

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



“DIAGNÓSTICO Y DISEÑO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
PSICOTERAPÉUTICO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA EN
LOS ESTUDIANTES DE TERCER CICLO DEL CENTRO ESCOLAR DANIEL
HERNANDEZ EN SANTA TECLA”

PRESENTADO POR:

BR. SANTACRUZ GONZALEZ, FATIMA EUNICE SG18018
BR. MARTINEZ BARRIENTOS, SUSANA MARÍA MB18005
BR. MELGAR MONTERROSA, WALTER ALEXIS MM19016

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA/O EN
PSICOLOGÍA**

DIRECTOR DEL PROCESO DE GRADO:

MSC. RAFAEL ANTONIO CÓRDOVA QUEVEDO

COORDINADOR DE PROCESO DE GRADO:

LIC. ISRAEL RIVAS

CIUDAD UNIVERSITARIA “DR. FABIO CASTILLO FIGUEROA” NOVIEMBRE DE 2025

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

RECTOR:

M. Sc. JUAN ROSA QUINTANILLA

VICERRECTORA ACADÉMICA:

DR. EVELYN BEATRIZ FARFÁN MATA

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO:

M. Sc. ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO

SECRETARIO GENERAL:

LIC. PEDRO ROSALÍO ESCOBAR CASTANEDA

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

DECANO:

MAESTRO JULIO CÉSAR GRANDE

VICEDECANA:

MAESTRA MARY CRUZ JURADO

SECRETARIA:

MAESTRA NATIVIDAD DE LAS MERCEDES TESHÉ PADILLA

DIRECTORA ESCUELA DE POSGRADO:

MAESTRA SANDRA LORENA BENAVIDES DE SERRANO

AUTORIDADES DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

JEFE DEL DEPARTAMENTO:

MAESTRO WILBER ALFREDO HERNÁNDEZ

COORDINADOR GENERAL DE PROCESOS DE GRADO:

LIC. ISRAEL RIVAS

DOCENTE DIRECTOR:

LIC. RAFAEL ANTONIO CÓRDOVA QUEVEDO

Agradecimientos

Agradezco a *Dios*, guía constante de mi vida, por darme fuerza cuando flaqueé y por recordarme, aun en los días más grises, que todo esfuerzo tiene propósito. Cuando me sentí pequeño ante los retos, Él me sostuvo y me dio la serenidad para continuar.

A mi madre, *María Monterrosa*, ejemplo de amor incansable, quien creyó en mí incluso cuando yo dudaba. Su voz alentándome, sus oraciones y su abrazo fueron mi mayor motor. A mi padre, *Lisandro Zuniga*, a quien respeto y admiro por su esfuerzo, su serenidad y los valores que me ha enseñado con el ejemplo. A mis hermanos, *Brayan Melgar y Danilo Zuniga*: uno, mi confidente y sostén en cada paso; el otro, inspiración constante por su arte, su sensibilidad y su corazón noble. Este logro también les pertenece.

Agradezco a todas las personas que, de una u otra forma, formaron parte de este camino. A quienes coincidieron conmigo en algún proyecto, trabajo o tarea; pero especialmente a quienes me ayudaron a ser mejor persona y estudiante, quienes me motivaron a dar más de mí y me recordaron que era capaz de lograrlo. Guardo un especial aprecio por mis primeros amigos en la universidad, con quienes aún mantengo comunicación, y me llena de alegría saber que juntos hemos llegado hasta esta meta: Patricia Cervantes, Nicole Rivas, Saúl Martell y Lilibeth Recinos.

Con mucho cariño y gratitud, agradezco a mis compañeras de este proceso de grado, *Susana Martínez y Fátima Santacruz*. Mis amigas, mis confidentes, mis aliadas. Gracias por hacer equipo conmigo, no solo en la tesis, sino desde aquel segundo ciclo de 2019, cuando coincidimos por primera vez. Desde entonces se convirtieron en una parte fundamental de mi formación académica y de mi vida. Me alegra profundamente compartir este logro “nuestro logro” fruto del esfuerzo, las desveladas y hasta las lágrimas que hoy dan sentido a este cierre.

A mis docentes del Departamento de Psicología, gracias por sembrar en mí la pasión por esta carrera y por guiarme con su sabiduría. En especial, al Lic. *Rafael Antonio Córdova Quevedo*, mi tutor de tesis, por su confianza, paciencia y por ser más que un guía académico: un mentor que supo ver potencial donde a veces yo solo veía cansancio. Haber sido su auxiliar

de cátedra en *Psicoterapia Familiar y de Parejas* fue un honor que marcó profundamente mi formación profesional y humana.

Finalmente, agradezco a la *Universidad de El Salvador*, por haberme formado con conciencia social, por enseñarme a no permanecer indiferente ante la injusticia y por inculcar en mí el espíritu de lucha (no solo por mis propios sueños, sino también por los de los demás) y el compromiso con una psicología sustentada en la evidencia científica.

-Alexis Melgar

"Escogemos el camino equivocado desde el principio cuando suponemos que nuestra meta es cambiar "la mente y el corazón de hombres y mujeres", en lugar del mundo en el que ellos viven"

Burrhus Frederic Skinner

Primero que nada, quiero agradecer a Dios por prestarme salud hasta este momento, a mi comunidad, quienes han escuchado cada tristeza, alegría y éxito vivido a lo largo de estos años. Especialmente agradezco a: *Marcela Cruz*, mi mejor amiga y confidente; *Adriana Zelaya*, quien me escuchó y ayudó en muchas exposiciones; *Mariam Zelaya*, confidente de mis éxitos y fracasos junto a *Gissela Acevedo*; y a *Natalia Torres*, por su cariño incondicional y por recordarme siempre mi valor. Gracias a todas ustedes que, sin importar la hora ni el día, han sido mi apoyo, mi inspiración y mi refugio constante.

A mis padres por brindarme mis estudios y ser mi motivo para salir adelante a pesar de cada adversidad. Mis hermanos *Carlos y Miguel Martínez*, quiénes no lo saben, pero me inspiran a nunca darme por vencida por más tropiezos que tenga; mis hermanas *Ana y Teresa Martínez*, mis pilares durante toda mi carrera universitaria. Así mismo quiero agradecer a mis familiares que me ayudaron y siempre creyeron en mí, especialmente a mi tía *Cecilia Martínez* y mis primos *Alejandro y Nataly Tamayo* que son un ejemplo de resiliencia para mí.

Agradezco a cada compañero con el que compartí salón, taller, discusión, laboratorios y parciales. Espero que logren sus metas y alcancen muchos éxitos. De manera particular agradezco a *Gabriela Ortiz, Patricia Cervantes y Nicole Rivas* por darme la oportunidad de trabajar junto a ellas y ser un apoyo tanto dentro como fuera de la universidad.

Con mucho aprecio quiero agradecer a mis compañeros de toda la vida y con quienes terminamos juntos este proyecto: *Fátima Santacruz y Walter Melgar*, mis compañeros de tesis. Hemos tenido nuestras diferencias, tristezas, frustraciones, pero sobre todo muchas anécdotas divertidas y éxitos juntos. No dudo que seguirán cosechando muchos éxitos más tanto en su vida profesional como personal.

Finalmente, y no menos importante quiero agradecer a mi alma mater, la *Universidad de El Salvador* y a cada *docente del Departamento de Psicología* por brindarme la oportunidad de formarme y por su entrega a la enseñanza. Especialmente agradezco a mi asesor de tesis: *Rafael Córdova*, por la paciencia y cada corrección realizada que me han llevado a crecer profesionalmente.

-Susana Martínez

A Dios, por ser mi guía en cada paso de este camino. Por sostenerme cuando sentí que ya no podía más, por mostrarme que todo sucede en su tiempo. Gracias por darme fuerzas para continuar, por recordarme que los sueños se logran con fe, esfuerzo y constancia, y por hacerme comprender que nunca caminé sola.

A mis papás, *Margarita González y William Santacruz*, mis mayores ejemplos de resiliencia, trabajo y entrega. Gracias por enseñarme a luchar con valentía, por sus consejos que siempre me han guiado y por creer en mí incluso cuando yo misma dudaba. Cada sacrificio, palabra de aliento y gesto de cariño ha sido el impulso que me llevó hasta aquí. Este logro también les pertenece, porque sin ustedes nada de esto habría sido posible. A mi hermana *Emely Santacruz*, mi confidente y cómplice en esta travesía, gracias por acompañarme con tanto cariño y por ser siempre mi apoyo.

A mi familia, por estar presente en cada etapa, por celebrar mis triunfos y acompañarme en mis caídas. Gracias por su cariño, su comprensión y por recordarme siempre de dónde vengo y cuánto he crecido. Su apoyo ha sido mi fuerza silenciosa a lo largo de todo este proceso.

A mis amigos *Alexis Melgar y Susana Martínez*, gracias por ser parte de este camino desde el inicio. Han sido más que compañeros de carrera: han sido apoyo y refugio en los momentos más exigentes. Gracias por acompañarme durante estos años compartidos, entre desvelos, risas, trabajos, y también momentos de desánimo que juntos aprendimos a superar, por ayudarnos mutuamente cuando el cansancio pesaba, y por hacer de cada práctica y experiencia universitaria una etapa inolvidable. Con ustedes aprendí el verdadero valor de la amistad, del trabajo en equipo y del apoyo mutuo. Hoy miro atrás y me siento profundamente agradecida por haber recorrido este camino junto a ustedes, porque sin su compañía y su cariño nada habría sido igual.

A mi novio *Rodrigo Montano*, gracias por tu paciencia, tus palabras de ánimo y tu amor incondicional. Por ser mi compañero en todo momento, por entender mis ausencias, por animarme cuando las fuerzas flaqueaban y por impulsarme a ser mejor. Tu presencia ha sido mi calma, mi motivación y una de las razones por las que hoy llego hasta aquí con el corazón lleno de gratitud.

A mi asesor de tesis, *Rafael Córdova*, por su orientación, paciencia y compromiso durante este proceso. Gracias por guiarme con sabiduría, su tiempo y por motivarme a dar siempre lo mejor de mí. Su acompañamiento ha sido una parte esencial en la culminación de este trabajo.

A la *Universidad de El Salvador* y al *Departamento de Psicología*, por brindarme las herramientas, los conocimientos y el espacio para crecer no solo como profesional, sino también como persona. A mis docentes, por compartir su experiencia, su dedicación y por inspirarme a continuar con pasión este camino de aprendizaje y servicio.

Y finalmente, a todas las personas que alguna vez me tendieron la mano sin saber cuánto lo necesitaba; a los que me enseñaron algo, por pequeño que pareciera, y dejaron en mí una parte de ellos. Hoy comprendo que soy la suma de todas las personas que han pasado por mi vida, de cada gesto, cada consejo y cada muestra de cariño, gracias, porque todos ustedes han formado parte del camino que hoy culmina y de la persona en la que me he convertido.

-Fátima Santacruz

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	15
1.1 Situación Actual.....	15
1.2 Enunciado del problema	18
1.3 Delimitación.....	19
1.3.1 Alcances.....	20
1.3.2 Limitaciones.....	21
1.3 Objetivos.....	22
Objetivo general:.....	22
Objetivos específicos:	22
1.5 Justificación	23
II. MARCO TEÓRICO.....	25
2.1 Antecedentes.....	25
2.2 Concepto de autoestima	28
2.2.1 Formación de la autoestima	30
2.2.2 Niveles de autoestima	31
2.3 Autoconcepto y desarrollo del autoconcepto	33
2.4 Influencias en el Autoestima.....	34
2.4.1 Ámbito Familiar.....	34
2.4.2 Ámbito Social	35
2.4.3 Ámbito Escolar	36
2.5 Teorías sobre la autoestima.....	37
2.5.1 Teoría de la autoestima de Rosenberg.	37
2.5.2 Teoría de la autoestima de Coopersmith.....	39
2.5.3 La Teoría de Eficacia de Bandura.....	43
2.5.4 Teoría de la Autoestima desde el Conductismo (Conducta verbal).....	46
2.6 Importancia del fortalecimiento de la autoestima.	47
III. METODOLOGÍA	49
3.1 Tipo de investigación.....	49
3.1.1 Diseño de la investigación	49
3.1.2 Enfoque del estudio	49
3.1.3 Tipo de estudio.....	50

3.2 Población y muestra.....	50
3.3 Instrumentos de recolección de datos	51
3.3.1 Inventario de Coopersmith.....	51
3.3.2 Escala de autoestima de Rosenberg	52
3.3.3 Cuestionario para Padres, Madres y Adultos cuidadores.....	52
3.3.4 Cuestionario para Docentes	52
3.4 Procedimiento	53
IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	55
4.1 Resultados de Inventario de Inventario de Autoestima de Coopersmith	55
4.1.1 Séptimo grado.....	55
4.1.2 Octavo grado.....	58
4.1.3 Noveno Grado.....	60
4.1.4. Análisis interpretativo de resultados de Inventario de autoestima de Coopersmith ...	63
4.2 Escala de Autoestima de Rosenberg	71
4.2.1 Séptimo Grado	71
4.2.2 Octavo grado.....	72
4.2.3 Noveno grado.....	74
4.2.4 Análisis interpretativo de Escala de Autoestima de Rosenberg.....	75
4.3 Instrumento de Evaluación para Docentes.....	83
4.3.1 Análisis interpretativo de Instrumento de evaluación para docentes.....	91
4.4 Instrumento “Cuestionario de Padres, Madres y Adultos”	96
4.4 Análisis interpretativo de Instrumento de evaluación para padres, madres y adultos cuidadores	106
4.5 Análisis de resultados de fase diagnóstica	111
4.5.1 Análisis descriptivo.....	111
4.5.2 Análisis de coincidencias y divergencias entre las percepciones de docentes, padres y estudiantes.....	116
V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	130
5.1 Conclusiones.	130
5.2 Recomendaciones.....	131
VI. REFERENCIAS	133
Anexo 1 – Preguntas Inventario de Autoestima de Coopersmith	137
Anexo 2 – Escala de Autoestima de Rosenberg	140

Anexo 3 – Cuestionario para Padres, Madres y Adultos cuidadores	142
Anexo 4 – Cuestionario para docentes.....	144
Anexo 5 – Cartas de validación de instrumentos	146

INTRODUCCIÓN

La presente investigación realizada para el diagnóstico y diseño de un programa de intervención psicoterapéutica para el fortalecimiento de la autoestima en los estudiantes de tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández, tiene como propósito principal identificar los niveles de autoestima de los estudiantes y desarrollar un programa de intervención orientado a su fortalecimiento.

En el planteamiento del problema se presenta la situación actual que viven los adolescentes en el contexto educativo salvadoreño y analiza los factores familiares, sociales y escolares que influyen en su autoestima. En este apartado se formula el enunciado del problema, los objetivos generales y específicos, la justificación, las delimitaciones, alcances y limitaciones del estudio. Dichos elementos permiten contextualizar la problemática y fundamentar la pertinencia de desarrollar un programa de intervención psicoterapéutico dentro del ámbito escolar.

El marco teórico aborda los antecedentes de investigaciones nacionales e internacionales relacionadas con la autoestima y su impacto en el desarrollo adolescente. Se exponen los conceptos esenciales que sustentan la investigación, tales como autoestima, autoconcepto y autoeficacia, así como las principales teorías que explican su formación y dinámica, entre ellas las propuestas por Rosenberg, Coopersmith, Bandura y las perspectivas conductuales. Además, se analizan los factores familiares, sociales y escolares que influyen en el fortalecimiento o deterioro de la autoestima, resaltando la importancia de implementar intervenciones psicoterapéuticas en el entorno educativo.

A continuación, en el tercer capítulo se muestra la metodología, que explica el tipo de diseño que se realizó, siendo este un diseño no experimental con un enfoque mixto que permitió comprender la realidad emocional de los adolescentes desde una perspectiva amplia y contextualizada. También se detallan los instrumentos aplicados para recolectar la información, como el Inventario de Autoestima de Coopersmith, la Escala de Autoestima de Rosenberg y los cuestionarios dirigidos a padres y docentes.

En el siguiente capítulo se presenta el análisis de los resultados, este expone de manera detallada los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos

psicométricos y cuestionarios aplicados. En esta sección se analizan los niveles de autoestima identificados en los estudiantes de séptimo, octavo y noveno grado. Asimismo, se interpreta la información obtenida de padres y docentes, lo que permite establecer relaciones entre los factores familiares, escolares y emocionales que influyen en la autovaloración de los adolescentes proporcionando así una visión integral de la situación actual de la autoestima en la población estudiantil del Centro Escolar Daniel Hernández, constituyendo la base para la elaboración del programa de intervención psicoterapéutica propuesto.

Posteriormente se llega al capítulo cinco de conclusiones y recomendaciones, donde se reflexiona sobre la importancia del fortalecimiento de la autoestima como eje fundamental del desarrollo personal y académico de los adolescentes, así como sobre la necesidad de integrar estrategias psicoterapéuticas dentro de los espacios educativos. Además, se formulan recomendaciones específicas dirigidas a la comunidad educativa, autoridades escolares, docentes y padres de familia, con el propósito de favorecer el acompañamiento emocional de los estudiantes y garantizar la sostenibilidad del programa de intervención en el tiempo.

Finalmente se presenta el Diseño del programa de intervención psicoterapéutico para el fortalecimiento de la autoestima, el cual propone actividades individuales y grupales orientadas al desarrollo del autoconocimiento, la aceptación personal, la regulación emocional y la mejora de las relaciones interpersonales. Además, se incluyen orientaciones específicas dirigidas a docentes y padres de familia, con el fin de fomentar una cultura de apoyo emocional y comunicación asertiva en el entorno escolar. Este programa busca convertirse en una herramienta práctica y adaptable a otras instituciones educativas del país.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

1.1 Situación Actual

La experiencia de ser un niño, niña o adolescente en El Salvador ha mejorado significativamente en diversos aspectos comparando lo con los últimos 25 años. Entre estas mejoras se incluyen la reducción de la tasa de mortalidad infantil, oportunidades para finalizar la educación básica (alimentación, vestimenta, calzado, útiles escolares, etc.), defensa contra posibles abusos y un acompañamiento para el desarrollo de sus capacidades para desarrollar el pensamiento crítico. Sin embargo, junto con estos avances también han surgido nuevos retos para ayudar a esta población. Uno de los más importantes es el desarrollo y fortalecimiento de su autoestima.

A pesar de que existe un mayor reconocimiento por parte de los jóvenes acerca de la salud mental, aún existen estigmas dentro de la población adulta. En muchas ocasiones son los padres de familia los que no empatizan los comportamientos de los jóvenes minimizando sus problemas y emociones, influyendo al desarrollo de su personalidad e impactando negativamente su autoestima.

El adolescente se ve condicionado por la imagen que les ofrecen a otros, como si éstos fueran un espejo. Si el adolescente recibe comentarios de los padres del tipo: “eres un exagerado”, “eres un vago”, “¿por qué no eres como tu hermano/a?”, “mejor lo hago yo, que tú no sabes”, “deberías dejar de comer comida chatarra”, “haz ejercicio”, etc. afectará la percepción de sí mismo llegando a sentirse una persona sin utilidad e incapaz, generando una autoestima inadecuada. Por otro lado, si los padres o familiares le transmiten una imagen positiva al adolescente de sus posibilidades como “excelente, sabía que con esfuerzo lo lograrías”, “¿necesitas ayuda?”, “tú puedes”, etc. ayudándole a realizar diversas actividades acordes a su capacidad de tal manera que se vea a sí mismo apto, relevante y seguro de sí, en este caso se generará una autoestima inadecuada.

No obstante, no sólo los familiares influyen de manera directa en la autoestima de los adolescentes, sino que también todos los docentes por los que cada uno de los estudiantes

pasa. Como bien dicen muchas personas “la escuela es el segundo hogar de los estudiantes” puesto que es uno de los lugares en donde conviven mucho tiempo con sus compañeros y docentes. Un docente puede ser bastante influyente en la perspectiva de los adolescentes, muchos de ellos recuerdan las palabras duras como “necesitas empezar a tomar en serio el estudio”, “deberías ser como fulanito que lleva las mejores notas o que no da problemas”, “¿terminarás vendiendo tomates si sigues así?” (Frase muy común en nuestro país) o palabras de esperanza como “sé que tienes potencial”, “llegarás lejos”, “puedes lograr todo lo que te propongas”, “yo confío en ti”.

Por otro lado, se encuentran también los comentarios que uno recibe de sus iguales, o incluso compañeros menores o mayores. Alguno de ellos es como “deberías tener peinarte”, “arréglate más”, “trabaja mejor”, “una cosa tenías que hacer y fallaste”, “baja de peso”, “tu opinión no me importa”, “no quiero trabajar contigo”, entre otros. Los compañeros de clase son las personas con las que se convive más tiempo y de los cuáles los comentarios suelen impactar aún más.

Dicho esto, es importante recordar que la autoestima es un componente esencial del bienestar psicológico de los estudiantes. Una autoestima saludable permite a los jóvenes tener confianza en sus habilidades, afrontar desafíos con mayor resiliencia y desarrollar una imagen positiva de sí mismos. Es preocupante observar que en El Salvador durante el año 2023 y parte del presente año 2024, se ha visto un aumento en los casos de intentos de suicidios entre los estudiantes de educación básica y educación superior. Esta situación refleja una urgente necesidad de abordar los problemas de salud mental, específicamente de fortalecer la autoestima de los jóvenes.

Por lo anterior, surge la necesidad de crear un programa de intervención psicoterapéutica orientado al fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes de tercer ciclo. Los estudiantes durante este período atraviesan cambios físicos, emocionales y sociales que pueden impactar profundamente su autoestima.

Una propuesta de programa de intervención psicoterapéutica permitirá a los estudiantes la capacidad de mantener una alta autoestima, gestión del estrés y emociones de manera efectiva. Al invertir en el bienestar psicológico de los estudiantes, estamos preparando a individuos más seguros, competentes y resilientes que puedan contribuir positivamente a la sociedad. Para abordar estos desafíos, es necesario la búsqueda de estrategias diferentes e innovadoras que promuevan el desarrollo ideal para la niñez y adolescencia del país.

1.2 Enunciado del problema

¿El diagnóstico de los niveles de autoestima y sus efectos psicológicos mediante metodologías de evaluación permitirá diseñar un programa de intervención psicoterapéutica efectivo para mejorar la autoestima de los estudiantes de tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández en Santa Tecla?

1.3 Delimitación

Delimitación Geográfica:

La investigación será realizada en el Centro Escolar Daniel Hernández, una institución pública ubicada en la 2a Avenida Sur, municipio de Santa Tecla, departamento de La Libertad.

Delimitación social:

El estudio se llevará a cabo con una muestra de 108 estudiantes del sexo femenino y masculino, del tercer ciclo de educación básica, entre las edades de 12 a 15 años distribuidos de la siguiente manera: 82 estudiantes de séptimo grado, 34 estudiantes de octavo grado y 38 estudiantes de noveno grado.

Delimitación Temporal:

El tiempo en el que se realizará la investigación será enmarcado dentro del periodo de abril a noviembre del año 2024.

1.3.1 Alcances

- Este diagnóstico establecerá los fundamentos metodológicos necesarios para proporcionar recursos que mejorarán la autoestima en estudiantes de tercer ciclo.
- La investigación se centrará en diseñar un programa de intervención psicoterapéutica dirigido a fortalecer la autoestima de los estudiantes de tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández de Santa Tecla, mediante un diagnóstico inicial que oriente la intervención.
- Diseñar y desarrollar una propuesta de programa de intervención que permitirá a los investigadores aportar nuevas ideas y métodos para mejorar la autoestima en entornos educativos específicos.
- Se formularán recomendaciones específicas y prácticas para la implementación futura del programa por otros investigadores.
- Incluirán recomendaciones detalladas sobre cómo ejecutar el programa, qué profesionales podrían ser necesarios (psicólogos, trabajadores sociales, etc.), y cómo integrar el programa dentro de la estructura escolar existente.

1.3.2 Limitaciones

- La efectividad del programa puede estar limitada por la disponibilidad y disposición de los estudiantes pudiendo ser reacios para participar en las actividades de evaluación.
- Los resultados y conclusiones estarán específicamente vinculados al contexto del Centro Escolar Daniel Hernández de Santa Tecla, lo que puede limitar su generalización a otras poblaciones estudiantiles.
- Aunque se utilizarán herramientas de evaluación validadas, la medición de variables como la autoestima puede implicar cierto grado de subjetividad y variabilidad en los resultados.
- Problemas de horarios de clases, exámenes y actividades de los estudiantes, dentro de la institución en el año 2024.
- Problemas para abordar a los estudiantes en las fechas programadas, debido a reuniones de docentes, reuniones de padres de familia, entrega de notas y actividades festivas en la institución.

1.3 Objetivos

Objetivo general:

- Diagnosticar y diseñar un programa de fortalecimiento de la autoestima en los estudiantes de tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández en Santa Tecla para el diseño de un programa de intervención psicoterapéutica.

Objetivos específicos:

- Realizar un diagnóstico exhaustivo de los niveles de autoestima en las estudiantes de tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández en Santa Tecla, mediante la aplicación de instrumentos psicométricos validados y entrevistas estructuradas.
- Diseñar un programa de intervención psicoterapéutica personalizado, basado en las necesidades y desafíos identificados en la evaluación del nivel de autoestima a través de estrategias socioemocionales.
- Identificar las principales áreas de dificultad y los factores contribuyentes que afectan las habilidades socioemocionales y la autoestima de los estudiantes de tercer ciclo, a través del análisis de los datos recopilados durante el proceso de diagnóstico.
- Proponer recomendaciones específicas para la implementación de medidas preventivas y de mantenimiento a largo plazo que favorezcan la salud mental y el bienestar psicológico de los estudiantes de tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández.

1.5 Justificación

La adolescencia es una etapa crucial en el desarrollo humano, marcada por una serie de cambios físicos, emocionales y sociales que pueden influir significativamente en el bienestar y la salud mental de los individuos. Uno de los aspectos más destacados durante esta fase es la formación de la autoestima y el desarrollo de habilidades socioemocionales, que juegan un papel decisivo en la adaptación y el éxito en la vida.

La autoestima, entendida como la valoración que cada individuo hace de sí mismo, juega un papel importante en la forma en que los estudiantes enfrentan los desafíos académicos y sociales en su vida diaria. Los estudiantes con una autoestima adecuada tienden a tener una actitud más positiva hacia el aprendizaje, son más persistentes frente a los obstáculos y tienden a obtener mejores resultados académicos. Por el contrario, aquellos con baja autoestima pueden experimentar dificultades para concentrarse, enfrentar el fracaso y participar activamente en el proceso educativo.

Esta situación puede influir negativamente en su rendimiento escolar, disminuir su motivación y autoconfianza, y contribuir al desarrollo de problemas emocionales como la ansiedad y la depresión. Por ende, abordar este desafío desde una perspectiva psicoterapéutica es fundamental para promover un crecimiento saludable durante esta etapa crucial de la vida.

El enfoque propuesto en este proyecto de tesis se fundamenta en la necesidad de realizar un diagnóstico exhaustivo de la situación actual de los estudiantes del Centro Escolar Daniel Hernández en Santa Tecla, con el fin de comprender las dinámicas específicas que contribuyen al fortalecimiento o no de la autoestima en esta población. A partir de este diagnóstico, se diseñará una intervención psicoterapéutica que se adapte a las necesidades y características individuales de los estudiantes, con el objetivo de fortalecer su autoestima y promover habilidades socioemocionales que les permitan enfrentar los desafíos de manera más saludable y efectiva.

Al ofrecer a los estudiantes estas herramientas prácticas, no solo se está abordando el problema inmediato de la baja autoestima, sino que también se está contribuyendo a su bienestar a largo plazo. Estas habilidades les serán útiles en su vida diaria, facilitándoles enfrentar los futuros desafíos con mayor confianza y resiliencia.

Los resultados de esta investigación no solo beneficiarán a los estudiantes de tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández en Santa Tecla, sino que también proporcionarán a los docentes, padres de familia y otros profesionales de la salud mental en el ámbito educativo, una guía práctica para abordar las necesidades socioemocionales de los estudiantes y promover un ambiente escolar inclusivo y enriquecedor.

En cuanto a su utilidad metodológica la presente investigación propuesta tiene como objetivo desarrollar nuevos instrumentos para recolectar y analizar datos sobre la autoestima, específicamente en los estudiantes de tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández para la adquisición de estrategias socioemocionales, promoviendo su desarrollo integral y bienestar emocional.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

Con el pasar de los años se ha observado que uno de los aspectos más importantes para el desarrollo de la identidad de los adolescentes es la autoestima, puesto que es la percepción que tiene cada uno de sí mismos y dicha percepción afecta el bienestar psicológico. Esa valoración propia interviene en el desarrollo social, emocional, conductual y escolar.

En investigaciones previas se ha demostrado la relevancia que tiene el desarrollo de la autoestima en el área escolar dado que esta influye directamente en la manera en la que los adolescentes enfrentan los diversos desafíos académicos. El estudio realizado por Alfredo Fierro en el año 1990, encontró que la autoestima es relativamente estable y está vinculada con diversas variables psicológicas como el rendimiento escolar, la ansiedad y el apoyo social, destacando así que los eventos significativos (comportamientos) y las experiencias en la formación de la autoestima juegan un papel importante para la modificación de la misma por lo que es esencial el considerar estos factores para el diseño de intervenciones efectivas que ayuden al fortalecimiento de la autoestima en los adolescentes dado que un entorno escolar positivo y un apoyo familiar adecuado son factores claves para el desarrollo de una autoestima saludable.

Las instituciones escolares son la principal fuente de socialización para los adolescentes. Un artículo publicado en 2012, titulado “Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención” resalta que la adolescencia es un período crítico para el desarrollo de la autoestima y está fuertemente vinculado a las relaciones interpersonales que ellos tienen durante este período, principalmente la relación con el entorno familiar debido a que se ha demostrado que adolescentes con una autoestima baja y que se sienten poco valorados en el contexto familiar puede repercutir en conductas de experimentación con alcohol y drogas desde la preadolescencia y de igual manera volverse un problema en la adultez. Es por ello que se invita a mejorar la autoestima de los adolescentes puesto que al

incrementar la autoestima en esta etapa puede llegar a prevenir problemas de conducta, obtener un desarrollo emocional y de salud tanto en la propia adolescencia como en la vida adulta.

Así mismo, gracias a la psicología educativa se han logrado realizar varias investigaciones referidas a la autoestima y un ejemplo de ello es la realizada por Nieto y Suquisupa (2016) quienes implementaron un plan de intervención psicológica de ocho sesiones, con 13 estudiantes en edades de 12 a 15 años de edad pertenecientes a 7° y 8° grado de una escuela chilena. En dicha investigación se evaluaron los niveles de autoestima de los estudiantes antes y después de la intervención del programa, apoyándose en el instrumento de evaluación del Inventario de Autoestima de Coopersmith. Obteniendo como resultado niveles medios y bajos de los evaluados, reflejando así que después de la ejecución del programa existió una mejoría en los niveles de autoestima de los participantes en un 92.3% demostrando efectividad del proceso terapéutico.

Según un estudio realizado con estudiantes universitarios de México, Bolivia y España en 2019, ha demostrado que los estudiantes que tienen una alta autoestima tienen una mayor probabilidad de presentar satisfacción con su vida. Esta investigación nos brinda una amplia visión sobre la importancia y la necesidad de que existan enfoques educativos que ayuden a fortalecer la autoestima para mejorar el bienestar general de los estudiantes sin importar el nivel académico.

Por otro lado, la investigación de Guerra (2023) involucró a 45 estudiantes del segundo grado de secundaria de un plantel educativo, todos pertenecientes al turno tarde. Se excluyeron estudiantes de otros grados y aquellos cuyos padres no aprobaron su participación. Se utilizaron encuestas y observación para recolectar datos, junto con la escala de autoestima de Rosenberg (RSE), adaptada y validada por expertos, obteniendo un V de Aiken de 0.939 y un Alfa de Cronbach de 0.848. El objetivo fue proponer un programa motivacional para mejorar la autoestima en adolescentes. Los resultados mostraron que el 71.8% de los estudiantes tenía autoestima media o baja. Se propuso un programa enfocado en fortalecer enunciados positivos y mejorar la percepción personal de los adolescentes,

validado por expertos por su confiabilidad y pertinencia para su aplicación en la población estudiada.

Todas las investigaciones internacionales sobre la autoestima nos demuestran la importancia de crear intervenciones psicoterapéuticas en el sector educativo puesto que el realizarlas en estos entornos puede llegar a ser sumamente efectivas y mejorar a corto y largo plazo el bienestar general de los estudiantes.

No obstante, no solamente países ajenos al nuestro tienen la necesidad de fortalecer la autoestima. Dentro del contexto salvadoreño existen investigaciones que fundamentan la necesidad de brindar programas psicoterapéuticos orientados a estudiantes.

Un ejemplo de ello es la investigación realizada por la Universidad Francisco Gavidia en el 2007 titulada “Autoestima y motivación de logro y su relación con el rendimiento académico”, donde a pesar de que dan a conocer que la autoestima y la motivación no están correlacionadas en el rendimiento académico, sí destacan la importancia de implementar programas educativos que promuevan el fortalecimiento tanto de la autoestima como de la motivación dado que existe la necesidad de integrar las habilidades sociales, emocionales y cognitivas para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte en el año 2009 se llevó a cabo otra investigación titulada “La relación entre el desarrollo de la inteligencia emocional de los padres de familia y los niveles de autoestima manifestados en sus hijos adolescente de los Centros Escolares del municipio de Mejicanos” por la Universidad de El Salvador donde muestra que el adolescente busca obtener una transición a la vida adulta de forma exitosa por lo que realiza una búsqueda de su individualidad en esta etapa sin perder los vínculos emocionales con su familia, por lo que el desarrollo social y emocional es fundamental en esta etapa. Destacando la importancia de implementar talleres que fomenten el reconocimiento de estas áreas y a su vez ayuden a la búsqueda de la individualidad del adolescente.

Sumándose a estas investigaciones realizadas por la Universidad de El Salvador se encuentra el estudio realizado en el 2017 titulado “Diseño, implementación y evaluación de un programa psicoterapéutico grupal orientado a fortalecer la autoestima de adolescentes del sexo femenino entre los 13 y 17 años de edad beneficiarias de Fundación Redentor, ubicado en Colonia Escalón, San Salvador” dónde la población fue de 100 estudiantes entre los 15 y 19 años de edad pertenecientes al nivel de educación media y se utilizaron instrumentos de evaluación psicológica como el Inventario de Autoestima de Coopersmith, dando como resultado que el 100% de los evaluados poseen una autoestima baja a nivel general; un 24% con bajos niveles de autoestima en el área social; un 28% con autoestima baja dentro del área familiar y un 56% con autoestima baja en el área escolar, demostrando así que en la población adolescente del género femenino el origen de la autoestima está fuertemente vinculada a las interacciones familiares por lo que es importante tener en cuenta dicho factor.

2.2 Concepto de autoestima

La autoestima se refiere a cómo una persona valora y percibe sus propias habilidades y su valor personal. Esta percepción influye en la salud mental y en la manera en que alguien se adapta a diversas situaciones. Se podría definir cómo la forma en que nos vemos a nosotros mismos y nuestras capacidades en relación con el mundo. Por ello, su desarrollo y cuidado son importantes para lograr un bienestar emocional.

Para comprender plenamente este concepto, es importante reconocer que la autoestima se basa en cómo nos valoramos a nosotros mismos, considerando nuestras habilidades y debilidades personales. A continuación, se presentan definiciones de autores destacados que aportan perspectivas clave sobre este aspecto fundamental:

La autoestima, según Larousse (1993), se compone de "auto", que significa uno mismo, y "estima", que implica consideración. Esto sugiere que la autoestima es la aceptación y respeto hacia uno mismo, fundamentada en una evaluación positiva de los propios pensamientos, sentimientos y experiencias. Además, este concepto no solo abarca el reconocimiento del valor personal, sino también la confianza en la capacidad para enfrentar

los desafíos y la convicción del derecho a alcanzar el éxito y la felicidad. De este modo, la autoestima implica tanto una autoevaluación equilibrada como la certeza de poder llevar una vida significativa y cumplir con las demandas que esta presenta.

La esencia de la autoestima radica en la confianza profunda en nuestra propia mente y en nuestras capacidades para pensar y juzgar. Esto significa que la autoestima no solo se basa en lo que somos capaces de hacer en términos prácticos en nuestro día a día, en nuestras habilidades para tomar decisiones y enfrentar los desafíos de la vida. Tener una autoestima sólida implica que confiamos en nuestra capacidad para evaluar las situaciones de manera justa y razonable, y que creemos en nuestro juicio personal para manejar las circunstancias que enfrentamos.

Esta confianza en nuestra mente y juicio es crucial porque nos permite enfrentar la vida con seguridad y determinación. Cuando confiamos en nuestras propias capacidades mentales, estamos más dispuestos a asumir riesgos, a resolver problemas de manera creativa y a tomar decisiones alineadas con nuestros valores y objetivos personales.

Además de confiar en nuestras capacidades mentales, la autoestima también incluye la convicción de que merecemos ser felices y vivir una vida plena. Este aspecto es fundamental porque nuestra autoestima está estrechamente relacionada con nuestra percepción de merecimiento y valor personal. Creer que merecemos ser felices es una parte integral de sentirnos valiosos y dignos. Este sentido de merecimiento no solo influye en cómo nos vemos a nosotros mismos, sino también en cómo nos relacionamos con los demás y en cómo buscamos y aceptamos oportunidades en la vida.

Cuando creemos que merecemos la felicidad y que somos capaces de tomar decisiones acertadas, estamos mejor equipados para afrontar los desafíos y disfrutar de las experiencias que la vida nos ofrece. La autoestima implica sentirnos valiosos y capaces, incluso ante emociones que consideramos difíciles o complicadas. Sin embargo, nuestras experiencias de rechazo o aceptación juegan un papel crucial en la formación de nuestra autovaloración. Como señalan García y López (2019), "la autovaloración no es estática, sino

que se moldea continuamente a través de las interacciones sociales y emocionales, especialmente aquellas relacionadas con la aceptación o el rechazo" (p. 87).

El rechazo puede dejar cicatrices emocionales que erosionan nuestra confianza, mientras que la aceptación refuerza nuestra percepción de valía. El manejo adecuado de nuestras emociones se vuelve esencial en este contexto, ya que fortalece nuestra autopercepción y nos ayuda a desarrollar una relación más saludable con nosotros mismos, en estos momentos es crucial autorregular nuestras respuestas emocionales y recordar que nuestra valía no depende de la aprobación externa.

La empatía hacia uno mismo nos ayuda a aprender de experiencias difíciles, fortaleciendo así nuestra autoestima. Cultivar una autovaloración positiva, sin importar las circunstancias externas, es esencial para vivir plenamente y disfrutar de la vida en toda su complejidad.

2.2.1 Formación de la autoestima

La autoestima se desarrolla a lo largo de la vida y está influenciada por una combinación de experiencias emocionales y sociales. En la infancia, se forma principalmente a través de las interacciones con los cuidadores, quienes desempeñan un papel crucial en la construcción de la autoimagen. El afecto, la atención y la retroalimentación recibida, ya sea positivo o negativo, moldean la percepción del propio valor personal (Schwartz, 1995). Las respuestas y actitudes de los cuidadores hacia el niño influyen directamente en la consolidación de una autoimagen positiva o negativa.

Posteriormente, durante la adolescencia, la autoestima se ve afectada por la comparación con los pares y la búsqueda de aceptación social. Los logros y fracasos en áreas como el rendimiento académico y las relaciones interpersonales son fundamentales en la forma en que los adolescentes perciben su valor personal. Las experiencias positivas, como el éxito en actividades escolares o deportivas, pueden reforzar la autoestima, mientras que las dificultades pueden desafiarla.

En la adultez, la autoestima sigue evolucionando en función de la capacidad para enfrentar desafíos y alcanzar objetivos personales y profesionales. La confianza en la propia capacidad para lograr metas y la calidad de las relaciones interpersonales continúan influyendo en la percepción del propio valor. Además, el apoyo social y la habilidad para manejar las adversidades son fundamentales para mantener una autoestima saludable a lo largo de la vida.

2.2.2 Niveles de autoestima

La autoestima es un constructo psicológico fundamental que se refiere a la evaluación global y valorativa que una persona realiza sobre sí misma (Branden, 1994). Desde esta perspectiva, se pueden identificar distintos niveles de autoestima que reflejan la percepción individual de valía personal y competencia en diferentes áreas de la vida.

La autoestima se puede entender en términos de diferentes niveles que reflejan cómo las personas se valoran a sí mismas en distintas áreas de su vida. Estos niveles varían desde una percepción positiva y saludable hasta una visión negativa y distorsionada de uno mismo. A continuación, se describen los niveles de autoestima:

Autoestima alta: Las personas con autoestima alta tienen una percepción positiva y realista de sí mismas. Se sienten seguras de sus habilidades y valoran sus logros y cualidades. Su autoimagen es positiva, y tienen confianza en su capacidad para enfrentar desafíos y lograr objetivos.

Características: Confianza en uno mismo, aceptación de fortalezas y debilidades, optimismo, y capacidad para manejar críticas y fracasos de manera constructiva.

Impacto: Generalmente llevan una vida emocionalmente equilibrada, establecen relaciones saludables y muestran una mayor resiliencia ante el estrés y los contratiempos.

Autoestima media: Las personas con autoestima media tienen una percepción moderadamente positiva de sí mismas. Reconocen tanto sus habilidades como sus limitaciones, pero pueden experimentar inseguridades y dudas en ciertas áreas de su vida.

Características: Autoaceptación parcial, capacidad para reconocer logros, pero también tendencia a sentir inseguridades y dudas en situaciones desafiantes. Pueden ser sensibles a críticas y fracasos.

Impacto: Su bienestar emocional puede fluctuar dependiendo de las experiencias recientes y de su entorno social, aunque en general manejan los desafíos con cierta eficacia.

Autoestima baja: Las personas con autoestima baja tienen una percepción negativa de sí mismas y suelen evaluar sus habilidades y logros de manera desfavorable. Pueden sentirse inseguras y cuestionar su valor personal.

Características: Dudas constantes sobre la propia valía, percepción negativa de logros, alta sensibilidad a la crítica y tendencia a centrarse en las debilidades personales. A menudo experimentan sentimientos de inadecuación o inferioridad.

Impacto: Pueden enfrentar dificultades en el manejo del estrés, tener problemas en relaciones interpersonales y mostrar menos resiliencia ante los desafíos. La baja autoestima puede llevar a problemas de salud mental como ansiedad y depresión.

Autoestima inflada: La autoestima inflada se refiere a una percepción exagerada de la propia valía. Las personas con este nivel pueden tener una visión poco realista de sus habilidades y logros, a menudo sobreestiman sus capacidades.

Características: Sentimiento exagerado de superioridad, dificultad para aceptar críticas y una visión idealizada de uno mismo. A menudo pueden tener problemas para relacionarse de manera efectiva con los demás debido a su falta de autocrítica.

Impacto: Aunque puede parecer que estas personas son seguras de sí mismas, la autoestima inflada puede llevar a conflictos interpersonales y a una incapacidad para reconocer y corregir errores.

2.3 Autoconcepto y desarrollo del autoconcepto

(Bermúdez, 2000) menciona que “El autoconcepto se refiere a la representación mental y multidimensional que cada individuo tiene de sí mismo, la cual se forma a partir de las interacciones con el entorno y las percepciones que recibe de los demás”. Este proceso implica la evaluación de aspectos emocionales, sociales, físicos y académicos que conforman la identidad personal y determinan cómo se interpreta la realidad circundante.

El autoconcepto se desarrolla a través de la comparación entre la imagen real de uno mismo y la imagen ideal que se desea alcanzar. Cuando existe una discrepancia significativa entre ambas, pueden surgir problemas de autoestima, lo que resalta la importancia de cómo se percibe el propio rendimiento y la capacidad de cumplir con las expectativas internas y sociales. Este proceso es continuo y está enriquecido por experiencias y percepciones a lo largo del desarrollo. Desde la infancia, los niños construyen su autoconcepto mediante interacciones y comparaciones sociales con sus pares y figuras de autoridad, lo que les permite entender su competencia y valor en diferentes contextos.

Además, el desarrollo del autoconcepto se puede dividir en etapas. En la etapa Existencial o del Sí Mismo Primitivo, que abarca desde el nacimiento hasta los dos años, el niño comienza a reconocerse como una entidad separada. Posteriormente, en la etapa del Sí Mismo Exterior, que va de los dos a los doce años, la autoimagen del niño se ve influenciada por las interacciones con adultos significativos, como maestros, lo que juega un papel crucial en la formación de su percepción personal.

El autoconcepto no es estático; evoluciona a lo largo de la vida bajo la influencia de experiencias y retroalimentaciones sociales, lo que tiene implicaciones significativas para el bienestar psicológico. Esta percepción de uno mismo afecta la autoestima, la resiliencia ante las adversidades y la capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias. Como

un proceso dinámico y multidimensional, el autoconcepto se desarrolla continuamente y es fundamental para la construcción de la identidad y la autoestima.

2.4 Influencias en el Autoestima

La autoestima se forma y se mantiene bajo la influencia de diversos factores que pueden impactar positiva o negativamente en cómo una persona se valora a sí misma, A continuación, se presentan las principales influencias en la autoestima:

2.4.1 Ámbito Familiar

La familia es el primer entorno donde los niños forman su autoestima. El afecto, la validación emocional y el apoyo en el desarrollo de habilidades son esenciales para que desarrollen una imagen positiva de sí mismos. Un ambiente familiar de amor y aceptación fortalece su confianza, mientras que la falta de afecto, las críticas y las expectativas desmedidas pueden afectar negativamente su autoestima, generando inseguridad. En el caso de estudiantes de tercer ciclo, estas dinámicas familiares influyen en su rendimiento académico, motivación y relaciones interpersonales, afectando su bienestar y éxito escolar.

El juego familiar, es de vital importancia ya que se refiere a las interacciones cotidianas y las dinámicas de poder entre padres e hijos, desempeñando un papel crucial en la formación de la autoestima de los niños. Los padres son los modelos primarios a seguir, y su comportamiento influye en cómo los niños perciben su valor personal. Cuando los padres establecen un ambiente donde se fomenta la comunicación abierta, el afecto y la validación, los niños tienden a desarrollar una autoestima sólida y una confianza en sus capacidades. Por ejemplo, elogiar los logros, escuchar activamente y ofrecer apoyo en momentos de dificultad son comportamientos que fortalecen la autovaloración de los niños.

En contraste, en familias donde predominan relaciones disfuncionales caracterizadas por la crítica constante, el desprecio o la falta de atención emocional, los niños pueden internalizar una autovaloración negativa. Este tipo de ambiente no solo socava su confianza, sino que también les enseña a relacionarse con los demás desde una posición de inseguridad. La crítica constante puede llevar a los niños a sentir que sus esfuerzos nunca son suficientes, afectando su motivación y, eventualmente, su desempeño académico y social. Según

González y Hernández (2020) "un entorno familiar que no brinde estabilidad emocional puede afectar significativamente el desarrollo psicológico de los adolescentes, repercutiendo en su rendimiento escolar y relaciones interpersonales" (p. 45).

A medida que los niños crecen, el juego familiar evoluciona, las interacciones que pueden haber sido simples en la infancia se vuelven más complejas, ya que los adolescentes comienzan a buscar su independencia y a formar su propia identidad. Sin embargo, los patrones de comunicación y relación aprendidos en la infancia pueden persistir, afectando su capacidad para establecer relaciones saludables fuera del hogar. Por ejemplo, un adolescente que ha crecido en un entorno de apoyo y validación estará más preparado para formar relaciones saludables con sus pares, mientras que uno que ha enfrentado críticas constantes puede tener dificultades para confiar en los demás.

En la actualidad, la influencia del ámbito familiar en la autoestima sigue siendo crucial, aunque ha evolucionado debido a los cambios en la dinámica familiar y las expectativas sociales. Las familias modernas pueden estar más fragmentadas debido a factores como el trabajo, la tecnología y las responsabilidades diarias, lo que a menudo reduce el tiempo de calidad compartido. Sin embargo, el apoyo emocional y la comunicación dentro del hogar siguen siendo fundamentales para construir una autoestima sana.

El apoyo, respeto y comprensión de la familia son esenciales para fortalecer la autoestima, ya que las palabras de aliento y la validación generan confianza personal. En contraste, en entornos familiares donde predominan la crítica y la falta de atención emocional, la autoestima puede verse afectada negativamente.

2.4.2 Ámbito Social

El ámbito social tiene un gran impacto en la autoestima, ya que las relaciones y la aceptación de los demás influyen directamente en cómo nos vemos a nosotros mismos. A menudo, nuestra autoestima depende de la retroalimentación que recibimos: cuando nos sentimos aceptados, nos desenvolvemos con más confianza en nuestras interacciones sociales, lo que refuerza esa sensación de bienestar y valor personal. En cambio, cuando nuestra autoestima es baja, tendemos a sentirnos inseguros, lo que puede dificultar las relaciones y hacernos sentir menos valiosos, generando un ciclo negativo.

Hoy en día, este proceso es aún más evidente con la presencia de las redes sociales. Dependemos mucho de la validación externa —como los "me gusta" y comentarios— para medir nuestro valor. Las constantes comparaciones con los ideales de belleza y éxito que vemos en línea pueden debilitar nuestra autoestima, mientras que encontrar aceptación en comunidades digitales puede fortalecerla. En este sentido, las redes sociales han amplificado tanto las oportunidades como los riesgos para nuestra autoestima, haciendo que la aprobación de los demás sea un factor clave en cómo nos sentimos con nosotros mismos.

2.4.3 Ámbito Escolar

La escuela es un entorno crucial donde los estudiantes enfrentan diversos desafíos académicos que impactan directamente su autoestima. El rendimiento en tareas escolares y evaluaciones es fundamental para la autoimagen de los alumnos. Los logros académicos no solo proporcionan una sensación de competencia, sino que también fortalecen la motivación para continuar aprendiendo. Como señala Harter (1999), el sentido de competencia que los estudiantes desarrollan en la escuela está intrínsecamente ligado a su autoestima y bienestar general.

El reconocimiento y el apoyo de los docentes juegan un papel vital en la construcción de la autoestima de los estudiantes. Una retroalimentación positiva y el reconocimiento de los esfuerzos, independientemente de los resultados, ayudan a los estudiantes a sentir que sus contribuciones son valoradas. La participación en actividades extracurriculares, aunque no estrictamente académicas, también refuerza la percepción de éxito y pertenencia, contribuyendo a una autoimagen positiva.

Sin embargo, los “fracasos académicos” pueden tener consecuencias negativas significativas en la vida de los estudiantes. Aquellos que enfrentan dificultades a menudo se sienten inadecuados o menos valiosos, lo que puede llevarlos a una disminución de la motivación y a un ciclo de desánimo. Por ejemplo, las burlas de sus propios compañeros sobre sus calificaciones o comentarios despectivos como "tú no sirves para esto" pueden intensificar estos sentimientos. Además, la comparación constante con otros estudiantes, que son considerados "más inteligentes" o "mejores", alimenta la inseguridad.

Estas críticas, tanto en el ámbito académico como en el físico ya sea por los cambios generados por la edad donde incluimos brotes de acné, condiciones físicas propias del estudiante, donde sus compañeros pueden reír de él donde pueden sentirse descalificados por su apariencia o su forma de ser, generando un entorno de ansiedad que dificulta el aprendizaje y el desarrollo personal, impidiendo que los estudiantes alcancen su verdadero potencial.

Además, el impacto de la autoestima en el ámbito escolar se extiende más allá del rendimiento académico. Los estudiantes con una autoestima alta tienden a tener mejores relaciones con sus compañeros y a involucrarse más en la vida escolar, lo que fomenta un sentido de comunidad y colaboración. Por el contrario, aquellos con baja autoestima pueden volverse más reacios a participar, lo que puede limitar sus oportunidades de interacción y crecimiento personal. Esta dinámica resalta la importancia de cultivar una autoestima saludable, no solo para el éxito académico, sino también para el desarrollo social y emocional de los estudiantes.

2.5 Teorías sobre la autoestima

2.5.1 Teoría de la autoestima de Rosenberg.

Rosenberg (1989) definió la autoestima como un constructo influenciado por factores sociales y culturales, abarcando los pensamientos y sentimientos que una persona tiene hacia sí misma. Su enfoque incluye también la autoeficacia y la autoidentidad, esenciales para comprender el concepto de sí mismo. Según Rosenberg, la autoestima se desarrolla a partir de la autoevaluación de las propias capacidades, habilidades y méritos.

En el contexto salvadoreño, múltiples factores inciden en la formación de la autoestima en los estudiantes, entre ellos, la situación económica y el desarrollo cognitivo. Imaginemos a un estudiante de escuela pública que proviene de una familia con recursos limitados. La falta de acceso a materiales educativos esenciales como libros o computadoras, sumada a un entorno con pocas oportunidades de refuerzo académico, puede generar en él una sensación de desigualdad frente a sus compañeros con mayores recursos. Esta comparación constante puede afectar su autoevaluación, llevándolo a percibir que no rinde

al mismo nivel, no solo por la falta de recursos materiales, sino también por limitaciones en su desarrollo cognitivo.

El desarrollo cognitivo juega un papel crucial en la autoestima, ya que un estudiante que enfrenta dificultades para comprender conceptos, analizar información o desarrollar pensamiento crítico puede experimentar logros académicos escasos. Cuando un adolescente no logra entender lo que lee o le explican en clase, es probable que desarrolle una identidad negativa como estudiante, repitiéndose afirmaciones como “soy mal estudiante”. Esta percepción puede consolidarse en la universidad, donde muchos jóvenes han construido una autoidentidad de competencia académica basada en haber aprobado niveles anteriores, pero al enfrentarse a mayores exigencias y no alcanzar el desempeño esperado, entran en crisis. En estos casos, la autoestima se ve deteriorada porque la percepción de competencia previa se contrapone a la realidad de sus dificultades.

Las expectativas familiares también influyen significativamente en la autoevaluación del estudiante. En muchos hogares salvadoreños, los padres colocan grandes esperanzas en sus hijos como medio para mejorar la situación económica familiar. Un joven que siente que no cumple con dichas expectativas puede experimentar una presión constante, afectando su autoestima y generando frustración. Sin embargo, aunque el estudiante reciba apoyo familiar y docente, si su desarrollo cognitivo es limitado y no ha adquirido estrategias adecuadas de aprendizaje, este apoyo puede no ser suficiente para mejorar su desempeño. Muchas veces, tanto padres como maestros intentan ayudar, pero desconocen metodologías adecuadas para reforzar la comprensión y fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes. Este desconocimiento hace que el apoyo brindado no siempre sea efectivo, perpetuando las dificultades académicas y afectando la percepción de competencia del estudiante.

Otro aspecto clave es la influencia de las normas culturales en la construcción de la autoestima. En varias comunidades de El Salvador, existen expectativas rígidas sobre los roles de género. Un joven que no encaje en estas expectativas puede experimentar una crisis de identidad que afecte su autoestima. Si además enfrenta dificultades en su desempeño académico, el impacto sobre su autoevaluación será aún mayor.

Finalmente, el reconocimiento escolar es fundamental en la formación de la autoestima. Los estudiantes que reciben validación positiva por su esfuerzo y rendimiento académico desarrollan una percepción más favorable de sus habilidades. En cambio, aquellos que no son reconocidos o que son comparados negativamente pueden comenzar a dudar de sus capacidades. En este punto, es importante resaltar que no solo la falta de recursos o el desinterés afectan el desempeño académico, sino también la carencia de metodologías de enseñanza efectivas. El sistema educativo tradicional, basado en la repetición mecánica y la memorización, no fomenta el desarrollo del pensamiento crítico ni la capacidad de abstracción, lo que limita el desarrollo cognitivo de los estudiantes desde la educación inicial hasta la universidad. Esta situación se ha visto agravada por la virtualidad, pero no fue originada por ella, sino que responde a deficiencias estructurales del sistema educativo.

En conclusión, la construcción de la autoestima está influenciada por múltiples factores, entre ellos, la situación económica, el reconocimiento social y el desarrollo cognitivo. La autoestima positiva se basa en una percepción equilibrada de uno mismo, que permite aceptar fortalezas y debilidades, enfrentar desafíos con confianza y buscar nuevas oportunidades. Sin embargo, cuando un estudiante experimenta logros académicos escasos debido a limitaciones cognitivas, una metodología de enseñanza deficiente o falta de estrategias de aprendizaje, su autoestima se ve afectada. La percepción de incompetencia académica puede convertirse en una barrera para su desarrollo personal y profesional, perpetuando un estado de desvalorización que impacta su bienestar emocional y su futuro.

2.5.2 Teoría de la autoestima de Coopersmith.

Según esta teoría, la autoestima es conceptualmente la evaluación continua que un individuo realiza sobre sí mismo, expresada a través de una actitud de aprobación o desaprobación. Coopersmith (1981) define la autoestima como el grado en que una persona se percibe capaz, productiva, importante y digna. Esta evaluación personal se desarrolla desde la infancia, influenciada principalmente por el ambiente familiar.

Coopersmith subraya que el desarrollo de la autoestima en los niños está profundamente influenciado por las interacciones que tienen con sus padres y cuidadores, así como por las experiencias de competencia que viven desde temprana edad. Los niños no solo aprenden a evaluarse a sí mismos en función de sus logros personales, sino también a través de la observación y comparación con sus padres. Si los padres proyectan confianza en sus propias habilidades y ofrecen un ambiente estructurado y de apoyo, los niños tienden a internalizar esa seguridad, lo que resulta en una autoestima más alta. Sin embargo, si los padres muestran actitudes negativas hacia sus propias capacidades, o imponen expectativas poco realistas sobre sus hijos, estos tienden a desarrollar una autoevaluación negativa que afecta su percepción de competencia y valor personal.

En el contexto de las escuelas públicas de El Salvador, estas dinámicas son evidentes. Muchos niños provienen de hogares donde los padres, debido a dificultades económicas o laborales, desconocen lo que es brindar retroalimentación positiva adecuada o involucrarse activamente en el desarrollo académico y emocional de sus hijos. En algunos casos, los padres adoptan una postura autoritaria, exigiendo logros altos sin ofrecer el apoyo necesario para alcanzarlos. Este tipo de interacción puede generar en los niños la sensación de que, por más que se esfuercen, nunca serán lo suficientemente buenos, lo que refuerza una autoevaluación negativa.

Esta teoría, después de haber evaluado a padres de familia con autoestima elevada, Coopersmith (1959) dedujo que deberían existir ciertas condiciones en el ambiente familiar para el desarrollo de una autoestima sana. La forma en que los padres, madres y cuidadores interactúan con los adolescentes, así como las experiencias de competencia y las actitudes de los padres hacia sus propias capacidades, son determinantes clave en la formación de la autoestima infantil. Los niños aprenden a evaluar sus propias habilidades observando y comparándose con sus padres, internalizando tanto los aspectos positivos como las deficiencias percibidas. Esta construcción temprana de expectativas sobre uno mismo, influenciada por modelos parentales, tiende a manifestarse en actitudes ya sea positivas o negativas a lo largo de la vida.

Por ejemplo, en las aulas salvadoreñas, es común encontrar estudiantes que han interiorizado mensajes como: "si no sacas buenas notas, no vales". Estas autoevaluaciones negativas son el resultado de años de observación y comparación con modelos parentales que no solo establecen expectativas, sino que también transmiten actitudes hacia el éxito y el fracaso.

Por otro lado, en casos donde los padres son permisivos o desinteresados, los niños pueden no recibir la estructura necesaria para desarrollar una autoestima sólida. Sin un modelo claro de expectativas y competencia, estos estudiantes podrían sentir que no se espera nada de ellos, lo que lleva a una falta de motivación y a verbalizaciones como "no soy capaz de hacer nada bien". Esta autoevaluación se refuerza en la escuela, donde el rendimiento académico mediocre o bajo se convierte en una prueba tangible de la percepción que ya han formado de sí mismos.

Otro caso donde se observa la influencia del entorno familiar en la formación de la autoestima es en el contexto salvadoreño, los adolescentes que cursan el tercer ciclo, con edades comprendidas entre los 12 y 16 años, experimentan una serie de cambios significativos tanto a nivel físico como psicológico. A medida que crecen, sus necesidades e intereses evolucionan, lo que puede generar tensiones, especialmente cuando los padres intentan imponer una disciplina rígida, como si sus hijos aún tuvieran ocho años. Esta fricción puede llevar a que los adolescentes se sientan incomprendidos por sus padres, lo que a su vez genera un desgaste emocional y una creciente distancia en la relación. En estos casos, los jóvenes pueden cuestionar su propio valor y si son lo suficientemente valiosos para los demás.

La relevancia de la autoevaluación y la percepción de habilidades personales en el desarrollo de la autoestima de los jóvenes. La manera en que se valoran a sí mismos y evalúan su situación influye directamente en su bienestar emocional. Además, el entorno familiar juega un papel crucial, ya que la atención y el afecto que reciben son fundamentales para su formación. Sin embargo, en muchos contextos, como el salvadoreño, los logros académicos a menudo no son reconocidos adecuadamente. En lugar de recibir refuerzos positivos por sus

buenas calificaciones, los estudiantes enfrentan comentarios que minimizan sus esfuerzos, como "esa es tu responsabilidad". Esta falta de reconocimiento no sólo desanima, sino que también puede contribuir a una percepción negativa de sí mismos, afectando así su autoestima y su desarrollo personal.

Coopersmith argumenta que la alta autoestima en niños está ligada a ambientes familiares estructurados, donde límites claros y expectativas promueven la confianza en sus decisiones, incluso si difieren del grupo. Estos niños suelen ser más conscientes y expresivos de sus convicciones, mientras que los niños inseguros tienden a depender más de la validación social para sentirse valorados. Esta dinámica también se refleja en el contexto escolar, los maestros a menudo se limitan a revisar tareas sin dedicar tiempo a potenciar las cualidades de sus estudiantes o a ayudar a aquellos con mayores dificultades. Esto puede aumentar la percepción de desigualdad entre los alumnos, especialmente en una etapa en la que las comparaciones con otros se vuelven frecuentes y pueden influir negativamente en la autoestima. Por ejemplo, un estudiante que se compara con aquellos que obtienen mejores calificaciones podría llegar a creer que no es lo suficientemente capaz, ignorando factores sociales y económicos que también juegan un papel importante en su desempeño académico.

Coopersmith sostiene que la autoestima se manifiesta en distintas áreas de la vida, cada una con su propia dimensión que refleja cómo el individuo se valora y se relaciona consigo mismo en diferentes contextos.

Autoestima Personal: Valoración personal de la imagen corporal y cualidades individuales, incluyendo la evaluación de capacidad, productividad, importancia y dignidad. Refleja actitudes hacia uno mismo y el valor intrínseco percibido.

Autoestima Académica: Evaluación basada en el rendimiento educativo, considerando capacidad, productividad, importancia y dignidad en contextos académicos. Las actitudes hacia sí mismo reflejan percepciones sobre logros y habilidades académicas.

Autoestima Familiar: Valoración personal influenciada por interacciones y relaciones familiares, evaluando capacidad, productividad, importancia y dignidad dentro del ámbito familiar. Las actitudes reflejan experiencias familiares y personales.

Autoestima Social: Evaluación personal en relación con interacciones sociales, considerando capacidad, productividad, importancia y dignidad en relaciones con amigos, colegas y comunidad. Actitudes hacia sí mismo revelan percepciones y sentimientos en contextos sociales.

2.5.3 La Teoría de Eficacia de Bandura.

La Teoría de la Autoeficacia de Bandura no se centra específicamente en la autoestima, pero ofrece una comprensión integral del "sí mismo" que tiene implicaciones significativas en la forma en que los individuos manejan sus pensamientos, emociones y comportamientos. Según Bandura, las personas cuentan con un sistema interno, denominado "self", que les permite regular su conducta y actuar de manera efectiva dentro de su entorno.

Los individuos poseen un sistema del self que les permite ejercer control sobre sus pensamientos, sus sentimientos y sus acciones. Este sistema del self incluye habilidades tales como: simbolizar, aprender de otros, planear estrategias alternativas, regular su propia conducta y reflexionar. Considera que la conducta humana es el resultado de la interacción entre el sistema del self y las influencias ambientales (Bandura 1982, p. 62).

Cuando se aplica esta teoría a la realidad de los estudiantes adolescentes de tercer ciclo en un centro escolar público de El Salvador, se puede apreciar su impacto significativo al considerar los múltiples factores que influyen en esta etapa evolutiva. Los adolescentes atraviesan por un momento crucial de su desarrollo cognitivo, emocional y social, donde las percepciones que tienen sobre su capacidad para enfrentar desafíos juegan un papel clave en la formación de su autoestima y en su desempeño académico.

Los adolescentes en tercer ciclo, normalmente entre los 12 y 16 años, están en una fase en la que comienzan a consolidar su identidad, tanto personal como social. Durante este período, las expectativas de las personas que los rodean, como sus compañeros, maestros y familiares, junto con los cambios hormonales y cognitivos que experimentan, son determinantes para construir su autoeficacia. En esta etapa, los jóvenes son más capaces de evaluar sus propias habilidades y de compararse con otros, lo que influye directamente en cómo perciben tanto sus éxitos como sus fracasos. Aquellos que logran alcanzar ciertos éxitos académicos, deportivos o sociales, suelen fortalecer su autoeficacia y, por tanto, su autoestima. Sin embargo, aquellos que enfrentan repetidos fracasos, o que no sienten que están a la altura de las expectativas, pueden ver disminuida su confianza en sí mismos, afectando negativamente su autoestima.

En términos emocionales, los adolescentes experimentan intensos cambios que los hacen más vulnerables a las críticas externas y a las comparaciones sociales. Si perciben que no están logrando lo que se espera de ellos, ya sea en el ámbito académico o en el social, su autoeficacia puede disminuir considerablemente. Esto puede generar una sensación de impotencia ante las dificultades que enfrentar y afectar su percepción de control sobre sus propias vidas. La falta de éxito o el rechazo social refuerzan la idea de que no son capaces de influir en sus resultados, lo que a su vez contribuye a una baja autoestima.

En cuanto al contexto escolar y familiar, los factores externos, como el apoyo de sus familias y los recursos educativos, son decisivos para el desarrollo de la autoeficacia en estos adolescentes. En muchas familias salvadoreñas, especialmente aquellas de bajos recursos, los padres no siempre pueden brindar el apoyo académico que los adolescentes necesitan, debido a la falta de tiempo o educación formal. Esta carencia de respaldo limita las oportunidades de los jóvenes para experimentar éxito, lo que afecta negativamente su autoeficacia. En estos casos, los adolescentes pueden sentirse menos capaces de superar los desafíos que enfrentan, lo cual refuerza una percepción de incapacidad y fragilidad en su autoestima.

Por otro lado, las limitaciones en los recursos educativos en las escuelas públicas también tienen un impacto significativo. La falta de materiales, acceso a tecnología y programas de tutoría adecuados restringen las oportunidades para que los estudiantes tengan

experiencias de éxito. Si un estudiante no tiene acceso a los recursos necesarios para mejorar su rendimiento académico, puede desarrollar una sensación de impotencia que impacta directamente su percepción de competencia y valor personal. En este sentido, la autoeficacia disminuye, lo que afecta negativamente la autoestima, ya que los jóvenes empiezan a dudar de sus capacidades y de su valor.

El papel de los maestros en este contexto también es crucial. Ellos son figuras de autoridad que pueden influir en la construcción de la autoeficacia de los estudiantes. Si los maestros muestran confianza en las capacidades de sus alumnos y les proporcionan retroalimentación positiva, los adolescentes se sentirán más capaces de lograr sus metas. Sin embargo, en las escuelas públicas, donde los docentes a menudo tienen que atender a un gran número de estudiantes, brindar atención individualizada puede resultar complicado. En este tipo de entorno, los estudiantes que no reciben el apoyo necesario o el reconocimiento por sus esfuerzos pueden desarrollar una baja autoeficacia, lo que afecta negativamente su autoestima.

En la realidad de los estudiantes de tercer ciclo en un centro escolar público, la autoeficacia y la autoestima están intrínsecamente ligadas. Los adolescentes que logran superar los desafíos académicos y personales, a pesar de las dificultades que presenta su entorno, tienden a desarrollar una imagen positiva de sí mismos, sintiéndose competentes y valiosos. Esto refuerza su autoestima y les motiva a seguir intentando alcanzar sus objetivos. Sin embargo, aquellos que se enfrentan a constantes fracasos, ya sea por falta de apoyo o recursos, pueden desarrollar una baja autoeficacia, lo que debilita su autoestima. En estos casos, los adolescentes comienzan a dudar de su valor y capacidad, lo que limita no solo su motivación para enfrentar nuevos retos, sino también su desarrollo personal y académico.

En síntesis, la teoría de la autoeficacia de Bandura nos permite comprender cómo los estudiantes de tercer ciclo, en un contexto de escuela pública, experimentan un ciclo de retroalimentación entre sus creencias sobre su capacidad para enfrentar desafíos y su autoestima. Cuando los jóvenes reciben apoyo y logran experimentar éxito, refuerzan su autoeficacia, lo que mejora su autoestima y les impulsa a seguir avanzando. Por el contrario, aquellos que se ven atrapados en una espiral de fracasos sin el apoyo adecuado, tanto en casa

como en la escuela, desarrollan una baja autoeficacia, lo que afecta profundamente su autoestima y su capacidad para alcanzar sus metas.

2.5.4 Teoría de la Autoestima desde el Conductismo (Conducta verbal)

Para el conductismo, los fenómenos psicológicos deben entenderse a través de causas operacionalizables en lugar de entidades mentales abstractas. Desde esta perspectiva, la autoestima no se considera una entidad mental separada, sino que es vista como el resultado de una serie de conductas que han sido reforzadas por el entorno. Froxán (2020) define la autoestima como un conjunto de verbalizaciones sobre uno mismo, moldeadas por experiencias de refuerzo o castigo, que influyen en las emociones y conductas de una persona, proporcionando un marco claro para entender la autoestima desde una perspectiva empírica.

La teoría de Froxán sobre la autoestima, desde un enfoque conductista, se entiende como un conjunto de verbalizaciones que los estudiantes utilizan para describirse a sí mismos, las cuales no son más que conductas aprendidas a través de sus interacciones con el entorno. Estas verbalizaciones, sean positivas o negativas, se refuerzan o debilitan en función de las consecuencias que tienen en su contexto social y personal. Por ejemplo, si un estudiante expresa "soy inteligente" y recibe elogios de sus profesores y compañeros, es probable que continúe utilizando expresiones similares porque han sido reforzadas positivamente. En contraste, si un estudiante se describe como "tonto" y esto resulta en burlas o desprecio, esa verbalización puede volverse más frecuente si, a través de estas interacciones negativas, encuentra una forma de atención, aunque sea desfavorable.

Este fenómeno se observa claramente en las escuelas públicas de El Salvador, donde la limitada retroalimentación positiva, debido a la sobrecarga de los docentes y la falta de recursos, puede contribuir a verbalizaciones autorreferenciales negativas en los estudiantes. Un profesor que, por cansancio o frustración, le dice a un estudiante "nunca vas a aprender esto" podría estar reforzando una percepción negativa de sí mismo, llevando al estudiante a convencerse de que es incapaz, lo que se traduce en un bajo esfuerzo y en la evitación de tareas académicas.

Además, el ambiente familiar también juega un papel crucial. En muchos hogares, los padres refuerzan la autoestima de sus hijos de manera contingente al rendimiento académico. Si un niño recibe elogios como "eres muy listo cuando sacas buenas notas" pero es criticado o ignorado cuando no alcanza las expectativas, puede desarrollar una autoestima dependiente del éxito académico, lo que genera verbalizaciones internas como "solo soy valioso si tengo éxito". Esta forma de autoestima es frágil y puede causar ansiedad cuando el estudiante enfrenta desafíos que ponen en duda su autoconcepto.

Así, la teoría de Froxán, interpretada desde el conductismo, resalta que la autoestima no es un rasgo fijo, sino una construcción dinámica que se forma y se modifica a través de las experiencias de refuerzo y castigo que los estudiantes viven en sus entornos escolares y familiares. Las verbalizaciones que los estudiantes usan para describirse a sí mismos son, por lo tanto, un reflejo directo de las contingencias a las que han estado expuestos, y estas verbalizaciones tienen un impacto profundo en su comportamiento y rendimiento académico. Las verbalizaciones positivas tienden a promover conductas de aproximación hacia desafíos o situaciones nuevas, mientras que las negativas pueden inducir conductas de evitación. Estas respuestas están asociadas a la anticipación de refuerzos, ya sean positivos o negativos, que refuerzan y moldean continuamente la autoevaluación de la persona.

2.6 Importancia del fortalecimiento de la autoestima.

Una autoestima sólida, nutrida por el apoyo positivo y el reconocimiento, no solo nos proporciona un sentido de valía personal y confianza en nuestras capacidades, sino que también funciona como un escudo protector contra diversos problemas emocionales y sociales. Las personas con una autoestima elevada tienden a enfrentar mejor los desafíos de la vida, tienen menos probabilidades de desarrollar depresión y son menos propensas a involucrarse en comportamientos violentos. Esta capacidad para manejar positivamente los obstáculos y las relaciones interpersonales se refuerza aún más a través del desarrollo de habilidades sociales que acompañan a una autoestima saludable.

Es por ello que teniendo todos estos aspectos en cuenta se ha optado por proponer un programa de intervención psicoterapéutica. El programa tendrá como objetivo general “fortalecer la autoestima de los estudiantes de tercer ciclo mediante un programa psicoterapéutico basado en estrategias cognitivo-conductuales, fomentando la autoaceptación, el autoconocimiento y el manejo efectivo de las emociones.”. Las actividades estarán orientadas a trabajar pensamientos, emociones y conductas que influyen en la autoestima a través de actividades de carácter grupal e individual. Las actividades estarán dirigidas a tres sectores: sector estudiantil. Sector docente y padres de familia.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo de investigación

3.1.1 Diseño de la investigación

El presente estudio se desarrolla bajo un diseño no experimental, dado que no se manipulan variables. En este tipo de diseño, los fenómenos se observan tal como ocurren en su contexto natural, sin intervención por parte del investigador, es por ello que se realizará un diagnóstico de la situación actual y se diseñará un programa de intervención psicoterapéutico basado en los hallazgos obtenidos, más no será implementado.

Asimismo, la investigación también tiene un diseño transversal, dado que la recolección de datos se realizará en un solo momento del tiempo, permitiendo obtener una visión clara de la situación actual de la autoestima en los estudiantes sin evaluar cambios a lo largo del tiempo.

El estudio se centra en la medición y análisis del nivel de autoestima en estudiantes de tercer ciclo de educación básica, utilizando herramientas cuantitativas como escalas de medición y pruebas psicométricas. Al ser no experimental, los datos se recopilan sin alterar las condiciones en las que se encuentran los participantes, lo que permite obtener una descripción objetiva de su autoestima en el entorno escolar.

3.1.2 Enfoque del estudio

La investigación sigue un enfoque mixto; en la fase cuantitativa, se aplicarán instrumentos estandarizados para medir los niveles de autoestima en los estudiantes, obteniendo datos que permitan una evaluación objetiva del problema. En la fase cualitativa, se realizarán entrevistas dirigidas a padres, docentes y alumnos, con el objetivo de comprender su percepción sobre los factores que influyen en la autoestima y la necesidad de un programa de intervención.

Este enfoque permite combinar el análisis lineal con una comprensión profunda de la realidad emocional de los estudiantes, brindando un diagnóstico integral que sustente el diseño del programa.

3.1.3 Tipo de estudio

La investigación es de tipo diagnóstico. En la primera fase, se realizará un diagnóstico descriptivo de los niveles de autoestima de los estudiantes mediante pruebas psicométricas y entrevistas. Posteriormente, con base en los hallazgos, se diseñará un programa de intervención psicoterapéutica, lo que le otorga un carácter propositivo, ya que busca ofrecer una estrategia práctica para mejorar la autoestima en la población estudiada.

3.2 Población y muestra

Universo: El universo de estudio está conformado por todos los niños.

Población: La población está constituida por 94 estudiantes, tanto de sexo femenino como masculino, con edades comprendidas entre los 12 y 18 años. Estos estudiantes pertenecen a los grados séptimo, octavo y noveno de educación básica, distribuidos de la siguiente manera: 29 estudiantes de séptimo grado, 32 de octavo grado y 28 de noveno grado.

Además, como parte del diagnóstico, se considerará una pequeña muestra de padres y maestros, con el propósito de obtener una visión más integral sobre los factores que influyen en la autoestima de los estudiantes.

Muestra: La muestra será no probabilística de tipo intencional, ya que se seleccionará a los estudiantes según criterios específicos establecidos en el estudio. Para la selección se aplicarán los siguientes criterios:

Los criterios de inclusión: Para determinar la muestra poblacional, se incluirán estudiantes de séptimo, octavo y noveno grado del Centro Escolar Daniel Hernández, con edades entre 12 y 18 años, que cuenten con el consentimiento informado de sus representantes legales y estén dispuestos a participar en la investigación. Asimismo, se considerará una pequeña muestra de padres y docentes que tengan relación directa con los estudiantes seleccionados, con el fin de obtener una visión integral de los factores que influyen en la autoestima.

Los criterios de exclusión: No conformarán la muestra poblacional los estudiantes que no pertenezcan al tercer ciclo de educación básica, cuya edad esté fuera del rango establecido o que no cuenten con la autorización de sus representantes legales. También quedarán fuera quienes no puedan completar los instrumentos de evaluación por inasistencia, falta de interés o dificultades de comunicación. En el caso de padres y docentes, que no estén dispuestos a participar por horarios de trabajo o por otra causa.

3.3 Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos seleccionados para la recolección de datos de esta investigación son:

3.3.1 Inventario de Coopersmith

El Inventario de Coopersmith tiene por objetivo medir el nivel de autoestima que presentan tanto adultos como niños

Dicho inventario está constituido por 58 ítems, a los cuales se les debe brindar una respuesta afirmativa o negativa con respecto a la identificación del individuo con la serie de preguntas. El inventario evalúa la percepción del estudiante en cuatro áreas: autoestima personal, social, familiar, académica y una escala pequeña de mentira de ocho ítems. **(Ver anexo 1, pág. 137)**

Autoestima personal: esta área corresponde al nivel de aceptación que tiene la persona de sí misma, es decir, el valor que brinda a sus conductas auto descriptivas.

Autoestima social: esta área evalúa el nivel de aceptación de la persona con respecto a su relación con sus pares.

Autoestima familiar: esta área corresponde al nivel de aceptación que tiene la persona de sí misma en su contexto familiar.

Autoestima académica: esta área corresponde al nivel de aceptación que tiene la persona de sí misma en el contexto escolar.

3.3.2 Escala de autoestima de Rosenberg

La Escala de autoestima de Rosenberg tiene por objetivo evaluar la valoración positiva o negativa que tiene una persona de sí misma.

La escala ha sido estructurada de tal manera que a partir de frases se explore el autoconcepto por medio de un autoinforme de diez ítems. Para cada ítem se presentan cuatro niveles de respuesta en formato de Likert, estableciendo que 1= totalmente desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = de acuerdo y 4 = totalmente de acuerdo. **(Ver anexo 2, pág. 140)**

3.3.3 Cuestionario para Padres, Madres y Adultos cuidadores

El Cuestionario enfocado a Padres, Madres y Adultos cuidadores tiene por objetivo llegar a conocer las prácticas de crianza que tienen los padres de familia y adultos cuidadores del Centro Escolar Daniel Hernández de tal manera que se identifiquen los estilos predominantes, calidad de comunicación, nivel de apoyo emocional y estrategias disciplinarias utilizadas.

El cuestionario ha sido estructurado de forma que se pueda indagar en el área familiar, la percepción de la autoestima por parte de los padres o cuidadores hacia sus hijos, nivel de apoyo emocional y comunicación. Dicho instrumento consta de 15 ítems, estableciendo en todas las interrogantes cinco niveles de respuesta en formato de Likert acorde a la pregunta. Estableciendo que 1=Nunca, 2=Casi nunca, 3=A veces, 4=Frecuentemente y 5=Siempre. **(Ver anexo 3, pág. 142)**

3.3.4 Cuestionario para Docentes

El cuestionario para docentes tiene como objetivo identificar el impacto del entorno educativo y las estrategias pedagógicas en la autoestima de los estudiantes.

El cuestionario para docentes busca extraer información en el área social, perspectiva de autoestima de estudiantes, influencia de autoestima en el área académica y la perspectiva de la influencia familiar por parte de los docentes con respecto a sus alumnos.

El instrumento está conformado por 15 ítems, que utiliza el formato de Likert estableciendo en todas las interrogantes cinco niveles de respuesta acorde a cada pregunta. Estableciendo que 1=Nunca, 2=Casi nunca, 3=A veces, 4=Frecuentemente y 5=Siempre. **(Ver anexo 4, pág. 144)**

3.4 Procedimiento

El proceso de recolección de datos se estructuró conforme al diseño no experimental y transversal de la presente investigación, con el propósito de obtener un diagnóstico preciso del nivel de autoestima en estudiantes de tercer ciclo de educación básica del Centro Escolar Daniel Hernández. A partir del enfoque mixto adoptado, se emplearon estrategias de recolección tanto cuantitativa como cualitativa, permitiendo integrar resultados medibles con interpretaciones contextualizadas de los fenómenos observados.

En una primera etapa, se llevó a cabo una prueba piloto del Inventario de Autoestima de Coopersmith, aplicada a un grupo reducido de estudiantes con características sociodemográficas similares a las de la muestra definitiva. Esta fase tuvo como objetivo identificar posibles dificultades en la comprensión de los ítems del instrumento. A partir de los resultados obtenidos, se realizaron ajustes léxicos menores, mediante la sustitución de algunos términos por sinónimos más accesibles para la población estudiada especialmente en las preguntas (“45. Nunca me resonarán” y “48. Realmente no me gusta ser un niño”), sin alterar el contenido sustancial del instrumento.

Posteriormente, se procedió a la validación preliminar de las entrevistas estructuradas dirigidas a padres, madres y docentes **(Ver anexo 5, pág. 146)**. Esta fase permitió verificar la coherencia, claridad y pertinencia de las preguntas formuladas, así como su alineación con los objetivos específicos de la investigación.

Concluida la etapa de pilotaje, se llevó a cabo la aplicación definitiva de los instrumentos cuantitativos. El Inventario de Coopersmith y la Escala de Autoestima de Rosenberg fueron administrados de forma colectiva a los 94 estudiantes seleccionados mediante muestreo intencional, pertenecientes a los grados séptimo, octavo y noveno. La aplicación se realizó en ambientes adecuados, con condiciones propicias de iluminación,

ventilación y mínima interferencia, garantizando así la concentración de los participantes. Las instrucciones fueron proporcionadas con claridad y se ofreció acompañamiento durante el proceso para resolver dudas, respetando en todo momento los principios éticos de confidencialidad y consentimiento informado.

Simultáneamente, se aplicaron dos instrumentos complementarios de naturaleza cuantitativa y cualitativa: el cuestionario dirigido a padres, madres y adultos cuidadores, y el cuestionario dirigido a docentes. El primero tuvo como propósito recabar información sobre estilos de crianza, calidad de la comunicación familiar y percepción de los cuidadores sobre la autoestima de sus hijos. El segundo permitió identificar la influencia del entorno escolar y las estrategias pedagógicas en el desarrollo de la autoestima estudiantil, así como la percepción docente sobre los factores sociales, familiares y académicos que intervienen en dicho proceso. Ambos cuestionarios se estructuraron en formato tipo Likert, permitiendo cuantificar las respuestas y, a la vez, captar aspectos relevantes desde la perspectiva de los informantes clave.

Una vez finalizada la recolección de los datos, se procedió a su sistematización, codificación y análisis. La información cuantitativa fue organizada en tablas de distribución de frecuencias y representada mediante gráficas de pastel, utilizando la regla de tres como base para el cálculo porcentual. Este procedimiento facilitó la visualización y comparación de resultados por categoría evaluada.

En cuanto a los datos cualitativos derivados de los cuestionarios abiertos y entrevistas estructuradas, se desarrolló un proceso de categorización temática, tomando como referencia los ejes conceptuales del estudio. La información fue organizada conforme a patrones y categorías emergentes vinculadas a los factores que inciden en la autoestima, lo cual permitió establecer relaciones interpretativas entre los hallazgos y los marcos teóricos que sustentan la investigación.

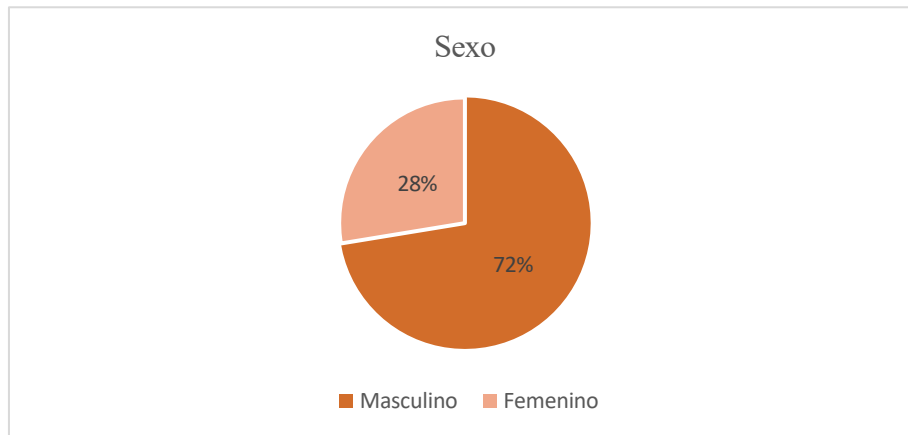
Finalmente, el análisis de los datos permitió elaborar un diagnóstico integral y contextualizado de los niveles de autoestima en la población estudiada, el cual servirá como base para el diseño del programa de intervención psicoterapéutica, orientado a fortalecer el bienestar emocional y personal de los estudiantes de tercer ciclo.

IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Resultados de Inventario de Inventario de Autoestima de Coopersmith

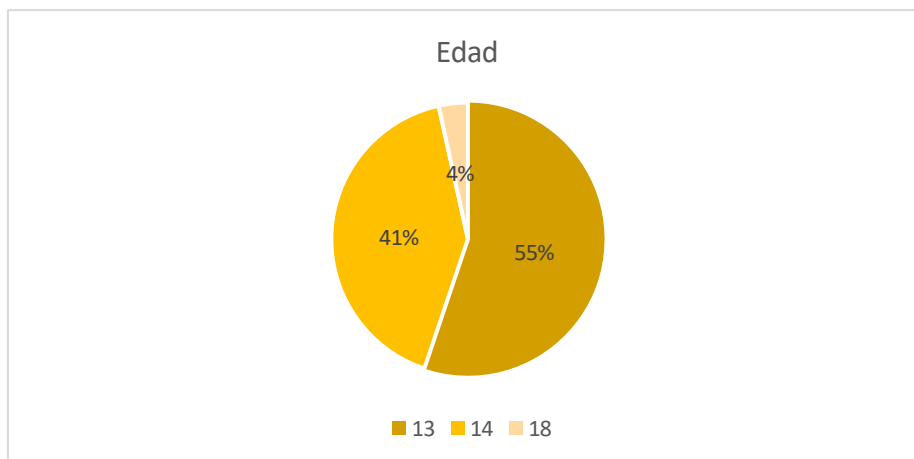
4.1.1 Séptimo grado

Figura 1: Gráfica de estadística de sexo de séptimo grado



La gráfica muestra que el 72% de los estudiantes de séptimo grado son del sexo masculino y el 28% son del sexo femenino.

Figura 2: Gráfica de estadística de edad de séptimo grado



En la gráfica se observa que un 55% de estudiantes tienen la edad 13 años, mientras que el 41% siguiente tiene la edad de 14 años y existe una minoría del 4% que cursa el grado con 18 años.

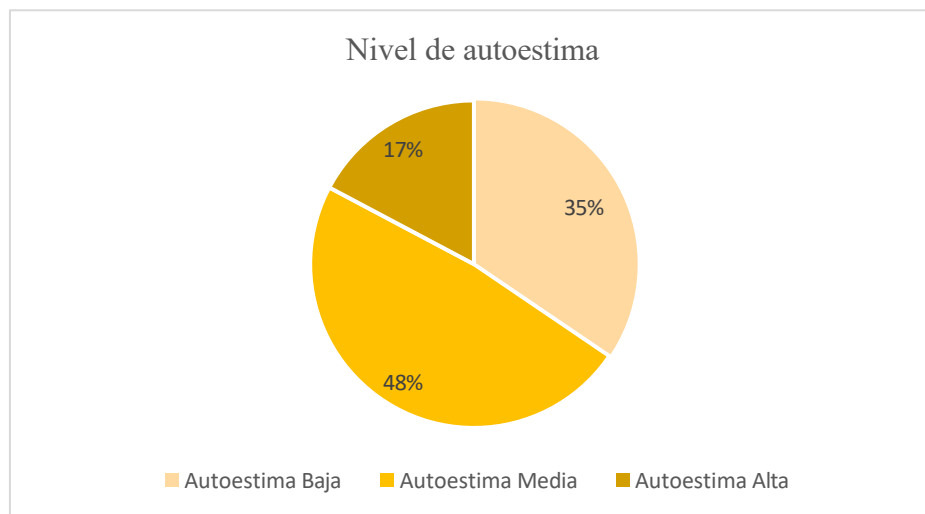
Tabla 1: Resultados de la aplicación de Inventario de Autoestima de Coopersmith a estudiantes de séptimo grado

Datos generales				Resultados	
N°	Nombre	Edad	Sexo	Puntuación	Nivel de Autoestima
1	I.G	14	M	44	BAJA
2	J.F	13	M	38	BAJA
3	J.O	13	M	68	PROMEDIO
4	M.G	14	M	78	ALTA
5	J.A	13	M	72	ALTA
6	E.Z	13	M	68	PROMEDIO
7	J.H	13	F	44	BAJA
8	A.G	13	F	30	BAJA
9	D.G	14	M	64	PROMEDIO
10	J.R	14	M	62	PROMEDIO
11	H.P	13	F	46	PROMEDIO
12	J.M	13	M	68	PROMEDIO
13	M.B	14	M	38	BAJA
14	J.R	13	M	86	ALTA
15	R.H	13	M	42	BAJA
16	J.D	14	M	60	PROMEDIO
17	A.H	14	M	38	BAJA
18	P.B	13	F	36	BAJA
19	D.C	14	M	74	PROMEDIO
20	P.G	14	M	56	PROMEDIO
21	D.L	13	M	86	ALTA
22	E.M	13	M	68	PROMEDIO
23	D.P	14	M	78	ALTA
24	D.V	14	M	60	PROMEDIO
25	J.H	13	F	42	BAJA
26	H.R	14	F	74	PROMEDIO
27	A.G	13	F	26	BAJA
28	D.R	18	M	48	PROMEDIO
29	J.O	13	F	32	BAJA

Tabla 2: Estudiantes sometidos al Inventario de Autoestima de Coopersmith

Género	Resultados
Masculino	21 (72%)
Femenino	8 (28%)

Figura 3: Gráfica de niveles de autoestima de estudiantes de séptimo grado según Inventario de Coopersmith

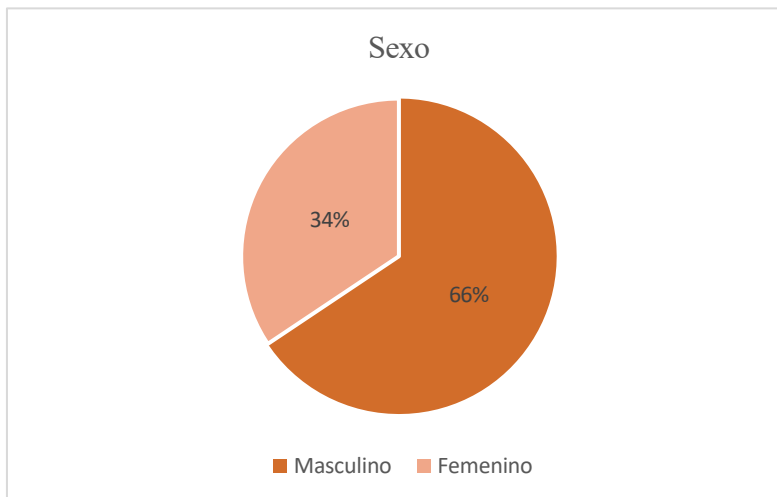


Se observa que el 48% de los estudiantes de séptimo grado presentan un nivel de autoestima media, representando casi la mitad de la muestra. Esto refleja que estos estudiantes mantienen una valoración personal relativamente estable, aunque vulnerable a los cambios contextuales y emocionales propios de la adolescencia.

Por otro lado, un 35% de los evaluados manifiestan una autoestima baja, que se debe a las inseguridades propias de la transición de la adolescencia, presión social por la aceptación de sus pares, comparación con otros compañeros y experiencias de crítica o desaprobación en el hogar. Esta cifra puede ser interpretada como una señal de alerta dado que esta parte del grupo manifiesta una perspectiva negativa de sí mismos. En contraste, solo el 17% de los sujetos presentan una autoestima alta, lo que evidencia una baja prevalencia de percepción positiva de sí mismos.

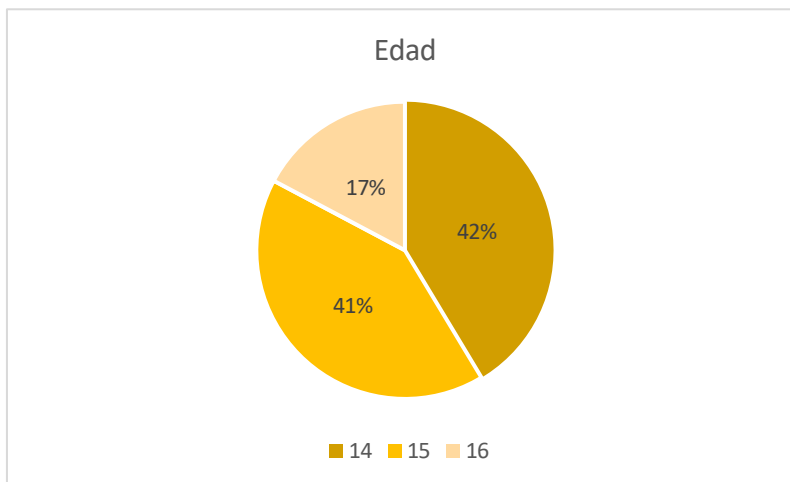
4.1.2 Octavo grado

Figura 4: Grafica de estadística de sexo de octavo grado



En la presente gráfica se puede observar que el 66% de estudiantes son del sexo masculino y solamente hay un 34% de estudiantes pertenecientes al sexo femenino.

Figura 5: Grafica de estadística de edad de octavo grado



La gráfica muestra que un 42% de los estudiantes que cursan octavo grado tienen la edad de 14 años, mientras que un 41% cursa con la edad de 15 años y una minoría del 17% cursa el grado con 16 años de edad.

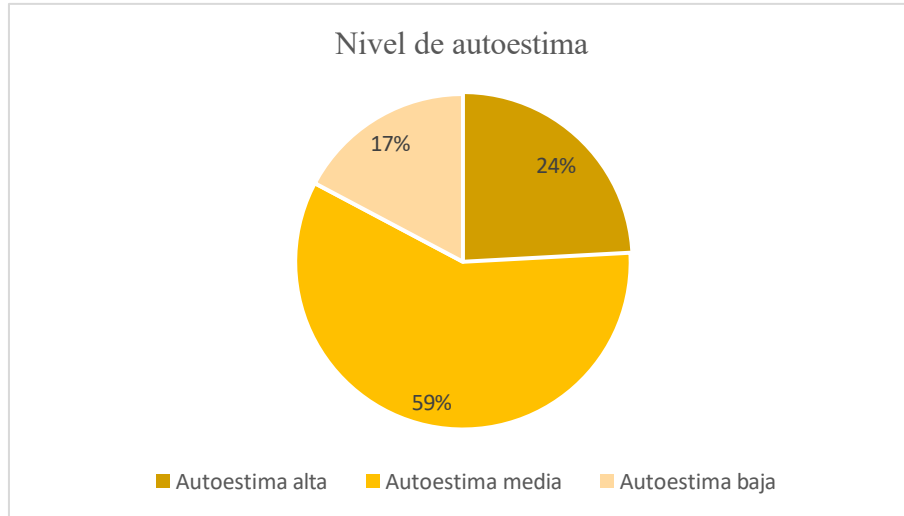
Tabla 3: Resultados de la aplicación de Inventario de Autoestima de Coopersmith a estudiantes de octavo grado

Datos generales				Resultados	
N°	Nombre	Edad	Sexo	Puntuación	Nivel de Autoestima
1	E.S	15	F	50	PROMEDIO
2	M.B	15	M	46	PROMEDIO
3	J.M	15	M	54	PROMEDIO
4	J.C	16	M	38	BAJA
5	E.H	15	F	50	PROMEDIO
6	S.V	16	M	54	PROMEDIO
7	L.V	15	M	56	PROMEDIO
8	Y.C	15	F	62	PROMEDIO
9	D.G	15	M	70	PROMEDIO
10	S.G	15	F	52	PROMEDIO
11	A.U	16	M	84	ALTA
12	S.C	14	F	30	BAJA
13	J.M	15	M	54	PROMEDIO
14	J.P	16	F	80	ALTA
15	J.E	14	M	60	PROMEDIO
16	D.R	14	M	66	PROMEDIO
17	E.E	15	M	36	BAJA
18	R.A	14	M	76	ALTA
19	S.J	14	M	68	PROMEDIO
20	J.C	16	M	64	PROMEDIO
21	Y.B	15	F	92	ALTA
22	P.A	14	M	32	BAJA
23	D.R	14	M	78	ALTA
24	B.O	14	M	48	PROMEDIO
25	I.M	14	M	78	ALTA
26	V.G	14	F	28	BAJA
27	A.S	15	F	24	BAJA
28	K.C	14	F	48	PROMEDIO
29	R.B	14	M	86	ALTA

Tabla 4: Estudiantes de octavo grado sometidos al Inventario de Autoestima de Coopersmith

Género	Resultados
Femenino	11 (34%)
Masculino	21 (66%)

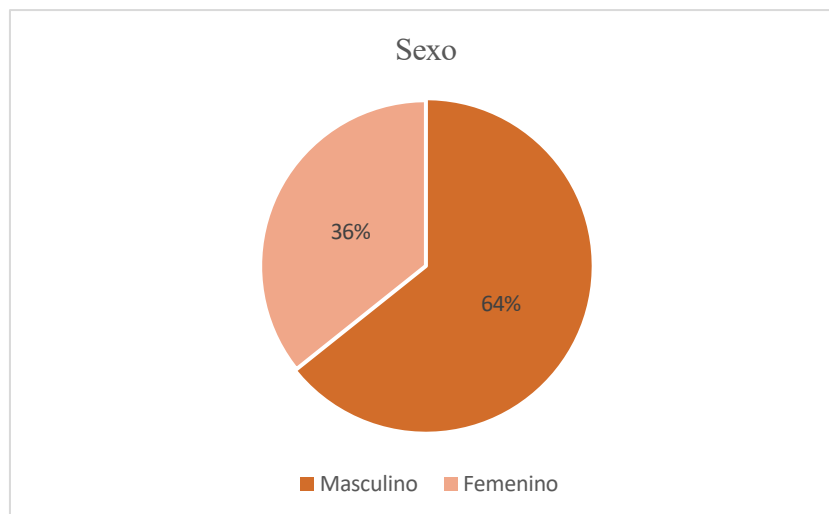
Figura 6: Grafica de niveles de autoestima de estudiantes de octavo grado según Inventario de Coopersmith



El 59% de los estudiantes de octavo grado presentan un nivel de autoestima media, demostrando que más de la mitad de la muestra mantiene una percepción de sí mismos que no es ni extremadamente positiva ni negativa. Así mismo, se identifica que un 24% de los estudiantes presentan autoestima alta, lo que indica que cerca de una cuarta parte de la muestra posee una autovaloración positiva. Por último, un 17% manifiesta autoestima baja, lo cual, aunque representa una minoría, no deja de ser un grupo vulnerable.

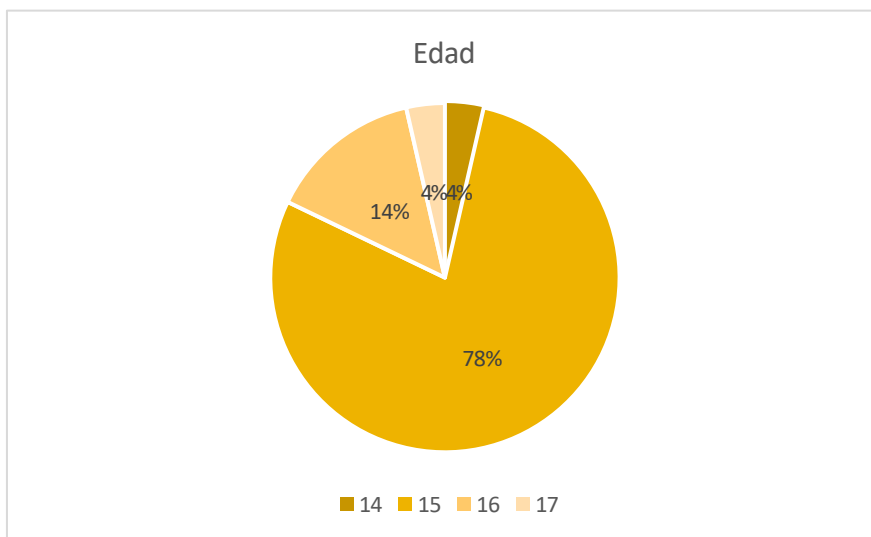
4.1.3 Noveno Grado

Figura 7: Grafica de estadística de sexo de noveno grado



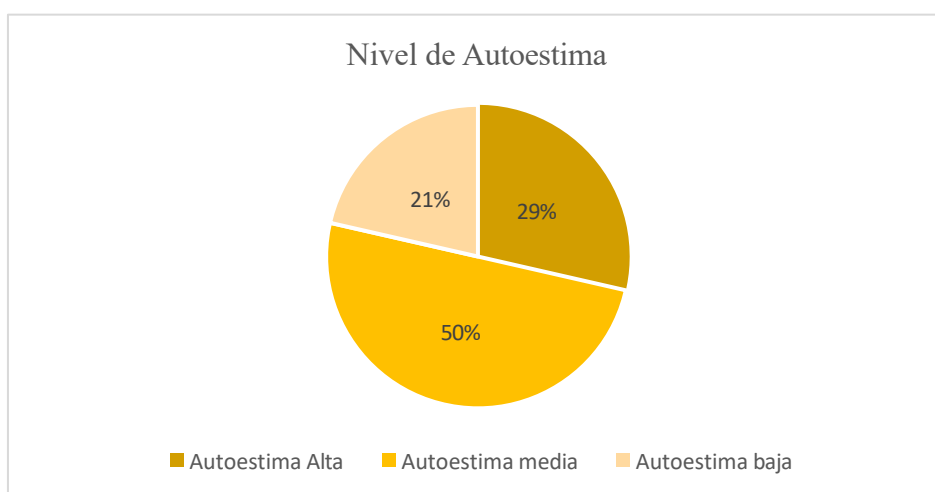
Se observa que existe un 64% de estudiantes de noveno grado son del género masculino mientras que solamente un 36% pertenece al género femenino.

Figura 8: Grafica de estadística de edad de noveno grado



La presente gráfica muestra que el 78% de estudiantes tienen la edad de 15 años, mientras que el 14% siguiente tiene la edad de 16 años. Cabe destacar que existen dos minorías con 4% cada una en la que los estudiantes cursan con 14 y 17 años noveno grado.

Figura 9: Grafica de niveles de autoestima de estudiantes de noveno grado según Inventario de Coopersmith



Según los datos recolectados, el 50% de los estudiantes de noveno grado presentan una autoestima media, lo cual indica que la mitad de los participantes mantiene una

autovaloración moderada. También se observa que el 29% de estudiantes manifiesta un nivel de autoestima alta, lo cual es positivo, ya que demuestra la existencia de un grupo significativo con una autopercepción positiva. Por otro lado, el 21% de los estudiantes presentan autoestima baja, lo que representa una proporción importante de estudiantes que están en riesgo emocional.

NOVENO GRADO

Tabla 5: Resultados de la aplicación de Inventario de Autoestima de Coopersmith a estudiantes de noveno grado

Datos generales				Resultados	
N°	Nombre	Edad	Sexo	Puntuación	Nivel de Autoestima
1	D.M	15	M	88	ALTA
2	S.U	16	M	42	PROMEDIO
3	A.B	15	F	56	PROMEDIO
4	I.G	17	M	82	ALTA
5	J.F	15	M	30	BAJA
6	C.M	15	M	28	BAJA
7	A.C	15	F	66	PROMEDIO
8	C.F	15	M	72	ALTA
9	O.V	15	M	48	PROMEDIO
10	C.F	15	M	84	ALTA
11	Y.M	16	F	70	PROMEDIO
12	M.G	16	F	58	PROMEDIO
13	F.C	14	M	42	BAJA
14	G.R	15	F	38	BAJA
15	M.G	15	M	70	PROMEDIO
16	J.C	15	F	72	PROMEDIO
17	K.C	15	M	46	PROMEDIO
18	B.P	15	M	80	ALTA
19	J.P	15	M	46	PROMEDIO
20	S.P	15	M	38	BAJA
21	K.R	15	F	42	BAJA
22	J.R	15	M	80	ALTA
23	A.M	15	F	52	PROMEDIO
24	D.B	15	F	64	PROMEDIO
25	A.M	15	F	38	BAJA
26	K.C	15	F	46	PROMEDIO
27	J.H	15	M	78	ALTA
28	J.M	16	F	22	BAJA

Tabla 6: Estudiantes de octavo grado sometidos al Inventario de Autoestima de Coopersmith

Género	Resultados
Femenino	17 (49%)
Masculino	18 (51%)

4.1.4. Análisis interpretativo de resultados de Inventario de autoestima de Coopersmith

Se aplicó el instrumento de evaluación denominado “Inventario de Autoestima de Coopersmith” a una muestra de 94 estudiantes del tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández, ubicado en Santa Tecla. Los resultados obtenidos evidencian la existencia de distintos niveles de autoestima que tienden a fluctuar de manera ascendente conforme avanzan los grados escolares, tal como planteaba Coopersmith (1967), esta evolución está influenciada por experiencias de competencia y retroalimentación que los adolescentes reciben, especialmente desde el entorno familiar y escolar.

En los tres niveles educativos analizados (séptimo, octavo y noveno grado), se observa una predominancia de autoestima media, que supera el 48% en promedio. En séptimo grado se registra la proporción más baja de autoestima alta, mientras que la baja autoestima predomina, reflejando cómo las dinámicas familiares, el apoyo de cuidadores y la interacción con los docentes pueden incidir en la percepción de sí mismos durante la adaptación a un nuevo nivel escolar. En octavo grado, disminuye la proporción de baja autoestima y se observa un leve aumento de la alta autoestima, y en noveno grado se identifica un crecimiento de ambos extremos, evidenciando que los estudiantes responden de manera diversa a sus experiencias personales, sociales y escolares, más allá del contexto de apoyo familiar o docente.

Es pertinente profundizar en estos resultados, que a primera vista se interpretan como parte de un proceso evolutivo propio de la adolescencia hacia la estabilización de la autoestima. Sin embargo, es fundamental ir más allá del análisis superficial o de los promedios generales, ya que la autoestima es una construcción compleja que no puede comprenderse únicamente desde una mirada global. Tal como lo plantea Coopersmith

(1967), la autoestima constituye una evaluación continua influida por las experiencias personales y las comparaciones sociales, la cual se fortalece o debilita en función del grado de aprobación o desaprobación percibida en el entorno. Asimismo, este autor señala que la autoestima está conformada por diversas subescalas que permiten un análisis más detallado: autoestima personal (sí mismo), que alude a la valoración de la imagen corporal y las cualidades individuales; autoestima académica; autoestima familiar; y autoestima social.

A continuación, se presentan y analizan los resultados correspondientes a cada una de estas subescalas por grado escolar.

En séptimo grado, el análisis de las subescalas del inventario de autoestima revela que:

Sí mismo. El 37.9 % de los estudiantes presenta baja autoestima en su valoración personal, lo cual se vincula directamente con lo planteado por Coopersmith (1967), quien sostiene que la autoestima personal se configura a partir de la percepción de la propia capacidad, dignidad e importancia. La presencia de este porcentaje sugiere que estos aspectos están debilitados en una parte significativa del grupo evaluado. Por su parte, el 27.6 % se sitúa en un nivel promedio y el 34.5 % en un nivel alto, lo que evidencia una distribución relativamente equilibrada, con una proporción destacable de estudiantes que manifiestan una percepción positiva de sí mismos.

Social – Pares. En esta dimensión, el 13.8 % de los estudiantes presenta baja autoestima, un 27.6 % se encuentra en el nivel promedio y un 58.6 % alcanza un nivel alto. Si bien la mayoría parece sentirse aceptada dentro de su grupo de iguales, una minoría significativa puede experimentar dificultades relacionadas con la confianza en sí mismos al interactuar, la timidez para participar activamente en dinámicas grupales o la inseguridad al expresar sus opiniones, lo que afecta a su sentido de pertenencia y valoración interpersonal.

Hogar - Padres. La autoestima baja alcanza el 34.5 %, porcentaje que resulta coherente con los planteamientos de Coopersmith, quien plantea que la calidad de la interacción con los padres y cuidadores es determinante en el desarrollo de una autoestima saludable (Psychosocial Intervention, 2019). En contextos donde el entorno familiar carece de apoyo, estructura o reconocimiento, la autoevaluación positiva del adolescente tiende a

verse comprometida. A ello se suma que un 34.5 % presenta una autoestima promedio y un 31.0 % una autoestima alta, reflejando una distribución equilibrada, pero con un sector importante de estudiantes expuestos a dinámicas familiares potencialmente disfuncionales. En este contexto, se observa que algunos hogares presentan limitaciones en la comunicación afectiva, escasa supervisión de las actividades académicas y pocas oportunidades de reconocimiento positivo, mientras que otros brindan un acompañamiento constante y un clima de apoyo emocional. Esta diversidad en las experiencias familiares contribuye a la variabilidad en los niveles de autoestima observados, evidenciando cómo las condiciones del entorno cercano influyen directamente en la valoración personal de los adolescentes.

Escuela: El 31.0% de los estudiantes manifiesta baja autoestima en el contexto escolar, el 51.7% se encuentra en un nivel promedio y solo el 17.2% alcanza alta autoestima. La baja proporción de autoestima alta en esta subescala sugiere inseguridades o dificultades en el desempeño académico y la integración escolar.

Sí mismo: Aunque existe un grupo con una imagen personal fortalecida, el 38% de los estudiantes reporta una baja autoestima en cuanto a la percepción de sí mismos, mientras que un 28% se encuentra en un nivel medio y el 34% en un nivel alto. Esta distribución revela que una proporción significativa de alumnos tiene dificultades para valorarse de forma positiva, debido a la falta de reconocimiento de sus logros, la crítica constante en el entorno escolar y familiar, así como la escasa retroalimentación que refuerce sus capacidades. De acuerdo con Coopersmith (1967), estas experiencias limitan el desarrollo de la percepción de competencia y valor personal que comienza a consolidarse desde la infancia.

Social - Pares: Solo el 14% de los estudiantes presenta baja autoestima en el área social, contrastando con un 27% en nivel medio y un elevado 59% en nivel alto. Este resultado sugiere que la mayoría se percibe como aceptada e integrada en su entorno social, aunque persiste una minoría que experimenta aislamiento o inseguridad en sus relaciones interpersonales.

Hogar - Padres: La distribución en esta subescala es equilibrada, con un 35% tanto en el nivel bajo como en el alto, y un 30% en el nivel medio. Este patrón sugiere una división marcada en la percepción del entorno familiar, donde una parte de los estudiantes se siente

respaldada y valorada, mientras que otra manifiesta dificultades debido a la falta de comunicación asertiva, a la percepción de críticas constantes o a la ausencia de acompañamiento emocional en casa. Estas condiciones, según Coopersmith (1967), repercuten directamente en la construcción de la autoestima, ya que los hijos internalizan las valoraciones que reciben de sus padres como indicadores de su propio valor personal.

Escuela: Un 31% de los estudiantes manifiesta una autoestima baja relacionada con el entorno escolar, denominada por Coopersmith como autoestima académica, una dimensión estrechamente ligada a la percepción del propio rendimiento y valor en el ambiente escolar, influido también por el reconocimiento o indiferencia por parte de docentes. Un 52% se ubica en el nivel medio y solo un 17% en el nivel alto. Estos datos indican que muchos estudiantes se sienten poco motivados o desconectados del ambiente educativo, en línea con lo planteado por Coopersmith (1967), quien resalta que la retroalimentación escolar influye directamente en el sentido de valía y pertenencia, lo cual influye en su desempeño académico y sentido de pertenencia institucional.

Por último, en noveno grado los resultados por subescalas fueron los siguientes:

Sí mismo: El 30% de los estudiantes presenta una autoestima baja en cuanto a la percepción de sí mismos, mientras que el 37% se ubica en un nivel medio y el 33% en un nivel alto. La distribución revela una tendencia intermedia, con proporciones bastante equilibradas, aunque cerca de un tercio de los estudiantes manifiestan dificultades para reconocerse positivamente.

Social - Pares: El 36% de los estudiantes refleja baja autoestima en su relación con los demás, lo cual se enmarca en la autoestima social, entendida por Coopersmith ¹ como la forma en que el individuo se percibe dentro de sus vínculos e interacciones sociales. Esta inseguridad se refleja en comportamientos como retraimiento en actividades grupales, dificultad para establecer amistades cercanas, temor a participar en clase o a expresar sus ideas frente a los demás, así como en la percepción de no ser aceptados por sus compañeros. Dichas actitudes muestran que estos estudiantes tienden a compararse de manera negativa

¹ Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*.

con el grupo, lo que limita la confianza en sus capacidades y fortalece sentimientos de aislamiento.

Por otra parte, solo el 18% se sitúa en el nivel medio y el 46% en el nivel alto, lo que indica que casi la mitad de los estudiantes logra establecer relaciones positivas con sus pares, caracterizadas por la seguridad al interactuar, el sentirse valorados y la facilidad para integrarse en las dinámicas sociales. Este contraste evidencia una división marcada: mientras una proporción significativa de estudiantes experimenta aceptación y respaldo en sus relaciones, otra parte importante enfrenta rechazo o inseguridad, lo que influye directamente en la construcción de su autoconcepto social.

Hogar - Padres: Esta subescala muestra el porcentaje más alto en nivel bajo (47%), seguido de un 21% en nivel medio y un 32% en nivel alto. Estos datos indican que casi la mitad de los estudiantes perciben deficiencias en el apoyo o reconocimiento que reciben en el entorno familiar, lo cual puede influir negativamente en su bienestar emocional general.

Escuela: Un 25 % de los estudiantes se encuentra en el nivel bajo de autoestima relacionada con la escuela, un 43 % en el nivel medio y un 32 % en el nivel alto. Aunque la mayoría se sitúa entre medio y alto, la cuarta parte con autoestima baja en este contexto sugiere que algunos estudiantes pueden presentar conflictos con la institución, con la autoridad escolar o con su propio rendimiento académico. Este fenómeno puede estar relacionado con la calidad de la relación maestro-alumno, ya que la falta de reconocimiento, de retroalimentación positiva o de un acompañamiento cercano por parte de los docentes puede generar desmotivación, sentimientos de incompetencia y percepción de escaso valor personal en el entorno escolar.

Si bien los resultados generales del Inventario de Autoestima de Coopersmith muestran que la mayoría de los estudiantes se sitúan entre niveles de autoestima media y alta, es necesario ampliar la mirada y profundizar en las distintas dimensiones que conforman esta variable. La autoestima, especialmente en la etapa de la adolescencia, no se presenta como una estructura homogénea; por el contrario, se manifiesta de forma diferenciada según el contexto y la experiencia individual del estudiante. De allí la importancia de considerar las subescalas del instrumento, ya que estas permiten identificar con mayor precisión aquellas

áreas específicas en las que se registran dificultades significativas, incluso en estudiantes que, a nivel global, aparentan mantener una autoestima funcional.

Cabe señalar que muchos de los estudiantes clasificados con autoestima "media" se ubican apenas por encima del límite que los separa de la categoría de autoestima baja, lo cual sugiere una fragilidad que fácilmente se traduce en un descenso si no se interviene a tiempo. Asimismo, algunos estudiantes con resultados globales de autoestima alta manifestaron dificultades importantes en subdimensiones clave, como la relación con los padres o la percepción de sí mismos, lo cual pone de manifiesto la complejidad de esta construcción psicológica y la necesidad de interpretarla con un enfoque multidimensional.

A partir del análisis detallado de los datos, se identificaron subescalas específicas con porcentajes elevados de estudiantes que presentan autoestima baja, y que por tanto requieren atención prioritaria en términos de intervención psicoeducativa y acompañamiento emocional. A continuación, se destacan dichas áreas por grado escolar:

En séptimo grado, las subescalas con mayor incidencia de autoestima baja son:

Sí mismo (37.9 %),
Hogar/padres (34.5 %) y
Escuela (31 %).

Tabla 7. Subescalas que presentan mayor incidencia de autoestima baja en el grupo de séptimo grado, según los resultados obtenidos.

Sub-escala	Baja (%)	Promedio (%)	Alta (%)
Sí mismo	37.9%	27.6%	34.5%
Social - Pares	13.8%	27.6%	58.6%
Hogar - Padres	34.5%	34.5%	31.0%
Escuela	31.0%	51.7%	17.2%

En octavo grado, los porcentajes más altos se observaron en:

Sí mismo (38 %),

Hogar/padres (35 %) y
Escuela (31 %).

Tabla 8. Subescalas que presentan mayor incidencia de autoestima baja en el grupo de octavo grado, según los resultados obtenidos.

Sub-escala	Baja (%)	Promedio (%)	Alta (%)
Sí mismo	38%	28%	34%
Social - Pares	14%	27%	59%
Hogar - Padres	35%	30%	35%
Escuela	31%	52%	17%
Escala de mentiras	24%	55%	21%

En noveno grado, las áreas más afectadas fueron:

Hogar/padres (47 %),
Social/pares (36 %) y
Sí mismo (30 %).

Tabla 9. Subescalas que presentan mayor incidencia de autoestima baja en el grupo de noveno grado, según los resultados obtenidos.

Sub-escala	Baja (%)	Promedio (%)	Alta (%)
Sí mismo	30%	37%	33%
Social - Pares	36%	18%	46%
Hogar - Padres	47%	21%	32%
Escuela	25%	43%	32%
Escala de mentiras	32%	43%	25%

Estos resultados revelan patrones significativos: la subescala hogar/padres destaca como un área crítica en todos los grados, con énfasis particular en noveno, donde casi la

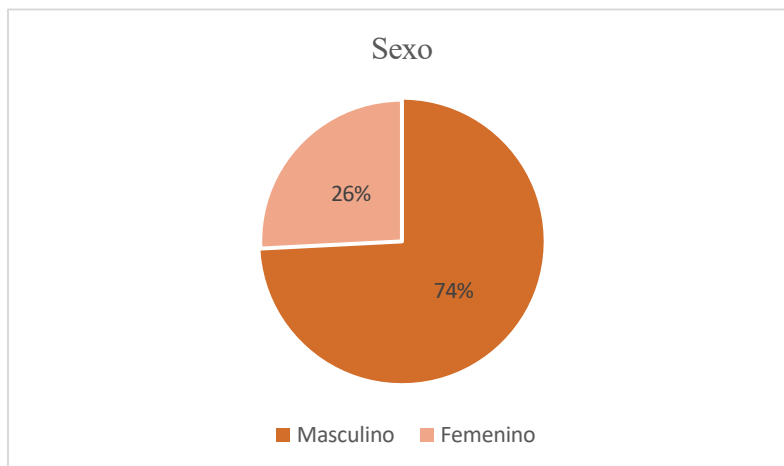
mitad del estudiantado manifestó una percepción negativa del entorno familiar debido a la falta de apoyo emocional, la comunicación deficiente y la presencia de críticas constantes que dificultan el reconocimiento de sus logros, lo cual genera sentimientos de desvalorización y afecta directamente su autoconcepto. La subescala sí mismo también muestra dificultades en séptimo y octavo grado, vinculadas con los procesos propios del desarrollo de la identidad, etapa en la que los adolescentes suelen cuestionar su imagen personal y dependen de la retroalimentación externa para consolidar una valoración positiva de sí mismos. Finalmente, la dimensión social se vuelve especialmente preocupante en noveno grado, con un 36 % de estudiantes con baja autoestima en esta área, reflejada en inseguridad frente al grupo, temor a la exclusión y problemas para integrarse en dinámicas colectivas, lo que limita la construcción de vínculos de apoyo entre pares.

Aunque los datos globales sugieren una autoestima aceptable en gran parte del estudiantado, el análisis por subescalas permite visibilizar zonas específicas de vulnerabilidad emocional que requieren intervención focalizada. Estas observaciones refuerzan la necesidad de una lectura más profunda y contextualizada de los instrumentos psicométricos, para orientar estrategias pedagógicas y psicoeducativas acordes con las verdaderas necesidades del alumnado.

4.2 Escala de Autoestima de Rosenberg

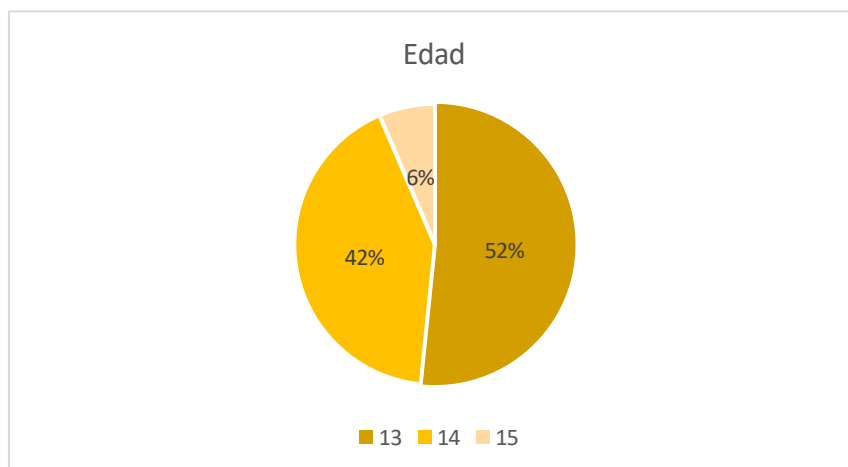
4.2.1 Séptimo Grado

Figura 10: Distribución del alumnado según el sexo, evidenciando una mayor participación del sexo masculino.



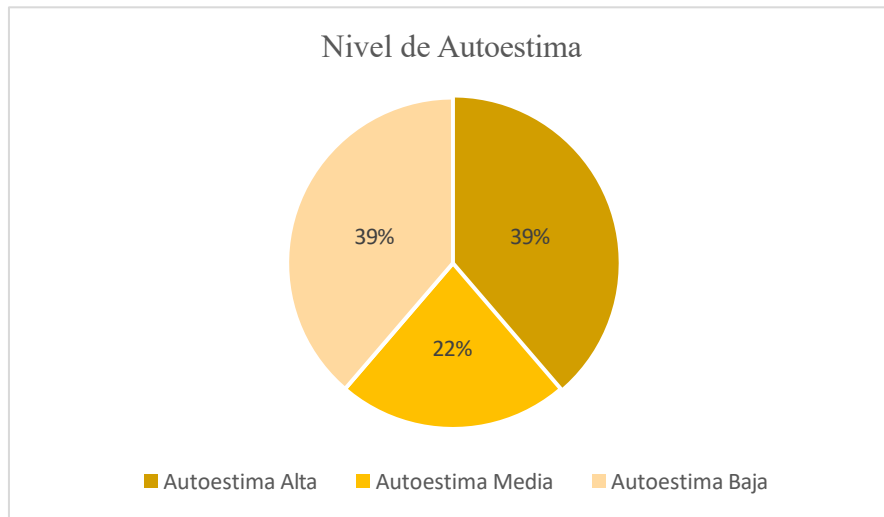
La gráfica muestra que al momento de realizar la prueba el 74% de estudiantes son del sexo masculino y solamente existe un 26% del sexo femenino.

Figura 11: Gráfica de estadística de edad de noveno grado



Se observa que el 52% de estudiantes cursan séptimo grado con 13 años, mientras que el 42% siguiente con 14 años y un 6% con 15 años de edad.

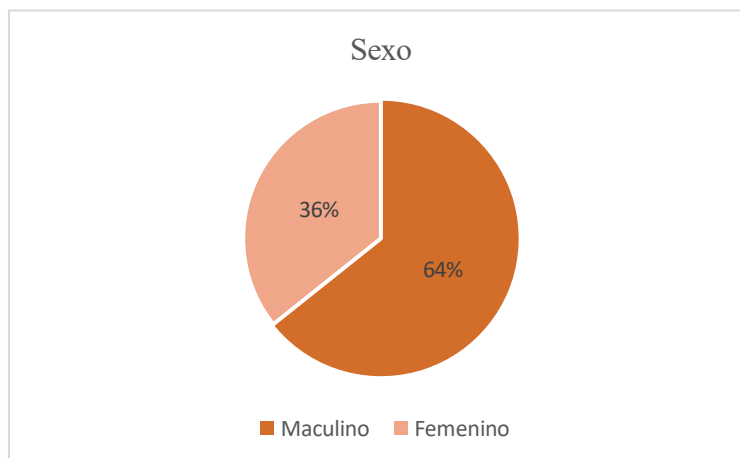
Figura 12. Distribución de los niveles de autoestima en estudiantes de séptimo grado obtenidos a partir de la Escala de Rosenberg.



Se observa que el 39% de los estudiantes de séptimo grado tiene alta autoestima, demostrando que esta cantidad de estudiantes tiene una percepción positiva de sí mismo. De igual manera existe otro 39% de los estudiantes que demuestra tener una autoestima baja, una señal de alerta, ya que este grupo presenta una percepción negativa de sí mismos. Por otro lado, tenemos que el 22% de los estudiantes tiene una autoestima media, dando a conocer que tienen una percepción moderada de sí mismos.

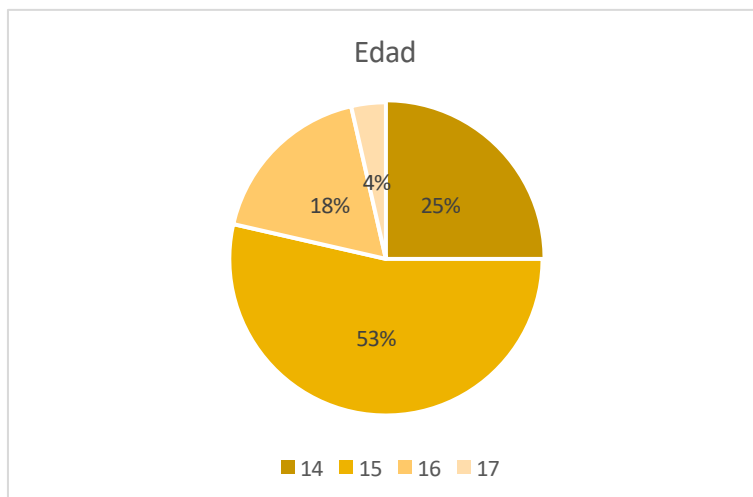
4.2.2 Octavo grado

Figura 13. Representación porcentual de estudiantes de octavo grado según el sexo.



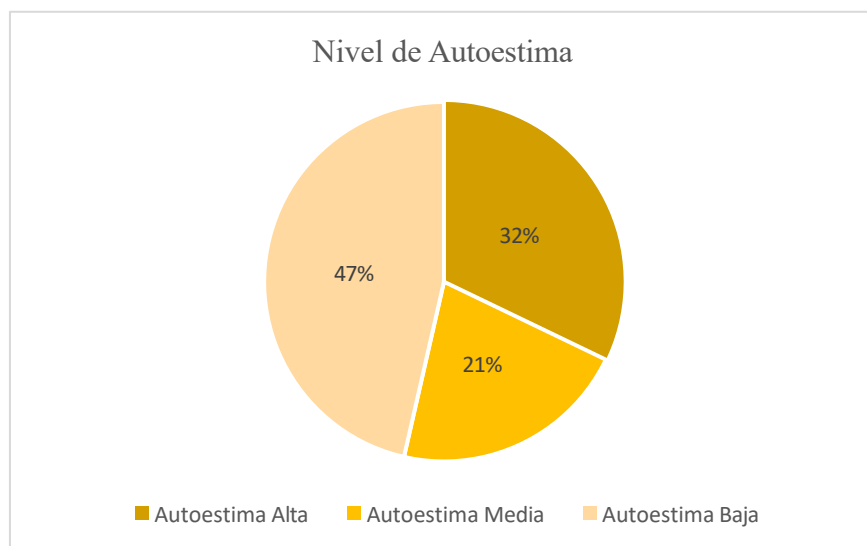
La presente gráfica demuestra que al aplicar la prueba el 64% de estudiantes son del sexo masculino y solamente un 36% pertenece al sexo femenino.

Figura 14: Grafica de estadística de edad de octavo grado



Se observa que el 53% de estudiantes cursan octavo grado con 15 años, otro 25% con 14 años, un 18% con 16 años y una minoría del 4% con 17 años.

Figura 15. Distribución de los niveles de autoestima en estudiantes de octavo grado obtenidos a partir de la Escala de Rosenberg.

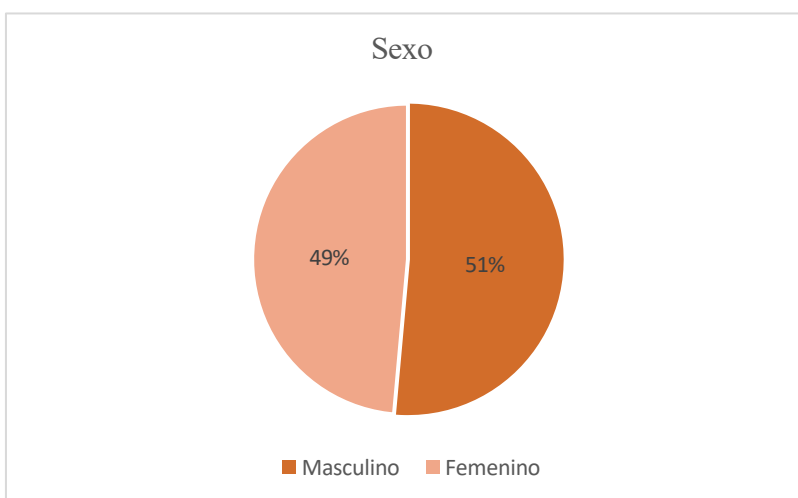


La gráfica muestra que el 47% de los estudiantes de octavo grado presenta una autoestima baja siendo una señal de alerta dado que es casi la mitad de los estudiantes quiénes manifiestan una perspectiva negativa de sí mismos. Por otro lado, el 32% de estudiantes

muestra tener una autoestima alta, demostrando una valoración positiva de sí mismos. Sin embargo, el 21% de estudiantes demuestran tener una autoestima media, lo cual indican que se perciben de manera moderada.

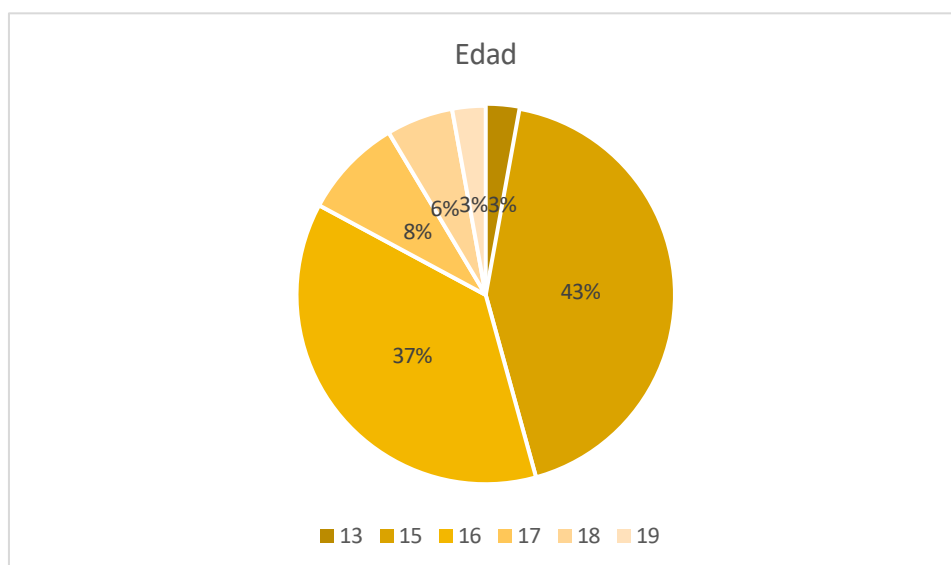
4.2.3 Noveno grado

Figura 16. Representación porcentual de estudiantes de noveno grado según el sexo.



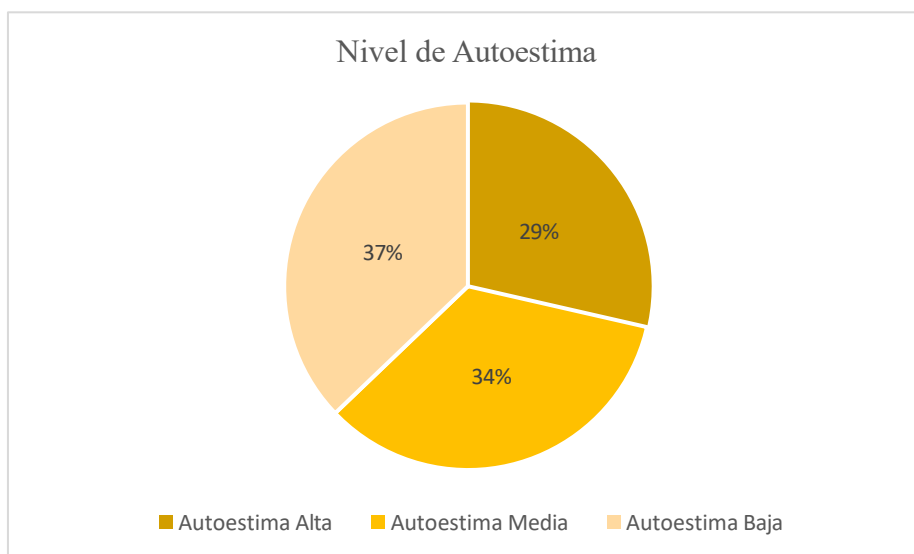
La presente gráfica muestra que al momento de realizar la prueba un 51% de estudiantes pertenecen al sexo masculino y solamente un 49% al sexo femenino.

Figura 17: Gráfica de estadística de edad de octavo grado



Se observa que el 43% de estudiantes de noveno grado tienen 15 años, mientras que el 37% tiene 16 años de edad, aunque existe un 8% cursando el grado con 17 años mientras que el 6% siguiente cursa con 18 años y dos minorías del 3% que cursan con 13 y 19 años.

Figura 18. Distribución de los niveles de autoestima en estudiantes de noveno grado obtenidos a partir de la Escala de Rosenberg.



Se observa en la gráfica que el 37% de los estudiantes de noveno grado presentan una autoestima baja, señal de alerta para este grupo que manifiesta una valoración negativa de sí mismos que afecta su bienestar emocional, social y académico. Sin embargo, existe un 34% que muestra tener una autoestima media, quienes tienen una perspectiva moderada de sí mismos. Por otro lado, el 29% de los estudiantes presentan una autoestima alta, indicando una percepción positiva de sí mismos.

4.2.4 Análisis interpretativo de Escala de Autoestima de Rosenberg

Para la presente investigación se empleó la Escala de Autoestima de Rosenberg, la cual fue aplicada a estudiantes de séptimo, octavo y noveno grado del tercer ciclo de Educación Básica del Centro Escolar Daniel Hernández, ubicado en Santa Tecla. Este instrumento, ampliamente validado en contextos escolares, evalúa la autoestima global a partir de la autovaloración que el individuo realiza sobre sí mismo. Si bien se trata de una escala unidimensional, proporciona una aproximación clara y funcional sobre el estado emocional

del individuo, siendo especialmente útil para identificar necesidades de acompañamiento psicoeducativo en contextos escolares.

Con fines analíticos, se establecieron tres rangos interpretativos: autoestima alta (puntajes entre 30 y 40), autoestima media (puntajes entre 26 y 29) y autoestima baja (puntajes inferiores a 25). Esta categorización permitió estructurar e interpretar los hallazgos obtenidos en los tres niveles educativos evaluados, revelando diferencias significativas entre ellos.

En séptimo grado, los resultados se distribuyen de forma equitativa entre los extremos de la escala. El 39 % del estudiantado ($n = 12$) obtuvo puntuaciones correspondientes a una autoestima alta, lo cual sugiere una percepción positiva de sí mismos y un buen ajuste emocional. Este dato es consistente con la teoría de Rosenberg (1989), quien plantea que una evaluación positiva del yo refleja una autoestima elevada, influenciada por experiencias de aceptación social, reconocimiento y logros percibidos. No obstante, este mismo porcentaje (39 %, $n = 12$) reportó niveles bajos de autoestima, lo cual evidencia una dualidad significativa dentro del grupo y plantea un foco de atención para intervenciones específicas. Esta ambivalencia puede explicarse a partir del planteamiento teórico que señala que, durante esta etapa, la autopercepción aún se encuentra en construcción, y que factores como la presión académica, las comparaciones sociales y la inseguridad cognitiva pueden llevar a una autoevaluación inestable o negativa. El 22 % restante ($n = 7$) se ubicó en un nivel medio, lo cual se interpreta como una percepción del yo en proceso de consolidación, sujeta a oscilaciones propias de la adolescencia temprana.

En octavo grado, los datos muestran un incremento preocupante en los niveles de autoestima baja. El 47 % del estudiantado ($n = 13$) se ubica en esta categoría, lo cual representa casi la mitad del grupo. Este hallazgo adquiere relevancia dado que está asociado con dificultades en la adaptación escolar, tensiones interpersonales o la presencia de emociones negativas que afectan directamente la autovaloración. Este patrón coincide con lo que Rosenberg (1989) señala respecto a la sensibilidad de la autoestima ante experiencias de rechazo, fracaso o baja autoeficacia. De acuerdo con el marco teórico contextual, este grado puede estar marcado por una intensificación de las presiones familiares y académicas, así como por la aparición de dudas sobre las propias capacidades, especialmente cuando el

entorno no brinda una retroalimentación positiva ni validación de los logros personales. Solo el 32 % (n = 9) manifestó una autoestima alta, mientras que el 21 % (n = 6) presentó un nivel medio. Esta distribución sugiere que, en este nivel educativo, la autoestima tiende a ser más vulnerable, probablemente debido a factores académicos y psicosociales propios de la etapa, como la comparación con los pares, el bajo rendimiento académico y la ausencia de estrategias de aprendizaje efectivas, elementos que contribuyen al deterioro del autoconcepto.

En el caso de noveno grado, los resultados reflejan una distribución más equitativa de los niveles de autoestima, aunque con un predominio aún de niveles bajos. El 37 % del alumnado (n = 13) evidenció una autoestima baja, lo que, aunque inferior al porcentaje de octavo grado, continúa siendo considerable. Un 34 % (n = 12) presentó niveles medios, mientras que solo el 29 % (n = 10) obtuvo puntuaciones correspondientes a una autoestima alta. Esta situación sugiere que, al finalizar el tercer ciclo, una parte significativa del estudiantado continúa enfrentando dificultades en la construcción de una autoimagen positiva y estable, lo cual impacta negativamente en su desempeño académico y bienestar emocional.

En concordancia con Rosenberg (1965), una autoestima baja sostenida puede derivar en sentimientos de desesperanza, desmotivación e incluso autoexclusión, particularmente cuando el entorno escolar no brinda reconocimiento adecuado ni herramientas para el éxito. Este fenómeno se articula con lo señalado en el marco teórico, donde se plantea que la ausencia de metodologías pedagógicas efectivas, sumada al desconocimiento del desarrollo cognitivo, impide que el estudiante logre avances significativos en su rendimiento, afectando directamente su percepción de competencia.

En términos generales, se identifica un patrón consistente: en los tres grados evaluados, los niveles de autoestima baja igualan o superan a los niveles de autoestima alta, lo que evidencia la necesidad de un abordaje integral orientado al fortalecimiento emocional del estudiantado y al desarrollo de su autoconcepto. Tal como plantea Rosenberg (1965), la autoestima no es un rasgo estático, sino un proceso dinámico influido por la interacción social y las experiencias vividas; por ello, no puede considerarse únicamente una responsabilidad institucional, sino un esfuerzo conjunto donde el Ministerio de Educación, la escuela y la familia deben asumir un papel activo y coordinado. Esta integración es necesaria porque la

autoestima se construye simultáneamente en distintos espacios: la familia aporta las primeras experiencias de valoración y reconocimiento, la escuela refuerza o debilita esas percepciones a través de la práctica pedagógica y el clima escolar, y las políticas educativas establecen las condiciones estructurales para implementar programas de apoyo emocional. En este sentido, factores familiares, económicos, pedagógicos y culturales inciden directamente en la construcción del yo y adquieren especial relevancia en el contexto salvadoreño.

SÉPTIMO GRADO

Tabla 9: Resultados de la aplicación de Escala de Autoestima de Rosenberg a estudiantes de séptimo grado

Datos generales				Resultados	
Nº	Nombre	Edad	Sexo	Puntuación	Nivel de Autoestima
1	D.O	13	M	24	BAJA
2	J.H	14	F	19	BAJA
3	A.G	13	F	29	MEDIA
4	A.H	13	M	21	BAJA
5	J.R	14	M	32	ALTA
6	J.A	14	M	32	ALTA
7	J.O	13	M	34	ALTA
8	R.H	13	M	21	BAJA
9	D.V	14	M	30	ALTA
10	J.P	14	M	30	ALTA
11	J.C	15	M	28	MEDIA
12	P.B	13	F	23	BAJA
13	D.G	14	M	35	ALTA
14	J.H	13	F	23	BAJA
15	J.H	13	F	22	BAJA
16	J.M	14	M	31	ALTA
17	J.O	13	F	23	BAJA
18	I.G	14	M	27	MEDIA

19	E.C	13	M	22	BAJA
20	E.Z	13	M	31	ALTA
21	P.A	14	M	29	MEDIA
22	J.F	13	M	16	BAJA
23	D.L	13	M	29	MEDIA
24	D.C	14	M	29	MEDIA
25	M.G	13	M	29	MEDIA
26	A.G	13	F	15	BAJA
27	M.L	14	M	37	ALTA
28	P.D	15	M	36	ALTA
29	J.R	14	F	38	ALTA
30	D.R	13	M	30	ALTA
31	J.R	14	M	22	BAJA

Tabla 10. Porcentajes y rangos de puntuación obtenidos en la aplicación de la Escala de Autoestima de Rosenberg a estudiantes de séptimo grado.

Nivel de Autoestima	Rango de Puntuación	Nº de Estudiantes	Porcentaje (%)	Interpretación
Alta	30–40	12	39%	Se ubican dentro de los parámetros normales.
Media	26–29	7	22%	No se observan problemas graves, pero conviene reforzar.
Baja	Menos de 25	12	39%	Hay indicios de dificultades significativas que requieren atención.
Total	—	31	100%	

De los 29 estudiantes evaluados, el 58.6% presentó una autoestima baja, lo cual indica la necesidad de intervenciones que promuevan el desarrollo personal y emocional. Un 27.6% se encuentra en un nivel medio de autoestima, y solo un 13.8% alcanza niveles altos.

OCTAVO GRADO

Tabla 11: Resultados de la aplicación de Escala de Autoestima de Rosenberg a estudiantes de octavo grado

Datos generales				Resultados	
N°	Nombre	Edad	Sexo	Puntuación	Nivel de Autoestima
1	M.C	15	F	17	BAJA
2	E.H	15	F	28	MEDIA
3	J.E	14	M	25	BAJA
4	J.C	17	M	32	ALTA
5	H.M	16	F	27	MEDIA
6	S.C	14	F	22	BAJA
7	Y.C	15	F	24	BAJA
8	R.B	14	M	30	ALTA
9	B.M	15	M	22	BAJA
10	J.P	15	F	26	MEDIA
11	E.E	15	M	24	BAJA
12	S.V	16	M	27	MEDIA
13	J.O	16	M	25	BAJA
14	D.A	14	M	32	ALTA
15	J.F	15	M	30	ALTA
16	E.S	15	M	27	MEDIA
17	J.M	15	M	23	BAJA
18	J.M	15	M	35	ALTA
19	D.R	14	M	24	BAJA
20	A.U	16	M	35	ALTA
21	R.A	14	M	30	ALTA
22	P.A	15	M	20	BAJA
23	O.S	15	M	32	ALTA
24	Y.B	16	F	30	ALTA
25	K.C	15	F	26	MEDIA
26	A.M	15	F	21	BAJA

27	A.G	14	F	20	BAJA
28	L.V	15	M	14	BAJA

Tabla 12. Porcentajes y rangos de puntuación obtenidos en la aplicación de la Escala de Autoestima de Rosenberg a estudiantes de octavo grado.

Nivel de Autoestima	Rango de Puntuación	N° de Estudiantes	Porcentaje (%)	Interpretación
Alta	30–40	9	32%	Se ubican dentro de los parámetros normales.
Media	26–29	6	21%	No se observan problemas graves, pero conviene reforzarla.
Baja	Menos de 25	13	47%	Hay indicios de dificultades significativas que requieren atención.
Total	—	28	100%	

En el grupo de estudiantes de octavo grado, el 67.9% muestra niveles bajos de autoestima, lo cual representa un indicador de alerta importante. Solo el 10.7% presenta autoestima alta.

NOVENO GRADO:

Tabla 13: Resultados de la aplicación de Escala de Autoestima de Rosenberg a estudiantes de noveno grado

Datos generales				Resultados	
N°	Nombre	Edad	Sexo	Puntuación	Nivel de Autoestima
1	A.M	17	F	19	BAJA
2	K.P	15	F	28	MEDIA
3	M.R	15	F	25	BAJA
4	D.M	16	M	38	ALTA
5	I. G	17	M	40	ALTA
6	S.G	16	F	32	ALTA
7	J.M	15	F	26	MEDIA

8	O.V	13	M	27	MEDIA
9	F.M	16	M	29	MEDIA
10	J.L	16	M	33	ALTA
11	G.C	15	F	18	BAJA
12	A.V	16	M	29	MEDIA
13	J.R	15	M	38	ALTA
14	D.F	15	F	22	BAJA
15	M.G	15	M	21	BAJA
16	D.B	15	F	21	BAJA
17	J.G	16	M	23	BAJA
18	A.C	15	F	31	ALTA
19	J.E	16	M	27	MEDIA
20	N.M	16	F	29	MEDIA
21	A.C	16	F	22	BAJA
22	S.M	17	M	31	ALTA
23	A.U	18	F	23	BAJA
24	B.P	15	M	33	ALTA
25	V.G	19	M	31	ALTA
26	K.C	15	M	35	ALTA
27	K.R	16	F	26	MEDIA
28	A.P	16	M	14	BAJA
29	A.B	15	F	28	MEDIA
30	C.M	15	M	23	BAJA
31	C.M	18	M	29	MEDIA
32	J.F	15	M	25	BAJA
33	M.A	16	F	29	MEDIA
34	J.M	16	F	25	BAJA
35	J.C	15	F	28	MEDIA

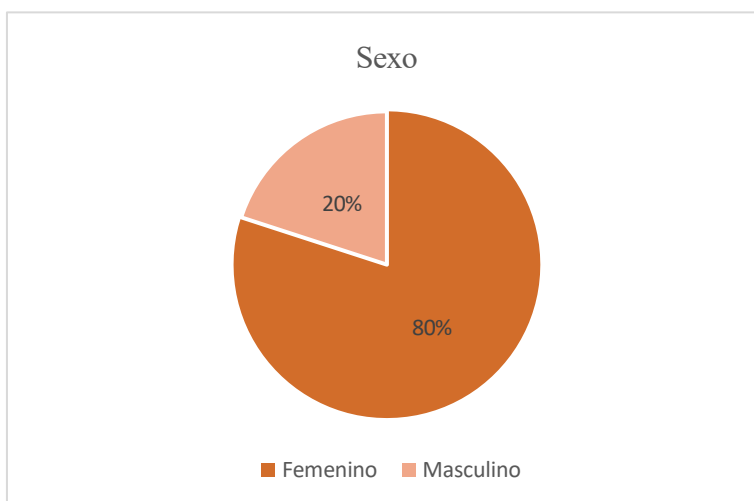
Tabla 14. Porcentajes y rangos de puntuación obtenidos en la aplicación de la Escala de Autoestima de Rosenberg a estudiantes de noveno grado.

Nivel de Autoestima	Rango de Puntuación	Nº de Estudiantes	Porcentaje (%)	Interpretación
Alta	30–40	10	29%	Se ubican dentro de los parámetros normales.
Media	26–29	12	34%	No se observan problemas graves, pero conviene reforzarla.
Baja	Menos de 25	13	37%	Hay indicios de dificultades significativas que requieren atención.
Total	—	35	100%	

En el grupo de noveno grado, ningún estudiante se ubica en el nivel de autoestima alta. El 82.4% presenta autoestima baja, un resultado alarmante que indica una necesidad urgente de intervención. Solo el 17.6% se encuentra en un nivel medio.

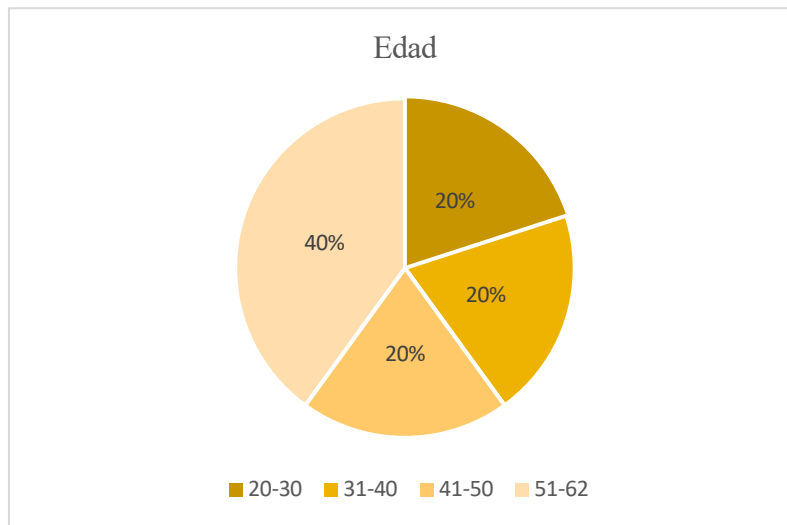
4.3 Instrumento de Evaluación para Docentes

Figura 19. Distribución porcentual del personal docente de tercer ciclo según el sexo.



La presente gráfica muestra que el 80% de los docentes pertenecen al sexo femenino y solamente un 20% al sexo masculino.

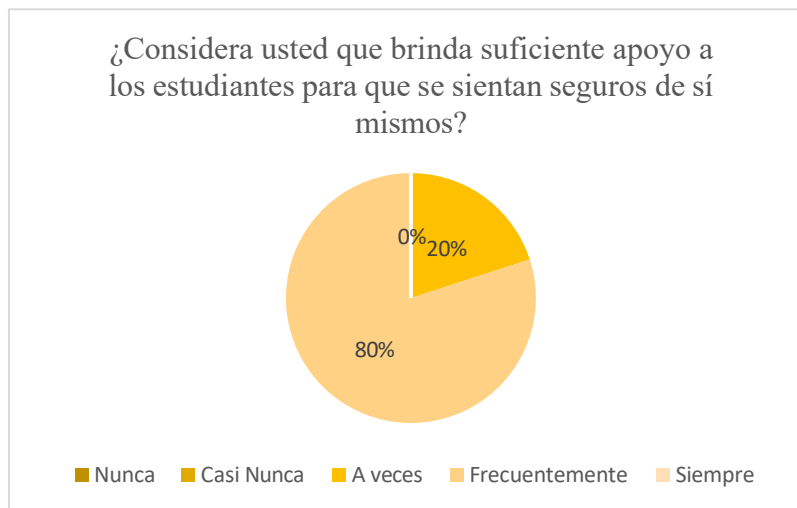
Figura 20. Distribución porcentual del personal docente de tercer ciclo según la edad.



Se observa que el 40% de los docentes tienen la edad en el rango de 51 a 62 años, mientras que un 20% tienen la edad entre 20 a 30 años, otro 20% en un rango de 31 a 40 años de edad y un último 20% en el rango de 41 a 50 años de edad.

Figura 21. Percepción docente sobre el apoyo brindado a los estudiantes para fortalecer su seguridad personal.

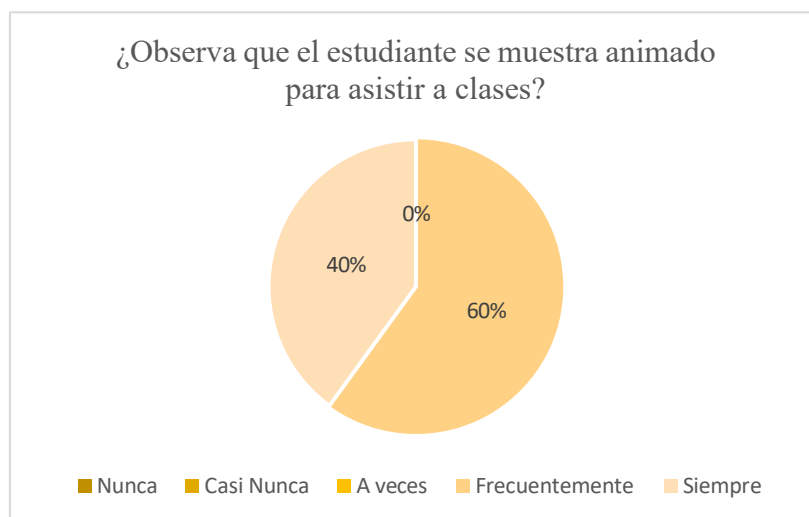
Pregunta 1



La presente gráfica muestra que un 80% de los docentes considera que siempre brindan un apoyo a los estudiantes para que se sientan seguros de sí mismos. Por otro lado, el 20% restante señala que solo a veces proporciona este tipo de apoyo.

Figura 22. Percepción docente sobre la motivación del estudiante para asistir a clases.

Pregunta 2



Se muestra en la gráfica que el 60% de los docentes afirma observar con frecuencia que los estudiantes se muestran animados para asistir a clase. Por otra parte, el 40% restante señala que siempre percibe ese entusiasmo en sus estudiantes.

Figura 23. Percepción docente sobre el interés de los estudiantes por aprender.

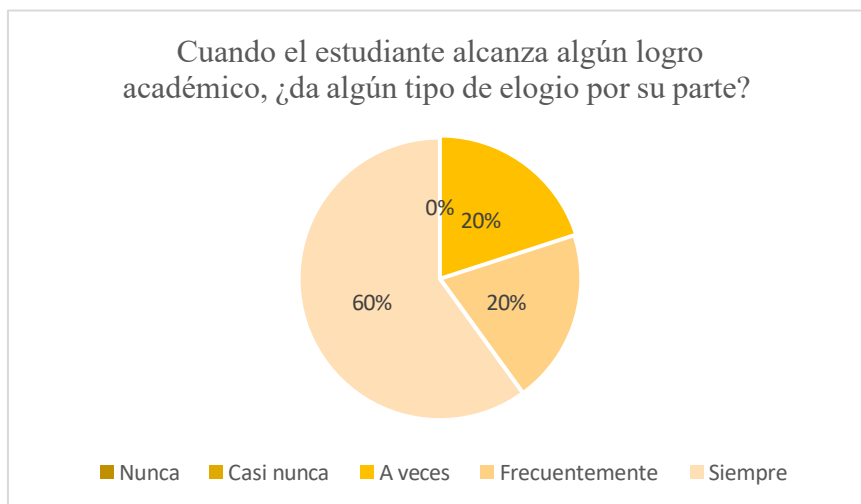
Pregunta 3



Se observa que el 80% de los docentes considera que los estudiantes a veces demuestran interés por aprender. Por otro lado, el 20% restante opina que los estudiantes casi nunca muestran interés por el aprendizaje, lo cual representa un indicador preocupante sobre el nivel de compromiso estudiantil.

Figura 24. Percepción docente sobre el reconocimiento y elogio de los logros académicos de los estudiantes.

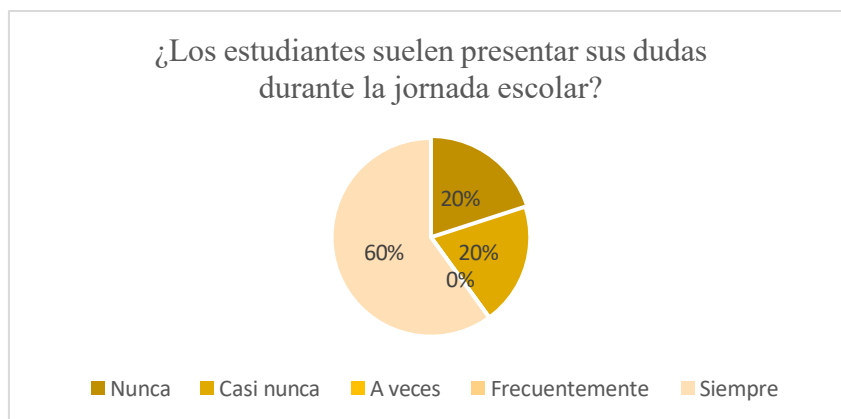
Pregunta 4



Se observa que el 60% de los docentes afirma que siempre ofrecen un elogio a sus estudiantes cuando tienen un logro académico. Por otro lado, un 20% señala que lo realiza frecuentemente y otro 20% indica que solo a veces brinda ese tipo de reconocimiento.

Figura 25. Percepción docente sobre la disposición de los estudiantes para expresar sus dudas durante la jornada escolar.

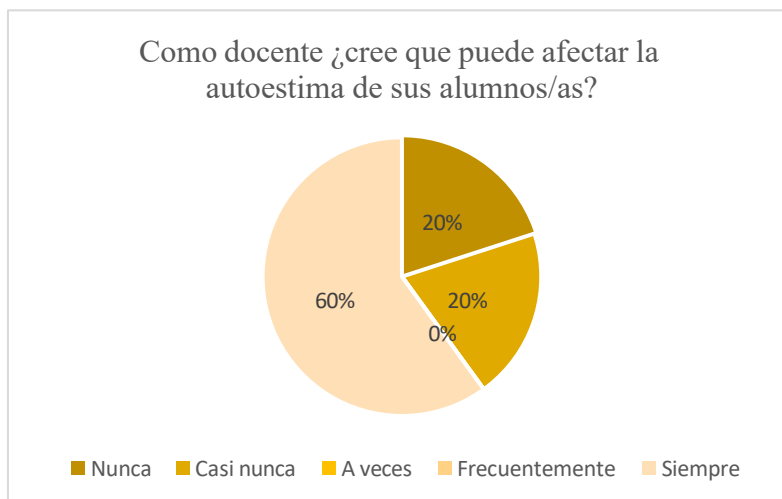
Pregunta 5



Se muestra que al 60% de los docentes, los estudiantes siempre les presentan dudas durante la jornada escolar. Por otro lado, un 20% de los docentes señala que los estudiantes casi nunca les expresan dudas y el otro 20% indica que nunca lo hacen.

Figura 26. Percepción docente sobre la influencia de su labor en la autoestima de los estudiantes.

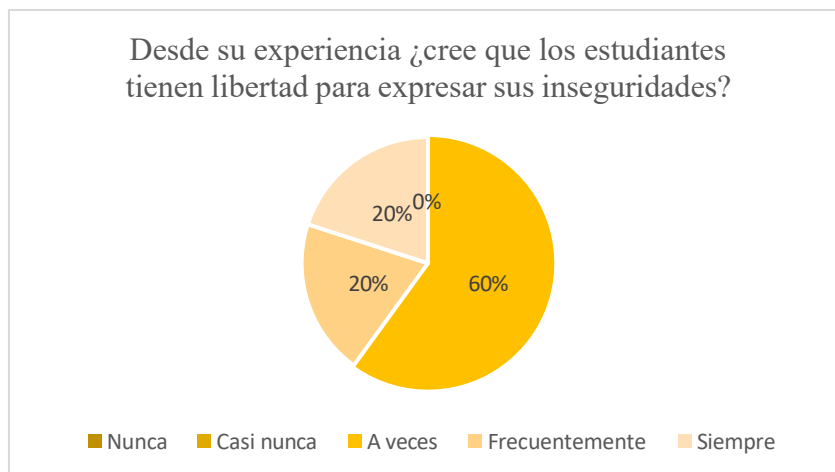
Pregunta 6



Se observa que el 60% de docentes creen que siempre pueden afectar a la autoestima de sus alumnos/as lo que evidencia una percepción de alto impacto en el desarrollo emocional en los estudiantes. En contraste, un 20% menciona que casi nunca ejerce esa influencia, mientras que el otro 20% cree que nunca puede llegar a afectar la autoestima de sus alumnos.

Figura 27. Percepción docente sobre la libertad de los estudiantes para expresar sus inseguridades.

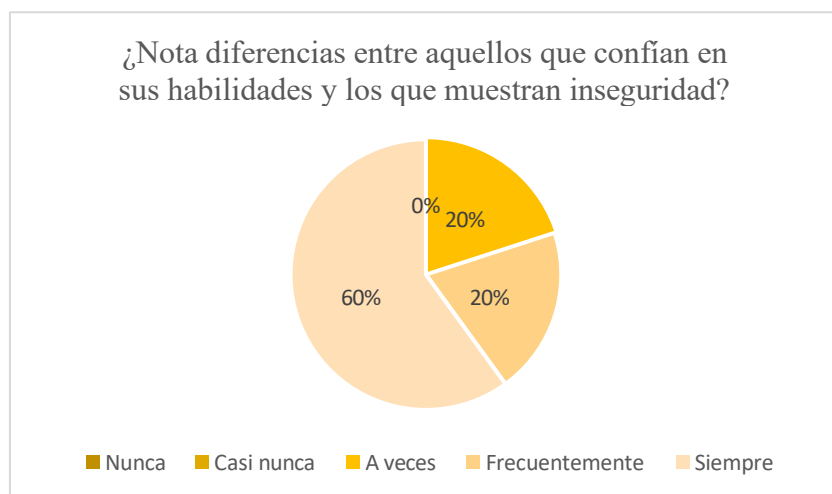
Pregunta 7



La presente gráfica muestra que desde la experiencia de los docentes solamente el 60% considera que los estudiantes a veces tienen libertad de expresar sus inseguridades. Por otra parte, el 20% opina que dicha libertad se da frecuentemente, mientras que el otro 20% cree que siempre tienen la libertad sus estudiantes para expresar alguna inseguridad.

Figura 28. Percepción docente sobre las diferencias entre estudiantes seguros de sus habilidades y aquellos que muestran inseguridad.

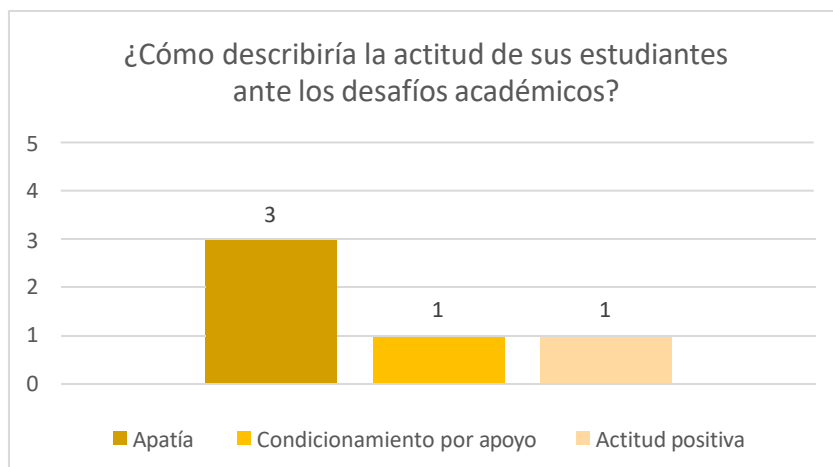
Pregunta 8



La gráfica muestra que el 60% de los docentes siempre notan diferencias entre aquellos que confían en sus habilidades y los que muestran inseguridad. Por otro lado, un 20% de los docentes indica que con frecuencia notan esas diferencias, mientras que el otro 20% solamente lo notan a veces.

Figura 29. Percepción docente sobre la actitud de los estudiantes ante los desafíos académicos.

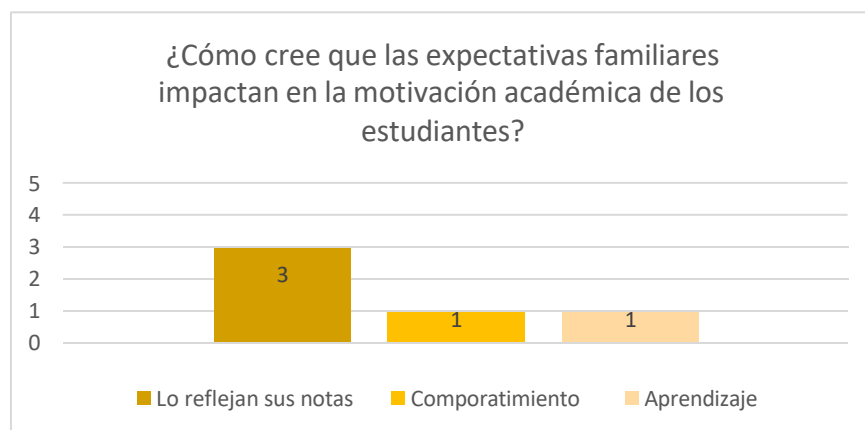
Pregunta 9



La tabla muestra que tres de los cinco docentes describen que sus estudiantes enfrentan los desafíos académicos con apatía, mientras que un docente señala que la actitud de los estudiantes frente a los desafíos depende del apoyo que reciben. Finalmente, un docente indica que los estudiantes enfrentan los desafíos con actitud positiva.

Figura 30. Percepción docente sobre la influencia de las expectativas familiares en la motivación académica de los estudiantes.

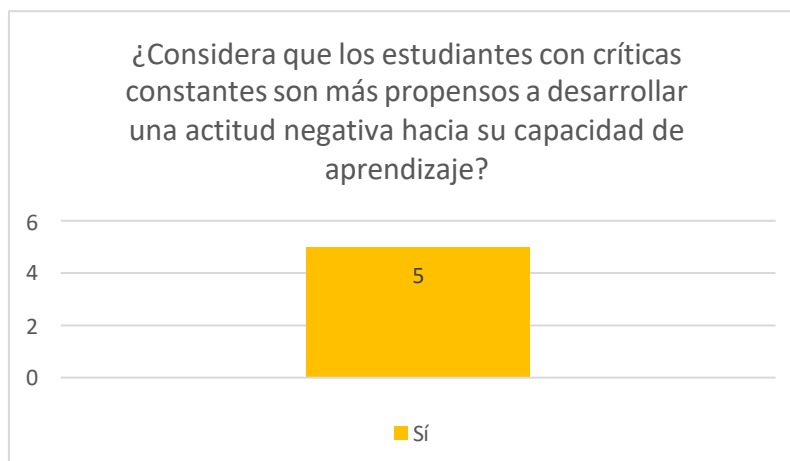
Pregunta 10



Se muestra en la tabla que tres de cinco docentes creen que las expectativas familiares impactan en la motivación académica de los estudiantes y se ve reflejado en las notas. Por otro lado, un docente destaca que dichas expectativas inciden principalmente en el comportamiento de los estudiantes. Y finalmente, otro docente señala que esas expectativas familiares se manifiestan directamente en el proceso de aprendizaje.

Figura 31. Influencia de las críticas constantes en la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje

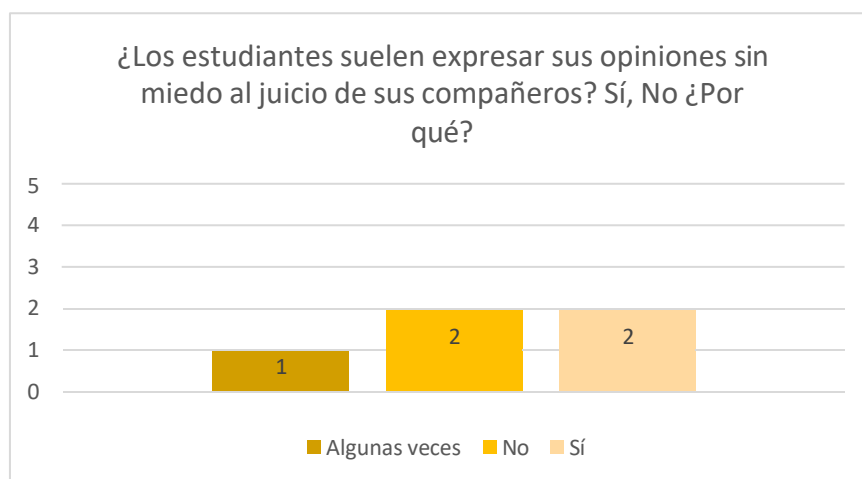
Pregunta 11



La presente tabla muestra que los cinco docentes coinciden en que los estudiantes con críticas constantes son más propensos a desarrollar actitud negativa hacia su capacidad de aprendizaje.

Figura 32. Expresión libre de opiniones entre estudiantes según percepción docente.

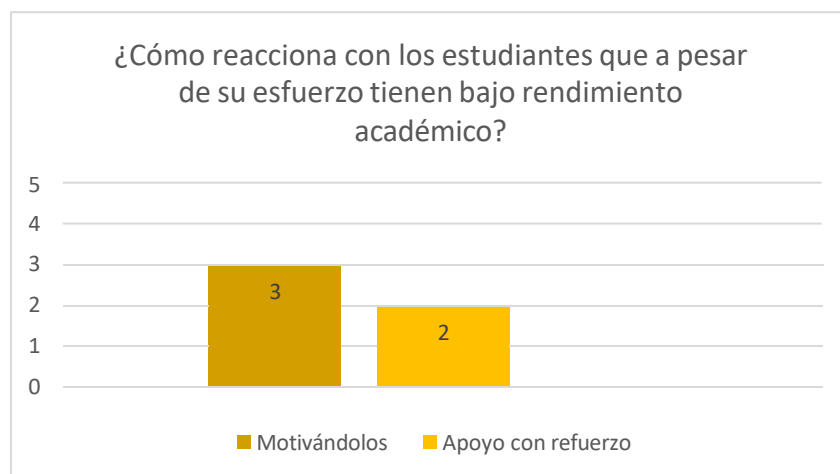
Pregunta 12



Se observa en la tabla que dos de cinco docentes mencionan que sus estudiantes no temen expresar sus opiniones en clase, ya que usualmente son un grupo unido y respetuoso, sin embargo, otros dos docentes afirman que sí existe este miedo al juicio de sus compañeros, principalmente por el miedo al rechazo. Por otro lado, un docente indica que este temor se presenta únicamente en ciertas ocasiones, dependiendo del contexto o del tema abordado.

Figura 33. Reacción docente frente a estudiantes con bajo rendimiento pese al esfuerzo mostrado.

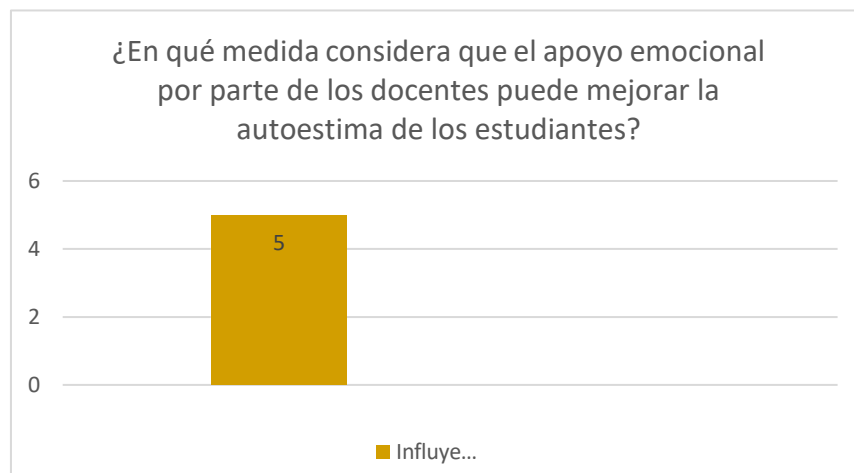
Pregunta 13



Se observa en la tabla que tres de los cinco docentes motivan a los estudiantes que a pesar de su esfuerzo tienen bajo rendimiento, fomentando en ellos perseverancia y la confianza en sus propias capacidades. Por otro lado, dos docentes señalan que, ante este tipo de situaciones, brindan apoyo a través de refuerzos académicos.

Figura 34. Impacto del apoyo emocional docente en la autoestima de los estudiantes.

Pregunta 14



Se puede observar que todos los docentes coinciden en que su rol influye significativamente en el desarrollo de la autoestima de los estudiantes, dado que a través de su acompañamiento no solo brindan motivación, sino que también muestran empatía ante las distintas situaciones que los estudiantes puedan experimentar.

4.3.1 Análisis interpretativo de Instrumento de evaluación para docentes

Los resultados del cuestionario aplicado a los docentes del tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández revelan una percepción elevada respecto a su influencia emocional sobre el estudiantado. Los participantes manifiestan que el acompañamiento constante, el reconocimiento y el apoyo emocional diario que brindan constituyen factores clave para el fortalecimiento de la seguridad afectiva de sus alumnos. Esta autopercepción del rol docente se encuentra en consonancia con los planteamientos de Coopersmith (1981), quien sostiene que la autoestima se configura a partir de interacciones afectivas significativas, especialmente aquellas establecidas en contextos estructurados y de contención emocional, como el aula escolar.

Así mismo, la totalidad de los docentes participantes coincide en que el apoyo emocional incide directamente en el bienestar emocional de los estudiantes, reflejando una comprensión profunda del vínculo existente entre la dimensión afectiva del proceso educativo y el desarrollo de la autoestima. Esta relación se encuentra respaldada por Bandura (1982), cuya teoría de la autoeficacia resalta que el entorno social inmediato, especialmente en el caso de figuras significativas como los docentes, tiene un impacto directo en la capacidad del individuo para autorregular sus emociones y conductas. En efecto, el aula, cuando se percibe como un entorno seguro, permite que el estudiante consolide una imagen de sí mismo basada en la confianza, el respeto y la valoración, aspectos fundamentales para una autoestima sólida (Rosenberg, 1989).

En cuanto a la motivación académica, los resultados sugieren que, si bien los estudiantes muestran una actitud positiva hacia la asistencia escolar, presentan niveles bajos de motivación intrínseca hacia el aprendizaje. Esta discrepancia apunta a una posible fragilidad en la autoestima académica, particularmente en lo que refiere a la percepción de competencia y eficacia personal. Rosenberg (1989) postula que la autoestima se construye sobre la base de la autoevaluación de habilidades y logros, por lo que la falta de motivación puede interpretarse como un indicador de autopercepciones debilitadas sobre las propias capacidades.

Desde la teoría de la autoeficacia, Bandura (1982) explica que una percepción limitada de capacidad genera desmotivación, reduciendo el compromiso y la perseverancia frente a desafíos académicos. En este contexto, el papel del docente resulta crucial como mediador entre las expectativas del entorno y la autovaloración del estudiante. De hecho, los docentes encuestados destacan la influencia de las expectativas familiares en la motivación estudiantil, lo que se articula con lo expuesto por Coopersmith (1981), quien subraya que las figuras parentales y su sistema de exigencias y apoyos son fundamentales en la configuración de la autoevaluación personal del niño y adolescente.

En relación con la expresión emocional y la libertad de opinión, los docentes señalan que muchos estudiantes experimentan limitaciones a la hora de expresar sus emociones,

inquietudes o dudas dentro del aula, principalmente por temor al juicio de sus pares. Esta situación evidencia la existencia de barreras socioemocionales que restringen el ejercicio de la autoexpresión, afectando directamente la construcción de una autoestima auténtica.

Desde la perspectiva conductual, Froxán (2020) interpreta la autoestima como un conjunto de verbalizaciones autorreferenciales que se construyen en función del tipo de retroalimentación recibida por parte del entorno. En este sentido, la ausencia de un clima emocional seguro —donde se valoren las expresiones individuales sin temor al rechazo— puede reforzar verbalizaciones negativas sobre el yo, como “no puedo” o “mi opinión no es válida”. Estas construcciones discursivas, cuando se reiteran y no son corregidas por refuerzos positivos, consolidan una baja autoestima y un escaso sentido de autoeficacia.

Este fenómeno también puede abordarse desde la teoría de la autoeficacia de Bandura (1982), quien indica que los fracasos reiterados o la falta de reconocimiento social debilitan la percepción de capacidad personal, afectando la motivación y las actitudes frente al aprendizaje y la interacción social. Por tanto, fomentar una cultura de aceptación, empatía y validación emocional resulta esencial para fortalecer el autoconcepto de los estudiantes y su desarrollo integral.

En lo relativo al autoconcepto académico, los docentes evidencian diferencias notables entre los estudiantes que se muestran seguros de sí mismos y aquellos que reflejan inseguridad, frecuentemente vinculada a experiencias previas de fracaso académico o crítica constante. Esta percepción está estrechamente relacionada con lo planteado por Coopersmith (1981), quien afirma que la autoestima académica se basa en la percepción de competencia, la cual se ve afectada por la calidad de las experiencias escolares y por el tipo de retroalimentación que el estudiante recibe.

Todos los docentes coinciden en que las críticas reiteradas generan actitudes negativas hacia el aprendizaje, lo que puede traducirse en verbalizaciones internas desvalorizantes, como “no sirvo para esto” o “siempre me va mal”. Esta dinámica puede analizarse desde el enfoque conductista de Froxán (2020), quien señala que estas

verbalizaciones, reforzadas por el entorno, se vuelven patrones persistentes de autoevaluación que condicionan el comportamiento futuro del estudiante. Sin embargo, también se destaca el esfuerzo de algunos docentes por contrarrestar estos efectos mediante el refuerzo positivo y el acompañamiento emocional, estrategias que favorecen la consolidación de una imagen más positiva del yo.

Además, el reconocimiento del logro —independientemente del nivel de rendimiento alcanzado— es fundamental, tal como lo propone Rosenberg (1989). Este autor destaca que la autoestima se fortalece a través del reconocimiento social y personal del esfuerzo, más allá del éxito objetivo. En consecuencia, la intervención docente no solo debe orientarse al contenido académico, sino también al fortalecimiento del autoconcepto, con el objetivo de cultivar en los estudiantes una percepción realista, pero optimista, de sus capacidades.

Estos resultados demuestran que los docentes del Centro Escolar Daniel Hernández muestran un nivel alto de conciencia sobre su influencia en la autoestima de los estudiantes, y sus prácticas reflejan un interés genuino por apoyar el desarrollo emocional y académico de los mismos. No obstante, los resultados también evidencian vacíos en la motivación y en la libertad emocional, lo que refuerza la necesidad de diseñar un programa de intervención que favorezca un acompañamiento integral. De acuerdo con los enfoques de Coopersmith (1967) y Rosenberg (1965), la autoestima se construye a partir de la valoración del yo en función del reconocimiento, la aceptación y la percepción de eficacia personal. Por ello, es fundamental trabajar estas dimensiones desde el aula como un espacio protector, motivador y empático.

MATRIZ DE CONGRUENCIA INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE PARA DOCENTES

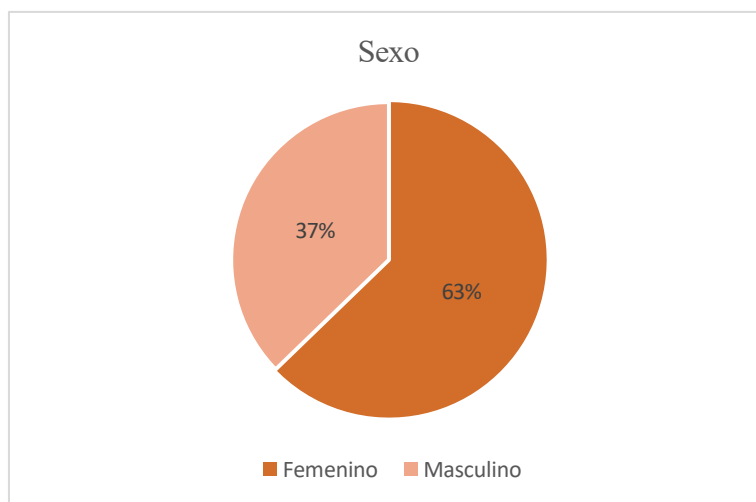
Tabla 15. Matriz de congruencia del instrumento de evaluación aplicado a docentes.

N.º	Pregunta	Respuestas / Tendencias	Coincidencias / Divergencias	Indicadores más frecuentes (codificables)	%
1	¿Brinda apoyo para que se sientan seguros?	(4, 4, 4, 4, 3)	4 (Frecuentemente)	Apoyo frecuente	80%
2	¿El estudiante se muestra animado para asistir a clases?	(4, 4, 4, 5, 5)	4 (Frecuentemente)	Alta motivación	60%
3	¿Muestran interés por aprender?	(2, 3, 3, 3, 3)	3 (A veces)	Interés moderado	80%
4	¿Elogia al estudiante por logros académicos?	(3, 4, 5, 5, 5)	5 (Siempre)	Reforzamiento constante	60%
5	¿Presentan dudas durante la jornada escolar?	(1, 2, 5, 5, 5)	5 (Siempre)	Dudas frecuentes	60%
6	¿Cree que puede afectar la autoestima del estudiante?	(1, 2, 5, 5, 5)	5 (Siempre)	Alta conciencia del impacto	60%
7	¿Tienen libertad para expresar inseguridades?	(3, 3, 3, 4, 5)	3 (A veces)	Libertad limitada	60%
8	¿Nota diferencias entre estudiantes seguros e inseguros?	(3, 4, 5, 5, 5)	5 (Siempre)	Alta percepción de diferencias	60%
9	Actitud ante desafíos académicos	3 reportan apatía; 2 buena actitud con apoyo	1 con actitud muy positiva	- Apatía (3/5 → 60%) - Condicionamiento por apoyo (2/5 → 40%) - Actitud positiva espontánea (1/5 → 20%)	60% – 40% – 20%
10	Expectativas familiares y motivación	Todos coinciden en impacto familiar	Matices en la expresión	- Influencia familiar directa (5/5 → 100%) - Apoyo emocional familiar (4/5 → 80%) - Frustración por expectativas (3/5 → 60%)	100% – 80% – 60%
11	Críticas y autopercepción	Todos coinciden en efecto negativo	Solo cambia el modo de expresarlo	- Críticas afectan autoestima (5/5 → 100%) - Críticas desmotivan (4/5 → 80%) - Renuncia al aprendizaje (3/5 → 60%)	100% – 80% – 60%

12	Expresión de opiniones entre pares	3 reportan miedo; 2 cierta libertad	Discrepancia entre miedo y libertad	- Miedo al juicio (3/5 → 60%) - Libre expresión parcial (2/5 → 40%) - Rechazo entre pares (2/5 → 40%)	60% – 40% – 40%
13	Reacción docente ante bajo rendimiento	4 apoyan; 1 ve desánimo sin solución	Diferencias de intensidad	- Apoyo docente activo (4/5 → 80%) - Refuerzo académico (3/5 → 60%) - Desánimo persistente (1/5 → 20%)	80% – 60% – 20%
14	Apoyo emocional del docente y autoestima	Todos lo consideran fundamental	Cambia la forma de expresarlo	- Apoyo mejora autoestima (5/5 → 100%) - Transformación positiva (4/5 → 80%) - Figura docente referente (3/5 → 60%)	100% – 80% – 60%

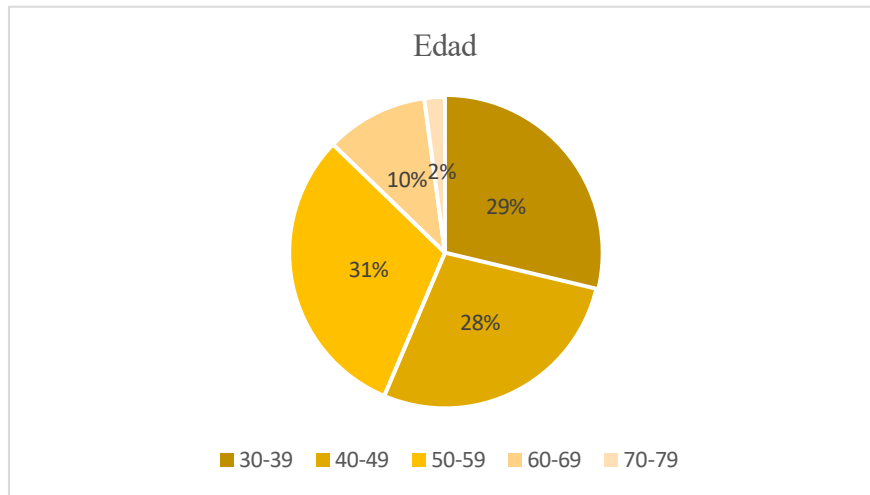
4.4 Instrumento “Cuestionario de Padres, Madres y Adultos”

Figura 34. Distribución porcentual de padres, madres y adultos según el sexo.



Se puede observar que el 63% de los padres de familia son del sexo femenino y solamente el 37% de los padres son del sexo masculino.

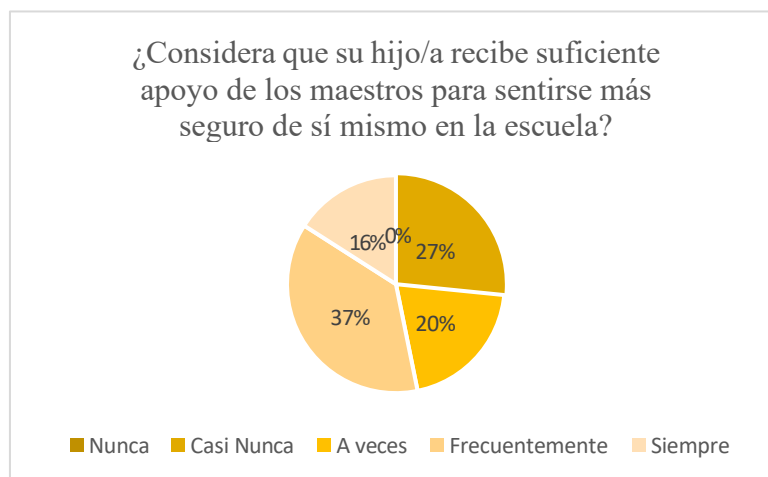
Figura 35. Distribución porcentual de padres, madres y adultos según la edad.



La gráfica demuestra que el 31% de los padres de familia o adultos cuidadores tiene edad entre los 50 a 59 años, representando el grupo más numeroso. Le siguen el 29% ubicado entre los 30 y 39 años y el 28% que tiene entre 40 y 49 años de edad, lo que indica que la mayoría de los cuidadores se concentra entre los 30 y 59 años de edad. En menor proporción, un 10% pertenece al rango de 60 a 69 años, mientras que solo un 2% tiene entre 70 y 79 años.

Figura 36. Percepción de los padres sobre el apoyo docente para fortalecer la seguridad personal de sus hijos en la escuela.

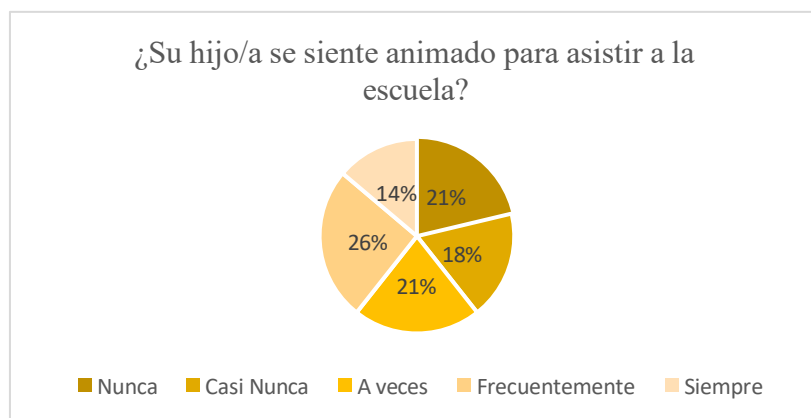
Pregunta 1



La gráfica muestra que el 37% de los padres consideran que con frecuencia sus hijos reciben el suficiente apoyo de los maestros para sentirse más seguros de sí mismo en el entorno educativo. Por su parte, un 27% considera que a veces obtiene ese apoyo mientras que un 20% señala que casi nunca se ven apoyados por el docente lo cual resulta preocupante. Por otro lado, existe una minoría del 16% que mencionan que sus hijos siempre obtienen este apoyo.

Figura 37. Percepción de los padres sobre la motivación de sus hijos para asistir a la escuela.

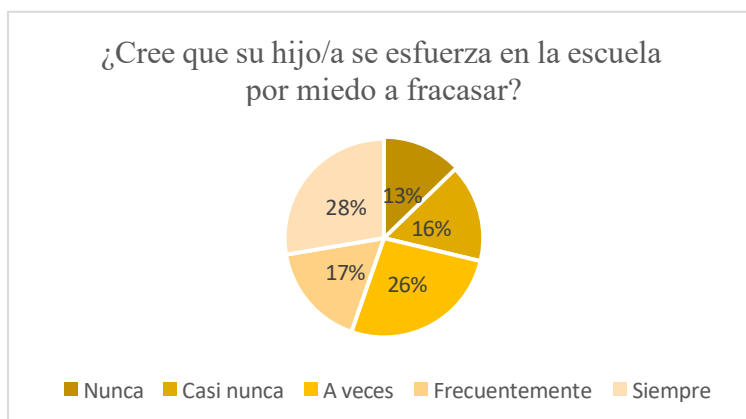
Pregunta 2



La gráfica muestra que el 26% de los padres de familia con frecuencia sienten animados a sus hijos para asistir a la escuela. En contraste, un 21% afirma que nunca ven animados a sus hijos para asistir a la escuela y otro 21% señala que a veces notan que están animados. Así mismo, un 18% menciona que casi nunca perciben motivación para ir a la escuela, mientras que solo una minoría del 14% indica que siempre están animados sus hijos para ir a la escuela.

Figura 38. Esfuerzo escolar motivado por miedo al fracaso según percepción de los padres.

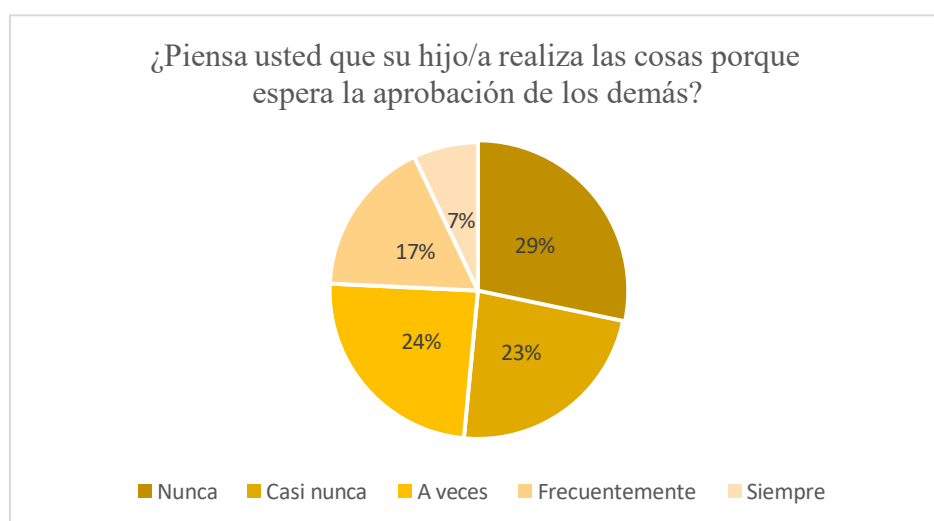
Pregunta 3



Se observa en la gráfica que el 28% de los padres de familia creen que su hijo siempre se esfuerza en la escuela por miedo a fracasar, aunque un 26% piensa que a veces sus hijos se esfuerzan por ese miedo al fracaso. Así mismo un 17% destaca que con frecuencia su hijo se esfuerza por miedo a fracasar. Por otro lado, un 16% de los padres señalan que el esfuerzo de su hijo casi nunca es por miedo a fracasar, mientras que un 13% afirma que el esfuerzo nunca es así.

Figura 39. Percepción de los padres sobre la influencia de la aprobación social en las acciones de sus hijos.

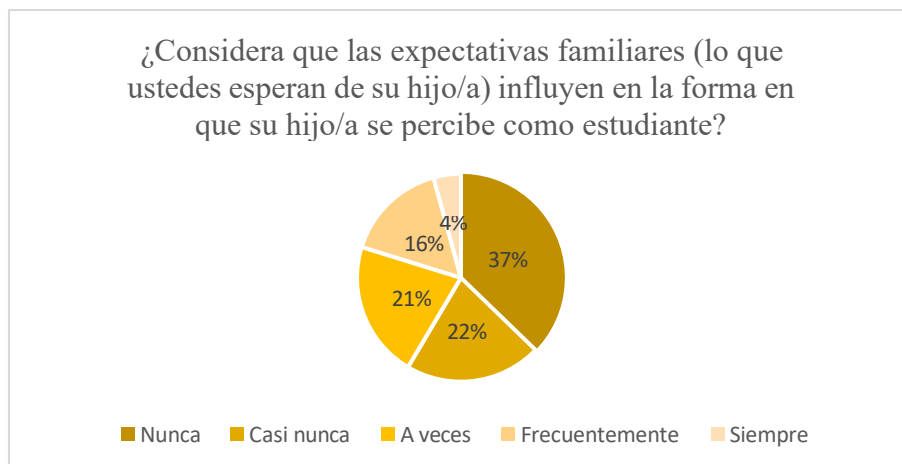
Pregunta 4



El gráfico muestra que el 29% de los padres piensan que sus hijos nunca actúan en función de obtener la aprobación de los demás. Por otro lado, un 24% menciona que esta situación ocurre solamente en algunas ocasiones, mientras que un 23% de padres señalan que casi nunca sus hijos realizan cosas por la aprobación de los demás. En contraste, un 17% indica que con frecuencia sus hijos buscan la aprobación de los demás y solamente un 7% piensa que siempre actúan con ese propósito.

Figura 40. Influencia de las expectativas familiares en la autopercepción de los hijos según opinión de los padres.

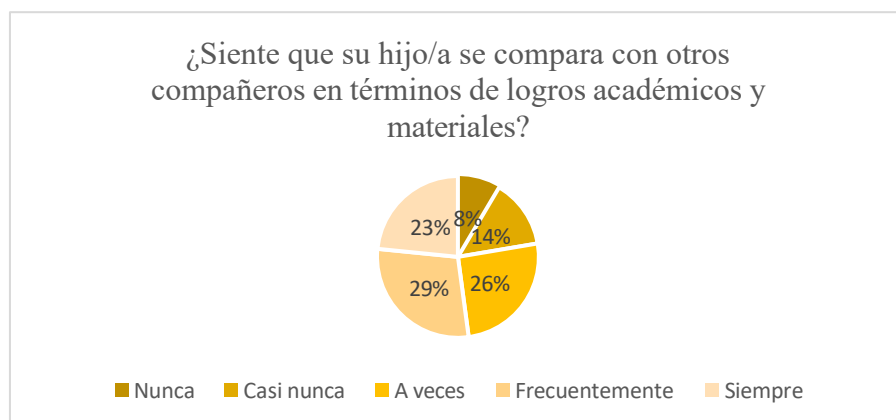
Pregunta 5



El gráfico muestra que el 37% de padres consideran que las expectativas familiares nunca influyen en la manera en la que su hijo se percibe como estudiantes. De forma similar un 22% menciona que casi nunca influyen, mientras que un 21% indica que estas expectativas influyen solamente a veces. Por otro lado, un 16% señala que con frecuencia las expectativas afectan la forma en que sus hijos se perciben como estudiantes, y solo una minoría del 4% considera que siempre existe esta influencia.

Figura 41. Comparación de los hijos con sus compañeros según percepción de los padres.

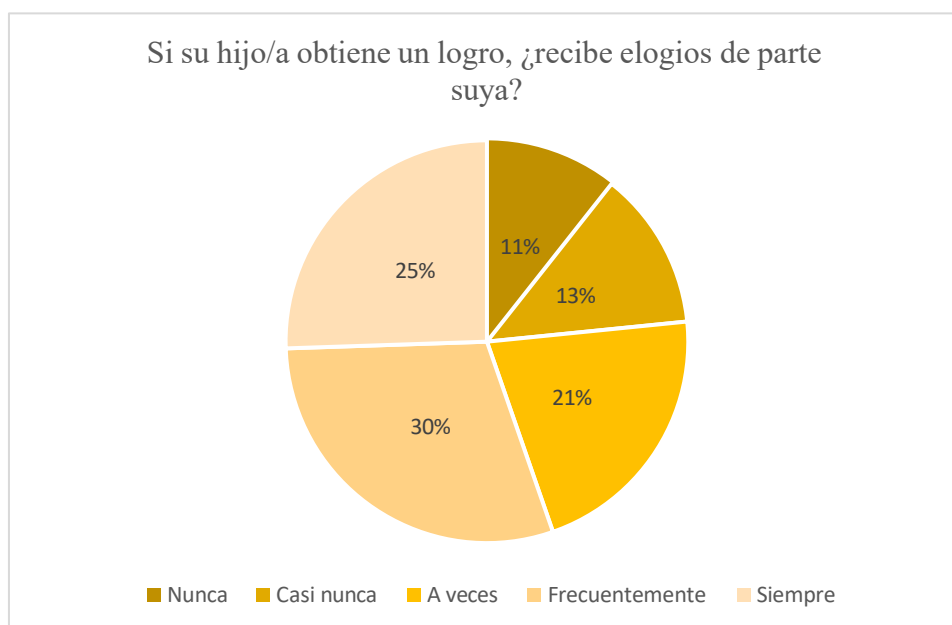
Pregunta 6



Se observa en el gráfico que el 29% de los padres de familia sienten que con frecuencia su hijo se compara con otros compañeros en términos de logros académicos y materiales- Así mismo, un 26% señala que solamente a veces sucede esta comparación social, mientras que un 23% menciona que dicha conducta siempre está presente de forma constante. Por otro lado, un 14% indica que dicha comparación casi nunca existe y solo una minoría del 8% piensa que nunca se da.

Figura 42. *Elogio* de los padres ante los logros de sus hijos.

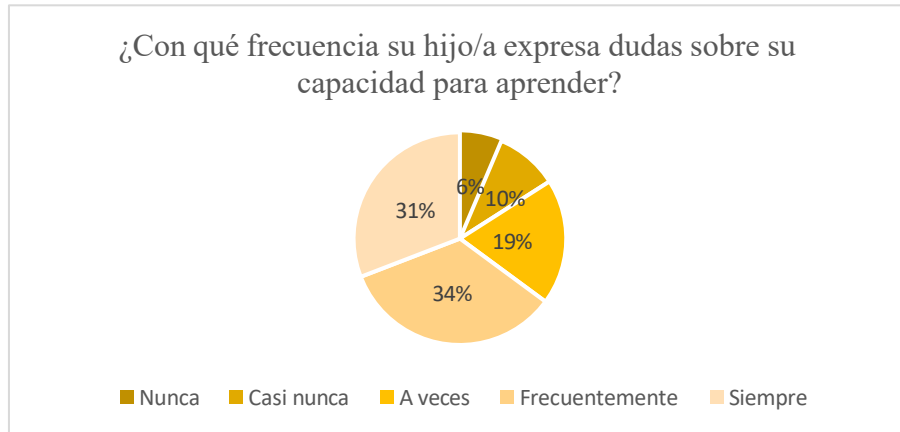
Pregunta 7



Se observa que el 30% de los padres con frecuencia elogian a sus hijos cuando alcanzan un logro y un 25% indica que siempre brinda este tipo de reconocimiento. En contraste, un 21% menciona que solamente a veces expresan elogios ante los logros de sus hijos, mientras que un 13% señala que casi nunca lo hace y una minoría del 11% afirma que nunca ofrece este tipo de reconocimiento, aun cuando sus hijos obtienen algún logro.

Figura 43. Expresión de dudas sobre la capacidad de aprendizaje según percepción de los padres.

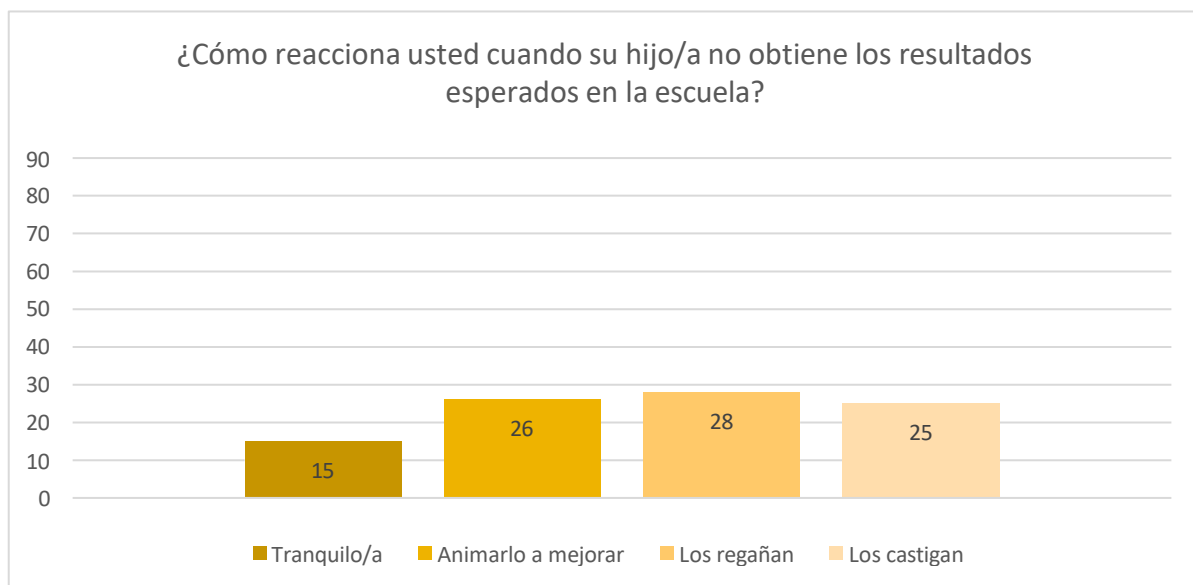
Pregunta 8



El gráfico muestra que un 34% de los padres de familia que sus hijos frecuentemente expresan sus dudas sobre su capacidad de aprender, mientras que un 31% afirma que sus hijos siempre manifiestan este tipo de inseguridades académicas. Por otro lado, un 19% de los padres señalan que estas expresiones de duda ocurren algunas. En contraste, un 10% indica que casi nunca se presentan estos momentos y una minoría del 6% afirma que nunca hay espacio o disposición para que sus hijos expresen dudas respecto a su aprendizaje.

Figura 44. Percepción de los padres sobre su reacción ante los bajos resultados académicos de sus hijos.

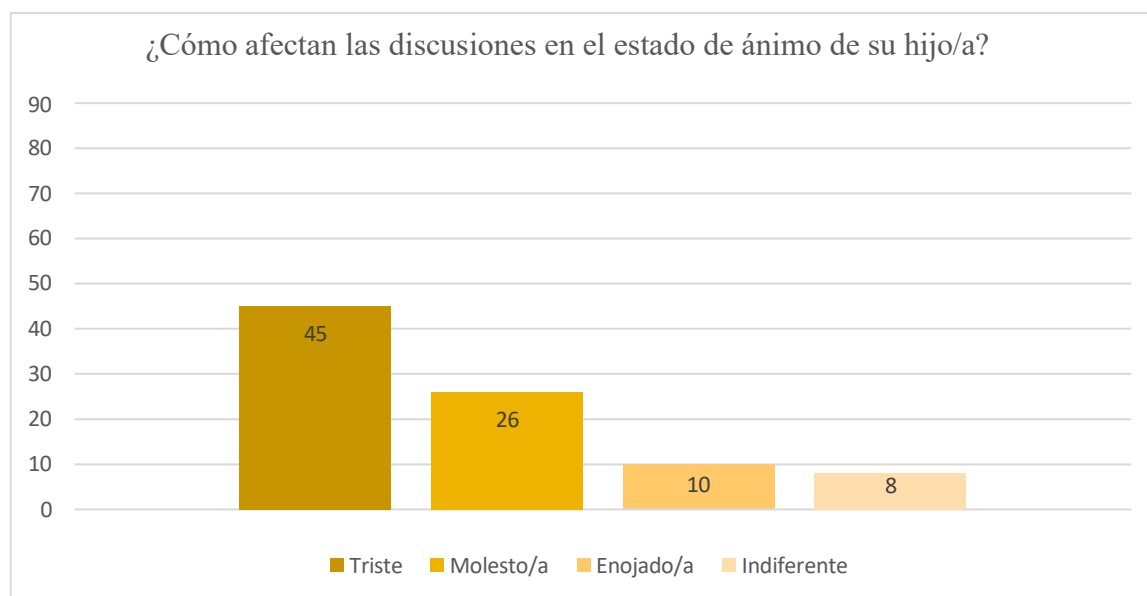
Pregunta 9



La tabla muestra que, de los 94 padres de familia encuestados, 28 reaccionan regañando a sus hijos cuando no obtienen los resultados esperados en la escuela, en cambio 26 padres optan por animarlos a mejorar de cara a próximos semestres. Por otro lado 25 padres manifiestan que recurren al castigo como forma de respuesta ante el bajo rendimiento y una minoría de 15 padres afirma reaccionar de forma tranquila ante los resultados y tratan de buscar soluciones en conjunto para un mejor resultado en el futuro.

Figura 45. Percepción de los padres sobre el efecto de las discusiones en el estado de ánimo de sus hijos.

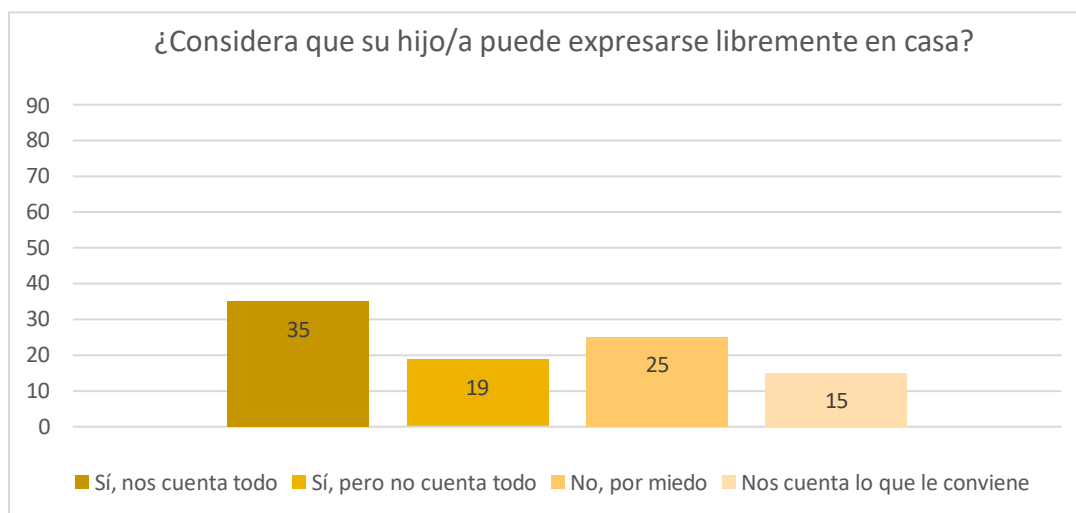
Pregunta 10



Se observa en la tabla que, de los 94 padres de familia, 45 de ellos han observado que, ante una discusión, el estado de ánimo de sus hijos tiende a tornarse triste. Por su parte, 26 padres señalan que los hijos se muestran molestos durante el conflicto, mientras que 10 de ellos indican que, tras una discusión, el estado de ánimo predominante es el enojo. En contraste, una minoría de 8 padres afirma que las discusiones no afectan el estado de ánimo porque reaccionan de manera indiferente.

Figura 46. Opinión de los padres sobre la libertad de expresión de sus hijos en el hogar.

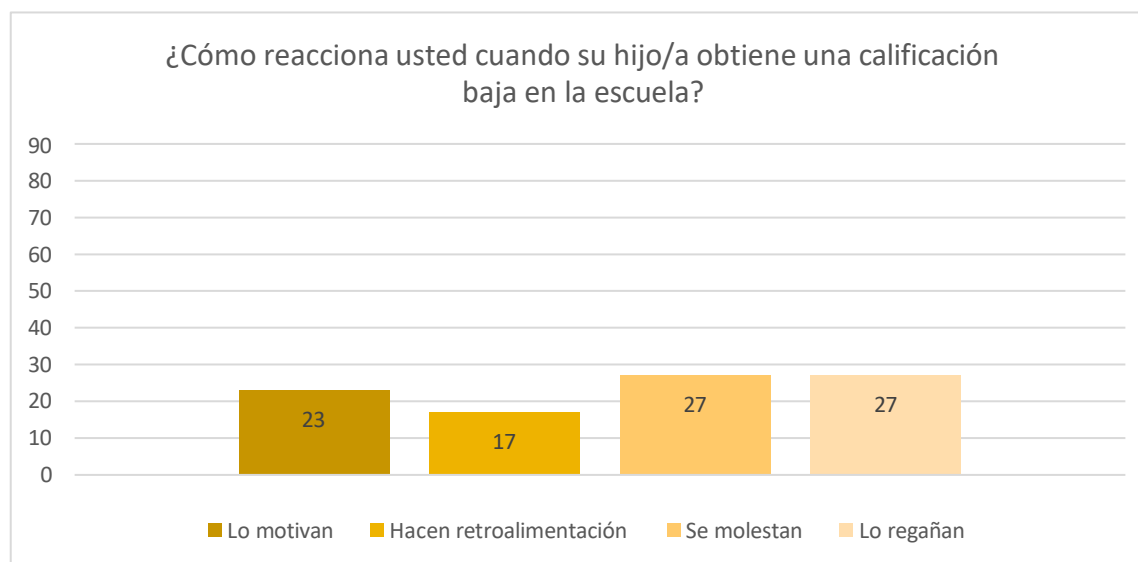
Pregunta 11



La tabla muestra que, de los 94 padres de familia encuestados, 35 de ellos consideran que sus hijos pueden expresarse libremente en casa y que les comparten todo lo que sucede. Por otro lado, 25 padres señalan que sus hijos no se expresan con libertad por temor a ser regañados o enfrentar consecuencias. Por otro lado, 19 padres indican que, si bien sus hijos tienen libertad para expresarse, no les cuentan todo. Finalmente, una minoría de 15 padres indica que sus hijos únicamente comparten lo que les conviene.

Figura 47. Reacciones de los padres ante calificaciones bajas obtenidas por sus hijos en la escuela.

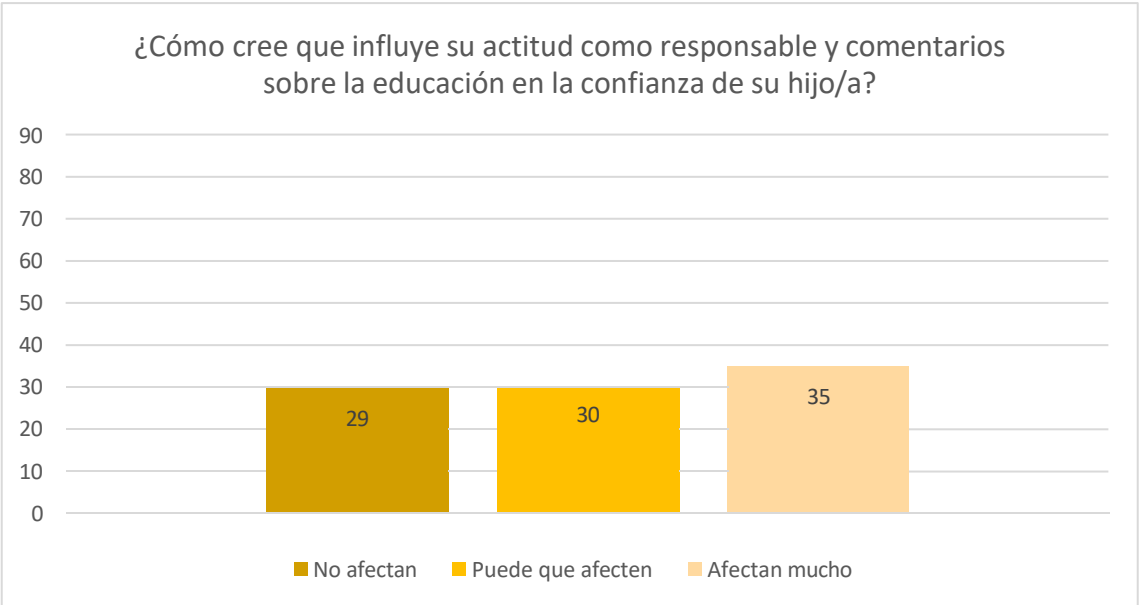
Pregunta 12



La tabla muestra que, de los 94 padres encuestados, 27 de ellos reaccionaron con molestia al conocer los resultados académicos de sus hijos y otros 27 padres optan por regañarlo ante el bajo rendimiento. Por otro lado, 23 padres prefieren motivar a sus hijos para que no se desanimen y se esfuercen por mejorar en futuras evaluaciones. Finalmente, una minoría de 17 padres menciona que reacciona de una manera tranquila, procurando brindar retroalimentación y buscar soluciones en conjunto para favorecer un mejor desempeño a futuro.

Figura 48. Opinión de los padres sobre la influencia de su actitud y comentarios en la confianza de sus hijos.

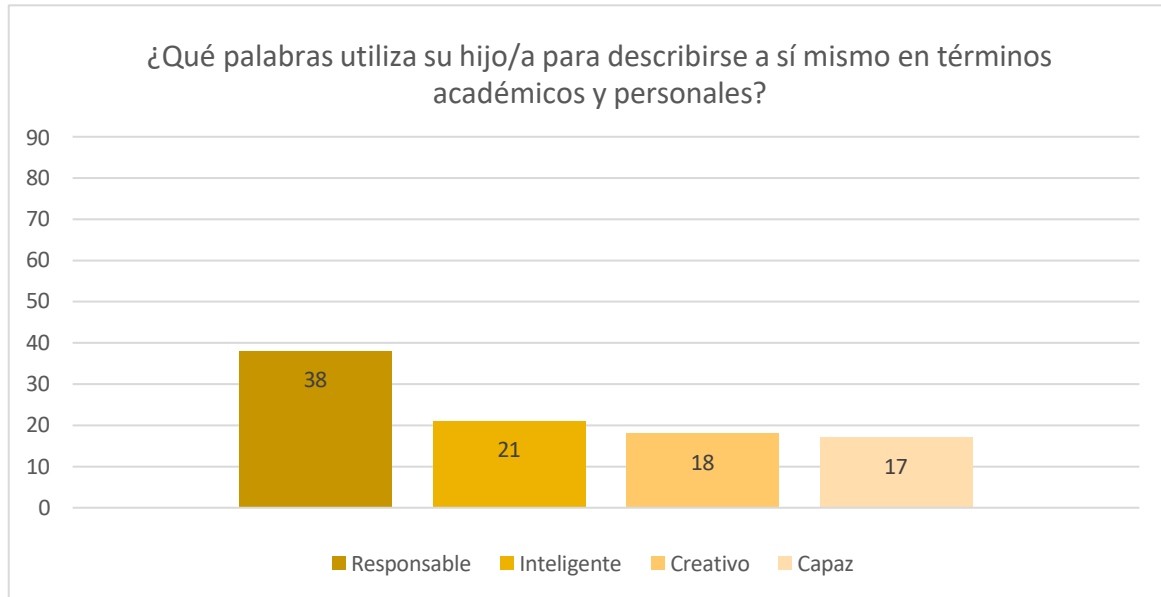
Pregunta 13



Se observa en la tabla que, de los 94 padres de familia encuestados, 35 de ellos consideran que su actitud y los comentarios que realizan influyen en la confianza de sus hijos. Por otro lado, 30 padres opinan que estos comentarios pueden afectar únicamente en algunas ocasiones o cuando son comentarios negativos. En contraste, 29 padres señalan que su actitud y comentarios no afectan en nada en la confianza de su hijo.

Figura 49. Percepción de los padres sobre cómo sus hijos se describen en lo académico y personal.

Pregunta 14



La tabla muestra que, de los 94 padres de familia encuestados, 38 indican que sus hijos se describen a sí mismos con la palabra “responsable”, lo cual refleja que una parte significativa de los estudiantes asume un sentido de compromiso con sus deberes, mostrando una autopercepción ligada al cumplimiento de normas y expectativas tanto en el ámbito académico como personal. Por otro lado, 21 padres señalan que sus hijos se identifican como “inteligentes”, demostrando que los estudiantes reconocen sus propias capacidades cognitivas y confianza en su rendimiento escolar. Por otro lado, 18 padres mencionan que se perciben como personas “creativas”, lo que denota una visión más flexible e innovadora de sí mismos. Finalmente, una minoría de 17 padres afirma que sus hijos se describen como “capaces” ante los desafíos académicos y personales, poniendo de manifiesto la seguridad que algunos estudiantes muestran al enfrentarse a situaciones de mayor exigencia.

4.4 Análisis interpretativo de Instrumento de evaluación para padres, madres y adultos cuidadores

El instrumento expresa en su contenido que la comunicación afectiva entre padres e hijos es esencial en el desarrollo de una autoestima sólida. En este caso, los resultados reflejan que solo el 37% de los padres considera que sus hijos pueden expresarse libremente en casa. Esto muestra una clara carencia de un ambiente de confianza y apertura emocional.

A su vez, el 48% de los padres identifican que, tras una discusión, sus hijos presentan tristeza o molestia, lo que indica que los conflictos familiares impactan directamente en el estado emocional del menor. De acuerdo con Stanley Coopersmith², la aceptación emocional y el sentirse escuchado son pilares fundamentales en la formación de la autoestima. Cuando el hogar se percibe como un entorno crítico o punitivo, el adolescente internaliza una autoimagen desvalorizada o insegura.

Así mismo, se refleja una tendencia de los padres a castigar el error en lugar de acompañar emocionalmente el proceso. Este estilo de crianza autoritario suele asociarse con una autoestima condicional: el estudiante se siente valioso solo si cumple con expectativas externas. Esto, desde el enfoque de Rosenberg (1989), se menciona que este tipo de experiencia deteriora el autoconcepto y refuerza el miedo al fracaso, impidiendo que el adolescente confíe en sus capacidades o desarrolle resiliencia frente a los errores. Si el hogar no brinda un espacio de comprensión y refuerzo positivo ante los desafíos, se limita el desarrollo de una autoimagen segura.

Es importante señalar que se observa que existe una predominancia de los padres en el que piensan que las expectativas familiares no influyen en sus hijos. Esta desconexión entre la percepción de los padres y la realidad emocional de los hijos evidencia una falta de conciencia sobre cómo sus demandas impactan en la construcción del yo. Coopersmith³ señala que los adolescentes que se sienten presionados a obtener la aprobación externa tienden a desarrollar una autoestima baja y dependiente. Esta situación es aún más compleja cuando el joven interioriza el mensaje de que solo vale por lo que logra, no por lo que es. En este contexto, la comparación constante y la búsqueda de aprobación se convierten en mecanismos compensatorios ante una falta de validación interna.

² Wellingham-Jones, P. (1987). *Evaluation of adolescents' self-esteem through the Coopersmith Self-esteem Inventory and graphometric analysis of students' handwriting*

³ Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*.

Los datos revelan a su vez que hay estudiantes creciendo sin suficiente reconocimiento positivo, lo cual es clave en la formación de una autoimagen fuerte. Además, en relación con la percepción que los padres tienen de cómo sus hijos se ven a sí mismos, como “responsable”, “inteligente” y “creativo”. Si bien hay elementos positivos, la persistencia de dudas (el 31% siempre expresa dudas sobre su capacidad para aprender) demuestra que muchos estudiantes viven un conflicto entre su autoimagen y sus experiencias escolares y familiares.

La falta de comunicación emocional, el castigo ante el error, la presión por cumplir expectativas y la ausencia de reconocimiento genuino son factores que, según las teorías de Coopersmith y Rosenberg (1989), debilitan el desarrollo de una autoestima saludable. Por ello, cualquier propuesta de intervención no puede limitarse al trabajo con el estudiante, sino que debe involucrar activamente a las familias, orientándose hacia prácticas más empáticas, positivas y formativas.

Según los datos obtenidos las disputas que se dan en el hogar no son adecuadamente gestionadas y sus efectos repercuten negativamente en el bienestar emocional del menor. De acuerdo con los planteamientos de Coopersmith (1967), sentirse aceptado y emocionalmente escuchado son condiciones necesarias para la consolidación de una autoestima positiva. Cuando el entorno familiar se percibe como crítico o punitivo, el adolescente tiende a interiorizar una imagen de sí mismo desvalorizada.

Cuando el hogar no representa un espacio seguro para afrontar errores o desafíos, se limita la posibilidad de que el adolescente desarrolle resiliencia y construya una autoimagen positiva basada en sus logros y en el reconocimiento de su esfuerzo. Por tanto, se considera imprescindible que las intervenciones dirigidas al fortalecimiento de la autoestima en adolescentes no se limiten al trabajo individual con el estudiante, sino que incluyan acciones formativas con las familias. Estas deben orientarse hacia la construcción de prácticas parentales más empáticas, comprensivas y emocionalmente nutritivas, que favorezcan el desarrollo integral del menor en todos los ámbitos de su vida.

TABLA DE RESULTADOS INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN A PADRES DE FAMILIA

Tabla 16. Distribución de los padres de familia encuestados de acuerdo con su edad y rango de edad.

Edad/Rango	Cantidad de personas
30-39	27
40-49	26
50-59	29
60-69	10
70-79	2

Tabla 17. Distribución de los padres de familia encuestados de acuerdo con el sexo.

SEXO	
Femenino	59
Masculino	35

Tabla 18. Resultados generales del instrumento de evaluación aplicado a padres de familia.

N.º	Pregunta	Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
1	¿Su hijo/a recibe apoyo para sentirse seguro en la escuela?	0	25	19	35	15
2	¿Su hijo/a se siente animado para asistir a la escuela?	20	17	20	24	13
3	¿Su hijo/a se esfuerza en la escuela por miedo a fracasar?	28	23	24	12	7
4	¿Su hijo/a realiza las cosas esperando aprobación de los demás?	28	23	24	12	7
5	¿Las expectativas familiares influyen en cómo se percibe su hijo/a?	35	20	20	15	4
6	¿Su hijo/a se compara con otros en logros académicos y materiales?	8	13	24	27	22
7	¿Con qué frecuencia su hijo/a expresa dudas sobre su capacidad para aprender?	10	12	20	28	24
8	¿Su hijo/a recibe elogios cuando obtiene un logro?	6	9	18	32	29

N°	Preguntas	Respuestas frecuentes
9	¿Cómo reacciona usted cuando su hijo/a no obtiene los resultados esperados en la escuela?	<ul style="list-style-type: none"> -Tranquilo/a (15) -Animarlo a mejorar (26) -Los regañan (28) -Los castigan (25)
10	¿Cómo afectan las discusiones en el estado de ánimo de su hijo/a?	<ul style="list-style-type: none"> -Triste (45) -Molesto (26) -Enojado (10) -Indiferente (8)
11	¿Considera que su hijo/a puede expresarse libremente en casa?	<ul style="list-style-type: none"> -Sí, nos cuenta todo (35) -Sí, pero no cuenta todo (19) -No, por miedo (25) -Nos cuenta lo que le conviene (15)
12	¿Cómo reacciona usted cuando su hijo/a obtiene una calificación baja en la escuela?	<ul style="list-style-type: none"> -Lo motivan (23) -Hacen retroalimentación (17) -Se molestan (27) -Los regañan (27)
13	¿Cómo cree que influye su actitud como responsable y comentarios sobre la educación en la confianza de su hijo/a?	<ul style="list-style-type: none"> -No afectan (29) -Puede que afecten (30) -Afectan mucho (35)
14	¿Qué palabras utiliza su hijo/a para describirse a sí mismo en términos académicos y personales?	<ul style="list-style-type: none"> -Responsable (38) -Inteligente (21) -Creativo (18) -Capaz (17)

4.5 Análisis de resultados de fase diagnóstica

4.5.1 Análisis descriptivo

La fase diagnóstica de la presente investigación se llevó a cabo a partir del 1 de julio de 2024 en el Centro Escolar Daniel Hernández, ubicado en el municipio de Santa Tecla. En esta etapa se trabajó con una muestra de 94 estudiantes cuyas edades oscilaron entre los 13 y 18 años. El proceso se desarrolló en el transcurso de seis sesiones, durante las cuales se aplicaron distintos instrumentos de evaluación orientados a diagnosticar los niveles de autoestima en la población estudiantil.

Las áreas evaluadas estuvieron alineadas con el modelo teórico propuesto por Coopersmith (1967), que plantea cuatro dimensiones fundamentales en la construcción de la autoestima: el área personal, el área escolar, el área familiar y el área social. A partir de esta base conceptual, se diseñó un abordaje complementario para profundizar en dos de estas áreas: la escolar y la familiar. En el caso del área escolar, se incorporó la percepción de los docentes como un elemento clave para comprender el entorno educativo del adolescente. Así mismo, en el área familiar se consideró la percepción de los padres y/o cuidadores, lo cual permitió ampliar la comprensión del contexto en el que se configura la autoestima durante esta etapa del desarrollo. Para ambas perspectivas —la de los docentes y la de los padres— se elaboraron instrumentos de evaluación específicos, previamente validados por juicio de expertos, con el fin de garantizar la pertinencia y coherencia de los contenidos evaluados con los objetivos del estudio.

Además, se exploró de forma específica la autoestima general, con énfasis en el área personal, mediante la aplicación de la Escala de Autoestima de Rosenberg, instrumento ampliamente validado y utilizado en contextos académicos y clínicos.

Previo a la aplicación de los instrumentos diagnósticos, se solicitó el consentimiento informado a los padres de familia o cuidadores legales, en cumplimiento de los principios éticos de confidencialidad y respeto a la privacidad de los participantes. En dicho consentimiento se detallaron los objetivos, alcances y beneficios de la investigación, lo que

resultó en una alta tasa de aceptación tanto por parte de las familias como del personal docente. Este respaldo permitió implementar las actividades diagnósticas sin contratiempos.

Cada sesión iniciaba con una breve cápsula psicoeducativa sobre la autoestima, abordando su definición, su importancia en el desarrollo integral del adolescente y la necesidad de fortalecerla. Se observó una participación activa por parte de los estudiantes, quienes mostraron disposición y colaboración a lo largo de las distintas etapas del proceso.

El objetivo general de esta investigación fue diagnosticar el nivel de autoestima en los estudiantes de tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández, con el propósito de diseñar posteriormente un programa de intervención psicoterapéutica orientado al fortalecimiento de esta dimensión psicoemocional.

De acuerdo con Rosenberg (1989), la autoestima puede definirse como un constructo que integra pensamientos y sentimientos que una persona tiene hacia sí misma, influenciado por múltiples factores sociales y culturales. La adolescencia, en particular, representa un período crítico en el desarrollo de la autoestima, ya que cada individuo se construye a partir de un entorno único, en constante interacción con sus experiencias, sus relaciones interpersonales y las normas de su contexto.

La autoestima no es un rasgo estático ni uniforme, sino un proceso dinámico que se configura a lo largo del ciclo vital. Durante la infancia, este constructo se modela principalmente a través de las interacciones con los cuidadores primarios, quienes desempeñan un papel determinante en la formación de la autoimagen. Posteriormente, en la adolescencia, cobra especial relevancia la influencia del grupo de pares, la búsqueda de aceptación social y la comparación con los demás. Asimismo, el desempeño académico, los logros personales y las experiencias en las relaciones interpersonales resultan factores decisivos en la percepción del propio valor personal.

Los resultados obtenidos a partir de la Escala de Autoestima de Rosenberg y el Inventario de Autoestima de Coopersmith evidencian una coincidencia significativa respecto

al estado general de la autoestima en los adolescentes del tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández. La mayoría de los estudiantes se ubica en niveles medios o bajos de autoestima, lo que refleja una tendencia a la fragilidad emocional que, de no ser atendida oportunamente, se deriva en dificultades académicas, sociales o psicológicas de mayor complejidad.

Desde un enfoque complementario, el Inventario de Coopersmith permite analizar la autoestima desde una perspectiva multidimensional, abarcando dimensiones como la autoestima personal, familiar, social y escolar. Este desglose posibilita una lectura más específica de las áreas en las que los adolescentes presentan mayores vulnerabilidades. Por su parte, la Escala de Rosenberg aporta una valoración global de la autovaloración, centrada en la percepción general del yo. A pesar de las diferencias metodológicas entre ambos instrumentos, los resultados convergen en destacar que, aunque una parte del alumnado manifiesta niveles altos de autoestima, los porcentajes de autoestima baja igualan o superan a los niveles altos, particularmente en el caso del octavo grado.

La especial vulnerabilidad de este grupo puede explicarse a partir de los procesos característicos de la adolescencia media, etapa marcada por transformaciones físicas, emocionales, sociales y cognitivas. Durante esta fase, los adolescentes enfrentan una reconfiguración del autoconcepto, el incremento de la presión académica y expectativas externas crecientes, lo que puede impactar negativamente en la percepción del valor personal. Coopersmith (1967) y Rosenberg (1965) coinciden en que una autoestima moderada no garantiza un equilibrio emocional si el contexto familiar o escolar es deficiente en apoyo afectivo, reconocimiento y validación.

El análisis de las subescalas del instrumento de Coopersmith refuerza estos hallazgos. En la dimensión familiar, se detecta una percepción negativa del entorno inmediato, especialmente en noveno grado, donde se identifican niveles elevados de desaprobación y distanciamiento con las figuras parentales. En la dimensión personal, vinculada a la percepción del “sí mismo”, séptimo y octavo grado muestran los mayores índices de dificultad en la consolidación de una autoimagen positiva. En cuanto a la dimensión social,

se reportan altos niveles de autoestima baja en noveno grado (alrededor del 36 %), lo cual refleja carencias en términos de integración, aceptación y relaciones interpersonales. El análisis revela que un porcentaje significativo de estudiantes presenta baja autoestima en subescalas clave, con predominancia en el “sí mismo”, el entorno familiar y el ámbito escolar en séptimo y octavo grado. En noveno grado, la baja autoestima se acentúa especialmente en las dimensiones familiar, social y personal, evidenciando áreas prioritarias para intervenciones psicoeducativas y apoyo emocional.

Estos resultados encuentran un correlato en los instrumentos aplicados a padres de familia y cuidadores, en los cuales se identifican patrones de crianza poco empáticos, escasa disponibilidad emocional y estilos comunicacionales autoritarios o punitivos. Solo un 37 % de los padres manifestó que sus hijos pueden expresarse libremente en el hogar, mientras que un 27 % indicó que los adolescentes evitan comunicarse por temor a ser regañados, castigados o descalificados. Esta falta de apertura emocional sugiere un entorno familiar poco propicio para el desarrollo de una autoestima sólida, en tanto limita la expresión emocional, la validación afectiva y el fortalecimiento de la confianza personal.

Además, se observa una alta carga de expectativas parentales que, al no ser gestionadas adecuadamente, genera una presión constante sobre los adolescentes. Esta presión, frecuentemente reforzada por comparaciones con pares o hermanos, puede favorecer el desarrollo de una autoestima condicionada, es decir, una percepción de valía personal que depende del cumplimiento de estándares impuestos desde el exterior, más que de una autovaloración interna y estable. Cuando las expectativas no van acompañadas de apoyo emocional, comprensión o reconocimiento genuino, se limita la posibilidad de que los adolescentes construyan una autoestima sólida y resiliente frente a los desafíos propios de su etapa evolutiva.

Los hallazgos provenientes del instrumento aplicado a docentes refuerzan estos análisis. El personal docente de séptimo, octavo y noveno grado manifiesta preocupación por el bajo nivel de autoestima académica en los estudiantes, particularmente en lo relativo a la autoeficacia, la motivación sostenida y la confianza para enfrentar desafíos escolares.

Aunque los docentes muestran disposición para brindar acompañamiento emocional, identifican una desconexión significativa entre sus esfuerzos pedagógicos y la respuesta emocional del alumnado. Esta brecha se asocia con las experiencias familiares previas, ya que muchos estudiantes arrastran al aula conflictos emocionales no resueltos que influyen en su desempeño, participación y autoconcepto.

Asimismo, se reporta una limitada expresión emocional en el entorno escolar. Muchos adolescentes temen ser juzgados o rechazados por sus pares o figuras adultas al expresar sus dudas, opiniones o emociones, lo que inhibe la construcción de una autoestima auténtica. Esta dinámica, consistente con los resultados obtenidos por los instrumentos aplicados al estudiantado, revela una percepción generalizada de invisibilidad y falta de reconocimiento, tanto en el hogar como en la escuela.

Además, se establece una relación clara entre la autoestima social y la integración escolar. En noveno grado, por ejemplo, se identifica un aumento de la autoestima social baja, lo que puede explicar la desconexión relacional que perciben los docentes en el aula. Esta dimensión social debilitada también puede tener su origen en estilos de crianza poco empáticos o en modelos comunicativos negativos observados en el entorno familiar, según los reportes de padres de familia.

La triangulación de los cuatro instrumentos indica que la autoestima estudiantil se configura a partir de la interacción de factores personales, familiares y escolares. Las dimensiones más afectadas —familiar, personal y académica— están interrelacionadas y reflejan tanto la percepción del propio estudiante como la interpretación del entorno por parte de padres y docentes.

La convergencia de resultados entre los instrumentos evidencia una autoestima estudiantil medianamente frágil, con altos niveles de vulnerabilidad emocional, particularmente en lo familiar, personal y académico. La autoestima no se construye exclusivamente en el individuo, sino en red: en el hogar, en la escuela y en las relaciones interpersonales. Por tanto, un abordaje efectivo requiere la articulación de acciones

simultáneas y coherentes entre todos los agentes implicados. En este marco, los hallazgos descriptivos abren la posibilidad de profundizar en el análisis de las coincidencias y divergencias encontradas, las cuales aportan elementos clave para comprender de manera más completa la dinámica de la autoestima en los adolescentes estudiados

4.5.2 Análisis de coincidencias y divergencias entre las percepciones de docentes, padres y estudiantes

En los resultados obtenidos se observa que los docentes tienden a coincidir en señalar que su rol influye de manera significativa en el desarrollo de la autoestima de los estudiantes. Afirman que, mediante su acompañamiento, procuran motivar, brindar apoyo y mostrar empatía frente a las distintas situaciones que viven sus alumnos. Esta postura refleja una autoevaluación positiva de su práctica pedagógica, en la cual se destacan principalmente aspectos de cuidado, orientación y contención emocional.

Sin embargo, al contrastar estas afirmaciones con las expresiones de los estudiantes, se evidencian divergencias sustanciales. Mientras que los docentes manifiestan actuar de manera empática y motivadora, muchos alumnos perciben un acompañamiento insuficiente, limitado o, en ocasiones, contradictorio con lo expresado por los maestros. Los estudiantes refieren que, en ciertos casos, las palabras de apoyo no se materializan en acciones concretas y, por el contrario, se sienten expuestos a críticas, comparaciones o indiferencia que minan su autovaloración. Este contraste genera la necesidad de reflexionar si las respuestas de los docentes están influenciadas por el deseo de proyectar una imagen positiva de sí mismos, dado que reconocer un impacto negativo en la autoestima de sus estudiantes amenaza su propia autopercepción profesional y personal.

De igual manera, las percepciones de los padres también presentan tensiones. Algunos señalan que apoyan a sus hijos y que buscan su bienestar; sin embargo, en los relatos de los estudiantes emergen experiencias de maltrato verbal, con expresiones descalificativas como “tonto” o “estúpido”, o amenazas vinculadas al bajo rendimiento académico (“si no sacas buenas notas, te pondré a trabajar”). Aunque en ciertos casos la intención de los padres es promover la responsabilidad, el estilo comunicativo empleado termina generando efectos

contrarios, debilitando la seguridad personal del adolescente y contribuyendo a una autoimagen negativa. Estas discrepancias entre lo que los padres dicen y lo que los hijos perciben ponen en evidencia la importancia de analizar la calidad de la interacción familiar más allá de las intenciones declaradas.

En términos de los niveles de autoestima, los resultados cuantitativos obtenidos a través de los instrumentos aplicados (Rosenberg y Coopersmith) respaldan estas diferencias. En séptimo grado, los estudiantes manifiestan en su mayoría una perspectiva negativa de sí mismos, reflejada en niveles bajos de autoestima. En octavo grado predomina una autoestima media (59 %), aunque persiste un porcentaje significativo de estudiantes con autoestima baja. En noveno grado, los resultados muestran que el 21 % mantiene autoestima media, mientras que otra parte considerable presenta niveles bajos, especialmente en subescalas críticas como la valoración del “sí mismo” (37.9 % con autoestima baja) y la relacionada con la percepción del hogar/padres (34.5 % con autoestima baja). Estos hallazgos permiten afirmar que la interacción con las figuras adultas cercanas —padres y docentes— tiene un peso determinante en la construcción de la autovaloración del estudiante, siendo en muchos casos más deficitaria que fortalecedora.

No obstante, un hallazgo importante es que, en el área social, particularmente en las relaciones con pares, los estudiantes muestran puntuaciones más altas. Esto indica que son los compañeros quienes, a través de vínculos de amistad, aceptación y validación mutua, proporcionan un espacio de reconocimiento y pertenencia que compensa, al menos en parte, las carencias percibidas en el hogar y en la escuela. Tal situación explica por qué muchos adolescentes encuentran en sus iguales una fuente principal de apoyo emocional y de fortalecimiento de su identidad, frente a las dificultades de interacción con adultos significativos.

Si bien existen coincidencias discursivas en torno a la importancia del acompañamiento docente y parental, las divergencias entre lo expresado por los adultos y lo experimentado por los estudiantes constituyen el núcleo de este análisis. Dichas contradicciones no deben interpretarse como un señalamiento exclusivo hacia los docentes o

padres, sino como una evidencia de que, en ocasiones, existe una brecha entre la intención de apoyar y la forma en que ese apoyo es percibido.

La riqueza de este hallazgo radica en que permite visibilizar que los factores contextuales, comunicativos y relacionales son decisivos para comprender el desarrollo de la autoestima en adolescentes. Reconocer esta discrepancia abre la puerta a propuestas de intervención más realistas, que no solo se basen en lo declarado por los adultos, sino también en la voz de los estudiantes, quienes son el eje central de la investigación y quienes, en última instancia, experimentan en carne propia las consecuencias de dichas interacciones.

Los datos revelan que un 38 % de los estudiantes presenta baja autoestima en su autopercepción, un 35 % en el ámbito familiar y un 31 % en el escolar, reflejando dificultades en la autovaloración, carencias de apoyo afectivo y sentimientos de desvalorización académica. Estos hallazgos indican que los entornos inmediatos —hogar y escuela—, en lugar de ser espacios protectores y motivadores, actúan con frecuencia como fuentes de tensión emocional y debilitamiento de la autoestima.

En noveno grado, se observa que un 30 % de los estudiantes presenta baja autoestima en la dimensión sí mismo, reflejando dificultades para reconocerse como valiosos y competentes. En la dimensión social-pares, un 36 % manifiesta inseguridad y problemas de integración, mientras que en el ámbito hogar-padre el 47 % percibe escaso apoyo y reconocimiento familiar. Finalmente, un 25 % reporta baja autoestima en el área escolar, evidenciando un vínculo docente-estudiante débil o, en algunos casos, percibido como conflictivo o indiferente.

Estas cifras invitan a reflexionar sobre una paradoja fundamental: mientras los docentes, en entrevistas, señalaron mayoritariamente que su rol tiene una incidencia positiva en la autoestima de los estudiantes —a través de la motivación, la empatía y el acompañamiento—, los resultados empíricos sugieren que los estudiantes no siempre perciben estas acciones de manera efectiva. En otras palabras, los docentes dicen acompañar, pero los estudiantes no siempre se sienten acompañados. Esta discrepancia puede explicarse

desde dos ángulos: por un lado, la tendencia de los docentes a responder de manera socialmente deseable, cuidando su propia imagen profesional y evitando sentirse responsables de posibles efectos negativos en la autoestima de sus alumnos; y, por otro lado, la vivencia concreta de los estudiantes, quienes valoran no lo que se declara, sino lo que se experimenta cotidianamente en el aula.

En séptimo y octavo grado, los estudiantes presentan niveles relativamente altos de autoestima en el área social–pares, lo que indica que encuentran en sus compañeros un espacio de aceptación, validación y pertenencia que no siempre reciben en la familia ni en la escuela. No obstante, al llegar a noveno grado, esta fortaleza se ve erosionada: los niveles de baja autoestima social aumentan hasta un 36 %, reflejando mayores dificultades para integrarse positivamente en el grupo y mantener relaciones de apoyo con sus pares. Este descenso puede relacionarse con el aumento de inseguridad, burlas y juicios propios de la adolescencia, así como con la falta de apoyo consolidado en el hogar y la ausencia de estrategias docentes que refuercen la confianza y la expresión libre sin miedo al juicio.

Los resultados del Inventario de Rosenberg indican que la adaptación escolar es un punto crítico, ya que los estudiantes enfrentan tensiones interpersonales, experiencias de fracaso y baja autoeficacia, además de compararse constantemente con sus pares. Esta combinación, junto con el bajo rendimiento académico y la ausencia de estrategias de aprendizaje efectivas, contribuye al deterioro de su autoconcepto.

Los resultados expresan que el 80 % de los docentes afirma brindar siempre apoyo a sus estudiantes, mientras que el 20 % lo hace solo en ocasiones. Sin embargo, esta percepción contrasta con los reportes de los alumnos en la Escala de Autoestima de Rosenberg y el Inventario de Coopersmith, donde se evidenciaron bajos niveles de autoestima, particularmente en las dimensiones escolar y familiar, asociados a carencias en el acompañamiento pedagógico y la motivación recibida de docentes y padres. Esto revela una disonancia entre la percepción que los educadores tienen de sus prácticas de apoyo y la experiencia de los estudiantes, quienes en gran medida no se sienten respaldados ni estimulados en sus entornos escolar y familiar. En consecuencia, se observa una clara

discrepancia entre lo que los docentes reportan y lo que los alumnos manifiestan en los instrumentos psicométricos aplicados.

Los datos revelan que el 60 % de los docentes observa con frecuencia a sus estudiantes animados al asistir a clases y el 40 % afirma que siempre participan con entusiasmo. Sin embargo, esta percepción positiva contrasta con los resultados de los instrumentos aplicados a los alumnos, que evidencian dificultades escolares y bajos niveles de motivación asociados al rendimiento académico y al apoyo recibido tanto en el aula como en el hogar. Si bien los datos de los cuestionarios revelaron que los estudiantes mantienen en general una buena relación con sus pares, el contraste con la autopercepción de los docentes refleja una disparidad. Es decir, aunque los maestros consideran que sus alumnos se encuentran motivados y con disposición favorable hacia el aprendizaje, la realidad medida en los niveles de autoestima escolar y familiar sugiere lo contrario, ya que se reflejan en los resultados de los instrumentos que los estudiantes se sienten poco apoyados, lo cual se traduce en un rendimiento académico deficiente.

Los datos reflejan que el 80 % de los docentes percibe que los estudiantes solo a veces muestran interés por aprender y el 20 % que casi nunca lo hacen, lo que evidencia un bajo compromiso con el proceso educativo. Esta percepción contrasta con ítems anteriores, donde los docentes señalaron brindar apoyo constante y observar entusiasmo en la asistencia, lo que refleja una discrepancia entre la disposición a asistir y la motivación intrínseca hacia el aprendizaje. Esta situación sugiere que la mera disposición para asistir al aula no necesariamente se traduce en un interés genuino por aprender, lo cual coincide con los resultados de las pruebas aplicadas a los estudiantes, donde se evidenciaron limitaciones en las áreas escolar y familiar, así como bajos niveles de autoestima académica. En este sentido, se advierte una divergencia importante entre la percepción docente sobre el clima escolar y el compromiso real de los estudiantes con el aprendizaje.

Asimismo, los datos expresan que el 60 % de los docentes afirma que siempre elogia a sus estudiantes cuando alcanzan un logro académico, el 20 % señala que lo hace con frecuencia y el otro 20 % refiere que solo a veces ofrece este tipo de reconocimiento. Desde

la perspectiva conductista, el elogio, la retroalimentación positiva y los incentivos constituyen refuerzos fundamentales para el fortalecimiento de conductas deseadas, en este caso, la motivación académica y el esfuerzo sostenido. Sin embargo, el hecho de que no todos los docentes apliquen este tipo de refuerzo de manera sistemática, o que lo limiten únicamente a los logros académicos evidentes, puede limitar la consolidación de hábitos de estudio y el desarrollo de la motivación intrínseca en los estudiantes. La ausencia de reconocimiento al esfuerzo, a las mejoras parciales o a la perseverancia dificulta que el refuerzo positivo opere de manera continua, lo cual contribuye a la percepción de los estudiantes de no sentirse plenamente apoyados ni valorados en el ámbito escolar.

En consecuencia, se evidencia otra divergencia entre las respuestas de los docentes y las conductas manifestadas por los estudiantes. Mientras que los maestros refieren brindar reconocimiento, los resultados de los instrumentos psicométricos aplicados nos dicen que dicho apoyo no se percibe de forma suficiente o efectiva. Esto refuerza la idea de que las prácticas docentes, aunque bien intencionadas, no están logrando impactar de manera significativa en la autoestima académica ni en el interés de los adolescentes por aprender.

En relación con la expresión de dudas en el aula, los resultados muestran que el 60 % de los docentes afirma que los estudiantes siempre formulan preguntas durante la jornada escolar, mientras que un 20 % señala que casi nunca lo hacen y el otro 20 % indica que nunca expresan inquietudes. La manifestación de dudas constituye un elemento esencial en el proceso de aprendizaje, dado que permite la clarificación de conceptos y promueve un aprendizaje significativo. No obstante, los datos reflejan una posible contradicción en las percepciones docentes. Por un lado, se reconoce que los estudiantes se muestran motivados y con disposición a asistir a clases; sin embargo, al mismo tiempo se reporta una falta de interés por aprender. A ello se suma la disparidad respecto a la frecuencia con la cual los alumnos expresan sus dudas, lo que sugiere la existencia de factores subyacentes que están limitando esta participación activa. Entre dichos factores se incluyen la falta de confianza en sí mismos, el temor a la crítica de sus compañeros o la percepción de que el docente no brinda un espacio de apoyo suficiente para la retroalimentación. Estas condiciones reflejan una dinámica escolar que no siempre favorece la apertura comunicativa, generando tensiones

entre el entusiasmo aparente por asistir al aula y la ausencia de un interés genuino en el aprendizaje.

Por otra parte, se observa que el 60 % de los docentes considera que su accionar siempre puede influir en la autoestima de los estudiantes, mientras que un 20 % cree que casi nunca lo hace y otro 20 % manifiesta que nunca llega a afectar este aspecto. Este hallazgo es especialmente relevante, pues evidencia que una mayoría de los docentes reconoce el impacto que sus actitudes, palabras y estrategias pedagógicas ejercen en el desarrollo socioemocional de los adolescentes. Tal como lo señala la literatura psicológica, la etapa adolescente es particularmente sensible a las experiencias del entorno, siendo la escuela un espacio clave para la construcción de la autovaloración personal. Un ambiente escolar que promueva el respeto, el refuerzo positivo y la valoración del esfuerzo favorece el fortalecimiento de la autoestima y la disposición a participar activamente en el proceso educativo.

No obstante, el hecho de que un 40 % de los docentes minimice o niegue la influencia que sus acciones tienen sobre la autoestima estudiantil resulta preocupante, pues refleja tanto una falta de conciencia como una forma de negligencia en el rol formativo integral del profesorado, al centrarse únicamente en el rendimiento académico y descuidar la dimensión socioemocional y formativa de la personalidad de los estudiantes. La contradicción se hace evidente al contrastar que, aunque los estudiantes muestran adecuadas relaciones con sus pares según los resultados de la escala de Coopersmith, este bienestar no se refleja con la misma claridad en el ámbito escolar. Ello sugiere que, a pesar de contar con habilidades sociales, los adolescentes no logran encontrar en el entorno académico un espacio plenamente motivador y reforzador de su autoestima, lo cual demanda la implementación de estrategias pedagógicas más conscientes, integrales y orientadas al desarrollo completo del estudiante.

Gran parte de los docentes percibe que los estudiantes tienen cierta libertad para expresar sus inseguridades en el aula, aunque la opinión no es uniforme: un 20 % considera que esto ocurre con frecuencia, otro 20 % que siempre sucede y la mayoría que “a veces” ocurre. Esto indica que, aunque algunos alumnos pueden manifestar dudas o temores, no siempre cuentan con un entorno escolar que les brinde la confianza necesaria para hacerlo.

La falta de expresión de estas inseguridades refleja la existencia de factores inhibidores en el aula, entre los que se incluyen el miedo al juicio social, dado que los adolescentes suelen preocuparse por la opinión de sus compañeros y temen ser ridiculizados o rechazados si plantean una pregunta considerada “obvia” o “poco inteligente”; las relaciones verticales con el docente, especialmente cuando el profesor mantiene un estilo rígido centrado únicamente en la transmisión de contenidos, lo que limita la apertura para intervenir; y la ausencia de retroalimentación positiva, cuando las dudas son respondidas con comentarios que desvalorizan al estudiante, reforzando así la inseguridad y la percepción de incompetencia. Estas condiciones generan que muchos estudiantes opten por guardar silencio, con consecuencias tanto académicas como emocionales: en lo académico, las dudas no resueltas limitan la comprensión de los contenidos, reducen el rendimiento y favorecen un aprendizaje superficial; en lo emocional, contribuyen a la construcción de una autoestima negativa, donde el estudiante percibe que “no sabe lo suficiente” o que “su opinión no tiene valor”.

En relación con la seguridad personal, los datos muestran que el 60% de los adolescentes confía en sus habilidades, mientras que el resto manifiesta inseguridad. Este hallazgo es clave, ya que la confianza en las propias capacidades constituye un indicador central de la autoestima. Sin embargo, es necesario cuestionar de dónde surge dicha seguridad o inseguridad. Los estudiantes que confían en sí mismos suelen tener antecedentes de experiencias exitosas y contextos —familiares o escolares— que refuerzan sus logros y esfuerzos. En contraste, quienes muestran inseguridad posiblemente han tenido experiencias de fracaso, poca motivación externa o escaso reconocimiento a sus esfuerzos, lo cual refuerza una autopercepción negativa.

Desde la perspectiva conductista, la confianza en las propias habilidades se explica porque las conductas que han generado resultados satisfactorios tienden a repetirse. Por ejemplo, un estudiante que desarrolla el hábito de repasar después de clases y obtiene buenos resultados en sus evaluaciones, probablemente continúe con esa práctica, reforzando a la vez su autoconfianza. No obstante, si el contexto escolar y familiar no refuerza estos hábitos, el estudiante difícilmente los mantendrá, lo que puede desembocar en bajo rendimiento y sentimientos de incapacidad.

Este panorama plantea la necesidad de que los docentes asuman un rol más activo en la creación de un clima escolar positivo, en el que se fomente la participación y se valide la expresión de dudas e inseguridades como parte natural del proceso de aprendizaje. Generar espacios de confianza, ofrecer retroalimentación constructiva y valorar el esfuerzo individual permitiría no solo mejorar el rendimiento académico, sino también fortalecer la autoestima de los adolescentes.

Los datos reflejan que, aunque existe un grupo de estudiantes que confía en sus habilidades, aún persiste una proporción importante que se siente insegura y que prefiere guardar silencio en lugar de expresar sus dudas. Por tanto, el desafío para la institución educativa consiste en identificar las prácticas que fortalecen la autoconfianza y multiplicarlas, al tiempo que se corrigen aquellas dinámicas pedagógicas que limitan la participación y refuerzan la inseguridad. De esta manera, los estudiantes podrán construir una autoestima sólida que les permita enfrentar con mayor seguridad los retos académicos y personales propios de la adolescencia.

Los resultados muestran que tres de cinco docentes perciben que sus estudiantes enfrentan los desafíos académicos con apatía, mientras que uno considera que la actitud depende del apoyo recibido y otro afirma que los alumnos asumen estos retos con una actitud positiva. Al referirse a apatía, se evidencia que gran parte de los docentes observa falta de motivación, interés y conexión con el aprendizaje, lo cual no debe interpretarse como una característica innata de los adolescentes, sino como resultado de factores interpersonales y contextuales. En este sentido, tanto el Inventario de Autoestima de Coopersmith como la Escala de Rosenberg aplicados a los estudiantes indican que la autoestima académica está fuertemente condicionada por las expectativas externas, principalmente provenientes de la familia, docentes y sus pares.

Se observa que algunos padres de familia delegan en la escuela toda la responsabilidad de la formación académica y disciplinaria de sus hijos, sin asumir un rol activo en el acompañamiento cotidiano, lo cual puede explicarse por diversas razones

interrelacionadas. Por un lado, muchos carecen de conocimientos sobre la importancia del apoyo emocional y académico en el hogar, lo que limita su capacidad para reforzar hábitos de lectura, supervisar tareas o fomentar la disciplina. Por otro, algunos padres, aun reconociendo el impacto negativo de su desinterés, no asumen su responsabilidad, evidenciando negligencia o irresponsabilidad en el ejercicio de su rol parental. Esta situación se agrava por las exigencias del diario vivir, ya que garantizar la alimentación y los recursos básicos de la familia suele ser su prioridad, relegando la educación y el acompañamiento escolar a un segundo plano. Como consecuencia, los estudiantes enfrentan los desafíos académicos sin motivación intrínseca ni apoyo constante, reforzando la percepción de apatía que los docentes identifican en el aula. En este contexto, se hace evidente la necesidad de programas integrales de orientación y acompañamiento que articulen de manera coordinada los esfuerzos de la familia y la escuela, con el fin de garantizar un desarrollo educativo y socioemocional equilibrado y sostenido en los estudiantes.

Por otro lado, en el ámbito escolar, algunos maestros tienden a concebir su labor únicamente como transmisores de contenidos, descuidando la formación integral de la personalidad y el desarrollo de la autoestima de los estudiantes. Esta falta de atención a la dimensión socioemocional implica que los estudiantes no solo dejan de fortalecer su capacidad de valorarse y aceptarse a sí mismos, sino que también se dificulta que aprendan a reconocer y valorar a los demás de manera adecuada. Al centrar la enseñanza únicamente en lo académico y relegar estrategias pedagógicas que fomenten la motivación, el interés y los aprendizajes significativos, los docentes limitan el desarrollo completo del estudiante, lo que repercute en su involucramiento, en la percepción de relevancia de los contenidos y en la consolidación de habilidades emocionales esenciales para su formación integral. En consecuencia, los estudiantes perciben las clases como espacios formales y rígidos, centrados en cumplir un rol institucional, más que en favorecer su verdadero proceso de aprendizaje. Cabe subrayar que enseñar no es sinónimo de garantizar que el estudiante aprenda; este último requiere de metodologías dinámicas, retroalimentación constante y acompañamiento personalizado. La ausencia de estos elementos refuerza la apatía y la desconexión escolar.

La coincidencia entre las respuestas de los docentes confirma que la apatía de los estudiantes no es un hecho aislado, sino un fenómeno observado de manera generalizada en el contexto escolar. Asimismo, se evidencia que las expectativas familiares ejercen una fuerte influencia en la motivación y el rendimiento académico. Tres de los cinco docentes (60%) sostienen que dichas expectativas inciden directamente en la motivación de los estudiantes y se reflejan en sus calificaciones. Otro docente enfatiza que el impacto se percibe en el comportamiento, mientras que el restante afirma que se manifiesta directamente en el proceso de aprendizaje.

Estas percepciones resultan relevantes, ya que reflejan que los docentes reconocen que el contexto social y familiar del estudiante influye en su autoestima y desempeño; sin embargo, este reconocimiento es insuficiente si no se traduce en acciones coordinadas entre escuela y familia. Con frecuencia, se observa una disonancia en la asignación de responsabilidades: los docentes consideran que la disciplina y la formación en valores corresponden al hogar, mientras que los padres trasladan esas mismas obligaciones a la escuela. Esta situación tiene su origen en diversos factores interrelacionados. Por un lado, muchos padres actúan por ignorancia, sin comprender plenamente la importancia de su participación en la educación integral de sus hijos; el término ignorancia no se emplea de manera peyorativa, sino para describir que, aun cuando algunos padres poseen algún nivel académico, desconocen cómo su involucramiento impacta el desarrollo emocional, académico y social de los adolescentes. Por otro lado, existen padres que, siendo conscientes del daño que provoca su desinterés, no asumen el rol que les corresponde, lo que constituye una forma de negligencia o irresponsabilidad. Esta combinación de ignorancia, negligencia y falta de coordinación genera un vacío educativo y emocional en el que los estudiantes quedan “a la deriva”, sin referentes claros que refuercen su autoestima, hábitos de estudio o motivación académica, convirtiéndose así en las principales víctimas de la falta de compromiso y cooperación entre familia y escuela.

Cuando ni la familia ni la escuela asumen de manera conjunta su rol formativo, el adolescente se vuelve vulnerable a definir su autoconcepto a partir de fuentes externas como las redes sociales, la opinión de sus compañeros o la calificación obtenida en un examen. En

este contexto, el mensaje que interiorizan es que “tanto vales como rindes en una prueba” o “tanto vales como los demás opinan de ti”, lo cual representa un riesgo considerable para el desarrollo de una autoestima sólida y estable.

Los resultados evidencian que los cinco docentes coinciden en que los estudiantes que reciben críticas constantes son más propensos a desarrollar una actitud negativa frente a su capacidad de aprendizaje. Este consenso resulta significativo, pues pone de relieve la forma en que el lenguaje y la retroalimentación —cuando se limitan a señalar errores en lugar de reforzar esfuerzos— pueden afectar la autoestima y la motivación escolar. Conviene reflexionar sobre el origen de estas críticas: muchas veces provienen de familiares que esperan resultados inmediatos o de docentes que, con la intención de corregir, terminan generando un efecto contrario al esperado. Es decir, el estudiante, en lugar de recibir un apoyo constructivo que le permita mejorar, interioriza la crítica como un juicio hacia su persona, lo cual merma su confianza y lo conduce a replegarse. Es importante recordar que equivocarse es parte natural del proceso de aprendizaje, y que tanto padres como maestros deberían propiciar un ambiente de confianza y seguridad en el que el error se transforme en una oportunidad para aprender y no en un motivo de descalificación.

Por otro lado, en relación con la expresión de opiniones en el aula, los resultados muestran posturas divergentes: dos docentes señalan que sus estudiantes participan sin temor, destacando que son grupos unidos y respetuosos; sin embargo, otros dos afirman que sí existe miedo al juicio de los compañeros, sobre todo por temor al rechazo. Finalmente, un docente indica que este temor se da únicamente en determinadas situaciones, dependiendo del contexto o del tema. Esta discrepancia resulta interesante, ya que contrasta con respuestas previas de los docentes, quienes mencionaron que los estudiantes muestran inseguridad y falta de confianza para expresarse en clase. Por tanto, la afirmación de que los alumnos “no temen” a expresar sus opiniones parece contradecir la evidencia reflejada en los resultados de las escalas aplicadas, donde se evidencian inseguridad, temor al juicio externo y baja autoestima escolar.

En cuanto a la manera en que los docentes enfrentan el bajo rendimiento académico de sus estudiantes, la tabla indica que tres de ellos se enfocan en motivarlos, fomentando la perseverancia y la confianza en sus capacidades; mientras que dos prefieren brindar refuerzos académicos como forma de apoyo. En este punto también surge una discrepancia con lo expresado por los estudiantes, quienes refieren no sentirse suficientemente apoyados ni motivados en el entorno escolar. Si bien los docentes manifiestan que procuran incentivar a sus alumnos a pesar de las dificultades, los resultados de las escalas (Rosenberg y Coopersmith) muestran que la autoestima académica de los estudiantes sigue presentando matices negativos y que persisten sentimientos de inseguridad y miedo a equivocarse. Esto sugiere que el tipo de refuerzo que reciben puede no estar siendo percibido como efectivo o suficiente, lo cual genera un desfase entre la intención pedagógica de los docentes y la experiencia subjetiva de los estudiantes.

En suma, se observa una tendencia a la contradicción entre lo que los docentes manifiestan y lo que los estudiantes sienten y experimentan en su vida escolar. Mientras los maestros aseguran brindar apoyo, motivación y confianza, los alumnos expresan sentimientos de apatía, temor y falta de acompañamiento real. Esta brecha entre discurso y práctica educativa es un factor clave que incide en la construcción de la autoestima y en la motivación para aprender, confirmando que no basta con señalar intenciones, sino que es necesario generar acciones concretas y sostenidas que los estudiantes logren percibir como genuino acompañamiento.

Se observa que todos los docentes coinciden en que su rol influye de manera significativa en el desarrollo de la autoestima de los estudiantes. Señalan que, a través de su acompañamiento, no solo brindan motivación, sino que también muestran empatía ante las diversas situaciones que los alumnos experimentan. Este punto resulta relevante, ya que refleja la conciencia de los docentes respecto a la incidencia que pueden tener en la formación de una autoestima más segura y positiva.

No obstante, este hallazgo contrasta con respuestas anteriores en las que algunos maestros manifestaron dudas sobre la influencia de su papel en la autoestima estudiantil. En

apartados previos, únicamente un porcentaje reducido de docentes afirmó que su rol incide de forma directa en el desarrollo emocional de los estudiantes, mientras que otros señalaron que su impacto es mínimo o incluso inexistente. Esta contradicción revela una falta de claridad en la percepción docente acerca de su capacidad de incidir en la construcción de la autoestima, lo cual resulta preocupante, pues la autovaloración de los estudiantes está íntimamente vinculada a las prácticas pedagógicas y al clima emocional en el aula.

Es importante subrayar que no se trata de responsabilizar exclusivamente al docente, sino de reconocer que su rol constituye un factor clave dentro del conjunto de elementos que intervienen en la autoestima escolar. La discrepancia detectada puede estar relacionada con la ausencia de formación específica en estrategias socioemocionales, lo que limita a algunos maestros para reconocer cómo sus acciones cotidianas —ya sea mediante críticas, refuerzos o actitudes empáticas— repercuten en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos. En este sentido, si bien los docentes manifiestan ser conscientes de su influencia, la falta de coherencia en sus respuestas sugiere que, en la práctica, ciertas conductas quedan sin el manejo adecuado, exponiendo a los estudiantes a experiencias que pueden debilitar su seguridad personal y su motivación académica.

Por tanto, la riqueza de este análisis no radica únicamente en las coincidencias — como el reconocimiento generalizado de que el entorno familiar y escolar influyen en la autoestima—, sino en las divergencias entre lo que declaran docentes y padres y lo que viven los estudiantes. Estas divergencias constituyen un hallazgo clave: mientras los adultos afirman brindar apoyo y motivación, los estudiantes, en sus respuestas y en los resultados de las pruebas, manifiestan experiencias de indiferencia, críticas destructivas, falta de retroalimentación y, en algunos casos, maltrato verbal. Esto sugiere que la brecha entre el discurso y la práctica tiene un impacto directo en la construcción de la autoestima adolescente, y que cerrar esta brecha debe convertirse en un objetivo central de intervención.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones.

El análisis de los resultados confirma que la mayoría de los estudiantes de tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández presenta autoestima en niveles medios y bajos, lo cual está directamente asociado con sus condiciones familiares, personales y escolares. El área de relación con pares se mantiene más sólida que las demás, pero no logra compensar las deficiencias detectadas en los ámbitos familiar y personal.

La triangulación de los cuatro instrumentos permite concluir que la autoestima de los estudiantes no es un rasgo estático ni homogéneo, sino un proceso dinámico y fluctuante que se configura por la interacción de factores personales, familiares y escolares. Sus niveles varían según experiencias, contextos relacionales y demandas evolutivas de la adolescencia, por lo que debe analizarse desde una perspectiva integral y contextualizada, evitando interpretaciones lineales.

La investigación establece que existe una contradicción entre el apoyo que los docentes afirman brindar y la percepción que los estudiantes tienen de ese acompañamiento. Esta discrepancia refleja que, en la práctica, los adolescentes no experimentan el respaldo expresado por los maestros, lo cual influye de manera significativa en la construcción de su autoestima.

Se constató que las áreas más vulnerables corresponden a la relación familiar, escolar y la autopercepción personal, donde predominan sentimientos de inseguridad, temor al juicio externo y desmotivación académica. En cambio, la dimensión social–pares se constituyó como un espacio de apoyo afectivo, aunque insuficiente para equilibrar el desarrollo integral de la autoestima.

Finalmente, el estudio permitió la construcción de un programa de intervención psicoterapéutica y formativa, fundamentado en la evidencia recogida y orientado al fortalecimiento de la autoestima en los adolescentes de tercer ciclo. Dicho programa integra tanto la dimensión estudiantil como la docente, asegurando la incorporación de estrategias que favorecen la confianza, el autoconcepto y la interacción empática en el contexto escolar.

5.2 Recomendaciones

Potenciar el área social–pares mediante actividades grupales de colaboración, integración y apoyo mutuo, de modo que se consolide como un recurso protector de la autoestima, equilibrando parcialmente las debilidades encontradas en las dimensiones familiar y personal.

Promover espacios estructurados de comunicación y vínculo familia–escuela, que permitan a los padres y cuidadores participar activamente en el proceso formativo y emocional de los adolescentes. Dichos espacios deben orientarse a fortalecer el reconocimiento, la motivación y el acompañamiento afectivo en el entorno familiar.

Capacitar a los docentes en estrategias de acompañamiento emocional y pedagógico, con el fin de garantizar un apoyo real y percibido por los estudiantes. Esta capacitación debe incluir el desarrollo de habilidades empáticas, comunicación asertiva y refuerzo positivo, asegurando la coherencia entre lo que los docentes manifiestan y lo que los estudiantes experimentan en la práctica.

Aplicar de manera práctica el programa de intervención psicoterapéutica y formativa diseñado en esta investigación, incorporando estrategias emocionales que favorezcan tanto a estudiantes como a docentes. La implementación de este programa permitirá generar un impacto directo en el fortalecimiento de la autoestima y en la construcción de un clima escolar positivo.

Se recomienda a las autoridades del Departamento de Psicología y de la Subunidad de Proyección Social considerar este programa de intervención psicoterapéutica, orientado al desarrollo de habilidades para el fortalecimiento adecuado de la autoestima, para su implementación en estudiantes de tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández, en otros centros escolares públicos y en grupos terapéuticos donde se desarrollen prácticas profesionales o de servicio social.

Se sugiere que la implementación de este programa sea realizada por otro grupo de tesis, con el fin de garantizar la continuidad y objetividad en la evaluación de su impacto, permitiendo a los investigadores posteriores analizar la efectividad de las estrategias aplicadas y generar recomendaciones basadas en evidencia para su mejora y adaptación en el tiempo.

VI. REFERENCIAS

- Alcántara, J. (1993). Psicología del autoconcepto. Editorial Psique.*
- Araujo, S., Cerritos, K. y Molina, S. (2017). Diseño, implementación y evaluación de un programa psicoterapéutico grupal orientado a fortalecer la autoestima de adolescentes del sexo femenino entre los 13 y 17 años de edad beneficiarias de Fundación Redentor, ubicado en Colonia Escalón, San Salvador. [Tesis de licenciatura]. Universidad de El Salvador.*
- Aquino, E., Barrera, S. y Vásquez, C. (2009). La relación entre el desarrollo de la inteligencia emocional de los padres de familia y los niveles de autoestima manifestados en sus hijos adolescentes de los centros escolares del municipio de Mejicanos. [Tesis de licenciatura]. Universidad de El Salvador.*
- Argueta, M., Cerón, M., y Quintana, A. (2007). Autoestima y motivación de logro y su relación con el rendimiento académico. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Francisco Gavidia.*
- Bandura, A. (1974). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Versión especial de Riviere. Madrid: Alianza.*
- Baumeister, R. F. (2003). The psychology of self-esteem: A revolution in psychology (Rev. ed.). Psychology Press.*
- Bermudez, M. (2000). Autoconcepto y desarrollo psicológico. Editorial Universidad de Chile.*
- Branden, N. (1994). The six pillars of self-esteem. Bantam Books.*
- Branden, N. (1995). The Six Pillars of Self-Esteem. Bantam Books.*
- Carrillo, J. (2009). Autoconcepto y bienestar psicológico. Editorial El Manual Moderno.*
- Carrillo, M. (2009). Autoestima y bienestar psicológico. Editorial El Manual Moderno.*

Coopersmith, S. (1959). *A method for determining types of self-esteem*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 87–94.

Coopersmith, S. (1981). *The antecedents of self-esteem*. Palo Alto: Consulting Psychologists.

Denegri, M. (2004). *Construcción del autoconcepto en la infancia*. *Revista de Psicología Infantil*, 10(2), 45–67.

Durán, M. E. Z. (2017). *La autoestima y cómo mejorarla*. *Ventana Científica*, 8(13), 43–46.

Fierro, A. (2002). *Autoestima en adolescentes: Estudios sobre su estabilidad y sus determinantes*. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(4), 505–520.

González, M., Duarte, M., & Barrientos, A. (2023, 20 mayo). *Hay una emergencia de salud mental entre los salvadoreños, según expertos*. *elsalvador.com*. <https://www.elsalvador.com/noticias/nacional/isss-ministerio-de-salud-psiquiatricos-mental-/1060433/2023/>

Guerra Silva, D. M. (2023). *Programa motivacional para la autoestima en adolescentes del nivel secundaria en una institución educativa de Piura*.

Gurney, L. (citado en Denegri, M. 2004). *Desarrollo del autoconcepto: etapas y factores influyentes*. *Revista Internacional de Psicología*, 20(3), 112–130.

Haeussler, L. A. (1995). *Self-esteem and its relationship to success*. *Journal of Psychological Perspectives*, 12(3), 45–67.

Kernis, M. H. (2003). *Toward a conceptualization of optimal self-esteem*. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1–26.

Larousse. (1993). *Larousse dictionary of psychology*. Larousse.

Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2008). *Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering*. *British Journal of Educational Psychology*, 78(3), 449–482. <https://doi.org/10.1348/000709907X255387>

Musitu, G. (citado en Carrillo, J. 2009). *Influencia de la interacción social en el desarrollo del autoconcepto infantil*. *Revista Española de Psicología*, 32(1), 78–95.

Nieto, M., & Suquisupa, A. (2016). *Programa de intervención grupal cognitivo conductual para estudiantes que presentan baja autoestima en la escuela de “República de Chile”*. [Tesis de licenciatura]. Cuenca, Ecuador.

Nuñez, M., Clark, Y., Velarde, C., Esparza, I., Muñoz, S., & Parada, M. (2019). *Autoestima y satisfacción con la vida en estudiantes de México, Bolivia y España*. Vol. 4(esp. 4), 104–115.

Ochoa Hernández, Y., & Torres Rosales, Z. B. (2019). *Diagnóstico de los niveles de autoestima para diseñar y aplicar un programa psicoterapéutico tendiente a mejorar la misma, en estudiantes de Primer Año de Bachillerato del Instituto Nacional de Ciudad Obrera, Municipio de Apopa*. [Doctoral dissertation, Universidad de El Salvador].

Organización de Sobrevivientes. (2024, 26 marzo). *Oenegé señala falta de iniciativas para prevenir el suicidio en El Salvador*. *La Prensa Gráfica*. <https://www.laprensagrafica.com/elsalvador/Oenege-senala-falta-de-iniciativas-para-prevenir-el-suicidio-en-El-Salvador-20240326-0053.html>

Orth, U., Robins, R. W., & Widaman, K. F. (2012). *Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1271–1288. <https://doi.org/10.1037/a0025558>

Parga, M. X. F. (2020). *Análisis funcional de la conducta humana: Concepto, metodología y aplicaciones*. Ediciones Pirámide.

Peker, G., Rosenfeld, N. G., Febbraio, A., Loiza, C. A., Abalo, M. F., Serfaty, D., ... & Stigliano, M. M. (2017). *Autoestima y adolescencia*. En IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

Psyciencia. (2022). *Conductismo, símbolos fálicos y autoestima*. Psyciencia.

Pupuche, D. (2014). Clima social familiar y autoestima en estudiantes de la Institución Educativa San Silvestre, Víctor Larco. [Tesis de pregrado]. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Perú.

Ramírez, R., & Salamanca, L. (2013). Informe de situación de la niñez y adolescencia en El Salvador (pp. 1–321). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/1840/informe-situacion-ninez-adolescencia-salvador>

Rios-Sánchez, L. E. (2022). Eficacia de un programa de reforzamiento de la autoestima para adolescentes basado en el Análisis Transaccional. [Bachelor's thesis].

Rodrich Zegarra, P. A. (2019). Autoestima y ansiedad estado-rasgo en jóvenes universitarios de la ciudad de Lima.

Rodríguez Naranjo, C., & Caño González, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 12(3), 389–403.

Vitel Lopez, M. I. (2008). Autoestima adolescente (Licenciatura en Psicología). Universidad Autónoma de México.

ANEXOS

Anexo 1 – Preguntas Inventario de Autoestima de Coopersmith

1. Paso mucho tiempo soñando despierto.
2. Estoy seguro de mi mismo.
3. Deseo frecuentemente ser otra persona.
4. Soy simpático.
5. Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.
6. Nunca me preocupo por nada.
7. Me abochorno (me da plancha) pararme frente al curso para hablar.
8. Desearía ser más joven.
9. Hay muchas cosas acerca de mi mismo que me gustaría cambiar si pudiera.
10. Puedo tomar decisiones fácilmente.
11. Mis amigos gozan cuando están conmigo.
12. Me incomodo en casa fácilmente.
13. Siempre hago lo correcto.
14. Me siento orgulloso de mi trabajo (en la escuela)
15. Tengo siempre que tener a alguien que me diga lo que tengo que hacer.
16. Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas.
17. Frecuentemente me arrepiento de las cosas que hago.
18. Soy popular entre compañeros de mi edad.
19. Usualmente mis padres consideran mis sentimientos.
20. Nunca estoy triste.

21. Estoy haciendo el mejor trabajo que puedo.
22. Me doy por vencido fácilmente.
23. Usualmente puedo cuidarme a mí mismo.
24. Me siento suficientemente feliz.
25. Preferiría jugar con niños menores que yo.
26. Mis padres esperan demasiado de mí.
27. Me gustan todas las personas que conozco.
28. Me gusta que el profesor me interrogue en clase.
29. Me entiendo a mí mismo
30. Me cuesta comportarme como en realidad soy.
31. Las cosas en mi vida están muy complicadas.
32. Los demás (niños) casi siempre siguen mis ideas.
33. Nadie me presta mucha atención en casa.
34. Nunca me regañan.
35. No estoy progresando en la escuela como me gustaría.
36. Puedo tomar decisiones y cumplirlas.
37. Realmente no me gusta ser muchacho (muchacha)
38. Tengo una mala opinión de mí mismo.
39. No me gusta estar con otra gente.
40. Muchas veces me gustaría irme de casa.
41. Nunca soy tímido.

42. Frecuentemente me incomoda la escuela.
43. Frecuentemente me avergüenzo de mí mismo.
44. No soy tan bien parecido como otra gente.
45. Si tengo algo que decir, usualmente lo digo.
46. A los demás "les da" conmigo.
47. Mis padres me entienden.
48. Siempre digo la verdad.
49. Mi profesor me hace sentir que no soy gran cosa.
50. A mí no me importa lo que pasa.
51. Soy un fracaso.
52. Me incomodo fácilmente cuando me regañan.
53. Las otras personas son más agradables que yo.
54. Usualmente siento que mis padres esperan más de mí.
55. Siempre sé que decir a otras personas.
56. Frecuentemente me siento desilusionado en la escuela.
57. Generalmente las cosas no me importan.
58. No soy una persona confiable para que otros dependan de mí.

Anexo 2 – Escala de Autoestima de Rosenberg

R Escala de autoestima ROSENBERG

Nombre: _____
Edad: _____ Sexo: _____ Fecha: _____

Indicaciones Por favor, lee las frases que figuran a continuación y señala el nivel de acuerdo o desacuerdo que tienes con cada una de ellas, rodeando con un círculo la respuesta elegida.

Respuestas:

1= Muy de acuerdo
2= De acuerdo

3= En desacuerdo
4= Muy en desacuerdo

1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás (*)



2. Me inclino a pensar que soy un fracasado



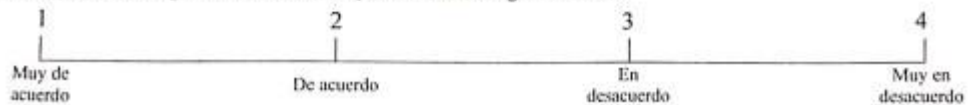
3. Creo que tengo varias cualidades buenas (*)



4. Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente (*)



5. Creo que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso de mí



6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo. (*)



7. En general estoy satisfecho conmigo mismo. (*)



8. Desearía valorarme más a mí mismo.



9. A veces me siento verdaderamente inútil



10. A veces pienso que no sirvo para nada.



Resultados:

Puntajes de Ítems Positivos	
Ítems	Puntajes
1	
3	
4	
6	
7	
Total	

Puntajes de Ítems Negativos	
Ítems	Puntajes
2	
5	
8	
9	
10	
Total	

Total General: _____

Comentarios/valoraciones: _____

Anexo 3 – Cuestionario para Padres, Madres y Adultos cuidadores



Universidad De El Salvador
Facultad de Ciencias y Humanidades
Departamento de Psicología



Cuestionario para Padres, Madres y Adultos cuidadores del Centro Escolar Daniel Hernández

Objetivo: Conocer las prácticas de crianza de los padres de familia del Centro Escolar Daniel Hernández de tal manera que se identifiquen los estilos predominantes, calidad de comunicación, nivel de apoyo emocional y estrategias disciplinarias utilizadas.

Sexo: _____ **Edad:** _____ **Grado que cursa su hij@:** _____

Nota: Las respuestas que brinde serán de carácter totalmente anónimo.

Indicación: A continuación se le presentará un cuadro de preguntas, marque con una equis la casilla con el puntaje que más se acerque a su respuesta. Deberá tener en cuenta el cuadro con los puntajes para poder responder cada pregunta.

Criterio	Puntaje
Nunca	1
Casi nunca	2
A veces	3
Frecuentemente	4
Siempre	5

PREGUNTA	PUNTAJE				
	1	2	3	4	5
1. ¿Considera que su hijo/a recibe suficiente apoyo de los maestros para sentirse más seguro de sí mismo en la escuela?					
2. ¿Su hijo/a se siente animado para asistir a la escuela?					
3. ¿Cree que su hijo/a se esfuerza en la escuela por miedo a fracasar?					
4. ¿Piensa usted que su hijo/a realiza las cosas porque espera la aprobación de los demás?					

5. ¿Considera que las expectativas familiares (lo que ustedes esperan de su hijo/a) influyen en la forma en que su hijo/a se percibe como estudiante?					
6. ¿Siente que su hijo/a se compara con otros compañeros en términos de logros académicos y materiales?					
7. Si su hijo/a obtiene un logro, ¿recibe elogios de parte suya?					
8. ¿Con qué frecuencia su hijo/a expresa dudas sobre su capacidad para aprender?					

	EXPLIQUE
9. ¿Cómo reacciona usted cuando su hijo/a no obtiene los resultados esperados en la escuela?	
10. ¿Cómo afectan las discusiones en el estado de ánimo de su hijo/a?	
11. ¿Considera que su hijo/a puede expresarse libremente en casa?	
12. ¿Cómo reacciona usted cuando su hijo/a obtiene una calificación baja en la escuela?	
13. ¿Cómo cree que influye su actitud como responsable y comentarios sobre la educación en la confianza de su hijo/a?	
14. ¿Qué palabras utiliza su hijo/a para describirse a sí mismo en términos académicos y personales?	

Anexo 4 – Cuestionario para docentes



Universidad De El Salvador
Facultad de Ciencias y Humanidades
Departamento de Psicología



Cuestionario para Docentes

Objetivo: Identificar el impacto del entorno educativo y las estrategias pedagógicas en la autoestima de los estudiantes, centrándose en cómo las prácticas docentes influyen en su percepción de sí mismos como aprendices.

Sexo: _____ **Edad:** _____

Nota: Las respuestas que brinde serán de carácter totalmente anónimo.

Indicación: A continuación se le presentará un cuadro de preguntas, marque con una equis la casilla con el puntaje que más se acerque a su respuesta. Deberá tener en cuenta el cuadro con los puntajes para poder responder cada pregunta.



Criterio	Puntaje
Nunca	1
Casi nunca	2
A veces	3
Frecuentemente	4
Siempre	5

PREGUNTA	PUNTAJE				
	1	2	3	4	5
1. ¿Considera usted que brinda suficiente apoyo a los estudiantes para que se sientan seguros de sí mismos?					
2. ¿Observa que el estudiante se muestra animado para asistir a clases?					
3. ¿Considera que los estudiantes muestran interés por aprender?					
4. Cuando el estudiante alcanza algún logro académico, ¿da algún tipo de elogio por su parte?					

5. ¿Los estudiantes suelen presentar sus dudas durante la jornada escolar?					
6. Como docente ¿cree que puede afectar la autoestima de sus alumnos/as?					
7. Desde su experiencia ¿cree que los estudiantes tienen libertad para expresar sus inseguridades?					
8. ¿Nota diferencias entre aquellos que confían en sus habilidades y los que muestran inseguridad?					

	EXPLIQUE
9. ¿Cómo describiría la actitud de sus estudiantes ante los desafíos académicos?	
10. ¿Cómo cree que las expectativas familiares impactan en la motivación académica de los estudiantes?	
11. ¿Considera que los estudiantes con críticas constantes son más propensos a desarrollar una actitud negativa hacia su capacidad de aprendizaje?	
12. ¿Los estudiantes suelen expresar sus opiniones sin miedo al juicio de sus compañeros? Sí, No ¿Por qué?	
13. ¿Cómo reacciona con los estudiantes que a pesar de su esfuerzo tienen bajo rendimiento académico?	
14. ¿En qué medida considera que el apoyo emocional por parte de los docentes puede mejorar la autoestima de los estudiantes?	

Anexo 5 – Cartas de validación de instrumentos


 **CARTA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS** 

San Salvador, El Salvador, 24 de marzo de 2025

Yo ERICK RAÚL RAMOS ÁVILA J.V.P.P 11057 para objetivos de estudio, como juez en calidad de experto/a sobre la investigación “Diagnóstico y Diseño de un programa de intervención psicoterapéutico para el fortalecimiento de la autoestima en los estudiantes de tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández en Santa Tecla”.

Hago constar que he revisado los instrumentos dirigidos a los padres de familia con hijos en tercer ciclo y docentes del Centro Escolar Daniel Hernández, considerando los tres criterios de evaluación por ítem: “es esencial”, “útil, pero no esencial” y “no necesario”, de acuerdo a la fórmula de Lawshe que solicitaron los estudiantes: Santacruz González, Fatima Eunice, con número de carnet SG18018; Martínez Barrientos, Susana María, con número de carnet MB18005 y Melgar Monterrosa, Walter Alexis, con número de carnet MM19016.

Por lo que doy el visto bueno de los instrumentos de investigación presentados, considerando que la validación final de los mismos será de acuerdo a los criterios de los/as profesionales participantes.


Lic. Erick Raúl Ramos Ávila
Psicólogo (COR, MINEDUCYT)

SELLO

Lic. Erick Raúl Ramos Avila
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
J.V.P.P. No. 11057



CARTA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS



San Salvador, El Salvador, 24 de marzo de 2025

Yo MARTA MARÍA RIVERA DE RAMOS J.V.P.P 11056 para objetivos de estudio, como juez en calidad de experto/a sobre la investigación "Diagnóstico y Diseño de un programa de intervención psicoterapéutico para el fortalecimiento de la autoestima en los estudiantes de tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández en Santa Tecla".

Hago constar que he revisado los instrumentos dirigidos a los padres de familia con hijos en tercer ciclo y docentes del Centro Escolar Daniel Hernández, considerando los tres criterios de evaluación por ítem: "es esencial", "útil, pero no esencial" y "no necesario", de acuerdo a la fórmula de Lawshe que solicitaron los estudiantes: Santacruz González, Fatima Eunice, con número de carnet SG18018; Martínez Barrientos, Susana María, con número de carnet MB18005 y Melgar Monterrosa, Walter Alexis, con número de carnet MM19016.

Por lo que doy el visto bueno de los instrumentos de investigación presentados, considerando que la validación final de los mismos será de acuerdo a los criterios de los/as profesionales participantes.

Licda. Marta María Rivera de Ramos
Psicóloga (Centro Escolar Coronel Francisco Linares)

SELLO

Licda. Marta María Rivera de Ramos
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
J.V.P.P. No. 11056



CARTA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS



San Salvador, El Salvador, 29 de abril de 2025

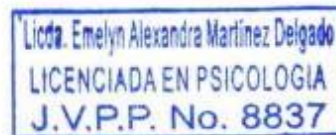
Yo **Emelyn Alexandra Martínez Delgado J.V.P.M 8837** para objetivos de estudio, como juez en calidad de experto/a sobre la investigación “Diagnóstico y Diseño de un programa de intervención psicoterapéutico para el fortalecimiento de la autoestima en los estudiantes de tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández en Santa Tecla”.

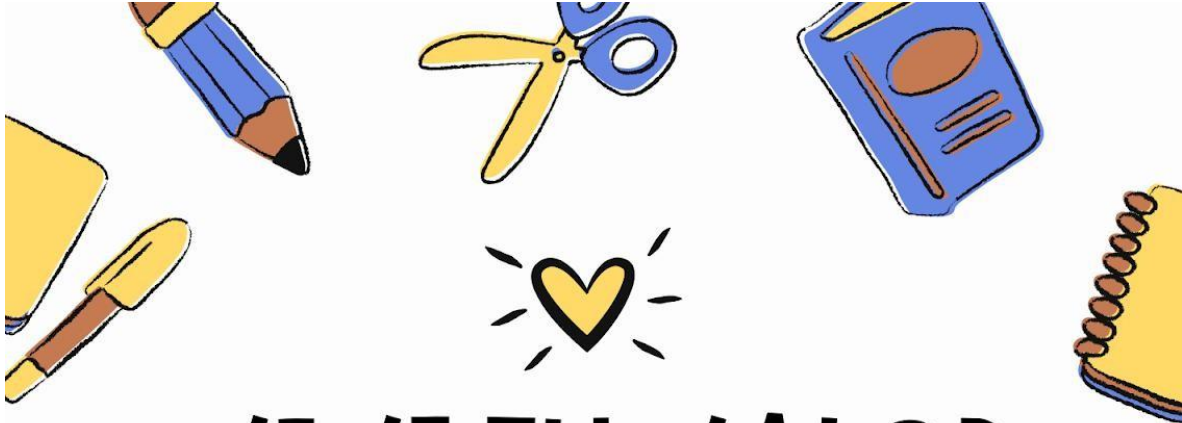
Hago constar que he revisado los instrumentos dirigidos a los padres de familia con hijos en tercer ciclo y docentes del Centro Escolar Daniel Hernández, considerando los tres criterios de evaluación por ítem: “es esencial”, “útil, pero no esencial” y “no necesario”, de acuerdo a la fórmula de Lawshe que solicitaron los estudiantes: Santacruz González, Fatima Eunice, con número de carnet SG18018; Martínez Barrientos, Susana María, con número de carnet MB18005 y Melgar Monterrosa, Walter Alexis, con número de carnet MM19016.

Por lo que doy el visto bueno de los instrumentos de investigación presentados, considerando que la validación final de los mismos será de acuerdo a los criterios de los/as profesionales participantes.

Lic. Emelyn Martínez
Psicólogo ORMUSA

SELLO





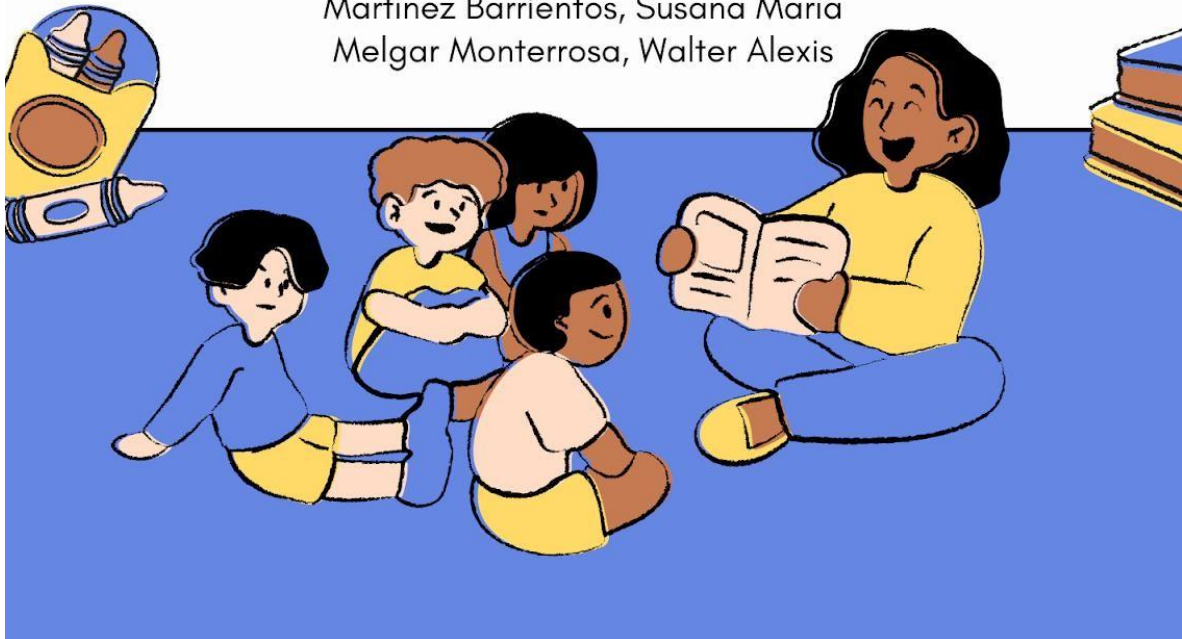
VIVE TU VALOR

Programa psicoterapéutico

PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA

Director del proceso de grado:
MSC. Rafael Antonio Córdova Quevedo

Presentado por:
Santacruz González, Fátima Eunice
Martínez Barrientos, Susana María
Melgar Monterrosa, Walter Alexis



Programa Psicoterapéutico: Fortalecimiento de la Autoestima en Estudiantes de Tercer Ciclo

Centro Escolar Daniel Hernández – Santa Tecla, La Libertad

El presente programa psicoterapéutico tiene como finalidad fortalecer los niveles de autoestima de los estudiantes de tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández, comprendiendo que la adolescencia es una etapa de profundos cambios físicos, emocionales y sociales que inciden directamente en la percepción que los jóvenes tienen de sí mismos.

Durante esta fase, los estudiantes comienzan a construir su identidad, a compararse con los demás y a enfrentar desafíos tanto académicos como sociales, por lo que la intervención psicoterapéutica resulta esencial para promover su bienestar emocional y desarrollo integral.

El programa se desarrolló con base en el enfoque cognitivo–conductual, integrando técnicas de educación emocional, dinámicas grupales y estrategias vivenciales, que permiten a los participantes reconocer sus pensamientos, emociones y conductas, y transformarlas en experiencias positivas que fortalezcan su autoconcepto.

Tiene una duración total de 15 semanas, desarrollándose una sesión semanal de 90 minutos por grupo. Está estructurado en cuatro áreas de intervención que abordan de manera progresiva las dimensiones personal, emocional, social y familiar de la autoestima:

Área personal: *Conociéndome a mí mismo* – orientada al autoconocimiento, la identificación de fortalezas y la autoaceptación.

Área emocional: *Manejo de emociones y pensamientos* – centrada en la autorregulación emocional y la transformación cognitiva.

Área social: *Fortaleciendo la autoestima en mi entorno* – dirigida a mejorar la comunicación asertiva y la convivencia escolar.

Área familiar y académica: *La familia y los docentes como pilares de la autoestima* – busca integrar a los adultos significativos para fortalecer los vínculos afectivos y promover un entorno de apoyo coherente entre escuela y hogar.

Además, el programa incluye talleres diferenciados para padres de familia y docentes, con el propósito de garantizar un trabajo integral y coherente entre los distintos entornos que influyen en el desarrollo del adolescente. Las jornadas para cada grupo se realizan de forma independiente, adaptando los contenidos y estrategias a las necesidades propias de su rol educativo o afectivo.

Cabe destacar que el presente programa fue sometido a un proceso de validación mediante el método de *Lawshe*⁴, a través del juicio de expertos en Psicología Educativa y Psicoterapia, quienes evaluaron la claridad, pertinencia, coherencia y relevancia de sus componentes. Dicho proceso permitió garantizar la validez de contenido y la rigurosidad científica de la propuesta, asegurando su viabilidad y aplicabilidad en el contexto educativo. (*Ver anexo 16, pág.236*)

De esta forma, el programa busca impactar positivamente no solo en la autoestima individual de los estudiantes, sino también en el clima emocional y social del aula, en la dinámica familiar y en la práctica docente, contribuyendo al desarrollo de jóvenes más seguros, empáticos y emocionalmente equilibrados que logren construir relaciones sanas y fortalecer su sentido de valor personal.

⁴ El método de **Lawshe** (1975) es una técnica estadística utilizada para establecer la validez de contenido mediante el juicio de expertos, quienes evalúan la relevancia, claridad y pertinencia de los elementos de un instrumento o programa. A partir de estas valoraciones se calcula el *Content Validity Ratio* (CVR), que cuantifica el grado de consenso entre los expertos respecto a la esencialidad de cada componente (Lawshe, 1975).

Objetivo general:

Fortalecer los niveles de autoestima de los estudiantes de tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández a través de un programa psicoterapéutico integral, que involucra las dimensiones personal, familiar, social y académica.

Objetivos específicos:

- Favorecer el autoconocimiento, la identificación de emociones y pensamientos, y la construcción de relaciones positivas mediante el fortalecimiento del autoconcepto, la autorregulación emocional y la convivencia asertiva, como bases fundamentales para el desarrollo de una autoestima saludable.
- Reconocer la relación entre pensamientos, emociones y conductas, identificar emociones propias y pensamientos negativos, y aplicar estrategias de autorregulación emocional, transformación cognitiva y conducta asertiva para fortalecer la autoestima, mejorar la comunicación interpersonal y favorecer la convivencia armoniosa en contextos escolares y familiares.
- Desarrollar habilidades de autoconocimiento y gestión emocional que permitan a los participantes el fortalecimiento de su autoestima y mejorar sus interacciones interpersonales, promoviendo relaciones saludables, respetuosas y empáticas en diversos contextos sociales.
- Fortalecer en los docentes la conciencia sobre la influencia que ejercen sus actitudes, lenguaje y prácticas pedagógicas en la construcción de la autoestima de los estudiantes, promoviendo estrategias de comunicación positiva, refuerzo emocional y acompañamiento educativo que favorezcan un ambiente escolar seguro, motivador y respetuoso del valor personal de cada estudiante

- Promover la comunicación, el apoyo mutuo y el reconocimiento positivo, con el fin de que se fortalezca la autoestima de cada miembro de la familia, fomentando un ambiente de respeto, confianza y afecto que contribuya al desarrollo emocional y al bienestar integral de todos los integrantes.

Población beneficiaria

- **Directa:** Estudiantes de séptimo, octavo y noveno grado del Centro Escolar Daniel Hernández, quienes participarán en un proceso estructurado de 15 sesiones orientadas al fortalecimiento de la autoestima a través de estrategias cognitivo-conductuales.
- **Indirecta:** Docentes y familias de los estudiantes, quienes participarán en talleres psicoeducativos y actividades de acompañamiento que fomenten un entorno de apoyo, respeto y motivación.

Duración del programa

El programa tendrá una duración total de 15 semanas (4 meses), desarrollándose una sesión semanal de 90 minutos por grupo. Además, contempla jornadas específicas para familiares y docentes, las cuales se desarrollarán en sesiones separadas, adaptadas a las características y necesidades propias de cada grupo. Estas jornadas tienen como propósito reforzar la continuidad del trabajo realizado con los estudiantes y asegurar un impacto integral en los distintos entornos en los que se desenvuelven.

El programa se estructura en cuatro áreas temáticas, cada una integrada por tres sesiones, que se desarrollarán de manera progresiva y secuencial, abordando las dimensiones personal, emocional, social y familiar de la autoestima.

Estructura del Programa

El programa se compone de cuatro áreas temáticas, cada una integrada por tres sesiones, desarrolladas de manera progresiva y secuencial.

Área personal: Conociéndome a mí mismo (Sesiones 1-3)

Tiene como propósito que los estudiantes desarrollen un conocimiento profundo de sí mismos, identificando fortalezas, emociones y formas de relacionarse con los demás. A través de actividades individuales y grupales, se fomenta la autoaceptación, el reconocimiento de cualidades positivas y la construcción de un ambiente de respeto y confianza.

- **Sesión 1:** Descubriéndome a mí mismo
- **Sesión 2:** Mis emociones y pensamientos
- **Sesión 3:** Integración y acuerdos de convivencia

Área emocional: Manejo de emociones y pensamientos (Sesiones 4-6)

Se profundiza en el reconocimiento y regulación de emociones, así como en la relación entre pensamientos, emociones y conductas. Se trabaja en la identificación de pensamientos negativos, el desarrollo de estrategias de regulación emocional y la práctica de técnicas cognitivas que favorezcan una percepción más positiva de sí mismos, fortaleciendo la autoestima.

- **Sesión 4:** Reconociendo emociones difíciles
- **Sesión 5:** Pensamientos que ayudan y pensamientos que dañan
- **Sesión 6:** Mi conducta refleja quién soy

Área social: Fortaleciendo la autoestima en mi entorno (Sesiones 7-9)

Busca consolidar el aprendizaje mediante la mejora de las relaciones interpersonales y la comunicación asertiva dentro del contexto escolar. Se fomenta la cooperación grupal, la resolución pacífica de conflictos y la creación de espacios de apoyo que refuercen la autoestima de los estudiantes y su sentido de pertenencia.

- **Sesión 7:** Autoestima y relaciones interpersonales
- **Sesión 8:** Resolviendo conflictos con respeto
- **Sesión 9:** Conectando con otros

Área académica: Rol del docente en la construcción de autoestima de los estudiantes (Sesiones 10-12)

En esta área se pretende sensibilizar a los docentes sobre su papel como agentes formadores de autoestima académica, promoviendo una enseñanza más humana, consciente y orientada al desarrollo integral del estudiante.

- **Sesión 10:** El aula como espacio de autoestima (docentes)
- **Sesión 11:** Ser espejo positivo (docentes)
- **Sesión 12:** Compartiendo responsabilidades (Padres y docentes)

Área familiar: La familia como pilar de la autoestima (Sesiones 13-15)

Tiene como finalidad involucrar a la familia en el proceso de fortalecimiento de la autoestima. Se promueven vínculos positivos, comunicación efectiva y prácticas familiares que contribuyan al desarrollo emocional y al autocuidado del adolescente. Asimismo, se busca integrar aprendizajes, generar compromisos y planificar estrategias para mantener una autoestima saludable en el hogar.

- **Sesión 13:** La autoestima en familia (Padres)
- **Sesión 14:** Construyendo vínculos positivos (Padres e hijos)
- **Sesión 15:** Cierre y compromisos (Todos)

El fortalecimiento de la autoestima en estudiantes de tercer ciclo no depende únicamente del trabajo individual, sino también del acompañamiento y el clima socioafectivo que los rodea. Por ello, se considera esencial incluir a las familias y docentes como beneficiarios indirectos del programa.

Los talleres con padres de familia permitirán sensibilizarlos sobre la importancia de la comunicación asertiva, el apoyo emocional y el reconocimiento de logros en el hogar, factores clave para la autoaceptación y seguridad de los adolescentes. Por otro lado, los talleres docentes buscan brindar estrategias pedagógicas y de acompañamiento socioemocional que favorezcan un ambiente escolar respetuoso, motivador y protector. De

esta manera, se asegura la coherencia entre escuela y familia, garantizando un impacto más profundo y sostenible en la autoestima de los estudiantes.

Metodología:

El programa se fundamenta en el enfoque psicoterapéutico cognitivo-conductual, incorporando elementos de educación emocional, dinámicas grupales y técnicas vivenciales que favorecen la reflexión y el aprendizaje activo.

Las actividades estarán orientadas al autoconocimiento, la identificación emocional, la práctica de asertividad y el fortalecimiento de la autoimagen positiva, mediante estrategias como dramatizaciones, ejercicios de autorreflexión, juegos cooperativos y talleres de expresión emocional.

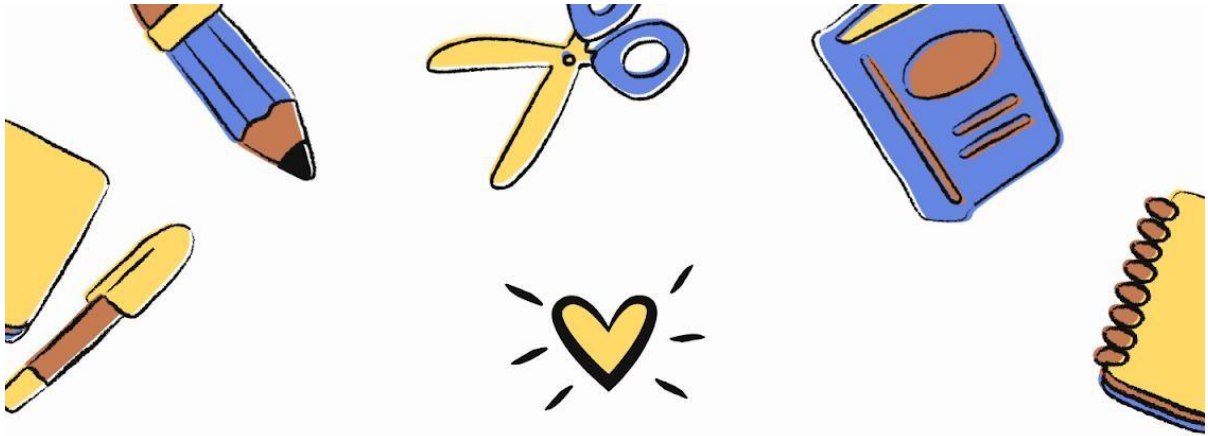
Se fomentará la participación activa, la escucha empática y el respeto mutuo como pilares para el desarrollo de la autoestima.

Evaluación:

La evaluación del programa será continua, participativa y cualitativa, basada en los siguientes criterios:

- Desempeño y participación: nivel de implicación en las actividades y apertura al trabajo grupal.
- Evidencias de cambio emocional y conductual: capacidad para reconocer y expresar emociones, pensamientos y conductas de manera asertiva.
- Autoevaluación: registro individual de avances, reflexiones y aprendizajes personales.
- Retroalimentación de docentes y familias: observaciones sobre los cambios en la convivencia, comunicación y autoconfianza de los estudiantes.

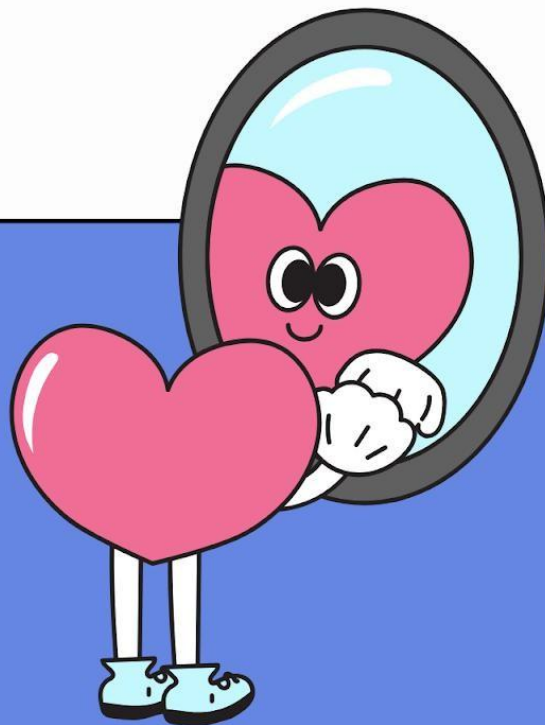
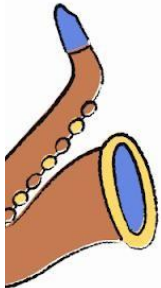
Al finalizar el proceso, se espera evidenciar un fortalecimiento integral de la autoestima y una mejora en las relaciones interpersonales tanto en el aula como en el entorno familiar.



ÁREA PERSONAL

Conociéndome a mí mismo

Duración: 3 sesiones (Semanas 1-3)
Tiempo: 90 minutos por sesión



Sesión 1: Descubriendo mis fortalezas

Objetivo área: Favorecer el autoconocimiento, la identificación de emociones y pensamientos, y la construcción de relaciones positivas mediante el fortalecimiento del autoconcepto, la autorregulación emocional y la convivencia asertiva, como bases fundamentales para el desarrollo de una autoestima saludable

Actividad: “Mapa de Autoconcepto”

Objetivo específico: Promover la reflexión y el reconocimiento de cualidades, logros y desafíos superados, fortaleciendo el autoconcepto positivo y la autoconfianza.

Procedimiento metodológico

1. Saludo y presentación (10 minutos):

- El facilitador dará la bienvenida al grupo y explicará el objetivo del área, destacando la importancia del autoconocimiento en la construcción de una autoestima saludable.
- Se establecerán las normas de respeto, confidencialidad y participación voluntaria.
- El facilitador motivará la participación activa del grupo para generar un ambiente de confianza y apertura.

2. Dinámica de animación (10 minutos) – “Cualidades en movimiento”:

- El facilitador explicará la dinámica y entregará a cada estudiante una tarjeta con una cualidad positiva (por ejemplo: responsable, solidario, creativo). **(Ver anexo 1 en página 221)**
- Los estudiantes se desplazarán por el aula y se presentarán ante el grupo mencionando su cualidad y explicando brevemente una situación en la que la han puesto en práctica.
- El facilitador fomentará la empatía y el reconocimiento mutuo, promoviendo un clima de respeto y confianza.

3. Exploración de conocimientos previos (10 minutos):

- El facilitador realizará una lluvia de ideas en la que los estudiantes expresarán qué entienden por “fortalezas y debilidades personales” y compartirán ejemplos.
- Luego el facilitador guiará la discusión relacionando las aportaciones con la importancia psicológica de reconocer las propias cualidades como base del desarrollo de la autoestima.

4. Profundización del tema (10 minutos):

- El facilitador explicará de manera breve y dinámica la diferencia entre fortalezas, habilidades y logros.
- Mencionará ejemplos concretos de cómo el autoconcepto influirá en la percepción de uno mismo y en la forma de enfrentar retos académicos, sociales y emocionales.
- Se promoverá la participación mediante preguntas reflexivas para reforzar la comprensión.

5. Técnica de intervención – “Mapa de Autoconcepto” (30 minutos):

- El facilitador dialogará con el grupo acerca del significado del autoconcepto y su relación directa con la autoestima, utilizando ejemplos cotidianos que permitan a los estudiantes comprender cómo las experiencias personales, los logros alcanzados y los desafíos superados influyen en la percepción que tienen de sí mismos.
- Cada estudiante recibirá una hoja dividida en cuatro áreas fundamentales: personal, familiar, social y académica. **(Ver anexo 2 en página 222)**
- En cada sección, los participantes identificarán y escribirán sus fortalezas, logros, cualidades personales, valores y momentos en los que hayan superado dificultades.
- Una vez completados los mapas, los estudiantes reflexionarán de manera individual sobre cómo cada fortaleza o logro contribuye a fortalecer su autoestima y resiliencia.

El facilitador guiará esta reflexión ayudándoles a vincular emociones, pensamientos y conductas, destacando cómo las percepciones positivas sobre sí mismos pueden transformar su manera de actuar y relacionarse con los demás. Se promoverá también la discusión en pequeños grupos para favorecer la empatía, el reconocimiento mutuo y la validación positiva.

- Finalmente, se abrirá un espacio voluntario de exposición, en el cual los estudiantes compartirán sus mapas y los aspectos más significativos de su autoconcepto. El facilitador promoverá una retroalimentación respetuosa, resaltando los esfuerzos, logros y cualidades personales de cada participante.

6. Recursos:

- **Humanos:** estudiantes y facilitadores
- **Materiales:** Hojas bond, cartulinas, marcadores, revistas, tijeras, pegamento, cinta adhesiva y bocina para musical ambiental.

7. Evaluación del taller (10 minutos):

- Se realizará una ronda de presentaciones donde tres estudiantes compartirán su fortaleza, un logro y alguna dificultad que hayan identificado durante la actividad.
- Posteriormente, el grupo reflexionará en conjunto sobre la importancia del reconocimiento personal.
- El facilitador observará el nivel de participación, la coherencia entre las fortalezas expresadas y los comportamientos mostrados, evaluando el aprendizaje mediante la observación del desempeño y la actitud de los participantes.

8. Asignación de tarea (5 minutos):

- El facilitador solicitará a los estudiantes elaborar un listado personal con tres cualidades que deseen reforzar durante la semana, anotando en qué situaciones las ponen en práctica.
- Se motivará a registrar sus experiencias en un cuaderno personal.

9. Cierre y despedida (5 minutos):

- El facilitador agradecerá la participación y reforzará la importancia del compromiso personal en el proceso de autoconocimiento.
- Se invitará al grupo a mantener una actitud positiva y de respeto hacia sí mismos y los demás durante las próximas sesiones.

Sesión 2: Mis emociones y pensamientos (Semana 2)

Objetivo de área: Favorecer el autoconocimiento, la identificación de emociones y pensamientos, y la construcción de relaciones positivas mediante el fortalecimiento del autoconcepto, la autorregulación emocional y la convivencia asertiva, como bases fundamentales para el desarrollo de una autoestima saludable.

Actividad: “Registro emocional y autoafirmaciones”

Objetivo específico: Reconocer la interacción entre las emociones, los pensamientos y las conductas, y aplicar estrategias cognitivas para fomentar la autoaceptación y la autorregulación emocional.

Procedimiento metodológico:

1. Saludo y presentación (10 minutos):

- El facilitador dará la bienvenida al grupo y realizará un breve repaso de los aprendizajes de la sesión anterior.
- Antes de iniciar el nuevo tema, se revisará la tarea asignada en la sesión previa. El facilitador pedirá a los estudiantes compartir las tres cualidades personales que eligieron reforzar y las experiencias que registraron en su cuaderno sobre cómo las pusieron en práctica durante la semana.
- Se fomentará el diálogo y la reflexión grupal sobre los avances y las dificultades encontradas, reconociendo los esfuerzos individuales y reforzando la importancia de practicar las fortalezas personales como base del autoconocimiento.
- Explicará la importancia de reconocer las emociones y los pensamientos como parte esencial de la regulación de la autoestima.
- Finalmente, reafirmará la confidencialidad, el respeto y la participación activa de todos los estudiantes durante la sesión.

2. Dinámica de animación (10 minutos) – “Emociones en movimiento”:

- El facilitador mostrará a los estudiantes las seis emociones básicas (**Anexo 3 en página 223**).

- Posteriormente, invitará a los estudiantes a representar, mediante gestos o posturas corporales, las emociones de alegría, tristeza, enojo, miedo, sorpresa y asco.
- La actividad buscará fomentar la expresión corporal de las emociones, sensibilizando al grupo sobre la diversidad de experiencias emocionales y promoviendo la comunicación no verbal.

3. Exploración de conocimientos previos (10 minutos):

- El facilitador iniciará con una breve reflexión sobre la sesión anterior, reforzando los aprendizajes sobre el reconocimiento de fortalezas personales.
- Posteriormente, mediante una lluvia de ideas y preguntas guiadas, los estudiantes identificarán situaciones recientes en las que experimentaron emociones intensas.
- Se les invitará a reflexionar sobre cómo dichas emociones afectaron sus pensamientos y comportamientos, conectando estas experiencias con su autopercepción y autoestima.

4. Profundización del tema (15 minutos):

- El facilitador explicará la interacción entre emociones, pensamientos y conductas, destacando cómo los pensamientos automáticos negativos pueden disminuir la autoestima.
- Se introducirá la técnica de las autoafirmaciones positivas como herramienta para fortalecer la autorregulación emocional y la resiliencia.
- El facilitador enfatizará la importancia de construir un diálogo interno positivo que favorezca la autovaloración y el bienestar psicológico.

5. Técnica de intervención – “Registro emocional y autoafirmaciones” (30 minutos):

- Cada estudiante completará un registro emocional (**ver anexo 4 en página 224**), donde identificará las emociones experimentadas durante la semana, su intensidad, la situación que las generó y la respuesta adoptada. Se enfatizará la

observación consciente de los pensamientos asociados a cada emoción, promoviendo la comprensión de cómo estos influyen en la forma de actuar y en la percepción de sí mismos.

- Con base en el registro, los participantes redactarán cinco autoafirmaciones personales en primera persona, centradas en sus logros, cualidades y conductas positivas. El facilitador explicará que estas frases funcionan como herramientas cognitivas para contrarrestar pensamientos negativos, fortalecer la autoconfianza y fomentar la autoaceptación.
- Posteriormente, los estudiantes compartirán sus autoafirmaciones de manera voluntaria en parejas o grupos pequeños. Este espacio favorecerá la comunicación emocional y la empatía, permitiendo identificar patrones de pensamiento positivo y reflexionar sobre cómo las autoafirmaciones contribuyen a la autorregulación emocional y al fortalecimiento de la autoestima.
- Para finalizar, se realizará una reflexión grupal sobre la utilidad práctica de las autoafirmaciones y las estrategias que cada participante puede aplicar para incorporarlas en su vida cotidiana. El facilitador orientará el cierre con un breve ejercicio de visualización o repetición de una afirmación significativa, reforzando la conexión entre pensamiento, emoción y autovaloración.

6. Recursos:

- **Humanos:** Facilitador/a y estudiantes.
- **Materiales:** Hojas, cuadernos, marcadores, fichas para registro emocional, tarjetas para autoafirmaciones, ejemplos de emociones básicas, plumones, y bocina para música ambiental.

7. Evaluación del taller (8 minutos):

- Se llevará a cabo una breve discusión grupal en la que cada estudiante compartirá un aprendizaje significativo, una autoafirmación elaborada y el tipo de pensamiento que desea fortalecer o transformar.

- El facilitador observará la comprensión del vínculo entre pensamiento, emoción y conducta mediante la participación, el nivel de reflexión personal y la coherencia en las autoafirmaciones creadas.
- La evaluación se basará en la observación directa del desempeño, la implicación emocional y la capacidad de autorreflexión mostrada por los participantes.

8. Asignación de tarea (5 minutos):

- Los estudiantes continuarán registrando sus emociones durante siete días y practicarán al menos dos autoafirmaciones diarias.
- Deberán anotar las experiencias y los cambios percibidos en su autoconcepto y bienestar emocional, registrándolos en un cuaderno o ficha personal.

9. Cierre y despedida (2 minutos):

- El facilitador agradecerá la participación y reforzará la importancia de reconocer y regular las emociones y los pensamientos.
- Motivará a los estudiantes a ser observadores activos de sus fortalezas y áreas de mejora, integrando la práctica de las autoafirmaciones en su rutina diaria como herramienta para el fortalecimiento de la autoestima.

Sesión 3: Integración y acuerdos de convivencia (Semana 3)

Objetivo del área: Favorecer el autoconocimiento, la identificación de emociones y pensamientos, y la construcción de relaciones positivas mediante el fortalecimiento del autoconcepto, la autorregulación emocional y la convivencia asertiva, como bases fundamentales para el desarrollo de una autoestima saludable

Actividad: “Juego cooperativo y construcción de acuerdos”

Objetivo específico: Promover la cooperación, la comunicación asertiva y el establecimiento de normas grupales que fortalezcan el sentido de pertenencia y la autoestima colectiva.

Procedimiento metodológico

1. Saludo y presentación (10 minutos):

- El facilitador dará la bienvenida al grupo y realizará un breve repaso de los logros y aprendizajes obtenidos en las sesiones anteriores.
- Antes de introducir la nueva temática, se realizará la revisión de la tarea asignada en la sesión anterior. El facilitador invitará a los estudiantes a compartir sus experiencias sobre el registro de emociones y la práctica de autoafirmaciones diarias, comentando los cambios que notaron en su autoconcepto y bienestar emocional.
- Durante el intercambio, se promoverá la reflexión grupal sobre cómo las emociones y los pensamientos influyen en la manera en que nos relacionamos con los demás, preparando así el terreno para el trabajo sobre integración y convivencia.
- Explicará la importancia de la integración grupal y de los acuerdos de convivencia como base para fortalecer la autoestima y generar un entorno emocional seguro.
- Finalmente, reafirmará la confidencialidad, el respeto y la participación activa de todos los estudiantes durante la sesión.

2. Dinámica de animación (10 minutos) – “Saludo con cualidades”:

- El facilitador explicará la dinámica y solicitará a los estudiantes que se desplacen por el aula.
- Cada estudiante saludará a un compañero mencionando una cualidad positiva que perciba en él.
- La actividad buscará fomentar la interacción, el reconocimiento mutuo y la percepción de fortalezas en los demás, generando un clima positivo y colaborativo.

3. Exploración de conocimientos previos (10 minutos):

- El facilitador guiará una reflexión sobre experiencias recientes en las que la cooperación, el respeto y la empatía dentro del grupo hayan influido en los resultados de actividades conjuntas.
- Los estudiantes identificarán factores que facilitan la confianza, el trabajo en equipo y la convivencia armónica, relacionándolos con su autoestima y sentido de pertenencia.

4. Profundización del tema (10 minutos):

- El facilitador explicará la relación entre integración grupal, normas de convivencia y autoestima.
- Se enfatizará cómo un entorno respetuoso y cooperativo favorece la expresión de emociones, la autoaceptación y la percepción positiva de las propias capacidades.
- Se resaltarán la importancia de los acuerdos grupales para mantener un clima seguro y motivador.

5. Técnica de intervención – “Juego cooperativo y construcción de acuerdos” (30 minutos):

- Se desarrollará el juego cooperativo “Construcción de torres”, en el cual los estudiantes se organizarán en pequeños grupos y deberán construir una torre utilizando materiales limitados (cartón, vasos, cinta adhesiva y papel). Cada integrante aportará ideas, estrategias y esfuerzos para cumplir el objetivo en

un tiempo determinado. El facilitador observará la participación, la comunicación, la distribución de roles y el nivel de cooperación dentro de los grupos.

- Finalizada la dinámica, se llevará a cabo una reflexión guiada en la que los grupos compartirán los retos enfrentados, las estrategias empleadas y los aprendizajes obtenidos sobre el trabajo colaborativo. El facilitador promoverá la expresión de emociones surgidas durante la actividad —tanto positivas como negativas— y orientará la conversación hacia la comprensión del valor de la colaboración y el respeto mutuo.
- A continuación, los estudiantes participarán en la creación de acuerdos de convivencia, elaborando una lluvia de ideas sobre las normas necesarias para mantener un ambiente de respeto, confianza y armonía en el aula. El facilitador recopilará las propuestas y las organizará en un póster grupal, que será firmado por todos los participantes como símbolo de compromiso y responsabilidad compartida.
- Finalmente, se establecerá una vinculación con la autoestima, resaltando cómo el sentido de pertenencia, la cooperación y el cumplimiento de acuerdos fortalecen la autovaloración personal y grupal, fomentando un entorno seguro para la libre expresión de emociones y pensamientos.

6. Recursos:

- **Humanos:** Facilitador/a y estudiantes.
- **Materiales:** Material reciclado (cartón, vasos, cinta adhesiva, papel), papelógrafo, plumones, hojas blancas, marcadores, bocina, música ambiental.

7. Evaluación del taller (10 minutos):

- Se llevará a cabo una observación directa del desempeño de los estudiantes durante la actividad cooperativa y la construcción de los acuerdos de convivencia.

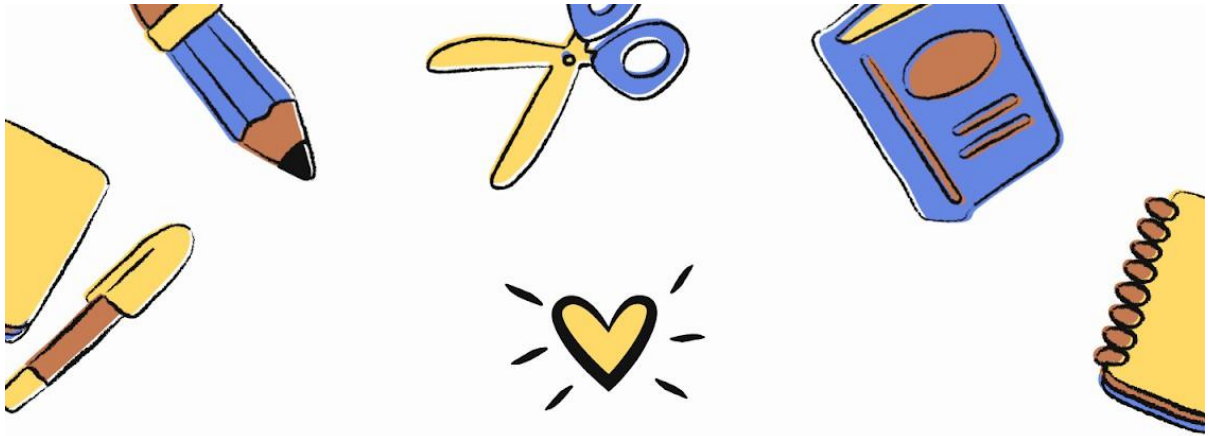
- El facilitador evaluará la participación activa, la cooperación grupal, la comunicación asertiva y la actitud de respeto e integración mostrada por cada participante.
- Posteriormente, cada estudiante compartirá un aprendizaje significativo y mencionará una acción concreta que se comprometerá a poner en práctica durante la semana para fortalecer la convivencia en el aula.
- La evaluación se basará en el nivel de implicación, la coherencia de las reflexiones y la capacidad de autorreflexión demostrada por los participantes.

8. Asignación de tarea (5 minutos):

- Como tarea para la semana, los estudiantes pondrán en práctica los acuerdos de convivencia construidos durante la sesión, cada participante observará de forma consciente situaciones en las que logre aplicar actitudes de respeto, cooperación o resolución positiva de conflictos dentro del aula.
- Registrarán brevemente en su cuaderno o ficha personal una experiencia significativa donde hayan aplicado uno o más de los acuerdos, describiendo qué hicieron, cómo se sintieron y qué resultado obtuvieron.
- El facilitador retomará estas experiencias al inicio de la siguiente sesión para reforzar la reflexión grupal y fortalecer la responsabilidad compartida en la convivencia escolar.

9. Cierre y despedida (5 minutos):

- El facilitador agradecerá la participación activa, reforzará la importancia de la integración, el respeto mutuo y la cooperación, y motivará a los estudiantes a mantener los acuerdos de convivencia en todas sus interacciones escolares.



ÁREA EMOCIONAL

*Manejo de emociones y
pensamientos*

Duración: 3 sesiones (Semanas 4-6)
Tiempo: 90 minutos por sesión



Sesión 4: Reconociendo emociones (Semana 4)

Objetivo de área: Reconocer la relación entre pensamientos, emociones y conductas, identificar emociones propias y pensamientos negativos, y aplicar estrategias de autorregulación emocional, transformación cognitiva y conducta asertiva para fortalecer la autoestima, mejorar la comunicación interpersonal y favorecer la convivencia armoniosa en contextos escolares y familiares.

Actividad: “Dramatización y dibujo familiar emocional”

Objetivo específico: Reconocer las emociones propias en contextos escolares y familiares, y poner en práctica estrategias de autorregulación emocional que favorezcan la autoestima, la empatía y la convivencia armónica.

Procedimiento metodológico:

1. Saludo y presentación (10 minutos):

- El facilitador dará la bienvenida al grupo y realizará un breve repaso de los aprendizajes de la sesión anterior.
- Se iniciará con la revisión de la tarea asignada, invitando a los estudiantes a compartir sus experiencias sobre la aplicación de los acuerdos de convivencia en el aula. Cada participante podrá comentar una situación en la que haya practicado el respeto, la cooperación o la resolución positiva de conflictos, describiendo cómo se sintió y qué resultado obtuvo.
- Durante la puesta en común, el facilitador reforzará las conductas positivas observadas y promoverá la reflexión sobre cómo la práctica de los acuerdos influye en las emociones propias y en las relaciones con los demás, estableciendo el vínculo con el nuevo tema sobre reconocimiento y manejo emocional.
- Se explicará la importancia de reconocer y gestionar emociones difíciles para mantener relaciones saludables y fortalecer la autoestima.
- Reafirmará las normas de respeto, confidencialidad y participación activa, fomentando un clima de confianza grupal.

2. Dinámica de animación (10 minutos):

- El facilitador guiará una breve actividad de respiración consciente y estiramiento corporal para relajar al grupo. **(Ver anexo 5 en página 225)**
- Se invitará a los estudiantes a cerrar los ojos, respirar profundamente y concentrarse en cómo se sienten en ese momento, se buscará generar disposición emocional positiva y preparar al grupo para el trabajo de exploración emocional.

3. Exploración de conocimientos previos (10 minutos):

- Mediante preguntas guiadas, los estudiantes recordarán situaciones recientes en las que experimentaron emociones difíciles como enojo, tristeza o frustración.
- Reflexionarán sobre cómo dichas emociones influyeron en su comportamiento o rendimiento escolar.
- El facilitador promoverá la identificación de las emociones más frecuentes en el entorno familiar, guiando la reflexión a través de las siguientes preguntas:
 - a) ¿Qué emociones sueles experimentar con mayor frecuencia cuando estás en casa con tu familia?
 - b) ¿Qué situaciones familiares te han hecho sentir enojo, tristeza o frustración recientemente?
 - c) ¿Qué haces normalmente para calmarte o expresar lo que sientes cuando tienes un conflicto en casa?
 - d) ¿Cómo te sientes contigo mismo cuando en tu familia te escuchan, te comprenden o te apoyan?

4. Profundización del tema (10 minutos):

- El facilitador explicará la función adaptativa de las emociones, destacando su papel como señales de necesidad o malestar, se abordará cómo los pensamientos automáticos pueden intensificar o disminuir las reacciones emocionales.

5. Técnica de intervención – “Dramatización y dibujo familiar emocional” (30 minutos):

- Los estudiantes trabajarán en grupos pequeños y representarán situaciones comunes del ámbito escolar o familiar (por ejemplo, conflictos con compañeros, desacuerdos con docentes o tensiones en el hogar).
- A partir de la dramatización, cada estudiante elaborará un dibujo de su familia, representando cómo percibe las emociones dentro del hogar.
- El facilitador observará las expresiones emocionales y realizará breves entrevistas cualitativas para explorar cómo se perciben los estudiantes dentro de su familia y cómo esas emociones influyen en su autoestima.
- Se fomentará la reflexión grupal sobre las emociones expresadas, las reacciones que provocan y las estrategias posibles para manejarlas de manera positiva y asertiva.
- Finalmente, se practicará una técnica de respiración consciente, asociando el control respiratorio con la regulación emocional ante situaciones de conflicto o estrés.

6. Recursos del taller:

- **Humanos:** Facilitador/a y estudiantes.
- **Materiales:** Hojas de papel bond, colores y marcadores, páginas con casos (**Ver anexo 6 en página 226**), bocina, música ambiental opcional.

7. Evaluación del taller (10 minutos):

- Se realizará una conversación grupal en la que los estudiantes compartirán aprendizajes significativos sobre el manejo de emociones a partir de una situación vivida en el ámbito escolar (por ejemplo, un conflicto con un compañero, una corrección del docente o un trabajo en grupo que generó emociones intensas).
- El facilitador observará la participación, la apertura emocional y la capacidad de autorreflexión mostrada durante la actividad.

- La evaluación se basará en el desempeño, la implicación emocional y la habilidad para identificar y aplicar estrategias de autocontrol en situaciones escolares.

8. Asignación de tarea (5 minutos):

- Los estudiantes registraran durante la semana dos situaciones en las que experimenten emociones difíciles, aplicando la respiración consciente como estrategia de regulación.
- Anotarán cómo se sintieron antes y después de aplicar la técnica, y qué aprendieron sobre su manejo emocional.
- Estas observaciones se retomarán en la siguiente sesión para dar continuidad al proceso de autorregulación.

9. Cierre y despedida (5 minutos):

- El facilitador agradecerá la participación y reforzará la importancia de reconocer, aceptar y manejar las emociones.
- Motivará a los estudiantes a practicar diariamente la respiración consciente y a observar los cambios en su bienestar emocional.

Sesión 5: Pensamientos que ayudan y pensamientos que dañan (Semana 5)

Objetivo de área: Reconocer la relación entre pensamientos, emociones y conductas, identificar emociones propias y pensamientos negativos, y aplicar estrategias de autorregulación emocional, transformación cognitiva y conducta asertiva para fortalecer la autoestima, mejorar la comunicación interpersonal y favorecer la convivencia armoniosa en contextos escolares y familiares.

Actividad: “Reestructuración cognitiva”

Objetivo específico: Identificar pensamientos negativos recurrentes, reconocer su influencia en las emociones y conductas, y aplicar estrategias de transformación cognitiva para fortalecer la autoestima y el bienestar emocional.

Procedimiento metodológico:

1. Saludo y presentación (10 minutos):

- El facilitador dará la bienvenida al grupo y realizará un breve repaso de los aprendizajes de la sesión anterior.
- Se iniciará con la revisión de la tarea asignada, invitando a los estudiantes a compartir las situaciones en las que aplicaron la respiración consciente para regular emociones difíciles. Se les pedirá describir brevemente cómo se sintieron antes y después de usar la técnica, y qué aprendieron sobre su manejo emocional.
- El facilitador resaltará los avances observados, reforzando la utilidad de las estrategias de autorregulación emocional y conectándolas con el tema central de la sesión: la influencia de los pensamientos en las emociones y conductas.
- Explicará el vínculo entre pensamientos, emociones y autoestima, destacando cómo los pensamientos influyen en la percepción de uno mismo.
- Reafirmará las normas de respeto, participación activa y confidencialidad.

2. Dinámica de animación (10 minutos) – “Caritas y emociones”:

- Cada estudiante dibujará rápidamente en una hoja una carita que represente cómo se percibe en ese momento con alguna situación familiar o escolar, al finalizar el tiempo cronometrado, todos mostrarán su dibujo, quienes deseen podrán compartir de manera voluntaria por qué se sienten así.
- El facilitador comentará cómo las emociones influyen en la conducta y la autoestima, preparando al grupo para la reflexión cognitiva.

3. Exploración de conocimientos previos (10 minutos):

- Mediante una lluvia de ideas, los estudiantes mencionarán pensamientos frecuentes que consideran negativos o limitantes.
- Reflexionarán sobre cómo estos pensamientos afectan su comportamiento, sus emociones o sus relaciones interpersonales.
- El facilitador promoverá la identificación de pensamientos comunes en el contexto escolar y familiar.

4. Profundización del tema (10 minutos):

- Se introducirá el modelo ABC (Antecedente – Creencia – Consecuencia) para explicar cómo los pensamientos automáticos influyen en las emociones y conductas.
- El facilitador explicará la técnica de reestructuración cognitiva, mostrando ejemplos prácticos y su relación con la autoestima (**Ver anexo 7 en página 227**).

5. Técnica de intervención – Reestructuración cognitiva (40 minutos):

- **Identificación de pensamientos negativos:** Los estudiantes anotarán pensamientos automáticos que experimentan en situaciones cotidianas (**Ver anexo 8 en página 227**).
- **Análisis grupal y en parejas:** Cada estudiante compartirá un pensamiento negativo y, con la guía del facilitador, identificará las posibles distorsiones cognitivas y su impacto emocional y conductual.

- **Generación de pensamientos alternativos positivos:** Mediante preguntas guiadas y ejemplos, los estudiantes transformarán los pensamientos negativos en otros adaptativos y fortalecedores de la autoestima.
- **Reflexión y consolidación:** Se discutirá cómo la reestructuración cognitiva puede aplicarse en la vida diaria para favorecer la autoaceptación, la motivación y la regulación emocional.

6. Recursos:

- **Humanos:** Facilitador/a y estudiantes.
- **Materiales:** Pizarra, hojas de trabajo, plumones, tarjetas para pensamientos, ejemplos de distorsiones cognitivas y música ambiental.

7. Evaluación del taller (5 minutos):

- Los estudiantes participarán en una conversación grupal en la que compartirán un pensamiento transformado y una situación del ámbito escolar en la que podrían aplicarlo.
- El facilitador observará la participación, la comprensión del proceso, la implicación emocional y la capacidad de reflexión demostrada. La evaluación se basará en la coherencia entre los pensamientos expresados, las estrategias de cambio propuestas y el nivel de autorreflexión mostrado.

8. Asignación de tarea (5 minutos):

- Los estudiantes pondrán en práctica la reestructuración cognitiva en al menos dos situaciones de la semana, registrando el pensamiento negativo, el pensamiento alternativo positivo y la emoción resultante.

9. Cierre y despedida (5 minutos):

- El facilitador reforzará la importancia de modificar pensamientos limitantes para fortalecer la autoestima y mantener un manejo adaptativo de las emociones.
- Se motivará a los estudiantes a continuar aplicando estrategias de pensamiento positivo en su entorno escolar y familiar.

Sesión 6: Mi conducta refleja quién soy (Semana 6)

Objetivo de área: Reconocer la relación entre pensamientos, emociones y conductas, identificar emociones propias y pensamientos negativos, y aplicar estrategias de autorregulación emocional, transformación cognitiva y conducta asertiva para fortalecer la autoestima, mejorar la comunicación interpersonal y favorecer la convivencia armoniosa en contextos escolares y familiares.

Actividad: “Juegos de roles: mi conducta y mi autoestima”

Objetivo específico: Reconocer la relación entre pensamientos, emociones y conductas, identificar estilos de comportamiento (agresivo, pasivo, asertivo) y aplicar la conducta asertiva para fortalecer la autoestima y mejorar la comunicación interpersonal.

Procedimiento metodológico:

1. Saludo y presentación (10 minutos):

- El facilitador dará la bienvenida al grupo y realizará un breve repaso de los aprendizajes de las sesiones previas.
- Antes de abordar el nuevo tema, se revisará la tarea asignada en la sesión anterior. El facilitador invitará a los estudiantes a compartir las situaciones en las que aplicaron la reestructuración cognitiva, describiendo el pensamiento negativo, el pensamiento alternativo positivo y la emoción que experimentaron posteriormente.
- Durante la puesta en común, se reforzará la importancia de transformar pensamientos negativos como paso previo para modificar conductas y fortalecer la autoestima, estableciendo el vínculo entre la reflexión cognitiva y la conducta asertiva que se trabajará en la presente sesión.
- Explicará cómo los pensamientos y emociones influyen en la conducta y, a su vez, en la autoestima y las relaciones con los demás.

- Reafirmará las normas de participación activa, respeto y confidencialidad.

2. Dinámica de animación (10 minutos) – “Papa caliente emocional”:

- Los estudiantes se sentarán en círculo y se pasarán un objeto (la “papa caliente”) mientras suena música.
- Cuando la música se detenga, quien tenga el objeto dirá una emoción que haya sentido recientemente o un pensamiento positivo sobre sí mismo.
- La dinámica continuará hasta que todos los estudiantes hayan participado varias veces.
- El facilitador comentará cómo nuestras emociones y pensamientos influyen en nuestras conductas y autoestima.

3. Exploración de conocimientos previos (10 minutos):

- Mediante preguntas guiadas, los estudiantes reflexionarán sobre cómo reaccionan ante conflictos o situaciones difíciles y cómo estas conductas afectan su autoestima y sus relaciones con otros.
 - a) ¿Cómo te sientes cuando alguien no respeta tu opinión o tus necesidades en la escuela o en casa?
 - b) ¿Qué haces normalmente cuando estás enojado o frustrado con un compañero o familiar?
 - c) ¿Recuerdas alguna ocasión en la que expresaste tus ideas o emociones de manera respetuosa y lograste que te escucharan? ¿Cómo te sentiste después?
 - d) ¿Has notado cómo reaccionan los demás cuando actúas de manera pasiva o agresiva? ¿Cómo crees que esto afecta tus relaciones y tu autoestima?
- Se promoverá que los estudiantes compartan ejemplos de conductas agresivas, pasivas y asertivas que hayan observado o experimentado.

4. Profundización del tema (15 minutos):

- El facilitador explicará que nuestras conductas reflejan pensamientos y emociones, y afectan tanto la autoestima como las relaciones interpersonales.
- Se presentarán los tres estilos de conducta: agresiva, pasiva y asertiva, describiendo sus características y efectos.
- Se ejemplificará cómo cada estilo puede influir en situaciones cotidianas, enfatizando que la conducta asertiva permite expresar emociones y necesidades de manera respetuosa.

5. Técnica de intervención – Juegos de roles (25 minutos):

- Se presentarán situaciones conflictivas o cotidianas (discusiones con compañeros, desacuerdos familiares, retos académicos) para que los estudiantes las representen.
- Cada estudiante experimentará tres estilos de conducta:
 - a) Agresivo: expresan emociones o necesidades de manera dominante o irrespetuosa.
 - b) Pasivo: no expresan emociones ni necesidades, se retraen o ceden ante otros.
 - c) Asertivo: expresan emociones y necesidades respetando sus derechos y los de los demás.
- El facilitador observará la participación, la expresión emocional, la capacidad de comunicación y la aplicación de conductas asertivas.
- Se realizará una reflexión grupal sobre las consecuencias de cada estilo en la autoestima y en la relación con los demás.
- Cada estudiante elegirá una situación real que haya experimentado y practicará la conducta asertiva, recibiendo retroalimentación del facilitador y de sus compañeros.

- La técnica permitirá que los estudiantes reconozcan cómo sus conductas reflejan pensamientos y emociones, identifiquen conductas poco adaptativas y practiquen la expresión asertiva para fortalecer su autoestima y habilidades sociales.

6. Recursos del taller:

- **Humanos:** Facilitador/a y estudiantes.
- **Materiales:** Tarjetas con roles y situaciones, espacio amplio para dramatización, hojas de registro, marcadores, bocina y música, pelota para simular la “papa caliente”.

7. Evaluación del taller (10 minutos):

- Se realizará una conversación grupal donde cada estudiante compartirá aprendizajes significativos sobre los estilos de conducta y un ejemplo de cómo aplicará la conducta asertiva en su entorno escolar.
- El facilitador observará la participación, apertura emocional, aplicación de estrategias asertivas y la capacidad de autorreflexión demostrada durante la actividad.
- La evaluación se basará en el desempeño, la implicación emocional y la habilidad para identificar y aplicar conductas asertivas de manera coherente.

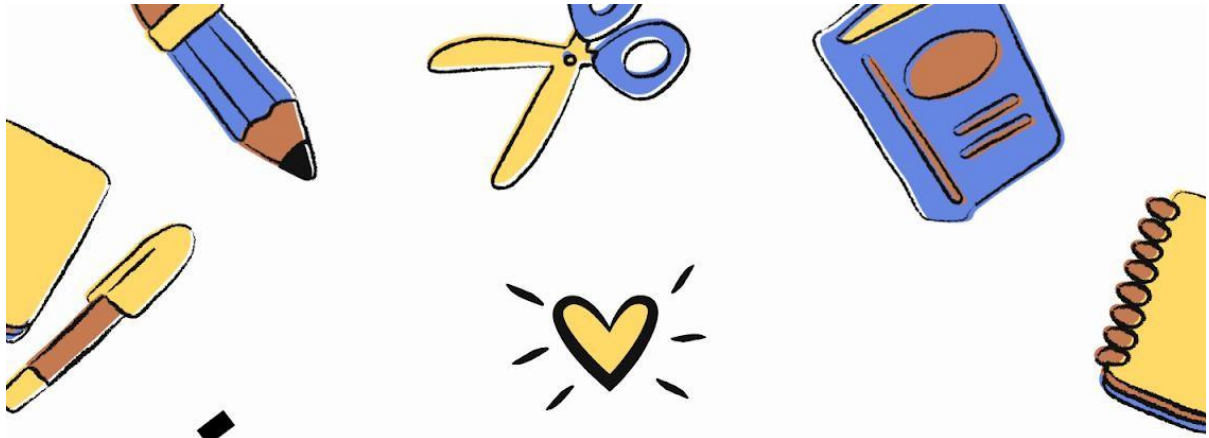
8. Asignación de tarea (5 minutos):

- Los estudiantes aplicarán estrategias asertivas en al menos dos situaciones durante la semana y registrarán el efecto en su autoestima y relaciones interpersonales en un cuaderno o ficha personal.

9. Cierre y despedida (5 minutos):

- El facilitador reforzará la importancia de la conducta asertiva para fortalecer la autoestima y mejorar la comunicación interpersonal.

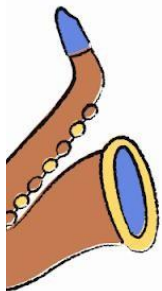
- Agradecerá la participación y motivará a los estudiantes a continuar practicando la conducta asertiva en su vida cotidiana.



ÁREA SOCIAL

*Fortaleciendo la autoestima
en mi entorno*

Duración: 3 sesiones (Semanas 7-9)
Tiempo: 90 minutos por sesión



Sesión 7: Autoestima y relaciones interpersonales (Semana 7)

Objetivo de área: Desarrollar habilidades de autoconocimiento y gestión emocional que permitan a los participantes el fortalecimiento de su autoestima y mejorar sus interacciones interpersonales, promoviendo relaciones saludables, respetuosas y empáticas en diversos contextos sociales.

Actividad: “Círculo de apreciaciones”

Objetivo específico: Reconocer cómo las relaciones personales influyen en la autoestima y aprender a identificar redes de apoyo mutuo.

Procedimiento metodológico:

1. Saludo y presentación (10 minutos):

- El facilitador da la bienvenida al grupo.
- El facilitador realizará una breve retroalimentación acerca de la sesión anterior y enfatizará la relación entre la autoestima y los vínculos personales.
- Se dará paso a la revisión de la tarea, solicitando a los estudiantes compartir brevemente las experiencias registradas durante la semana sobre la aplicación de estrategias asertivas. El facilitador guiará la reflexión preguntando cómo se sintieron al practicar la asertividad, qué resultados observaron en sus relaciones interpersonales y cómo esto impactó en su autoestima.
- Finalmente recordará las normas de confidencialidad y participación activa, destacando la importancia de la apertura y el respeto mutuo.

2. Dinámica de animación (10 minutos) – “Presentación en cadena”:

- El facilitador explicará en que consiste la actividad.
- Solicitará a los estudiantes colocarse en círculo.
- Se seleccionará un estudiante para iniciar y este dirá su nombre y una cualidad personal que considera positiva.

- Posteriormente el siguiente estudiante repetirá lo dicho por el compañero anterior antes de agregar la suya. Y así sucesivamente.

3. Exploración de conocimientos previos (10 minutos):

- El facilitador explica que se realizará una lluvia de ideas, dónde él o ella anotará en una pizarra las ideas mencionadas.
- El facilitador mencionará el tema a tratar (Relaciones significativas) y algunos ejemplos como: relación con madre, padre, hermanos, etc.
- Al finalizar la lluvia de ideas se reflexionará sobre cómo estas influyen en su autoestima y bienestar emocional.

4. Profundización del tema (10 minutos):

- Partiendo de la lluvia de ideas anterior, el facilitador explicará la influencia de las relaciones interpersonales en la autoestima.
- El facilitador explicará el papel del apoyo emocional, la empatía, la comunicación efectiva y la necesidad de establecer límites saludables.
- Finalmente mencionará ejemplos cotidianos de relaciones que fortalecen la autopercepción y otras que pueden generar autocrítica o inseguridad.

5. Técnica de intervención – “Círculo de apoyo” (35 minutos):

- El facilitador brindará una hoja a cada estudiante y le solicitará dibujar un círculo en el centro con su nombre.
- Luego el facilitador les pedirá que coloquen alrededor de ese círculo los nombres o representaciones de las personas que percibe como su red de apoyo.
- Posteriormente se les dirá a los estudiantes que dibujen otro círculo, uno externo, y en ese círculo coloquen los nombres de aquellas personas a quienes brindan apoyo.
- Luego el facilitador invitará a los estudiantes a reflexionar individualmente sobre cómo cada relación impacta su autoestima, anotando sentimientos positivos y negativos asociados a cada vínculo.

- Para continuar se les solicitará a los estudiantes formar grupos de 4 a 5 integrantes para compartir sus círculos de apoyo.
- Al tener los grupos listos cada participante explicará por qué ciertas relaciones son significativas y cómo contribuyen a su autoconfianza o motivación personal.
- Finalmente, con todos los participantes se discutirán estrategias para fortalecer relaciones positivas y limitar o transformar vínculos que generan estrés o inseguridad. El facilitador guiará con las siguientes preguntas:
 - a) ¿Qué relaciones fortalecen más tu autoestima y por qué?
 - b) ¿Qué acciones podrías realizar para reforzar estos vínculos?
 - c) ¿Cómo manejarías relaciones que afectan negativamente tu autopercepción?
- Finalmente, se le pedirá a cada estudiante elaborar un plan breve con al menos una acción concreta para mejorar su entorno relacional durante la semana, registrándolo en un cuaderno o ficha personal.

6. Recursos:

- **Humanos:** estudiantes y facilitadores
- **Materiales:** Plumón de pizarra, pizarra, lápiz, lapiceros, páginas de papel bond, pupitres.

7. Evaluación del taller (5 minutos):

- El facilitador realizará una discusión grupal donde los estudiantes compartirán aprendizajes clave y compromisos personales.
- Posteriormente el facilitador observará la comprensión de la relación entre apoyo social y autoestima y en colocará el nivel de aprendizaje en una guía de observación (**ver anexo 9 en página 228**)

8. Asignación de tarea (5 minutos):

- El facilitador recordará nuevamente la tarea a realizar, donde deben implementar la acción concreta definida en la semana y registrar la experiencia en un diario, reflexionando sobre cambios en la autoestima y la percepción de sus relaciones.

9. Cierre y despedida (5 minutos):

- El facilitador dará una breve reflexión final sobre la importancia del apoyo social, la reciprocidad en las relaciones y la motivación para aplicar lo aprendido en la vida cotidiana.
- Finalmente se dará un agradecimiento por la participación activa.

Sesión 8: Resolviendo conflictos con respeto (Semana 8)

Objetivo de área: Desarrollar habilidades de autoconocimiento y gestión emocional que permitan a los participantes el fortalecimiento de su autoestima y mejorar sus interacciones interpersonales, promoviendo relaciones saludables, respetuosas y empáticas en diversos contextos sociales.

Actividad: “Debate constructivo”

Objetivo específico: Promover estrategias de comunicación asertiva y resolución pacífica de conflictos, fomentando un clima de respeto y fortaleciendo la autoestima a través del manejo adecuado de las relaciones interpersonales.

Procedimiento metodológico:

1. Saludo y presentación (10 minutos):

- El facilitador dará la bienvenida al grupo.
- Luego realizará un breve repaso sobre la sesión anterior y enfatizará la importancia de abordar los conflictos de manera constructiva.
- Para finalizar la presentación del día se recordarán las normas de confidencialidad, respeto y participación activa.

2. Dinámica de animación (10 minutos) – “Sillas en movimiento”:

- Se les solicitará a los estudiantes que tomen su silla/pupitre y formen un círculo entre todos.
- Luego se indicará que deberán ponerse de pie, y cuando el facilitador coloque música deberán caminar dentro de ese círculo.
- Cuando la música se detenga, deberán sentarse rápidamente y compartir con su vecino del lado izquierdo una situación reciente en la que sintieron frustración o enojo (por ejemplo, una tarea, hacer una fila, no lograr una nota esperada, etc.).

3. Exploración de conocimientos previos (10 minutos):

- El Facilitador dibujará un árbol en la pizarra y mediante una lluvia de ideas, los estudiantes compartirán ejemplos de conflictos cotidianos en la escuela y en el hogar.
- El facilitador irá colocando en cada rama o fruto del árbol las ideas de los estudiantes.
- Luego se leerán todas las ideas en conjunto y se realizará una reflexión sobre cómo reaccionaron y qué consecuencias tuvo ese comportamiento en la relación con los demás.

4. Profundización del tema (10 minutos):

- El facilitador explicará los diferentes estilos de manejo de conflictos (agresivo, pasivo, asertivo) y su impacto en la autoestima propia y ajena.
- Luego se destacarán las ventajas de la comunicación asertiva, escucha activa y negociación como herramientas para resolver desacuerdos de manera respetuosa y efectiva.

5. Técnica de intervención – Juego de roles sobre resolución de conflictos (35 minutos):

- El facilitador brindará a cada estudiante una tarjeta y dicha tarjeta tendrá escrita una situación conflictiva escolar simulada, que puede involucrar malentendidos, desacuerdos con compañeros o críticas injustas (**Ver anexo 10, en página 229**)
- Se les solicitará a los estudiantes formar parejas o tríos (dependiendo de la cantidad de estudiantes).
- Luego el facilitador le asignará un rol a cada grupo, siendo los roles asignados: agresor, afectado y observador, y los alumnos escogerán una situación hipotética en dónde ejercer dichos roles.
- Posteriormente se pasará a realizar la práctica de cómo responder de manera pasiva, agresiva y finalmente asertiva, siguiendo un guion básico de

comunicación: expresar sentimientos, describir la conducta problemática, solicitar cambios y proponer soluciones.

- Después de cada role play, el observador ofrecerá una retroalimentación destacando fortalezas y áreas de mejora en la comunicación utilizada, enfatizando cómo cada estilo afecta la autoestima de todos los involucrados.
- Al terminar toda la situación hipotética que decidieron se reflexionará sobre los aprendizajes por medio de las siguientes preguntas:
 - a) ¿Qué estilo de comunicación permitió resolver el conflicto de manera satisfactoria?
 - b) ¿Cómo se sintieron al recibir o expresar un mensaje asertivo?
 - c) ¿Qué emociones surgieron al aplicar la escucha activa?
- Finalmente, cada estudiante definirá una estrategia personal para enfrentar un conflicto real durante la semana y lo registrará en su cuaderno, colocando cómo piensa implementarla, observando la influencia de su comportamiento en su autoestima y en la relación con otros.

6. Recursos:

- **Humanos:** estudiantes, facilitadores
- **Materiales:** Tarjetas con situaciones conflictivas, hojas, cuadernos, lapiceros, pizarra, plumón de pizarra, sillas/pupitres, marcadores y música.

7. Evaluación del taller (5 minutos):

- El facilitador para evaluar el tema aprendido abrirá un debate y se discutirá de forma grupal sobre las estrategias más efectivas para manejar conflictos y la percepción personal sobre el estilo de comunicación utilizado.
- En base a ello el facilitador observará la comprensión y aplicación de la comunicación asertiva.

8. Asignación de tarea (5 minutos):

- El facilitador explicara que deberán aplicar la estrategia definida en un conflicto real y registrar la experiencia en un diario/cuaderno, reflexionando sobre cambios en emociones, pensamientos y autoestima.

9. Cierre y despedida (5 minutos):

- Se realizará una reflexión final sobre la importancia de la resolución pacífica de conflictos, la escucha activa y la comunicación asertiva como herramientas de fortalecimiento personal y grupal.
- Luego se dará un agradecimiento por la participación activa y motivación para practicar estas habilidades en su entorno diario.

Sesión 9: Conectando con otros (semana 9)

Objetivo de área: Desarrollar habilidades de autoconocimiento y gestión emocional que permitan a los participantes el fortalecimiento de su autoestima y mejorar sus interacciones interpersonales, promoviendo relaciones saludables, respetuosas y empáticas en diversos contextos sociales.

Actividad: “Todos somos importantes”

Objetivo específico: Fortalecer las habilidades sociales de los estudiantes del tercer ciclo, promoviendo la empatía, la comunicación asertiva y la cooperación para mejorar la convivencia escolar y las relaciones interpersonales.

Procedimiento metodológico:

1. Saludo y presentación (10 minutos)

- El facilitador saludará y solicitará a los estudiantes a formar un círculo.
- Cuando ya estén formados, el facilitador se colocará en medio del círculo y dará una breve retroalimentación acerca de la sesión anterior con ayuda de los estudiantes.
- A continuación, el facilitador pedirá a los estudiantes que compartan brevemente la experiencia registrada en su diario o cuaderno sobre la aplicación de la estrategia en un conflicto real. Les invitará a comentar qué cambios notaron en sus emociones, pensamientos o autoestima tras aplicar la estrategia.
- El facilitador reforzará las respuestas positivas, subrayando la importancia de reconocer los avances personales y la utilidad de aplicar estrategias asertivas en la vida diaria.
- Posteriormente pedirá que, de uno a uno, digan su nombre y describan cómo se sienten en su grupo de compañeros. Por ejemplo: escuchado, ignorado, tranquilo, respetado, etc.
- Al finalizar la actividad dará las gracias por su participación y que tomen asiento de nuevo. Así mismo comentará: “Así como cada uno ocupa un

lugar importante en el grupo, nuestras acciones influyen en cómo nos sentimos y en cómo hacemos sentir a los demás.”

2. Dinámica de animación - “Ponte en mis zapatos” (20 minutos)

- El facilitador mencionará que deben formar grupos de 3 a 4 personas (dependiendo la cantidad de estudiantes).
- Luego el facilitador mostrará una caja, en dicha caja habrá papeles que tendrán escritas situaciones cotidianas. Por ejemplo: “un compañero se burla de ti frente al grupo”, “alguien no te escoge para un trabajo en equipo”, “un amigo se siente solo”, etc. **(Ver anexo 11 en página 230 y 231)**
- Posteriormente explicará que cada equipo deberá representar cómo se siente el personaje del papel y cómo reaccionaría si fueran los demás compañeros.
- Al finalizar la presentación de cada grupo deberán responder las siguientes preguntas:
 - a) ¿Qué sintió la persona afectada?
 - b) ¿Qué podría hacer el grupo para mejorar esa situación?

3. Exploración de conocimientos previos (10 minutos)

- El facilitador dará una breve introducción acerca de la importancia de cada uno de los estudiantes en el aula.
- Luego tomará un pliego de papel bond que colocará al frente y lo dividirá en dos columnas:
 - a) Palabras que acerca, por ejemplo “gracias”, “te entiendo”, “lo estás haciendo bien”, etc.
 - b) Palabras que alejan, por ejemplo “pasmado”, “mejor no hables”, “cállate”, etc.
- Al finalizar se leerá cada una de las cosas escritas y se les pedirá a los estudiantes levantar la mano cada vez que se lea en voz alta algo que ellos dicen con continuidad.

4. Profundización del tema (10 minutos)

- El facilitador dará una breve charla sobre la importancia de mantener el respeto con todas las personas, sean sus pares, personas menores o mayores.
- Así mismo hablará sobre como todos tenemos un rol importante que desempeñar y que sin nuestra participación muchas cosas no se lograrían.

5. Técnica de intervención - “El puente de confianza” (30 minutos)

- El facilitador pedirá que formen nuevamente grupos, solamente que esta vez serán de 6 a 8 integrantes.
- Luego el facilitador pasará por cada grupo entregando materiales (papel, cinta y cartón) y les solicitará construir un “puente” lo suficientemente fuerte para sostener una botella con agua.
- Cada grupo tendrá 7 minutos para planificar y construir.
- Al finalizar, se evalúa cuál puente resiste más peso, pero también qué tan bien trabajaron en equipo. Se responderán las siguientes preguntas: ¿Cómo nos comunicamos?, ¿hubo cooperación o competencia?, ¿qué aprendimos sobre la importancia de confiar y trabajar juntos?

6. Recursos

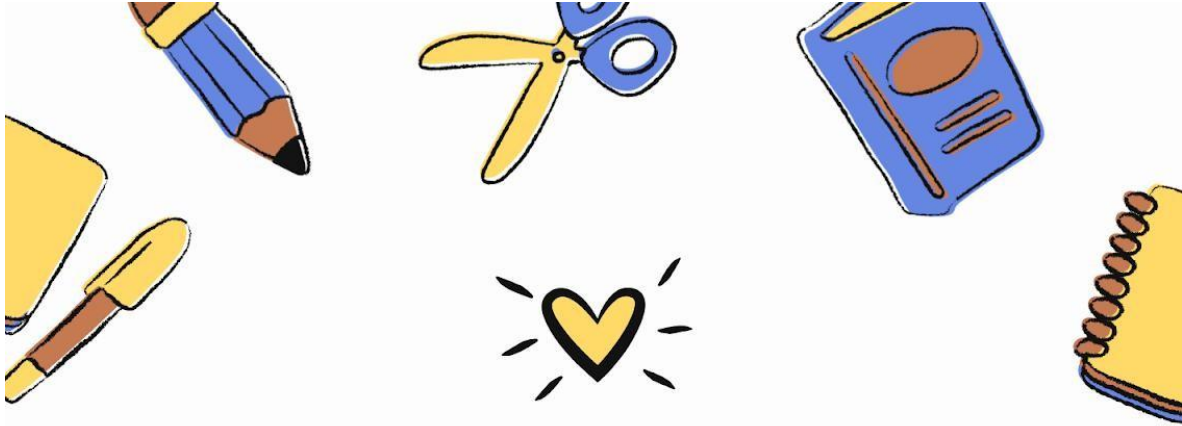
- **Humanos:** estudiantes y facilitadores
- **Materiales:** 2 pliego de papel bond, cinta adhesiva, cartón, papel bond, plumones y caja con papeles

7. Evaluación de taller - “Círculo de reconocimiento” (5 minutos)

- El facilitador entregará a cada estudiante un papel en forma de círculo.
- Luego explicará que deberán escribir el nombre de del compañero que está a su par y así mismo una cualidad positiva o gesto amable que hayan tonado en la persona que está a la par suya.
- Finalmente, cada uno colocará con cinta adhesiva su círculo en un pliego de papel bond que simulará un mural titulado “Lo mejor de mi grupo”

8. Cierre y despedida (5 minutos)

- El facilitador dará las gracias por la atención prestada y cada participación
- Finalmente realzará la importancia de la comunicación asertiva.



ÁREA ACADÉMICA

Rol del docente en la construcción del autoestima

Duración: 3 sesiones (Semanas 10-12)
Tiempo: 90 minutos por sesión



Sesión 10: El aula como espacio de autoestima (Semana 10 / docentes)

Objetivo de área: Fortalecer en los docentes la conciencia sobre la influencia que ejercen sus actitudes, lenguaje y prácticas pedagógicas en la construcción de la autoestima de los estudiantes, promoviendo estrategias de comunicación positiva, refuerzo emocional y acompañamiento educativo que favorezcan un ambiente escolar seguro, motivador y respetuoso del valor personal de cada estudiante.

Actividad: “Creciendo juntos”

Objetivo: Sensibilizar a los docentes sobre su rol en el fortalecimiento de la autoestima estudiantil, promoviendo estrategias de retroalimentación positiva, inclusión y motivación dentro del aula.

1. Saludo e introducción (8 minutos)

- El facilitador dará la bienvenida.
- Luego de ello explicará la importancia de la autoestima en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mencionará que la forma en que el docente corrige, motiva o da retroalimentación influye directamente en cómo los estudiantes se perciben a sí mismos.

2. Dinámica de animación – “El elogio encadenado” (10 minutos)

- El facilitador brindará a cada docente una tarjeta con el nombre de un compañero.
- Luego dará a conocer la actividad que consistirá en dar un elogio real sobre una cualidad personal o profesional de esa persona.
- El elogio deberá ser específico (“explicas con claridad”, “eres muy paciente con los alumnos”), evitando generalidades.
- Al finalizar la actividad, se reflexionará a partir de la siguiente pregunta: ¿Cómo se sintieron al recibir y dar un elogio?

3. Exploración del tema (20 minutos)

- El facilitador planteará las siguientes preguntas para abrir un pequeño debate:
 - a) ¿De qué manera el docente puede fortalecer o debilitar la autoestima de un estudiante?
 - b) ¿Qué frases usamos comúnmente al corregir errores?
 - c) ¿Promovemos más la competencia o la colaboración?
- A partir de ello solicitará que entre todos los docentes (dependiendo la cantidad de docentes pueden realizarse grupos) que escriban en el papelógrafo las ideas que mencionaron previamente.
- Se registran respuestas en papelógrafo para visualizar patrones de conducta docente.

4. Profundización del tema (20 minutos)

Parte 1: Retroalimentación positiva

- El facilitador presentará ejemplos de frases frecuentes de corrección docente: “Está mal, no lo hiciste bien”, “eres flojo, nunca entregas a tiempo”, “no entendiste nada del tema”.
- Luego el facilitador solicitará que realicen parejas o grupos de 4 (dependiendo de la cantidad de docentes)
- Posteriormente los docentes deberán transformar esas frases en mensajes de retroalimentación asertiva y positiva, por ejemplo: “Tu respuesta no es correcta, pero vas por buen camino. Revisa este punto”, “Veo que te costó entregarlo a tiempo, ¿qué apoyo necesitas para organizarte mejor?”

Parte 2: Inclusión

- Luego el facilitador explicará la siguiente parte de la actividad en donde se les enseñará un caso.
- Los docentes deberán analizar el siguiente caso: “Un estudiante tímido nunca participa porque teme equivocarse”
- Luego cada grupo de docentes deberá proponer estrategias inclusivas como: dar turnos, reforzar participación con gestos positivos, usar dinámicas en parejas.

Parte 3: Motivación

- El facilitador mencionará que ahora pondrán en práctica todo lo que han realizado y dicho mediante una situación hipotética y realizarán un juego de roles.
- El juego de roles consistirá en cómo motivar a un estudiante que obtuvo una mala nota sin que afecte su autoestima.

5. Técnica de intervención – “Análisis de casos” (20 minutos)

- El facilitador entregará a cada grupo un caso breve sobre situaciones que afectan la autoestima en el aula (ej. burlas, comparaciones, favoritismos, sobre exigencia) **(Ver anexo 12 en página 232 y 233)**
- Se le pedirá a cada grupo que responda: ¿Qué hace el docente en el caso?, ¿Qué impacto puede tener en la autoestima del alumno?, ¿Qué alternativas asertivas se pueden aplicar?
- Posteriormente cada grupo presentará sus conclusiones y lo colocaran en el papelógrafo.

6. Recursos

- **Humanos:** estudiantes y docentes
- **Materiales:** Guías impresas para docentes, proyector y computadora, papelógrafos o rotafolios, marcadores de colores, hojas y bolígrafos para docentes, ambiente de aula adecuado (sillas en semicírculo o mesas grupales).

7. Evaluación de la sesión (5 minutos)

- El facilitador brindará una tarjeta en blanco a cada docente
- Luego cada docente escribirá en una tarjeta una práctica que ya realiza y fortalece la autoestima y una práctica nueva que se compromete a aplicar en el aula.
- Finalmente, el facilitador recoge las tarjetas de cada docente.

8. Tarea (2 minutos)

- El facilitador mencionará una tarea que todos deberán realizar.
- La tarea consistirá en aplicar al menos una de las prácticas pedagógicas aprendidas en la sesión durante la semana y observar las reacciones de los estudiantes.

9. Cierre (5 minutos)

- El facilitador agradece la participación y motiva a los docentes a ser agentes de cambio positivo en la autoestima de sus alumnos.

Sesión 11: Ser espejo positivo (Semana 11 / docentes)

Objetivo de área: Fortalecer en los docentes la conciencia sobre la influencia que ejercen sus actitudes, lenguaje y prácticas pedagógicas en la construcción de la autoestima de los estudiantes, promoviendo estrategias de comunicación positiva, refuerzo emocional y acompañamiento educativo que favorezcan un ambiente escolar seguro, motivador y respetuoso del valor personal de cada estudiante

Actividad: “Docentes que inspiran”

Objetivo específico: Promover en los docentes la reflexión sobre su influencia en la autoestima de los estudiantes, reconociendo cómo sus actitudes, comunicación y estilo de enseñanza contribuyen al desarrollo positivo del autoconcepto y la confianza personal de los alumnos.

Procedimiento metodológico:

1. Saludo e introducción (10 minutos)

- El facilitador dará un breve saludo y dará una breve retroalimentación acerca de la temática anterior.
- Luego, el facilitador preguntará acerca de la tarea dejada la sesión anterior.
- Solicitará 3 participaciones voluntarias que ejemplifiquen qué acciones hicieron a lo largo de la última semana.
- Posteriormente el facilitador solicitará que cada docente recuerde a un maestro o maestra que marcó positivamente y deberán compartir brevemente actitudes o palabras que les dejaron huellas.
- Finalmente, el facilitador anotará en un pliego de papel bond pegado al frente las que palabras o actitudes que más se repiten. Por ejemplo (respeto, empatía, motivación, confianza, etc.)

2. Dinámica de animación - “Las huellas que dejamos” (10 minutos)

- El facilitador solicitará que los docentes formen equipos (dependerá de la cantidad de docentes el número de integrantes).
- Luego se le entregará a cada uno dos fichas:
 - a) Una con ejemplos de mensajes que fortalecen la autoestima, por ejemplo “Confío en ti”, “sé que puedes lograrlo”, “hiciste un buen esfuerzo”, etc.
 - b) Otra tarjeta con mensajes que debilitan la autoestima, por ejemplo: “Nunca aprendes”, “no sirves para esto”, “aprende de tu compañero”, “tu compañero lo hace mejor”, etc.
- Cada grupo deberá analizar cómo cada mensaje puede afectar la motivación y autopercepción de los estudiantes.
- Por último, se compartirán de manera rápida las conclusiones a las que se llegaron.

3. Exploración de conocimientos previos (15 minutos)

- El facilitador describirá breves escenas cotidianas de un salón de clase:
 - a) Un estudiante comete un error frente al grupo
 - b) Un estudiante participa con una respuesta equivocada
 - c) Un estudiante tímido evita leer en voz alta.
- Entre todos analizarán cómo las diferentes reacciones del docente (reproche, indiferencia, comprensión, apoyo, etc.) afectan a la autoestima del estudiante.
- Finalmente, el facilitador, reflexionará el cómo los pequeños gestos y palabras pueden reforzar o dañar la autoconfianza de un estudiante.

4. Profundización del tema (20 minutos)

- El facilitador brindará a cada docente una hoja de papel bond en la que contendrá las siguientes preguntas:
 - a) ¿Qué hago para que mis estudiantes se sientan valorados?
 - b) ¿Qué actitudes o frases más podrían desanimarlos sin querer?
 - c) ¿Qué puedo hacer diferente para fortalecer su seguridad emocional?
- Luego, se les explicará que deberán llenar dicha hoja de manera honesta.

- Posteriormente se pedirá de manera voluntaria cinco participaciones acerca de lo que han escrito en su hoja.
- Finalmente, el facilitador reforzará la idea de que la autoestima del alumno se nutre de la confianza que el docente deposita en él y de la forma en que este valida su esfuerzo, no solamente sus resultados.

5. Técnica de intervención (20 minutos)

- El facilitador solicitará que los docentes formen grupos de 4 a 5 docentes (dependerá de la cantidad de docentes)
- El facilitador dará un tema en específico a cada grupo, por ejemplo: retroalimentación positiva, manejo del error, evaluación formativa, motivación, refuerzo, etc.
- Luego, se explicará que con respecto al tema deberán diseñar una estrategia práctica en la que se pueda fortalecer la autoestima de los estudiantes según el tema que les tocó. Por ejemplo:
 - a) “El rincón de los logros” (espacio para reconocer esfuerzos).
 - b) “Palabras poderosas” (carteles con frases motivadoras del grupo).
 - c) “Aprendemos de los errores” (dinámica donde se normaliza el fallo como parte del aprendizaje).
- Para finalizar, cada grupo expondrá su estrategia y explicará cómo lo implementarán en su salón de clase.

6. Recursos

- **Humanos:** docentes y facilitador
- **Materiales:** fichas, páginas de papel bond, lapiceros, lápices, trozos de papel y cinta adhesiva.

7. Evaluación de la sesión (10 minutos)

- El facilitador entregará a las docentes participantes un pequeño trozo de papel y un lapicero.
- Se les explicará que en dicho papel deberán escribir un compromiso que adquieren a partir del taller impartido.

- Finalmente, lo guardarán en un lugar que lo puedan ver continuamente para recordar dicho compromiso.

8. Cierre/despida (5 minutos)

- El facilitador dará las gracias por la atención y participación de cada uno y dará hincapié a realizar lo aprendido y dicho a lo largo de las sesiones realizadas en esta área.

Sesión 12: Compartiendo responsabilidades (Semana 12 / Padres y docentes)

Objetivo de área: Fortalecer en los docentes la conciencia sobre la influencia que ejercen sus actitudes, lenguaje y prácticas pedagógicas en la construcción de la autoestima de los estudiantes, promoviendo estrategias de comunicación positiva, refuerzo emocional y acompañamiento educativo que favorezcan un ambiente escolar seguro, motivador y respetuoso del valor personal de cada estudiante

Actividad: “Todos influimos”

Objetivo específico: Promover la comprensión y colaboración entre padres y docentes para que exista una reducción de la culpabilización mutua respecto al desempeño académico de los estudiantes, fomentando así relaciones basadas en la empatía, corresponsabilidad y el fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes.

Procedimiento metodológico:

1. Saludo (5 minutos)

- El facilitador dará la bienvenida a los padres de familia y docentes.
- Se establecerán normas de convivencia que deberán respetarse

2. Dinámica de animación (10 minutos)

- Luego el facilitador explicará que se realizará una pequeña actividad llamada “el puente y el muro”
- Por lo tanto, solicitará que los presentes formen un círculo.
- Al estar formado el círculo se les solicitará a los participantes que mencionen una actitud o acción que “construye” un puente, siendo estas palabras que conectan a que exista colaboración, por ejemplo “los docentes intentan explicar siempre de la mejor manera”, “los padres ayudan a sus hijos en las tareas de la mejor manera”, etc. Así mismo dirán otra actitud o acción que construye un “muro”, siendo estas palabras que generan distancia como, por ejemplo: “los docentes no enseñan bien”, “los padres no ayudan a mejorar las actitudes de los niños”, etc.

3. Exploración de conocimientos previos (10 minutos)

- El facilitador mencionará que en muchas ocasiones cuando un estudiante tiene dificultades académicas, padres y docentes buscan explicaciones y responsabilidades.
- A partir de esa premisa, entregará a cada uno de los participantes una pequeña tarjeta en blanco, dónde los padres deberán escribir la siguiente pregunta: ¿Por qué crees que tu hijo o hija tiene dificultades académicas?, por otro lado, los docentes deberán responder a la pregunta: ¿por qué crees que tus estudiantes tienen dificultades académicas?
- Luego, el facilitador recolectará cada una de las tarjetas
- Al tener todas las tarjetas, leerá unas cuantas tarjetas al azar, y se verán cuales respuestas se repiten más.

4. Profundización del tema (15 minutos)

- El facilitador explicará cómo los mensajes negativos y los conflictos entre adultos afectan la percepción de valía y seguridad de los niños.
- Luego, el facilitador mencionará situaciones en donde ciertos comentarios puede reformularse para no tener un impacto negativos. Por ejemplo: de frases dañinas (“Tu maestro no te enseña bien”, “Tus padres no te apoyan lo suficiente”) y cómo reformularlas de manera positiva como “Puedes pedir apoyo si necesitas ayuda en algo”, “cualquier duda o pregunta no tengas miedo de hacérmelo saber”, etc.

5. Técnica de intervención “Cambiemos de lentes” (35 minutos)

- El facilitador explicará como en varias ocasiones cuando los estudiantes tienen dificultades académicas, padres y docentes observan el problema de distintas perspectivas. Por lo tanto, hoy habrá un cambio de lentes.
- Se dividirán el grupo en dos con personas al azar. Se enumerarán del uno al dos.
- El facilitador entregará a todos los números uno representará a los docentes y los números dos representaran a los padres de familia.
- Se dará una situación a cada grupo, por ejemplo; el docente siente frustración porque los padres no colaboran en las tareas, mientras estos dicen “trabajamos

todo el día, no tenemos tiempo” y un maestro que comenta en una reunión que el bajo rendimiento del alumno se debe a “falta de disciplina en casa”.

- Deberán discutir dichas situaciones entre ellos y dar el punto de vista que se le asigne a su grupo y responder a las siguientes preguntas:
 - a) ¿Qué siente esta persona en la situación planteada?
 - b) ¿Qué pensamientos o miedos tiene?
 - c) ¿Por qué actúa o reacciona de esa manera?
 - d) ¿Qué aprendimos al ver desde la vista de la otra persona?
- Finalmente, cada grupo expondrá sus respuestas y el facilitador anotará en la pizarra las emociones y necesidades que surgen de ambos lados (por ejemplo: frustración, impotencia, deseo de apoyo, necesidad de reconocimiento).

6. Recursos

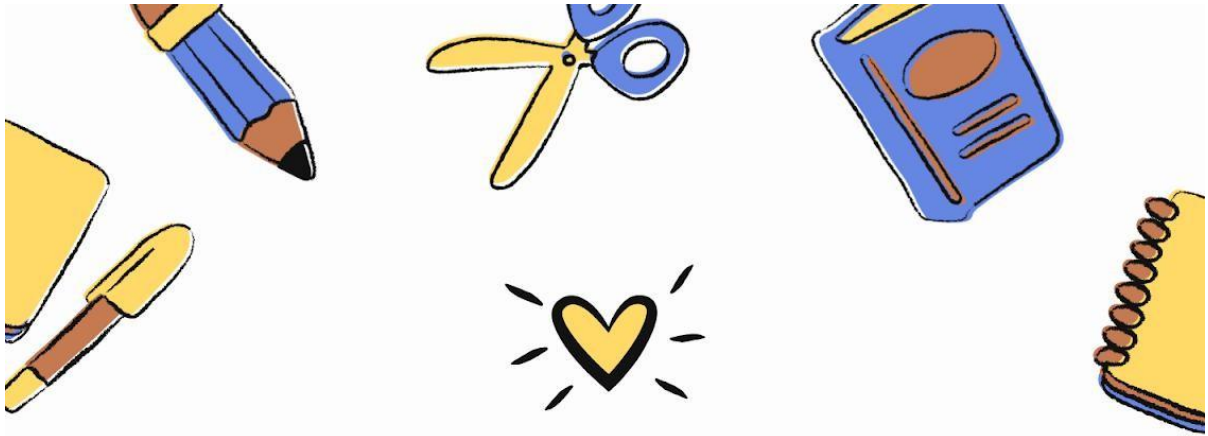
- **Humanos:** padres de familia, docentes y facilitador
- **Materiales:** páginas de papel bond, lapiceros, pizarra, plumón de pizarra, un pliego de papel bond, cinta adhesiva y plumones.

7. Evaluación (10 minutos)

- El facilitador sacará un pliego de papel bond y lo pegará al frente.
- Luego solicitará que entre todos los asistentes realicen un “pacto de colaboración” en el que comentarán un compromiso que están dispuestos a realizar ambas partes. Por ejemplo: evitar juicios sin comunicación previa, reconocer el esfuerzo de ambas partes, etc.

8. Cierre/despida (5 minutos)

- El Facilitador dará las gracias por la atención y participación de cada uno de los asistentes.
- Se invitará a mantener en práctica lo aprendido y así mismo a la asistencia del siguiente módulo



ÁREA FAMILIAR

La familia como pilar de la autoestima

Duración: 3 sesiones (Semanas 13-15)
Tiempo: 90 minutos por sesión



Sesión 13: La autoestima en familia (Semana 13 / Padres)

Objetivo: Promover la comunicación, el apoyo mutuo y el reconocimiento positivo, con el fin de que se fortalezca la autoestima de cada miembro de la familia, fomentando un ambiente de respeto, confianza y afecto que contribuya al desarrollo emocional y al bienestar integral de todos los integrantes.

Actividad “Reforzando lazos”

Objetivo: Reflexionar sobre prácticas familiares que inciden en la autoestima del adolescente.

Procedimiento metodológico

1. Bienvenida (10 minutos):

- El facilitador saludará, presentará el objetivo y encuadra la sesión recordando acuerdos básicos (respeto, escucha activa, confidencialidad, participación voluntaria).
- Luego se mencionará la importancia de la comunicación cotidiana, cómo corregimos, elogiamos, ponemos límites modela la autopercepción de hijos e hijas en la adolescencia.

2. Dinámica de animación – “La cuerda familiar” (10 minutos):

- El facilitador sacará una cuerda y solicitará a los padres de familia tomar parte de la cuerda y hace un círculo.
- Luego cada participante verbalizará una palabra que, a su juicio, “sostiene” a su familia (p. ej., respeto, paciencia, humor, fe, etc.).
- Al finalizar todos los participantes se explicará que, al tensar suavemente la cuerda, se visualiza la interdependencia: si uno suelta, se resiente toda la red. Anclando la metáfora: la autoestima adolescente se nutre de esa red cotidiana.

3. Exploración de conocimientos previos (10 minutos):

- El facilitador mostrará un pequeño cofre para la siguiente actividad.
- Luego le dará a cada uno un pedazo de papel en donde escribirán cómo si la comunicación es buena con sus hijos, las normas que prevalecen en su hogar y cómo
- Al acabar el tiempo estimado el facilitador pasará por cada puesto y dejará que los participantes coloquen su papel en el cofre.
- Se leerán 3 a 4 papeles al azar.
- Posteriormente el grupo completo aportará prácticas concretas (frases frecuentes, rutinas, reacciones ante errores).
- Después el facilitador organizará las aportaciones en “prácticas que fortalecen” y “prácticas que debilitan”.

4. Profundización del tema (15 minutos):

- El facilitador dará una breve explicación acerca de los estilos de comunicación familiar: pasiva (evita el conflicto, mensajes ambiguos), agresiva (descalifica, etiqueta, grita), asertiva (clara, específica, centrada en la conducta, reconoce emociones y propone alternativas).
- Posteriormente ejemplificará cómo cada estilo repercute en la autoimagen adolescente (autoeficacia, autovaloración, seguridad para explorar).

5. Técnica de intervención – Debate guiado (30 minutos, paso a paso)

Parte 1: Instalación y reglas (5 minutos):

- El facilitador entregará a cada participante tarjetas con frases o situaciones comunes en la vida familiar.
- Luego procederá a explicar las reglas del debate, las cuáles consistirán en: escuchar sin interrumpir, criticar ideas y no personas, usar ejemplos concretos, y orientar siempre las respuestas hacia reformulaciones asertivas que

contemplan los cuatro criterios: expresarse en primera persona (“Yo siento/pienso...”), referirse a conductas observables (qué hizo, cuándo, dónde), explicar el efecto que la conducta genera (cómo afecta a mí/a la familia) y proponer una petición concreta o alternativa positiva para el futuro.

Paso 2: Trabajo en subgrupos (10 minutos):

- Posteriormente se les solicitará a los participantes que se organicen en subgrupos de 4 a 5 personas.
- El facilitador brindará a cada equipo dos o tres tarjetas y se les explicará que deberán realizar un análisis de cada frase, reflexionando sobre el mensaje que transmite y las emociones o creencias que puede generar en el adolescente (por ejemplo, “no soy capaz” o “solo valgo si saco 10”). **(Ver anexo 13 en página 234)**
- Y a continuación deberán transformar la frase original siguiendo los criterios de asertividad.

Paso 3: Puesta en común (10 minutos):

- Cada subgrupo comparte con el resto del grupo una frase original y la reformulación asertiva que elaboraron. El facilitador guía el análisis comparativo, señalando explícitamente los cuatro criterios de asertividad aplicados, discutiendo cómo cambió el mensaje implícito hacia el adolescente y reflexionando sobre el probable efecto de este cambio en su motivación y autoestima.

Paso 4: Síntesis y plan personal (5 minutos):

- El facilitador explicará que cada participante tendrá que redactar en su guía dos compromisos concretos para la semana: una frase que dejará de usar y su reemplazo asertivo, y una práctica de reconocimiento dirigida al esfuerzo o estrategia de su hijo, evitando elogios abstractos sobre la persona.

- Se sugerirá que estos compromisos se coloquen en un lugar visible del hogar, como la nevera o el área de estudio del adolescente, para favorecer su implementación continua.

6. Recursos:

- **Humanos:** padres de familia y facilitadores
- **Materiales:** Cofre, guías impresas, tarjetas con frases/situaciones, rotafolio/papelógrafo, marcadores, cuerda (dinámica), cinta adhesiva, bolígrafos.

7. Cierre (10 minutos)

- De manera voluntaria, se les pedirá a los cuidadores verbalizar 2 prácticas que implementará durante la semana (una de comunicación asertiva y una de reconocimiento del esfuerzo) y compartirá con los demás.
- Finalmente, el facilitador agradecerá la participación de cada uno y recogerá los compromisos para seguimiento en la siguiente sesión con familias.

Sesión 14: Construyendo vínculos positivos (Semana 14 / Padres e hijos)

Objetivo: Promover la comunicación, el apoyo mutuo y el reconocimiento positivo, con el fin de que se fortalezca la autoestima de cada miembro de la familia, fomentando un ambiente de respeto, confianza y afecto que contribuya al desarrollo emocional y al bienestar integral de todos los integrantes.

Actividad “Todos somos importantes”

Objetivo: Fomentar vínculos de confianza y comunicación positiva en la familia, reconociendo y fortaleciendo las cualidades individuales y colectivas de sus miembros.

Procedimiento metodológico:

1. Saludo y presentación (10 minutos):

- El facilitador dará la bienvenida a los participantes y recordará la importancia del rol familiar en el fortalecimiento de la autoestima de los hijos.
- Se establecerán las normas de participación activa, respeto y confidencialidad, enfatizando la apertura para compartir experiencias y reflexiones personales.

2. Dinámica de animación (10 minutos) – “Saludos de calidad”:

- El facilitador solicitará que se sienten por familias en todo el salón.
- Luego explicará que cada miembro de la familia saludará a otro mencionando una cualidad positiva que reconoce en él o ella.

3. Exploración de conocimientos previos (10 minutos):

- El facilitador brindará a cada participante un post-it
- El facilitador explicará que deberán escribir en el post-it entregado acciones cotidianas que identifican que fortalecen la comunicación familiar y contribuyen al reconocimiento mutuo.

- Posteriormente, se les solicitará que al acabar de redactar se levanten a pegarlo a la pizarra, de tal manera que se haga un pequeño mural con las ideas de todos.
- Luego se leerán algunas acciones y se hará una breve reflexión sobre cómo estas acciones impactan en la autoestima y el bienestar emocional de todos los miembros de la familia.

4. Profundización del tema (10 minutos):

- El facilitador explicará la importancia de reconocer y valorar las cualidades de cada miembro de la familia como base para fortalecer la confianza y el respeto mutuo.
- Luego procederá a destacar aspectos como la escucha activa, la expresión positiva de sentimientos y el refuerzo de conductas constructivas, preparando el terreno para la técnica de intervención.

5. Técnica de intervención – “Árbol de cualidades familiares” (35 minutos):

- El facilitador brindará a cada familia un pliego de papel bond y hojas de colores para construir un “árbol” donde cada rama representará a un miembro de la familia.
- Se solicitará que en cada rama se escriban al menos tres cualidades positivas de ese miembro, fomentando la autoobservación y el reconocimiento mutuo.
- Posteriormente, se realizarán ejercicios de reconocimiento, donde cada miembro leerá en voz alta las cualidades asignadas a los demás, compartiendo ejemplos de conductas concretas que evidencian dichas cualidades.
- Luego de ello, el facilitador dará una explicación sobre cómo el reconocimiento mutuo y la valoración positiva refuerzan la autoestima, mejoran la comunicación y fortalecen los vínculos familiares.
- Finalmente se invitará a los participantes a planificar al menos una acción concreta semanal para reforzar una cualidad identificada en otro miembro de la familia, promoviendo la práctica diaria del refuerzo positivo.

6. Recursos:

- Humanos: padres de familia, estudiantes y facilitadores
- Materiales: post-it de colores, pliegos de papel bond (uno por familia), hojas de colores, marcadores, pegamento, cinta adhesiva, música ambiental opcional.

7. Evaluación del taller (5 minutos):

- El facilitador pedirá que cada familia comparta con el grupo un aprendizaje significativo obtenido durante la actividad y cómo piensan aplicarlo en su vida cotidiana.
- El facilitador observa la participación activa, el reconocimiento mutuo y la comprensión del impacto de estas acciones en la autoestima.

8. Asignación de tarea (5 minutos):

- A partir de todo lo realizado a lo largo de la jornada el facilitador solicitará que las familias practiquen la acción concreta acordada durante la semana y registren sus experiencias en un breve diario familiar, reflejando los cambios observados en la comunicación y la autoestima.

9. Cierre y despedida (5 minutos):

- El facilitador realiza un resumen de la sesión, enfatizando la importancia de la valoración mutua y los vínculos positivos.
- Motivará a los participantes a continuar fortaleciendo la autoestima familiar en su vida cotidiana.
- Finalmente, se les brindará un diploma significativo por su participación.

Sesión 15: Cierre y compromisos (Semana 15 / Todos)

Objetivo: Promover la comunicación, el apoyo mutuo y el reconocimiento positivo, con el fin de que se fortalezca la autoestima de cada miembro de la familia, fomentando un ambiente de respeto, confianza y afecto que contribuya al desarrollo emocional y al bienestar integral de todos los integrantes.

Actividad: “Nunca es tarde”

Objetivo: Integrar los aprendizajes obtenidos a lo largo del programa y generar compromisos concretos de autocuidado, reconocimiento mutuo y fortalecimiento de la autoestima, tanto a nivel personal como familiar.

Procedimiento metodológico:

1. Saludo y presentación (10 minutos):

- El facilitador dará la bienvenida a los participantes y realiza un breve repaso de los módulos previos, destacando los principales aprendizajes sobre autoconocimiento, regulación emocional, conductas asertivas y vínculos familiares.
- Seguidamente, el facilitador invitará a las familias a compartir de forma breve su experiencia con la acción concreta que practicaron durante la semana, según lo registrado en su diario familiar. Se les animará a comentar qué cambios notaron en la comunicación y en la autoestima de los miembros del hogar.
- El facilitador reforzará los aportes positivos, reconociendo los esfuerzos realizados y destacando cómo las pequeñas acciones contribuyen a fortalecer los vínculos familiares y la confianza mutua.
- Luego se establecerán las normas de respeto y participación para el cierre del programa.

2. Dinámica de animación (10 minutos) – “Cadena de gratitud”:

- El facilitador pedirá a los participantes formar un círculo.
- Luego explicará que cada persona deberá decir en voz alta una cualidad o acción positiva que ha observado en el compañero de su derecha durante el programa.

3. Exploración de conocimientos previos (10 minutos):

- Se realizará un breve repaso grupal mediante preguntas guiadas sobre los aprendizajes más significativos de cada módulo, identificando las estrategias que los participantes consideran más útiles para fortalecer su autoestima y la de los demás.
- Para ello el facilitador sacará una pelota pequeña y explicará que realizará una pregunta y a quién alcance la pelota le tocará responder dicha pregunta.

4. Profundización del tema (10 minutos):

- El facilitador enfatizará la importancia de mantener los compromisos adquiridos, aplicando en la vida cotidiana las habilidades de autoobservación, comunicación asertiva, gestión emocional y reconocimiento mutuo aprendidas durante el programa.

5. Técnica de intervención – “Cartas de compromiso y cápsula del tiempo” (35 minutos):

- El facilitador brindará a cada participante una carta y un sobre.
- En la carta deberá redactar un compromiso personal concreto relacionado con el fortalecimiento de su autoestima y el apoyo a los demás (ej. practicar autoafirmaciones, reconocer al menos una cualidad de un compañero cada día, aplicar comunicación asertiva en casa).
- Después de ello cada participante tendrá la libertad de decorar la carta a su gusto ya sea agregando símbolos, dibujos o palabras que representen su compromiso.

- Posteriormente el facilitador mencionará que al acabar de decorar sus cartas todos depositarán sus cartas en una “cápsula del tiempo” (**Ver anexo 14 en página 234**), simbolizando que estos compromisos serán recordados y reforzados a futuro.
- Finalmente, voluntariamente algunos participantes mencionarán algunos de sus compromisos y reflexionan sobre cómo esperan aplicar lo aprendido en su vida cotidiana, fomentando el sentido de responsabilidad y continuidad.

6. Recursos:

- **Humanos:** estudiantes, docentes, padres de familia y facilitadores.
- **Materiales:** una pelota pequeña, páginas de papel bond, sobres, pegamento, colores, marcadores, lapiceros, lápices, una caja decorada en forma de cápsula.

7. Evaluación del taller (5 minutos):

- El facilitador realizará un breve espacio de retroalimentación grupal donde los participantes comentan los aprendizajes más significativos y cómo planean mantener sus compromisos. El facilitador verifica que al menos el 80% de los participantes haya compartido un compromiso concreto.

8. Asignación de tarea (5 minutos):

- El facilitador mencionará que cada participante deberá comprometerse a recordar lo que redactó en su carta durante la semana y aplicar al menos una acción diaria que refuerce su autoestima y la de los demás.

9. Cierre y despedida (5 minutos):

- El facilitador agradecerá la participación de todos

- Reforzará los aprendizajes del programa y motivará a los estudiantes y familias a continuar practicando estrategias de autocuidado, reconocimiento mutuo y fortalecimiento de la autoestima.
- Se finalizará con un aplauso grupal y un momento simbólico de celebración del aprendizaje compartido y así mismo se dará entrega de un diploma de participación. **(Ver anexo 15 en página 235)**

ANEXOS

Anexo 1 – Tarjetas con cualidades

RESPONSABLE

ATENTO/A

AMABLE

SERVICIAL

RESPECTUOSO/A

ALEGRE

BONDADOSO/A

EMPÁTICO/A

GENEROSO/A


COOPERATIVO/A

SOLIDARIO/A

PACIENTE

Anexo 2 - Mapa de autoconcepto

MAPA DE AUTOCONCEPTO

AREAS	FORTALEZAS, LOGROS O DESAFIOS
Personal	
Social	
Academica	
Familiar	

Anexo 3 – Emociones básicas

 <p>Sorpresa</p>	 <p>Miedo</p>
 <p>Tristeza</p>	 <p>Enojo</p>
 <p>Asco</p>	 <p>Felicidad</p>

Anexo 4- Registro de emociones

Nombre:

Fecha:



Mi semana de emociones

Nuestras emociones se pueden dividir en cuatro zonas: azul, verde, amarillo y rojo. Siempre intentamos permanecer o volver a la zona verde y evitar la zona roja.

Rellena el siguiente calendario para tener una información general sobre las zonas por la que pasas durante una semana.

Domingo	Lunes	Martes	Miércoles
Hoy me he sentido:	Hoy me he sentido:	Hoy me he sentido:	Hoy me he sentido:
Para permanecer en la zona verde, intenté:	Para permanecer en la zona verde, intenté:	Para permanecer en la zona verde, intenté:	Para permanecer en la zona verde, intenté:
Jueves	Viernes	Sábado	
Hoy me he sentido:	Hoy me he sentido:	Hoy me he sentido:	
Para permanecer en la zona verde, intenté:	Para permanecer en la zona verde, intenté:	Para permanecer en la zona verde, intenté:	

ZONAS DE REGULACIÓN

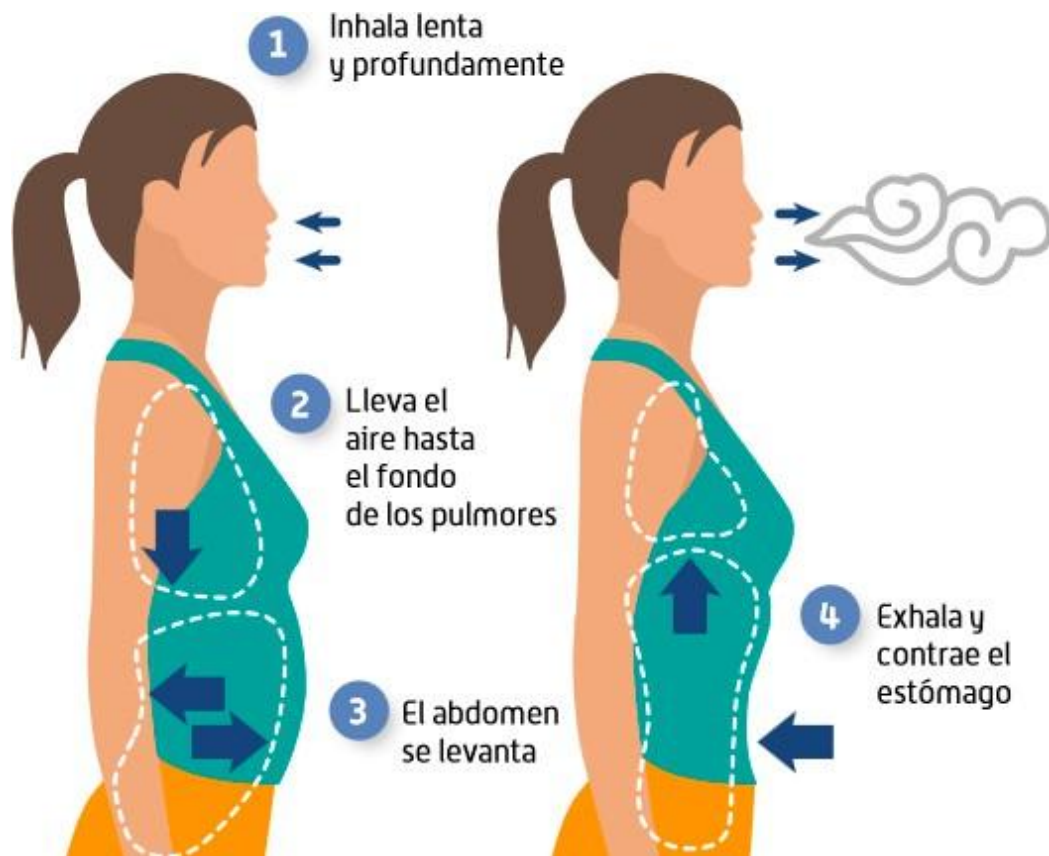
Con poca energía y motivación para participar

Atento y positivo en general

Incómodo y necesita centrarse

Lleno de emociones negativas y puede reaccionar de manera muy desagradable

Anexo 5 – Ejercicio de respiración



CASOS

Escenario 1: Conflicto con un compañero

- Un estudiante interrumpe constantemente durante tu exposición en clase.
- Posibles emociones: enojo, frustración, irritación.
- Estrategia de autocontrol: respiración profunda antes de responder, expresar el sentimiento con palabras asertivas (“Me siento frustrado cuando me interrumpen porque quiero terminar mi idea”).

Escenario 2: Baja calificación en un examen

- Recibes una nota que no esperabas en una asignatura importante.
- Posibles emociones: tristeza, ansiedad, decepción.
- Estrategia de autocontrol: reflexionar sobre los factores que influyeron en el resultado, planificar cómo mejorar, diálogo interno positivo (“Puedo mejorar estudiando diferente la próxima vez”).

Escenario 3: Conflicto familiar antes de la escuela

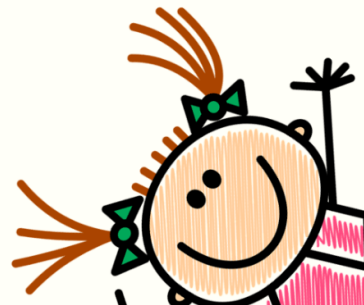
- Llegas molesto al colegio porque tuviste un desacuerdo con tus padres.
- Posibles emociones: enojo, preocupación, miedo.
- Estrategia de autocontrol: reconocer la emoción, tomar un momento para relajarte, aplicar respiración consciente o técnica de mindfulness breve.

Escenario 4: Burlas o críticas de compañeros

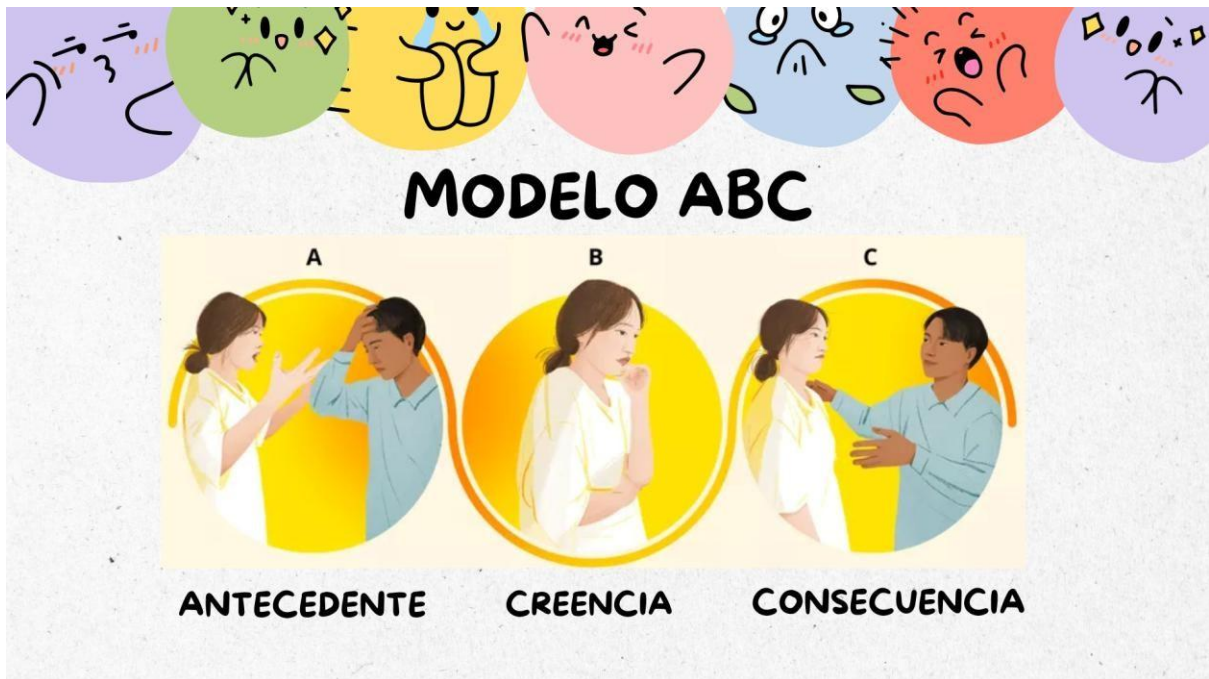
- Un grupo de compañeros hace comentarios sobre tu forma de vestir o tus gustos.
- Posibles emociones: vergüenza, tristeza, enfado.
- Estrategia de autocontrol: identificar la emoción, elegir responder de forma asertiva o ignorar comentarios malintencionados, reforzar diálogo interno positivo.

Escenario 5: Exposición oral frente a la clase

- Sientes nervios y miedo de hablar frente al grupo.
- Posibles emociones: ansiedad, miedo, inseguridad.
- Estrategia de autocontrol: respiración profunda, enfoque en la preparación realizada, visualización positiva (“Puedo hacerlo bien, me he preparado para esto”).



Anexo 7 – Modelo ABC



Anexo 8– Reestructuración cognitiva



Anexo 9 – Guía de observación

Guía de Observación Grupal – Taller “Círculo de Apoyo”

Objetivo de la evaluación: Valorar de forma global la participación del grupo, la comprensión de la relación entre apoyo social y autoestima, y el nivel de reflexión colectiva alcanzado durante el desarrollo del taller.

Indicadores de observación	Descripción del desempeño esperado	Nivel de logro
Participación grupal activa	La mayoría del grupo se involucra en la dinámica, realiza los dibujos y comparte sus reflexiones de manera espontánea y colaborativa.	<input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Bajo
Cooperación y respeto	Se observa disposición para escuchar a los demás, respetar opiniones y mantener un clima de confianza y empatía.	<input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Bajo
Comprensión del concepto de apoyo social	El grupo identifica de forma colectiva qué relaciones fortalecen la autoestima y cuáles pueden afectarla.	<input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Bajo
Capacidad de análisis y reflexión grupal	El grupo expresa ideas sobre cómo mejorar los vínculos interpersonales y demuestra pensamiento crítico ante situaciones que generan inseguridad.	<input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Bajo
Elaboración de compromisos colectivos	El grupo propone acciones o acuerdos comunes para fortalecer el apoyo mutuo dentro del aula.	<input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Bajo
Clima emocional durante el taller	Se percibe un ambiente de confianza, motivación y apertura emocional durante la actividad y la discusión final.	<input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Bajo

Observaciones generales del facilitador:

CASOS

Agresivo, pasivo, asertivo



1. Conflicto con un compañero:

- Un compañero te quita un material sin permiso.
- Estilo agresivo: gritarle o empujarlo.
- Estilo pasivo: no decir nada y sentir resentimiento.
- Estilo asertivo: pedirlo de manera firme pero respetuosa ("Por favor, devuélveme mi material").

2. Crítica del profesor:

- El docente señala un error en tu trabajo frente a la clase.
- Agresivo: discutir con el profesor.
- Pasivo: aceptar en silencio y sentir vergüenza.
- Asertivo: agradecer la retroalimentación y preguntar cómo mejorar.

3. Pedir ayuda:

- No entiendes un tema durante la clase.
- Agresivo: interrumpir o exigir explicación.
- Pasivo: quedarse callado y no preguntar.
- Asertivo: levantar la mano y decir claramente la dificultad.

4. Compartir opiniones en grupo:

- Debes expresar tu idea sobre un proyecto grupal.
- Agresivo: imponer tu idea.
- Pasivo: callarte y aceptar la opinión de otros.
- Asertivo: expresar tu opinión con respeto y escuchar a los demás.

5. Manejo de emociones en un desacuerdo:

- Discutes con un amigo sobre una actividad del grupo.
- Agresivo: insultar o burlarse.
- Pasivo: ceder todo el tiempo y sentir frustración.
- Asertivo: explicar tu punto de vista y buscar un acuerdo.



Anexo 11 – Tarjetas de Rol y Situación – Resolviendo conflictos con respeto

Un compañero toma tu lapiz sin permiso

Te critican frente al grupo por tu tarea

Dos estudiantes quieren liderar el mismo proyecto

Un compañero interrumpe mientras presentas tu trabajo

Un grupo excluye a otro compañero de un juego

Un compañero no entrega su parte en un trabajo grupal.

Se pelean por un balón durante el recreo

Un estudiante hace chismes sobre otro en el aula

Alguien daña tu
cuaderno sin querer

Dos compañeros
discuten sobre cómo
organizar un proyecto

Un compañero habla
mal de ti en redes
sociales

Un compañero se burla
de tu forma de vestir

Pelea verbal por un
error en un proyecto
grupal

Un compañero te
interrumpe mientras
hablas con el docente

Alguien se mete a la fila
del cafetín

Alguien te esconde una
de tus pertenencias

Anexo 12 - Casos de situaciones que afecta la autoestima

Caso 1: Comparaciones negativas

En una clase de matemáticas, un docente le dice a un alumno:

“Mira cómo lo resolvió tu compañero, deberías ser como él”.

El estudiante baja la mirada y deja de participar en la actividad.

Preguntas de análisis:

- ¿Qué impacto puede tener esta comparación en la autoestima del estudiante?
- ¿Cómo podría expresarse la corrección de manera más positiva y motivadora?

Caso 2: Burlas en el aula

Un estudiante tartamudea al leer en voz alta, varios compañeros se ríen.

El docente continúa la lectura sin intervenir.

Preguntas de análisis:

- ¿Qué mensaje reciben los estudiantes sobre el respeto y la inclusión?
- ¿Qué estrategias podría aplicar el docente para proteger la autoestima del estudiante y promover la empatía?

Caso 3: Sobre exigencia

Un alumno suele obtener notas de 7 y 8. El docente, en lugar de reconocer su esfuerzo, le dice:

“Si no sacas 10, no estás dando lo mejor de ti”.

El estudiante comienza a mostrar ansiedad antes de los exámenes.

Preguntas de análisis:

- ¿Cómo puede la sobre exigencia afectar la confianza y el bienestar del estudiante?

- ¿Qué alternativas de motivación serían más saludables?

Caso 4: Falta de reconocimiento

Una estudiante que es tímida participa por primera vez en clase y responde correctamente. El docente pasa a la siguiente intervención sin reconocer su aporte.

Preguntas de análisis:

- ¿Cómo influye la falta de reconocimiento en la disposición futura de la alumna para participar?
- ¿Qué tipo de retroalimentación positiva podría darle el docente en ese momento?

Caso 5: Etiquetas negativas

Un docente suele llamar a un estudiante “flojo” porque no entrega las tareas a tiempo. El alumno empieza a repetir esa etiqueta:

“Es que yo soy flojo, profe”.

Preguntas de análisis:

- ¿Qué efecto tienen las etiquetas en la identidad y autoestima del estudiante?
- ¿Qué formas de comunicación alternativa podrían usarse para motivarlo sin descalificarlo?

Caso 6: Exclusión no intencional

Durante una dinámica grupal, el docente organiza equipos y siempre deja al mismo estudiante al final, lo que provoca que sus compañeros no quieran incluirlo.

Preguntas de análisis:

- ¿Cómo afecta esta exclusión a la autoestima y al sentido de pertenencia del estudiante?
- ¿Qué estrategias inclusivas podría implementar el docente para fomentar la integración de todos los alumnos?

Anexo 13 – Tarjetas para padres

TARJETAS DE CASOS	
FRASES ORIGINALES 1. "Mi hijo no hace nada bien." 2. "Si no sacas 10, no estás dando lo mejor." 3. "Eres desordenado." 4. "Nunca ayudas en casa." 5. "Mira como lo hace tu hermano, no se porque no eres igual."	REFORMULACIONES 2. Valoro tu esfuerzo; esta vez obtuviste 7 ¿Qué aprendiste y qué podíamos hacer para el próximo examen?

Anexo 14 – Cápsula de tiempo



Anexo 15 – Diploma de participación



Anexo 16 –Validación del programa



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



MATRIZ DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO BAJO EL MÉTODO LAWSHE

El presente instrumento tiene como finalidad valorar la pertinencia, coherencia y relevancia de los componentes del programa psicoterapéutico “VIVE TU VALOR”, mediante el juicio de expertos, utilizando el método Lawshe (1975). Cada juez determinará si cada elemento del programa es Esencial, Útil pero no esencial, o No esencial para el cumplimiento de los objetivos del programa.

Instrucciones para el juez experto

Por favor, lea atentamente cada uno de los elementos (objetivos y sesiones del programa) y marque con una “X” la opción que considere más adecuada según su criterio profesional:

Categoría	Significado
3 = Esencial	El elemento es fundamental e indispensable para el logro de los objetivos del programa.
2 = Útil, pero no esencial	El elemento es adecuado, pero podría sustituirse sin afectar el propósito central.
1 = No esencial	El elemento no contribuye de forma significativa al logro de los objetivos.

Yo, Mirna Estela Aceña de Cuba profesional de la Psicología y colaborador(a) en Consulta Externa en cumplimiento de lo establecido en el apartado 2.2, inciso D, del Código de Ética del Profesional en Psicología, hago constar que he revisado con fines de **validación**¹ el programa psicoterapéutico “VIVE TU VALOR”, elaborado en el marco del trabajo de grado titulado:

“Diagnóstico y diseño de un programa de intervención psicoterapéutico para el fortalecimiento de la autoestima en los estudiantes de tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández en Santa Tecla.”

Dicha revisión tiene como objetivo valorar la coherencia, pertinencia y fundamentación técnica del programa, considerando sus componentes teóricos, metodológicos y procedimentales, así como su congruencia con los objetivos propuestos y la población a la que se dirige.

Luego de realizar las observaciones correspondientes, formulo las siguientes apreciaciones:



¹ Nota técnica: Para considerar un ítem válido según Lawshe, debe alcanzar un CVR ≥ 0.58 (cuando participan 5 jueces expertos). Esto asegura que los elementos calificados como “Esenciales” por la mayoría poseen validez de contenido aceptable.

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO (Método Lawshe)

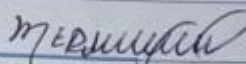
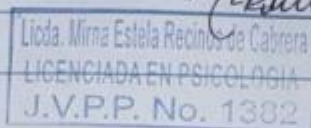
A. Validación de Objetivos Específicos

Nº	Objetivo Específico	1 = No esencial	2 = Útil, pero no esencial	3 = Esencial
1	Favorecer el autoconocimiento, la identificación de emociones y pensamientos, y la construcción de relaciones positivas mediante el fortalecimiento del autoconcepto y la autorregulación emocional.			✓
2	Reconocer la relación entre pensamientos, emociones y conductas, y aplicar estrategias de autorregulación emocional y transformación cognitiva.		✓	
3	Desarrollar habilidades de gestión emocional que fortalezcan la autoestima y las relaciones interpersonales en diversos contextos.			✓
4	Fortalecer en los docentes la conciencia sobre su influencia en la autoestima estudiantil, promoviendo estrategias de comunicación positiva y acompañamiento emocional.			✓
5	Promover la comunicación, el apoyo mutuo y el reconocimiento positivo dentro de las familias, fomentando un ambiente de respeto, confianza y afecto.			✓

B. Validación de las Áreas y Sesiones del Programa

Nº	Área / Sesión	Descripción general	1 = No esencial	2 = Útil pero no esencial	3 = Esencial
1	Área Personal (Sesiones 1-3)	Desarrollo del autoconocimiento, identificación de emociones y fortalecimiento de la autoaceptación.			✓
2	Área Emocional (Sesiones 4-6)	Identificación de pensamientos negativos, regulación emocional y reestructuración cognitiva.			✓
3	Área Social (Sesiones 7-9)	Comunicación asertiva, resolución de conflictos y cooperación grupal.		✓	
4	Área Académica (Sesiones 10-12)	Sensibilización sobre prácticas educativas que fomenten la autovaloración y la motivación.			✓
5	Área Familiar (Sesiones 13-15)	Fortalecimiento de vínculos positivos, comunicación efectiva y clima afectivo familiar.			✓

Espacio para comentarios generales del juez experto

Conclusión del evaluador experto	Selección / Información
Aprobación del programa psicoterapéutico	<input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Fecha:	3 / NOV / 2025.
Firma del profesional:	
Sello:	

Agradecemos sinceramente su colaboración en la validación del programa psicoterapéutico "VIVE TU VALOR". Su criterio profesional y experiencia aportan a la mejora y legitimación de esta propuesta, orientada al fortalecimiento de la autoestima en adolescentes del tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández.



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



MATRIZ DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO BAJO EL MÉTODO LAWSHE

El presente instrumento tiene como finalidad valorar la pertinencia, coherencia y relevancia de los componentes del programa psicoterapéutico "VIVE TU VALOR", mediante el juicio de expertos, utilizando el método Lawshe (1975). Cada juez determinará si cada elemento del programa es Esencial, Útil pero no esencial, o No esencial para el cumplimiento de los objetivos del programa.

Instrucciones para el juez experto

Por favor, lea atentamente cada uno de los elementos (objetivos y sesiones del programa) y marque con una "X" la opción que considere más adecuada según su criterio profesional:

Categoría	Significado
3 = Esencial	El elemento es fundamental e indispensable para el logro de los objetivos del programa.
2 = Útil, pero no esencial	El elemento es adecuado, pero podría sustituirse sin afectar el propósito central.
1 = No esencial	El elemento no contribuye de forma significativa al logro de los objetivos.

Yo, Elmer Alberto Padilla Rivera, profesional de la Psicología y colaborador(a) en Unidad del Odeor y C.P., en cumplimiento de lo establecido en el apartado 2.2, inciso D, del Código de Ética del Profesional en Psicología, hago constar que he revisado con fines de validación¹ el programa psicoterapéutico "VIVE TU VALOR", elaborado en el marco del trabajo de grado titulado:

"Diagnóstico y diseño de un programa de intervención psicoterapéutico para el fortalecimiento de la autoestima en los estudiantes de tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández en Santa Tecla."

Dicha revisión tiene como objetivo valorar la coherencia, pertinencia y fundamentación técnica del programa, considerando sus componentes teóricos, metodológicos y procedimentales, así como su congruencia con los objetivos propuestos y la población a la que se dirige.

Luego de realizar las observaciones correspondientes, formulo las siguientes apreciaciones:

¹ Nota técnica: Para considerar un ítem válido según Lawshe, debe alcanzar un CVR ≥ 0.58 (cuando participan 5 jueces expertos). Esto asegura que los elementos calificados como "Esenciales" por la mayoría poseen validez de contenido aceptable.

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO (Método Lawshe)

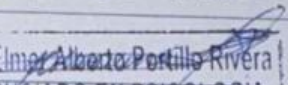
A. Validación de Objetivos Específicos

Nº	Objetivo Específico	1 = No esencial	2 = Útil, pero no esencial	3 = Esencial
1	Favorecer el autoconocimiento, la identificación de emociones y pensamientos, y la construcción de relaciones positivas mediante el fortalecimiento del autoconcepto y la autorregulación emocional.			✓
2	Reconocer la relación entre pensamientos, emociones y conductas, y aplicar estrategias de autorregulación emocional y transformación cognitiva.		✓	
3	Desarrollar habilidades de gestión emocional que fortalezcan la autoestima y las relaciones interpersonales en diversos contextos.			✓
4	Fortalecer en los docentes la conciencia sobre su influencia en la autoestima estudiantil, promoviendo estrategias de comunicación positiva y acompañamiento emocional.			✓
5	Promover la comunicación, el apoyo mutuo y el reconocimiento positivo dentro de las familias, fomentando un ambiente de respeto, confianza y afecto.			✓

B. Validación de las Áreas y Sesiones del Programa

Nº	Área / Sesión	Descripción general	1 = No esencial	2 = Útil pero no esencial	3 = Esencial
1	Área Personal (Sesiones 1-3)	Desarrollo del autoconocimiento, identificación de emociones y fortalecimiento de la autoaceptación.			✓
2	Área Emocional (Sesiones 4-6)	Identificación de pensamientos negativos, regulación emocional y reestructuración cognitiva.			✓
3	Área Social (Sesiones 7-9)	Comunicación asertiva, resolución de conflictos y cooperación grupal.		✓	
4	Área Académica (Sesiones 10-12)	Sensibilización sobre prácticas educativas que fomenten la autovaloración y la motivación.			✓
5	Área Familiar (Sesiones 13-15)	Fortalecimiento de vínculos positivos, comunicación efectiva y clima afectivo familiar.			✓

Espacio para comentarios generales del juez experto

Conclusión del evaluador experto	Selección / Información
Aprobación del programa psicoterapéutico	<input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Fecha:	03 de noviembre de 2025
Firma del profesional:	 Lic. Elmer Alberto Portillo Rivera
Sello:	LICENCIADO EN PSICOLOGIA J.V.P.P. No. 10075

Agradecemos sinceramente su colaboración en la validación del programa psicoterapéutico "VIVE TU VALOR". Su criterio profesional y experiencia aportan a la mejora y legitimación de esta propuesta, orientada al fortalecimiento de la autoestima en adolescentes del tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández.



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



MATRIZ DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO BAJO EL MÉTODO LAWSHE

El presente instrumento tiene como finalidad valorar la pertinencia, coherencia y relevancia de los componentes del programa psicoterapéutico “VIVE TU VALOR”, mediante el juicio de expertos, utilizando el método Lawshe (1975). Cada juez determinará si cada elemento del programa es Esencial, Útil pero no esencial, o No esencial para el cumplimiento de los objetivos del programa.

Instrucciones para el juez experto

Por favor, lea atentamente cada uno de los elementos (objetivos y sesiones del programa) y marque con una “X” la opción que considere más adecuada según su criterio profesional:

Categoría	Significado
3 = Esencial	El elemento es fundamental e indispensable para el logro de los objetivos del programa.
2 = Útil, pero no esencial	El elemento es adecuado, pero podría sustituirse sin afectar el propósito central.
1 = No esencial	El elemento no contribuye de forma significativa al logro de los objetivos.

Yo, Lilibeth Eunice Rocio Oliva, profesional de la Psicología y colaborador(a) en Parques y Jardines de Cuaculcan cumplimiento de lo establecido en el apartado 2.2, inciso D, del Código de Ética del Profesional en Psicología, hago constar que he revisado con fines de validación¹ el programa psicoterapéutico “VIVE TU VALOR”, elaborado en el marco del trabajo de grado titulado:

“Diagnóstico y diseño de un programa de intervención psicoterapéutico para el fortalecimiento de la autoestima en los estudiantes de tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández en Santa Tecla.”

Dicha revisión tiene como objetivo valorar la coherencia, pertinencia y fundamentación técnica del programa, considerando sus componentes teóricos, metodológicos y procedimentales, así como su congruencia con los objetivos propuestos y la población a la que se dirige.

Luego de realizar las observaciones correspondientes, formulo las siguientes apreciaciones:

¹ Nota técnica: Para considerar un ítem válido según Lawshe, debe alcanzar un CVR ≥ 0.99 (cuando participan 5 jueces expertos). Esto asegura que los elementos calificados como “Esenciales” por la mayoría poseen validez de contenido aceptable.

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO (Método Lawshe)

A. Validación de Objetivos Específicos



N°	Objetivo Específico	1 = No esencial	2 = Útil, pero no esencial	3 = Esencial
1	Favorecer el autoconocimiento, la identificación de emociones y pensamientos, y la construcción de relaciones positivas mediante el fortalecimiento del autoconcepto y la autorregulación emocional.			✓
2	Reconocer la relación entre pensamientos, emociones y conductas, y aplicar estrategias de autorregulación emocional y transformación cognitiva.			✓
3	Desarrollar habilidades de gestión emocional que fortalezcan la autoestima y las relaciones interpersonales en diversos contextos.			✓
4	Fortalecer en los docentes la conciencia sobre su influencia en la autoestima estudiantil, promoviendo estrategias de comunicación positiva y acompañamiento emocional.			✓
5	Promover la comunicación, el apoyo mutuo y el reconocimiento positivo dentro de las familias, fomentando un ambiente de respeto, confianza y afecto.			✓

B. Validación de las Áreas y Sesiones del Programa

N°	Área / Sesión	Descripción general	1 = No esencial	2 = Útil pero no esencial	3 = Esencial
1	Área Personal (Sesiones 1-3)	Desarrollo del autoconocimiento, identificación de emociones y fortalecimiento de la autoaceptación.			✓
2	Área Emocional (Sesiones 4-6)	Identificación de pensamientos negativos, regulación emocional y reestructuración cognitiva.			✓
3	Área Social (Sesiones 7-9)	Comunicación asertiva, resolución de conflictos y cooperación grupal.			✓
4	Área Académica (Sesiones 10-12)	Sensibilización sobre prácticas educativas que fomenten la autovaloración y la motivación.			✓
5	Área Familiar (Sesiones 13-15)	Fortalecimiento de vínculos positivos, comunicación efectiva y clima afectivo familiar.			✓

Espacio para comentarios generales del juez experto

El plan psicoterapéutico contempla las áreas pertinentes para las necesidades del grupo, ofreciendo un enfoque integral y coherente con los objetivos planteados.

Conclusión del evaluador experto	Selección / Información
Aprobación del programa psicoterapéutico	<input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Fecha:	Jueves 06 de noviembre de 2025
Firma del profesional:	
Sello:	

Agradecemos sinceramente su colaboración en la validación del programa psicoterapéutico "VIVE TU VALOR". Su criterio profesional y experiencia aportan a la mejora y legitimación de esta propuesta, orientada al fortalecimiento de la autoestima en adolescentes del tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández.



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



MATRIZ DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO BAJO EL MÉTODO LAWSHE

El presente instrumento tiene como finalidad valorar la pertinencia, coherencia y relevancia de los componentes del programa psicoterapéutico “VIVE TU VALOR”, mediante el juicio de expertos, utilizando el método Lawshe (1975). Cada juez determinará si cada elemento del programa es Esencial, Útil pero no esencial, o No esencial para el cumplimiento de los objetivos del programa.

Instrucciones para el juez experto

Por favor, lea atentamente cada uno de los elementos (objetivos y sesiones del programa) y marque con una “X” la opción que considere más adecuada según su criterio profesional:

Categoría	Significado
3 = Esencial	El elemento es fundamental e indispensable para el logro de los objetivos del programa.
2 = Útil, pero no esencial	El elemento es adecuado, pero podría sustituirse sin afectar el propósito central.
1 = No esencial	El elemento no contribuye de forma significativa al logro de los objetivos.

Yo, Silvia Berenice Serrano López, profesional de la Psicología y colaborador(a) en Comité de Proyección Social, en cumplimiento de lo establecido en el apartado 2.2, inciso D, del Código de Ética del Profesional en Psicología, hago constar que he revisado con fines de **validación**¹ el programa psicoterapéutico “VIVE TU VALOR”, elaborado en el marco del trabajo de grado titulado:

“Diagnóstico y diseño de un programa de intervención psicoterapéutico para el fortalecimiento de la autoestima en los estudiantes de tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández en Santa Tecla.”

Dicha revisión tiene como objetivo valorar la coherencia, pertinencia y fundamentación técnica del programa, considerando sus componentes teóricos, metodológicos y procedimentales, así como su congruencia con los objetivos propuestos y la población a la que se dirige. Luego de realizar las observaciones correspondientes, formulo las siguientes apreciaciones:

¹ Nota técnica: Para considerar un ítem válido según Lawshe, debe alcanzar un CVR ≥ 0.99 (cuando participan 5 jueces expertos). Esto asegura que los elementos calificados como “Esenciales” por la mayoría poseen validez de contenido aceptable.

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO (Método Lawshe)

A. Validación de Objetivos Específicos


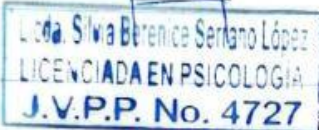
Nº	Objetivo Específico	1 = No esencial	2 = Útil, pero no esencial	3 = Esencial
1	Favorecer el autoconocimiento, la identificación de emociones y pensamientos, y la construcción de relaciones positivas mediante el fortalecimiento del autoconcepto y la autorregulación emocional.			X
2	Reconocer la relación entre pensamientos, emociones y conductas, y aplicar estrategias de autorregulación emocional y transformación cognitiva.			X
3	Desarrollar habilidades de gestión emocional que fortalezcan la autoestima y las relaciones interpersonales en diversos contextos.			X
4	Fortalecer en los docentes la conciencia sobre su influencia en la autoestima estudiantil, promoviendo estrategias de comunicación positiva y acompañamiento emocional.			X
5	Promover la comunicación, el apoyo mutuo y el reconocimiento positivo dentro de las familias, fomentando un ambiente de respeto, confianza y afecto.			X

B. Validación de las Áreas y Sesiones del Programa

Nº	Área / Sesión	Descripción general	1 = No esencial	2 = Útil pero no esencial	3 = Esencial
1	Área Personal (Sesiones 1-3)	Desarrollo del autoconocimiento, identificación de emociones y fortalecimiento de la autoaceptación.		X	
2	Área Emocional (Sesiones 4-6)	Identificación de pensamientos negativos, regulación emocional y reestructuración cognitiva.			X
3	Área Social (Sesiones 7-9)	Comunicación asertiva, resolución de conflictos y cooperación grupal.			X
4	Área Académica (Sesiones 10-12)	Sensibilización sobre prácticas educativas que fomenten la autovaloración y la motivación.			X
5	Área Familiar (Sesiones 13-15)	Fortalecimiento de vínculos positivos, comunicación efectiva y clima afectivo familiar.			X

Espacio para comentarios generales del juez experto

Es importante primero desarrollar un ejercicio individual de identificación, de cualidades en los jóvenes para después desarrollar un ejercicio participativo.

Conclusión del evaluador experto		Selección / Información	
Aprobación del programa psicoterapéutico		<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Fecha:	3 de Noviembre		
Firma del profesional:			
Sello:			

Agradecemos sinceramente su colaboración en la validación del programa psicoterapéutico "VIVE TU VALOR". Su criterio profesional y experiencia aportan a la mejora y legitimación de esta propuesta, orientada al fortalecimiento de la autoestima en adolescentes del tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández.



**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**



MATRIZ DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO BAJO EL MÉTODO LAWSHE

El presente instrumento tiene como finalidad valorar la pertinencia, coherencia y relevancia de los componentes del programa psicoterapéutico “VIVE TU VALOR”, mediante el juicio de expertos, utilizando el método Lawshe (1975). Cada juez determinará si cada elemento del programa es Esencial, Útil pero no esencial, o No esencial para el cumplimiento de los objetivos del programa.

Instrucciones para el juez experto

Por favor, lea atentamente cada uno de los elementos (objetivos y sesiones del programa) y marque con una “X” la opción que considere más adecuada según su criterio profesional:

Categoría	Significado
3 = Esencial	El elemento es fundamental e indispensable para el logro de los objetivos del programa.
2 = Útil, pero no esencial	El elemento es adecuado, pero podría sustituirse sin afectar el propósito central.
1 = No esencial	El elemento no contribuye de forma significativa al logro de los objetivos.

Yo, Roberto Alexander Aparicio, profesional de la Psicología y colaborador(a) en Asociación CINDE, en cumplimiento de lo establecido en el apartado 2.2, inciso D, del Código de Ética del Profesional en Psicología, hago constar que he revisado con fines de validación¹ el programa psicoterapéutico “VIVE TU VALOR”, elaborado en el marco del trabajo de grado titulado:

“Diagnóstico y diseño de un programa de intervención psicoterapéutico para el fortalecimiento de la autoestima en los estudiantes de tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández en Santa Tecla.”

Dicha revisión tiene como objetivo valorar la coherencia, pertinencia y fundamentación técnica del programa, considerando sus componentes teóricos, metodológicos y procedimentales, así como su congruencia con los objetivos propuestos y la población a la que se dirige. Luego de realizar las observaciones correspondientes, formulo las siguientes apreciaciones:

¹ Nota técnica: Para considerar un ítem válido según Lawshe, debe alcanzar un CVR ≥ 0.99 (cuando participan 5 jueces expertos). Esto asegura que los elementos calificados como “Esenciales” por la mayoría poseen validez de contenido aceptable.

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO (Método Lewshe)


A. Validación de Objetivos Específicos

Nº	Objetivo Específico	1 = No esencial	2 = Útil, pero no esencial	3 = Esencial
1	Favorecer el autoconocimiento, la identificación de emociones y pensamientos, y la construcción de relaciones positivas mediante el fortalecimiento del autoconcepto y la autorregulación emocional.			X
2	Reconocer la relación entre pensamientos, emociones y conductas, y aplicar estrategias de autorregulación emocional y transformación cognitiva.			X
3	Desarrollar habilidades de gestión emocional que fortalezcan la autoestima y las relaciones interpersonales en diversos contextos.			X
4	Fortalecer en los docentes la conciencia sobre su influencia en la autoestima estudiantil, promoviendo estrategias de comunicación positiva y acompañamiento emocional.			X
5	Promover la comunicación, el apoyo mutuo y el reconocimiento positivo dentro de las familias, fomentando un ambiente de respeto, confianza y afecto.			X

B. Validación de las Áreas y Sesiones del Programa

Nº	Área / Sesión	Descripción general	1 = No esencial	2 = Útil pero no esencial	3 = Esencial
1	Área Personal (Sesiones 1-3)	Desarrollo del autoconocimiento, identificación de emociones y fortalecimiento de la autoaceptación.			X
2	Área Emocional (Sesiones 4-6)	Identificación de pensamientos negativos, regulación emocional y reestructuración cognitiva.			X
3	Área Social (Sesiones 7-9)	Comunicación asertiva, resolución de conflictos y cooperación grupal.			X
4	Área Académica (Sesiones 10-12)	Sensibilización sobre prácticas educativas que fomenten la autovaloración y la motivación.			X
5	Área Familiar (Sesiones 13-15)	Fortalecimiento de vínculos positivos, comunicación efectiva y clima afectivo familiar.			X

Espacio para comentarios generales del juez experto

Conclusión del evaluador experto	Selección / Información
Aprobación del programa psicoterapéutico	<input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Fecha:	12 de noviembre de 2025
Firma del profesional:	
Sello:	<div data-bbox="519 619 779 724" style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <p>Lic. Roberto Alexander Aparicio Herrera LICENCIADO EN PSICOLOGIA J.V.P.P. No. 9978</p> </div>

Agradecemos sinceramente su colaboración en la validación del programa psicoterapéutico "VIVE TU VALOR". Su criterio profesional y experiencia aportan a la mejora y legitimación de esta propuesta, orientada al fortalecimiento de la autoestima en adolescentes del tercer ciclo del Centro Escolar Daniel Hernández.