REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD DE POSGRADOS

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN BÁSICA

TÍTULO:

VÍNCULOS ENTRE NIVELES DE AUTOESTIMA Y LA DISPOSICIÓN A PARTICIPAR EN ACTIVIDADES ACADÉMICAS COLABORATIVAS EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR "THE ATENEA SCHOOL", UBICADA EN LA PARROQUIA SAN ISIDRO DEL INCA, DEL CANTÓN QUITO, DURANTE EL AÑO LECTIVO 2024-2025.

Autor:

Muñoz Mendoza Axel Thomas

Tutora:

Yilena Montero Reyes PhD (c)

Milagro, 2025.

Derechos de autor

Sr. Dr.
Fabricio Guevara Viejó
Rector de la Universidad Estatal de Milagro
Presente.

Yo, **Axel Thomas Muñoz Mendoza** en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales de este informe de investigación, mediante el presente documento, libre y voluntariamente cedo los derechos de Autor de este proyecto de desarrollo, que fue realizada como requisito previo para la obtención de mi Grado, de **Magister en Educación Básica**, como aporte a la Línea de Investigación **Educación en la primera infancia** de conformidad con el Art. 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, concedo a favor de la Universidad Estatal de Milagro una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservo a mi favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

Así mismo, autorizo a la Universidad Estatal de Milagro para que realice la digitalización y publicación de este Proyecto de Investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

El autor declara que la obra objeto de la presente autorización es original en su forma de expresión y no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de toda responsabilidad.

Quito, 08/06/2025

Axel Thomas Munoz Mendoza
Time Stamping Security Data

Muñoz Mendoza Axel Thomas
1315386472

Aprobación del director del Trabajo de Titulación

Yo, Yilena Montero Reyes, en mi calidad de director del trabajo de titulación, elaborado por Muñoz Mendoza Axel Thomas, cuyo tema es VÍNCULOS ENTRE NIVELES DE AUTOESTIMA Y LA DISPOSICIÓN A PARTICIPAR EN ACTIVIDADES ACADÉMICAS COLABORATIVAS EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR "THE ATENEA SCHOOL", UBICADA EN LA PARROQUIA SAN ISIDRO DEL INCA, DEL CANTÓN QUITO, DURANTE EL AÑO LECTIVO 2024-2025, que aporta a la Línea de Investigación Educación en la primera infancia, previo a la obtención del Grado de Magíster en Educación Básica. Trabajo de titulación que consiste en una propuesta innovadora que contiene, una investigación correlacional y diagnóstica, base conceptual, conclusiones y fuentes de consulta, considero que el mismo reúne los requisitos y méritos necesarios para ser sometido a la evaluación por parte del tribunal calificador que se designe, por lo que lo APRUEBO, a fin de que el trabajo sea habilitado para continuar con el proceso de titulación de la alternativa de Informe de Investigación de la Universidad Estatal de Milagro.

Milagro, 13 de junio de 2025.

Firmado electrónicamente por:
YILENA MONTERO REYES
Validar únicamente con FirmaEC

Yilena Montero Reyes
1726990813

UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD DE POSGRADO
CERTIFICACIÓN DE LA DEFENSA

El TRIBUNAL CALIFICADOR previo a la obtención del título de **MAGISTER EN EDUCACIÓN BÁSICA**, presentado por **LIC. MUÑOZ MENDOZA AXEL THOMAS**, otorga al presente proyecto de investigación denominado "VÍNCULOS ENTRE NIVELES DE AUTOESTIMA Y LA DISPOSICIÓN A PARTICIPAR EN ACTIVIDADES ACADÉMICAS COLABORATIVAS EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR "THE ATENEA SCHOOL", UBICADA EN LA PARROQUIA SAN ISIDRO DEL INCA, DEL CANTÓN QUITO, DURANTE EL AÑO LECTIVO 2024-2025.", las siguientes calificaciones:

TRABAJO DE TITULACION	57.67
DEFENSA ORAL	38.33
PROMEDIO	**96.00**
EQUIVALENTE	**Excelente**

Ph.D LAMUS DE RODRÍGUEZ TIBISAY MILENE
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL

FRIAS SERRANO LUIS FELIPE
VOCAL

Mgs. TARANTO VERA GILDA JUDITH
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL

(el escrito original se encuentra al final de este documento)

DEDICATORIA

A mi novio, Alex Rolando Niemes Montes; Te agradezco por ser mi mayor apoyo, por tenerme paciencia, por comprenderme y por creer en mí. Con tus palabras de aliento me motivaste durante todo este proceso.

A mis sobrinos, no saben cuánto me motivan día a día, los amo a todos.

AGRADECIMIENTO

Quiero agradecer profundamente a mi familia, por enseñarme el valor del esfuerzo, la tolerancia y la empatía; Su enseñanza ha sido esencial para alcanzar esta meta, por ello siempre estaré agradecido con ustedes por esos aprendizajes significativos.

Agradezco también a la Lic. Yilena Montero Reyes, Mg. por ayudarme durante el proceso de titulación; Por sus observaciones, por su guía y el compartir sus conocimientos.

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar los vínculos entre la autoestima y la participación de estudiantes de sexto grado en actividades colaborativas dentro del contexto escolar. Partiendo del reconocimiento de que la autoestima es un factor socioemocional determinante en el desarrollo integral, se plantea que esta influye significativamente en la disposición del estudiante a integrarse, contribuir y mantenerse activo en dinámicas colaborativas, fundamentales en el enfoque educativo contemporáneo. El estudio se realizó bajo un enfoque cuantitativo con apoyo cualitativo complementario, de tipo no experimental, transversal y correlacional. La muestra estuvo compuesta por estudiantes y docentes del sexto grado de una institución educativa particular en Quito, Ecuador, durante el año lectivo 2024–2025. Se aplicaron instrumentos para medir los niveles de autoestima y de participación colaborativa, además de entrevistas semiestructuradas para enriquecer la interpretación de los datos. Los resultados obtenidos evidencian una correlación significativa entre ambas variables: los estudiantes con autoestima alta manifestaron mayor participación en actividades grupales, mejor comunicación con sus pares y una actitud más proactiva en el aula. A partir de estos hallazgos, se diseña una propuesta pedagógica denominada “Aulas con voz y valor”, basada en estrategias de aprendizaje socioemocional orientadas a fortalecer la autoestima y fomentar la participación colaborativa en los alumnos. Esta investigación contribuye al campo de la educación emocional y a la mejora de las prácticas docentes en el nivel de Educación General Básica. Se destaca la necesidad de integrar enfoques socioemocionales en el currículo escolar para promover ambientes de aprendizaje inclusivos y humanizados.

Palabras Clave: Autoestima**,** Participación académica**,** Aprendizaje colaborativo**,** Educación socioemocional **y** Ambiente escolar.

Abstract

This research aims to analyze the links between self-esteem and sixth-grade students' participation in collaborative activities within the school context. Recognizing that self-esteem is a determining socio-emotional factor in comprehensive development, it is proposed that it significantly influences students' willingness to participate, contribute, and remain active in collaborative dynamics, which are fundamental to the contemporary educational approach. The study was conducted using a quantitative approach with complementary qualitative support, and was non-experimental, cross-sectional, and correlational. The sample consisted of sixth-grade students and teachers from a private educational institution in Quito, Ecuador, during the 2024–2025 school year. Instruments were used to measure levels of self-esteem and collaborative participation, in addition to semi-structured interviews to enhance data interpretation. The results showed a significant correlation between the two variables: students with high self-esteem reported greater participation in group activities, better communication with their peers, and a more proactive attitude in the classroom. Based on these findings, a pedagogical proposal called "Classrooms with Voice and Value" was designed, based on socio-emotional learning strategies aimed at strengthening self-esteem and fostering collaborative participation in students. This research contributes to the field of emotional education and to the improvement of teaching practices at the General Basic Education level. It highlights the need to integrate socio-emotional approaches into the school curriculum to promote inclusive and humane learning environments.

Keywords: Self-esteem, Academic participation, Collaborative learning, Socio-emotional education, and School environment.

Introducción

La educación contemporánea reconoce que el desarrollo integral del estudiante va más allá de la adquisición de conocimientos académicos, integrando dimensiones emocionales, sociales y éticas en el proceso formativo. En este contexto, variables como la autoestima y la participación activa en el aula adquieren una relevancia central, especialmente en etapas como la Educación General Básica media, donde los niños experimentan procesos de afirmación de su identidad, construcción de relaciones y búsqueda de reconocimiento dentro del grupo escolar.

La autoestima, entendida como la valoración que el individuo tiene de sí mismo, incide significativamente en la motivación, la autonomía y la forma en que el estudiante se involucra en su entorno escolar. Paralelamente, la participación en actividades colaborativas —vinculada al trabajo en equipo, la corresponsabilidad y la comunicación interpersonal— se constituye en un elemento clave para la socialización y el aprendizaje significativo. Diversos estudios han señalado que existe una relación estrecha entre ambos factores: los estudiantes que poseen una autoestima fortalecida tienden a participar más activamente en actividades colectivas, mientras que la interacción positiva con los pares refuerza su autopercepción y confianza.

En este marco, la presente tesis se propone analizar los vínculos entre autoestima y participación en estudiantes de sexto grado, desde una perspectiva teórico-empírica que permita comprender cómo estos elementos interactúan en el contexto escolar. La investigación se desarrolla bajo un diseño no experimental, transversal y correlacional, y culmina con una propuesta pedagógica que busca contribuir a la mejora de la calidad educativa mediante el fortalecimiento del desarrollo socioemocional en el aula.

En el contexto ecuatoriano, factores como la diversidad socioeconómica, las condiciones familiares y el entorno social afectan directamente la construcción de la autoestima y, con ello, el

desempeño académico. En la institución educativa donde se desarrollará este estudio, se ha identificado una baja participación en actividades colaborativas y una autovaloración negativa en varios estudiantes, a pesar de contar con ciertos recursos académicos. Estas circunstancias generan una necesidad real de intervención, motivando al investigador a proponer una estrategia que contribuya a fortalecer la autoestima y mejorar la dinámica de trabajo colaborativo en el aula.

En este documento se plantea una propuesta orientada a atender de manera integral las dimensiones emocionales y académicas del desarrollo estudiantil. Parte del reconocimiento de que el aprendizaje no puede limitarse al rendimiento cognitivo, ya que el bienestar emocional del estudiante es un componente esencial del proceso educativo. Desde esta perspectiva, se considera que factores como el autoconcepto, las experiencias previas y el entorno social influyen directamente en la autoestima y en la disposición del alumno a participar en actividades.

La propuesta se basa en el diseño de una guía metodológica sustentada en estrategias de aprendizaje socioemocional, cuyo objetivo es fortalecer la autoestima en estudiantes de Educación General Básica. A través de un enfoque centrado en la persona y apoyado en fundamentos del aprendizaje socioemocional y desarrollo integral, se busca generar un entorno escolar que favorezca la participación activa, el desarrollo moral y el pleno potencial del estudiante. Los beneficios que se esperan derivar de este estudio impactarán directamente en estudiantes, docentes y la comunidad educativa en general, ya que al comprender cómo influye la autoestima en la dinámica participativa, será posible diseñar intervenciones más efectivas para mejorar el clima escolar, potenciar el desarrollo socioemocional de los alumnos y fomentar prácticas pedagógicas inclusivas y colaborativas que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lista de figuras

Resultados del “Cuestionario de Rosenberg” aplicado a estudiantes.

1 “Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás”. 58
2 "Creo que tengo varias cualidades buenas”. 59
3 "En general, me inclino a pensar que soy un fracaso”. 60
4 "Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas”. 61
5 “Siento que no tengo mucho de que enorgullecerme”. 62
6 “Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a”. 63
7 “En general estoy satisfecho/a conmigo mismo/a”. 64
8 “Me gustaría poder respetarme más”. 65
9 “A veces me siento inútil”. 66
10 “A veces pienso que no sirvo para nada”. 67

Lista de tablas

1 Tipos de estrategias ASE 47
2 Validación y confiabilidad de la escala de Rosenberg 54
3 Validación y confiabilidad de la escala de Participación Académica 55

Resultados del “Cuestionario de participación académica” aplicado a estudiantes.

4 ”¿Con qué frecuencia levantas la mano para responder en clase?”. 68
5 “Cuando el maestro o maestra hace una pregunta ¿Cómo te sientes?”. 68
6 “¿Participas en actividades grupales como exposiciones o debates?”. 69
7 “¿Qué haces cuando no entiendes un tema en clase?”. 70
8 “¿Cómo es tu participación cuando hay trabajos en grupo?”. 70
9 “¿Terminas tus tareas escolares a tiempo?”. 71
10 “¿Qué haces si no puedes hacer una tarea?”. 71
11 “¿En qué materias participas más?”. 72
12 “¿Por qué participas más en esa materia?”. 73
13 “¿En qué materia participas menos?”. 73
14 “¿Por qué crees que participas menos en esta asignatura?”. 74
15 “¿Cómo te sientes contigo mismo cuando participas en clase?”. 74
16 “¿Crees que tus ideas son valiosas cuando participas?”. 75
17 “¿Qué piensas de tus habilidades escolares?”. 76
18 “¿Tus compañeros te valoran cuando participas?”. 76
19 “¿Te sientes animado/a para participar en clase?”. 77
20 “¿El maestro o maestra te motiva a participar?”. 77
21 “¿Tus compañeros te animan a participar?”. 78
22 “¿Qué sientes cuando te felicitan por participar?”. 79
23 “¿Qué haría que participes más en clases?”. 79

Índice / Sumario

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN 1
1.1. Planteamiento del problema 1
1.2. Delimitación del problema 6
1.3. Formulación del problema 6
1.4. Preguntas de investigación 6
1.5. Determinación del tema 7
1.6. Objetivo general 7
1.7. Objetivos específicos 7
1.8. Hipótesis 8
1.9. Declaración de las variables (operacionalización) 8
1.10. Justificación 9
1.11. Alcance y limitaciones 11
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL 13
2.1. Antecedentes 13
2.1.1. Antecedentes históricos 13
2.1.1. Teorías relacionadas 19
2.1.2. Antecedentes referenciales 23
2.2. Contenido teórico que fundamenta la investigación 30
2.2.1. Autoestima. 30
2.2.2. Participación académica. 38
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO 49
3.1. Tipo y diseño de investigación 49
3.1.1. Según su finalidad. 49
3.1.2. Según su objetivo gnoseológico. 49
3.1.3. Según su contexto. 49
3.1.5. Según la orientación temporal. 50
3.1.6. Según el enfoque. 50
3.1.7. Según la perspectiva general de la investigación. 51
3.2. La población y la muestra 51
3.2.1. Características de la población 51

3.2.2. Delimitación de la población 51
3.3. Los métodos y las técnicas 52
3.4. Alcance y limitación de la investigación 56
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS 57
4.1. Análisis de la situación actual 57
4.1.1. Resultados del Test de Rosenberg aplicado a estudiantes 58
4.1.2. Resultados del "Cuestionario de participación académica" aplicado a estudiantes. 68
4.1.3. Análisis de la "Entrevista sobre las variables en estudio" aplicado a docentes y personal directivo de la institución. 80
4.2. Análisis Comparativo 81
4.3. Verificación de las Hipótesis 82
4.4. Triangulación metodológica 84
CAPÍTULO V: DISEÑO DE PROPUESTA DE SOLUCIÓN 86
5.1. Nombre de la propuesta 86
5.2. Definición del tipo de producto. 86
5.3. Explicación de cómo la propuesta contribuye a solucionar las insuficiencias identificadas en el diagnóstico. 90
5.4. Objetivos Generales y Específicos de la propuesta. 92
5.5. Desarrollo de la Propuesta 93
5.6. Procedimientos del diseño de la propuesta. 105
5.7. Análisis de Materiales requeridos y Componentes. Caracterización. 105
5.8. Propiedades identificadas. 106
5.9. Sistema de evaluación de la propuesta 106
5.10. Resultados Relevantes. 106
5.11. Premisas para su implementación (Viabilidad). 107
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 108
Referencias bibliográficas 110
Anexos 117

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

La motivación es clave en la educación dado que impulsa la participación del estudiante, se divide en intrínseca (basada en el interés personal) y extrínseca (influenciada por factores externos), la complejidad y diversidad de ambas plantean desafíos para los educadores (Mora, López, Larrea, Pérez, Aldaz y Criollo, 2024). Todo docente puede concluir que un alumno motivado puede tomar riesgos y enfrentarse a nuevos proyectos con más facilidad que un estudiante desmotivado, por ello, en las escuelas se pretende juntar esfuerzos entre familia, comunidad e institución educativa para atender esta necesidad.

A su vez, la autoestima en los alumnos se consolida por varios factores interrelacionados a la motivación; confianza, inseguridades, apoyo familiar, retraso en las habilidades socioemocionales, miedo al fracaso o burla, estereotipos, experiencias cotidianas, comparaciones entre estudiantes y ambientes escolares. La interrelación negativa de factores cotidianos a los alumnos, puede conllevarlos a la autodeterminación negativa, desmotivación y fomentando en ellos la evasión de la participación académica, generando dificultades en su aprendizaje (Albor y Rodríguez, 2022). La importancia de la motivación para el aprendizaje evoca en aplicar modelos de intervención que estimulen áreas sensoriales del individuo para potenciar respuestas reguladas y una mejor percepción sobre las capacidades propias.

La investigación educativa debe seguir preocupándose por el establecimiento de estándares de rendimiento para apoyar teóricamente a los sistemas educativos y mejorar los procedimientos de evaluación, la LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural) pone de manifiesto trabajar en conjunto con familias y docentes para garantizar la participación activa del estudiante (Ministerio de Educación, 2021). La autoestima en el ámbito educativo está

estrechamente relacionada con una serie de factores que limitan la autovaloración académica y la intervención en las clases, muchos de estos actualmente ya se consideran con rigurosidad en estudios para mejorar la calidad educativa.

En el entorno escolar esta problemática puede manifestarse mediante la evasión en el desarrollo de actividades colaborativas dentro y fuera del aula, por ejemplo: el debatir, pasar a la pizarra, leer, resolver ejercicios, responder preguntas, participar de talleres o casas abiertas. Así mismo, esta dificultad puede fortalecerse a través de relaciones poco saludables con docentes o compañeros que refuerzan la sensación de no pertenencia.

Sin duda alguna la regulación de las emociones está en la base de la adaptación exitosa de las personas tanto en situaciones personales como de interacción social, factores relacionados con la valoración propia de cada individuo puede influir en este proceso (Guil y Mestre, 2012). En este sentido, la deficiente autorregulación de emociones puede reforzar la sensación de incapacidad, mientras que la desigualdad de oportunidades en interacciones sociales puede profundizar en la percepción de injusticia, afectando aún más el autoconcepto y autoimagen.

Los estudiantes con baja autoestima tienden a evadir desafíos, ya que temen no estar a la altura de las expectativas y son muy temerosos al fracaso. Este miedo a enfrentarse a nuevas situaciones se agrava por las dificultades en las relaciones sociales, lo que puede llevar al aislamiento social y a la sensación de no pertenecer al grupo, lo que a su vez refuerza las inseguridades y estereotipos en el entorno escolar. Por ello, resulta vital el realizar estudios e investigaciones sobre este tema para poder potenciar estrategias que frenen las brechas que fortalecen este tipo de problemáticas.

Cuando se alude al rendimiento académico, no solo se asocia a una persona, profesional, docente o estudiante, sino que también se vincula a la idea de calidad, de éxito o de excelencia de

un sistema educativo (León, Mendoza, y Gilar, 2021). Esto quiere decir que, el rendimiento académico en algunos casos es dependiente de aspectos ajenos a la participación de un solo individuo. En este caso, el bajo rendimiento académico es una consecuencia directa del involucramiento del alumno en el desarrollo tareas individuales y colaborativas, si un estudiante no se ve a sí mismo como capaz de superar obstáculos y desarrollar proyectos puede afectar la actitud general frente al aprendizaje y limita su desarrollo personal.

Para realizar el pronóstico de la investigación, se llevará a cabo mediante la consideración y cumplimiento de diversos enfoques, que sirven de guía para el desarrollo de este estudio, estos son:

- Establecimiento de indicadores medibles; Participación en tareas escolares (frecuencia de entrega, calidad del trabajo presentado, cumplimiento en los plazos); Rendimiento académico (promedio de notas, desempeño en pruebas); Actitud frente al aprendizaje.
- Autoestima; Analizar los valores personales y escolares del estudiante mediante la aplicación de cuestionarios y entrevistas a docentes.
- Diseño longitudinal o cuasiexperimental; Realizar mediciones al inicio y al final del proyecto (pretest y postest).
- Validación cualitativa; Complementada con encuestas y entrevistas a grupos focales (estudiantes y docentes).
- Desarrollo de una propuesta con alternativas de solución para contrarrestar la problemática.

En los entornos escolares contemporáneos, la participación activa de los estudiantes en actividades académicas colaborativas se ha convertido en un componente esencial para el desarrollo integral, no solo de habilidades cognitivas, sino también de competencias socioemocionales. La autoestima, entendida como la valoración que un individuo tiene de sí

mismo, desempeña un papel fundamental en la disposición de los estudiantes para integrarse de manera eficaz y significativa en procesos colaborativos de aprendizaje (Rosenberg, 1965; Mruk, 2013). En este contexto, surge una necesidad apremiante de investigar la relación entre los niveles de autoestima y la disposición a participar en dinámicas colaborativas, especialmente en la etapa de la niñez intermedia, donde se configuran elementos claves del autoconcepto, la identidad académica y la interacción social.

La Institución Educativa Particular "The Atenea School", ubicada en la parroquia San Isidro del Inca, del cantón Quito, enfrenta un desafío observado por los docentes de sexto grado de Educación General Básica durante el ciclo lectivo 2024–2025: si bien se promueve el trabajo colaborativo como estrategia pedagógica central, existe una notable disparidad en la participación entre estudiantes. Algunos se muestran entusiastas y proactivos, mientras que otros adoptan una postura pasiva, evasiva o incluso ansiosa frente a estas actividades. Esta situación genera inquietudes en el cuerpo docente respecto a los factores psicoeducativos que podrían estar influyendo en dicha participación, siendo la autoestima uno de los elementos más recurrentemente mencionados en las observaciones cualitativas del aula.

En términos generales, la autoestima se ha identificado como un predictor significativo de la motivación académica, la autorregulación emocional y el involucramiento social (Harter, 2012; Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003). Diversos estudios evidencian que los estudiantes con una autoestima positiva tienden a mostrar mayor seguridad para expresar ideas, asumir roles dentro del grupo, resolver conflictos y sostener relaciones interpersonales saludables en el contexto escolar (Orth & Robins, 2014; Sánchez-Rosas, 2021). Por el contrario, niveles bajos de autoestima pueden traducirse en retraimiento social, temor al juicio de los pares y escasa

participación en contextos cooperativos, limitando así las oportunidades de aprendizaje significativo.

En el contexto educativo ecuatoriano, y específicamente en instituciones privadas con enfoque constructivista como “The Atenea School”, el trabajo colaborativo es considerado una competencia clave para el siglo XXI, alineada con los principios del currículo nacional que promueven el desarrollo integral del estudiante y la formación de ciudadanos participativos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Sin embargo, no se dispone de estudios suficientes que examinen empíricamente la influencia de variables socioemocionales, como la autoestima, en la participación colaborativa de niños en los últimos años de la Educación Básica. Esto representa una brecha de conocimiento relevante tanto para la teoría como para la práctica pedagógica, ya que comprender estos vínculos permitiría diseñar estrategias de intervención más ajustadas a las realidades emocionales del estudiantado.

Además, el momento histórico y social actual, marcado por los efectos psicosociales de la pandemia de COVID-19 y el retorno a la presencialidad escolar, ha dejado secuelas en la autopercepción de los estudiantes y en su capacidad para interactuar en grupo. Investigaciones recientes advierten que muchas niñas y niños presentan dificultades para integrarse plenamente a las dinámicas colectivas, lo cual podría estar vinculado con alteraciones en su autoestima y habilidades sociales (UNESCO, 2020; González-Valenzuela et al., 2023). En este sentido, el presente estudio cobra pertinencia al situarse en una institución educativa real que refleja tensiones propias de esta etapa pospandémica, en una zona urbana de Quito con características socioculturales diversas.

En consecuencia, el presente trabajo, se propone indagar los vínculos entre los niveles de autoestima y la disposición a participar en actividades académicas colaborativas en estudiantes

de sexto grado, considerando sus implicaciones tanto para la comprensión del desarrollo socioemocional infantil como para la mejora de las prácticas pedagógicas orientadas al trabajo en grupo.

1.2. Delimitación del problema

El presente estudio busca dar a conocer las perspectivas que tienen los estudiantes y docentes de cómo la autoestima influye en la participación académica de los alumnos dentro del aula, específicamente en niños y adolescentes de educación básica media (de 10 a 11 años) en la ciudad de Quito, parroquia de San Isidro del Inca en la escuela particular “The Atenea School”. La investigación se llevará a cabo durante el año escolar 2024-2025, se tendrán en cuenta los conocimientos de los docentes de cómo los niveles de autoestima de los estudiantes impactan en su involucramiento en el desarrollo de las actividades académicas y en su disposición a interactuar en el aula.

1.3. Formulación del problema

¿Cuál es la relación entre los niveles de autoestima y la disposición a participar en actividades académicas colaborativas en estudiantes de sexto grado de Educación General Básica Institución Educativa Particular "The Atenea School", durante el año lectivo 2024-2025?

1.4. Preguntas de investigación

- ¿Cómo se identifican los niveles de autoestima en los estudiantes?
- ¿Qué medios o herramientas se pueden usar para evaluar la disposición a participar de los alumnos y cómo se identifican las principales barreras que enfrentan los estudiantes para alcanzar una autoestima alta y poder participar académicamente en las clases de forma eficiente?

- ¿Cuál es la correlación entre los niveles de autoestima y la participación académica colaborativa en los alumnos?
- ¿Cómo se puede fortalecer la autoestima y fomentar la participación colaborativa de los alumnos?

1.5. Determinación del tema

Vínculos entre niveles de autoestima de los alumnos y su disposición de a participar en actividades académicas colaborativas.

1.6. Objetivo general

Determinar la relación entre los vínculos existentes entre los niveles de autoestima y la disposición a participar en actividades académicas colaborativas en estudiantes de sexto grado de Educación General Básica.

1.7. Objetivos específicos

- Identificar los niveles de autoestima en estudiantes de sexto grado de EGB mediante la aplicación de un instrumento validado como el cuestionario de autoestima de Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale).
- Evaluar la participación académica de los alumnos y su disposición a participar en actividades académicas colaborativas mediante la aplicación de cuestionarios.
- Determinar la correlación entre los niveles de autoestima y la participación académica colaborativa en los estudiantes analizados a través de medición de coeficientes no paramétricos.
- Proponer estrategias basadas en aprendizaje socioemocional para fortalecer la autoestima y fomentar la participación colaborativa de los alumnos.

1.8. Hipótesis

Hipótesis General

Existe una relación significativa entre los niveles de autoestima y la disposición a participar en actividades académicas colaborativas en estudiantes de sexto grado de Educación General Básica.

Hipótesis particulares

- Los estudiantes presentan niveles medianamente bajos de autoestima.
- La participación académica en actividades colaborativas es medianamente baja en los alumnos de Sexto grado de Educación General Básica.
- Existe una correlación significativa entre los niveles de autoestima de los alumnos y su participación en actividades colaborativas.
- La propuesta de estrategias basadas en aprendizaje socioemocional fortalece la autoestima de los estudiantes y facilita su participación en actividades colaborativas

1.9. Declaración de las variables (operacionalización)

Variables	**Autoestima**; variable independiente (V.I)	**Definición conceptual**	**V.I:** Valoración propia sobre uno mismo.
	Participación académica; variable dependiente (V.D)		**V.D:** Involucramiento de los alumnos en las clases.

Definición operacional	**Dimensiones**	**Indicadores**	**Técnica e instrumento**	**Ítems**	**Escala**
Variable independiente "Autoestima": Se entenderá por autoestima el grado en que un alumno se valora, se respeta a sí mismo y confía en sus capacidades personales y académicas. Operacionalmente, esta variable será medida mediante la aplicación de un instrumento psicométrico validado, como el Cuestionario de Autoestima de Rosenberg, adaptado al contexto educativo.	**Autoaceptación personal** Se refiere a la capacidad del individuo para reconocerse, aceptarse y valorarse tal como es, incluyendo sus virtudes y limitaciones, sin caer en el autojuicio excesivo. Implica una evaluación interna.	• Aceptación de sí mismo a pesar de los errores. • Sentimiento de dignidad personal. • Reconocimiento de cualidades positivas. • Percepción positiva de la propia valía.	**Técnica** Encuesta. **Instrumento** Cuestionario	1. Me siento bien conmigo mismo. 2. En general, estoy satisfecho conmigo mismo. 3. En general, me inclino a pensar que soy un fracaso. 4. Me gustaría poder respetarme más. 5. A veces me siento inútil. 6. A veces pienso que no sirvo para nada.	Likert
	Autovaloración social Hace referencia a la percepción del valor propio en relación con los demás. Incluye el reconocimiento de cualidades personales, el sentimiento de dignidad y la creencia de ser merecedor de respeto.	• Sentimiento de ser digno de respeto por los demás. • Expectativa de ser tratado con valor. • Creencia de ser tan valioso como los demás. • Seguridad frente a la opinión externa.	**Técnica** Encuesta. **Instrumento** Cuestionario	7. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás. 8. Creo que tengo varias cualidades buenas. 9. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo. 10. Siento que no tengo mucho de qué enorgullecerme.	Likert

Variables	**Autoestima**; variable independiente (V.I)	**Definición conceptual**	**V.I:** Valoración propia sobre uno mismo.
	Participación académica; variable dependiente (V.D)		**V.D:** Involucramiento de los alumnos en las clases.

Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Técnica e instrumento	Ítems	Escala
Variable dependiente "Participación académica" Se entenderá por participación académica el nivel de implicación activa del alumno en actividades escolares, tanto dentro del aula como fuera de ella, incluyendo su intervención en clase, cumplimiento de tareas, motivación, percepción de capacidad, y relación con el entorno escolar. Esta variable será medida mediante la aplicación de un Cuestionario de Participación Académica	**Participación en clase** Evalúa la disposición y frecuencia con la que el alumno interviene en el aula: responder preguntas, trabajar en grupo, expresar dudas o participar activamente.	Frecuencia de intervención, disposición a hablar, trabajo en grupo, preguntas	**Técnica:** Encuesta. **Instrumento:** Cuestionario.	1. ¿Con qué frecuencia levantas la mano para responder en clase? 2. Cuando el maestro o maestra hace una pregunta, ¿cómo te sientes? 3. ¿Participas en actividades grupales como exposiciones o debates? 4. ¿Qué haces cuando no entiendes un tema en clase?	Ordinal
	Participación en tareas y deberes Mide el grado de compromiso del estudiante con las actividades escolares, tanto individuales como grupales, incluyendo cumplimiento y búsqueda de soluciones.	Colaboración en grupo, cumplimiento y solución de tareas	**Técnica:** Encuesta. **Instrumento:** Cuestionario.	5. ¿Cómo es tu participación cuando hay trabajos en grupo? 6. ¿Terminas tus tareas escolares a tiempo? 7. ¿Qué haces si no puedes hacer una tarea?	Ordinal
	Materias de mayor y menor participación Indaga en qué asignaturas el alumno participa más o menos, y explora las razones personales, emocionales o contextuales detrás de esa diferencia.	Preferencia por asignaturas, razones de implicación o desinterés	**Técnica:** Encuesta. **Instrumento:** Cuestionario.	8. ¿En qué materia participas más? 9. ¿Por qué participas más en esa materia? 10. ¿En qué materia participas menos? 11. ¿Por qué crees que participas menos en esa materia?	Ordinal
	Autoestima y percepción de capacidad Relaciona cómo se siente el alumno consigo mismo al participar, su autoconfianza académica y cómo percibe la valoración de sus ideas por parte de sus compañeros.	Estado emocional al participar, percepción de habilidades, valoración de ideas	**Técnica:** Encuesta. **Instrumento:** Cuestionario.	12. ¿Cómo te sientes contigo mismo cuando participas en clase? 13. ¿Crees que tus ideas son valiosas cuando participas? 14. ¿Qué piensas de tus habilidades escolares? 15. ¿Tus compañeros te valoran cuando participas?	Ordinal
	Motivación y clima escolar Explora factores internos (interés, ganas) y externos (ambiente, apoyo docente y de compañeros) que influyen en la participación del estudiante en clase.	Estímulo externo e interno, apoyo de docentes y pares, reacciones emocionales.	**Técnica:** Encuesta. **Instrumento:** Cuestionario.	16. ¿Te sientes animado para participar en clases? 17. ¿El maestro o maestra te motiva a participar? 18. ¿Tus compañeros te animan a participar? 19. ¿Qué sientes cuando te felicitan por participar? 20. ¿Qué haría que participes más en clase?	Ordinal

1.10. Justificación

El presente estudio busca dar a conocer las perspectivas que tienen los estudiantes y docentes de cómo la autoestima influye en la participación e intervención académica de los alumnos dentro del aula, específicamente en niños y adolescentes de educación básica media (de 10 a 11 años) en la ciudad de Quito, parroquia de San Isidro del Inca en la Institución Educativa "The Atenea School".

Desarrollar el tema tiene diversas implicaciones relevantes en lo social, científico y educativo. Un análisis detallado en estos componentes son los siguientes:

- **Relevancia Social**

  1. - Desarrollo emocional de los estudiantes: Este tema es relevante porque permite comprender cómo la autoestima afecta la forma en que los educandos interactúan en el aula.

2. - Reducción de desigualdades: Explorar este tema puede ayudar a identificar brechas y barreras escolares que afectan a ciertos grupos de estudiantes (por ejemplo, aquellos con dificultades socioemocionales), y desarrollar soluciones que favorezcan la equidad.

3. - Impacto en la vida futura: Las personas que desarrollan una autoestima sólida son más propensas a ser activos, responsables y perseverantes; habilidades que son vitales en la vida adulta y profesional.

- **Relevancia Científica**

  1. - Avance en la comprensión de la psicología educativa: Analizar la relación entre la autoestima y la participación académica permite proporcionar una base científica más sólida sobre cómo factores emocionales y psicológicos influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del alumno.

  2. - Desarrollo de nuevas herramientas de medición: Se puede contribuir al desarrollo de nuevos medios o enfoques metodológicos para medir tanto la autoestima como el nivel de participación en el aula, aportando recursos prácticos y científicos para futuros estudios.

  3. - Intervenciones basadas en evidencia: Los hallazgos pueden ser utilizados para crear programas de intervención basados en la evidencia, dirigidos a fortalecer la autoestima.

- **Relevancia Educativa**

  1. - Mejora del rendimiento académico: Fortalecer la autoestima influye directamente en la mejora de la disposición en los estudiantes a participar en clase.

  2.- Desarrollo de estrategias pedagógicas efectivas: Comprender cómo la autoestima impacta la participación puede ayudar a los educadores a crear ambientes de aprendizaje más inclusivos y efectivos.

3. - El fortalecimiento de habilidades científicas: La participación en el aula no solo mejora las habilidades sociales y emocionales, sino también las habilidades cognitivas. Un estudiante con alta autoestima se siente más motivado a involucrarse en el proceso científico partiendo de la experimentación, observación y análisis de objetos o fenómenos.

El desarrollo de este estudio puede generar impactos positivos tanto a nivel individual como colectivo, puesto que se mejora la calidad de la educación y el bienestar de los estudiantes, además a un costo relativamente bajo y alineado con las políticas públicas actuales sobre salud emocional y educación inclusiva. En resumen, esta investigación no solo tiene un impacto inmediato en el entorno educativo, sino que también tiene el potencial de influir positivamente en los aspectos sociales, económicos y políticos de la comunidad. Este documento puede ser un catalizador para políticas educativas más inclusivas, que reconozcan la importancia de los aspectos emocionales en el rendimiento académico, creando un ambiente de aprendizaje donde todos los educandos, independientemente de su nivel de autoestima, puedan participar activamente y alcanzar su máximo potencial. En este sentido, los resultados de la investigación pueden ser usados para diseñar programas de formación docente, intervenciones psicológicas en el aula y estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la autoestima, con el fin de mejorar los estándares de la calidad educativa y, a largo plazo, contribuir al desarrollo social y económico de la comunidad.

1.11. Alcance y limitaciones

Alcance

El estudio tiene un alcance correlacional, puesto que el objetivo principal es identificar y analizar la relación entre los vínculos de la autoestima y la participación académica de los alumnos.

Limitaciones

Entre las limitaciones de este estudio se encuentran:

1. - Diseño no experimental: Al momento de no manipular las variables ni tampoco aplicar un tratamiento, no es posible establecer una relación directa de causa-efecto entre la autoestima y la participación académica aplicada a la realidad del fenómeno.

2. - Muestra delimitada: Los resultados se obtienen a partir de una muestra muy concreta de alumnos, esto limita la posibilidad de extenderlos a otras instituciones o niveles.

3. - Factores externos no controlados: Variables como el entorno familiar, social o emocional de los alumnos pueden influir tanto en la autoestima como en la participación académica, pero estas variables no se controlan de forma directa en este estudio.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes históricos

A continuación, se exponen los antecedentes históricos que demuestran los vínculos entre las variables autoestima y participación escolar en actividades colaborativas, enmarcados dentro de una evolución cronológica de teorías, investigaciones y propuestas pedagógicas que han ido configurando este campo de estudio. Estos antecedentes permiten justificar científicamente la relación entre ambas variables, identificando autores, modelos y hallazgos relevantes:

Ilustración 1

Antecedentes históricos sobre los vínculos entre autoestima y participación escolar.

Década de 1960–1970: Fundamentos del concepto de autoestima

Morris Rosenberg (1965), definió la autoestima como la evaluación subjetiva que una persona hace de sí misma, introduciendo la **Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE)**, la cual se convirtió en un instrumento de referencia para estudios posteriores en educación. Aunque en

sus primeros estudios la autoestima fue abordada principalmente desde la psicología clínica y social, Rosenberg señaló que la valoración positiva de uno mismo influye en la conducta interpersonal, la integración social y el rendimiento académico.

"Una alta autoestima se correlaciona con mayor participación en grupos, expresividad social y percepción positiva del entorno" (Rosenberg, 1965, p. 23). Este principio marcó el inicio de la vinculación teórica entre autoestima y comportamiento social en contextos escolares.

Década de 1980: Surgimiento del aprendizaje cooperativo y su impacto emocional

Los psicólogos David y Roger Johnson (1989) desarrollaron el modelo de aprendizaje cooperativo, demostrando que trabajar en grupos estructurados con interdependencia positiva no solo mejora el aprendizaje académico, sino también aspectos afectivos como la autoestima y la percepción de autoeficacia.

En su teoría, plantean que cuando los estudiantes trabajan en cooperación y sienten que sus aportes son valorados, desarrollan un sentido de pertenencia que refuerza su autoestima. Este vínculo es esencial en la motivación para participar activamente.

"Los alumnos que cooperan tienden a desarrollar autoconceptos más positivos que aquellos que aprenden de forma competitiva o individualista" (Johnson & Johnson, 1989, p. 113).

El aprendizaje colaborativo comenzó a considerarse entonces como un medio para elevar la autoestima a través del reconocimiento social dentro del grupo.

Década de 1990: Autoestima como mediadora de la participación escolar

Susan Harter (1993) propuso modelos de autoestima multidimensional, donde el entorno escolar es uno de los principales dominios que condicionan la autovaloración de niños y adolescentes. La percepción de competencia social, académica y de aceptación por parte de pares

se traduce directamente en **mayor disposición a participar en actividades grupales**, como proyectos colaborativos, discusiones, y juegos académicos.

"La autoevaluación positiva en el entorno escolar predice conductas de involucramiento activo en clase" (Harter, 1993, p. 24). En esta etapa, se fortalece el vínculo empírico entre autoestima y participación, evidenciando que los estudiantes con mayor autoestima toman la iniciativa, asumen roles y contribuyen activamente en entornos colaborativos.

Años 2000–2010: Autoestima como competencia socioemocional

Con el auge del enfoque por competencias y la pedagogía del desarrollo integral, organismos internacionales como la UNESCO (2004) y la OCDE (2005) integran la autoestima en el marco de las competencias socioemocionales necesarias para la participación activa y democrática en la escuela.

En este contexto, la autoestima ya no se concibe solo como una variable psicológica individual, sino como una condición esencial para la participación social, la cooperación, el liderazgo escolar y la resolución de conflictos.

"El fortalecimiento de la autoestima es una estrategia clave para promover la participación equitativa de todos los estudiantes en el aprendizaje cooperativo" (UNESCO, 2004, p. 41). Este reconocimiento institucional evidencia el vínculo entre ambas variables como una relación estructural en el desarrollo educativo.

Década de 2010–2020: Evidencia empírica y consolidación del vínculo

En una revisión sistemática sobre autoestima y participación escolar en contextos latinoamericanos, Sánchez-Rosas (2019) concluyó que la autoestima se correlaciona positivamente con indicadores de participación como liderazgo, iniciativa, y trabajo en equipo.

Estudios incluidos en su revisión mostraron coeficientes de correlación superiores a 0.60 en varios países.

Asimismo, se establece que los programas educativos que integran actividades colaborativas tienden a incrementar la autoestima de los participantes, mostrando una relación bidireccional entre ambas variables.

Período post-pandemia (2020–2024): Relevancia en contextos de recuperación emocional

A raíz de la pandemia por COVID-19, varios organismos internacionales han advertido sobre los efectos negativos del aislamiento en la autoestima y el bienestar emocional de los estudiantes. En las estrategias de retorno a clases, se promueven actividades colaborativas como herramientas para reconstruir el sentido de comunidad, el autoconcepto positivo y la participación escolar.

"El trabajo en grupo, el diálogo y la cooperación son esenciales para restaurar la autoestima y la confianza de los niños después del confinamiento" (UNICEF, 2022, p. 4).

Este nuevo marco contextual refuerza la necesidad de investigar el vínculo entre autoestima y participación colaborativa en la escuela, con miras a diseñar estrategias de apoyo emocional y pedagógico.

Los antecedentes históricos analizados demuestran que la relación entre autoestima y participación escolar colaborativa tiene un sustento sólido en teorías psicológicas, modelos pedagógicos y evidencias empíricas. La autoestima se ha consolidado como un predictor del involucramiento escolar, y las actividades colaborativas, a su vez, se reconocen como contextos facilitadores del desarrollo de una autoestima saludable.

No obstante, existen zonas de vacancia en contextos particulares —como el ecuatoriano, en instituciones privadas, o en niveles específicos como sexto grado de Educación General Básica— que justifican la realización de estudios actuales, focalizados y culturalmente contextualizados.

En Ecuador, la relación entre autopercepción y la participación académica del alumnado ha sido objeto de investigación; donde la diversidad socioeconómica y cultural es amplia, las condiciones familiares, económicas y sociales influyen considerablemente en la autopercepción del educando. “La construcción de la autoestima depende de diversos factores como el autoconcepto, el amor propio, la autonomía e independencia, la autoaceptación y el contexto del mundo externo” (Guerrero, 2022, p. 46).

Los antecedentes históricos analizados demuestran que la relación entre autoestima y participación escolar colaborativa tiene un sustento sólido en teorías psicológicas, modelos pedagógicos y evidencias empíricas. La autoestima se ha consolidado como un predictor del involucramiento escolar, y las actividades colaborativas, a su vez, se reconocen como contextos facilitadores del desarrollo de una autoestima saludable.

No obstante, existen zonas de vacancia en contextos particulares —como el ecuatoriano, en instituciones privadas, o en niveles específicos como sexto grado de Educación General Básica— que justifican la realización de estudios actuales, focalizados y culturalmente contextualizados.

La investigación se llevará a cabo en la Institución Educativa Particular “The Atenea School”, una institución privada que, si bien ofrece ciertos recursos para el desarrollo académico, enfrenta desafíos significativos en el fortalecimiento de la autoestima. Uno de los principales problemas detectados es la valoración negativa de los estudiantes consigo mismos, lo cual limita

seriamente el proceso de inclusión y el bienestar emocional de los estudiantes. Por otra parte, se encuentra el bajo nivel de involucramiento del alumnado en actividades colaborativas en clases, fundamentales para obtener un buen desempeño escolar. Esta situación puede generar una autopercepción negativa y mal desempeño académico generando en los estudiantes sentimientos de inseguridad, aislamiento y baja autoestima.

Adicionalmente, en esta escuela, aunque se trata de una institución privada, existe una notable falta de preparación por parte de los docentes. Este fenómeno es preocupante, ya que los educadores, lejos de brindar la orientación necesaria para el desarrollo académico y bienestar emocional de sus estudiantes, no están suficientemente involucrados en su proceso de capacitación respecto del bienestar emocional. Además, la falta de interacción docente-alumno en este campo también contribuye a un déficit en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, fundamentales para el crecimiento integral. Otro aspecto a involucrar, como indica Ortiz (2023), es la exigencia y perfeccionismo, un comportamiento que atrapa a miles de personas alejándolas de sus objetivos y de la felicidad.

Dentro del aula, la autoestima tiene influencia directa en la participación académica de los alumnos. Cuando ellos se sienten valorados y respetados, es más probable que se involucren en las actividades escolares. Los profesores tienen un rol fundamental en la construcción de la identidad y de la autoestima de los estudiantes; un docente que ofrezca retroalimentación positiva, que reconozca los logros de los estudiantes, incluso cuando son pequeños, y que fomente un ambiente inclusivo y de apoyo, contribuye significativamente a que los educandos se sientan más seguros y confiados en su capacidad para participar. Asimismo, las dinámicas dentro del aula que promuevan el trabajo en grupo, la cooperación y la comunicación ayudan a los niños

y adolescentes a sentirse parte activa del proceso de aprendizaje, reforzando su autoestima y, por ende, su motivación para involucrarse.

Ecuador ha implementado diversas políticas y programas en los últimos años con el objetivo de reforzar la autoestima y el bienestar emocional de sus estudiantes, reconociendo que estos factores son esenciales para el éxito académico y el desarrollo integro en el proceso formativo de las personas.

2.1.1. Teorías relacionadas

El estudio de la autoestima en el contexto escolar ha sido objeto de atención de diversos marcos teóricos que abordan el desarrollo de la identidad y las relaciones sociales. Estas teorías ofrecen un fundamento sólido para comprender cómo la percepción que los adolescentes tienen de sí mismos influye directamente en su disposición a participar en dinámicas de aprendizaje colaborativo, y cómo dichas experiencias pueden retroalimentar positivamente su autoestima.

Teoría del Autoconcepto – William James (1890)

El pionero William James definió el autoconcepto como la suma de todo lo que una persona considera suyo, es decir, la representación que el individuo construye sobre sí mismo a partir de sus vivencias. James distinguió entre el "yo material", el "yo social" y el "yo espiritual", y estableció que la autoestima se forma en función de la relación entre los logros obtenidos y las aspiraciones personales.

Durante la adolescencia, los individuos evalúan constantemente sus capacidades —académicas, sociales, físicas— en comparación con sus ideales y los estándares del grupo de pares. Esta autovaloración influye en su deseo de participar o inhibirse frente a tareas grupales. Por tanto, cuando un estudiante se percibe competente y valioso, es más probable que se

involucre activamente en actividades colaborativas, buscando el reconocimiento del grupo como refuerzo de su autoimagen.

Teoría del Desarrollo Psicosocial – Erik Erikson (1950)

Erikson conceptualizó el desarrollo humano en ocho etapas psicosociales. En la adolescencia, la etapa crítica es "Identidad vs. confusión de roles", donde el joven explora su identidad personal y social. La resolución positiva de esta etapa conlleva la formación de un yo coherente, base esencial para una autoestima sólida.

La participación en actividades grupales durante la escolaridad permite a los adolescentes ensayar roles, recibir retroalimentación y consolidar un sentido de pertenencia, lo que fortalece su identidad. Por el contrario, el aislamiento o la falta de participación pueden intensificar la confusión de roles y el deterioro del autoconcepto.

Teoría del Desarrollo Moral – Lawrence Kohlberg (1958)

Kohlberg propuso que el desarrollo moral atraviesa distintas etapas, y durante la adolescencia los individuos alcanzan típicamente el nivel de moralidad convencional, donde la aceptación social y el cumplimiento de normas adquieren centralidad. La participación colaborativa en actividades escolares fomenta este desarrollo moral, ya que el estudiante se enfrenta a dilemas éticos, negocia con sus pares, y busca la aprobación dentro de un marco de valores compartidos.

En este proceso, la autoestima se construye también desde la autovaloración ética, vinculada con el sentido de responsabilidad y la conciencia social del adolescente, reforzada en ambientes de trabajo grupal que promueven la equidad y la cooperación.

Teoría del Apego – John Bowlby (1969)

Bowlby postuló que los vínculos afectivos tempranos con las figuras de apego proporcionan un modelo interno de seguridad emocional. Aunque centrada en la infancia, esta

teoría tiene implicaciones importantes para la adolescencia: los jóvenes que se sienten apoyados emocionalmente por sus cuidadores tienden a desarrollar una autoestima más estable y positiva.

Este capital emocional es decisivo para la participación en contextos colaborativos, ya que los estudiantes con apego seguro confían en sí mismos, enfrentan con menor ansiedad las evaluaciones sociales, y se muestran más abiertos a la interacción con sus pares.

Teoría Ecológica del Desarrollo Humano – Urie Bronfenbrenner (1979)

Bronfenbrenner conceptualizó el desarrollo como un proceso que ocurre dentro de sistemas interrelacionados: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema. En el caso de la autoestima adolescente, esta se configura a través de interacciones dentro del aula, la familia, el entorno comunitario y la cultura escolar.

La participación en actividades colaborativas forma parte del microsistema educativo, y permite al adolescente experimentar interacciones horizontales (entre pares) y verticales (con docentes), que validan su sentido de pertenencia. A su vez, estos contextos retroalimentan la percepción de competencia y aceptación social, pilares de una autoestima positiva.

Teoría Sociométrica de la Autoestima – Leary y Baumeister (2000)

Esta teoría propone que la autoestima funciona como un "barómetro sociométrico": un mecanismo psicológico que monitorea el grado de aceptación social del individuo. En la adolescencia, etapa en la que la pertenencia grupal es crítica, los vínculos con los compañeros de aula se convierten en fuente primaria de validación.

La participación en actividades colaborativas representa, entonces, una oportunidad para ser incluido, respetado y valorado. Si los estudiantes perciben rechazo o invisibilidad en estos espacios, su autoestima puede verse comprometida. Así, la autoestima y la participación escolar se influyen recíprocamente.

Teoría de la Autoestima Basada en Contingencias – Jennifer Crocker (2002)

Crocker introdujo la noción de autoestima contingente, que depende de factores externos como el rendimiento académico, la aprobación social o la apariencia física. En contextos escolares, los adolescentes pueden ligar su autovaloración al éxito o al fracaso en actividades grupales.

Si el entorno escolar valora la cooperación por encima de la competencia, y el estudiante se siente útil en tareas colaborativas, su autoestima se verá fortalecida. En cambio, entornos donde se sobrevalora el desempeño individual pueden generar ansiedad y autoestima frágil frente a dinámicas grupales.

Teoría del Mindset – Carol Dweck (2006)

Dweck distingue entre una mentalidad fija (creencia de que las capacidades son estáticas) y una mentalidad de crecimiento (convicción de que el esfuerzo mejora el rendimiento). Fomentar una mentalidad de crecimiento en adolescentes promueve resiliencia ante los errores y autovaloración positiva, especialmente en entornos colaborativos donde los errores son parte del aprendizaje colectivo.

Este enfoque permite vincular la participación activa con una autoestima más resistente, ya que el estudiante deja de temer el juicio y comienza a valorar el proceso de aprendizaje como construcción conjunta.

Las teorías presentadas —desde el autoconcepto hasta la ecología del desarrollo— convergen en un punto clave: la autoestima y la participación colaborativa escolar están estrechamente entrelazadas, tanto a nivel individual como en el entramado social donde se construye la identidad adolescente. Comprender estas relaciones desde una perspectiva teórica

robusta permite sustentar el valor educativo de promover entornos colaborativos que refuercen la autoestima, y viceversa, valorar la autoestima como condición facilitadora de la participación.

2.1.2. Antecedentes referenciales

A continuación, se presentan los antecedentes del estudio sobre los vínculos entre los niveles de autoestima y la disposición a participar en actividades académicas colaborativas en estudiantes de sexto grado de Educación General Básica. Se han seleccionado investigaciones relevantes a nivel internacional, nacional (Ecuador) y local (Quito y sus alrededores), todas realizadas en los últimos cinco años y que cumplen con criterios de rigor científico y metodológico. Posteriormente, se analiza el déficit teórico y las zonas de vacancia identificadas que justifican la pertinencia del presente estudio.

El estudio titulado "Impacto de un programa de intervención familiar en la autoestima de estudiantes de sexto grado de la Academia Militar Joaquín de Cayzedo y Cuero" realizado por Lasso (2023), fue realizado en Cali, Colombia, evaluó el efecto de una intervención familiar en la autoestima de estudiantes de sexto grado. La metodología empleada fue mixta, combinando enfoques cualitativos y cuantitativos. Se aplicó la Escala de Autoestima de Rosenberg antes y después de la intervención, junto con entrevistas estructuradas y fichas socioeconómicas. La muestra incluyó estudiantes de 11 a 13 años provenientes de familias con diversas estructuras y desafíos socioeconómicos.

La intervención consistió en talleres y actividades dirigidas a fortalecer la comunicación y las relaciones familiares. Los resultados mostraron una mejora significativa en los niveles de autoestima de los estudiantes, evidenciada tanto en las mediciones cuantitativas como en las observaciones cualitativas. Los docentes reportaron mejoras en el rendimiento académico y en la dinámica escolar de los estudiantes. El estudio concluyó que involucrar activamente a las

familias en el proceso educativo puede tener un impacto positivo en la autoestima y el desempeño académico de los estudiantes.

Por otro lado, la investigación "Colaboración y desempeño académico en física introductoria en línea: una exploración mediante análisis de redes sociales" de los investigadores Pulgar, Ramírez, Umanzor, Candia y Sánchez (2022), realizada en Chile, examinó el impacto de la colaboración entre estudiantes con lazos de amistad fuertes en el rendimiento académico en cursos de física en modalidades de enseñanza remota e híbrida. Se utilizó el análisis de redes sociales para mapear las relaciones de amistad y colaboración entre los estudiantes, y se aplicaron modelos de regresión lineal múltiple para analizar los datos.

Los resultados indicaron que la colaboración con amigos cercanos mejora significativamente el rendimiento académico, especialmente en entornos de enseñanza remota e híbrida. El estudio concluyó que las relaciones sociales sólidas entre los estudiantes pueden facilitar la colaboración efectiva y, en consecuencia, mejorar el desempeño académico en contextos de aprendizaje en línea.

The Relationship between the Level of Self-Esteem, Cooperative Learning and Anxiety in Group Tasks in the Pandemic Context, llevado a cabo por Petrica & Georgeta (2022), en Bucarest, Rumania, investigó la relación entre la autoestima, el aprendizaje cooperativo y la ansiedad en tareas grupales durante la pandemia de COVID-19. Participaron 110 estudiantes de primaria, con una media de edad de 8 años.

Se utilizaron el Test Multidimensional de Autoestima (TMA), las Matrices Progresivas de Raven y las Escalas Psiquiátricas Autoaplicadas para Niños y Adolescentes (SAFA) para evaluar la autoestima, la inteligencia y la ansiedad, respectivamente. Los resultados mostraron una correlación positiva significativa entre la autoestima y el aprendizaje cooperativo ($r = 0.705$,

$p < 0.05$), y una correlación negativa significativa entre la autoestima y la ansiedad ($r = -0.609$, $p < 0.05$). Además, se encontró que los estudiantes con mayor participación en actividades cooperativas presentaban niveles más altos de autoestima y menores niveles de ansiedad. El estudio concluyó que el aprendizaje cooperativo puede ser una estrategia efectiva para mejorar la autoestima y reducir la ansiedad en estudiantes de primaria, especialmente en contextos de crisis como la pandemia.

En el estudio titulado Clima social escolar y autoestima de los estudiantes de educación secundaria llevado a cabo por Estrada Araoz y Mamani Uchasara (2020) en Perú, se exploró la relación entre el ambiente escolar y los niveles de autoestima en 140 estudiantes de secundaria. Utilizando un diseño no experimental, de tipo correlacional, los autores aplicaron la Escala de Clima Social Escolar (CES) y el Inventario de Autoestima de Coopersmith. Los resultados revelaron una correlación directa y significativa entre las percepciones de un entorno escolar positivo y niveles elevados de autoestima ($r = 0.874$, $p < 0.05$). Se concluyó que un clima escolar favorable, caracterizado por relaciones respetuosas y apoyo institucional, promueve el fortalecimiento de la autoestima, lo cual podría facilitar la participación en dinámicas colaborativas de aula.

Por su parte, Granados-Udave, Garza-Sánchez y Hernández Montaño (2024) desarrollaron el estudio Impacto del autoestima y empatía en la resolución de conflictos en estudiantes de Bachillerato en Coahuila, con una muestra de 438 estudiantes mexicanos. Mediante un enfoque cuantitativo, los investigadores emplearon la Escala de Autoestima de Rosenberg y la Escala Básica de Empatía, junto con el instrumento Conflictalk para identificar estilos de resolución de conflictos. Los hallazgos indicaron que los estudiantes con mayor autoestima y empatía afectiva tendían a adoptar estilos cooperativos de resolución ($F(1,122) =$

12.069, p = 0.002), lo cual sugiere que la autoestima no solo mejora el autoconcepto, sino que también predispone a una participación activa y positiva en contextos sociales colaborativos dentro del entorno escolar.

En el ámbito de la enseñanza científica, Pulgar, Ramírez, Umanzor, Candia, & Sánchez (2022) llevaron a cabo el estudio Long-term collaboration with strong friendship ties improves academic performance in remote and hybrid teaching modalities in high school physics en Chile, donde analizaron la influencia de los vínculos de amistad en la colaboración académica y su efecto en el rendimiento en clases de física. A través de análisis de redes sociales y modelos de regresión lineal múltiple, se identificó que los estudiantes que mantenían relaciones cercanas con sus compañeros colaboraban con mayor frecuencia y mostraban un mejor desempeño académico. Estos hallazgos resaltan la importancia del componente socioemocional —incluyendo la autoestima derivada del reconocimiento entre pares— como un factor clave para la eficacia del aprendizaje colaborativo.

En el contexto ecuatoriano, el estudio Autoestima y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de quinto año de educación básica media, publicado en la Journal Scientific Investigar (2025), analizó una muestra de estudiantes en el nivel medio de educación básica. A través de un diseño correlacional y la aplicación de la Escala de Autoestima de Rosenberg, se estableció que los alumnos con niveles altos de autoestima mostraban mayor seguridad en su participación académica y mejor desempeño escolar. Este hallazgo confirma la relación entre autovaloración positiva y la capacidad de involucrarse activamente en tareas escolares, incluyendo aquellas que demandan trabajo colaborativo.

Por otro lado, Moreira-Alcívar (2025), en su artículo Desarrollo de un modelo de aprendizaje colaborativo para la enseñanza de la historia en Ecuador, propuso un modelo

pedagógico basado en el aprendizaje colaborativo con apoyo de tecnologías educativas. Aunque el estudio fue de tipo cualitativo, basado en revisión documental y diseño teórico, se argumenta que el aprendizaje en equipo contribuye a fortalecer las habilidades sociales, la autonomía y la autoestima de los estudiantes, en tanto que promueve su rol activo dentro del grupo y la responsabilidad compartida en el logro de metas académicas.

Asimismo, Marcatoma y Romero (2018) desarrollaron el trabajo Autoestima en el aprendizaje colaborativo, una investigación aplicada en noveno año de Educación General Básica en una institución pública de Guayaquil. Mediante talleres motivacionales centrados en dinámicas grupales, se observó un incremento notable en la autoestima de los estudiantes, acompañado de una mayor disposición a participar activamente en las actividades colaborativas del aula. Los autores concluyen que el fomento de la autoestima mediante estrategias motivacionales influye directamente en la mejora del clima de aula y en la cohesión de los grupos escolares.

Los antecedentes revisados revelan coincidencias importantes: la autoestima actúa como un factor predisponente para la participación en entornos colaborativos, mientras que la colaboración académica puede ser, a su vez, una fuente de fortalecimiento del autoconcepto, especialmente cuando se experimenta en contextos inclusivos y emocionalmente seguros. Sin embargo, se identifican zonas de vacancia relevantes. En primer lugar, los estudios se concentran en niveles educativos variados, pero faltan investigaciones específicas centradas en sexto grado de Educación General Básica, lo cual deja un vacío en esa franja etárea. En segundo lugar, muchos de los trabajos utilizan enfoques exclusivamente cuantitativos, lo que impide profundizar en la comprensión subjetiva de las experiencias escolares; por tanto, se justifica la implementación de metodologías mixtas o cualitativas complementarias. Finalmente, se constata

una escasez de investigaciones empíricas en instituciones educativas privadas en Ecuador, lo cual limita la generalización de los resultados a este tipo de contextos.

La mayoría de las investigaciones se centran en niveles educativos superiores, dejando una brecha en la comprensión de cómo la autoestima afecta la participación colaborativa en estudiantes de sexto grado de Educación General Básica. Los estudios existentes se han realizado principalmente en instituciones públicas o en contextos deportivos, lo que limita la generalización de los hallazgos a instituciones educativas privadas como "The Atenea School".

La mayoría de los estudios utilizan enfoques cuantitativos, lo que sugiere la necesidad de investigaciones que integren métodos cualitativos para obtener una comprensión más profunda de las percepciones y experiencias de los estudiantes y docentes.

Pocos estudios han desarrollado o evaluado intervenciones específicas destinadas a mejorar la autoestima y, por ende, la participación en actividades académicas colaborativas. Estas brechas justifican plenamente el presente estudio, orientado a explorar los vínculos entre autoestima y participación colaborativa en estudiantes de sexto grado de una institución educativa particular, aportando evidencia empírica y contextualizada a una temática educativa de alto impacto pedagógico y emocional.

2.1.2.1. Bases legales que fundamentan el estudio: La educación en Ecuador ha estado marcada por la constante búsqueda de innovación y modernización, aplicando y adaptando estrategias emergentes a las necesidades del sistema educativo. En este marco, la formación docente en Inteligencia Artificial (IA) e Innovación Pedagógica adquieren un papel netamente fundamental. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) establece las bases para la mejora de la calidad educativa en el país, impulsando el uso de tecnologías y la capacitación

docente continua. En este apartado, se hace referencia a artículos clave de esta ley, que abordan tanto la profesionalización docente como el uso de las tecnologías en la educación.

2.1.2.1.1. Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y Enseñanza de calidad para un aprendizaje significativo que fomente el desarrollo integral mediante estrategias de fortalecimiento de la autoestima en el alumno: La LOEI (2021), representa un marco integral que aboga por la modernización y profesionalización del sistema educativo en Ecuador, se basa en un enfoque más humano e inclusivo, a través de la formación continua de los docentes, el uso adecuado de las tecnologías y la promoción del aprendizaje socioemocional. La implementación efectiva de esta ley en entornos escolares podría ser un paso crucial hacia la construcción de una educación más equitativa y de calidad en el país. Artículos de esta norma para fortalecer la autoestima en el alumno son los siguientes:

- **Artículo 81. Enfoque intercultural y aprendizaje socioemocional:** La educación en Ecuador debe ser inclusiva y respetuosa con la diversidad cultural y étnica del país. En este contexto, el aprendizaje socioemocional juega un papel esencial, ya que es clave para el desarrollo integral de los estudiantes. La ley establece que no solo es importante adquirir conocimientos académicos, sino también aprender a gestionar emociones, interactuar de manera respetuosa con los demás y fortalecer habilidades sociales y comunicativas (p. 80).
- **Artículo 83. Profesionalización de los docentes:** Dentro de este enfoque, la LOEI pone de relieve la necesidad inherente de fortalecer la formación de los maestros en todos los niveles educativos. La ley promueve la creación de programas de especialización y titulación superior que permita a los docentes mantenerse actualizados y adquirir herramientas pedagógicas innovadoras, adaptadas a los desafíos escolares del presente. Además, la

evaluación continua de los docentes es vital para asegurar que su formación se ajuste a las necesidades transitorias/permanentes de los estudiantes y a los avances en educación (p. 81).

- **Artículo 88. Innovación pedagógica:** En este artículo se resalta la importancia de adoptar nuevos enfoques pedagógicos y creativos que vuelvan al aprendizaje más inclusivo y participativo. La ley destaca la necesidad de hacer uso de métodos alternativos de enseñanza que no solo promuevan el desarrollo integral de los estudiantes, sino que también respeten la diversidad cultural y fomenten un ambiente de colaboración dentro de las aulas (p. 82).
- **Artículo 89. Formación docente continua;** Este artículo establece que el Ministerio de Educación debe garantizar que todos los docentes reciban formación continua a lo largo de su carrera profesional. Esta formación no solo abarca los contenidos disciplinarios, sino que también está orientada a mejorar las competencias pedagógicas, la gestión emocional y el manejo de nuevas tecnologías en el aula. En este contexto, destaca la importancia de la innovación pedagógica y el aprendizaje socioemocional como medios clave para una educación integral (p. 83).

2.2. Contenido teórico que fundamenta la investigación

En este apartado se describen los referentes teóricos relacionados a las variables de investigación, mismos que sirven para comprender mejor el tema.

2.2.1. Autoestima.

La autoestima es la valoración personal de uno mismo y se clasifica en alta, media y baja, que puede afectar la confianza y el bienestar emocional, el conocimiento de uno mismo por lo que se constituye como el primer paso para entender al otro (Sanz, 2019), puesto que solo cuando sabemos quiénes somos, podemos comprender y aceptar la diversidad que nos rodea. Por otra parte, Sanz expresa que se la conoce también como la identidad personal, que se refiere a la

forma en que una persona se define a sí misma incluyendo sus creencias, valores, intereses y características que la distinguen de los demás, es una narrativa integradora que nos permite hacer sentido de nuestra vida, conectar el quiénes somos y qué queremos ser.

Cada persona atraviesa una serie de cambios físicos, emocionales, sociales y cognitivos que los impulsan a explorar y definir quiénes son, cómo se ven a sí mismos y cómo quieren ser percibidos por los demás. Esta búsqueda de identidad es clave para establecer la autoestima y de acuerdo al nivel de autoestima se relacionarán con el mundo entero (Centro Recolectas Salud, 2021).

Ilustración 2

Categorías de los niveles de autoestima en las personas.

En el ámbito educativo, la autoestima influye considerablemente en el desempeño académico, la motivación y la interacción social de los estudiantes. Según Díaz, Fuentes y Nielvis. (2018) la autoestima afecta directamente el desempeño y los logros escolares de los estudiantes. Los autores destacan que una autoestima positiva se asocia con una mayor

participación en clase y una actitud proactiva hacia el aprendizaje. Por otro lado, una baja autoestima puede llevar a la inseguridad y al retraimiento, afectando negativamente el rendimiento académico.

En un estudio realizado en Ecuador, se encontró que los estudiantes con mayor autoestima participan con mayor seguridad y presentan un mejor desempeño escolar (Torres-Alcívar, Siguencia-Vergara y Rodríguez-Revelo, 2025). Este hallazgo subraya la importancia de fomentar la autoestima en el entorno educativo para mejorar la participación y el rendimiento de los estudiantes. Además, la autoestima está relacionada con la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos académicos y sociales. Un adolescente con baja autoestima puede evitar participar en actividades escolares por temor al fracaso o al rechazo (Torres, et al., 2025). Por lo tanto, es esencial que las instituciones educativas implementen estrategias para fortalecer la autoestima de los estudiantes, promoviendo un ambiente de apoyo y reconocimiento.

La autoestima se ha conceptualizado como la percepción evaluativa que una persona tiene de sí misma, construida a través de experiencias personales, interacciones sociales y logros individuales (Orth & Robins, 2022). En el ámbito educativo, especialmente en la educación básica, la autoestima se vincula con el bienestar psicológico, la motivación académica y las relaciones interpersonales. Según Branden (2019), la autoestima es un elemento estructurante de la personalidad que influye directamente en la autoconfianza y el sentido de valía personal. Esta autovaloración es especialmente determinante en edades escolares, donde el desarrollo psicosocial se encuentra en una etapa crítica de formación.

Investigaciones recientes destacan que los estudiantes con niveles altos de autoestima tienden a presentar una mayor disposición al aprendizaje, una actitud más positiva hacia la escuela y mejores relaciones interpersonales (Yüksel & Altun, 2020). En el caso de niños de

sexto grado, la autoestima se convierte en un factor protector frente a la inseguridad, la presión social y la desmotivación académica.

Además, autores como Harter (2021) han propuesto modelos multidimensionales de autoestima que incluyen dimensiones académica, social, familiar y física, todas relevantes en el entorno escolar. Estas dimensiones interactúan y se retroalimentan a través de experiencias de éxito, reconocimiento de los pares y relaciones con figuras significativas como docentes y familiares. En un estudio longitudinal en contextos latinoamericanos, se observó que la autoestima de los estudiantes está fuertemente correlacionada con la percepción de apoyo emocional y oportunidades de participación en actividades escolares (Martínez-González & González-Peña, 2021).

2.2.1.1. ¿Cómo se construye la autoestima? La construcción de la autoestima es un proceso complejo y dinámico que involucra la interacción de diversos factores; exigencia y compromiso mayormente en la adolescencia (Ortiz, 2023). Estos dos aspectos influyen significativamente en la construcción de la identidad de todas las personas; están presentes en cada etapa del desarrollo humano. A continuación, se presentan los pasos clave por etapas en la construcción del autoconcepto (cómo se describe una persona a sí misma) y la autoimagen (cómo se ve una persona a sí misma):

Los niños se suelen adaptar siempre a las normas, reglas y leyes culturales, y posteriormente a ello empiezan a cambiar su interés y atención; de sus relaciones con los padres, a las actividades sociales y orientadas a los pares, esencialmente cuando ya alcanzan los 11 años de edad (Guerra, Williamson y Lucas-Molina, 2018, p. 27). Para entender la personalidad y comportamientos adolescentes se establecen etapas y dominios como base para comprender estos constructos de su ser (Guerra, et al, 2018).

Etapa 1: Exploración (Primera infancia, de 2 a 5 años de edad); Se descubren intereses y habilidades, mientras que la familia y los amigos influyen en este desarrollo. Además, se comienzan a generar creencias y valores personales (p. 22).

Etapa 2: Experimentación (Segunda infancia e inicio de la adolescencia, de 6 a 11 años de edad); Se prueban diversos roles e identidades, se exploran diversos grupos sociales y se desarrollan nuevas habilidades y competencias, con el fin de definir un lugar en el mundo y fortalecer la identidad (p. 28).

Etapa 3: Consolidación (Adolescencia, juventud y Adultez); Se establecen metas y objetivos claros, se desarrolla una visión o proyecto de vida coherente, se consolidan creencias y valores. En esta etapa se logra una identidad más sólida y definida (p. 35).

Ahora bien, resulta vital entender el progreso de desarrollo de los adolescentes, estudiar cada dominio y etapas, porque en cada una de ellas suceden cosas que pueden alterar el desarrollo normal de las personas en la parte cognitiva, lingüística socioemocional y conductual (Guerra, et al, 2018).

2.2.1.2. Factores que influyen en la construcción de la autoestima: Desde muy pequeños, empezamos uno de los procesos más importantes de nuestra vida, el de determinar quiénes somos y lo que queremos llegar a ser; nuestro plan de vida. El autor Amo nos dice que la autoestima se construye no solo desde lo que nos rodea, sino desde lo que decidimos ser al interpretar esas influencias (Amo, 2022). La construcción de la identidad personal es un proceso dinámico influenciado por diversos factores que interactúan constantemente.

La familia y el entorno familiar juegan un papel fundamental en los primeros años de vida, ofreciendo el primer modelo de valores, creencias y normas. Autores como Cruz y Jaramillo nos recalcan la importancia que tiene la cultura y la sociedad en el desarrollo de la

autoestima, dado que también son determinantes, la autopercepción se moldea en conjunto con tradiciones, costumbres y expectativas sociales (Cruz y Jaramillo, 2024). La educación y experiencias contribuyen al desarrollo de habilidades, conocimientos y valores profesionales, estos influyen en la visión del individuo sobre sí mismo. Estos autores muestran cómo las relaciones interpersonales ofrecen un espacio para la construcción de la autoestima y la comprensión del otro.

2.2.1.3. Construcción de la autoestima e identidad en la adolescencia: La adolescencia es una etapa de cambios, que se da de los 10 a 19 años de edad, es fundamental para el desarrollo personal y social de las personas. Durante este período, se experimentan numerosos cambios que afectan diferentes aspectos de la vida; la construcción de la autoestima puede ser significativamente afectada por estos cambios, se debe de comprender que en esta etapa es de autodescubrimientos y de transición de la niñez a la adolescencia. Por ello, resulta importante conocer a profundidad los cambios y actitudes para acompañar a los adolescentes en este proceso (Unicef, 2024).

Cambio biológico: La pubertad marca el inicio de nuevos cambios, como el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios; crecimiento del vello facial y corporal, cambios en la voz y el desarrollo de los senos o la musculatura. A nivel hormonal, el cuerpo comienza a producir más hormonas sexuales, lo que también influye en el comportamiento y las emociones, puesto que, los adolescentes comienzan a explorar su identidad sexual, sus deseos y relaciones románticas (Unicef, 2024).

Cambio emocional: Se experimenta una búsqueda de identidad, esto significa que se puede pasar por un proceso de cuestionamiento sobre quién se quiere ser y qué se quiere en la vida. A menudo, se probarán diferentes roles y la presión de la sociedad y los pares se estimará con mayor

frecuencia. Además, la capacidad de pensar de manera más abstracta se desarrolla, permitiéndoles tener pensamientos más complejos sobre el futuro, la moralidad y las relaciones, esto ayudará a ser más independiente (Unicef, 2024).

Cambio social: En este campo, los adolescentes buscan más independencia de sus padres y, a menudo, están más enfocados en sus amigos y en la aceptación social. Las influencias de los pares juegan un papel central, lo que puede llevar a la experimentación de nuevos comportamientos y adoptar nuevas posturas (Unicef, 2024).

Cambio cognitivo: El cerebro continúa desarrollándose a lo largo de esta etapa, especialmente en áreas relacionadas con el razonamiento y el autocontrol. Asimismo, se adquieren habilidades de resolución de problemas y de toma de decisiones, con estas pueden cuestionar normas y criterios que se les imponen y juzgar esos criterios de acuerdo a su identidad y propósito en la vida. Esto puede conllevar al adolescente a adoptar conductas impulsivas y cambios en los estados de ánimo (Unicef, 2024).

2.2.1.4. Consideraciones generales para el fortalecimiento de la autoestima en la adolescencia: Analizar los rasgos de la personalidad y autopercepción a lo largo del tiempo, proporciona una mejor comprensión de la relación de los cambios que ocurren durante el desarrollo del adolescente (Lazalde, Garza, González & González, 2025). La autoestima es clave para el desarrollo emocional y social de los adolescentes, es fundamental fomentar un ambiente de apoyo y comprensión, donde se les anime a reconocer sus fortalezas y aceptar sus debilidades. Además, se debe de promover la autocompasión y establecer metas realistas que puedan contribuir a que los adolescentes desarrollen una visión positiva de sí mismos.

A manera de sugerencia personal del autor de este estudio, se han considerado los siguientes factores para el fortalecimiento de la autoestima durante la adolescencia:

Importancia de una buena autopercepción: La adolescencia es una etapa crítica en la construcción del autoconcepto. Los adolescentes comienzan a preguntarse "¿Quién soy?", "¿Qué me gusta?" y "¿Cómo me ven los demás?". La percepción que tienen de sí mismos se ve muy influenciada tanto por sus experiencias internas como por la forma en que son tratados por los demás (amigos, familiares y figuras de autoridad). La importancia de una buena autopercepción evoca en fomentar el autodescubrimiento y autoconocimiento para alcanzar una autoestima sólida.

Fomento de relaciones interpersonales buenas: La influencia de los pares (amigos) es muy relevante durante la adolescencia., puesto que los adolescentes buscan pertenecer a grupos y experimentar una sensación de aceptación. A través de estas interacciones, aprenden sobre sí mismos y ajustan sus comportamientos para encajar en las normas del grupo. Sin embargo, también se enfrentan a la presión social y a la necesidad de afirmar y reafirmar su independencia de los padres. El fomento de relaciones interpersonales buenas garantiza al adolescente simpatizar con otros individuos que compartan intereses en común, disminuyendo la presión social.

Apoyo en crisis de identidad: El adolescente puede sentirse confuso o inseguro acerca de su futuro, sus relaciones o su lugar en el mundo. A veces, esto puede manifestarse en conflictos con la familia, el rechazo de normas sociales o una búsqueda intensa de sentido de pertenencia. Brindar apoyo en crisis de identidad a adolescentes favorece la seguridad y confianza de si mismo.

Regular la influencia de los medios de comunicación y la cultura: Los medios de comunicación, las redes sociales y la cultura popular tienen una fuerte influencia en la construcción de la identidad adolescente. Las personas en esta etapa consumen representaciones

de modelos de éxito, belleza, estilo de vida y valores, lo que puede generar tanto aspiraciones como inseguridades. Las redes sociales, en particular, amplifican este proceso, ya que los adolescentes comparan sus vidas con las de otros de una manera más directa y continua. Regular la influencia de los medios de comunicación y la cultura ayuda a la creación de una identidad y autoestima mucho más originales y no en relación a representaciones de éxito, belleza y estilos de vida, lo que disminuye o erradica la necesidad de la aprobación social.

Recordar el impacto de las experiencias familiares y contextuales: Las experiencias en el hogar y el entorno familiar tienen un impacto profundo en el proceso de construcción de identidad en todas las etapas del ciclo de vida. La relación con los padres, hermanos y otros miembros cercanos de la familia influye en cómo se sienten los adolescentes acerca de sí mismos y cómo manejan sus emociones y desafíos. Recordar el impacto de las experiencias familiares y contextuales, sobre todo cuando son de alto impacto para el adolescente, porque se pueden generar brechas de aprendizaje desde la oportunidad de aprender ante la adversidad o valorar el proceso por el logro.

2.2.2. Participación académica.

El desempeño académico de los estudiantes de la generación actual está marcado por una serie de factores complejos que, al mismo tiempo, ofrecen oportunidades y desafíos significativos para los sistemas educativos. En primer lugar, la familiaridad con la tecnología, propia de la Generación Z (personas familiarizadas con la tecnología), lo que les permite ser más autónomos y creativos en su aprendizaje. Sin embargo, esta misma tecnología plantea dificultades relacionadas con la gestión del tiempo, la concentración y el desarrollo de habilidades socioemocionales esenciales para un rendimiento académico efectivo (Soza, 2025).

El concepto que cada alumno tenga de sí mismo, influirá en la disposición que tenga él, en desarrollar de manera eficiente su aprendizaje, ya que un alto desempeño académico permitirá al alumno obtener conocimientos, impulsar sus habilidades y competencias educativas (Acuña, 2013, p. 51). Aportes relacionados son los de Sandoval (2023), esta autora menciona que el notable aumento en la participación de los estudiantes después de la implementación de las estrategias de enseñanza motivacional confirma que tales estrategias pueden ser altamente efectivas para mejorar la implicación de los estudiantes (p. 5).

La participación en actividades colaborativas escolares se refiere a la implicación activa del estudiante en experiencias grupales dentro del entorno educativo que requieren cooperación, interacción, corresponsabilidad y construcción conjunta del conocimiento (Johnson & Johnson, 2019). Estas actividades fomentan no solo el desarrollo de competencias cognitivas, sino también habilidades socioemocionales esenciales como la empatía, el respeto, la escucha activa y la resolución de conflictos.

Desde la teoría del aprendizaje social de Bandura (1986), se entiende que los estudiantes aprenden observando e interactuando con sus pares, por lo que las actividades colaborativas ofrecen un espacio privilegiado para fortalecer la identidad social y el sentido de pertenencia al grupo escolar. A su vez, estas dinámicas contribuyen a desarrollar la autonomía moral y el juicio ético desde edades tempranas.

Autores como Quintanilla, Giménez-Dasí, Sarmento-Henrique, y Lucas-Molina (2021) argumentan que el trabajo colaborativo en el aula promueve un aprendizaje significativo al involucrar procesos de negociación, argumentación y co-construcción del conocimiento. En niños de sexto grado, esta participación refuerza la integración social y mejora las actitudes hacia el trabajo en grupo y la convivencia escolar.

Un metaanálisis reciente señala que las estrategias colaborativas en la enseñanza se asocian con mejoras significativas en el rendimiento académico y en indicadores de bienestar emocional, particularmente en contextos escolares inclusivos (Gillies, 2021).

La afirmación de que “las estrategias colaborativas en la enseñanza se asocian con mejoras significativas en el rendimiento académico y en indicadores de bienestar emocional, particularmente en contextos escolares inclusivos” (Gillies, 2021), se sustenta en una sólida base empírica y teórica que demuestra cómo las dinámicas de aprendizaje cooperativo favorecen el desarrollo integral de los estudiantes. El metaanálisis conducido por Gillies (2021) revisó múltiples estudios de intervención educativa y concluyó que el trabajo en grupo estructurado, cuando se implementa bajo principios de interdependencia positiva, responsabilidad individual y desarrollo de habilidades sociales, no solo mejora los resultados académicos, sino que también fortalece variables emocionales como el sentido de pertenencia, la empatía, la motivación intrínseca y la percepción de autoeficacia.

En particular, los contextos escolares inclusivos —donde se valora la diversidad y se promueve la participación equitativa— amplifican estos efectos al permitir que todos los estudiantes, sin distinción de capacidades, género o procedencia, se sientan valorados y escuchados. Este clima participativo y respetuoso actúa como facilitador del desarrollo emocional y psicosocial, condiciones clave para la formación de una autoestima saludable.

La autoestima, entendida como la percepción subjetiva de valía personal (Orth & Robins, 2022), se ve directamente influenciada por las experiencias escolares cotidianas, especialmente aquellas donde el estudiante tiene la oportunidad de ser reconocido por sus aportes, de recibir apoyo y de establecer relaciones significativas con sus pares. En este sentido, la participación en actividades colaborativas escolares funciona como un catalizador de autoestima, ya que:

Brinda experiencias de éxito compartido: Al formar parte de un grupo en el que se logran objetivos comunes, los estudiantes experimentan un sentido de logro, lo cual refuerza su autoconcepto académico y personal (Johnson & Johnson, 2019).

Fomenta el reconocimiento entre pares: La interacción constante con otros estudiantes promueve el reconocimiento de habilidades individuales y fortalece la identidad social, lo cual nutre una imagen positiva de sí mismo (Zhou et al., 2020).

Refuerza la autoeficacia y la autovaloración: En el trabajo colaborativo, los estudiantes enfrentan desafíos que requieren tomar decisiones, expresar ideas, negociar significados y resolver problemas. Estas experiencias favorecen la construcción de un autoconcepto basado en la capacidad de contribuir activamente al grupo (Dillenbourg, 2020).

Reduce el aislamiento y fortalece la pertenencia: El sentirse parte de un equipo y saber que su voz tiene un espacio genera sentimientos de aceptación y pertenencia, aspectos fundamentales en el desarrollo de la autoestima durante la niñez media (Martínez-González & González-Peña, 2021).

Por tanto, desde una perspectiva pedagógica integral, fomentar estrategias colaborativas en el aula no solo tiene efectos académicos positivos, sino que actúa también como un componente formativo fundamental para el desarrollo socioemocional, en especial en el fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes. Este vínculo es particularmente relevante en estudiantes de sexto grado, quienes transitan una etapa de afirmación de la identidad personal y social, y donde el entorno escolar puede convertirse en un espacio clave para consolidar su autoconfianza y sentido de valía.

2.2.2.1. Vínculo entre autoestima y participación colaborativa en estudiantes de sexto grado: Numerosos estudios han documentado una interrelación positiva entre autoestima y

participación colaborativa escolar. Participar activamente en dinámicas colaborativas permite a los estudiantes experimentar el reconocimiento de sus aportes, lo cual fortalece su percepción de valía y competencia (Zhou et al., 2020). A su vez, una autoestima sólida incrementa la seguridad para expresarse, asumir roles y comprometerse en tareas grupales.

En el caso específico de estudiantes de sexto grado, esta relación es especialmente relevante, ya que atraviesan una etapa de transición entre la infancia y la adolescencia, caracterizada por la búsqueda de autonomía y aceptación social. Las actividades colaborativas no solo favorecen la adquisición de aprendizajes académicos, sino que también proporcionan un espacio de validación emocional e identitaria.

Un estudio realizado en escuelas primarias de México por Ávila-Fernández y Contreras (2022) encontró que los estudiantes con mayor participación en proyectos colaborativos presentaron incrementos significativos en sus niveles de autoestima, especialmente en las dimensiones social y académica. Este hallazgo sugiere que la interacción horizontal con sus pares, dentro de un clima de respeto y cooperación, fortalece el autoconcepto positivo.

Así mismo, investigaciones realizadas por López-Luján et al. (2021) demostraron que programas educativos que integran metodologías activas y colaborativas producen efectos positivos tanto en la autoestima como en la motivación intrínseca de los estudiantes. En estos contextos, el rol del docente es clave como mediador y facilitador del aprendizaje significativo y emocionalmente seguro.

Desde una perspectiva integradora, se propone considerar la autoestima no solo como un resultado de la participación colaborativa, sino también como una condición previa que potencia dicha participación. Es decir, un estudiante con autoestima fortalecida es más proclive a

involucrarse activamente en actividades colaborativas, y estas, a su vez, retroalimentan su autoimagen positiva.

Además, se plantea que el clima emocional del aula y las relaciones pedagógicas son elementos moduladores de esta relación. Un entorno donde se promueva la equidad, el reconocimiento, la escucha y la valoración de la diversidad facilitará un ciclo virtuoso entre autoestima y participación.

En el contexto de sexto grado, esta interdependencia puede aprovecharse para diseñar intervenciones pedagógicas orientadas al desarrollo integral, donde el trabajo colaborativo no sea únicamente una estrategia didáctica, sino una práctica formativa y socializadora.

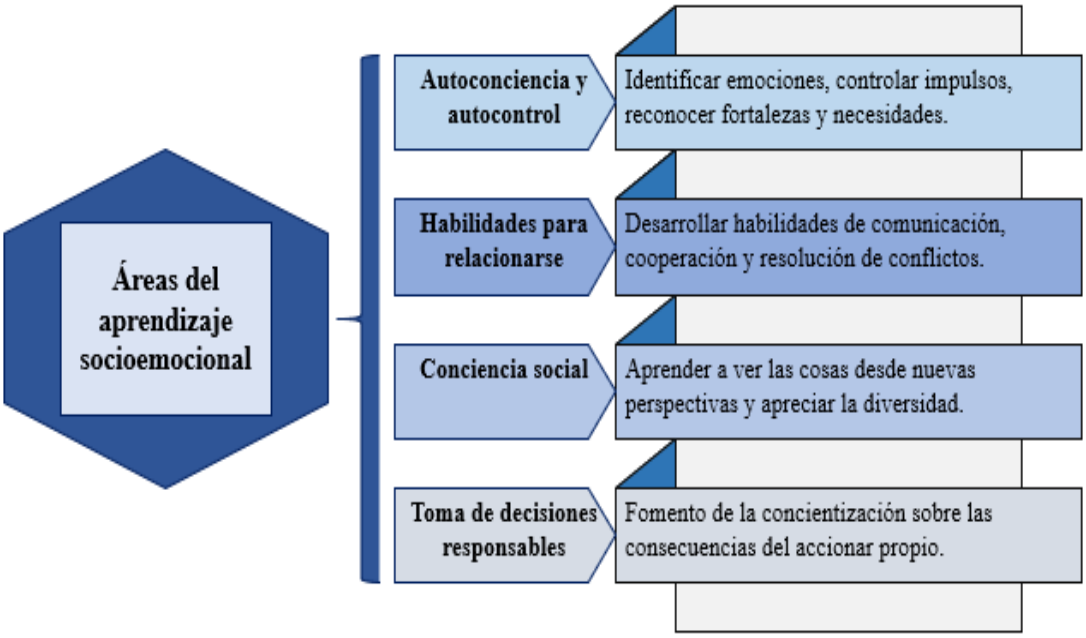
2.2.2.2. Clasificación de la participación académica: La participación académica al igual que la autoestima se clasifica en tres grupos; alta, media y baja. El nivel de involucramiento de los alumnos depende de elementos relacionados al estudiante, entre ellos están: Interés, influencia de la confianza y seguridad en participar, retos y desafíos escolares, entre otros. En cuanto a los retos académicos, la disminución en el desempeño en áreas fundamentales como matemáticas y lengua se ha convertido en una preocupación creciente, con los docentes observando una mayor cantidad de estudiantes que llegan a niveles superiores con notables deficiencias de aprendizaje.

Se pone de manifiesto la necesidad de una revisión de los métodos educativos y la implementación de estrategias que fomenten el aprendizaje personalizado, el desarrollo socioemocional y el uso de tecnologías educativas para mejorar la enseñanza (Jiménez et. al. 2024). A pesar de estas dificultades, es importante reconocer que también existen enfoques innovadores que buscan equilibrar el éxito académico con el bienestar personal del alumnado,

como, por ejemplo, la implementación del aprendizaje socioemocional desarrolla habilidades en los alumnos que sirven (Matthews, 2023).

Ilustración 3

Áreas del aprendizaje socioemocional



En la actualidad, el aprendizaje socioemocional en contextos escolares es un factor esencial en la educación de infantes y adolescentes, se considera aumenta que contrarresta el aumento preocupante de problemas emocionales en edades tempranas y la creciente importancia del autocuidado mental, hoy en día es importante dedicar tiempo y recursos a desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes para la regulación de las emociones, competencias de relaciones saludables, destrezas para la conciencia social y toma de decisiones responsables (Programa Profuturo Ecuador, 2023).

2.2.2.3. Estrategias de aprendizaje socioemocional (ASE) en el aula para fortalecer los niveles de autoestima y la participación escolar: El ASE es aquel proceso mediante el cual

los adolescentes obtienen y aplican habilidades para gestionar sus emociones, determinar metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer relaciones saludables y tomar decisiones responsables. Este proceso es fundamental para el desarrollo integral de los adolescentes, ya que impacta directamente en su habilidad para afrontar los retos académicos, sociales y emocionales que encuentran en su día a día (Facultad de Educación de la Universidad de Los Andes, 2021).

El aprendizaje Socioemocional (ASE) tiene estrecha relación con la autoestima y su importancia en el desarrollo adolescente. Investigadores Chilenos sobre el tema exponen lo siguiente "con la implementación del programa, se logra establecer tiempos de trabajo colaborativo con el equipo de aula, su implementación genera actividades comunes, donde se incorporan y adaptan las acciones propias del programa de apoyo al aprendizaje socioemocional" (Sotomayor y Leiva, 2023, p. 8). Este tipo de aprendizaje desempeña un papel crucial en la consolidación de la autoestima de los adolescentes, al ayudarles a reconocer sus sentimientos, gestionar emociones, establecer relaciones y tomar decisiones. Estas habilidades fortalecen su autoconfianza, mejoran su bienestar emocional y fomentan una imagen positiva de sí mismos.

Las estrategias educativas socioemocionales que incluyen reflexión emocional, mindfulness y resolución de conflictos ayudan a los adolescentes a desarrollar autoconciencia emocional y a manejar sus emociones, mejorando su bienestar, relaciones sociales y rendimiento académico.

Estrategias como el aprendizaje socioemocional (ASE) en la vida escolar incluyen actividades y metodologías diseñadas para ayudar a los adolescentes a identificar y comunicar sus emociones de manera eficiente. Entre ellas destacan los ejercicios de reflexión emocional, como el uso de libros, diarios emocionales o actividades grupales que fomentan la empatía, el

diálogo abierto y la resolución de conflictos (Facultad de Educación de la Universidad de Los Andes, 2020).

La técnica de mindfulness y la respiración profunda también son útiles para enseñar autorregulación; son prácticas enfocadas en el bienestar mental y físico, especialmente útiles para reducir el estrés, aumentar la concentración y mejorar la salud emocional (Castro, 2024). Estas técnicas son excelentes para promover la relajación, mejorar el enfoque y aumentar el bienestar emocional. Además, las simulaciones de roles y los juegos cooperativos promueven habilidades de comunicación y resolución de problemas, mejorando la interacción social partiendo del fortalecimiento del autoconcepto, autoimagen y autorrespeto.

Las **Estrategias de Aprendizaje Socioemocional (ASE)** son enfoques pedagógicos sistemáticos e intencionados que tienen como objetivo el desarrollo de competencias emocionales, sociales y éticas en los estudiantes. Estas estrategias promueven la **autoconciencia, la autorregulación, la empatía, las habilidades para establecer relaciones positivas y la toma de decisiones responsables** (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2020). En el contexto escolar, las ASE se constituyen en un recurso clave para fortalecer la **autoestima** —a través del reconocimiento personal, el logro de metas significativas y la autovaloración— y la **participación escolar**, al incentivar la colaboración, la corresponsabilidad y el sentido de pertenencia dentro del grupo.

Según Elías et al. (2021), las ASE deben integrarse de manera transversal en la planificación curricular, en la gestión del aula y en las prácticas docentes cotidianas, para generar un entorno seguro, inclusivo y emocionalmente enriquecido.

2.2.2.4. Tipos de estrategias socioemocionales orientadas a la autoestima y la participación

participación: A continuación, se presentan **tipos de estrategias ASE**, con su vinculación directa a la autoestima y la participación escolar:

Tabla 1

Tipos de estrategias ASE

Tipo de estrategia ASE	Objetivo específico	Vinculación con autoestima	Vinculación con participación
Círculos de diálogo	Fomentar la escucha, la expresión emocional y el respeto	El estudiante se siente valorado al expresar sus ideas y emociones	Fortalece la voz del estudiante en el espacio grupal
Metas personales y grupales	Favorecer el autoconocimiento y la autorregulación	El estudiante reconoce sus logros y avances personales	Participa activamente en el logro de metas comunes
Dinámicas cooperativas	Estimular el trabajo en equipo y la solidaridad	Reforzamiento de la autoimagen positiva al aportar al grupo	Aumenta la interacción y la cohesión grupal
Técnicas de retroalimentación positiva	Generar un clima de apoyo y confianza	Incrementa el sentido de valía personal	Motiva la participación al disminuir el miedo al error
Talleres de identificación emocional	Desarrollar conciencia y vocabulario emocional	Mejora la autoaceptación y la regulación emocional	Facilita la convivencia y la comunicación empática

Procedimientos metodológicos para integrar ASE en el aula

A continuación, se describen procedimientos metodológicos que pueden ser aplicados por docentes de primaria, especialmente en sexto grado, para fortalecer la autoestima y la participación escolar mediante ASE:

A. Planificación intencional de espacios socioemocionales

- **Inicio del día con "la rueda emocional"**: los estudiantes eligen una emoción y explican por qué la sienten. Esto permite el desarrollo de la autoconciencia emocional y la validación individual.
- **Tiempo semanal para tutoría socioemocional**: sesiones de 30 a 45 minutos con actividades que promuevan el autoconocimiento, la empatía y la toma de decisiones éticas.

B. Aplicación de dinámicas cooperativas

- **Método del rompecabezas (jigsaw)**: se divide una temática en subtemas y cada grupo se vuelve experto en uno. Luego, los expertos enseñan a sus compañeros. Esta técnica fomenta la participación equitativa y el valor del aporte individual.
- **Aprendizaje basado en proyectos colaborativos (ABPC)**: los estudiantes trabajan en proyectos grupales con metas comunes, lo que fortalece tanto la autoestima (al ver sus logros) como la participación (al tener un rol claro).

C. Evaluación socioemocional continua

- **Rúbricas** con indicadores socioemocionales (ej. escucha activa o autorregulación).
- **Autoevaluaciones y coevaluaciones reflexivas** al finalizar actividades, donde el estudiante identifica cómo se sintió, qué aprendió y cómo aportó al grupo.

D. Promoción de una cultura de reconocimiento

- Crear un **"muro de logros"** en el aula donde se reconozcan semanalmente acciones positivas individuales y grupales (esfuerzo, respeto, ayuda, participación).
- Realizar **asambleas de aula** mensuales donde los estudiantes propongan normas, reflexionen sobre la convivencia y propongan mejoras colectivas.

La integración de **estrategias de aprendizaje socioemocional en el aula no debe considerarse una actividad complementaria**, sino un eje estructural del proceso formativo. Al fortalecer la autoestima, el estudiante desarrolla mayor seguridad, autonomía y motivación; al promover la participación colaborativa, se construyen comunidades de aprendizaje más democráticas, inclusivas y resilientes. Ambos factores —autoestima y participación— no solo impactan en el rendimiento académico, sino también en el bienestar integral y en la construcción de ciudadanía crítica desde las primeras etapas educativa.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1. Según su finalidad.

La presente investigación tiene una finalidad teórica-aplicada. Se orienta, por un lado, a analizar la relación entre la autoestima y la participación escolar colaborativa desde un marco teórico sustentado, y por otro, a proponer orientaciones pedagógicas prácticas que promuevan un entorno escolar emocionalmente favorable y participativo. El estudio contribuye a los referentes conceptuales sobre factores psicosociales implicados en el rendimiento académico y el bienestar escolar, considerando que la autoestima actúa como un determinante clave de la disposición del estudiante a interactuar y comprometerse con sus pares y el proceso de aprendizaje (Harter, 2021; Orth & Robins, 2022).

3.1.2. Según su objetivo gnoseológico.

La investigación es correlacional explicativa, se propone explicar la relación de los vínculos existentes entre la autoestima y la participación académica de los alumnos, esto a partir de datos obtenidos directamente de los sujetos en su contexto natural, con la intención de aportar significativamente a la comprensión de cómo factores psico y socioemocionales inciden en el compromiso académico del estudiantado.

3.1.3. Según su contexto.

De campo, mediante la recolección de datos directamente del entorno educativo, se pretende conseguir evidencia empírica que pueda permitir el sustento cuantitativo y teórico de cómo la autovaloración de los alumnos influye en el desarrollo de actividades académicas. Esta característica garantiza que los resultados reflejen con fidelidad el contexto escolar y

sociocultural en el que se desenvuelven los estudiantes, otorgando validez ecológica a los hallazgos (Fernández-Rio, Cecchini, Morgan, Mendez-Gimenez & Lloyd, 2022).

3.1.4. Según el control de las variables.

El diseño metodológico es no experimental, se analiza el comportamiento de las variables en el contexto natural de los alumnos. La recolección de datos se realiza en un solo momento, con el fin de identificar relaciones en las variables sin intención alguna de provocar cambios en el entorno. Esta decisión metodológica es coherente con el objetivo de explorar vínculos entre variables psicosociales y evitar intervenciones que modifiquen el ambiente natural del aula (Hernández et al., 2021).

3.1.5. Según la orientación temporal.

La orientación temporal de la presente investigación es de tipo transversal, se realiza la recolección de datos en un único momento sin seguimiento en el tiempo. Esta orientación permite obtener una fotografía del estado actual de las variables estudiadas y establecer relaciones entre ellas sin requerir seguimiento longitudinal.

3.1.6. Según el enfoque.

Se adopta un enfoque mixto ya que se busca comprender, interpretar y reflexionar sobre las percepciones y experiencias de los docentes y estudiantes sobre la influencia de la autoestima en la participación académica del alumnado. Aunque inicialmente se señala un enfoque mixto, el diseño metodológico general es cuantitativo, dado que el objetivo es medir la relación entre variables mediante instrumentos estandarizados y análisis estadísticos. Sin embargo, se incorporan elementos cualitativos exploratorios (como entrevistas a docentes) que permiten enriquecer la interpretación de los resultados y fundamentar una propuesta pedagógica

integradora. Por tanto, se trata de un enfoque predominantemente cuantitativo con técnicas complementarias cualitativas.

3.1.7. Según la perspectiva general de la investigación.

El papel del investigador es analítico y no intervencionista; se encarga de recolectar, organizar e interpretar los datos conseguidos. Aunque no se interviene directamente en las variables en estudio, este asume un rol activo y directo en la selección y elaboración de instrumentos, el diseño metodológico y consiguiente a ello, el análisis de la información. Esta posición metodológica permite comprender los vínculos entre las variables desde una lógica empírica y reflexiva, sin incidir en el comportamiento del fenómeno observado.

3.2. La población y la muestra

3.2.1. Características de la población

La población está compuesta por los estudiantes y docentes de la Institución Educativa Particular “The Atenea School”; hombres y mujeres (educandos y educadores) de educación primaria. Esta escuela se encuentra ubicada en una zona urbana de la ciudad de Quito, Ecuador. La investigación se enfoca específicamente en educandos y educadores del nivel de Educación General Básica Media, lo cual incluye características como diversidad de niveles de autoestima, actitudes hacia la participación y prácticas pedagógicas docentes que influyen en la dinámica de grupo.

3.2.2. Delimitación de la población

La muestra se delimita a los dos docentes sexto grado y los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa, durante el período lectivo 2024-2025. Esta muestra es relevante, ya que sexto grado representa una etapa de transición donde el desarrollo de la identidad personal y social es especialmente activo.

3.2.3. Proceso de selección de la muestra

El tipo de muestra es no probabilística-intencional, dado que los participantes son seleccionados por su accesibilidad y representatividad del fenómeno a estudiar. Este tipo de muestra permite obtener datos valiosos en contextos educativos particulares, aunque limita la generalización estadística (López, Fernández y Polo, 2005).

3.3. Los métodos y las técnicas

3.3.1. Métodos

Para el diseño de la investigación, se seleccionaron los siguientes métodos y se detalla en qué actividades han sido aplicados:

Histórico-lógico; Aplicado en el desarrollo del marco teórico, para comprender el tema desde sus antecedentes y conocer sus fundamentos más actuales, sobre todo el análisis de antecedentes teóricos sobre autoestima, participación y aprendizaje colaborativo. Analítico-sintético, utilizado para estudiar el fenómeno por partes para después integrar las indagaciones y entender el "todo" del objeto. permitió descomponer los componentes de cada variable y luego integrarlos para comprender sus interrelaciones.

Inductivo-deductivo; Aplicado en la formulación y comprobación de hipótesis.

Hipotético-deductivo; Ayudó a validar cualitativamente teorías relacionadas al tema mediante la contrastación con la realidad.

Tránsito de lo abstracto a lo concreto; Este método facilitó el partir de ideas generales para llegar a comprensiones más precisas aplicadas a la realidad del fenómeno.

Métodos empíricos complementarios; Se usaron técnicas de investigación, tales como la encuesta, la entrevista, test y el criterio de expertos para la validación de instrumentos.

3.3.2. Técnicas

El estudio considera las técnicas de encuesta y entrevistas, ambas aplicadas mediante cuestionarios en el contexto educativo y en un único momento. Para la aplicación de encuestas se consideraron dos cuestionarios, el primero se trata del "Test de Autoestima de Rosenberg" y el segundo "Cuestionario de Participación Académica", ambos se aplican a estudiantes de la muestra seleccionada; alumnos de sexto grado de Educación Básica. En cambio, la entrevista se aplica a profesionales y directivos de la Institución Educativa Particular "The Atenea School".

Sobre la fiabilidad de los instrumentos, "La escala o test de Autoestima de Rosenberg" es uno de los instrumentos más usados para valorar la autoestima, esta escala tiene diez ítems que evalúan sentimientos de respeto, aceptación y valoración de sí mismo. Todos los enunciados tienen la misma opción de respuesta (tipo Likert, en donde 1= muy de acuerdo, 2= de acuerdo, 3= en desacuerdo, 4= totalmente en desacuerdo). Este instrumento en un estudio en España orientado a 32 personas (adultos y adolescentes) con trastorno alimentario se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,87 (Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijaldo, 2007, citados por Gamarra, Camargo y Rodríguez, 2026, p. 76).

La Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES), creada por Morris Rosenberg en 1965, es una de las herramientas más utilizadas a nivel internacional para medir la autoestima global en adolescentes y adultos. Consta de 10 ítems con una escala Likert de 4 puntos (1 = totalmente en desacuerdo, 4 = totalmente de acuerdo).

Confiabilidad (alfa de Cronbach)

- El alfa de Cronbach de la escala original suele situarse entre 0.77 y 0.88, indicando una consistencia interna alta (Rosenberg, 1965).
- En adaptaciones latinoamericanas, los valores han sido similares:

Tabla 2

Validación y confiabilidad de la escala de Rosenberg

Estudio / País	Alfa de Cronbach	Fuente
México (Góngora & Casullo, 2009)	0.81	Revista Latinoamericana de Psicología
Colombia (Martínez & Pineda, 2014)	0.84	Universitas Psychologica
Ecuador (Zambrano & Sánchez, 2021)	0.79	Revista PUCE Humanidades
Perú (Arias Gallegos, 2012)	0.83	Revista de Psicología PUCP

Estos resultados indican que la escala ha sido validada con éxito en diversos contextos latinoamericanos, presentando buenas propiedades psicométricas, tanto en adolescentes como en jóvenes universitarios.

La Escala de Autoestima de Rosenberg es un instrumento fiable y válido en contextos latinoamericanos, con alfa de Cronbach generalmente mayores a 0.78, lo que respalda su utilidad para estudios en población escolar y juvenil. Las adaptaciones lingüísticas han conservado el contenido original con ajustes culturales mínimos.

En otra instancia, el cuestionario de "Participación Académica" fue validado por expertos mediante la emisión de su juicio a través de una ficha de validación, de igual forma con la entrevista, ambos expertos son profesionales en áreas afines para la evaluación y validación de los instrumentos de recolección de datos (Véase la identificación de estas personas en anexos, adjunta sus valoraciones a los instrumentos elaborados).

Prueba piloto del Cuestionario de Participación Académica (20 ítems)

Objetivo

Evaluar la confiabilidad del instrumento "Cuestionario de Participación Académica" ad hoc de 20 ítems mediante una prueba piloto, previa a su aplicación en la muestra oficial de una investigación de sexto grado.

Contexto de aplicación

- Población de la prueba piloto: 20 estudiantes de sexto grado de la Unidad Educativa *San José La Salle*, ubicada en Quito, Ecuador.
- Criterio de inclusión: estudiantes con características similares a la muestra objetivo, pero que no formarán parte del estudio principal.
- Modalidad de aplicación: presencial, con asistencia docente.
- Formato del cuestionario: cuestionario adjunto Ver Anexo 2.

Resultados psicométricos – Alfa de Cronbach

Tabla 3

Validación y confiabilidad de la escala de Participación Académica

Dimensión evaluada	Ítems	Alfa de Cronbach
Participación en clase	4	0.78
Participación en tareas y deberes	3	0.81
Materias de mayor participación	4	0.84
Autoestima y percepción de capacidad	4	0.79
Motivación y clima escolar	5	0.84
Total de la escala	20	0.86

Los valores obtenidos indican una consistencia interna alta, lo que permite confirmar la confiabilidad del cuestionario para su posterior aplicación en la investigación. Todos los valores superan el umbral mínimo aceptable de 0.70 (George & Mallery, 2003, citados por Frías, 2022).

El Cuestionario de Participación Académica mostró una buena fiabilidad general ($\alpha = 0.86$) en el grupo piloto. Esto respalda su aplicabilidad en el estudio principal sobre participación académica en estudiantes de sexto grado. No fue necesario eliminar ningún ítem, ya que todos contribuyeron positivamente al índice global.

3.4. Alcance y limitación de la investigación

El alcance de esta investigación se centra en determinar la relación de los vínculos existentes entre los niveles de autoestima y la disposición a participar en actividades académicas colaborativas en estudiantes de sexto grado de Educación General Básica, esto dentro de una Institución Educativa Particular en el nivel medio de educación (Básica media de educación primaria). En cuanto a las limitaciones respecto de las decisiones metodológicas, se eligió un enfoque mixto, lo que permitió recolectar datos e información de forma precisa para valorarla de forma cuali-cuantitativa, con ello se delimitó el estudio partiendo de la dependencia de los instrumentos (sinceridad de los involucrados).

Al tratarse de una muestra intencional y localizada, los resultados no son generalizables a todas las instituciones educativas. La validez de los instrumentos depende de la sinceridad de los participantes, especialmente en la autopercepción de autoestima. El diseño transversal impide establecer relaciones causales definitivas, aunque sí permite generar hipótesis explicativas fundamentadas.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

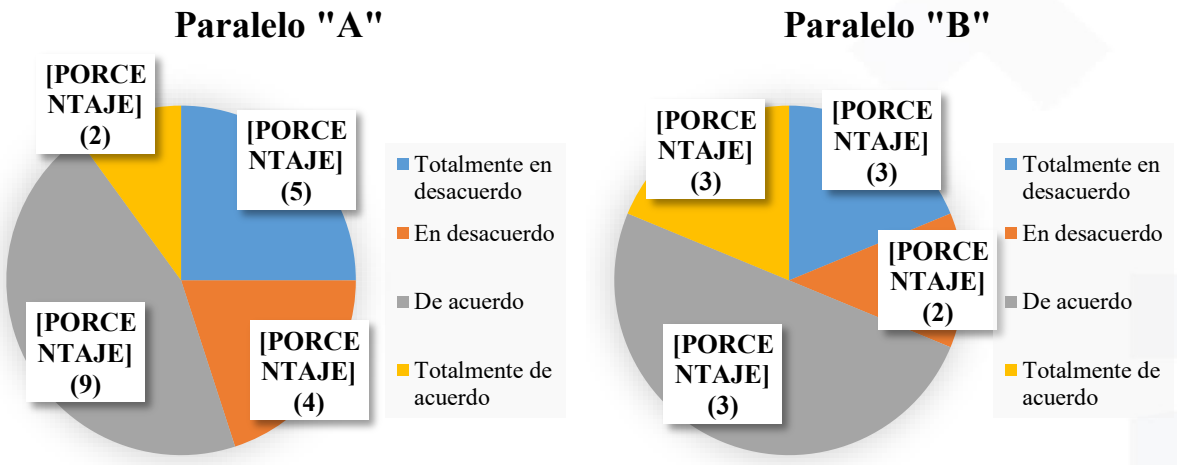
4.1. Análisis de la situación actual

La recolección de datos se desarrolló en una institución educativa de sostenimiento particular y educación, regular ubicada en San Isidro, al norte de Quito, Ecuador. Esta escuela es de jurisdicción intercultural y está dentro de un contexto rural. Aunque, la institución cuenta con el nivel de Educación Inicial y Educación General Básica (EGB) el estudio está enfocado únicamente a estudiantes de Educación General Básica. La población total de la institución está compuesta por 263 estudiantes, de los cuales 127 son mujeres y 136 son varones, y un equipo docente formado por 13 profesionales, distribuidos en 6 mujeres y 7 hombres. El estudio se focalizó particularmente en alumnos de sexto grado de EGB, donde se aplicaron instrumentos como el Test de Autoestima de Rosenberg, un cuestionario de participación académica y una entrevista dirigida a docentes y directivos de la escuela, esto con el objetivo de analizar la relación entre la autoestima y la disposición de los estudiantes a participar en actividades colaborativas dentro del aula.

4.1.1. Resultados del Test de Rosenberg aplicado a estudiantes

Figura 1

Opinión de los encuestados sobre el enunciado: *"Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás".*

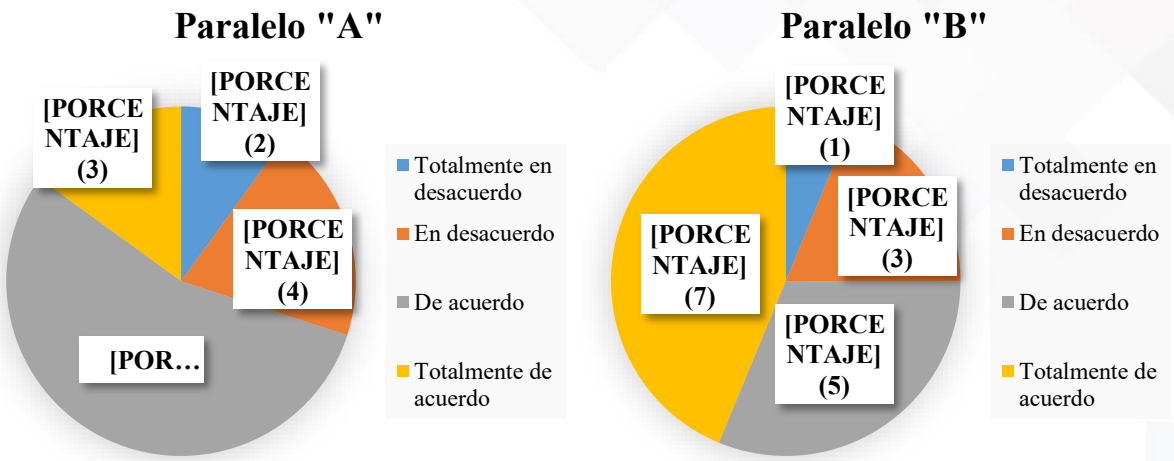


Análisis e interpretación

En el paralelo "A", el 55% de los estudiantes (11 de 20) respondió "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo", lo que expone que la mayoría de ellos reconoce tener una buena autopercepción. Sin embargo, un 45% (9 de 20) expone estar en desacuerdo en algún grado, lo cual refleja la presencia de inseguridades o baja autoestima en una parte significativa del grupo. Mientras que, en el paralelo "B", el 69% de los estudiantes (11 de 16) expresó estar de acuerdo con la afirmación, indicando que una mayoría aún más amplia se considera digna de aprecio. Esto refleja un mayor nivel de autoestima en comparación con el grupo anterior. Aun así, un 31% (5 de 16) manifestó algún nivel de desacuerdo, lo que representa que algunos estudiantes podrían estar enfrentando dificultades en su autovaloración.

Figura 2

Opinión de los encuestados sobre el enunciado: *"Creo que tengo varias cualidades buenas".*

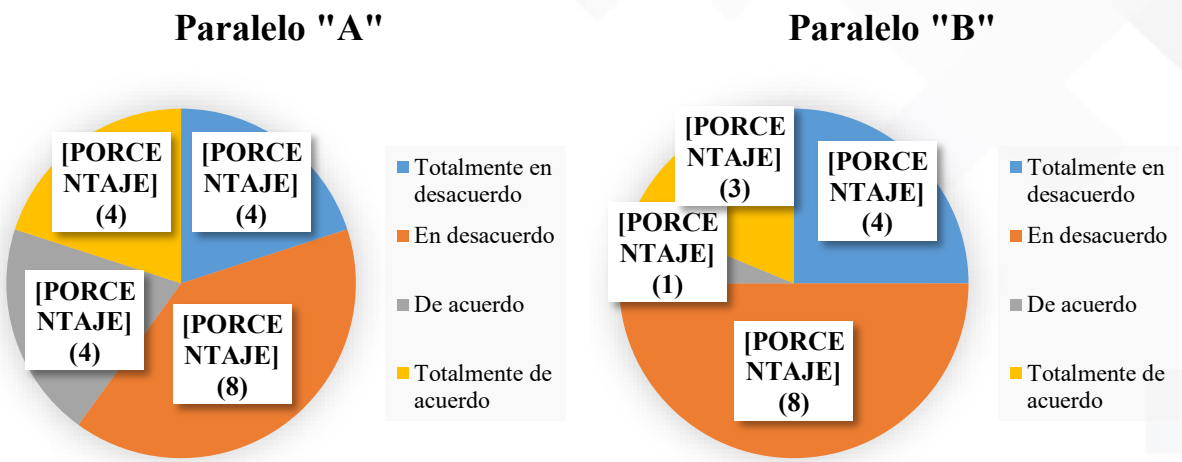


Análisis e interpretación

En el paralelo "A", un 70% de los estudiantes (14 de 20) manifestó estar "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo" con la afirmación, lo que nos dice que la mayoría tiene una percepción positiva sobre cualidades personales. No obstante, el 30% restante (6 de 20) expresó estar en desacuerdo, lo que evidencia que una parte del grupo podría estar lidiando con conflictos internos respecto de las cualidades propias. En cambio, en el paralelo "B", el 75% del alumnado (12 de 16) indicó estar de acuerdo en algún grado con la afirmación, con esto se demuestra una autopercepción sólida y una mayor confianza en las propias capacidades. En comparación con el paralelo anterior, este grupo presenta una actitud más afirmativa respecto a su valía personal. No obstante, un 25% (4 de 16) mostró desacuerdo, lo que revela que, aunque en menor porcentaje, también existen estudiantes que podrían estar atravesando dificultades en cuanto a su autoestima o autoconcepto.

Figura 3

Opinión de los encuestados sobre el enunciado: *"En general, me inclino a pensar que soy un fracaso".*

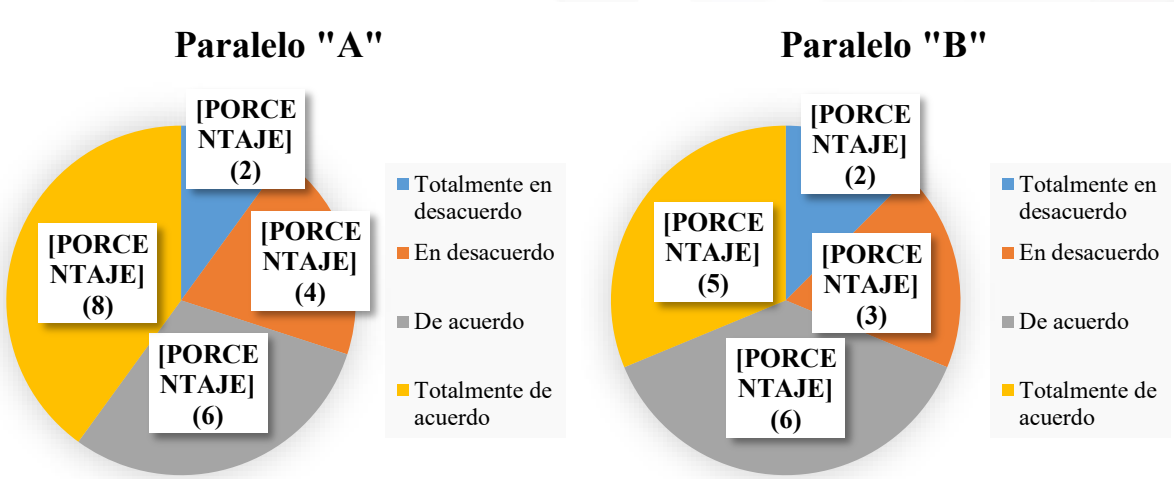


Análisis e interpretación

En el paralelo "A", el 60% de los estudiantes (12 de 20) expresó desacuerdo con el enunciado, lo que sugiere que una mayoría no se identifica con la idea de verse como un fracaso, esto refleja una autopercepción buena y una actitud positiva frente a pensamientos autodepreciativos. Sin embargo, un 40% del grupo (8 de 20) manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, es decir, una parte considerable del alumnado podría estar enfrentando sentimientos de baja autoestima o inseguridad personal. Por otra parte, en el paralelo "B", la proporción de estudiantes que rechazó la afirmación es incluso mayor; un 75% (12 de 16) señaló estar en desacuerdo en algún grado, lo que indica una autoestima sólida. Solo un 25% del grupo (4 de 16) se mostró de acuerdo o totalmente de acuerdo con la pregunta, lo que revela que, aunque existe cierta presencia de pensamientos autocríticos, su frecuencia es menor que en el paralelo A.

Figura 4

Opinión de los encuestados sobre el enunciado: *"Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas".*

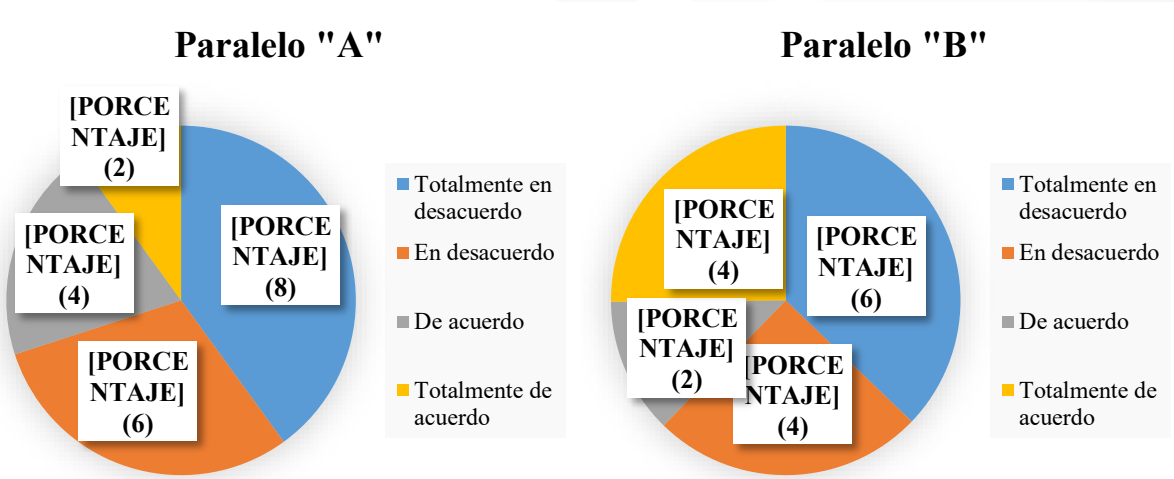


Análisis e interpretación

En el paralelo "A", un 70% de los estudiantes (14 de 20) respondió estar "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo" con el enunciado, es decir, que la mayoría del grupo se percibe competente y en igualdad de condiciones frente a los demás. Por otro lado, un 30% del grupo (6 de 20) manifestó estar en "desacuerdo" o "totalmente en desacuerdo", lo que indica dudas personales o falta de confianza en el desempeño propio, en comparación con los demás. En el paralelo "B", el 69% del alumnado (11 de 16) también expresó acuerdo con la afirmación, lo que evidencia una percepción de competencia ligeramente menor, pero similar a la del Paralelo A. Este resultado indica que la mayoría se considera igual en capacidad que otras personas, lo cual es un rasgo importante de autoestima saludable. Aunque, un 31% (5 de 16) manifestó desacuerdo total o parcial, esto que sugiere la minoría del grupo podría estar insegura de sus capacidades y cualidades en comparación de otros.

Figura 5

Opinión de los encuestados sobre el enunciado: *"Siento que no tengo mucho de que enorgullecerme".*

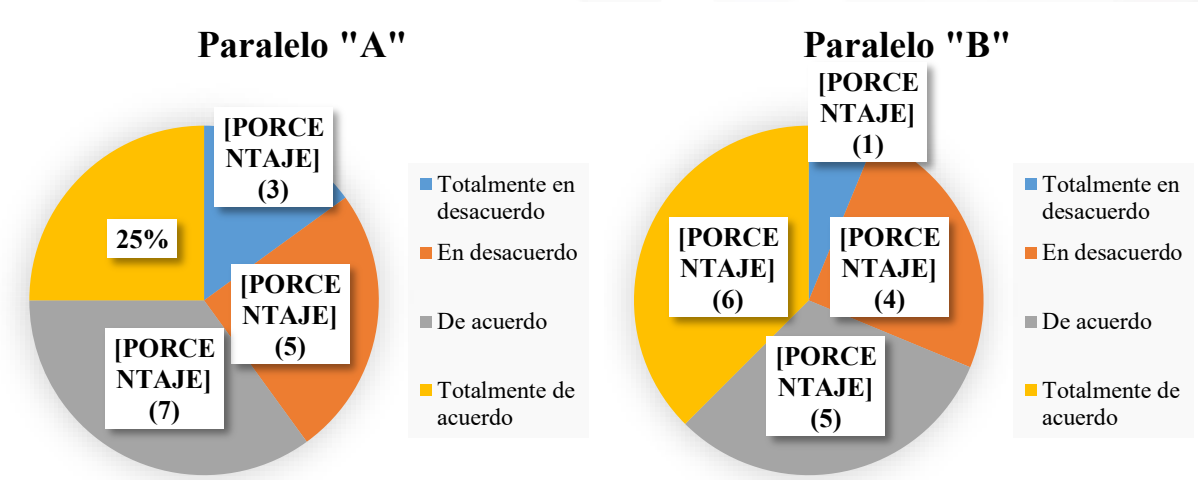


Análisis e interpretación

En el paralelo "A", el 70% de los estudiantes (14 de 20) respondió estar "totalmente en desacuerdo" o "en desacuerdo" con la afirmación, lo que indica que la mayoría de los estudiantes sí percibe tener logros o cualidades valiosas, lo que refleja un nivel saludable de autoestima. No obstante, un 30% (6 de 20) expresó estar "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo", lo que sugiere que la parte restante del grupo experimenta inseguridad personal o una baja percepción de sus logros. Por otra parte, en el paralelo "B", el 62% de los estudiantes (10 de 16) también manifestó estar en desacuerdo en algún grado con la afirmación, lo que también representa que la mayoría de este paralelo no se identifica con esta visión negativa de sí mismos. Sin embargo, el 38% restante (6 de 16) declaró estar "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo" con no sentir orgullo por sí mismos, lo que es una proporción ligeramente más alta que en el paralelo A. Esto podría evidenciar mayores desafíos en la autoestima dentro de este grupo, especialmente considerando que un 25% respondió "totalmente de acuerdo".

Figura 6

Opinión de los encuestados sobre el enunciado: *"Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a".*

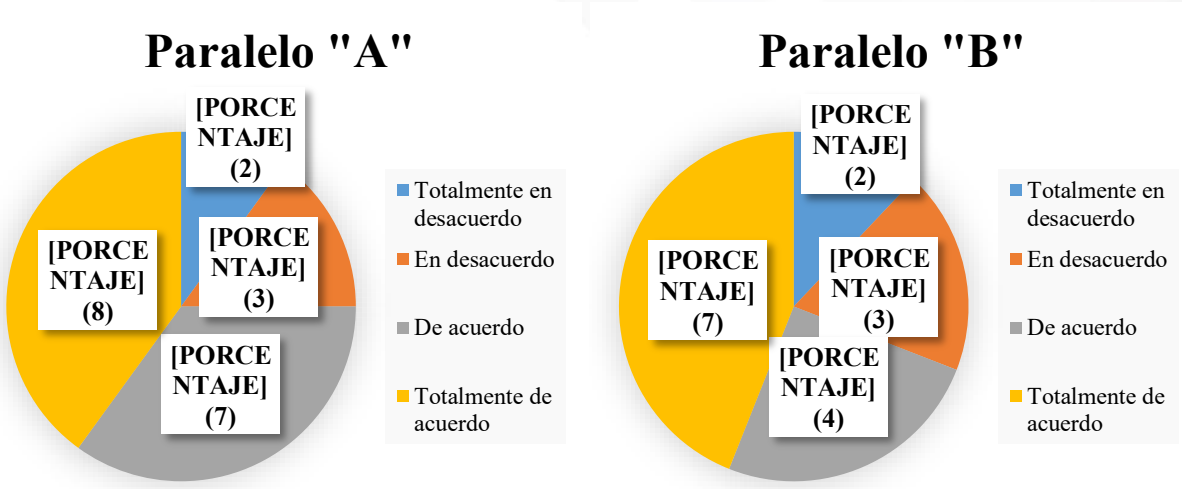


Análisis e interpretación

En el paralelo "A", el 60% de los estudiantes (12 de 20) respondió estar "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo" con la afirmación, lo que indica que una mayoría manifiesta tener una actitud positiva hacia sí mismos, lo cual es un signo favorable de autoconfianza y autoestima saludable. Sin embargo, el 40% restante del grupo (8 de 20) expone algún grado de desacuerdo, lo que muestra que una parte significativa del grupo podría presentar dificultades en su autovaloración, posiblemente reflejando inseguridades personales o conflictos internos respecto a su autoimagen. Por otro lado, en el paralelo "B", el 69% de los alumnos (11 de 16) indicó estar "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo" con el planteamiento, reflejando así un porcentaje más alto de actitudes positivas hacia sí mismos en comparación con el paralelo A. No obstante, un 31% (5 de 16) expresó estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, estas cifras nos dicen que también en este grupo existen estudiantes que podrían necesitar apoyo para fortalecer su autoestima.

Figura 7

Opinión de los encuestados sobre el enunciado: *"En general estoy satisfecho/a conmigo mismo/a".*

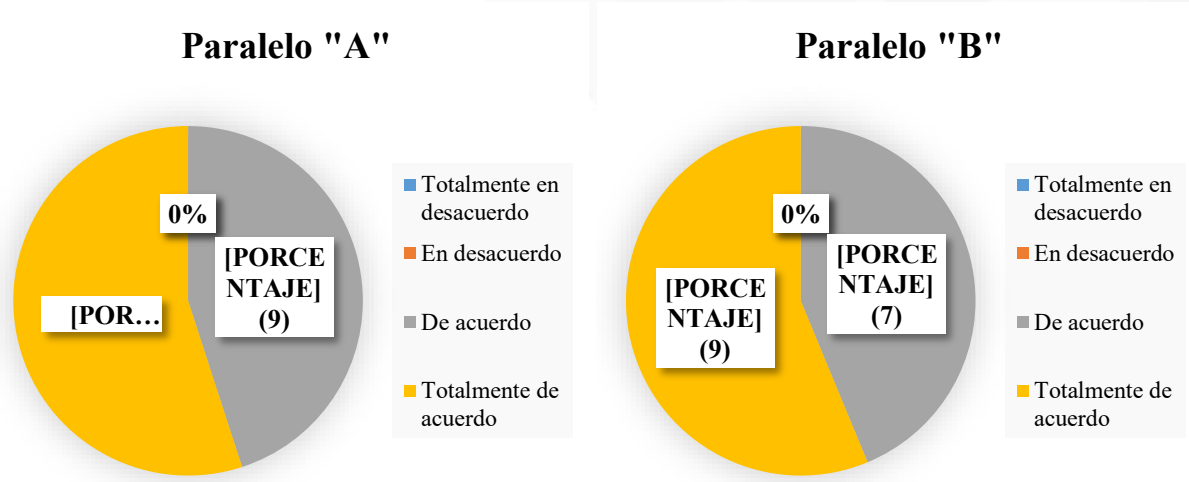


Análisis e interpretación

En el paralelo A, el 75% de los estudiantes (15 de 20) expresó estar "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo" con la afirmación, estos resultados reflejan que la mayoría tiene una valoración positiva respecto de su satisfacción personal, lo cual es un indicador sólido de una autoestima alta o buena. Por otra parte, un 25% (5 de 20) se mostró en desacuerdo en algún grado, lo que revela que existe una porción del grupo que podría experimentar sentimientos de insatisfacción consigo mismos, lo que podría afectar su bienestar emocional. En el paralelo B, la mayoría de grupo que representa el 69% de los estudiantes (11 de 16) también manifestó estar "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo" con la afirmación, mostrando una actitud positiva predominante hacia sí mismos. Sin embargo, en comparación con el paralelo A, este grupo presenta una proporción menor de satisfacción personal. El 31% restante (5 de 16) expresó desacuerdo en algún grado, lo cual sugiere que una parte muy significativa del grupo podría estar enfrentando dificultades orientadas con su autovaloración personal.

Figura 8

Opinión de los encuestados sobre el enunciado: *"Me gustaría poder respetarme más".*



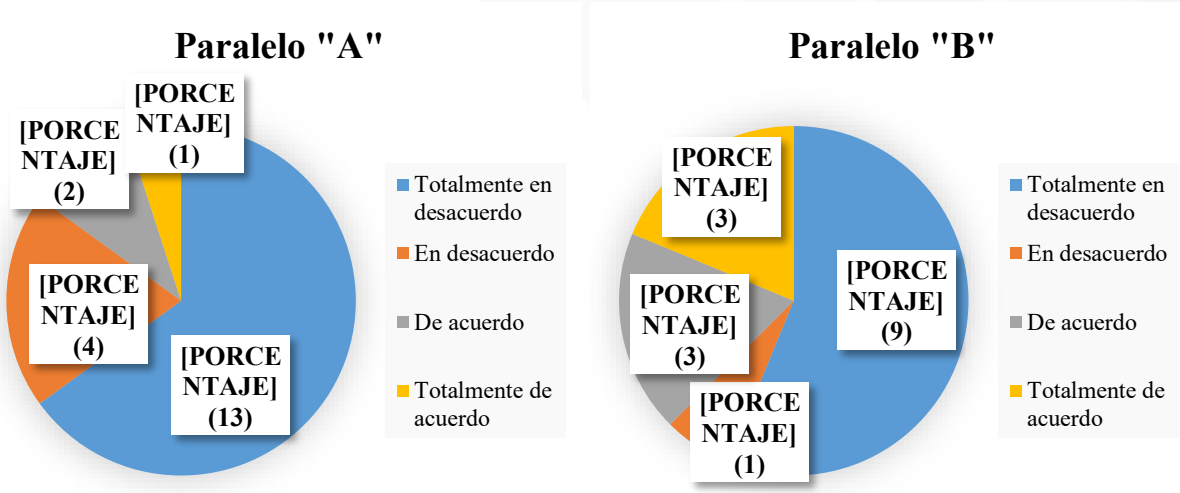
Análisis e interpretación

En el paralelo A, el 100% de los estudiantes (20 de 20) respondió estar "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo" con la afirmación. Esto indica que todos los estudiantes expresan un deseo de mejorar su autorrespeto, lo cual sugiere que, aunque puedan tener cierto nivel de autoestima, aún perciben que hay aspectos de sí mismos que no valoran plenamente. El hecho de que más de la mitad (55%) esté "totalmente de acuerdo" resalta una necesidad emocional profundamente relacionada con el desarrollo del respeto propio y eso es un indicador muy bueno para el fortalecimiento de la autoestima.

Del mismo modo, en el paralelo B, el 100% de los estudiantes (16 de 16) también manifestó estar "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo", con un porcentaje muy similar en las categorías: 44% "de acuerdo" y 56% "totalmente de acuerdo". Esto refleja una tendencia casi idéntica al paralelo A, donde todos los estudiantes reconocen la necesidad de valorarse y respetarse más a sí mismos, lo que puede estar ligado a inseguridades internas, exigencias personales o experiencias que han debilitado su autoestima.

Figura 9

Opinión de los encuestados sobre el enunciado: *"A veces me siento inútil".*



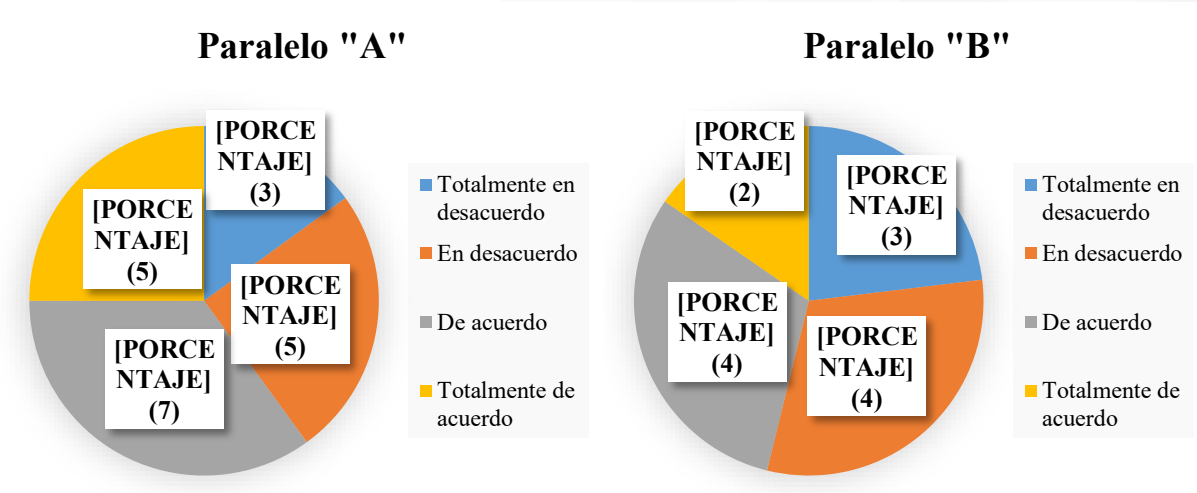
Análisis e interpretación

En el paralelo A, el 85% de los estudiantes (17 de 20) respondió estar "totalmente en desacuerdo" o "en desacuerdo" con el enunciado, lo cual es un resultado muy positivo. Esto expresa que la mayoría no se identifica con sentimientos de inutilidad, lo que sugiere que poseen una percepción relativamente estable de su valor personal y competencias. Solo un 15% (3 de 20) expresó algún grado de acuerdo, lo que implica que una pequeña parte del grupo podría estar enfrentando momentos de inseguridad o baja autoestima.

En el paralelo B, los resultados muestran un panorama totalmente diferente: solo el 62% de los estudiantes (10 de 16) manifestó estar en desacuerdo en algún grado, mientras que un 38% (6 de 16) expresó estar "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo" con la afirmación. Esto representa una proporción considerablemente mayor de estudiantes que se sienten inútiles ocasionalmente, lo cual puede ser un indicador de fragilidad emocional, inseguridad personal o baja autovaloración dentro de esta minoría.

Figura 10

Opinión de los encuestados sobre el enunciado: *"A veces pienso que no sirvo para nada".*



Análisis e interpretación

En el paralelo A, el 40% de los estudiantes (8 de 20) respondió estar "totalmente en desacuerdo" o "en desacuerdo" con la afirmación, lo que nos dice que una minoría del grupo no se identifica con estos pensamientos autocríticos extremos. Sin embargo, el 60% (12 de 20) manifestó estar "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo" con la frase, lo cual es un dato alarmante. Este porcentaje refleja que más de la mitad de los estudiantes experimentan pensamientos negativos sobre su valía personal, lo que sugiere niveles altamente significativos de inseguridad o baja autoestima. Por otra parte, en el paralelo B, el panorama es un poco más positivo. El 44% de los estudiantes (7 de 16) expresó estar en desacuerdo con el planteamiento, mientras que el 56% (9 de 16) dijo estar de acuerdo en algún grado. Aunque sigue siendo una mayoría la que manifiesta tener estos pensamientos en algún momento, el porcentaje es ligeramente menor comparando los resultados del paralelo A. También, solo el 13% respondió "totalmente de acuerdo", en contraste con el 25% del paralelo A, lo cual indica que, en el paralelo B, aunque estos pensamientos están presentes, su intensidad es mucho menor.

4.1.2. Resultados del "Cuestionario de participación académica" aplicado a estudiantes.

Tabla 4

Pregunta 1. "¿Con qué frecuencia levantas la mano para responder en clase?".

Criterio	Paralelo "A" (%)	Frecuencia	Paralelo "B" (%)	Frecuencia
Siempre	65%	13	56%	9
Casi siempre	20%	4	19%	3
A veces	5%	1	6%	1
Nunca	10%	2	19%	3
Total	100%	20	100%	16

Análisis e interpretación: Los resultados muestran que el paralelo "A" tiene un mayor nivel de participación activa en clase, ya que el 65% de sus estudiantes siempre levantan la mano para responder, frente al 56% en el paralelo "B". Aunque ambos cursos presentan porcentajes similares en las categorías de participación media ("Casi siempre" y "A veces"), se destaca que el grupo "B" se tiene una proporción más alta de estudiantes que nunca participan (19% frente al 10% en el "A"), lo que sugiere una menor disposición o confianza para intervenir en clase. En conjunto, estos datos reflejan más participación en el paralelo "A" en comparación con el "B".

Tabla 5

Pregunta 2. "Cuando el maestro o maestra hace una pregunta ¿Cómo te sientes?".

Criterio	Paralelo "A" (%)	Frecuencia	Paralelo "B" (%)	Frecuencia
Con ganas de participar	55%	11	44%	7
Dudo un poco, pero participo	25%	5	31%	5
Me pongo nervioso/a y prefiero no hablar	15%	3	19%	3
No presto atención	5%	1	6%	1
Total	100%	20	100%	16

Análisis e interpretación: En el paralelo "A", un 55% de los estudiantes afirma sentirse con ganas de participar cuando el maestro hace una pregunta, ganando terreno al 44% del "B". Aunque en ambos grupos hay estudiantes que dudan, pero finalmente participan, este comportamiento es más común en el paralelo "B" (31%) que en el "A" (25%). También se

observa que en el curso “B” hay un mayor porcentaje de estudiantes que se sienten nerviosos y prefieren no hablar (19% al 15% del “A”). Finalmente, la falta de atención es similar y baja en ambos paralelos. Estos resultados reflejan que, si bien ambos grupos muestran disposición a participar, el “A” tiene una actitud más segura y optimista frente a la interacción con el docente.

Tabla 6

Pregunta 3. “¿Participas en actividades grupales como exposiciones o debates?”.

Criterio	Paralelo "A" (%)	Frecuencia	Paralelo "B" (%)	Frecuencia
Siempre participo activamente	30%	6	25%	4
A veces participo	20%	4	25%	4
Sólo si me lo piden	50%	10	50%	8
Nunca participo	0%	0	0%	0
Total	100%	20	100%	16

Análisis e interpretación: En el paralelo “A”, un 30% de los alumnos confirma participar siempre de forma activa en actividades grupales como exposiciones o debates, superando al 25% del “B”. La participación ocasional (“a veces participo”) es igual o muy similar en ambos paralelos, con un 20% en el “A” y un 25% en el “B”. A pesar de ello, en ambos grupos, el 50% de los estudiantes expresan que solo participan si se lo piden, lo que evidencia una participación mayoritariamente forzada o dependiente de la intervención del docente. Ninguno de los estudiantes en ambos paralelos afirma no participar nunca. En general, aunque los niveles de participación activa son algo más altos en el curso “A”, ambos grupos muestran una tendencia a involucrarse más por obligación que por iniciativa propia.

Tabla 7

Pregunta 4. "¿Qué haces cuando no entiendes un tema en clase?".

Criterio	Paralelo "A" (%)	Frecuencia	Paralelo "B" (%)	Frecuencia
Pregunto al maestro o maestra	65%	13	81%	13
Pregunto a un compañero	20%	4	13%	2
Me quedo callado/a	0%	0	0%	0
Espero que lo expliquen otra vez	15%	3	6%	1
Total	100%	20	100%	16

Análisis e interpretación: En el paralelo "B", un 81% de los estudiantes afirma que cuando no entienden un tema en clase prefieren preguntar directamente a su docente, superando en mayor medida al 65% del "A". Por otra parte, en el "A" es más común acudir a un compañero (20%) o esperar a que el tema sea explicado nuevamente (15%), en comparación con el "B", donde estos porcentajes son menores (13% y 6% respectivamente). En ninguno de los grupos los educandos deciden quedarse callados, lo cual es un indicador positivo de disposición a buscar apoyo. A manera de conclusión de los resultados, el paralelo "B" muestra una mayor confianza o hábito de acudir directamente al docente para resolver sus dudas, mientras que en el "A" los estudiantes tienden a buscar otras alternativas antes de recurrir al docente a cargo.

Tabla 8

Pregunta 5. "¿Cómo es tu participación cuando hay trabajos en grupo?".

Criterio	Paralelo "A" (%)	Frecuencia	Paralelo "B" (%)	Frecuencia
Siempre colaboro y doy ideas	35%	7	31%	5
Hago lo que me piden, nada más	5%	1	13%	2
Dejo que otros hagan el trabajo	10%	2	6%	1
No me gusta trabajar en grupo	50%	10	50%	8
Total	100%	20	100%	16

Análisis e interpretación: En el primer grupo (paralelo "A"), el 35% de los estudiantes afirma colaborar activamente y aportar ideas en los trabajos en grupo, estos resultados superar al 31% del paralelo "B". Aunque, en ambos cursos se destaca que el 50% de los estudiantes declara que

no les gusta trabajar en grupo, esto refleja una actitud negativa hacia este método de aprendizaje. En el paralelo “B” hay un mayor porcentaje de estudiantes que solo cumplen con lo que se les asigna (13% al 5% del “A”), mientras que en el “A” hay un 10% que admite dejar que otros hagan el trabajo, frente al 6% en el “B”. En general, ambos paralelos presentan desafíos en cuanto al trabajo en equipo, aunque el paralelo “A” muestra una ventaja en participación activa.

Tabla 9

Pregunta 6. “¿Terminas tus tareas escolares a tiempo?”.

Criterio	Paralelo "A" (%)	Frecuencia	Paralelo "B" (%)	Frecuencia
Siempre	75%	15	81%	13
Casi siempre	15%	3	13%	2
A veces	10%	2	6%	1
Nunca	0%	0	0%	0
Total	100%	20	100%	16

Análisis e interpretación: En el paralelo “B”, un 81% de los estudiantes afirma concluir siempre sus tareas a tiempo, a diferencia del 75% del paralelo “A”. Ambos grupos muestran porcentajes algo similares en la categoría "Casi siempre" (15% en el “A” y 13% en el “B”), y los niveles de incumplimiento son bajos en general, con solo un 10% en el “A” y un 6% en el “B” que indica hacerlo solo a veces. Ninguno de los encuestados en ambos cursos afirma no entregar nunca sus tareas, lo cual refleja un buen nivel general de responsabilidad académica. Aunque, los dos paralelos muestran buenos hábitos de cumplimiento, el “B” destaca ventaja en puntualidad.

Tabla 10

Pregunta 7. “¿Qué haces si no puedes hacer una tarea?”.

Criterio	Paralelo "A" (%)	Frecuencia	Paralelo "B" (%)	Frecuencia
Busco ayuda para poder hacerla	70%	14	38%	6
La intento hacer como pueda	20%	4	25%	4
No la hago	0%	0	6%	1
Copio de otro compañero	10%	2	31%	5
Total	100%	20	100%	16

Análisis e interpretación: El 70% del primer grupo de encuestados afirma que, si no puede hacer una tarea, busca ayuda para poder completarla, ello refleja una actitud positiva frente a las dificultades escolares, muy superior al 38% del paralelo "B". En cambio, en el paralelo "B" hay un porcentaje considerablemente mayor de estudiantes que recurren a copiar (31% frente al 10% del "A") o que directamente no hacen la tarea (6%, mientras que en el "A" esta opción no fue seleccionada). Aunque en ambos grupos hay alumnos que intentan resolver la tarea como puedan (20% en el "A" y 25% en el "B"), se concluye que el paralelo "A" tiene una actitud más responsable y ética frente a los retos académicos.

Tabla 11

Pregunta 8. "¿En qué materias participas más?".

Criterio	Paralelo "A" (%)	Frecuencia	Paralelo "B" (%)	Frecuencia
Matemáticas	15%	3	19%	3
Lengua y Literatura	15%	3	0%	0
Ciencias Naturales	65%	13	75%	12
Estudios Sociales	5%	1	6%	1
Total	100%	20	100%	16

Análisis e interpretación: En ambos grupos, la participación es más alta en Ciencias Naturales; en el paralelo "A" se obtuvo un 65% y un 75% en el "B", siendo esta la materia con mayor involucramiento. En el paralelo "A" también destacan Matemáticas y Lengua y Literatura, ambas con un 15% de participación, mientras que en el "B" Lengua y Literatura no registra participación alguna. Estudios Sociales tiene una participación baja en ambos paralelos (5% en el "A" y 6% en el "B"). En resumen, los encuestados muestran mayor interés por Ciencias Naturales, seguida por Matemáticas, Lengua y Literatura y finalmente Estudios Sociales.

Tabla 12

Pregunta 9. "¿Por qué participas más en esa materia?".

Criterio	Paralelo "A" (%)	Frecuencia	Paralelo "B" (%)	Frecuencia
Me gusta mucho	30%	6	31%	5
Me llevo bien con el maestro o maestra	20%	4	6%	1
Me va bien en esa asignatura	40%	8	63%	10
Trabajo bien con mis compañeros	10%	2	0%	0
Total	100%	20	100%	16

Análisis e interpretación: En el paralelo "B", la mayoría de los educandos (63%) indica que participa más en Ciencias Naturales porque les va bien en ella, superando al 40% del paralelo "A" con la misma razón. En el primer grupo de encuestados (paralelo "A") también influye el gusto por esta asignatura (30%) y la relación con el maestro o maestra (20%), factores menos presentes en el "B", donde solo el 6% menciona llevarse bien con el docente como motivación. Además, el trabajo en grupo con compañeros es un motivo considerado por el 10% en el paralelo "A", pero no aparece en el "B". Mientras que en el paralelo "B" la participación está ligada al rendimiento personal, el "A" muestra diferencias más amplias de factores que influyen en la participación, como el gusto por la materia y el entorno social.

Tabla 13

Pregunta 10. "¿En qué materia participas menos?".

Criterio	Paralelo "A" (%)	Frecuencia	Paralelo "B" (%)	Frecuencia
Matemáticas	70%	14	81%	13
Lengua y Literatura	25%	5	6%	1
Ciencias Naturales	0%	0	0%	0
Estudios Sociales	5%	1	13%	2
Total	100%	20	100%	16

Análisis e interpretación: La mayoría de los encuestados entre los dos grupos afirma que Matemáticas es la materia en la que participan menos, con un 70% en el paralelo "A" y un porcentaje aún más alto en el "B" (81%), se evidencia falta de motivación común hacia esta

asignatura. Por otra parte, Lengua y Literatura también presenta baja participación en el paralelo "A" (25%), mientras que en el "B" solo el 6%, Estudios Sociales es mencionada por pocos estudiantes en ambos grupos (5% en el "A" y 13% en el "B"), y Ciencias Naturales no aparece en ninguna de las respuestas como una materia con baja participación.

Tabla 14

Pregunta 11. "¿Por qué crees que participas menos en esta asignatura?".

Criterio	Paralelo "A" (%)	Frecuencia	Paralelo "B" (%)	Frecuencia
Me cuesta entenderla	40%	8	94%	15
Me da vergüenza	0%	0	0%	0
No me gusta	50%	10	6%	1
No me siento apoyado/a	10%	2	0%	0
Total	100%	20	100%	16

Análisis e interpretación: En el paralelo "B", la razón principal por la que los estudiantes participan menos en Matemáticas es porque les cuesta entenderla, con un 94%, mientras que en el paralelo "A" esta razón representa solo el 40%. En cambio, en el paralelo "A", la mayoría indica que no les gusta la asignatura (50%), lo que sugiere una falta de afinidad más que una dificultad académica. Además, un 10% del "A" menciona no sentirse apoyado, motivo que no aparece en el "B". Ningún estudiante encuestado menciona la vergüenza como un obstáculo. En resumen, el paralelo "B" la baja participación está ligada a problemas de comprensión, mientras que en el "A" predomina el desinterés por la materia.

Tabla 15

Pregunta 12. "¿Cómo te sientes contigo mismo cuando participas en clase?".

Criterio	Paralelo "A" (%)	Frecuencia	Paralelo "B" (%)	Frecuencia
Orgulloso/a y feliz	55%	11	56%	9
Bien, pero con algo de miedo	5%	1	6%	1
Indiferente	25%	5	25%	4
Incómodo/a o nervioso/a	15%	3	13%	2
Total	100%	20	100%	16

Análisis e interpretación: En ambos grupos de encuestados, la mayoría de los alumnos se siente orgulloso/a y feliz al participar en clase, con un 55% en el paralelo “A” y un 56% en el “B”, esto refleja una percepción positiva general frente a la participación. Las emociones de indiferencia son también similares (25% en ambos grupos), indicando que una cuarta parte del alumnado no experimenta emociones destacadas al participar. Las sensaciones negativas como sentirse incómodo o nervioso son ligeramente más frecuentes en el paralelo “A” (15%) que en el “B” (13%), mientras que el miedo leve aparece en un solo estudiante por paralelo.

Tabla 16

Pregunta 13. “¿Crees que tus ideas son valiosas cuando participas?”.

Criterio	Paralelo "A" (%)	Frecuencia	Paralelo "B" (%)	Frecuencia
Sí, siempre	55%	11	56%	9
A veces	10%	2	13%	2
No estoy seguro	30%	6	31%	5
No, creo que no	5%	1	0%	0
Total	100%	20	100%	16

Análisis e interpretación: En el paralelo “B”, un 56% de los estudiantes considera que sus ideas son valiosas cuando participa, ganándole terreno por poco al 55% del paralelo “A”. Aunque la diferencia es mínima, en el paralelo “A” hay un 5% que siente que sus aportes no son valiosos, situación que no se presenta en el “B”. Además, en ambos paralelos se observa un porcentaje similar de estudiantes que no están seguros de la importancia de sus ideas: 30% en el “A” y 31% en el “B”. Los resultados exponen que, si bien la mayoría de los estudiantes en ambos grupos confían en el valor de sus ideas, el paralelo “B” refleja una percepción más positiva y sin rechazo absoluto hacia la participación.

Tabla 17

Pregunta 14. "¿Qué piensas de tus habilidades escolares?".

Criterio	Paralelo "A" (%)	Frecuencia	Paralelo "B" (%)	Frecuencia
Son muy buenas	60%	12	50%	8
Son buenas	20%	4	19%	3
Son malas	0%	0	6%	1
No las considero buenas	20%	4	25%	4
Total	100%	20	100%	16

Análisis e interpretación: Respecto del enunciado, en el paralelo "A", un 60% de los estudiantes considera que sus habilidades escolares son muy buenas, este resultado es mayor que el 50% del paralelo "B". Además, el 20% del "A" piensa que sus habilidades son buenas, por otra parte, ningún alumno las perciba como malas. En contraste, en el paralelo "B" un 6% considera que sus habilidades son malas y un 25% indica que no las considera buenas. Esto datos concluyen que el paralelo "A" tiene una percepción más positiva y segura sobre su rendimiento académico, mientras que en el "B" se evidencian más dudas y autocrítica negativas sobre sus capacidades, lo que podría influir en la confianza al enfrentar desafíos escolares.

Tabla 18

Pregunta 15. "¿Tus compañeros te valoran cuando participas?".

Criterio	Paralelo "A" (%)	Frecuencia	Paralelo "B" (%)	Frecuencia
Sí, me escuchan y respetan	65%	13	44%	7
A veces sí, a veces no	15%	3	31%	5
Siento que no me hacen caso	10%	2	19%	3
Me da miedo que se burlen	10%	2	6%	1
Total	100%	20	100%	16

Análisis e interpretación: De los resultados obtenidos, en el paralelo "A", un 65% de los educandos siente que sus compañeros los escuchan y respetan al participar, superando en gran medida al 44% del paralelo "B". Además, en el paralelo "B" hay un 31% dice que a veces los valoran y un 19% siente que no les hacen caso, frente al 15% y 10% respectivamente en el "A".

De igual forma, es importante destacar que el miedo a la burla está más presente en el “A” (10%) que en el “B” (6%). En conjunto, los resultados indican que, en el paralelo “A” hay una mayor percepción de respeto y valoración por parte de los compañeros, pero en ambos grupos existen inseguridades que podrían ser atendidas para fortalecer la confianza y el respeto mutuo.

Tabla 19

Pregunta 16. “¿Te sientes animado/a para participar en clase?”.

Criterio	Paralelo "A" (%)	Frecuencia	Paralelo "B" (%)	Frecuencia
Sí, siempre participo	40%	8	31%	5
A veces depende del día	30%	6	31%	5
No mucho	20%	4	25%	4
No me interesa participar	10%	2	13%	2
Total	100%	20	100%	16

Análisis e interpretación: En el paralelo “A”, un 40% de los alumnos afirma sentirse siempre animado a participar en clase, superando al 31% del paralelo “B”. Aunque, en ambos grupos hay un 30% y 31% respectivamente que indica que su participación depende del día. Por otro lado, en el paralelo “B” se observa un mayor porcentaje de estudiantes que no se sienten muy animados (25% frente al 20% del “A”) y también un ligero aumento en quienes expresan desinterés total por participar (13% frente al 10% del “A”). Estos resultados muestran que, aunque el paralelo “A” presenta una motivación constante, en ambos cursos es necesario fomentar estrategias que fortalezcan la participación activa en el aula.

Tabla 20

Pregunta 17. “¿El maestro o maestra te motiva a participar?”.

Criterio	Paralelo "A" (%)	Frecuencia	Paralelo "B" (%)	Frecuencia
Siempre	75%	15	75%	12
A veces	25%	5	25%	4
Casi nunca	0%	0	0%	0
Nunca	0%	0	0%	0
Total	100%	20	100%	16

Análisis e interpretación: En ambos paralelos, se observa una coincidencia total en cuanto a la percepción del estímulo docente: el 75% de los estudiantes afirma que sus docentes los motivan a participar, por otra parte, el 25% en ambos cursos siente ese apoyo solo en ciertas ocasiones. No se registran casos en los que los estudiantes sientan una ausencia de motivación por parte del docente. Ello refleja una labor docente sólida respecto de la motivación para la participación académica del alumno, sin embargo, el hecho de que una cuarta parte del alumnado, en ambos grupos, solo perciba este estímulo de forma esporádica sugiere que existe espacio para reforzar ese acompañamiento y aumentar la intervención en todos los estudiantes.

Tabla 21

Pregunta 18. "¿Tus compañeros te animan a participar?".

Criterio	Paralelo "A" (%)	Frecuencia	Paralelo "B" (%)	Frecuencia
Sí, trabajamos bien juntos	20%	4	31%	5
Algunos sí, otros no	45%	9	44%	7
No mucho	25%	5	6%	1
No, me ignoran	10%	2	19%	3
Total	100%	20	100%	16

Análisis e interpretación: En el paralelo "B", un 31% de los estudiantes señala que sus compañeros los animan activamente y colaboran bien en equipo, este resultado es mayor que el 20% del paralelo "A". Sin embargo, en ambos grupos predomina la percepción de que algunos compañeros apoyan y otros no (45% en el "A" y 44% en el "B"). En cuanto a la falta de motivación entre pares, el paralelo "A" presenta un 25% que siente poco apoyo, mientras que en el "B" este grupo es muchísimo menor (6%). Pero, la sensación de ser ignorado por los compañeros es más alta en el paralelo "B" (19%) que en el "A" (10%) y estos datos evidencian que, aunque el paralelo "B" muestra mejores niveles de colaboración efectiva, también presenta más casos de aislamiento social, con ello se identifica la necesidad de fortalecer la integración y el trabajo cooperativo en ambos cursos.

Tabla 22

Pregunta 19. "¿Qué sientes cuando te felicitan por participar?".

Criterio	Paralelo "A" (%)	Frecuencia	Paralelo "B" (%)	Frecuencia
Me siento feliz y con más ganas de participar	80%	16	94%	15
Me siento bien, pero me da algo de vergüenza	10%	2	6%	1
No me importa mucho	0%	0	0%	0
Me siento incómodo/a	10%	2	0%	0
Total	100%	20	100%	16

Análisis e interpretación: En el paralelo "B", una vasta mayoría (94%) de los alumnos expresa que sentirse reconocido por participar les causa alegría y los motiva, superando al 80% del paralelo "A". Aunque, en ambos grupos hay una percepción positiva ante las felicitaciones, en el paralelo "A" también se observa un 10% que se siente incómodo y otro 10% que, aunque se siente bien, experimenta algo de vergüenza. En cambio, en el paralelo "B" no se reportan respuestas negativas ni indiferentes.

Tabla 23

Pregunta 20. "¿Qué haría que participes más en clases?".

Criterio	Paralelo "A" (%)	Frecuencia	Paralelo "B" (%)	Frecuencia
Sentirme más seguro/a de mí mismo/a	20%	4	25%	4
Que me escuchen más	0%	0	6%	1
Que las clases sean más divertidas	60%	12	38%	6
Que me premien por participar	20%	4	31%	5
Total	100%	20	100%	16

Análisis e interpretación: En ambos paralelos, "A" y "B", se coincide en que hacer que las actividades sean más dinámicas y entretenidas aumentaría la participación, con un 60% en el "A" y un 38% en el "B". También se repite en los dos grupos el querer más seguridad personal (20% y 25% respectivamente), así como el deseo de recibir algún tipo de reconocimiento o premio por participar (31% en el "B" y 20% en el "A"). Un aspecto que destaca es que solo en el paralelo "B" se mencionó la importancia de ser escuchado (6%).

4.1.3. Análisis de la "Entrevista sobre las variables en estudio" aplicado a docentes y personal directivo de la institución.

1. ¿Considera que la autoestima influye en la participación académica de los alumnos? 2. ¿Considera que las dificultades en relaciones sociales afectan al desarrollo personal de los educandos? 3. ¿Considera que el mal autoconcepto y autoimagen representa para los estudiantes una barrera que impide poder participar e intervenir académicamente en las clases de forma eficiente?				
#	**Docente Paralelo "A"**	**Docente Paralelo "B"**	**Subdirector**	**Psicóloga**
1	Sí, porque el estado emocional de los estudiantes nos permite trabajar de una manera diferente.	El autoestima influye directamente en el autorreconocimiento del estudiante; un estudiante sin autoestima no puede reconocer sus capacidades, lo que no permite una participación optima en clase.	La concentración del estudiante proviene del buen estado anímico de los mismos, en este caso el tener buena autoestima influirá en tener un buen aprendizaje.	Sí, ya que la parte emocional permite que el estudiante obtenga motivación frente a las actividades. De igual manera un estudiante que no tiene buena autoestima difícilmente se involucra por completo con sus pares académicamente.
2	Sí, somos seres sociales y los niños deben relacionarse, pero cuando no se da este vínculo se tienden a distraer más, ya que se convierte en un tema de preocupación para ellos.	Si lo afecta, el/la estudiante al no tener habilidades sociales que lo integren se puede ver sumergido en problemas personales, los cuales nacen a partir de su poca interacción.	Sí, el no tener una buena relación social en la escuela o su entorno familiar, provoca que las clases carezcan de emotividad y buen trato a los estudiantes.	Sí, porque es importante que el estudiante pueda tener compañeros y amigos como red de apoyo en la institución al igual que un estudiante que se siente incluido fácilmente puede relacionarse y jugar con los demás.
3	Sí, ya que tienen miedo a participar por lo que opinaron sus compañeros.	Totalmente. El autoconcepto y autoimagen son piezas claves en la participación. Un estudiante que busca el reconocimiento y aceptación se apoya en su imagen para lanzarse en la participación. Al no tenerlas se cohíbe.	Sí, como mencioné antes el buen aprendizaje proviene del buen estado anímico, por lo tanto, si no se percibe bien va a repercutir en el aprendizaje, se vuelve retraído.	Sí, un estudiante que se siente inferior o se compara le es difícil sentirse capaz de su desarrollo y habilidades.

4. ¿Fomenta usted el fortalecimiento de la autoestima y la participación académica en sus alumnos? 5. ¿Cuál es su valoración hacia las estrategias basadas en aprendizaje socioemocional? 6. ¿Considera importante formarse en metodologías pedagógicas innovadoras como el aprendizaje socioemocional?				
4	Sí, ya que están en edad de agradar y encajar en un grupo.	Al trabajar con grupos más "adultos" los estudiantes ya han formado un autoconcepto de sí mismos, sin embargo, se debe fortalecer la seguridad en cada uno con diversas técnicas didácticas.	Claro, en nuestra institución promovemos talleres y una hora de clase dictada por el DECE, con el fin de canalizar de mejor manera el manejo de la autoestima.	Sí, en las competencias socioemocionales, con dinámicas de integración y a través del juego.
5	Es un tema de suma importancia ya que el aprendizaje dependerá del estado emocional.	Son positivas siempre y cuando sigan una estructura y planificación ordenada, enfocada en objetivos. Si tal estructura no se sigue las estrategias no pueden ser valoradas.	Muy buena, ya que mejora el aprendizaje de los estudiantes, en esto nosotros hemos potencializado el tema de una educación con buena salud mental.	Es bastante interesante, sin embargo, es importante que vaya a la par; no priorizar una más que la otra.
6	Sí, no se le toma en cuenta a la parte emocional y es la base para una mejor educación.	Más que importante, el ámbito socioemocional se vuelve una necesidad y por ende una exigencia que debe cumplirse en el currículo de un docente.	Sí, aunque es algo reciente el tema de incluir el aspecto socioemocional en el aprendizaje, es notorio el cambio ya que los estudiantes muestran más interés en su educación.	Sí, el aspecto socioemocional forma parte de un trabajo holístico que es el aprendizaje.

4.2. Análisis Comparativo

El análisis conjunto del Test de Autoestima de Rosenberg y del Cuestionario de Participación Académica establece una estrecha relación entre la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos y su nivel de involucramiento en el ámbito educativo. Aunque ambos paralelos (A y B) muestran fortalezas y áreas de mejora, se identifican perfiles diferentes en cuanto a la autoestima y participación de los alumnos.

El paralelo "A" se destaca por demostrar una autoestima más sólida y estable, evidenciada por una mayor proporción de estudiantes que se sienten valiosos, satisfechos consigo mismos y seguros de sus cualidades y competencias; Esto se contrasta en una participación más activa en clase, mayor disposición a responder preguntas de forma voluntaria y una actitud más ética frente a los desafíos académicos. Ante la información expuesta, también se detectan brechas preocupantes, como un alto porcentaje de alumnos que manifiestan pensamientos negativos sobre su valía personal, sobre sentirse inútiles o inservibles.

Por otro lado, el paralelo "B" presenta una autoestima más fluctuante y, en algunos casos, más frágil, hay más presencia de pensamientos y sentimientos negativos. A pesar de ello, se observa un dato realmente interesante; este grupo tiende a buscar más apoyo directo del docente ante la presencia de dificultades, esto sugiere una mayor apertura al acompañamiento escolar. La participación en clase, aunque es algo más limitada, muestra actitudes colaborativas y reacciones emocionales más positivas ante el reconocimiento de logros en el aula.

En ambos instrumentos se coincide en mostrar que la confianza personal, la percepción del valor de las ideas y el respeto recibido por los compañeros inciden directamente en la disposición a participar de los alumnos. La autoestima no solo condiciona o moldea cómo se ven los estudiantes, sino también cómo enfrentan los retos escolares, también cómo interactúan con

sus pares y cómo se posicionan en el aula. En general, se evidencia que mientras el paralelo "A" participa con mayor seguridad, pero también con más tendencia a la autocrítica, el paralelo "B" muestra una actitud positiva mucho más dependiente del entorno, aunque con menos rechazo absoluto hacia su autoimagen. Ambos contextos exponen la necesidad de incluir estrategias que refuercen la autoestima, el sentido de competencia personal y la cohesión grupal como cimento para una participación escolar más saludable y sostenida a largo plazo.

4.3. Verificación de las Hipótesis

Hipótesis Nula (H_0): No existe una relación significativa entre los niveles de autoestima y la disposición a participar en actividades académicas en estudiantes de sexto grado de EGB.

Hipótesis Nula (H_1): Existe una relación significativa entre los niveles de autoestima y la disposición a participar en actividades académicas en estudiantes de sexto grado de EGB.

A. Análisis Estadístico del coeficiente: Correlación o fórmula de Spearman

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

Simbología

P = Coeficiente de correlación de Spearman (resultado que se obtiene)

N = Número de pares de datos (es decir, cuántos sujetos u observaciones hay)

Di = Diferencia entre los rangos de cada par de valores (X_i - Y_i en rangos; X = Autoestima, Y = Participación).

∑di2 = Suma de los cuadrados de las diferencias de rangos.

Proceso

$$P = 1 - \frac{6(9)}{36\ (1296 - 1)} = 1 - \frac{54}{36\ (1295)} = 1 - \frac{54}{46620} = 0{,}99$$

El coeficiente de 0.99 indica una correlación positiva moderada fuerte: a mayor autoestima, mayor participación académica.

B. Valor de significancia: Estadística de prueba

$$\boldsymbol{T = P\sqrt{\frac{n-2}{1-p^2}}}$$

Datos

P = 0.99

N = 36n

Grados de libertad: df = n−2=34

Valor de significancia = 0,05 (valor tradicional)

T = ¿?

$$T = 0{,}99 * \sqrt{\frac{36-2}{1-(0{,}99)^2}} = 0{,}99 * \sqrt{\frac{34}{0{,}0199}} = 0{,}99 * \sqrt{1708{,}54} = 0{,}99 * 41{,}33 = 40{,}92$$

$$P = 2 * P\,(T>|t|)$$

$$P = 2 \cdot P(T>40.92) \approx 2.92 \times 10{-}30 = 0.00000000000000000000000000000292$$

El valor p es mucho menor que 0.05, lo que significa que esta correlación es estadísticamente significativa; Se comparó el p-valor con un nivel de significancia tradicional: A = 0,05

Como p <0.05 (en realidad, es prácticamente 0), se rechaza la hipótesis nula H_0.

P < 0.05 Rechazo de H_0 → Relación significativa.

P ≥ 0.05p No se rechaza H_0 → No hay evidencia de relación.

Dado que el p-valor es extremadamente bajo, se concluye que: Existe una relación significativa entre los niveles de autoestima y la disposición a participar en actividades académicas; Se rechaza H_0 y se acepta H_1.

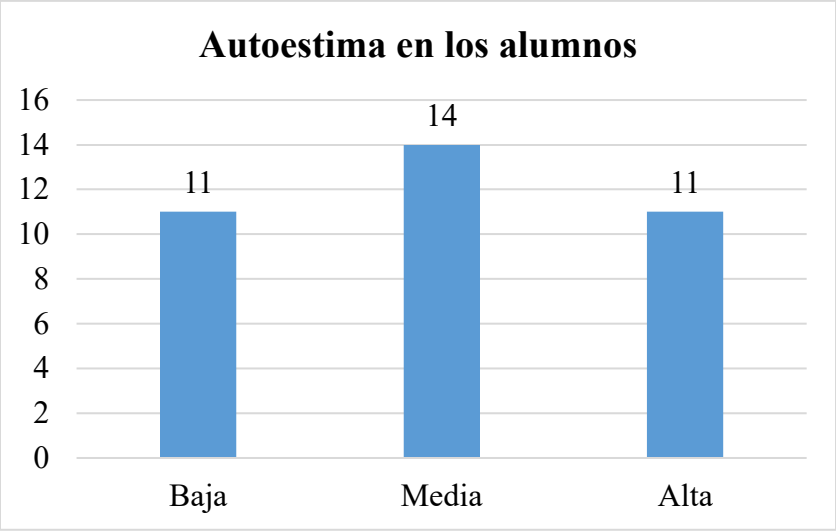
4.4. Triangulación metodológica

A. Resultados del Test de Autoestima de Rosenberg (cuantitativo): El paralelo “A” presenta una autoestima más sólida, con mayor número de estudiantes que se perciben como valiosos, capaces y satisfechos consigo mismos. En sentido contrario, el paralelo “B” refleja una autoestima más variante, con mayor presencia de pensamientos negativos y sentimientos de inseguridad personal. Sin embargo, ambos grupos de encuestados muestran una preocupación común: emociones de inutilidad, necesidad de validación y el deseo de mejorar su autorrespeto, lo cual revela brechas emocionales que deben atenderse.

B. Resultados del Cuestionario de Participación Académica (cuantitativo): El paralelo “A” también presenta mayor participación académica activa, tanto en intervenciones en las clases como en actividades grupales, lo cual parece vincularse a su confianza y seguridad. No obstante, en ambos cursos predomina una participación reactiva (inducida por el requerimiento del docente). En cuanto al trabajo en equipo, se evidencian desinterés en los dos paralelos, lo que indica un área de mejora para potenciar el aprendizaje en las aulas.

C. Entrevistas a docentes, subdirector y psicóloga (cualitativo): Los puntos de vista de los profesionales de la institución educativa confirman y explican los datos cuantitativos, todos los entrevistados están de acuerdo en que la autoestima tiene un impacto directo en la participación académica del alumno. Los docentes relatan que los estudiantes con baja autoestima tienden a evitar el involucramiento para el aprendizaje por miedo al juicio de sus compañeros o por inseguridad propias. Asimismo, resaltan que las relaciones sociales influyen en el desarrollo emocional y académico, y que un mal autoconcepto puede convertirse en una barrera para la intervención eficiente en el salón de clases.

El subdirector y la psicóloga complementan esta visión al señalar que el estado anímico y el contexto emocional impactan fuertemente en la disposición de los estudiantes hacia su aprendizaje. Además, se reconoce que desde la institución se promueven espacios y estrategias para fortalecer la autoestima y las habilidades socioemocionales, aunque de igual forma reconocen la necesidad e interés de intensificar estos esfuerzos.



CAPÍTULO V: DISEÑO DE PROPUESTA DE SOLUCIÓN

5.1. Nombre de la propuesta.

Aulas con voz y valor - Estrategias basadas en aprendizaje socioemocional para fortalecer la autoestima de los alumnos y alentar en ellos una participación académica óptima.

5.2. Definición del tipo de producto.

Esta investigación plantea un conjunto de acciones integrales orientadas a atender de manera simultánea las dimensiones emocionales y académicas del desarrollo de los estudiantes. Reconoce que el aprendizaje no puede entenderse únicamente desde el rendimiento cognitivo, sino que debe contemplar el bienestar emocional como un factor esencial en el proceso educativo desde las experiencias previas relacionadas a los contextos involucrados al individuo (desarrollo psicosocial). Al enfocarse en fortalecer tanto la autoestima como el desempeño escolar, la propuesta busca mejorar la calidad educativa a través de una mirada más comprensiva, inclusiva y centrada en la persona.

De este modo, se promueve una educación más equitativa, donde todos los estudiantes tengan las condiciones necesarias para desarrollarse plenamente, participar activamente y alcanzar su potencial asegurando conciencia sobre sus actos (desarrollo moral), sin ser limitados por miedos, inseguridades o desigualdades emocionales adquiridas en la infancia o potenciadas por la realidad del individuo (experiencias previas y autoconcepto).

Esta propuesta consiste en una guía metodológica sustentada en estrategias basadas en el aprendizaje socioemocional, cuyo objetivo es fortalecer la autoestima en alumnos de Educación Básica para potenciar en ellos una participación académica optima. El enfoque de la propuesta se basa en dos corrientes pedagógicas: humanista, que pone énfasis en la persona y su individualidad; aprendizaje socioemocional, orientado al desarrollo de habilidades como la

autoconciencia y la autorregulación. A nivel teórico, esta propuesta se fundamenta en diversos aportes contemporáneos sobre el bienestar emocional y el desarrollo psicosocial de las personas, los cuales ya han sido ampliamente abordados en las últimas décadas por distintos autores en el campo de la educación y la psicología.

Análisis de teorías influyentes sobre autoestima en alumnos

Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erik Erikson	Erikson propuso una teoría del desarrollo psicosocial que incluye ocho etapas, siendo la quinta etapa, "Identidad vs. Confusión de roles", crucial durante la adolescencia. Según Erikson, los adolescentes enfrentan el desafío de explorar y establecer una identidad propia. Durante este período, los jóvenes experimentan conflictos internos, esto mientras intentan encontrar respuestas a preguntas como "¿Quién soy?" y "¿Qué quiero hacer en la vida?". Si no logran resolver esta crisis, pueden experimentar una confusión de roles, lo que afecta directamente su autoestima. **¿Cuál es la relación de la teoría con el tema de estudio y la propuesta?** La investigación se enfoca a estudiantes de sexto grado, en este nivel las edades comprendidas de los estudiantes son de 10 y 11 años; inicio de la adolescencia. Además, la identidad propia se desglosa en diversas facetas, entre ellas la identidad como alumno.
Teoría del Desarrollo Moral de Lawrence Kohlberg	Kohlberg explica que el desarrollo moral influye en la construcción de la identidad y la autoestima. Durante la adolescencia, los individuos atraviesan la etapa de la moralidad convencional, en la que se preocupan por las normas sociales y los valores que guían sus acciones. Esta teoría está vinculada con la formación de una autoestima ética y social, ya que los adolescentes internalizan las normas de su entorno social y comienzan a juzgarse a sí mismos según estas normas. **¿Cuál es la relación de la teoría con el tema de estudio y la propuesta?** En la adolescencia el sentido de pertenencia es mucho más latente, para encajar u obtener la aprobación social las personas cambian sus principios e intereses personales a los socialmente establecidos. Es cuando aparecen las crisis de priorización; Participar o no en clase ("ser considerado un sabelotodo" o miedo a la burla), conformarse o no con los principios del grupo (exclusión, rechazo y juicio a otras personas), entre otros aspectos.
Teoría del Autoconcepto de William James	James, en su teoría del autoconcepto, sugiere que la identidad y la autoestima se desarrollan en función de la percepción que el individuo tiene de sí mismo. Durante la adolescencia, los jóvenes tienden a evaluar sus diferentes dimensiones del ser (por ejemplo, habilidades

académicas, relaciones personales, apariencia física) y cómo estas se alinean con sus ideales, visiones y expectativas sobre la vida.

¿Cuál es la relación de la teoría con el tema de estudio y la propuesta?

La comparación social juega un papel importante en la construcción de la autoestima. Cuando los adolescentes perciben que cumplen con las expectativas sociales y personales, su autoestima tiende a mejorar o caso contrario, a empeorar.

El producto propuesto se orienta a una guía metodológica que incluye actividades prácticas diseñadas para fortalecer la autoestima y participación académica en alumnos de Educación Básica, desde un enfoque socioemocional. Se diferencia por su originalidad al integrar medios y herramientas digitales accesibles como Padlet, Canva y Book Creator, que permiten al estudiante expresarse, reflexionar y reconocerse a través de dinámicas significativas y personalizadas. Las actividades propuestas no solo incentivan la participación y el desarrollo emocional, porque también refuerzan el valor individual de cada educando, reconociendo sus logros e intervenciones en clase. La propuesta tiene valor científico porque está basada en fundamentos pedagógicos actuales y contempla contenidos específicos como identidad, autorregulación y sentido de pertenencia, lo que exhibe una planificación estructurada que puede ser replicada y evaluada en el contexto educativo.

¿Qué tipo de actividades se sugieren?

Para fortalecer la autoestima del alumnado desde perspectivas socioemocionales, se plantean actividades que relacionen las emociones, la motivación y el aprendizaje significativo. Estas actividades deben promover el sentido de logro, pertenencia y el aprender de las experiencias personales. Las actividades y sus características son las siguientes:

1. Mural de logros en Padlet: Espacio virtual en donde se registran las aportaciones e intervenciones más interesantes o de gran valoración para el desarrollo de los contenidos de clase; Se puede registrar textos, videos, imágenes, links, documentos, entre otros. Este

registro se expone al alumno al finalizar un ciclo escolar. Esta actividad refuerza la autoestima al visibilizar aportes, fomentar el reconocimiento, pertenencia y motivación mediante la retroalimentación positiva y evocando en que la intervención del alumno es importante y tomada en cuenta.

2. Folleto de técnicas de mindfulness en Canva (meditación basada en la respiración consciente para mejorar la atención); Manual de ejercicios breves de atención plena que permiten a los alumnos conectar con el presente y calmar la mente, en un espacio virtual o impreso. Este panfleto contiene contenidos de identificación y regulación de las emociones y la importancia para el desarrollo integral. Esta actividad fortalece la autoestima al ayudar a reconocer y regular emociones, también se reduce el estrés, se mejora la concentración y se fomenta el cuidado personal, lo que a largo plazo mejora la percepción propia sobre si mismos.

3. Libro de autoexploración en Book Creator: Espacio virtual en donde los estudiantes registran datos sobre sí mismos; nombre, edad, fecha de nacimiento, dónde vive, cómo se describe físicamente, cuáles son sus rasgos de personalidad (tranquilo, alegre, amigable, divertido u otros rasgos), fortalezas, debilidades, talentos, pasatiempos, gustos, intereses, qué es importante para ellos, metas, sueños y demás cosas. Además, se puede incluir el cómo se sienten en la escuela, con su familia y con los amigos, asimismo incluir áreas en las que quieran mejorar. El libro puede contener imágenes, esta actividad ayuda al alumno a conocerse, valorarse, aceptar y reconocer sus fortalezas y debilidades.

4. Collage del grupo en la pared del aula: Se trata de un mural visible dentro del aula donde se van agregando fotografías del grupo cada vez que los estudiantes trabajan de forma colaborativa, participan activamente o demuestran actitudes positivas. Las

imágenes pueden ir acompañadas de frases motivadoras o comentarios que refuercen los logros del grupo.

¿Qué contenidos se abarcan para el manejo de las estrategias?

Esta propuesta incluye contenidos para el manejo de las estrategias, tales como: Construcción de la identidad personal, autoestima, desarrollo emocional, aprendizaje socioemocional, autoconcepto, autoimagen, sentido de pertenencia, identificación y regulación de emociones.

5.3. Explicación de cómo la propuesta contribuye a solucionar las insuficiencias identificadas en el diagnóstico.

La propuesta aborda de manera directa varias de las insuficiencias detectadas en el diagnóstico y los resultados obtenidos mediante el Test de Autoestima de Rosenberg y el Cuestionario de Participación Académica, ofreciendo estrategias innovadoras para mejorar el bienestar emocional y académico de los estudiantes. Algunas áreas de mejora a atender con la propuesta son las siguientes:

- **Déficit en la autoestima y autorrespeto:** Existe un porcentaje significativo de estudiantes que expresó sentimientos de fracaso e inutilidad. La propuesta incluye contenidos clave como la autoestima, autoimagen, autoconcepto y regulación emocional, que permiten a los alumnos reconocer sus cualidades, validar sus emociones y construir una percepción más saludable de sí mismos. A través del trabajo reflexivo, se busca reducir pensamientos autodepreciativos e impulsar una valoración personal más positiva.
- **Inseguridad y falta de confianza en la participación académica:** Se revela que muchos de los encuestados evitan participar por nerviosismo, temor al juicio o porque dudan del valor de sus ideas. La inclusión de contenidos como el sentido de pertenencia e identificación

emocional promueve un ambiente más inclusivo, donde los estudiantes se sientan seguros para expresarse, aunque puedan equivocarse. Además, el desarrollo del aprendizaje socioemocional fomenta habilidades como la empatía, el asertividad y la comunicación efectiva, elementos vitales para una participación más espontánea y basada en la autoconfianza.

- **Desequilibrio entre la percepción de capacidades y el rendimiento académico:** Aunque algunos educandos se perciben capaces, este autoconcepto no siempre se traduce en un desempeño académico sólido. Al integrar estrategias centradas en el desarrollo emocional y el autoconocimiento, la propuesta ayuda a interrelacionar la autopercepción con el comportamiento académico, promoviendo una actitud positiva frente a retos escolares.
- **Dependencia del docente y baja motivación intrínseca:** En el paralelo "B", por ejemplo, se observa una tendencia a depender del docente para participar o resolver dudas. La propuesta, al centrarse en el fortalecimiento del autoconcepto y la autoimagen, se busca lograr en los estudiantes que asuman un rol activo y autónomo en su propio proceso de aprendizaje. También, se trabajan estrategias de motivación interna, lo que reduce la participación puramente extrínseca y esto no es una desventaja, todo lo contrario, porque se fomenta un mayor compromiso personal.
- **Problemas en la dinámica social y falta de cohesión grupal:** La percepción de aislamiento o temor a la burla, especialmente en el primer grupo de encuestados (paralelo "A"), pone de manifiesto la existencia de un clima grupal que puede afectar negativamente la autoestima y la participación. El sentido de pertenencia y relaciones interpersonales saludables son aspectos que considera la propuesta para fortalecer la empatía y la colaboración entre

compañeros, logrando así un entorno seguro que favorezca tanto el aprendizaje como el desarrollo emocional.

- **Deseo de mejora personal por parte del propio estudiantado:** El 100% de los estudiantes manifestó querer respetarse y eso representa una oportunidad clara de intervención. La propuesta responde directamente a este deseo mediante contenidos que no solo promueven la importancia del respeto propio, sino que también ofrecen medios prácticos para alcanzarlo; como la identificación de logros personales, la expresión emocional saludable y el desarrollo de la resiliencia. Otro aspecto a considerar es una pregunta adicional incluida en el test de Rosenberg, misma que sirvió como pretest para el diseño de esta propuesta, dicha enunciado esta adjunto en el pie de página: "¿Te gustaría formar parte de actividades que mejoren tu autoestima y desempeño académico?", de tres opciones de respuesta (sí, quizás y no), el 89% afirma si estar interesado, un 8% que quizás y un único alumno que no (3%).

5.4. Objetivos Generales y Específicos de la propuesta.

Objetivo general

- Diseñar una propuesta de estrategias basadas en el aprendizaje socioemocional para fortalecer la autoestima de los alumnos y alentar en ellos una participación académica óptima, en la Institución Educativa Particular "The Atenea School".

Objetivos específicos

- Seleccionar y diseñar las estrategias didácticas en correspondencia con las necesidades identificadas en el diagnóstico.
- Establecer un único sistema de evaluación que permita dar seguimiento a las estrategias diseñadas.

- Elaborar estrategias basadas en la autoexploración, el reconocimiento emocional y la retroalimentación positiva, mediante el uso de herramientas digitales y sugerir un instructivo de su uso.

5.5. Desarrollo de la Propuesta.

PRIMERA ESTRATEGIA; Mural de logros en Padlet.

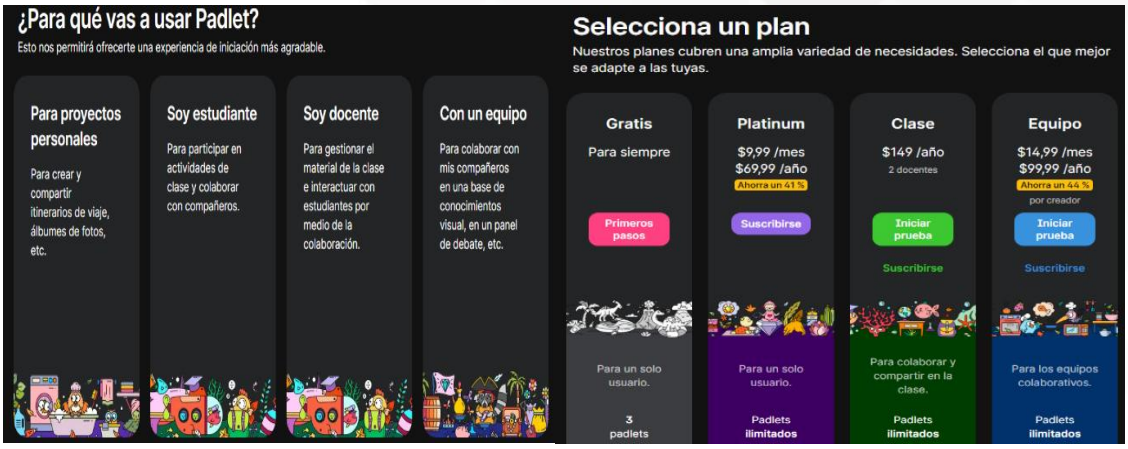
Objetivo: Fomentar el fortalecimiento de la autoestima de los alumnos mediante la creación de un mural digital en Padlet, donde el docente registre y exponga las aportaciones más significativas del alumno para el desarrollo de los contenidos de clase, promoviendo la valía del estudiante a través de la retroalimentación positiva.

Destreza: Reconocer y valorar las aportaciones del alumno en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

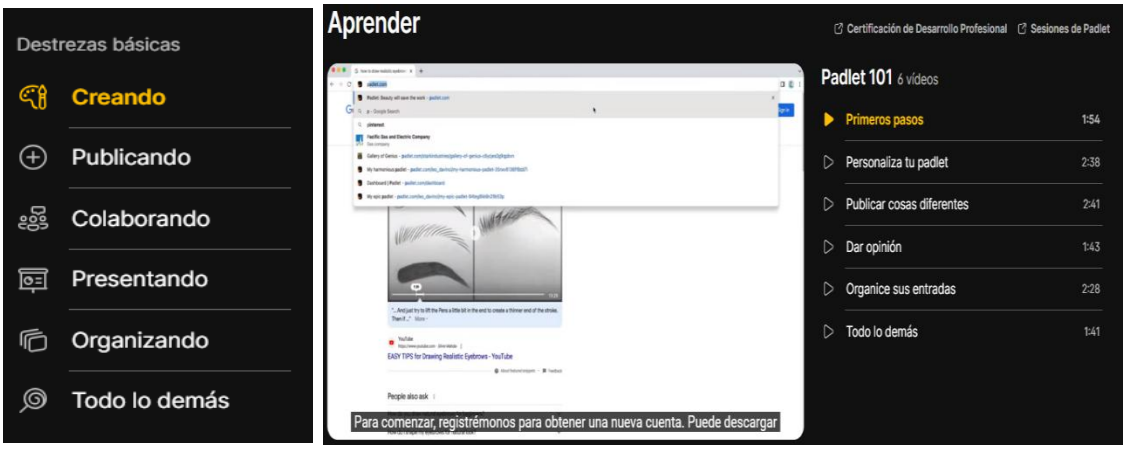
¿Cómo se elabora la estrategia?

1. Nos dirigimos al sitio web de la herramienta virtual; https://padlet.com/
2. Para hacer uso de la herramienta, nos debemos de registrar en el botón “registrarse”, ubicado en la parte superior derecha; se puede hacer uso de cuentas de Microsoft, Google o Apple.

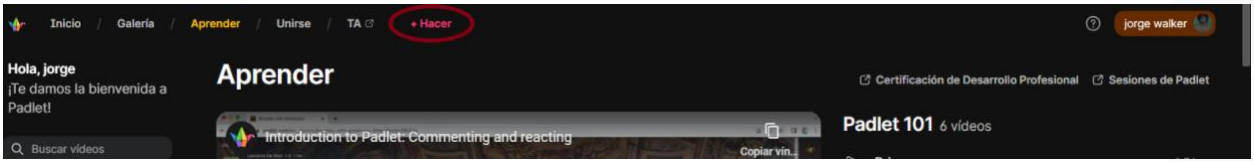
Se debe de indicar el para qué se va a utilizar la plataforma y después se debe seleccionar el plan.



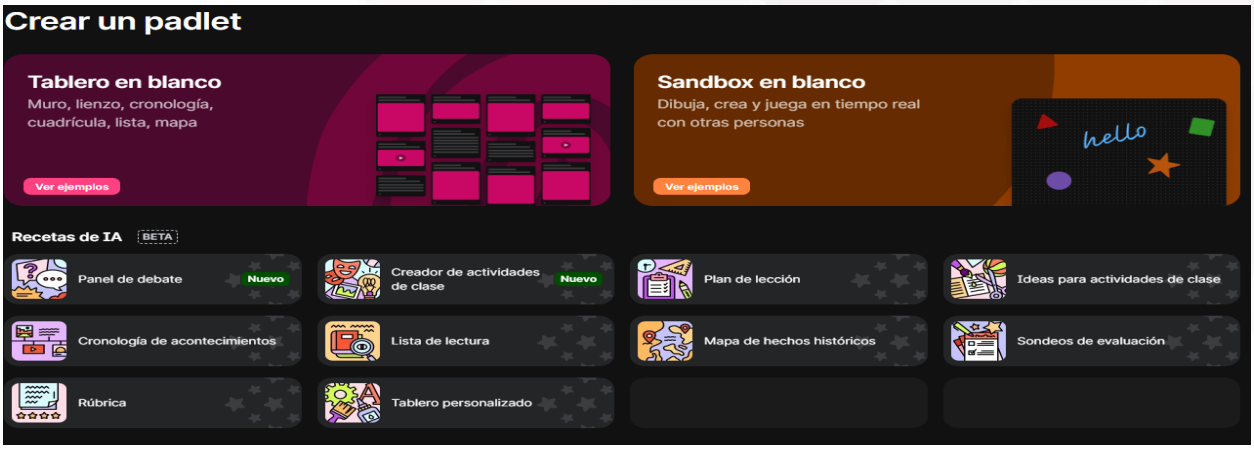
3. Uso de la herramienta; Padlet cuenta con videos con instrucciones para usar de forma adecuada y aprovechar sus atributos (estos aparecerán en la página principal para usuarios nuevos en la app). En la parte derecha podremos encontrar en el apartado de “destrezas básicas”, en este aparecerán un sinnúmero de videoclips para conocer a fondo el uso de Padlet; aunque el audio está en inglés, todos los videos están subtitulados en español.



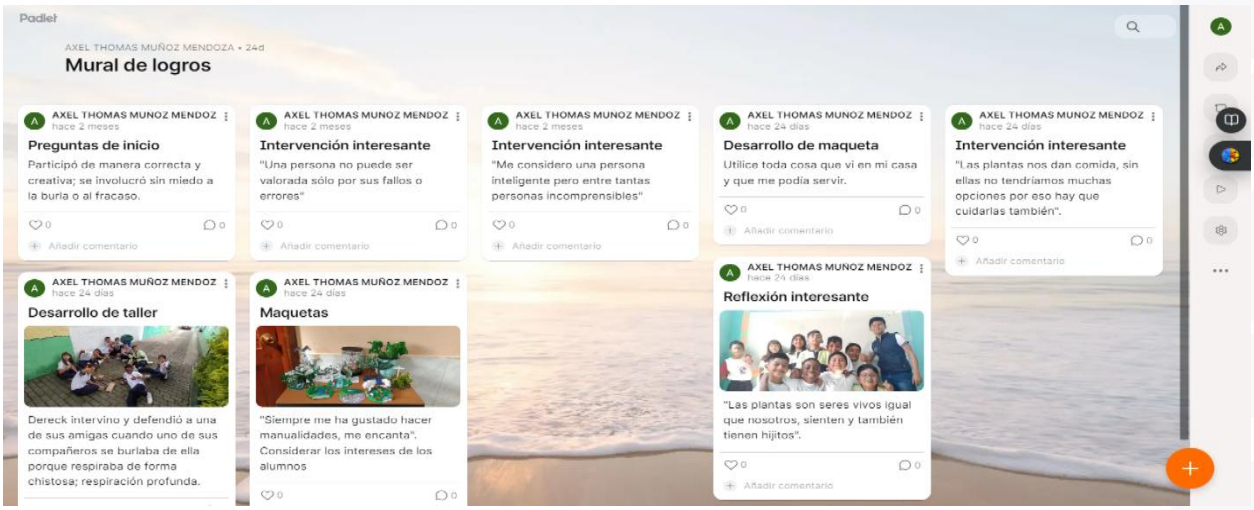
4. Para crear un padlet se debe de cliquear en el botón “hacer”.



Después, se debe de elegir el tipo de mural o tablero que se adapte a nuestros requerimientos.



5. Finalmente, se edita y desarrolla el padlet a intereses propios; durante el período lectivo para ser expuesto al final del mismo.
6. El aporte de los estudiantes para el desarrollo de esta estrategia será de forma transversal relacionada al desarrollo de los contenidos de la asignatura, el control de esta actividad será llevado por el docente. Quien será el único que registre información en el mural, al final del periodo lectivo el docente expondrá este mural a los alumnos para evocar en que su participación es importante, fortaleciendo así la autoestima desde el reconocimiento de logros e incentivando la participación académica reconociendo valía a las intervenciones de los educandos.



Link de la actividad: https://padlet.com/amunozm20/mural-de-logros-4bpn3hz3x0fi1ore

Componente socioemocional a desarrollar demostrado en la estrategia

La estrategia del Mural de logros en Padlet representa, desde un enfoque didáctico, un componente que contribuye al fortalecimiento de la autoestima estudiantil, la motivación intrínseca y el sentido de pertenencia. Al reconocer y valorar los aportes individuales dentro de un entorno escolar, se favorece un aprendizaje más significativo, inclusivo y duradero, alineado con los principios del desarrollo integral del estudiante.

Sistema de evaluación para la estrategia; Guía de observación

Nombre del observador: _____
Fecha: _____
Curso/Grupo: _____
Nombre del estudiante (opcional): _____

Objetivo: Evaluar el impacto del mural digital de logros en el fortalecimiento de la autoestima y la motivación de los estudiantes mediante el reconocimiento de sus aportaciones en clase.

Indicadores	Sí	No	Observaciones
Muestra entusiasmo al ver sus aportes reflejados en el mural			
Incrementa su participación tras ser reconocido en el mural			
Se expresa con mayor seguridad luego de recibir retroalimentación positiva			
Consulta, comparte o muestra interés por el mural de logros			
Verbaliza o demuestra sentirse valorado/a por su esfuerzo			
Se expresa con orgullo o satisfacción respecto a sus aportes en el mural			
Se evidencia una mejora en su actitud hacia el aprendizaje			

SEGUNDA ESTRATEGIA: Folleto de técnicas de mindfulness.

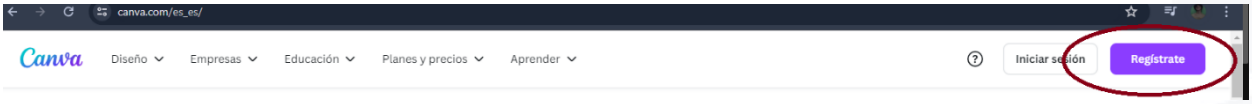
Objetivo: Elaborar un folleto digital en Canva que describa técnicas de mindfulness que permita a los alumnos identificar emociones, regularlas y comprender la importancia del autocuidado para fomentar el desarrollo integral y el fortalecimiento de la autoestima.

Destreza: Identificar y aplicar estrategias de autorregulación emocional para mejorar el bienestar personal y la autopercepción positiva.

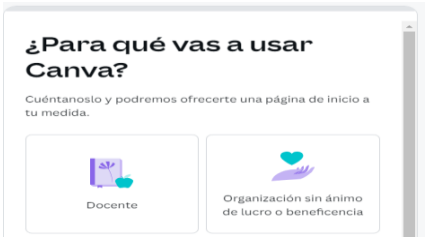
¿Cómo se elabora la estrategia?

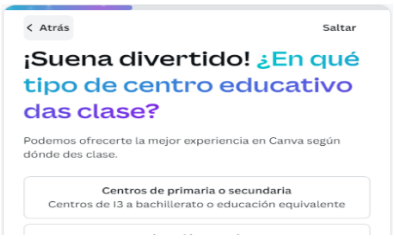
1. Nos dirigimos al sitio web de la herramienta virtual; https://canva.com/

2. Para hacer uso de la herramienta, nos debemos de registrar en el botón "registrarse", ubicado en la parte superior derecha; se puede hacer uso de cuentas electrónico o Facebook.

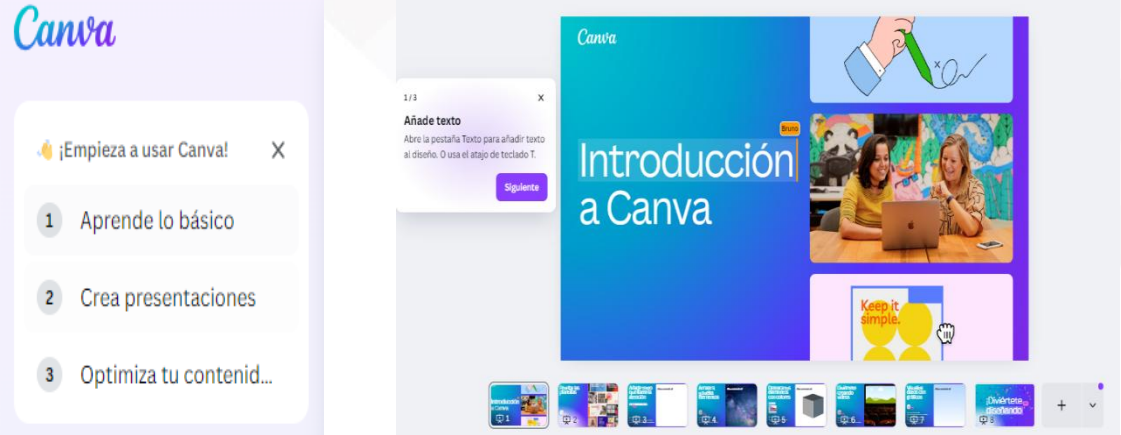


3. Se debe de indicar el para qué se va a utilizar la plataforma y después de forma opcional, verificar si eres docente (carga de documento oficiales del centro educativo donde se labora) para disfrutar de la versión premium de la plataforma. Caso contrario, se debe cliquear en el botón "saltar" y se iniciará sesión en la versión básica y gratuita.

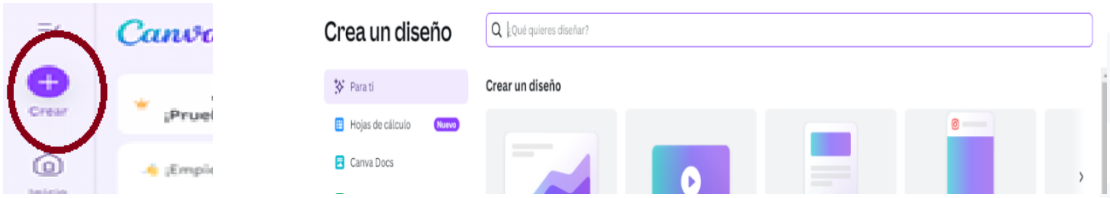




4. Uso de la herramienta; Canva cuenta con presentaciones interactivas con instrucciones para usar de forma adecuada y aprovechar sus atributos (estas aparecerán en la página principal para usuarios nuevos en la app). En la parte derecha podremos encontrar en el apartado de "empieza a usar Canva" y en este se puede aprender lo básico y cómo optimizar el contenido.



5. Para realizar un proyecto se debe de cliquear en el botón “crear”, ubicado en la parte superior izquierda, Canva cuenta con diferentes diseños y formatos; presentaciones, hojas en blanco, pizarras, etc.



6. Cuando se haya seleccionado un formato y diseño, se puede empezar a editar y desarrollar el Canva a intereses propios.

Link de la actividad:

https://www.canva.com/design/DAGnM9MztWs/a9FpqAYyFalUwJ7dR8ZgsA/edit?utm_content=DAGnM9MztWs&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Componente socioemocional a desarrollar demostrado en la estrategia

El folleto de técnicas de mindfulness representa una herramienta formativa que promueve el bienestar emocional y cognitivo de los estudiantes, al ofrecer prácticas accesibles de atención plena basadas en la respiración. En esta estrategia se fortalece la autoestima al fomentar la conciencia de las propias emociones, mejorar la concentración y reducir el estrés. Al integrar ejercicios como estos en el entorno escolar, se potencia el desarrollo del estudiante, se promueve el autocuidado y se construyen bases sólidas en el alumno para una percepción más positiva de sí mismo y de sus capacidades.

Sistema de evaluación para la estrategia; Rúbrica.

Criterio	Eficiente	Regular	Deficiente
Diseño y estética	El folleto es visualmente atractivo, con un diseño limpio, organizado y profesional.	El diseño es aceptable, pero carece de atractivo visual y organización.	El diseño es extremadamente pobre y dificulta la comprensión del contenido.
Información precisa	La información sobre mindfulness es precisa y completa.	La información contiene algunas inexactitudes o imprecisiones.	La información es incorrecta o engañosa.
Atractivo para el público objetivo	El folleto es atractivo y relevante para el público objetivo, utilizando un lenguaje y ejemplos apropiados.	El folleto no es particularmente atractivo para el público objetivo.	El folleto no conecta con el público objetivo en absoluto.
Originalidad	El folleto presenta información de manera original y creativa.	El folleto presenta información común y poco original.	El folleto carece de originalidad.
Corrección gramatical y ortográfica	El folleto está libre de errores gramaticales y ortográficos.	El folleto contiene algunos errores gramaticales y ortográficos.	El folleto está plagado de errores gramaticales y ortográficos que dificultan su comprensión.

TERCERA ESTRATEGIA; Libro de autoexploración en Book Creator.

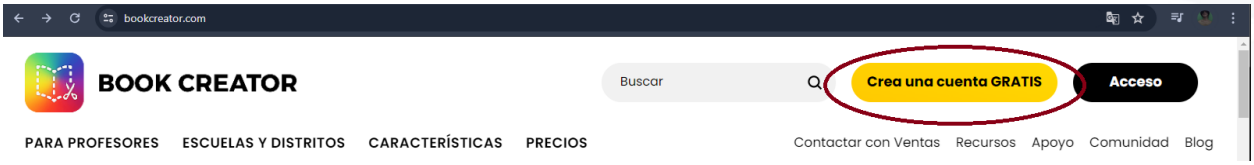
Objetivo: Diseñar un libro digital personal en Book Creator que permita al alumno explorar, registrar y expresar información sobre sí mismo, con el fin de fomentar el autoconocimiento, la autoaceptación y el fortalecimiento de su autoestima.

Destreza: Reconocer y expresar aspectos de la identidad personal, incluyendo fortalezas, emociones, intereses y metas, como base para construir una autoimagen positiva.

¿Cómo se elabora la estrategia?

1. Nos dirigimos al sitio web de la herramienta virtual; https://bookcreator.com/

2. Para hacer uso de la herramienta, nos debemos de registrar en el botón "crea una cuenta gratis", ubicado en la parte superior derecha; se puede hacer uso de cuentas de Microsoft y Google.

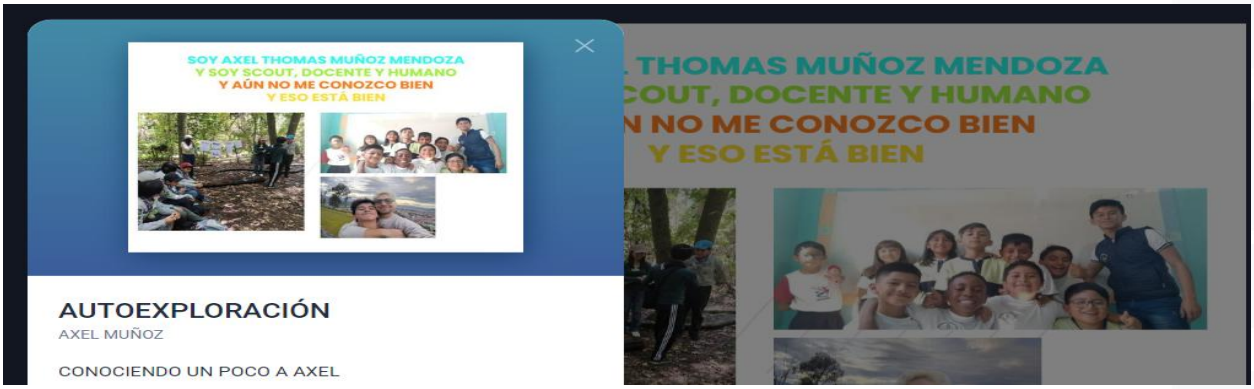


3. Para el registro de la cuenta se debe de llenar un formulario básico; cuál es tu rol para usar la herramienta, a qué grupo de personas se da clases, en qué nivel y en qué tipo de contenidos se tiene interés.

4. Uso de la herramienta; BookCreator cuenta con una única presentación interactiva con instrucciones para usar de forma adecuada y aprovechar sus atributos (esta aparecerá en la página principal para usuarios nuevos en la app).

5. Para crear un libro se debe de cliquear en el botón “libro nuevo”, ubicado en la parte superior derecha, BookCreator cuenta con diferentes formatos; el tamaño de las hojas varía según el formato.

6. Cuando se haya seleccionado un formato, se puede empezar a editar y desarrollar el libro a intereses propios.



Link de la actividad:

https://read.bookcreator.com/c1OqPfzzvBhwJVr9upaJ8rPwqGB3/9WiixND1Sy2KxBBPzITSHQ/ObhsTp0VTeu-s9j7CjgDmg

Componente socioemocional a desarrollar demostrado en la estrategia

El Libro de autoexploración en Book Creator es una herramienta educativa realmente poderosa que favorece el autoconocimiento, la autoaceptación y el desarrollo personal de los estudiantes. Al permitirles reflexionar sobre quiénes son, cómo se sienten y qué desean lograr, esta estrategia fortalece la autoestima al fomentar una valoración realista y positiva de sí mismos. Además, al incluir aspectos emocionales, sociales y personales en un formato creativo y personalizado, se impulsa a gran escala la expresión individual, la identificación de metas, lo que contribuye significativamente al desarrollo integral del alumno y a su bienestar emocional.

Sistema de evaluación para la estrategia; Lista de cotejo.

Nombre del estudiante: _____
Curso/Grupo: _____
Docente: _____
Fecha: _____

Aspectos a evaluar	Sí	No
Describe su apariencia física		
Describe su personalidad		
Menciona sus fortalezas		
Menciona sus debilidades		
Verbaliza o demuestra sentirse valorado/a por su esfuerzo		
Describe pasatiempos o actividades que disfruta		
Indica qué cosas son importantes para él/ella		
Expone una o más metas o sueños personales		
Reflexiona sobre cómo se siente en la escuela		
Reflexiona sobre cómo se siente en su familia		
Reflexiona sobre cómo se siente con sus amigos		
Menciona al menos un aspecto que desea mejorar de sí mismo/a		
Incluye imágenes, dibujos o elementos visuales		
El contenido fue completado con sinceridad y dedicación		
Usó adecuadamente Book Creator para presentar la información		

CUARTA ESTRATEGIA; Collage del grupo en la pared del aula.

Objetivo: Fortalecer el sentido de pertenencia y la participación activa de los estudiantes mediante la creación colectiva de un collage en el aula, que refleje logros, cualidades positivas y momentos de colaboración, promoviendo un ambiente inclusivo y motivador que refuerce la identidad grupal y personal.

¿Cómo se elabora la estrategia?

1. Definir el propósito y el tema del collage; En este caso, el propósito es exponer los logros, cualidades positivas y momentos de colaboración del grupo. El tema puede ser "aquí lo logramos todo" o "sexto tiene talento", fomentando una autopercepción buena.
2. Recolección de materiales; Cartulina o cartón como base, fotografías del grupo en actividades colaborativas y frases que alienten una valoración positiva de autoestima.
3. Planificación del diseño; Se debe organizar el diseño para que todos los elementos encajen de manera armoniosa, asimismo definir el espacio que ocupara en el aula.
4. Creación del collage; Se debe dejar que la creatividad, para la creación puede participar sólo el docente o en conjunto con los alumnos. Se sugiere utilizar los marcadores para añadir detalles o palabras que refuercen el propósito del collage.
5. Exposición y reflexión grupal; Colocar el collage en un lugar visible del aula para que todos los alumnos puedan apreciarlo. Al final del ciclo escolar, una acción que podría mejorar el impacto de esta actividad es organizar una sesión donde los estudiantes compartan sus impresiones sobre el proceso y el significado del collage, fomentando el sentido de pertenencia y la valoración del trabajo colaborativo en tareas académicas.

Componente socioemocional a desarrollar demostrado en la estrategia

La estrategia embellece el aula, porque también actúa como una herramienta pedagógica de alto impacto para el desarrollo de competencias socioemocionales clave (unión y empatía), promoviendo un ambiente escolar enriquecedor.

Ejemplo de actividad:

Sistema de evaluación para la estrategia: Instrumento combinado (Registro anecdótico y Escala de valoración)

Nombre del observador: _____
Curso/Grupo: _____
Fecha: _____
Actividad observada: _____

Indicadores	Siempre	A veces	Nunca
Los estudiantes se muestran motivados al ver el collage crecer con nuevas fotos o mensajes			
Los alumnos participan activamente durante las actividades en clase			
Los estudiantes proponen o contribuyen al contenido del collage (frases, fotos)			
El mural fortalece el sentido de pertenencia al grupo			
Los alumnos verbalizan o demuestran sentirse valorados por su esfuerzo			
Registro Anecdótico Anota aquí situaciones específicas que ejemplifiquen las actitudes del grupo. Sé objetivo y concreto.			
		Fecha:	
		Fecha:	
		Fecha:	

5.6. Procedimientos del diseño de la propuesta.

Se llevará a cabo mediante etapas:

1. Desarrollo investigativo del tema para conocer un poco más sobre el mismo, en fuentes confiables y de actualidad.
2. Identificar áreas de mejora para la consideración del diseño de las estrategias y fortalecer la autoestima y la participación académica.
3. Seleccionar y diseñar las estrategias didácticas en correspondencia con las necesidades identificadas con los resultados obtenidos.

5.7. Análisis de Materiales requeridos y Componentes. Caracterización.

Una vez esté definida la propuesta, los alumnos podrán acceder a los recursos disponibles y crear sus propios materiales para llevar a cabo el desarrollo de las estrategias. En este componente, los estudiantes aprenderán a:

- Estar en relación amigable con entornos virtuales y crear relaciones saludables.
- Explorar herramientas innovadoras y de interés actual a nivel social.
- Reconocer y valorar intereses personales/sociales.
- Hacer uso sin discriminación de objetos, ideas, fotos y demás para la elaboración de sus propios proyectos.
- Compartir, presentar o descargar sus proyectos.

La caracterización de cada elemento facilita una visión comprensible de lo que se requiere y con esto se tiene claro la estimación de recursos y el tiempo; bajo presupuesto al ser la mayoría de carácter virtual y de acceso gratuito.

5.8. Propiedades identificadas.

Desarrollo socioemocional: Se fomenta la autoexploración para el conocimiento sobre si mismos y optimizar el desarrollo integral de los adolescentes.

Contextualización: Vincula transversalmente contenidos curriculares con la realidad.

Aprendizaje colaborativo: Las estrategias abarcan pertinencia en el ámbito educativo, al fomentar de forma indirecta la empatía, el respeto y colaboración. Factores que evocan en la construcción de una identidad sólida y con ello se favorece al aumento y seguridad frente a dificultades de ámbito escolar.

5.9. Sistema de evaluación de la propuesta

Esta propuesta se evalúa mediante un cuestionario de satisfacción, este test se usa para obtener el nivel de satisfacción sobre las estrategias.

Link del formulario:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdS8_rBlco691u3TACA0rhCQjywSoJdA45WxmqukxwOEP0qNQ/viewform?usp=header

5.10. Resultados Relevantes.

Se pretende alcanzar una mejora significativa en el fortalecimiento de la autoestima de los alumnos y alentar en ellos una participación académica óptima, además, se estima un impacto directo y positivo en la mejora de la calidad educativa con el uso de herramientas virtuales relacionadas al desarrollo general de competencias y habilidades que los alumnos deberán de tener al finalizar su proceso formativo. La propuesta también, promueve la capacitación y opinión docente en el fortalecimiento y atención a mejorar la autopercepción e intervención escolar de los alumnos.

5.11. Premisas para su implementación (Viabilidad).

La presente propuesta de investigación responde directamente a una serie de necesidades concretas identificadas en el entorno educativo, entre las que destacan: la baja autoestima, una autovaloración negativa hacia el desempeño académico y la inseguridad al participar.

Frente a los resultados, la propuesta se orienta a generar estrategias concretas de intervención que promuevan un ambiente emocionalmente seguro y pedagógicamente estimulante. En primer lugar, al abordar la relación entre autoestima y participación académica, se busca identificar los factores emocionales que inciden en el aprendizaje, lo cual permite diseñar acciones preventivas y correctivas en el aula.

Asimismo, la propuesta tiene como finalidad ofrecer herramientas pedagógicas y psicológicas que fortalezcan la autoestima estudiantil, especialmente en aquellos casos donde se ha detectado inhibición al participar, lo cual afecta negativamente el rendimiento. Mediante el diseño de actividades enfocadas en el reconocimiento de habilidades, el autoconocimiento, la construcción de relaciones respetuosas y el refuerzo positivo, se espera incrementar la confianza del estudiante respecto de sus capacidades y su disposición a participar activamente en su proceso de aprendizaje.

Este estudio propone soluciones integrales que abordan tanto los aspectos emocionales como académicos del desarrollo estudiantil, fortaleciendo la calidad educativa desde una perspectiva innovadora e inclusiva. Su implementación no solo tendría un impacto inmediato en el clima escolar, sino que también contribuirá al bienestar emocional y al rendimiento académico de los educandos, facilitando un entorno donde todos puedan aprender, expresarse y desarrollarse plenamente.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Sobre los niveles de autoestima en los estudiantes de sexto grado de EGB

La existencia de niveles de autoestima bajos o medios en los alumnos puede tener influencias negativas en su desempeño y rendimiento académico, el análisis de los resultados obtenidos del Cuestionario de Rosenberg permitió identificar que la mayoría de los estudiantes de ambos paralelos (A y B) presentan niveles de autoestima medios y altos. Sin embargo, también se evidenció la existencia de pensamientos y sentimientos de inseguridad en una proporción considerable del alumnado, especialmente en los enunciados orientados a conocer la autovaloración y la percepción de inutilidad.

Recomendación: Aplicar diagnósticos en los alumnos al inicio de los periodos lectivos, estas acciones favorecen a la identificación temprana de estudiantes con baja autoestima y poder apoyo que promueve su bienestar emocional y rendimiento académico.

2. Sobre la participación académica en actividades individuales y colaborativas

Los resultados obtenidos reflejan que el paralelo "A" presenta una participación académica más activa en comparación con el paralelo "B", sobre todo en la intervención voluntaria y la colaboración en trabajos grupales. Aunque, en ambos grupos participan de forma condicionada, es decir, que gran parte del alumnado se involucra solo cuando el docente lo solicita. Además, se identifican actitudes poco favorables hacia el trabajo en grupo, lo que representa un reto para el desarrollo de habilidades colaborativas.

Recomendación: Implementar estrategias pedagógicas que fomenten la participación activa y voluntaria (aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje cooperativo). También se recomienda fomentar el trabajo en grupo a través de dinámicas lúdicas y ejercicios de reflexión que permitan mejorar la disposición hacia el trabajo colaborativo.

3. Sobre la interrelación entre autoestima y participación académica

Los resultados de los instrumentos aplicados indican una correlación positiva entre la autoestima y la participación académica, los estudiantes con una autoestima más sólida tienden a involucrarse más activamente en actividades escolares. Por ejemplo, el paralelo "A" mostró una mayor participación espontánea en clase, lo que sugiere que una autoimagen positiva puede fomentar un mayor compromiso académico.

Recomendación: Implementar programas que refuercen la autoestima, como talleres de autoconocimiento y actividades que promuevan una autopercepción positiva en el aula.

4. Sobre la propuesta de implementación de estrategias socioemocionales en el aula

Con la inclusión del aprendizaje socioemocional en el currículo y la implementación de estrategias socioemocionales se puede obtener una mejora en los estándares de la calidad educativa. Este tipo de metodologías contribuyen al fortalecimiento de la autoestima y la participación académica de los estudiantes para alcanzar aprendizajes significativos. En este sentido, estas actividades promueven la identificación y reconocimiento de logros (personales y colectivos), promoviendo un sentido de pertenencia y valoración dentro del grupo. Aunque, su efectividad depende de la integración e interés de todos los miembros de la comunidad educativa.

Recomendación: Integrar medios y herramientas dentro del aula con enfoques amplios en educación socioemocional, que incluya actividades complementarias que se adapten a los contenidos de clase. Es fundamental que las propuestas e iniciativas sean implementadas de manera sistemática, con la involucración activa de docentes, estudiantes y familias. Esto para asegurar un impacto positivo en la autoestima y la participación académica de los educandos.

Referencias bibliográficas

Acuña Espinoza, J. L. (2013). Autoestima y rendimiento académico de los estudiantes del X ciclo 2012 - II de la Escuela Académica Profesional de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho. [Tesis de grado, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. https://www.academia.edu/32935857/TESIS_MAESTRIA_AUTOESTIMA_Y_RENDIMIENTO_ACADEMICO

Albor, L., y Rodríguez, K. (2022). Estudios aplicados de la teoría de la autodeterminación en estudiantes y profesores, y sus implicaciones en la motivación, el bienestar psicosocial y subjetivo. Eleuthera, 24(1), 56-85. https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.4

Amo, R. (2022). La identidad: definición, fundamentos y actualidad de la cuestión. Universidad Pontificia Comillas. SCRIPTA FULGENTINA Año XXXII – Nº 63-64 (7-22): https://lc.cx/X-Z5O1

Ávila-Fernández, M., & Contreras, S. (2022). Influencia de la colaboración escolar en la autoestima de estudiantes de primaria. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 24(2), 45–62. https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.2.4561

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? Psychological Science in the Public Interest, 4(1), 1–44. https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431

Branden, N. (2019). Los seis pilares de la autoestima. Paidós.

CASEL. (2020). What is SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. https://casel.org/what-is-sel/

Castro. (2024, 5 febrero). Qué es el Mindfulness: ¿Es lo mismo que meditar? Instituto Europeo de Psicología Positiva. https://www.iepp.es/que-es-el-mindfulness/

Centro Recolecta Salud (2021, 10 junio). Cambios psicológicos y emocionales durante la adolescencia. Noticias Grupo Recoletas. https://www.gruporecoletas.com/noticias/cambios-psicologicos-durante-la-adolescencia/

Cruz, E., y Jaramillo, A. (2024). Relaciones intrafamiliares y autoestima en adolescentes de una unidad educativa del canton Pelileo – Tungurahua- Ecuador. Portal de difusión de la Producción Científica "Dialnet": https://lc.cx/UhefFB

Díaz, Fuentes y Nielvis. (2018). ADOLESCENCIA Y AUTOESTIMA: SU DESARROLLO DESDE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. Conrado vol.14 no.64: https://lc.cx/9LPyc7

Dillenbourg, P. (2020). Orchestrating collaborative learning: Contemporary issues and educational design. Springer.

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2017). Handbook of social and emotional learning: Research and practice. The Guilford Press.

Elias, M. J., Zins, J. E., & Weissberg, R. P. (2021). Promoting social and emotional learning in schools: A framework for success. Phi Delta Kappan, 102(8), 29–34. https://doi.org/10.1177/00317217211024334

Estrada Araoz, Edwin Gustavo, & Mamani Uchasara, Helen Juddy. (2020). Habilidades sociales y clima social escolar en estudiantes de educación básica. Conrado, 16(76), 135-141. Epub 02 de octubre de 2020. Recuperado en 11 de junio de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000500135&lng=es&tlng=es.

Facultad de Educación de la Universidad de Los Andes (2020). Cuadernillo de actividades de aprendizaje socioemocional para estudiantes. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/01/CuadernilloActividades-FINAL.pdf

Fernandez-Rio, J., Cecchini, J. A., Morgan, K., Mendez-Gimenez, A., & Lloyd, R. (2021). Validation of the Cooperative Learning Scale and Cooperation Global Factor Using Bifactor Structural Equation Modelling. Psicologí A Educativa, 28(2), 91-97. https://doi.org/10.5093/psed2021a2

Frías-Navarro, D. (2022). Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida. Universidad de Valencia. España. Disponible en: https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf

GAMARRA, CAMARGO y RODRÍGUEZ. (2023). AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. Areté, Revista Digital del Doctorado En Educación, 10(19), 69-85. https://doi.org/10.55560/arete.2024.19.10.4

Gillies, R. M. (2021). Cooperative learning: Review of research and practice. Australian Journal of Teacher Education, 46(3), 1–16. https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n3.1

González, Caso, Díaz y López (2012). Rendimiento académico y factores asociados. aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. (2012). [Artículo de investigación, Universidad Autónoma de Baja California y Universidad Complutense de Madrid] 64 (2), 2012, 51-68. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3960787.pdf

Granados-Udave, G. de J., Garza-Sánchez, R. I., & Hernández Montaño, A.. (2024). El Impacto del autoestima y empatía en la resolución de conflictos en estudiantes de Bachillerato en Coahuila. Revista San Gregorio, 1(60), 52–61. https://doi.org/10.36097/rsan.v1i60.3257

Guerra, Williamson y Lucas-Molina. (2018). DESARROLLO NORMAL INFANCIA Y ADOLESCENCIA [IACAPAP]. Matías Irarrázaval & Andres Martin. https://iacapap.org/_Resources/Persistent/869ac409e5f33a6f37da0a29bcee09dc0429d600/A.2.-Desarrollo-Spanish-2018.pdf

Guerrero García, E. N. (2022). Autoestima y rendimiento académico en adolescentes de una unidad educativa de la ciudad de Ambato [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio PUCE. https://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/25458

Guil y Mestre. (2012). LA REGULACION DE LAS EMOCIONES: UNA VIA PARA LA ADAPTACION (Primera, Vol. 01). Editorial: Pirámide Editora: Inmaculada Jorge. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28624.51206

Harter, S. (2012). The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations (2nd ed.). Guilford Press.

Harter, S. (2021). The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations (3rd ed.). Guilford Press.

Jiménez, R., Dalmau, J., Gargallo, E., y Arriscado, D. (2024). Factores asociados al rendimiento académico de los adolescentes de La Rioja. Portal de difusión de la Producción Científica "Dialnet": https://lc.cx/VqWVq_

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). Cooperative learning: The foundation for active learning. Theory Into Practice, 58(4), 281–288. https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1668079

Lazalde, Garza, González & González, (2025). Predicción de la autoestima en función de los rasgos de personalidad en adolescentes de Bachillerato. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10028167

León, X. Mendoza, M. y Gilar, R. (2021). Clima de aula y rendimiento académico: apuntes en torno al contexto universitario. Revista Venezolana De Gerencia, 26 (Número Especial 5), 140-156. https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.10

López, Fernández y Polo, (2005). Relación entre el nivel de estudios y el autoconcepto en adultos con discapacidad motora. https://journals.copmadrid.org/psed. https://journals.copmadrid.org/psed/art/d1dc3a8270a6f9394f88847d7f0050cf

López-Luján, M., Vargas, N., & Barrera, G. (2021). Efecto de metodologías colaborativas en la autoestima académica. Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 12(1), 72–83. https://doi.org/10.23923/j.rips.2021.01.008

Marcatoma Pérez y Romero Abril (2018). Autoestima en el aprendizaje colaborativo. https://repositorio.ug.edu.ec/items/21e3a497-58bb-45f9-9555-a7b90562e67d

Martínez-González, R. A., & González-Peña, P. (2021). Autoestima y contexto escolar: análisis desde la psicología positiva. Psicología Educativa, 27(1), 10–18. https://doi.org/10.5093/psed2021a2

Matthews, (2023, 30 noviembre). ¿Qué es el aprendizaje socioemocional y cómo se evalúa? TAO. https://www.taotesting.com/es/blog/what-is-social-emotional-learning-and-how-is-it-assessed/

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR. (2021). LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL. Gobierno del Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf

Mora Velasco, V. E., López Proaño, N. A., Larrea López, E. N., Pérez Frías, H. L., Aldaz Mejía, O. B., & Criollo Yucailla, R. D. (2024). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Una Revisión Sistemática. Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación, 9(2), 95–111. https://doi.org/10.33262/rmc.v9i2.3105

Moreira-Alcivar, E. F. (2025). Desarrollo de un modelo de aprendizaje colaborativo para la enseñanza de la historia en Ecuador. Revista Científica Zambos, 4(1), 87-100. https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/78

Mruk, C. J. (2013). Self-esteem and positive psychology: Research, theory, and practice (4th ed.). Springer Publishing Company.

Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. Current Directions in Psychological Science, 23(5), 381–387. https://doi.org/10.1177/0963721414547414

Orth, U., & Robins, R. W. (2022). Development of self-esteem across the lifespan. Current Directions in Psychological Science, 31(2), 163–169. https://doi.org/10.1177/09637214221074258

Ortiz, M. (2023). Exigencia o excelencia. Editorial Kolima, disponible en UTECA: https://lc.cx/cDFVS

Petrica, E., y Pânişoară, G. (2022). Relación entre el nivel de autoestima, el aprendizaje cooperativo y la ansiedad en tareas grupales en el contexto de la pandemia. Logos, Universalidad, Mentalidad, Educación, Novedad: Ciencias Sociales, 11 (1), 58-67. https://doi.org/10.18662/lumenss/11.1/62

Programa Profuturo Ecuador. (2023, 14 julio). Aprendizaje socioemocional: cómo afrontarlo desde la escuela. ProFuturo - Programa de educación digital impulsado por Fundación Telefónica y Fundación «la Caixa». https://profuturo.education/observatorio/competencias-xxi/aprendizaje-socioemocional-como-afrontarlo-desde-la-escuela/

Pulgar, J., Ramírez, D., Umanzor, A., Candia, C., & Sánchez, I. (2022). Long-term collaboration with strong friendship ties improves academic performance in remote and hybrid teaching modalities in high school physics. Physical Review Physics Education Research, 18(1). https://doi.org/10.1103/physrevphyseducres.18.010146

Quintanilla, L., Giménez-Dasí, M., Sarmento-Henrique, R., & Lucas-Molina, B. (2021). La Comprensión Asíncrona de las Emociones Básicas: un Estudio Longitudinal con Niños de 3 a 5 Años. Psicologí A Educativa, 28(1), 71-79. https://doi.org/10.5093/psed2021a27

Sánchez-Rosas, J. (2021). Autoestima y participación escolar en adolescentes: Un análisis desde la psicología positiva. Psicología Educativa, 27(2), 95–103. https://doi.org/10.5093/psed2021a10

Sandoval, C. (2023). La influencia del ejercicio físico en el bienestar psicológico de estudiantes universitarios. Revista Académica Internacional de Educación Física, 3(3), 6-12. https://revista-acief.com/index.php/articulos/article/view/105/68

Sanz, Marta (2019). La lección de anatomía. Editorial Anagrama: https://www.anagrama-ed.es/libro/narrativas-hispanicas/la-leccion-de-anatomia/9788433997777/NH_530

Sotomayor, P., & Leiva, D. (2023). Plan de apoyo al aprendizaje socioemocional en una escuela de lenguaje chilena. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 22(49). https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1468

Soza Herrera, J. J. (2025). Estrategias de gamificación en la educación primaria: impacto en el desarrollo de competencias matemáticas y de comunicación. EDUCAR, 61(1), 245–261. https://doi.org/10.5565/rev/educar.2255

Torres-Alcívar, L. L., Siguencia-Vergara, M. de J., & Rodríguez-Revelo, E. (2025). La autoestima y su indecencia en el rendimiento académico de los estudiantes de quinto año de educación básica media . MQRInvestigar, 9(1), e379. https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.1.2025.e379

UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. UNESCO Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817

Unicef (2024, 22 abril). Adolescencia: qué es y a qué edad empieza. UNICEF España. https://www.unicef.es/blog/infancia/adolescencia-que-es-y-que-edad-empieza

Yüksel, M., & Altun, S. (2020). The relationship between students' school belonging and their self-esteem. Journal of Education and Learning, 9(2), 95–102. https://doi.org/10.5539/jel.v9n2p95

Zhou, M., Zhang, Q., & Lu, M. (2020). The impact of peer collaboration on students' self-concept in learning contexts. Educational Psychology, 40(6), 699–714. https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1732357

Fuentes complementarias

Álvarez Carneros, P. . (2024, 18 septiembre). La Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Psicología y Mente*. https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-ecologica-bronfenbrenner

Carballo, M., y Isidro, A. (2024). *Educando emociones*. Obtenido de Portal de difusión de la Producción Científica "Dialnet": https://lc.cx/RS4SAD

Carol Dweck: (s. f.). *Un resumen de las mentalidades fijas y de crecimiento*. Filosofía. https://fs.blog/carol-dweck-mindset/

Crocker, J., Brook, A. T., Niiya, Y., & Villacorta, M. (2006). The Pursuit of Self-Esteem: Contingencies of Self-Worth and Self-Regulation. *Journal Of Personality*, *74*(6), 1749-1772. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00427.x

Guadamud, L., y Agramonte, R. (2024). *Sistema de actividades lúdicas para fortalecer el desarrollo socioemocional en niños y niñas*. Portal de difusión de la Producción Científica "Dialnet": https://lc.cx/JNR0VA

Igartua, E. (2024). *Programa de intervención con apoyo social para reducir la conducta suicida en adolescentes*. Obtenido de Portal de difusión de la Producción Científica "Dialnet": https://lc.cx/dHXAOW

Kintero Q. (2020). *Importancia del Autoconcepto para la Construcción del Conocimiento*. https://www.redalyc.org/journal/5636/563662985018/html/

Leary y Baumeister. (2000). *La naturaleza y función de la autoestima: la teoría del sociómetro*. Researchgate. https://www.researchgate.net/publication/200008857_The_nature_and_function_of_self-esteem_Sociometer_theory

López , E., Torres , J., y Fernández , M. (2024). *Impacto de la pandemia covid-19 en la autoestima y salud psicoemocional de la población adolescente*. Portal de difusión de la Producción Científica "Dialnet": https://lc.cx/c_4-CR

McLeod, S., PhD. (2025). Kohlberg's Stages of Moral Development. *Simply Psychology*. https://www.simplypsychology.org/kohlberg.html

Montagud Rubio, N. (2025, 6 marzo). Las 10 teorías del aprendizaje más importantes. *Psicología y Mente*. https://psicologiaymente.com/desarrollo/teorias-aprendizaje

Pineda, J., Campoverde, R., y Salazar , C. (2022). *Percepción, conocimientos, actitudes y prácticas sobre salud bucal. Un estudio de revisión*. Portal de difusión de la Producción Científica "Dialnet": https://lc.cx/0Ifcae

Regader, B. (2025, 10 abril). La Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erik Erikson. *Psicología y Mente*. https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-del-desarrollo-psicosocial-erikson

Rivero Jiménez, R. (Ed.). (2021). Metodología de la Investigación. Instituto de Hematología e Inmunología. https://instituciones.sld.cu/ihi/metodologia-de-la-investigacion//

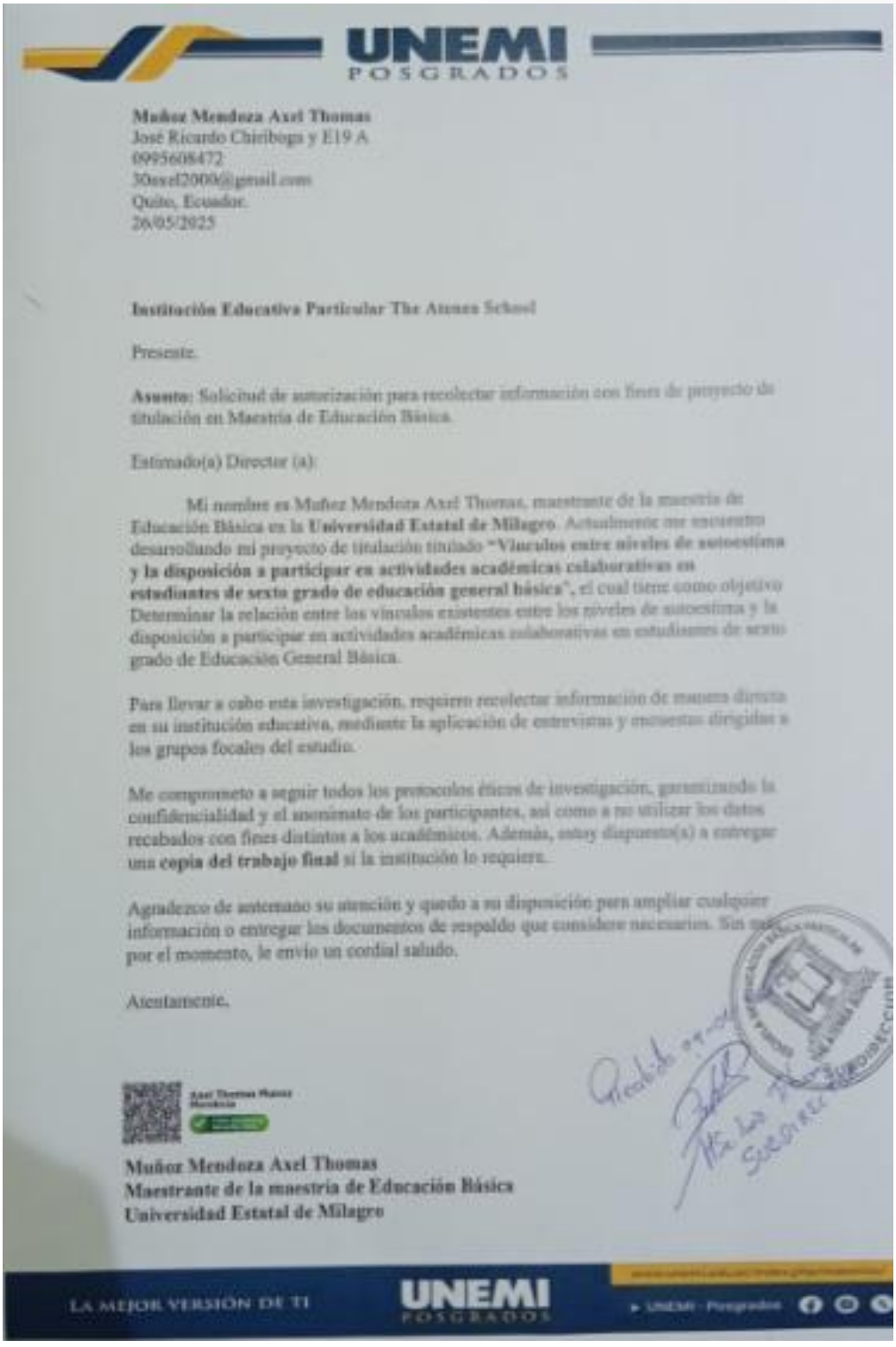
Rodríguez, A., y Mafrán, Y. (2024). *Atención psicopedagógica al crecimiento personal-emocional de educandos en situación de vulnerabilidad psicosocial*. Portal de difusión de la producción científica "Dialnet": https://lc.cx/QnbOxJ

Rubio, F., Díaz, A., Caba, V., y González, E. (2025). *Efecto mediador del autocontrol sobrela autoestima y el uso de Instagram en adolescentes*. Portal de difusión de la Producción Científica "Dialnet": https://lc.cx/baiNnh

Zazo. (2024, 29 octubre). *La teoría del apego Bowlby*. Consulta Goya. Psicología y Psiquiatría. https://consultagoya.com/que-es-la-teoria-del-apego/

Anexos

Anexo N.01 – Solicitud de ingreso a escuela.



UNEMI
POSGRADOS

Muñoz Mendoza Axel Thomas
José Ricardo Chiriboga y E19 A
0995608472
30axel2000@gmail.com
Quito, Ecuador.
26/05/2025

Institución Educativa Particular The Atenas School

Presente.

Asunto: Solicitud de autorización para recolectar información con fines de proyecto de titulación en Maestría de Educación Básica.

Estimado(a) Director (a):

Mi nombre es Muñoz Mendoza Axel Thomas, maestrante de la maestría de Educación Básica en la **Universidad Estatal de Milagro**. Actualmente me encuentro desarrollando mi proyecto de titulación titulado **"Vínculos entre niveles de autoestima y la disposición a participar en actividades académicas colaborativas en estudiantes de sexto grado de educación general básica"**, el cual tiene como objetivo Determinar la relación entre los vínculos existentes entre los niveles de autoestima y la disposición a participar en actividades académicas colaborativas en estudiantes de sexto grado de Educación General Básica.

Para llevar a cabo esta investigación, requiero recolectar información de manera directa en su institución educativa, mediante la aplicación de entrevistas y encuestas dirigidas a los grupos focales del estudio.

Me comprometo a seguir todos los protocolos éticos de investigación, garantizando la confidencialidad y el anonimato de los participantes, así como a no utilizar los datos recabados con fines distintos a los académicos. Además, estoy dispuesto(a) a entregar una **copia del trabajo final** si la institución lo requiere.

Agradezco de antemano su atención y quedo a su disposición para ampliar cualquier información o entregar los documentos de respaldo que considere necesarios. Sin más por el momento, le envío un cordial saludo.

Atentamente,

Muñoz Mendoza Axel Thomas
Maestrante de la maestría de Educación Básica
Universidad Estatal de Milagro

LA MEJOR VERSIÓN DE TI

UNEMI
POSGRADOS

UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

Anexo N.02 – Aplicación de encuestas

Anexo N.03 – Registro de datos en Excel

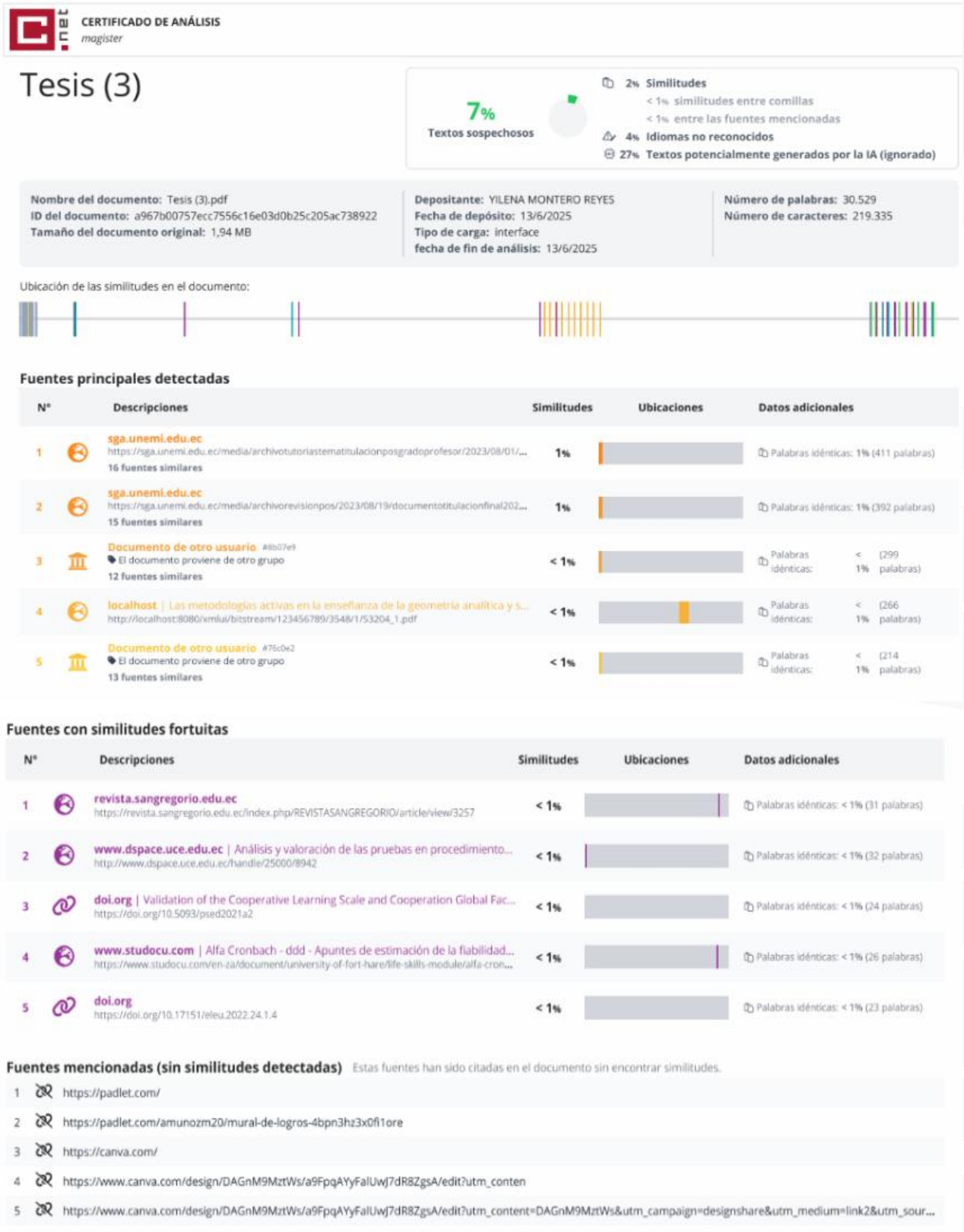
	o que varias dades nas.		7. En general, estoy satisfecho/a conmigo mismo/a.				4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas.				6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.					5. Siento que no tengo mucho de qué enorgullecerme				8. Me gustaría poder respetarme más.				9. A veces me siento inútil.				10. A veces pienso que no sirvo para nada.				3. En general, me inclino a pensar que soy un fracaso.					CUANTI	CUALI			
1																																										
2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4							
3				1				1				1			4		2					1		3							4				0	10	14	BAJA				
4	2				2			1					2		9	3						0			2				2				2			9	18	MEDIA	BAJA	0	15	
5						3		1				1			6		2					0		3			1						0				6	12	BAJA	MEDIA	16	25	
6	2				2				2				2		9			1				1		3			1				1					7	16	MEDIA	ALTA	25	30	
7	2					3			2					3	13		2					1		3				2				1				9	22	MEDIA				
8			0							3		1			6			1				1			2			1				2				7	13	BAJA				
9			0				0				0				0				0			1					0				0					1	1	BAJA				
10	2				2		0					1			6				0			1				1				1				2			5	11	BAJA				
11		3			2				2					3	13	3						0		3				3				3					12	25	ALTA				
12	2				2					3			2		11		2					0		3				2				2				9	20	MEDIA				
13	2					3				3			2		12	3						0		3					1			2				9	21	MEDIA				
14				1						3	0				4			1				0				1				0			1			3	7	BAJA				
15	2					3		1			0				6			1				1			2						0			1		4	10	BAJA				
16		3				3				3				3	14	3						0		3				3				3					12	26	ALTA				
17	2					3				3			2		12		2					0			2			1				2				7	19	MEDIA				
18	2				2					3			2		11	3						1		3				2				2				11	22	MEDIA				
19				1					2			1			6		2					0		3							0			1		6	12	BAJA				
20	2					3			2					3	12	3						0		3				2				2				10	22	MEDIA				
21	2				2				2				2		10	3						1		3				1				3				11	21	MEDIA				
22		3				3				3				3	14	3						0		3				3				3				12	26	ALTA				
23																																										
24																																							BAJA	8			
25																																							MEDIA	9			
26																																							ALTA	3			
27																																										
28																																										

Rosenberg (A) | Rosenberg (B) | **Rosenberg (A) (2)** | Rosenberg (B) (2) | Part Acad (A) | Part Acad (B)

	Escala de respuestas: 1 = 2 = 3 = 4 =	1.¿Con qué frecuencia levantas la mano para responder en clase?				2.Cuando el maestro o maestra hace una pregunta, ¿cómo te sientes?				3.¿Participas en actividades grupales como exposiciones o debates?				4.¿Qué haces cuando no entiendes un tema en clase?				5.¿Cómo es tu participación cuando hay trabajos en grupo?				6.¿Terminas tus tareas escolares a tiempo?				7.¿Qué haces si no puedes hacer una tarea?				8.¿En qué materia participas más?				9.¿Por qué participas más en esa materia?				10.¿En qué materia participas menos?								
1																																										
2		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
3	Estudiante 1	1				1				1				1				1				1				1				1					3				2			1. ¿Con qué frecuencia levantas la mano para responder en clase?
4	Estudiante 2	1				1				1				1				1				1				1							4			3		1				SIEMPRE 21 58,3
5	Estudiante 3	1				1						3		1						3		1				1						3		1				1				A VECES 2 5,6
6	Estudiante 4		2				2					3		1							4	1				1				1							4		2			NUNCA 6 16,7
7	Estudiante 5	1					2			2				1				1				1				1					2					3		1				TOTAL 36
8	Estudiante 6				4				4			3					4			3		1				1						3				3		1				
9	Estudiante 7				4			3				3			2				2					3				4			3		1				1				3.¿Participas en actividades grupales como exposiciones o debates?
10	Estudiante 8	1				1				1				1							4		2				2			3		1					2			SIEMPRE 10 27,8
11	Estudiante 9	1				1						3		1				1				1				1					2			1				1			A VECES 8 22,2
12	Estudiante 10	1					2					3		1							4		2			1						3			2			1			SÓLO SI ME LO PIDEN 18 50,0
13	Estudiante 11		2					3				3			2						4			3		1						3		1				1			NUNCA 0 0,0
14	Estudiante 12	1					2			1				1							4	1				1				1					3			1			
15	Estudiante 13	1				1					2			1				1				1				1							3				4	1			13.¿Crees que tus ideas son valiosas cuando participas?
16	Estudiante 14	1				1				1				1							4	1				1							3	1					2			Sí, siempre 20 55,6
17	Estudiante 15	1				1				1				1							4	1							4				3			3		1				A veces 4 11,1
18	Estudiante 16	1				1					2			1				1								1				2			3			3		1				No estoy seguro 11 30,6
19	Estudiante 17		2				2					3					4			4		1				2				2			3		2			1				No, creo que no 1 2,8
20	Estudiante 18	1				1					2				2			1				1				1							3		2					4		
21	Estudiante 19			3				3				3					4				4	1				1				2			3			3		1				
22	Estudiante 20		2			1						3			2						4	1				1							3		2				2			
23		12				10				5				12				6				14				13				2				6				14				
	Escala de respuestas: 1 = 2 = 3 =	11.¿Por qué crees que participas menos en esa				12.¿Cómo te sientes contigo mismo cuando participas en				13.¿Crees que tus ideas son valiosas cuando				14.¿Qué piensas de tus habilidades				15.¿Tus compañeros te valoran cuando				16.¿Te sientes animado para participar en				17.¿El maestro o maestra te motiva a				18.¿Tus compañeros te animan a				19.¿Qué sientes cuando te felicitan por				20.¿Qué haría que participes								

Rosenberg (A) | Rosenberg (B) | Rosenberg (A) (2) | Rosenberg (B) (2) | **Part Acad (A)** | Part Acad (B)

Anexo N.04 – Certificado Compilatio



CERTIFICADO DE ANÁLISIS
magister

Tesis (3)

7% Textos sospechosos

- 2% Similitudes
  - < 1% similitudes entre comillas
  - < 1% entre las fuentes mencionadas
- 4% Idiomas no reconocidos
- 27% Textos potencialmente generados por la IA (ignorado)

Nombre del documento: Tesis (3).pdf
ID del documento: a967b00757ecc7556c16e03d0b25c205ac738922
Tamaño del documento original: 1,94 MB

Depositante: YILENA MONTERO REYES
Fecha de depósito: 13/6/2025
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 13/6/2025

Número de palabras: 30.529
Número de caracteres: 219.335

Ubicación de las similitudes en el documento:

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	sga.unemi.edu.ec https://sga.unemi.edu.ec/media/archivotutoriastematitulacionposgradoprofesor/2023/08/01/... 16 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (411 palabras)
2	sga.unemi.edu.ec https://sga.unemi.edu.ec/media/archivorevisionpos/2023/08/19/documentotitulacionfinal202... 15 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (392 palabras)
3	Documento de otro usuario #8b07e9 El documento proviene de otro grupo 12 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (299 palabras)
4	localhost | Las metodologías activas en la enseñanza de la geometría analítica y s... http://localhost:8080/xmlui/bitstream/123456789/3548/1/53204_1.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (266 palabras)
5	Documento de otro usuario #76c0e2 El documento proviene de otro grupo 13 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (214 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	revista.sangregorio.edu.ec https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/3257	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (31 palabras)
2	www.dspace.uce.edu.ec | Análisis y valoración de las pruebas en procedimiento... http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/8942	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (32 palabras)
3	doi.org | Validation of the Cooperative Learning Scale and Cooperation Global Fac... https://doi.org/10.5093/psed2021a2	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (24 palabras)
4	www.studocu.com | Alfa Cronbach - ddd - Apuntes de estimación de la fiabilidad... https://www.studocu.com/en-za/document/university-of-fort-hare/life-skills-module/alfa-cron...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (26 palabras)
5	doi.org https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.4	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (23 palabras)

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas)

Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

1 https://padlet.com/
2 https://padlet.com/amunozm20/mural-de-logros-4bpn3hz3x0fi1ore
3 https://canva.com/
4 https://www.canva.com/design/DAGnM9MztWs/a9FpqAYyFalUwJ7dR8ZgsA/edit?utm_conten
5 https://www.canva.com/design/DAGnM9MztWs/a9FpqAYyFalUwJ7dR8ZgsA/edit?utm_content=DAGnM9MztWs&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_sour...

Anexo N.05 - Cuestionario de Rosenberg

Encuesta de Autoestima de Rosenberg (adaptada a estudiantes)

Estudiante: _____ **Curso:** _____

Instrucciones:

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones sobre cómo te sientes contigo mismo/a. Marca la opción con una x, aquella que sientas que te describa. No hay respuestas correctas o incorrectas. Tus respuestas son confidenciales, por favor responde con honestidad.

Escala de respuestas:

- ☐ **1** = Totalmente en desacuerdo
- ☐ **2** = En desacuerdo
- ☐ **3** = De acuerdo
- ☐ **4** = Totalmente de acuerdo

Preguntas. -

1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

2. Creo que tengo varias cualidades buenas.
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

3. En general, me inclino a pensar que soy un fracaso.
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas.
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

5. Siento que no tengo mucho de qué enorgullecerme.
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

7. En general, estoy satisfecho/a conmigo mismo/a.
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

8. Me gustaría poder respetarme más.
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

9. A veces me siento inútil.
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

10. A veces pienso que no sirvo para nada.
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

¿Te gustaría formar parte de actividades que mejoren tu autoestima y desempeño académico?
☐ Sí ☐ Quizás ☐ No

Anexo 6.- Cuestionario de participación académica

Anexo N.06 - Cuestionario de Participación Académica

CUESTIONARIO DE PARTICIPACIÓN ACADÉMICA

Estudiante: _____ **Curso:** _____

Instrucciones: A continuación, se presentarán una serie de preguntas relacionadas a la participación académica del alumno. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Tus respuestas son confidenciales, por favor responde con honestidad.

Dimensión 1: Participación en clase

1. ¿Con qué frecuencia levantas la mano para responder en clase?
   a) Siempre
   b) Casi siempre
   c) A veces
   d) Nunca
2. Cuando el maestro o maestra hace una pregunta, ¿cómo te sientes?
   a) Con ganas de participar
   b) Dudo un poco, pero participo
   c) Me pongo nervioso y prefiero no hablar
   d) No presto atención
3. ¿Participas en actividades grupales como exposiciones o debates?
   a) Siempre participo activamente
   b) A veces participo
   c) Sólo si me lo piden
   d) Nunca participo
4. ¿Qué haces cuando no entiendes un tema en clase?
   a) Pregunto al maestro o maestra
   b) Pregunto a un compañero
   c) Me quedo callado
   d) Espero que lo expliquen otra vez

Dimensión 2: Participación en tareas y deberes

5. ¿Cómo es tu participación cuando hay trabajos en grupo?
   a) Siempre colaboro y doy ideas
   b) Hago lo que me piden, nada más
   c) Dejo que otros hagan el trabajo
   d) No me gusta trabajar en grupo
6. ¿Terminas tus tareas escolares a tiempo?
   a) Siempre
   b) Casi siempre
   c) A veces
   d) Nunca
7. ¿Qué haces si no puedes hacer una tarea?
   a) Busco ayuda para poder hacerla
   b) La intento hacer como pueda
   c) No la hago
   d) Copio de otro compañero

Dimensión 3: Materias de mayor participación

8. ¿En qué materia participas más?
   a) Matemáticas
   b) Lengua y Literatura
   c) Ciencias Naturales
   d) Estudios Sociales
9. ¿Por qué participas más en esa materia?
   a) Me gusta mucho
   b) Me llevo bien con el/la maestro/a
   c) Me va bien en esa asignatura
   d) Trabajo bien con mis compañeros
10. ¿En qué materia participas menos?
    a) Matemáticas
    b) Lengua y Literatura
    c) Ciencias Naturales
    d) Estudios Sociales
11. ¿Por qué crees que participas menos en esa materia?
    a) Me cuesta entenderla
    b) Me da vergüenza
    c) No me gusta
    d) No me siento apoyado/a

CUESTIONARIO DE PARTICIPACIÓN ACADÉMICA

Dimensión 4: Autoestima y percepción de capacidad

12. ¿Cómo te sientes contigo mismo cuando participas en clase?
    a) Orgulloso y feliz
    b) Bien, pero con algo de miedo
    c) Indiferente
    d) Incómodo o nervioso
13. ¿Crees que tus ideas son valiosas cuando participas?
    a) Sí, siempre
    b) A veces
    c) No estoy seguro
    d) No, creo que no
14. ¿Qué piensas de tus habilidades escolares?
    a) Son muy buenas
    b) Son buenas
    c) Me cuesta aprender
    d) No las considero buenas
15. ¿Tus compañeros te valoran cuando participas?
    a) Sí, me escuchan y me respetan
    b) A veces sí, a veces no
    c) Siento que no me hacen caso
    d) Me da miedo que se burlen

Dimensión 5: Motivación y clima escolar

16. ¿Te sientes animado para participar en clases?
    a) Sí, siempre tengo ganas
    b) A veces depende del día
    c) No mucho
    d) No me interesa participar
17. ¿El maestro o maestra te motiva a participar?
    a) Siempre
    b) A veces
    c) Casi nunca
    d) Nunca
18. ¿Tus compañeros te animan a participar?
    a) Sí, trabajamos bien juntos
    b) Algunos sí, otros no
    c) No mucho
    d) No, me ignoran
19. ¿Qué sientes cuando te felicitan por participar?
    a) Me siento feliz y con más ganas
    b) Me siento bien, pero me da algo de vergüenza
    c) No me importa mucho
    d) Me siento incómodo/a
20. ¿Qué haría que participes más en clase?
    a) Sentirme más seguro/a de mí mismo/a
    b) Que me escuchen más
    c) Que las clases sean más divertidas
    d) Que me premien por participar

ANEXO 07 – Validación de experto N.01

IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

Nombre y Apellido:	
Silva Giler Nathaly Lisbeth	
Cédula de Identidad:	
135182997	
Título:	
Licenciatura en Contabilidad y Administración	
Maestría:	**Doctorado:**
Ninguna	Ninguna
Empresa en donde labora:	
La Fabril S.A	
Ocupación:	
Analista contable	
Teléfonos / Celular:	**Correo Electrónico:**
+593 96 379 1397	cinconathaly@gmail.com

JUICIO DEL EXPERTO

1.- En líneas generales, considera usted que los indicadores de las variables están inmersos en su contexto teórico de forma:
[x] Suficiente [ ] Medianamente Suficiente [ ] Insuficiente
Observaciones:

2.- Considera usted, que las preguntas del cuestionario miden los indicadores de las variables de manera:
[x] Suficiente [ ] Medianamente Suficiente [ ] Insuficiente
Observaciones:

3.- Considera usted, que el instrumento diseñado mide las variables de forma:
[x] Suficiente [ ] Medianamente Suficiente [ ] Insuficiente
Observaciones:

4.- Considera usted que el instrumento está redactado de forma:
[x] Adecuada [ ] Inadecuada
Observaciones:

5.- Considera el instrumento válido:
[x] Si [ ] No
Observaciones:

Silva Giler Nathaly Lisbeth
135182997

ANEXO 08 – Validación de experto N.02

IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

Nombre y Apellido:	
Oscar Valverde	
Cédula de Identidad:	
1725948754	
Título:	
Lic. en Psicología General	
Maestría:	**Doctorado:**
Psicología clínica (cursando)	Ninguno
Empresa en donde labora:	
INGEME	
Ocupación:	
Servicios Generales	
Teléfonos / Celular:	**Correo Electrónico:**
0984242179	oscarirnvalverde@gmail.com

JUICIO DEL EXPERTO

1. En líneas generales, considera usted que los indicadores de las variables están inmersos en su contexto teórico de forma:
[x] Suficiente [ ] Medianamente Suficiente [ ] Insuficiente
Observaciones:

2. Considera usted, que las preguntas del cuestionario miden los indicadores de las variables de manera:
[x] Suficiente [ ] Medianamente Suficiente [ ] Insuficiente
Observaciones:

3. Considera usted, que el instrumento diseñado mide las variables de forma:
[x] Suficiente [ ] Medianamente Suficiente [ ] Insuficiente
Observaciones:

4. Considera usted que el instrumento está redactado de forma:
[x] Adecuada [ ] Inadecuada
Observaciones:

5. Considera el instrumento válido:
[x] Si [ ] No
Observaciones:

FIRMA DEL EXPERTO

Anexo N. 09.- Operacionalización de variables

Variables	**Autoestima**; variable independiente (V.I)	**Definición conceptual**	**V.I:** Valoración propia sobre uno mismo.
	Participación académica; variable dependiente (V.D)		**V.D:** Involucramiento de los alumnos en las clases.

Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Técnica e instrumento	Ítems	Escala
Variable independiente "Autoestima": Se entenderá por autoestima el grado en que un alumno se valora, se respeta a sí mismo y confía en sus capacidades personales y académicas. Operacionalmente, esta variable será medida mediante la aplicación de un instrumento psicométrico validado, como el Cuestionario de Autoestima de Rosenberg, adaptado al contexto educativo.	**Autoaceptación personal** Se refiere a la capacidad del individuo para reconocerse, aceptarse y valorarse tal como es, incluyendo sus virtudes y limitaciones, sin caer en el autojuicio excesivo. Implica una evaluación interna.	• Aceptación de sí mismo a pesar de los errores. • Sentimiento de dignidad personal. • Reconocimiento de cualidades positivas. • Percepción positiva de la propia valía.	**Técnica** Encuesta. **Instrumento** Cuestionario	1. Me siento bien conmigo mismo. 2. En general, estoy satisfecho conmigo mismo. 3. En general, me inclino a pensar que soy un fracaso. 4. Me gustaría poder respetarme más. 5. A veces me siento inútil. 6. A veces pienso que no sirvo para nada.	Likert
	Autovaloración social Hace referencia a la percepción del valor propio en relación con los demás. Incluye el reconocimiento de cualidades personales, el sentimiento de dignidad y la creencia de ser merecedor de respeto.	• Sentimiento de ser digno de respeto por los demás. • Expectativa de ser tratado con valor. • Creencia de ser tan valioso como los demás. • Seguridad frente a la opinión externa.	**Técnica** Encuesta. **Instrumento** Cuestionario	7. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás. 8. Creo que tengo varias cualidades buenas. 9. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo. 10. Siento que no tengo mucho de qué enorgullecerme.	Likert

Variables	**Autoestima**; variable independiente (V.I)	**Definición conceptual**	**V.I:** Valoración propia sobre uno mismo.
	Participación académica; variable dependiente (V.D)		**V.D:** Involucramiento de los alumnos en las clases.

Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Técnica e instrumento	Ítems	Escala
Variable dependiente "Participación académica" Se entenderá por participación académica el nivel de implicación activa del alumno en actividades escolares, tanto dentro del aula como fuera de ella, incluyendo su intervención en clase, cumplimiento de tareas, motivación, percepción de capacidad, y relación con el entorno escolar. Esta variable será medida mediante la aplicación de un Cuestionario de Participación Académica	**Participación en clase** Evalúa la disposición y frecuencia con la que el alumno interviene en el aula: responder preguntas, trabajar en grupo, expresar dudas o participar activamente.	Frecuencia de intervención, disposición a hablar, trabajo en grupo, preguntas	**Técnica:** Encuesta. **Instrumento:** Cuestionario.	1. ¿Con qué frecuencia levantas la mano para responder en clase? 2. Cuando el maestro o maestra hace una pregunta, ¿cómo te sientes? 3. ¿Participas en actividades grupales como exposiciones o debates? 4. ¿Qué haces cuando no entiendes un tema en clase?	Ordinal
	Participación en tareas y deberes Mide el grado de compromiso del estudiante con las actividades escolares, tanto individuales como grupales, incluyendo cumplimiento y búsqueda de soluciones.	Colaboración en grupo, cumplimiento y solución de tareas	**Técnica:** Encuesta. **Instrumento:** Cuestionario.	5. ¿Cómo es tu participación cuando hay trabajos en grupo? 6. ¿Terminas tus tareas escolares a tiempo? 7. ¿Qué haces si no puedes hacer una tarea?	Ordinal
	Materias de mayor y menor participación Indaga en qué asignaturas el alumno participa más o menos, y explora las razones personales, emocionales o contextuales detrás de esa diferencia.	Preferencia por asignaturas, razones de implicación o desinterés	**Técnica:** Encuesta. **Instrumento:** Cuestionario.	8. ¿En qué materia participas más? 9. ¿Por qué participas más en esa materia? 10. ¿En qué materia participas menos? 11. ¿Por qué crees que participas menos en esa materia?	Ordinal
	Autoestima y percepción de capacidad Relaciona cómo se siente el alumno consigo mismo al participar, su autoconfianza académica y cómo percibe la valoración de sus ideas por parte de sus compañeros.	Estado emocional al participar, percepción de habilidades, valoración de ideas	**Técnica:** Encuesta. **Instrumento:** Cuestionario.	12. ¿Cómo te sientes contigo mismo cuando participas en clase? 13. ¿Crees que tus ideas son valiosas cuando participas? 14. ¿Qué piensas de tus habilidades escolares? 15. ¿Tus compañeros te valoran cuando participas?	Ordinal
	Motivación y clima escolar Explora factores internos (interés, ganas) y externos (ambiente, apoyo docente y de compañeros) que influyen en la participación del estudiante en clase.	Estímulo externo e interno, apoyo de docentes y pares, reacciones emocionales.	**Técnica:** Encuesta. **Instrumento:** Cuestionario.	16. ¿Te sientes animado para participar en clases? 17. ¿El maestro o maestra te motiva a participar? 18. ¿Tus compañeros te animan a participar? 19. ¿Qué sientes cuando te felicitan por participar? 20. ¿Qué haría que participes más en clase?	Ordinal

UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD DE POSGRADO
ACTA DE SUSTENTACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los trece días del mes de agosto del dos mil veinticinco, siendo las 10:00 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, LIC. MUÑOZ MENDOZA AXEL THOMAS, a defender el Trabajo de Titulación denominado **" VÍNCULOS ENTRE NIVELES DE AUTOESTIMA Y LA DISPOSICIÓN A PARTICIPAR EN ACTIVIDADES ACADÉMICAS COLABORATIVAS EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR "THE ATENEA SCHOOL", UBICADA EN LA PARROQUIA SAN ISIDRO DEL INCA, DEL CANTÓN QUITO, DURANTE EL AÑO LECTIVO 2024-2025."**, ante el Tribunal de Calificación integrado por: Ph.D LAMUS DE RODRÍGUEZ TIBISAY MILENE, Presidente(a), FRIAS SERRANO LUIS FELIPE en calidad de Vocal; y, Mgs. TARANTO VERA GILDA JUDITH que actúa como Secretario/a.

Una vez defendido el trabajo de titulación; examinado por los integrantes del Tribunal de Calificación, escuchada la defensa y las preguntas formuladas sobre el contenido del mismo al maestrante compareciente, durante el tiempo reglamentario, obtuvo la calificación de: **96.00** equivalente a: **EXCELENTE**.

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 11:00 horas.

Firmado electrónicamente por:
TIBISAY MILENE LAMUS DE RODRIGUEZ
Validar únicamente con FirmaEC

Ph.D LAMUS DE RODRÍGUEZ TIBISAY MILENE
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL

Firmado electrónicamente por:
LUIS FELIPE FRIAS SERRANO
Validar únicamente con FirmaEC

FRIAS SERRANO LUIS FELIPE
VOCAL

Firmado electrónicamente por:
GILDA JUDITH TARANTO VERA
Validar únicamente con FirmaEC

Mgs. TARANTO VERA GILDA JUDITH
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL

Axel Thomas Munoz Mendoza
Time Stamping Security Data

LIC. MUÑOZ MENDOZA AXEL THOMAS
MAGÍSTER

UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD DE POSGRADO
CERTIFICACIÓN DE LA DEFENSA

El TRIBUNAL CALIFICADOR previo a la obtención del título de **MAGISTER EN EDUCACIÓN BÁSICA**, presentado por **LIC. MUÑOZ MENDOZA AXEL THOMAS**, otorga al presente proyecto de investigación denominado "VÍNCULOS ENTRE NIVELES DE AUTOESTIMA Y LA DISPOSICIÓN A PARTICIPAR EN ACTIVIDADES ACADÉMICAS COLABORATIVAS EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR "THE ATENEA SCHOOL", UBICADA EN LA PARROQUIA SAN ISIDRO DEL INCA, DEL CANTÓN QUITO, DURANTE EL AÑO LECTIVO 2024-2025.", las siguientes calificaciones:

TRABAJO DE TITULACION	57.67
DEFENSA ORAL	38.33
PROMEDIO	**96.00**
EQUIVALENTE	**Excelente**

Firmado electrónicamente por:
TIBISAY MILENE LAMUS DE RODRIGUEZ
Validar únicamente con FirmaEC

Ph.D LAMUS DE RODRÍGUEZ TIBISAY MILENE
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL

Firmado electrónicamente por:
LUIS FELIPE FRIAS SERRANO
Validar únicamente con FirmaEC

FRIAS SERRANO LUIS FELIPE
VOCAL

Firmado electrónicamente por:
GILDA JUDITH TARANTO VERA
Validar únicamente con FirmaEC

Mgs. TARANTO VERA GILDA JUDITH
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL