.

	Desarrollo Físico	Desarrollo cognitivo	Desarrollo emocional	Desarrollo social
6-14 años	Los problemas son similares a los de las etapas precedentes pero se van volviendo cada vez más evidentes, tanto por lo que se refiere a su desarrollo como a su crecimiento. Pueden presentar una mala coordinación perceptivo-motriz, también pueden ser más propensos a enfermar o a desarrollar enfermedades crónicas.	El desarrollo cognitivo puede haberse quedado anclado en edades más tempranas, pueden presentar déficits para resolver problemas o descentrarse y dificultades del lenguaje, todo ello incidirá por tanto, negativamente en el ámbito escolar, cuyo rendimiento se puede ver afectado tanto por problemas de carácter cognitivo como por deficiencias en la escolarización o por problemas de atención.	Grave afectación del autoconcepto y de la autoestima como consecuencia de los mensajes negativos recibidos de sus padres ya sea por el maltrato recibido o por el abandono. Impulsividad y dificultades para el control, carencia de habilidades para enfrentarse a situaciones estresantes, predisposición para la ansiedad, la depresión. Sentimientos de falta de control e indefensión que pueden llevarle a ser agresivo, destructivo y manipulador y a intentar controlar a los demás. No es extraña la dependencia ante las dificultades y limitaciones para su autoafirmación, lo que provoca falta de iniciativa, cambios frecuentes de ideas y de humor, modelos de comunicación no asertivos, falta de muestra acerca de sus intereses y preferencias	La relación con los adultos está distorsionada o bien es inexistente o bien excesivamente dependiente y solícito, en el primer caso se muestran esquivos y no solicitan ayuda cuando la precisan, en el segundo caso, se trata de una afectividad forzada y engañosa. Pueden intentar buscar continuamente la aprobación de los demás adultos u otros niños, o darse “la inversión de rol”, apareciendo entonces, mucho más maduros, que lo que les corresponde por edad o manifestarse insensibles a las alabanzas y refuerzos de los otros. Aislamiento social, sentimientos de inferioridad, huida de retos. Dificultades para entablar relaciones sociales. Pueden ser objeto de rechazo y ser chivos expiatorios para otros niños.

Fuente: Elaboración propia adaptada de Del Valle y Fuertes (2000).

Por lo que se refiere a la adolescencia:

Tabla 8. Consecuencias del maltrato en la adolescencia.

	Desarrollo físico	Desarrollo cognitivo	Desarrollo emocional	Desarrollo social
Adolescencia	Estado de salud propenso a enfermedades crónicas, problemas dentales importantes. Cambios propios de la pubertad pueden verse retrasados.	Pueden encontrar dificultades para alcanzar el pensamiento lógico-formal. Puede verse afectada la capacidad para resolver problemas. Dificultades a nivel escolar y para seguir el ritmo de las clases.	Los problemas emocionales de otras etapas continúan estando presentes (ansiedad, depresión, aislamiento, agresividad e impulsividad) pero son más. Conducta antisocial y las alteraciones conductuales suelen estar más presentes. Carencia de habilidades de control emocional por lo que su respuesta puede resultar tremendamente desadaptativa. Pueden presentar severas dificultades para el desarrollo de la propia identidad lo que incidirá muy negativamente en la definición de su futuro, desconfianza en el futuro y dificultades para planificar su vida de forma realista. Sentimiento de falta de control y de indefensión.	Dificultades para mantener relaciones positivas y estables con otros menores. Tendencia al aislamiento o dependencia excesiva de los demás. Puede desconfiar, en general, de los adultos por lo que evita las relaciones con ellos. Dificultades en el comportamiento sexual y en la identidad sexual, sobre todo aquéllos que han sufrido abuso sexual, debido a la culpabilidad, los déficits de autoestima y las dificultades para confiar en los demás. La capacidad de empatía y para preocuparse por los demás puede verse afectada, así como también para aceptar las normas de convivencia. Su desarrollo moral puede haberse quedado estancado en edades más tempranas. Déficits para resolver adecuadamente los conflictos interpersonales debido a su falta de capacidad de autocontrol, de búsqueda de alternativas y de valoración de las consecuencias derivadas de su comportamiento.

Fuente: Elaboración propia adaptada Del Valle y Fuertes (2000).

Como puede verse y con independencia del momento evolutivo en el que nos centremos, el autoconcepto y la autoestima de los niños y niñas que se encuentran en acogimiento residencial puede verse afectado ya que la influencia del maltrato sobre los mismos suele encontrarse presente. Así en la edad de 0 a 2 años pueden aparecer, sentimientos de desvalorización, entre los 2 y los 6, una baja autoestima, por lo que respecta a la valoración con respecto a los demás y a cómo se expresa con respecto a sí mismo, en edades superiores, y fruto de las experiencias negativas acumuladas se puede dar una grave afectación del autoconcepto y de la autoestima, aun incluso, aunque no se verbalicen.

Por todo ello, la intervención en este aspecto, además de fundamental para el adecuado desarrollo de los niños y niñas, tanto en la edad en concreto en la que se encuentran, como también en su desarrollo futuro, pensamos que puede justificar la necesidad de proponer intervenciones orientadas a su mejora.

No queremos terminar este apartado sin hacer referencia a un aspecto que nos parece fundamental y que no es otro sino la relación entre las necesidades y los derechos de la infancia y que se halla íntimamente relacionado con la aplicación del buen trato que ha de estar presente en las instituciones y servicios que atienden a la infancia y la adolescencia (Doménech, 2012; Ferrandis, 2012). Ya que cuando hablamos de menores en situación de vulnerabilidad y se hace referencia al trabajo con los mismos desde los dispositivos de protección, en algunos casos se pasa por alto, que su actuación ha de sustentarse, ya no sólo, en la garantía de sus derechos sino que es una exigencia derivada de los mismos.

Por lo que nos parece interesante la reflexión que al respecto establecen Espinosa y Ochaíta (2012) al resaltar la relación existente entre necesidades y la Convención de

los derechos de la Infancia. Como se decía en otro apartado de este capítulo, estas autoras postulan la existencia de dos grandes necesidades básicas, salud física y autonomía, en base a las cuáles podemos establecer una serie de necesidades secundarias que han de satisfacerse desde la infancia a la adolescencia y que son precisas para asegurar un adecuado desarrollo en los niños y niñas (Espinosa y Ochaíta, 2004 y 2012).

SALUD FÍSICA	AUTONOMÍA
Alimentación adecuada	Participación activa y normas estables
Vivienda adecuada	Vinculación afectiva primaria
Vestidos e higiene adecuada	Interacción con adultos
Atención sanitaria	Interacción con iguales
Sueño y descanso	Educación formal
Espacio exterior adecuado	Educación informal
Ejercicio físico	Juego y tiempo de ocio
Protección de riesgos físicos	Protección de riesgos psicológicos
Necesidades sexuales	

Figura 3. Necesidades secundarias de salud física y autonomía desde el nacimiento a la adolescencia Espinosa y Ochaíta (2012).

Según estas autoras, puede establecerse una relación entre estas necesidades y los derechos que aparecen recogidos en la citada normativa internacional.

<b>Principios generales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Art. 1: Definición de niño</li> <li>• Arts. 2 y 30: Derecho a la igualdad o no discriminación</li> <li>• Art. 3: El interés superior del niño</li> <li>• Art. 4. El papel de los Estados parte</li> </ul>
<b>Salud Física</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Art. 6: Derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo</li> <li>• Art. 24: Derecho a la salud y a los servicios médicos</li> <li>• Art. 25: Evaluación del internamiento médico</li> <li>• Art. 16: Derecho a la Seguridad Social</li> <li>• Art. 27: Derecho a un nivel de vida adecuado</li> </ul>
<b>Autonomía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arts. 7 y 8: Derecho a nombre y nacionalidad y a la identidad personal (condiciones para la autonomía)</li> <li>• Arts. 5, 9 y 10 y 18: Derecho tener relación con el padre y la madre, vinculación afectiva, normas y educación informal familiar</li> <li>• Arts. 12, 13, 14, 15, 16 y 17: Derechos de participación y libertades civiles (opinión, libertad de expresión, de pensamiento, conciencia y religión, de asociación, de identidad y de acceso a la información)</li> <li>• Art. 31: Derecho al juego y al tiempo de ocio (e interacción con iguales)</li> <li>• Arts. 28 y 29: Derecho a la educación formal</li> </ul>
<b>Protección de riesgos físicos y psicológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arts 19, 20 21: Protección del maltrato o abandono familiar</li> <li>• Arts. 32, 33, 34, 35, 36 y 37: Protección contra los restantes malos tratos (trabajo infantil, uso de estupefacientes, explotación sexual, venta, trata y tráfico de niños, tortura y privación de libertad y otros malos tratos)</li> </ul>
<b>Satisfactores especiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Art. 22: Derechos de los niños refugiados</li> <li>• Art. 23: Derechos de los niños con discapacidad</li> <li>• Art 40: Derechos de los menores infractores</li> </ul>

Figura 4: Análisis del articulado de la Convención en relación a la satisfacción de las necesidades de la infancia (Espinosa y Ochaíta, 2012).

En base a ello debemos tener en cuenta que su satisfacción se nos presenta como una exigencia ya no sólo para las administraciones públicas, sino para la ciudadanía en su conjunto y sobre todo para todos aquellos y aquellas que trabajan directamente con la infancia, cuyo papel habrá de ir orientado a compensar las dificultades que presentan estos menores (Doménech, 2012) prestando especial atención a aquellas relativas a las necesidades de vinculación, referentes positivos y entorno seguro (Bueno et al., 2013) sobre la base de una disciplina positiva que promuevan su autonomía, pero desde su reconocimiento incondicional y una relación cálida y afectuosa (Barudy y Dantagnan, 2005) aspectos que condicionan en consecuencia, el buen trato que ha de estar presente en estas instituciones (Ferrandis, 2012).





### **3. DESARROLLO SOCIO – EMOCIONAL. EL AUTOCONCEPTO**

En este capítulo se revisa, el desarrollo socioemocional y se profundiza en un aspecto fundamental del mismo, el autoconcepto, que además es un elemento clave de esta tesis pues la misma consiste en la evaluación de la eficacia de un programa orientado a su promoción. Se enmarca el autoconcepto en el desarrollo socioemocional, para pasar después a profundizar, en concreto, en el estudio del autoconcepto. Por lo que se refiere al autoconcepto, primero se realiza una revisión teórica del mismo partiendo de las aportaciones realizadas en relación a éste, desde diversas perspectivas teóricas, para después, describir cómo se desarrolla en los niños y niñas. Se incorpora además, un apartado referido a los factores que influyen en su desarrollo y para finalizar, se incluyen algunas sugerencias que orientan acerca de cómo incorporarlo en programas dirigidos a su promoción.

#### **3.1. AUTOCONCEPTO; UNA VARIABLE DEL DESARROLLO EMOCIONAL.**

A lo largo de las páginas precedentes hemos tratado de conceptualizar el maltrato y las consecuencias derivadas del mismo. En este apartado intentaremos profundizar en una de las áreas del desarrollo, el desarrollo afectivo y social y en un aspecto dentro del mismo que se considera esencial: el concepto de uno mismo, que como veíamos en el punto anterior, muy probablemente, se verá negativamente afectado en el caso de niños y niñas que hayan vivenciado una situación de maltrato (Bravo y Del Valle, 2009; Del Valle y Fuertes, 2000; Díaz-Aguado, 1995; Etxebarria, Fuentes, López Sánchez y Ortiz, 1999; López Sánchez, 1995, 2008)

Pero antes de adentrarnos en el desarrollo social y emocional debemos plantearnos una pregunta más general: ¿De qué depende un desarrollo adecuado? ¿Qué es lo que

han de tener garantizados los niños y niñas para lograr alcanzar un desarrollo pleno, su bienestar?

Si tenemos en cuenta lo que al respecto los servicios de protección de menor establecen, parece ser según García García, Martínez Segovia, Maya, Sanz, Herrador y Torner (2008) que un adecuado desarrollo viene vinculado a: “Experiencias específicas del momento evolutivo, a una relación afectiva positiva, fuerte y estable con los padres o figuras sociales de apego y a un cuidado físico adecuado” (p.20).

Es indudable que un buen desarrollo supone que los niños y niñas hayan superado con éxito las tareas evolutivas críticas que permiten que vayan adquiriendo los aprendizajes y competencias derivadas de las mismas (Díaz-Aguado, 1995) de hecho, los niños y niñas expuestos a una situación de maltrato muestran resultados peores en las mismas (Díaz-Aguado, 1996) que los niños y niñas que no han pasado por una circunstancia así. La superación de las tareas evolutivas críticas servirían de elemento compensador frente al riesgo, al presentarse como un elemento amortiguador frente a experiencias negativas que puedan darse en el futuro y prepararía a los niños y niñas para afrontar con éxito los retos que han de ir asumiendo en su desarrollo (Díaz Aguado, 1995, 1996).

De hecho, en los estudios realizados con niños y niñas que se encuentran en contexto residencial por haber estado expuestos a una experiencia de maltrato, pero que sin embargo, no muestran los resultados negativos en su desarrollo que cabría esperar, ponen de manifiesto que el apego y su participación en la adquisición de la confianza básica en uno mismo y en los demás, como tarea evolutiva crítica serviría como un potente factor compensador del riesgo (Bravo y Del Valle, 2009) y que potencia la predisposición de éstos hacia su bienestar social y emocional (Crittenden y Ainsworth,

1989) circunstancia que también podría predicarse de la percepción de la propia eficacia, de la valía personal, entre otros (Díaz Aguado, 1996).

Desde una perspectiva evolutiva, el desarrollo tiene lugar a través de diversas etapas que se relacionan a su vez con la edad, en cada una de esas etapas tienen lugar tareas evolutivas críticas que han de ser superadas y que vienen promovidas por la exposición a diversas experiencias. Así pues, en un adecuado desarrollo adquieren especial relevancia los logros alcanzados en las tareas propias de cada etapa que únicamente podrán ser alcanzados si los niños y niñas se ven expuestos a determinadas experiencias.

Estos tres elementos: tareas, logros y experiencias, cobran entonces una especial significación. La progresión de etapa depende de que se haya superado de forma exitosa la tarea evolutiva propia de la etapa precedente, las dificultades encontradas en las diversas etapas provocan entonces dificultades en las posteriores (Cicchetti, 1987; Díaz-Aguado, 1995; García García, et al., 2008; López Sánchez y Ortiz, 1999) y pueden llegar a situar a los niños y niñas en una situación de vulnerabilidad, configurándose entonces como una condición de riesgo (Díaz-Aguado, 1995).

En cuanto a la segunda de las circunstancias, es decir, el contar con relaciones positivas con figuras de apego, se nos presenta también como un elemento esencial. De hecho, la mayor parte de los niños y niñas que han pasado por una situación de maltrato, presentan dificultades en el establecimiento de relaciones de apego, tal y como veíamos en el capítulo precedente. Estas dificultades para establecer una adecuada relación de apego en los primeros momentos de su vida, incidirán negativamente en su desarrollo al sustentarse en una pobre conceptualización de las relaciones con los demás que encuentra su base en la falta de vivencia de una relación que responda a sus necesidades

y que le permita adquirir una seguridad básica en sí mismo y en los demás. Su modelo de referencia de lo que haya de ser una relación gratificante y enriquecedora se ha visto afectada, así como también su modelo de relación con el mundo y con los demás (Etxebarría et al., 1999; López Sánchez y Ortiz, 1999).

Los niños y niñas que presentan un apego inseguro manifiestan una percepción más negativa del mundo, de sí mismos y de los otros, frente aquellos otros que por el contrario, han podido vivenciar una relación de apego basada en el reconocimiento y amor incondicional (Bowly, 1988; Crittenden y Ainsworth, 1989).

Si bien es cierto que las experiencias negativas iniciales, pueden verse compensadas si cuentan en su desarrollo con otras personas a las que puedan vincularse, bien iguales u otros adultos pertenecientes a otros contextos de desarrollo (Díaz-Aguado, 1996) profesores, educadores de residencias o personas que les acojan a través del acogimiento familiar (Bravo y Del Valle, 2009).

En cuanto al cuidado físico, como ya se ha comentado en un momento anterior, la satisfacción de necesidades físico-biológicas y las garantías relacionadas con las mismas se nos presentan como un elemento crucial y mínimo cuya cobertura incidirá positiva o negativamente, ya no sólo en las facetas directamente involucradas con la misma, sino incluso, en el resto de áreas del desarrollo.

Cuidado físico, una relación afectiva positiva y la exposición a experiencias propias del momento evolutivo en el que el menor se encuentre sentarán las bases que permitirán que el menor tenga posibilidades para desarrollarse de manera adecuada.

Pero un adecuado desarrollo no depende sólo de las características que presenten los niños y niñas sino también de las oportunidades que les ofrezca el entorno, el

contexto en el que éstos se desarrollen y muy especialmente de los adultos próximos a estos a estos niños.

El desarrollo de los niños y niñas no puede entenderse sin tener en cuenta las condiciones de la sociedad en la que se inscriben, y que determinarán ya no sólo la forma de concebir la atención a la infancia, sino incluso a la infancia misma, pues la conceptualización de los niños y niñas marcará la manera en la que deben darse cobertura a las necesidades que presenten así como la respuesta ante situaciones de vulnerabilidad. Además de las condiciones de la sociedad, es fundamental, disponer de un contexto de desarrollo que satisfaga adecuadamente sus necesidades y que les proporcione las condiciones de seguridad y estimulación precisas para adaptarse al entorno y superar con éxito su proceso de socialización (Etxebarria et al., 1999).

Así mismo, no debemos olvidar, que el desarrollo infantil tiene lugar de forma simultánea en diversas áreas aunque no siempre se produce al mismo tiempo y con igual intensidad. Tal y como veíamos a la hora de exponer las necesidades de la infancia, es usual diferenciar diversas áreas, siendo una de ellas la socioafectiva. Según Etxebarria et al. (1999) el desarrollo afectivo y social es aquella dimensión evolutiva referida a la incorporación de los niños y niñas a la sociedad y que viene condicionada por diversos procesos de socialización: el establecimiento de vínculos afectivos, la adquisición de las pautas, normas de convivencia y valores que son exigidos para poder ser considerados como miembros una determinada sociedad, así como también, la construcción de su propia identidad, de una forma específica de ser y que le diferencia del resto, pues cada persona es diferente, irrepetible y única.

Desde esta perspectiva, en consecuencia, en este área de desarrollo adquiere especial relevancia el autoconcepto, pues tal y como indica Palacios (1999) no es

posible afrontar el estudio del desarrollo personal y social de los seres humanos sin proceder a investigar uno de sus elementos más cruciales. Un elemento central, personal e intransferible: nuestra identidad, nuestro yo, es decir y siguiendo a Palacios (1999) “La definición de nosotros mismos y de nuestras características, así como los sentimientos asociados a esa identidad y a esa definición” (p. 231).

Debido a esta centralidad del Yo en el desarrollo, pues como consecuencia del mismo otras facetas del desarrollo de los niños y niñas pueden resultar afectadas (o al menos verse mutuamente influidas) y como un elemento fundamental a la hora de entender el comportamiento humano (Burns, 1990) es por lo que el estudio del autoconcepto ha despertado enorme interés en diversas disciplinas de estudio.

Nosotros y dada la óptica desde la que lo estudiaremos, que no es otra sino su incidencia en el desarrollo de niños y niñas, nos centraremos en su análisis desde la psicología y más concretamente desde la perspectiva evolutiva. Ello nos permitirá comprender a qué viene asociado la adecuada configuración del autoconcepto en las diversas etapas del desarrollo de infantil. De tal forma, que eso nos pueda servir de base a la hora de orientar su intervención en el contexto residencial. Pese a que desde luego, la forma de entenderlo no sea unívoca ni si quiera desde una perspectiva psicológica, tal y como seguidamente, tendremos la posibilidad de comprobar.

### **3.2. EVOLUCIÓN EN EL ESTUDIO DEL AUTONCEPTO Y EN SU CONCEPTUALIZACIÓN.**

Pasaremos ahora a exponer la evolución en el estudio y configuración teórica del autoconcepto, de tal forma que nos permita conocer el estado de la cuestión en relación al mismo.

Sí que se quiere precisar que para el estudio de esta cuestión, nos centraremos en las aportaciones realizadas en relación al mismo a partir del S.XX, pues es cuando tiene lugar la consolidación del estudio de esta materia y la aparición de los primeros modelos teóricos de carácter explicativo, pero sobre todo, a partir de la década de los 70 del pasado siglo, en el que tras un periodo de recesión en el estudio de esta cuestión, ésta comienza a cobrar nuevos bríos y hasta el momento presente en el que se le reconoce la relevancia que en el pasado parecieron augurar algunos pensadores (Palacios, 1999).

### **Algunas precisiones preliminares**

Antes de comenzar la exposición en relación al estudio del autoconcepto, se quieren dejar puestas de manifiesto algunas cuestiones.

La primera de ellas es que en torno al autoconcepto existe una profusa literatura, ha sido una variable muy estudiada y desde hace tiempo, desde diversos planteamientos teóricos, por lo que en su conceptualización y naturaleza, influirá indudablemente, la vertiente adoptada para su estudio (Alonso y Román, 2003; González y Tourón, 1992; Herrera y Ramírez, 2002; Marchago 1991).

En los primeros momentos las posturas fueron más extremas, no obstante, en los últimos años, encontramos algunos puntos de acuerdo en relación al mismo y que se debe a la existencia de teorías que han ido construyéndose a partir de los planteamientos anteriores y que han ayudado a desarrollar teorías más complejas que integran aportaciones realizadas desde otras perspectivas (Alonso y Román, 2003; González y Tourón, 1992).

También la investigación empírica, bastante extensa por cierto, ha experimentado en los últimos tiempos, un considerable desarrollo por lo que respecta a lo que había venido ocurriendo en épocas pasadas, aunque unido a ello, nos encontramos la

circunstancia de que también aquí se hallan enormes diferencias y discrepancias debidas en buena parte a la variedad de herramientas utilizadas para su medida, llegando hasta tal punto que en relación a esta cuestión, y hasta la fecha, no existe un único instrumento o herramienta, unánimemente aceptada para su medición, lo que a su vez genera dificultades a la hora de contrastar resultados y establecer conclusiones sobre el mismo (Machargo, 1991). Aunque es cierto que con el tiempo también aquí, encontramos algunos aspectos de coincidencia, y que no es otro sino, sino la necesidad de utilizar instrumentos que permitan considerar autoconceptos referidos a diversos dominios (académico, emocional, social, entre otros) no utilizando medidas únicamente, centradas en la valoración del autoconcepto general (Machargo, 1991).

Esta falta de acuerdo, por lo que refiere a su conceptualización e investigación, se pone incluso de relieve, en la gran variedad de terminología utilizada para referirse a un mismo concepto, así, es usual hacer mención a las siguientes denominaciones: “conciencia de sí mismo”, “autoimagen”, “autopercepción”, “representación de sí”, autoestima o autoconcepto. Hallándose incluso diferencias, en función del origen geográfico de sus autores, así en Estados Unidos, es usual, utilizar los términos de autoconcepto y autoestima, y en Europa los de “representación del sí” o “conciencia de sí mismo” (Herrera y Ramírez, 2002; González y Tourón, 1992; Machargo, 1991).

Nosotros y a lo largo de esta tesis, utilizaremos la denominación de autoconcepto, pues parece ser la más usada en estos momentos, en el ámbito de la psicología y sobre todo, desde una perspectiva evolutiva. Y además lo asociamos a la teoría del concepto que el individuo construye sobre sí mismo, en el que se incorporan las valoraciones y juicios que éste hace sobre sí y que orientarán su conducta, pues se entiende como una actitud o conjunto de actitudes con respecto al sí mismo (Burns, 1982; Rosenberg, 1985).



Según González y Tourón (1992) “Estos tres componentes de las actitudes: una creencia o componente cognoscitivo, un componente evaluativo y afectivo, y un componente comportamental o conativo, pueden ser distinguidos dentro del dominio del autoconcepto” (p. 103).

Esta afirmación y como después se podrá constatar se asienta en lo propuesto y defendido por un gran número de autores que se han dedicado al estudio de la cuestión (Alonso y Román, 2003; Bean y Cledes, 1993; González y Tourón, 1992; Marchago, 1991) y además es en todo caso una opción, lo que no obsta, para no admitir que en estos momentos y desde otros planteamientos se opte por otra, o se utilice otra denominación diversa, aunque se refiera a la misma realidad.

La gran cantidad de autores y planteamientos existentes nos han llevado a la necesidad de exponer esta cuestión siguiendo la estructura propuesta por algunos autores españoles, que se han dedicado al estudio de esta cuestión, entre ellos González y Tourón (1992) y Oñate (1989) encuadrándolos en diversas tradiciones teóricas, al objeto de lograr una mayor claridad expositiva, esto tal vez ha supuesto, la necesidad de seleccionar los autores más relevantes en cada una de ellas, o reducir las diversas aportaciones a los aspectos más esenciales, tal vez esta circunstancia suponga una limitación al alcance y contenido de lo desarrollado, al presentarse de una forma más superficial, pero se cree que ello puede redundar en una mejor comprensión del fenómeno que se está estudiando.

En definitiva y como se puede ver la aproximación a este concepto no es fácil, dados los numerosos estudios teóricos y experimentales existentes sobre el mismo, la multitud de perspectivas adoptadas en los mismos, la variedad de herramientas empleadas para su análisis, pero al mismo tiempo, esta circunstancia, pone de

manifiesto, el enorme interés que este elemento del desarrollo ha provocado y sigue provocando en el presente.

### **Referentes históricos**

Como hemos dicho anteriormente, el mayor grado de desarrollo de esta cuestión acontece, sobre todo, a partir de la década de los años 70, del pasado siglo, no obstante, y aun teniendo en cuenta lo anteriormente señalado y que será más desarrollado ulteriormente, no podemos sin embargo pasar por alto que la materia que nos ocupa ha llamado la atención de los estudiosos en diversos momentos históricos.

Así encontramos según (Herrera y Ramírez, 2002; Oñate, 1989; Palacios, 1999) referentes, si bien poco consistentes o que trataban esta cuestión de soslayo, en otras épocas pasadas. Estas referencias estaban más bien, relacionadas con planteamientos de carácter filosófico y por ello, han sido rechazadas por la psicología y no pocas veces pasadas por alto olvidando su contribución a lo que después se configurará, en el ámbito de la psicología, como los estudios del “self” es decir, los estudios, acerca de “uno mismo” (Oñate, 1989).

En este sentido, no podemos olvidar a Platón o Aristóteles, quiénes introdujeron la cuestión al establecer la dicotomía entre cuerpo y alma, el precursor fue Platón y después Aristóteles profundizó más en esta cuestión que su predecesor al adentrarse en su naturaleza e intentar presentarla de una forma sistemática (Oñate, 1989).

En la Edad Media, encontramos a San Agustín quién se aproxima al carácter introspectivo del self y ya en la Edad moderna a Descartes en el S.XVII, con su “Pienso, luego existo” (Palacios, 1999) o a Locke y Hobbes quiénes resaltan la relevancia de las experiencias sensoriales en la configuración del self.

En el siglo XVIII, y tomando como referencia el peso que en esta época el empirismo comienza a adquirir, Locke y Hume resaltan la significatividad que la experiencia tiene para su configuración. Tampoco podemos pasar por alto a Kant quien en su “Crítica de la razón pura” comienza a introducir la diferenciación entre el yo como sujeto y el yo como objeto, que como seguidamente se expone, fue analizada y expuesta con mayor grado de profundidad por James ya en 1890 (Musitu y Román, 1982; Palacios, 1999).

James es considerado como un auténtico precursor en el estudio del autoconcepto, y algunos de sus planteamientos, tuvieron una gran influencia en los estudios posteriores. Es más, algunas de las aportaciones que él realizó, han podido encontrarse como no faltas de criterio en los siglos posteriores. Profundizando un poco más en este autor, encontramos como la diferenciación entre el yo como sujeto y el yo como objeto, era para él capital, es más considera que esa dualidad conforma todo lo que el ser humano puede considerar como auténticamente suyo.

A su vez mantiene que el yo como objeto, es decir, su configuración empírica (el MI) está formado por tres aspectos: el primero, sus elementos constituyentes, formados a su vez, por el Mi social (constituido por las opiniones de los demás) el Mi material y el Mi el espiritual (Oñate 1989) el segundo aspecto del Mi, estaría conformado por los sentimientos y las emociones relacionadas con los mismos, en dos vertientes (positiva o negativa) que a su vez llevaría entonces a los sentimientos de “Autoapreciación” en el primer caso, o “Autodecepción”, en el segundo, y ya para finalizar, el tercero de los aspectos estaría conformado, por los actos que conducen a la preservación del yo (González y Tourón,1992).

## **Aportaciones al estudio del autoconcepto en el Siglo XX**

En el s. XX las primeras formulaciones acerca del estudio del yo las encontramos a inicios del siglo pasado y se vinculan a la diferenciación entre el “YO” (sujeto, el que conoce) y el “MÍ” (el yo cómo objeto, cómo lo que es conocido), diferenciación que como ya se ha señalado, hace unas breves líneas, fue ya introducida en el siglo XIX por James. Dentro de estas encontramos las aportaciones realizadas desde el interaccionismo simbólico.

### **El autoconcepto en el interaccionismo simbólico**

Desde el interaccionismo simbólico y sobre la base de James, quién ya indicó que las imágenes que otros tienen se reflejan en uno y esas imágenes se incorporan formando el autoconcepto, Mead y Cooley postulan que el self sólo puede ser entendido desde la interacción social reflejando todo aquello, características, expectativas y evaluaciones, que los otros dan a la persona. Sería el “Self espejo”.

Así se define el autoconcepto como: “el sistema de ideas procedentes de la vida comunicativa que la mente aprecia como suyo” (Cooley, citado en Oñate, 1989, p. 17) el autoconcepto, surge así, a partir de las reacciones de los otros, y se constituiría por la interpretación que realiza la persona de las respuestas recibidas de los demás.

Para Mead (1934) el self comprende tanto el yo (agente, conocedor) como el Mi (lo conocido) actitudes de los demás que son analizadas y tomadas en consideración por el self. Para Mead al igual que para Cooley el self es resultado de un proceso social, consecuencia de un largo periodo evolutivo y comprendería tanto el Yo (principio de acción e impulso) como el “Mí”, actitudes de los demás que son analizadas y tomadas en consideración por el self (Oñate, 1989). Mead sugiere que en relación a la estructura, el autoconcepto incluye múltiples representaciones que se relacionan con los roles e

identidades que una misma persona representa en la sociedad (González y Tourón, 1992) también indica que pese a la notable influencia de la sociedad en la conformación del MI, el Yo, se nos presenta como elemento diferenciador, que permitiría entender la singularidad de cada persona.

La construcción social y cognitiva del constructo del self de Mead tiene gran influencia en los estudios posteriores y se le ha dado mayor o menor relevancia en función de la perspectiva teórica de la que se partiera, así desde la psicología cognitiva se pone el énfasis en el “Yo” y las perspectivas de la cognición social, han centrado su atención en el modo en que esa información que es significativa, es adquirida, almacenada y recuperada.

En fechas más recientes, ese interaccionismo simbólico encuentra dos referentes (González y Tourón, 1992) la escuela de Chicago que se centra más en la naturaleza del autoconcepto y en su desarrollo a través de la interacción social y su carácter procesual. Precisamente, en base a este aspecto, es por lo que ha venido a denominarse “Interaccionismo procesual”. El segundo referente es la escuela de Iowa que aun partiendo de los mismos postulados, se centra más en su estudio empírico y que ha venido a denominarse “Interaccionismo simbólico estructural”. La escuela de Iowa, se centra sobre todo, en la descripción de la estructura y del contenido del autoconcepto, de ahí su denominación. En el primer caso y como autores significativos, nos encontramos a Blumer, Thomas y Hughes y en el segundo caso Kuhn, Burke, Tully, Webster y Sobieszet (González y Tourón, 1992).

## **El autoconcepto en el neoconductismo**

Los conductistas desde siempre, han cuestionado la validez del estudio del self (Oñate, 1989) por lo cognotivista del constructo y la carencia de una rigurosa metodología científica en su estudio.

Esta tradición se ha mantenido en los autores que desde este perspectiva se han acercado a su estudio. Así y entre ellos, Skinner (1977) rechaza su configuración como sistema responsable de la integración psicológica. No niega que esos procesos internos existan, pero le restan validez, en tanto en cuanto no puedan basarse en evidencias de carácter científico, en cuanto que no puedan ser medidos. Para ellos el autoconcepto serían las manifestaciones, en cuanto que expresiones efectuadas por los individuos, que pueden ser medidas, y que realiza el sujeto sobre sí mismo (Villa, 1992).

## **Los neofreudianos**

Los planteamientos de Freud, en relación a esta cuestión se integrarían en la instancia del Yo, que junto a las otras dos instancias el ego y el superyo, configuran la esencia de su construcción. No obstante, debemos tener en cuenta que tanto en Freud como en sus seguidores, esto se relaciona con elementos de carácter inconsciente, a diferencia de lo que ocurre desde otras perspectivas (Villa, 1992) En cuanto a los neofreudianos y según Musitu (1982) éstos Sullivan, Horney y Adler han teorizado acerca del origen del autoconcepto pero a excepción de Erickson y por lo que se refiere a la identidad en la adolescencia, en el resto, esta cuestión no tiene carácter central (Villa, 1992).

Sullivan (citado en Villa, 1992) considera que la influencia de los demás es importante en el desarrollo de los sujetos y estudia la forma en la que las personas aprenden a contrarrestar los efectos negativos de la influencia de los demás en la valía

personal. Se señala en este sentido “la organización de las experiencias educativas creadas por necesidad de evitar o minimizar estados de ansiedad” (Sullivan, citado en Oñate, 1989, p. 17).

Esos estados de ansiedad, se producirían por los intentos orientados a evitar precisamente, el impacto que las opiniones negativas de los demás provocan en los sujetos.

### **Psicología fenomenológica y humanista**

Según los autores centrados en esta tradición, la conducta, no es sólo la respuesta a los estímulos del ambiente, como defiende el conductismo ni responde sólo a fuerzas del inconsciente, como postulan los Freudianos sino que resulta de la interpretación subjetiva que las personas realizan de la realidad (González y Tourón, 1992).

Los autores encuadrados en esta perspectiva son fenomenólogos pues prestan atención a la realidad y a la percepción consciente del individuo acerca de la misma. Las percepciones personales que el individuo tiene sobre sí mismo, es decir, el autoconcepto, es un elemento central en sus estudios y su influencia notable en estudios posteriores en relación a esta cuestión. Dentro de ellos destacan Combs y Rogers.

Para Combs (citado en González y Tourón, 1992) el autoconcepto incluye todos los aspectos del campo perceptual cuando decimos YO o MI. Esta organización se compone de miles de percepciones que varían en claridad, precisión e importancia respecto de la economía particular de la persona. Tomada en su conjunto esa organización se denomina, autoconcepto.

Para Combs el autoconcepto es una variable compleja, compuesta por múltiples elementos pero integrados entre sí, ordenados, así encontramos que unos tienen más

centralidad o relevancia y otros son más periféricos. Dentro de éstos se incluyen elementos tanto de carácter descriptivo como valorativo. Así mismo, Combs señala que el autoconcepto, es una realidad susceptible de cambio pero tendente a la estabilidad (citado en González y Tourón, 1992) pues la persona tiende a interpretar las experiencias, en función de que sean o no congruentes con esa organización, por lo que puede ser complicado cambiarlo sobre todo y cuándo las incongruencias, tienen que ver con aspectos que para el sujeto tienen carácter central.

En Rogers (citado en González y Tourón, 1992) apreciamos algunos aspectos relacionados con lo fenoménico, pues destaca que el autoconcepto se va adquiriendo con las experiencias, en las que influyen los otros, además, se centra en la percepción que la persona tiene de la realidad, de las experiencias y de los otros. El ser humano para Rogers, ha de pretender la autorrealización, a través de un camino de autorreconocimiento y exploración, que le lleva a conocerse y a valorarse tal y como auténticamente es.

El autoconcepto es una configuración organizada de percepciones del sí mismo, admisibles en la conciencia. Está integrada por elementos tales como las percepciones de las propias características y capacidades, los preceptos y conceptos de sí mismo en relación a los demás y al ambiente, las cualidades que se perciben y asocian con experiencias y con objetos y las metas e ideales que se perciben con valencias positivas o negativas. Se incluye dentro del mismo, tanto lo que la persona piensa como siente, y tanto lo que es como aquello que le gustaría llegar a ser (Rogers, citado en González y Tourón, 1992, p.59).



## **Modelos analíticos apoyados en el interaccionismo simbólico y en la perspectiva humanista**

Los representantes del interaccionismo simbólico que ya hemos estudiado, así como los de la perspectiva humanista, elaboraron teorías referidas al autoconcepto, pero sin embargo no elaboraron modelos que pudieran ser investigados, cosa que sí ha realizado L'Ecuyer. L'Ecuyer (1985) ha intentado recoger, sistematizar y plasmar, ideas de sus predecesores que además de permitir obtener un modelo más integrado, puede servir de base para el estudio científico del autoconcepto, en él se recogen algunos elementos de otras tradiciones como su carácter multidimensional, la existencia de autoconceptos en diferentes dominios, la influencia de los demás en su configuración, y la participación de la interpretación de la percepción personal de la realidad.

Para él, el autoconcepto:

Es un sistema multidimensional compuesto de algunas estructuras fundamentales que delimitan las grandes regiones globales del concepto de sí mismo; cada una de estas comprenden unas porciones más limitadas del sí mismo (las subestructuras) las cuáles se fraccionan a su vez en un conjunto de elementos mucho más específicos –categorías- que caracterizan las múltiples facetas del concepto de si mismo y que proceden del propio seno de la experiencia vivida, luego percibida y finalmente, simbolizada o conceptualizada por el individuo” (L'Ecuyer, citado en González y Tourón, 1992, p.66).

## **Psicología cognitiva**

### **Teoría del autoconcepto de Epstein**

En palabras de González y Tourón (1992) este autor ha contribuido enormemente a la revitalización del estudio del autoconcepto, en la psicología contemporánea. Para

Epstein este concepto ya no sólo es útil, sino clave en la comprensión de la personalidad.

Epstein, aun valorando las aportaciones del interaccionismo simbólico y fenomenológico, dada la influencia que los demás tienen en la conformación del concepto de uno mismo, presta mayor atención a los procesos cognitivos que contribuyen a su configuración y habla más que del concepto de uno mismo, de la teoría del concepto que las personas tenemos sobre nosotros mismos.

La aportación de Epstein es que viene a resumir aspectos relacionados con el autoconcepto que habían sido formulados y defendidos desde diversas corrientes o escuelas, así indica que autoconcepto (Epstein, 1973):

Integra diversos conceptos sobre uno mismo, jerárquicamente organizados y que son consistentes internamente, algunos son centrales, fundamentales y otros de segundo orden y periféricos.

Incluye distintos autoconceptos empíricos, entre otros, el social, el corporal y el espiritual.

Tiene carácter dinámico y puede modificarse a partir de la experiencia y del contacto con los demás, sobre todo de los otros significativos, pero también tiene una parte que es estable, que permanece y que permite su coherencia, es lo que él denominó “unidad”.

Para Epstein el autoconcepto se presenta como una estructura activa de procesamiento de la información.

### **Teoría de la autoeficacia percibida Bandura**

Para Bandura (1977) la actividad humana no es mera respuesta a estímulos sino más bien el resultado de un proceso de decisiones que el individuo toma y que surge de la interpretación que hace de sí mismo, de su conducta y del mundo que le rodea. Para él, existe una relación bidireccional entre el medio ambiente y la conducta pues se influyen mutuamente.

Para este autor las expectativas de autoeficacia que una persona tiene sobre sí misma (y que por tanto, formarían también parte de su autoconcepto) modulan su conducta y su motivación. Las expectativas de autoeficacia no se refieren a aspectos generales del autoconcepto, ni son rasgos, sino que más bien, se refieren a aspectos de carácter parcial del mismo.

Las expectativas de autoeficacia, dependen de los éxitos que experimente la persona en una tarea o actividad, de las experiencias vicarias, es decir, de la observación de los resultados positivos en otras personas en una tarea similar a la que se enfrente y que sean significativas para ella, de la persuasión verbal, en concreto, de los mensajes que la persona reciba en cuanto a su competencia por parte de personas a las que el sujeto otorgue credibilidad y sean relevantes para ella y del estado emocional en el que se halle.

Si bien es verdad que todas influyen, tal vez la primera de ellas, es la que más incidencia tenga pues el sentido de autoeficacia está íntimamente relacionado con los resultados positivos que en relación a una tarea o actividad tiene la persona, los otros van a tener una importancia menos decisiva en la conducta de la persona. Así, las experiencias vicarias, no producirán estos resultados si la persona no logra experimentar éxito, lo mismo ocurre en cuanto a la persuasión verbal, pese a que una persona recibida mensajes positivos acerca de su competencia, si no puede contrastarlos con su

experiencia práctica, no le influirán positivamente, así mismo el estado de ánimo frente a una situación en la cual no ha logrado experimentar éxito, le generará estrés y ansiedad (González y Tourón, 1992).

Indudablemente, la incidencia de las expectativas de autoeficacia se encontraría mediada por las atribuciones que el sujeto realice así como por las expectativas de resultados que influirán en su motivación.

### **Nuevas aportaciones desde la psicología cognitiva de procesamiento de la información**

Las aportaciones desde esta línea, se centrarán en estudiar cómo la información acerca de uno mismo influye en la atención, organización, selección y procesamiento de la nueva información en relación al sujeto y cómo eso se articula con su conducta. Se centra en el estudio del autoconcepto como variable de carácter cognitivo, frente a la tradición preponderante hasta la fecha, que se había concentrado en su estudio como una variable de carácter emocional. Y que se había centrado, sobre todo, en el estudio acerca de cómo el sentimiento de valía personal, el juicio de valoración personal, influye en la propia conducta y que, en consecuencia, hacía referencia más bien a la autoestima que al autoconcepto.

Desde esta perspectiva se recogen planteamientos ya señalados pero se les da una nueva orientación. Se considera el autoconcepto, como estructura activa de procesamiento de la información (González y Tourón, 1992).

Aquí podemos resaltar a Markus (1977).

Markus (1977) aplicando los postulados cognitivos anteriormente mencionados se introduce en el estudio del autoconcepto ya no sólo como estructura sino como proceso.

Sus planteamientos nos permiten considerar al autoconcepto como un todo integrado. Ese todo integrado lo es de percepciones pero también de valoraciones del individuo en distintos dominios. Por lo que el autoconcepto, que él denomina más bien autoconocimiento, permite que el individuo, tenga percepciones y valoraciones positivas o negativas que orienten a la acción, y que sean diversas en distintos dominios. Es decir, el individuo puede tener una valoración positiva en un dominio o menos positiva en otros. De esta forma se podrían superar planteamientos anteriores en los cuáles se consideraba el autoconcepto desde una perspectiva general. También y desde esta perspectiva se puede considerar que el autoconcepto es susceptible cambio, aunque su tendencia es a la estabilidad, pues se va conformando a través de la experiencia, como ya hemos visto y han indicado diversos autores.

Markus (1977) introduce el concepto del working self concept (autoconcepto operativo) que puede mediar en el proceso de toma de decisiones y sobre el que se podría poner entredicho la pretendida estabilidad y resistencia al cambio del autoconcepto. También junto con Nurius explora la idea ya señalada por otros autores en el pasado en relación al Yo ideal, que denominan “possible selves”, para referirse a la descripción que en el futuro, los sujetos realizan de sí mismos, es decir “cómo les gustaría llegar a ser, cómo se ven a sí mismos en futuro” (Markus y Nurius, 1986).

Al concebirse el autoconcepto también como un proceso, permitiría concebir que éste es susceptible de modificación, a través ya no sólo de experiencias positivas, sino y sobre todo del procesamiento de la información acerca de esa experiencia que el sujeto realiza con respecto al pasado. También podría verse influido por la imagen ideal del sujeto, es decir, de aquello que quiere llegar a ser en el futuro.

## **Recapitulando**

Como ha podido comprobarse y se señalaba al inicio de esta exposición existe una ingente cantidad de aportaciones relacionadas con el autoconcepto desde diversas tradiciones teóricas.

Seguidamente se recogen, algunas conclusiones en relación a esta materia en las que según algunos autores parece, en el momento presente, existir cierto grado de acuerdo y que nos pueden servir, para aproximarnos, en la actualidad, al estudio del autoconcepto de una forma más clarificadora, al mismo tiempo que hacemos una especie de síntesis de lo que pueda considerarse como lo más relevante en relación a esta materia.

Así, según Alonso y Román (2003) la mayoría de autores que en estos momentos se centran en el estudio de este constructo parecen partir de una doble perspectiva y que no es otra que la misma que ya auguraba James. Así, el estudio del autoconcepto es al mismo tiempo, el estudio del “Yo” (sujeto conocedor) y el del “MI” (objeto conocido), siendo el primero el centro de atención de la psicología cognitiva y el segundo del interaccionismo simbólico, pero considerándose ambas perspectivas, complementarias entre sí.

Desde la perspectiva cognitiva, se presta atención al autoconcepto, como conjunto de esquemas y se estudia, su incidencia en la conducta. El autoconcepto, es una estructura interna que es modificable en función de la experiencia, dirige la conducta y al mismo tiempo, es modificado por ella, nos sirve para organizar la información, guiar las actividades y al mismo tiempo es ejecutor del plan, es por tanto, estructura y proceso al mismo tiempo.

Por otro lado, encontramos aquellas posturas que afirman la relevancia de tener en cuenta las bases defendidas por el interaccionismo simbólico, puesto que en la construcción subjetiva y dinámica del self inciden las percepciones de las personas más relevantes de su entorno más próximo.

Por lo que así mismo la definición del autoconcepto dependerá también, de la perspectiva teórica de la que se parta. Así que mientras unas se fijan más en su estructura, otras lo hacen en aspectos relacionados con su conformación, ejemplo de ello, son las conceptualizaciones de L' Ecuyer o la de Mead.

También parece existir, cierto acuerdo al señalar que el autoconcepto es producto de factores intrínsecos y extrínsecos: biológicos, psicológicos y ambientales. Alonso y Román (2003) indican que es interesante tener en cuenta en estos momentos, las aportaciones de Harter (1998) en las que esta autora señala la existencia del constructo autoconcepto, como un conjunto global, continente de diversos componentes. En el que tienen relevancia los juicios globales, pero también la evaluación de competencias percibidas en áreas específicas. Esta autora defiende que esas diversas dimensiones que lo conforman, son de algún modo, organizadas jerárquicamente y valoradas de forma diversa.

También parece haber cierto grado de acuerdo, en entender que el autoconcepto tiene un carácter multidimensional, tal y como ya en su día, señalaba Epstein (1973) y que la autoestima y el autoconcepto no pueden ser considerados como sinónimos.

Si bien es verdad, que en relación a esta cuestión nos encontramos con posturas diversas, aquellos que consideran que el autoconcepto, integra también la autoestima, por tratarse de una actitud y aquellos otros que no obstante, los consideran como

constructos aparte, en la que el autoconcepto, tendría un carácter cognitivo y la autoestima haría referencia a aspectos de carácter valorativo.

Epstein (1973) recordamos que postulaba que el autoconcepto era algo más amplio, diverso de la autoestima pero en el que ésta se encuentra integrado. Así éste, es considerado como una actitud, en la que pueden ser tenidas en cuenta diversas dimensiones, la cognitiva: o conjunto de rasgos que describen el concepto de sí mismo. La afectiva, como conjunto de emociones y valores que acompañan a las descripciones del componente cognitivo y que coincidiría con la definición de Coopersmith (1976) de autoestima como juicio personal de autovalía expresado en las actitudes que tiene un individuo hacia sí mismo. Y la conductual, autoafirmación o búsqueda a través de la comparación que hace la persona de sí mismo con los demás, lo cual condiciona su vida diaria.

La autoestima supone en algunos un sentimiento que surge de la sensación de satisfacción lograda a partir de ciertas condiciones (vinculación, singularidad, poder y pautas) que actúan como motor del comportamiento (Bean, Clark y Cledes, 1994).

Mientras que otros entre ellos, Cava y Musitu (2000) los diferencian y otorgan a la autoestima el aspecto más valorativo.

En la actualidad hay una tendencia clara a diferenciarlos, la autoestima se entiende, como el resultado del conocimiento procedente del autoconcepto y posterior juicio de valor, más o menos, positivo o negativo. Si bien es verdad y como ya se ha dejado puesto de manifiesto, que nosotros, en esta tesis, al igual, que Alonso y Román (2003) “Compartimos la opinión de aquellos autores que consideran la autoestima como parte integrante y fundamental del autoconcepto, con un contenido valorativo emocional



hacia el sí mismo, en cuanto al carácter multidimensional del autoconcepto y su carácter evolutivo” (p. 79).

### **3.3. EVOLUCIÓN EN LA CONFORMACIÓN DEL AUTOCONCEPTO.**

Pese al interés que siempre ha suscitado el estudio del yo, como ya se ha descrito anteriormente, desde la perspectiva de la psicología evolutiva, su estudio se ha visto limitado, en las dos décadas anteriores y posteriores de los años 50 del pasado siglo (Palacios, 1999) esta limitación ha venido ocasionada en Europa por la preeminencia de la óptica Piagetiana en la que adquirirían especial relevancia aspectos de carácter cognitivo y en Estados Unidos, por la influencia de planteamientos conductistas. En el primero de los casos pues se dejan de lado aspectos de carácter emocional para centrarse más en lo cognitivo y generalizable y en el segundo, pues se dio más preeminencia a aquello que puede ser medido, evidenciado, circunstancia compleja de constatar si de lo que estamos hablando es de un elemento que hace referencia a los aspectos más íntimos del sujeto.

No obstante, el estudio de yo desde la perspectiva evolutiva, reaparece y con fuerza en los años 70 del pasado siglo, en el que comienzan a cobrar relevancia aspectos relacionados con el autoconcepto, la autoestima y la identidad y en el que se empieza a dar preeminencia a las investigaciones empíricas relacionadas con este concepto, pero teniendo en cuenta también la construcción de teorías al respecto. Se da así importancia a aspectos relacionados con su construcción y desarrollo y a los factores que influyen en el mismo. Y será precisamente desde este prisma desde el que lo estudiaremos en este epígrafe.

Siguiendo a Wallon (citado en Palacios, 1999) parece ser, que la conciencia que tenemos de nosotros mismos no acontece desde el primer momento de nuestra

existencia sino que es fruto de un proceso de consolidación influido por las capacidades que se van adquiriendo con la edad así como con las circunstancias vitales que nos acontecen. Si bien es cierto, que la misma comienza a configurarse relativamente pronto y lo hace por contraste o diferenciación con respecto a la persona que nos cría.

Precisamente, el proceso de conformación del autoconcepto se inicia a través de la “progresiva desagregación de la simbiosis inicial en que el bebé se encuentra respecto a aquéllos que le cuidan y le protegen” (Palacios, 1999, p.232) es decir, para que una persona vaya adquiriendo su propia individualidad se hace imprescindible que sea capaz de diferenciarse de los otros e inicialmente desde luego, con respecto a la persona que lo cuida.

El bebé va creciendo y lo hace gracias a las personas que se encargan de él y en este proceso él también es protagonista, pues sus reacciones, orientan a quiénes le cuidan para saber lo que precisa en cada momento y él se acostumbra, en el caso, de que así sea, a que sus solicitudes reciben respuesta, lo que va contribuyendo a que tome conciencia, verifique su capacidad para influir en los “otros”, en lo que está fuera de él mismo y también en el entorno en el que se encuentra inscrito.

En esa configuración inicial adquiere gran relevancia la constatación del niño de su influencia en el entorno, tanto por lo que se refiere a los objetos como la relativa a las personas. Es lo que se ha venido a denominar “efectancia” o la capacidad de producir respuestas contingentes por parte del entorno y que también se vincula a la concepción de la criatura como un sujeto activo en su desarrollo (López Sánchez, 2008) y con su predisposición para la interacción social (Palacios, 1999). Por lo que se refiere a sus relaciones con los demás, el tipo de interacción que los niños y niñas establecen con sus cuidadores es un factor fundamental en la conformación del primitivo concepto de uno

mismo (Bowlby,1988) En la medida en que las figuras de apego son sensibles y responsivas, y dan muestras de quererle y aceptarle, el bebé desarrolla un modelo de sí mismo como, aceptado, valorado, querido y susceptible de motivar respuesta en los demás (Díaz-Aguado, 1995,1996).

En un primer momento esa concepción de uno mismo no conlleva una cognición elaborada, sino más bien la consciencia de que sus acciones generan la respuesta deseada. Será más tarde, cuando los cambios a nivel cognitivo y su experiencia en las relaciones con los demás, le permita la consolidación de sí mismo, como entidad diferenciada (Palacios, 1999).

A medida que esa inicial relación significativa se establece y que permite diferenciar a esa o esas figuras de los demás, comienza también la capacidad de autorreconocimiento, de diferenciarse de los demás pero no es sino alrededor de los 18 meses, cuando se han sentado las bases para la formación de un modelo interno de sí mismo que denominamos autoconcepto tomando como base o referencia ese modelo interno de relaciones interpersonales construido sobre la seguridad de las relaciones de apego, y es a los tres años cuando por regla general, niños y niñas adquieren una plena conciencia de sí mismos que se vincula además a la necesidad de oponerse al resto, como alguien diverso.

Los niños y niñas, han podido experimentar la propia competencia y su influencia en el exterior y la existencia de normas que tienden a regular la propia conducta.

A partir de ahí se van produciendo cambios en su conceptualización y en la forma en la que se describen y ven a sí mismos (Etxebarría et al., 1999).

Entre los 3 y 6 años:

Así entre los 3 y 6 años los niños y niñas siguiendo a (Etxebarría et al., 1999) se definen a sí mismos en función de características concretas y observables, tales como la edad, los rasgos físicos o aquellas cosas que poseen. También incorporan afirmaciones que escuchan de los adultos e incluyen conductas que realizan. La edad es una de las primeras categorías que los niños conocen y que pasa a formar parte de su autoconcepto. En esta etapa, los niños también incorporan en su descripción el sexo, afirman ser niños o niñas, pero esa categorización está aún vinculada a aspectos de carácter meramente físico, a atributos externos, tales como la ropa o el pelo y no es constante por lo que se refiere a los demás, pues basta un mero cambio en esa imagen externa para que catalogación de alguien como hombre o mujer pase a mutar. Esa falta de consistencia tiene que ver con la idea de Piaget de “conservación”, no será sino a finales de la etapa preescolar cuando la identidad de género se consolide.

Con respecto a la valoración que niños y niñas hacen de sí mismos podemos decir que está distorsionada y presentan una valoración idealizada, lo que más bien pone de manifiesto la necesidad de ser aceptados y de ser competentes que una consideración ajustada de su aceptación social y de su competencia (Etxebarría et al., 1999).

De los 6 a los 12 años:

Entre los 6 y los 8 años (Etxebarría et al., 1999) el yo se define en base a la propia comparación en momentos diversos, manteniéndose una valoración además bastante optimista. No obstante, entre los 8 y los 11 años, la concepción de uno mismo empieza a recibir influencias del entorno y a adquirir relevancia la comparación social, también toman protagonismo, los rasgos que se refieren a las habilidades sociales y a las relaciones interpersonales y empiezan a tenerse en cuenta tanto aspectos positivos como negativos de uno mismo, lo que permitirá ir construyendo una imagen más realista de

uno mismo y a ir sentando las bases de lo que en el futuro será la propia identidad al ir introduciendo criterios que le permita ir tomando opciones coherentes con su forma de pensar, sentir y actuar.

Así los niños y niñas comienzan a conceptualizarse y a valorarse de forma diversa en las distintas dimensiones del autoconcepto y se empieza a corregir, como antes ya se señalaba, la sobrevaloración de sí mismos al introducir la comparación y los resultados de la misma con otros niños y niñas (Díaz-Aguado, 1995, 1996).

En la adolescencia:

Los niños y niñas comienzan a describirse a sí mismos de una forma cada vez más abstracta y a lo largo de este periodo se empiezan a incorporar rasgos que tienen que ver con la personalidad, las habilidades sociales, las creencias y los valores (Palacios, 1999).

No obstante dentro del periodo de la adolescencia, se pueden diferenciar momentos diversos en la construcción del autoconcepto, así siguiendo a Etxebarria et al. (1999) en la adolescencia temprana (antes de los 14 años) se presta especial atención a aspectos de carácter social, la conceptualización de uno mismo se hace de forma general, utilizando determinados rasgos pero olvidándose de otros.

En la adolescencia media, entre los 14 y los 17 años, es característica la capacidad para diferenciar atributos en función de roles y situaciones, de tal modo, que son capaces de asumir que uno puede compartir atributos tanto positivos como negativos de forma no consistente y en función de una determinada situación. Son capaces de identificar rasgos contradictorios en su descripción pero las vivencian como situaciones estresantes y que les generan tensión (Etxebarria et al., 1999).

En los últimos años de la adolescencia, en el autoconcepto se integran aspectos relacionados con los valores, las convicciones morales y las creencias, las contradicciones existentes entre atributos opuestos ya no son fuente de inseguridad o de tensión pues son capaces de integrarlos en función de las diversas situaciones que pueden darse.

En estos momentos, se elabora un autoconcepto más realista, estable y equilibrado. Así mismo y en esta fase, han de resolver la tarea de construir su propia identidad, teniendo en cuenta aspectos que tienen que ver tanto con su pasado como con su presente y su futuro y realizar elecciones en base a diversos sistemas de valores, creencias de los que tenga conocimiento (Etxebarría et al., 1999).

Así y en este momento, los adolescentes, se enfrentan a la construcción de su propia identidad, a través de un proceso de contraste e identificación de sus propios criterios y valores con los de los demás y en función de los resultados de ese proceso de búsqueda y comparación, nos encontramos con diversos tipos de identidad (Etxebarría et al., 1999) Así cuando ese proceso es exitoso, y el adolescente, consigue construir su propio esquema de valores, su sistema de creencias, en contraste con el de los demás, nos encontramos con la “identidad lograda”.

No obstante, puede que esta tarea evolutiva crítica no sea superada, bien porque no la resuelvan adecuadamente o bien porque no se hayan enfrentado a ella, entonces tendrán una “identidad difusa”. En aquellos casos, en los que hayan asumido los valores e ideas de otras personas o grupos sin realizar una crítica de las mismas, nos encontraremos con la denominada “identidad hipotecada” (Etxebarría et al. 1999).

En otras ocasiones, nos encontraremos con la “identidad moratoria”, que acontece en aquellos casos, en los que si bien no ha consolidado su identidad, el adolescente, se

encuentra en periodo de búsqueda y en camino, nos encontramos que la construcción de la propia identidad, se pospone (Etxebarría et al., 1999).

En el cuadro siguiente puede verse una síntesis de lo planteado a lo largo de este apartado, en el que se ponen de manifiesto los cambios que se producen en la construcción del autoconcepto como consecuencia de la edad.

Tabla 9. Evolución del autoconcepto en función de la edad.

Años previos a la escuela primaria (3-6 años)			
Estructura, organización	Contenidos más destacados	Ejemplos	Valoración y exactitud
Representaciones aisladas, faltas de coherencia y coordinación	Características concretas y observables. Atributos categoriales relativos a actividades, rasgos físicos, cosas que se tienen.	“Me visto yo sola”, “Juego a la pelota”, “Tengo dos hermanos”, “Tengo el pelo largo”	Valoración idealizada, positiva, con dificultades para diferenciar el yo real del yo ideal.
Primeros años de la escuela primaria (6-8 años)			
Primeras conexiones entre distintos rasgos o aspectos; uso frecuente de características opuestas del tipo todo o nada	Comparación con uno mismo en otro momento o en el pasado.	“Se me da bien correr, saltar y jugar al fútbol”, “Ahora me gusta la leche; antes no me gustaba”, “Soy bueno”, “Soy traviesa”	Valoración típicamente positiva, no siempre coincidente con la realidad.

---



---

Últimos años de la infancia (8-11 años)

<p>Generalizaciones que empiezan a integrar un conjunto de conductas, capacidad para integrar conceptos opuestos.</p>	<p>Rasgos referidos a destrezas y a relaciones interpersonales, comparación con los otros niños.</p>	<p>“Se me dan bien las matemáticas y el lenguaje, pero mal el inglés y la música”. “Lo paso bien en el patio, pero mal en clase”, “Tengo muchos amigos, pero Juan tiene más que yo”</p>	<p>Valoración de sí mismo que incluye tanto aspectos positivos como negativos. Mayor exactitud en las autodescripciones”</p>
---	--	---	--

Transición a la adolescencia (11-14)

<p>Primeras abstracciones que integran características relacionadas, abstracciones compartimentalizadas, de forma que no detectan ni integran las incompatibilidades.</p>	<p>Características o habilidades sociales que influyen sobre las relaciones con los demás o determinan la imagen que los demás tienen de uno mismo.</p>	<p>“Soy tímido: me corto con los adultos pero también con mis compañeros”, “ En mi casa se me ocurren muchas cosas divertidas, pero con mis amigas no se me ocurre casi ninguna”</p>	<p>Valoración positiva unas veces y negativa otras. Se hacen generalizaciones que se basan sólo en un conjunto de características, olvidando otras.</p>
---	---	--	---



---



---

Años intermedios de la adolescencia (14-17)

<p>Primeras conexiones ente las abstracciones y entre rasgos opuestos; confusión ante la existencia de características contradictorias.</p>	<p>Diferenciación de atributos en función de situaciones y roles diferentes.</p>	<p>“Soy muy inteligente para unas cosas y bastante torpe para otras”, “No entiendo cómo me llevo tan bien con mis compañeros y tal mal con mis hermanos”</p>	<p>Reconocimiento simultáneo de características positivas y negativas. Inestabilidad en la valoración de uno mismo que da lugar a confusión.</p>
---	--	--	--

Final de la adolescencia (17-21)

<p>Abstracciones de orden superior que integran abstracciones más elementales y que resuelven las contradicciones</p>	<p>Rasgos y atributos relacionados con los roles que desempeñan; los atributos se refieren a valores y creencias personales, así como a convicciones morales</p>	<p>“Soy una persona flexible: seria y formal para trabajar, pero janarera para divertirme”, “soy muy ecolologista y muy poco ácrata”, “Me interesan muchas cosas, pero soy algo indeciso”</p>	<p>Visión de uno mismo más equilibrada y estable, en la que se integran tanto aspectos positivos como los negativos. Mayor realismo en la forma de verse a sí mismo.</p>
---	--	---	--

---



---

Fuente: Desarrollo del yo (Palacios, 1999).

Como podemos comprobar la configuración y construcción del autoconcepto no es un tarea fácil ni tampoco corta, sino que la forma en la que la persona se ve y valora va cambiando con el tiempo, tanto en relación a los cambios y destrezas cognitivas que se van adquiriendo y consolidando con la edad como a través de la propia experiencia y

de las experiencias vitales significativas para la persona (Etxebarría et al., 1999; Palacios, 1999).

A partir de los 8 años los niños y niñas ya tienen una percepción de sí mismos bastante estable y realista, si bien es verdad que a lo largo del desarrollo se van produciendo fluctuaciones que pudiéramos considerar “normativas” y propias del grupo de referencia, así por ejemplo, tras un momento de cierta estabilidad, que comprende desde los 8 a los 11 años, comienza y debido a los cambios físicos que se producen con la pubertad y que tienden a generar una cierta inseguridad, un descenso (Etxebarría et al., 1999; Palacios, 1999).

No obstante, pese a que eso se produzca, el autoconcepto y la valoración que uno hace de sí mismo tiende a tener cierta estabilidad y a permanecer aunque se sufran los cambios propios de la etapa evolutiva, es decir, un menor con un buen autoconcepto de sí mismo y una autoestima elevada de partida sufrirán esas fluctuaciones pero tenderán a mantener una valoración de sí mismos más positiva que aquellos otros que tuviesen una percepción más pobre de sí mismos de partida (Etxebarría et al., 1999).

Además de esos cambios normativos y como más arriba se indicaba, el concepto que la persona tiene de sí misma, está influenciado por experiencias que la persona juzgue significativas (Palacios, 1999) esa estabilidad o cierta consistencia en el tiempo puede predicarse del autoconcepto global (Machargo, 1991; Palacios, 1999) pues el autoconcepto es un constructo de carácter multidimensional que incorpora la percepción y valoración que la persona realiza de sí mismo en diversas dimensiones y aunque puedan darse cambios en otras dimensiones, en base a las diversas experiencias de éxitos y fracasos, éstas no tienen por influir en el autoconcepto global pues está dotado

de cierta estabilidad y además dependerá de la importancia o relevancia que esa persona otorgue a esa concreta dimensión (Piers, 1984).

Las dimensiones que configuran el autoconcepto a su vez también van cambiando con el tiempo y adquiriendo mayor o menor relevancia en función del momento evolutivo en el que nos encontremos, así un adolescente otorgará mayor importancia a la dimensión social que un niño de menos edad (Díaz-Aguado, 1996).

Así pues y como hemos podido comprobar, la configuración del yo, es una construcción propia y personal fruto de los avatares evolutivos que la persona va sufriendo a lo largo de su desarrollo pero también de las experiencias vividas y de la valoración que dé a esas experiencias y mediadas por la valoración de los otros significativos.

### **3.4. FACTORES QUE PUEDEN INFLUIR EN LA CONSTRUCCIÓN DEL AUTOCONCEPTO. LA INTERVENCIÓN PARA SU PROMOCIÓN Y LA EVALUACIÓN DEL AUTOCONCEPTO.**

#### **3.4.1. FACTORES QUE PUEDEN INFLUIR EN LA CONSTRUCCIÓN DEL AUTOCONCPETO.**

Mientras que los adultos construyen su identidad, a través de elementos que tienen que ver con ellos mismos, es decir, a través de sus creencias, la solidez de sus ideas, de sus posibilidades, de su biografía, entre otros, en los niños se produce a través, fundamentalmente de los otros y muy significativamente, a partir, de la confianza y la solidez de sus objetos externos (sobre todo de los padres o de aquéllos que desarrollen estas funciones u otras personas con las que experimenten afecto) y de los internos, es decir, mediante las representaciones mentales tanto conscientes como inconscientes que hagan referencia a sí mismos (Oñate, 1989).

En la conformación del autoconcepto por lo tanto, parecen ser relevantes, aspectos tanto de carácter cognitivo como emocionales.

Por lo que se refiere al aspecto emocional, Etxebarría et al. (1999) indican:

Nos valoramos positivamente, porque quiénes son para nosotros importantes, nos valoran o en sentido contrario, difícilmente, puede tener un buen concepto de sí mismo quien siente la indiferencia, o más aún el rechazo de las personas para él o para ella más significativas (p.243).

Como ya se ha indicado en el apartado precedente, las figuras de apego tienen una importancia esencial en la configuración del autoconcepto, a medida que avanzamos en edad, las fuentes de afecto y por tanto, también de nuestro autoconcepto, varían, si bien los padres nunca pierden su importancia (Palacios, 1999) pero junto a ellos y a medida que nuestro ámbito de relaciones se va ampliando, también lo hacen aquellos y aquellas que son significativos para nosotros y por tanto, fuente para nuestro reconocimiento y valía personal (Oñate, 1989).

Así los compañeros de clase y los profesores, cobran relevancia, sobre todo, a partir de los primeros años de escolarización (Alonso y Román, 2003; Oñate, 1989; Palacios, 1999; Machargo 1991, 1992) junto a los padres y el resto de la familia, estas figuras pasarán a formar parte del universo emocional de los niños y niñas y por tanto también de la definición y conformación de su autoconcepto.

A partir de los 8 años, los iguales significativos se convierten en una fuente importante de información acerca de la valía personal, que se une a su vez a la información ya obtenida por parte de los padres (Palacios, 1999) y que se complementará con la de los profesores.

Como indica Oñate (1989) en los primeros años de vida, los educadores y los padres detentan un papel esencial para ayudarles en la configuración de un autoconcepto “claro, preciso, diferenciado, valorativo y equilibradamente positivo” (p. 39).

Y esto es esencial, pues la autoestima, el juicio de valía personal, que el sujeto realiza, no tiene porqué ser la más alta sino aquella que mejor permita a la persona obtener, un balance positivo, en el ajuste, entre el tipo de persona que le gustaría ser o llegar a ser y el que cree que es (Palacios, 1999).

Los profesores con su actitud con respecto a los niños, les informan acerca de la percepción de su capacidad y competencia y al igual que, habitualmente, pueden contribuir a la construcción de un autoconcepto positivo y ajustado a la realidad, en algunas otras ocasiones, pueden hacer aflorar en los niños y niñas sentimientos de poca valía e incapacidad cuya incidencia puede ir más allá de la valoración que éstos hagan en la dimensión académica, intelectual del autoconcepto, sobre todo en aquellas edades en las que la valoración en este contexto es muy significativa y se presenta como un aspecto muy relevante en su concreción (Machargo, 1991).

Si esto acontece con los niños y niñas en general, en el caso de aquellos que han vivido una experiencia de maltrato, esto va tonarse fundamental, pues aquellas figuras, que han debido ser su fuente de aprecio, no han desempeñado adecuadamente su papel, por lo que esa carencia habrá de ser compensada por otros adultos significativos y muy especialmente, por los educadores de las residencias (Del Valle y Fuertes, 2000) Bravo y Del Valle (2009) o por los profesores (Marchago, 1991).

También se considera relevante en su conformación, el nivel de exigencia y el control conductual. Las normas establecen las reglas de juego pero también las expectativas que respecto a nuestra conducta y rendimiento que tienen aquéllos que para

nosotros son significativos. Las normas cuando son justas, razonables y razonadas nos informan acerca de aquello a lo que podemos atenernos y generan sentimientos positivos cuando las respetamos.

Las expectativas cuando son adecuadas a nuestras capacidades y alcanzables por nuestro esfuerzo generan sentimientos de honda satisfacción por su logro y hacen surgir juicios positivos acerca de nuestra competencia y valía en relación a su consecución (Díaz-Aguado, 1996).

Si las normas no se nos imponen sino que se razonan al darse la posibilidad de conocer porqué son importantes, porqué merece la pena invertir esfuerzo en su consecución y si además éstas son definidas por personas a quiénes nos une un vínculo afectivo pues su incidencia en nuestro autoconcepto y en la valoración de nosotros mismos será mayor (Carpintero et al., 2006, Carpintero et al., 2015).

También es relevante el éxito o fracaso en las tareas, la valoración de nuestra capacidad para incidir en la realidad. La influencia de los otros y de nuestra competencia aparecen mediados sin embargo por nuestro propio filtro, pues la información que recibimos del exterior es mediatizada por la interpretación que de la misma realizamos en función de nuestro propio esquema y de la percepción que de nosotros tenemos (Bandura, 1977) aquí es dónde parecen tener relevancia, aspectos de carácter cognitivo.

El autoconcepto, como nos indica Oñate (1989) surgirá del resultado de una compleja interacción, entre las capacidades que posee el individuo, el ambiente en que éste se desarrolla y en el que acontecen las propias autoevaluaciones y su desarrollo cognitivo que determinará la información que pasará a formar parte de su autodefinition.

Como ya hemos indicado en otro apartado de este capítulo, tendemos a buscar la congruencia de la información recibida con la imagen que de nosotros mismos tenemos, de ello se deduce, por un lado, la importancia de contar con un buen autoconcepto de partida, como factor protector de la información negativa o rechazo que suframos del exterior (Palacios, 1999) y por otro lado, la necesidad de la consistencia de la información que recibamos del exterior para que ésta, pueda llegar a incidir en el concepto que de nosotros tenemos y de nuestra valía (Machargo, 1991).

Como señala Oñate (1989) la respuesta de los demás personas no influyen, no conforman directamente el propio autoconcepto sino que para que influya, éste ha de ser congruente con el modelo que tenemos de nosotros mismos, que a su vez viene a ser configurado por las expectativas que nuestros otros significativos abrigan con respecto a nuestras características y conductas.

En este sentido, Rosenberg (citado en Oñate, 1989) señala que en la formación del autoconcepto hay cuatro principios que deben ser tenidos en cuenta:

La comparación social (los juicios comparativos que realizamos con respecto a los demás).

En relación a esta cuestión Bandura (1977) señala, que es oportuno tener en cuenta, que los niños y niñas deben aprender a compararse consigo mismos, o con otros similares, pues si lo hacen con otros más competentes, el producto resultante de esa comparación, será muy probablemente, negativo.

Valoración reflejada:

Que implica que nos valoramos, en función de lo que vemos que nos valoran los demás, sobre todo, como ya hemos dicho, por aquellos que son significativos para nosotros.

#### Auto-atribución:

El estilo atribucional es muy importante a la hora de valorar la propia competencia (Bandura, 1977) Si atribuimos nuestros éxitos a factores internos como el esfuerzo o la propia competencia o capacidad creeremos que podemos cambiar las cosas, lo que contribuirá así mismo, a la construcción de un sentimiento de control. Así mismo, si atribuimos nuestros fracasos, a nuestra falta de esfuerzo, pero no a nuestra falta de capacidad, nos impulsará a seguir esforzándonos por la consecución de nuestras metas.

#### Centralidad psicológica:

Como ya se ha indicado, tendemos a no considerar aquellos aspectos que no son congruentes con nuestras ideas y percepciones. Las respuestas de otros hacia el individuo serán importantes a la hora de concretar cómo la persona se percibe a sí mismo, esa percepción influirá en su autoconcepto, lo que a su vez orientará su conducta (Oñate, 1989).

Como hemos podido ver, en la configuración del autoconcepto tienen mucha importancia los demás, sobre todo, y en los primeros años de nuestra vida, aquellos que nos son muy significativos. Las personas encargadas del cuidado y la crianza de los niños y niñas, deben ayudarles a configurar un modelo positivo de sí mismos y de los demás, con ello, conseguirán dotarles de las herramientas que les permitan afrontar mejor la adversidad (Barudy y Dantagnan, 2005).



### **3.4.2. LA INTERVENCIÓN SOBRE LA PROMOCIÓN DEL AUTOCONCEPTO. LA EVALUACIÓN DEL AUTOCONCEPTO.**

En este apartado revisaremos aspectos relacionados con la promoción del autoconcepto y nos detendremos en su evaluación.

#### **La intervención sobre el autoconcepto**

El autoconcepto es generalmente estable a lo largo del tiempo, es más, se señala que la consistencia del self es lo que hace a una persona reconocible y diferente, cuya conducta se puede predecir con un cierto grado de exactitud (González y Tourón, 1992).

No obstante, y como ya también se ha mencionado, puede ser modificado siempre y cuando se proponga una intervención sistemática y duradera y que vaya orientada precisamente a la consecución de la mejora del autoconcepto (Machargo, 1991; Piers, 1984).

Machargo (1991, 1992) pone de manifiesto que pese a que los datos procedentes de actuaciones orientadas a mejorar el autoconcepto, no sean consistentes, pues en ocasiones, los resultados son positivos y en otras ocasiones, no se logre su mejora, merece la pena intentarlo, debido a la centralidad de esta variable en el desarrollo de los niños y niñas.

También indica, que se puede albergar esperanza de éxito si somos capaces de generar un ambiente adecuado en el que los niños y niñas se sientan bien y confiados. De hecho, una de las condiciones que habitualmente se señalan a la hora de proponer intervenciones exitosas sobre esta variable, en el contexto residencial, es precisamente, el lograr crear situaciones en las que los niños y niñas se sientan seguros y libres para expresar sus pensamientos y sentimientos sin ser juzgados por ello (Bravo y Del Valle, 2009).

Desde hace años, se viene intentando medir y valorar la incidencia de la intervención sobre el autoconcepto y son variados también los aspectos en los que las intervenciones se han basado.

Algunas de las propuestas, han resaltado precisamente, el papel, de los padres y educadores, pues como ya hemos indicado, estos son fuente del autoconcepto, han destacado también, la importancia de los elogios (Machargo, 2001) de gratificar a las personas por los éxitos obtenidos y por el reconocimiento de sus características y atributos. Verbalizar lo positivo que todas las personas tenemos, contribuye a que tengamos una percepción más positiva de nosotros mismos (Bean, Clark y Clemes, 1994)

También se ha indicado que para la construcción de un autoconcepto realista y para la mejora del mismo cuándo se parte de un saldo negativo, es adecuado proponer actividades que permitan experimentar éxito, también se resalta que es interesante incluir contenidos orientados a trabajar específicamente, la forma en la que las personas se perciben y valoran (González y Tourón, 1992; Machargo 1991; Oñate 1989) parece ser así mismo interesante, que en estas propuestas se dé importancia al trabajo y adquisición de normas y a los valores (Bravo y Del Valle, 2009; Carpintero et al., 2006, 2015).

Por parte de la literatura, parece ser que se considera adecuado centrar las intervenciones (González y Tourón, 1992; Herrera y Ramírez, 2002) en cuatro aspectos fundamentales: la vinculación, la singularidad, el poder y las pautas o normas.

En este sentido, cabe resaltar, la propuesta que Bean et al. (1994) han realizado acerca de cómo mejorar la autoestima tanto en adolescentes como en niños y niñas más

pequeños (Bean y Clemes,1993) así nos indican que para que se pueda mejorar el autoconcepto, los niños y niñas han de tener la oportunidad de vivenciar:

Vinculación: que surge del resultado de la satisfacción de establecer vínculos que se juzgan importantes para la persona, al mismo tiempo que esas personas también los consideran relevantes.

Singularidad: que surge del reconocimiento y respeto que se siente por las propias cualidades que nos hacen ser especiales y únicos, al mismo tiempo que vivenciamos ese mismo respeto y reconocimiento por parte de los demás.

Poder: que se concreta en la posibilidad de experimentar el control sobre nosotros mismos y sobre nuestro mundo.

Modelos o pautas: que se traduce en la oportunidad de contar con pautas de referencia, que guíen la propia conducta.

### **La evaluación del autoconcepto**

En los últimos tiempos asistimos a un interés creciente por estudio del autoconcepto debido a su indudable influencia en la conducta de la persona, o a su interés por verificarlo, y a su posible relación con diversas variables relacionadas con el bienestar personal (Carpintero et al., 2006; Carpintero et al., 2015; Herrera y Ramírez, 2002) o con el éxito o fracaso escolar (Machargo, 1991, 1992), entre otras.

Junto a ello, ha surgido también el interés por determinar, aquellas técnicas e instrumentos que se consideran pueden ser los más adecuados para su exploración (Herrera y Ramírez, 2002).

Aquí no vamos a centrarnos en el estudio pormenorizado de la diversidad de instrumentos utilizados, sino que vamos a realizar una descripción general de los dos tipos de técnicas más utilizadas y vamos a describir, la escala de autoconcepto de Piers y Harris (1969) por ser uno de los instrumentos más utilizados para la valoración del autoconcepto en general (Cardenal y Fierro, 2003) y más específicamente, en la valoración del autoconcepto con niños y niñas maltratados (Díaz-Aguado, 1995, 1996).

Respondiendo a la primera de las cuestiones, es decir, por lo que respecta a las técnicas existentes para la valoración del autoconcepto, nos encontramos desde técnicas autodescriptivas (los denominados autoinformes) en los que la propia persona evaluada es la fuente a la hora de determinarlo, a aquellas otras en los que son otras personas las encargadas de determinarlo a través de su inferencia mediante la entrevista, la proyección, la observación o la valoración conductual.

Cualquiera de las diversas técnicas (así como los diversos instrumentos en los que se concreten), que puedan utilizarse, pueden ser objeto de crítica, en el primer caso, por las dificultades derivadas del sesgo de la información facilitada por la propia persona, ya que ésta puede no reflejar lo que realmente piensa, o verse afectado por la deseabilidad social. En el segundo caso, por las dificultades que en estos casos puede encontrarse el investigador a la hora de valorarlo adecuadamente sin tener en cuenta la propia opinión de la persona, derivado además, de las dificultades para determinar los criterios que se tendrán en cuenta a la hora de su determinación como de su valoración.

Es por ello, que sin negar tanto la relevancia de la oportunidad como de las dificultades inherentes a las diversas técnicas que puedan utilizarse y de los instrumentos que en concreto puedan seleccionarse para ello, lo relevante es la utilización de aquella técnica e instrumentos que se consideren los más adecuados en

función de lo que quiera estudiarse, de su probada eficacia, así como de la coherencia, del constructo teórico en el que se apoyen (Herrera y Ramírez, 2002).

Si bien es verdad que desde aquí nosotros nos mostramos partidarios, al igual que L'Ecuyer (1985) y Piers (1984) de dar a la persona la oportunidad de expresarse. Pues es ella y no otra la que verdaderamente puede darnos información acerca de cómo se ve y de cómo se valora, y es precisamente esa forma en la que se percibe y la valora (aunque no coincida con la percibida por los otros) la que puede estar influyendo en su conducta y la que justifica la propuesta de intervenciones para su modificación, con independencia claro está de que pueda y deba acudir a diversas técnicas o instrumentos para su consideración y profundización.

Uno de los instrumentos que se ha utilizado en nuestro país, para la valoración del autoconcepto en niños y niñas maltratados, en varias investigaciones (Díaz-Aguado, 1995, 1996) ha sido la Escala de Piers y Harris (1969).

Antes de centrarnos en la explicación de este instrumento se ha considerado interesante incluir el sustrato teórico en el que el mismo se apoya y que ha sido expresado por uno de sus autores, Piers (1984) a propósito de la revisión del manual inicial de este instrumento. Así para Piers (1984)

1. El autoconcepto, no es observable directamente, aunque sí puede ser inferido de la conducta, o se puede derivar de la verbalización de la persona. Con todo, ha de reconocerse que es difícil su medición, aunque siempre será más recomendable utilizar la técnica de los autoinformes frente a otro tipo de evaluación.

2. Es una entidad global pero con componentes específicos.

Deriva de la autovaloración del sujeto en áreas diversas de funcionamiento y que presentan importancia relativa, unas son más relevantes que otras, lo que da lugar a

diferentes dimensiones, que no afectarán en igual medida a la valoración global que el niño/a realice de sí mismo.

Incluye aspectos cognitivos y también valorativos, con respecto al autoconcepto global así como también, con respecto a las diversas dimensiones que lo integran (conductual, físico, social, intelectual, emocional y autoestima)

3. Es relativamente estable.

Se puede cambiar, se puede intervenir sobre el mismo, pero es resistente al cambio, en relación a intervenciones aisladas. Además, hay aspectos más fáciles de cambiar que otros. Así, aquellos más esenciales del sujeto, tienden a ser estables y por tanto, más difícilmente mutables, pues le ayudan a definirse como persona. En la modificación hay que tener en cuenta además, aspectos de carácter madurativo.

4. No es innato sino aprendido: El niño va configurando la imagen que de sí mismo tiene, a través de la experiencia, de la influencia de los otros, también se va conformando juicios internos, fruto de la interiorización de pautas, de normas, de la configuración de su propia escala de valores. Tiene por lo tanto, carácter experiencial y está influido por aspectos de carácter evolutivo.

5. En su formación van influyendo los otros más significativos y su significatividad, depende también del momento evolutivo. Es más inconsistente en las etapas preescolares, y después se va conformando de forma más estable, los otros significativos también mutan, de ser los padres, comienza a cobrar relevancia el contexto escolar, los compañeros de clase, los iguales.

6. Es un elemento organizador de la propia persona y orientador de su conducta. Determina quiénes somos, o quiénes pensamos que somos.

Una vez explicado el sustrato teórico en el que basa, pasaremos a describir en sí, la Escala del autoconcepto de Piers y Harris (1969) y Piers (1984).

Este instrumento consta de 80 frases sencillas con respuesta dicotómica (SI-NO) en las que se pide a los menores que se pronuncien acerca de si lo que ellos y ellas piensan con respecto a cada una de las cuestiones planteadas coinciden con el SI o con NO.

Esta escala permite obtener una puntuación global del autoconcepto e información acerca de 6 dimensiones distintas, autoconcepto conductual, académico, físico, emocional, social y autoestima.

El autoconcepto conductual hace referencia a la percepción de los niños y niñas de portarse bien o mal, tanto en el ámbito escolar como en el familiar. Se describen distintas situaciones en las que se ha de considerar la propia conducta. Se refiere a la valoración de los niños y niñas, acerca de si son buenos o malos y a se perciben como problemáticos y a los contextos en los que presentan problemas.

Algunas de las afirmaciones que se recogen en relación al mismo son: Me porto bien en el colegio, hago muchas cosas malas, creo problemas en mi familia, entre otras.

El autoconcepto intelectual/académico: se refiere a la percepción del niño acerca de su competencia en el ámbito académico y de la percepción del estatus que tiene en este contexto. Explora la valoración del niño en este ámbito así como la percepción que tiene acerca de su consideración por sus compañeros y por lo tanto, también de las relaciones que mantiene en este contexto.

En relación a éste algunas de las afirmaciones son: Soy listo, hago bien mi trabajo del colegio, leo bien, entre otras.

Autoconcepto físico: se refiere, a la percepción relacionada con la propia apariencia y con la competencia física. El niño valora aspectos relacionados con su propia imagen.

En relación a éste algunas de las afirmaciones que se contienen son: Soy fuerte, tengo los ojos bonitos, tengo el pelo bonito, soy guapo.

Autoconcepto emocional: refiere a la percepción de ausencia de problemas emocionales. En éste se pretende determinar el estado de ánimo de los niños y niñas, así como su equilibrio personal y emocional.

Algunas de las afirmaciones incluidas en el mismo son:

Me preocupo mucho por las cosas, me siento un poco rechazado, suelo tener miedo.

El autoconcepto social: Intenta determinar, la opinión de los niños y niñas acerca de las relaciones que tiene con sus iguales teniendo en cuenta también las relaciones que acontecen en el contexto escolar. Refleja también la percepción que tiene acerca de los demás, así como las dificultades para relacionarse con los otros.

Algunas de las afirmaciones incluidas en éste son: Me resulta difícil encontrar amigos, caigo mal en clase, tengo muchos amigos, entre otras.

Felicidad- Satisfacción o autoestima: en el que aparece la valoración de los niños y niñas acerca de su bienestar personal. Su percepción acerca de estar felices y satisfechos de sí mismos.

Algunas de las afirmaciones recogidas en esta dimensión: Soy una persona feliz, tengo suerte, me gusta ser como soy, entre otras.



Se ha considerado interesante dedicar unos momentos a profundizar en esta herramienta y en sus planteamientos teóricos pues es una de las que es utilizada en esta tesis.



#### **4. EL PROGRAMA EVALUADO: PROGRAMA PARA LA MEJORA DEL AUTOCONCEPTO EN RESIDENCIAS DE PROTECCIÓN. TODOS LOS/LAS MENORES TIENEN UN TALENTO.**

En este capítulo procederemos a explicar y describir el programa evaluado y elaborado para la mejora del autoconcepto de menores que se encuentran sujetos a una medida de acogimiento residencial. En primer lugar, se indica cuál fue el origen de este programa, para después explicar sus características más esenciales, sus referentes teóricos, sus objetivos, sus destinatarios, la metodología en la que se apoya para implementarlo y la metodología e instrumentos que se proponen para su evaluación.

Este programa fue diseñado por la persona que suscribe esta tesis, bajo la coordinación y orientación del profesor, D. Juan Carlos Torrego Seijo, Director de la misma, aunque en su elaboración, sobre todo, por lo que respecta a las sesiones prácticas, colaboraron otras personas que son las que aparecen en su publicación, a saber Victoria Ruiz, África Rodríguez y Yolanda Torrego. La elaboración de este programa junto a su evaluación ha configurado el contenido esencial de la tesis que se presenta.

##### **4.1. ORIGEN.**

Este programa forma parte del proyecto “Altas capacidades todos los menores tienen un talento”, suscrito entre la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y la Universidad de Alcalá de Henares. En diciembre de 2009, el Instituto del Menor y de la Familia de la Comunidad de Madrid, solicitó participar en el citado proyecto para lo cual se procedió a la elaboración del programa que ahora es objeto de evaluación. Este programa como más arriba se señala, trata de adaptar las directrices

generales marcadas por el citado proyecto a residencias pertenecientes a la red pública de protección de la infancia de la Comunidad de Madrid.

La reflexión acerca de la mejor forma de llevar a cabo esta adaptación, llevó a considerar que para poder diagnosticar y atender las altas capacidades en el contexto residencial se hacía preciso trabajar en primer lugar, otras cuestiones, con los niños y niñas que se encontraban en las mismas.

Por lo que tras el estudio de las características que suelen presentar estos niños y niñas y teniendo en cuenta así mismo aspectos relacionados con las altas capacidades, se decidió proponer un programa orientado a la mejora del autoconcepto de niños y niñas sujetos a una medida de acogimiento residencial.

Hecha la propuesta a las instituciones competentes, se dio el visto bueno a este programa.

En la actualidad, este programa está publicado (Maillo, Rodríguez, Ruiz y Torrego, 2012) y aunque se tiene acceso libre al mismo, se ha considerado adecuado incluir un apartado en esta tesis para explicar los referentes teóricos sobre los que se sustenta, sus aspectos más fundamentales, así como reseñar, aunque sea brevemente, los cambios que en el mismo se han producido tras sus sucesivas aplicaciones y fruto de las evaluaciones realizadas, aunque las mismas aparecen más desarrolladas en el apartado de la tesis correspondiente a la investigación.

## **4.2 REFERENTES TEÓRICOS DE PARTIDA Y OBJETIVOS.**

### **Referentes teóricos de partida**

Antes de comenzar la explicación de este programa así como los referentes en los que se sustenta, hemos de comenzar indicando que, como se señala en el propio

programa, a la hora de proceder a su diseño y siguiendo la línea expuesta en los apartados precedentes de esta tesis, se consideró fundamental partir de una perspectiva potenciadora de los factores protectores que se estima pueden ayudar a estos niños y niñas ya no sólo a superar las dificultades derivadas de su trayectoria vital sino a dotarles de los recursos que les permitan lograr su desarrollo integral (Bravo y Del Valle, 2009).

Pues se expresa que si bien es harto fundamental partir de las necesidades específicas que estos niños y niñas presentan y que se derivan de las situaciones de maltrato que han vivido (Bravo y Del Valle, 2009; Del Valle y Fuertes, 2000).

También es perentorio ya no sólo tener en cuenta, las necesidades que todo niño y niña tiene y cuya cobertura garantizan su adecuado desarrollo desde una perspectiva evolutiva (Bravo y Del Valle, 2009; Bravo, Del Valle, Martínez y Santos, 2012; Del Valle y Fuertes, 2000; López Sánchez, 1995) sino aquellos factores protectores que se han demostrado pueden promover su pleno desarrollo.

Pues desde la intervención psicosocial, en la actualidad, parece haber consenso en la necesidad de orientar la prevención tanto a reducir las variables de riesgo como a promover el desarrollo de las variables compensadoras del mismo (Díaz-Aguado, 2006; Jessor, 1992).

Además, se resalta, que esta nueva perspectiva para afrontar la intervención ya no sólo se postula en la intervención con menores en general, sino que es la óptica desde la que se aborda o se propone su abordaje desde el acogimiento residencial (Bravo y Del Valle, 2009; Del Valle y Fuertes, 2000).

Centrándonos ya en concreto, en la descripción del programa, debemos comenzar explicando que este programa persigue la promoción del autoconcepto de los menores que residen en centros de protección de menores.

A diferencia de otros programas que junto al autoconcepto trabajan otras variables, en el programa se resalta, que éste se orienta en exclusiva al desarrollo del autoconcepto. También se parte, de que en la fecha en la que se comenzó a elaborar y aplicar este programa, no se desarrollaba en los centros dependientes del IMMF, ningún programa dirigido a trabajarlo de manera sistemática ni de forma autónoma ni tampoco, como complemento a otras variables.

La elección de esta variable, según consta en el propio programa, parece que fue debida, por un lado, a que en los estudios llevados a cabo con niños y niñas en contexto residencial, sus resultados parecen indicar que es un aspecto frecuentemente dañado (Del Valle y Fuertes, 2000; Del Valle, 2009; Hernando, 2007) y a que éstos suelen presentar peores resultados en el mismo (Díaz-Aguado, 1996) que aquellos niños que no han pasado por una situación de maltrato que haya dado lugar a su acogimiento.

Por otro lado, se resalta que se decidió prestar atención a esta variable, pues se considera que éste es fundamental para el adecuado desarrollo de los niños y las niñas (Bean y Cledes, 1993) cuya importancia es clave en cualquier periodo de la vida (Díaz-Aguado, 1996) y a que en este mismo sentido se pronuncian diversas entidades internacionales dedicadas a la investigación acerca de los factores que pueden favorecer el desarrollo y bienestar de los menores. Así, el Search Institute (2011) lo señala como uno de los cuarenta elementos fundamentales del desarrollo y Anastasi, Clark y Mayer (2006) del Estatuto de salud infantil de Bright Futures consideran que es un aspecto fundamental para su salud.

Se indica además, que se considera por los autores y autoras, que presentar un autoconcepto adecuado es clave para asegurar el éxito de los niños y niñas en los diversos contextos de socialización ya no sólo el familiar sino el escolar (Machargo, 1992) y en general, para la vida adulta de las personas (Carpintero et al., 2006, Carpintero, et al., 2015) quién lo considera, como ya se ha visto, una necesidad básica de los niños y niñas (López Sánchez, 1995) así mismo se estima que esta variable es un elemento fundamental en el bienestar de la persona (Bravo y Del Valle, 2009: Cava y Musitu, 1999, 2000).

Se comenta además que una vez seleccionada esta variable, se procedieron a tener en cuenta diferentes referentes teóricos en relación al autoconcepto, para lo que se estudiaron diversos planteamientos teóricos acerca de cómo abordar la comprensión de esta variable y de aquellos factores que dentro de esos referentes teóricos, se tendrían que trabajar para diseñar un programa de intervención que sirvieran para sustentarlo.

La elaboración de una propuesta para promover el autoconcepto se apoyó en su configuración como una realidad dinámica y susceptible de cambio a través de la experiencia (Epstein, 1981).

Si bien es cierto, que de la literatura revisada se obtiene que esos cambios vienen condicionados por una externa y sistemática intervención sobre el mismo (Machargo, 1992) es decir, se considera que para que puedan darse cambios en el autoconcepto de las personas, es preciso, llevar a cabo una intervención intencional, estructurada y específicamente, orientada a ese fin, ya que parece haber cierto grado de consenso en la comunidad científica acerca de su tendencia a la estabilidad y de su resistencia al cambio, sobre todo en aquellos casos en los que los menores presentan un autoconcepto muy negativo de partida (Machargo, 2001).

Pese a ello y tal y como señalan los autores, esta circunstancia no debe desanimarnos en la búsqueda de herramientas e instrumentos para su mejora dada su relevancia en el bienestar de la persona (Bravo y Del Valle, 2009) y como criterio orientador de su conducta (Burns,1990; Díaz Aguado, 1995; Machargo,1992).

Dentro de los programas orientados a su fomento, usualmente nos encontramos dos posibilidades, bien aquéllos en los que específicamente ese es su objetivo primordial, tales como Bean y Cledes (1993), Machargo (1996), Sureda (2001) y aquellos otros, en los que éste es trabajado como una variable dentro de un programa con objetivos más amplios, por ejemplo, Carpintero et al. (2006) o Casel (2003), entre los muchos a los que se puede hacer mención.

El interés por su mejora dentro del acogimiento residencial tanto por lo que se refiere a nivel nacional como internacional y una vez constatada su trascendencia y las dificultades y carencias que en este ámbito suelen tener los menores, ha implicado la aparición de programas orientados a su mejora, tales como el Umbrella y el ASACI adaptación al contexto español de este programa por Del Valle y García Quintanal (2006) aunque su grado de desarrollo en esta realidad, evidentemente, no es tan amplio como en otros debido al reciente interés que ello ha suscitado en la protección de menores.

Una vez tenidos en cuenta estos referentes teóricos se decidió partir de la consideración del autoconcepto como “una realidad compleja integrada por múltiples percepciones, sentimientos y juicios que el individuo tiene de sí mismo, en función de las experiencias personales y valoraciones que los demás tienen de él ” García, Moreno y Torrego (1996, p. 23).



La elección de este postulado se realizó ya no sólo por su indudable adecuación teórica, sino por la coherencia con los planteamientos con el proyecto más amplio en el que este programa, y como ya se ha explicado, se incardinaba.

Así mismo se decidió considerar dentro de este concepto, ya no sólo la representación que la persona tiene de sí misma sino también la valoración que de la misma se deriva, es decir, en este programa, se ha considerado como una dimensión del autoconcepto, la autoestima. Y se ha entendido que el autoconcepto “Expresa el modo en que la persona se representa, conoce y valora a ella misma. Aunque a menudo se usan de manera equivalente autoconcepto y autoestima, ésta en rigor constituye el elemento valorativo dentro del autoconcepto y del autoconocimiento” (Cardenal y Fierro, 2003, p.1).

También se ha considerado el autoconcepto, como una variable compleja e integrada por la representación que tiene el sujeto de sí mismo en diversos aspectos: conductual, académico, físico, emocional, social y autoestima (Piers y Harris, 1969) en el que se incluyen ya no sólo los pensamientos (factor cognitivo) sino también los sentimientos y las valoraciones que la persona realiza de sí misma (factor afectivo) y que orientarán su conducta (factor conativo) Herrera y Ramírez (2002).

Es decir, se ha considerado como una variable multidimensional en el que se incluye: la percepción y valoración del individuo con respecto a su conducta, a su competencia y estatus académico, a su aspecto físico, a su estado emocional, a sus relaciones sociales y finalmente, la satisfacción consigo mismo (autoestima). Dando lugar en consecuencia, a la consideración de diversas dimensiones que configuran el autoconcepto global del individuo: conductual, intelectual/académico, físico, emocional, social y autoestima (Piers y Harris, 1969).

En concreto, cada una de estas dimensiones se entienden de la siguiente forma (Cardenal y Fierro, 2003):

- Autoconcepto global: representación que el menor tiene de sí mismo y valoración que del mismo se deriva. El autoconcepto global incluye la representación del menor en el aspecto conductual, académico, físico, emocional, social así como su valoración (autoestima).
- Autoconcepto conductual: hace referencia a la percepción de los menores de portarse bien o mal, de comportarse adecuadamente, de ser buenos o malos.
- Autoconcepto intelectual/académico: hace referencia a la percepción del menor de ser competente en el ámbito académico, de tener un estatus socio-académico adecuado.
- Autoconcepto físico: hace referencia a la percepción relacionada con la propia apariencia y con la competencia física.
- Autoconcepto emocional: hace referencia a la percepción de sentirse bien o mal, a tener o carecer problemas de dicha naturaleza.
- Autoconcepto social (o popularidad): hace referencia a la percepción de las relaciones con otros niños y niñas, a ser competente en las relaciones sociales y a ser valorado por los demás, a no ser rechazado.
- Felicidad-satisfacción con uno mismo (autoestima): percepción de ser feliz consigo mismo de sentirse bien, autoestima.

Ahondando en la interpretación que de cada uno de los mismos establece (Piers, 1984) podría entenderse:

Conductual:

Hace referencia, a los problemas de conducta que pone de manifiesto, refleja la percepción del niño acerca de su comportamiento, a si se comporta bien o mal, a si se ve como bueno o malo y especifica el contexto en el que el mismo se desarrolla. Una puntuación baja, reflejaría, el reconocimiento de problemas en este área, así mismo, se concreta su atribución acerca de si se percibe que la mala conducta es responsabilidad suya o si es atribuida a los demás.

Intelectual:

Refleja su valoración acerca de su desempeño en el contexto escolar y en general, su sentimiento acerca de la institución escolar y a las relaciones que mantiene en el mismo. Una baja puntuación puede reflejar los problemas que se están teniendo en este área, habría que considerar la historia escolar de los niños y niñas, podría encontrarse detrás de ellos un elevado nivel de auto exigencia o bien una pobre valoración acerca de su competencia en este área por la experiencia de fracasos vivenciados.

Físico:

Hace referencia a la percepción acerca de los atributos físicos que presenta, a la valoración de su imagen corporal y a cómo cree que es valorada la misma por los demás. Refleja la propia aceptación en esta área.

Emocional:

Hace referencia a la forma en la que el niño se siente, ya no sólo consigo mismo, sino también con los demás y los posibles problemas que puede presentar en este sentido. Refleja su estado emocional y la regulación de sus emociones. Hace referencia a su locus control, a su capacidad para controlarse así mismo y a su entorno, a su percepción de control, a su persistencia a la hora de perseguir sus objetivos. Una baja puntuación puede reflejar que presenta problemas emocionales, a que se siente mal consigo mismo, a su percepción negativa de lo que le rodea, de su incapacidad de controlar lo que le ocurre.

Social:

Refleja la percepción y valoración acerca de las relaciones sociales que tiene, cómo se relaciona con los otros, cómo es valorado por los demás y las dificultades que presenta para relacionarse con los otros, si se valora competente socialmente. Una baja puntuación puede reflejar carencias de habilidades y destrezas para relacionarse, si perciben que son considerados positivamente por los otros o si se sienten rechazados.

Felicidad/satisfacción-autoestima:

Hace referencia al bienestar del niño, a la percepción de sentirse feliz, satisfecho consigo mismo, con su vida. A su percepción de ser una persona valiosa, pero también haría referencia a la valoración de los demás e incluso del mundo. Una baja puntuación se asociaría a un sentimiento de infelicidad, a un anhelo de ser diverso y a una autovaloración negativa.

Según (Bean y Clemes, 1993; Bean, Clark y Clemes, 1994) para contribuir a la mejora del autoconcepto y de su componente valorativo (la autoestima) se debe dar a los niños y niñas la oportunidad de vivenciar:

Pautas:

Que reflejen la habilidad para referirse a ejemplos humanos, filosóficos y prácticos adecuados, que le sirvan para establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y exigencias personales.

Vinculación:

Satisfacción que se obtiene al establecer vínculos que son importantes para uno mismo y que los demás reconocen como importantes.

Singularidad:

Conocimiento y respeto que se siente por los atributos y las cualidades que le hacen especial o diferente, y que percibe que son respetadas y aprobadas por los demás.

Poder:

Resultado de que disponga de los medios, de las oportunidades y de la capacidad de modificar las circunstancias de su vida de manera significativa.

## **Objetivos**

La finalidad del programa, o su objetivo general, es favorecer la mejora del autoconcepto de niños y niñas sujetos a una medida de acogimiento residencial.

A su vez este objetivo general, trata de conseguirse mediante los siguientes objetivos específicos:

- Proveer modelos de referencia y de normas que orienten, que guíen la conducta.

- Favorecer la oportunidad de establecer relaciones individuales y grupales adecuadas y satisfactorias que contribuyan a generar un sentimiento de pertenencia y que potencien la colaboración entre los diversos participantes para la consecución de una tarea común.
- Potenciar el autoconocimiento y la posibilidad de tomar conciencia de ser un ser especial, único e irrepetible, con virtudes y con defectos pero en definitiva valioso y en consecuencia con el derecho a ser valorado como tal por los demás.
- Promover la asunción de responsabilidades y el gusto por la tarea bien hecha mediante el reforzamiento de los logros y éxitos conseguidos y el reconocimiento del trabajo realizado, el autocontrol de las emociones y la toma de conciencia acerca de la propia capacidad para poder controlar y regir su destino.

Como puede comprobarse, estos objetivos se corresponden con los cuatro aspectos que se consideran fundamentales para promover un adecuado autoconcepto: Pautas, vinculación, singularidad y poder.

#### **4.3. DESTINATARIOS.**

Los destinatarios de este programa son niños y niñas entre 8 y 11 años sujetos a una medida de acogimiento residencial.

Seguidamente, se explican el por qué los niños y niñas se encuentran en las residencias y en segundo lugar, los motivos que llevaron a centrarse en esa edad.

Estos niños y niñas se encuentren en un entorno residencial y dentro de la red de protección de la infancia pues sus familias se han mostrado incapaces de garantizar su

adecuado desarrollo, lo que ha supuesto, la intervención de la administración pública para tratar de compensarlo.

Estos niños y niñas, han tenido problemas en su entorno familiar de referencia, ya que sus familias se han mostrado incapaces para proveerles la necesaria asistencia moral o material (art. 172 CC y art. 12 LOPJM 1/1996, de 15 de enero) lo que ha llevado a su apartamiento del núcleo familiar, bien por decisión de las autoridades administrativas o judiciales correspondientes o por iniciativa de la propia familia ante la constatación de la imposibilidad de cuidar adecuadamente a los menores.

Ello hace, que estos niños y niñas presenten dificultades en su adecuado desarrollo y carencias que se derivan de haber vivido en entornos que no les han provisto de los cuidados precisos para asegurar su desarrollo integral (Del Valle y Fuertes, 2000) pero también dificultades de adaptación a otros contextos, al residencial y aun a otros como el escolar (López Sánchez, 1995).

Su desarrollo socioemocional no ha sido el mejor y este programa, intentará compensar esas dificultades socioemocionales que suelen presentar y lograr al mismo tiempo incidir en la cadena de dificultades de adaptación a los diversos contextos de socialización y o referencia. Pues se considera que esas dificultades en el entorno familiar de origen van a dificultar su adecuada adaptación a otros contextos, como puede ser el escolar, o el social. Se ha considerado además, prioritario intentar atajar estas dificultades lo más pronto que sea posible.

En cuanto a la edad seleccionada, de 8 a 11 años:

El autoconcepto, como ya se ha indicado, es una realidad dinámica y procesual que se va construyendo con el paso del tiempo y con las experiencias vividas y que se ve mediatizado por el momento evolutivo en el que se encuentra la persona (Etxebarría

et al., 1999; Palacios, 1999). En este sentido, cabe señalar que desde hace tiempo es considerado en psicología (Erickson,1968) que en relación al autoconcepto, el aspecto más relevante en la etapa comprendida entre los 6 y 11 años es la identificación con la tarea.

El niño y la niña en este concreto momento se definen así mismos en función de aquello que pueden hacer, que saben hacer. Conceptualización, que indudablemente va a verse influida ya no sólo por las opiniones de los demás a este respecto sino también por las propias comparaciones que los menores realizan con respecto a los otros.

Y es que precisamente, un desarrollo adecuado en este momento va a venir expresado por una buena orientación a la tarea y por la adquisición de capacidades de producción (de actuación sobre la realidad) valoradas por los demás (Díaz-Aguado, 1995).

Es por ello que el hilo conductor de esta propuesta no es otro que proponer a los menores, la participación en la elaboración de una revista, la revista de su residencia, en la que se hace vivenciar a los niños situaciones, en las que pueden tener éxito (Sánchez Inieta, 2005) y en las que su capacidad de producción, además es valorada por los demás.

Las autoras del programa pensaron que de esta forma se podía mejorar, en los niños y niñas, el sentimiento de autoeficacia, el sentimiento de competencia.

Además, se indica, que no se puede pasar por alto que precisamente a partir de los 8 años se introduce un importantísimo cambio evolutivo, que no es otro sino la posibilidad de empezar a realizar múltiples comparaciones con los otros, logro que se presenta una vez que ya se ha consolidado la identificación y consciencia con respecto a uno mismo como ser independiente con pensamientos y sentimientos propios y diversos



de los demás, que por lo general acontece entre los 6 y los 8 años de edad (Palacios, 1999).

En este momento pues, comienzan a adquirir mayor importancia los demás, convirtiéndose así en fuente de referencia, de información que les permitirá conceptualizarse a sí mismos y elaborar la dimensión social del yo. En esa conceptualización empezarán a cobrar cada vez más importancia aspectos psicológicos e internos (Oñate, 1989).

El menor comienza así a dejar de utilizarse a sí mismo como elemento de referencia y empieza a compararse con los demás, los iguales se convierten entonces, en una importante fuente de referencia e información acerca de la propia valía y su competencia.

Es precisamente por estos cambios evolutivos tan relevantes que se producen y consolidan, respectivamente, a partir de los ocho años, por lo que se ha estimado, que la edad pertinente para comenzar a aplicar este programa sea precisamente a partir de los ocho años.

Aunque, se indica, que indudablemente favorecer el autoconcepto de los menores no debe ni puede constreñirse a una edad, máxime, si se parte, como se señalaba hace unos instantes de su relevancia para garantizar el adecuado desarrollo de los menores, no obstante, el éxito de la propuesta, se indica, exige un mínimo de consciencia acerca de uno mismo si se quiere que extienda todos sus efectos favorecedores, por lo cual, a edades más bajas se considera que no se puede garantizar plenamente su eficacia.

Por otro lado además, y desde la perspectiva del desarrollo normativo del autoconcepto, se ha considerado, interesante proveer a los menores, de un buen autoconcepto de partida, frente a las crisis, que ulteriormente, puedan acontecer

(Etxebarría et al., 1999) siguiendo el curso habitual que en el desarrollo de esta variable, suele acontecer.

Así mismo en el trabajo con menores en contexto residencial, se pone de manifiesto, las dificultades a edades posteriores, de trabajar el autoconcepto, pues esta variable tiende a estabilizarse (Del Valle y Fuertes, 2000) así como la percepción y valoración negativa de uno mismo en lo que se refiere a su valoración general, pero también en relación a las dimensiones particulares que lo integran.

Se indica así mismo, que según los expertos/as en la materia parece ser, que en la conformación del autoconcepto a estas edades adquiere una importancia capital, el contexto familiar y el escolar (González y Tourón, 1992).

No obstante, en el caso de estos niños ambas fuentes del autoconcepto parece que no pueden contribuir adecuadamente a ello. Pues, en cuanto al contexto familiar podemos comprender que su contribución a la elaboración del autoconcepto de estos menores no ha sido la mejor. Y en relación al escolar, muchos de estos menores muestran dificultades en su adaptación al mismo debidas a múltiples motivos: distancia entre los valores, normas del contexto escolar y los de la familia de origen, deficiencias en su escolarización, absentismo (López Sánchez, 1995) dificultades para seguir el ritmo escolar y para identificarse con este entorno (Del Valle y Fuertes, 2000).

Se precisa, que el autoconcepto se va configurando ya no sólo a partir de las propias experiencias sino también en función de la valoración social. A estas edades en la configuración del autoconcepto además de los iguales va a tener importancia la información que obtengan de otros adultos referencia: padres y madres y maestros/as (Machargo, 1991, 1992) por lo que en caso de estos niños y niñas, dos de las fuentes

fundamentales del autoconcepto y además íntimamente relacionadas entre sí y en el caso concreto de estos menores, se nos presentan perjudicadas.

En este caso y debido a las especiales circunstancias en las que estos menores se encuentran y que acaban de ser descritas, se pone de manifiesto el crucial papel de los educadores y educadoras que conviven cotidianamente con estos menores en la construcción de su autoconcepto, en su adaptación y adecuado desarrollo (Bravo y Del Valle, 2009; Dávila y Martín, 2008).

Serán precisamente ellos los que con su conducta y refuerzo, partiendo de la aceptación incondicional de los menores y mediante la promoción de las mejores posibilidades de estos (Carpintero et al., 2006) los que contribuyan en gran medida a suplir las carencias derivadas de no haber podido contar en muchos casos con un entorno familiar favorecedor que les haya querido, valorado incondicionalmente y que les haya dado a reconocerse como seres humanos valiosos.

Por ello, se señala, que se decidió que en la implantación del programa participara ya no sólo personal externo y experto en el mismo, sino además los educadores de referencia para estos niños y niñas, de tal modo, que ellos también se pudieran involucrar en ese proceso de mejora del autoconcepto de los niños y niñas con los que conviven en su día a día, además, de no sentirse ajenos a la propuesta que se realizaba.

Por otro lado, y como después se indicará, se precisa, que la esencia de este programa no radica tanto en las actividades que se lleven a cabo, sino más bien, en la actitud de los educadores y educadoras en su desarrollo, pues se considera que ya no sólo la mejora del autoconcepto sino el mantenimiento de un buen autoconcepto va a depender del reconocimiento de capacidades de los niños y niñas en su día a día y de su valoración como sujetos valiosos.

Se destaca así, la importancia de una educación positiva y centrada en los aspectos positivos de los niños y niñas, en la promoción de sus potencialidades y en su reconocimiento incondicional (Maillo, Prado y Royo, 2012).

#### **4.4. ESTRUCTURA Y CONTENIDOS.**

El programa se articula en torno a cuatro bloques de contenido y cuenta con 20 sesiones más una actividad final de carácter celebrativo. Nos centraremos aquí únicamente en la explicación de los contenidos y en su justificación dejando para un momento ulterior, en concreto, en el apartado de metodología, la descripción de los aspectos que tienen que ver con su implementación y el desarrollo de las sesiones.

Esos cuatro bloques de contenidos son precisamente, aquellos que se han considerado fundamentales a la hora de promocionar un adecuado desarrollo: Pautas, vinculación, singularidad y poder (Bean y Cledes, 1993; Bean et al., 1994).

A estos bloques se les ha puesto unos nombres significativos: Bloque 1 (pautas) «Estas son nuestras normas», Bloque 2, vinculación «Nos comunicamos con los demás», Bloque 3 (singularidad) «Así soy yo y me gusta cómo soy» y, finalmente, Bloque 4 (poder) «La satisfacción por el trabajo bien hecho».

Así mismo dentro de cada una de los bloques hay un número variable de sesiones. La estructura general es la que se recoge a continuación. En líneas posteriores se explicarán, los aspectos más fundamentales de cada uno de ellos.

Bloque I: “Estas son nuestras normas” (pautas)

- Sesión 1: Presentación del programa y el establecimiento de las normas del grupo.

Bloque II: “Nos comunicamos con los demás” (vinculación)

- Sesión 1: Los elementos de la comunicación.
- Sesión 2: Los medios de comunicación. ¿Qué es una revista?
- Sesión 3: La revista.
- Sesión 4: La noticia I.
- Sesión 5: La noticia II.
- Sesión 6: La empatía.
- Sesión 7: La entrevista.
- Sesión 8: El reportaje.
- Sesión 9: El artículo.

#### Bloque III: Así soy yo y me gusta cómo soy (singularidad)

- Sesión 1: Autoconcepto.
- Sesión 2: Marcando estilo.
- Sesión 3: A la moda.
- Sesión 4: Con humor, mucho mejor.
- Sesión 5: Países del mundo.
- Sesión 6: El horóscopo.
- Sesión 7: Pasatiempos.
- Sesión 8: Maquetación y portada.

#### Bloque IV: La satisfacción por el trabajo bien hecho (poder)

- Sesión 1: Autocontrol emocional.
- Sesión 2: Cerrado por vacaciones.
- La graduación: Ya somos periodistas.

Vayamos ahora por partes explicando cada uno de los bloques así como las sesiones dedicadas a cada uno de ellos.

#### Bloque I “Las normas: Estas son nuestras normas” (Pautas)

Este bloque se correspondería con el objetivo del programa «Proveer modelos de referencia y de normas, que orienten, que guíen la conducta de los menores participantes en el mismo».

Con este bloque se pretenderá conseguir que los menores tengan claros una serie de criterios, que regulen su conducta y que les sirvan para saber cómo actuar, cómo comportarse.

Es importante tener en cuenta que muchos de los menores, habrán vivido en entornos familiares, caracterizados por la falta de consistencia de límites y normas, con limitaciones en la estructura de convivencia (Del Valle y Fuertes, 2000; López Sánchez, 1995) en las que el estilo parental, no es el democrático, sino más bien el permisivo y autoritario. Por otro lado, son menores que necesitan tener un marco de referencia seguro en el que sepan a qué atenerse y sean conscientes de lo que se espera de ellos y ellas (Bravo y Del Valle, 2009).

Es por ello, que se procurará que a la hora de fijar esas normas, éstas sean claras y precisas, pero también consistentes, de tal modo, que los niños y niñas sepan en todo momento, lo que pueden o no pueden hacer y qué se espera de ellos y ellas. Por su

parte, el educador ha de estar dispuesto a servirles de modelo de referencia. No se debe olvidar que se ha de mostrar coherencia entre aquello que se dice y se hace y que él también está vinculado al respeto de las normas acordadas por el grupo.

Se indica que la justificación de este bloque descansa no solo en la necesidad de generar un clima adecuado que permita desarrollar el programa, sino que se intentará ir más allá, tratando de transmitir la importancia de las normas para favorecer unas adecuadas relaciones interpersonales, para tener guías acerca de la manera en que debemos comportarnos y saber en todo momento qué es lo que se espera de nosotros, favoreciendo así la capacidad de adaptarse a diversos contextos en los que participan y la posibilidad de interiorizar criterios que autorregulen la propia conducta (Search Institute, 2011).

Es además preciso señalar que, según se indica, la forma que se ha elegido para el establecimiento de las normas de funcionamiento del grupo sea consensuada, interviniendo la negociación entre sus miembros, se considera la más adecuada al objeto de conseguir un mayor grado de implicación de los menores en el programa, puesto que está demostrado que, si se permite a los menores participar en el establecimiento de las mismas, se favorece su sentimiento de autoeficacia, de competencia, al verificar que con su conducta pueden incidir positivamente en el buen funcionamiento del grupo. Así como su responsabilidad por asumir esas normas pues son criterios que han sido establecidos, acordados por todos y entre todos; y su autoestima, al ponerse de manifiesto que sus opiniones son consideradas; así como también su lugar de control interno, pues evidencian que son capaces de modificar y controlar las cosas (Carpintero et al., 2006) objetivos todos ellos que son perseguidos por este programa.

Los efectos positivos de proponer esta forma para el establecimiento de las normas y su interiorización, no sólo se evidencian en un contexto normalizado de aula (Casamayor, 1998; Gómez, Negro y Torrego, 2007) sino también y por lo que al contexto residencial se refiere, tal y como evidencian March y Orte (2000) el fomento de la negociación y la participación puede incidir positivamente en la convivencia en estos dispositivos y contribuir a la mejora de las relaciones interpersonales existentes en los mismos, afectando positivamente al desarrollo de los menores que en los mismos se encuentran.

En esta sesión se ha tratado de introducir el tema de valores, pues se consideraba interesante dotar a los menores de modelos de referencia (Carpintero et al., 2006) aunque se indica, que la explicación acerca de los mismos y de su tratamiento se ha hecho de forma sencilla y en cierto modo indirecta, es decir, se trataba más de conseguir que los menores vivenciaran esos valores que de reflexionar y profundizar acerca de los mismos.

Esta opción se justifica por el momento evolutivo en que se encuentran los menores desde una perspectiva cognitiva, pero también en función de su nivel de desarrollo moral (Kohlberg, 1982). Pues se señala que en estas edades este nivel de desarrollo moral suele corresponderse con el preconvencional, diferenciado a su vez y en función de la edad en dos estadios diversos: el de la moral heterónoma (que seguramente ya ha sido superada por los menores participantes) y el de la moral individualista (que muy posiblemente es el que presenten la mayor parte de los menores con los que se va a trabajar).

Aunque también se precisa, que se tratará de incidir en la necesidad de existencia de normas que regulen la propia conducta y que las mismas deben cumplirse no solo por



las consecuencias derivadas de las mismas, sino más bien porque así se han acordado y porque reflejan el sentir general del grupo y además son buenas. Se comenta, que no se puede pretender ir más allá en los objetivos, pues ello excedería de la capacidad de comprensión de los menores y de su capacidad para interiorizarlo.

Se trata en consecuencia, de reforzar a los menores para que consoliden la fase en el desarrollo moral correspondiente al nivel moral preconvencional e ir introduciendo el nivel moral convencional (a aquellos que su desarrollo lo permita en función de su edad, puesto que se considera que a este nivel se accede a partir de los 12-13 años).

En este bloque hay sólo una sesión, no obstante, se puntualiza que a lo largo del desarrollo del programa se reforzarán positivamente aquellas conductas concordantes con las pautas de comportamiento y se harán llamadas de atención cuando éstas no sean observadas.

Se precisa que el educador debe ser coherente y ser el primero que dé ejemplo en el respeto de las normas del grupo con su conducta.

Para reflejar sus contenidos, indicamos aquí, las actividades que se llevarán a cabo (en resto de bloques, y dada su extensión, no se recogen todas las actividades, sino únicamente, las sesiones, aquí sí que se ha hecho pues se piensa que de esta forma se puede entender mejor su contenido):

- Actividad 1: Sensibilización «Escucha, reflexiona y dime qué ocurriría si...».
- Actividad 2: «1, 2, 3 y nuestros dibujos a la vez».
- Actividad 3: «Rodeados de normas».

- Actividad 4: «Elige tu posición: ¿en contra o a favor?».
- Actividad 5: «Elegimos nuestras normas».

Para que resulte más clarificador se indica la relación existente entre este bloque, los aspectos a trabajar para su mejora, propuestos por Bean y Clark (1993) y Bean et al. (1994) y las dimensiones del autoconcepto relacionadas (Piers, 1984).

<p><b>PAUTAS</b></p> <p>Que reflejen la habilidad para referirse a ejemplos humanos, filosóficos y prácticos adecuados, que le sirvan para establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y exigencias personales.</p> <p>(Bean y Cledes, 1993; Bean, Clark y Cledes, 1994)</p> <p><b>BLOQUE 1: ESTAS SON NUESTRAS NORMAS.</b></p> <p>Normas y pautas que guíen la propia conducta en distintos contextos y situaciones. Criterios y valores que orienten acerca de lo que han de hacer, de lo que se espera de ellos. Desarrollo moral, valores.</p>	<p><b>Autoconcepto Global</b></p> <p>18. Generalmente quiero salirme con la mía.</p> <p>75. Siempre estoy rompiendo cosas.</p>
	<p><b>Autoconcepto Conductual</b></p> <p>12. Me porto bien en el colegio.</p> <p>14. Creo problemas a mi familia.</p> <p>22. Hago muchas cosas malas.</p> <p>25. Me porto mal en casa.</p> <p>31. En clase suelo estar en las nubes.</p> <p>32. Fastidio a mis hermanos.</p> <p>35. Soy obediente.</p> <p>80. Soy una buena persona.</p>
	<p><b>Autoconcepto Intelectual</b></p> <p>12. Me porto bien en el colegio.</p>

Figura 5. Correspondencia entre Pautas- Bloque 1 y las dimensiones del autoconcepto.

## Bloque II “Nos comunicamos con los demás” (Vinculación)

Este bloque se corresponde con el objetivo del programa: «Favorecer la oportunidad de establecer relaciones individuales y grupales adecuadas y satisfactorias, que contribuyan a generar el sentimiento de pertenencia y que potencien la colaboración entre los diversos participantes para la consecución de una tarea común». Para conseguir este objetivo se ha considerado adecuado incidir en la importancia de la comunicación para el logro de unas adecuadas relaciones personales y grupales.

Se señala que los estudios relacionados con las características que presentan estos menores, nos hacen ver, las dificultades que suelen presentar, para comunicarse adecuadamente, y de las limitaciones que suelen presentar en este área (Bravo y Del Valle, 2009; Del Valle y Fuertes, 2000; López Sánchez, 1995) por lo cual se ha intentado promover la competencia comunicativa de los menores, es decir, la adquisición de habilidades verbales y no verbales, que les permitan adquirir los propios objetivos mediante la expresión de los propios intereses y emociones pero siendo conscientes de los intereses y emociones de los demás, actuando sin perjudicarlos y permitiendo su reciprocidad (Carpintero et al., 2006).

Se señala, que para que los menores participantes en el programa puedan tener unas relaciones interpersonales satisfactorias, con los indudables beneficios que de las mismas se derivan para su adecuado desarrollo (Search Institute, 2011; Lantieri, 2009) se hace del todo punto necesario enseñarles a comunicarse de una manera competente (Caballo, 2005).

El estilo que se considera más adecuado es el asertivo, en el que se insiste en que la persona sea capaz de transmitir adecuadamente aquello que pretende y que pueda lograr sus objetivos al mismo tiempo que tiene en cuenta los sentimientos y emociones de las otras personas para no herirlas (Carpintero et al., 2006).

No se trata de que los menores tengan las competencias que les permitan conseguir aquello que desean a toda costa y perjudicando a los demás, sino más bien de que tomen conciencia y respeten los derechos y necesidades de los otros con los que se relacionan.

Esta forma de comunicarse incidirá positivamente en su bienestar emocional y social y, por ende, se piensa que afectará de manera positiva a su autoconcepto, tanto

por lo que se refiere a su dimensión social/relacional, como a otras dimensiones, pues se considera que esto puede favorecer su adecuada adaptación a otros contextos y ello a mejorar, la percepción global, que tiene con respecto a sí mismo.

También se incluye una sesión en la que se trabaja la empatía, pues la comunicación implica también el ser conscientes ya no sólo de las propias emociones, sino también de las emociones de los demás.

Una buena convivencia y un funcionamiento adecuado de los grupos exige, como no puede ser de otra forma, el que se tengan habilidades para poder llegar a acuerdos, a tomar decisiones consensuadas, aprender a negociar y a resolver los posibles problemas que puedan acontecer, de forma pacífica, de tal forma que todos y todas puedan ganar.

Las habilidades de comunicación, junto con la empatía, y la capacidad de negociación, harán que las relaciones, sean relaciones apoyadas y promotoras del buen trato (García Pérez y Martínez Suárez, 2012). Además y por otro lado, se persigue que este tipo de relaciones sean las que imperen en los centros de protección de menores.

Se parte de la premisa de que estas habilidades y competencias pueden trabajarse y aprenderse, y de que la adquisición de esta competencia puede favorecer la comunicación y las relaciones con otras personas, la adaptación de los menores no solo al contexto residencial sino al escolar y también, contribuir a su adecuado desarrollo y prevenir problemas futuros (Lantieri, 2009).

Se señala además, que el buen funcionamiento del grupo y unas buenas relaciones personales y grupales, van a potenciar el sentimiento de pertenencia entre ellos, lo que además les ayudará en el futuro a poder estar integrados en otros contextos y a evitar conductas disruptivas (Johnson, Bassin y Shaw, 2008).

Se incluyen las siguientes sesiones:

- Sesión 1: Los elementos de la comunicación.
- Sesión 2: Los medios de comunicación. ¿Qué es una revista?
- Sesión 3: La revista.
- Sesión 4: La noticia I.
- Sesión 5: La noticia II.
- Sesión 6: La empatía.
- Sesión 7: La entrevista.
- Sesión 8: El reportaje.
- Sesión 9: El artículo.

Para que resulte más clarificador se indica la relación existente entre este bloque, los aspectos a trabajar para su mejora, propuestos por Bean y Clark (1993) y Bean et al. (1994) y las dimensiones del autoconcepto relacionadas (Piers, 1984).

<p><b>VINCULACIÓN</b></p> <p>Satisfacción que se obtiene al establecer vínculos que son importantes para uno mismo y que los demás reconocen como importantes.</p> <p>(Bean y Cledes, 1993; Bean, Clark y Cledes, 1994)</p> <p><b>BLOQUE 2: NOS COMUNICAMOS</b></p> <p>Relaciones personales satisfactorias. Sentido de pertenencia. Metas comunes.</p> <p>Habilidades verbales y no verbales para conseguir los propios objetivos pero siendo conscientes de los intereses y emociones de los demás. Inteligencia emocional. Trabajo en equipo, empatía.</p>	<p><b>Autoconcepto Global</b></p> <p>65. En juegos y deportes miro, pero no participo. 71. Me gusta más trabajar sólo (que en grupo). 72. Me llevo bien con mis hermanos.</p>
	<p><b>Autoconcepto Conductual</b></p> <p>48. A menudo soy antipático con los demás. 67. Me llevo bien con la gente.</p>
	<p><b>Autoconcepto Intelectual</b></p> <p>7. Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor. 11. Caigo mal en clase. 49. Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas. 57. Caigo bien a los chicos.</p>
	<p><b>Autoconcepto Físico</b></p> <p>49. Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas. 57. Caigo bien a los chicos.</p>
	<p><b>Autoconcepto Emocional</b></p> <p>6. Soy tímido. 7. Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor. 40. Me siento un poco rechazado.</p>
	<p><b>Autoconcepto Social</b></p> <p>1. Mis compañeros de clase se burlan de mí. 3. Me resulta difícil encontrar amigos. 11. Caigo mal en clase. 40. Me siento un poco rechazado. 46. Me eligen de los últimos para jugar. 49. Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas. 51. Tengo muchos amigos. 57. Caigo bien a los chicos. 69. Caigo bien a las chicas.</p>

Figura 6. Correspondencia entre Vinculación-Bloque 2 y las dimensiones del autoconcepto.

### Bloque 3 “Así soy yo y me gusta como soy” (Singularidad)

Este bloque se corresponde con el objetivo del programa: «Potenciar el autoconocimiento y dar la posibilidad de tomar conciencia de ser un ser especial, único e irrepetible, con virtudes y con defectos pero en definitiva valioso y, en consecuencia, con el derecho a ser valorado como tal por los demás».

Con este bloque, señala, se intentará conseguir que los menores se conozcan y se valoren.

Se resalta que la eficacia de este bloque dependerá de que se sea capaz de favorecer un entorno seguro, en el que los menores se sientan libres para expresarse tal y como son, para dar rienda suelta a sus ideas, a sus pensamientos, a su forma de hacer y de sentir, a su creatividad (Barudy y Dantagnan, 2005).

En este bloque, el programa se centra más explícitamente en el trabajo del autoconcepto y la autoestima, pues como ya se ha comentado, se entiende que para tener éxito, y conseguir las mejoras pretendidas en el autoconcepto de los menores, es preciso, la intervención específica con respecto a este aspecto mediante el desarrollo de actividades que tiendan a favorecerlo (Machargo, 1991).

Aquí las bases en las que se apoya este bloque se piensa, que ya han sido explicadas en diversos apartados de tesis, por lo que no se profundizará en las mismas para evitar ser redundantes. Si bien es verdad, que sí que se quiere, hacer referencia a algunas cuestiones que se han introducido en este bloque y justificar su incorporación, pues no se ha hecho mención a las mismas en ningún otro apartado.

En primer lugar, se ha decidió incorporar el humor, entendiendo éste, ya no sólo como un estado sino como actitud ante la vida (Carpintero et al., 2006) se considera que es fundamental transmitir a los niños y niñas una actitud positiva ante la vida, y ante el ser humano (Carpintero et al., 2006).

Se intenta transmitir la visión de que el mundo es o puede ser un lugar agradable en el que se pueden dar las condiciones que nos permitan sentirnos bien, un lugar predecible, sobre el que podamos actuar e intervenir.

También se hace hincapié en que es importante enfrentarnos a las dificultades y a los problemas de una forma positiva pues ello permitirá afrontarlas mejor. Se piensa que incorporar esta perspectiva contribuirá a favorecer el bienestar de los menores y su desarrollo integral. Seligman (1990, 1998) indica que hay que centrarse en aspectos positivos que favorecen el desarrollo y que suponen beneficios para las personas y entre ellas, se encuentra, el humor y el optimismo ante las dificultades y retos que nos encontramos en nuestra existencia.

También se ha incorporado una sesión que aborda el tema de la diversidad cultural. Los estudios realizados en relación al perfil de los niños y niñas que se encuentran en acogimiento residencial, indican que uno de los cambios que se han introducido en los últimos tiempos ha sido la incorporación a los mismos de la variable nacionalidad, es decir, cada vez es mayor el número de niños y niñas que provienen de otros países (Bravo y Del Valle, 2009) y que no son sino manifestación del fenómeno migratorio que se ha hecho realidad en nuestro país, en los últimos años (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2011).

Esta nueva realidad, hace preciso que se trabaje con los niños y niñas la percepción positiva del fenómeno migratorio y de la diversidad étnica y cultural, pues ello permitirá prevenir posibles conflictos de convivencia que se puedan producir y que tengan como base esta circunstancia. Estos niños y niñas provienen de familias migrantes y con una cultura diversa y esto impregna su forma de sentir y actuar aun cuando se dé la circunstancia de haber nacido en España. Se observa que en ocasiones, estas familias tienen dificultades de integración (Aparicio, Portes, Vickstrom, 2013) y se tratará de prevenir que esta también acontezca en estos niños y niñas.



Obviamente, además de la diversidad étnica y cultural que tiene su base en la migración, se prestará atención a las particularidades que presentan los niños y niñas provenientes de grupos étnicos minoritarios, con gran tradición en España como son la etnia gitana. Se intentará hacer ver a los niños y niñas, que todos somos diversos, que la diversidad es riqueza y que con independencia del origen étnico y cultural todos y todas tenemos los mismos derechos.

De hecho y como se comentará en la parte de esta tesis, referida al análisis, en la primera edición de este programa esta sesión era optativa para los centros, con posterioridad, se vio la oportunidad de dotarle de estabilidad, ya no sólo por lo que se ha comentado en relación a las características que estos niños y niñas suelen presentar en cuanto a su nacionalidad y/o origen étnico y cultural, sino también, pues los propios educadores de las residencias y los menores, comentaban que los aprendizajes adquiridos con las mismas, les habían permitido mejorar las relaciones interpersonales y comprender mejor el hecho diferencial que se apoya en provenir de otra cultura diversa a la mayoritaria.

También se incorpora una sesión en la que se fomenta el ocio y el tiempo libre, como una oportunidad, ya no sólo de conocerse a sí mismos, sino como una ocasión para el encuentro con los otros, para el disfrute y el pleno desarrollo.

Ello se hizo, pues al parecer, los estudios indican la importancia de las emociones positivas (Fredrickson, 2001) del disfrute con actividades que nos hacen sentir bien y disfrutar (Seligman, 2011) En algunas ocasiones estos niños y niñas no han podido disponer de momentos de ocio y hay que darles la oportunidad de hacerlo, potenciando experiencias de ocio constructivo en las que tengan oportunidad de compartir nuevas experiencias y compartir y aprender con otros, menores o adultos más allá del contexto

escolar (Search Institute, 2011) ello contribuirá además a su normalización (Bravo y Del Valle, 2009).

Las sesiones incorporadas en este bloque son las siguientes:

- Sesión 1: Autoconcepto.
- Sesión 2: Marcando estilo.
- Sesión 3: A la moda.
- Sesión 4: Con humor, mucho mejor.
- Sesión 5: Países del mundo.
- Sesión 6: El horóscopo.
- Sesión 7: Pasatiempos.
- Sesión 8: Maquetación y portada.

Para que resulte más clarificador se indica la relación existente entre este bloque, los aspectos a trabajar para su mejora, propuestos por Bean y Clark (1993) y Bean et al. (1994) y las dimensiones del autoconcepto relacionadas (Piers, 1984).

<p style="text-align: center;"><b>SINGULARIDAD</b></p> <p>Conocimiento y respeto que se siente por los atributos y las cualidades que le hacen especial o diferente, y que percibe que son respetadas y aprobadas por los demás.</p> <p>(Bean y Clemes, 1993; Bean, Clark y Clemes, 1994)</p> <p style="text-align: center;"><b>BLOQUE 3: ASÍ SOY YO Y ME GUSTA COMO SOY.</b></p> <p>Autoconocimiento y valoración personal. Respetuoso con los demás y con su diversidad, también étnica y cultural. Visión optimista del mundo y del ser humano. Sentido del humor. Las emociones y experiencias positivas (ocio, divertirse) son una oportunidad para conocernos y disfrutar.</p>	<p><b>Autoconcepto Global</b></p> <p>19. Tengo habilidad con las manos. 23. Dibujo bien. 24. Soy bueno para la música. 62. En mi casa se aprovechan de mí.</p>
	<p><b>Autoconcepto Conductual</b></p> <p>59. Mi familia está desilusionada conmigo. 64. Soy patoso. 76. Se puede confiar en mí.</p>
	<p><b>Autoconcepto Intelectual</b></p> <p>5. Soy listo. 16. Tengo buenas ideas. 17. Soy un miembro importante de mi familia. 21. Hago bien mi trabajo del colegio. 27. Soy un miembro importante de mi clase. 30. Dentro de clase puedo dar una buena impresión. 33. A mis amigos les gustan mis ideas. 42. A menudo salgo voluntario en clase. 53. Soy torpe para la mayoría de las cosas.</p>
	<p><b>Autoconcepto Físico</b></p> <p>8. Mi cara me disgusta. 15. Soy fuerte. 27. Soy un miembro importante de mi clase. 29. Tengo los ojos bonitos. 41. Tengo el pelo bonito. 54. Soy guapo. 60. Tengo una cara agradable. 63. Soy uno de los mejores en juegos y deportes 73. Tengo buen tipo</p>
	<p><b>Autoconcepto Emocional</b></p> <p>6. Soy tímido. 7. Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor. 40. Me siento un poco rechazado.</p>
	<p><b>Autoconcepto Social</b></p> <p>33. A mis amigos les gustan mis ideas. 58. La gente se aprovecha de mí. 77. Soy una persona rara.</p>
	<p><b>Autoestima</b></p> <p>2. Soy una persona feliz. 8. Mi cara me disgusta. 36. Tengo suerte. 38. Mis padres me exigen demasiado. 39. Me gusta ser como soy. 43. Me gustaría ser distinto. 52. Soy alegre. 59. Mi familia está desilusionada conmigo.</p>

Figura 7. Correspondencia entre Singularidad-Bloque 3 y las dimensiones del autoconcepto.

#### Bloque IV: “La satisfacción por el trabajo bien hecho” (Poder)

Este bloque se corresponde con el objetivo del programa: «Promover la asunción de responsabilidades y el gusto por la tarea bien hecha mediante el reforzamiento de los logros y éxitos conseguidos, y el reconocimiento del trabajo realizado, potenciar el autocontrol de las emociones y la toma de conciencia acerca de su capacidad para poder controlar y regir su destino».

Con este bloque se pretende conseguir que los menores entiendan su capacidad para influir en los acontecimientos de su propia vida, que vivencien la gratificación por el esfuerzo realizado y la responsabilidad asumida y que tengan control emocional.

Es decir, se centra en 3 variables que han demostrado ser fundamentales ya no sólo para el desarrollo integral de los niños y niñas (Anastasi, Clark y Mayer 2006; Díaz Aguado, 2008; Johnson, Bassin y Shaw, 2008; Search Institute, 2011) sino además compensadoras del riesgo que ha supuesto vivir una experiencia de maltrato y que son el locus de control interno, la regulación emocional, y la experimentación de éxito (Bravo y Del Valle, 2009).

Aunque en este momento se consideren estos aspectos, pues trata de un apartado que implica el cierre de la actividad, se señala, que éstos ya se han ido trabajando a lo largo de todo el programa, pues en el mismo y a través de los educadores y educadoras implicados en su implementación se ha intentado reforzar los logros que han ido consiguiendo los niños y las niñas, promoviendo que tengan éxito a lo largo de las diversas actividades, potenciando que se implicaran y esforzaran en las diversas acciones propuestas e intentando ayudarles a gestionar sus emociones.

En este bloque, de lo que se trata, es de afianzarlos y sobre todo, de realizar un reconocimiento público por parte de los adultos, de los educadores y de la institución promotora, de la implicación de los menores en la actividad propuesta.

En ésta se desarrolla un aspecto que no ha sido explícitamente trabajado como un contenido en el resto de las sesiones y que se aprecia puede tener una importancia capital para favorecer el adecuado desarrollo y bienestar personal y emocional de los menores participantes en el programa (Goleman, 1999; Lantieri, 2009) y que no es sino el del control de las propias emociones. Lantieri (2009) manifiesta la importancia de que los niños y niñas en las etapas previas y durante la primaria aprendan a expresar adecuadamente sus emociones a fin de garantizar su bienestar y además resalta que si ello es oportuno en general, para todos los niños y niñas, en aquellos casos de niños y niñas en situación de vulnerabilidad, hay que comenzar a trabajar con ellos cuanto antes.

Las sesiones incluidas en este bloque son:

- Sesión 1: Autocontrol emocional.
- Sesión 2: Cerrado por vacaciones.
- La graduación: Ya somos periodistas.

Para que resulte más clarificador se indica la relación existente entre este bloque, los aspectos a trabajar para su mejora, propuestos por Bean y Clark (1993) y Bean et al. (1994) y las dimensiones del autoconcepto relacionadas (Piers, 1984).

<p style="text-align: center;"><b>PODER</b></p> <p>Resultado de que disponga de los medios, de las oportunidades y de la capacidad de modificar las circunstancias de su vida de manera significativa.</p> <p style="text-align: center;">(Bean y Cledes, 1993; Bean, Clark y Cledes, 1994)</p> <p style="text-align: center;"><b>BLOQUE 4: SATISFACCIÓN POR EL TRABAJO BIEN HECHO</b></p> <p>Asunción de responsabilidades y el gusto por la tarea bien hecha. Reforzamiento de los logros y éxitos conseguidos, reconocimiento del trabajo realizado. Autocontrol emocional y toma de conciencia acerca de su capacidad para poder controlar y regir su destino. Locus de control.</p>	<p><b>Autoconcepto Global</b></p> <p>47. Estoy enfermo frecuentemente. 61. Cuando trato de hacer algo todo parece salir mal. 68. Me enfado fácilmente.</p>
	<p><b>Autoconcepto Conductual</b></p> <p>4. Estoy triste muchas veces. 13. Cuando algo va mal, suele ser culpa mía. 34. Me meto en líos a menudo. 56. Me peleo mucho. 78. Pienso en cosas malas.</p>
	<p><b>Autoconcepto Físico</b></p> <p>55. Cuando tengo que hacer algo lo hago con ganas.</p>
	<p><b>Autoconcepto Emocional</b></p> <p>10. Me preocupa mucho cuando tenemos examen en el colegio. 20. Cuando las cosas son difíciles las dejo sin hacer. 44. Duermo bien por la noche. 55. Cuando tengo que hacer algo lo hago con ganas. 74. Suelo tener miedo. 79. Lloro fácilmente.</p>

Figura 8. Correspondencia entre Poder-Bloque 4 y las dimensiones del autoconcepto.

#### **4.5. METODOLOGÍA.**

En este epígrafe se comenzará haciendo referencia primero a la organización y estructura de las sesiones del programa así como a aspectos prácticos relacionados con su aplicación, para después, pasar a describir los planteamientos teóricos de la misma y los principios en los que se sustenta.

#### **Organización, estructura de las sesiones y aspectos prácticos referidos a su aplicación**

En primer lugar y tal como se explicó ya en los contenidos, el programa se estructura en cuatro grandes bloques temáticos, referidos respectivamente a pautas,

vinculación, singularidad y poder, a los que se les ha puesto los siguientes nombres: «Estas son nuestras normas», «Nos comunicamos con los demás», «Así soy yo y me gusta cómo soy» y, finalmente, «La satisfacción por el trabajo bien hecho».

A su vez dentro de cada bloque temático aparecen diversas sesiones (que ya han sido enunciadas en el anterior apartado).

En cada bloque temático se incluye una breve introducción, en la que se vincula ese bloque con los objetivos del programa y se realiza una llamada de atención al educador.

En cada sesión aparece el título, los objetivos a conseguir, su desarrollo, los contenidos a desarrollar y los materiales precisos para llevarla a cabo. Se ha optado por este tipo de estructura, pues según las autoras, les parecía, la más sencilla de cara a facilitar su aplicación práctica.

En la parte de desarrollo de la sesión se hace referencia a las cuestiones generales de puesta en marcha de la sesión, mientras que la explicación acerca de cómo debe ser introducida la cuestión a los menores, cómo explicarles cada uno de los contenidos, el contenido conceptual en sí que va a trabajarse y la explicación de las actividades a desarrollar en cada una de las sesiones se recoge en el apartado «Contenidos».

El orden para el desarrollo de los contenidos no es aleatorio ni por lo que se refiere a los bloques ni en cuanto al de las sesiones de cada uno de los bloques temáticos, sino que es intencionada.

Por lo que se refiere a los bloques, se expresa, que se considera el más adecuado para la consecución de los objetivos propuestos.

Primero, se introducen las normas, estas normas son las que hayan de regir el funcionamiento del grupo a lo largo de todo el programa. Una vez que se han señalado las normas y para asegurar el adecuado funcionamiento del grupo, se introducen las habilidades sociales y de comunicación, orientadas a garantizar la existencia de un clima de convivencia positivo que permita lograr un contexto de relación óptimo para conseguir los efectos deseados.

Después, se incorpora un bloque específico para trabajar el autoconcepto. Se indica, que los autores y autoras que se han dedicado al estudio del autoconcepto señalan que para introducir mejoras en el autoconcepto es preciso dedicar un tiempo para trabajarlo explícitamente.

Ya para finalizar, se incorpora un bloque en el que se refuerza todo lo trabajado a lo largo del programa, se recompensa a los niños y niñas por el trabajo realizado a lo largo del mismo y se valora el esfuerzo realizado.

Se señala, que se ha prestado especial atención a la necesidad de realizar un acto final de carácter público, en el que expresamente, se valore a los niños y niñas por la actividad realizada y el esfuerzo invertido. En este último bloque también se trabaja la autorregulación emocional, pues a lo largo de su desarrollo, se ha verificado la necesidad de dedicar un momento específico para ello. Se precisa, así mismo, que los contenidos de cada una de las sesiones también están estructurados de forma secuencial yendo de lo más general a lo más específico.

Por otro lado, se precisa que, a lo largo del desarrollo del programa se van intercalando contenidos orientados tanto a trabajar el autoconcepto como aquellos que son precisos para la elaboración de la revista.



Así se explica a los niños y niñas, qué es una revista, cuál es su estructura, los diversos géneros periodísticos y se les orienta en su elaboración. No obstante, se aclara, que lo fundamental no es tanto desarrollar sus dotes periodísticas sino más bien que las diversas producciones realizadas, se conviertan por un lado, en un vehículo de expresión para los niños y niñas y también en una herramienta para ensayarse y poner en práctica los aprendizajes adquiridos. Puesto que la elaboración de los diversos apartados de la revista, exige ponerse de acuerdo con los contenidos que van a ser incluidos y con su temática, poner en práctica las habilidades de comunicación a la hora de hacer entrevistas, reflexionar acerca de sí mismos cuándo tengan que elaborar historias de vida, o expresar sus gustos, preferencias e intereses cuando tengan que elegir las temáticas, sobre las que versarán los artículos, las noticias y el resto contenidos que se vayan a incorporar en las mismas.

Se precisa, que pese a que lo esencial no es tanto, la adquisición de aprendizajes relacionados con la elaboración de una revista, sí que es importante asegurarse de que los niños y niñas comprendan los contenidos referidos a los mismos.

Así mismo, se puntualiza, que es fundamental que a la hora de desarrollar los diversos aspectos que son explicados, tanto los referentes a la revista como a los específicamente vinculados a desarrollar el autoconcepto se tengan en cuenta los conocimientos previos de los niños y niñas, sus dificultades y estilos de aprendizaje, al objeto de asegurarse que los mismos tienen un carácter significativo y que son comprendidos por todos.

Se insiste en que es del todo punto esencial que se hagan adaptaciones individuales, que se permita que todos los niños y niñas pueden tener éxito en las actividades que se les proponen así como poner de manifiesto cuáles son sus talentos.

Se recuerda, que muy probablemente estos niños y niñas puedan tener dificultades en algunas habilidades y destrezas, sobre todo, en aquellas que son más específicas del contexto escolar, como leer o escribir, en este caso, se hace preciso, motivarles, transmitirles su capacidad para poder sacar adelante las tareas propuestas y estar a su disposición para resolver todas las dudas y dificultades que les puedan surgir.

No se trata tanto de lograr la perfección de los trabajos realizados, ni de valorar su calidad siguiendo los estándares que se aplicarían en el contexto escolar, no obstante, si que han de reunir un mínimo de corrección, pues se trata de que los menores asuman que es preciso ajustarse a unos criterios para hacer las actividades y que es preciso poner todo el cuidado posible para alcanzar los mejores resultados posibles en las diversas tareas que les son encomendadas.

Se pretende que los niños y niñas desarrollen el gusto por el trabajo bien hecho y que sepan diferenciar cuándo algo está bien elaborado de cuándo esto no es así.

Se indica que la metodología que se va a utilizar para desarrollar este programa será la metodología por proyectos. Esto, va a suponer la propuesta de un proyecto que pone al menor ante una situación – problema y que implica la realización de un producto relevante en un contexto determinado.

En el caso de este programa, el proyecto planteado será la elaboración de una revista de la residencia, que los menores irán confeccionado a lo largo de las diversas sesiones del programa. La situación problema – reto que se les plantea es dar a conocer su residencia. Esto parece ser relevante, además de para potenciar su adecuada adaptación en la misma y promover su sentido de pertenencia (Del Valle y Bravo, 2009) para difundir, las actividades que en la misma se realizan, para dar a conocer, las

personas que en ella se encuentran, pero también se tornará en un adecuado vehículo para expresar sus gustos, intereses y también todo aquello que les preocupa y motiva.

La elaboración de una revista se convierte así en un instrumento al servicio de los objetivos propuestos con el programa, además del producto a llevar a cabo.

Esta forma de trabajar se resalta y siguiendo a Sánchez Iniesta (2005), permite, tener en cuenta los intereses de los menores, lo que propiciará a su vez su motivación por participar en la propuesta planteada, al ser considerados sus puntos de vista, aportaciones y sugerencias.

### **Número de sesiones y su duración**

El programa se compone de un total de veinte sesiones prácticas, además de una sesión final, donde se hará la entrega de diplomas y del producto resultante del taller: la revista. Hemos de decir, aunque a esta cuestión se volverá en el apartado de investigación de la tesis, que el número de sesiones así como su duración fue modificado. Así en un primer momento, se contemplaban 16 sesiones prácticas más una opcional referida a la interculturalidad, para pasar a ser al final esas 20. La sesión opcional sobre interculturalidad, se convirtió en obligatoria y se incorporaron 3 más, 2 en el bloque del autoconcepto “marcando estilo” en el que se intenta reforzar este contenido pero de una forma lúdica a través de la organización y participación en un desfile de modas, así mismo la sesión inicialmente prevista para el horóscopo y pasatiempos, decidió dividirse en dos para así remarcar la relevancia del humor, una actitud optimista hacia la vida y resaltar la necesidad de contar con un tiempo en el que se pueda disfrutar y aprender y se adicionó en el último bloque una más, relativa al autocontrol.

Se indica, que la duración de cada una de las sesiones es de dos horas. En esto también hubo cambios, si bien primero se desarrollaron en noventa minutos, después se decidió ampliar su duración. Las dificultades propias del contexto en el que se desarrolla este programa han hecho que la realidad no coincida con lo previsto y que sería deseable, pues se tiene constancia que el tiempo dedicado a cada una de las sesiones, ha sido inferior al que hubiera sido deseable, pero eso será comentado en otro apartado de esta tesis.

En cuanto al número de sesiones por semana, la recomendación es que puedan desarrollarse al menos, dos sesiones, para darle continuidad.

### **Aspectos de carácter práctico**

La puesta en marcha de este programa, obviamente, viene condicionada, por el contexto en el que se desarrolla, centros de la red de protección de la Comunidad de Madrid.

Antes de pasar a describir las diversas fases que se refieren, han de ser tenidas, en cuenta en su implementación, se considera interesante resaltar dos aspectos, el primero tiene que ver con los menores destinatarios de la propuesta y el segundo con los educadores encargados de implementarlo.

En cuanto a la primera de las cuestiones, es decir, los menores participantes en el programa. El tipo de programa planteado en el que es fundamental un acompañamiento individualizado de los menores y estar pendiente de ellos, exige que los grupos de niños y niñas, sean de un tamaño pequeño, este tamaño permitirá el adecuado seguimiento de los menores, así como también la posible adaptación de las tareas que les sean encomendadas. Se señala de manera reiterada, a lo largo del programa, que para que éste, despliegue toda su eficacia, se hace preciso dar la oportunidad a todos los niños y

niñas participantes de tener éxito, de ser reforzados por los logros conseguidos, así como expresar sus ideas, opiniones, gustos y preferencias.

Por otro lado, y también por las características que presentan estos menores, debido en buena medida a la situación de maltrato que han vivido, estos suelen presentar comportamientos disruptivos, suelen manifestar dificultades de control emocional y conductual y en algunas ocasiones dificultades para expresarse (Del Valle y Fuertes, 2000) todo ello implica que la demanda de atención que precisan sea mayor que la que presentan aquellos niños y niñas que no han pasado por una situación de maltrato. Los grupos en los que se desarrollen, y una vez consultados los propios educadores y responsables de las residencias no ha de exceder de 12. A esto nos referiremos en otro apartado de esta tesis.

En cuanto a la segunda de las cuestiones, es decir, los educadores y educadoras encargados de implementarlo. Se considera que en el desarrollo del programa han de participar dos educadores, uno externo y que sea experto en el programa y otro de la propia residencia en la que aplique el programa y que sea además un educador de referencia para los niños y niñas participantes.

Esta exigencia se debe a dos motivos fundamentales, el primero de ellos, a que son los educadores de las residencias los que mejor conocen a estos niños y niñas, por lo que serán un fuente de información privilegiada para el educador externo, lo que permitirá una mayor individualización de la intervención, el mantenimiento del orden que al menos, en los primeros momentos, será más difícil de lograr por una persona ajena al centro y también porque probablemente, ese educador será capaz de generar el clima de confianza preciso para el adecuado desarrollo del programa.

Además por otro lado, contar con la participación de un educador del centro permitirá que esos educadores y en el día a día, puedan tener en cuenta y aplicar los contenidos desarrollados en el programa, y sobre todo, pongan en marcha conductas que tienen que ver con la mejora del autoconcepto.

Una vez realizadas estas aclaraciones de carácter preliminar, nos centraremos ahora en otros aspectos derivados de su puesta en marcha.

En concreto, se hará referencia a diversas fases, que se considera interesante, tener en cuenta en su aplicación, diferenciando además momentos diversos, antes de su puesta en marcha, durante su implementación y a su finalización. Si se quiere señalar, aunque esta cuestión, sea comentada en el apartado del método que aunque aquí se recogen los aspectos tal y como en su día fueron diseñados y establecidos, no obstante, en su aplicación práctica, surgieron algunas dificultades que impidieron que la misma se desarrollara tal y como estaba previsto.

Fase anterior a su puesta en marcha:

1. Asignación de residencias: el IMMF, comunica a las residencias el programa y las características que han de reunir los menores participantes y éstas a través de su dirección deciden si van a participar o no en el programa. Una vez que es comunicado el interés en participar, se comunica el listado de los menores y se hace una propuesta de horarios. Una vez que se sabe las residencias participantes, se comunica a los educadores externos que se encargarán de su coordinación.

2. Reunión con los equipos técnicos de las residencias: su finalidad es explicarles en qué consiste la propuesta, especificarles los aspectos prácticos de la misma, así como solventar todas las dudas que puedan surgirles. La realización de esta reunión previa,

puede ayudar a que vean el programa como algo no ajeno, ni como una imposición y ayudará a motivarles para que se involucren en su realización.

Esta opción, además, se considera necesaria, por razones de carácter logístico, pues es importante, que todos los profesionales del centro, tengan constancia de los días y las horas en que las mismas tengan lugar, para evitar que esta actividad se solape con otras y garantizar la asistencia al programa de los menores. Se estima también que esta reunión puede servir para sondear la opinión de educadores e incentivar a que se animen a participar. Se hará entrega en esa reunión de un ejemplar del programa para que puedan consultarlo con tranquilidad.

3. Reunión con los educadores: aunque en la reunión con los equipos técnicos, los educadores hayan sido informados acerca de las cuestiones generales relacionadas con el programa, se considera adecuado, mantener una reunión previa con los educadores. En esta reunión, se acordará con los educadores el plan de trabajo que se llevará a cabo, y se ultimarán aspectos de índole práctico. También es el momento, de solventar las posibles dudas que puedan tener. De esa reunión saldrán los educadores y educadoras que participarán en el desarrollo del programa.

4. Evaluación PRE del autoconcepto de los menores: antes de la puesta en marcha se aplicará el cuestionario Piers y Harris (1969) así como también la entrevista semiestructurada de frases incompletas (Díaz-Aguado, 1995) que servirán para determinar la puntuación que los niños y niñas presentan antes de comenzar su participación en el programa.

Implementación del programa:

Desarrollo de las sesiones que forman parte del mismo. Incluida la celebración de la fiesta final en la que se hará entrega a los menores de un ejemplar de la revista así como también de su diploma de periodista.

Al finalizar el programa:

Evaluación post. Se volverán a pasar los mismos instrumentos de evaluación. Se mantendrá una reunión con los educadores participantes en el programa al objeto de que procedan a valorar el desarrollo del programa, el propio programa así como a opinar acerca de los posibles resultados obtenidos con el mismo y sus recomendaciones para su mejora. Para llevar a cabo esta reunión se recomienda utilizar como guía una plantilla que se adjunta al propio programa.

Principios sobre los que se articula este programa:

Inclusión:

El programa por definición es inclusivo, es un programa abierto a todos los niños y niñas de las residencias. Y pretende que pueda adaptarse a la diversidad de características que los mismos presentan. Es una propuesta apoyada por tanto en el respeto a la diversidad y en la adaptación diferenciada.

Flexibilidad y adaptabilidad:

Pese a que sea un programa estructurado en torno a unos objetivos, contenidos secuenciados y con unas actividades concretas. Se prevé la posibilidad de su aplicación flexible, adaptada a las características individuales de los niños y niñas participantes y de los grupos participantes de las mismas, a sus gustos y preferencias.



Su finalidad, no son tanto los contenidos conceptuales en sí que en la misma se recogen sino más bien la promoción de la mejora de los niños y niñas que en el mismo participan. Es clave el que en su desarrollo se insista en recordar a los niños y niñas sus capacidades, que se les elogie por el trabajo bien hecho, que se les permita tener éxito, que se les dé la ocasión de ser reconocidos y valorados en lo que son.

Si bien es cierto, que también se considera oportuno el que la propuesta se desarrolle siguiendo la estructura descrita y se implementen, contenidos relacionados con los 4 bloques: pautas, vinculación, singularidad y poder. Los contenidos, relativos a la revista, como ya se ha indicado, pierden su relevancia, a favor, de aquellos orientados a trabajar el autoconcepto.

#### Autonomía:

Se pretende potenciar el desarrollo personal y social de los menores participantes, y para ello, se intentará dotarles de habilidades y destrezas. Tales como habilidades de comunicación, potenciar la empatía, enseñarles a resolver conflictos, a negociar, a respetar a los demás, pero también a reconocerse y a valorarse a sí mismos, a sentirse competentes para enfrentarse a las tareas y a verificar que pueden controlar su destino y también sus emociones. Todo ello, se piensa, puede contribuir a que estos menores sean más autónomos.

#### Resiliente:

La resiliencia es la capacidad del ser humano de sobreponerse a los acontecimientos negativos, aprender de los mismos y resurgir fortalecidos. Estos niños y niñas, han sufrido mucho, han experimentado circunstancias y experiencias vitales negativas que han hecho que muy probablemente, dejen de confiar en sí mismos pero también en los demás.

Esta propuesta se enmarca en la oportunidad de dar a los niños y niñas la posibilidad de vivir experiencias positivas, de poder confiar de nuevo en otras personas que les ayuden. Así, los educadores de las residencias tienen un papel protagonista como tutores resilientes para activar en los niños y niñas su capacidad para volver a confiar ya no sólo en sí mismos sino también en los demás, y establecer relaciones positivas basadas en el reconocimiento incondicional y responsivas a sus necesidades.

Centrada en el menor, pero en la que el educador adquiere una especial relevancia:

Los protagonistas del programa son los niños y niñas que se encuentran en acogimiento residencial, no obstante, su eficacia también depende de los educadores y educadoras encargados de implementarlo.

Son ellos quienes con su actitud de respeto hacia los menores y sus específicas características como seres humanos dignos y valiosos, titulares de derechos, los que tienen la clave para lograr que con el mismo se logren los objetivos propuestos.

Serán ellos, los que deberán intentar propiciar para los menores un entorno en el que se sientan seguros, en el que puedan aprender y en el que se sientan libres para expresarse y desplegar todas sus potencialidades. Esta forma de comportarse con los niños y niñas, no debe limitarse a las sesiones en las que se desarrolle el programa sino impregnar toda la vida de los centros. El afecto y el reconocimiento, pero también los límites y las normas son claves para la promoción del autoconcepto y los educadores han de tenerlos en cuenta en sus relaciones con los niños y niñas, en el día a día.

Potenciadora:

Como ya se indicado esta propuesta pretende partir de lo positivo, no fijarse solo en las necesidades que presentan los menores, y en las consecuencias derivadas del maltrato, sino intentar compensar los factores de riesgo y promover el desarrollo positivo de los niños y niñas, partiendo de sus potencialidades. No ha de centrarse solo en los déficits, en las carencias sino intentar compensarlas y ayudar a los niños y niñas a desarrollarse y a descubrir todas las capacidades que presentan dotándoles de las herramientas que les permitan lograrlo.

Acogedora:

La finalidad del programa es que los niños y niñas se sientan bien, se sientan seguros, tengan la oportunidad de vivenciar la posibilidad de ser parte de algo, se puedan expresar libremente.

Por eso el reconocimiento incondicional de los menores y una actitud de escucha activa hacia ellos y ellas es fundamental. Es importante que los educadores y educadoras sepan reconocer y valorar a todos los niños y niñas participantes y les den la oportunidad de ser como son.

Motivadora y centrada en el interés de los participantes:

Se pretende que los niños y niñas se sientan partícipes en las actividades propuestas. Han de disfrutar con las mismas, es esencial que se involucren, que se sientan motivados por lo trabajado. Lo que en algunas ocasiones, implicará la necesidad de adaptar los contenidos y aun las actividades en función del estado de ánimo de los participantes, de sus gustos y preferencias particulares.

Diferenciada:

Como ya se ha comentado, en el primer principio apuntado, se prevé atender a la diversidad de todos los menores participantes, para ello han de adaptarse las actividades propuestas procurando que todos los niños y niñas puedan experimentar éxito, y en las que el nivel de exigencia y autoexigencia vaya aumentando al tiempo que aumentan también sus capacidades.

Se procurará que los niños y niñas puedan vivenciar un sentimiento de autoeficacia y de competencia y que recuperen o adquieran su capacidad para confiar en sí mismos y en sus capacidades.

#### **4.6. EVALUACIÓN.**

Ya para finalizar, nos centraremos en la evaluación propuesta. En el programa se proponen diversos tipos de evaluación: la evaluación de la eficacia del programa y la evaluación del programa mismo y del proceso seguido para su desarrollo.

##### **Evaluación de la eficacia del programa**

Se plantea verificar el grado de cumplimiento de los objetivos perseguidos con el programa, es decir, es una evaluación de eficacia y dentro de la misma de resultados (Fernández Ballesteros, 1995).

Se diferencian:

##### **Evaluación del objetivo general del programa.**

Mejorar el autoconcepto de los niños y niñas participantes en el programa.

Esta evaluación se realizará mediante la aplicación del cuestionario Piers y Harris (1969) antes y después de la participación en el programa. En el programa, se explica el instrumento, que no vamos a reproducir aquí, pues precisamente, es el que se va a

utilizar en la investigación y ya ha sido descrito en otros apartados de esta tesis. Se justifica que este instrumento es el más adecuado por dos motivos, el primero pues es coherente con los planteamientos teóricos en los que se sustenta y en segundo lugar, pues ha sido ya utilizado en otras investigaciones realizadas en nuestro país, en el contexto residencial y con niños y niñas maltratados y se hace referencia a dos investigaciones, dirigidas por Díaz-Aguado en los años 1995 y 1996.

Se recomienda que este cuestionario, sea aplicado por los educadores expertos en el programa previamente entrenados en su aplicación y que la aplicación se realice de forma individual y a modo de entrevista. También se dan recomendaciones en orden a su aplicación, entre ellas, que se les diga a los niños y niñas que respondan lo que ellos piensan en cada una de las 80 afirmaciones y que no hay respuestas buenas o malas, con ello se trata de evitar que los niños y niñas respondan aquello que piensen que han de responder y evitar así el sesgo ocasionado por la deseabilidad social (Díaz-Aguado, 1995 y 1996).

Junto a este instrumento se prevé la aplicación de otro, la entrevista semiestructurada de frases incompletas (Díaz-Aguado, 1995) con el mismo se pretende obtener información acerca de la representación que los niños y niñas tienen de sí mismos así como de sus relaciones en los contextos en los que interactúan (amigos, compañeros, padres, profesores, colegio y residencia). Se explica que este instrumento consta de 17 preguntas que se aplicarán a modo de entrevista, en la que se pedirá a los menores que den su opinión acerca de las cuestiones planteadas. Se aclara que este instrumento ha de ser aplicado por los educadores expertos en el programa, antes y después de la participación en el mismo y las cautelas que han de tenerse en cuenta para su desarrollo. Se justifica la adecuación de instrumento, con la evaluación que se pretende realizar y su complementariedad con la escala de autoconcepto de Piers-Harris.

Además al finalizar la aplicación del programa y en el guión de la reunión que se mantendrá con los de los educadores y educadoras de las residencias, se les pide que reflexionen acerca de las siguientes cuestiones:

Si han percibido algún cambio significativo en la actitud y comportamiento de los menores participantes, en relación a los objetivos propuestos. Y que en el caso de haber sido así que expliquen en qué ha consistido, y si no han percibido ningún cambio que den su opinión a acerca de a qué ha podido deberse esa falta de interés.

En segundo lugar, se les pregunta si alguno de los aprendizajes adquiridos ha sido transferido a su vida cotidiana, y en el caso de que opinen que sí, que expliquen en qué ha consistido.

### **La evaluación de la consecución de los objetivos establecidos en cada una de las sesiones**

Junto a la evaluación del objetivo general del programa, también se prevé la evaluación de los objetivos establecidos para cada una de las sesiones.

Para ello, se facilita una plantilla en la que los educadores participantes deben consignar la información relativa a cada una de las sesiones llevadas a cabo.

En esa plantilla además de recoger, los niños y niñas participantes en la sesión que viene fechada, un breve resumen de lo ocurrido en la misma, los materiales utilizados, las incidencias acontecidas en su desarrollo, que están más bien relacionados con el desarrollo del programa y en consecuencia con la evaluación de proceso, se les pide su opinión acerca de si se han cumplido los objetivos establecidos para cada una de las sesiones, así como un apartado de observaciones, en el que incluir todo aquello que quieran resaltar, tanto positivo como negativo.

## **Valoración del propio programa y de su desarrollo**

Con ésta, se pretende valorar el propio programa, al objeto, de ir introduciendo posibles mejoras que contribuyeran a aumentar su eficacia. Responde a una evaluación formativa o de proceso. Para ello, se intenta recoger información acerca de la valoración del mismo por los menores participantes en el programa, incluyendo en la hoja registro de la sesión, antes comentada, la opinión de los educadores, acerca del interés de los niños y niñas por las actividades realizadas mediante una escala tipo Likert, en la que se gradúa su interés desde el valor alto, hasta la ausencia de interés por parte de ellos. Para ello, se describen cada una de estas categorías. Así mismo, se pide a los educadores y educadoras que expresen su opinión acerca del interés manifestado por los niños y niñas, en relación los contenidos trabajados en cada una de las sesiones, y se procede de igual forma, es decir, se les pide que gradúen ese interés, en 5 categorías que van de alto a ausencia de interés, se puede consultar la descripción del contenido de las categorías en la página 498 del capítulo del libro dedicado a este programa.

Además de la valoración indirecta acerca de la valoración del propio programa, de las actividades y de los contenidos, se considera también directamente, la opinión de los niños y niñas acerca del programa a través de otra herramienta, el denominado “el cuaderno de expresión” en el que al finalizar cada una de las sesiones, los niños y niñas han de expresar su opinión acerca de la sesión realizada.

En él, pueden incluir todo aquello que quieran, bien con frases, bien con dibujos y reflejar así aquello que más les ha gustado, y que den su opinión acerca de lo que les ha parecido la sesión. En la última sesión del programa se les vuelve a pedir su opinión acerca del programa mismo, de las actividades realizadas y de los contenidos trabajados.

También se prevé que al terminar el programa los educadores y educadoras participantes, puedan reunirse y valorar el propio programa. Se incluye una plantilla en la que se recogen los aspectos que deberán ser tenidos en cuenta, pero se resalta, que no debe entenderse como un cuestionario, sino como un guión para esa reunión. En concreto se les pregunta su opinión acerca las siguientes cuestiones:

1. Valoración de la información recibida acerca de los objetivos, la metodología, los profesionales participantes, la duración del programa, las tareas que han de desempeñar y la temporalización de las sesiones. Y se les pide que den una puntuación del 1 al 5.

La finalidad es saber, si los educadores participantes, han tenido la información suficiente para llevar a cabo el programa, o si por el contrario, ésta se puede mejorar de cara a futuras aplicaciones, de hecho después de la puntuación otorgada se incluye una pregunta abierta en la que se les pregunta, acerca de cómo se puede mejorar.

2. También se les pregunta si valoran positivamente o no la participación en el programa de personas ajenas al centro y que expliquen el porqué. Lo que se pretende es saber si ven la participación de personas ajenas como una intromisión o más bien, como una oportunidad de crecer y compartir con otros profesionales.
3. En tercer lugar, se les pregunta acerca de si valoran la duración del programa adecuada o no y que expliquen el por qué.
4. En cuarto lugar, se les pide su opinión acerca del horario propuesto para su desarrollo, si les parece o no adecuado y el porqué. Y si no es el adecuado que propongan uno alternativo.
5. En quinto lugar, se les pregunta si consideran que las actividades propuestas son adecuadas para conseguir los objetivos propuestos, deben responder si o no, y



además justificar su respuesta. Además se incluye una pregunta abierta, en la que se les pregunta si cambiarían o no algo y en el caso de que así fuera que indiquen el qué.

6. De nuevo, se les pide que reflexionen acerca del interés de los niños y niñas acerca de las actividades propuestas y de los contenidos trabajados y que lo valoren de 1 a 5.
7. También se les pregunta acerca de aquellas actividades que han tenido un mayor grado de acogida entre los niños y niñas y que expliquen el porqué, de igual modo, se les pregunta acerca de aquellas que creen que han sido peor acogidas por los niños y niñas y que expliquen también el porqué. Obviamente, estas son preguntas abiertas.
8. En la cuestión 9, y a través de preguntas abiertas, se les pide que den su opinión acerca de los contenidos que han tenido mayor acogida, y que expliquen el por qué y lo mismo acerca de los que han tenido una peor acogida.
9. Se les pregunta también, si han tenido que realizar alguna adaptación muy significativa en relación a los contenidos para conseguir que fueran comprensibles por los niños y niñas. Y en el caso de que haya sido así que expliquen en qué han consistido.
10. Se les pregunta también si consideran que este tipo de propuestas pueden ser positivas para favorecer el desarrollo integral de los menores y porqué.
11. Y ya para finalizar se incluyen dos preguntas abiertas:  
  
Acerca de qué es lo que más les gusta del programa y porqué y lo que menos y porqué y qué es lo que cambiarían.

La plantilla se encuentra en los anexos del capítulo del libro en el que se recoge el programa.



## **5. LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS**

En este apartado nos centraremos en la evaluación de programas. El presente trabajo pretende evaluar un programa, en concreto determinar su eficacia, por lo que se debe especificar, qué se entiende por evaluación de programas y también por eficacia al objeto de permitir en mayor medida aproximarse a la actividad desarrollada con la misma. Al mismo tiempo que se deja puesto de manifiesto la opción metodológica en la que se sustenta.

### **5.1. COMO PUNTO DE PARTIDA.**

Antes de adentrarnos en la evaluación de programas se hace del punto necesario, acercarnos inicialmente al concepto de programa y de evaluación misma para con posterioridad descender al detalle de otras cuestiones, de índole más práctico, a saber, qué evaluar, cómo evaluar y el plan de actuación para su realización que a su vez, vendrán influidas por la opción metodológica de la que se parta.

Así y siguiendo a Fernández Ballesteros (1995) entenderíamos por programa, aquella actividad sistemática y de carácter intencional, diseñada para producir determinados cambios esperados en los sujetos que se exponen a la misma.

Para Fernández Ballesteros (1995) un programa, es una intervención, una actividad planificada y orientada a un objetivo determinado, por eso es intencional y además es sistemática y pretende obtener unos determinados cambios en los sujetos para los cuáles fue prevista. No es algo que pueda surgir espontáneamente, sin previsión, o al menos, no lo es desde la óptica del trabajo educativo, ni en sentido estricto de lo que pueda entenderse como programa.

Otra cosa es que tras su realización se ponga de manifiesto que aquello para lo que ha sido diseñada, aquellos cambios esperados, no puedan ser alcanzados o no lo hayan sido en la medida esperada o que incluso se hayan obtenido otros que no se pretendían inicialmente, pero anticipar esto, es adentrarnos ya en el campo de la evaluación.

### **La evaluación.**

Ha habido y sigue habiendo, diversidad ya no sólo de conceptos acerca de lo que es la evaluación sino incluso de perspectivas distintas, pues obviamente su conceptualización vendrá determinada por la perspectiva teórica de la que se parta. Según Fernández Ballesteros (1989) el acercamiento a la configuración de lo que se entienda por evaluación puede hacerse, al menos, desde dos enfoques diversos.

El primero de ellos y ya tradicional, sería el sustentado por Tyler (1950), padre de la evaluación de programas, para él la evaluación es “aquel proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos” (p.69). En la misma se hace hincapié en la valoración del logro de los objetivos previamente, establecidos, en este caso educativos, pues él se centra en la evaluación de los programas educativos y considera como tal un proceso, no una actividad de carácter meramente puntual. En esta misma línea podríamos hacer referencia a otros autores como Scriven (1986) o Levine (1981) por citar los más significativos.

Por otro lado, nos encontraríamos aquellos autores que incorporan un elemento más para ser considerado y que no es sino, que la evaluación, no tiene porqué centrarse en los objetivos, sino más bien en los resultados que se han obtenido y que tiene en consecuencia, un carácter más amplio, en esta línea se podría citar a Alvira (1985) que la entiende como “la acumulación de información sobre una intervención (programa), sobre su funcionamiento y sobre sus efectos y consecuencias” (p. 129). Indudablemente,

ello implicaría la necesidad de establecer criterios para valorar esa información que ha sido acumulada, e introduciría un nuevo elemento, el juicio de valor, que sería el estándar que debería ser considerado para realizar esa evaluación, así y siguiendo a este mismo autor, podemos entender la evaluación como aquella actividad, que pretende Alvira (1991) “emitir juicios de valor, adjudicar valor o mérito a un programa/intervención, basándose en información empírica recogida sistemática y rigurosamente” (pp.10-11).

En esta definición se resalta el carácter empírico de la evaluación a la que se le otorga por tanto, una consideración científica, si se realiza mediante una actividad sistemática y rigurosa de recopilación de evidencias en las que pueda sustentarse.

Pero al objeto, de aproximarnos más si cabe al concepto de evaluación y partiendo desde esta perspectiva, indicaríamos que la evaluación puede ser entendida entonces, como una sistemática investigación, llevada a cabo, por lo tanto, a través de métodos científicos sobre los efectos, los resultados y los objetivos de un programa, pero introducimos un nuevo elemento, que no es otro sino, el para qué, es decir, la finalidad perseguida con esa actividad que no es otra sino la de tomar decisiones sobre el programa.

Pero partir de ello, no implica que tomemos en consideración que no deja de ser un instrumento al servicio de algo, es decir, según (Carballo, 1996) la evaluación es un instrumento, esencial, pero un instrumento y, en consecuencia, no puede convertirse en un fin en sí mismo (Carballo, 1996).

Podemos por lo tanto, considerar como elementos claves de la evaluación, y que pueden derivarse de lo dicho hasta ahora, los siguientes: es un proceso sistemático de

recogida de información, con el que se emiten juicios de valor y que están orientados a la toma de decisiones (Tejada, 1999).

Al acercarnos al tema de la evaluación, otra de las dudas que puede surgirnos, es cuál puede ser su extensión o alcance. En esto, sí que parece haber cierto grado de acuerdo, pues se considera que la evaluación puede abarcar todas las etapas del desarrollo de un programa: desde la previa toma de decisiones sobre el tipo de programa que se implantará (teniendo en cuenta si se han valorado todos los aspectos precisos para decidirlo) hasta su diseño (y lo que implica, de tener en cuenta las necesidades, los destinatarios, el soporte teórico sobre el que se sustenta, la metodología, su implementación, sus costes y hasta el diseño de su evaluación o su evaluabilidad) ejecución (lo que supondría evaluar si se ha realizado lo previsto, en qué medida, la forma, si se han alcanzado los objetivos, el grado de satisfacción de los participantes) y resultados (aquí dependerá de lo que nos hayamos marcado evaluar si su eficacia, su eficiencia, su funcionalidad o su impacto).

Pérez Juste (2000) en relación a la evaluación va a diferenciar fundamentalmente, 3 momentos diferentes, un cuarto momento, vendría especificado por las implantaciones progresivas del programa y su valoración, una vez que el mismo ya está consolidado. Estos 3 momentos serían: antes de su puesta en marcha, en su implementación y a su finalización y en relación a cada una de ellas, diferencia diversos tipos de evaluación y juicios evaluativos que pueden hallarse en las mismas.

Así por lo que se refiere al momento anterior a la puesta en marcha de un programa.

- Su finalidad sería, evaluar el programa mismo, es decir, ha de determinarse, su calidad técnica, su viabilidad, pero también su evaluabilidad.
- Los métodos a utilizar, podrían ir desde la revisión documental a su consideración por expertos, a través de juicios, orientados a su valoración.
- La información a recoger se centraría en toda aquella que fuera relevante en relación al programa, su fundamentación, su formulación, las necesidades de sus destinatarios.
- Los criterios a utilizar para su evaluación, serían aquellos orientados a determinar su calidad, su pertinencia, es decir, si responde a necesidades sociales y educativas, si está centrada en las necesidades de la población destinataria. La adecuación de los objetivos y de las metas establecidas, si es adecuado también a sus destinatarios y al contexto en el que va a llevarse a cabo, si cuenta con los suficientes recursos y apoyos para desarrollarse y con el compromiso de los agentes implicados, el grado de coherencia del constructo teórico en el que se apoya, su congruencia interna. En relación a su evaluabilidad, ha de tenerse en cuenta, su relevancia, si la información en relación al mismo es accesible, comprensible y es la necesaria para cada momento del programa, tanto de su implementación como de su evaluación, si se han previsto las necesidades y dificultades que puedan ir surgiendo a lo largo de su evaluación.

- Las decisiones a tomar en esta fase irían orientadas a determinar su mejora o en su caso, si no se reúnen los criterios de calidad establecidos para su realización, su retirada.

Un segundo momento, que se correspondería con la evaluación de su implantación.

- Su finalidad es recabar información para permitir que se tomen a tiempo decisiones orientadas a su mejora, en sus futuras aplicaciones.
- Los métodos a utilizar, la observación, entrevistas, entre otros.
- La información a recoger sería toda aquella relacionada con su desarrollo, la opinión de los participantes, cuáles son los resultados que se están obteniendo, los posibles efectos no deseados que pueden estar presentes.
- Los criterios a utilizar: su acomodación a lo previsto, el cumplimiento de los tiempos, los desfases, la satisfacción de los implicados, el grado de cumplimiento de los objetivos.
- Las decisiones a tomar irían orientadas a realizar ajustes parciales para proveer a su acomodación a lo diseñado, aunque en casos extremos puede implicar la suspensión de su aplicación.

Un tercer momento, que se correspondería con la valoración de los resultados derivados de su implementación.

- Su finalidad, iría orientada, fundamentalmente, a comprobar cuál ha sido su eficacia, aunque pueden incluirse otro tipo de juicios evaluativos, eficiencia, impacto, entre otros. Sería una evaluación sumativa.



- La información a recoger, toda aquella que permita referir los resultados en relación a los objetivos establecidos, así como también a sus efectos no previstos, tanto positivos como negativos.
- Criterios a tener en cuenta, son por lo tanto, el logro de los objetivos propuestos, es decir, su eficacia, también, su eficiencia, es decir, el grado de relación de los resultados con los recursos, su efectividad, efectos positivos, inicialmente no previstos, el impacto en el contexto en el que se desarrolla. Su valoración puede realizarse en base a su progreso, es decir, se compara con el programa mismo, en relación a otros programas similares o en base a los propios criterios establecidos en el propio programa.
- La decisión a tomar, sería, mantener o suprimir el programa o bien tomar medidas orientadas a su mejora.

La evaluación se constituye así en un elemento más del programa que se está tratando de implantar y no puede limitarse ni acotarse a un único momento. La evaluación es un elemento que se halla presente, o debería estarlo a lo largo de todo el proceso, proporcionando información para las decisiones que se van tomando en su puesta en marcha y desarrollo, así como al final del mismo.

Incluso, hay autores que consideran (Gento Palacios, 1998) que antes de ponerse en marcha la propia evaluación, ha de reflexionarse, ya no sólo acerca de su evaluabilidad, o su calidad, sino incluso, acerca de si es preciso que se lleve a cabo, y hace depender esa decisión, de la finalidad de la evaluación misma, es decir, si con ella se pretende obtener información que permita mejorar el programa, ha de realizarse, en caso de que no sea así habrá de optarse por no realizarla.

La evaluación, como ya hemos dicho, puede extenderse a todas las etapas de puesta en marcha de un programa, desde la fase previa, en la que toman decisiones acerca del programa en sí, es decir, la evaluación de su diseño (o lo que es lo mismo del programa en sí), la evaluación de su implementación y la evaluación de los resultados obtenidos con el mismo. Luego volveremos a este tema cuándo hablemos de la evaluación de eficacia, pues es aquella que se lleva a cabo, al finalizar el programa, con independencia de que a lo largo del todo proceso de evaluación puedan irse tomando evidencias de carácter parcial que luego puedan considerarse al final del proceso y al objeto de valorar la intervención misma y en su caso, realizar las necesarias propuestas de mejora.

En el siguiente esquema puede verse como la evaluación puede encontrarse presente en los diversos momentos de la implementación del programa, y los resultados de las mismas vendrán recogidos en los diversos tipos de informes que el evaluador ha de presentar y en el que aparezca recogida la información recabada al respecto. El programa ha de tener la pretensión por lo tanto de intentar resolver una problemática de partida que ha sido detectada y que en base a la misma, se pretende compensar.

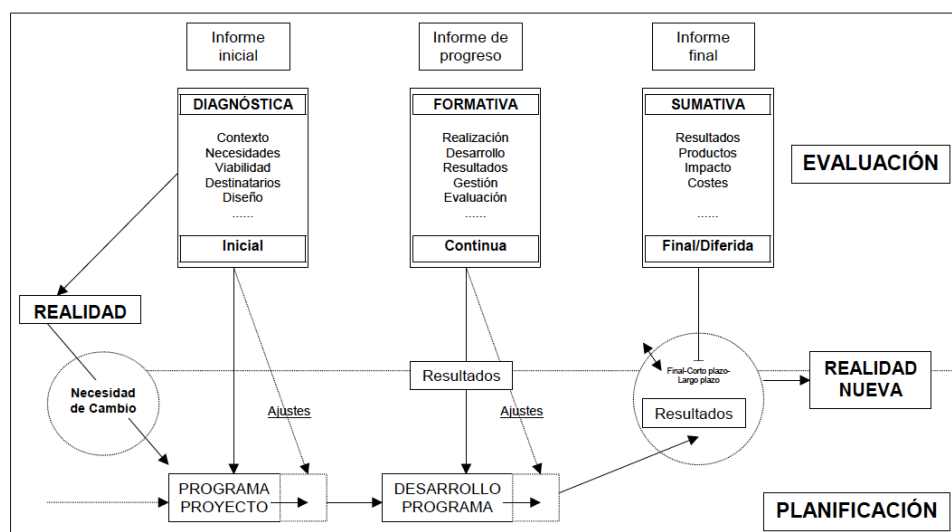


Figura 9. Relación evaluación – planificación. (Tejada, 1997).

## 5.2. ¿QUE TIPO DE EVALUACIÓN NOS PODEMOS ENCONTRAR?

Una vez, que nos hemos aproximado a los conceptos de programa, de evaluación y a su extensión, es pertinente se piensa, detenernos, si quiera unos instantes a reflexionar acerca del proceso de evaluación y de su diseño.

Tradicionalmente, la intervención y la evaluación han sido consideradas como procesos diversos y que además acontecían en momentos distintos, primero tenía lugar la intervención y con posterioridad, se procedía a su evaluación (Carballo, 1991). No obstante, en los últimos tiempos, existe mayor grado de coincidencia entre ambas, y se piensa, que la evaluación no tiene porqué limitarse, a la valoración de la intervención una vez realizada sino que pueden ser coincidentes en el tiempo.

Así mismo también y en relación a la evaluación de programas, se puede señalar, que en los últimos tiempos, se ha producido un cambio fundamental y que tiene que ver con el valor reconocido a la evaluación de programas, es decir asistimos, al reconocimiento de la evaluación de programas, como un proceso que ha de ser igual de riguroso y científico que la investigación misma, y que iría orientado a la mejora de la intervención. En este sentido, se suele hablar de la evaluación como de un auténtico proceso de investigación (Pérez Juste, 1995) una vez que se han superado épocas pasadas en las que únicamente, se consideraba como tal aquel tipo de evaluación que se centraba en el paradigma positivista y por ende en una metodología cuantitativa (Cook y Reichardt, 1986).

Si bien es cierto que cuando se habla de evaluación de programas, han ido apareciendo diversos términos que generan no poca confusión, así, parece ser que la investigación evaluativa, se ha limitado a aquella más apoyada, como se decía, en parámetros cuantitativos, mientras que aquella otra que se ha venido a realizar en el

ámbito de la educación se ha denominado evaluación educativa y se la ha asociado, con perspectivas más cualitativas, también ha aparecido el término investigación-acción para referirse a aquella actividad realizada por el profesorado acerca de su práctica educativa y que ya no sólo tiene por objeto reflexionar sobre la misma sino intentar mejorarla (Cook y Reichardt, 1986). Partiendo de esto, no podemos dejar de lado, sin embargo, que sea cuál sea el nombre con el que se refiera a las mismas, o su especificación metodológica, todas ellas son investigación. Aunque no es menos cierto también, que suele haber predominancia en ellos de uno u otro tipo de metodología, no tanto de instrumentos, pues la tendencia, al menos en los últimos años, es la de incorporar diversidad de instrumentos, sino más bien, en cuanto al diseño, cuestión en la que si que suele haber, cierta predominancia, de uno u otro paradigma, más cuantitativo o más cualitativo (León y Montero, 2003).

Obviamente, incluso, sigue habiendo autores que plantean posturas menos tendentes al encuentro y que continúan defendiendo, el carácter estrictamente opuesto de ambos paradigmas (Tejada, 1997).

Con posterioridad, volveremos a esta cuestión cuándo tengamos la oportunidad de acercarnos al tema de la triangulación de métodos.

Si se parte, como ya hemos dicho, de que la evaluación es investigación, al igual que cualquier investigación ha de contar con un diseño, es decir, con un plan en el que se establecen qué medidas y en qué momento serán recopiladas en el desarrollo de la evaluación. Las decisiones en torno a qué tipo de evaluación, cómo, cuándo, dónde, con quién, con qué, por qué, para qué, para quién, exige un proceso de reflexión que indudablemente, está asociado a la toma de decisiones de carácter metodológico (Tejada, 2007).

Es decir, la evaluación, o mejor dicho, el proceso evaluativo, no es algo que ocurre al azar, o no debería serlo, sino que indudablemente ha de ser coherente con el modelo de que se parta y éste se verá influido por las pretensiones que se persigan con la misma.

No existe una única vía para proceder a la evaluación de programas y en su diseño habrán de tomarse decisiones, que a su vez pueden venir mediatizadas por el contexto en el que dicha evaluación se realiza, pero también por las posibilidades de acceso a este campo por parte de los evaluadores mismos del programa, cuando las posibilidades de acceso al lugar en el que acontece la intervención y a la intervención misma, queda sustraída de la propia intervención del evaluador, hablaríamos de evaluación de programas pero no de investigación educativa, en sentido estricto, ya que en esta se requiere la participación educativa del evaluador, pero no nos adelantemos, vayamos poco a poco al objeto plasmar la información de la forma más transparente posible.

A la hora de abordar los diseños de evaluación, nos parece interesante la clasificación realizada por Tejedor Tejedor (2000) en torno a la evaluación de programas y en las que se plantean múltiples opciones apoyándose en la concreción de qué datos serán tenidos en cuenta y del plan seguido para la obtención de esa información.

En este sentido, él establece, tres grandes criterios clasificatorios, en función de los cuáles nos vamos a encontrar con diversos tipos de diseños de evaluación:

- Establecimiento o no de pautas a seguir en el proceso de evaluación. Que nos permitiría hablar de diseños prefijados versus emergentes.

- Finalidad de los resultados obtenidos. Si éstos se utilizarán para mejorar un programa o para emitir un informe o si se persiguen ambas finalidades. Que nos permite hablar de evaluación formativa versus normativa.
- Participación del evaluador en su implementación. Si en el proceso de evaluación se incluye la intervención por parte del evaluador o si únicamente se describirá el funcionamiento del programa, pues actúa como un agente externo al programa y no participa en su implementación, ni desarrolla actividad alguna, relacionada con la misma.

En función del primer criterio vamos a poder diferenciar entre diseños prefijados o emergentes.

Diseños prefijados:

- Estos diseños se basan en el modelo positivista.
- Todos los elementos que forman parte del proceso de evaluación han de venir establecidos con anterioridad a su realización, tanto las variables, como los objetivos, las fuentes de información, el procedimiento de recogida de información (incluida su temporalización) los datos, su análisis y la presentación de los resultados.
- Además los diversos elementos están sustentados en postulados teóricos o en otros programas similares.
- Su finalidad es determinar el grado de consecución de los objetivos planteados, y se intenta establecer relaciones entre las variables previamente definidas. Se trata de verificar su eficacia.

- Los datos suelen ser de carácter cuantitativo.
- El evaluador es un agente externo, alejado del proceso mismo de implantación y de desarrollo del programa.

#### Diseños Emergentes:

- Responde más bien a paradigmas interpretativo y crítico.
- En estos no tiene por qué haber una formulación previa, ni siquiera, de los objetivos, que además pueden ser objeto de formulación constante a lo largo del desarrollo del programa.
- No se especifican tampoco los datos que serán recopilados, ni los instrumentos, ni la forma en la que se realizará la recolección de los datos.
- Los datos suelen ser de naturaleza cualitativa.
- El evaluador participa en el proceso mismo de desarrollo del programa.
- Esto nos puede llevar a pensar que los diseños emergentes, carecen de cualquier tipo de planteamiento inicial, lo que no es cierto y además la evaluación de programas siempre se sustenta en un mínimo de planificación. Por otro lado, aunque se parta de un modelo más positivista, también es interesante en la evaluación, tener en cuenta ya no sólo datos de carácter cuantitativo sino también cualitativo si bien, en estos, el contraste de los datos, llevará a la necesidad, en cierta medida, de su cuantificación.

En función del segundo criterio vamos a poder diferenciar entre evaluación formativa versus normativa.

#### Formativa:

- Es la evaluación que evalúa el proceso mismo del programa. En este caso, es complicado diferenciar entre programa en sí y evaluación pues son concomitantes, acontecen al mismo tiempo y los sujetos que implementan el programa son los mismos que llevan a cabo su evaluación. La finalidad es la mejora de la práctica educativa, de la actividad que se está llevando y se reflexiona acerca de todo lo que puede ir ocurriendo durante la implementación del programa.
- La evaluación, lo es sobre todo interna pues se lleva a cabo por aquéllos que están participando en el desarrollo de la propia actividad educativa.
- Su finalidad es la mejora del propio programa que está siendo considerado.
- Su horizonte son los destinatarios del programa, son ellos los que han justificado el programa mismo, y por tanto, también su mejora.
- El diseño puede ser o fijo o emergente.

Normativa:

- La evaluación normativa informa de los resultados obtenidos con el programa, tanto de la consecución de los objetivos como de las necesidades satisfechas y además puede incluir información acerca del proceso que se haya ido realizando.
- Suele ser una evaluación externa. En ésta el evaluador es ajeno a la implementación del programa.
- Se centra en la satisfacción de necesidades y el grado de consecución de los objetivos planteados.



- Se pretende su máxima credibilidad externa, y para ello se pretenden reflejar los datos obtenidos con la mayor objetividad posible.
- Suele responder a un diseño fijo.

Y ya para finalizar, en función del grado de participación del evaluador en el proceso de intervención, nos encontramos:

No participante:

Normalmente, parte de planteamientos de carácter positivista y con diseños fijos, se pretende evaluar su eficacia y el evaluador es un agente externo a la misma. Se suele partir de instrumentos de recogida de información y de expresión de esa información de carácter cuantitativo.

Participante:

El evaluador se incorpora al proceso de intervención, es un agente educativo, y la finalidad de la misma es la mejora de su práctica educativa, aunque se utilicen técnicas de carácter cuantitativo, como cuestionarios, entrevistas estructuradas, suele ser una evaluación naturalista, y como tal suele centrarse en la aproximación al fenómeno desde esta perspectiva, el evaluador, no presta atención tanto a la cuantificación, como al proceso mismo y a su descripción, y a la comprensión de las relaciones que se dan en el mismo.

Aunque aquí se hayan propuesto distintos tipos de diseños y diversas formas en las que entender el diseño y el proceso de evaluación, que en principio, pueden parecer contradictorios entre sí, la realidad nos muestra que eso no es cierto, que el centrarse en una metodología cualitativa no implica la ausencia de un diseño, aunque sí la apertura a la realización de cambios, que también pueden utilizarse o combinarse distintos tipos de

instrumentos, no sólo cualitativos y que en la evaluación, también se tengan en cuenta los resultados obtenidos. Al mismo tiempo, y en sentido contrario, partir de planteamientos, más positivistas, no implica que el diseño sea inamovible, o no se permita introducir cambios en su formación y que se tenga que renunciar a la utilización de técnicas más cualitativas, al considerarse, que son “menos rigurosas”. Si bien es cierto que el tercer elemento, sí que se considera más diferenciador, pues la intervención o no del evaluador en el proceso educativo, es clave para diferenciar el tipo de evaluación ante la que nos encontremos.

Nos parece interesante traer aquí la reflexión de Tejada (1998) acerca de los diversos modelos que pueden ser considerados en la evaluación de programas educativos, teniendo en cuenta los paradigmas de los que se parte y también de los autores más significativos y que tradicionalmente, se han percibido como incompatibles entre sí, para después, reflexionar, como sin embargo, sin renunciar al diseño en sí, que pudiéramos considerar como dominante en la evaluación realizada, se pueden mantener otras propuestas conciliadoras.

Tabla 10. Modelos de evaluación de programas.

Modelo	Verificación de logros	E. repondente	Toma de decisiones	Sin referencia a metas	E. Iluminativa	Crítica artística
Organizador previo	-Objetivos	-Problemas localizados	-Situaciones decisivas	-Necesidades y valores sociales	-Problemas y necesidades localizados	-Efectos
Objetivo	-Relacionar los resultados con los objetivos	-Facilitar la comprensión de las actividades y su valoración en la teoría determinada y desde distintas perspectivas -Ayudar a los clientes	-Proporcionar conocimientos suficientes y una base valorativa para tomar y justificar las decisiones	- Juzgar los méritos relativos de bienes y servicios alternativos	-Estudiar del programa, intentando clarificar cuestiones, ayudar al innovador y a otras partes interesadas a identificar los procedimientos y aspectos del programa que pueden conseguir los	-Ofrecer una representación y valoración de la práctica formativa y sus consecuencias dentro de su contexto

Audien- cia	Planificadores y directivos del programa	Comunidad y grupo de clientes en zonas locales y los expertos	-Los que toman decisiones	-Los consumidores	resultados deseados -Innovadores y personas involucradas	Comuni- dad y grupo de clientes en zonas locales
Cuestio- nes previas	-¿Qué alumnos alcanzan los objetivos?	¿Cuál es la historia de un programa, sus antecedentes, operaciones, efectos secundarios, logros accidentales, resultados?	-¿Cómo planificar, ejecutar y reciclar para promover el crecimiento y desarrollo a un coste razonable?	-¿Cuál es el valor de un programa, dados sus costes, las necesidades concretas de los consumidores y los valores de la sociedad en general?	-¿Cómo opera o funciona un programa, cómo influyen en él los contextos donde se aplica?	-¿Cuáles son las característi- cas y cualidades de los fenómenos, cuáles son las cualidades emergentes de una clase o programa que se está evaluando?
Metodo- logía	<u>Cuantitativa</u> -Planificación experimental -Comparación entre grupos	<u>Cualitativa</u> -Descripción -Estudio de casos	<u>-Cuantitativa</u> -Planificación experimental -Valoración de necesidades -Observación -Estudios piloto	<u>-Cuantitativo – cuantitativa</u> -Planificación experimental -Evaluación sin metas -Análisis de coste -Comparación – Experimentación	<u>-Cualitativa</u> -Estudio de casos	<u>Cualitativa</u> Estudio de casos
Instru- mentos y Técni- cas	-Pruebas objetivas -Tests estandarizados de rendimiento pedagógico -Observación predeterminada	-Informes -Entrevistas Sociodrama Observación	-Revisión de documentos -Audiciones -Entrevistas -Tests diagnósticos -Visitas -Escala de autovaloración	-Listas de control -Tests diagnósticos -Entrevistas -Informes, etc.	-Observación -Entrevista	-Crítica artística
Pione- ros Proceso	TYLER - Establecer metas u objetivos - Definir los objetivos en términos de comportamiento - Establecer o desarrollar técnicas e instrumentos. Recopilar datos Comparar los datos con los objetivos	STAKE - Descripción: antecedentes, transacciones, resultados - Juicio: antecedentes, transacciones, resultados	STUFFLEBE AM -Análisis de tareas Plan de obtención de información -Plan para el informe sobre resultados -Plan para la administración del estudio	SCRIVEN -Valoración de necesidades -Evaluación de metas -Comparación con otras alternativas - Examinar según coste y efectividad -Combinación de la evaluación del personal con la del programa	PARLETT y HAMILTON -Observación -Investigación -Explicación	EISNER -Descripción Interpretación Valoración

Fuente: Modelos de evaluación (Tejada, 1998).

Y así, el propio autor, nos plantea la posibilidad de conciliar, estos paradigmas. Otra cosa es que pueda hacerse realidad por las circunstancias que se den en el proceso de evaluación o la misma sea coherente con los planteamientos teóricos en los que la misma se sustente.

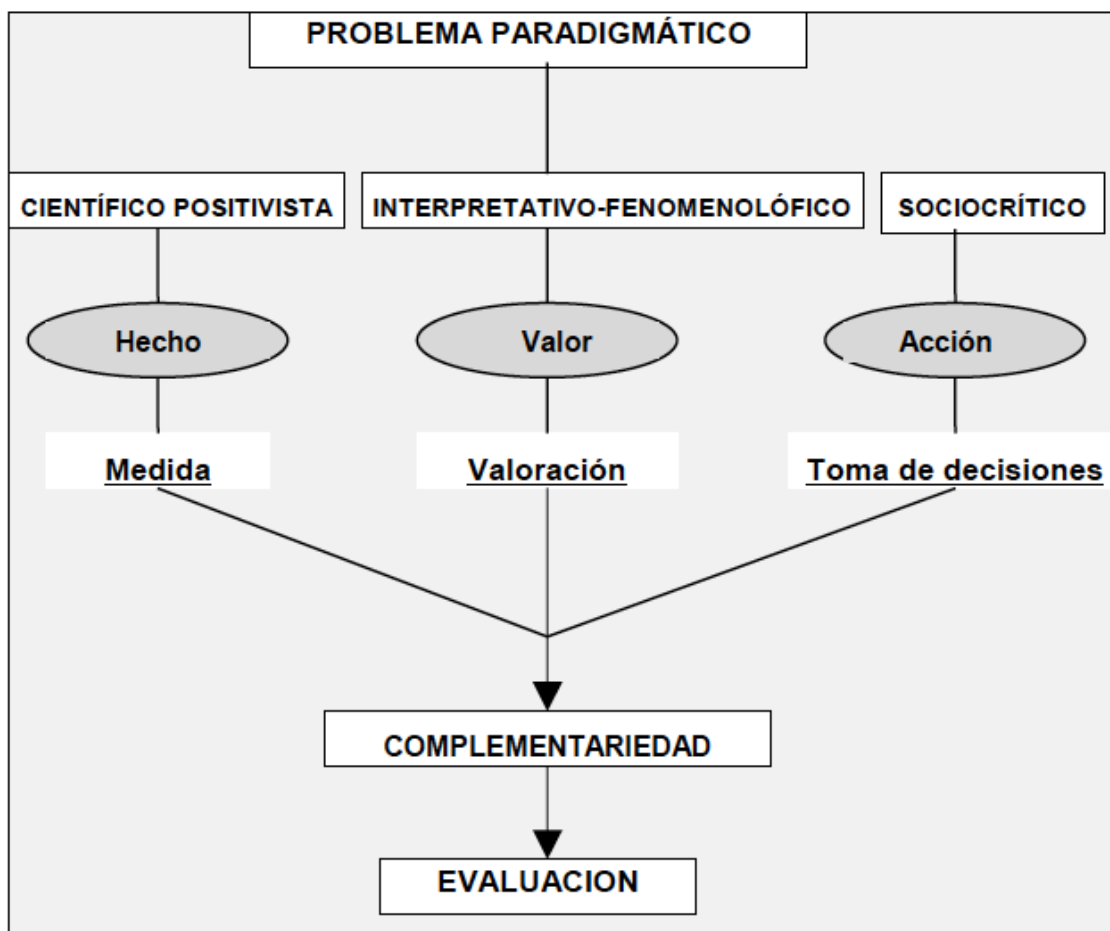


Figura 10. Modelos de evaluación (Tejada, 1998).

Esto nos llevaría a introducir, otro término, se considera, que fundamental, en estos momentos, que es el de triangulación, como herramienta al servicio del contraste de la información que pueda ser obtenida. Partiríamos como no puede ser de otra forma de la definición ya clásica de Denzin (1970) en esta materia que se apoya en la combinación que se realiza de metodologías para proceder al estudio de un mismo fenómeno, pero que también va más allá, pues ésta puede consistir ya no sólo en la utilización de métodos diversos, sino también, de datos, de informantes distintos o

incluso de teorías, que nos permitan verificar la validez de la información obtenida, es decir, llegar al convencimiento de que los resultados encontrados se ajustan a la realidad, o al menos que hay evidencias para poder afirmarlo, sino también, enriquecer la información, de forma que pueda mejorarse el programa para satisfacer en mejor y mayor medida las necesidades en las que se apoya y que han sido tenidas en cuenta para su elaboración. Denzin (1970) en consecuencia entiende la triangulación ya no sólo de datos, sino de personas, de teorías y de metodologías y en base a esto diferencia, “cuatro tipos básicos de triangulación: de datos, de investigadores, teórica y metodológica” (p.301).

Según (Alzás, Casa, Luengo, Torres Carvalho y Verissimo, 2016) la de datos es la más utilizada en ciencias sociales, y consiste en obtener información acerca del objeto de investigación utilizando diversas fuentes que nos permitan el contraste de los resultados obtenidos.

La triangulación de investigadores, implicaría la toma de consideración de la opinión de diversos expertos en relación al mismo objeto de investigación pero que la abordan desde diversas perspectivas o disciplinas. La teórica, implica la consideración de diferentes perspectivas teóricas para explicar el mismo objeto de estudio. Y ya para finalizar, la metodológica implicaría la utilización de dos o más métodos distintos para aproximarse al mismo objeto de estudio. Dentro de éste a su vez, se podría diferenciar, entre triangulación intramétodo o triangulación intermétodo. La primera consistiría en analizar los datos con diversas técnicas o instrumentos pero encuadrados dentro la misma tradición metodológica, por ejemplo, en relación a la cualitativa, utilizar la observación participante y las entrevistas no estructuradas. La triangulación intermétodo, implicaría la utilización de técnicas e instrumentos pertenecientes a diferentes tradiciones, cualitativas y cuantitativas, por ejemplo, utilizar cuestionarios

estandarizados y entrevistas abiertas. Con este tipo de triangulación se aumenta la fiabilidad de los resultados obtenidos.

Cuando hablamos de triangulación de datos es importante tener en cuenta al igual que hace Bericat (1998) que para que pueda hablarse de triangulación en sentido estricto es necesario que se comparta un mismo objetivo de investigación, es decir, lo que se pretende no es otra que contrastar los resultados obtenidos por diferentes vías pero referidos a un mismo objeto, de no ser así, hablaríamos de formas distintas de integrar diversas metodologías en una misma investigación, y que se serían la complementación y la combinación. La primera de ellas, supondría la utilización de métodos diferentes, pero cuya finalidad no es confirmar los datos, sino obtener dos representaciones diversas de una misma realidad. En el caso de la combinación no se comparte el mismo objetivo de investigación, sino que el propósito perseguido por cada método es diverso.

La triangulación por el contrario, compartiría el mismo objetivo y lo que pretendería sería contrastar la validez de los resultados, reforzarlos, mediante la convergencia o divergencia de los resultados obtenidos con cada uno de los métodos que se emplean. La utilización de metodologías diversas para aproximarse a un mismo fenómeno, además de permitir contrastar los resultados obtenidos, o precisamente por ello, permitiría además, enriquecer la información obtenida, y eliminar el sesgo que se deriva de la utilización de un único método (Alzás et al., 2016) tal y como, se afirmaba, al iniciar estas breves líneas dedicadas a reflexionar acerca de la triangulación. Además de estos tipos de triangulación, Santos (1990) introduce la triangulación de momentos en los cuáles se lleva a cabo esa triangulación.

Con independencia de cuál sea, el tipo de triangulación que se decida aplicar, está fuera de toda duda, lo significativo que es tenerla en cuenta en el proceso de evaluación

y con independencia del momento en el que la misma se lleve a cabo, o del tipo de triangulación que se utilice, de sujetos, de datos, de metodología o de teorías.

### **5.3. EL APASIONANTE AUNQUE “DUDOSO” PROCESO DE EVALUAR.**

La evaluación de programas nos permite acercarnos a la realidad y comprender la intervención realizada, siendo la propia intervención, transformadora de la realidad (Tejedor Tejedor, 2000). La evaluación “obliga” al evaluador a plantearse continuamente preguntas. De ahí que en el título de este apartado se haya hecho un juego de palabras y se haya incluido la palabra “dudoso” pues a lo largo del camino se han de despejar multitud de dudas, que nos permitan allanar el itinerario del proceso evaluativo.

La evaluación es un proceso continuo que nos interpela, desde el momento mismo que se decide llevar a cabo una evaluación o incluso antes, para valorar si se ha de llevar a cabo o no, hasta finalizar el proceso con la entrega del informe o la metaevaluación, en función de lo que el propio evaluador establezca.

El evaluador ha de responder a una serie de preguntas y el que lo haga mejor o peor, o de una forma más o menos adecuada condicionará el diseño de su evaluación y que afronte la actividad evaluadora con cierta probabilidad de éxito.

Ese continuo proceso interpelativo, podría comenzar, con la determinación de cuáles serán los objetivos de la evaluación, que como aparece en cuadro siguiente, pasan por responder a preguntas relacionadas con qué se va a evaluar, cuál es el objetivo de la evaluación, quién va a verse implicado en la misma, qué preguntas nos vamos a plantear, si va a interferir el contexto en el proceso mismo de evaluación, la finalidad

que se persigue con la evaluación, es decir, para qué se va a utilizar la información recabada.

En la fase de diseño, que se orientará a determinar, el tipo de diseño que vamos a seleccionar, el procedimiento, lo que indudablemente, y en un momento ulterior nos llevará a plantearnos, cuáles son los instrumentos de recogida y de selección de información que se van a utilizar, si serán de elaboración propia, o se van a utilizar otros ya existentes, determinar dentro de los existentes, aquellos que más se ajusten a nuestras pretensiones, teniendo en cuenta su grado de fiabilidad y si son de elaboración propia, determinar su validez. También se nos presenta como fundamental, definir, la secuencia, la temporalización de todo el proceso, para después entrar a definir qué tipo de análisis vamos a utilizar con la información previamente recabada o cómo van a presentarse los resultados obtenidos.

Y aunque en los cuadros posteriores se mencione que la definición de quién va a realizar la evaluación se postergue en el tiempo, se piensa que tal vez fuera deseable realizarlo con anterioridad, pues indudablemente, eso influirá en el diseño de la evaluación que haya de realizarse.

Con posterioridad tendremos que centrarnos en cómo vamos a presentar esos datos, en el tipo de informe que vamos a plantear teniendo en cuenta los destinatarios de esa información. Por otro lado, es importante, que se tenga en cuenta, que en ocasiones, las decisiones acerca de estas cuestiones estarán mediatizadas, por personas ajenas a aquellas que llevan a cabo el proceso de evaluación e indudablemente, el contexto en el que la evaluación se lleve a cabo también condicionará, la evaluación misma. Incluso en algunos casos, quedan fuera del control del evaluador o evaluadora, debiendo ajustarse a



lo que se determine por aquella institución que ha decidido poner en marcha el programa que está siendo evaluado.

No obstante, se han querido recoger estos cuadros, por su claridad y además porque pueden iluminar a la persona o personas que lleven a cabo la evaluación y además tiene también el valor de presentar la evaluación como un proceso, y un continuo interpelarse, que se piensa que es algo que puede encontrarse cuando se afronta la tarea de evaluar, y de evaluar una intervención de carácter educativo, como aquella en la que precisamente, consiste esta tesis.

Tabla 11. Principales preguntas y tareas a realizar en las diferentes fases de la evaluación de un programa.

Fases de la Evaluación	Preguntas principales	Tareas a realizar
Determinación de los objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué se va a evaluar?</li> <li>2. ¿Cuál es el objetivo de la evaluación?</li> <li>3. ¿Quién se va a ver afectado o implicado en la evaluación?</li> <li>4. ¿Qué elementos del contexto van a influir en la evaluación?</li> <li>5. ¿Cuáles son las principales preguntas a contestar con la evaluación?</li> <li>6. ¿Va a servir la evaluación para mejorar la aplicación del programa?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Investigar qué se va a evaluar.</li> <li>2. Identificar y justificar los objetivos de la evaluación.</li> <li>3. Identificar las personas interesadas e involucradas en la evaluación.</li> <li>4. Estudiar y analizar el contexto en el que se desarrolla el programa.</li> <li>5. Identificar las principales preguntas.</li> <li>6. Decidir si se lleva a cabo la evaluación.</li> </ol>
Diseño de la evaluación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuáles son los posibles tipos de diseños para realizar la evaluación?</li> <li>2. ¿Qué debe incluir el diseño de la evaluación?</li> <li>3. ¿Cómo realizar el diseño de la evaluación?</li> <li>4. ¿Cómo reconocer un buen diseño evaluativo?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Determinar el tipo de planificación, el objetivo general y el grado de control que se pretende alcanzar con el diseño.</li> <li>2. Considerar todas las decisiones, tareas y productos que se pretenden obtener con la evaluación.</li> <li>3. Determinar los métodos generales a utilizar para realizar la evaluación.</li> <li>4. Valorar la calidad del diseño.</li> </ol>

Recogida de la información	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué tipo de información se debe recoger?</li> <li>2. ¿Qué procedimientos se van a utilizar para recoger la información?</li> <li>3. ¿Cuánta información es necesario recoger?</li> <li>4. ¿Hay que seleccionar o elaborar instrumentos de medida? ¿Cómo elaborar instrumentos válidos y fiables?</li> <li>5. ¿Cómo planificar la recogida de la información para obtener la máxima información con el mínimo costo?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Determinar las fuentes de información que se van a utilizar.</li> <li>2. Decidir cómo se va a recoger la información.</li> <li>3. Decidir si es necesario realizar algún tipo de muestreo y cómo.</li> <li>4. Determinar el grado de exactitud que exige la información que se necesita y seleccionar o diseñar los medios para conseguirla. Establecer los procedimientos fiables y válidos.</li> <li>5. Seleccionar y organizar aquellos procedimientos y recursos que permitan una recogida de la información lo más económica posible.</li> </ol>
Análisis e interpretación de los datos de la evaluación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué tipo de datos se van a recoger?</li> <li>2. ¿Son válidos los datos recogidos?</li> <li>3. ¿Cómo se va a analizar la información?</li> <li>4. ¿Cómo se van a interpretar los resultados de los análisis?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Agrupar y codificar los datos si es necesario.</li> <li>2. Verificar la calidad de los datos y comprobar si estos están completos.</li> <li>3. Seleccionar y ejecutar los análisis más adecuados.</li> <li>4. Interpretar los resultados utilizando criterios preestablecidos o diferentes tipos de criterios.</li> </ol>
Presentación de los resultados	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿A quién va dirigido el informe de la evaluación?</li> <li>2. ¿Qué información debe recoger el informe?</li> <li>3. ¿De qué forma deben presentarse los resultados?</li> <li>4. ¿Cuál es el estilo y estructura más adecuada para presentar los resultados?</li> <li>5. ¿Cómo se puede ayudar a los interesados a interpretar y utilizar los resultados recogidos en el informe?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar a quién o quiénes va dirigido el informe.</li> <li>2. Determinar la información que es necesario incluir.</li> <li>3. Decidir si la información se va a presentar de forma oral, escrita, etc.</li> <li>4. Elegir el formato que va a tener el informe.</li> <li>5. Planificar reuniones, entrevistas, consultas y actividades que faciliten el intercambio de opiniones acerca de los resultados presentados.</li> </ol>

Gestión, dirección y organización de la evaluación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Quién debe realizar la evaluación?</li> <li>2. ¿Cómo se deben formalizar y asignar las responsabilidades de la evaluación?</li> <li>3. ¿Cuál debe ser el costo de la evaluación?</li> <li>4. ¿Cómo deben programarse y organizarse las tareas evaluativas?</li> <li>5. ¿Qué tipo de problemas pueden plantearse?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Seleccionar, contratar y/o entrenar al evaluador.</li> <li>2. Redactar un contrato o documento de acuerdo entre las partes interesadas.</li> <li>3. Elaborar un presupuesto.</li> <li>4. Elaborar un programa estableciendo los horarios asignados para cada tarea.</li> <li>5. Controlar y supervisar la evaluación y prever los posibles problemas que puedan surgir.</li> </ol>
--	--	--

Fuente: Modelos de evaluación (Tejada, 1998).

#### **5.4. LA EVALUACIÓN DE EFICACIA.**

Como ya ha sido comentado, aunque la evaluación es un continuo y deben ser evaluados todos los pasos implicados en la misma, sí que se ha considerado relevante, al igual que hace Gento Palacios (1998) diferenciar tres grandes momentos en los que se pueden llevar a cabo la evaluación y que son, antes de implementación de la intervención, durante su implementación y a su finalización, lo que no quiere decir, que evaluador haya de verse limitado a una de ellas, de hecho, lo deseable, es que se pudieran realizar todas ellas, otra cosa, es que como ya se ha comentado anteriormente, esto pueda hacerse, entraríamos aquí ya en el terreno de lo factible, no de lo deseable.

Ya que el tipo de evaluación que se presenta en esta tesis es una evaluación de eficacia, se ha decidido, dedicar aunque sea unos breves instantes a la misma, para así poder plasmar aquello en lo que ésta ha consistido, pero antes de entrar a la misma, se ha considerado también necesario dedicar unos momentos para reflexionar acerca de la evaluación que acontece después de haber llevado a cabo la intervención.

Dentro de esa evaluación que Gento Palacios (denomina “pos-activa”) nos podemos encontrar diferentes tipos de juicios:

- Juicios en base al tiempo y a los recursos que han sido empleados, que supondría una evaluación de Eficiencia.
- Juicio acerca de los propósitos y del proceso que se ha llevado a cabo: Funcionalidad.
- Juicio acerca de los éxitos y los fracasos: Eficacia.

Además de estos juicios, podría incluirse la consideración de aquellos efectos producidos por el programa pero que no fueron inicialmente previstos (Efectividad).

El propio autor, resalta a través de un esquema los 3 primeros tipos de juicio y mantiene la tesis de que en base a los mismos se obtendrá información relevante que nos llevará a reflexionar acerca de las posibles mejoras a introducir en base a los mismos, y en consecuencia a la realización de nuevas propuestas.

Este planteamiento, nos parece coherente con la definición de evaluación y también de los elementos que han de estar presentes en la evaluación de programas y a los que se hacía referencia en el primero de los epígrafes de este capítulo y que eran, que la evaluación es proceso, pero un proceso de investigación científica, acerca del programa al objeto de poder tomar decisiones, acerca del mismo.

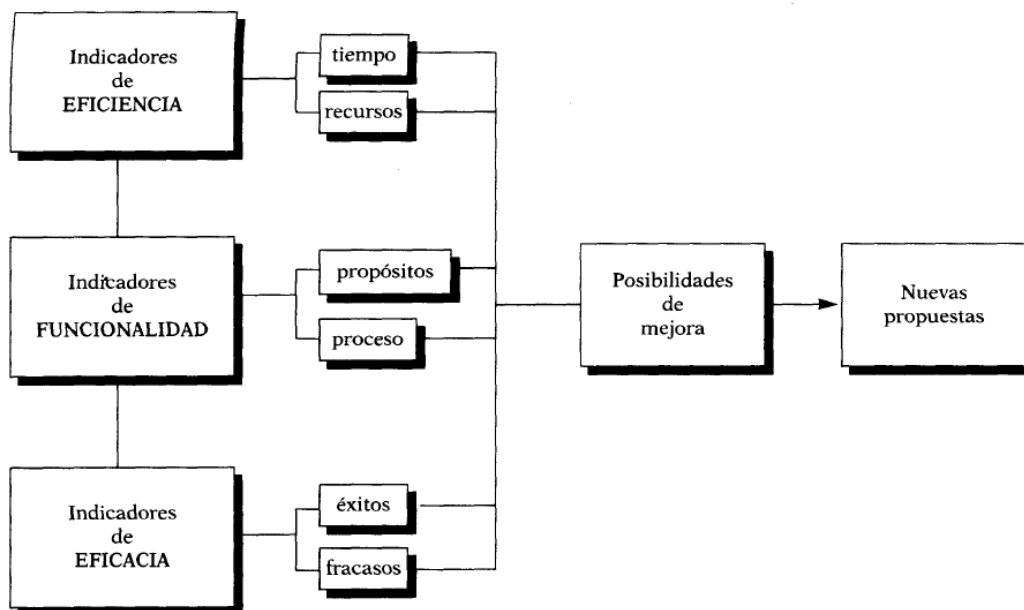


Figura 11. Valoración postactiva de un proyecto educativo (Gento Palacios, 1998).

Como ya ha sido comentado, en la eficacia se evalúan, los logros alcanzados o bien la falta de su consecución, es decir, la desviación con respecto a lo que inicialmente, se perseguía con el programa.

Los indicadores de eficacia tratan de llegar a una estimación de los resultados conseguidos o productos logrados y podría implicar el juicio acerca de si se han alcanzado los logros pretendidos, o si éstos no se han alcanzado, y tratar de indagar, acerca de cuáles puedan haber sido los motivos que se hallan detrás de esas carencias.

Si partimos como se comentaba, de que la finalidad no es otra sino la de mejorar el propio programa, la reflexión acerca de los motivos que pueden hallarse detrás de esa falta de consecución de los logros pretendidos, se torna fundamental, puesto que de la misma se obtendrá la información precisa, para intentar mejorar el programa en aras a que esté en mejor disposición de poder alcanzar los logros que se pretenden con mismo.

El tipo de valoración a tener en cuenta, puede hacerse bien a partir de elementos externos o bien previamente establecidos por el propio programa en sí, se podría entonces aquí hablar, al igual que lo hace Gento Palacios (1998), de una evaluación “criterial” que es aquella que se realiza en base a unos “criterios” previamente establecidos por el propio programa y que se convierte en la referencia a la hora de proceder a juzgar si efectivamente, el programa ha sido o no eficaz, e incluso en qué medida.

Como ya se ha comentado de forma reiterada y se puede deducir, del propio título de la tesis y del objetivo general del programa, el tipo de evaluación realizado, es una evaluación de resultados, en concreto se trata de determinar la eficacia del programa, apoyándose en la concreción de si el mismo resulta o no eficaz para la mejora del autoconcepto de los niños y niñas que se encuentran sujetos a una medida de acogimiento residencial, parte de un modelo de diseño enmarcado dentro del positivista, pues es un diseño cuasiexperimental sin grupo de control, es en consecuencia, un diseño fijo, responde a una evaluación normativa, pues la finalidad era ya verificar la eficacia del programa al objeto de realizar propuestas orientadas a su mejora y presentar esas evidencias a la autoridad responsable del programa en el contexto residencia.

Ha sido una evaluación no participante, la evaluadora ha estado ajena al proceso mismo de implantación del programa, no ha participado en él, la metodología utilizada ha sido la cuantitativa, si bien, para dar validez a los resultados obtenidos se ha utilizado la triangulación de metodologías, intermétodos, pues se han utilizado para ello, instrumentos cuantitativos y cualitativos tanto en la obtención de datos, como en su análisis, y se han intentado contrastar los resultados obtenidos con los mismos para verificar si se ha procedido a la mejora del autoconcepto de los niños y niñas, participantes en el programa.

Además se ha utilizado la triangulación intersujetos, pues en la valoración de los resultados obtenidos con el instrumento cualitativo, han intervenido personas distintas, procedentes de disciplinas diversas, hallándose los mismos resultados con su aplicación.





## PARTE SEGUNDA

### INVESTIGACIÓN

---

*“Proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa —valiosa, válida y fiable— orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora”*  
(García Llamas, Pérez Juste y Martínez Mediano, 1995, p.73).



## 1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

### 1.1 OBJETIVO GENERAL.

**Verificar si a través de una sistemática y duradera intervención es posible introducir mejoras en el autoconcepto.**

Pese a la estabilidad del autoconcepto, sobre todo por lo que se refiere al autoconcepto global (Palacios, 1999) los autores indican que es posible modificarlo a través de una sistemática y duradera intervención (González y Tourón, 1992; Machargo, 1991) dirigida intencionalmente a su modificación (Machargo, 1992).

El programa evaluado tiene por objetivo mejorar el autoconcepto y la autoestima que del mismo se deriva, a través de una intervención específica sobre el mismo, tanto mediante actividades que concretamente se refieren al mismo, como a través de otras que se refieren a variables, que los autores consideran que pueden contribuir a su mejora (Bean y Cledes, 1993; González y Tourón, 1992; Herrera y Ramírez, 2002). Estas variables son pautas, vinculación, singularidad y poder (Bean et al., 1994).

La forma en la que la persona se ve y valora va cambiando con el tiempo, tanto en relación a los cambios y destrezas cognitivas que se van adquiriendo y consolidando con la edad como a través de la propia experiencia y de las experiencias vitales significativas para la persona (Etxebarría et al., 1999; Palacios, 1999).

Con este trabajo lo que se pretende es proceder a determinar si a través del mismo se consigue mejorar el autoconcepto de los niños y niñas que han participado en su implementación.

## **1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

1. Verificar la eficacia del programa en relación a las diversas dimensiones del autoconcepto estudiadas (global, conductual, intelectual, social, físico, emocional y autoestima) en cada una de las aplicaciones realizadas.

El autoconcepto es una variable compleja y multidimensional (Epstein, 1973, 1981) integrada por la representación que tiene el sujeto de sí mismo en diversos aspectos.

En este caso, y siguiendo a Piers y Harris (1969) se ha considerado que el autoconcepto está configurado por la percepción y valoración que el individuo realiza de sí mismo, globalmente y en relación a diversas dimensiones, conductual, académico, físico, emocional, social y autoestima (Piers y Harris, 1969; Piers, 1984) en el que se incluyen ya no sólo los pensamientos (factor cognitivo) sino también los sentimientos y las valoraciones que la persona realiza de sí misma (factor afectivo) y que orientarán su conducta (factor conativo) Herrera y Ramírez (2002).

Es decir, se ha considerado como una variable multidimensional (Epstein, 1973, 1981) en el que se incluye: la percepción y valoración del individuo con respecto a su conducta, a si se comporta bien, si es bueno o malo, en relación a su competencia y estatus académico, a su aspecto físico, a su estado emocional, a sus relaciones sociales y finalmente, la satisfacción consigo mismo (autoestima) (Cardenal y Fierro, 2003).

Dando lugar en consecuencia, a la consideración de diversas dimensiones que configuran el autoconcepto global del individuo: conductual, intelectual/académico, físico, emocional, social y autoestima (Piers y Harris, 1969; Piers, 1984).

Harter (1998) señala la existencia del constructo autoconcepto, como un conjunto global, continente de diversos componentes, en el que tienen relevancia los juicios globales, pero también la evaluación de competencias percibidas en áreas específicas. Esta autora defiende que esas diversas dimensiones que lo conforman, son de algún modo, organizadas jerárquicamente y valoradas de forma diversa.

El todo integrado que conforma el autoconcepto, lo es de percepciones pero también de valoraciones del individuo en distintos dominios (Markus, 1977) el individuo, puede tener percepciones y valoraciones positivas o negativas que sean diversas en distintos dominios. Es decir, el individuo puede tener una valoración positiva en un dominio o menos positiva en otros (Piers, 1984).

Este objetivo parte además, de las características evolutivas propias de los niños y niñas a los que va dirigido este programa, pues entre los 8 y los 11 años, los niños y niñas comienzan a conceptualizarse y a valorarse de forma diversa en las distintas dimensiones del autoconcepto (Díaz-Aguado, 1995, 1996).

Además, las percepciones y valoraciones que las personas hacen sobre sí mismos no tienen por qué afectar de igual modo a todas las dimensiones (Palacios, 1999) con este objetivo, lo que se pretende es verificar la eficacia que este programa tiene sobre las diversas dimensiones del autoconcepto que son consideradas, al mismo tiempo que trata de determinar la diversa incidencia en las mismas en las tres aplicaciones realizadas.

### **Hipótesis:**

2.1. Se esperan obtener diferencias estadísticamente significativas en las diversas dimensiones del autoconcepto y en las diversas aplicaciones.

2.2. Se esperan obtener diferentes resultados en las diversas dimensiones del autoconcepto y en las diversas aplicaciones.

2. Comparar la magnitud de los cambios obtenidos en las diversas aplicaciones del programa.

Si en el objetivo anterior se consideraba la eficacia que las diversas aplicaciones del programa tenían en las distintas dimensiones analizadas. Aquí lo que se va a tratar de determinar es cuál es el programa más eficaz para cada una de las dimensiones consideradas. En el programa evaluado se han ido introduciendo diversas modificaciones a medida que se iban realizando las diversas aplicaciones. Esos cambios tienen que ver con la ampliación del número de sesiones, del tiempo dedicado a las mismas, de la introducción de nuevos contenidos, de la intensidad en el trabajo otorgado a diversos contenidos o de la adaptación de las actividades propuestas. Una vez considerados los resultados que se obtienen en cada una de las aplicaciones, se intenta estudiar, la posible relación que puede existir con los cambios introducidos, teniendo en cuenta obviamente, que dado el tipo de diseño de investigación realizado, no se pueden obtener relaciones de carácter concluyente, por lo que lo que se incluye aquí es una mera aproximación, sobre, en la que en el futuro habrá que profundizar.

En la primera de las aplicaciones, el programa contaba con 16 sesiones más una opcional, referida a la diversidad intercultural, y el tiempo dedicado a llevar a cabo el programa era de sesenta minutos, no había una sesión específica para trabajar la autorregulación emocional, el número de sesiones dedicadas a trabajar el autoconcepto eran cinco.

En la segunda de las aplicaciones, el programa aumentó a 20 sesiones, la sesión referida a la diversidad cultural pasó a ser obligatoria, se incorporó una sesión referida a

la autorregulación emocional, el número de sesiones dedicadas a trabajar el autoconcepto eran 8 (se incorporaron sesiones orientadas a trabajar las emociones positivas, la importancia de una actitud optimista ante la vida así como la relevancia de tener un tiempo para el ocio, y disfrutar con aquello que más nos gusta).

La duración de las sesiones se amplió a noventa minutos, y en algunas ocasiones se llegó a 120 minutos.

Fruto de la revisión de programas que se proponen para trabajar el desarrollo personal y social de los menores (Carpintero, et al., 2006) así como de informes relacionados con los nuevos perfiles presentes en los centros de protección de menores (Bravo y Del Valle, 2009; Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales, 2011) se decide dar importancia a la diversidad cultural así como también al humor, entendiendo éste, ya no sólo como un estado sino como actitud ante la vida (Carpintero et al., 2006) se considera que es fundamental transmitir a los niños y niñas una actitud positiva ante la vida, y ante el ser humano (Carpintero et al., 2006, Carpintero et al., 2015).

Se intenta transmitir la visión de que el mundo es o puede ser un lugar agradable en el que se pueden dar las condiciones que nos permitan sentirnos bien, un lugar predecible, sobre el que podamos actuar e intervenir.

También se quiere hacer hincapié en que es importante enfrentarnos a las dificultades y a los problemas de una forma positiva pues ello nos permitirá afrontarlas mejor. Seligman (1990, 1998) indica que a la hora potenciar el adecuado desarrollo, debemos centrarnos en aspectos positivos que lo favorecen y que suponen beneficios para las personas y entre ellas, encontramos el humor y el optimismo ante las dificultades y retos que nos encontramos en nuestra existencia.

También se incorpora una sesión en la que se fomenta el ocio y el tiempo libre, como una oportunidad, ya no sólo de conocerse a sí mismos, sino como una ocasión para el encuentro con los otros, para el disfrute y el pleno desarrollo.

Los estudios nos indican la importancia de las emociones positivas (Fredrickson, 2001) del disfrute con actividades que nos hacen sentir bien y “fluir” (Seligman, 2011) En algunas ocasiones estos niños y niñas no han podido disponer de momentos de ocio y debemos darles la oportunidad de hacerlo, potenciando experiencias de ocio constructivo en las que tengan oportunidad de compartir nuevas experiencias y compartir y aprender con otros, menores o adultos más allá del contexto escolar (Search Institute, 2011) ello contribuirá además a su normalización (Bravo y Del Valle, 2009).

En cuanto a la autorregulación emocional, siguiendo las orientaciones de autores como Carpintero et al. (2006), Goleman (1999) y Lantieri (2009) se decide incorporar una sesión para trabajarlas. Lantieri (2009) indica además la importancia de que los niños y niñas en las etapas previas y durante la primaria aprendan a expresar adecuadamente sus emociones a fin de garantizar su bienestar y además resalta que si ello es oportuno en general, para todos los niños y niñas, en aquellos casos de niños y niñas en situación de vulnerabilidad, hay que comenzar a trabajar con ellos cuanto antes.

En la tercera de las aplicaciones, se mantuvieron el número de sesiones, así como su duración, pero lo que se intentó fue introducir adaptaciones en las diversas actividades en función de las distintas edades de los menores participantes en los mismos, es decir, relacionadas con sus gustos y preferencias en función de la edad.

### **Hipótesis:**



- 2.1. Se espera que los resultados obtenidos con el programa B sean mejores que los obtenidos con el programa A.
- 2.2. Se espera que los resultados obtenidos con el programa C, sean similares a los obtenidos con el programa B o al menos no inferiores a los obtenidos con el A.
3. Verificar si los resultados obtenidos en relación a la eficacia del programa de forma cuantitativa son consistentes con los que se obtienen de manera cualitativa.

El diseño de esta tesis responde a un diseño cuasi experimental sin grupo de control (León y Montero, 2003) con todas las limitaciones que en relación a su validez interna y externa (Aliaga, 2000) suelen presentar este tipo diseños y que como se indicará vino impuesto por el contexto en el que la investigación se desarrolló. Por ello, además del instrumento cuantitativo, se ha considerado adecuado utilizar un instrumento cualitativo, ello nos permitirá triangular la información y se piensa que enriquecer los resultados, al mismo tiempo que se trata de compensar las carencias que puedan deberse a las limitaciones del diseño de investigación propuesto. Se ha realizado una triangulación intermétodos simultánea (Denzin, 1970).

Después de revisar posibles instrumentos que pudieran ayudarnos en esta tarea, se decidió utilizar la entrevista semiestructurada de frases incompletas (Díaz-Aguado, 1995) este instrumento se utiliza para verificar el modelo interno de representación de los niños y niñas, en base a 3 dimensiones: la representación del colegio y de los profesores, la representación de los compañeros y amigos y el modelo general a partir del cual los niños y niñas se conceptualizan a sí mismos.

Este instrumento ha sido elaborado para determinar este modelo en los niños y niñas maltratados y además de presentar un elevado grado de consistencia interna y fiabilidad, también se considera un instrumento eficaz para determinar el concepto que

de sí mismos tienen los niños y niñas. Además se considera que presenta un elevado grado de coherencia con el constructo en el que se apoya el cuestionario de Piers y Harris (1969) hallándose relaciones consistentes entre las puntuaciones obtenidas en sus dimensiones (Díaz-Aguado, 1995).

### **Hipótesis:**

- 3.1 Se espera que los resultados obtenidos cualitativamente demuestren la eficacia del programa para las dimensiones del modelo interno consideradas, en todas las aplicaciones del programa.
- 3.2 Se esperan encontrar correlaciones entre las variables dependientes definidas en el instrumento cuantitativo con las definidas por el cualitativo.
- 3.3 Se espera que los resultados obtenidos de manera cualitativa confirmen la tendencia de los resultados obtenidos cuantitativamente.
4. Determinar si las variables independientes, sexo, edad, residencia, educadora y experiencia previa en el programa, han podido influir en los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones estudiadas.

La finalidad de este objetivo persigue verificar si el programa elaborado puede obtener mejoras en el autoconcepto de los niños y niñas con independencia de cuál sea su edad, su sexo, la residencia en la que se implemente, las educadoras que lo lleven a cabo y finalmente, de que se haya tenido o no, experiencia previa en el programa.

Lo que se persigue, en consecuencia, es determinar si el programa en sí, con las limitaciones ya señaladas, puede contribuir a la mejora del autoconcepto de los niños y niñas participantes, o puedan ser otras variables, a parte del programa (en sus diversas aplicaciones) las que puedan estar influyendo en los resultados obtenidos. Para ello se

consideró adecuado tener en cuenta variables relacionadas con aspectos específicos que presentan estos niños y niñas tales como la edad ó el sexo y variables que tienen que ver con aspectos de carácter externo a los niños y niñas, tales como la residencia o la educadora. También se consideró interesante tener en cuenta, si los resultados podrían verse influenciados por su participación previa en el mismo.

En la conformación del autoconcepto influyen tanto aspectos que tienen que ver con la edad, es decir, con aspectos de carácter madurativo y las competencias cognitivas asociadas a la edad (Palacios, 1999) pero también con la influencia de los demás (Alonso y Román, 2003; González y Tourón, 1992) sobre todo, con respecto a aquéllos que son significativos. Como indica Oñate (1989) en los primeros años de vida, los educadores y los padres detentan un papel esencial en la conformación del autoconcepto de los niños y niñas.

### **Hipótesis:**

Por lo que se refiere a la edad, este programa, ha sido elaborado para niños y niñas con edades comprendidas entre los 8 y los 11 años y las actividades, contenidos y metodología previstos han tenido en cuenta aspectos de carácter cognitivo y evolutivo relacionados con este tramo de edad (Erickson, 1981; Palacios, 1999).

4.1. No se espera obtener una correlación alta entre la variable independiente edad y las variables dependientes (dimensiones del autoconcepto) en las diferentes aplicaciones del programa.

Por lo que se refiere al sexo y en base a lo que se nos dice en la teoría (Etxebarría et al., 1999) no parecen encontrarse diferencias en la configuración del autoconcepto entre los niños y niñas. Por ello, en el programa no se han establecido diferencias en

función del sexo. No obstante, sí que nos parecía interesante estudiar si el programa elaborado podría aplicarse indistintamente a niños y niñas y si en los resultados obtenidos con el mismo se obtenían diferencias en relación al sexo.

**Hipótesis:**

4.2. No se espera obtener una correlación alta entre la variable independiente sexo y las variables dependientes (dimensiones del autoconcepto) en las diferentes aplicaciones del programa.

Por otro lado, como en la configuración del autoconcepto, también influyen los otros y el contexto relacional en el que los niños y niñas se desarrollen, se ha querido también verificar si se podían obtener diferencias en función de las residencias o de las educadoras que los implementaran.

Si bien se quiere hacer la salvedad de que las educadoras fueron formadas en la implementación del programa de igual modo, es decir, accedieron a la misma instrucción para llevar a cabo el programa y también se les informó acerca de las actitudes y del comportamiento que deberían observar en sus relaciones con los niños y niñas y en la aplicación del programa.

**Hipótesis:**

4.3. No se espera obtener una correlación alta entre la variable independiente educadora y las variables dependientes (dimensiones del autoconcepto) en las diferentes aplicaciones del programa.

Así mismo, también para la puesta en marcha se insistió que era fundamental, el ambiente, en el que se desarrollara el programa y que era esencial que se tratara de un

entorno que facilitara la adecuada expresión de los niños y niñas y de un entorno en el que estos y estas se sintieran bien, seguros y confiados.

**Hipótesis:**

4.4. No se espera obtener una correlación alta entre la variable independiente residencia y las variables dependientes (dimensiones del autoconcepto) en las diferentes aplicaciones del programa.

Los autores y autoras señalan que aunque como consecuencia de la intervención en el autoconcepto, puedan obtenerse inicialmente, mejoras en el mismo, no obstante, esos efectos positivos, no persisten en el tiempo después de la aplicación del programa (Machargo, 1991, 1992) así lo ponen de manifiesto, algunas investigaciones de carácter longitudinal que se han realizado en relación a esta cuestión (González y Tourón, 1992).

**Hipótesis:**

4.5. No se espera obtener una correlación alta entre la variable independiente experiencia previa y las variables dependientes (dimensiones del autoconcepto) en las diferentes aplicaciones del programa.

5. Determinar la eficacia del programa en función de las puntuaciones iniciales.

Nos interesaba saber si el programa podía considerarse más eficaz para los niños y niñas con un autoconcepto más negativo de partida, o bien para aquellos cuyo autoconcepto inicial era más alto y verificar si acontece lo mismo en las diversas aplicaciones del programa.

Los autores indican que en aquellos casos en los que se parte de un autoconcepto de partida muy negativo (Machargo, 1991) y sobre todo por lo que se refiere al

autoconcepto global, es más difícil obtener resultados positivos pues el autoconcepto tiende a la estabilidad.

Pese a la estabilidad en el autoconcepto, también se refiere que la posibilidad de experimentar éxito y el reconocimiento de los otros significativos, puede contribuir a la mejora del autoconcepto (Oñate, 1983).

Machargo (1991) indica que para las edades a las que va dirigido este programa, los profesores con su actitud, pueden contribuir a la construcción de un autoconcepto positivo en sus alumnos, mediante la verbalización, la valoración y la consideración de la competencia de los niños y niñas y algo similar, viene a acontecer en el contexto residencial con respecto a los educadores y educadoras de las mismas (Bravo y Del Valle, 2009; Del Valle y Fuertes, 2000) su papel es capital para hacer aflorar en los niños y niñas un sentimiento positivo de valía personal y competencia.

También se ha demostrado que una consideración de unas expectativas realistas de uno mismo puede favorecer un adecuado autoconcepto. Ya que cuándo las expectativas con relación a nosotros mismos, son adecuadas a nuestras capacidades y alcanzables por nuestro esfuerzo los logros conseguidos generan sentimientos de profunda satisfacción con nosotros mismos, lo que a su vez, favorece la aparición de juicios positivos acerca de nuestra competencia y valía en relación a su consecución (Díaz-Aguado, 1995, 1996).

Por eso, en este programa se da gran importancia a que los niños y niñas se valoren así mismos, así como también sus competencias, pero también se insiste en que esa valoración ha de ser ajustada a la realidad. También se persigue que todos los niños y niñas tengan la posibilidad de tener éxito al proponerles actividades y tareas que

pueden llevar a cabo por ser acordes a sus capacidades, pues tal y como indica Oñate (1989) el autoconcepto, surgirá del resultado de una compleja interacción, entre las capacidades que posee el individuo, el ambiente en que éste se desarrolla y en el que acontecen las propias autoevaluaciones y su desarrollo cognitivo que determinará la información que pasará a formar parte de su autodefinición.

En los programas orientados a intervenir sobre el autoconcepto se relata la importancia de que se elogie a sus participantes por los logros conseguidos (Machargo, 1991, 2001) En esta misma línea, el programa evaluado aconseja a los educadores y educadoras que valoren y elogien a los niños y niñas por sus logros, por la tarea bien hecha, pero también se indica que se ha de prestar un especial cuidado, en que esos elogios han de ser coherentes, pertinentes y adecuados al resultado obtenido por los niños y niñas, y que han de ser selectivos y concretos, pues sino se corre el riesgo de que con el tiempo pierdan sus propiedades.

La influencia de los otros y de la percepción de nuestra competencia aparecen mediados sin embargo por nuestro propio filtro, pues la información que recibimos del exterior es mediatizada por la interpretación que de la misma realizamos en función de nuestro propio esquema y de la percepción que de nosotros tenemos (Oñate, 1989).

Tendemos a buscar la congruencia de la información recibida con la imagen que de nosotros mismos tenemos (Etxebarría et. al., 1999) por lo que es imprescindible la necesidad de la consistencia de la información que recibamos del exterior para que pueda llegar a incidir en el concepto que tenemos de nosotros mismos así como de nuestra valía (Machargo, 1991).

Como señala Oñate (1989) la respuesta de los demás personas no influyen, no conforman directamente el propio autoconcepto sino que para que influya, éste ha de ser congruente con el modelo que tenemos de nosotros mismos.

En este sentido, Rosenberg (citado en Oñate, 1989) señala que en la formación del autoconcepto hay cuatro principios que deben ser tenidos en cuenta:

La comparación social (los juicios comparativos que realizamos con respecto a los demás).

Es importante, enseñar a los niños y niñas a compararse consigo mismos en distintos momentos así como en el caso de los educadores, también es fundamental, valorar los progresos que los niños y niñas han realizado por lo que respecta a las tareas que les encomendamos.

Valoración reflejada, que implica que nos valoramos, en función de lo que vemos que nos valoran los demás, sobre todo, como ya hemos dicho, de aquéllos que son significativos para nosotros.

Auto-atribución:

El estilo atribucional es muy importante a la hora de valorar la propia competencia (Bandura, 1977). Es importante también que los educadores y educadoras transmitan a los niños y niñas la importancia del esfuerzo para alcanzar los logros que queremos conseguir. Ha de “premiarse” a los niños y niñas no sólo por el resultado final obtenido sino también por el esfuerzo que se ha realizado e informarles de lo que precisan hacer para continuar mejorando.



Dado que el programa orienta a los educadores y educadoras acerca de la forma en la que pueden promover la mejora del autoconcepto de los niños y niñas, se pretende verificar si efectivamente, este programa consigue la mejora del autoconcepto de los niños y niñas participantes en el mismo, incluso en aquéllos que tienen un peor autoconcepto de partida y determinar quiénes son los niños y niñas que obtienen mejores resultados en las diversas aplicaciones del programas, diferenciando entre aquellos que tienen un peor autoconcepto de partida o aquéllos que obtienen una puntuación más alta de partida.

### **Hipótesis:**

- 5.1. Los resultados obtenidos por los niños y niñas que tienen un peor autoconcepto inicial (en todas sus dimensiones) en las distintas aplicaciones, no son inferiores a los obtenidos por los niños y niñas cuya puntuación inicial en el autoconcepto (en todas sus dimensiones) es superior.
- 5.2. Los resultados obtenidos por los niños y niñas que tienen un mejor autoconcepto de partida (en todas sus dimensiones) en las distintas aplicaciones, no son superiores a los obtenidos por los niños y niñas cuya puntuación inicial en el autoconcepto (en todas sus dimensiones) es inferior a ellos.
6. Comprobar si las mejoras obtenidas por lo niños que participan en más de un programa se mantienen.

Los autores y autoras señalan que aunque como consecuencia de la intervención en el autoconcepto, puedan obtenerse inicialmente, mejoras en el mismo, no obstante, esos efectos positivos, no persisten en el tiempo después de la aplicación del programa (Machargo, 1991, 1992) así lo ponen de manifiesto, algunas investigaciones de carácter longitudinal que se han realizado en relación a esta cuestión (González y Tourón, 1992).

El autoconcepto y la valoración que uno hace de sí mismo tiende a tener cierta estabilidad y a permanecer aunque se sufran cambios propios de la etapa evolutiva, es decir, un menor con un buen autoconcepto de sí mismo y una autoestima elevada de partida sufrirá esas fluctuaciones pero tenderá a mantener una valoración de sí mismo más positiva que aquellos otros que tuviesen una percepción más pobre de sí mismos de partida (Palacios, 1999). Se considera además que la imagen de uno mismo a estas edades es bastante estable y realista (Etxebarria et al., 1999; Palacios, 1999) y en la que se integran tanto aspectos positivos como negativos (Harter, 1998) por lo que una vez que han logrado un buen autoconcepto, a través de su sistemática intervención, cabe esperar que esas mejoras puedan mantenerse en el tiempo, pese a que puedan acontecer circunstancias negativas o adversas en sus vidas.

Así mismo, en este programa aunque los destinatarios directos sean los niños y niñas, también se considera que lo serán los educadores y educadoras de las residencias, pues a los mismos, se les entrena para que aprendan qué es el autoconcepto, como conseguir que los niños y niñas tengan un buen autoconcepto y se espera que esa forma de actuar la transfieran al trabajo que desempeñan en las residencias y que impregne su relación con los menores.

Con este objetivo, queremos comprobar si aquellos niños y niñas que han participado en el programa y cuyo autoconcepto ha mejorado y que luego han participado en otras ediciones, han mantenido esa mejora, o al menos, no la han empeorado.

### **Hipótesis:**

- 6.1. Los niños y niñas que participan en más de una edición del programa y que mejoran en la primera mantienen esa mejora en las sucesivas aplicaciones o al menos, la puntuación que obtienen no disminuye por debajo de la puntuación inicial que obtuvieron.
7. Verificar si los niños y niñas de 8 a 11 años obtienen mejores resultados que los niños y niñas que se encuentran fuera de ese tramo de edad.

El programa evaluado tiene como destinatarios a niños y niñas con edades comprendidas entre los 8 y los 11 años. Las actividades propuestas así como su metodología parten de las características que presenta el autoconcepto en los niños y niñas de esta edad, por lo que se espera que los niños y niñas de este tramo de edad obtengan mejores resultados que aquellos que se encuentran fuera de este tramo de edad.

Entre los 8 y los 11 años, la concepción de uno mismo empieza a recibir influencias del entorno y a adquirir relevancia la comparación social, también toman protagonismo, los rasgos que se refieren a las habilidades sociales y a las relaciones interpersonales y empiezan a tenerse en cuenta tanto aspectos positivos como negativos de uno mismo, lo que permitirá ir construyendo una imagen más realista de uno mismo (Etxebarría et al., 1999).

En las edades comprendidas entre los 8 y 11 años, se produce un avance en su capacidades cognitivas que les van a permitir realizar comparaciones con los demás (Díaz-Aguado, 1995, 1996).

Además, cabe señalar que desde hace tiempo es considerado en psicología (Erickson, 1968) que en relación al autoconcepto, el aspecto más relevante en la etapa comprendida entre los 6 y 11 años es la identificación con la tarea.

El niño y la niña en este concreto momento se definen a sí mismos en función de aquello que pueden hacer, que saben hacer, conceptualización, que indudablemente va a verse influida ya no sólo por las opiniones de los demás a este respecto sino también por las propias comparaciones que los menores realizan con respecto a los otros.

Y es que precisamente, un desarrollo adecuado en este momento va a venir expresado por una buena orientación a la tarea y por la adquisición de capacidades de producción (de actuación sobre la realidad) valoradas por los demás (Díaz Aguado, 1995).

El programa, teniendo en cuenta esta circunstancia pretende que los niños y niñas puedan tener la oportunidad de realizar actividades que sean significativas para ellos, actividades que les motiven. Por eso, se les invita a participar en la elaboración de una revista, la revista de su residencia, pero además se pretende facilitar a los niños y niñas, la oportunidad de vivenciar situaciones, en las que puede tener éxito (Sánchez Iniesta, 2005) y en las que su capacidad de producción, además es valorada por los demás. Aunque este programa está dirigido a niños y niñas con edades comprendidas entre los 8 y los 11 años y este fue un criterio para su participación en el programa, la realidad del funcionamiento del mismo, hizo que participaran niños y niñas que se encontraban fuera de este rango de edad. Dada esta circunstancia, se decidió proceder a evaluar si el programa obtenía mejores resultados con los niños y niñas que se encontraban dentro del rango previamente establecido o bien con aquellos y aquellas que se encontraban fuera del mismo.

## **Hipótesis:**

- 7.1 Los resultados obtenidos por los niños y niñas que participan en el programa y cuyas edades están comprendidas entre los 8 y los 11 años son mejores que los obtenidos por los niños y niñas que no están incluidos en este tramo de edad.
8. Comparar las puntuaciones obtenidas en los test iniciales por los niños y niñas del tramo de edad de 8 a 11 años con los de edades superiores.

Los distintos estudios realizados ponen de manifiesto que los niños y niñas que han sufrido una experiencia de maltrato tienen un autoconcepto más bajo que los niños y niñas con la misma edad pero que no han vivido una experiencia de maltrato (Bravo y Del Valle, 2009; Del Valle y Fuertes, 2000; Díaz-Aguado, 1995, 1996). La configuración y construcción del autoconcepto no es un tarea fácil ni tampoco corta, sino que la forma en la que la persona se ve y valora va cambiando con el tiempo, tanto en relación a los cambios y destrezas cognitivas que se van adquiriendo con la edad y consolidando como a través de la propia experiencia y de las experiencias vitales significativas para la persona (Etxebarría et al., 1999; Palacios, 1999).

A lo largo del desarrollo se van produciendo en el autoconcepto, fluctuaciones que pudiéramos considerar “normativas” y propias del grupo de referencia, así por ejemplo, tras un momento de cierta estabilidad, que comprende de los 8 a los 11 años, comienza y debido a los cambios físicos que se producen con la pubertad y que tienden a generar una cierta inseguridad, un descenso (Etxebarría et al., 1999; Palacios, 1999) mientras que por lo que se refiere a edades más bajas, el autoconcepto de los niños y niñas es superior, pues se sobrevaloran (Harter, 1998) su autoconcepto no es realista.

Entre los 6 y los 8 años (Etxebarria et al., 1999) el yo se define en base a la propia comparación en momentos diversos, manteniéndose una valoración además bastante optimista, que es característica en los tramos de edad inferiores.

Con este objetivo, se trata de verificar, si aquí también se cumplen estas premisas del desarrollo normativo.

### **Hipótesis:**

8.1 Se espera que los niños y niñas con edades comprendidas entre los 8 y los 11 años tengan un autoconcepto (en todas sus dimensiones) superior al de los niños y niñas con edades superiores.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. PARTICIPANTES Y CENTROS.**

#### **Precisiones iniciales**

El programa fue aplicado y evaluado en tres ediciones diferentes. En la presentación de los datos son denominados programa A, B y C, respectivamente.

Los niños y niñas participantes, son menores residentes en centros de protección de menores, de la Red de centros de protección de la Comunidad de Madrid y están sujetos a una medida de acogimiento residencial por hallarse en una situación de desamparo, es decir, han sido separados de sus familias, pues éstas no han cumplido o han cumplido inadecuadamente sus deberes de protección (art. 172 CC y art. 12 LOPJM 1/1996, de 15 de enero).

Los educadores participantes en el programa, lo son de dos tipos: las educadoras que se han encargado de implementar el programa en sentido estricto y que eran ajenas a las residencias, y en segundo lugar, las educadoras de las residencias.

En la descripción del programa se ha puesto de manifiesto el interés por la participación en la implementación del programa de los propios educadores de las residencias, al objeto de que pudieran servir de referencia para los menores participantes además como fuente de información clave para las educadoras externas y finalmente, por cuestiones relacionadas con la convivencia y el orden en el desarrollo de las sesiones.

No obstante, se ha de decir, que su grado de implicación ha sido muy desigual en función de la residencia y sus funciones, han sido las de auxiliares.

Por lo que en la descripción de las variables, así como en la presentación de los resultados, únicamente, se han incorporado a las educadoras externas.

La selección de las residencias, de los educadores y de los menores participantes, viene condicionada por el contexto en el que se implementó en programa. La decisión acerca de la mayor parte de aspectos, estaban fuera de alcance de la propia evaluadora del programa lo que, como luego se verá, dificultó el tipo de diseño que podía llevarse a cabo así como la obtención de datos.

En la primera de aplicaciones del programa, las dificultades fueron más evidentes, la rigidez, se fue suavizando a medida, que se sucedían las aplicaciones, tal vez porque se adquirió mayor grado de confianza, si bien es cierto, que nunca se contó con la libertad suficiente, como para poder plantear otro tipo de investigación, o utilizar otros instrumentos, pues el acceso a los niños y niñas, estuvo, tremendamente limitado, desde el principio y hasta el final. Las facilidades otorgadas fueron más bien escasas, sobre todo, en algunas residencias, en las que en ocasiones, incluso, se impidió su acceso en un primer momento, a la evaluadora.

Pasaremos posteriormente, a describir los participantes y los criterios de selección. Aunque más adelante, se describen con mayor grado de profundidad las diversas variables tenidas en cuenta.

### **Muestra:**

#### **Programa A**

12 menores con edades comprendidas entre los 8 y 11 años.



2 Educadoras (aunque como ya se ha comentado, contaron con la ayuda de educadoras de las propias residencias, en total fueron 8 educadoras).

3 residencias.

### **Criterios de selección:**

#### **Residencias:**

Las residencias, fueron seleccionadas por la entidad promotora, el Instituto Madrileño del Menor y de la Familia. Los criterios utilizados para su selección, no se saben, si bien si conocemos que al inicio de cada aplicación, el IMMF, comunicaba el programa a las diversas residencias de la Red y eran éstas las que voluntariamente, solicitaban su participación en el programa.

En otras ocasiones, se sabe que algunas residencias fueron expresamente, invitadas a participar, aunque los criterios tomados en cuenta para ello, nunca se han expresado a la evaluadora. Una vez seleccionadas las residencias, eran ellas mismas, las que elegían a los niños y niñas que iban a participar, así como a los educadores y educadoras que se iban a implicar en el mismo.

#### **Menores:**

Los criterios de selección establecidos fueron los siguientes:

La edad:

Se pidió que los niños y niñas que participaran en el programa, tuvieran entre 8 y 11 años.

Número:

Como ya se ha descrito en el programa, se solicitaba que los grupos de menores que participaran en los mismos fueran pequeños, al objeto, de poder hacer mayor seguimiento a los niños y niñas, así como también para intentar adaptar las actividades propuestas, lo más posible, a las características de los menores.

Ausencia de patologías asociadas:

Se solicitó que los niños y niñas no presentaran patologías y deficiencias que les impidieran seguir el desarrollo normal de las actividades.

Disponibilidad horaria:

Se insistió, en la continuidad en la aplicación del programa. Muchos de estos niños y niñas además de participar en otras actividades tanto dentro como fuera de las propias residencias, además se encuentran en las mismas un periodo limitado de tiempo, o bien, tienen un régimen de visitas que les impiden acceder al desarrollo normal de las actividades que se proponían en el programa.

Una vez comunicados estos criterios, fueron los propios centros los que realizaron su selección, que no se ajustó del todo a los mismos, así nos encontramos niños y niñas que una vez que han comenzado abandonan el programa, por diversos motivos, reagrupación familiar, traslado a otro centro, inscripción en otras actividades, entre otras. Además algunos niños y niñas, se incorporaron tardíamente, o no asistían regularmente a las sesiones, otros no pudieron ser evaluados, por no contar con personal que pudiera hacerse cargo de la evaluación, e impedir la evaluación por parte de la evaluadora.

Estos motivos, anteriormente señalados, supusieron que aunque el número de niños y niñas que participaran en el programa fueran 41, no fueran evaluados todos ellos, bien por falta de tiempo, por su incorporación tardía al programa, o por las dificultades halladas en las residencias para proceder a su evaluación. Para la presentación de los resultados únicamente se han tenido en cuenta, los niños y niñas que fueron evaluados.

### **Programa B**

27 menores con edades comprendidas entre los 7 y los 12 años.

2 Educadoras (aunque como ya se ha comentado, contaron con la ayuda de educadoras de las propias residencias, en total fueron 6 educadoras).

4 residencias.

5 niños con experiencia previa en el programa.

### **Criterios de selección:**

#### **Residencias:**

Las residencias, fueron seleccionadas por la entidad promotora, el Instituto Madrileño del Menor y de la Familia. Los criterios utilizados para su selección no se conocen, aunque se sabe, que al inicio de cada aplicación, el IMMF, comunicaba el programa a las diversas residencias de la Red y eran éstas las que voluntariamente, solicitaban su participación en el programa. En otras ocasiones, se sabe que algunas residencias fueron expresamente, invitadas a participar, aunque los criterios tomados en cuenta para ello, nunca se han expresado a la evaluadora. Una vez seleccionadas las

residencias, eran ellas mismas, las que elegían a los niños y niñas que iban a participar, así como a los educadores y educadoras que se iban a implicar en el mismo.

## **Menores**

Los criterios de selección establecidos fueron los siguientes:

La edad:

Se pidió que los niños y niñas que participaran en el programa, tuvieran entre 8 y 11 años. Pero como ya se ha indicado, hay menores que no reúnen estas características.

Número:

Como ya se ha descrito en el programa, se solicitaba que los grupos de menores que participaran en los mismos fueran pequeños, al objeto, de poder hacer mayor seguimiento a los niños y niñas, así como también para intentar adaptar las actividades propuestas, lo más posible, a las características de los menores.

Ausencia de patologías asociadas:

Se solicitó que los niños y niñas no presentaran patologías y deficiencias que les impidieran seguir el desarrollo normal de las actividades

Disponibilidad horaria:

Se insistió, en la continuidad en la aplicación del programa. Muchos de estos niños y niñas además de participar en otras actividades tanto dentro como fuera de las propias residencias, además se encuentran en las mismas un periodo limitado de tiempo,

o bien, tienen un régimen de visitas que les impiden acceder al desarrollo normal de las actividades que se proponían en el programa.

Una vez comunicados estos criterios, fueron los propios centros los que realizaron su selección, que no se ajustó del todo a los mismos, así nos encontramos niños y niñas que una vez que han comenzado abandonan el programa, por diversos motivos, reagrupación familiar, traslado a otro centro, inscripción en otras actividades, entre otras.

Además algunos niños y niñas, se incorporaron tardíamente, o no asistían regularmente a las sesiones, otros no pudieron ser evaluados, por no contar con personal que pudiera hacerse cargo de la evaluación, e impedir la evaluación por parte de la evaluadora.

Estos motivos anteriormente señalados supusieron que aunque el número de niños y niñas que participaran en el programa fueran 51, no fueron evaluados todos ellos, bien por falta de tiempo, por su incorporación tardía al programa, o por las dificultades halladas en las residencias para proceder a su evaluación, para la presentación de los resultados sólo se han tenido en cuenta aquellos niños y niñas que fueron evaluados.

### **Programa C**

38 menores con edades comprendidas entre los 7 y los 12 años.

2 Educadoras (aunque como ya se ha comentado, contaron con la ayuda de educadoras de las propias residencias, en total fueron 8 educadoras).

4 residencias.

9 niños con experiencia previa en el programa.

### **Criterios de selección:**

#### **Residencias:**

Las residencias, fueron seleccionadas por la entidad promotora, el Instituto Madrileño del Menor y de la Familia. Los criterios utilizados para su selección, no se conocen, si bien es cierto, que se sabe, que al inicio de cada aplicación, el IMMF, comunicaba el programa a las diversas residencias de la Red y eran éstas las que voluntariamente, solicitaban su participación en el programa. En otras ocasiones, se sabe que algunas residencias fueron expresamente, invitadas a participar, aunque los criterios tomados en cuenta para ello, nunca se han expresado a la evaluadora. Una vez seleccionadas las residencias, eran ellas mismas, las que elegían a los niños y niñas que iban a participar, así como a los educadores y educadoras que se iban a implicar en el mismo.

#### **Menores:**

Los criterios de selección establecidos fueron los siguientes:

La edad:

Se pidió que los niños y niñas que participaran en el programa, tuvieran entre 8 y 11 años. Pero como ya se ha indicado, hay menores que no reúnen estas características.

Número:

Como ya se ha descrito en el programa, se solicitaba que los grupos de menores que participaran en los mismos fueran pequeños, al objeto, de poder hacer mayor

seguimiento a los niños y niñas, así como también para intentar adaptar las actividades propuestas, lo más posible, a las características de los menores.

Ausencia de patologías asociadas:

Se solicitó que los niños y niñas no presentaran patologías y deficiencias que les impidieran seguir el desarrollo normal de las actividades.

Disponibilidad horaria:

Se insistió, en la continuidad en la aplicación del programa. Muchos de estos niños y niñas además de participar en otras actividades tanto dentro como fuera de las propias residencias, además se encuentran en las mismas un periodo limitado de tiempo, o bien, tienen un régimen de visitas que les impiden la asistencia regular a las sesiones del programa.

Una vez comunicados estos criterios, fueron los propios centros los que realizaron su selección, que no se ajustó del todo a los mismos, así nos encontramos niños y niñas que una vez que han comenzado abandonan el programa, por diversos motivos, reagrupación familiar, traslado a otro centro, inscripción en otras actividades, etc. Además algunos niños y niñas, se incorporaron tardíamente, o no asistían regularmente a las sesiones, otros no pudieron ser evaluados, por no contar con personal que pudiera hacerse cargo de la evaluación, e impedir la evaluación por parte de la evaluadora.

Estos motivos anteriormente señalados supusieron que aunque el número de niños y niñas que participaran en el programa fueran 45, no fueron evaluados todos ellos por su incorporación tardía al programa. Para la presentación de los resultados sólo se tienen en cuenta aquellos niños y niñas que fueron evaluados.

## 2.2. DESCRIPCIÓN DE VARIABLES.

Seguidamente, se incluye la descripción de las variables independientes definidas. Como se ha hecho en relación en otros apartados, se incluyen los datos por separado en función de las diversas aplicaciones del programa.

### VARIABLES INDEPENDIENTES INSTRUMENTO CUANTITATIVO:

#### Programa A

Sexo: 11 niños y 1 niña. El porcentaje de niños es del 91,7% y el de niñas el 8,3%.

Tabla 12. Variable sexo. Programa A.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Niño	11	91,7	91,7	91,7
	Niña	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Edad: niños y niñas de 8 a 11 años, distribuidos de la siguiente forma, en función de su edad.

Tabla 13. Variable edad. Programa A.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	8	5	41,7	41,7	41,7
	9	3	25,0	25,0	66,7
	10	3	25,0	25,0	91,7
	11	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	



Residencia: tres residencias, V, T y L. Los niños se distribuyen en las mismas de la forma en la que se describe a continuación. El 16,7 % pertenecen a la residencia de V, el 50% a la de T, y el restante, es decir, el 33,3% pertenece a la de L.

Tabla 14. Variable residencia. Programa A.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	V	2	16,7	16,7	16,7
	T	6	50,0	50,0	66,7
	L	4	33,3	33,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Educadora: participan dos educadoras.

Tabla 15. Variable educadora. Programa A.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Educadora 1	6	50,0	50,0	50,0
	Educadora 2	6	50,0	50,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

## Programa B

Sexo: 27 menores, el 70,4% de ellos (19), son niños y el 29,6% (8) son niñas.

Tabla 16. Variable sexo. Programa B.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Niño	19	70,4	70,4	70,4
	Niña	8	29,6	29,6	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Edad: El 74% de los niños y niñas participantes se corresponden con la edad solicitada para participar en el programa, mientras que el otro, 26% se corresponden con otras edades, en concreto, el 3,7% con 7 años y el 22,3% con 12.

Tabla 17. Variable edad. Programa B.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	7	1	3,7	3,7	3,7
	8	9	33,3	33,3	37,0
	9	4	14,8	14,8	51,9
	10	4	14,8	14,8	66,7
	11	3	11,1	11,1	77,8
	12	6	22,2	22,2	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Residencia: participan 4 residencias; T, L, C y E. La distribución de los niños y niñas por residencia es la que se describe a continuación.

Tabla 18. Variable residencia. Programa B.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	T	4	14,8	14,8	14,8
	L	12	44,4	44,4	59,3
	C	4	14,8	14,8	74,1
	E	7	25,9	25,9	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Educadora: participan 2 educadoras.

Tabla 19. Variable educadora. Programa B.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Educadora 1	19	70,4	70,4	70,4
	Educadora 2	8	29,6	29,6	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

En este programa se introduce una variable independiente nueva, la experiencia previa en el programa.

Experiencia previa: el 18,5% de los niños participantes, participaron ya en la pasada edición, aunque algunos en su día no fueron evaluados ni tenidos en cuenta para la presentación de los resultados.

Tabla 20. Variable experiencia previa. Programa B.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	5	18,5	18,5	18,5
	No	22	82,5	82,5	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

### Programa C

Sexo: participan 19 niños y 19 niñas.

Tabla 21. Variable sexo. Programa C.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Niño	19	50,0	50,0	50,0
	Niña	19	50,0	50,0	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Edad: el porcentaje de los niños dentro del rango al que se dirige el programa es del 76,3%, mientras que el 23,7% restante está fuera de este rango.

Tabla 22. Variable edad. Programa C.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	7	1	2,6	2,6	2,6
	8	4	10,5	10,5	13,2
	9	7	18,4	18,4	31,6
	10	8	21,1	21,1	52,6
	11	10	26,3	26,3	78,9
	12	8	21,1	21,1	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Residencia: participan 4 residencias, L, E, A y H. La distribución de los niños y niñas, en función de las residencias, es: el 31,6%, L, el 13,2 % E, el 26,3% A y el 28,9% H.

Tabla 23. Variable residencia. Programa C.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	L	12	31,6	31,6	31,6
	E	5	13,2	13,2	44,7
	A	10	26,3	26,3	71,1
	H	11	28,9	28,9	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Educadora: participan 2 educadoras.

Tabla 24. Variable educadora. Programa C.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Educadora 1	17	44,7	44,7	44,7
	Educadora 2	21	55,3	55,3	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Experiencia previa: 9 niños han participado con anterioridad en el programa, lo que representa el 23,7 % del total de los niños y niñas que participan en esta edición del programa.

Tabla 25. Variable experiencia previa. Programa C.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	9	23,7	23,7	23,7
	No	29	76,3	76,3	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

### **Variables dependientes instrumento cuantitativo:**

Las variables dependientes cuantitativas, están constituidas por las dimensiones del autoconcepto que son consideradas:

Autoconcepto global.

Autoconcepto conductual.

Autoconcepto intelectual.

Autoconcepto social.

Autoconcepto físico.

Autoconcepto emocional.

Autoestima.

Dado que estas variables vienen dadas por la diferencia entre la puntuación obtenida en test final y el inicial, se considera que son variables continuas.

Es en estas variables en las que se pretende verificar los cambios producidos como consecuencia de la participación en el programa. En el apartado de análisis se describen con más detalle.

### **Variables dependientes instrumento cualitativo:**

Las variables dependientes cualitativas, están constituidas por las dimensiones del modelo interno que son consideradas:

Colegio Profesor.

Compañeros Amigos.

Modelo general.

Dado que estas variables vienen dadas por la diferencia entre la puntuación obtenida en la entrevista final y la entrevista inicial, se considera que son variables continuas.

Es en estas variables en las que se pretende verificar los cambios producidos como consecuencia de la participación en el programa. En el apartado de análisis se describen con más detalle.

### **2.3. PROCEDIMIENTO.**

En este apartado no sólo se hace referencia a los pasos dados para la evaluación de la eficacia de la eficacia del programa, objetivo de esta tesis, sino también a la secuencia de las acciones llevadas a cabo, desde su creación hasta su finalización.

Así mismo se mencionan las distintas aplicaciones del mismo, las fechas en las que se realizaron así como las sucesivas evaluaciones que se hicieron y fruto de cuáles se fueron introduciendo cambios en el programa.

#### **1. Fase preliminar: Elaboración del programa.**

Diciembre de 2009. Se comunica el interés del IMMF de adaptar el proyecto “altas capacidades todos los menores tienen un talento”, al contexto residencial elaborando un programa que pudiera ser desarrollado en diversas residencias de manera experimental.

Se crea un equipo interdisciplinar del que forman parte dos educadoras, la que suscribe esta tesis y se ponen a trabajar bajo la coordinación de D. Juan Carlos Torrego Seijo.

Se procedió a revisar literatura en relación a las características que suelen presentar los menores que se encuentran en contexto residencial.

Los autores y autoras que fueron tenidos en cuenta son los que aparecen referenciados en los capítulos 2 y 3 de esta tesis, así como en el propio programa. El



objetivo de esta revisión no era otra sino determinar las necesidades que estos niños y niñas pudieran tener y que se pudieran intentar cubrir con este programa así como también la perspectiva a adoptar en relación al maltrato.

Una vez estudiadas las necesidades y teniendo en cuenta además, el proyecto de altas capacidades, en el que este programa se incardinaba, se decidió que el programa a elaborar se centrara sobre el autoconcepto.

Se comunica al IMMF, la variable sobre la que se está pensando elaborar el programa y se aprueba.

Se revisan diversos programas orientados a promover el desarrollo personal y social de los menores, dentro y fuera del contexto residencial (a este aspecto también nos referimos en la descripción del programa).

A finales de diciembre se comienza a elaborar el programa que será terminado a finales del mes de enero.

Una vez finalizado, se envía al IMMF para su aprobación y puesta en marcha. El IMMF aprueba el programa a finales del mes de enero.

## 2. Implementación del programa.

Antes de implementar el programa, en cada una de sus aplicaciones, se dan los siguientes pasos:

Solicitud al IMMF para participar en el programa, descripción de las funciones a realizar por la evaluadora y las educadoras y justificación de los instrumentos a utilizar para evaluar programa.

Comunicación por las residencias de su interés de participar en el programa.

Determinadas las residencias, se mantiene una reunión a la que asisten los responsables así como los educadores que van a participar en el programa. Se explica con más detalle el programa, se resuelven las dudas que puedan existir en relación al mismo así como en relación a los instrumentos que se van a utilizar para evaluar el programa. Se hace especial hincapié en la actitud que han de mantener los educadores de las residencias participantes en el mismo.

Las residencias comunican los menores participantes.

Se pasan los instrumentos de evaluación.

Se implementa el programa.

Concreción de los pasos dados en cada una de las aplicaciones:

#### Programa A

La primera semana del mes de febrero del año 2010, se dedica a realizar la evaluación PRE, aplicando el cuestionario de Piers y Harris (1969). La escala de Autoconcepto de Piers y Harris (1969) se administró por las educadoras y a cada niño y niña de manera individual. También se aplica la entrevista semiestructurada de frases incompletas (Díaz-Aguado, 1995). En el apartado instrumentos se describen ambas herramientas con más detalle.

Se pone en marcha en la segunda semana del mes de febrero del año 2010 y se termina en la última semana del mes de mayo.

## Programa B

La segunda semana del mes de noviembre del año 2010, se dedica a realizar la evaluación PRE, aplicando el cuestionario de Piers-Harris. La escala de Autoconcepto de Piers-Harris (1969) se administró por las educadoras a cada niño y niña de manera individual. También se aplicó la entrevista semiestructurada de frases incompletas (Díaz-Aguado, 1995). En el apartado instrumentos se describen ambas herramientas con más detalle.

Se pone en marcha en la tercera semana del mes de noviembre del 2010 y finaliza la primera semana del mes de mayo del año 2011.

## Programa C

La segunda semana del mes de noviembre del año 2011, se dedica a realizar la evaluación PRE, aplicando el cuestionario de Piers y Harris (1969). La escala de Autoconcepto de Piers y Harris (1969) se administró por las educadoras a cada niño y niña de manera individual. También se aplica la entrevista semiestructurada de frases incompletas (Díaz-Aguado, 1995). En el apartado instrumentos se describen ambas herramientas con más detalle.

Se pone en marcha en la tercera semana del mes de noviembre del año 2011 y finaliza en la primera semana del mes de mayo de 2012.

### 3. Después de la aplicación del programa

Se vuelven a pasar los instrumentos de evaluación.

Después de las diferentes ediciones del programa se envía un informe al IMMF acerca del programa implementado en el que se recogen los resultados obtenidos con el programa así como también la valoración de los educadores y educadoras participantes.

Al final de cada una de las aplicaciones realizadas y en base a la evaluación realizada se hacen propuestas orientadas a mejorar el propio programa.

#### **2.4. INSTRUMENTOS.**

Se han utilizado dos instrumentos, la escala de autoconcepto de Piers y Harris (1969), la entrevista semiestructurada de frases incompletas (Díez-Aguado, 1995).

##### **Descripción de la escala de autoconcepto Piers-Harris**

La escala de autoconcepto de Piers y Harris (1969) consta de 80 frases sencillas con respuesta dicotómica (SI-NO) en las que se pide a los menores que se pronuncien acerca de si lo que ellos y ellas piensan con respecto a cada una de las cuestiones planteadas coincide con el Si o con No. Esta escala permite obtener una puntuación global del autoconcepto e información acerca de 6 dimensiones distintas que se corresponden respectivamente con (Cardenal y Fierro, 2003):

- Autoconcepto global: representación que el menor tiene de sí mismo y valoración que del mismo se deriva. El autoconcepto global incluye la representación del menor en el aspecto conductual, académico, físico, emocional, social así como su valoración (autoestima).
- Autoconcepto conductual: hace referencia a la percepción de los menores de portarse bien o mal, de comportarse adecuadamente, de ser buenos o malos.

- Autoconcepto intelectual/académico: hace referencia a la percepción del menor de ser competente en el ámbito académico, de tener un estatus socio-académico adecuado.
- Autoconcepto físico: hace referencia a la percepción relacionada con la propia apariencia y con la competencia física.
- Autoconcepto emocional: hace referencia a la percepción de sentirse bien o mal, a tener o carecer problemas de dicha naturaleza.
- Autoconcepto social (o popularidad): hace referencia a la percepción de las relaciones con otros niños y niñas, a ser competente en las relaciones sociales y a ser valorado por los demás, a no ser rechazado.
- Autoestima: satisfacción con uno mismo, percepción de ser feliz, de sentirse bien.

#### Aplicación:

Pese a que este instrumento permite su aplicación colectiva y autoaplicada, se procedió a su aplicación individual por las educadoras, esta decisión se apoyó en las dificultades de lecto-escritura y de comprensión lectora que presentaban algunos de los menores participantes así como en las dificultades para mantener su atención.

La forma de aplicación elegida intentaba garantizar que los menores entendieran perfectamente aquello que se les estaba preguntado, así como también el mantenimiento de su atención. Se intentó hacer comprender a los menores que no había respuestas correctas o incorrectas, que debían responder lo que estimaran más adecuado y aquella de las respuestas con las que se sintieran más identificados.

Normas de corrección:

De los 80 ítems de la escala, 36 son positivos, como por ejemplo: “Soy listo” “Me gusta como soy” y 44 son negativos, como por ejemplo: “Mi cara me disgusta” “Tengo problemas en mi familia”.

Para poder obtener las puntuaciones correspondientes, en el caso de los ítems positivos, al sí, se le otorga un 1 y al no, 0, en el caso de los negativos, se procede a la inversa, es decir, a la respuesta de no, se le otorga un punto y a la respuesta de sí, se le otorga un 0.

Tabla 26. Respuestas que reflejan un buen autoconcepto.

1 NO	21 SI	41 SI	61 NO
2 SI	22 NO	42 SI	62 NO
3 NO	23 SI	43 NO	63 SI
4 NO	24 SI	44 SI	64 NO
5 SI	25 NO	45 NO	65 NO
6 NO	26 NO	46 NO	66 NO
7 NO	27 SI	47 NO	67 SI
8 NO	28 NO	48 NO	68 NO
9 SI	29 SI	49 SI	69 SI
10 NO	30 SI	50 NO	70 SI
11 NO	31 NO	51 SI	71 NO
12 SI	32 NO	52 SI	72 SI
13 NO	33 SI	53 NO	73 SI
14 NO	34 NO	54 SI	74 NO
15 SI	35 SI	55 SI	75 NO
16 SI	36 SI	56 NO	76 SI
17 SI	37 NO	57 SI	77 NO
18 NO	38 NO	58 NO	78 NO
19 SI	39 SI	59 NO	79 NO
20 NO	40 NO	60 SI	80 SI

La puntuación obtenida en cada uno de los ítems, asignada en la forma descrita más arriba, permitirá obtener la puntuación global así como la puntuación de cada una de las subescalas o dimensiones, teniendo en cuenta que su correspondencia es la siguiente:

Tabla 27. Item asociado a cada dimensión.

Conductual	4,12,13,14,22,25,31,32,34,35,48,56, 59,64,67,76,78,80
Intelectual	5,7,9,11,12,16,17,21,26,27,30,33,42 ,49,53,57,66,70
Físico	8,15,27,29,41,49,54,55,57,60,63,73
Emocional	6,7,8,10,20,28,37,40,44,55,74,79
Social	1,3,11,33,40,46,49,51,57,58,69,77
Autoestima	2,8,36,38,39,43,50,52,59

Los coeficientes de fiabilidad (alpha) de la escala para el autoconcepto global y para las 6 subescalas son bastante buenos. Alta en el caso del autoconcepto global y aceptable en el resto de las dimensiones (Díaz Aguado, 1995, 1996; Piers, 1984).

Además de la fiabilidad de este instrumento, otros argumentos que nos han hecho decantarnos por su utilización han sido su coherencia con la perspectiva teórica mantenida por el programa en relación a la concepción y naturaleza del autoconcepto así como con respecto a los aspectos que pueden ser trabajados para su promoción. En concreto, las relaciones que pueden establecerse entre este instrumento y los aspectos trabajados en el programa, se reflejan a continuación.

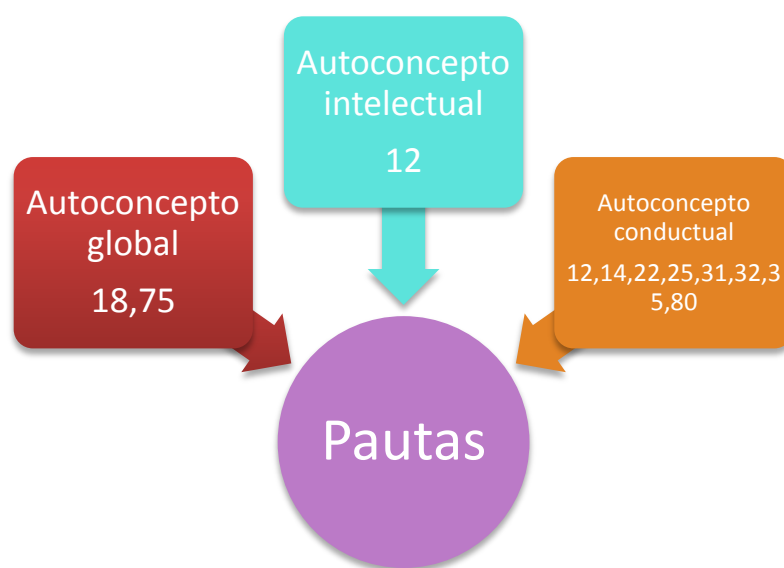


Figura 12. Relación Pautas – Dimensiones del autoconcepto.



Figura 13. Relación Vinculación- Dimensiones del autoconcepto.



Figura 14. Relación Singularidad- Dimensiones del autoconcepto.





Figura 15. Relación Poder- Dimensiones del autoconcepto.

El último argumento que nos ha llevado a decantarnos por este instrumento es porque el mismo ha sido utilizado en investigaciones precedentes para valorar el autoconcepto de niños y niñas españolas que presentaban características similares a los niños y niñas evaluados tanto en relación a la edad, como en relación a sus circunstancias personales y familiares (Díaz Aguado, 1995, 1996).

#### **Entrevista semiestructurada de frases incompletas (Díaz-Aguado, 1995):**

Con este instrumento se pretende complementar la información obtenida a través de la escala de Piers y Harris (1969) en relación al modelo de conceptualización que los niños y niñas mantienen con respecto a sí mismos y al mundo que les rodea.

Existe evidente relación entre las dimensiones de la Escala del Autoconcepto de Piers y Harris (1969) y las establecidas aquí. Así la dimensión Colegio Profesor, presenta claras similitudes con el autoconcepto intelectual y el social de la Escala de

Piers y Harris (1969) pues en ésta se incluye la valoración de los niños y niñas en el colegio pero también, la relaciones que se mantienen en él. En cuanto a la dimensión Compañeros Amigos, también se observan claras similitudes con las dimensiones social y autoestima de Piers y Harris (1969) pues en ésta se incluye la percepción de los niños y niñas acerca de sus relaciones con los demás, pero también la forma en la que éstos consideran que son percibidos por los demás. La dimensión Modelo General, guarda estrecha relación con las dimensiones del autoconcepto social, emocional y autoestima, de Piers y Harris (1969) puesto que hace referencia a la forma en la que el niño se conceptualiza así mismo y a los demás, sus relaciones y la percepción de la realidad (Díaz-Aguado, 1995).

#### Aplicación:

Está compuesto por 17 frases incompletas en las que se pide a los niños y niñas que expresen aquello por lo que se les pregunta. Se persigue con la misma, activar el modelo interno de representación de los niños y niñas. El evaluador, es el que irá tomando nota de las respuestas facilitadas por los niños y niñas y les animará a que expresen sus ideas de forma desarrollada, pues se les informa de que no hay ni límite ni de tiempo ni tampoco de espacio. Ha de preverse un tiempo suficiente para llevarlo a cabo y también una cierta habilidad, las personas que la pasaron fueron previamente entrenadas y además su formación les permitía hacerlo de forma adecuada.

#### Corrección:

La entrevista permite, como ya se ha comentado, obtener información acerca, del modelo en el que los niños y niñas se conceptualizan así mismos y al mundo que les rodea.

Está compuesta por 3 dimensiones diversas:

### 1. Representación del colegio y de los profesores.

Que se corresponde, con las preguntas:

- En general, el colegio es...
- Lo que menos me gusta del colegio es...
- Algo que me gustaría decirle a mi profesor es...

Las respuestas de los niños y niñas se valoran con una puntuación del 1 al 5, cada una de esas puntuaciones viene marcada en función de la percepción que los niños y niñas tienen del colegio, así como de sus relaciones con los profesores y sus compañeros. A mayor puntuación, más positiva es la percepción de los niños y niñas en relación al colegio en sí, y a sus relaciones personales en el mismo tanto con respecto a los profesores como en relación a sus iguales. En la herramienta se establecen los criterios que han de ser tenidos en cuenta a la hora de asignar la puntuación y se ejemplifica con el tipo de respuestas que se corresponden con las mismas. En el anexo se incluyen todos estos aspectos, que no se han reproducido aquí pues exigiría su reproducción literal y contravendríamos los límites que se establecen en relación a la ética que cabe observar, en trabajos de esta naturaleza.

### 2. Representación de los compañeros y amigos

Con este se trata de determinar la representación que se tiene con respecto a los compañeros y amigos y su grado de satisfacción con esa interacción.

Se corresponde con las preguntas:

- Mis compañeros son...
- Mis compañeros creen que soy...

Las respuestas de los niños y niñas se valoran con una puntuación del 1 al 4, cada una de esas puntuaciones viene marcada en función de la percepción que los niños y niñas tienen de sus relaciones personales y de su percepción acerca de su valoración por los demás. A mayor puntuación, más positiva es la percepción de los niños y niñas en relación a sus relaciones personales, y a su propia satisfacción con las mismas. En la herramienta se establecen los criterios que han de ser tenidos en cuenta a la hora de asignar la puntuación y se ejemplifica con el tipo de respuestas que se corresponden con las mismas. En el anexo se incluyen todos estos aspectos, que no se han reproducido aquí pues exigiría su reproducción literal y contravendríamos los límites que se establecen en relación a la ética que cabe observar, en trabajos de esta naturaleza.

### 3. El modelo general de uno mismo y de los demás.

Que se correspondería con todas las preguntas que contiene la entrevista, incluidas las determinadas anteriormente y además:

- Lo que más me gusta de mis amigos y amigas es...
- Lo mejor que me podría pasar es...
- Me gustaría que mis padres supieran...
- Cinco adjetivos que describen como soy:
- Me gustaría que...
- Soy feliz cuando...

- Tengo miedo cuando...
- Tres cosas que me gustaría llegar a ser...
- Me gusta como soy cuando...
- No me gusta como soy cuando...
- Me pongo triste cuando...
- Cuando tenga treinta años voy a estar...

Se diferencian 3 modelos internos: Negativo, positivo e intermedio. Las respuestas de los niños y niñas se valoran en función de ellos, y de cara al cálculo de los resultados obtenidos se les asigna una puntuación del 1 al 3, el uno se corresponde con un modelo negativo de uno mismo, de los demás y del mundo (marcado o bien por la agresividad o la violencia, o bien excesivamente pasiva o apática o una percepción excesivamente dicotómica), el 2, se corresponde con el modelo intermedio, en el que la percepción de uno mismo y de los demás es ambivalente, a veces positiva otras negativas, y presenta al mismo tiempo, características de ambos. La puntuación 3, se corresponde con el modelo positivo que determina una visión positiva de sí mismo, de los demás, una visión esperanzada, aun reconociendo que existen los problemas se percibe que estos pueden afrontarse. En la herramienta se establecen los criterios que han de ser tenidos en cuenta a la hora de asignar la puntuación y se ejemplifica con el tipo de respuestas que se corresponden con las mismas. En el anexo se incluyen todos estos aspectos, que no se han reproducido aquí pues exigiría su reproducción literal y contravendríamos los límites que se establecen en relación a la ética que cabe observar, en trabajos de esta naturaleza.

Como complemento a la entrevista se incluyen otras preguntas que hacen referencia a la percepción de los niños y niñas acerca del último año, de lo que les ha ocurrido, de aquello que más y que menos les ha gustado. No obstante y tal y como se prevé en la descripción del instrumento, el mismo se aplicó formando parte de un estudio longitudinal, por lo que aquí se decidió no aplicarlo.

Además del modelo general, la entrevista puede ser utilizada para valorar factores de riesgo y protección en el tema del maltrato, pero al igual que ocurre en el caso de la autora y al igual que ella misma indica, dadas las dificultades para obtener respuestas de carácter consistente no se ha realizado el análisis de estos datos.

Una vez asignadas las puntuaciones a los menores utilizando los criterios establecidos, los datos obtenidos fueron contrastados, por un lado, con las educadoras encargadas de implementar el programa y por otro con la dirección de cada una de las residencias. Ese contraste perseguía ver las coincidencias en las valoraciones otorgadas a las respuestas dadas por los niños y niñas evaluados. Se realizó una triangulación de sujetos (Denzin, 1970) al objeto de determinar el grado de acuerdo a las puntuaciones otorgadas.

#### Consistencia y fiabilidad:

Se indica que permite obtener índices muy elevados de fiabilidad inter-evaluadores, que oscilan entre .88 y .95. Así mismo de su análisis correlacional, se deriva un elevado grado de consistencia interna (Díaz-Aguado, 1995).

## **2.5. DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS.**

### **2.5.1. DISEÑO:**

La investigación responde a un modelo de diseño cuasi experimental PRE-POST con un solo grupo (León y Montero, 2003).

El tipo de relaciones que se estudian con este tipo de diseños cuasi experimentales, son causales (León y Montero, 2003) al igual que ocurre en los experimentales, no obstante aquí se presentan mayores dificultades para extraer conclusiones que puedan asegurar de forma indubitada que los resultados se deben a la variable independiente.

Los diseños cuasi experimentales, son adecuados para estudiar la eficacia de programas de intervención y son propios de los estudios realizados en las ciencias sociales (Campbell, 1986; Campbell, Cook, y Peracchio, 1990). Aquí la función del investigador, se centra en tratar de determinar los cambios que se han producido en una variable dependiente como consecuencia de la aplicación de un tratamiento (variable independiente) si bien es verdad, que se enfrenta a una serie de limitaciones por lo que se refiere a su validez interna y externa que habrá de tratar de compensar, en la medida en que sea posible a tenor del ámbito en el que se realice (León y Montero, 2003).

Algunas de las medidas que pueden ser adoptadas por los investigadores, son la de contar con un grupo de control y con muestras representativas de la población objeto de estudio, ello permitirá garantizar un mayor grado de validez interna y externa (Alvira, 1985,1991; Aliaga, 2000).

Dentro de los diseños cuasi experimentales, el más frágil, es el que carece de grupo de control, no obstante, ello no impide que no pueda realizarse una investigación

de este tipo, si bien es cierto, que los resultados obtenidos, deberán ser presentados aquí con un mayor grado de cautela (León y Montero, 2003).

La selección de este diseño se realizó por varios motivos, en primer lugar, por razones de coherencia con el objeto de la investigación: verificar los posibles cambios introducidos en el autoconcepto de los menores como consecuencia de su participación en el programa. Es decir, se pretendía determinar si el programa diseñado e implementado era eficaz, es decir, si permitía alcanzar los resultados esperados, mejorar el autoconcepto de los niños y niñas participantes en el mismo y nos pareció que el diseño cuasi experimental, es el que mejor se ajustaba a ello.

No obstante, dentro de los diseños cuasi experimentales, pueden adoptarse diversos modelos, y aquí el diseño es sin grupo de control.

El decantarse por el mismo se debió entonces y fundamentalmente, a las limitaciones institucionales impuestas, ya que los responsables de las residencias decidieron que todos los menores de cada una de las residencias seleccionadas que pudieran participar, se pudieran “beneficiar” del programa. Lo que a efectos prácticos, supuso el no poder contar con un grupo de control que nos permitiera concluir sin ningún tipo de duda que los posibles cambios producidos en los menores se debían a su participación en el mismo.

Hubiera sido deseable entonces (Morales Vallejo, 2008) poder contar con un grupo de control conformado de manera aleatoria o bien lo más homogéneo posible al grupo experimental para así contrastar que efectivamente los posibles cambios introducidos en los menores pudieran deberse a su participación en el programa al no



producirse cambios significativos en la variable dependiente en los menores pertenecientes al grupo de control.

Otras de las limitaciones presentadas y que también se deriva del contexto en el que se llevó a cabo es la falta de representatividad de la muestra, como ya se ha indicado en un apartado precedente, la evaluadora no pudo seleccionar ni a los menores participantes ni a las residencias, ni garantizar tampoco su homogeneidad en las diversas aplicaciones realizadas, pues las muestras le vinieron impuestas.

Las limitaciones presentadas se podrían haber compensado también, si se hubiera permitido un mayor grado de participación de la investigadora en la intervención realizada y poder haber llevado a cabo así un diseño mixto con la aplicación de una metodología cuantitativa y cualitativa (Denzin y Lincoln, 2000; Pereira, 2011) más idónea para el estudio de los fenómenos educativos y comprender los fenómenos en toda su expresión, pero por todo lo explicado, no pudo llevarse a cabo.

Este diseño se ajusta al siguiente esquema:

O1 X O2

En el que O1 serían los registros (mediciones) correspondientes a los resultados obtenidos por los menores en las variables dependientes cuantitativas (autoconcepto global, autoconcepto conductual, autoconcepto intelectual/académico, autoconcepto físico, autoconcepto emocional, autoconcepto social, autoestima).

Y en las variables dependientes cualitativas consideradas (colegio profesor, compañeros amigos, modelo interno).

X, Programa implementado (actividades realizadas y los contenidos transmitidos).

O2 que hace referencia a los resultados obtenidos en las variables dependientes una vez implementado el programa (que presuponíamos serían modificadas positivamente tras su aplicación: autoconcepto global, autoconcepto conductual, autoconcepto intelectual/académico, autoconcepto físico, autoconcepto emocional, autoconcepto social, autoestima).

Y en las variables dependientes cualitativas consideradas (colegio profesor, compañeros amigos, modelo interno).

En el diseño se han incluido también las variables consideradas desde una perspectiva cualitativa, pues a pesar de ser una herramienta cualitativa su análisis se ha realizado siguiendo técnicas de carácter cuantitativo, ya que la valoración de las entrevistas, permite su cuantificación (Díaz-Aguado, 1995). Se ha procedido a realizar en consecuencia una triangulación intermétodos simultánea (Denzin, 1970; Denzin y Lincoln, 2000) pues la medición pre-post con ambas herramientas, se ha realizado de forma simultánea. Se ha considerado necesario triangular los datos recabados, para complementar los resultados obtenidos, y tratar de contrastarlos. Se pensaba que de este modo se podían compensar las limitaciones propias de este de diseño y de la investigación misma (León y Montero, 2003).

Este esquema se utiliza para cada una de las tres aplicaciones del programa que se llevaron a cabo y que se analizan en este trabajo.

## **2.5.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS.**

Los resultados de la presente investigación y que serán recogidos en el punto siguiente, se basan en los siguientes análisis estadísticos: contraste de medias, el tamaño del efecto, correlaciones y métodos de estadística descriptiva de tendencia central.

En el análisis de los datos se ha utilizado el programa informático SPSS versión 16.0.2. (hay que tener en cuenta, el año en el que se realizaron las diversas aplicaciones del programa y en base a cuyos resultados se fueron introduciendo, las diversas modificaciones).

### **Contraste de medias:**

Con este análisis lo que se pretende confirmar es que la diferencia entre el pre y el post de las medidas obtenidas en cada una de las dimensiones del autoconcepto y de forma independiente para cada una de las aplicaciones del programa, no está dentro de lo que se puede esperar habitualmente cuando no hay más diferencia que la puramente aleatoria, es decir, que dichas diferencias no se deben al azar, pues en este caso, según (Kothari, 1985; Morales Vallejo, 2008) diremos que la diferencia es estadísticamente significativa. Se ha establecido un 95% de nivel de confianza con un  $p - \text{valor} \leq 0.05$ .

Cuando se contrastan dos medias y se encuentra una diferencia estadísticamente significativa, implícitamente se rechaza la hipótesis nula. De esta forma aceptaremos la hipótesis nula cuando la diferencia sea probable (nivel de significación superior a 0,05) y la rechazaremos cuando la diferencia sea improbable (nivel de significación inferior a 0,05). En el primer caso diremos que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas y en el segundo que se han encontrado (Morales Vallejo, 2008).

El modelo teórico que se utiliza en el contraste de medias supone determinados presupuestos teóricos como son, la homogeneidad de varianzas en las muestras y la distribución normal en la población; sin embargo está suficientemente demostrado (Morales Vallejo, 2008) que las pruebas paramétricas como la T de Student:

$$x = \frac{|\bar{X}_D|}{\sqrt{\frac{\sigma_D^2}{N-1}}}$$

Permiten rechazar la hipótesis nula cuando es falsa, aunque se violen los presupuestos del modelo teórico, excepto cuando se dan a la vez dos de las siguientes circunstancias:

Muestras más bien pequeñas ( $N < 25$ , aunque este número es arbitrario).

Muestras de tamaño muy desiguales.

Muestras con varianzas muy desiguales.

Cuando se dan al menos dos de estas circunstancias es preferible aplicar métodos no paramétricos para datos ordinales como la T de Wilcoxon para muestras relacionadas (Morales Vallejo, 2008).

En nuestro caso tenemos 3 muestras distintas: el programa A, tiene un tamaño inferior a 25, pero los tamaños de las muestras pre y post son iguales. En consecuencia debemos determinar la homogeneidad de varianzas para decidir qué método utilizar.

En el caso de los programas B y C, el primer presupuesto no se cumple, pues el tamaño de las muestras son superiores y tampoco son muestras desiguales, por lo que tanto en el programa B y C, se aplicará, la T de Student.

En el caso, del Programa A, se ha utilizado el test Shapiro – Wilk para determinar si las varianzas son muy desiguales para cada una de las dimensiones del autoconcepto utilizadas tanto en el instrumento cuantitativo como en el cualitativo.

$$W = \frac{[\sum a_{n-i+1}(x_{n-i+1} - x_i)]^2}{\sum(x - \bar{x})^2}$$

Los datos obtenidos tienen que superar los valores de referencia dados en las tablas de Shapiro – Wilk.

### **Tamaño del efecto:**

El cálculo más frecuente para cuantificar la diferencia entre dos medias y apreciar mejor su magnitud es una diferencia tipificada llamada tamaño del efecto, que habitualmente es considerada un complemento del contraste de medias (Morales Vallejo, 2008, 2012). La fórmula habitual del tamaño del efecto para comparar las medias de los test pre y los post de muestras relacionadas es:

$$d = \frac{\bar{X}_{post} - \bar{X}_{pre}}{\sigma_{post}}$$

Para la interpretación del resultado obtenido se utiliza un criterio orientador que permite clasificar como grandes, moderados o pequeños los resultados obtenidos, aunque éstos sean calculados de maneras distintas e incluso con instrumentos distintos. Por tanto, podremos afirmar que un tamaño del efecto será pequeño si es inferior a 0,35, moderado si se encuentra entre 0,35 y 0,65, y grande si está por encima de 0,65.

El tamaño del efecto se ha utilizado, como complemento al contraste de medias, para calcular la magnitud del cambio que se ha producido en el autoconcepto de los menores para cada una de las dimensiones de éste y de manera independiente para cada aplicación del programa.

También se ha utilizado este cálculo para comparar los resultados obtenidos tras las diversas aplicaciones (A, B y C) del programa con el fin de verificar con qué aplicación del programa podría decirse que se ha conseguido un cambio de mayor magnitud para cada una de las dimensiones del autoconcepto, por lo que se ha procedido directamente a la comparación entre las aplicaciones, de los tamaños del efecto obtenidos para cada una de las dimensiones del autoconcepto.

Se ha decidido utilizar esta forma de proceder porque las muestras que participan en cada una de las aplicaciones carecen de homogeneidad y son muy dispares en tamaño y en las variables independientes sexo, edad y residencia. Es por ello que no se puede realizar un contraste de medias con pruebas paramétricas (Morales Vallejo, 2008) ni tampoco con pruebas no paramétricas, dado que hay menores que participan en más de una aplicación, por lo que no se da una absoluta independencia de las muestras.

### **Correlaciones:**

Existen diversos coeficientes para calcular la correlación existente entre dos variables en función de la clase a la que pertenezcan éstas y del tipo de relación que puedan tener. Teniendo en cuenta las características que presentan esta investigación y sus variables, se ha decidido utilizar la r de Pearson para comparar la relación lineal entre variables continuas con continuas y continuas con dicotómicas.

$$r = \frac{\sum_1^N (x_i - \bar{X})(y_i - \bar{Y})}{N \sigma_x \sigma_y}$$

Este coeficiente de correlación varía entre 0 (ausencia de relación) y 1 (máxima relación), sin que se tenga en cuenta el signo obtenido, si bien es cierto que difícilmente

se va a obtener el valor 0 entre dos variables ya que siempre se obtendrá algún valor superior por simple casualidad.

El obtener un valor de correlación elevado entre dos variables, no permite establecer una relación causal entre ellas, sino establecer hipótesis sobre posibles relaciones causales. En consecuencia, cuando en el apartado resultados se obtengan valores propios de una correlación alta, no se estará en disposición de demostrar una relación de causa – efecto.

El coeficiente r de Pearson también permite establecer si una correlación es estadísticamente significativa, es decir, que en muestras semejantes se obtendría un valor similar, siempre y cuando no exista de antemano esa relación entre estas variables en la población objeto de estudio.

Por otro lado, cuando en el programa se ha querido calcular la relación lineal entre variables continuas y categorizadas se ha utilizado el índice f de Cohen, que se basa en el cálculo de la dispersión de las medias de las diferentes categorías definidas por los distintos valores de la variable categorizada.

$$f = \frac{S_{\bar{Y}}}{S_Y} \text{ donde } S_{\bar{Y}} = \sqrt{\frac{\sum_1^k n_i(\bar{Y}_i - \bar{Y})^2}{n}}$$

El valor que se obtiene con este índice siempre es superior a cero, siendo más alta la intensidad de la relación cuanto mayor es el valor obtenido.

Como criterio orientador para determinar la magnitud de la relación se ha utilizado el establecido para el índice de asociación d de Cohen, que establece una intensidad de relación baja para valores entre 0,20 y 0,50, media para valores entre 0,50 y 0,80 y alta para valores superiores.

Por último, cuando se ha estudiado la relación existente entre dos variables categóricas se ha utilizado el Coeficiente phi de Cramer (Kothari, 1985):

$$\phi \text{ (de Cramer)} = \sqrt{\frac{\chi^2}{N(k-1)}}$$

Siendo k el menor de entre el número de filas y el de columnas. Este coeficiente varía entre 0 y 1 y, como puede apreciarse en su fórmula, está basado en la prueba Ji Cuadrado:

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_0 - f_t)^2}{f_t}$$

Siendo  $f_0$  la frecuencia observada para cada uno de los casos establecidos por las categorías y  $f_t$  su frecuencia teórica, calculada esta mediante la siguiente fórmula:

$$f_t = \frac{(\text{Suma marginal fila}) \times (\text{suma marginal columna})}{N}$$

La frecuencia de cada una de los casos observados suele disponerse matricialmente, por lo que el sumatorio abarca cada una de las m x n celdas de la matriz determinada por las categorías de cada una de las variables.

Además, este coeficiente permite determinar si la correlación observada es estadísticamente significativa, siendo necesario para ello que el Ji Cuadrado también lo sea. Esta circunstancia se dará cuando el valor obtenido para esta prueba supere el valor contenido en las tablas Ji Cuadrado para los grados de libertad de la muestra observada y el nivel de significación definido.

**Métodos de estadística descriptiva de tendencia central:**



En aquellos casos en que no se han comparado los resultados pre con los post, se han utilizado métodos estadísticos descriptivos de tendencia central para valorar los resultados obtenidos. En concreto, se han calculado las medias de las puntuaciones obtenidas en los test pre por los niños cuyas edades están comprendidas entre los 8 y 11 años para compararlas con las obtenidas por los niños que no pertenecen a este grupo de edad.



### 3. RESULTADOS

El orden de exposición de los resultados sigue el establecido para la exposición de los objetivos, en concreto, es el siguiente: 1.- Verificar la eficacia del programa en relación a las diversas dimensiones del autoconcepto estudiadas en cada una de las aplicaciones realizadas. 2.- Comparar la magnitud de los cambios obtenidos en las diversas aplicaciones 3.- Verificar si los resultados obtenidos en relación a la eficacia del programa de forma cuantitativa son consistentes con los que se obtienen de manera cualitativa. 4.- Determinar la influencia de las variables independientes en los resultados obtenidos. 5.- Determinar la eficacia en función de la puntuación obtenida en el test inicial. 6.- Comprobar si las mejoras obtenidas por los niños que participan en más de un programa se mantienen. 7.- Verificar la eficacia del programa en el tramo de edad de 8 a 11 años y en el resto. 8.- Comparar las puntuaciones iniciales, en los tramos de 8 a 11 años y el resto.

Tal y como se expuso en el apartado 2 de esta parte del trabajo, lo que se pretende es determinar la eficacia del programa del programa evaluado, o lo que es lo mismo, verificar si a través de una sistemática y duradera intervención, en la que este programa consiste, se ha producido una mejora en el autoconcepto de los menores participantes.

Para el cálculo de todos los resultados se ha utilizado el programa estadístico SPSS 16.0.2.

### **3.1. VERIFICAR LA EFICACIA DEL PROGRAMA EN RELACIÓN A LAS DIVERSAS DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO ESTUDIADAS EN CADA UNA DE LAS APLICACIONES REALIZADAS.**

Para este objetivo, se van a utilizar métodos de contraste de medias. En función de los descriptivos de cada una de las muestras se utilizarán pruebas paramétricas como la T de Student o no paramétricas como la T de Wilcoxon.

Como se ha expuesto anteriormente, en el apartado análisis de datos, se puede aplicar la T de Student para todas las dimensiones de los programas B y C, y únicamente para algunas del programa A, debido a que en este caso la muestra está formada por doce individuos y sus varianzas son desiguales para algunas dimensiones del autoconcepto.

Se ha procedido a calcular la puntuación media y la varianza para cada una de las dimensiones del autoconcepto de cada una de las aplicaciones del programa. Las siguientes tablas muestran la puntuación media y la varianza de las diferencias obtenidas entre la puntuación de los test post y la de los test pre de las aplicaciones A, B y C.

Tabla 28. Puntuación media y varianza Programa A.

ID Alum.	Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
1	6	3	1	3	1	3	-1
2	-6	-2	0	0	1	0	-2
3	14	1	-1	4	2	1	3
4	18	8	4	0	2	4	1
5	-5	-2	-2	-3	1	-1	-1
6	-3	3	-1	0	-1	0	-1
7	-11	-4	-4	-2	3	1	2
8	-6	-2	0	0	-2	0	0
9	16	4	2	5	4	2	-1
10	14	2	4	1	5	2	1
11	10	4	1	1	1	0	0
12	10	4	1	-2	3	0	1
Media	4,75	1,583	0,417	0,583	1,667	1	0,167
Var.	97,021	11,076	4,91	5,41	3,556	2	1,972

Tabla 29. Puntuación media y varianza Programa B.

ID Alum.	Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
13	13	-1	2	4	0	4	2
14	3	-1	-1	7	1	7	4
15	6	0	4	3	0	3	2
16	2	0	0	0	0	1	1
19	1	2	1	1	-2	0	1
20	15	6	2	1	5	2	2
21	8	1	3	2	2	1	1
23	-1	0	-3	2	-3	9	1
24	6	0	1	1	1	2	1

25	22	3	6	1	2	4	2
26	4	1	4	2	-1	-1	0
3	-1	1	-4	0	-2	-1	-1
5	8	1	4	1	2	1	2
4	3	0	0	0	-1	-1	1
30	-1	0	2	0	3	-2	-1
31	8	5	0	0	1	3	0
32	3	0	2	0	-1	1	0
33	11	2	3	0	1	2	1
34	4	4	-4	1	0	1	0
35	6	3	0	0	1	0	0
12	5	3	1	1	2	2	0
36	-4	-1	2	-1	0	1	0
37	14	8	2	1	1	3	1
38	1	-2	-1	0	-1	2	0
39	11	2	0	0	6	-2	3
40	3	2	3	0	6	0	3
11	6	0	2	0	2	0	0
Media	5,778	1,444	1,148	1	0,926	1,556	0,963
Var.	32,173	5,136	5,534	2,519	4,809	5,951	1,443

Tabla 30. Puntuación media y varianza Programa C.

ID Alum.	Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
41	2	-3	7	4	1	0	1
42	-3	-2	0	-5	0	-1	0
43	-1	-1	0	1	3	-2	1
44	14	0	3	1	6	2	3
45	10	2	7	2	-1	2	1
46	9	0	3	2	5	4	0

47	5	4	2	1	2	-1	-2
48	-1	0	1	0	-2	1	-1
49	6	1	-2	0	2	1	2
50	-4	-2	0	-3	1	-1	0
51	-3	0	-1	-1	-1	-1	0
52	15	2	2	3	1	7	2
53	-2	0	-1	4	1	4	0
54	26	4	9	4	7	4	1
55	-3	-3	-1	0	0	1	-1
56	3	1	1	0	0	1	0
57	-6	-3	-3	0	-4	-1	-1
58	8	-2	7	6	1	7	-1
59	29	4	7	10	4	7	4
61	5	2	3	0	3	-3	-1
63	2	-1	0	2	-3	0	-1
12	3	2	-2	0	-2	1	1
35	-2	-1	-3	0	-1	-1	1
36	13	1	6	4	3	3	1
37	4	3	-1	-1	5	1	0
11	2	0	1	0	-3	0	0
38	7	1	1	-1	2	1	0
64	23	3	8	5	1	4	2
65	1	0	0	-1	-2	1	-1
66	-4	0	-5	-1	-1	2	0
67	26	9	5	1	5	7	1
68	7	1	2	5	-3	5	1
69	22	4	5	1	4	4	3
24	9	2	1	0	3	1	0
21	2	0	0	0	0	0	0
22	1	1	2	0	2	-2	1

20	-2	0	0	0	-1	0	0
71	6	1	2	2	3	-2	0
Media	6,026	0,789	1,737	1,184	1,079	1,474	0,447
Var.	82,184	5,482	11,036	6,992	7,231	7,249	1,563

Una vez que han sido halladas la media y la varianza se llevará a cabo el cálculo de contraste de medias para las diferentes dimensiones en cada una de las aplicaciones del programa.

### **3.1.1. CONTRASTE DE MEDIAS. PROGRAMA A.**

Tal y como se ha mencionado en el apartado del método, es preciso estudiar la homogeneidad de varianzas entre el pre y el post de cada una de las dimensiones del autoconcepto para determinar que método estadístico de contraste de medias utilizar, ya que en el caso de esta aplicación el tamaño de la muestra es más bien pequeño, por lo que para aquellas dimensiones en las que las varianzas sean muy desiguales no se podrá aplicar la T de Student y habrá que recurrir a la T de Wilcoxon.

Con este fin se ha calculado la prueba de Shapiro – Wilk, obteniéndose los siguientes resultados.



Tabla 31. Shapiro – Wilk. Programa A.

	W	gl	sig.
Global	,892	12	,125
Conductual	,934	12	,421
Intelectual	,960	12	,778
Físico	,937	12	,460
Emocional	,961	12	,803
Social	,899	12	,153
Autoestima	,936	12	,448

Para un nivel de confianza 0,95 con 12 grados de libertad (tamaño de la muestra) tenemos que el valor de W es 0,859. En consecuencia, todas las dimensiones del autoconcepto presentan varianzas homogéneas, por lo que el análisis de contraste de medias se ha realizado con la prueba paramétrica T de Student.

Los resultados obtenidos con la prueba paramétrica T de Student se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 32. Contraste de medias mediante T de Student. Programa A.

	t	Gl	Sig. (bilateral)
Global	-1,599	11	,138
Conductual	-1,578	11	,143
Intelectual	-0,624	11	,546
Físico	-0,832	11	,423
Emocional	-2,932	11	,013
Social	-2,345	11	,039
Autoestima	-,394	11	,701

Como puede apreciarse únicamente las dimensiones Emocional y Social tienen un valor de significación inferior al valor establecido (0,05), por lo que podemos llegar a afirmar existen diferencias estadísticamente significativas para estas dimensiones.

Con el fin de determinar si las diferencias encontradas en las medias se deben a una relación entre estas dimensiones, es decir, si han podido influirse mutuamente, se ha realizado un análisis de correlación de Pearson, mostrándose en la tabla 33 el resultado obtenido.

Tabla 33. Análisis de correlación mediante r de Pearson. Programa A.

		Emocional	Social
Emocional	r Pearson	1	,406
	Sig (Bilateral)		,190
Social	r Pearson	,406	1
	Sig (Bilateral)	,190	

Para la valoración de los coeficientes obtenidos se va a utilizar como criterio orientador :

Tabla 34.- Criterio orientador valoración r de Pearson.

Valor de r entre	Relación
0 y 0,20	Muy Baja
0,20 y 0,40	Baja
0,40 y 0,60	Moderado
0,60 y 0,80	Apreciable, más bien alta
0,80 y 1	Alta o muy alta

Fuente: Morales Vallejo (2008)

De acuerdo con este criterio, ambas variables dependientes presentan una correlación apreciable que es estadísticamente significativa, en consecuencia, parece ser que ambas dimensiones del autoconcepto pudieran estar influyéndose mutuamente y por tanto no puede descartarse que la mejora obtenida en una de ellas no sea consecuencia de la otra.

### 3.1.2. CONTRASTE DE MEDIAS. PROGRAMA B.

Para este programa, se ha realizado el contraste de medias mediante la prueba paramétrica T de Student para todas las dimensiones del autoconcepto.

Tabla 35. Contraste de medias mediante T de Student. Programa B.

	Media	Desv típ.	Diferencias relacionadas		T	Gl	Sig. (bilateral)	
			Error típ. media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
			Superior	Inferior	Media			
Global	-5,778	5,780	1,112	-8,064	-3,491	-5,194	26	,000
Conductual	-1,444	2,309	,444	-2,358	-,531	-3,250	26	,003
Intelectual	-1,148	2,397	,461	-2,096	-,200	-2,489	26	,020
Físico	-1,000	1,617	,311	-1,640	-,360	-3,213	26	,003
Emocional	-,926	2,235	,430	-1,810	-,042	-2,153	26	,041
Social	-1,556	2,486	,478	-2,539	-,572	-3,252	26	,003
Autoestima	-,963	1,224	,236	-1,447	-,479	-4,087	26	,000

Como puede observarse, se obtienen valores por debajo del nivel de significación establecido, para todas las dimensiones del autoconcepto, por lo que las diferencias obtenidas son estadísticamente significativas.

No obstante, para poder afirmar que las diferencias obtenidas pudieran deberse, en su caso, a la aplicación del programa, es preciso verificar que no existen correlaciones previas entre las distintas dimensiones. Con este fin, se ha realizado un análisis de correlación de Pearson.

Tabla 36. Análisis de correlación mediante r de Pearson. Programa B.

		Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
Global	r	1	,544	,505	,148	,445*	,172	,423*
	Sig		,003	,007	,461	,020	,320	,028
Conductual	r	,544	1	,057	-,185	,342	-,025	,006
	Sig	,003		,777	,355	,081	,903	,976
Intelectual	r	,505	,057	1	,01	,375	-,111	,264
	Sig	,007	,777		,961	,054	,581	,183
Físico	r	,148	-,185	,01	1	-,117	,612	,563
	Sig	,461	,355	,961		,561	,001	,002
Emocional	r	,445*	,342	,375	-,117	1	-,276	,449*
	Sig	,020	,081	,054	,561		,163	,019
Social	r	,172	-,025	-,111	,612	-,276	1	,374
	Sig	,390	,903	,581	,001	,163		,055
Autoestima	r	,423*	,006	,264	,563	,449*	,374	1
	Sig	,028	,976	,183	,002	,019	,055	

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

De acuerdo con el criterio orientador, la correlación entre las distintas variables dependientes es baja. Únicamente es moderada para las siguientes dimensiones:

- Global: con Conductual, Intelectual, Emocional y Autoestima.
- Físico: con Social y Autoestima.
- Emocional con Autoestima.

Siendo la correlación entre las dimensiones Global – Emocional, Global – Autoestima y Emocional – Autoestima estadísticamente significativas. En consecuencia, se puede afirmar que las diferencias obtenidas a través de la T de Student apenas se ven influidas por las correlaciones entre las distintas dimensiones del autoconcepto y, por tanto, las mejoras encontradas en las diversas dimensiones del autoconcepto, puede estimarse que se deben a la participación en el programa.

### 3.1.3. CONTRASTE DE MEDIAS. PROGRAMA C.

Al igual que en el Programa B, se ha utilizado la T de Student para contrastar las medias de todas las dimensiones del autoconcepto.

Tabla 37. Contraste de medias mediante T de Student. Programa C.

	Diferencias relacionadas					T	Gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desv típ.	Error típ. media	Superior	Inferior			
				95% Intervalo de confianza para la diferencia				
Global	-6,026	9,187	1,490	-9,046	-3,007	-4,044	38	,000
Conductual	-,789	2,373	,385	-1,569	-,010	-2,051	38	,047
Intelectual	-1,737	3,367	,546	-2,843	-,630	-3,180	38	,003
Físico	-1,184	2,680	,435	-2,065	-,303	-2,724	38	,010
Emocional	-1,079	2,725	,442	-1,975	-,183	-2,441	38	,020
Social	-1,474	2,729	,443	-2,371	-,577	-3,329	38	,002
Autoestima	-,447	1,267	,206	-,864	-,031	-2,177	38	,036

Los resultados obtenidos muestran que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas para todas las dimensiones del autoconcepto.

Nuevamente es preciso rechazar la existencia de correlaciones entre las dimensiones del autoconcepto para poder afirmar que las mejoras obtenidas se deben a la aplicación del programa, utilizando para ello un análisis de correlación de Pearson.

Tabla 38. Análisis de correlación mediante r de Pearson. Programa C.

		Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
Global	r	1	,755	,772	,615	,626	,700	,647
	Sig		,000	,000	,000	,000	,000	,000
Conductual	r	,755	1	,406*	,249	,508	,442	,365*
	Sig	,000		,012	,132	,001	,006	,024
Intelectual	r	,772	,406*	1	,656	,485	,499	,383*
	Sig	,000	,012		,000	,002	,001	,018
Físico	r	,615	,249	,656	1	,224	,657	,429
	Sig	,000	,132	,000		,177	,000	,007
Emocional	r	,626	,508	,485	,224	1	,271	,412*
	Sig	,000	,001	,002	,177		,100	,010
Social	r	,700	,442	,499	,657	,271	1	,453
	Sig	,000	,006	,001	,000	,100		,004
Autoestima	r	,647	,365*	,383*	,429	,412*	,453	1
	Sig	,000	,024	,018	,007	,010	,004	

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Aplicando el criterio orientador para el coeficiente r de Pearson, las correlaciones halladas son:

- Bajas: Conductual – Físico, Conductual – Autoestima, Intelectual – Autoestima, Físico – Emocional, Emocional – Social.
- Moderadas: Conductual – Intelectual, Conductual – Emocional, Conductual – Social, Conductual – Autoestima, Intelectual – Emocional,

Intelectual – Social, Físico – Autoestima, Emocional – Autoestima, Social – Autoestima.

- Apreciables: Global – con el resto, Intelectual – Físico, Físico – Social.

En cuanto a la significación estadística, las relaciones Conductual – Intelectual, Conductual – Autoestima, Intelectual – Autoestima y Emocional – Autoestima, son estadísticamente significativas.

Todos los resultados expuestos anteriormente, verifican nuestra primera hipótesis para los programas B y C, ya que se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en las diversas dimensiones del autoconcepto, habiéndose demostrado además que aquéllas no se deben a la correlación entre éstas.

### **3.2. COMPARAR LA MAGNITUD DE LOS CAMBIOS OBTENIDOS EN LAS DIVERSAS APLICACIONES.**

El segundo objetivo planteado postula que los resultados obtenidos en las diversas aplicaciones del programa sean diversos a medida que se van introduciendo cambios, de tal forma que los obtenidos con el programa B, sean mejores que los del programa A, y que los obtenidos con la aplicación del programa C sean similares a los del B o al menos, no inferiores a los obtenidos con el programa A.

Concretamente, lo que se persigue verificar es si fueron eficaces los cambios que se introdujeron en el programa B, es decir, si lo hicieron más eficaz, obteniéndose en consecuencia, diferencias de una magnitud más significativa entre las puntuaciones de los test post y pre. Por el contrario, dado que los cambios introducidos en la aplicación

del programa C no perseguían este objetivo, se pretende verificar que el tamaño del efecto para el programa C es similar al obtenido con el programa B.

Para ello, se procederá a determinar la magnitud de las diferencias entre las puntuaciones de los test post y pre en las distintas dimensiones del autoconcepto, con el fin de estar en disposición de poder establecer qué programa ha sido el más eficaz para cada una de éstas. Para ello se va a utilizar una diferencia tipificada denominada tamaño del efecto.

Los resultados obtenidos para cada una de las aplicaciones del programa fueron los que se especifican a continuación.

### 3.2.1. TAMAÑO DEL EFECTO. PROGRAMA A.

Dado que el programa A fue el primero, no se pueden evaluar los cambios introducidos, por lo que lo único que se pretende verificar es la magnitud de la mejora conseguida tras la implementación del programa.

Tabla 39. Tamaño del efecto. Programa A.

	Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
Xpost-Xpre	4,75	1,583	0,417	0,583	1,667	1	0,167
Varianza	97,021	11,076	4,91	5,41	3,556	2	1,972
$\Sigma dif$	9,85	3,328	2,216	2,326	1,886	1,414	1,404
D	0,482	0,476	0,188	0,251	0,884	0,707	0,119

Como criterio orientador de valoración del tamaño del efecto, se utiliza el recogido en la página siguiente.



Tabla 40.- Criterio orientador valoración Tamaño del efecto.

Valores en torno a	Magnitud del efecto
0,20	Pequeña
0,50	Moderada
0,80	Grande

Fuente: Morales Vallejo (2012).

Como puede observarse, se aprecian cambios grandes en las dimensiones Emocional y Social, moderados en las dimensiones Global y Conductual y pequeños en el resto de dimensiones.

### 3.2.2. TAMAÑO DEL EFECTO. PROGRAMA B.

Como ya se ha comentado anteriormente, una vez analizados los resultados obtenidos con la aplicación del programa A, se diseñaron mejoras con las que se pretendía, entre otras cuestiones, que la siguiente aplicación del programa fuera más eficaz, es decir, que las diferencias fueran más significativas.

Tabla 41. Tamaño del efecto. Programa B.

	Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
Xpost-Xpre	5,778	1,444	1,148	1	0,926	1,556	0,963
Varianza	32,173	5,136	5,534	2,519	4,809	5,951	1,443
$\Sigma dif$	5,672	2,266	2,352	1,587	2,193	2,439	1,201
D	1,019	0,637	0,488	0,63	0,422	0,638	0,802

Aplicando el criterio orientador de valoración, podría afirmarse, que al parecer, los cambios implementados pudieron haber permitido obtener un tamaño del efecto grande en las dimensiones Global y Autoestima y moderado en el resto de las

dimensiones. Pueden apreciarse aumentos significativamente grandes en las dimensiones Global, Intelectual y Autoestima, si bien es cierto que las dimensiones Emocional y Social han sufrido una disminución en la magnitud de la mejora.

### 3.2.3. TAMAÑO DEL EFECTO. PROGRAMA C.

Por lo que respecta a este programa no se obtiene un tamaño del efecto grande, en ninguna de las dimensiones consideradas. Sino que es moderado en cada una de las dimensiones consideradas.

Como ya se ha mencionado, los cambios que se diseñaron para la aplicación del programa C no perseguían aumentar el tamaño del efecto, sino lograr que sus efectos incidieran en el mayor número posible de las dimensiones consideradas.

Tabla 42. Tamaño del efecto. Programa C.

	Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
Xpost-Xpre	6,026	0,789	1,737	1,184	1,079	1,474	0,447
Varianza	82,184	5,482	11,036	6,992	7,231	7,249	1,563
$\Sigma$ dif	9,066	2,341	3,322	2,644	2,689	2,692	1,25
D	0,665	0,337	0,523	0,448	0,401	0,548	0,358

Observando los resultados y teniendo en cuenta el criterio orientador de valoración, puede apreciarse que los cambios introducidos en el programa C han modificado la magnitud de las diferencias obtenidas, regularizándolas de tal forma que se obtiene un tamaño del efecto moderado para cada una de las dimensiones del autoconcepto.

### 3.2.4. PROGRAMA MÁS EFICAZ PARA CADA DIMENSIÓN.

Dada la diversidad de resultados obtenidos con cada una de las aplicaciones del programa para cada una de las dimensiones del autoconcepto, parece oportuno determinar qué aplicación ha sido la más eficaz para cada una de éstas.

Tabla 43. Tamaño del efecto. Comparación resultados.

	Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
A	0,482	0,476	0,188	0,251	<b>0,884</b>	<b>0,707</b>	0,119
B	<b>1,019</b>	<b>0,637</b>	0,488	<b>0,63</b>	0,422	0,638	<b>0,802</b>
C	0,665	0,337	<b>0,523</b>	0,448	0,401	0,548	0,358

Los resultados son dispares para cada una de las dimensiones consideradas, el programa B, se presenta como el más eficaz para la dimensión global, la conductual, el físico y la autoestima. Mientras que el A, es más eficaz para el emocional y el social. En cuanto al C, es más eficaz para el intelectual. No obstante, podríamos considerar, como aparece reflejado, que el que obtiene mejores resultados en general, es el B, pues es el que consigue un mayor tamaño del efecto en más dimensiones.

Los resultados obtenidos verifican parcialmente la hipótesis planteada. Por un lado, los cambios introducidos en el programa B para aumentar la magnitud de las diferencias entre las puntuaciones de los test post y pre, parece que han surtido el efecto deseado, de tal forma que, como puede apreciarse, podría decirse que el programa B ha resultado bastante más eficaz que el A, aunque sus resultados en relación al tamaño del efecto, son inferiores para la dimensión Social y Emocional.

En cuanto al programa C, los resultados con respecto al B, son evidentemente inferiores, a excepción de por lo que respecta a la dimensión Intelectual y por lo que se

refiere al Programa A, no se cumple para la dimensión conductual, emocional y social, aunque sí para la global, la intelectual, la física y la autoestima.

### **3.3. VERIFICAR SI LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN RELACIÓN A LA EFICACIA DEL PROGRAMA DE FORMA CUANTITATIVA SON CONSISTENTES CON LOS QUE SE OBTIENEN DE MANERA CUALITATIVA.**

Como ya se ha mencionado anteriormente, para verificar la eficacia del programa se utilizaron dos instrumentos: uno cuantitativo Escala de autoconcepto (Piers y Harris, 1969) y otro cualitativo “frases incompletas” (Díaz-Aguado, 1995). Los resultados expuestos anteriormente son los que se obtuvieron mediante el primero de ellos y se espera que los obtenidos con el segundo muestren una tendencia similar.

Al igual que para los resultados cuantitativos, se ha comenzado por calcular la media y la varianza para las dimensiones del modelo interno consideradas para cada una de las aplicaciones del programa. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 44. Puntuación media y varianza. Cualitativo Programa A.

ID Alum.	Colegio Profesor	Compañeros Amigos	Modelo General
1	0	0	0
2	-1	0	0
3	0	0	0
4	0	1	0
5	1	-1	1
6	0	0	0
7	0	0	1
8	1	0	0

9	0	0	1
10	1	1	1
11	0	1	1
12	1	0	0
Media	0,25	0,167	0,417
Var.	0,354	0,306	0,243

Tabla 45. Puntuación media y varianza. Cualitativo Programa B.

ID Alum.	Colegio Profesor	Compañeros Amigos	Modelo General
13	1	1	0
14	1	1	1
15	0	1	1
16	-1	0	0
19	1	1	1
20	1	1	1
21	0	1	0
23	0	0	1
24	0	1	0
25	0	1	1
26	1	1	0
3	0	1	0
5	0	0	0
4	0	1	1
30	2	0	1
31	0	1	1
32	-1	0	0
33	0	0	0
34	1	0	1

35	1	0	0
12	0	-1	-1
36	-1	0	1
37	0	1	2
38	0	0	0
39	0	0	1
40	0	0	0
11	0	0	0
Media	0,222	0,444	0,481
Var.	0,469	0,321	0,398

Tabla 46. Puntuación media y varianza. Cualitativo Programa C.

ID Alum.	Colegio Profesor	Compañeros Amigos	Modelo General
41	0	0	0
42	0	-1	0
43	1	0	1
44	0	0	0
45	1	1	1
46	2	0	0
47	2	0	1
48	1	1	0
49	-1	0	0
50	0	1	0
51	0	0	1
52	-1	1	0
53	0	1	1
54	1	0	0
55	0	-1	0

56	0	1	0
57	0	1	1
58	1	1	1
59	1	1	0
61	0	0	0
63	0	0	1
12	0	0	1
35	0	0	0
36	-1	1	1
37	0	0	0
11	0	1	0
38	1	0	1
64	1	1	1
65	0	1	0
66	0	0	0
67	1	0	0
68	-1	2	0
69	0	1	0
24	0	0	0
21	0	0	-1
22	-1	0	-1
20	1	1	0
71	1	1	1
Media	0,263	0,421	0,289
Var.	0,562	0,402	0,311

A continuación, se ha procedido a contrastar las medias entre las puntuaciones iniciales y finales obtenidas en las entrevistas semi-estructuradas del instrumento frases

incompletas. Lo que se pretende es determinar si las diferencias obtenidas, es decir, si las medias mostradas en las tablas anteriores, son estadísticamente significativas.

Para ello se ha utilizado la T de Student, por lo que, al igual que sucedía con el instrumento cuantitativo, es necesario comprobar si los resultados iniciales y finales de la aplicación A, presentan homogeneidad en sus varianzas, ya que, en caso contrario se debería recurrir a métodos no paramétricos como la T de Wilcoxon.

Para verificar la disparidad de varianzas de la aplicación A se ha utilizado nuevamente la prueba Shapiro – Wilk, siendo los resultados obtenidos:

Tabla 47. Shapiro – Wilk. Cualitativo Programa A.

	W	gl	sig.
Colegio Profesor	,780	12	,030
Compañeros Amigos	,754	12	,026
Modelo General	,639	12	,019

Dado que no ha variado ni el nivel de confianza ni el tamaño de la muestra, el valor de las tablas Shapiro – Wilk es 0,859. Como ninguna de las razones obtenidas es superior a este valor, se puede afirmar que las tres dimensiones no presentan varianzas iniciales y finales homogéneas, por lo que en la aplicación A no se podrá utilizar la T de Student. En consecuencia, será necesario aplicar la prueba no paramétrica T de Wilcoxon.

Una vez definido el método a utilizar para la aplicación A, se ha procedido a calcular el contraste de las medias obtenidas entre las entrevistas iniciales y las finales para todas las dimensiones del modelo interno y para todas las aplicaciones del programa.



### 3.3.1. CONTRASTE DE MEDIAS.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 48. T de Wilcoxon. Cualitativo. Programa A.

	Colegio Profesor		Compañeros Amigos		Modelo General	
	Z	Sig. (bilateral)	Z	Sig. (bilateral)	Z	Sig. (bilateral)
A	-1,342	,180	-1,000	,317	-2,236	0,025

Tabla 49. T de Student. Cualitativo. Programas B y C.

	Colegio Profesor		Compañeros Amigos		Modelo General	
	T	Sig. (bilateral)	T	Sig. (bilateral)	T	Sig. (bilateral)
B	1,001	,110	3,996	,000	4,039	,001
C	2,806	,039	3,888	,000	3,152	,003

Como puede comprobarse, en la aplicación A, se encuentran diferencias estadísticamente significativas únicamente para la dimensión Modelo General, en la aplicación B, se obtienen para las aplicaciones Compañeros Amigos y Modelos General y en la aplicación C para todas las dimensiones consideradas.

### 3.3.2. TAMAÑO DEL EFECTO.

Una vez determinada la significación estadística de las diferencias encontradas, interesa conocer la magnitud de la mejora, es decir, cuantificar estas diferencias. Para ello, al igual que se hizo con las dimensiones definidas en el instrumento cuantitativo, se va a utilizar el tamaño del efecto. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 50. Tamaño del efecto. Cualitativo.

	Colegio Profesor	Compañeros Amigos	Modelo General
A	0,42	0,302	0,846
B	0,324	0,783	0,762
C	0,351	0,664	0,518

De acuerdo con el criterio orientador de valoración para el tamaño del efecto (tabla 40), los tamaños del efecto producidos pueden considerarse:

Aplicación A:

- Pequeños: dimensiones Colegio Profesor y Compañeros Amigos.
- Grande: dimensión Modelo General.

Aplicación B:

- Pequeño: dimensión Colegio Profesor.
- Grandes: dimensiones Compañeros Amigos y Modelo General.

Aplicación C:

- Moderados: dimensiones Colegio Profesor y Modelo General.
- Grande: dimensión Compañeros Amigos.

Para poder verificar que estos resultados no se deben a las influencias que puedan existir entre estas dimensiones, es preciso calcular las correlaciones que se dan entre éstas. Dado que se trata de variables categóricas con más de dos criterios de

clasificación, se ha utilizado el coeficiente phi de Cramer, basado en la prueba de Ji Cuadrado, para determinar el grado de correlación. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 51. Ji Cuadrado. Cualitativo.

	Colegio Profesor	Compañeros Amigos	Modelo General
Colegio Profesor	-	2,645	0,834
A Compañeros Amigos	2,645	-	<b>6</b>
Modelo General	0,834	<b>6</b>	-
Colegio Profesor	-	6,268	3,326
B Compañeros Amigos	6,268	-	<b>29,129</b>
Modelo General	3,326	<b>29,129</b>	-
Colegio Profesor	-	12,282	8,238
C Compañeros Amigos	12,282	-	7,559
Modelo General	8,238	7,559	-

Se han destacado en negrita aquellas dimensiones para las que el Ji Cuadrado obtenido supera el valor establecido en las tablas de Ji Cuadrado para el nivel de significación definido y con los grados de libertad de las dimensiones cuya relación se quiere determinar. En consecuencia, estos valores serán estadísticamente significativos. A partir de estos valores se ha calculado el Coeficiente phi de Cramer que es el más apropiado para determinar el grado de influencia entre estas dimensiones.

Tabla 52. Coeficiente phi de Cramer. Cualitativo.

		Colegio Profesor	Compañeros Amigos	Modelo General
	Colegio Profesor	-	0,332	0,264
A	Compañeros Amigos	0,332	-	0,707
	Modelo General	0,264	0,707	-
	Colegio Profesor	-	0,341	0,203
B	Compañeros Amigos	0,341	-	0,734
	Modelo General	0,203	0,734	-
	Colegio Profesor	-	0,328	0,329
C	Compañeros Amigos	0,328	-	0,315
	Modelo General	0,329	0,315	-

En consonancia con los valores de Ji Cuadrado obtenidos, todas las correlaciones entre las distintas dimensiones y para las diferentes aplicaciones del programa son bajas, excepto la correlación entre la dimensión Compañeros Amigos y Modelo General de las aplicaciones A y B que son medias y estadísticamente significativas.

Los resultados obtenidos confirman la hipótesis planteada sobre la eficacia del programa para las dimensiones del modelo interno consideradas en el instrumento cualitativo, en todas las aplicaciones del programa, debido a que en todas ellas el tamaño del efecto obtenido muestra que se han producido mejoras en todas las dimensiones. Además, algunas de las diferencias obtenidas son estadísticamente significativas.

### 3.3.3. CORRELACIÓN ENTRE VARIABLES CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS.

Una vez hallados los resultados de los diferentes instrumentos utilizados en el programa, es preciso determinar el grado de correlación entre las dimensiones definidas en cada uno de éstos.

Dado que las dimensiones del instrumento cuantitativo son continuas y las del instrumento cualitativo categóricas, se ha optado por utilizar el Índice f de Cohen. Los resultados obtenidos fueron:

Tabla 53. Índice f de Cohen. Variables Cuantitativas – Cualitativas.

		Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
A	Colegio Profesor	0,376	0,446	0,112	<b>0,52</b>	0,107	0,48	0,469
	Compañero Amigos	<b>0,58</b>	<b>0,584</b>	<b>0,707</b>	0,47	0,311	<b>0,545</b>	0,3
	Modelo General	0,004	0,199	0,083	0,07	<b>0,508</b>	0,12	0,02
B	Colegio Profesor	<b>0,572</b>	0,375	0,222	0,24	0,35	0,33	0,368
	Compañero Amigos	0,354	0,269	0,161	0,48	0,182	0,189	0,246
	Modelo General	0,285	<b>0,629</b>	0,162	0,15	0,109	0,26	0,249
C	Colegio Profesor	0,48	0,39	<b>0,534</b>	0,48	0,34	0,393	0,427
	Compañero Amigos	0,247	0,348	0,272	0,48	0,396	0,373	0,198
	Modelo General	0,156	0,089	0,072	0,21	0,19	0,25	0,215

Para valorar los índices obtenidos se ha utilizado el criterio orientador de la *d* de Cohen:

Tabla 54.- Criterio orientador valoración índice *d* de Cohen.

Valor de <i>d</i> entre	Relación
0,20 y 0,50	Baja
0,50 y 0,80	Media
0,80 y 1	Alta

De acuerdo con este criterio, las correlaciones obtenidas con los valores del índice *r* de Cohen de la tabla 53, se corresponden en su mayoría con correlaciones bajas, excepto en los siguientes casos (destacados en negrita en dicha tabla) en los que la correlación podrá ser considerada media:

Aplicación A:

- Colegio Profesor con Físico.
- Compañeros Amigos con Global, con Conductual, con Intelectual y con Social.
- Modelo General con Emocional.

Aplicación B:

- Colegio Profesores con Global.
- Modelo General con Conductual.

Aplicación C:

- Colegio Profesor con Intelectual.

Estos resultados confirman la hipótesis postulada sobre la existencia de correlaciones entre las variables dependientes definidas en el instrumento cuantitativo con las definidas por el cualitativo, aunque la magnitud de los índices obtenidos es diversa, siendo predominantes las correlaciones bajas.

#### **3.3.4. COMPARACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS CUANTITATIVAMENTE Y CUALITATIVAMENTE.**

Los resultados obtenidos a través de la diferencia tipificada tamaño del efecto han puesto de manifiesto que con las diferentes aplicaciones del programa se han conseguido mejoras, aunque de magnitud diversa, en todas las dimensiones estudiadas.

La cuestión a plantearse seguidamente es si la magnitud de las mejoras encontradas con la utilización del instrumento cuantitativo es similar a la de las encontradas con el cualitativo. En la siguiente tabla se resumen los tamaños del efecto obtenidos para todas las dimensiones con las diferentes aplicaciones del programa.

Tabla 55.- Tamaño del efecto. Dimensiones Cuantitativas y Cualitativas.

		A	B	C
Cuantitativas	Global	0,482	1,019	0,665
	Conductual	0,476	0,637	0,337
	Intelectual	0,188	0,488	0,523
	Físico	0,251	0,63	0,448
	Emocional	0,884	0,422	0,401
	Social	0,707	0,638	0,548
	Autoestima	0,119	0,802	0,358
Cualitativas	Colegio Profesor	0,42	0,324	0,351
	Compañeros Amigos	0,302	0,783	0,664
	Modelo General	0,846	0,762	0,518

La consistencia de los resultados obtenidos con los dos instrumentos es la siguiente:

#### Aplicación A:

- Colegio Profesor, su tamaño del efecto es moderado. Esta dimensión haría referencia a la percepción del colegio y de las relaciones que se establecen en el mismo, por lo cual las dimensiones Intelectual y Social deberían mostrar una tendencia similar a la de Colegio Profesor. Si bien esto se cumple para la Social, no es así para la Intelectual, ya que el tamaño del efecto encontrado en esta dimensión es bajo.
- Compañeros Amigos, su tamaño del efecto es pequeño. Esta dimensión haría referencia a las relaciones con sus amigos y compañeros así como a la percepción del niño acerca de su valoración por éstos. En consecuencia,



las dimensiones Social y Autoestima deberían mostrar una tendencia similar. Si bien esto coincide con la dimensión Autoestima, al presentar ambas un tamaño del efecto pequeño, no ocurre lo mismo en la Social, ya que en esta dimensión se ha obtenido un tamaño del efecto grande.

- Modelo General, su tamaño del efecto es grande. Esta dimensión haría referencia a las dimensiones Autoestima, Emocional y Social. En este caso, se obtiene una tendencia similar en las dimensiones Emocional y Social, pero no en la Autoestima, pues el tamaño del efecto es bajo para esta dimensión.

#### Aplicación B:

- Colegio Profesor, su tamaño del efecto es pequeño. Esta dimensión haría referencia a la percepción del colegio y de las relaciones que se establecen en el mismo, por lo cual las dimensiones Intelectual y Social deberían mostrar una tendencia similar a la de Colegio Profesor. Esto no se cumple para ninguna de estas dimensiones ya que el tamaño del efecto obtenido en ambas es moderado.
- Compañeros Amigos, su tamaño del efecto es grande. Esta dimensión haría referencia a las relaciones con sus amigos y compañeros así como a la percepción del niño acerca de su valoración por éstos. En consecuencia, las dimensiones Social y Autoestima deberían mostrar una tendencia similar. Esto se cumple con ambas dimensiones ya que los tamaños del efecto obtenidos es grande para la Autoestima y moderado para la dimensión Social, aunque su magnitud está muy próxima al umbral para ser considerada grande.

- Modelo General, su tamaño del efecto es grande. Esta dimensión haría referencia a las dimensiones Autoestima, Emocional y Social. En este caso, se obtiene un tamaño del efecto moderado para las dimensiones Social y Emocional y grande para la dimensión Autoestima, por lo que los resultados obtenidos con ambos instrumentos muestran en este caso también una tendencia similar.

#### Aplicación C:

- Colegio Profesor, su tamaño del efecto es moderado. Esta dimensión haría referencia a la percepción del colegio y de las relaciones que se establecen en el mismo, por lo cual las dimensiones Intelectual y Social deberían mostrar una tendencia similar a la de Colegio Profesor. Esto se cumple para estas dimensiones ya que el tamaño del efecto obtenido en ambas es moderado.
- Compañeros Amigos, su tamaño del efecto es grande. Esta dimensión haría referencia a las relaciones con sus amigos y compañeros así como a la percepción del niño acerca de su valoración por éstos. En consecuencia, las dimensiones Social y Autoestima deberían mostrar una tendencia similar. Esto no se cumple con ninguna de estas dimensiones ya que los tamaños del efecto obtenidos en ambas son moderados, si bien es cierto que el valor obtenido para la dimensión Compañeros Amigos está muy próximo al umbral para ser considerado moderado.
- Modelo General, su tamaño del efecto es moderado. Esta dimensión haría referencia a las dimensiones Autoestima, Emocional y Social. En este caso, se obtiene un tamaño del efecto moderado para todas estas dimensiones,

por lo que los resultados obtenidos con ambos instrumentos muestran una tendencia similar.

### **3.4. DETERMINAR LA INFLUENCIA DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES EN LOS RESULTADOS OBTENIDOS.**

Los resultados obtenidos anteriormente podrían ser consecuencia de variables que no se pueden controlar con la aplicación del programa. Estas son las variables independientes del mismo y en este punto se pretende demostrar que no tienen relación alguna con la mejora obtenida en el autoconcepto de los menores, sino que ésta podría deberse a la aplicación del programa.

Como se ha expuesto anteriormente, para determinar la correlación entre dos variables hay que tener en consideración el tipo de variables de que se trate. En el programa tenemos los siguientes tipos de variables:

- Variables continuas: las dimensiones del autoconcepto que hemos definido como variables dependientes dado que son las que pretendemos manipular con la implementación de las diferentes aplicaciones del programa.
- Variables categóricas: dentro de éstas se incluyen las variables independientes residencia y edad.
- Variables dicotómicas: a esta categoría pertenecen las variables independientes sexo, educadora (debido a que únicamente se contó con la participación de dos) y experiencia previa.

En función del tipo al que pertenezcan las variables cuya correlación se quiere calcular se utilizará un coeficiente de correlación u otro. En nuestro caso, se pretende

determinar la influencia que tienen las variables independientes, que son de tipo dicotómico o categórico, con las variables dependientes, que son de tipo continuo. Para el primer caso, dicotómica con continua se utilizará el coeficiente  $r$  de Pearson, mientras que para el segundo, categórica con continua, será el índice  $f$  de Cohen el que nos proporcione el grado de relación entre las variables con las valoraciones del índice  $d$  de Cohen.

Una vez más, los cálculos se han realizado independientemente para cada una de las aplicaciones del programa.

#### **3.4.1. CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DEPENDIENTES E INDEPENDIENTES DEL PROGRAMA A.**

Al ser la aplicación A la primera que se implementó, ninguno de los menores cuenta con experiencia previa en el programa. Además, se ha estimado que la variable sexo no tiene una frecuencia lo suficientemente significativa como para poder calcular su correlación con las variables dependientes. En consecuencia, se cuenta únicamente con tres variables independientes:

- Edad.
- Residencia.
- Educadora.

Al ser las dos primeras categóricas, se ha calculado el índice  $f$  de Cohen para determinar la correlación entre éstas y las dimensiones del autoconcepto. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 56. Índice f de Cohen. Programa A.

	Edad	Residencia
Global	0,486	0,534
Conductual	0,510	0,390
Intelectual	0,560	0,515
Físico	0,281	0,691
Emocional	0,596	0,569
Social	0,319	0,160
Autoestima	0,404	0,524

Aplicando el criterio establecido para este índice (tabla 54), la interpretación de los valores obtenidos es la siguiente. Para las correlaciones entre las diferentes dimensiones del autoconcepto y la variable independiente edad se puede decir que éstas son:

- Bajas (entre 0,2 y 0,5): Global, Físico, Social y Autoestima.
- Medias (Entre 0,5 y 0,8): Conductual, Intelectual y Emocional.

Por lo que a la variable residencia respecta, las correlaciones obtenidas fueron:

- Bajas: Conductual y Social.
- Medias: Global, intelectual, Físico, Emocional y autoestima.

La utilización de este índice no permite calcular la significatividad estadística de los resultados obtenidos.

Por lo que a la variable independiente educadora respecta, al ser de tipo dicotómico, es preciso utilizar el coeficiente r de Pearson para determinar su correlación con las diferentes dimensiones del autoconcepto. Los resultados obtenidos fueron:

Tabla 57. Coeficiente r de Pearson. Programa A.

		Educadora
Global	Correlación de Pearson	-,364
	Sig. (bilateral)	,245
Conductual	Correlación de Pearson	-,275
	Sig. (bilateral)	,386
Intelectual	Correlación de Pearson	-,489
	Sig. (bilateral)	,107
Físico	Correlación de Pearson	-,322
	Sig. (bilateral)	,307
Emocional	Correlación de Pearson	-,442
	Sig. (bilateral)	,150
Social	Correlación de Pearson	-,118
	Sig. (bilateral)	,715
Autoestima	Correlación de Pearson	,356
	Sig. (bilateral)	,256

Para la valoración de los resultados obtenidos se utiliza el criterio de valoración del coeficiente r de Pearson incluido en la tabla 34. En consecuencia, se han obtenido relaciones:

- Bajas para las dimensiones Global, Conductual, Físico y Autoestima.
- Moderadas para las dimensiones Intelectual y Emocional.

Este coeficiente sí que permite calcular la significatividad estadística de los valores obtenidos. Para ello, éstos tienen que igualar o superar el valor contenido en las tablas del coeficiente de correlación r de Pearson en función del nivel de significación y del número de grados de libertad de la muestra. En este caso, el valor a igualar o superar es 0,5760 por lo que ninguno de los coeficientes obtenidos es significativamente estadístico.

### 3.4.2. CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DEPENDIENTES E INDEPENDIENTES DEL PROGRAMA B.

Se pretende determinar el grado de correlación que tienen las variables dependientes con las siguientes variables independientes:

- Sexo.
- Edad.
- Residencia.
- Educadora.
- Experiencia previa.

Para las variables categorizadas, es decir, para la Edad y la Residencia, se utilizará el índice de Cohen para determinar el grado de correlación con las variables dependientes.

Tabla 58. Índice f de Cohen. Programa B.

	Edad	Residencia
Global	0,516	0,299
Conductual	0,643	0,426
Intelectual	0,354	0,227
Físico	0,267	0,723
Emocional	0,331	0,234
Social	0,214	0,539
Autoestima	0,464	0,496

De acuerdo con el criterio de valoración expuesto anteriormente (tabla 54), los valores obtenidos para la variable edad corresponden a correlaciones:

- Bajas: Intelectual, Físico, Emocional, Social y Autoestima.
- Medias: Global y Conductual.

En cuanto a la variable residencia:

- Bajas: Global, Conductual, Intelectual, Emocional y Autoestima.
- Medias: Físico y Social.

Para determinar las correlaciones entre las variables dependientes dicotómicas, es decir, Sexo, Educadora y Experiencia Previa, y las variables dependientes se ha utilizado el coeficiente r de Pearson.

Tabla 59. Coeficiente r de Pearson. Programa B.

		Sexo	Educadora	Exprevia
Global	Correlación de Pearson	-,160	-,189	,273
	Sig. (bilateral)	,424	,345	,168
Conductual	Correlación de Pearson	,052	-,414(*)	,367
	Sig. (bilateral)	,798	,032	,060
Intelectual	Correlación de Pearson	,063	-,075	,317
	Sig. (bilateral)	,757	,709	,107
Físico	Correlación de Pearson	,358	,358	,047
	Sig. (bilateral)	,067	,067	,817
Emocional	Correlación de Pearson	-,163	-,163	,303
	Sig. (bilateral)	,417	,417	,125
Social	Correlación de Pearson	,251	-,015	,054
	Sig. (bilateral)	,206	,942	,789
Autoestima	Correlación de Pearson	,223	,155	,215
	Sig. (bilateral)	,264	,440	,282

Si se aplica el criterio de valoración del coeficiente r de Pearson (tabla 34), los resultados obtenidos para cada una de las correlaciones son los siguientes:

Sexo:



- Correlación muy baja: Global, Conductual, Intelectual, Emocional.
- Correlación baja: Físico, Social, Autoestima.

Educadora:

- Correlación muy baja: Global, Intelectual, Emocional, Social, Autoestima.
- Correlación baja: Físico.
- Correlación moderada: Conductual.

Experiencia previa:

- Correlación muy baja: Físico, Social.
- Correlación baja: Global, Conductual, Intelectual, Emocional, Autoestima.

Según la tabla la correlación, y teniendo en cuenta el nivel de significación establecido y los grados de libertad para esta aplicación, ésta sería estadísticamente significativa si el coeficiente fuese igual o superior a 0,3809. Como puede apreciarse, solo la correlación entre la dimensión conductual y la variable independiente educadora supera este valor por lo que esta correlación es estadísticamente significativa.

### **3.4.3. CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DEPENDIENTES E INDEPENDIENTES DEL PROGRAMA C.**

Las variables dependientes son las mismas que en la aplicación B. Tampoco ha variado el tipo al que pertenece cada una de ellas.

Una vez más, se utilizará el índice f de Cohen para determinar la correlación entre las variables independientes categorizadas y las dimensiones del autoconcepto.

Tabla 60. Índice f de Cohen. Programa C.

	Edad	Residencia
Global	0,382	0,232
Conductual	0,239	0,343
Intelectual	0,480	0,124
Físico	0,425	0,341
Emocional	0,266	0,159
Social	0,329	0,414
Autoestima	0,298	0,190

De acuerdo con el criterio de valoración para el índice d de Cohen (tabla 54), los valores obtenidos para todas las dimensiones del autoconcepto respecto a la variable Edad corresponden a correlaciones bajas (entre 0,2 y 0,5). Lo mismo sucede con la variable Residencia donde, además, las dimensiones Intelectual y Autoestima tan siquiera alcanzan ni el valor inferior del intervalo.

Igualmente, para las variables dicotómicas se ha utilizado el coeficiente r de Pearson:

Tabla 61. Coeficiente r de Pearson. Programa C.

		Sexo	Educadora	Exprevia
Global	Correlación de Pearson	-,107	-,091	,153
	Sig. (bilateral)	,521	,588	,358
Conductual	Correlación de Pearson	-,157	-,307	-,028
	Sig. (bilateral)	,345	,061	,866
Intelectual	Correlación de Pearson	-,032	,120	,222
	Sig. (bilateral)	,850	,473	,179
Físico	Correlación de Pearson	-,010	,123	,222
	Sig. (bilateral)	,953	,463	,180
Emocional	Correlación de Pearson	,010	,066	,062
	Sig. (bilateral)	,953	,695	,712
Social	Correlación de Pearson	-,020	,001	,238
	Sig. (bilateral)	,907	,995	,150
Autoestima	Correlación de Pearson	,063	-,101	,023
	Sig. (bilateral)	,706	,545	,893

De acuerdo con el criterio de valoración para el coeficiente  $r$  de Pearson (tabla 34), los valores obtenidos corresponden a correlaciones:

Sexo: para todas las dimensiones del autoconcepto la correlación obtenida es muy baja, es decir, sus valores se encuentran entre 0 y 0,20.

Educadora:

- Correlación muy baja (entre 0 y 0,20): Global, Físico, Social, Intelectual, Emocional, Autoestima.
- Correlación baja (entre 0,20 y 0,40): Conductual.

Experiencia previa:

- Correlación muy baja (entre 0 y 0,20): Global, Conductual, Emocional, Autoestima.
- Correlación baja (entre 0,20 y 0,40): Intelectual, Físico, Social.

En la tabla correlación del coeficiente  $r$  de Pearson no viene reflejado cual sería el coeficiente para el nivel de significación establecido y 36 grados de libertad (38-2). Por lo que ha utilizado la técnica de interpolación, para calcular el coeficiente correspondiente a 36 grados de libertad siendo éste igual a 0,3206, valor que no es superado por ninguno de los obtenidos, por lo que ninguno de ellos es estadísticamente significativo.

El objetivo de este apartado era determinar el grado de influencia que tienen las variables independientes en las diferencias de las puntuaciones de los test post y pre de las diferentes dimensiones del autoconcepto para cada una de las aplicaciones del

programa. Las hipótesis planteadas en este sentido, postulaban que las correlaciones no deben ser altas, de tal forma que las mejoras encontradas no puedan deberse a la influencia de las variables independientes.

Los resultados obtenidos verifican las hipótesis planteadas ya que no se ha obtenido ninguna correlación alta entre las variables dependientes y las independientes en ninguna de las aplicaciones del programa.

En los casos en los que se ha aplicado el coeficiente  $r$  de Pearson, llama la atención el hecho de que únicamente se ha encontrado una correlación estadísticamente significativa en la aplicación B, entre la variable independiente educadora y la dimensión Conductual. No obstante, era de esperar que sucediera esto, ya que el diseño de las aplicaciones del programa se hizo buscando correlaciones bajas entre las variables independientes y las dependientes y la significación estadística para el coeficiente  $r$  de Pearson, con los grados de libertad y el nivel de significación que se tiene para cada una de las aplicaciones de este programa, se corresponde con valores de correlación moderada para el criterio de valoración establecido.

### **3.5. DETERMINAR LA EFICACIA EN FUNCIÓN DE LA PUNTUACIÓN OBTENIDA EN EL TEST INICIAL.**

En este apartado se pretende evaluar si tras la aplicación del programa se obtienen mejores resultados en aquellos menores que obtienen una puntuación baja en el test inicial de las diferentes dimensiones del autoconcepto, o si, por el contrario son aquellos que obtienen una puntuación alta en dichos test los que experimentan una mayor mejora tras la aplicación del programa.

La manera de proceder ha sido la siguiente: se ha dividido a los menores en cuartiles en función de la puntuación obtenida en los test pre de cada una de las dimensiones del autoconcepto para cada una de las aplicaciones del programa. A continuación, se han separado los que pertenecen al primer cuartil, el de los menores que han obtenido menor puntuación, y se ha hallado el tamaño del efecto para la diferencia entre los test post y pre para cada una de las dimensiones del autoconcepto para cada una de las aplicaciones del programa. Seguidamente, se han realizado los mismos cálculos para el resto del grupo, es decir, para los menores de los otros tres cuartiles y se han comparado ambos resultados.

Seguidamente se han repetido los cálculos del párrafo anterior para los niños y niñas que obtuvieron mejor nota en los test pre de cada una de las dimensiones del autoconcepto, es decir, para aquellos menores que pertenecen al cuarto cuartil.

### **3.5.1. EFICACIA DEL PROGRAMA PARA LOS QUE OBTIENEN MENOR PUNTUACIÓN INICIAL. PROGRAMA A.**

Los valores de corte de los cuartiles para las puntuaciones de los test iniciales de cada una de las dimensiones del autoconcepto son:

Tabla 62. Percentiles puntuación test inicial. Programa A.

Percentil	Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
25	53,25	11,00	13,00	8,25	4,00	8,25	7,00
50	57,50	12,50	14,50	11,00	5,00	9,50	8,00
75	63,25	14,00	15,75	12,00	7,50	12,00	9,00

Se seleccionan ahora los menores que pertenecen al cuartil 25 para cada una de las dimensiones del autoconcepto y se halla la diferencia entre los test post y pre de cada una de estas dimensiones:

Tabla 63. Diferencia entre test post y pre. Percentil 25. Programa A.

Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
18	-2	1	3	1	3	3
16	8	4	4	2	4	1
14	3	-2	5	3	1	2
	4	4		5		1

El modo de proceder comentado, evidentemente implica, que los menores que pertenecen al cuartil 25 varían para cada una de las dimensiones, porque también difieren las puntuaciones que obtienen en cada una de ellas.

Una vez que tenemos a los menores divididos en dos grupos: los que tienen una puntuación en el test inicial inferior al valor obtenido para el percentil 25 y el resto, procedemos a calcular el tamaño del efecto para cada uno de estos grupos para cada una de las dimensiones del autoconcepto:

Tabla 64. Tamaño del efecto. Percentil 25. Programa A.

	Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
Percentil 25	<b>9,797</b>	<b>0,912</b>	<b>0,703</b>	<b>4,898</b>	<b>1,859</b>	<b>2,138</b>	<b>2,110</b>
Resto	0,118	0,262	-0,146	-0,414	0,614	0,465	-0,730

Como puede apreciarse, la aplicación del programa A podría decirse que ha sido más eficaz para aquellos menores que obtuvieron una baja puntuación en el test inicial para todas las dimensiones del autoconcepto.

### **3.5.2. EFICACIA DEL PROGRAMA PARA LOS QUE OBTIENEN MENOR PUNTUACIÓN INICIAL. PROGRAMA B.**

Para esta aplicación, los valores de corte de los cuartiles para las puntuaciones de los test iniciales fueron las siguientes:

Tabla 65. Percentiles puntuación test inicial. Programa B.

Percentil	Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
25	54,50	13,00	11,50	9,00	5,00	7,00	7,00
50	60,00	14,00	13,00	10,00	7,00	9,00	8,00
75	66,50	16,00	15,00	11,00	9,00	11,00	8,00

A continuación se halla la diferencia entre los test post y pre de los menores que pertenecen al cuartil 25 para cada una de las dimensiones:

Tabla 66. Diferencia entre test post y pre. Percentil 25. Programa B.

Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
13	0	4	4	-2	4	2
6	2	1	7	2	7	4
1	6	6	3	-3	0	2
-1	0	4	0	1	9	1
22	3	2	1	3	4	2
8	1	0	2	1	3	1
11	0	3	2	6	-2	1
-4	5		2	6	0	2
11	2		-1			2
	4		0			0
	8		0			3
						3

Procedemos a calcular el tamaño del efecto para los menores que pertenecen al percentil 25 y para el resto del grupo para cada una de las dimensiones del autoconcepto:

Tabla 67. Tamaño del efecto. Percentil 25. Programa B.

	Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
Percentil 25	0,985	<b>1,104</b>	<b>1,516</b>	0,839	<b>0,570</b>	<b>0,898</b>	<b>1,848</b>
Resto	<b>1,178</b>	0,354	0,250	<b>0,883</b>	0,370	0,652	0,306

El tamaño del efecto es superior para los menores del percentil 25 en cinco de las dimensiones, siendo la diferencia de las otras dos relativamente pequeña. En consecuencia, podría afirmarse que la aplicación del programa B sigue siendo más



eficaz para aquellos menores que pertenecen a este grupo. Aunque no para la dimensión Global ni para la Físico.

### **3.5.3. EFICACIA DEL PROGRAMA PARA LOS QUE OBTIENEN MENOR PUNTUACIÓN INICIAL. PROGRAMA C.**

Los valores de corte de los cuartiles para las puntuaciones de los test iniciales fueron las siguientes:

Tabla 68. Percentiles puntuación test inicial. Programa C.

Percentil	Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
25	48,00	12,75	10,75	7,00	5,00	6,75	6,00
50	59,00	15,00	13,50	10,00	6,00	10,00	8,00
75	69,00	17,00	16,25	11,25	9,00	11,00	9,00

La diferencia entre los test post y pre de los menores que pertenecen al cuartil 25 para cada una de las dimensiones son:

Tabla 69. Diferencia entre test post y pre. Percentil 25. Programa C.

Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
2	-3	7	4	3	7	1
15	2	7	1	6	4	3
-2	4	-1	3	1	4	2
26	2	9	4	1	7	0
8	0	7	0	7	7	-1
29	3	7	6	1	3	-1
23	0	6	10	4	1	4
1	9	8	4	3	7	-1
26	4	5	5	5	5	1
22			5	-2		3
				5		
				3		
				2		

Si de nuevo se dividen los menores en dos grupos: los que pertenecen al percentil 25 y el resto, y se calcula el tamaño del efecto para cada una de las dimensiones del autoconcepto se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 70. Tamaño del efecto. Percentil 25. Programa C.

	Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
Percentil 25	<b>1,339</b>	<b>0,738</b>	<b>2,242</b>	<b>1,615</b>	<b>1,275</b>	<b>2,433</b>	<b>0,626</b>
Resto	0,536	0,176	0,181	0,066	0,035	0,214	0,238

Como puede comprobarse, la aplicación del programa C podría decirse que ha sido más eficaz para aquellos menores que obtuvieron una baja puntuación en el test inicial para todas las dimensiones del autoconcepto.

### 3.5.4. EFICACIA DEL PROGRAMA PARA LOS QUE OBTIENEN MAYOR PUNTUACIÓN INICIAL. PROGRAMA A.

Si se seleccionan ahora los menores que pertenecen a los cuartiles 75 de cada una de las dimensiones del autoconcepto y se halla la diferencia entre los test post y pre de cada una de estas dimensiones se obtienen los siguientes valores:

Tabla 71. Diferencia entre test post y pre. Percentil 75. Programa A.

Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
-5	1	-1	0	2	0	-1
-3	-2	-1	-3	-1	0	0
-6	-2	0	0	-2	0	-1
	2		0		0	0
			-2		0	

En esta ocasión también se dividen los menores en dos grupos: los que tienen una puntuación en el test inicial superior al valor obtenido para el percentil 75 (ver tabla 62) y el resto. El tamaño del efecto para cada uno de estos grupos para cada una de las dimensiones del autoconcepto es:

Tabla 72. Tamaño del efecto. Percentil 75. Programa A.

	Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
Percentil 75	-3,74	-0,140	-1,414	-0,791	-0,196	0	-1
Resto	<b>0,834</b>	<b>0,707</b>	<b>0,319</b>	<b>0,762</b>	<b>1,650</b>	<b>1,155</b>	<b>0,316</b>

De acuerdo con los resultados obtenidos, la aplicación del programa A podría decirse que ha sido más eficaz para aquellos menores que obtuvieron una menor puntuación en el test inicial para todas las dimensiones del autoconcepto consideradas.

### 3.5.5. EFICACIA DEL PROGRAMA PARA LOS QUE OBTIENEN MAYOR PUNTUACIÓN INICIAL. PROGRAMA B.

La diferencia entre los test post y pre de cada una de las dimensiones del autoconcepto obtenidas por los menores pertenecientes al cuarto cuartil, es decir, para aquellos que obtuvieron una puntuación superior a la del percentil 75 (ver tabla 65) son:

Tabla 73. Diferencia entre test post y pre. Percentil 75. Programa B.

Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
3	-1	0	1	0	1	1
2	0	2	1	0	-1	1
-1	1	-4	0	-1	-1	0
3	0	0	1	-2	-1	-1
3	1	-4	0	-1	1	1
5	0	0	0	0	1	-1
6	0	1	0	2	0	0
	0	2	0	-1	0	1
		2	0			0
			1			0
			0			0
			1			0
			1			1
			0			0
			0			0

Si se calcula el tamaño del efecto para este grupo de menores y para el resto, es decir, para los que pertenecen al resto de cuartiles, se obtiene:

Tabla 74. Tamaño del efecto. Percentil 75. Programa B.

	Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
Percentil 75	<b>1,449</b>	0,209	-0,0498	0,816	-0,338	0	0,306
Resto	1,091	<b>0,809</b>	<b>0,827</b>	<b>0,839</b>	<b>0,640</b>	<b>0,855</b>	<b>1,848</b>

Como puede apreciarse, podría considerarse que el programa B ha resultado más eficaz para las menores de los tres primeros cuartiles en todas las dimensiones del autoconcepto menos en la Global.

### **3.5.6. EFICACIA DEL PROGRAMA PARA LOS QUE OBTIENEN MAYOR PUNTUACIÓN INICIAL. PROGRAMA C.**

La diferencia entre los test post y pre de cada una de las dimensiones del autoconcepto obtenidas por los menores que consiguieron una puntuación en el test inicial por encima del valor establecido para el percentil 75 (ver tabla 68) son:

Tabla 75. Diferencia entre test post y pre. Percentil 75. Programa C.

Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
-1	0	-2	0	-1	-1	0
-3	0	-1	0	-2	-2	-1
-3	-2	-1	0	-1	1	-1
3	0	-2	-1	-3	1	0
2	-3	-3	0	-2	-1	-1
3	-1	1	-1	-1	1	0
-2	-1	-5	0	-3	1	0
2	0	0	0	2	0	0
-4	0	0	0	-1	1	0
2	0			0	-1	0
-2				-1	0	0
					1	
					1	
					0	
					-2	

Si se calcula el tamaño del efecto para cada uno de estos grupos para cada una de las dimensiones del autoconcepto se obtienen los siguientes valores:

Tabla 76. Tamaño del efecto. Percentil 75. Programa C.

	Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
Percentil 75	-0,106	-0,697	-0,846	-0,535	-0,885	0	-0,612
Resto	<b>0,905</b>	<b>0,539</b>	<b>0,887</b>	<b>0,563</b>	<b>0,783</b>	<b>0,850</b>	<b>0,549</b>

A partir de los resultados obtenidos podría decirse que con la aplicación C del programa, los menores pertenecientes al cuarto cuartil de la puntuación obtenida en los

test iniciales han obtenido un tamaño del efecto menor en todas las dimensiones consideradas.

Los resultados obtenidos avalan la verificación de la hipótesis postulada sobre los menores que parten con un peor autoconcepto y que afirma que éstos no tienen por qué obtener un resultado inferior a aquellos cuya valoración inicial es superior. De hecho, en todas las aplicaciones, los menores del primer cuartil de puntuaciones iniciales obtienen mejores resultados que los del cuarto cuartil, siendo esta diferencia especialmente significativa en la aplicación C.

Por lo que se refiere a la segunda de las hipótesis, también se confirma pues los menores con un autoconcepto mejor de partida, no obtienen unos mejores resultados, es decir, un mayor tamaño del efecto, que aquellos menores que parten de una menor puntuación en el test inicial.

### **3.6. COMPROBAR SI LAS MEJORAS OBTENIDAS POR LOS NIÑOS QUE PARTICIPAN EN MÁS DE UN PROGRAMA SE MANTIENEN.**

Lo que se pretende analizar en este apartado es si aquellos menores que han participado en más de una aplicación del programa y han mejorado tras la primera de ellas, se han estabilizado o han continuado mejorando tras las siguientes aplicaciones, o si por el contrario, han empeorado, pero esta pérdida nunca ha llegado a ser de tal magnitud que la puntuación del test post de la última aplicación, ha sido inferior a la obtenida en el test pre de la primera de ellas. Todo ello aplicado a cada una de las dimensiones del autoconcepto.

Los niños que participaron en más de una aplicación obtuvieron las siguientes puntuaciones:

Tabla 77. Puntuaciones menores participan en más de una aplicación.

Aplic	Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima							
A	<b>54</b>	<b>68</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	16	15	5	9	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>9</b>
B	<b>73</b>	<b>72</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	17	13	12	12	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>8</b>
A	42	60	7	15	13	17	11	11	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	4	5
B	<b>68</b>	<b>71</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	12	12	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
A	64	59	14	12	13	11	12	9	6	7	9	8	9	8
B	59	67	13	14	14	18	11	12	6	8	9	10	7	9
A	<b>61</b>	<b>71</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	12	12	9	9
B	<b>70</b>	<b>76</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	12	12	9	9
C	<b>76</b>	<b>78</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	12	12	9	9
A	<b>58</b>	<b>68</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	12	10	<b>5</b>	<b>8</b>	12	12	<b>8</b>	<b>9</b>
B	<b>70</b>	<b>75</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	10	12	<b>9</b>	<b>9</b>
C	<b>69</b>	<b>72</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	11	12	<b>8</b>	<b>9</b>
B	<b>62</b>	<b>77</b>	<b>12</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>9</b>
C	<b>78</b>	<b>76</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>9</b>
B	62	70	16	17	13	16	9	11	4	6	11	12	8	9
C	<b>75</b>	<b>77</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>9</b>
B	60	66	16	16	14	15	11	12	5	6	9	11	6	7
C	61	70	14	16	14	15	12	12	5	8	11	12	9	9
B	<b>61</b>	<b>67</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	16	16	11	11	<b>7</b>	<b>8</b>	11	11	9	9
C	<b>75</b>	<b>73</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	18	15	11	11	<b>10</b>	<b>9</b>	12	11	8	9
B	57	53	15	14	11	13	9	8	6	6	8	9	9	9
C	50	63	15	16	9	15	7	11	6	9	6	9	8	9
B	<b>58</b>	<b>72</b>	<b>8</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
C	<b>65</b>	<b>69</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>8</b>
B	61	62	14	12	13	12	11	11	11	10	8	10	8	8
C	64	71	15	16	15	16	11	10	9	11	11	12	9	9

Se han señalado en rojo los niños que obtienen mejoras tras la aplicación del primer programa en el que participaron. Dentro de éstos, se ha destacado en negrita aquellos menores que empeoraron tras la aplicación del segundo de los programas en los que participaron, pero en ningún caso la puntuación del post de la segunda aplicación es inferior a la obtenida en test pre de la primera aplicación.

En consecuencia, los resultados mostrados confirman la hipótesis postulada para este objetivo, ya que ninguno de los niños que mejoran tras la primera aplicación del programa, obtienen una puntuación en el test post de la última aplicación, inferior a la obtenida en el pre de la primera.



Además cabe señalar los resultados obtenidos por cuatro de los niños, dado que sus puntuaciones post en la última aplicación del programa fue inferior a la pre de la primera de ellas y además sus puntuaciones varían en función de la aplicación del programa del que se trate.

En ningún caso han sido tenidos en cuenta para la hipótesis puesto que no mejoran con la primera aplicación del programa.

Si bien es verdad que esa falta de mejora en la primera de las aplicaciones solo afecta a una dimensión del autoconcepto en cada uno de los menores. Las dimensiones implicadas son la Emocional y la Físico.

### **3.7. VERIFICAR LA EFICACIA DEL PROGRAMA EN EL TRAMO DE 8 A 11 AÑOS Y EN EL RESTO.**

El objetivo es verificar si los resultados obtenidos tras la aplicación de los programas B y C son mejores en el tramo de edades que va desde los 8 hasta los 11 años (ambos inclusive). No se ha tenido en cuenta el programa A porque todos los niños y niñas que participaron en el mismo están comprendidos en este tramo.

Se ha procedido a dividir a los menores en dos grupos teniendo en cuenta el tramo de edades anterior. A continuación, se ha calculado el tamaño del efecto para cada uno de estos grupos para cada una de las aplicaciones del programa.

### 3.7.1. RESULTADOS CON MENORES EN EL TRAMO DE EDADES ENTRE 8 A 11 AÑOS. PROGRAMA B.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 78. Tamaño del efecto. Niños entre 8 y 11 años. Programa B.

	Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
8 a 11 años	0,887	0,496	<b>0,503</b>	0,636	0,356	0,528	0,714
Resto	<b>1,678</b>	<b>1,122</b>	0,451	<b>0,693</b>	<b>0,65</b>	<b>1,651</b>	<b>1,155</b>

Como puede observarse, la aplicación B del programa ha sido más eficaz para los menores cuya edad no está contenida en el tramo definido para todas las dimensiones excepto para la Intelectual.

### 3.7.2. RESULTADOS CON MENORES EN EL TRAMO DE EDADES ENTRE 8 A 11 AÑOS. PROGRAMA C.

Repitiendo los cálculos para la aplicación C, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 79. Tamaño del efecto. Niños entre 8 y 11 años. Programa C.

	Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
8 a 11 años	0,654	<b>0,349</b>	<b>0,547</b>	0,446	0,396	0,455	<b>0,452</b>
Resto	<b>0,785</b>	0,303	0,456	<b>0,458</b>	<b>0,451</b>	<b>0,863</b>	0,086

Los cambios introducidos en la aplicación C, consiguieron aumentar las dimensiones para las cuales el programa se presumía que podría ser más eficaz, es decir, para los niños con edades entre los 8 y los 11 años. Así, se obtiene un mayor tamaño del efecto en las dimensiones Conductual, Intelectual y Autoestima. En el resto de las

dimensiones el tamaño del efecto es superior para el resto de los menores, aunque las diferencias son mínimas para las dimensiones Físico y Emocional.

En consecuencia, los datos obtenidos no avalan la hipótesis sobre la mayor eficacia del programa para los niños y niñas cuyas edades están comprendidas entre los 8 y los 11 años respecto a los que no están incluidos en este tramo de edad.

### **3.8. COMPARAR LAS PUNTUACIONES INICIALES EN LOS TRAMOS DE 8 A 11 AÑOS Y EL RESTO.**

En este apartado se intenta verificar si los resultados previos a los programas B y C obtenidos por los menores con edades hasta los 11 años (inclusive) son superiores a los resultados que obtienen los que superan esta edad. Al igual que en el caso anterior no se ha tenido en cuenta el programa A porque no hay niños que se encuentren fuera de este tramo de edad. Tampoco se han tenido en cuenta los niños cuya edad era inferior a 8 años pues en este caso solo había un niño en cada uno de los programas.

Para ello, se va a proceder a comparar las medias de las puntuaciones obtenidas por los dos grupos de menores en los test previos para las aplicaciones B y C.

#### **3.8.1. PUNTUACIONES TEST PREVIO PROGRAMA B.**

Tal y como se ha mencionado anteriormente, se ha dividido a los menores en dos grupos, los que tienen una edad inferior a once años y los que superan esta edad. A continuación se ha calculado la media de las puntuaciones obtenidas por los menores de cada uno de estos grupos, en los test previos para cada una de las dimensiones del autoconcepto. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 80. Medias test previos entre 8 y 11 años y resto. Programa B.

	Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
<11 años	56,952	<b>13,571</b>	<b>12,905</b>	8,952	6,714	8,048	7
12 años	<b>60,333</b>	13,5	12,667	<b>10</b>	<b>8,167</b>	<b>8,833</b>	<b>7,5</b>

Como puede observarse, los menores con edad inferior a 11 años, tienen una puntuación media en los test pre superior a los que superan esta edad en dos de las siete dimensiones del autoconcepto, concretamente en la Conductual y en la Intelectual.

### 3.8.2. PUNTUACIONES TEST PREVIO PROGRAMA C.

Procediendo de la misma manera con la aplicación C del programa, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 81. Medias test previos entre 8 y 11 años y resto. Programa C.

	Global	Conductual	Intelectual	Físico	Emocional	Social	Autoestima
<11 años	<b>58,517</b>	<b>14,45</b>	<b>14,1</b>	<b>10,15</b>	<b>6,95</b>	<b>9,8</b>	<b>7,85</b>
12 años	55,75	13,89	12,28	8,06	6,44	7,56	6,5

Para esta aplicación del programa, los menores con edad inferior a 11 años han obtenido mayor puntuación en los test previos para todas las dimensiones del autoconcepto.

Atendiendo a los resultados obtenidos, puede afirmarse que la hipótesis establecida para este objetivo se verifica para el programa C. Para la aplicación B, únicamente se verifica para las dimensiones Conductual e Intelectual.

## **4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**

En este apartado comenzaremos presentando, para una mayor claridad expositiva, las conclusiones a las que se llega en función de los objetivos planteados en la misma, para terminar, al final de ello, con unas conclusiones generales del trabajo realizado y perspectivas de futuro.

### **4.1. CONCLUSIONES EN RELACIÓN A LOS OBJETIVOS.**

#### **4.1.1. VERIFICAR LA EFICACIA DEL PROGRAMA EN RELACIÓN A LAS DIVERSAS DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO ESTUDIADAS EN CADA UNA DE LAS APLICACIONES REALIZADAS.**

En cuanto a la eficacia del programa, teniendo en cuenta su incidencia en las diversas dimensiones del autoconcepto consideradas Piers y Harris (1969).

Se puede indicar, que los resultados difieren en función del programa que sea considerado. Así por lo que se refiere al programa A, aunque parece existir una tendencia a la mejora de los niños y niñas en todas las dimensiones del autoconcepto, tal y como se deriva del contraste de medias realizado, sólo en dos dimensiones, la emocional y la social, las diferencias halladas son estadísticamente significativas.

Por otro lado, parece ser que ambas dimensiones puedan estar influyéndose mutuamente entre sí, en base al análisis de correlación realizado. Por lo que en consecuencia, aunque en estas se aprecian cambios y éstos parece que pudieran deberse a participación en el programa, no podemos asegurar que el efecto en ambas, no se deba a una influencia mutua.

Por lo que se refiere al programa B:

El contraste de medias realizado, pone manifiesto que se produce una mejora en todas las dimensiones consideradas y que además las mismas, son estadísticamente significativas. Por otro lado, tras el análisis de la correlación que pueda existir entre las distintas dimensiones, encontramos que la correlación existente entre las diversas variables, es baja y moderada, por lo que se puede señalar que los resultados hallados, no se deben a la mutua influencia entre las mismas, sino que pueden deberse a la participación en el programa. Al parecer, este programa puede presentarse como un instrumento eficaz para la mejora del autoconcepto de los niños y niñas que se encuentran en un contexto residencial.

Por lo que respecta al programa C:

El contraste de medias realizado, pone manifiesto que se produce una mejora en todas las dimensiones consideradas y que además las mismas, son estadísticamente significativas. Por otro lado, tras el análisis de la correlación que pueda existir entre las distintas dimensiones, encontramos que la correlación existente entre las diversas variables, es baja, moderada y en algunas apreciable, por lo que se puede señalar que los resultados encontrados no se deben a la mutua influencia entre las mismas, sino que pudieran deberse, a su participación en el programa. Al parecer este programa puede presentarse como un instrumento eficaz para la mejora del autoconcepto de los niños y niñas que se encuentran en un contexto residencial.

De los resultados obtenidos podemos extraer, en consecuencia, que es posible introducir cambios en el autoconcepto, a través de una duradera y sistemática intervención cuándo la misma se dirige de manera intencional a ello (Machargo, 1991,1992) es decir, cuándo se trabajan contenidos que tienen que ver directamente, con el autoconcepto. Así mismo y al parecer los factores relativos a pautas, vinculación,

singularidad y poder (Bean y Cledes, 1993; Herrera y Ramírez, 2002) se nos presentan como eficaces a la hora de proponer intervenciones orientadas a mejorar el autoconcepto de los niños y niñas. Las puntuaciones obtenidas por los niños y niñas en las diversas dimensiones del autoconcepto consideradas y en las diversas aplicaciones realizadas nos hacen entrever que la valoración de los sujetos pueden ser diversas en distintos dominios del autoconcepto (Harter, 1998; Markus, 1977) y también nos indica, como señala Díaz-Aguado, que a partir de los 8 años los niños y niñas comienzan a valorarse y conceptualizarse de forma diversa en las distintas dimensiones del autoconcepto (Díaz- Aguado, 1995).

#### **4.1.2. COMPARAR LA MAGNITUD DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS DIVERSAS APLICACIONES DEL PROGRAMA.**

La evaluación de programas no tiene sentido, si lo que se pretende con ella, no es mejorar los programas que son objeto de evaluación (Carballo, 1996; Fernández Ballesteros, 1995; Gento Palacios, 1998; Tejedor Tejedor, 2000) por lo que aquí lo que se pretende es verificar si a medida que se han ido realizando diversas aplicaciones, los resultados obtenidos mejoran. Se explican los cambios que se han introducido y se relacionan con los resultados que se obtienen.

Para verificarlo se ha comparado el tamaño del efecto (Morales Vallejo, 2012) obtenido en las diversas dimensiones en las distintas aplicaciones del programa.

En relación al programa A, al no haber habido una aplicación anterior, nos limitaremos a resaltar los resultados obtenidos con el mismo, y en relación a las aplicaciones B y C, su contraste se presentará con posterioridad.

En relación al programa A, se puede concluir que se han obtenido cambios grandes, en las dimensiones social y emocional, moderados en la global y conductual y pequeños en las restantes, es decir, en el físico, intelectual y autoestima. Por lo que parece, como ya se ha indicado en el punto anterior, que este programa obtiene buenos resultados para las dimensiones social y emocional, buenos, aunque no estadísticamente significativos para el global y el conductual y bajos para las restantes dimensiones.

En el B ya podemos realizar una comparación con respecto al programa A. Como se ha indicado en apartado precedente, en éste se esperaban obtener mejores resultados que en el programa A, pues se propusieron diversas modificaciones, orientadas a ello.

En este programa hay mejora en todas las dimensiones, y además las mismas son estadísticamente significativas. El tamaño del efecto es grande para el autoconcepto global y el conductual y moderado para el resto. Hay aumentos significativamente grandes, con respecto a la versión anterior, en las dimensiones, global, intelectual, física y en la autoestima, aunque el tamaño del efecto, obtenido en esta versión, en el social y el emocional, aun siendo buenos, son inferiores a los obtenidos en la versión anterior.

Como se comentó en el apartado de objetivos e hipótesis, las modificaciones introducidas fueron variadas, intentaremos ahora relacionar los cambios introducidos con las mejoras obtenidas, aunque obviamente, y al igual que ocurre, con respecto a diversos apartados de esta tesis, no puedan establecerse afirmaciones concluyentes, debido a las limitaciones de la misma, pero se intentarán presentar algunas orientaciones, que tal vez, en futuras investigaciones, se pueda profundizar. Uno de los cambios introducidos ha sido el aumento del número de sesiones y la duración de las mismas, se piensa que tal y como se señala por los diversos autores (Machargo, 1991,



1992, 2001) que aumentar el número de sesiones dedicadas a trabajar sistemáticamente sobre el autoconcepto, puede llevar a obtener buenos tamaños del efecto en todas las dimensiones del autoconcepto.

Es de destacar así mismo la mejora tan grande que tiene lugar en la dimensión autoestima, en esta versión se aumentaron el número de sesiones dedicadas a trabajar el autoconcepto y por lo tanto la valoración personal, la satisfacción con uno mismo, pero al mismo tiempo también la percepción de las cosas, del mundo y de las personas, desde una perspectiva más positiva.

Algunas de las afirmaciones incluidas en la medida de esta dimensión en el cuestionario de Piers y Harris (1969) hacen referencia a que al niño le gusta como es, a que no le gustaría ser diferente, a que es una persona feliz, y a que tiene suerte. Precisamente, en las sesiones incorporadas se ha intentado insistir, en el optimismo, en una visión positiva del mundo y de los demás, en la importancia del sentido del humor (Carpintero et al., 2006) y en la relevancia de mantener una actitud positiva ante las dificultades y los problemas, centrándonos en los aspectos positivos (Seligman, 1990; 1998).

Además de una sesión específica para trabajar el sentido del humor y el optimismo “con humor, mucho mejor” se introdujo otra “marcando estilo” en la que se resaltan aspectos positivos de la vida, así como la importancia de enfrentarse a los retos con una actitud positiva, pues en esta sesión, se les pide a los niños y niñas que organicen un desfile de modas, ellos y ellas, han de decidirlo y gestionarlo todo, es un reto, pero si lo enfrentan de manera positiva podrán obtener mejores resultados y además disfrutar haciéndolo, el mundo puede ser un lugar agradable y predecible y con

nuestras conductas podemos influir en los resultados obtenidos (Bandura, 1977) se les da a los niños y niñas, la oportunidad de experimentar poder (Bean y Cledes, 1993).

En este mismo sentido se podría resaltar también, el aumento tan significativo que acontece en la dimensión conductual.

En esta dimensión, se trata de valorar si el niño se considera así mismo como buena persona, cuya conducta es positiva y no afecta negativamente a los demás, sino que hace muchas cosas buenas.

Y parece ser que también ha alcanzado su propósito el hacer obligatoria la sesión dedicada a trabajar la diversidad cultural y que como ya se indicó, se asentaba en las modificaciones introducidas en el perfil de los menores en los centros de protección (Bravo y Del Valle, 2009; Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2011) y que se consideraba pudiera ser fuente de conflicto.

Ahora parece que la percepción de los niños y niñas, como menos conflictivos, que valoran a los demás a pesar de sus diferencias, contenido que es trabajado en esta sesión, pudiera estar detrás de la mejoría de los resultados obtenidos en esta aplicación, además obviamente, del resto de las modificaciones introducidas en el resto de las sesiones dedicadas a trabajar el autoconcepto.

Así mismo también la mejora en la dimensión conductual, pudiera estar relacionada con la sesión introducida para trabajar la autorregulación emocional pues evidentemente, si los niños y niñas tienen destrezas para controlar su conducta, mejorará su relación con los demás, y además influirá en su percepción de comportarse bien.

Siguiendo a Carpintero et al. (2006), Goleman (1999) y Lantieri (2009) la autorregulación emocional, y la gestión de las emociones es fundamental para un adecuado desarrollo personal y social y permiten a la persona regular la propia conducta, pero también sentirse mejor consigo mismos y entender a los demás y cómo se pueden sentir si nos comportamos mal con ellos, precisamente, estos contenidos también son trabajados en esta sesión. En la sesión dedicada a los pasatiempos, que también se introduce como nueva, se insiste en la importancia de las emociones positivas (Fredrickson, 2001) y de disfrutar con las actividades que nos hacen sentir bien (Seligman, 2011).

Por lo que se refiere al aumento del tamaño del efecto en la dimensión física, pudiera estar relacionada también con la sesión del desfile de modas, en ésta a la hora de llevarla a cabo se resalta, que todos tenemos que sentirnos bien con nuestro aspecto físico, seamos altos o bajos, más gordos o más flacos.

En cuanto a la dimensión intelectual, con este programa nunca se ha pretendido trabajar directamente esta cuestión, tal vez la mejora pueda deberse, a una percepción más positiva del colegio y de las relaciones con el mismo, a que se sientan menos rechazados, o que a través de las sesiones hayan mejorado alguna de las competencias académicas, o simplemente, se deba a la mejora de la percepción de uno mismo que afectará a todos los entornos en los que los niños y niñas se desarrollen. En todo caso, este objetivo, tal y como se ha comentado no se encontraba entre las pretensiones de este programa, no al menos, en el aumento que en la misma se ha producido en los menores que han participado en el programa B.

Los resultados obtenidos con respecto a las dimensiones emocional y social, son buenos, aunque si bien es verdad, el tamaño del efecto es inferior al obtenido con la

aplicación anterior. No se tienen argumentos que puedan justificarlo, pues los contenidos más directamente relacionados con los mismos, siguen siendo los mismos que en la anterior, en el caso del social, el bloque dedicado a la comunicación. En el caso, del emocional, tal vez habría cabido esperar que el tamaño del efecto, fuera similar pues, incluso se ha introducido una sesión específica en la que este contenido también se trabaja, además, obviamente, también se ha seguido insistiendo a los educadores que en su aplicación, tuvieran en cuenta estas cuestiones.

Por lo que se refiere al Programa C:

La finalidad de éste no era tanto, mejorar en las puntuaciones obtenidas en las diversas dimensiones del autoconcepto, pues en cuanto a la versión en sí del programa fue la misma que en la aplicación anterior, lo que se pretendía en esta edición, era más bien, diversificar las actividades intentado así que todos los niños y niñas, en la medida de lo posible pudieran mejorar y tener éxito. Tal vez el aumento del número de niños y niñas participantes haya hecho que en comparación con el tamaño del efecto de la anterior aplicación haya sido inferior en todas las dimensiones, a excepción de en la dimensión intelectual, en la que para ésta y en comparación con la aplicación del programa anterior, el tamaño del efecto es superior.

En concreto, en este programa, no se obtiene un tamaño del efecto grande, en ninguna de las dimensiones consideradas. Sino que es moderado en todas ellas.

Lo que se pretendía que era que el tamaño del efecto fuera mayor con la aplicación B que con la aplicación A, se ha cumplido, a excepción de en las dimensiones, social y autoestima.

Por lo que se refiere al programa C, los resultados, en relación al tamaño del efecto, son peores con respecto al programa B, pero no así con respecto al A. Ya que en éste, el tamaño del efecto es superior al obtenido con el programa A, salvo por lo que se refiere, a las dimensiones, conductual, emocional y social.

Teniendo en cuenta todos estos resultados, es difícil establecer, cuál es el programa más eficaz, pues los resultados en las dimensiones, varían, si bien es verdad, que en general, puede decidirse que el que mejores resultados obtiene es B, pues es el que consigue afectar en mayor medida, a un mayor número de dimensiones. Se podría concluir que los cambios realizados en el programa B, han conseguido los efectos esperados, salvo por lo que respecta a las dimensiones social y autoestima, en el caso del programa C, parece que esos cambios introducidos no mantienen los buenos resultados obtenidos con el programa anterior, si bien sus resultados parecen reflejar que esta versión del programa es más eficaz que el programa A, salvo por lo que se refiere, a las dimensiones conductual, social y autoestima. Si bien es verdad, como también ya se ha comentado, que no pueden hacerse afirmaciones concluyentes, ni puede explicarse indubitadamente, que las mejoras obtenidas con el programa B, puedan deberse a los cambios que han sido introducidos, pues no se pudo comparar con la misma muestra de participantes ni tampoco con una muestra homogénea, tal vez, futuras investigaciones puedan ir orientadas en esta línea.

#### **4.1.3. VERIFICAR SI LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE FORMA CUANTITATIVA SON CONSISTENTES CON LOS OBTENIDOS DE FORMA CUALITATIVA.**

En relación al objetivo 3, se trata de verificar si los resultados obtenidos en relación a la eficacia del programa, con la aplicación del Piers y Harris (1969) son

consistentes con los que se obtienen mediante la aplicación de la entrevista semiestructurada “frases incompletas” (Díaz-Aguado, 1995).

Se pretendía comprobar a través de un instrumento cualitativo si los cambios producidos en los menores y que habían sido obtenidos aplicando un instrumento cuantitativo eran consistentes y con ello obtener información que nos permitiera ya no sólo enriquecer los datos obtenidos sino utilizar otra fuente de contraste para los mismos. Como ya se ha comentado en el apartado del método se decidió utilizar la herramienta de frases incompletas pues presentaba un elevado grado de coherencia con el constructo teórico que mantiene la Escala de Autoconcepto (Piers y Harris, 1969).

En la entrevista “frases incompletas” (Díaz-Aguado, 1995) se considera el modelo interno de representación de los niños y niñas con respecto a sí mismos, a los demás y al mundo y está configurada por tres dimensiones distintas: Colegio Profesor, Compañeros Amigos y Modelo General (de uno mismo y de los demás).

Para determinar los resultados obtenidos en base a este instrumento, lo primero que se hizo fue verificar el contraste de medias y su significatividad estadística y después, el tamaño del efecto. Los resultados obtenidos confirman la hipótesis planteada sobre la eficacia del programa para las dimensiones del modelo interno consideradas en el instrumento cualitativo, en todas las aplicaciones del programa, debido a que en todas ellas el tamaño del efecto obtenido muestra que se han producido mejoras en todas las dimensiones, al igual, que ocurría con la aplicación de la Escala de Autoconcepto de Piers y Harris (1969).

Por lo que se refiere a significatividad estadística. En el programa A, en la entrevista de “frases incompletas” se obtiene que es estadísticamente significativa la

dimensión Modelo general y en el de Piers y Harris (1969) la emocional y social, dos de las dimensiones que están relacionadas con el Modelo general. En el programa B, con la entrevista de “frases incompletas” se obtiene que son estadísticamente significativas, Compañeros amigos y Modelo General, y con el Piers y Harris, se obtiene que todas son estadísticamente significativas. En el programa C, con la entrevista “frases incompletas” se obtiene que todas las diferencias son estadísticamente significativas y los resultados hallados con el Piers y Harris, refieren que todas las diferencias son estadísticamente significativas, por lo que a este respecto, parece ser que los resultados obtenidos a través de estas dos herramientas, en los aspectos considerados, son bastante similares, no idénticos pero es que tampoco lo son las dos herramientas.

Por lo que se respecta, a la magnitud del tamaño del efecto los resultados obtenidos parecen poner de manifiesto que la tendencia para las dimensiones consideradas en cada uno de los instrumentos es similar, si bien es verdad que pueden encontrarse algunas diferencias. Así en la aplicación A, cabría esperar un tamaño del efecto, superior en la dimensión intelectual ya que en la dimensión Colegio Profesor, el tamaño del efecto es moderado. En la Dimensión compañeros, también se verifican algunas diferencias, puesto que en ésta el tamaño del efecto es pequeña, mientras que en la escala del Autoconcepto de Piers y Harris (1969) la dimensión de Autoestima sí coincide con este tamaño del efecto, pero no ocurre lo mismo, con la Social, ya que ésta tiene un tamaño del efecto grande, según este instrumento, los resultados obtenidos en esta dimensión son mayores, a lo que cabría esperar, con la aplicación de la entrevista de frases incompletas. Por lo que respecta a la dimensión Modelo General, con la entrevista de frases incompletas se obtiene un tamaño del efecto grande, mientras que con la escala del autoconcepto de Piers y Harris (1969) esto se obtiene para la

dimensión emocional y social pero no para autoestima pues aquí, el tamaño del efecto es pequeño.

Por lo que se refiere al programa B, la magnitud del tamaño del efecto de la dimensión Colegio Profesor, es pequeño, por lo que cabría esperar un resultado similar para la dimensión intelectual y social, sin embargo, esto no se obtiene para ninguna de ellas, pues en éstas, el tamaño del efecto es moderado. Para la dimensión, Compañeros Amigos, el tamaño del efecto es grande, por lo que cabría esperar los mismos resultados para las dimensiones Social y Autoestima, y así es. Por lo que respecta al Modelo General, su tamaño del efecto, es grande, por lo que cabría esperar unos resultados similares con los obtenidos a través de la Escala de Piers y Harris, en este caso también se demuestra una tendencia similar pues los resultados encontrados en las dimensiones Social y Emocional son moderados y es grande en relación a la dimensión Autoestima.

Por lo que se refiere a la aplicación C, el tamaño del efecto en la dimensión Colegio Profesor, es moderado, por lo que cabría esperar que el tamaño del efecto en las dimensiones Social e Intelectual, siguiera esa tendencia, y así sucede. En la dimensión Compañeros y Amigos, su tamaño del efecto es grande, por lo que cabría esperar esta misma tendencia en las dimensiones social y autoestima, aquí los resultados no son del todo coincidentes, pues son un poco más bajos, siendo moderados para estos, si bien ha de decirse que la dimensión Compañeros Amigos su tamaño del efecto está en el umbral de grande por lo que la diferencia no es muy significativa. Por lo que se refiere al Modelo General, su tamaño del efecto es moderado, por lo que cabría esperar un tamaño similar en las dimensiones Social, Emocional y Autoestima, y es lo que acontece. Por todo ello, se considera que puede afirmarse que los cambios percibidos con ambos instrumentos, en general, siguen una tendencia similar y que por tanto los cambios que



se producen son confirmados con la aplicación de ambos instrumentos, otra cosa, es que pueda afirmarse, sin riesgo de equivocarse, que los resultados obtenidos se deban a su participación en las diversas aplicaciones del programa.

#### **4.1.4. DETERMINAR LA INFLUENCIA DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES.**

Con respecto al objetivo 4, que no era otro sino tratar de determinar si las variables independientes, sexo, edad, residencia, educadora y experiencia previa en el programa, han podido influir en los resultados obtenidos con las diversas aplicaciones en cada una de las dimensiones estudiadas.

Se han cumplido, en este caso, las hipótesis planteadas, pues lo que estimaba era que las variables independientes enunciadas no influyeran en los cambios producidos en las diversas dimensiones del autoconcepto.

Por lo que en principio, parece ser que los cambios pueden ser debidos al programa en sí, y en su caso, a previsiones ya realizadas o tenidas en cuenta en el programa, así en el caso de la edad, este programa ha sido elaborado para niños y niñas con edades comprendidas entre los 8 y los 11 años y las actividades, contenidos y metodología previstos han tenido en cuenta aspectos de carácter cognitivo y evolutivo relacionados con este tramo de edad (Erickson, 1981; Palacios, 1999) pero no se han establecido diferencias por lo que respecta a cada una de las edades incluidas en ese tramo en cuanto a las actividades propuestas.

En el programa también participaron niños y niñas con edades no comprendidas en este tramo de edad y podremos verificar los resultados que en orden a la eficacia del

programa se obtienen para esas edades, pero que parecen contrastar también la hipótesis de la ausencia de correlación alta entre las variables dependientes y la variable edad.

Lo mismo ocurrió en el caso de las educadoras y de las residencias. En cuanto a las variables educadora y residencia, la literatura nos señala que efectivamente, en la conformación de estas variables intervienen los otros significativos y el contexto relacional (González y Tourón, 1992; Oñate, 1989), no obstante, partiendo de que eso era efectivamente cierto, se insistió y entrenó a los educadores participantes en relación a la conducta que tenían que observar con respecto a los niños y también se insistió en la importancia del ambiente, que había de darse en las residencias, por lo que no cabía esperar que se dieran, diferencias estadísticamente significativas.

Por lo que se refiere al sexo y como ya se comentó a la hora de establecer los objetivos y las hipótesis, en base a la literatura existente (Palacios, 1999) no parecen encontrarse diferencias en la configuración del autoconcepto entre los niños y niñas, al menos, a estas edades. En esta investigación sí que nos parecía interesante contrastarlo, pues además en las diversas actividades no se había hecho diferenciación entre los niños y niñas, por lo que si en este caso, hubieran existido diferencias, éstas hubieran resultado bastante llamativas. Por otro lado, tampoco parece haber relación entre la experiencia previa y los resultados obtenidos en el programa, es decir, aunque se haya participado previamente esto no parece estar influyendo en los resultados que se obtienen, los autores y autoras señalan que aunque como consecuencia de la intervención en el autoconcepto, puedan obtenerse inicialmente, mejoras en el mismo, no obstante, esos efectos positivos, no persisten en el tiempo después de la aplicación del programa (Machargo, 1991,1992) así lo ponen de manifiesto, algunas investigaciones de carácter longitudinal que se han realizado en relación a esta cuestión

(González y Tourón, 1992) en nuestro caso también es así, de hecho, más adelante se dedica un objetivo a verificarlo, y como podremos comprobar, los datos en relación a esta cuestión son poco consistentes, pues efectivamente, nos encontramos con niños que mejoran, pero las mejoras no tienden a mantenerse en igual medida a las alcanzadas inicialmente ni lo hacen en todas las dimensiones del autoconcepto que son consideradas por lo que no se puede llegar a afirmaciones de carácter concluyente.

#### **4.1.5. DETERMINAR LA EFICACIA DEL PROGRAMA EN FUNCIÓN DE LAS PUNTUACIONES INICIALES.**

Nos interesaba saber si el programa es más eficaz para niños y niñas con un autoconcepto más negativo de partida, o bien para aquéllos que presentan una puntuación superior y verificar si acontece lo mismo en las diversas aplicaciones del programa.

Los autores indican que en aquellos casos en los que se parte de un autoconcepto de partida muy negativo (Machargo, 1991) y sobre todo por lo que se refiere al autoconcepto global, es más difícil obtener resultados positivos pues el autoconcepto tiende a la estabilidad.

No obstante, y partiendo precisamente, de esa pretendida estabilidad, en el programa se ha intentado ir introduciendo elementos de carácter corrector que ayudaran a modularlo pues junto a esa afirmación, se pueden tener en cuenta otras que nos ayudaran a compensarlo.

Así se indica que la posibilidad de experimentar éxito, así como el reconocimiento de los otros significativos, tanto de otros menores como de los educadores y educadoras (Bravo y Del Valle, 2009; Del Valle y Fuertes, 2000; Machargo, 1991) puede contribuir

a la mejora del autoconcepto (Oñate, 1989) con lo que si conseguimos que en la aplicación del programa todos los menores puedan experimentar éxito y logramos que además sean reconocidos por el resto de compañeros y compañeras y por los educadores participantes, tal vez esa resistencia inicial pueda ser superada.

Otro de los aspectos que también ha sido considerado como un elemento que podría ayudarnos a modularlo es que se ha demostrado, que una consideración de unas expectativas realistas de uno mismo puede favorecer un adecuado autoconcepto. Ya que cuando las expectativas con relación a nosotros mismos son adecuadas a nuestras capacidades y alcanzables por nuestro esfuerzo, los logros conseguidos generan sentimientos de profunda satisfacción con nosotros mismos, lo que a su vez, favorece la aparición de juicios positivos acerca de nuestra competencia y valía en relación a su consecución (Díaz-Aguado, 1995, 1996), pues según Oñate (1989) el autoconcepto, surgirá del resultado de una compleja interacción, entre las capacidades que posee el individuo, el ambiente en que éste se desarrolla y en el que acontecen las propias autoevaluaciones y su desarrollo cognitivo que determinará la información que pasará a formar parte de su autodefinición.

Por eso, en este programa se da gran importancia a que los niños y niñas se valoren así mismos, así como también sus competencias, pero también se insiste en que esa valoración ha de ser ajustada a la realidad y se persigue que todos los niños y niñas tengan la posibilidad de tener éxito al proponerles actividades y tareas que pueden llevar a cabo por ser acordes a sus capacidades.

Otro aspecto que ha sido tenido en cuenta es que en los programas orientados a intervenir sobre el autoconcepto se relata la importancia de que se elogie a sus participantes por los logros conseguidos (Machargo, 1991).

En esta misma línea, el programa evaluado aconseja a los educadores y educadoras que valoren y elogien a los niños y niñas por sus logros, por la tarea bien hecha, pero también se indica que se ha de prestar un especial cuidado, en que esos elogios han de ser coherentes, pertinentes y adecuados al resultado obtenido por los niños y niñas, y que han de ser selectivos y concretos, pues sino se corre el riesgo de que con el tiempo pierdan sus propiedades (Machargo, 2001).

La influencia de los otros y de la percepción de nuestra competencia aparecen mediados sin embargo por nuestro propio filtro, pues la información que recibimos del exterior es mediatizada por la interpretación que de la misma realizamos en función de nuestro propio esquema y de la percepción que de nosotros tenemos (Oñate, 1989).

Tendemos a buscar la congruencia de la información recibida con la imagen que de nosotros mismos tenemos (Etxebarria et. al., 1999) por lo que es imprescindible la necesidad de la consistencia de la información que recibamos del exterior para que pueda llegar a incidir en el concepto que tenemos de nosotros mismos así como de nuestra valía (Machargo, 1991).

Como señala Oñate (1989) la respuesta de los demás personas no influyen, no conforman directamente el propio autoconcepto sino que para que influya, éste ha de ser congruente con el modelo que tenemos de nosotros mismos. En el programa, se enseña a los niños y niñas, ya no sólo a compararse con los otros sino con uno mismo en momentos diversos, y se hace ver a los educadores que es fundamental valorar ya no sólo los resultados obtenidos sino el proceso llevado a cabo para alcanzarlos, también se les indica, que se debe reconocer a los niños los logros conseguidos y motivar que ese reconocimiento también sea valorado por el resto de niños y niñas que participan en el programa y tener en cuenta, las atribuciones que los niños y niñas realizan con respecto

a sus fracasos y a sus éxitos, enseñándoles que sus éxitos dependen del esfuerzo realizado, por lo que si se esfuerzan en la consecución de las metas, probablemente, y si lo que pretenden es acorde a sus capacidades, esos fracasos pueden tornarse en éxitos.

Valoración reflejada, que implica que nos valoramos, en función de lo que vemos que nos valoran los demás, sobre todo, como ya hemos dicho, de aquéllos que son significativos para nosotros.

Dado que el programa orienta a los educadores y educadoras acerca de la forma en la que pueden promover la mejora del autoconcepto de los niños y niñas, se pretende verificar si efectivamente, este programa consigue la mejora del autoconcepto de los niños y niñas participantes en el mismo, incluso en aquéllos que tienen un peor autoconcepto de partida y comparar quiénes son los niños y niñas que obtienen mejores resultados en las diversas aplicaciones del programa, diferenciando entre aquellos que tienen un peor autoconcepto de partida o aquéllos que obtienen una puntuación más alta de partida.

Al parecer, los aspectos tenidos en cuenta en la aplicación del programa y que acaban de ser relatados han podido influir positivamente en el caso de los niños que partían con un peor autoconcepto de partida, pues para éstos y en las diversas aplicaciones del programa, el tamaño del efecto logrado en las diversas dimensiones, ya no sólo no es inferior al de los niños con una puntuación inicial superior, sino que incluso es mejor.

Así se verifica para el programa A, ya que el tamaño del efecto en este caso y para los niños que parten con una peor puntuación, es superior, y de forma bastante significativa para las diversas dimensiones del autoconcepto consideradas. Si bien es

verdad, que estos resultados pueden venir mediatizados por las características de la muestra, pues en el caso de los niños con un peor autoconcepto de partida son 3 ó 4 niños únicamente, los que son tomados en consideración, en función de la dimensión estudiada, conformando el “resto” los demás niños de la misma, hasta llegar a 12 que son la muestra total.

Por lo que respecta al programa B, los niños y niñas con un autoconcepto inicial de partida, no sólo no obtienen una puntuación inferior, sino que en algunas dimensiones, es superior al resto, así es para la dimensión conductual, la intelectual y la autoestima, en la que se observan además diferencias muy significativas, a favor, de los niños con una puntuación inicial de partida más baja. En el caso de las dimensiones emocional y social, los resultados obtenidos por éstos también son mejores aunque no tan significativos.

En el caso del autoconcepto global y en el físico, los resultados difieren de lo anterior, pues aquí, los niños y niñas con una peor puntuación de partida también obtienen unos peores resultados con respecto a los niños y niñas con una mayor puntuación de partida. Y las diferencias aquí son muy evidentes, con respecto al global, por lo que podríamos pensar, que en esta aplicación del programa se viene a confirmar lo mantenido por la literatura en relación a la resistencia al cambio, del autoconcepto global (Machargo 1991, 1992) y que esto pueda ser lo que puede hallarse detrás de los resultados obtenidos.

Con respecto al programa C, aquí nos volvemos a encontrar con lo mismo que se comentaba para el A, y es que los niños y niñas con una puntuación más baja de partida, ya no sólo no obtienen un tamaño del efecto menor que el resto sino que sus resultados

son mejores a los del resto, siendo además muy significativas las diferencias encontradas y para todas las dimensiones del autoconcepto que son consideradas.

Como complemento a lo anterior, se consideró interesante, tener en cuenta qué es lo que ocurría con aquellos niños y niñas que obtenían los mejores resultados de partida, en cada una de una de las dimensiones consideradas, es decir, aquellos que se correspondían con el percentil 75. Vayamos programa por programa, en caso del programa A y en el caso del programa C, el tamaño del efecto de estos niños es inferior al de los niños y niñas con peores resultados en el pre, y esto acontece para todas las dimensiones del autoconcepto. En el caso del programa B, observamos la misma tendencia, salvo por lo que se refiere al autoconcepto global, pues en este caso, los niños y niñas con un mejor autoconcepto de partida experimentan un tamaño del efecto superior al de los niños y niñas con un peor autoconcepto inicial de partida y además esa diferencia es bastante significativa.

Por lo que como ya se ha indicado, al parecer, presentar un peor autoconcepto de partida, no tiene porqué impedir que puedan introducirse cambios en el mismo, si bien es cierto, que en el caso del autoconcepto global, si parece que el mismo, pueda ser más resistente al cambio, sobre todo cuando se parte de un autoconcepto muy bajo (Machargo, 1991, 1992).

#### **4.1.6. COMPROBAR SI LAS MEJORAS OBTENIDAS POR LOS NIÑOS QUE PARTICIPAN EN MÁS DE UN PROGRAMA SE MANTIENEN.**

Es decir, se intenta verificar si los cambios introducidos en el autoconcepto se mantienen en el tiempo o si por el contrario, las posibles mejoras que pudieran derivarse de su participación en el programa no son estables.



Los autores y autoras señalan que aunque como consecuencia de la intervención en el autoconcepto, puedan obtenerse inicialmente, mejoras en el mismo, no obstante, esos efectos positivos, no persisten en el tiempo después de la aplicación del programa (Machargo, 1991, 1992) así lo ponen de manifiesto, algunas investigaciones de carácter longitudinal que se han realizado en relación a esta cuestión (González y Tourón, 1992).

Pese a esa premisa inicial, también nos encontramos en la literatura científica otras aportaciones, que nos indican que si los cambios llevados a cabo son profundos, ello puede conllevar su estabilidad, así, se refiere que el autoconcepto y la valoración que uno hace de sí mismo tiende a tener cierta estabilidad y a permanecer aunque se sufran cambios propios de la etapa evolutiva, es decir, un menor con un buen autoconcepto de sí mismo y una autoestima elevada de partida sufrirán esas fluctuaciones pero tenderán a mantener una valoración de sí mismos más positiva que aquellos otros que tuviesen una percepción más pobre de sí mismos de partida (Etxebarría et al. 1999; Palacios, 1999).

Al mismo tiempo y teniendo en cuenta las características propias de edad, de los niños y niñas participantes en nuestro programa, se considera que la imagen de uno mismo a estas edades es bastante estable y realista (Etxebarría et al., 1999; Palacios, 1999) y en la que se integran tanto aspectos positivos como negativos (Harter, 1998) por lo que una vez que han logrado un buen autoconcepto, a través de su sistemática intervención, cabe esperar que esas mejoras puedan mantenerse en el tiempo, pese a que puedan acontecer circunstancias negativas o adversas en sus vidas.

Así mismo, en este programa aunque los destinatarios directos sean los niños y niñas, también se considera que lo serán los educadores y educadoras de las residencias, pues a los mismos, se les entrena para que aprendan qué es el autoconcepto, cómo

conseguir que los niños y niñas tengan un buen autoconcepto y se espera que esa forma de actuar la transfieran al trabajo que desempeñan en las residencias y que impregne su relación con los menores.

Bajo estos criterios nuestra hipótesis es:

Que los niños y niñas que han participado en más de una edición del programa y que mejoran, esa mejora persiste en las sucesivas o no disminuye por debajo de la inicialmente obtenida. Los resultados nos indican, que de los niños que mejoran en la primera aplicación en la que participan, ninguno llega a obtener una puntuación post por debajo de la puntuación inicial. Pero a esto han de hacerse algunas apreciaciones, que lo mantenido lo es en relación a algunas de las dimensiones del autoconcepto, por lo que un niño mejore y mantenga esa mejora en una dimensión, no indica que mejore en el resto de las dimensiones, y obviamente, también hay que tener en cuenta que hay niños que no mejoran en algunas dimensiones, o mejoran en pocas. Además esa mejora obtenida después de la primera aplicación del programa, no se mantiene estable. Obviamente, lo deseable sería que todos mejoraran y lo hicieran en todas las dimensiones y que esas mejoras se mantuvieran en el tiempo, pero eso no puede afirmarse.

#### **4.1.7. VERIFICAR SI LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 8 A 11 AÑOS OBTIENEN MEJORES RESULTADOS.**

Verificar si el programa es más eficaz con los niños y niñas de 8 a 11 años que con respecto a los niños y niñas que se encuentran fuera de ese tramo de edad.

Teniendo en cuenta, las edades a las que va dirigido el programa y que el mismo se ha elaborado teniendo en cuenta, las características, que según la literatura (Erickson,

1968; Palacios, 1999; Díaz-Aguado, 1995, 1996) son las propias de esta edad, lo esperable hubiera sido que los resultados obtenidos por los niños y niñas de estas edades hubieran mostrado un tamaño del efecto mayor al que obtienen los niños y niñas que se encuentran fuera de este tramo de edad, no obstante, los datos no son consistentes al respecto, ni tampoco iguales para todas las ediciones del programa. Así en el programa B, el tamaño del efecto que obtienen los niños y niñas con edades comprendidas entre los 8 y los 11 años es inferior al que obtienen los menores que se encuentran fuera de este rango de edad, a excepción de por lo que respecta a la dimensión intelectual. En el caso del programa C, aquí los menores del tramo entre los 8 y los 11 años, obtienen un tamaño del efecto mayor en las dimensiones conductual, intelectual y autoestima, pero inferior a la de los menores fuera de este rango, para el resto de las dimensiones consideradas. Pese a estos resultados no podemos afirmar que este programa no pueda ser considerado como eficaz en sus diversas aplicaciones para los niños y niñas con edades entre los 8 y los 11 años, sino que a pesar de lo que cabía esperar, los resultados para éstos no son mejores que para aquellos que se encuentran fuera de este rango de edad.

#### **4.1.8. COMPARAR LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN LOS TEST INICIALES POR LOS NIÑOS Y NIÑAS DE ENTRE 8 A 11 AÑOS CON LOS DE EDADES SUPERIORES.**

Centrémonos ahora, en el último de los objetivos planteados que era verificar si los resultados obtenidos en las puntuaciones iniciales por los niños con edades comprendidas entre los 8 y 11 años son superiores a los resultados que obtienen los niños con edades superiores.

En este objetivo, se pretendía verificar si los cambios normativos que se prevén con la edad y que indican que los niños y niñas con una edad superior a 11 años, obtienen unos resultados más pobres que los niños y niñas con edades comprendidas entre los 8 y 11 años (Harter, 1998; Palacios, 1999) aquí se cumple.

De los resultados que ya han sido expuestos en el apartado anterior, podemos deducir que aquí tampoco podemos mantener afirmaciones concluyentes, pues los resultados obtenidos no son consistentes ni en las diversas dimensiones ni tampoco en las distintas aplicaciones.

Así en el caso del programa B, los niños y niñas con edades entre los 8 y 11 años sólo presentan un autoconcepto inicial de partida superior al de los niños y niñas fuera de este tramo de edad, en dos dimensiones, la conductual y la intelectual.

En el programa C, sin embargo, sí que parece que esto se cumple, pues los niños y niñas con edades entre los 8 y 11 años presentan un autoconcepto de partida superior al de los niños y niñas fuera de este tramo de edad, en todas las dimensiones. Por lo que aquí, no aparece reflejado, lo que la literatura científica determina con respecto a esta cuestión, al menos, en relación al programa B, aunque sí, en relación al programa C.

## **4.2. CONCLUSIONES GENERALES, LIMITACIONES DEL TRABAJO Y PERSPECTIVAS DE FUTURO.**

### **Conclusiones generales**

Como ya se ha dicho de manera reiterada en la exposición de los resultados y de las conclusiones de esta tesis, los resultados hallados sí que parecen poner de manifiesto que a través de una duradera y sistemática intervención es posible introducir mejoras en

el autoconcepto (Machargo, 1991, 1992) que los factores pautas, vinculación, singularidad y poder, son factores que han demostrado ser adecuados a la hora de ser tenidos en cuenta para diseñar intervenciones orientadas a producir mejoras en el autoconcepto (Bean y Cledes, 1993; Bean et al., 1994; Herrera y Ramírez, 2002) pues se observa una tendencia a la mejora en el autoconcepto de los niños y niñas que participan en las diversas aplicaciones del programa, con independencia de que esas diferencias sean o no estadísticamente significativas o que los resultados hallados sean mejores, en cuanto al tamaño del efecto, en las diversas aplicaciones del programa.

Esos resultados parecen ponerse de manifiesto tanto con la aplicación del Piers y Harris (1969) como con el instrumento de Frases incompletas (Díaz-Aguado, 1995) que al parecer muestran coincidencias bastante significativas y que se deduce de la triangulación intermétodos simultáneo (Denzin, 1970) que se ha llevado a cabo.

El programa que se ha mostrado más eficaz para el objetivo de esta tesis es el programa B, obteniendo un buen tamaño del efecto para todas las dimensiones consideradas, siendo además las diferencias halladas estadísticamente significativas, lo que no quiere decir, que sea el mejor para todas las dimensiones del autoconcepto consideradas.

Los cambios introducidos en la aplicación B, referidos a aumentar el número de sesiones para trabajar el autoconcepto, así como los contenidos relacionados con optimismo y el sentido del humor (Carpintero et al., 2006; Seligman, 1990, 1996) parecen ser aspectos adecuados para producir mejoras en el autoconcepto de los niños y niñas, al igual que los aspectos relacionados con las emociones positivas (Goleman, 1999) y la autorregulación emocional (Lantieri, 2009) pues así se deduce de los resultados hallados con el mismo, pues con éste se obtienen mejores resultados. No

obstante y dadas las limitaciones que presenta este trabajo, las conclusiones al respecto, no pueden afirmarse de forma categórica ni indubitada, sino que se debería seguir profundizando en la misma y poder contar con la misma muestra de sujetos, o muestras homogéneas que nos permitan hacer aseveraciones más concluyentes, aquí se realizan afirmaciones de carácter teórico que deberían contrastarse empíricamente.

De los resultados hallados con el programa C, podríamos deducir, que al parecer, el autoconcepto global es más resistente al cambio, sobre todo, cuándo se cuenta con un autoconcepto muy bajo de partida (Machargo, 1991, 1992).

Las variables sexo, edad, educadora y residencia no tienen por qué afectar a los resultados derivados de la aplicación de este programa, si se adoptan las cautelas precisas y se entrena a los educadores y educadoras en su aplicación, pues la esencia de este programa, se piensa, que no está tan relacionada con estos aspectos, sino con ofrecer a los niños y niñas, un entorno en el que se sientan seguros y confiados (Barudy y Dantagnan, 2005) en la posibilidad de obtener éxito (Díaz-Aguado, 1995, 1996) y vivenciar que ese éxito es valorado por los demás (Oñate, 1989). En la valoración de la propia competencia (Díaz-Aguado, 1995, 1996) y en la consideración de que sus éxitos pueden ser atribuidos a sus capacidades y a su esfuerzo personal (Bandura, 1977) así como en el reconocimiento por parte de los educadores y educadoras de los niños y niñas como seres únicos, irrepetibles y valiosos (Bean y Cledes, 1993; Del Valle y Fuertes, 2000; Bravo y Del Valle, 2009).

Los resultados obtenidos, parecen poner de manifiesto, que las mejoras que se producen en el autoconcepto, parecen mantenerse en el tiempo, aunque los datos no son del todo concluyentes, por lo que sería preciso profundizar en esta cuestión, tal vez procediendo a realizar estudios de carácter longitudinal, que nos permitan, asegurarlo,

pues como ya se ha mencionado algunas investigaciones realizadas al respecto (González y Tourón, 1992) parecen estar indicando lo contrario.

Los resultados hallados nos indican que los niños y niñas con un peor autoconcepto de partida, no tienen por qué obtener unos resultados peores, de hecho en esta tesis, parece, mostrarse, en algunas ocasiones, lo contrario, así mismo, los cambios normativos que acontecen con la edad y que nos indican los autores (Harter, 1998; Palacios, 1999) parece que en el presente estudio no se ponen de manifiesto, pues las puntuaciones iniciales, obtenidas por los niños y niñas con edades superiores a los 11 años no son siempre peores, a las de los niños y niñas con edades inferiores.

Así mismo y aunque este programa vaya orientado a la mejora del autoconcepto y de la autoestima de niños y niñas con edades comprendidas entre los 8 y los 11 años, los resultados reflejados, no ponen de manifiesto, que los resultados obtenidos por ellos, sean mejores que los de los niños y niñas que quedan al margen de este rango edad.

### **Limitaciones del trabajo y perspectivas de futuro**

El estudio presentado, se sabe que adolece de múltiples limitaciones, ya no sólo las propias de un diseño cuasi experimental (León y Montero, 2003) sino que los requerimientos establecidos por el contexto en el que se ha realizado, han exigido, que se optara dentro de este tipo de diseños, por el más frágil con respecto a la interpretación causal de los resultados obtenidos con el mismo (Campbell, 1986; Campbell, Cook, y Peracchio, 1990) y que puso en la tesitura de tener que elegir, entre si se continuaba con esta investigación o bien no se seguía adelante, decisión a la que es habitual enfrentarse en investigaciones de este tipo (León y Montero, 2003) y más en investigaciones realizadas en el contexto residencial (Bueno et al., 2013).

No obstante, se decidió continuar con la misma también por varios motivos, el primero de ellos, por creer que se podría contribuir, al menos, a reflexionar acerca de la pertinencia y adecuación (Fernández Ballesteros, 1995) de programas de este tipo en el contexto residencial, pues en el momento en el que se comenzó a desarrollar esta tesis y en el actual, no es un aspecto que se haya desarrollado mucho, aunque sí que se considera que sería interesante trabajar (Bravo y Del Valle, 2009; Del Valle y Fuertes, 2000; Sanz Mojón, 2015).

En segundo lugar y para la que suscribe esta tesis, la más capital y es que si como consecuencia de la participación en programa, aunque sea modestamente, se podría contribuir, en cierta medida, a la mejora del bienestar personal y social, de los niños y niñas participantes en el mismo (Carpintero et al., 2015) desde luego, las limitaciones metodológicas que seguidamente se indicarán, deberían asumirse así como los riesgos derivados de las mismas.

En concreto y en esta tesis, estas limitaciones, vienen derivadas, la primera de ellas, de la ausencia de un grupo de control, pues el requisito impuesto, fue que todos los niños y niñas, en cada una de las residencias que pudieran participar en el programa, lo hicieran, por lo que se considera que de cara a futuras investigaciones, sería interesante poder contar con el mismo, al objeto de poder concluir, con mayor grado de rotundidad que los cambios producidos en los niños y niñas se deben a su participación en el programa. Si, que se quiere precisar, no obstante, que a pesar de ello, y si como parecen poner de manifiesto los resultados expuestos anteriormente, se pueden introducir con el mismo, mejoras en el autoconcepto de los niños y niñas participantes (con todas las cautelas ya indicadas) si ello ha implicado que más niños y niñas se beneficiaran, se da por asumida, la carencia de ese grupo.



En segundo lugar, también sería deseable poder contar con una muestra más amplia de menores participantes y que fuera representativa de población estudiada, que nos permitiera asegurar con mayor grado de seguridad, que los datos, pueden ser generalizados. Si bien es cierto que al mismo tiempo, debería garantizarse que los diversos grupos de menores participantes, fueran más bien pequeños, al objeto de poder asegurar las premisas sobre las que este programa se sustenta y que son que ha de darse la oportunidad de que todos los niños y niñas puedan tener éxito y que sean reconocidos por los logros por los demás. Se piensa que grupos más grandes, dificultarán el seguimiento individualizado que debería estar presente en este tipo de programas y que desafortunadamente, en éste no ha sido posible, dadas las limitaciones impuestas por el contexto en el que el mismo, se ha llevado a cabo.

En tercer lugar, las muestras seleccionadas deberían ser ya no sólo representativas sino lo más homogéneas posible, de tal forma que se pudieran mejor contrastar los resultados que se obtienen con las diversas aplicaciones que del mismo pueden llevarse a cabo. Esto nos permitiría verificar con más grado de confianza cuál es el programa más eficaz, así como las variables o aspectos que pueden contribuir a la mejora del autoconcepto de los niños y niñas que se encuentran en contexto residencial.

En cuarto lugar, también sería interesante, el poder contrastar los resultados, utilizando más técnicas tanto de carácter cuantitativo como de carácter cualitativo que nos permitieran triangular la información obtenida (Alzás, 2016; Bericat, 1998; Denzin, 1970) e incluso poder llevar a cabo un diseño mixto de investigación (Denzin y Lincoln, 2000; Pereira, 2011) pues el acceso directo por parte del evaluador a los niños y niñas y a los educadores y educadoras se torna fundamental si se quiere profundizar en los

resultados hallados. Sus aportaciones desde una observación participante, se presentan como esenciales.

Además, y tal y como se proponía en el programa diseñado en la parte de evaluación, sería interesante, dar la oportunidad a los niños y niñas de expresarse, acerca de los contenidos trabajados, de la metodología utilizada, de las actividades propuestas, utilizando técnicas e instrumentos diversos, ya no sólo sus propias narrativas, sino dibujos o cualquier otro que ellos estimaran pertinente, esa fue la idea original, del denominado “cuaderno de expresión”, el dejar plasmado por escrito, la opinión y valoración de los propios niños y niñas (Santos Guerra, 1990). Aproximándonos así con técnicas cualitativas a su forma de entender nuestro programa y su visión del mismo, se trataría de darles voz y hacer que en la evaluación también se sientan protagonistas para ser consecuentes con los planteamientos en los que este programa se sustenta (Espinosa y Ochaíta, 2012).

Sería también interesante, la posibilidad de utilizar grupos de discusión (Denzin y Lincoln, 2000) con los educadores participantes para conocer su opinión ya no sólo acerca del programa mismo, sino y sobre todo, en relación a los cambios observados en los niños y entrevistas en profundidad para saber la forma en la que los principios en los que se apoya este programa pudieran darse a conocer en las residencias.

Así mismo, se piensa que la información podría enriquecerse con la consideración de otros juicios evaluativos, referidos ya no sólo a su eficacia y por tanto a una evaluación sumativa y de resultados sino también a una evaluación de proceso que nos permitiera contrastar lo diseñado con lo llevado a cabo y poder determinar su grado de incidencia en los resultados y medidas para su valoración (Fernández Ballesteros, 1995; Pérez Juste, 2010)

## BIBLIOGRAFÍA

---



- Aliaga, F. (2000). Validez de la Investigación causal. Tipologías y evolución. *Bordón*, 52 (3), 301-321.
- Alonso, J. y Román Sánchez, J.M. (2003). *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Alvira, F. (1985). La investigación evaluativa: una perspectiva experimentalista. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (29), 129-141.
- Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: CIS.
- Alzás, T.; Casa, L.M.; Luengo, R.; Torres Carvalho, J.L. y Verísimo, S. (2016). *Atas, Investigación cualitativa en ciencias sociales*, (3), 639-648.
- Anastasi, J.M.; Clarck, E.M. y Mayer, R. (2006). *What to Expect & When to Seek Help: A Bright Futures Tool to Promote Social and Emotional Development in Infancy*. Washington, DC: Georgetown University Center for Child and Human Development.
- Aparicio, R.; Portes, A. y Vickstrom, E. (2013). Hacerse adulto en España. Autoidentificación, creencias y autoestima de los hijos de inmigrantes. *Papers*, 98 (2), 227-261.
- Arango, G.; García, F.; Gracia, E. y Musitu, G. (1994). Apoyo social y maltrato infantil: un estudio en España y Colombia. *Revista Interamericana de Psicología*, 28 (1), 13-24.
- Arruabarrena, M.I. y De Paúl, J. (1994). *Maltrato a los niños en la familia. Evaluación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Arruabarrena, M.I. y De Paúl, J. (1995). *Manual de protección infantil*. Barcelona: Masson.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*.

*Psychol Review*, 84(2), 191-215.

Barranco, M. C. (2006). ¿Por qué hay que proteger los derechos de los niños? Los derechos de los niños desde las teorías morales basadas en derechos. En M.C. Barranco y J.J. García Ferrer, *Reconocimiento y protección de los derechos de los niños* (pp. 17-28). Madrid: Instituto Madrileño del Menor y la Familia.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Bean, R. y Cledes, H. (1993). *Cómo desarrollar la autoestima en niños*. Madrid: Debate.

Bean, R., Clark, A. y Cledes, H. (1994). *Cómo Desarrollar la Autoestima en Niños y Adolescentes*. Madrid: Debate.

Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, (35), 320-335.

Benavente, P. (2011). Riesgo, desamparo y acogimiento de menores: Actuación de la Administración e intereses en juego. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 15-62.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Editorial Ariel.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Nueva York: Basic Books.

Bravo, A. y Del Valle, J.F. (2002). Maltrato infantil: situación actual y respuestas sociales. *Psicothema*, 14 (1), 118-123.

Bravo, A. y Del Valle, J.F. (Coord.). (2009). *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. Santander: Consejería de Empleo y Bienestar Social. Dirección General de Políticas Sociales.

Bravo, A. y Del Valle, J.F. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial su papel en la protección infantil. *Papeles del Psicólogo*, 30 (1), 42-52.

Bravo, A., Del Valle, J.F., Martínez Hernández, M. y Santos, I. (2012). *Estándares de calidad en acogimiento residencial especializado*. Equar-e. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Bueno, A.; Domínguez, J. y Rosser, A.M. (2013). Acción e investigación en la intervención psicosocial con menores. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 13 (2), 99-108.

Burns, R.B. (1982). *Self concept. Development and Education*. Londres: Holt, Rinehart and Winston.

Burns, R.B. (1990). *El autoconcepto*. Bilbao: Ega.

Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: SXXI Editores.

Campbell, D.T. (1986). Relabeling Internal and External Validity for Applied Social Scientist. En W. Trochim (Ed.), *Advances in Quasi-Experimental Design and Analysis* (pp.67-77). San Francisco: Jossey-Bass.

Campbell, D.T.; Cook, T. D. y Peracchio, L. (1990). Quasi Experimentation. En M.D. Dunnette y L.M. Hough (Ed.), *Handbook of industrial and Organizational Psychology*, Vol 1, (pp. 491-576). 2ª Edición. Palo Alto (CA): Consulting Psychologist Press.

Carballo, R. (1991). Introducción a la evaluación de programas de acción social decisiones para su realización. *Revista complutense de Educación*, 2 (1), 111-126.

Carballo, R. (1996). Evaluación de programas de intervención tutorial. *Revista Complutense de Educación*, 7 (1), 97-118.

Cardenal, V. y Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la Escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología*, 24 (1), 101-111.

Carpintero, E.; Del Campo, A.; Lázaro, S.; López Sánchez, F. y Soriano, S. (2006). *Programa bienestar. El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Carpintero, E.; Del Campo, A. y López Sánchez, F. (2015). *Programa Probien. Bienestar en Educación Primaria*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Casamayor, G. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.

Castellanos, J.L. y Puyó, C. (2006). *Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2006-2009*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.

Cava, M.J. y Musitu, G. (1999). Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima. *Intervención Psicosocial*, 8(3), 369-383.

Cava, M.J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima*. Barcelona: Paidós.

Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*,(10), 43-64. Recuperado de



<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991/818>

Cicchetti, D. (1987). Developmental psychopathology in infancy: Illustration from the study of maltreated youngsters. *Journal of consulting and clinical Psychology*, 55(6), 837-845.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: Author.

Coopersmith, S. (1976). *The antecedents of self-esteem*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.

Cook, T.D. y Reichardt, CH. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos*. Madrid: Ediciones Morata.

Crittenden, P. M. y Ainsworth, D. S. (1989). Child maltreatment and attachment theory. En D. Cicchetti, y V. Carlson (Ed.), *Child maltreatment. Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp.432-463). Cambridge: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. y Seligman, M.E.P. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

Csikszentmihalyi, M. y Seligman, M.E.P. (2014). Positive Psychology: An introduction. In M. Csikszentmihalyi (Ed.) *Flow and the Foundations of Positive Psychology* (pp. 279-298). New York: Springer US.

Dávila, L.M. y Martín, E. (2008). Redes de apoyo social y adaptación de los menores en acogimiento residencial. *Psicothema*, 20 (2), 229-235.

Del Valle, J.F. y Fuertes, J. (2000). *El Acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.

Del Valle, J.F. y García Quintanal, J.L. (2006). *Umbrella, habilidades para la vida*. Oviedo: ASACI.

Del Valle, J.F. (2009). Intervención psicosocial en protección a la infancia. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 2-3.

De Palma, A. (2006). *Administraciones públicas y protección de la infancia*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.

De Palma, A. (2011). El derecho de los menores a recibir protección: el papel de la familia y de las administraciones públicas. La actuación de las administraciones públicas en situaciones de riesgo, dificultad social y desamparo de los menores. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, (15), 185-215.

De Paúl, J. (2009). La intervención psicosocial en protección infantil en España: Evolución y Perspectivas. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 4-12.

Denzin, N. K. (1970). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Jersey: Transaction Publishers.

Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-28). London: Sage Publications.

Díaz-Aguado, M.J. (Dir.).(1995). *Niños con dificultades socioemocionales: Instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Díaz-Aguado, M.J. (Dir.). (1996). *El desarrollo socioemocional de los niños maltratados*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.

Díaz-Aguado, M.J. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Madrid: Comunidad de Madrid.

Doménech, A. (2012). El buen trato institucional en los servicios de protección infantil. El acogimiento residencial. En J. Pérez García y V. Martínez Suárez (Coord.), *Guía Práctica del buen trato al niño* (pp.99-109). Madrid: Sociedad Española de Pediatría Social.

Epstein, S. (1973). *The self-concept revisited or a theory of a theory*. San Francisco: American Psychological Association.

Epstein, S. (1981). The developmen of selft-concept through the life span. In M.D. Lynch; A.A. Norem-Hebeisen & K.J. Gergen (Ed.). *Selft-concept: Advances in theory and search* (pp.27-38). Cambridge: Belinger.

Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton Company.

Esnaola, I.; Goñi, A. y Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de psicodidáctica*, 13(1), 179-194.

Espinosa, M.A. y Ochaíta, E. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes: necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

Espinosa, M.A. y Ochaíta, E. (2012). Los derechos de la Infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 25-46.

Etxebarría, I.; Fuentes, M.J.; López Sánchez, F. y Ortiz, M.J. (Coord.). (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Fernández Ballesteros, R.; Fernández de Trocóniz, M.I.; Guerrero, M.A.; Hernández López, J.M.; Llorente, G.; Montorio, I. (1989). Evaluación de servicios sociales. *Papeles del psicólogo*, 42. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=423>

Fernández Ballesteros, R. (Dir.). (1995). *Evaluación de programas. Una Guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de la salud*. Madrid: Editorial Síntesis.

Fernández-Zabala, A.; Goñi, A. y Rodríguez-Fernández, A. (2016). The structure of the social self-concept (SSC) Questionnaire. *Anales de psicología*, 32 (1), 199-2015.

Ferrandis, A. (2012). El buen trato institucional en los centros de acogida, internamiento y hogares funcionales. En J. Pérez García y V. Martínez Suárez (Coord.), *Guía Práctica del buen trato al niño* (pp.163-178). Madrid: Sociedad Española de Pediatría Social.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, (56), 218-226.

Fuentes, M. C.; García, J. F.; Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.

Fuertes, J.; López Gómez, B.; López Sánchez, F.; Merino, J. y Sánchez Redondo, J.M. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil. Actuaciones frente a los malos tratos y el desamparo de menores*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

García García, E.; Martínez Segovia, C.; Maya, A.M.; Sanz, M.R.; Herrador, E. y Torner, A. (2008). *Manual de intervención de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid para la protección de menores*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid. Área de Gobierno de Familia y Servicios Sociales. Dirección General de Familia, Infancia y

Voluntariado.

García Gumiel, J.F. (2006). Defensor del Menor. En M.C. Barranco y J.J. García Ferrer (Coord.), *Reconocimiento y protección de los derechos de los niños* (pp. 133-148).

Madrid: Instituto Madrileño del Menor y la Familia.

García Llamas, J.L.; Martínez Mediano, C. y Pérez Juste, R. (Coord.). (1995).

*Evaluación de Programas y Centros Educativos*. Madrid: UNED.

Gallardo, J.A.; Jiménez, M. y Trianes, M.V. (1998). *El maltrato físico hacia la infancia sus consecuencias socioafectivas*. Málaga: Universidad de Málaga.

Garbarino, J. (1996). *The Psychologically Battered Child*. San Francisco: Jossey Bass Inc. Publishers.

García, R. J., Moreno, J. M. y Torrego, J. C. (1993). *Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria: estrategias de planificación y cambio*. Zaragoza: Edelvives.

Gento Palacios, S. (1998). Marco referencial para la evaluación de un proyecto educativo. *Educación SXXI: Revista de la Facultad de Educación*, (1), 93-128.

Goleman, D. (1999). *La Práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

Gómez, M.J.; Negro, A. y Torrego, J.C. (2007). *Los conflictos en el ámbito educativo: aportaciones para una cultura de la paz*. Madrid: Cideal.

González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

Guilló, J. (2006). La Convención sobre los derechos del niño. En M.C. Barranco y J.J. García Ferrer (Coord.), *Reconocimiento y protección de los derechos de los niños* (pp. 71-84). Madrid: Instituto Madrileño del Menor y la Familia.

- Guilló, J. (2007). La Convención sobre los derechos de niño. Derechos y necesidades de la infancia. En M. Hernández Pedreño y T. Vicente (Coord.), *Los derechos de los niños: una responsabilidad de todos* (pp.83-94). Murcia: Universidad de Murcia.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. En W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 3. N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional and personality development* (pp.553-617). New York: Wiley.
- Hernández Pedreño, M. y Vicente, T. (Coord.). (2007). *Instituciones nacionales de derechos humanos. Antecedentes, principios, funciones y responsabilidades*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Hernando, B. (2007). *Apuntes para una Historia del Instituto Madrileño del Menor y la Familia*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales. Comunidad de Madrid.
- Herrera, F. y Ramírez, M.I. (2002). El autoconcepto. *Euphoros*, (5), 187-204.
- Jessor, R. (1992). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Developmental Review*, (12), 374-390.
- Johnson, S.; Bassin, G. y Shaw, N. (2008). *Promoviendo el desarrollo positivo de los jóvenes: una inversión en los jóvenes y en las comunidades*. Washington, DC: U.S Department of Health and Human Services.
- Kohlberg, L. (1982). *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Desclee de Brouwer.
- Kothari, C.R. (1985). *Research Methology. Methods and Techniques*. New Delhi: New Age Internacional Publishers.
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid: Aguilar.
- Lasarte, C.; Pous, M.P. y Tejedor Muñoz, L. (Coord.). (2017). *Protección Jurídica del*

*Menor*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Lázaro Visa, S. y López Sánchez, F. (2010). Continuidad de los efectos del maltrato durante la infancia en adolescentes acogidos en centros de protección. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 33(2), 255-268.

León, O.G. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Mc Graw Hill.

Levine, R. A. (1981). Program Evaluation and Policy Analysis en Western Nations. An Overview. En R.A. Levine; G.M. Salomon; G.M. Hellistern, y H. Wollmann (Ed.), *Evaluation Research and Practice. Comparative and Internacional Perspectives* (pp.27-60). Beverly Hills Ca: Sage.

L´Ecuyer, R. (1985): *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-Tau.

Leonseguí, R.A. (2006). La tutela ordinaria de menores y la tutela automática de la Administración como fórmulas jurídicas de protección de niños en situación de calle. En I. Ravetllat y C. Villagrasa (Coord.), *Los derechos de la infancia y la adolescencia. Congresos mundiales y temas de actualidad* (pp. 201-223). Barcelona: Ariel.

López Sánchez, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

López Sánchez, F. y Ortiz, M.J. (1999). Evolución del apego durante la infancia. En I. Etxebarría; M.J. Fuentes; F. López Sánchez y M.J. Ortiz (Coord.) , *Desarrollo afectivo y social* (pp. 41-64). Madrid: Pirámide.

López Sánchez, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia*. Madrid:

Pirámide.

Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de los alumnos*. Madrid: Escuela Española.

Machargo, J. (1992). El autoconcepto como factor condicionante de la eficacia del feedback sobre el rendimiento. *Revista de Psicología social*, 7 (2), 195-212.

Machargo J. (Dir.). (1996). *Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima*. Madrid: Escuela Española.

Machargo, J. (2001). Eficacia del feed-back en la modificación del autoconcepto académico. *Revista de Psicología general y aplicada*, 45 (1), 63-72.

Maillo, I.; Rodríguez, A.; Ruiz, V. y Torrego, Y. (2012). Intervención en residencias de protección de menores. En Torrego, J.C. (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp.429-503). Madrid: SM.

Maillo, I.; Prado, C. y Royo, P. (2012). Variables fundamentales para el desarrollo positivo del menor. *Pulso*, (35), 13-29.

March, M.X. y Orte, C. (2000). La intervención socioeducativa en el ámbito de la protección infantil. En P. Amorós y P. Eyerbe (Ed.), *Intervención educativa en inadaptación social* (pp.83-112). Madrid: Síntesis.

Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 63-78.

Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.

Mayordomo, A. y Fernández Soria, J.M. (1984). Perspectiva histórica de la protección a



la infancia en España. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (3), 191-214.

Mead, G. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University.

Miguel, E. (1999). *Proyecto único de intervención. Normalización y territorialización en la atención residencial a la infancia*. Madrid: Consejería de Sanidad y Servicios Sociales.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014). *II Plan estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016*. Madrid: Autor.

Morales Vallejo, P. (2008). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Morales Vallejo, P. (2012). *El tamaño del efecto (effect size): análisis complementarios al contraste de medias*. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oDelEfecto.pdf>

Musitu, G. y Román, J.M. (1982). Autoconcepto: una introducción a esta variable intermedia. *Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía*, 4 (11), 51-69.

Noriega, L. (2011). Breves apuntes sobre la tutela ope legis. *Administración & ciudadanía: revista da Escola Galega de Administración Pública*, 6 (2), 57-78.

Observatorio de la Infancia (2006). *Maltrato infantil: Detección, notificación y registro de casos*. Madrid: Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.

Ocón, J. (2003). Evolución y situación actual de los recursos de protección de menores en España. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, (45), 13-29.

Ocón, J. (2006). Normativa internacional de protección de la infancia. *Cuadernos de trabajo social*, (19), 113-131.

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2010). *Instituciones nacionales de derechos Humanos. Antecedentes, principios, funciones y responsabilidades*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas.

Oñate, P. (1989). *El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.

Palacios, J. (1999). Desarrollo del yo. En I. Etxebarria; M.J. Fuentes; F. López Sánchez y M.J. Ortiz (Coord.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 231-245). Madrid: Pirámide.

Pérez García, J. y Martínez Suárez, V. (Coord.). (2012). *Guía Práctica del buen trato al niño*. Madrid: Sociedad Española de Pediatría Social.

Pérez Juste, R. (1995). Evaluación de programas educativos. En A. Medina y L.M. Villar (Coord.), *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores* (pp.73-106). Madrid: Universitas.

Pérez Juste, R. (2010). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica Educare*, 15(1), 15-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>

Piers, E. y Harris, D. (1969). *The Piers-Harris children's self concept scale: Manual*. Nashville, Tenn: Counselor Recording and tests.

Piers, E. (1984). *The Piers Harris Children's Self Concept Scale (The way I feel about myself) Revised Manual*. Los Ángeles: Western Psychological Services.

Pous, M.P. y Tejedor Muñoz, L. (2003). *Legislación estatal y autonómica sobre la protección jurídica del menor*. Madrid: UNED.

Ramos-Díaz, E. y Rodríguez-Fernández, A. (2015). Autoconcepto y ajuste emocional. En A. Fernández-Zabala y L. Revuelta (Ed.), *Ajuste personal y social. Investigación psicoeducativa* (pp.91-102). Donostia: EREIN.

Ramos Sánchez, A. (2006). El Ministerio Fiscal en el área de protección de menores. Nota de la intervención realizada en el Seminario sobre el Derecho y los Derechos de los niños celebrado los días 7 a 10 de diciembre de 2005 en la Universidad de Alcalá de Henares de Madrid. En M.C. Barranco y J.J. García Ferrer (Coord.), *Reconocimiento y protección de los derechos de los niños* (pp. 99-132). Madrid: Instituto Madrileño del Menor y la Familia.

Ravetllat, I. (2006). ¿Hay una única infancia? La construcción de la ciudadanía desde la niñez y la adolescencia a partir de la Convención de los derechos del niño. En I. Ravetllat y C. Villagrasa (Coord.), *Los derechos de la infancia y la adolescencia. Congresos mundiales y temas de actualidad* (pp. 49-58). Barcelona: Ariel.

Roa, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (44), 241-258.

Ros, I. y Zuazagoitia, A. (2015). Implicación escolar y autoconcepto. En A. Fernández-Zabala y L. Revuelta (Ed.), *Ajuste personal y social. Investigación psicoeducativa* (pp. 119-130). Donostia: EREIN.

- Rosenberg, M. (1985). Selfconcept and psychological well-being in adolescence. En L. Leahy (Ed.), *The development of self* (pp. 55-121). Orlando: Academic Press.
- Sánchez Iniesta, T. (2005). *La escuela un lugar para soñar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Sanz Mojón, S. (2015). Autoconcepto y habilidades sociales en residencias de menores. En J.D. Gutiérrez Sánchez; S. Jiménez; J.J. Leiva; E. Moreno Sánchez y A., Pantoja (Coord.), *Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo* (pp.370-465). Huelva: Asociación Infancia, Cultura y Educación.
- Search Institute (2011). *Developmental Assets Lists*. Recuperado de <http://www.search-institute.org/developmental-assets/lists>.
- Scriven, M. S. (1986). New Frontiers of Evaluation. *Evaluation Practice*, (7), 7-44.
- Seligman, M.E.P. (1990). *Learned Optimism*. New York: Knopf.
- Seligman, M.E.P. (1998). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Touchstone (Simone & Schuster).
- Seligman, M.E.P. (2011). *La vida que florece*. Barcelona: Ediciones B.
- Skinner, B. F. (1977). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.
- Sureda, I. (2001). *Cómo mejorar el autoconcepto: programa de intervención para la mejora de habilidades socio-personales en alumnos de Secundaria*. Madrid: Editorial CCS.

Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundación Caixa de Pensions.

Tejada, J. (1998). Modelos de evaluación. En J. Gairín y A. Ferrández (Coord.), *Planificación y gestión de instituciones de formación* (pp. 269-295). Barcelona: Praxis.

Tejada, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. En B. Jiménez (Ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores* (pp.25-56). Madrid: Síntesis.

Tejada, J. (2007). Evaluación de programas. En V. Giménez y J. Tejada (Coord.), *Formación de formadores. Escenario institucional* (pp.391-465). Madrid: Thomson.

Tejedor Muñoz, L. (2006). Niños desamparados: La obligación tutelar de las Administraciones Públicas en España. En I. Ravetllat y C. Villagrasa (Coord.). *Los derechos de la infancia y la adolescencia. Congresos mundiales y temas de actualidad* (pp. 121-167). Barcelona: Ariel.

Tejedor Tejedor, F.J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 319-339.

Trenado, R.; Pons-Salvador, G. y Cerezo, M.A. (2009). Proteger a la infancia: Apoyando y asistiendo a las familias. *Papeles del Psicólogo*, 30 (1), 24-32.

Tyler, R. W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: Chicago University Press.

Vila, A. (Coord.). (1992). *Autoconcepto y Educación. Teoría, medida y práctica pedagógica*. Bilbao: Servicio central de publicaciones del País Vasco.

Villagrasa, C. (2006). Perspectivas sobre la Convención de los derechos del Niño: Reivindicaciones formuladas desde los Congresos mundiales sobre los derechos de la

Infancia y la Adolescencia. En I. Ravetllat y C. Villagrasa (Coord.), *Los derechos de la infancia y la adolescencia. Congresos mundiales y temas de actualidad* (pp. 17-48). Barcelona: Ariel.

## **Legislación**

España. Real Decreto, de 24 de julio, por el que se publica el Código Civil. *Boletín Oficial del Estado*, 25 de julio de 1889, núm.206, pp. 1889-4763.

España. Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424.

España. Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción. *Boletín Oficial del Estado*, de 17 de noviembre de 1987, núm.275, pp. 34158- 34162.

España. Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. *Boletín Oficial del Estado*, 17 de enero de 1996, núm. 15, pp. 1225-1238.

España. Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, de 23 de julio de 2015, núm. 175, pp. 61871-61889.

España. Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de julio de 2015, núm.80, pp. 64544-64613.

Comunidad de Madrid. Ley Orgánica 3/1983, de 25 de febrero, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial del Estado*, de 1 de marzo de

1983, núm.51, pp. 5783-5790.

Comunidad de Madrid. Ley 6/1995, de 28 de marzo, de Garantías de los derechos de la infancia y la adolescencia en la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial del Estado*, de 2 de agosto de 1995, núm. 183, pp. 23670-23688.

Comunidad de Madrid. Ley 2/1996, de 24 de junio, de Creación del Organismo Autónomo Instituto Madrileño del Menor y la Familia. *Boletín Oficial del Estado*, de 29 de octubre de 1996, núm. 261, pp. 32423-32426.

Comunidad de Madrid. Decreto 88/1998, de 21 de mayo, por el que se aprueba el Estatuto de las Residencias de Atención a la Infancia y Adolescencia. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 29 de mayo de 1998.

Comunidad de Madrid. Ley 11/2003, de 27 de marzo, de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial del Estado*, de 2 de julio de 2003, núm.157, pp. 25487-25505.

Comunidad de Madrid. Ley 3/2012, de 12 de junio, de Supresión del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial del Estado*, de 13 de octubre de 2012, núm.247, pp. 73241-73243.

Comunidad de Madrid. Decreto 72/2015, de 7 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica la estructura orgánica de las Consejerías de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 8 de julio de 2015, núm.160, pp.15-21.

Naciones Unidas. Convención de los Derechos del Niño 20 de 1989 aprobada por Resolución 44/25 de la Asamblea General.





## ANEXOS

---



## ANEXO A

### ESCALA DE AUTOCONCEPTO DE PIERS Y HARRIS (1969)

Nombre y apellidos.....

Colegio.....

Fecha.....

1. Mis compañeros de clase se burlan de mi ..... SI NO
2. Soy una persona feliz..... SI NO
3. Me resulta difícil encontrar amigos ..... SI NO
4. Estoy triste muchas veces..... SI NO
5. Soy listo..... SI NO
6. Soy tímido..... SI NO
7. Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor..... SI NO
8. Mi cara me disgusta..... SI NO
9. Cuando sea mayor voy a ser una persona importante..... SI NO
10. Me preocupo mucho cuando tenemos examen en el colegio..... SI NO
11. Caigo mal en clase..... SI NO
12. Me porto bien en el colegio..... SI NO
13. Cuando algo va mal suele ser por culpa mía..... SI NO
14. Creo problemas a mi familia..... SI NO
15. Soy fuerte..... SI NO
16. Tengo buenas ideas..... SI NO
17. Soy un miembro importante de mi familia..... SI NO
18. Generalmente quiero salirme con la mía..... SI NO
19. Tengo habilidad con las manos..... SI NO

20. Cuando las cosas son difíciles las dejo sin hacer.....SI NO
21. Hago bien mi trabajo del colegio.....SI NO
22. Hago muchas cosas malas.....SI NO
23. Dibujo bien.....SI NO
24. Soy bueno para la música.....SI NO
25. Me porto mal en casa.....SI NO
26. Soy lento haciendo mi trabajo del colegio.....SI NO
27. Soy un miembro importante de mi clase.....SI NO
28. Soy nervioso.....SI NO
29. Tengo los ojos bonitos.....SI NO
30. Dentro de clase puedo dar una buena impresión.....SI NO
31. En clase suelo estar en las nubes.....SI NO
32. Fastidio a mis hermanos.....SI NO
33. A mis amigos les gustan mis ideas.....SI NO
34. Me meto en líos a menudo.....SI NO
35. Soy obediente en casa.....SI NO
36. Tengo suerte.....SI NO
37. Me preocupo mucho por las cosas.....SI NO
38. Mis padres me exigen demasiado.....SI NO
39. Me gusta ser como soy.....SI NO
40. Me siento un poco rechazado.....SI NO
41. Tengo el pelo bonito.....SI NO
42. A menudo salgo voluntario en clase.....SI NO
43. Me gustaría ser distinto de como soy.....SI NO
44. Duermo bien por la noche.....SI NO

45. Odio el colegio.....SI NO
46. Me eligen de los últimos para jugar.....SI NO
47. Estoy enfermo frecuentemente.....SI NO
48. A menudo soy antipático con los demás.....SI NO
49. Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas.....SI NO
50. Soy desgraciado.....SI NO
51. Tengo muchos amigos.....SI NO
52. Soy alegre.....SI NO
53. Soy torpe para la mayoría de las cosas.....SI NO
54. Soy guapo.....SI NO
55. Cuando tengo que hacer algo lo hago con muchas ganas.....SI NO
56. Me peleo mucho.....SI NO
57. Caigo bien a los chicos.....SI NO
58. La gente se aprovecha de mí.....SI NO
59. Mi familia está desilusionada conmigo.....SI NO
60. Tengo una cara agradable.....SI NO
61. Cuando trato de hacer algo todo parece salir mal.....SI NO
62. En mi casa se aprovechan de mí.....SI NO
63. Soy uno de los mejores en juegos y deportes.....SI NO
64. Soy patoso.....SI NO
65. En juegos y deportes miro, pero no participo.....SI NO
66. Se me olvida lo que aprendo.....SI NO
67. Me llevo bien con la gente.....SI NO
68. Me enfado fácilmente.....SI NO
69. Caigo bien a las chicas.....SI NO

70. Leo bien.....SI NO
71. Me gusta más trabajar solo (que en grupo).....SI NO
72. Me llevo bien con mis hermanos.....SI NO
73. Tengo buen tipo.....SI NO
74. Suelo tener miedo.....SI NO
75. Siempre estoy rompiendo cosas.....SI NO
76. Se puede confiar en mí.....SI NO
77. Soy una persona rara.....SI NO
78. Pienso en cosas malas.....SI NO
79. Llora fácilmente.....SI NO
80. Soy una buena persona.....SI NO

**ANEXO B**

**ENTREVISTA DE FRASES INCOMPLETAS PARA NIÑOS Y**

**ADOLESCENTES (Díaz – Aguado, 1995)**

Nombre:

Edad:

Voy a leerte una serie de frases incompletas y tú tienes que decirme lo primero que pienses al oírlas, hasta que complete el espacio que sigue a cada frase. No hay respuestas correctas o incorrectas. Lo importante es tu sinceridad, que me digas lo primero que se te ocurre.

1. En general el colegio es: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Mis compañeros son: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Lo que más me gusta de mis amigos o amigas es: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Lo que menos me gusta del colegio es: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Algo que quisiera decir a mi profesor es: \_\_\_\_\_

---

---

---

6. Lo mejor que me podría pasar es: \_\_\_\_\_

---

---

---

7. Me gustaría que mis padres supieran: \_\_\_\_\_

---

---

---

8. Cinco adjetivos que describen como soy: \_\_\_\_\_

---

---

---

9. Me gustaría que: \_\_\_\_\_

---

---

---

10. Mis compañeros creen que yo soy: \_\_\_\_\_

---

---

---



11. Soy feliz cuando: \_\_\_\_\_

---

---

---

12. Tengo miedo cuando: \_\_\_\_\_

---

---

---

13. Tres cosas que me gustaría llegar a ser: \_\_\_\_\_

---

---

---

14. Me gusta cuando soy cuando: \_\_\_\_\_

---

---

---

15. No me gusta como soy cuando: \_\_\_\_\_

---

---

---

16. Me pongo triste cuando: \_\_\_\_\_

---

---

---

17. Cuando tenga treinta años voy a estar: \_\_\_\_\_

---

---

---

Recuerdas que el año pasado estuvimos aquí con vosotros. Ahora vamos a hablar sobre lo que has hecho desde entonces y qué te ha parecido lo que ha ocurrido en este tiempo.

1. Este año lo he pasado: \_\_\_\_\_

---

---

---

2. Lo que más me ha gustado ha sido: \_\_\_\_\_

---

---

---

3. Lo que menos me ha gustado ha sido: \_\_\_\_\_

---

---

---

4. En comparación con el año pasado, creo que he cambiado en: \_\_\_\_\_

---

## ANEXO C

### CRITERIOS DE VALORACIÓN ENTREVISTA DE FRASES INCOMPLETAS PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES

(Díaz – Aguado, 1995).

#### **1. Representación del colegio y de los profesores:**

Puntuación 1: Cuando las respuestas reflejan una percepción del colegio de forma extremadamente negativa, tanto en lo referente a las actividades que en él se realizan como a las relaciones con los compañeros y con los profesores.

Puntuación 2: Cuando las respuestas de los niños cumplen una de estas dos características: 1. Percepción del colegio y de los profesores es, en general, negativa, pero se hace referencia a algún aspecto positivo. 2. O las descripciones de las escuela son positivas en aspectos que no afectan al niño y negativas en aspectos que le afectan de forma muy directa.

Puntuación 3: Cuando las representación del colegio es en general positiva, pero se dan las dos condiciones siguientes: 1) se manifiesta desacuerdo con determinados aspectos de la vida escolar que no implican al niño de forma muy personal, 2) y las respuestas que se dan son excesivamente escuetas, estereotipadas, reflejando escasa sinceridad, y/o entran en conflicto con otras respuestas, que el mismo niño da en la entrevista.

Puntuación 4: Cuando se manifiesta explícitamente una de las dos características siguientes: 1. Una clara satisfacción por las actividades que se realizan en la escuela. 2. Una buena relación o comunicación con el profesor, aunque se critiquen determinados aspectos de la vida escolar, siempre que no reflejen problemas de adaptación.

Puntuación 5: Cuando se expresan con entusiasmo las dos condiciones del criterio anterior (satisfacción las actividades que se realizan en la escuela y una buena comunicación con el profesor) aunque puedan criticarse determinados aspectos de la institución escolar.

## **2. Representación de los compañeros y amigos:**

Este criterio pretende medir la representación del niño respecto a la interacción que mantiene con sus compañeros y amigos y el grado de satisfacción que manifiesta en dicha interacción.

Puntuación 1: Cuando las descripciones de la interacción con los compañeros expresan al menos una de estas características: 1. Total insatisfacción o rechazo hacia ellos. 2. Percepción extremadamente negativa de los compañeros y/o de éstos hacia él.

Puntuación 2: Cuando se dan los problemas siguientes pero sin llegar a la gravedad del nivel reflejado en los criterios de la puntuación anterior. 1. La percepción que tiene de los compañeros, es en general, negativa, pero se describe algún aspecto positivo y 2. La percepción de la impresión que produce en sus compañeros es negativa, pero no de forma extrema.

Puntuación 3: Cuando las respuestas del niño o adolescente cumplen las siguientes características: 1. Se expresa satisfacción con la interacción con los compañeros pero de forma excesivamente vaga y/o sin entusiasmo (no se hace referencia a la calidad de la interacción, ni a variedad de actividades o juegos, no se mencionan muchos amigos, dice que se lleva bien con unos pero es rechazado por otros...) y 2. La percepción de la impresión que produce en sus compañeros es positiva, aunque en algún aspecto concreto puede manifestar cierta insatisfacción.

Puntuación 4: Cuando se dan al menos dos de las condiciones siguientes: 1. La percepción de la interacción con los compañeros es muy positiva, describiendo aspectos que manifiestan calidad de la interacción (expresa entusiasmo con respecto a la amistad, los juegos y actividades) 2. Cree que los compañeros tienen una impresión de él. 3. O se manifiesta un conocimiento de los principios que rigen la interacción (reciprocidad y reversibilidad, relatividad de los aspectos negativos de los demás, etc.) a un nivel adecuado para su edad.

### **3. Modelo general de uno mismo y de los demás:**

Este criterio pretende evaluar el modelo general a partir del cual el niño se conceptualiza a sí mismo y a los demás, incluyendo las expectativas y objetivos para el futuro, así como las tendencias emocionales más significativas. Se tendrán en cuenta las tendencias emocionales más significativas de la entrevista.

Modelo negativo: Se considera como tal cuando las respuestas hacen referencia al menos a una de las siguientes características:

Estilo de relación violenta o antisocial hacia sí mismo y/o hacia los demás.

Categorización dicotómica de la realidad en términos extremos de blanco o negro.

Modelo generalizado hacia el futuro y/o a intervenir en el entorno que genera una pasividad exagerada y que conduce a evitar la relación social o la deteriora.

Modelo intermedio: Las respuestas que los niños dan en la entrevista manifiestan un modelo interno que no puede ser clasificado ni en el positivo ni en el negativo, debido a que 1) Mezcla características de ambos; 2) o parece situarse en una posición intermedia respecto a ellos.

Modelo positivo: Se considera que los niños poseen un modelo positivo de sí mismos y de las relaciones que establecen con el entorno que les rodea cuando sus respuestas se adecuan a una de las siguientes características.

1. La representación del mundo socio-emocional se basa en una adecuada percepción de uno mismo y del entorno con el cual interactúa (sin distorsiones de sobrevaloración ni de infravaloración) siempre que dicha percepción se orienta hacia la superación de las dificultades que puedan existir.
2. La representación del mundo socio-emocional, es muy positiva, reflejando un alto nivel de satisfacción tanto con uno mismo como con los demás. Aunque con frecuencia se detecte en dichas representaciones un sesgo optimista que lleva a destacar aspectos positivos sobre los negativos, se considera que dicho sesgo es de naturaleza positiva, cuando: es ligero y no impide, por tanto, reconocer los aspectos negativos ni resolver los problemas que en este sentido, puedan existir; 2) o cuando se observa, debido a los escasos recursos en dichas edades para afrontar problemas emocionales, un sesgo optimista aunque sea algo exagerado por tener carácter adaptivo, siempre y cuando no conduzca a graves distorsiones perceptivas.

En el documento se ejemplifican con narraciones concretas, no se han querido reproducir, por respeto a los derechos relacionados con la propiedad intelectual.