



Programa Graduado

APROBACION DE TESIS

Certificamos que la tesis preparada por María L. Villarrubia
titulada Efecto del modelo reunión de grupo sobre el auto-concepto de
estudiantes de sexto grado de la escuela Rexville Elemental
cumple con las normas estipuladas por la Universidad y llena
los requisitos de originalidad y calidad del Programa Graduado,
para el grado de:
Maestro en Sistemas de Instrucción y Tecnología Educativa.

Firmado por el Comité Examinador:

RAQUIL AYON, Consejero

Isabelo Pérez López

Aprobado por el Departamento:

15 de mayo de 1991

José A. [Signature]

Para el (la) Bibliotecario (a):

Esta tesis no debe (~~debe~~) considerarse confidencial.

RAQUIL AYON
Profesor a Cargo de la Tesis

UNIVERSIDAD DEL SAGRADO CORAZON
PROGRAMA GRADUADO DE EDUCACION

EFFECTO DEL MODELO REUNION DE GRUPO SOBRE EL
AUTO-CONCEPTO DE ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO
DE LA ESCUELA REXVILLE ELEMENTAL

TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO FINAL
PARA EL GRADO DE MAESTRO EN
SISTEMAS DE INSTRUCCION Y TECNOLOGIA EDUCATIVA
CON CONCENTRACION EN DISEÑO INSTRUCCIONAL

POR:

MARIA L. VILLARRUBIA GALLOZA

MARZO, 1991

Dedicatoria

A quienes con tanto amor, paciencia y sacrificio,
me ayudaron a alcanzar la meta anhelada: mi esposo
Roberto y mis hijos Krystel Marie y Robert Joy.

Reconocimientos

La autora desea expresar su más sincero agradecimiento a la Dra. Rosa Ojeda, profesora de la Universidad del Sagrado Corazón, al Sr. Eric Barrios, Coordinador del Programa Graduado de la Universidad del Sagrado Corazón y al Sr. Isabelo Pérez, Supervisor de Matemáticas del Distrito Escolar Bayamón III por su ayuda y colaboración durante la preparación de este trabajo.

A la Sra. María L. Montañez y la Srta. Carmen L. París, compañeras de la maestría que le brindaron siempre apoyo moral y una gran amistad.

Al Sr. Eduardo García del Departamento de Educación, Sr. Víctor Fajardo, Superintendente de Escuelas del Distrito Bayamón III, a todo el personal del Distrito y a la Sra. Socorro Yampier, maestra que implantó el modelo para llevar a cabo la investigación, gracias por la colaboración que le ofrecieron.

Para todos ellos un eterno agradecimiento.

TABLA DE CONTENIDO

| | Página |
|--|--------|
| Capítulo | |
| I | |
| Introducción..... | 1 |
| Naturaleza y trasfondo del problema..... | 1 |
| Justificación del problema..... | 7 |
| Problema de investigación..... | 12 |
| Hipotesis..... | 13 |
| Variables..... | 14 |
| Definición de términos..... | 14 |
| Limitaciones del estudio..... | 16 |
| Presunciones básicas..... | 17 |
| Capítulo | |
| II | |
| Revisión de la literatura..... | 19 |
| Auto-concepto..... | 19 |
| El auto-concepto y el aprovechamiento académico..... | 20 |
| Desarrollo del auto-concepto..... | 21 |
| Modelos instruccionales..... | 27 |
| La terapia de la realidad y el modelo reunión de grupo..... | 29 |
| Capítulo | |
| III | |
| Metodología..... | 32 |
| Población y muestra..... | 32 |

| Tabla de contenido | Página |
|--|--------|
| Instrumentos..... | 34 |
| Procedimiento..... | 40 |
| Capítulo | |
| IV Análisis de los datos..... | 50 |
| Perfil de la muestra..... | 50 |
| Resultados de los análisis..... | 55 |
| Capítulo | |
| V Resumen, conclusiones y recomendaciones..... | 61 |
| Resumen..... | 61 |
| Conclusiones..... | 62 |
| Recomendaciones..... | 66 |
| Bibliografía..... | 68 |
| Apéndices..... | 75 |

CAPITULO I

Introducción

Naturaleza y trasfondo del problema

La educación de un pueblo es uno de los aspectos más importantes en nuestra sociedad y una de las preocupaciones principales en nuestra vida de pueblo (González Ramos, 1981). La sociedad espera que la escuela prepare al ciudadano del mañana para realizarse como persona y también para integrarse en ella realizando unas tareas que ayuden a preservarla y mejorarla.

Ante el reclamo de esta sociedad, la escuela intenta cumplir su misión pero los resultados no son los esperados. Tanto en Puerto Rico como en todas las naciones del mundo, la mayoría de los educadores, líderes políticos y ciudadanos, consideran inadecuado su sistema educativo (Cruz, 1975) pero mucho más el producto que ofrece (Cruz, 1976).

Es urgente que se realicen cambios profundos en nuestra educación porque el producto que ofrecen nuestras escuelas e instituciones educativas no es lo que quiere la sociedad ni el propio individuo (Cruz, 1976).

El pueblo de Puerto Rico entiende que la calidad de la enseñanza no es tan buena como para producir un nivel de aprovechamiento de excelencia (Chaar Tridas, 1985).

Los estudiantes también expresan su insatisfacción o inconformidad con la escuela y la sociedad en la que les ha tocado vivir, abandonando la escuela porque no satisface sus necesidades (Asociación de Maestros de P.R., 1988). La escuela es para ellos un lugar aburrido, carente de significación y muchas veces frustrante. El por ciento de desertores va en aumento convirtiéndose en una señal de los tiempos y un voto de desconfianza a la educación y al futuro del país (Kunisawa, 1988).

El Departamento de Instrucción Pública (1987) señala que uno de los factores que más afectan al estudiante es la experiencia educativa fragmentada. Se enseña sin que haya unos objetivos comunes bien definidos, a pesar de que existen unas metas y objetivos generales para orientar todas las materias. Los maestros se preocupan por enseñar materias (Departamento de Instrucción Pública [D.I.P.], 1987; La Benne y Greene, 1969) y se ha descuidado con ello los objetivos de formación general del estudiante,

reduciendo el efecto de la educación. La escuela, como institución social, se creó para que el individuo adquiriera ideas y valores, desarrolle sus necesidades, intereses, capacidades y aprenda su rol social (D.I.P., 1987), pero éste es un enfoque que se ha perdido de vista.

Como respuesta a esta situación el Departamento de Instrucción Pública (1987) implanta dos programas dirigidos a lograr el desarrollo integral de los estudiantes. Estos son el programa de Clarificación de valores y el curso de Desarrollo humano: valores y autorrealización. Luego de esto, en su documento Principios para la integración del currículo (1987) presenta su nuevo programa de Educación moral, que enfatiza el desarrollo de los valores de dignidad y solidaridad. Con esto persigue promover el ideal de lo que es el ser humano en nuestra sociedad y lo que significa su formación o desarrollo.

Cuando hablamos del desarrollo del individuo y de su aprendizaje, simplemente no podemos separar lo que un individuo aprende, de la naturaleza misma del individuo. El aprendizaje es algo altamente personal, no es el examen frío y antiséptico de los hechos como se consideraba anteriormente (Combs, 1965).

Dentro del desarrollo humano existe un factor que ha preocupado tanto a psicólogos como a educadores, este es el auto-concepto (Bayer, 1986; La Benne y Greene, 1969; Leonard y Gottsdanker-Willekens, 1987). Se ha establecido que tiene una gran influencia en el desarrollo total del individuo (Leonard y Gottsdanker-Willekens, 1987) y se ha estudiado como puede afectar el aprovechamiento académico del estudiante (Bayer 1986; Leonard y Gottsdanker-Willekens, 1987; Purkey, 1970).

Esta preocupación y las investigaciones que se han hecho, surgen de la creencia de que los sentimientos de los niños sobre ellos mismos, son un factor fundamental en el aprovechamiento escolar y de que sus necesidades de desarrollo, incluyendo el auto-concepto positivo deben ser las bases para el progreso educativo del niño (Pottembaum, Keith y Ehly, 1986).

Combs (1965) sugiere que el "yo" del individuo debe considerarse como parte del currículo. Como es algo que interesa a cada uno de nosotros, si lo sacamos de la escuela, corremos el peligro de ofrecer una enseñanza que no esté basada en los intereses de los niños. El sentimiento personal que se tiene con respecto a la información que se recibe es lo que

determina que se logre un cambio en el estudiante. Para que la educación sea efectiva debe ser pertinente al mundo del estudiante. De lo contrario se estaría dando énfasis en enseñar materias, sin considerar al niño a quien se está tratando de enseñar. También indica Combs que debemos preguntarnos cómo la escuela, un programa, una política, un método, una acción, plan o currículo, ayuda a los estudiantes a sentirse más deseados, aceptados, capaces dignos, valiosos, importantes y agradables para los demás. Se sugiere que se puede lograr si se entiende realmente como el estudiante se ve a sí mismo y al mundo que le rodea.

El auto-concepto ha sido estudiado e investigado por educadores y psicólogos desde principios de siglo. Ya para el 1945 los investigadores comenzaron a notar que existía una relación entre el auto-concepto y el aprovechamiento académico (Godleski, 1986). Luego a mediados de siglo el interés declinó. En los años sesenta y setenta renace el interés en el auto-concepto con los escritos de Carl Rogers y su psicoterapia "no directiva" y con la aportación de Combs y Snygg con su libro Individual Behavior; su preocupación por darle importancia a la forma en que las personas se ven a sí mismos y a su mundo ha sido una contribución

significativa a la psicología y a la educación (Purkey, 1970).

Hasta los años setenta el auto-concepto y otras áreas de desarrollo afectivo recibieron poco énfasis sistemático de parte de los educadores. El reciente énfasis en la educación afectiva y el desarrollo personal, sin embargo, sugiere la necesidad de esfuerzos más deliberados y coordinados, y un uso más eficiente del personal, tiempo y recursos para promover el crecimiento afectivo y el ajuste de los estudiantes (Leonard y Gottsdanker-Willekens, 1987).

Dentro de la crisis que sufre la educación y de la falta de coordinación que existe para resolver los problemas de ésta, surge el campo de la tecnología educativa como un agente de cambio para ayudar a la solución de estos.

La tecnología educativa es un proceso complejo y sistemático para analizar problemas instruccionales y para diseñar, implantar, evaluar y ofrecer soluciones a estos (Association for Educational Communications and Technology, 1977). Permite una planificación organizada y adecuada a las necesidades del estudiante, tanto en el dominio cognoscitivo como el afectivo. Estas características de la tecnología educativa la

ponen al servicio de la educación permitiéndole contribuir al mejoramiento de la misma.

Justificación del problema

El estudio del auto-concepto es un campo fértil para los investigadores en la psicología y la educación. Es sorprendente ver los numerosos proyectos de investigación que examinan, miden y determinan la influencia del auto-concepto sobre el aprovechamiento académico y además exploran su relación con otros factores. Esta investigación es sumamente valiosa porque forma una base para los educadores (La Benne y Greene, 1969). Gran parte de las investigaciones demuestran una relación significativa y persistente entre el auto-concepto y el aprovechamiento académico (Padwal, 1984; Purkey, 1970; Shavelson y Bolus, 1982).

Purkey (1970) señala que las investigaciones sugieren una relación fuerte entre el auto-concepto y el aprovechamiento académico; y que los educadores no pueden seguir ignorando el auto-concepto. Winograd (1988) por su parte indica que después del hogar, la escuela es el lugar que puede ejercer una influencia más poderosa en moldear el auto-concepto del estudiante con un efecto que dure toda la vida.

Gallman (citado por Leonette y Muller, 1976) argumenta que es necesario el desarrollo de un auto-concepto positivo para que se logre un desarrollo en el aprovechamiento académico; y que debe ser el objetivo de toda escuela que se interese en desarrollar ciudadanos productivos y que tengan una imagen positiva de sí mismos. Si el auto-concepto puede afectar directamente la conducta y el aprendizaje en el salón de clases (Cooley, 1988) y se sugiere que se debe tratar de mejorar el auto-concepto de los niños (Leonardson, 1989; Litch, 1987) entonces se debe prestar atención al desarrollo del auto-concepto.

Es preciso que el estudiante sea provisto de unas experiencias educativas que se planifiquen sistemáticamente y no sean dejadas al azar o que surjan incidentalmente (Litch, 1987). De esta forma se propicia el desarrollo del auto-concepto de una forma más efectiva. Es deber de la escuela proveer estas experiencias para capacitar a los estudiantes a sentir su propio valer y ofrecerle los conocimientos y los medios necesarios para triunfar en nuestra sociedad.

Las familias de modelos de instrucción nos ofrecen la oportunidad de diseñar la enseñanza de forma que se logren los diferentes objetivos de la educación.

Dentro de esta familia de modelos encontramos los modelos personales que tienen como punto de partida el "yo" del individuo y tienen como intención moldear la educación de manera que el individuo se entienda mejor a sí mismo, tome la responsabilidad de su educación y su destino (Joyce y Weil, 1986).

El sistema educativo de Puerto Rico necesita que se implanten estos modelos de enseñanza y se investigue los efectos que pueden tener sobre el auto-concepto de los estudiantes. Es necesario también, realizar estudios en la escuela elemental porque en ella se debe desarrollar la individualidad del estudiante. Otra meta es, que exista un balance en la preocupación por las tres dimensiones del ambiente educativo, el desarrollo intelectual, emocional y social de cada niño (Joyce y Weil, 1986).

La educación que se le ofrece actualmente a los estudiantes hace énfasis mayormente a la dimensión intelectual, descuidando las otras dos dimensiones. Existen modelos de instrucción que ayudan a desarrollar cada una de estas dimensiones pero no se están utilizando en el sistema educativo de Puerto Rico. Se deben realizar nuevas investigaciones en la escuela elemental porque en ellas se encuentra "la clave

principal para el aprendizaje en grados posteriores" (Bloom, 1988). Estos primeros años escolares son críticos para el éxito o fracaso de un estudiante. Si todo marcha bien durante estos primeros seis años es muy probable que después de este nivel los estudiantes aprendan y disfruten del aprendizaje (Bloom, 1988; Glasser, 1971). Si el estudiante adquiere la confianza de que puede triunfar desempeñándose de manera satisfactoria en la escuela elemental, es probable que continúe haciéndolo. Si por el contrario, el niño experimenta fracasos, su confianza se debilitará, perderá la motivación y se sentirá fracasado (Glasser, 1971).

Los estudios de aprovechamiento académico reflejan que el aprovechamiento en un grado puede predecir el de los grados subsiguientes y que estos patrones de aprovechamiento determinan el auto-concepto del estudiante, su bienestar emocional, así como sus intereses y aspiraciones por proseguir futuros estudios (Bloom, 1988).

El aprovechamiento de los estudiantes al finalizar la escuela elemental puede ser un indicador de la labor que realizará en la escuela intermedia y superior, y las investigaciones parecen indicar que los estudiantes

con un bajo aprovechamiento tienen un auto-concepto bajo. Purkey (1970) cita a Harding en su señalamiento de que los desertores tienen un auto-concepto significativamente mas bajo de su habilidad académica y que esta es una variable crítica para predecir si el estudiante continuará en la escuela o desertará.

Es preciso que dentro del mismo campo de la Tecnología Educativa se generen investigaciones de los factores que pueden afectar el aprovechamiento académico del estudiante puertorriqueño de escuela elemental. Conocer si se puede mejorar el auto-concepto de los estudiantes y por ende mejorar su aprovechamiento académico. Se debe utilizar los resultados de esta investigación para diseñar nuevos cursos, modelos o lecciones, que de acuerdo a las necesidades reales de nuestros niños puedan contribuir a su desarrollo afectivo.

Los estudiantes traen con ellos al ambiente educativo, conocimiento, destrezas y características personales que pueden ser estudiadas para determinar las metas y la estructura de los programas educativos (Showers, Joyce y Bennett, 1987).

Las investigaciones que se realicen deben disipar la idea de que la atención que se le preste al

auto-concepto de los estudiantes, disminuirá el aprendizaje de destrezas e información básica. Los modelos centrados en el estudiante son numerosos y controversiales. Los críticos de estos modelos argumentan que una educación centralizada en la persona puede descuidar el desarrollo de productos académicos (Showers et al., 1987).

Por otro lado encontramos el planteamiento de Rogers, Smith y Coleman (1978) el cual considera que los modelos pueden tener efectos positivos en los sentimientos de los estudiantes sobre ellos mismos y sobre otros, y consecuentemente liberan energía para aprender (Joyce, Showers y Rolheiser-Benett, 1987). Purkey (1970) indica que la educación tiene la responsabilidad de investigar, entender y utilizar el auto-concepto como un medio para facilitar el éxito académico. Todo factor o elemento que facilite el aprovechamiento de los estudiantes debe ser estudiado cuidadosamente por el diseñador instruccional.

Problema de investigación

En diversos países del mundo se han realizado numerosos estudios sobre el auto-concepto y el aprovechamiento académico y sobre la forma en que

diferentes actividades educativas pueden lograr cambios en estos. En Puerto Rico se han realizado pocos estudios sobre el auto-concepto de los estudiantes puertorriqueños y sobre la forma en que éste puede desarrollarse, por eso es necesario que se realicen nuevas investigaciones que ofrezcan información sobre la relación entre estas variables.

Es por eso que el propósito de este estudio es investigar si se puede mejorar el auto-concepto de los estudiantes de sexto grado de escuela elemental, mediante la utilización de un modelo personal.

Hipótesis

Esta investigación está basada en la siguientes hipótesis:

1. Hipótesis nula: No existen diferencias significativas en las puntuaciones o promedios de las pre-pruebas de los grupos experimental y control antes de administrar el tratamiento.

Hipótesis alterna: Existen diferencias significativas en las puntuaciones o promedios de las pre-pruebas de los grupos experimental y control antes de administrar el tratamiento.

2. Hipótesis nula: No habrá aumentos significativos en las puntuaciones o promedios de la post-prueba de auto-concepto de los estudiantes que participaron en el modelo reunión de grupo al compararlos con las de los estudiantes que no participaron en la enseñanza con el modelo.

Hipótesis alterna: Los estudiantes de sexto grado participantes de la enseñanza con el modelo de reunión de grupo, demostrarán un aumento significativo en las puntuaciones o promedios de la post-prueba de auto-concepto, comparados con los estudiantes que no participen de la enseñanza con el modelo.

Variables

La variable independiente en esta investigación fue la utilización del modelo reunión de grupo con estudiantes de sexto grado versus la no utilización del modelo.

La variable dependiente en este estudio fue el auto-concepto de los estudiantes de sexto grado.

Definición de términos

Prueba de auto-informe

El auto-informe es una prueba que provee una

visión interna de lo que el individuo piensa sobre sí mismo.

Auto-concepto

Percepción que tiene el individuo sobre sí mismo.

Prueba de auto-concepto

El auto concepto se medirá con las puntuaciones obtenidas en la prueba Coopersmith Self- Esteem Inventory (SEI). Esta es una prueba de auto-informe que se puede administrar a niños de 8 a 15 años. Intenta medir la evaluación que una persona hace y acostumbra mantener sobre sí mismo (Coopersmith, 1981).

Modelo de reunión de grupo

El modelo está basado en la Terapia de la realidad de William Glasser y su estrategia de reunión de grupo. Consiste de seis fases:

- Establecer un clima agradable
- Exposición del problema
- Emitir un juicio sobre los valores personales
- Identificar las alternativas de acción a seguir

- Hacer el compromiso
- Seguimiento a la conducta

Promedio académico

Se refiere al promedio de las cinco asignaturas básicas (inglés, español, matemática, estudios sociales y ciencia) que obtuvieron los estudiantes en quinto grado.

Nivel socioeconómico

Se compone de dos grupos, los que sus familias tienen ingresos sobre el nivel de pobreza y los que tienen ingresos bajo el nivel de pobreza. Se utilizó la tabla que usa el Departamento de Educación para realizar el estudio socioeconómico (Ver Apéndice A).

Limitaciones del estudio

En el transcurso de esta investigación se encontraron las siguientes limitaciones:

1. El "yo" es un concepto difícil de evaluar y definir.
2. Pocas alternativas de instrumentos en español que estén validados.
3. El instrumento que se utilizó para medir

el auto-concepto es un auto-informe, en el cual el estudiante ofrece información sobre sí mismo. La naturaleza del instrumento presenta limitaciones como:

a. Las respuestas son fáciles de fingir.

b. El estado de ánimo y las condiciones externas pueden afectar los resultados.

c. Estudiantes con bloqueos emocionales no pueden dar evaluaciones sobre ellos mismos (La Benne y Greene, 1969).

4. Dificultad para crear el grupo experimental aleatoriamente.

Presunciones básicas

Para efectos de esta investigación se tomaron en cuenta las siguientes presunciones.

1. El supuesto básico de la teoría de auto-concepto señala que nos comportamos de acuerdo a nuestras creencias (Purkey, 1970).

2. Las respuestas del estudiante indican su visión del mundo, su personalidad, sus necesidades, sus sentimientos y su percepción (Collazo, 1977).

3. El auto-concepto se puede desarrollar.

4. Existen una serie de alternativas de enfoques para la enseñanza (Joyce y Weil, 1986).

5. Los métodos hacen la diferencia tanto en lo que se aprende como en la forma que se aprende (Joyce y Weil, 1986).

6. El auto-concepto afecta el aprovechamiento académico (Purkey, 1970; Wylie, 1974).

CAPITULO II

Revisión de literatura

Auto-concepto

El auto-concepto ha sido definido como el grupo de sentimientos y procesos cognoscitivos que se infieren de la conducta observada y manifestada; y la apreciación completa que tiene la persona sobre su apariencia, trasfondo, origen, habilidades, recursos, actitudes y sentimientos, que culminan en una fuerza que dirige nuestra conducta (La Benne y Grene, 1969). Ha sido definido también como las ideas o creencias que tienen las personas sobre ellas mismas (Leonard y Gottsdanker-Willekens, 1987; Purkey 1970). En otras palabras, es la percepción que tiene el individuo sobre sí mismo (Thesaurus of ERIC Descriptors, 1987).

El auto-concepto ha sido objeto de mucha investigación desde el comienzo del siglo. Este interés surge de la presunción de que si se mejora el auto-concepto se pueden lograr cambios en el aprovechamiento académico. Para los años 1940 ya los investigadores comienzan a notar que existe una relación entre el auto-concepto y el aprovechamiento académico, lo que conduce a continuar las

investigaciones sobre estas variables (Bailey, 1987; Godleski, 1986).

El auto-concepto y el aprovechamiento académico

La revisión de la literatura demuestra una relación persistente entre el auto-concepto y el aprovechamiento académico. Diferentes investigadores señalan que el auto-concepto puede afectar directamente la conducta en el salón de clases, el enfoque del niño hacia el material académico (Cooley y Ayres, 1988) y el nivel de aprovechamiento académico (Godleski, 1986; Purkey, 1970; Wylie, 1974).

Campbell (1967) indica que Reeder encontró que los niños logran menos en términos de su potencial si tienen un auto-concepto bajo. Cooley y Ayres (1988) encontraron que los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje demostraron un auto-concepto más pobre que el de los estudiantes que tienen un aprovechamiento normal. Lupkin (citado por Godleski, 1986) encontró que los estudiantes con alto aprovechamiento académico tienen un auto-concepto significativamente más positivo que los estudiantes con bajo aprovechamiento.

Estas investigaciones conducen a los educadores a señalar que el mejoramiento del auto-concepto es

importante, tanto como producto educativo como por los efectos que puede tener (Bayer, 1986).

Desarrollo del auto-concepto

El auto-concepto es un proceso interno que determina la conducta del individuo, se desarrolla o adquiere a través de experiencias y del contacto social acumulado en la interacción con otras personas. Lo que el individuo cree de sí mismo es producto de su interpretación de cómo lo ven los demás (La Benne y Greene, 1969; Purkey, 1970).

Junto a la idea de que el auto-concepto es aprendido por medio de las experiencias vividas por el individuo está el hecho de que puede ser enseñado. La conducta del individuo es producto de la forma en que éste se ve a sí mismo y esta percepción determina la forma en que ve las cosas. Este principio implica que el cambio de conducta no ocurrirá hasta tanto se modifique el concepto que posee el individuo sobre sí mismo (La Benne y Greene, 1969). Se ha encontrado también que el auto-concepto permanece estable a través del tiempo en ausencia de actividades para mejorarlo pero cambia en función de diversas experiencias e influencias (Bayer, 1986).

La revisión de literatura refleja la utilización e investigación sobre una serie de actividades o programas de intervención dirigidos a mejorar o desarrollar el auto-concepto. Diferentes autores hacen recomendaciones sobre actividades que pueden lograr cambios en el auto-concepto. Campbell (1967) sugiere cambios en el currículo y en el ambiente. Indica que el currículo de escuela elemental no es pertinente ni adecuado para los estudiantes varones. Cita a Walsh, quien sugiere se tomen medidas de prevención y que además se establezca una atmósfera de respeto mutuo como un medio para reparar el daño previo que puedan haber sufrido los estudiantes. Walsh también señala que el maestro debe llegar a ser otra persona significativa para el estudiante y facilitar la exploración, ayudarlo a reconocer sus defensas, y llevarlos a expresarse emocionalmente en una forma social aceptable.

Canfield y Wells (1976) consideran que es posible para los maestros lograr el cambio. A estos efectos escribieron el libro One Hundred Ways to Enhance Self-Concept in the Classroom.

Los teóricos del desarrollo del auto-concepto argumentan que las variables del auto-concepto son las

causas principales del aprovechamiento académico. Indican que se debe utilizar tiempo y esfuerzo en tratar de incrementar el auto-concepto de los estudiantes utilizando programas educativos como por ejemplo los enfoques en educación compensatoria (Calsyn y Kenny, 1977).

A pesar de las recomendaciones de estos autores, se encuentra que las investigaciones relacionadas con los efectos que tienen diversas actividades para mejorar el auto-concepto, es limitada. Burnett (citado por Godleski, 1986) establece que ha habido poco desarrollo, descripción o investigaciones terminadas que persigan mejorar el auto-concepto de los estudiantes en un salón de clases "regular". Se han efectuado estudios con grupos pequeños que presentan un problema común.

Las investigaciones realizadas en torno a los efectos que puedan tener actividades para mejorar el auto-concepto, han arrojado resultados conflictivos, en algunas investigaciones se evidencian cambios positivos en auto-concepto y en otras no.

Bayer (1986) realizó un estudio con estudiantes de séptimo grado que duró un término de tres semanas reuniendo los grupos 50 minutos al día. Selecció dos

grupos experimentales y uno control. Al grupo control se le enseñó una unidad de salud en forma tradicional. Un grupo experimental recibió enseñanza en la unidad de salud, utilizando el método de enseñanza dirigida. El experimentador dirigió al grupo en actividades planificadas y dirigió las discusiones de grupo. A pesar de que el método de enseñanza semejaba al tradicional, el experimentador evitó emitir juicios y criticar a los estudiantes.

El otro grupo experimental recibió enseñanza en condiciones facilitadoras. Se estimuló a los estudiantes a interactuar con los otros en temas significativos y a expresarse en torno a sus preocupaciones, intereses y conflictos.

Los resultados obtenidos por el grupo que participó de la enseñanza en condiciones facilitadoras, demostraron un aumento significativo en ganancias en su auto-concepto. Ni el grupo de enseñanza dirigida, ni el grupo control, demostraron cambios significativos en el auto-concepto.

Otras investigaciones no han encontrado relación significativa entre medidas de intervención para mejorar el auto-concepto. Rajabally (1987) realizó una investigación con estudiantes de 13 años, diseñado con

el fin de explorar la influencia de una unidad de instrucción en psicología del desarrollo sobre el auto-concepto y el aprovechamiento académico. El tratamiento duró tres semanas, se reunió a 43 estudiantes por períodos de 45 minutos diarios. Los resultados no demostraron diferencias significativas entre los sujetos que recibieron la unidad de instrucción y los que no la recibieron.

Godleski (1986) realizó un estudio sobre el efecto de actividades para mejorar el auto-concepto sobre el auto-concepto de estudiantes de tercer grado. El estudio se llevó a cabo con una muestra de 44 estudiantes agrupados de acuerdo a su habilidad en las Artes del lenguaje (alta, promedio y baja). El tratamiento consistió en ofrecer a los estudiantes actividades que les ayudaran a mejorar su auto-concepto, por espacio de seis meses. El resultado del estudio reflejó que no se encontró diferencias significativas entre las variables.

Señala Godleski (1986) en sus conclusiones, que uno de los factores que pudo afectar la investigación fue la dificultad que confrontaron dos de las maestras para implantar las actividades, solamente utilizaron una de las actividades requeridas y no siguieron el

formato que llevaba.

En sus recomendaciones indicó que en futuras investigaciones para desarrollar el auto-concepto, todos los maestros participantes en el estudio fueran adiestrados antes de comenzar el estudio. También recomendó que el adiestramiento se diseñara de forma que se ofrecieran demostraciones sobre cómo las actividades se pueden implantar en el salón de clases y en el currículo.

Otra de las recomendaciones fue que el investigador desarrollara unas medidas de control para que se cumpla con el diseño de investigación durante el tiempo estipulado.

En otro estudio realizado por Blanton (1988), para estudiar el efecto de 18 estrategias de inquirir sobre el auto-concepto (una de las variables estudiadas), no se encontró relación significativa. El estudio fue realizado con 96 estudiantes de escuela secundaria quienes recibieron un tratamiento de 18 estrategias por 15 minutos diarios durante dos semanas.

A la luz de la importancia que posee el auto-concepto y los resultados conflictivos en las investigaciones, se hace necesario explorar nuevos métodos para mejorar el auto-concepto.

Showers et al. (1987) señalan que un gran número de prácticas educativas, como los modelos de instrucción, pueden afectar el aprendizaje de los estudiantes y son opciones para utilizar en programas de capacitación profesional. Sin embargo, pocos educadores dominan el uso de estos modelos de instrucción por lo que actualmente no se utilizan con regularidad en la sala de clases. La mayoría de los maestros utilizan una parte limitada de estas prácticas y expanden su repertorio sólo cuando se le ofrece un diseño de adiestramiento sustancial y cuidadosamente diseñado.

Si se utilizan los proyectos de investigación de forma seria y poderosa, tenemos la promesa de incrementar el aprendizaje de todos los estudiantes. No hacerlo equivale a ponerlos en riesgo (Showers et al., 1987).

Modelos instruccionales

Los modelos instruccionales son planes o patrones que se pueden utilizar para diseñar actividades, materiales instruccionales, programas, currículo o ambientes educativos, son formas de enseñar y aprender. Cada modelo es una guía para el diseño de la

instrucción con el fin de que los estudiantes puedan alcanzar diversos objetivos (Weil, Joyce y Kluwin, 1978).

Joyce y Weil (1986) se dedicaron a investigar por espacio de veinte años diferentes modelos instruccionales utilizados en diversos escenarios educativos como el ejército, las escuelas, industrias, el trabajo de terapeutas y de entrenadores de atletismo. Seleccionaron aquellos modelos que pueden ser utilizados en las escuelas y los clasificaron en cuatro familias, las cuales comparten su orientación hacia el ser humano y la forma en que éste aprende. Estas familias son: procesamiento de información, personal, social y la conductista.

Modelos personales

Los modelos personales comparten una orientación hacia el individuo y el desarrollo del "yo". Enfatizan los procesos por los cuales el individuo construye y organiza su realidad única y enfocan la vida emocional del individuo. Se espera que al dirigir su atención en ayudar al individuo para que desarrolle una relación productiva con su ambiente y a verse a sí mismo como una persona capaz, éste producirá relaciones

interpersonales ricas y desarrollará una capacidad de procesamiento de información más efectiva (Weil et al. 1978).

Estos modelos intentan también que el estudiante se entienda mejor a sí mismo, se haga responsable de su propia educación y pueda llegar a ser más fuerte, más sensitivo y más creativo (Joyce y Weil, 1986).

La Terapia de la realidad y el modelo Reunión de grupo.

El modelo Reunión de grupo pertenece a la familia de modelos personales. Se basa en la Teoría de la Realidad de William Glasser y su estrategia de reunión de grupo. Glasser considera que la mayor parte de los problemas son fracasos en el funcionamiento social, se basa en que cada individuo tiene dos necesidades básicas: amor y el valorarse a sí mismo. Piensa que muchos problemas no constituyen enfermedades mentales y no necesitan la atención de un especialista altamente preparado. Establece que los padres y maestros, también son capaces de manejar la mayoría de los problemas del ser humano (Joyce y Weil, 1986).

La meta de la terapia de la realidad es realizar cambios de conducta, logrando a través de ello

satisfacer las necesidades emocionales de auto-estima, amor e identidad.

El modelo reunión de grupo surgió de una adaptación que realizó William Glasser de un proceso de consejería diseñado para responsabilizar al estudiante por su conducta, de forma que se pudiera utilizar con grupos de estudiantes en el salón de clases. Consiste de una reunión en la que el grupo de estudiantes de una clase se hace responsable de establecer un sistema social adecuado para las tareas académicas, tomando en cuenta las diferencias individuales y el respeto por las tareas y derechos de los demás compañeros (Joyce y Weil, 1986).

Para llevar a cabo la reunión el maestro debe observar que se llevan a cabo seis fases: establecer un clima agradable, presentación de un problema por parte del maestro o de los estudiantes, que los estudiantes emitan un juicio de valores personales, identificar qué alternativas puede seguir un individuo en particular o el grupo, hacer un compromiso para llevar a cabo las alternativas seleccionadas y luego dar seguimiento a la conducta para ver si se cumplió con el compromiso contraído. La labor del maestro es servir de guía para el desarrollo del modelo. Debe desarrollar una

atmósfera cálida en el grupo, guiar al estudiante a través del desarrollo de las fases y evitar emitir juicios.

El modelo incluye, en una forma organizada y controlada, varias de las recomendaciones que han indicado diferentes autores para lograr el desarrollo del auto-concepto y que fueron descritas anteriormente en la sección del Desarrollo del auto-concepto. Algunas de estas recomendaciones son: realizar cambios en el ambiente, crear una atmósfera de respeto mutuo entre los estudiantes y el maestro; y lograr que el maestro se convierta en una persona significativa para el estudiante.

CAPITULO III

Metodología

Población y muestra

El propósito de este estudio era investigar si el modelo de reunión de grupo puede mejorar el auto-concepto de estudiantes de sexto grado.

Antes de iniciar la investigación se concertó una entrevista con la Superintendente de escuelas del Distrito escolar Bayamón III, con el fin de explicarle el propósito de la investigación y obtener datos que ayudaran en la selección de la muestra y en la implantación del diseño de investigación.

En esta entrevista se informó que el distrito cuenta con cinco escuelas elementales (de Kindergarten a sexto grado). La superintendente informó que cuatro de estas escuelas tenían una organización alterna (de 7:30 A.M. a 12:30 P.M. y de 12:30 P.M. a 5:30 P.M.) y no contaban con un período de clases adicional que permitiera implantar el modelo de reunión de grupo. El Departamento de Educación, por memorando de su Secretario, no permite que se alteren las organizaciones escolares ni que se realice ninguna actividad que afecte el tiempo lectivo del estudiante

(Ver Apéndice C). Solo una escuela tenía organización sencilla (de 8:00 A.M. a 3:00 P.M.) y contaba con un período de salón hogar de treinta minutos. Este período podía ser utilizado para la implantación del modelo sin que se afectara la organización de la escuela.

El criterio de selección de la muestra se realizó a base de las recomendaciones de la Superintendente de Escuelas del Distrito Bayamón III. Esta puso como condición que se utilizaran grupos naturales debido a la dificultad de crear nuevos grupos para el propósito de la investigación, ya que la organización de la escuela no lo permite.

Se seleccionó para el estudio la Escuela Rexville Elemental, por ser la escuela que cumplía con los requisitos necesarios para la investigación. En esta escuela se había orientado a los maestros, el año anterior a la investigación, sobre el Proyecto Escuela Efectiva, cuyo propósito es asegurar altos niveles de ejecución en todos los estudiantes de edad escolar en Puerto Rico. Como resultado de esta orientación, la directora y los maestros de sexto grado demostraron interés en conocer modelos que ayuden a mejorar la imagen que tienen los estudiantes de ellos mismos y que

les ayuden a lograr cambios de conducta.

La escuela tenía una matrícula de 106 estudiantes de sexto grado, dividida en 4 grupos. Al inicio del curso escolar, para formar los grupos, se tomó en consideración los siguientes factores, el promedio académico de los estudiantes y el sexo. Se hizo un listado de los estudiantes con su promedio académico y se asignó a cada grupo aproximadamente la misma cantidad de estudiantes por nota y sexo. Cada grupo quedó compuesto de la misma cantidad de estudiantes con notas de A, B, C, D y F.

Para propósitos de la investigación se seleccionó aleatoriamente dos de los grupos de sexto grado, un grupo control y otro experimental. Al grupo experimental se le administró el tratamiento, que consistió de la utilización del modelo Reunión de grupo (Glasser, 1981; Joyce y Weil, 1986). Al grupo control no se le administró ningún tratamiento.

Instrumentos

Los datos necesarios para la investigación se recogieron utilizando el Coopersmith Self-Esteem Inventory. Esta prueba se utilizó como pre-prueba y post-prueba, se administró a ambos grupos antes de

comenzar el tratamiento y luego de finalizarlo.

Coopersmith Self-Esteem Inventory (SEI)

Esta es una prueba que se clasifica como un auto-informe, donde el estudiante indica lo que piensa sobre sí mismo. La prueba es un inventario de 50 ítemes que se dividen en cuatro subescalas: general, social, hogar, y escuela, las cuales permiten evaluar la percepción del estudiante en diferentes áreas de experiencia. Cuenta además con una escala de mentira que indica si el estudiante está a la defensiva (Coopersmith, 1981). Esta escala no se utilizó porque el manual no ofrece datos suficientes para su utilización.

La prueba se compone de ítemes que cinco psicólogos clasificaron en dos grupos, los que indican alta auto-estima y los que indican baja auto-estima.

Para obtener la puntuación de la prueba se multiplicó cada ítem por dos puntos lo cual da un total de 100 puntos que es el valor total de la prueba.

A pesar de que esta clase de instrumento (auto-informe) tiene sus limitaciones, Rogers et al., (1978) indican que es preferible administrar una prueba que esté estandarizada y no otras alternativas menos

oportunas. Nunally (citado por Rogers et al., 1978) considera que generalmente es una forma más válida, económica y a veces la única forma de conocer sobre los sentimientos de la persona. El individuo mismo es quien mejor puede hablar sobre sí mismo y la forma de conocer lo que piensa es preguntándole directamente.

Se escogió esta prueba porque ha sido utilizada con mucha frecuencia en estudios sobre el auto-concepto y Wideman (1982) señala que Piers, autor junto a Harris de una prueba de auto-concepto, considera que el término auto-concepto es intercambiable con el de auto-estima. Otra razón para seleccionar la prueba es que en estudios realizados con niños puertorriqueños, se ha utilizado este instrumento para medir el auto-concepto. Se puede señalar estudios como el de Zirkel y Moses (1971), Collazo (1977), Archembault y González Peñalver (1984). La utilización del mismo instrumento permite que se pueda establecer comparación entre diferentes estudios y que se puedan replicar. Es una prueba que puede ser localizada por otros investigadores.

Uno de los problemas que se encuentran en la investigación del auto-concepto y el aprovechamiento académico es que muchos investigadores crean sus

propias pruebas y luego éstas no pueden ser localizadas con facilidad.

Confiabilidad

El manual de la prueba (Coopersmith, 1981) menciona diferentes estudios en los que se ha administrado el SEI a por lo menos 13,512 estudiantes de cuarto a duodécimo grado que han participado en estudios de investigación o en programas especiales educativos y clínicos para mejorar la auto-estima. Todos los niveles socioeconómicos y muchos grupos étnicos y culturales han estado representados.

Coopersmith (1981) indica que en análisis de consistencia interna Spatz y Johnston encontraron una confiabilidad (KR-20) de .81 para quinto grado, .86 para noveno grado y de .80 para duodécimo grado. Kimball encontró un coeficiente de .88 con una muestra de 1650 estudiantes de sexto grado. Por su parte Fullerton encontró un coeficiente de .87 en el análisis de confiabilidad por dos mitades ("split-half").

Para comparar la estabilidad al usar el inventario como pre-prueba y post-prueba Drummond, McIntire y Ryan (citado por Coopersmith, 1981) administraron la prueba

a 591 niños en los grados 2 al 12, con un intervalo de seis meses. Se encontró relación significativa para todos los grados y para ambos sexos en la escala general y en las puntuaciones totales de la prueba, estos datos confirmaron la estabilidad temporal de la misma. Por su parte Coopersmith (1967) encontró una confiabilidad de .88 con una muestra de 50 niños en un intervalo de cinco semanas.

Battle (citado por Coopersmith, 1981) informó que la confiabilidad de pruebas alternas, que es la relación que existe entre una forma y otra de la misma prueba, realizada entre el SEI de Canada y el de Coopersmith reflejaron un coeficiente de correlación que fluctuaba entre .71 y .80. La prueba de Canada se construyó de forma que se aproximara a la de Coopersmith y los resultados indican que se pueden considerar formas alternas.

En la revisión de la literatura no se encontró evidencia de la consistencia interna de la prueba en español, por lo que la investigadora realizó la prueba de confiabilidad Kuder-Richardson (K-R 20) utilizando los resultados de las pre-pruebas administradas al grupo experimental y control. Este análisis se realiza cuando las contestaciones a la prueba son Sí o No, un

coeficiente alto indica que los ítemes de la prueba miden lo mismo (Fox, 1981; Tuckman, 1978). El análisis reflejó un coeficiente de confiabilidad de .96, lo que indica la confiabilidad de la prueba en español. Se realizó también el análisis con los resultados de las post-pruebas y se encontró un coeficiente de .97.

Validez

Kokenes (citada en Coopersmith, 1981) realizó una investigación con más de 7600 estudiantes de cuarto a octavo grado encontrando que los resultados confirmaron la validez de contenido de las subescalas que utiliza Coopersmith para medir la auto-estima.

Cowan, Altmann y Pych (citado en Coopersmith, 1981) realizaron un estudio para comparar el SEI con tres auto-informes que miden auto-concepto (Escala de auto-concepto Bledsoe, la escala de Piers-Harris y la de Purdue) y una escala de observación para medir auto-estima (Behavior Rating Form). Se encontró una correlación significativa con los tres auto-informes demostrando que hay una validez convergente entre ellos y el SEI pero no se encontró relación significativa con la escala de observación.

Traducción de la prueba

Para la utilización de la prueba se estableció comunicación con la compañía que la distribuye Consulting Psychologists Press, Inc. (Ver Apéndice D). Se solicitó utilizar una prueba que estaba previamente traducida, la compañía indicó que las traducciones realizadas para investigaciones no son aceptadas como traducciones oficiales. Al no tener la facilidad para localizar a los traductores de la prueba, se decidió traducirla.

La compañía autorizó la traducción de la prueba y la utilización de la misma para fines de la investigación estableciendo unas condiciones (Ver Apéndice E).

La traducción fue hecha por la investigadora, quien posee un Bachillerato con concentración en inglés. La prueba fue revisada por la Supervisora de español del distrito escolar Bayamón III, Sra. María A. Morales, para evaluar la claridad del contenido.

Procedimiento

Solicitud de permisos

Para llevar a cabo la investigación se solicitó autorización al Departamento de Educación de Puerto

Rico. La carta de autorización fue llevada a la directora regional quien la firmó, luego de esto fue firmada por el Superintendente de Escuelas y se llevó a la directora de la escuela donde se iba a llevar a cabo la investigación (Ver Apéndice F).

Diseño de investigación

Por la dificultad que se encontró para crear nuevos grupos se hizo necesario utilizar grupos naturales.

Se utilizó el diseño de grupo control no equivalente que consiste de un grupo experimental y un grupo control a los cuales se les administró una pre-prueba y post-prueba (Coopersmith Self-Esteem Inventory) . Este diseño se puede utilizar en aquellos casos en que el investigador no se pueda escoger una muestra aleatoria (Campbell y Stanley, 1963) y tenga que trabajar con grupos que han sido formados previamente. Este diseño también es recomendado en casos en que al formar los grupos aleatoriamente se produzca una situación que sea muy artificial y que produzca efectos de expectación o disminuya la capacidad para generalizar (Vockell, 1983).

Selección de los maestros

El modelo reunión de grupo, requiere como sistema de apoyo, un maestro que posea unas cualidades que faciliten el desarrollo del mismo. Este maestro debe poseer una personalidad cálida, destrezas de relaciones interpersonales y dominio de técnicas de discusión de grupo. Debe poseer además, habilidad para crear un ambiente de sinceridad donde los estudiantes no estén a la defensiva y que permita al maestro guiarlos hacia una evaluación de la conducta, logrando un compromiso por parte de ellos (Joyce y Weil, 1986).

De acuerdo a estas características que debe poseer el maestro que utilice el modelo, se diseñó un cuestionario que permitió seleccionar al mismo (Ver Apéndice G). El cuestionario fue cumplimentado por la directora de la escuela de acuerdo a las observaciones que ha hecho como parte de su trabajo de supervisión.

El cuestionario, creado por la investigadora, consiste de diez ítemes. Cada ítem se puede contestar con una de cuatro aseveraciones.

| <u>Aseveración</u> | <u>Valor en la escala</u> |
|--------------------|---------------------------|
| Excelente | 4 |
| Bueno | 3 |

| <u>Aseveración</u> | <u>Valor en la escala</u> |
|--------------------|---------------------------|
| Regular | 2 |
| Pobre | 1 |

El valor total del cuestionario es de 40 puntos. Las puntuaciones obtenidas por las cuatro maestras participantes fueron de 32, 30, 23 y 16 puntos. Las puntuaciones más altas fueron 32 y 30 puntos. Se seleccionó para la investigación las dos maestras que obtuvieron las puntuaciones más altas en el cuestionario, ya que solo había una diferencia de dos puntos entre sus puntuaciones, mientras que las otras dos maestras obtuvieron puntuaciones que se alejaron mucho más de la puntuación total.

Luego de obtener las puntuaciones del cuestionario, se seleccionó al azar, entre las dos maestras seleccionadas, la que iba a estar a cargo del grupo experimental y la que estaría a cargo del control. Tanto la maestra del grupo experimental como la del grupo control deben poseer características similares.

La maestra seleccionada para atender el grupo experimental recibió adiestramiento en la utilización del Modelo de reunión de grupo (Ver Apéndice B).

La investigadora diseñó el adiestramiento del

modelo. El diseño se preparó para tener una duración de cuatro días. Se ofreció información de la teoría, demostración del uso del modelo y práctica en la utilización del mismo a la maestra. Se diseñó originalmente el adiestramiento con una práctica pero fue necesario ampliarlas a cinco y ofrecer dos demostraciones. La práctica adicional fue necesaria porque el modelo requiere que el maestro no emita juicios y permita que los mismos estudiantes evalúen los problemas para ofrecer soluciones, en este aspecto la maestra confrontó dificultades al inicio del adiestramiento.

Tratamiento

Antes de comenzar el tratamiento se administró, a los dos grupos que iban a participar del estudio, un cuestionario preparado por la investigadora para determinar los problemas que más le estaban afectando a los grupos (Ver Apéndice H). Este cuestionario permitiría a la maestra escoger los primeros temas a discutir en las reuniones de grupo. En el cuestionario los estudiantes no tenían que escribir su nombre, se hizo de esta manera para que en sintieran en libertad de expresarse.

En el grupo control los problemas que más preocuparon al grupo fueron en primer y tercer lugar que hablan mucho en la clase, en segundo lugar que poseen malas notas.

En el grupo experimental por orden de prioridad en el primer lugar indicaron que tienen malas notas, en segundo lugar con la misma puntuación indicaron que hablan mucho en la clase y que tienen problemas en el hogar.

En ambos grupos existe una preocupación por los mismos problemas. Es también importante que en los dos grupos había una serie de estudiantes que sentían deseos de dejar la escuela y que se sentían rechazados por sus compañeros. Los resultados de estos últimos dos problemas sorprendieron a las maestras ya que indicaron que los estudiantes no demostraban que se sentían en esa forma.

Para verificar la claridad y comprensión de la prueba, luego de ser traducida, se administró a otro de los grupos de sexto grado de la escuela. Este grupo poseía las mismas características que los grupos que iban a participar en el estudio.

La investigadora administró la prueba al grupo leyendo en voz alta los ítemes, para evitar que se

afectarán los resultados por dificultad en la lectura.

Los estudiantes tenían que contestar a las aseveraciones, Se parece a mí o Es diferente a mí. Al iniciar la prueba los estudiantes demostraron tener dificultad para contestar los ítemes porque no entendían como contestar. Debido a esta dificultad fue necesario cambiar la traducción de las instrucciones del SEI. Se tomó en consideración que la prueba traducida por Zirkel y Moses se contestaba con Sí o No a pesar de que en la prueba original no es así. La investigadora cambió las instrucciones de la prueba de manera que los estudiantes contestaran Sí o No a la pregunta, ¿Se parece a la forma en que me siento casi siempre?

Antes de comenzar el tratamiento se administró como pre-prueba el SEI, al grupo control y al grupo experimental. La prueba fue administrada por las maestras de los grupos.

Los estudiantes contestaron la prueba en hojas de contestaciones. Se le entregó una hoja con el número que tienen asignado en el registro escolar y se les indicó que no era necesario escribir su nombre, de esta forma el estudiante se podía sentir más cómodo al contestar la prueba y ser más sincero.

Se leyeron las instrucciones y cada una de las aseveraciones en voz alta. El manual de la prueba recomienda que se haga en caso de que el grupo pueda tener dificultad con la lectura.

Luego de administrar la pre-prueba se procedió a iniciar el tratamiento que consistió de quince (15) reuniones de aproximadamente 30 minutos cada una. Estas reuniones se llevaron a cabo en el primer período de la mañana. Se inició el tratamiento en la tercera semana de noviembre de 1990 y se esperaba terminar para la segunda semana de diciembre.

Este itinerario se vio afectado por ausencias de los maestros y otras actividades realizadas en la escuela. Si faltaba más de un maestro los grupos afectados eran enviados a las casas y no se podían llevar a cabo las reuniones. Se esperaba terminar el tratamiento en diciembre y por los factores mencionados anteriormente fue necesario posponerlo para la primera semana de enero de 1991.

Durante el tratamiento la investigadora visitó el grupo para observar si la implantación del modelo se llevó a cabo de acuerdo al diseño de investigación. Se le solicitó a la maestra del grupo experimental que llevara un calendario escrito de las fechas en que se

llevaban a cabo las reuniones y los temas discutidos en las mismas.

Una vez terminado el tratamiento se volvió a administrar el SEI como post-prueba a los dos grupos.

Tratamiento de los datos

El análisis de los datos se realizó por medio de computos manuales y mediante la utilización de una computadora Laser compatible con IBM con los programas Eight-In-One (Spreadsheet) y el programa Statcalc. Se utilizó el análisis manual para aquellos análisis que no se podían realizar con los programas mencionados. Este análisis es una forma sencilla y eficaz de analizar los datos si:

1. la muestra no es mayor de 150
2. se estudia un número pequeño de variables
3. los estadísticos descriptivos para comparar las hipótesis son pocos, como medias y desviaciones estándar
4. las técnicas inferenciales necesarias tienen un nivel de complejidad que no es mayor que el de la prueba t o el análisis de la varianza (Fox, 1981).

Se realizó una prueba t para muestras

independientes, comparando los resultados de las pre-pruebas de ambos grupos, para determinar si los grupos eran equivalentes antes de iniciar el tratamiento. También se hizo una prueba t para muestras dependientes para comparar el progreso de cada grupo consigo mismo. Y por último se realizó una prueba t para muestras independientes para comparar las post-pruebas de los dos grupos y determinar si el tratamiento fue efectivo. Se utilizó como nivel de significación .05.

CAPITULO IV

Análisis de los datos

Para llevar a cabo la investigación se recogió una serie de datos cualitativos sobre la muestra que iba a participar en el estudio. Se administró el SEI como pre-prueba para determinar la equivalencia de los grupos y como post-prueba para comparar los efectos del tratamiento. Se realizaron pruebas t para comparar los resultados de las pruebas.

Se realizaron unos análisis suplementarios que se hicieron necesarios durante la investigación, para obtener información de productos que no fueron anticipados y preguntas adicionales (Long, Convey y Chwalek, 1985). Se realizó el análisis de Kuder-Richardson (KR-20) para determinar la confiabilidad del SEI en español y pruebas t para demostrar la equivalencia de los grupos. También se realizaron pruebas t para comparar las pre-pruebas y post-pruebas de los grupos.

Perfil de la muestra

La muestra seleccionada para el estudio consistió de sesenta y dos estudiantes que pertenecían a dos

grupos, el grupo control y el grupo experimental, cada grupo tenía treinta y un estudiantes. El grupo experimental estaba compuesto por dieciseis varones y quince niñas, mientras que el grupo control consistía de quince varones y dieciseis niñas (Véase Tabla 1).

Tabla 1

Distribución de la muestra por sexo

| Sexo | GRUPO | | | |
|-----------|--------------|----|---------|----|
| | Experimental | | Control | |
| | No. | % | No. | % |
| Masculino | 16 | 52 | 15 | 48 |
| Femenino | 15 | 48 | 16 | 52 |

Las edades fluctuaban entre diez y trece años de edad. El grupo experimental contaba con dos estudiantes de diez años, veintiún estudiantes de once años, ocho estudiantes de doce años y no tenía ningún estudiante de trece años. El grupo control por su parte contaba con veinticinco estudiantes de once años,

cuatro estudiantes de doce años y dos estudiantes de trece años. La edad con un por ciento más alto en los dos grupos fue once años (Véase Tabla 2).

Tabla 2

Distribución de la muestra por edad

| Edad | GRUPO | | | |
|---------|--------------|----|---------|----|
| | Experimental | | Control | |
| | No. | % | No. | % |
| 10 años | 2 | 6 | 0 | 0 |
| 11 años | 21 | 68 | 25 | 81 |
| 12 años | 8 | 26 | 4 | 13 |
| 13 años | 0 | 0 | 2 | 6 |

El promedio académico del grado anterior de los grupos se distribuyó de la siguiente forma, en el grupo experimental cinco estudiantes obtuvieron A, nueve estudiantes B, nueve estudiantes C y ocho estudiantes D. El grupo control contaba con seis estudiantes de A, diez estudiantes de B, nueve estudiantes de C y seis estudiantes de D. En ninguno de los dos grupos había

estudiantes con promedio de F. Las notas que predominan en los dos grupos son la B y la C (Véase Tabla 3).

Tabla 3

Distribución de la muestra por promedio

| Promedio | GRUPO | | | |
|----------|--------------|----|---------|----|
| | Experimental | | Control | |
| | No. | % | No. | % |
| A | 5 | 16 | 6 | 19 |
| B | 9 | 29 | 10 | 32 |
| C | 9 | 29 | 9 | 29 |
| D | 8 | 26 | 6 | 19 |
| F | 0 | 0 | 0 | 0 |

El nivel socioeconómico se clasificó en dos, los estudiantes cuyas familias tenían ingresos sobre el nivel de pobreza y aquellos que tenían ingresos bajo el nivel de pobreza. En el grupo experimental se encontró nueve estudiantes sobre el nivel de pobreza y veintidos

estudiantes bajo el nivel de pobreza. En el grupo control se encontró siete estudiantes sobre el nivel de pobreza y veinticuatro estudiantes bajo el nivel de pobreza. El por ciento mayor de los estudiantes cae bajo el nivel de pobreza (Véase Tabla 4).

Tabla 4

Distribución de la muestra por nivel socioeconómico

| Nivel socioeconómico | GRUPO | | | |
|----------------------|--------------|----|---------|----|
| | Experimental | | Control | |
| | No. | % | No. | % |
| Sobre el nivel | 9 | 29 | 7 | 23 |
| Bajo el nivel | 22 | 71 | 24 | 77 |

Al comparar el grupo experimental y el grupo control en estas características, se observó que son grupos que poseen características similares en términos de edad, sexo, promedio académico y nivel socioeconómico. La muestra estaba compuesta por treinta y un varones y treinta y una niñas, estudiantes mayormente de once años, con promedios de B y C, y un

nivel socioeconómico bajo el nivel de pobreza.

Resultados de los análisis

Luego de administrar la pre-prueba a los dos grupos se realizó una prueba Kuder-Richardson (KR-20) para determinar la confiabilidad de la prueba en español. Este análisis se llevo a cabo manualmente utilizando la formula indicada por Fox (1981) y Tuckman (1983). Se hizo también el análisis KR-20 con las puntuaciones de las post-pruebas. La tabla 5 demuestra los datos que se usaron para llevar a cabo el análisis y los resultados del mismo.

Tabla 5

Análisis KR-20 de la prueba en español

| Dato | Pre-prueba | Post-prueba |
|---------------------|------------|-------------|
| Número de ítemes | 50 | 50 |
| Media | 61.94 | 69.09 |
| Desviación estandar | 13.40 | 14.06 |
| Varianza | 179.56 | 197.76 |
| Coeficiente | .96 | .97 |

El coeficiente obtenido tanto en la pre-prueba como en la post-prueba indican una alta consistencia interna de la prueba en español para la muestra seleccionada.

Para esta investigación se utilizaron dos grupos naturales no equivalentes. Cuando se utiliza este diseño de investigación es necesario administrar una pre-prueba para demostrar que los grupos son equivalentes al inicio del tratamiento (Tuckman, 1978; Vockell, 1983).

La primera hipótesis nula expresaba que las medias de la pre-prueba del grupo experimental y el grupo control eran iguales. La hipótesis alterna fue que las medias de las pre-pruebas del grupo experimental y control eran diferentes. Para comparar las medias de las pre-pruebas de ambos grupos se utilizó una prueba *t*. El nivel de significación fue .05. Los resultados de esta prueba (Ver Tabla 6) indican que se retiene la hipótesis nula y no existen diferencias significativas en las medias de los grupos experimental y control antes de iniciar el tratamiento. Por lo tanto las medias del grupo experimental y control en las pre-pruebas son equivalentes.

Tabla 6

Resultados de la prueba t para las pre-pruebas

| Grupo | Media | Desviación estándar | gl | Prueba t |
|--------------|--------|------------------------|----|----------|
| Experimental | 64 | 15.366 | 60 | 1.274 |
| Control | 59.871 | 10.691 | | |

gl= grados de libertad tc= t crítica

$p > .05$

$p = .05$, $tc = 2.00$

La segunda hipótesis nula fue que las medias de la pre-prueba y post-prueba son iguales. La hipótesis alterna fue que el promedio de la post-prueba del grupo experimental sería mayor que el promedio de la pre-prueba.

Para probar la hipótesis se llevó a cabo una prueba t, con un nivel de significación de .05. La tabla 7 recoge los resultados de esta prueba. Se rechaza la hipótesis nula al nivel de significación

.05, indicando que el promedio de la post-prueba del grupo experimental es significativamente mayor que el de la pre-prueba.

Tabla 7

Resultados de la prueba t para el grupo experimental

| | Media | Desviación estándar | gl | Prueba t |
|-------------|--------|------------------------|----|----------|
| Pre-prueba | 64 | 15.366 | | |
| | | | 30 | -4.883* |
| Post-prueba | 73.161 | 14.580 | | |

gl= grados de libertad tc= t crítica

* Estadísticamente significativo, $p < .05$

$p = .05$, $tc = 1.697$

Al recoger los los datos se encontró que el grupo control reflejaba aumentos en las puntuaciones de la post-prueba. Estos resultados no eran esperados pero se procedió a hacer un análisis estadístico. Se realizó una prueba t, que reflejó los resultados descritos en la tabla 8, lo que indica que hay

diferencias significativas en los promedios de la pre-prueba y la post-prueba del grupo control.

Tabla 8

Resultados de la prueba t para el grupo control

| Grupo | Media | Desviación estándar | gl | Prueba t |
|-------------|--------|------------------------|----|----------|
| Pre-prueba | 59.871 | 10.691 | 30 | -2.82* |
| Post-prueba | 65.032 | 12.243 | | |

*Estadísticamente significativo, $p < .05$

$p = .05$, $t_c = 1.697$

El análisis de la prueba t para las post-pruebas de los grupos experimental y control reflejó que el promedio para el grupo experimental fue significativamente mayor que el del grupo control.

La tabla 9 indica los resultados de la comparación en la post-prueba del grupo experimental y el grupo control. Como la t observada es mayor que la t crítica al nivel de .05, se rechaza la hipótesis nula que

establece que los promedios son iguales. Por lo tanto se confirma la hipótesis alterna de que el promedio en la post-prueba del grupo experimental es mayor que el promedio de la post-prueba del grupo control.

Tabla 9

Resultados de prueba t para las post-pruebas

| Grupo | Media | Desviación estándar | gl | Prueba t |
|--------------|--------|------------------------|----|----------|
| Experimental | 73.161 | 14.58 | 60 | 2.378* |
| Control | 65.032 | 12.243 | | |

*Estadísticamente significativo, $p < .05$

$p = .05$, $t_c = 1.671$

CAPITULO V

Resumen, conclusiones y recomendaciones

Resumen

Esta investigación fue diseñada con el propósito de determinar si el Modelo reunión de grupo ayuda a mejorar el auto-concepto de estudiantes de sexto grado de escuela elemental. Se realizó una investigación cuasi-experimental utilizando el diseño de investigación de grupo control no equivalente. La muestra fue constituida por sesenta y dos estudiantes de la Escuela Rexville Elemental de Bayamón, treinta y un estudiantes pertenecían al grupo experimental, con el cual se implantó el modelo, y treinta y un estudiantes al grupo control que no recibió tratamiento.

El estudio encontró que los grupos participantes en la investigación eran equivalentes estadísticamente al inicio del tratamiento. Al finalizar el tratamiento se encontró diferencias significativas entre las medias de las pre-pruebas y post-pruebas tanto del grupo experimental como el control.

Otro hallazgo del estudio fue que al finalizar el tratamiento, el grupo experimental demostró tener

puntuaciones mayores que el grupo control en las post-pruebas.

Conclusiones

Como el diseño de investigación utilizado fue el de grupo control no equivalente fue necesario confirmar estadísticamente que los dos grupos participantes eran equivalentes antes de iniciar el tratamiento. Se utilizó una prueba t la cual confirmó la equivalencia de los grupos.

Se esperaba que luego del tratamiento el grupo experimental demostrara cambios en el promedio de la pre-prueba y la post-prueba, esta hipótesis fue confirmada. Se encontró también diferencias significativas entre la pre-prueba y post-prueba del grupo control, lo cual no era esperado.

El aumento del grupo control en la post-prueba no se puede atribuir a la forma de selección de los grupos (no equivalentes) porque comenzaron el tratamiento en condiciones de igualdad al demostrarse estadísticamente que eran equivalentes.

La madurez del grupo no debe haber propiciado este resultado debido a que se espera que los dos grupos tengan un proceso de madurez similar por ser

equivalentes (Tuckman, 1978).

Bayer (1986) señala que el auto-concepto permanece estable a través del tiempo si el estudiante no está expuesto a situaciones o actividades que lo ayuden a desarrollarlo. En este caso, es probable que el aumento reflejado en la post-prueba del grupo control haya sido debido a que cuando se administra una pre-prueba para determinar el estado inicial del grupo en relación a una variable, la pre-prueba puede aumentar la posibilidad de que los sujetos mejoren en la post-prueba. Los resultados de la post-prueba reflejan que el sujeto pasó por la experiencia de tomar la pre-prueba (Tuckman, 1978; Vockell, 1983).

El hallazgo más importante de la investigación fue la confirmación de la hipótesis, la cual establecía que el grupo participante en la enseñanza del modelo reunión de grupo obtendría puntuaciones mayores en la prueba de auto-concepto que las puntuaciones del grupo que no participó de la enseñanza con el modelo.

Aún cuando el grupo control mejoró en las puntuaciones del SEI los resultados indican que el grupo experimental mejoró más en las puntuaciones.

Este hallazgo es consistente con el estudio de Bayer (1986) que encontró un aumento significativo en

ganancias del auto-concepto, utilizando un método de enseñanza con condiciones facilitadoras donde los estudiantes podían expresarse sobre sus preocupaciones personales. Este tratamiento comparte algunos elementos del modelo reunión de grupo como discusión de temas significativos para los estudiantes y la oportunidad de expresar sus problemas y preocupaciones.

Godleski (1986) realizó un estudio, con una duración de seis meses, para determinar si la participación en actividades para mejorar el auto-concepto producía cambios en los niveles de auto-concepto, teniendo como resultado que no se observó diferencias significativas en el auto-concepto de los grupos que participaron en la investigación.

Concluyó que hubo factores que pudieron afectar los resultados como la dificultad que confrontaron los maestros para desarrollar las actividades, no se implantaron como se había propuesto en el diseño de la investigación. Recomendó que se ofreciera adiestramiento a los maestros antes de iniciar el tratamiento y que se diera seguimiento a las actividades realizadas por los maestros.

Autores como Campbell (1967), La Benne y Greene (1969), Canfield y Wells (1976) y Purkey (1970)

indicaron que el auto-concepto puede ser aprendido por medio de experiencias que se le provean al estudiante y en su interacción con otras personas.

El análisis de estos estudios y de los resultados de la hipótesis establecida en la investigación parecen señalar que el modelo reunión de grupo podría contribuir al desarrollo del auto-concepto de estudiantes de sexto grado.

Este modelo podría ser divulgado a los maestros, directores y consejeros del sistema de educación, con el propósito de que se use en la sala de clases como una forma de ayudar a los estudiantes a mejorar la percepción que tienen de sí mismos y como resultado de esto lograr cambios en el aprovechamiento académico. El auto-concepto puede afectar directamente el aprovechamiento académico de los estudiantes (Godleski, 1986; Purkey, 1970; Wylie, 1974).

Se podría utilizar el modelo como base para el diseño de materiales instruccionales y el diseño de currículo y programas educativos (Weil et al. 1978).

Se debe corroborar los resultados de este estudio con otras investigaciones que permitan generalizar los resultados a la población, utilizando una muestra mayor que la de este estudio y donde la asignación a los

grupos control y experimental sea aleatoria.

Este estudio debe servir de referencia para generar nuevas investigaciones sobre los efectos del modelo reunión de grupo y otros modelos instruccionales con estudiantes puertorriqueños.

Estas investigaciones y la utilización del modelo podrían enmarcarse dentro del Programa de Educación Moral que posee el Departamento de Instrucción. Dicho programa presenta un marco filosófico que provee unos principios generales que permiten que el diseñador, supervisor o maestro los traduzcan en experiencias concretas de enseñanza y aprendizaje en la sala de clases (D.I.P., 1987).

Recomendaciones

Algunas recomendaciones que se pueden hacer a base de los resultados y las conclusiones del estudio son las siguientes:

1. Que se realicen otros estudios implantando el modelo reunión de grupo con estudiantes de otras escuelas y otros distritos con una muestra mayor y por un período de tiempo mayor (un semestre, un año).

2. Que se realicen estudios experimentales con muestras aleatorias que permitan generalizar a la

población.

3. Que se realicen investigaciones con otros modelos de la familia personal para estudiar si hay resultados significativos que respalden su utilización en la sala de clases.

4. Que se lleven a cabo investigaciones comparando diversas actividades para mejorar el auto-concepto con el modelo reunión de grupo.

5. Que se realicen investigaciones sobre los efectos del modelo reunión de grupo sobre el auto-concepto y el aprovechamiento académico.

Bibliografía

- Archenbault, F.X. y González Peñalver, J. (1984).
Predicting self concept of mainland and island
Puerto Ricans: A cross cultural study. Educación,
53: 124-143.
- Asociación de Maestros de Puerto Rico (1988).
Deserción escolar en Puerto Rico. El Sol, 32(2),
16-22.
- Association for Educational Communications and
Technology (1977). The definition of educational
technology. Washington, D.C.: Autor.
- Bailey, G. K.; Madonna, S.; Wesley, A. L. y Anderson,
H.N. (1987). Comparison of self-concept and
classroom environment in elementary school
children. RIE, Annual Cummulation 1988 Index,
ED 281 135
- Bayer, D. L. (1986). The effects of two methods of
affective education on self-concept in seventh
grade students. The School Counselor, 34,(2),
123-133.
- Bloom, B. S. (1988). Helping all children learn well in
elementary school and beyond. Principal, 68: 12-17.
- Calsyn, R.J. y Kenny, D. A. (1977). Self-concept of

- ability and perceived evaluation of others: cause or effect of academic achievement. Journal of Educational Psychology 69(2), 136-145.
- Canfield, J. y Wells, H. C. (1969). 100 ways to enhance self-concept in the classroom. New Jersey: Prentice Hall.
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research. Chicago: Rand Mc Nally College Publishing.
- Campbell, P. B. (1967). School and self-concept. Educational Leadership, 24:510-515.
- Collazo, A. (1977). Comparison of the self-report and the inferred self-concept of the sixth grade puertorican children of low and middle socio-economic status. University of Florida.
- Combs, A.W. (1965). The self. In D. E. Hamachek (Ed.) The self in growth, teaching and learning. Selected readings. New Jersey: Prentice Hall.
- Cooley, E.J. y Ayres, R.R. (1988). Self-concept and success-failure attributions of nonhandicapped students and students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 21,(3), 174-178.
- Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco: W. S. Freeman.

- Coopersmith, S. (1981). Self-esteem inventories.
California: Consulting Psychologists Press.
- Cruz, R.A. (1975). Las necesidades de investigación del sistema escolar de Puerto Rico. Educación, 40:8-18.
- Cruz, R. A. (1976). Nuevas estructuras educativas en el sistema escolar público de Puerto Rico. Educación, 42:9-13.
- Chaar Tridas, J. L. (1985). Reflexiones en torno al sistema de instrucción pública de Puerto Rico. El Sol, 29(4), 4-12.
- Departamento de Instrucción Pública (1987). Educación moral. Puerto Rico: Autor.
- Departamento de Instrucción Pública (1987). Principios para la integración del currículo. Puerto Rico: Autor.
- Fox, D. J. (1981). El proceso de investigación en educación. España: Ediciones Universidad de Navarra.
- Glasser, W. (1981). Escuelas sin fracaso. México: Editorial Pax.
- Godleski, B. V. (1986). The effects of self-concept enhancing activities on self-concept levels in third grade students. RIE, Annual Cummulation 1987

- Index, ED 281 072.
- Joyce, B. y Weil, M. (1986). Models of Teaching.
New Jersey: Prentice-Hall International.
- Joyce, B.; Showers, B. & Rolheiser-Bennett, C.
(1987). Staff development and student learning: A
synthesis of research on models of teaching.
Educational Leadership, 45(2), 11-23.
- Kunisawa, B. (1988). El dilema de la deserción escolar.
El Sol, 32(2), 23-25.
- La Benne, W. D. & Greene, B. I. (1969). Educational
Implications of self-concept theory.
California: Goodyear Publishing Company.
- Leonard, P. Y. & Gottsdanker-Willekens, A. E. (1987).
The elementary school counselor as consultant for
self-concept enhancement. The School Counselor,
34(4), 245-255.
- Leonardson, G. R. (1986). The relationship between
self-concept and selected academic and school
factors. Adolescence, 21(82), 467-474.
- Leonetti, R. y Muller, D.G. (1976). The
spanish-surnamed child: Self-concept and school.
The Elementary School Journal, 76(4), 217-255.
- Litch, B. G. (1987). The interaction between children's
achievement-related beliefs and the characteristics

- of diferent tasks. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, D. C. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 283-832
- Long, T. J.; Convey, J. J. & Chwalec A. R. (1985). Completing dissertations in the behavioral sciences and education. London: Jossey-Bass.
- Padwal, R. S. (1984). The relationship of self-concept to intelligence, anxiety and academic achievement. (Report No. SSTA-R-R-108). Saskatchewan School Trustees Association, Regina. Research Centre. (ERIC Document Reproduction service No. ED 260 513
- Pottebaum, S. M., Keith, T. Z. & Ehly, S. W. (1986). Is there a causal relationship between self-concept and academic achievement. Journal of Educational Research, 73(3), 140-144.
- Purkey, W. W. (1970). Self-Concept and School Achievement. New Jersey: Prentice-Hall.
- Rajabally, M. H. (1987). Instruction in developmental psychology and its influence on self-concept. Adolescence, 22(87), 545-553.
- Rogers, C. M.; Smith, M. D. y Coleman, J. M. (1978). Social comparison in the classroom: The relationship between academic achievement and

- self-concept. Journal of Educational Psychology, 70(1), 50-57.
- Shavelson, R. J. y Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. Journal of Educational Psychology, 74(1), 3-17.
- Showers, B.; Joyce, B. y Rolheiser-Bennett, B. (1987). Synthesis of research on staff development: A framework for future study and a state-of-the-art analysis. Educational Leadership, 45,(3), 77-87.
- Thesaurus of ERIC descriptors. (1987). Phoenix, AZ: Onyx Press.
- Tuckman, B. W. (1978). Conducting educational research (2nd. edition). New York: Harcourt Brace Janovich.
- Vockell, E. L. (1983). Educational research. New York: MacMillan Publishing.
- Weil, M.; Joyce, B. & Kluwin, B. (1978). Personal models of teaching: expanding your teaching repertoire. New Jersey: Prentice Hall.
- Wideman, M.E. (1982). An evaluation of student self-esteem in Scarborough schools. Scarborough Board of Education (Ontario)
(ERIC Document Reproduction No. ED 265-463)
- Winograd, K. (1988). Be a good loser, as you learned in school. Principal, 68: 57-58.

Wylie, R. C. (1974). The self-concept. Lincoln:

University of Nebraska Press.

Zirkel, P. A. y Moses, E. G. (1971). Self-concept and

ethnic group membership among public school

students. American Educational Research Journal,

8(2), 253-263.

APENDICES

APENDICE A
UMBRAL PROMEDIO PONDERADO AL NIVEL DE POBREZA
PARA EL AÑO 1990-91

**UMBRAL PROMEDIO PONDERADO AL NIVEL DE POBREZA
PARA EL AÑO 1990-91**

| Número de personas por familia | Ingreso bajo el nivel de pobreza | Ingreso sobre el nivel de pobreza |
|--------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|
| 1 | 0 - \$ 6,280 | \$ 6,281 o más |
| 2 | 0 - 8,420 | 8,421 o más |
| 3 | 0 - 10,560 | 10,561 o más |
| 4 | 0 - 12,700 | 12,701 o más |
| 5 | 0 - 14,840 | 14,841 o más |
| 6 | 0 - 16,980 | 16,981 o más |
| 7 | 0 - 19,120 | 19,121 o más |
| 8 | 0 - 21,560 | 21,561 o más |
| 9 | 0 - 23,700 | 23,701 o más |
| 10 | 0 - 25,840 | 25,841 o más |
| 11 | 0 - 27,980 | 27,981 o más |
| 12 | 0 - 30,120 | 30,121 o más |
| 13 | 0 - 32,260 | 32,261 o más |
| 14 | 0 - 34,400 | 34,401 o más |
| 15 | 0 - 36,540 | 36,541 o más |
| 16 | 0 - 38,680 | 38,681 o más |

Fuente de información: Income Eligibility Guidelines May 03, 1990. Mid Atlantic Region Food and Nutrition Service del Departamento de Agricultura de los Estados Unidos. El período de efectividad es hasta el 30 de junio de 1991.

Nota: El nivel de pobreza para otro tamaño familiar mayor de 16 se obtiene sumando \$2,140 por cada miembro adicional.

Preparado por : División de Planificación 4 de junio de 1990, Area de Planificación y Desarrollo Educativo.

APENDICE B
DISEÑO DE ADIESTRAMIENTO

INTRODUCCION

Este adiestramiento va dirigido a un maestros de sexto grado de escuela elemental. Se utilizará con el maestro seleccionado para participar en la utilización del modelo reunión de grupo, basado en la Teoría de la realidad de Glasser. Dicho modelo pertenece a la familia de modelos personales, la cual enfatiza el carácter único de cada ser humano; intentando moldear la educación de forma tal que el individuo se conozca a sí mismo y se haga responsable de su propia educación y destino. El modelo de reunión de grupo ayuda a los estudiantes a hacerse responsables de su conducta, a desarrollar su auto-estima, amor e identidad.

El Departamento de Instrucción Pública se ha dado a la tarea de iniciar la capacitación formal de maestros en el area de Educación Moral, como una respuesta a la crisis de valores que refleja nuestra sociedad. Ha iniciado también un proyecto de escuelas efectivas que se propone lograr que la escuela puertorriqueña responda a las necesidades de la sociedad en general y del estudiante en particular. Este proyecto persigue asegurar altos niveles de ejecución en todos los estudiantes del sistema. Como parte del adiestramiento que se le da a los directores sobre el Proyecto de escuela efectiva, se les familiariza con la Terapia de la realidad de Glasser.

Con la utilización del modelo los maestros podrán ampliar su repertorio de estrategias de enseñanza y a la vez contribuir al desarrollo integral de sus estudiantes.

Logrando con ésto unos cambios positivos de conducta, que a su vez, tendrán como resultado un mejor aprovechamiento académico.

El adiestramiento se llevará a cabo en el período de capacitación del maestro. El énfasis en la utilización más efectiva del tiempo lectivo, no permite sacar maestros de la sala de clases.

I. METAS Y OBJETIVOS

META:

Desarrollar en el maestro nuevas estrategias de enseñanza que faciliten el desarrollo integral de los estudiantes.

Objetivo general:

Adiestrar un maestro en servicio en la utilización del modelo reunión de grupo.

Objetivos específicos:

1. Explicar las seis fases del modelo en secuencia.
2. Mediante una simulación, demostrar la aplicación del modelo reunión de grupo para una situación escolar de su preferencia.

II. CARACTERISTICAS DE LA CLIENTELA

Maestro en servicio de sexto grado de escuela elemental

III. CONTENIDO DEL ADIESTRAMIENTO

Temas:

- A. ¿Qué son modelos de enseñanza?
- B. Descripción general de la familia de modelos personales
- C. Modelo de reunión de grupo
 1. Presentación de la teoría
 - a. Metas

- c. Presentación del modelo y sus fases
- d. Sistema de apoyo
- e. Aplicación
- f. Efectos instruccionales

IV. ACTIVIDADES

Desglose de actividades

| DIA | ACTIVIDAD | TIEMPO (minutos) |
|-----|--|------------------|
| 1 | Entrevista con el maestro- explicar propósitos del adiestra- miento y discutir temas A y B Entregar material informativo al maestro para estudio | 50' |
| 2 | Demostración | 50' |
| 3 | Práctica | 50' |
| 4 | Práctica | 50' |
| 5 | Demostración | 50' |
| 6 | Práctica | 50' |
| 7 | Práctica | 50' |
| 8 | Práctica | 50' |
| 9 | Evaluación | 50' |

1. Entrevista con el maestro

a. Se entrevistará al maestro y se le explicarán los propósitos del adiestramiento. Se utilizará el método de discusión dirigida para presentar los modelos de enseñanza y la descripción general de la familia de

modelos personales (Temas A y B).

b. Se le entregará al maestro un material informativo con la presentación de la teoría (Tema C) para estudiar y discutir el próximo día.

2. Demostración

a. Antes de la demostración se discutirá brevemente la teoría y se aclararan dudas en torno al material estudiado.

b. El adiestrador ofrecerá una demostración del modelo. Se seleccionará para la demostración un grupo de 10 estudiantes que no sean parte de la muestra del estudio.

3. Práctica y retroalimentación

a. El maestro practicará en la utilización del modelo, para este propósito se escogerá un pequeño grupo de 10 estudiantes que no formen parte de la muestra.

b. El maestro seleccionará una situación escolar de su preferencia.

V. EVALUACION

La evaluación se dividirá en dos partes:

a. Evaluación del participante

b. Evaluación del adiestramiento

Evaluación del Participante

Nombre: _____ Fecha: _____

Escuela: _____

1. Identifique y explique brevemente cada una de las fases del modelo reunión de grupo.

a. _____

b. _____

c. _____

d. _____

e. _____

f. _____

EVALUACION DEL ADIESTRAMIENTO

1. Indique cuáles de los temas del adiestramiento considera que deben ser ampliados.

2. Indique cuáles deben ser eliminados.

3. De las técnicas presentadas: discusión dirigida, estudio independiente, demostración, simulación,

¿Cuál le gusto más? _____

¿Cuál le gustó menos? _____

4. ¿Cómo se puede mejorar este adiestramiento?

5. ¿Qué aspectos debe mejorar el adiestrador?

6. ¿Se lograron los objetivos del adiestramiento?

_____ Sí

_____ No

7. Comentarios:

APENDICE C

MEMORANDO UTILIZACION APROPIADA DEL TIEMPO LECTIVO

Medidas a Considerarse para la Utilización Apropiada del Tiempo Lectivo

I. Orientación y Adiestramiento a Maestros

El Artículo 3.05 de la Ley Orgánica del Departamento de Educación indica que el Secretario establecerá un programa de inducción al magisterio mediante el cual los maestros que posean experiencia, orienten y sirvan de guía tanto a los que se inician en el Sistema, como a los que hayan estado fuera del servicio activo por más de cinco años. Estas actividades se programarán sin afectar el tiempo lectivo.

De igual forma, el Artículo 3.08 de la Ley Orgánica del Departamento de Educación establece que el Secretario establecerá por reglamento el procedimiento para que en cada escuela se organice un Comité de Educación Continuada encargado de identificar las necesidades de este personal y conducir sus programas de mejoramiento y capacitación profesional. Este Comité, al igual que el Componente organizado en las regiones educativas con ese propósito, trabajará en coordinación con el Centro de Educación Continuada del Sistema.

- Recomendaciones:

1. Programar y desarrollar las orientaciones de carácter general e informativo necesarias al maestro en sus períodos disponibles de capacitación dentro de su programación escolar.
2. Programar y desarrollar dentro del horario escolar solamente aquellas orientaciones y adiestramientos con maestros y recursos que puedan participar sin afectar el desarrollo normal de la programación escolar de los estudiantes.
3. Utilizar al máximo las técnicas de demostración, de Micro-enseñanza y de trabajo en equipo o colaborativo en el propio salón de clases del maestro que necesita ayuda para su capacitación profesional.

4. Programar aquellas actividades de adiestramiento que sean imprescindibles y que requieran el uso de días completos para ocasiones en que por experiencias previas podríamos anticipar poca asistencia de estudiantes a la escuela.
 - Último día de clases en diciembre
 - Día del Empleado de Comedores Escolares
 - Primer día de clases en enero
5. Mantener un récord acumulativo de toda actividad de adiestramiento o de educación continuada en que participe cada funcionario. El récord debe indicar los temas que se cubren durante el adiestramiento, el lugar donde se ofrece, fechas, tiempo y recursos utilizados. En el mismo récord se podrían hacer observaciones sobre actividades de seguimiento que se realicen para constatar sobre indicadores que reflejan crecimiento o mejoramiento en la ejecución del personal que participa en las actividades de adiestramiento. Esto permitiría evitar que haya duplicidad en las actividades de adiestramiento en las que participe determinado maestro o funcionario, sin que éste fuese necesario.
6. Motivar a los maestros para que se concienticen de su necesidad de crecimiento profesional continuo como medida para mejorar el proceso de enseñanza que desarrollan en el salón de clase, así como para optar por los incentivos que habrán de otorgársele a los maestros destacados.

Esa necesidad de participación en un programa continuo de educación es responsabilidad tanto del Sistema como del propio maestro. El maestro deberá estar dispuesto a utilizar parte de su tiempo disponible durante los sábados, los veranos, por las

ESTADO LIBRE ASOCIADO DE PUERTO RICO
DEPARTAMENTO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA
HATO REY, PUERTO RICO

OFICINA DEL
SECRETARIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

15 de enero de 1991

M E M O R A N D O

A : Directores Regionales, Superintendentes,
Superintendentes Auxiliares, Directores
de Escuelas Elementales y Secundarias

De : José Lema Moyá, Ed.D.
Secretario

Asunto : **MEDIDAS A CONSIDERARSE PARA LA UTILIZACION
APROPIADA DEL TIEMPO LECTIVO**

El Artículo 1.05 de la Ley Orgánica del Departamento de Educación establece que cada estudiante recibirá, por lo menos, ciento ochenta (180) días de clases durante el año. Las escuelas y los distritos escolares podrán aumentar las horas y días lectivos conforme a sus necesidades con la autorización del Secretario o del funcionario en que éste delegue.

El documento que incluimos contiene una serie de medidas y recomendaciones que permiten llevar a cabo las actividades de desarrollo profesional y enriquecimiento curricular a la vez que se mantiene un máximo de tiempo para la enseñanza en las escuelas públicas del país. El mismo recoge las recomendaciones del Comité de Normas para el Uso del Tiempo Lectivo designado por el Secretario durante el año escolar 1989-90.

Las sugerencias contenidas en este documento servirán a los superintendentes y a los directores de escuelas como instrumento de trabajo en la búsqueda de alternativas para la mejor utilización posible del tiempo lectivo.

En el proceso de implantar estas medidas es importante el diálogo, la participación y el convencimiento de toda la comunidad escolar. Mediante ese diálogo y participación efectiva, se pueden modificar y mejorar estas sugerencias; lo que redundará en beneficio de los estudiantes de las escuelas públicas de Puerto Rico, y hará más efectivo el trabajo de todos los que laboramos en el quehacer educativo.

Es imprescindible la colaboración de todos.

tardes, etc. para participar en actividades que le mantengan al día en su preparación profesional.

II. Actividades Co-curriculares y extra curriculares en tiempo lectivo

En las escuelas se celebran actividades que consumen mucho tiempo lectivo que podrían llevarse a cabo durante días especiales, en las tardes después de clases, los sábados o en horas en que el tiempo lectivo resulte lo menos afectado posible.

En lo adelante, para garantizar a todo estudiante los 180 días de clases que estipula la Ley Orgánica de Educación, será necesario que cada escuela en particular establezca normas claras y precisas que regulen la celebración de estas actividades.

Recomendaciones

1. Separar tiempo durante la Semana del Maestro (Antes Semana Educativa) para todas las actividades especiales:

- reconocimiento a maestros y a otro personal
- premiaciones por honores obtenidos
- actividades finales de concursos o certámenes
- reconocimientos a estudiantes y padres
- congresos de estudiantes o padres
- destaque de logros de programas, proyectos, agrupaciones estudiantiles, asociaciones, clases especiales, etc.

En el caso de aquellas actividades cuyo día de celebración sea declarado durante días no comprendidos dentro de la Semana del Maestro por otras autoridades ajenas a la escuela, se podrían realizar actos sencillos de poco tiempo de duración durante el día indicado, y posponer la celebración de actos más formales para dicha Semana.

2. Celebrar los días de juego de las escuelas durante los sábados según lo dispone la Carta Circular Núm. 5-89-90 del Programa de Educación Física.
 3. Designar el sábado y los días feriados como los días más recomendados para realizar excursiones educativas o asistir a actividades culturales fuera de la escuela.
 4. Limitar al máximo posible la participación del personal escolar y de los estudiantes en actos de caridad y condolencia a horas no laborales.
 5. Convertir las actividades de reconocimiento al personal en una experiencia educativa y enriquecedora para los estudiantes, celebrándolas frente a ellos en las propias áreas de trabajo de los funcionarios a quienes se les reconoce su labor, y utilizando el menor tiempo posible.
 - Entrega de un ramo de flores o de un regalo
 - Lectura de un mensaje
 - Presentación de logros obtenidos, etc.
- Actividades que requieran mucho tiempo deberán ser celebradas en las noches o durante los sábados, domingos o días feriados.
6. Desautorizar la participación de personal escolar en convenciones y reuniones anuales que celebren las asociaciones o instituciones a los que pertenezcan durante días lectivos.
 7. Planificar todas las actividades co-curriculares y extra-curriculares semestralmente y exigir el cumplimiento de las reglas establecidas.

APENDICE D
CARTA SOLICITANDO PERMISO PARA UTILIZACION
DE PRUEBA



UNIVERSIDAD DEL SAGRADO CORAZON

APARTADO 12383. CORREO CALLE LOIZA. SANTURCE. PUERTO RICO 00914

TEL. 728-1515

June 7, 1990

Consulting Psychologists Press, Inc.
577 College Ave.
Palo Alto, CA 94306

To Whom it may Concern:

I am María L. Villarrubia, a student at the University of the Sacred Heart in Puerto Rico. I am presently finishing my Master's Degree in Instructional Systems and Educational Technology, with a concentration in Instructional Design. At present, I am working on my Master's Thesis, which deals with the effect of the classroom meeting model on the self-concept of sixth grade students.

During my review of the literature for my research, I found the article "Self-Concept and Ethnic Group Membership Among Public School Students," Volume 8, No. 2, Pages 253-263, 1971, by P. A. Zirkel and E. G. Moses, in the American Educational Research Journal, where they used a translation of the "Coopersmith Self-Esteem Inventory."

I request your permission to use the translation of the test in my investigation. It will be administered to 70 students of Rexville Elementary School in Bayamón, Puerto Rico.

Thank you very much for your help.

Sincerely,

María L. Villarrubia

María L. Villarrubia
Calle Prado DI-17
Río Hondo IV
Bayamón, Puerto Rico 00619

Rosa A. Ojeda-Ayala

Rosa A. Ojeda-Ayala, Ph.D.
Academic Advisor
Sacred Heart University
P. O. Box 12383, Loiza Sta.
Santurce, PR 00914

APENDICE E
PERMISO PARA TRADUCIR LA PRUEBA



**Consulting
Psychologists
Press, Inc.**

September 21, 1990.

94

Ms. Maria L. Villarrubia
Calle Prado DI-17
Rio Hondo IV
Bayamon, Puerto Rico 00619

Dear Ms. Villarrubia,

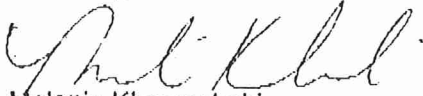
We appreciate your interest in our test, the Coopersmith Self-Esteem Inventory, by Stanley Coopersmith, copyright 1981, and are responding to your fax of September 19, 1990, in which you request permission to use a Spanish translation of the test for your use in research.

We would be willing to authorize you to use this translation provided you agree to the following conditions:

1. It is understood that you will use the translated CSEI in your research project which deals with the effect of the classroom meeting model on the self-concept of sixth grade students. You may reproduce 70 copies of the translated instrument for this research project. If you intend to make more than 70 copies, please notify us regarding further permission and a possible fee.
2. You will send us one (1) copy of the translation and all rights to the translation will be assigned by you to Consulting Psychologists Press, Inc.
3. The translation will be used for your own research project only, and you will not sell or give any copies for others to use. Upon completion of the project you agree to destroy the copies printed except for the few you need for your records. Please note that the translation will not be an "official" translation. It will be considered a research translation to be used for your own purposes only as outlined by this Agreement.
4. Each copy of the translation will have on it a credit line to indicate, in English, the test name, author, copyright date, publisher, translator's name, and the date of the translation.
5. Translated instruments may not appear in full in any form of public media (including dissertations or theses). Please notify CPP regarding further permission if you wish to utilize sample items from the translated instrument.

If you agree to these conditions, sign the enclosed copy of this form and return it to me at Consulting Psychologists Press. I will then sign this form and return a fully-executed copy to you for your records. At that time you may proceed with the translation. If you decide not to proceed, return this agreement to me and indicate that you have elected not to proceed with the use of the translation. Thank you.

Sincerely,

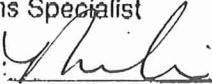


Melanie Khosroshahi
Contracts and Permissions Specialist

Agreed to by: María L. Villarriba
(name)

Date: September 30, 1990

Acknowledged by CPP:



Date: 10/16/90

APENDICE F
AUTORIZACION PARA LLEVAR A CABO ESTUDIOS
EN EL SISTEMA EDUCATIVO

ESTADO LIBRE ASOCIADO DE PUERTO RICO
DEPARTAMENTO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA
HATO REY, PUERTO RICO

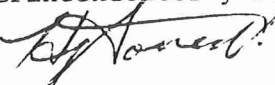
97

Área de Planificación
y Desarrollo Educativo

9 de agosto de 1990

MEMORANDO

Sra. Leida V. Cintrón Marrero
Directora
Región Educativa de Bayamón
Superintendentes y Directores de Escuela


Héctor Torres Villanueva
Secretario Auxiliar Interino

AUTORIZACION PARA LLEVAR A CABO ESTUDIOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO

La Sra. María L. Villarrubia, quien cursa estudios conducentes al grado de maestría en la Universidad del Sagrado Corazón, Santurce Puerto Rico, realizará el estudio titulado: El modelo de reunión de grupo y el autoconcepto de estudiantes de sexto grado, en el distrito escolar de Bayamón III.

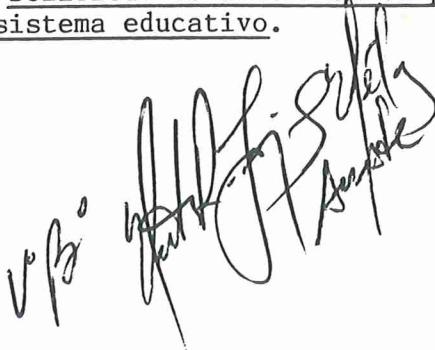
Autorizo a la señorita Villarrubia a visitar las escuelas del distrito escolar antes mencionado, con el propósito de coordinar un tratamiento de orientación en la utilización del modelo de reunión de grupo. Se orientará en su periodo de capacitación. Se administrará una pre y post prueba. Coordinará las visitas con la Directora Regional, Superintendentes y Directores de Escuela.

Solicito se le brinde a la señora Villarrubia la colaboración necesaria para que pueda realizar su estudio.

El Departamento de Instrucción Pública no se solidariza necesariamente con las opiniones, o preferencias que pudieran surgir por razón del estudio.

Se incluye copia del formulario: Solicitud de autorización para llevar a cabo estudios e investigaciones en el sistema educativo.


Sr. Carlos Ant. de Luis


Sr. Carlos Ant. de Luis

APENDICE G
CUESTIONARIO PARA LA SELECCION
LOS MAESTROS

Nombre del maestro _____

Fecha: _____ Escuela: _____

Nombre del evaluador: _____

Cuestionario para el director

Instrucciones:

Haz una marca de cotejo en el encasillado que mejor describa la proficiencia con que el maestro domina o ejecuta la destreza señalada.

| | Excelente | Bueno | Regular | Pobre |
|---|-----------|-------|---------|-------|
| 1. Habilidad para esta- blecer buenas relacio- nes personales con los estudiantes. | : | : | : | : |
| : | : | : | : | : |
| 2. Habilidad para mantener control de grupo. | : | : | : | : |
| : | : | : | : | : |
| 3. Propiciar el desarrollo de la autodisciplina en los estudiantes. | : | : | : | : |
| : | : | : | : | : |
| 4. Respetar los criterios de los demás. | : | : | : | : |
| : | : | : | : | : |
| 5. Dominio de las técnicas de discusión en grupo. | : | : | : | : |
| : | : | : | : | : |
| 6. Enfatizar la solución de problemas y la toma de decisiones en los estudiantes. | : | : | : | : |
| : | : | : | : | : |
| 7. Crear un clima agrada- ble de trabajo. | : | : | : | : |
| : | : | : | : | : |
| 8. Demuestra tener dominio de sí mismo ante situa- ciones difíciles. | : | : | : | : |
| : | : | : | : | : |

| | Excelente | Bueno | Regular | Pobre |
|-----------------------------|-----------|-------|---------|-------|
| 9. Propiciar actividades : | : | : | : | : |
| que promuevan la auto- : | : | : | : | : |
| evaluación de la con- : | : | : | : | : |
| ducta de los estudian- : | : | : | : | : |
| tes. : | : | : | : | : |
| 10. Responder a las nece- : | : | : | : | : |
| sidades de desarrollo : | : | : | : | : |
| personal del estudiante: | : | : | : | : |

APENDICE H
CUESTIONARIO DE PROBLEMAS DEL GRUPO

A continuación hay una lista de situaciones que te pueden afectar en el salón o en tu hogar. Léela con mucho cuidado.

Enumera en orden de importancia los que más te afectan.

- _____ Tengo problemas de disciplina.
- _____ Me siento rechazado por mis compañeros.
- _____ Tengo malas notas.
- _____ No tengo amigos.
- _____ Siento deseos de dejar la escuela.
- _____ Peleo frecuentemente en la escuela.
- _____ No me llevo bien con mis maestros.
- _____ Me gusta llamar la atención.
- _____ Hablo mucho durante la clase.
- _____ Tengo problemas en mi casa.
Indica cuál es _____
- _____ Otros

