



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

Facultad de Educación
Elemental
y Especial

INFORME DE TRABAJO FINAL

PROYECTO:

***LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA
COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO
DE LA AUTOESTIMA DOCENTE.
UN APORTE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS
PROMOTORAS DE SALUD.***

Directora
María Isabel López

Co-directora
Adriana María Ana Lía Vilapriño

**SECRETARÍA DE CIENCIA Y TÉCNICA. UNCUYO
MENDOZA- MARZO DE 2007**

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

DIRECTORA

MARÍA ISABEL LÓPEZ

CO-DIRECTORA

ADRIANA MARÍA ANA LÍA VILAPRIÑO

EQUIPO DE TRABAJO

ROBERTO MARIO CACACE

ROSA ÁLIDA IANCHINA

LOURDES GÓMEZ

GRACIELA ESPERANZA LÓPEZ

MÓNICA ORDÓÑEZ

DORA RAQUEL ROVELLO

BECARIAS

CAROLINA LENTINI

GRACIELA BEATRIZ PAGANO

DOCENTES QUE PARTICIPARON DE LOS TALLERES

MARÍA CECILIA BANCO

ADRIANA BROZOTA

GABRIELA CALVIÑO

EUGENIA CARDOZO

LILIANA CASADO

MARIELA CASTILLO

ALEJANDRA COMAS

ISABEL DA LUZ

GABRIELA DI GIORGI

MARÍA EUGENIA DÍAZ

SILVIA ESQUIVEL

CLAUDIA GURREA

RAQUEL HERRERA

IRENA LARICA

ISABEL MONTAÑA

GISELA MURGO

MIRIAM INCOLA

ANGELA OLMEDO

MARIELA PEREIRA

MIRTHA BEATRIZ ROCCA

ESTHER ÚBEDA

SILVIA VARGAS

MÓNICA VELAZCO

LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA DOCENTE. UN APORTE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS PROMOTORAS DE SALUD.

Mendoza, 15 de marzo de 2007

INTRODUCCIÓN

La presente investigación pretende especificar el nivel de incidencia de la aplicación de un Programa para el Desarrollo de la Autoestima Docente (PDAD) que utiliza como herramienta la Programación Neurolingüística (PNL), sobre la autoestima profesional de un grupo de maestros de escuelas de Educación General Básica de la Provincia de Mendoza.

Se enmarca en la preocupación de la OMS, la OPS y la UNESCO, sobre la naturaleza de la educación para la salud, la REEPS (Red Europea de Escuelas Promotoras de la Salud) y la RLEPS (Red Latinoamericana Escuelas Promotoras de la Salud), quienes han elaborado recomendaciones para la elaboración de proyectos entre las que la autoestima ocupa un lugar importante.

La misma surgió ante la necesidad de encontrar caminos para desarrollar la autoestima del docente desde considerar junto a Monereo (1998) que “Nadie puede enseñar como no aprendió” y de nuestras experiencias en investigación, extensión y docencia realizadas desde 1993 de las que surge que los docentes en general poseen baja autoestima y que su posicionamiento frente a la “realidad educativa” es negativo.

Su punto de partida fue considerar que los procesos metacognitivo - experienciales sobre las creencias y sentimientos (pensar sobre lo se piensa que se cree y siente y vivenciar situaciones de vida diaria y escolar) constituyen una vía que posibilita profundizar en el análisis y explicación de problemas relacionados con la autoestima y contribuyen a su desarrollo.

Se trata de un estudio explicativo cuasi-experimental-diacrónico, con un momento cuantitativo, predominio cualitativo y una posterior triangulación en el que los procedimientos de intervención estuvieron representados por la aplicación de test proyectivo, test de autoestima y cuestionarios, la realización de grupos focales y la

aplicación de un programa tendiente al desarrollo de la autoestima a una muestra no probabilística de 25 docentes.

El presente informe, detalla el camino seguido y las actividades realizadas para validar la hipótesis del trabajo, que sostiene que: “La aplicación de un Programa destinado al Desarrollo de la Autoestima Docente, que utilice como herramienta la PNL, incide positivamente en el incremento de la misma y por lo tanto en la salud de los docentes” y consta de tres partes.

La **primera** de ellas, que se dedica al **planteo del problema**, se ocupa tanto del diagnóstico de situación como de nuestra propuesta para mejorar las dificultades encontradas. En ella se fundamenta **la hipótesis** explicitada como punto de partida y se sintetiza el **marco conceptual**, que incluye conceptos de Programación Neurolingüística y de autoestima y describe el ***Programa para el Desarrollo de la Autoestima Docente construido por el equipo.***

La **segunda** parte presenta el **marco operativo** con el plan de trabajo. Describe los **instrumentos aplicados para la recolección de datos** e incluye las **grillas elaboradas para el volcado de los mismos.**

La **tercera** parte se dedica a **la sistematización y análisis de datos** y a las **conclusiones**, que surgen de la triangulación de los mismos.

El trabajo consta, además de **anexos**. El **primero** contiene la **descripción detallada de las actividades correspondientes a cada una de las jornadas del programa** y los restantes incluyen **tabulaciones de test**; la **codificación y reducción de la información** surgida de la lectura minuciosa de los registros de tareas de las docentes y la observación sistemática de videos; cuestionarios de salud y la desgrabación de la experiencia de grupo focal.

PRIMERA PARTE

PLANTEO DEL PROBLEMA

El tema central que convoca el presente trabajo es la necesidad de desarrollar la autoestima docente. Necesidad emergente de nuestras experiencias en investigación, extensión y docencia realizadas desde 1993 de las que surge que los docentes en general poseen baja autoestima y que su posicionamiento frente a la “realidad educativa” es negativo. Concretamente la investigación llevada a cabo en el marco del Programa “Construyendo la Escuela del Siglo XXI” (1998-2000) puso de manifiesto el bajo auto concepto de alrededor del 75% de los 1800 docentes que participaron de misma. Por otro lado, el Proyecto “Explorando Futuros Educativos” (2000-2002) permitió reconocer que, en general, los docentes ponen el énfasis en amenazas, debilidades y carencias en lugar de focalizarse en oportunidades, fortalezas y en aquello con lo que cuentan. Estas representaciones de sí mismos y del contexto educativo, condicionan no sólo su modo de captar “el mundo” sino también sus acciones a la vez que se reflejan en el desempeño y salud del maestro y se transmiten, a través del lenguaje, a los alumnos.

“Un docente con baja autoestima no actúa en las mejores condiciones para la formación de sus alumnos, ni para su propio desarrollo profesional. Concretamente, la baja autoestima docente parece actuar como fuente generadora de dificultades de aprendizaje del propio profesor, relacionadas con su propio desarrollo profesional y la práctica de la enseñanza. De un modo especial, incide en aquellas actuaciones didácticas potencialmente favorecedoras de la motivación y la creatividad de sus alumnos, así como de su propia motivación y creatividad, lo cual puede cerrar el bucle en el que transcurre su vida profesional cotidiana” (Herrán Gascón - González, 2002), de allí que la baja autoestima de los educadores de la Provincia de Mendoza constituye un problema tal que es preciso buscarle alternativas de solución desde considerar junto a Monereo (1998) que “Nadie puede enseñar como no aprendió”.

En reacción con el desarrollo de la autoestima en el marco de una “Escuela Saludable” nuestro país no ha llevado a cabo experiencias sistemáticas y en la Provincia de Mendoza, ámbito en el que se llevó a cabo el presente trabajo, solo se había realizado, desde la Dirección General de Escuelas, un taller de autoestima con tres

encuentros destinados a docentes con actividad pasiva de la Sección de Inspección Técnica Nº 9 del Departamento de Guaymallén en el ciclo lectivo 2004.

Desde esta realidad, la búsqueda de alternativas destinadas a solucionar la problemática planteada es importante si se considera que es necesario que las futuras generaciones construyan filtros psicosocioculturales que conlleven al éxito y no al fracaso.

Paralelamente, en la búsqueda de alternativas para esta problemática, advertimos que existen numerosos programas que aplican la Programación Neurolingüística al desarrollo de la autoestima personal y que, en nuestro medio aún no se han realizado experiencias que tengan a los docentes como destinatarios.

En la bibliografía especializada de las últimas décadas, la autoestima aparece como temática central de numerosas investigaciones vinculadas con las áreas de la salud y la educación. En relación con la salud, podemos mencionar: los informes que la REEPS (Red Europea de Escuelas Promotoras de la Salud) y la RLEPS (Red Latinoamericana Escuelas Promotoras de la Salud) han realizado desde hace ya más de diez años. Trabajos, que si bien no incursionan profundamente en la autoestima, aluden a la misma en reiteradas oportunidades. Concretamente la REEPS (1995) incluye como primer criterio a tener en cuenta en la presentación de proyectos *“Promover activamente la autoestima en los alumnos...”*. A su vez, las producciones de las Diferentes Redes Nacionales de Escuelas Promotoras de Salud (España, Chile, Colombia, Cuba, Costa Rica, El Salvador) abordan el tema en el marco de autores que sostienen, entre otras cosas, que: “Educar para la salud, hoy en día, es educar en la autoestima, en las ganas de vivir” (Rochon,1991); “la autoestima es el núcleo básico de la personalidad” (Rogers,1967); “Considerar el desarrollo de la autoestima y de la autonomía personal es fundamental para la promoción de la buena salud” (Joung y Williams,1988) “la calidad de vida personal está notablemente influenciada por la forma en que cada persona se percibe y valora a sí misma”(García Monge, 2002). Entre los antecedentes de investigación vinculadas con la salud docente es posible citar el informe de Evaluación de las Escuelas Saludables en Guatemala en el que se explicita la necesidad de: “orientación en autoestima a directores para que ellos las den a los maestros y estos a los alumnos”. (INCAP, 2002:45) y los trabajos realizados acerca de las condiciones laborales y la salud de los mismos por Deolidia Martínez, Iris Valle y Jorge Cohen (1997),

los cuales a su vez se referencian en la línea de investigación de Justa Ezpeleta y Elsie Rocwell (1987). En estos trabajos se enfoca a los docentes en el centro de la problemática educativa, llenando un espacio vacío en la tradición investigativa.

A su vez, los organismos internacionales como se ha citado anteriormente han propuesto para su implementación el Programa de Escuelas Promotoras de la Salud, como alternativa en la generación de entornos saludables en las instituciones educativas. En la formulación de este Programa aparece la autoestima como uno de los aspectos relevantes a ser considerados en los proyectos de investigación e intervención en las escuelas.

En cuanto a los trabajos vinculados con autoestima y educación se encuentran, desde los paradigmáticos trabajos de G. Sacristán (1976) sobre “autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar” y de Bandura (1986) sobre la autoeficacia como acción mediadora entre el conocimiento y la tarea docente, a los que han sucedido una lista extensísima de investigaciones entre las que se encuentran: las que están de acuerdo en considerar la autoestima como un aspecto o dimensión del autoconcepto: Burns (1979), Gecas (1982) Rosenberg, (1979), Wells y Maxwell (1976), Wylie (1974, 1979) y (García Torre (1983); las que relacionan autoestima y rendimiento académico; Gimeno (1976); Rodríguez (1979 y 1982); Garanto, Mateo, y Rodríguez (1985); Núñez (1993); Sánchez (1986); Julián (1987); Elxpuru (1992) y Medrano (1987); las que afirman que el colectivo docente es uno de los menos satisfechos por aspectos laborales y personales (Zubieta, 1992) (Hernández, 1994) (González Blaso) y (González Anteo, 1993); los que afirman que la insatisfacción genera tensión, malestar profesional y sentimientos de desconcierto (Esteve 1994); las que informan sobre las consecuencias personales de una baja autoestima : cambios emocionales (Bazán, 2005) ; “Inseguridad emotivo-cognoscitiva, mayor influibilidad o dependencia relacional, autoconcepto erróneo, autoimagen permanente valorada como escasa, peor, inferior, incompetente e imperfecta” Herrán Gascón (2004); las que plantean que la autoestima, en el campo pedagógico resulta un reto educativo para la formación docente (Ribeiro Lair, 2001).

Las que mencionan que la autoestima incide en situaciones didácticas: potencialmente favorecedoras de la creatividad y motivación de los alumnos y en la creatividad y motivación propia del docente (Herrán Gonzalez, 2003); (Herrán Gascón, 2004) y en la organización dependiente, rígida o inmadura y la menor presencia de recursos metodológicos Herrán Gascón (2004); las que relacionan autoestima profesional

y formación permanente buscando la excelencia y la calidad educativa (Vaillant, 2004); (Inguarson, 2005), que consideran la educación permanente un complejo campo en el que se articulan e influyen diversos fenómenos y procesos psíquicos de los docentes que participan y las relaciones profesionales. Las que sostiene que la autoestima se constituye como una competencia determinante de la forma de implementar una reforma orientada a la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (Miranda Jaña, 2005); las que relacionan la autoestima del docente con el desarrollo de la autoestima de los alumnos tales como las de: Reasoner(1984),Catalán (1990), Carrasco (1993) y Bizama (1995); las que aluden a autoestima y desempeño docente como los trabajos de Arzola y Collarte (1992), Velazco(1997),González (1999) y Herrán Gascón (2004); las que relacionan autoestima, equilibrio personal y salud mental: Medrano y Simarro (1990); las que sostiene que “la autoestima es un síntoma destacado y relevante en la sintomatología depresiva :Frías (1990); las que establece interesantes relaciones entre autoestima y “burnout”: Fisher (1983),Daniel (1995) y (Piros y Aronson, 1998); Viloría Marín y Paredes Santiago (2002).; los estudios que vinculan metacognición con autoestima estableciendo un fuerte vínculo entre ambas (Carvallo Castillo, 2001) basados en la dualidad cognición – afectividad que conlleva al crecimiento personal.

En relación con la PNL como herramienta existen tanto trabajos que la vinculan directamente con el desarrollo de la autoestima Diez (2001) y (Houston Vetter, 2004) como los que la relacionan con la salud Mcdernontt y O’Connor (1997) o los que la vinculan con la enseñanza y la solución de conflictos: Sanchez (1997), Carrión López (2001) y McWhirte (1998).

Teniendo en cuenta el criterio de amplitud, el presente trabajo se ocupará de **la autoestima en el ámbito de la vida cotidiana**, en conexión con el rol docente, en un contexto que considera que la escuela debe ocuparse de la salud ligada a la calidad de vida y a la promoción del bienestar físico, social y mental de los individuos. (Escuelas Promotoras de Salud). Por lo tanto, queda fuera del mismo tanto lo psiquiátrico como lo relacionado con la Psicología Clínica. Su punto de partida ha sido considerar que los procesos metacognitivo - experimentales sobre las creencias y sentimientos (pensar sobre lo se piensa que se cree y siente y vivenciar situaciones de vida diaria y escolar) constituyen una vía que posibilita profundizar en el análisis y explicación de problemas relacionados con la autoestima y contribuyen a su desarrollo. *De allí su hipótesis que sostiene que “La aplicación de un Programa destinado al Desarrollo de la*

Autoestima Docente, que utilice como herramienta la PNL, incide positivamente en el incremento de la misma y por lo tanto en la salud de los docentes.”

Las variables involucradas en la hipótesis como variable independiente y dependiente son respectivamente: la **intervención** a través de la aplicación Programa para el Desarrollo de la Autoestima Docente (ver anexo 1) en docentes de EGB, variable independiente (VI) a manipularse y el desarrollo de la autoestima y su relación con la salud, variable dependiente_(VD) en la cual se valoran los efectos de la VI.

La hipótesis enunciada nos llevó a plantearnos como objetivo de investigación: ***“Especificar el nivel de incidencia de la aplicación de un Programa para el Desarrollo de la Autoestima Docente (PDAD) que utiliza como herramienta la Programación Neurolingüística (PNL), sobre la autoestima profesional de un grupo de maestros de escuelas de Educación General Básica de la Provincia de Mendoza.”***

MARCO TEÓRICO

LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA

El ser humano, como organismo complejo y balanceado es resultado de un pasado, de una historia personal que “fue” y se proyecta a un futuro, que no tiene, pues aún no llega, “aún no es”... El ser humano es sólo en el hoy, actúa sólo en el “aquí y ahora”. Al interactuar espacial y temporalmente en y con el mundo, construye su propia identidad. Cada quién ubica una palabra, un enunciado o un concepto en su contexto personal, de modo que el sentido unas veces se corresponde con el de otras personas, otras se parece pero no es el mismo y otras es completamente diferente.

En relación con la Programación Neurolingüística, en adelante PNL, mucho se ha dicho y escrito acerca ella. Hay quienes la defienden y quienes la atacan. Esto resulta fácil de entender si se tiene en cuenta que cada ser humano posee “cristales” o “filtros” propios, a través de los cuales percibe la realidad. Sabido es que, no es lo mismo mirar el

mundo con anteojos para el sol que con una lupa. En otras palabras: *“El mapa no es el territorio”*¹

La PNL como cualquier ideología, modelo, teoría.... es solo un mapa. Por ello, es definida de diferentes maneras de acuerdo con el modo que poseen para enfrentarse y construir la “realidad”, aquellos que se contactan con ella. De allí que, posee tanto críticas como elogios.

Una de las **críticas** que con mayor intensidad se ha lanzado contra ella es la de su endeblez teórica y su carencia absoluta de una modelo unificador, coherente y consensuado que proporcione solidez y facilite un marco de referencia para la aplicación sistemática de las numerosas técnicas de intervención que propone. Al respecto, el Consejo Nacional de Investigación, creado por la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos, que encomendó al Comité de técnicas para el Mejoramiento del Desempeño Humano la tarea de investigar la PNL con el objeto de determinar su validez como técnica terapéutica y de aprendizaje concluyó que: Muchas de las teorías, como la del cerebro holográfico de Pribram y la de la descripción del cerebro estadístico de John, a las que apela la PNL, no tienen aceptación científica; en la literatura sobre PNL no se cita ningún dato que apoye la relación entre el movimiento ocular y los sistemas representacionales; los experimentos presentados en apoyo de la PNL no son satisfactorios; el basamento de la PNL no es un conjunto de descubrimientos y proposiciones ordenado de manera tal que implique lo que la PNL declara como estructura; hay errores en la descripción de procesos biológicos básicos; sus referencias biológicas y psicológicas están desactualizadas.

En este marco, Alejandro Borgo (2005) afirma que: “la PNL es una **pseudo ciencia** porque *“lo que tiene de novedoso no ha sido probado científicamente y lo que es eficaz no le pertenece”*.”

Como contrapartida a la opinión de Borgo sobre el carácter pseudocientífico de la PNL cabe destacar que sus antecedentes se remontan a la década del 50 y los trabajos

¹ Esta expresión que constituye una de los supuestos de la PNL fue empleada por primera vez en 1933 por Korzybsky en su obra **Science and Sanity** como metáfora para explicar que el lenguaje constituye un mapa, usado por las personas para representar la realidad que perciben. Debido a que toda la comunicación se realiza en torno a representaciones de la realidad, los puntos de vista de un individuo pueden o no coincidir con los de otro, sin embargo, los de ambos son correctos, al mismo tiempo.

del grupo de "Palo Alto"² y que se inicia como campo definido de investigación en la Universidad de Santa Cruz en California en donde según sostiene Harris (2002: 50) el *"decano tenía la intención de crear un entorno en el que se pudieran unir diferentes disciplinas, ideas y modelos de un modo creativo"*. En este marco Bandler y Grinder trabajaron en los diversos elementos que luego se constituyeron en los principios fundamentales de la PNL y fundaron la Sociedad de Programación Neurolingüística y la Editorial Meta Publication. En 1977 Bandler, Grinder, DELozier, Cameron, Anderson, Dilts, y Gordon fundaron; en Santa Cruz, el Primer Instituto de formación de la PNL denominado División de Formación e Investigación (DOTAR). Poco después, el Reino Unido se hizo cargo del desarrollo de la PNL y se constituyó en uno de los sitios principales para el la formación en ella. En 1979 Seymour, Watkins, Dawes, Earling, Cunningham y Gaster fundaron el Centro de Formación para la Programación Neurolingüística del Reino Unido (UKTC). Con posterioridad surgieron otras asociaciones y a final de los '90 existían solo en el Reino Unido alrededor de 50. Entre ellas cabe destacar la Asociación para la Programación Neurolingüística (ALNP)³, fundada en Londres en 1985 con el propósito de proteger el desarrollo de la PNL. La misma, Harris (2002: 55), *"estableció patrones fundamentales para la formación y la práctica, constituyendo una base para intercambiar información y experiencias, crear vínculos con otras corporaciones de PNL, establecer una ética y determinados patrones, fomentar la investigación, mantenerse informado de la legislación y representar a la PNL con carácter profesional"*.

Son muchos los autores que la destacan como una herramienta privilegiada en todos los campos en los que importa comunicar mejor y con mayor eficacia y marcan su eficacia en distintos ámbitos. Entre otros investigadores y escritores es posible mencionar, además de sus fundadores, a David Gordon, Robert Dilts, Connirae Andreas, Todd Epstein, Terrence McLendon, Stephen Gilligan, Wyatt Woodsmall, Charles Faulkner, Cristina Hall, Anthony Robbins, Gene Early, Gram. Dawe, Ian Cunningham, Roy Jonson, David Gaster, Barbara Witney, Eric Jensen, Shelle Rose Sharvet, David Crove y Peter Young

Autores como Francisco Huneus, científica con formación médica, fisiológica y bioquímica- y varios años de trabajo como investigador asociado del Massachusetts Institute of Technology, al referirse a la PNL, sostiene que *"su aporte al mundo*

² Grupo formado en California en el Instituto de Comunicación Mental dedicado al estudio de las comunicaciones, la psicoterapia, la terapia breve y la conducta animal.

³ Corporación profesional reconocida internacionalmente como la más importante para quienes están interesados en PNL

psicoterapéutico es significativo... en tanto sistematiza de una manera sencilla los procesos cognitivos. También hay que reconocer que sus ideas sobre comunicación humana... son importantes de conocer.”

H. Japp (1999) asevera que la PNL no es una ciencia cuantitativa, si no una ciencia del tipo naturalista, cualitativa, fenomenológica, digital y categórica. En las ciencias cuantitativas los investigadores intentan generalizar sus descubrimientos a todas las personas en todas las situaciones, es decir, buscan las leyes de la naturaleza; en tanto los investigadores de las ciencias cualitativas buscan la iluminación, el entendimiento y la extrapolación sólo en situaciones similares.⁴

En la intersección de ambas opiniones se encuentran otros autores como Alejandro Corbo, psicólogo especialista en PNL, quien expresa que la misma propone técnicas y herramientas, aplicables a cualquier otra ciencia; no es una ciencia sino que es un **estudio** muy sistematizado de comportamiento humano que ofrece muchos patrones para moverse y aplicar a diferentes áreas.

Más allá de las diferentes opiniones, creemos pertinente escuchar la voz de J. Grinder, cocreador de la PNL, quien en una entrevista exclusiva la definió como: *“el estudio de los procesos, a través del modelaje, que tiene como objetivo la identificación de las “diferencias que hacen la diferencia” entre un genio y una persona media en el mismo campo o actividad; al mismo tiempo es una **epistemología operacional.**”*

Por su parte, Omar Fuentes, representante de R. Bandler en Latinoamérica y director de SYNDERESIS, centro de entrenamientos especializado en PNL, sostiene que la misma es un **modelo**... y no un conjunto de técnicas aisladas. Le da, además, el carácter de: **actitud** caracterizada por un sentido de curiosidad y aventura y el deseo de aprender las habilidades para ser capaz de encontrar las formas de comunicación que influyen a las personas y la clase de cosas que vale la pena saber... para mirar la vida como una rara oportunidad para aprender sin precedentes; una **metodología** basada en la presuposición operativa de que todo comportamiento tiene una estructura... y esa estructura puede ser modelada, aprendida, enseñada y cambiada (re-programada). Las habilidades perceptuales constituyen la forma de saber qué será útil y efectivo y una

⁴ Hollander, Jaap (1999) "NLP and Science - Six recommendations for a better relationship" Institute of Eclectical Psychology, Holanda, http://www.iepdoc.nl/art_nlp_science.htm.

tecnología innovadora, que capacita al practicante para organizar la información y las percepciones de formas tales que le permitan lograr resultados que alguna vez fueron inconcebibles.

Teniendo en cuenta que **el mapa no es el territorio** es posible afirmar que las diferentes opiniones acerca de la PNL son sólo la percepción de un autor sobre la misma. Cada definición se tratará siempre de una interpretación fragmentada resultante de la construcción y organización activa de las ideas propias de uno o varios individuos a partir de sus particulares experiencias.

Al respecto, cabe reflexionar sobre las palabras de David Fischman: *“Cada uno de nosotros interpreta el mundo con sus supuestos. Es importante tratar de ser conscientes de ellos y no asumir que son leyes universales. Cuando alguna palabra o conducta no nos parezca adecuada, cuestionemos nuestros supuestos antes de emitir un juicio apresurado.”* Después de todo lo que la oruga llama muerte, el resto del mundo lo llama mariposa.

Desde nuestro punto de vista, la PNL se inscribe en la gran lista de **nuevos paradigmas**⁵ y ofrece formas más eficaces para aprender con placer, al proporcionar técnicas para integrar información y métodos para alcanzar mayor nivel de seguridad en uno mismo, aumentar la autoestima y mantener relaciones intra e interpersonales orientadas hacia el logro positivo de metas y aumentar la autoestima.

Desde considerar que este mundo sólo *“es un mapa hecho por nuestra neurología”* (O'Connor y Seymour, 2004:58) es posible pensar que cambiando este mapa se puede llegar a la excelencia humana, que se da en el ámbito de las relaciones con otros seres humanos y se basa en la comunicación que se establece entre ellos. En este sentido, la PNL brinda herramientas que posibilitan ser más efectivos a partir del modelado de estrategias que condujeron a otros al éxito.

Un poco de historia

Como se ha explicitado en párrafos anteriores la PNL nació en la década del '70 en la Universidad de California, en Santa Cruz, EEUU, como resultado de la colaboración entre John Grinder, doctor en Filosofía y profesor adjunto de Lingüística en la Universidad de

Santa Cruz, California, y Richard Bandler quien dictaba seminarios sobre terapia gestáltica. Bandler, inicialmente, había estudiado física y computación y más tarde psicología, filosofía y matemática. Ambos estudiosos iniciaron una investigación con la curiosidad de entender cómo a través de la comunicación y del lenguaje se producían cambios en el comportamiento de las personas. En este marco tomaron como objeto de observación a tres psiquiatras: Fritz Perls creador de la Gestalt; Virginia Satir, famosa por sus éxitos en terapia familiar, y Milton Erickson, el hipnoterapeuta más reconocido en el mundo. La tarea llevada a cabo permitió a Bandler y Grinder identificar los patrones que estos tres psiquiatras utilizaban, depurarlos y elaborar un modelo de comunicación efectiva con el cual lograr cambios personales y aprendizajes mediados que permitieran disfrutar la vida. Construyeron, así, un elegante modelo, al que denominaron Programación Neurolingüística.

Antecedentes de la PNL

El concepto de anclaje, tiene sus antecedentes en los trabajos de la Psicología Conductual, con su exponente Ivan Pavlov y sus estudios sobre los "Reflejos Condicionados" (1904)

Con relación a los 'patrones oculares', encontramos las investigaciones de la Universidad de Stanford sobre sinestesia a inicios de los 70's. El Modelo de patrones oculares se publicó en 1979 en un libro titulado SyberVision, aunque Robert Dilts nos dice que ellos obtuvieron esa información de la PNL.

Respecto al Modelo Milton, Richard Bandler y John Grinder "modelaron" las intervenciones del famoso hipnoterapeuta Milton Erickson, detectando y haciendo explícita la estructura de los patrones involucrados en sus intervenciones

El 'Metamodelo' desarrollado por Richard Bandler y John Grinder está inspirado en la gramática transformacional de Noam Chomsky.

El concepto de 'partes' encuentra sus fundamentos en la Terapia Gestalt de Fritz Perls y los trabajos de sistemas familiares de Virginia Satir.

⁵ En ciencias sociales, el término se usa para describir el conjunto de experiencias, creencias y valores que afectan la forma en que

Otras disciplinas involucradas en el origen y desarrollo de la PNL son el 'reencuadre' de Watzlawick y Keeney, la Semántica General de Alfred Korzybzky, los estudios de antropología y cibernética de Gregory Bateson, entre otras disciplinas y estudios respetables.

Componentes de la PNL

El término PNL encierra tres ideas sencillas: Programación, manera en que podemos escoger para organizar nuestras ideas y acciones a fin de producir resultados; Neuro: recoge la idea fundamental de que todo comportamiento proviene de nuestros procesos neurológicos de visión, audición, olfato, gusto, tacto y sentimiento (cuerpo y cerebro forman una unidad inseparable en el ser humano) y finalmente lingüística: ya que usamos el lenguaje para ordenar nuestros pensamientos y conductas y para comunicarnos con los demás. Ampliando, los tres componentes de la PNL pueden describirse del siguiente modo:

PROGRAMACIÓN: es un término tomado del campo de la informática que sugiere que nuestros pensamientos, emociones y acciones son como programas, que pueden ser cambiados según el momento y la situación en que nos encontramos. Diseñamos conscientemente nuestros pensamientos y conducta. De allí que la parte **PROGRAMACIÓN** se refiere a la habilidad para organizar nuestra comunicación y nuestros sistemas neurológicos para lograr los resultados y objetivos específicos deseados.

NEURO: todo comportamiento proviene de nuestros procesos neurológicos de visión, oídos, olfato, gusto, tacto y sentimiento. Tomamos contacto con el mundo a través de los cinco sentidos, damos "sentido" a la información y actuamos en función de ella. El entendimiento y la percepción de la vida requiere de entradas neurológicas conectadas a nuestro cerebro. La parte **NEURO** se refiere al sistema nervioso, a través del cual la experiencia es recibida y procesada por medio de los cinco sentidos.

LINGÜÍSTICA: se refiere al lenguaje, en tanto sistema de significación que nos permite comunicarnos, la adquisición de esta herramienta es básica para toda interacción social porque las palabras crean significado a partir de la información sensorial. La actividad neurológica y la organización de las estrategias operativas son exteriorizadas a

un individuo percibe la realidad y la forma en que responde a esa percepción.

través de la comunicación en general y del lenguaje en particular. La parte **LINGÜÍSTICA** se refiere al lenguaje y a la comunicación no verbal, a través de los cuales las representaciones nerviosas son codificadas, ordenadas y significadas.

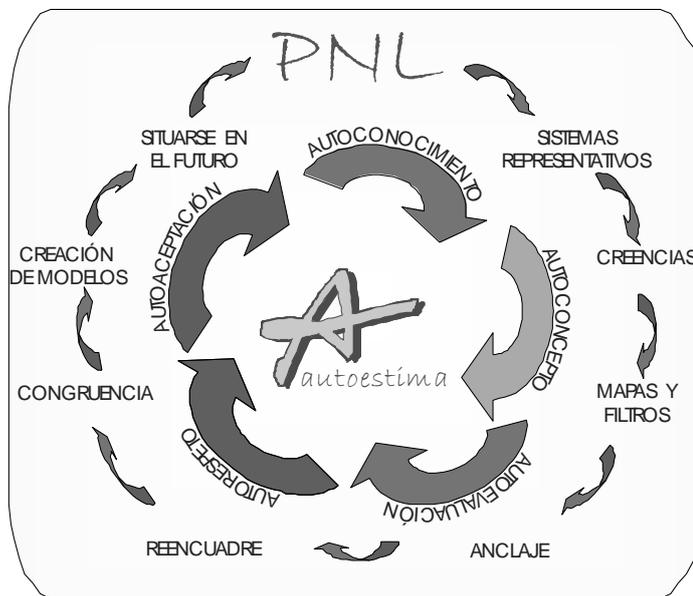
La PNL, entonces, se ocupa de la forma en que por medio de nuestros sentidos percibimos las experiencias que vivimos del exterior, de cómo las procesamos subjetivamente por medio de nuestro pensamiento y de la forma en que estructuramos nuestros pensamientos para lograr nuestros objetivos. En otras palabras *“la PNL trata de la estructura de la experiencia humana subjetiva; cómo organizamos lo que vemos, oímos, sentimos y cómo revisamos y filtramos el mundo exterior mediante nuestros sentidos. También explora cómo los describimos con el lenguaje y cómo reaccionamos, tanto intencionadamente como no para producir resultados.”* (O'Connor y John Seymour, 1990:30)

En este marco, la PNL constituyen un medio de auto-conocimiento y evolución personal, como también una interesante herramienta para desarrollar la autoestima.

La PNL en el Programa

Desde considerar que, el ser humano es una mezcla de muchas partes que, a menudo, entran en conflicto y que puede ser más feliz si las armoniza y hace trabajar juntas; que su capacidad para alcanzar sus objetivos, se ve afectada por cómo reconcilia y maneja con imaginación las distintas partes de su identidad; que las experiencias serán siempre subjetivas y el mejor modo de aprender es emplear estas mismas experiencias para encontrar el balance en lo complejo de su identidad; que una de las pocas cosas de las que se puede estar seguro es que el estado de la mente cambia continuamente y que, para hacer frente a esto, el ser humano se organiza de maneras diversas, pero siempre sistemáticas y considerando la expresión de los creadores de la PNL: *“Una vez que se den cuenta de que el mundo en que viven ahora es totalmente inventado, entonces podrán inventar nuevos mundos...”* (Bandler y Grinder, 1982: 195), nuestro equipo elaboró el siguiente programa de acción educativa, para el desarrollo de la autoestima docente, a partir de la confluencia de temáticas vinculantes entre autoestima y PNL. Los aportes de la PNL, seleccionados por el equipo de investigación para ampliar la

conciencia, desarrollar la flexibilidad y promover cambios se explicitan en el sector exterior del gráfico.



Sistemas Representativos: Existen tres canales de entrada fundamentales por los cuales recibimos información por medio de nuestros sentidos: visual, auditivo y kinestésico⁶. “En la PNL las manera como la recogemos, almacenamos y codificamos en nuestra mente... se conocen con el nombre de sistemas representativos.” (O’Connor y Seymour, 2004: 60-61). Percibimos el mundo por medio de nuestros sentidos y emociones y nos lo representamos a nosotros mismos. Los caminos neurológicos son los mismos: la mente no diferencia entre una experiencia directa y una visualizada internamente.

Creencias: Todo ser humano tiene una serie de creencias personales adquiridas a lo largo de su vida. Éstas funcionan como la fe: no hay un sustento concreto de ideas lógicas que las compruebe. Son generalizaciones mentales a las cuales se les otorga el poder de convertir en realidad lo que no se ve. Cuando se desarrolla en el mundo filtra cada evento hacia su memoria y su inconsciente y reproduce esta información según sus sistemas representativos. El mensaje se repite varias veces... un día se concede, cree en él, se graba y se convierte en “realidad”, en “verdad”. En ley, que siempre funciona y está a su disposición. Las creencias se construyen todo el tiempo, se modifican. Cada cual

⁶ Canal kinestésico: gusto, olfato, tacto y también emociones.

tiene su sistema de creencias; no recuerda cuándo se instaló esta información, simplemente está y funciona de acuerdo con ella.

Mapas y Filtros: Considerando que no actuamos directamente sobre el mundo, sino que creamos una representación de él, cada persona tiene experiencias diferentes y vive "realidades" diferentes. Esta representación, en PNL, recibe el nombre de "mapa". Existen diferencias entre el mundo y las experiencias que cada persona tiene de él. Lo percibido pasa por filtros, antes de ser captado por la persona. Estos filtros se dividen en tres categorías: **Limitantes neurológicos:** poseemos cinco canales sensoriales aceptados: los sentidos, pero algunos fenómenos físicos quedan fuera de los límites de estos canales sensoriales. **Limitaciones Sociales:** como miembros de un sistema social, estamos sujetos a convenciones, por ello uno de los filtros socio-genéticos más reconocidos es el lenguaje. La lengua posibilita acceder a la experiencia acumulada a lo largo del tiempo pero también limita la conciencia (diferentes idiomas, diferentes percepciones). **Limitaciones individuales:** representamos el mundo a partir de nuestros propios intereses, hábitos, gustos, pautas y normas de conducta, basados en nuestra singular historia personal. Debido a estos filtros, no operamos sobre la realidad, sino sobre una interpretación de ella. Todas las decisiones, emociones e interacciones las hacemos sobre esta interpretación (el mapa), más que sobre la realidad en sí misma (el territorio). Creamos los "mapas" a través de los "filtros", por ello la PNL sostiene que: *"el mapa no es el territorio"*.

Reencuadre: Las cosas pasan, pero hasta que no les damos significado, las relacionamos con el resto de nuestra vida y evaluamos las posibles consecuencias, no son importantes. Aprendemos lo que significan, a partir de nuestra cultura y educación individual. El significado de cualquier evento depende del **marco** en que se sitúe: Cuando cambiamos el marco, también cambiamos el significado. Cuando cambiamos el significado, también lo hacen sus respuestas y su comportamiento. El reencuadre permite colocar una conducta inadecuada en un nuevo contexto transformándola en útil o valiosa. La idea no es quitar nada sino construir sobre la base de lo existente. El reencuadre facilita la identificación de la conducta indeseada y deseada, como también el contexto adecuado e inadecuado. Le da un significado diferente porque busca diferenciar la intención de la propia conducta. *"El reencuadre no es una forma de ver el mundo... de manera que... todo sea bueno. Los problemas no desaparecen por sí mismos, tienen que ser afrontados, pero cuanta más forma de verlos tenga, más fáciles... serán de resolver"*.

(O'Connor y Seymour, 2004:189). Hay dos tipos de reencuadre: de contexto que sostiene que casi todos los comportamientos son útiles en algún lugar ya que pocos carecen de valor o propósito; de contenido que explicita que el significado puede ser el que cada quien quiera, una experiencia cualquiera por la que se opte centrar. Pequeños reencuadres no comportarán cambios drásticos, pero si se desarrollan congruentemente, realizando cuestiones importantes, resultan efectivos.

Anclas: El ancla es un estímulo asociado a otro que trae un estado psicológico. Es cualquier cosa (como por ejemplo la palabra "prueba") que da acceso a un estado emocional. Nuestras mentes hacen asociaciones permanentemente. La PNL permite, por el anclaje, elegir con anterioridad qué estado psicológico queremos tener frente a determinadas circunstancias. Una vez elegido este estado, se asocia con un ancla para traerlo a la mente cuando se desee. Las anclas se crean de dos maneras: por repetición o en una sola ocasión, si la emoción es fuerte y la cronología correcta.

Congruencia: Nuestra capacidad para alcanzar un objetivo se ve afectada por cómo reconciliamos y manejamos las distintas partes de nuestra identidad. La congruencia es un estado mental en el cual hay coherencia entre pensamiento (creencia), sentimiento (emoción) y acción (conducta). Somos congruentes cuando: todas nuestras conductas verbales y no verbales apoyan nuestro objetivo; todas nuestras partes están en armonía y tenemos libre acceso a nuestros recursos; nuestras creencias, valores e intereses actúan conjuntamente para darnos la energía necesaria para alcanzar nuestras metas; sabemos realmente qué es lo que queremos, trazamos un plan para lograrlo y lo llevamos a cabo con suficiente flexibilidad para modificarlo en el camino si surge algún imprevisto. Si hay congruencia no existen conflictos internos.

Situarse en el futuro: Existe la posibilidad de que el futuro se manifieste como la realización de una promesa utilizando la imaginación y experimentando de antemano cómo nos gustaría que fueran las cosas.. A este vivir por adelantado la PNL lo llama "situarse en el futuro". Si se tiene en cuenta que conseguimos todo aquello que esperamos, es posible descubrir la importancia de dar al cerebro imágenes positivas de éxito. Si nos preparamos para el éxito, este será más asequible y así podremos cambiar nuestra "realidad".

Creación de modelos: La PNL crea modelos que hacen explícitos patrones de comportamientos excelentes. De allí que, la imitación de modelos está en el corazón

mismo de la PNL y puede definirse como “el proceso de reproducir la excelencia humana”. Hay tres fases en el proceso de creación de modelos: vivir con el modelo mientras actúa en la forma en que a uno le interesa: hace lo mismo que él hasta lograr obtener los mismos resultados, concentrándose en qué, cómo y por qué lo hace; eliminar de manera sistemática comportamientos del modelo para ver en qué estriba la diferencia. Si algo se deja fuera y no se observa la diferencia, ese elemento es innecesario; si notamos diferencias, es un elemento esencial del modelo y diseñar la manera de enseñar la habilidad a otros. Es posible obtener modelos de cualquier comportamiento humano dominando las creencias, la fisiología y los procesos de pensamiento específicos; es decir las estrategias que se esconden tras ellos.

LA AUTOESTIMA

La calidad de vida personal está notablemente influenciada por la forma como nos percibimos y valoramos a nosotros mismos. Esta valoración que hacemos de nosotros mismos es lo que en la literatura científica se conoce con el nombre de autoestima. La palabra autoestima está compuesta por dos conceptos, el de "auto" que alude a la persona en sí y por sí misma y "estima" que alude a la valoración. El diccionario la define como: "una apreciación u opinión favorable de uno mismo", también existen diccionarios donde mencionan sinónimos: "confianza en sí mismo", "consideración para uno mismo", "equilibrio", "aplomo", "dignidad", "autosuficiencia". Todas estas definiciones han sido aplicadas a través de la historia del ser humano, ya que desde la época de los antiguos griegos se conoce el término. Sin embargo, como sostiene N. Branden (1995: 16-17) más allá de que *“... en el mundo se está tomando consciencia de que, al igual que un ser humano no puede esperar realizar su potencial sin una sana autoestima, tampoco puede hacerlo una sociedad cuyos miembros no se respetan a sí mismos, no valoran su persona, ni confían en su mente... la gran cuestión sigue siendo la de qué es realmente la autoestima y de qué depende específicamente su consecución”*

En nuestro proyecto de investigación teniendo en cuenta, entre otros, a Branden (1995: 45) que sostiene que *“La autoestima tiene dos componentes relacionados entre sí. Uno es la sensación de confianza frente a los desafíos de la vida: la eficacia personal. El otro es la sensación de considerarse merecedor de la felicidad: el respeto a uno mismo”*, a Herrán Gascón (2004:52) quien al conceptualizarla en su investigación sobre las

implicancias didácticas de un docente con baja autoestima afirma que ésta “... *podría considerarse como la membrana celular del yo que, a la vez, protege, cohesiona, sensibiliza y participa de todo intercambio o relación. Esta membrana, no obstante, tiene vocación de núcleo emocional. Por ella la persona se cubre de fuerza, y el equilibrio personal se reestablece, y por ella se pierde la energía y se resiente la más constructiva de las motivaciones. Por ello, podemos considerarla espita o válvula de la fragilidad o de la recarga energética. (...) Globalmente la entiendo como centro de gravedad del equilibrio personal, la felicidad y la motivación, y como llave de la adaptación social y para la vida. Por eso, puede ser, además, una fuente de sentimientos positivos de confianza, de competencia, de respeto hacia sí y hacia los demás que permea y satura la inteligencia, las capacidades y rendimientos que con ella más se relacionan.*” y a Rodríguez Estrada (1988:18) quien luego de referirse a una escalera de la autoestima, con los siguientes peldaños: autoconocimiento, el autoconcepto, la autoevaluación, el autorrespeto y la autoestima sostiene que: “*La autoestima es la síntesis de todos los pasos anteriores, es decir, si una persona se conoce, está consciente de sus cambios, crea su propia escala de valores y desarrolla sus capacidades, se acepta a sí misma tal y como es y se respeta, tendrá autoestima.*” hemos optado por la siguiente aproximación conceptual de autoestima relacionada con el rol docente: **La autoestima es el complejo sentimiento de capacidad y valía personal que se construye permanentemente en la interacción con el contexto y con uno mismo. Constituye el marco de referencia desde el cual el docente se proyecta, protege, cohesiona, sensibiliza y participa de todo intercambio o relación; cubre de fuerza, restablece el equilibrio emocional o da lugar a la pérdida de energía y a que se resientan las motivaciones; posibilita el logro de lo que la persona desea en relación consigo misma, con sus relaciones personales significativas y con su quehacer profesional. En su construcción interjuegan de manera sistémica el autoconocimiento, el autoconcepto, la autoevaluación, la autoaceptación y el autorrespeto.**

El **autoconocimiento**: es la capacidad que permite clarificar la propia manera de ser, pensar y sentir y posibilita un progresivo conocimiento. Supone percibirse como distinto de todo lo que no se es. Rodríguez Estrada (1998:8) señala que: “*El autoconocimiento es conocer las partes que componen el yo, cuáles son sus manifestaciones, necesidades y habilidades, los papeles que vive el individuo y a través de los cuales es; conocer por qué y cómo se actúa y siente.*” Rojas (2004), quien define a la autoestima como fundamental para la supervivencia psicológica, sostiene que **conocerse a uno mismo** es un objetivo aparentemente difícil de conseguir y considera la valoración hacia uno

mismo en dos dimensiones: desde la *geografía de la personalidad* valorando el propio recorrido de la vida y desde una *perspectiva situacional*, mirando el yo y el entorno. El proceso de autoconocimiento comienza desde el nacimiento, a medida que el niño desarrolla una autoconciencia, es decir, la comprensión de su independencia de otras personas. El yo corporal es el primero en desarrollarse con base en las sensaciones físicas provenientes del interior del cuerpo y de las frustraciones que llegan del exterior cuando las necesidades del pequeño no son satisfechas. El lenguaje es un aspecto psicológico de gran importancia para establecer la identidad.

El **autoconcepto**: es la serie de creencias que asociamos a nosotros mismos. Surge de la diferenciación yo mundo y se manifiestan en nuestra conducta. En él intervienen componentes interrelacionados entre sí⁷: **nivel cognitivo - intelectual**: constituye las ideas, opiniones, creencias, percepciones y el procesamiento de la información exterior. Basamos nuestro autoconcepto en experiencias pasadas, creencias y convencimiento sobre nuestra persona; **nivel emocional - afectivo**: es un juicio de valor sobre nuestras cualidades personales. Implica un sentimiento de lo agradable o desagradable que vemos en nosotros y **nivel conductual**: es la decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento consecuente. La variación de uno de estos componentes, afecta a los otros. Por ejemplo, si pienso que soy torpe, me siento mal, por tanto hago actividades negativas y no soluciono el problema. Los factores que determinan el autoconcepto son: la **actitud o motivación**: tendencia a reaccionar frente a una situación tras evaluarla como positiva o negativa. Es la causa que impulsa a actuar, por tanto, será importante plantearse los porqués de nuestras acciones, para no dejarnos llevar simplemente por la inercia o la ansiedad; **el esquema corporal**: supone la idea que tenemos de nuestro cuerpo a partir de las sensaciones y estímulos. Esta imagen está muy relacionada e influenciada por las relaciones sociales, las modas, complejos o sentimientos hacia nosotros mismos; **las aptitudes**: son las capacidades que posee una persona para realizar algo adecuadamente (inteligencia, razonamiento, habilidades, etc.) y la **valoración externa**: es la consideración o apreciación que hacen las demás personas sobre nosotros. Son los refuerzos sociales, halagos, contacto físico, expresiones gestuales, reconocimiento social, etc. El autoconcepto es un **sistema organizado** en el que cada individuo categoriza la información que posee de sí mismo, es **multifacético** porque existen conceptos relacionados con los distintos roles; es **jerárquico** porque tenemos un concepto general de nosotros mismos y conceptos

⁷ <http://monografía.com/trabajos10/auau/auau/shtml>

específicos para cada uno de nuestros roles. Puede ser **real o ideal**. El **primero** se va formando a través de las experiencias que recibimos de los demás a partir de las cuales establecemos comparaciones con nosotros mismos. **Nos comportamos a través de lo que creemos que somos**. El **segundo** se refiere a lo que nos gustaría ser, es el modelo que quisiéramos alcanzar; el ideal de nosotros mismos que imprime dirección a nuestras vidas. Es el **modelo con el cual nos enjuiciamos y evaluamos**. El autoconcepto es **dinámico** pero tiende a mantenerse.

La **autoevaluación**: entraña examinarse a sí mismo con el propósito de estimar o apreciar “darse cuenta” de qué y cómo se percibe y siente y de cómo afectan las decisiones que se toman y escoger lo que al yo profundo le da satisfacción. Es decir, reconocer las necesidades, impulsos, motivaciones que es necesario satisfacer para sentirse básicamente feliz y realizado. Para Rodríguez Estrada (1998:40) *“Implica la capacidad interna para evaluar las cosas, considerándolas como buenas si son buenas para la persona, le satisfacen, le interesan, son enriquecedoras, la hacen sentir bien, le permiten crecer y aprender sin lastimar a los demás. Y malas si no le interesan, no le satisfacen, le hacen daño y no le permiten crecer.”*

La **autoaceptación**: supone admitir y reconocer todas las partes de sí mismo como un hecho, como la forma de ser y sentir. Sólo a través de la aceptación se puede transformar lo que es susceptible de ello. *“En esta sociedad se nos pide que seamos perfectos, ¡Los mejores!; esto choca frontalmente con nuestra vivencia. Lo adecuado es en sentir una parte de nosotros como maravillosa, aquella que se refiere a nuestras capacidades. Somos buenos para unas cosas, tenemos cualidades que ponemos o no en práctica, hemos conseguido cosas, etc. La otra parte de nosotros alberga los límites. Si a veces somos odiosos, nos enfadamos, somos débiles o miedosos, no sabemos qué hacer, e incluso nos equivocamos. La parte de los límites es la que intentamos esconder, la que nos avergüenza de nosotros mismos. Ponemos tanta atención en nuestros defectos que no hacemos sino hacerlos más presentes y empeorar las cosas, por no aceptarlos, cambiar o salir de ellos. Toda esta energía puesta en los límites nos impide desarrollar las capacidades y superarnos. Necesitamos aceptarnos como un todo, con límites y capacidades. Querernos sin condiciones. Sólo así sentiremos el aumento de la autoestima. Necesitamos estimar lo mejor de nosotros y lo menos bueno.”*⁸ La autoaceptación pide que enfoquemos nuestra experiencia con una actitud que vuelva irrelevantes los conceptos de aprobación o desaprobación: el deseo de ver, de saber, de

⁸ Resines Ortiz, Raquel. **Qué es la autoestima**. En: http://www.acropolix.com/Educacion/edu_autoestima.htm

conocer. Aceptarse uno mismo no significa carecer del afán de cambiar, mejorar o evolucionar. Lo cierto es que la autoaceptación es la condición previa del cambio. Si aceptamos lo que sentimos y lo que somos, en cualquier momento de nuestra existencia, podemos permitirnos ser plenamente conscientes de la naturaleza de nuestras elecciones y acciones y nuestro desarrollo no se bloquea.

El **autorrespeto** supone prestar atención a las propias necesidades para satisfacerlas, vivir según nuestros propios valores y expresar nuestros sentimientos y emociones, sin hacernos daño ni culparnos. Buscar y valorar todo aquello que nos haga sentir orgullosos de nosotros mismos. Nos auto respetamos cuando estamos al tanto de lo que deseamos y necesitamos para estar bien, pero no solo nos damos cuenta sino que actuamos para lograrlo. Si nos respetamos defendemos –aún ante nosotros mismos- nuestro derecho a ser la persona que realmente somos. El auto respeto implica entender las propias necesidades y valores para satisfacerlos; expresar y manejar en forma conveniente los sentimientos y emociones, sin hacernos daño ni culparnos: buscar y valorar todo aquello que nos lleve a sentirnos una persona orgullosa de sí misma. Sólo cuando logremos el auto respeto podremos atender las necesidades y valores de los demás; no haremos daño, juzgaremos ni culparemos. Valoraremos a otros a partir de nuestras propias necesidades y valores, entenderemos que así como tenemos los nuestros y los necesitamos, el otro tiene los suyos y los necesita. Mauro Rodríguez (1988: 62) sostiene que quienes se respetan a sí mismos son capaces de: atender y satisfacer las propias necesidades y valores; expresar y manejar, en forma conveniente, sentimientos y emociones, sin hacerse daño ni culparse y buscar y valorar todo aquello que los haga sentirse orgullosos de sí mismos. Generalmente, las faltas de respeto, comienzan con faltas de respeto a uno mismo. Habría que comenzar por revisar detenidamente cómo y por qué yo lo permito y no tanto por qué el otro lo hace.

Al definir autoestima se señaló que la misma es una construcción social y que la referencia al contexto es intrínseca a su desarrollo. Entendemos que es justamente en su construcción o reconstrucción –si encontramos niveles bajos de autoestima – en que los aspectos mencionados deben ser reflexionados, trabajados y desplegados.

A los efectos de este trabajo, hemos considerado, además, ciertos criterios capaces de diferenciar la autoestima en categorías útiles para su conocimiento y aplicación tales como: intensidad, independencia y estabilidad.

En relación con la **intensidad** la autoestima puede ser **alta o baja**. Quienes poseen autoestima alta suelen caracterizarse porque tienen más facilidad para entablar relaciones interpersonales, están motivadas para actuar y perseguir objetivos, superan sus problemas personales y son capaces de resolver los conflictos de forma creativa e independiente. Por consiguiente, pueden concluir con éxito todo lo que se propongan. Por el contrario, la baja autoestima indicaría bajo rendimiento, gran dificultad para alcanzar las metas propuestas y resolver situaciones conflictivas. Según distintos autores, esto se debería a la incapacidad para realizar una crítica constructiva, a la tendencia a sobrevalorar las dificultades y los propios defectos, al grado de inseguridad y a la forma de condicionar el accionar por sentimientos de culpa, miedos e inhibiciones. En las situaciones intermedias se ubican las personas que tienen en mayor o menor grado confianza en sí mismas, pero que viven de una forma relativamente dependiente de los demás, lo que determina que su autoestima crezca o decaiga.

La **independencia**, por su parte, se vincula directamente con la respuesta a la influencia de los otros y la resistencia a la frustración. En la autoestima independiente la expectativa e imagen comunicada de los demás interviene como factor de menor importancia, porque su estructuración es más autorreferencial. En la autoestima dependiente el factor exógeno o la influencia de la afectividad periférica están más presentes.

Finalmente, la **estabilidad** alude a la fuerza del yo. La autoestima estable es consistente, controlable y se mantiene sin peligro de cambiar a causa de influencias externas, mientras que la inestable es menos consistente, controlable y fiable.

La autoestima y el entorno laboral.

La investigación: “Salud y trabajo docente. Tramas de malestar en la escuela” aporta elementos para comprender la relación entre trabajo y autoestima: *“El trabajo ha devenido en la necesidad de sentirse útil y creativo para estar psicológicamente bien. El sujeto se valora positivamente cuando realiza tareas valiosas que son reconocidas o*

valoradas por otros. Crece la autoestima por los objetos que produce o por los servicios que presta cuando estos son ponderados” (Martínez, Valles y Kohen, 1997:113)

Al confrontar esta afirmación con la actual profundización de la pérdida de valor del rol docente vemos que se abre un campo de investigación e intervención en la práctica docente muy significativo. Los resultados obtenidos en la investigación citada indican que: *“...las personas que tienen autovaloración negativa perciben de la sociedad las señales más negativas con respecto a su trabajo” (Matraj, 1987:113)*

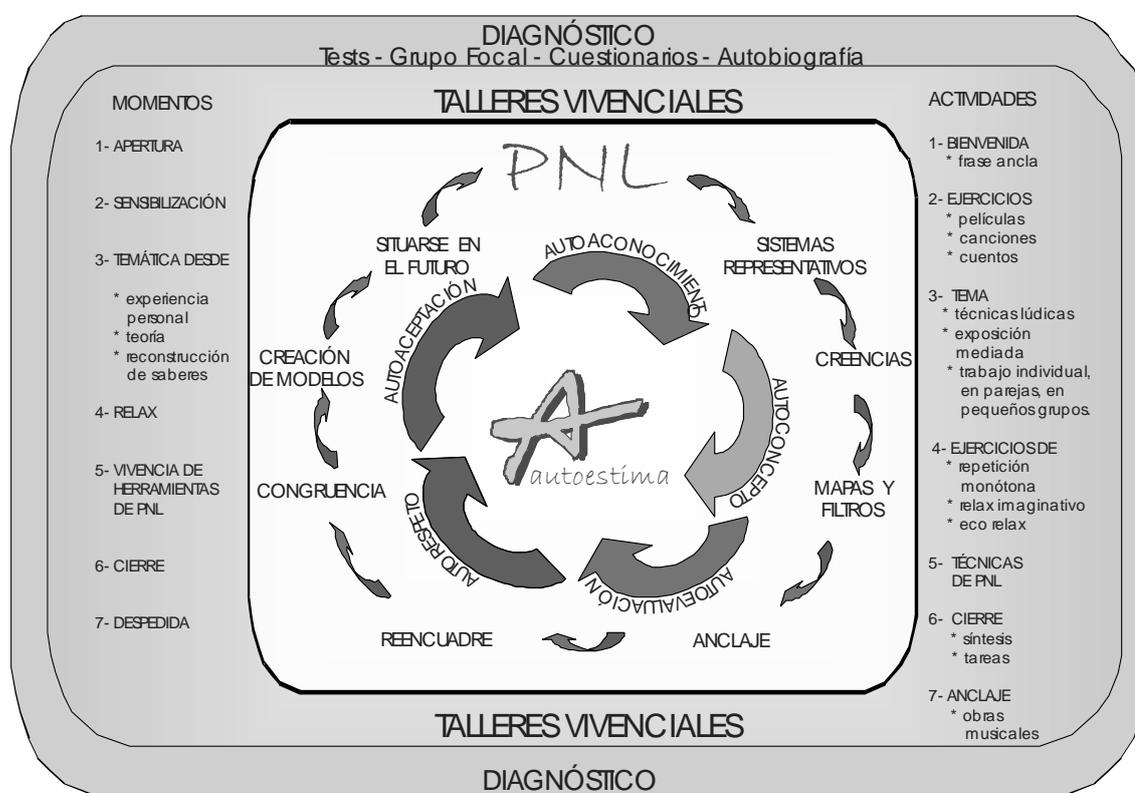
No sólo es la opinión pública, los padres y los alumnos los que señalan la crisis educativa, las sucesivas reformas educativas intentan revertir los resultados que se obtienen. Estos datos comprimen a los docentes y el desafío que vemos, es cómo revertir esta relación desde el fortalecimiento de la autoestima docente.

¿Porqué un aporte para escuelas promotoras de la salud?

En la búsqueda de alternativas profundizamos en la formulación de Programas propiciados por organismos internacionales. La OMS y la OPS (1995) aportan la formulación teórico metodológica de Escuelas Promotoras de la Salud, basada en los principios de la Carta de Ottawa (1986). Tres de los cinco principios para la promoción de la salud priorizados, nos sirven de marco para justificar nuestra propuesta de investigación, como medio de conocimiento de la realidad docente y su posible transformación: creación de entornos saludables (ambientes físicos, sociales, económicos, políticos y culturales) para la salud y el bienestar; fortalecimiento de las acciones comunitarias y de la participación de la gente en las decisiones y las acciones de promoción de la salud; desarrollo de las aptitudes personales necesarias para vivir una vida saludable: Entendemos que son los docentes, uno de los actores fundamentales que pueden generar la transformación de las escuelas en lugares saludables. Y que el desarrollo de las aptitudes personales en ellos generará propuestas para sus alumnos y comunidad. Es una opción realizada por la OPS *“... la formación de hombres y mujeres con autoestima, autonomía, conciencia y compromiso social.” (Arroyo, H y MT Cerqueira, 1997:69)*

PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA DOCENTE

Se trata de un Programa de desarrollo de la autoestima docente (PDAD) **dirigido a docentes de EGB** integrado por etapas de diagnóstico inicial y final y diez **talleres de acción educativa vivenciales**, destinados al desarrollo de la autoestima docente, a partir de la confluencia de temáticas vinculantes entre autoestima y PNL. El mismo procura, a través de la acción educativa, promover y acompañar procesos para la construcción de herramientas destinadas a conocerse, valorarse y dirigirse a metas y fines. De allí que, privilegie espacios de reflexión sobre la propia persona tendientes a ajustar conceptos y a valorarse en justos términos.



El PDAD se propone trabajar el desarrollo de la autoestima en el ámbito de la **vida cotidiana**, en conexión con el rol docente, en un contexto que considera que la escuela debe ocuparse de la salud ligada a la calidad de vida y a la promoción del bienestar físico, social y mental de los individuos y parte de considerar que los **procesos metacognitivo - experimentales sobre las creencias y sentimientos** (pensar sobre lo se piensa que se cree y siente y vivenciar situaciones de vida diaria y escolar) **constituyen una vía que posibilita profundizar en el análisis y explicación de problemas relacionados con la autoestima y contribuyen a su desarrollo.**

Su enfoque, predominantemente práctico, se orienta a cambios a corto plazo, a partir de la creación de espacios de aprendizajes vivos y significativos, destinados a producir cambios interiores que puedan reflejarse en nuevas conductas. A tal fin, desde el convencimiento de que es posible cambiar aquello que no funciona, cada taller se constituye en un espacio de trabajo en el que se da lugar a la intersección de conocimiento, habilidad y deseo; elementos necesarios para desarrollar nuevos hábitos y se brinda herramientas que posibilitan reflexionar sobre las rutinas, entendidas como conductas que se realizan repetidamente de manera inconsciente.



Como indica el gráfico la propuesta tiene un **componente cognitivo**, constituido por las autoverbalizaciones⁹ en las que se describen los rasgos con que cada participante se ve a sí mismo, se recuperan saberes previos y se genera un espacio para entender qué hacer y por qué hacerlo; un **componente afectivo**¹⁰, en el que se expresan sentimientos y deseos y se reflexiona sobre las motivaciones y un **componente conductual** que conlleva el saber cómo hacer algo, en el que se vivencian herramientas de la PNL

⁹ Esta descripción no es necesariamente ni verdadera ni objetiva. Hay rasgos más frecuentes y permanentes que otros, que son más transitorios y puntuales.

¹⁰ Componente derivado del anterior por la conexión existente entre pensamiento y afectividad y conexas con la autoevaluación que hace el individuo, siendo aquélla causa y el sentimiento efecto, es decir, que el individuo se valora como se siente afectivamente.
deseo

Cada uno de los diez talleres está integrado por los siguientes momentos:

La **recepción o bienvenida** en la que se espera a los participantes con el espacio del taller ambientado según las necesidades de la actividad y se genera un espacio de anclaje¹² destinado a desencadenar estados de recursos necesarios para el aprendizaje.

La **sensibilización** o momento tendiente a despertar emociones y centrar la atención en sí mismo a partir de distintos sistemas de representación, mediados por escucha y/o interpretación de canciones, proyección de películas, actividades con compromiso corporal tales como mímicas, bailes o desplazamiento con diferentes posturas del cuerpo.

La **presentación de la temática** de cada jornada que, en todos los casos, parte de las experiencias previas de los participantes que se confrontan con saberes teóricos para generar reflexiones individuales y grupales que permitan la construcción de nuevos saberes o la reconstrucción de los propios. La mediación de los conceptos que fundamentan la dinámica de la jornada se realiza a partir de la entrega de material impreso con síntesis del marco teórico con los temas a tratar en cada encuentro; actividades lúdicas con abordaje desde la vivencia, tendiente a la aplicación de los conceptos trabajados. En esta instancia se recurre al empleo de técnicas de trabajo individual y /o pequeños grupos y se abre espacios para compartir lo vivido en forma voluntaria.

El **relajación**¹³ como “una manera diferente de ser y estar en el mundo” dejando fuera tanto las excitaciones internas del sujeto como impuestas por el entorno con su consecuente aumento de tensiones. Supone un tiempo destinado a la descentración, la disminución de la tensión, la laxitud, la distensión, la desinhibición, el reposo... A nivel pragmático, la relajación se ha utilizado, en el PDAD con intenciones pedagógicas para obtener un mejor conocimiento y conciencia corporal; controlar el tono muscular para obtener un movimiento más eficaz y económico y acceder a un nivel de disponibilidad corporal adecuado para adquirir los aprendizajes. Varias son las técnicas de relajación

¹¹ Ver anexo 1

¹² El anclaje es la asociación de un estado interior a una información sensorial

¹³ Etimológicamente, relajar procede del latín *relaxare*, de *re* hacia atrás + *laxare*, que significa aflojar, descansar, esparcirse, moderar, calmar, de *laxus*, aflojado, holgado. Por lo tanto, la relajación se podría definir como la acción y efecto de aflojar, descansar, calmar.

previstas – ejercicios de repetición monótona, relax imaginativo, ecorelax - pero, al decir de Martina Charaf (1.999), todas tienden a alcanzar las competencias que implican: concentración para poder diferenciar sensaciones interiores de los estímulos exteriores; pasividad para evitar el desgaste de energía y receptividad para tomar y aceptar los estímulos que ayudan a encontrar el estado óptimo de distensión.¹⁴

La experimentación de herramientas de PNL momento destinado a desarrollar habilidades para organizar y programar el sistema neurológico y de comunicación, de manera tal que posibilite encontrar nuevas formas actuar, cambiar creencias limitantes y tener una visión más amplia de destrezas y capacidades innatas. El programa tienen lo **cognitivo**: cómo piensan las personas, cómo arman y codifican internamente sus experiencias a través de imágenes, sonidos y sensaciones; los **patrones de lenguaje**¹⁵, porque el lenguaje es uno de los sistemas de comunicación que utilizan los seres humanos para representar sus procesos internos y para codificar las experiencias externas y el **enfoque sistémico**¹⁶: que da posibilidades de mejorar y alcanzar niveles de excelencia.

El **cierre** destinado a la síntesis de las actividades realizadas o conocimientos construidos y al establecimiento de acuerdos sobre la producción individual a preparar como tarea para el próximo encuentro.

La **despedida**, instancia que, al igual que en la **recepción** se genera un espacio de anclaje¹⁷ a partir de obras musicales, presentaciones en power point, cuentos, poemas... para despertar emociones y centrar la atención en sí mismo.

¹⁴ Para mayor información sobre relajación, consultar anexo.

¹⁵ La manera en que las personas utilizan el lenguaje demuestra su mecanismo de comprensión, del aprendizaje y de su capacidad para relacionarse y entender la multitud de experiencias que se le presentan cotidianamente.

¹⁶ Relacionado con la forma en que las experiencias se codifican mentalmente como procesos y pasan desapercibidas para cada persona al convertirse en procesos inconscientes pero, al mismo tiempo, es posible rediseñarlos.

¹⁷ El anclaje es la asociación de un estado interior a una información sensorial

SEGUNDA PARTE

MARCO OPERATIVO

Se trata de un estudio explicativo-cuasiexperimental-diacrónico, con momentos cuantitativos al inicio y finalización del programa, predominio cualitativo en su desarrollo y una posterior triangulación. En el mismo los procedimientos de intervención estuvieron representados por la aplicación de test y cuestionarios para medir la autoestima y la salud, la realización de grupos focales y la aplicación de un programa tendiente al desarrollo de la autoestima a una muestra no probabilística de 25 docentes. Como instrumentos para la recolección de datos se utilizaron: test, registro de tareas, autodescripción inicial y final, cuestionarios, grupo focal, grabaciones y filmaciones.

El plan de trabajo abarcó las siguientes etapas:

- 1- Conformación de la muestra
- 2- Selección y formulación de instrumentos.
- 3- Elaboración del diseño de mediación para el desarrollo de la autoestima.
- 4- Implementación de talleres docentes.
- 5- Procesamiento de datos.
- 6- Análisis de la información.
- 7- Triangulación de datos para conclusiones finales.

CONFORMACIÓN DE LA MUESTRA

A comienzos del ciclo lectivo 2006, a través de una convocatoria abierta, en medios periodísticos locales, se invitó a docentes de EGB 1y 2 a participar de la experiencia. En el momento de la inscripción se solicitó a los interesados firmar el siguiente compromiso.

INSCRIPCIÓN PROYECTO AUTOESTIMA

Estimad@ Colega:

Con esta convocatoria, te estamos invitando a formar parte de un proceso de investigación relacionado con el desarrollo de la **autoestima docente**. Enmarcaremos nuestras acciones en el proyecto de investigación, subvencionado por la Secretaría de

Ciencia y Técnica, “**La Programación Neurolingüística como herramienta para el desarrollo de la autoestima docente. Un aporte para la construcción de Escuelas Promotoras de Salud.**” El mismo se propone. “Especificar el nivel de incidencia de la aplicación de un diseño de mediación para el desarrollo de la autoestima enmarcado en la PNL sobre la autoestima profesional de un grupo de maestros de EGB 1 y 2 de escuelas de gestión pública la Provincia de Mendoza.”

El camino a recorrer posee las siguientes etapas:

F echa	Temá tica del Encuentro
0 4-08	Grupo focal.
1 8-08	Sistemas representativos y autoconocimiento
2 5-08	Sistemas representativos y autoconocimiento
0 1-09	Creencias y autoconcepto
0 8-09	Mapas y filtros y autoconcepto
1 5-09	Creencias y autoevaluación
2 9-09	Reencuadre y autoaceptación
0 6-10	Reencuadre y autoaceptación
1 3-10	Congruencia y autorrespeto
2 0-10	Situarse en el futuro y autoestima
0 3-11	Creación de modelos y autoestima
0 7-03- 07	Grupo focal.

Las reuniones se llevarán a cabo en el local de la Facultad de Educación Elemental y Especial de 18.45 a 21.00.

Los compromisos que deberás asumir si te incorporas a la investigación son:

- ☺ Completar el proceso.
- ☺ Ser confidencial. Es decir, mantener reserva tanto de los procesos como de lo compartido en ellos; no hablar de los mismos fuera del ámbito de los talleres.
- ☺ Llegar a horario.
- ☺ Apagar celulares.
- ☺ Respetar al otro.
- ☺ Comer o fumar antes o después del encuentro.

- ☺ Dialogar sólo en la instancia grupal.
- ☺ Permanecer en el lugar durante las actividades.
- ☺ Respetar los tiempos de cada actividad.
- ☺ Usar el cartel con tu nombre.
- ☺ Cumplir con las tareas encomendadas.

Para inscribirte definitivamente debes firmar el siguiente compromiso:

He leído la información anterior y tomado conocimiento del cronograma de actividades y de los compromisos que tengo al formar parte de esta investigación. Estoy de acuerdo con los mismos y me comprometo a cumplirlos.

.....
 Nombre y Apellido

 DNI

Si has firmado ya tu compromiso solicita tu primera actividad que **debes completar antes del primer encuentro**

Asistieron a la primera entrevista 47 docentes de las cuales sólo 27 firmaron el compromiso, luego de analizar sus posibilidades y las sugerencias de la investigadora a cargo de la entrevista. El mayor cuestionamiento recibido, por parte de las docentes fue la obligatoriedad de asistencia a la totalidad de las reuniones.

Quienes asumieron la responsabilidad de realizar todo el proceso recibieron, como tarea para el primer encuentro, la siguiente actividad.

PRIMERA ACTIVIDAD

La investigación a la que te has incorporado supone una tarea colectiva que demanda el encuentro de nuestros saberes y experiencias, como así también el análisis y la reflexión crítica. Desde este momento en adelante, lo que cada uno de nosotros logre construir dependerá, en gran parte, de la predisposición y apertura que tenga para dar y recibir. Por lo tanto, el éxito o fracaso de aquello que emprendamos, será el resultado de nuestras propias acciones.

El proceso que llevaremos a cabo requiere, en primer lugar, una **etapa crítico reflexiva** en la que cada uno de nosotras se vuelva sobre sí misma para reflexionar sobre las propias creencias, valores, perspectivas, motivaciones a fin de que reconozcamos las posibilidades y limitaciones propias y poco a poco logremos la aceptación personal y de las demás. La **SINCERIDAD** al completar cada uno de los ejercicios propuestos

a lo largo del proceso es fundamental para que los resultados de la investigación tengan **VALIDEZ**.

☺ Te invito, en primer lugar, a que señales a continuación cinco debilidades y fortalezas personales y a que explícites luego qué te ha llevado a incorporarte a esta investigación.

FORTAL EZAS	DEBILID ADES
ME INCORPORO A ESTA INVESTIGACIÓN PORQUE.....	

☺ Escribe, ahora, a continuación, tus ideas acerca de la autoestima

<p>Autoestima es:</p> <p>Considero que mi nivel de autoestima es:</p>
--

☺ Escribe un texto, de no menos de una carilla A4, con el siguiente título
¿Quién soy yo?

**DEBES ENTREGAR ESTA ACTIVIDAD ANTES DEL PRIMER
ENCUENTRO**

Asistieron al primer encuentro sólo 25 de las 27 docentes inscriptas. A lo largo del proceso tres docentes dejaron de asistir (una viajó de urgencia al extranjero, las dos restantes tuvieron problemas de salud que terminaron en operaciones quirúrgicas) De las 22 restantes sólo 19 asistieron a la totalidad de los encuentros. Estas 19 docentes constituyeron la muestra probabilística con la que se ha evaluado la experiencia.

SELECCIÓN Y FORMULACIÓN DE INSTRUMENTOS

Instrumentos para el diagnóstico inicial y final

A los efectos de medir la autoestima inicial y final de los docentes se indagó la propia percepción del nivel de misma; solicitó la descripción personal y el completamiento de un

cuadro elaborado a partir la propuesta de Ribeiro (2001: 44-46) y se tomaron: un test construido por el equipo de investigación y el test proyectivo de la figura humana.

1- Percepción de la propia autoestima

Al iniciar y finalizar el proceso los docentes debieron completar la siguiente frase utilizando la escala: muy bajo, bajo, mediano, alto, muy alto.

Considero que mi nivel de autoestima es.....

2- Descripción personal

Tanto al iniciar como al finalizar el proceso se solicitó a las docentes integrantes de la muestra la escritura de un texto que respondiera al interrogante: ¿quién soy yo?

3- La autoestima y sus áreas¹⁸

Desde el punto de vista práctico la autoestima personal se manifiesta en diferentes áreas de la vida. A continuación evaluaremos algunas de las principales. Para ello puntúe de 1 a 10 en la columna de la derecha. Piense antes de colocar el puntaje a partir de las consideraciones enunciadas

PUNTAJE	ÁREA	CONSIDERACIONES
	SALUD	Existe una gran diferencia entre no estar enfermo y estar sano. Si haces un chequeo y los estudios médicos no indican enfermedad, no significa que estés sana. Estar sana es poseer energía y vitalidad, tener el cuerpo y la mente en equilibrio, ser capaz de hacer todo lo que se desea o se necesita hacer.
	FINANZAS	En este aspecto 1 significa tener que pedir dinero prestado para comprar algo y 10 poder dejar de trabajar por haber generado lo que necesitas para el resto de tu vida.
	AMISTAD	Considera no sólo el número de amigos sino la profundidad de las relaciones. Una manera de evaluar sería considerar quiénes asistirían a tu entierro si te murieras hoy.
	FAMILIA	Para puntuar piensa en el nivel de armonía que posees con tus padres, tus hermanos, tu pareja, tus hijos
	TRABAJO	Si estás pensando en dejar de trabajar coloca 1. Por el contrario, coloca 10 si continuarías haciendo lo que haces si ganase dos millones de dólares. Es decir considera si haces tu trabajo por placer o solo por dinero.

4- Test construido por el equipo de investigación

Este instrumento fue pensado para aplicar durante la fase de diagnóstico del Programa (PDAD). Aunque, en principio, se previó utilizar un test probado en otras

¹⁸ Ribeiro, Lair. (2001) Aumenta tu autoestima. Barcelona, Urano. pp. 44-46

investigaciones, prevaleció la consideración de que instrumentos desarrollados en otros países no se adecuarían al contexto socio – cultural en que sería aplicado ni a las intenciones de la presente investigación.

Estas consideraciones respondieron a varias razones: en primer lugar, no se buscaba medir, a través del test, la autoestima global de las docentes; en segunda instancia la mayoría de los test orientados a lo académico o vinculados al ámbito escolar, con los que el equipo de investigación pudo contactarse, tenían como destinatarios a jóvenes y adolescentes y en tercer lugar, aquellos cuyo objetivo era medir la autoestima docente intentaban establecer un correlato entre autoestima y eficiencia o autoestima y capacitación.

Al preverse como destinatarios del Programa a los docentes de escuelas de gestión pública de la provincia de Mendoza no se podía obviar que en esta provincia, la mayoría de los docentes han sido capacitados a través no sólo de los cursos de la Red Federal de Formación Docente Continua, sino que han tenido el compromiso de asistir - dado que se los libera de otras obligaciones - a jornadas de capacitación y actualización que dictan especialistas que integran los equipos de la comisión curricular, que todos los años ofertan diferentes circuitos de capacitación, razón por la que se considera a los destinatarios como profesionales altamente capacitados.

Lo que se ha tenido en cuenta es que, en la actualidad los docentes están sometidos a un cuestionamiento permanente por parte de los medios masivos, padres y alumnos, instituciones académicas y distintos niveles jerárquicos del ámbito educativo; no tienen oportunidad de que se valore objetivamente su actividad e incluso vivencian que se ha desdibujado el valor social de su rol. Factores que inciden en su autoestima, por lo tanto en los criterios para su medición

También se consideró como muy factible que, en instancias de taller como las propuestas para desarrollar el Programa, los docentes eligieran responder en función de lo que socialmente se valora o se considera aceptable.

Estos factores nos llevaban a prever que no se encontrarían respuestas por debajo de un determinado puntaje, es decir, que señalaran una baja o muy baja autoestima.

Los aspectos señalados anteriormente llevaron a que se optara por una escala de intensidad de cinco opciones dado que nuestra intención no era determinar si poseían o no autoestima sino que se evidenciara un gradiente que permitiera observar situaciones intermedias.

Por lo tanto, era esperable que las instancias intermedias reflejaran la “merma” en la autoestima del docente (respuestas vinculadas con el deber ser) susceptible de ser trabajada y mejorada a través del Programa para lograr o recuperar una autoestima más estable y controlada.

Descripción del test

Los enunciados del test (80 aserciones) se han agrupado en cinco apartados (subtest). El primero orientado a la tarea y los cuatro restantes orientados a lo relacional, es decir a la calidad de las interacciones que el docente establece con miembros de la comunidad educativa: alumnos, subalternos, pares y autoridades.

A su vez, cada uno de esos apartados es susceptible de dividirse en cuatro aspectos, constituidos por cuatro enunciados cada uno: el primero, orientado a la dimensión emocional; el segundo, a las ideas, percepciones y creencias y el tercero y cuarto, al plano de la actuación (decir y hacer). La escala considerada posee los siguientes valores:

- De 400 a 337 puntos. Alta autoestima. Máxima intensidad, independencia y estabilidad.
- De 336 a 273 puntos. Autoestima con tendencia a estabilizarse, pero medianamente dependiente de las interacciones con el contexto.
- De 272 a 207 puntos. Autoestima inestable y relativamente dependiente del contexto
- De 208 a 145 puntos. Autoestima inestable y dependiente del contexto
- De 144 a 80 puntos. Baja autoestima. Mínima intensidad, total dependencia del contexto y mayor inestabilidad.

Se ha tenido en cuenta en la consideración de las escalas que las personas con una autoestima alta (de 400 a 337 puntos) suelen caracterizarse porque tienen más facilidad para entablar relaciones interpersonales, están motivadas para actuar y perseguir objetivos, superan sus problemas personales y son capaces de resolver los conflictos de

forma creativa e independiente. Por consiguiente, puede llevar a quienes la posean a concluir con éxito todo lo que se propongan.

En relación con la tarea, los niveles altos indican que el individuo confía en su propia capacidad, es capaz de planificar, de abrirse a lo nuevo, de afrontar reflexivamente las principales obligaciones académicas, posee buena disposición para aprender, trabaja a satisfacción, tanto a nivel grupal como individual y posee altos niveles de aspiración.

En relación con pares, los puntajes más altos indican respeto a los demás, aceptación de las diferencias tanto en lo que se refiere a ideas como a actitudes. También indicaría que el sujeto posee mayores dotes y habilidades en las relaciones con colaboradores y redundaría en aceptación social y de la de sí mismos, que están combinadas.

En relación con autoridades o personal de mayor jerarquía, un nivel alto significa que tiene no sólo habilidades en las relaciones sino que se siente respetado, tiene independencia de pensamiento ya que no se deja influir fácilmente, confía en sus capacidades, conoce sus posibilidades y limitaciones, factores que facilitan la toma de decisiones.

En relación con alumnos y subordinados, se pondría en mayor evidencia que es capaz de respetar a los demás; su espacio tanto físico como psicológico, de aceptar las diferencias en cuanto a actitudes y opiniones y la habilidad de hacer crecer a los otros. Es decir que maneja su emotividad, no discrimina ni abusa de su autoridad. En particular, en su interacción con los alumnos, podría vislumbrarse la posibilidad de actuaciones didácticas favorecedoras de la motivación y la creatividad.

El otro polo de la escala, (muy baja autoestima de 80 a 144) indicaría bajo rendimiento, gran dificultad para alcanzar las metas propuestas y resolver situaciones conflictivas. Según distintos autores, esto se debería a la incapacidad para realizar una crítica constructiva, a la tendencia a sobrevalorar las dificultades y los propios defectos, al grado de inseguridad y a la forma de condicionar el accionar por sentimientos de culpa, miedos e inhibiciones.

En las situaciones intermedias se incluyen las respuestas de personas que tienen en mayor o menor grado confianza en sí mismas, pero que viven de una forma relativamente dependiente de los demás, lo que determina que su autoestima crezca o decaiga. Y esto condicionaría su respuesta ante un reto profesional.

Confiabilidad y validez de la prueba

Incluido el test en la categoría de test psicométrico es considerado un reactivo que aplicado a un sujeto revela y da testimonio del tipo o grado de aptitud o de su forma de ser y actuar, intentando poner de relieve una muestra de la conducta del sujeto, representativa de la característica que se quiere apreciar o medir, en nuestro caso la autoestima docente.

Sabido es que es difícil la representación de variables psicológicas como la autoestima, la inteligencia, la personalidad, la motivación, pero se intentó que el instrumento desarrollado se acercara lo más posible a la representación fiel de las variables a observar.

El test registra datos observables que representan los conceptos o variables que seleccionamos a los fines de la investigación. Se construyó luego de identificar el propósito y la utilización de puntuaciones y de detallar “a priori” las principales restricciones con las que debería operar el instrumento en cuanto al soporte material, el tiempo empleado por los evaluados y los medios, en este caso autoadministrado.

Una vez especificado el contenido, se acordó el formato de los ítems para luego establecer la valoración del test, es decir la validez del constructo que define operativamente el factor o atributo que mide el test. Aquí, la medida o proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos es un instrumento poderoso imprescindible para la constatación estricta de los datos, tanto para la obtención de la validez como para el cálculo de confiabilidad.

La validez se evidenció en el test – re test, es decir antes y después de la intervención del programa de autoestima docente y la confiabilidad mediante el estudio de las varianzas de los ítems del test.

En lo relativo a si el test mide realmente lo que se pretende medir nos remitimos a especificar la *validez de contenido*, y observamos que en el instrumento están

representados todos los dominios del comportamiento humano (ser/pensar/decir/hacer), la *validez de criterio* se establece mediante la comparación con indicadores externos y evidentemente el instrumento confeccionado responde al concepto de autoestima definido en la investigación. En relación con la *validez de constructo* referida a los conceptos que se manejan en la investigación está dada por mediciones derivadas de la teoría vinculadas con los conceptos que están siendo medidos.

Por lo tanto, se llegó a la conclusión de que posee una validez total ya que se acerca mucho a medir las variables que se pretenden medir. (teórica del instrumento en el grado que se comprueba que aprecia la autoestima docente según el criterio intrínseco de la investigación, la validez empírica está dada en la distinción de cinco niveles de autoestima lo que permite distinguir entre muy baja autoestima y muy alta autoestima pasando por tres niveles intermedios).

La confiabilidad de un test está referida al grado en que su aplicación repetida produce iguales resultados, es decir que proporciona en todos los casos resultados consistentes. Para comprobar si el instrumento era confiable o no se aplicó como fórmula de coeficiente de confiabilidad, el Alfa de Crombach, por tener ítemes continuos y no dicotómicos, fórmula que se basa en las varianzas de los ítemes y produce valores entre cero y uno donde el coeficiente cero, indica nula confiabilidad y uno indica confiabilidad total.

El siguiente, es el test de autoestima docente que alcanzó un coeficiente de confiabilidad de 0,94 (altamente confiable) y fue aplicado a la totalidad de sujetos de la muestra al inicio y fin de la aplicación del programa:

TEST DE AUTOESTIMA

Lea cuidadosamente cada afirmación y escriba una cruz en la columna de la derecha que se corresponda con su respuesta

En relación con las tareas que realizo.	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	LA MITAD DE LAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA
1. Me siento conforme con los resultados de mi trabajo.					
2. Percibo que la tarea docente es rutinaria.					
3. Me desorienta si las cosas no salen como esperaba					
4. Me molesta admitir mi ignorancia en algunos aspectos de mi profesión.					
5. Hay que centrar la atención en la tarea que se está realizando.					
6. Hay coherencia entre lo que pienso y digo y mi actuación profesional.					

7.	Perder una batalla no es perder la guerra.					
8.	Es necesario buscar distintas estrategias para superar una dificultad.					
9.	Expreso mi desacuerdo con los demás si considero válida mi posición.					
10.	Si necesito ayuda de los que saben más que yo, lo manifiesto claramente.					
11.	Evito dejarme influir por lo que digan los otros.					
12.	Expongo mis proyectos sin ponerme nervioso.					
13.	Corrijo mis errores ni bien los reconozco como tales.					
14.	Planifico mi actividad docente con suficiente anticipación					
15.	Cumplo con los tiempos que estimé en mi planificación.					
16.	Para tomar una decisión valoro los "pro" y los "contra".					
En relación con problemáticas a que me "enfrentan" los ALUMNOS		SIEMPRE	CASI SIEMPRE	LA MITAD DE LAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA
17.	Me perturba cualquier acto de rebeldía.					
18.	Disfruto la relación que mantengo con los alumnos.					
19.	Percibo que prestan atención a mis palabras.					
20.	Soy incapaz de disimular mis antipatías cuando abusan de mi paciencia.					
21.	Se puede poner un límite sin apelar a sanciones.					
22.	Los problemas pueden superarse si están claras la intencionalidad y las prioridades.					
23.	Lo mejor es mantener motivados a los alumnos animándolos a descubrir sus propios intereses.					
24.	Los alumnos tienen que tener la oportunidad de ser escuchados.					
25.	Acepto disculpas sin hacer reproches.					
26.	En los debates, brindo un modelo de actuación.					
27.	Cuando tengo que insistir con llamadas de atención pierdo el control de mis emociones.					
28.	Critico en forma agresiva.					
29.	Ante una disputa entre los alumnos busco instancias de acuerdo.					
30.	Apelo a la capacidad de reflexión de los alumnos cuando se genera un conflicto					
31.	Preveo diferentes estrategias para mediar contenidos ante la posibilidad de que los recursos más frecuentes fracasen.					
32.	Tomo una evaluación si la indisciplina se ha generalizado.					
En relación con mi EQUIPO DE PARES		SIEMPRE	CASI SIEMPRE	LA MITAD DE LAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA
33.	Percibo que no puedo confiar en mis compañeros					
34.	Me siento culpable si algo sale mal					
35.	Me agrada trabajar en equipo.					
36.	Me asusta tratar temas espinosos o conflictivos.					
37.	Temo que me hagan un vacío si mi opinión es diferente de mis otros colegas.					
38.	Hay que considerar todos los aspectos antes de aceptar una propuesta					
39.	Pienso que mis compañeros son incapaces de admitir sus errores.					
40.	Es positivo reconocer y apreciar las habilidades de los demás.					
41.	Si me cuestionan, levanto el tono de voz.					

42.	Admito mis errores sin justificarme.					
43.	Tomo la iniciativa para expresar mis propuestas.					
44.	Si hay una discusión procuro pasar inadvertido					
45.	Cumplo con lo que prometo.					
46.	Defiendo mi posición pase lo que pase.					
47.	Me hago cargo de mis acciones y decisiones sin comprometer a otros					
48.	Estoy relajado y actúo con naturalidad en situaciones conflictivas.					
En mi relación con personas que dependen de mí o son SUBALTERNOS		SIEMPRE	CASI SIEMPRE	LA MITAD DE LAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA
49.	Me indigna que discutan mis indicaciones.					
50.	Me fastidia perder el tiempo en analizar un problema con una persona que está bajo mi responsabilidad.					
51.	Me siento inseguro al enfrentarme con muchas personas.					
52.	Me siento tranquilo cuando delego tareas.					
53.	Pienso que la opinión de una persona que no tiene mis conocimientos carece de interés.					
54.	Creo que la mayor parte del personal es incompetente.					
55.	Es acertado aprovechar las habilidades y experiencia de los demás.					
56.	Considero que no nos conviene admitir una equivocación frente a personas que dependen de uno.					
57.	Les doy el beneficio de la duda antes de sacar conclusiones negativas.					
58.	Reitero o reformulo lo que han dicho para demostrarles que los estoy escuchando.					
59.	Si la conducta de una persona que está bajo mi responsabilidad me molesta, se lo digo en malos términos.					
60.	Las discusiones me alteran al punto de llevar esa preocupación a mi casa.					
61.	Antes de actuar considero los argumentos que esgrimen aunque esté en desacuerdo.					
62.	Apelo a mi autoridad mantener el orden					
63.	Si corresponde sancionar a alguien, doy muchas vueltas antes de decidirme.					
64.	Si hay problemas los hago responsables.					
Ante las personas que tienen más AUTORIDAD o son mis SUPERIORES JERÁRQUICAMENTE.		SIEMPRE	CASI SIEMPRE	LA MITAD DE LAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA
1.	Percibo que minimizan mi opinión.					
2.	En las reuniones con personal jerárquico siento mi incomodidad.					
3.	Una crítica negativa me abate.					
4.	Si me dan una tarea que tiene muchas exigencias me angustio pensando que no puedo cumplirla.					
5.	Considero ventajoso plantearles claramente cuáles son mis intereses.					
6.	Creo que hay que estar dispuesto a la crítica si se necesita ayuda.					
7.	Considero todas las dificultades antes de hacerme cargo de una tarea que me encomiendan a mí en particular.					
8.	Soy valorada aunque no posea la misma					

capacitación.					
9. Insisto con mis propuestas hasta que soy escuchado.					
10. Someto a discusión las decisiones de un superior si me perjudica.					
11. Si me tratan en forma injusta me resulta difícil exponer con serenidad mis derechos.					
12. Tomo la iniciativa para empezar, o terminar un debate.					
13. Acepto cosas con las que no acuerdo para evitar discusiones.					
14. Eludo responsabilidades para no poner en evidencia mis limitaciones.					
15. Si me hacen responsable de algo que salió mal, analizo lo sucedido y me esfuerzo por remediarlo.					
16. Cumpló las tareas asignadas sin entusiasmo.					

5- Test proyectivo de la figura humana

Se trata de un instrumento, basado en la técnica gráfica del dibujo, a través del cual es posible realizar una evaluación global de la personalidad, su estado de ánimo, emocional, etc. La realización de dibujos es una forma de lenguaje simbólico que ayuda a expresar de manera inconsciente los rasgos más íntimos de la personalidad. El dibujo de la figura humana vehiculiza especialmente aspectos de la personalidad del sujeto en relación a su autoconcepto y a su imagen corporal. De esta forma, al proyectar la imagen de un cuerpo, ofrece un medio natural de expresión de las necesidades y conflictos del cuerpo de cada uno. Cada vez que un sujeto grafica una persona proyecta su propio Yo. En su producción confluyen: experiencias personales y sus representaciones psíquicas; imágenes de estereotipo sociales y culturales que tienen un mayor o menor peso para el sujeto; aceptación o no de su etapa vital; identificación y asunción del propio sexo; el grado de estabilidad y dominio de sí mismo.

A fin de realizar correctamente la prueba, se aplicó de manera individual, procurando a las docentes un ambiente tranquilo y relajado, en el que se sintieran cómodas, con una luz adecuada y en silencio. El dibujo fue realizado en una hoja en blanco, sin pautas, tamaño DIN A4 y con lápiz. Se proporcionó a cada docente goma y colores.

El procedimiento seguido fue el siguiente:

- Se entregó la hoja en blanco y se solicitó a la participante que dibujara una persona. Se le aclaró que podría hacerla como deseara y tomarse todo el tiempo necesario.
- Cada administrador del test observó por dónde comenzó, siguió y finalizó el dibujo la participante y consignó sus preguntas y actitudes.

- Finalizado el dibujo se solicitó que pusieran nombre y edad a la persona dibujada y que respondiera las siguientes preguntas cuyas respuestas se registraron: ¿Qué piensa? ¿Qué siente? ¿Qué está haciendo?

6- Grupo focal

El grupo focal, como técnica de recolección de datos, fue aplicada al principio y al cierre del Programa y permitió contar con información acerca de las opiniones, los conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias de los docentes que conformaron la muestra y su posible modificación posterior, relacionadas con el contexto laboral y entornos saludables.

Debido a dificultades técnicas en la primera instancia (superposición de voces sumado a volumen muy bajo en las grabaciones, filmación que no tomó a la totalidad de participantes simultáneamente), se optó por tomar un cuestionario, a cada una de las participantes con las temáticas previstas para su indagación en el grupo focal.

Se optó por esta técnica para obtener información sobre las opiniones de las participantes del programa, ya que:

- Permite manifestar, desde una propia referencia, los aspectos positivos y negativos de la experiencia realizada durante el desarrollo del programa.
- Facilita la exploración sistemática y el reconocimiento acerca de las posibles transformaciones personales vivenciadas por las participantes presentes.
- Permite descubrir una estructura de sentido compartida, si es posible consensualmente, o bien fundamentada por los miembros.

7- Cuestionarios de salud

Con el propósito de establecer relación entre autoestima y salud se elaboró el siguiente cuestionario que las docentes respondieron al iniciar y finalizar la experiencia

- 1- ¿Qué entendés por salud?
- 2- ¿Es lo mismo estar sano que no estar enfermo? Fundamentá tu respuesta
- 3- ¿Afectan tu salud las situaciones vividas en la escuela?
- 4- ¿Lo vivido en la semana de trabajo repercute en otros ámbitos?
- 5- ¿Afectan tu autoestima las situaciones vividas en la escuela?

- 6- ¿En qué ha contribuido el ámbito escolar al desarrollo de tu autoestima?
- 7- ¿Es tu escuela una escuela saludable? Fundamentá tu respuesta.

8- Elaboración del PDAD

El diseño de mediación (Programa para el Desarrollo de la Autoestima Docente – PDAD) cuyo nivel de incidencia en la autoestima de los docentes pretende especificar la presente investigación, consistió en un dispositivo integrado por una etapa de diagnóstico inicial y final y diez talleres de acción educativa vivenciales, destinados al desarrollo de la autoestima docente, a partir de la confluencia de temáticas vinculantes entre autoestima y PNL. El programa procuró, a través de la acción educativa, mediar para que las docentes accedieran a herramientas que les posibilitaran conocerse, valorarse y dirigirse a sus metas y fines. Por ello, en primer lugar se procuró que cada una de las integrantes de la muestra reflexionara sobre sí misma y ajustara su autoconcepto y finalmente se valorara en los justos términos. (Ver anexo1)

9- Implementación de talleres docentes.

Los talleres docentes se realizaron en el local de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la UNCuyo los días viernes de 18.30 a 21 en el período comprendido entre el 18 de agosto y el 3 de noviembre. Cada uno de estos talleres estuvo integrado por los siguientes momentos: recepción – bienvenida, sensibilización, presentación de la temática de cada jornada, relajación, experimentación de herramientas de PNL, cierre, despedida. (Ver marco teórico pp. 30-31).

PROCESAMIENTO DE DATOS

Los instrumentos utilizados para la obtención de datos del proceso fueron: grabaciones, filmaciones y registro de tareas. A fin de sistematizar la abundante información obtenida los datos se procesaron en un primer momento en los siguientes cuadros: relato autobiográfico; concepto de autoestima inicial y final; fortalezas y debilidades iniciales y finales; autoevaluación; cuestionario final; correspondencias que ratifican afirmaciones. (Ver anexo 2)

1- Primer procesamiento de datos

a- Grilla y analizar coincidencias y diferencias entre autobiografía inicial y final

¿Quién soy? Clasificación en las categorías: físico – intelectual – afectivas.
Tengo... Transcripción de respuestas.
Hago... Transcripción en cuanto a la relación social

¿ Quién soy? inicial		
SOY	TENGO	HAGO
¿ Quién soy? final		
SOY	TENGO	HAGO

b- Concepto de autoestima inicial y final

Concepto Inicial
Observaciones
Concepto Final
Observaciones

c- Fortalezas y debilidades

FORTALEZAS		DEBILIDADES	
INICIALES	FINALES	INICIALES	FINALES

d- Autoevaluación

ASPECTOS	LO QUE ME HACE BIEN	LO QUE ME HACE MAL
INTERRELACIÓN		
ROL DOCENTE		
PERSONAL		
OTROS		

e- Cuestionario final

Obtuvo algún beneficio participando de los talleres de la investigación: *“La Programación Neurolingüística como herramienta para el desarrollo de la autoestima docente. Un aporte para la construcción de Escuelas Promotoras de Salud”*?

En caso afirmativo: ¿Cuál o cuáles han sido los beneficios en el plano laboral docente?
¿Existen otras áreas de su vida que se hayan visto beneficiadas? ¿Cuáles y de qué manera?
Las estrategias trabajadas en los talleres fueron:
Las estrategias trabajadas en los talleres le permitieron:

f- Correspondencias

CORRESPONDENCIAS		
AFIRMACIÓN	RATIFICACIONES	

2- Segundo procesamiento de datos

A fin de orientar el proceso de análisis se realizó un **segundo procesamiento** de datos a partir de los siguientes cuadros, destinados a registrar el lenguaje no verbal y el contenido de los enunciados a partir de definiciones operacionales.

a- Lenguaje no verbal y apariencia personal

A fin de realizar un análisis cualitativo de lo no verbal se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos, a partir de las conceptualizaciones de Branden (1995:63-65)

- Tranquilidad-Relajación
- Actitud abierta hacia el otro
- Alegría
- Ojos atentos
- Pronunciación clara con intensidad adecuada
- Seguridad

Se elaboraron a su vez categorías e indicadores que precisaran los aspectos señalados, de manera que fuera posible registrar las conductas de las docentes en diferentes momentos de cada taller observado.

El siguiente cuadro indica la relación entre las categorías elaboradas.

CATEGORÍAS DE AUTOESTIMA DE BRANDEN	INDICADORES DE OBSERVACIÓN
<i>Tranquilidad-Relajación</i>	<i>Posición - Movimiento de brazos y manos</i> <i>Posición-Movimiento de piernas y pies</i>
<i>Actitud abierta hacia el otro</i>	<i>Distancia interpersonal</i> <i>Orientación hacia el interlocutor</i> <i>Funcionalidad del lenguaje en Habla</i>
<i>Alegría</i>	<i>Gestos faciales</i>
<i>Ojos atentos</i>	<i>Conducta visual</i>
<i>Pronunciación clara con intensidad adecuada</i>	<i>Habla</i>
<i>Seguridad</i>	<i>Posición de manos</i>

Se tuvieron, además, en cuenta otras dos categorías de observación: modo de caminar y apariencia personal, no incorporadas en el análisis individual.

Debido a que se optó sólo por aquellos indicadores apreciados en la totalidad de las docentes, el caminar no fue incorporado. Sin embargo quedan a disposición en las grillas manuales que se realizaron previamente a fin de observar los mismos aspectos en cada docente. Es preciso aclarar que los datos volcados en esta grilla sin una lectura global e integrada carecen de sentido. (Ver anexo3)

La apariencia personal se incorporó como una categoría de interés del equipo para apreciar cambios externos, comentados en un apartado para el grupo en general.

Durante el análisis se consideró los cambios progresivos detectados a partir de los tres momentos de observación. De allí que, en la descripción de lo observado se emplean expresiones tales como: “en un inicio” “hacia el final”, “evolució”, “cambio progresivo”, referidos a los talleres observados. Se entiende por “inicio”, el primer taller, realizado el 18/08; “hacia el final”, modificaciones observadas en el sexto y último taller, realizados respectivamente los días 29/09 y 3/11; y por “cambio progresivo” o

“evolució”, modificaciones desde el primer al último taller , *sin generalizar otros momentos o talleres.*

En algunos casos, cuando se evidencia una clara diferencia en comparación con el resto de las situaciones, se precisa la situación en la que se observa la conducta (Ingreso, diálogo-dinámica, salida o explicación de consignas-teoría).

b- Contenido de los enunciados

A fin de procesar los datos para las variables “Intervención a través de la aplicación Programa para el Desarrollo de la Autoestima docente” y “Autoestima”, se utilizaron los instrumentos Registro de tareas, Cuestionarios y autodescripción iniciales y finales de las participantes. Para ello, se elaboraron las siguientes grillas en las que se transcribieron las diversas ideas y enunciados de cada docente que evidenciaban las diferentes dimensiones de ambas variables.

DOCENTE	ENUNCIADOS REFERIDOS A					
	Autoconocimiento	Autoconcepto	Autoevaluación	Autoaceptación	Autorrespeto	Autoestima

A continuación se consignan los conceptos tomados como referencia para el procesamiento antes mencionado:

Autoconocimiento: Conocer las partes que integran el "yo". Identificar las características positivas, necesidades, habilidades y limitaciones; identificar y entender los sentimientos generados por las propias actitudes y por las del mundo circundante; conocer el propio papel en los grupos y la sociedad en que se desenvuelve.

Autoconcepto: creencias que se tiene acerca de uno mismo.

Autoevaluación: capacidad para evaluar las cosas como "buenas" si hacen bien y permiten crecer y aprender, y como "mala" si hacen daño y no permiten crecer.

Autoaceptación: reconocerse a sí mismo en forma realista, como sujeto con cualidades y limitaciones; reconocer aquello que se debe cambiar, aquello que se debe mantener y aquello que se debe aceptar por no ser susceptible de modificación.

Autorrespeto: atender y satisfacer las propias necesidades y valores, sin atropellar a los demás; comportarse de acuerdo con las necesidades y valores propios; expresar y manejar convenientemente sentimiento y emociones, sin hacerse daño ni culparse; buscar todo aquello que haga sentir al individuo orgulloso de sí mismo.

Para procesar la información relacionada con los indicadores de autoestima se elaboraron las siguientes grillas en las que se volcaron los enunciados extraídos de los cuadernos de tareas de los docentes.

DOCENTE	ENUNCIADOS REFERIDOS A				
	Racionalidad	Realismo	Intuición	Creatividad	Independencia

DOCENTE	ENUNCIADOS REFERIDOS A			
	Flexibilidad	Capacidad para afrontar cambios	Deseo de admitir (y corregir) los errores.	Benevolencia y Cooperación.

Racionalidad: ejercicio de la función integradora de la conciencia; supone: generar principios desde hechos concretos (inducción); la aplicación de los principios a hechos concretos (deducción) y la relación de nuevos conocimientos e información al contexto existente del conocimiento.

Realismo: respeto por los hechos; reconocimiento de que lo que es, es, y de que lo que no es, no es. Sin subestimar o sobreestimar las propias capacidades.

Intuición: alta sensibilidad a las señales internas y respeto a éstas.

Creatividad: confianza en la "intuición"; valoración de los productos de su mente.

Independencia: responsabilidad de: la propia existencia, realización de las propias metas y consecución de la propia felicidad, pensar por uno mismo.

Flexibilidad: capacidad de reaccionar a los cambios sin que ataduras inapropiadas ligen al pasado; no aferrarse a lo que "siempre" se hace; conciencia natural de la autoestima: mente que confía en sí misma; mente abierta a novedades, porque las considera.

Capacidad para afrontar los cambios: decisión ante los cambios; dejarse fluir con la realidad, sin dudar de uno mismo; prisa por reaccionar a tiempo sin retrasos por dudas.

Deseo de admitir (y corregir) los errores: predisposición a orientarse a la "realidad" priorizando hechos sobre las creencias.; aceptación de equivocaciones y cambio.

Benevolencia y Cooperación: ocuparse de uno mismo con conciencia de los propios límites; con seguridad en la propia palabra: sí o no "reales", con los propios deseos; sintiéndose con derecho a existir; confianza de pertenencia (propia) sin sentir como amenaza la seguridad de los otros.

TERCERA PARTE

MARCO OPERATIVO

SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

1- Percepción de la propia autoestima

El siguiente cuadro refleja la autoevaluación que las integrantes de la muestra hicieron de su autoestima al comienzo y fin del programa

Niveles	Inicial	%	Final	%
Muy Alto	---	---	11	58
Alto	7	37	7	37
Mediano	8	42	1	5

Bajo	1	5	---	---
Muy bajo	3	16	---	---

Se pretendía que las docentes dieran una respuesta general no atada a ningún contexto específico; es decir, que no asociaran al puntaje con un ámbito o una dimensión en particular.

La lectura de los datos permite observar que al comienzo del programa las docentes ubicadas en los tramos más bajos (bajo y muy bajo) representan sólo el 21%. La mayoría se ubica en las franjas intermedias y altas. Datos que coinciden con los emanados del test psicométrico.

En la instancia final desaparecen los tramos más bajos, la franja intermedia se reduce a un 5% (1 docente) y el 58% valora su autoestima, a nivel general, como muy alta.

2- Descripción personal

Para analizar las descripciones personales iniciales y finales se recurrió al análisis verbal de los enunciados. En el mismo, se procuró comparar textos verbales escritos que respondían a una misma consigna “yo soy”, realizados en etapas de diagnóstico y en las instancias finales, con el objeto de detectar efectos de la intervención realizada. (Ver anexo 4)

Se trataba de identificar un crecimiento de la autoestima a través de la expresión de una visión más optimista de las posibilidades de cambio que percibían los docentes y de la sensación de bienestar que habían logrado experimentar.

Para ser coherentes con este propósito se han utilizado los términos eufórico y disfórico para cualificar los discursos de los participantes. Ambos términos son derivados del sustantivo euforia, que según lo precisa el Diccionario de la Real Academia Española significa, en la segunda acepción “sensación de bienestar, resultado de una perfecta salud” y en la tercera “estado de ánimo propenso al optimismo”. Conceptos que se interrelacionan con la definición de salud propuesta para esta investigación y con la de autoestima.

Los indicadores, utilizados para el análisis, fueron:

Rasgos considerados eufóricos:

- Uso de la primera persona.
- Anclaje en el presente.
- Uso de un léxico con valor o carga semántica positivo. Sustantivo, adjetivos y verbos.
- Enunciados que expresen:
 - . Posibilidad de cambio.
 - . Deseos de cambio.
 - . Voluntad de cambio externa o interna.
 - . Intentos de cambio.
 - . Superación de los aspectos negativos.
 - . Reflexión.
 - . Reconocimiento y o valoración de sí mismo o de sus capacidades.

Rasgos considerados disfóricos:

- Uso de la tercera persona gramatical, dado que el discurso en tercera persona marca un predominio del matiz impersonal y evidenciaría enmascaramiento (ocultamiento) detrás de una aparente objetividad.
- Uso de la primera persona plural ya que implicaría una responsabilidad compartida, una forma de involucrar y/o responsabilizar al otro en la construcción de su propia vida y por ende, de su propia autoestima.
- Anclaje en el pasado (uso de pretéritos perfectos aspectualmente acabados) yo autobiográfico, porque la pregunta formulada “Yo soy” exigía una respuesta anclada en el presente.
- Léxico con valor o carga semántica negativo. Salvo casos en los que el sentido se desambigüe por el cotexto, se consideraron como tales aquellos cuya connotación estaba incorporada en los usos sociales.
- Uso de nexos que limitan o invalidan enunciados (se hace referencia a las conjunciones adversativas y concesiva y a las preposiciones hasta, sin)
- Uso de formas negativas.
- Enunciados que expresen:
 - . Justificación de la actuación

- . Dependencia de los otros o del contexto
- . Inseguridad
- . Desaliento
- . Imposibilidad de actuar frente a los obstáculos

La comparación de las producciones iniciales y finales de las docentes de la muestra permite observar que en la segunda instancia de evaluación, las mismas tienden en su mayoría a reiterar una fórmula eufórica utilizada durante el Programa (anclaje lingüístico: “soy única, exquisita y perfecta”) cuyo valor es operativo, pero que refleja una sucinta representación del sujeto que respondería a un esquema básico de la descripción y de la atribución de cualidades: verbo ser + predicativo obligatorio.

Esta particularidad lleva a considerar los grados de adhesión al Programa o la valorización que hacen del mismo los docentes; aspecto considerado en otro apartado de este informe (Grupo Focal) donde los docentes expresan que utilizan esta técnica de la PNL (anclaje) cuando se presentan situaciones que desbordan al sujeto como un forma de autocontrol o una recurso para transformar la situación interna.

Más allá de lo expresado, el análisis de las descripciones reveló que la totalidad de los docentes presentaban un crecimiento de la autoestima tendiente a lo eufórico (ver anexo 4)

3- La autoestima y sus áreas

Esta parte del test de autoevaluación se aplicó a las 19 (diecinueve docentes) que participaron del programa. Se buscaba medir las influencias del mismo en cinco dimensiones: salud, finanzas, amistad, familia y trabajo estableciendo las diferencias entre las instancias de diagnóstico (mes de agosto) y las finales (fines de noviembre).

DOCENTE	ÁREAS											
	SALUD		FINANZAS		AMISTAD		FAMILIA		TRABAJO		TOTALES %	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
1	9	9	7	6	5	8	8	9	7	9	72	82
2	6	9	5	7	7	10	7	8	10	8	70	84
3	9	10	5	5	7	8	10	5	8	10	80	76
4	5	7	4	6	9	9	5	7	8	9	62	76

5	7	7	7	7	9	10	8	9	6	9	74	84
6	7	8	5	5	10	10	9	10	10	10	82	86
7	7	6	8	7	9	10	8	9	10	10	82	84
8	8	9	8	8	8	9	9	9	9	7	82	84
9	5	7	5	7	8	10	6	8	6	8	60	80
10	10	10	1	5	2	7	8	9	5	8	52	78
11	10	10	5	9	10	10	3	6	5	5	66	80
12	10	8	0	8	0	9	10	10	0	10	40	90
13	7	8	5	7	9	10	8	8	9	10	76	86
14	10	10	5	8	10	8	5	10	10	10	80	92
15	6	8	7	7	8	10	8	8	7	8	72	82
16	8	8	5	7	10	6	8	9	10	10	91	80
17	10	10	6	10	5	9	9	9	6	6	72	88
18	9	9	8	8	9	9	8	8	9	9	86	86
19	7	7	3	5	5	6	8	7	8	5	62	60

SALUD

	Cambio positivo	Cambio negativo	Sin variación
Nº de Docentes	9	2	8
Porcentajes	47	10	42

FINANZAS

	Cambio positivo	Cambio negativo	Sin variación
Nº de Docentes	13	0	6
Porcentajes	68	0	32

AMISTAD

	Cambio positivo	Cambio negativo	Sin variación
Nº de Docentes	13	2	4
Porcentajes	68	10	21

FAMILIA

	Cambio positivo	Cambio negativo	Sin variación
Nº de Docentes	11	2	6
Porcentajes	58	10	32

TRABAJO

	Cambio positivo	Cambio negativo	Sin variación
Nº de Docentes	9	3	7

Porcentajes	47	16	37
-------------	----	----	----

Las que señalan un cambio negativo, de acuerdo con lo manifestado por los docentes “no sabíamos lo que sabemos ahora”, como ya se mencionó en otro apartado, podría indicar una mejora desde lo metacognitivo. De todas formas, estos valores oscilan entre el 0 y el 10 % (dos docentes).

En el ítem trabajo, se intentó identificar a las docentes para constatar los valores otorgados. Una de ellas manifestó que seguía teniendo los mismos problemas, pero que era un poco “más tolerante y gritaba menos”. Con respecto a las otras dos docentes, menos extrovertidas, sus compañeras de trabajo mencionaron que “si bien sólo se daban con sus amigas, comenzaron a acercarse a todos sus pares con más cordialidad y a dar su opinión sin ponerse a la defensiva”.

Con respecto a los puntajes que no indican variación, se verificó que las docentes, en su mayoría, se habían adjudicado valores altos desde un inicio.

SIN VARIACIÓN

SALUD

Número de docentes	Puntaje Otorgado
2	7
2	9
4	10

FINANAZAS

Número de docentes	Puntaje Otorgado
2	5
2	7
2	8

AMISTAD

Número de docentes	Puntaje Otorgado
2	9
2	10

FAMILIA

Número de docentes	Puntaje Otorgado
2	8
2	9
2	10

TRABAJO

Número de docentes	Puntaje Otorgado
1	5
1	6
1	9
4	10

En relación con los porcentajes más altos coinciden con lo que se ha identificado como cambio positivo, es decir que los puntajes adjudicados indican una mejora con respecto a la autoestima.

TOTALES

	Cambio positivo	Cambio negativo	Sin variación
Nº de Docentes	16	1	2
Porcentajes	84	5	10

En la sumatoria total se observa que el 84 % (16 docentes) reconoce un cambio positivo, lo que implicaría que el programa les ha sido beneficioso.

4-

5- Test construido por el equipo de investigación

Este test fue elaborado en un principio como instrumento para el diagnóstico de la autoestima docente vinculado con el marco teórico de la investigación (Objetivo N° 1).

Tal como se había previsto se aplicó durante la fase de diagnóstico del Programa (PDAD) a los 25 (veinticinco) docentes que iniciaron el proceso y, luego de desarrollar el programa, se administró a los 19 (diecinueve) docentes participantes del programa. (Ver anexo 5)

Los resultados del primer test sitúan al 15% de los docentes en la franja comprendida entre los 336 y 273 puntos que se definió como autoestima con tendencia a estabilizarse, pero medianamente dependiente de las interacciones con el contexto. El resto, el 85 % de los encuestados, se ubicó entre los 272 a 207 puntos; franja definida como autoestima inestable y relativamente dependiente del contexto.

En los resultados finales no se observaron modificaciones al respecto y la movilidad (aumento y disminución de la autoestima) se mantuvo dentro de esos márgenes. En un

10% de los casos no se modificó el puntaje, en el 32% de los casos se evidenció un aumento en la puntuación y en el 58 %, una disminución.

	Nº de docentes	%	Margen de movilidad del puntaje Promedio por docente		
Sin modificación	2	10	Sin margen	0	0%
Aumentan el puntaje	6	32	Variación promedio	5	67%
Disminuyen el puntaje	11	58	Variación promedio	2,5	33%

Los valores alcanzados, conforme a este instrumento, nos llevan a confirmar ciertos supuestos previos como que en ellos podían influir, entre otros, el nivel de capacitación de los docentes de la provincia de Mendoza, los mecanismos defensivos que se ponen en juego cuando las personas se sienten juzgadas o evaluadas, la tendencia a responder en función de un sistema de creencias fundado en lo se espera de un docente, lo que se valora en la sociedad y en el sistema educativo.

Si se tienen presente los resultados de otras instancias, es factible concluir que el programa (PDAD) permitió a los docentes profundizar en el conocimiento de sí mismo, y por eso se evidencia una autoestima más baja en la segunda instancia. También puede advertirse que el margen de movilidad del puntaje promedio por docente es mayor en los casos en los que se evidencia un aumento de la autoestima.

Si nos atenemos al nivel promedio en el ubicamos la autoestima docente de los encuestados: “autoestima inestable y relativamente dependiente del contexto” puede considerarse factible que se hayan producido dichas oscilaciones debido justamente a su propia inestabilidad.

Los siguientes cuadros representan un desglose del test en los rubros relacionados con la tarea docente y con la interacción con sus pares, sus alumnos, sus subalternos y personal de mayor jerarquía.

En relación con las tareas

	Aumenta el puntaje		Disminuye el puntaje		Sin modificaciones	
	Nº	%	Nº	%	N	%
Número de docentes	9	48	8	42	2	10

En relación con los alumnos

	Aumenta el puntaje		Disminuye el puntaje		Sin modificaciones	
	Nº	%	Nº	%	N	%
Número de docentes	12	63	5	27	2	10

Relación con los pares

	Aumenta el puntaje		Disminuye el puntaje		Sin modificaciones	
	Nº	%	Nº	%	N	%
Número de docentes	8	42	8	42	3	16

Relación con subalternos

	Aumenta el puntaje		Disminuye el puntaje		Sin modificaciones	
	Nº	%	Nº	%	N	%
Número de docentes	3	16	15	79	1	5

Relación con personal jerárquico

	Aumenta el puntaje		Disminuye el puntaje		Sin modificaciones	
	Nº	%	Nº	%	N	%
Número de docentes	8	42	11	58	0	0

Algunas conclusiones

Como se señalaba anteriormente, la dificultad de atribuirle significatividad a los cambios y el hecho de que éstos, en su mayoría, se hayan manifestado como desvalorización de la autoestima es factible que indique que, durante el proceso de aplicación del Programa, se ha logrado mejorar niveles de autoconocimiento, autoconcepto y autoevaluación y esto, como consecuencia, da lugar a que se responda más verazmente o con mayor precisión. Al respecto cabe mencionar la siguiente cita de Branden (1995: 65) *“Nadie puede sentirse competente para hacer frente a los desafíos de la vida sino considera seriamente la distinción entre lo real y lo irreal (...) Una alta autoestima está intrínsecamente orientada a la realidad. (...) En los test, las personas con una baja autoestima tienden a infravalorar o a sobreestimar sus capacidades; las personas con una autoestima alta tienden a valorar sus habilidades de forma realista.”* Afirmación que ratifica lo que manifestó en el último encuentro la docente identificada como N° 8: *“No respondimos el segundo test desde los mismos conocimientos que el primero”.*

Lo que es dable observar es que las relaciones más conflictivas se presentan con los subalternos y directivos y las menos conflictivas con los alumnos. Esto puede vincularse con el hecho de que muchos participantes mencionaron como un avance el haber logrado poner límites.

Más allá de los resultados, la aplicación de este test abrió caminos al equipo para confirmar la utilidad de este tipo instrumento relacionada con:

- entre qué valores de autoestima ubicar a los docentes;
- la dependencia del contexto;

- la medición de ambas instancias de aplicación;
- para abrir nuevas líneas de investigación.

No pudo utilizarse para verificar cambios porque, cuando mejora la autoestima, por lo general se es más realista y preciso para responder.

6- Test proyectivo de la figura humana

Los test (ver anexo) se tomaron con la finalidad de conocer al grupo. DE la lectura de la primera toma y la observación clínica realizada en los primeros talleres se desprende una generalizada tendencia, en las docentes participantes, a buscar satisfacción en la fantasía, acompañada de una cierta preocupación por perder el contacto con la realidad.

Por otra parte, la mayoría de las participantes realiza grandes esfuerzos en función de metas desajustadas producto de sus “fantasías omnipotentes”. La confusión en las tramas comunicacionales (el mundo se significa en función del ser y no de la situación real: “soy mala si algo me sale mal”) las lleva a buscar soluciones mágicas, hace perder autocrítica y dificulta el pedido de ayuda.

Se pudo notar, además, que una gran parte del grupo presentaba sentimientos de constricción ambiental que llevaba a fantasías compensatorias con alto nivel de frustración, descarga notoria en el ambiente y baja tolerancia a la frustración.

La observación clínica y la lectura de la segunda toma del test permitieron observar que, a lo largo del programa, el grupo tomó conciencia de la importancia de tener un concepto realista de sí mismo, aspecto estrechamente ligado a la autoestima. Además, la mayoría de sus integrantes pudieron identificar los mecanismos de defensa que utilizaban para impedir esa percepción realista.

Otros logros importantes a destacar, son:

- la toma de conciencia de que los cambios son un proceso que lleva tiempo, esfuerzo y una cuota importante de tolerancia a la frustración; a la vez que la necesidad de conocer y recordad para no actuar en el espacio (recordar con acción/recordar con memoria)

- la importancia de buscar en la realidad la satisfacción aunque no se ajuste con exactitud a las expectativas previas y la conciencia de que a partir del esfuerzo del proceso se pueden obtener logros en la realidad,

En la reunión final de “devolución”, que el grupo mantuvo con la psicóloga del equipo, se pudo apreciar la búsqueda de ayuda como camino hacia la “salud mental”. La misma constituye un indicador de que la omnipotencia había disminuido y que las integrantes del grupo buscaban un espacio para pensarse.

7- Grupo focal

La técnica de GRUPO FOCAL se aplicó en dos oportunidades. La experiencia realizada al comenzar el programa no pudo ser registrada por dificultades técnicas (superposición de voces, volumen muy bajo en las grabaciones, filmación que no tomó a la totalidad de participantes simultáneamente). La segunda, para la obtención de datos a propósito de una evaluación posterior a la realización del programa llevada a cabo durante los meses de agosto a noviembre del 2006.

La reunión se realizó en la FEEyE, el día miércoles 7 de marzo del 2007 con la asistencia de 10 de las 19 participantes que realizaron todo el proceso. Los roles de moderadora y observadoras fueron realizados por miembros del equipo de investigación.

Para el procesamiento de los datos se ha realizado un análisis de sentido, hasta el momento sin profundizar en posibles metodologías provenientes de la Semiótica o del Análisis del discurso.

Las preguntas orientadoras de las intervenciones fueron:

1. ¿Cuáles son los aspectos más significativos de la experiencia de ustedes en el programa? (se advirtió que no se hacía referencia solamente a los aspectos positivos. Se realizaron preguntas para conocer con mayor precisión los momentos, actividades, actitudes a las que se hacía referencia).
2. ¿Qué le faltó al programa? ¿Que hubieran necesitado que no encontraron?
3. ¿Qué pasó con su autoestima? ¿Se modificó?

En primera instancia se han considerado las valoraciones positivas y posteriormente, aquellos aspectos valorados por las participantes del grupo focal, como susceptibles de ser mejorados. (Ver anexo 6)

Los aspectos, que surgen del análisis, como más relevantes son:

1. Sólo se expresan dificultades relacionadas con la administración del tiempo durante la realización de cada jornada. Se señala que hubiera sido necesario dar más tiempo a las situaciones emergentes, y no priorizar el cumplimiento de una planificación previa. Una de las participantes vivió como una presión fuerte la condición previa a ingresar al programa de no faltar ni una vez a las jornadas previstas.
2. Las diez participantes acuerdan que el programa les sirvió. Valoran el programa como *“fruto de un gran amor”*. Esta expresión fue manifestada por una de las participantes y las demás acordaron. Para ellas el programa, con su organización de espacios, actividades y materiales, evidencia un gran dedicación sólo posible si existe amor hacia las personas a las cuales está destinado. Estas aseveraciones llevan a pensar que lo que denominan amor es la estructura formal y profunda del Programa.
3. Aparece en las expresiones vertidas durante la reunión como el autoconocimiento y la autoaceptación trabajados, tuvieron transferencia en el ámbito laboral. Tres anunciaron que habían cambiado de escuela, decisión tomada para acceder a cargos titulares y en un caso para modificar su situación de conflicto en una escuela en la que había permanecido dos años. Otras de las participantes compartieron como este tiempo dedicado al programa les permitió elegir el grupo erario de niños con el cual trabajar o profundizar la conformidad con la tarea docente.
 - a. El ambiente de confianza y afecto facilitó darse cuenta de que se compartían las problemáticas y que era posible manifestar las propias, al sentirse comprendidas cada uno en su situación particular.
 - b. La dinámica compartida todos los viernes -luego de finalizada la tarea semanal-, les permitía revertir el desaliento y valorar-se como docentes, al hacerlo como personas. Especialmente cuatro de las participantes señalan

haber crecido en confianza y seguridad y cómo su transformación personal ha modificado su situación laboral.

- c. El señalamiento de técnicas como herramientas de las cuales se han apropiado permite observar que han ido incorporando herramientas a su vida cotidiana.
 - i. Se valora la técnica del saboteador como posibilidad de tomar conciencia de las voces internas y elegir por donde continuar.
 - ii. Los momentos de relajación son valorados al momento de pensar en qué condiciones llegaban a cada jornada y como se sentían al finalizar.
 - iii. Utilizan expresiones como anclaje para revertir situaciones laborales desalentadoras.
- d. Expresan que han trasladado las experiencias positivas al ámbito familiar y que personas cercanas han advertido sus cambios positivos.

8- Cuestionario de salud

El análisis de los datos provenientes de los cuestionarios inicial y final (ver anexo 7) puso de manifiesto que:

- Continúa existiendo confusión acerca del concepto de salud evidenciado en la primera aplicación del cuestionario, las docentes dan la definición de la OSM y al preguntarles si salud es igual a ausencia de enfermedades contestan afirmativamente. Una reflexión más profunda les permite diferenciar salud de no estar enfermo y en la segunda instancia el 64% distingue salud de ausencia de enfermedades.
- En cuanto a si afectan la salud las situaciones vividas en la escuela un 74% responde afirmativamente en la primera instancia. En la segunda ocasión aparecen matices: “a veces”, “no influye totalmente”. Si sumamos las respuestas que contienen estas expresiones a aquellas que contestaron que las situaciones vividas en la escuela no afectan la salud, podemos encontrar en la segunda instancia el 58%. Esto nos indica una modificación de las respuestas de las docentes que expresan haber tomado distancia de las situaciones escolares. Las enfermedades, molestias y sentimientos mencionados son: disfonía, cansancio, dolor de espalda, dolores de cabeza, tensión, nervios, incertidumbre, impotencia, estrés, insomnio. (pregunta 3)

- En cuanto a si lo vivido en la escuela repercute en otros ámbitos las docentes manifiestan modificaciones en sus respuestas. En la primera instancia el 42% responde afirmativamente, pero en la segunda el 84% de respuestas negativas, en las que denotan que relativizan la influencia de lo laboral, estaría indicando cambios en las percepciones al expresar que es posible no trasladar los problemas laborales a la vida personal.
- La autoestima aparece como desencadenante de nuevas actitudes y con resultados favorables, las docentes pueden apreciar que su autoestima crece en el ámbito laboral, pero en algunos casos expresan que se debe mediar en las situaciones para que no repercuta: *“ahora no, analizo desde fuera las cosas”, “las situaciones en la escuela se superan”*. El 79% negativo registrado en la pregunta ¿lo vivido en la semana repercute en otros ámbitos? Está evidenciando la modificación en las vivencias docentes.
- ¿El ámbito escolar desarrolla la autoestima? Los aspectos señalados como incremento de autoestima: la relación con el afecto de los niños, las relaciones interpersonales (con pares) de valoración positiva que permiten el autoconocimiento, si se reconoce el trabajo diario (superiores, padres). Es interesante observar cómo valoran estos elementos tanto en la primera como en la segunda instancia.
- El pensar en sí mismas está permitiendo, a las docentes participantes en el programa, discriminar en las situaciones laborales aquellos aspectos que les permiten fundamentar su trabajo y van logrando no afectarse negativamente. Este aspecto sumado a la valoración acerca de si las escuelas son o no saludables permite decir que el proceso personal realizado en el marco del programa ha afectado positivamente su vida laboral... primero, al diferenciar ambos ámbitos y otorgarles importancia relativa a cada uno; segundo, al no permitir que lo laboral contamine su vida personal y, tercero, al comenzar a considerar que es posible transformar el ámbito escolar.

9- Lenguaje no verbal y apariencia personal

La observación sistemática de filmaciones (ver anexo 8) permitió apreciar cambios significativos en conductas que expresan tranquilidad y gestos de alegría y la incorporación, a lo largo del proceso de, gestos tales como: como ternura, complicidad y sorpresa, muy marcados en el diálogo. Así mismo se pudo observar una disminución

significativa en los “gesto de defensa” apreciándose, hacia el final, de un modo intermitente en las pocas docentes que los mantuvieron. Estos gestos eran compensados con conductas de cercanía y en el habla.

Por otra parte se evidenció una actitud abierta hacia el otro que se manifestó, sobre todo, en un aumento en la cercanía y contacto corporal, especialmente con personas no tan cercanas.

También, a lo largo del proceso, se vieron incrementadas conductas propias de la autoestima vinculadas con la funcionalidad del lenguaje, especialmente al inicio de diálogos, al alentar, al opinar y al aconsejar.; como así también modificaciones de intensidad, velocidad y energía en el habla.

Por otra parte, es importante destacar el cambio favorable en cuanto a la mirada atenta. Las participantes transitaron de una mirada centrada en objetos o en otras personas, muchas veces hacia abajo, con un modo intermitente y con desvíos a una mirada centrada en el interlocutor, de manera sostenida.

En lo relativo a la apariencia personal, la diferencia entre el primer y el último taller es claramente notable y marcada en ciertos indicadores considerados.

A continuación se indican datos generales observados en el grupo:

- Dos docentes registraron en el sexto taller observado un cambio de “look” en el corte, color y peinado.
- Docentes que utilizaban ropa informal, como equipo de gimnasia, zapatillas, etc., vistieron en el último taller: camisas, pantalones de vestir, tacos, sandalias, remeras con escotes, faldas, entre otros.
- Mayor uso de prendas claras: blancas, cremas, pasteles. y
- Mayor uso de colores fuertes: rojos y naranjas, por ejemplo.
- Mayor uso de accesorios: pulseras y aros principalmente.
- Docentes sin maquillaje, utilizaron un maquillaje tenue o notorio en el sexto y/o último encuentro.
- No se observaron diferencias significativas en relación al cabello o peinado.
- No se observaron diferencias significativas en relación a la combinación armónica de colores.

10- Contenido de los enunciados

Para procesar el contenido de los enunciados se construyeron tablas para las variables: Intervención a través de la aplicación Programa para el Desarrollo de la Autoestima Docente y autoestima respectivamente:

Variable: Intervención a través de la aplicación del PDAD

El PDAD se propuso que los docentes reflexionaran y construyeran herramientas que les permitieran desarrollar los distintos elementos constitutivos de la autoestima. El siguiente cuadro muestra cuantitativamente los enunciados vinculados con los mismos que pudieron observarse en el registro de tareas. (ver anexo 9)

DIMENSIONES	Cantidad de docentes	Porcentaje de la muestra
Autoconocimiento	15	78.94 %
Autoconcepto	16	84.21 %
Autoevaluación	15	78.94 %
Autoaceptación	17	89.47 %
Autorrespeto	16	84.21 %

Los porcentajes del cuadro no aluden al nivel alcanzado por las participantes en lo relativo al autoconocimiento, autoconcepto, autoevaluación, autoaceptación y autorrespeto sino a las veces que las mismas emitieron enunciados que reflejaban haber tomado conciencia o transferido a sus acciones cotidianas dichos aspectos.

A continuación se explicitan los porcentajes obtenidos a partir de procesar las respuestas dadas por las docentes al interrogante: “¿Qué le han permitido las estrategias trabajadas en los talleres?”

Herramientas adquiridas durante el PDAD	Cantidad de docentes	%
Reflexionar	19	100

Evaluar pensamientos	15	78
Evaluar acciones	16	84
Cambiar actitudes	17	89
Incorporar actitudes positivas	15	78
Modificar creencias negativas	11	57
Incorporar creencias positivas	12	63
Modificar conductas indeseadas	13	68
Motivarse	16	84
Aceptarse	17	89
Valorarse	18	94
Planificar la acción	12	63
Mejorar el estado de ánimo	15	78
Relajarse	15	78
Mejorar relaciones interpersonales	16	84
Superar conflictos	1	5
Ser más equilibrada	1	5
Buscar nuevas estrategias	1	5
Ver las cosas desde otro punto de vista, más positivo.	2	10
Perder el miedo	1	5
Transmitir mis sentimientos	1	5
Amarme como soy	2	10
Darme la oportunidad de sentirme bien	2	10
Apreciar que la vida es muy linda, con todo lo que ello implica.	1	5

Según manifiestan los docentes las estrategias que se han trabajado les han permitido en el 100% de los casos la reflexión. Entre un 89% y un 75% evaluar pensamientos y acciones, valorarse y motivarse, cambiar actitudes y mejorar relaciones interpersonales y estados anímicos.

Otro aspecto que se vincula con los logros obtenidos se refiere a los indicadores de autoestima alta. En relación con los mismos cabe mencionar que los docentes que emitieron enunciados que reflejaban realismo, racionalidad, capacidad para afrontar cambios y cooperación superan el 78%. Los enunciados vinculados con la creatividad son los que aparecen con menos frecuencia. El siguiente cuadro muestra los resultados cuantitativos, que surgieron del análisis de los datos procesados, de acuerdo a las ideas y enunciados de cada docente para cada indicador "Autoestima": (Ver anexo 9)

INDICADORES	Cantidad de docentes	Porcentaje de la muestra
Racionalidad	18	94.73 %
Realismo	15	78.94 %
Intuición	4	21.05 %

Creatividad	9	47.36 %
Independencia	13	68.42 %
Flexibilidad	9	47.36 %
Capacidad para afrontar cambios	15	78.94 %
Deseo de admitir los errores	11	57.89 %
Benevolencia y Cooperación	16	84.21 %

11- Implementación de talleres

De la observación sistemática de las filmaciones realizadas se desprende que el lugar en que se desarrollan es amplio, luminoso y aislado de ruidos e interferencias exteriores. El equipamiento es móvil (mesas, sillas y soportes) lo que facilita que se lo haya utilizado para conformar recorridos y sugerir formas, apropiación del mobiliario y de los materiales.

Se perciben con claridad las distintas instancias de trabajo y la aplicación de técnicas y recursos muy variados. Hay constantes en los encuentros entre los que resulta fácil identificar los momentos de relajación, de trabajo individual y en equipo, las actividades de apertura (bienvenida), exposición (instancia teórica) y cierre de la jornada (despedida). Hecho que permite inferir que se ha cumplimentado con las tareas y tiempos planificados.

Las investigadoras ceden el protagonismo a los participantes, salvo en las tareas que exigen conducción.

Se utiliza una multiplicidad de recursos para motivar y comunicar (música, canciones, videos, afiches, materiales y objetos para observar y manipular) así como también el uso de distintos lenguajes.

Se puede apreciar un clima de calidez y confianza entre los participantes que se hace más notorio en los últimos encuentros.

En relación con los integrantes de la muestra se puede apreciar el nivel de participación de los concurrentes, el clima de respeto (escucha atenta, turnos de habla, el ritmo al hablar, respeto a las reglas de convivencia establecidas) y el entusiasmo compartido, dado que se involucran en todo momento. No se observa deserción entre los participantes.

Es relevante que, a partir de experiencias compartidas, los participantes enuncien en sus conclusiones verdaderas “claves” para procurar un cambio que implique sentirse bien consigo mismo, “tomar las riendas de su propia vida” y disfrutar los desafíos con confianza y creatividad.

CONCLUSIONES

La triangulación de los datos permite aseverar que **la incidencia del PDAD construido por el equipo en la autoestima profesional de las docentes integrantes de la muestra ha sido medianamente alta** ya que la totalidad de las integrantes de la muestra ha modificado distintos aspectos relacionados con indicadores de autoestima e incorporado herramientas que les posibilitarán profundizar estos cambios. Esta aseveración se desprende de los siguientes datos obtenidos al finalizar el programa:

- el 58% de las docentes valora su autoestima, a nivel general, como muy alta;
- el análisis de las producciones que respondieron al interrogante: ¿quién soy? revela, un crecimiento de la autoestima, en la totalidad de los docentes, manifiesto en una visión más optimista de las posibilidades de cambio y en la sensación de bienestar experimentada;
- la sumatoria total del cuadro la autoestima y sus áreas revela que el 84 % (16 docentes) registran un cambio positivo;
- la observación clínica y la lectura de la segunda toma del test proyectivo permitieron observar que a lo largo del programa el grupo tomó conciencia de la importancia de tener un concepto realista de sí mismo, aspecto estrechamente ligado a la autoestima. Y que, además, la mayoría de las integrantes de la muestra pudieron identificar los mecanismos de defensa que utilizaban para impedir esa percepción realista;

- en la instancia del grupo focal. la autoestima aparece como desencadenante de nuevas actitudes y con resultados favorables tanto en la transferencia a la vida personal como laboral;
- en lenguaje corporal se aprecian cambios significativos en los gestos y posturas que transitan de la tensión a la distensión;
- en lo relativo a la apariencia personal, la diferencia entre el primer y el último taller fue positivamente notoria;
- los docentes que emitieron enunciados que reflejaban realismo, racionalidad, capacidad para afrontar cambios y cooperación superan el 78%.

En cuanto a la correlación autoestima escuela saludable, los procesos de autoconocimiento y autoevaluación profundizados han permitido, a las docentes participantes en el programa, discriminar, en las situaciones laborales, aquellos aspectos que les permiten fundamentar su trabajo y van logrando no afectarse negativamente. Este aspecto, sumado a la valoración acerca de si las escuelas son o no saludables, permite decir que el proceso personal realizado en el marco del programa ha afectado positivamente su vida laboral: primero, al diferenciar ambos ámbitos y otorgarles importancia relativa a cada uno; segundo, al no permitir que lo laboral contamine su vida personal y, tercero, al comenzar a considerar que es posible transformar el ámbito escolar.

En lo relativo al primer objetivo específico: *“Construir un instrumento para el diagnóstico de la autoestima...”* el cálculo del coeficiente de confiabilidad Alfa de Crobach arrojó un porcentaje de 0,938 dándole al mismo un índice de alta confiabilidad. Sin embargo, su aplicación final, no permitió otorgarle significatividad a los cambios ya que las variantes detectadas han sido mínimas. Es factible que, esto se deba a que, durante el proceso de aplicación del Programa, las docentes lograran mejorar sus niveles de autoconocimiento, autoconcepto y autoevaluación y, como consecuencia, respondieran con mayor acercamiento a su realidad. Más allá de los resultados, la aplicación de este test abrió caminos, al equipo, para confirmar la utilidad de este tipo instrumento en lo relativo a:

- el nivel de autoestima en que se puede ubicar un docente;
- la dependencia del contexto;
- la apertura de nuevas líneas de investigación.

En lo relacionado con “la construcción de un programa para el desarrollo de la autoestima docente...”; “la implementación de talleres...” y “la generación de espacios para la reflexión crítica sobre la propia experiencia...” la tarea realizada durante la investigación permitió la apropiación de herramientas para: reflexionar (100%); evaluar pensamientos (78%), evaluar acciones (84%), cambiar actitudes (89%), incorporar actitudes positivas (78%), modificar creencias negativas (57%), incorporar creencias positivas (63%), modificar conductas indeseadas (68%), motivarse (84%), aceptarse (89%), valorarse (94%), planificar la acción (63%) mejorar el estado de ánimo (73%), relajarse (78%) y mejorar relaciones interpersonales (84%).

Más allá de estos logros, el análisis de los datos, emanados de las observaciones sistemáticas de las tareas y filmaciones realizadas en cada encuentro, llevan a registrar que la duración de los talleres que conforman el PDAD debe duplicarse para permitir el desarrollo de los distintos momentos de la jornada con un ritmo que posibilite mayor espacio de reflexión y análisis compartido.

En lo inherente a la construcción de un equipo destinado a gestar un proyecto tendiente a la construcción de un programa de desarrollo de la autoestima infantil, los miembros del grupo de trabajo han logrado integrarse a partir de la discusión de marcos teóricos y de la construcción, implementación y evaluación del programa. Sin embargo, se considera pertinente llevar a cabo una segunda etapa de trabajo con docente para perfeccionar el PDAD y profundizar en su análisis.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Kubli, E. (2002) Autoestima. Cómo lograr el conocimiento y la confianza en uno mismo. México. D.F. Árbol.
- Baldwin, M (2001) Autosabotaje. Como eliminarlo y elevarse al éxito. Madrid, EDAF
- Bandura, A. (1999) Autoeficacia: cómo afrontar los cambios de la sociedad actual. Bilbao. Deesclée de Broblower
- Branden, N. (2001) La psicología de la autoestima. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica.
- Branden, N. (1993) El poder de la autoestima. Barcelona: Paidós
- Branden, N. (1987) Cómo mejorar su autoestima. Barcelona. Paidós.
- Branden, N. (1993) El respeto hacia uno mismo. Buenos Aires, Paidós-Ibérica.
- Bandler, R. y Grinder, J. (1982). De Sapos a Príncipes. Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial.
- Bandler, R. y Grinder, J. (1980). La Estructura de la Magia. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Carrión López, S. Autoestima y desarrollo personal con PNL
- Carvalho Castillo, Raúl Augusto (2001). Desarrollo de rasgos asociados a la autoestima a través de la metacognición, en una universidad mexicana. RELIEVE, vol. 7, n. 2. Consultado en www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_5.htm
- Caunt, J (2005) Eleve su autoestima, Barcelona, Gedisa.
- Cudicio, K, (2006) La PNL. Las claves para una mejor comunicación. Barcelona. Gestión 2000.
- Ezpeleta, Justa (1989). Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC
- Graño, C. (2005) Eneagrama un camino hacia la luz. Buenos Aires, Kier
- Grañales Tevni y Valderrama Alberto (2000) Test de Autoestima. México: Centro de Investigaciones Educativas Montemorelos.
- Harris, C. (2002) Los elementos de la PNL. Madrid, EDAF.
- Herrán, A. de la (2004). El Docente de Baja Autoestima: Implicaciones Didácticas. Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación.
- Kerlinger, Fred N (1997) Investigación del comportamiento. México: Mc Graw-Hill.
- Krusche, H. (1996) PNL. Fundamentos de la Programación Neurolingüística. Málaga. Sirio
- Martínez, D. Valles I. Cohen, J. (1997). Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela. Buenos Aires: Kapelusz.
- Monbourquette, J., Ladouceur, M. e D'Aspremont, I. (2005) Estrategias para desarrollar la autoestima. Argentina, Bonum.
- Montoya, M. A. y Sol, C. E. (2001) Autoestima. Estrategias para vivir mejor con técnicas de PNL y desarrollo humano. México, Pax.
- O'Connor y Seymour. "Introducción a la PNL" (2004). España: Urano
- Peace, A. y B. (2006) El lenguaje del cuerpo. Cómo interpretar a los demás a través de sus gestos. Barcelona, Amat.
- Redondo, Patricia (2004). Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Buenos Aires: Paidós.
- Ribeiro, L. (2001) Aumenta tu autoestima. Barcelona, Urano.
- Rodríguez Estrada, Maura et al (1988) Autoestima. Clave del éxito personal. Mexico.D.F. El Manual Moderno
- Rojas, E. (2004) ¿Quién Eres? De la personalidad a la autoestima. Buenos Aires - Editorial Grupo Editorial Planeta - Temas de Hoy.

Vildoso Villegas, Jesahel Yanette (2002) Influencia de la autoestima, satisfacción con la profesión elegida y la formación profesional en el coeficiente intelectual de los estudiantes de tercer año de la Facultad de Educación. (Tesis). Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Wuillemet, S. et al. Mandalas de la vida y la naturaleza. Mens Sana.