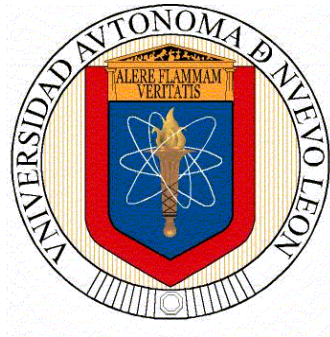


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



TESIS

**AUTOESTIMA, AUTOCONCEPTO Y FUNCIONALIDAD FAMILIAR EN UN
MODELO DE ACOMPAÑAMIENTO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO**

PRESENTA:

MARÍA LETICIA SEGURA ARÉVALO

COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE:

**DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
CON ORIENTACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN**

MAYO 2022

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA



AUTOESTIMA, AUTOCONCEPTO Y FUNCIONALIDAD FAMILIAR EN UN
MODELO DE ACOMPAÑAMIENTO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN PSICOLOGÍA
CON ORIENTACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

PRESENTA:

MTRA. MARÍA LETICIA SEGURA ARÉVALO

DIRECTOR/A DE TESIS:

DRA. MARÍA ELENA URDIALES IBARRA

MONTERREY, NUEVO LEÓN, MÉXICO, MAYO DE 2022.

Carta del Comité

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA CON ORIENTACIÓN EN
PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

El presente trabajo titulado “Autoestima, autoconcepto y funcionalidad familiar en un modelo de acompañamiento en estudiantes de bachillerato presentado por la Mtra. María Leticia Segura Arévalo, ha sido **aprobado** por el comité de tesis.

Dra. María Elena Urdiales Ibarra
Director/a de Tesis

Dra. Luz Marina Méndez Hinojosa
Revisor/a de Tesis

Dra. Cecilia Meza Peña
Revisor/a de Tesis

Monterrey, Nuevo León, México, mayo de 2022.

Dedicatoria

*Dedico este último estudio a mi querida Madre,
A los que se han marchado, pero siguen en mi corazón,
A toda mi familia,
A mis amigos(as).*

Agradecimientos

Agradezco todo el apoyo al Mtro. Rogelio G. Garza Rivera, ex Rector de la UANL, al Dr. Fernando Gómez Triana y al Dr. Álvaro A. Aguillón por depositar su confianza en mí para culminar el desarrollo de esta tesis, al Dr. Armando Peña por ser un gran líder e impulsor para que este momento llegara, a mis compañeras Ana Laura y Ana Karen por siempre estar...

Al Dr. Santos Guzmán López, Rector de la UANL por permitirnos superarnos académicamente, gracias doctor por todo el apoyo, su impulso trasciende a un número incalculable de personas.

A María Jesús Cava por autorizar el uso y adaptar el programa “Galatea” a “e-contigo”, así como su apoyo al enviarme archivos, y que fue decisivo para la construcción del programa.

A mis maestros(as) que tuve la dicha de conocer y ser parte de este sueño, Dra. Nora Macías, Dr. Mario Loredó, Dra. Martha Patricia Sánchez, Dra. Leticia Ancer, Dr. Juan Carlos Sánchez, en especial al Dr. Cirilo García, Dra. Brenda Padilla y Dra. Ma Elena Villarreal por su aprendizaje que fue muy retador pero a la vez muy gratificante, a mi Directora de Tesis: Dra. Male Urdiales por ser guía desde el inicio de mis estudios doctorales y darme la seguridad necesaria para ver concretado este proyecto, a mis

revisoras Dra. Cecilia Meza y Dra. Lucy Méndez por su paciencia, palabras de aliento, amor a mi trabajo y dedicación necesaria para que culminara, gracias infinitas!

A mis revisoras externas Dra. Verónica Hernández Jacobo y Dra. María Margarita Barak Velásquez excelentes asesoras de esta tesis.

Al Mtro. Rogelio Sepúlveda, al Mtro. Atilano Martínez Huerta, ex Director y Director de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas de la UANL, respectivamente, por todo el apoyo brindado al proyecto, así como al Lic. Miguel A. Candelaria Coronado, por su asesoría y apoyo.

Agradecida con mis compañeros(as) de la Preparatoria 7 de la UANL, para la aplicación de este proyecto que ya es programa para los alumnos de primer semestre, en especial al Dr. Guillermo Santiago y a la Mtra. Delia González Almanza por apoyarme en la aplicación de los instrumentos y del programa *e-contigo*, respectivamente.

Agradezco al personal administrativo de Posgrado de la Facultad de Psicología, Charly, Marygera y Brenda quienes me brindaron su apoyo durante y en la culminación del Doctorado.

Resumen

El presente trabajo es un estudio descriptivo y correlacional, el cual tuvo como objetivo evaluar el impacto de un programa de acompañamiento escolar en estudiantes de bachillerato que presenten problemas socioemocionales, tomando en cuenta y relacionando los constructos de autoestima, autoconcepto y funcionalidad familiar. Escuela y familia son un binomio vinculado con el rendimiento académico y salud física y emocional de los adolescentes. Es en la escuela en donde toman gran influencia de sus pares redituando en la personalidad de los estudiantes; por lo que la autoestima cobra gran impacto como fenómeno psicológico. Por otro lado, es en la familia en que se establecen los primeros vínculos afectivos afectando grandemente la forma en que los adolescentes conviven y se relacionan. En este sentido, describir la relación entre autoestima, autoconcepto y funcionalidad familiar en adolescentes de bachillerato es el objetivo del presente estudio. Para ello se realizó un estudio para evaluar estas variables a 154 estudiantes de primer semestre de una preparatoria pública al poniente del área metropolitana de Monterrey. Se utilizó la escala de autoestima Forma-5 (AF5), selección del Test americano Piers Harris (Piers, 1984) y el cuestionario Family APGAR con apoyo de la plataforma Google forms. La aplicación fue colectiva dentro del recinto universitario previa autorización y consentimiento. Los resultados revelan en la mayoría de los adolescentes funcionalidad familiar; además de correlación significativa en los niveles de autoestima; excepto en la autoestima emocional. Se concluye cómo es necesario el soporte familiar para establecer patrones conductuales sanos en el adolescente.

Palabras clave: Autoestima, autoconcepto, funcionalidad familiar, bachillerato, adolescentes.

Abstract

This work is carried out in a descriptive and correlational manner, with the objective of selecting, through the application of an instrument, students who present socio-emotional problems, taking into account and relating the constructs of self-esteem, self-concept and family functioning, as well as assessing the impact of a school accompaniment program these constructs in high school students

School and family are a binomial linked to the academic performance and physical and emotional health of adolescents. It is in the school where they take great influence from their peers, resulting in the personality of the students; Therefore, self-esteem has a great impact as a psychological phenomenon. On the other hand, it is in the family that the first affective bonds are established, greatly affecting the way adolescents live and interact. In this sense, describing the relationship between self-esteem, self-concept and family functionality in high school adolescents is the objective of the present study. For this, a study was conducted to evaluate these variables to 349 second-semester students from a public high school in the west of the Monterrey metropolitan area. The Form-5 (AF5) self-esteem scale, selection of the American Piers Harris Test (Piers, 1984) and the Family APGAR questionnaire were used with the support of the Google forms platform. The application was collective within the university pre-authorization and consent. The results reveal in the majority of adolescents family functionality; in addition to significant correlation in levels of self-esteem; except in emotional self-esteem. It is concluded how family support is necessary to establish healthy behavioral patterns in adolescents.

Keywords: Self-esteem, self-concept, family functionality, high school, teenagers.

Índice

Carta del Comité	
Dedicatoria	4
Agradecimientos	5
Resumen	7
Abstract	9
Índice	10
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	13
1.1 Antecedentes	18
1.2 Planteamiento del problema	23
1.3 Justificación	26
1.4 Objetivos	30
1.5 Hipótesis	32
1.6 Limitaciones y delimitaciones	33
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	35
CAPÍTULO III. MÉTODO	59
3.1 Participantes	59
3.2 Instrumentos	61
3.3 Procedimiento	63
3.4 Intervención	64
3.5 Consideraciones éticas	67
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	69
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	83
	10

CAPÍTULO VI. REFERENCIAS

89

CAPÍTULO VII. ANEXOS

97

CAPÍTULO I.

INTRODUCCIÓN

El presente apartado describe la situación actual de las variables, haciendo un recorrido de los antecedentes para dar lugar al planteamiento del problema, justificación del estudio y su objetivo general; así como los objetivos específicos con sus limitaciones y delimitaciones del mismo.

Hoy en día considerar el aspecto emocional en el ámbito educativo es una regulación enmarcada dentro de las acciones estratégicas prioritarias en todos los sectores (Secretaría de Educación Pública, 2018; Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico: OCDE, 2015; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior: ANUIES, 2000). En este sentido, dirigir los esfuerzos en promoverlo en las instituciones formativas en el nivel de educación media superior y superior ha permitido contribuir en la mejora de habilidades cognitivas, afectivas, sociales y emocionales, sobre todo en la dinámica de convivencia y de aceptación entre estudiantes, profesores y en general, de todos los implicados en el fenómeno educativo. De manera particular, aspectos como el autoconocimiento, autoconcepto y autoestima son recursos personales en donde se asume que el individuo percibe grados de logro, felicidad y satisfacción que inciden en el éxito académico (Seligman, 2011; Puigcerver, 2009; Vaello, 2007).

La forma en que el ser humano se ve a sí mismo tiene un papel preponderante en las vivencias que experimenta en todos los espacios de su vida. En este sentido, el adolescente que busca una identidad propia en esta etapa de cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales tiene el enorme reto de situar sus recursos para definirse como persona, estudiante, hijo, y en general; como un ser que interactúa en diversos contextos sociales. En este sentido, las creencias sobre cómo se percibe, juega un importante papel en la forma en cómo interpreta la realidad y cómo toma sus decisiones y se comporta.

Campbell (citado por Lodi-Smith y DeMarree, 2017) es uno de los primeros autores que introducen el término autoconcepto de forma clara; de tal forma que caracteriza el comportamiento de individuos con percepciones de sí mismo bajas y altas, encontrando que personas con autopercepciones bajas tienen menos confianza, toman menos riesgos y en general, son más influenciables ante las críticas externas.

Lo más significativo de los estudios pioneros de Campbell (1990) sobre autoconcepto ha sido cómo otros autores se han enfrentado a los desafíos de comprender dicho constructo; caracterizando sus diferencias con autoestima y tratando de clarificar empíricamente esta relación (DeMarree y Ríos, 2014). Algunos asumen que el autoconcepto es previo a la autoestima (Blažek y Besta, 2012), otros que cumple un efecto mediacional (Hohman y Hogg, 2015); es decir, que es la autoestima la que privilegia los efectos de la forma en que una persona se define. Ahora bien, estos estudios iniciales de Campbell (1990) aunque han argumentado una posible

bidireccionalidad entre autoestima y autoconcepto; también es cierto que en la actualidad se continúa investigando esta relación.

Las diferentes dimensiones que integran el autoconcepto lo han referido como un constructo jerárquico integrado por aspectos físicos, personales, sociales y académicos; mientras que la autoestima puede ser considerada a un aspecto general o amplio del autoconcepto que al parecer se encuentra en la cima jerárquica; es decir, que su valoración dependerá de la interacción entre los elementos que lo integran. Por otro lado, Rodríguez y Caño (2012) señalan que la relación contingente de reforzamiento de los eventos que rodean el comportamiento de una persona tiene significado para la autoestima siempre y cuando dichos eventos tengan un valor sobre la percepción de auto valía de las personas.

En este sentido, las contingencias de auto valía se entienden como aquel significado o sentido de valor que las personas les dan a las vivencias que lo rodean y que marcan un sentido de importancia hacia uno mismo Crocker y Wolfe (citado por Rodríguez y Caño, 2012). Por tanto, las experiencias de fracaso o éxito que vive el adolescente se ven afectadas por el contexto o circunstancias especiales que dependen de que un individuo obtenga un valor especial. Un adolescente con autoestima alta tiende a percibir los hechos negativos con menor importancia; teniendo atribuciones de mayor control y son más incisivos en realizar actividades que implican mayor esfuerzo; tanto en el plano personal como en el académico.

Más que la relevancia de conceptualizar y diferenciar teóricamente el autoconcepto y la autoestima; es notable poder profundizar sobre la influencia de los aspectos individuales,

familiares y sociales que tienen lugar gracias a la constitución y desarrollo de la identidad personal (Lodi-Smith, Cologgi, España y Roberts, 2017) en etapas críticas como puede ser la adolescencia. Así, Harris y Orth (2019) plantearon el tamaño del efecto entre la autoestima y las relaciones sociales encontrando un factor influyente de forma recíproca entre ambos constructos en todas las etapas de la vida.

El estudiante que no se encuentra bien emocionalmente, tiende a reducir su atención y puede pasar de un problema a otro, que le causará un efecto negativo en su ánimo, llevándolo a la angustia, ya que dice Goleman (2014) que como estudiantes (...) eso afecta directamente al funcionamiento en el aula o en el trabajo. Mientras haya angustia no se piensa con claridad y se tiende a perder interés por alcanzar siquiera los objetivos que importan. La familia como agente de socialización es considerado uno de los factores más importantes en la construcción y desarrollo del autoconcepto en el adolescente, por lo que el contexto familiar enmarca factores protectores y/o de riesgo en la promoción de la salud emocional y mental y es base de la autoestima (Gutiérrez-Saldaña, Campacho-Calderón y Martínez-Martínez, 2007); y sumados a la influencia del ambiente escolar adquieren un rol complementario para el estudiante de bachillerato.

Al respecto, se ha encontrado que la falta de autoridad de los padres y el poco apoyo emocional está relacionado con autoestima baja en estas edades (Buehler y Gerard, 2002); además, exceso de críticas negativas que los padres hacen a sus hijos y/o la escasa retroalimentación positiva produce impacto en la seguridad que los adolescentes experimentan; dado que personas altamente significativas para ellos contribuyen de manera perjudicial a la forma en que se valoran (Garaigordobil, 2007).

Así como en el hogar a través de la retroalimentación y tipo de crianza de los padres; la escuela se vuelve un agente favorable para que el adolescente adquiera una fuente de insumo emocional para su auto valía; por lo que establecer estrategias positivas en dichos ambientes resulta una fuente efectiva para la mejora de la autoestima.

Definitivamente es en la escuela en donde el adolescente toma gran influencia de sus pares dado el fenómeno de construir y redefinir su propia personalidad; por lo que el autoconcepto cobra gran impacto como fenómeno psicológico (Puigcerver, 2009). Una simple asesoría queda a deber en la intención de apoyar al estudiante que está sumergido en un problema emocional, ya que como lo afirma Ayala-Aguirre (1998) describir las características de un concepto tan integrado a la labor educativa como lo es la asesoría resulta difícil por las leves líneas divisorias que permiten distinguir entre uno y otro concepto, además de la gran serie de intervenciones y modelos de relación que surgen en torno al ambiente educativo.

De igual manera, Berger, Álamos, Milicic y Alcalay (2014), evidencian la relación socioemocional y el rendimiento académico, a través de la aplicación de instrumentos a jóvenes chilenos de educación básica. Se enfocaron en las variables de rendimiento académico, autoestima, bienestar socioemocional y el clima social-escolar. Los resultados demuestran una necesidad de que los jóvenes puedan tener la oportunidad de ser parte de contextos escolares, así como el de desarrollar competencias socioemocionales. Es decir, que el estudiante percibe que, a mayor bienestar emocional, mejor rendimiento académico obtiene, y puntualizan que se aprende mejor cuando están con el ánimo de felicidad.

No hay duda de que abordar el tema del autoconcepto en el ámbito educativo ha sido una forma de contribuir al logro del éxito académico dado que se percibe satisfacción y bienestar en la consecución de metas escolares que inciden también en el rendimiento académico (Marsh y Martin, 2010). Estos investigadores han demostrado a través de modelos de análisis estructurales que hay una relación causal entre las mejoras en el rendimiento académico si se maximiza el autoconcepto; agregando además que, si se hiciera de forma inversa, es decir, se incrementaran las habilidades académicas también pudiera haber una mejora en el autoconcepto, pero dichos cambios serían poco duraderos.

El esfuerzo de las instituciones educativas debería entonces dirigirse a fomentar el autoconcepto. No significa que no deberían generar pautas de entrenamiento en los recursos de logro académico; sin embargo, si a ello le agregan la maximización del autoconcepto entonces los resultados serían duraderos y con efectos más positivos.

1.1 Antecedentes

En los últimos años un gran número de investigadores han abordado desde diferentes perspectivas los problemas emocionales de los adolescentes. Las intervenciones van desde el análisis de las variables involucradas en la salud mental, emocional y física de los estudiantes, hasta la búsqueda de intervenciones psicoeducativas. Extremera y Fernández (2004) han identificado diferentes aspectos emocionales que afectan en el contexto educativo en el área del ajuste psicológico, calidad en las relaciones interpersonales, rendimiento académico, además del consumo de sustancias adictivas.

Es en la adolescencia que los jóvenes reconstruyen su autoconcepto; es decir, tratan de definirse como personas, estudiantes, amigos, y así en cada uno de los roles que tienen socialmente. El grado de aceptabilidad social está grandemente influenciado por esa conceptualización de su propio comportamiento, además de tener gran influencia sobre las actitudes, sentimientos y conocimientos acerca de sus propias capacidades, habilidades y apariencia Alvarado (citado por Gravini, 2016); La Rosa (citado por Vera, Calderón y Rodríguez, 2016). Esta variable puede estar relacionada con la funcionalidad familiar; es decir, rendimiento académico está asociada con expectativas de los padres respecto a sus hijos; de hecho, se ha encontrado una relación significativa entre la dinámica familiar y rendimiento académico en diferentes niños y adolescentes en diferentes regiones y clases sociales (Gutiérrez-Saldaña; Camacho-Calderón; y Martínez-Martínez, 2007).

Estudios adicionales revelan que las expectativas bajas y altas de padres y madres con respecto a sus hijos adolescentes, se relaciona con el autoconcepto. Agrahari y Kinra (2017) reportan haber encontrado diferencias significativas en 120 familias de adolescentes entre 12 y 18 años con relación al autoconcepto. Expectativas altas están asociadas con autoconceptos bajos de adolescentes; mientras que bajas expectativas se relacionan con alto autoconcepto.

Las expectativas de los padres tienen serias implicaciones en el comportamiento de los hijos. Tienen efecto en su motivación y auto exigencias. Así, expectativas sanas y realistas impulsan a los hijos; las expectativas altas pueden provocar fallas dada la ansiedad que se propicia al no cumplir con las demandas de los padres. Ahora bien,

cuando los padres tienen expectativas bajas, los hijos adolescentes se perciben capaces y hábiles para lograr éxito; acercándose a sus padres quienes los orientan y asesoran.

En un estudio similar realizado por Shao (2014) encontró que altas expectativas de los padres de sus hijos con respecto a sus hermanas se asocian con más altos niveles de síntomas depresivos y viceversa.

No cabe duda de que la familia tiene un papel importante en el desarrollo de la autoestima; que aunado al papel que tiene la escuela como promotor de competencias socioemocionales (Mikulic, Crespi y Radusky, 2015) y (Wang, Hu y Wang, 2018) se podría mantener un sistema de protección para esta etapa de desarrollo.

Algunos ejemplos de programas para la promoción del autoconcepto y la autoestima en el ámbito educativo han sido por Sreehari, Varghese y Joseph-Tomas (2018). Ellos implementaron un programa de entrenamiento de habilidades para la vida en una muestra de 47 adolescentes escolarizados a través de un diseño cuasi experimental en donde se trató la variable miedo a la evaluación negativa y la autoimagen. El programa consistió en 20 sesiones de 45 minutos a través de instrucciones didácticas simples, juego de roles y modelamiento del comportamiento. Los temas para tratar fueron autoconocimiento, empatía, comunicación, toma de decisiones y habilidades relacionales. Los resultados revelaron una mejora en la autoestima y un decremento del miedo a la evaluación negativa.

Por otro lado, en un estudio realizado con una muestra de 50 hombres y 50 mujeres adolescentes encontraron que hay una correlación positiva entre la autoestima y los logros académicos; y que la autoestima es diferente entre chicos y chicas. Estos

hallazgos no precisan la causa de las diferencias; sin embargo, parece haber una implicación en la motivación o esfuerzo que tienen sobre su capacidad más que los fracasos en sí que tienen en el ámbito escolar. Por lo tanto, los profesores deben tener una focal atención en proveer las estrategias que construyan y refuercen la percepción de éxito y logro académico; que resulte en una mejora de su autoestima.

Diferentes estrategias han sido mencionadas como formas para que los adolescentes adquieran las herramientas que incrementen su autoestima y generen habilidades para afrontar situaciones en su vida personal, familiar y escolar. Cava (1998) elaboró y evaluó un programa de intervención para aumentar la autoestima y la integración social en el ámbito educativo; Por otro lado, es indiscutible el papel que tiene la escuela; sin embargo, conjugarlo con la participación de los padres fortalece el desarrollo psicológico del adolescente (Dhillon y Kanwar, 2015); en este sentido, es importante explorar áreas relacionadas con situaciones emocionales, familiares, escolares y sociales.

En un estudio realizado por Peixoto y Almeida (2019) en 603 adolescentes quienes no habían tenido experiencia de reprobación en su trayectoria escolar, con 352 que habían por lo menos tenido un año de recurrir algún grado encontraron el estudiante tiende a atribuir menos importancia a aquellas facetas del autoconcepto académico cuando se han tenido experiencias negativas. En este sentido, ocurre una forma de protección cognitiva y emocional que las personas utilizan como una especie de mecanismo de afrontamiento para que el significado de algo amenazante compense por algo más gratificante. Este ajuste de la evaluación de dimensiones de autoconcepto parece tener más implicaciones en aquellas que se relacionan con el aspecto físico, a diferencia de

aquellas más conductuales (Harter, 1999). Sin embargo, es necesario continuar explorando dichos hallazgos.

Llama la atención que aspectos de presentación y apariencia física resulta ser más trascendente y de mejor valía para los estudiantes con experiencia de fracaso escolar; por tanto, la autopercepción positiva de sí mismos puede estar compensada o protegida por dicha dimensión. Otro hallazgo fue que la dimensión de atractivo físico romántico tiene gran importancia en los estudiantes con fracaso académico, lo que contribuye positivamente a mantener niveles adecuados de autoestima; por lo que verter su energía en relaciones con personas de su grupo social a la que consideran potencialmente positivas tiene mayor impacto que el fracaso escolar per se. Esto ocurrió en estudiantes más grandes; pareciendo que para ellos lo más relevante es mantener una autoestima que implique la desvalorización de lo académico y la negatividad hacia las normativas escolares. Por lo que las reglas impuestas por maestros y familia tienen mayor peso en los más jóvenes.

En la Tesis Doctoral “La Potenciación de la Autoestima: Elaboración y Evaluación de un Programa de Intervención”, de Cava (1998) elaboró y evaluó un programa de intervención para aumentar la autoestima y la integración social en niños que presentaban dificultades socioafectivas, a este programa lo denominó “Galatea” y en donde señala que el acompañamiento es pieza clave.

Como resultado del programa arrojó un incremento en la autoestima familiar y física de los alumnos, así como una reducción en rechazos y una percepción más favorable del profesor con respecto a sus alumnos.

1.2 Planteamiento del problema

Recientes estudios identifican ciertos factores que involucran a los adolescentes con una baja autoestima, autoconcepto y funcionalidad familiar, creando una afectación para su desarrollo académico. Es importante resaltar la situación para analizar la problemática que circunda a los estudiantes, como son sus expectativas, su situación de autoestima y autoconcepto, sus aspectos emocionales, incluso la relación con sus padres y a partir de ello tomar decisiones precisas para que mediante un instrumento se evalúen sus competencias socioemocionales (Mikulic, Crespi y Radusky, 2015). Así mismo se pretende medir el impacto de un programa con adaptaciones a uno digital que incida en las variables antes mencionadas.

En una de las escuelas del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León, las cifras mostradas por el Departamento Psicopedagógico dan un panorama a la problemática relacionada con situaciones emocionales, mismas que se han incrementado, como lo afirma su titular, debido a que en los informes anuales de 2015 y 2016, en donde se encontró que un número importante de estudiantes solicitaba apoyo psicológico, siendo de 230 y 300 respectivamente. Además, el Departamento de Escolar y Archivo de esa misma dependencia, mencionó que en el semestre agosto-diciembre 2017, surgieron 2 bajas con derecho de alumnas por problemas emocionales.

En un diagnóstico realizado por la Dirección de Planeación y Proyectos Estratégicos de la UANL (2019) afirma que los resultados educativos de algunas de las escuelas preparatorias y facultades hacen evidente que las tasas de eficiencia terminal y titulación a nivel institucional se encuentran en niveles no satisfactorios, por lo que se constituyen

en debilidades que continúan bajo atención prioritaria para mejorar el índice de competitividad académica

Ya que el autoconcepto y autoestima han sido de interés de los profesionales como los profesores, psicólogos, etc., se le ha dedicado un espacio importante en lo referente a la educación afectiva (Roa, 2013). Se conoce que como experiencias afectivas están la interacción del autoconcepto con la familia y/o las personas del entorno, siempre con un importante papel de la manera de convivencia, así como auto juzgarse. Además, la autoestima es el hilo conductor donde la persona se confronta a su valía.

Es preciso informar sobre el incremento de citas solicitadas en los departamentos de psicopedagogía en las escuelas y preparatorias a nivel regional en donde los adolescentes buscan ayuda y contar con un sistema que los lleve al diagnóstico y que permita reconocer variables emocionales y familiares que incide además en el rendimiento académico (Mikulic, Crespi, y Radusky, 2015).

También la autoestima y el autoconcepto están asociados con el comportamiento agresivo; por lo que valorar estas variables sería un impacto para la vida socioemocional de los adolescentes y sus familias (Andrade y González, 2017).

Importante abordar el tema emocional en los jóvenes como lo definen Samper, Mestre, y Malonda (2015) cuando se constata que en la etapa de la adolescencia sin distinción de género el apoyo es un valioso recurso para afrontar una dificultad.

Por lo cual el tema de interés del presente estudio es el evaluar el impacto de un programa que sea de acompañamiento escolar, que implique los constructos de autoestima, autoconcepto y funcionalidad familiar. Es necesario llevar a cabo esta

investigación con la intervención de docentes, estudiantes y tutores.

Es preciso robustecer la investigación para observar cuáles son aquellos factores que prevalecen en la autoestima, autoconcepto y funcionalidad familiar en los jóvenes de bachillerato.

El propósito de este trabajo es determinar los niveles del autoconcepto y sus dimensiones (académica, social, emocional, familiar y física), en estudiantes de bachillerato; así mismo determinar el nivel de autoestima escolar, examinar la funcionalidad familiar, y analizar las correlaciones entre los constructos. Además de elaborar e implementar un programa de acompañamiento en modalidad digital para que impacten en las variables.

Posteriormente examinar si existen diferencias con las variables después de aplicar el programa de intervención, examinando aquellas diferencias sobre todo en los grupos experimental y control, utilizando los instrumentos de pre test y pos test.

Se debe subrayar la importancia que tienen las relaciones sociales en el contexto escolar, pero no sólo en la etapa de la niñez o adolescencia, sino que esta relevancia cubre toda la vida de un individuo, que sin duda y a través de los cambios pertinentes, de acuerdo a la adaptación y al acelerado ritmo, obliga, -ya que es necesario- relacionarse para llegar al bienestar. Esta investigación educativa aplicada permitirá mejorar a través del conocimiento el entorno de los estudiantes, a su vez que el programa de intervención podría replicarse a las diferentes escuelas preparatorias públicas y privadas.

1.3 Justificación

Hoy en día es necesario innovar sobre estrategias de tipo digital que incidan en desarrollos tecnológicos de aspectos emocionales como es la autoestima.

El presente estudio pretende medir el impacto de un programa de autoestima (Cava, 1998) con adaptaciones para una implementación digital que incida en la autoestima, autoconcepto y la funcionalidad familiar de adolescentes de bachillerato.

Los términos autoconcepto y autoestima han sido de interés por profesores, trabajadores sociales, psicólogos y en general, se le ha dedicado un espacio importante en lo referente a la educación afectiva (Roa, 2013). Se sabe que el desarrollo del autoconcepto se da a partir de las experiencias afectivas de interacción con la familia, los amigos y en general con todas las personas del entorno, jugando un papel significativo para la manera de convivir, interpretar los hechos que los rodean y juzgarse a sí mismos. Ahora bien, la autoestima se vuelve un filtro a través del cual una persona se confronta ante una propia valía, dándole dimensión u orden a lo que se vive; y es además conveniente identificar su proceso dinámico debido a que puede ser modificado dado las concepciones y relatos de acontecimientos a los que se enfrenta el ser humano.

En el caso del ámbito escolar, los aspectos afectivos, cognitivos y conductuales que se conectan dentro de un individuo forman una imagen sobre quién es; qué son capaces de hacer; colocando un valor de índole afectivo; sea este positivo o negativo acerca de las capacidades personales. Así mismo, hace tomar una postura sobre actuar o no ante los retos que se pudieran presentar, resaltando un esfuerzo o en su defecto una falta de motivación que pueden llevar a dirigir la conducta hacia los objetivos establecidos.

Problemas de autoestima se han asociado con índices de depresión e ideación suicida en adolescentes. Este hecho es paralelo al incremento de citas solicitadas en los departamentos de psicopedagogía en las escuelas y preparatorias a nivel regional en donde los adolescentes buscan ayuda sobre situaciones familiares, escolares y personales; y contar con un sistema de diagnóstico que permita reconocer variables emocionales y familiares que incide además en el rendimiento académico (Mikulic, Crespi, y Radusky, 2015).

Así como en el hogar a través de la retroalimentación y tipo de crianza de los padres, la escuela se vuelve un agente favorable para que el adolescente adquiera una fuente de insumo emocional para su auto valía; por lo que establecer estrategias positivas en dichos ambientes resulta una fuente efectiva para la mejora de la autoestima.

Fundamental también es señalar cómo la autoestima y autoconcepto está asociado con el comportamiento agresivo, bullying, depresión y niveles de insatisfacción con la vida; por lo que valorar dichas variables se considera de impacto para la vida socioemocional de los adolescentes y sus familias (Andrade y González, 2017).

La escuela tiene la obligación además de ofrecer lo concerniente a la formación educativa, también apoyar al estudiante en su formación social-afectiva, como lo comenta Marín Sánchez, Teruel Melero, y Bueno García, (2006) “desde la escuela hay que enseñar a desarrollar herramientas para gestionar mejor las emociones, educando tanto los componentes racionales del comportamiento como los afectivos, con la intención de integrar ambas dimensiones” (p. 380).

Para llevar a cabo esta investigación es necesario y pertinente que un grupo de personas intervengan en él, tales como: docentes, estudiantes, tutores y directivos. Es importante aclarar que todos ellos serán informados y participarán primero en una etapa de capacitación, para que sea un equipo con ideales claros y que se destaquen por brindar la asesoría adecuada que llevará a un real acompañamiento del estudiante. Se señala que no en todos los casos intervendrán el total de personas, sino que de acuerdo con cada caso se implementará y se determinará quién o quiénes serán los que participen directamente con el estudiante.

Se aplicará el instrumento a los estudiantes para determinar el nivel de autoestima, autoconcepto y funcionamiento familiar, cabe señalar que los estudiantes participarán de forma voluntaria, así como se pedirá la autorización de los padres, mediante un documento de consentimiento informado, ya que son menores de edad,.

Es importante comentar que una de las razones para efectuar el presente trabajo es que los estudiantes disfruten y culminen sus estudios de bachillerato con éxito. Se cuenta con todas las facilidades para llevar a cabo la detección y seguimiento de los estudiantes en mención. Los beneficios que se esperan con este trabajo serán importantes, debido a que no se cuenta con un instrumento aplicado a estudiantes que detecte problemas emocionales. Y como dice Mikulic, Crespi, y Radusky (2015) “consideramos que el aporte de nuevos instrumentos que evalúen las competencias socioemocionales es sumamente relevante, dada la importancia que este concepto ha adquirido en los últimos años” (p.317).

Algunos estudios mencionan la importancia de las relaciones y apoyo ante ciertos problemas de los estudiantes, y como institución educativa debe ser sin descuidar lo académico, pero dando paso y sobre todo tomando en cuenta que lo emocional es muy importante. Como bien lo comentan Samper, Mestre, y Malonda (2015) “se constata así que, en la adolescencia, independientemente del género, el apoyo de otros puede ser un buen recurso para un afrontamiento eficaz de un problema o dificultad” (p. 22). Además, puntualizan que “la carencia de estrategias de afrontamiento adecuadas, junto a una alta inestabilidad emocional o niveles elevados de ansiedad son elementos mucho más importantes que la inteligencia general en el comportamiento de los adolescentes ante problemas o dificultades sociales” (p. 24).

Es por lo anterior, que se plantea el proyecto de acompañamiento: **e-contigo**, ante las problemáticas ya descritas, y debido a que no se tiene un programa que brinde un acompañamiento en el sentido específicamente de las emociones durante su paso por el bachillerato.

Se fundamente este proyecto ya que adolescentes con alto autoestima, autoconcepto y funcionalidad familiar presentan pocas conductas agresivas, de burla o abusos por parte de los demás y al contrario, surgen conductas positivas, menos sufrimiento y mayor satisfacción con la vida. (Andrade y Gonzáles, 2017). El resultado de investigaciones afirma que aquellos adolescentes que presentan un autoconcepto positivo pueden ser capaces de aceptar retos, desafíos y experimentar cosas nuevas -lo que no presentan aquellos con problemas socioemocionales-.

La visión compartida hacia donde se pretende llegar (fin común), utilizando las características necesarias para que se dé este proyecto innovador, mediante elementos, procesos y etapas a seguir, permitirán que la institución desarrolle la idea la cual será medible y que obtendrá un impacto social, beneficiando a muchas personas.

1.4 Objetivos

Para lograr las metas mencionadas se planteó el siguiente objetivo general:

- Evaluar el impacto de un programa de acompañamiento escolar sobre la autoestima, autoconcepto y funcionalidad familiar en estudiantes de bachillerato.

Para alcanzar el objetivo general se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- 1) Determinar a través de instrumentos los niveles del autoconcepto, en sus dimensiones académica, social, emocional, familiar y física, en estudiantes de bachillerato.
- 2) Determinar el nivel de autoestima escolar en estudiantes de bachillerato.
- 3) Examinar la funcionalidad familiar en estudiantes de bachillerato.
- 4) Analizar correlaciones entre la autoestima, autoconcepto y funcionalidad familiar.
- 5) Elaborar un programa de acompañamiento digital para estudiantes de bachillerato que impacten en la autoestima, autoconcepto y funcionalidad familiar.

- 6) Implementar un programa de acompañamiento a estudiantes de bachillerato, diseñado para incrementar la autoestima, mejorar la funcionalidad familiar y el autoconcepto, en sus dimensiones académica, social, emocional, familiar y física.
- 7) Examinar si existen diferencias significativas respecto al autoconcepto, en sus dimensiones académica, social, emocional, familiar y física en los estudiantes de bachillerato, una vez aplicado el programa de acompañamiento en comparación con su medición antes del programa.
- 8) Examinar si existen diferencias significativas, respecto a la autoestima escolar en los estudiantes de bachillerato, una vez aplicado el programa de acompañamiento en comparación con su medición antes del programa.
- 9) Examinar si existen diferencias significativas, respecto a la funcionalidad familiar en los estudiantes de bachillerato, una vez aplicado el programa de acompañamiento en comparación con su medición antes del programa.
- 10) Examinar si existen diferencias significativas entre los estudiantes del grupo experimental y los estudiantes del grupo de control, respecto al autoconcepto, en sus dimensiones académica, social, emocional, familiar y física.
- 11) Examinar si existen diferencias significativas entre los estudiantes del grupo experimental y los estudiantes del grupo de control, respecto a la autoestima escolar.

- 12) Examinar si existen diferencias significativas entre los estudiantes del grupo experimental y los estudiantes del grupo de control, respecto a la funcionalidad familiar.

1.5 Hipótesis

Los objetivos específicos han dado lugar a las siguientes hipótesis:

- 1) El autoconcepto de mayor desarrollo en los estudiantes de bachillerato es el autoconcepto académico.
- 2) El nivel de autoestima de los estudiantes de preparatoria es medio.
- 3) La funcionalidad en las familias de los estudiantes de preparatoria es “moderada”.
- 4) Existe correlación positiva y significativa entre el autoconcepto general y la autoestima.
- 5) Existe correlación positiva y significativa entre la funcionalidad familiar y la autoestima.
- 6) Existen diferencias significativas respecto al autoconcepto, en sus dimensiones académica, social, emocional, familiar y física en los estudiantes de bachillerato, una vez aplicado el programa de acompañamiento en comparación con su medición antes del programa.
- 7) Existen diferencias significativas, respecto a la autoestima escolar en los estudiantes de bachillerato, una vez aplicado el programa de acompañamiento en comparación con su medición antes del programa.

- 8) Existen diferencias significativas, respecto a la funcionalidad familiar en los estudiantes de bachillerato, una vez aplicado el programa de acompañamiento en comparación con su medición antes del programa.
- 9) Existen diferencias significativas entre los estudiantes del grupo experimental y los estudiantes del grupo de control, respecto al autoconcepto, en sus dimensiones académica, social, emocional, familiar y física.
- 10) Existen diferencias significativas entre los estudiantes del grupo experimental y los estudiantes del grupo de control, respecto a la autoestima escolar.
- 11) Existen diferencias significativas entre los estudiantes del grupo experimental y los estudiantes del grupo de control, respecto a la funcionalidad familiar.

1.6 Limitaciones y delimitaciones

La investigación está enmarcada en la perspectiva teórica de Bronfenbrenner y los instrumentos de recolección de datos son de auto reporte, por lo que la información recabada está sujeta a las limitaciones de este tipo de herramientas, ya que los participantes pueden responder en términos de deseabilidad social.

El presente trabajo se realizó con la participación voluntaria de estudiantes de bachillerato por lo que no ha sido posible controlar algunos factores como la selección

aleatoria de los mismos; cabe aclarar que esta limitación es propia de las investigaciones no experimentales que se desarrollan en ambientes escolares.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

La revisión bibliográfica que aquí se presenta trata de enmarcar los constructos de autoconcepto, autoestima y funcionalidad familiar. Se inicia cada apartado con la definición conceptual de autoconcepto, autoestima y funcionalidad familiar. A continuación, se empezará con el concepto de adolescencia, seguido de autoconcepto y autoestima. Se describe la forma en la cual se da el desarrollo de dichos constructos en la adolescencia y la importancia de la familia para el desarrollo de la autoestima y el autoconcepto.

Se perseguirá la postura teórica de Bronfenbrenner, ya que el trabajo versa sobre el desarrollo humano. De tal importancia será el entorno del estudiante, al no centrarse solamente en las características físicas y materiales del ambiente, sino todo lo relacionado interpersonalmente de lo que experimenta el individuo (Cava, 1998).

Adolescencia

La palabra adolescencia proviene del latín “*adolescere*” que significa crecer o madurar, por lo que se conoce a esta etapa como la que marca el inicio del camino a la madurez (Moreno, 2007).

La adolescencia es una de las etapas que marca la transición del desarrollo, implica cambios físicos, emocionales y sociales y se encuentra entre la infancia y la edad adulta. Esta etapa suele abarcar aproximadamente entre un lapso de tiempo que va desde los 11 hasta los 19 o 20 años, organizaciones como la Organización Mundial de la Salud

(OMS) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) la ubican entre los 10 y 19 años (Papalia y Martorell, 2017; Secretaría de Salud, 2015).

Aunque se ha intentado limitar este concepto a edades específicas basándose solamente en cambios corporales (como la menarquía en las mujeres y la espermaquía en los varones), se sabe que la adolescencia no es una categoría física o biológica definida, sino más bien una construcción social, podría decirse que es “inventado” por la cultura ya que adopta distintas formas dependiendo de esta. Durante algún tiempo la sociedad consideraba que de la niñez se pasaba a la edad adulta que es cuando maduraban físicamente y comenzaban a aprender un oficio, pero a partir del siglo XX se introdujo el término de adolescencia en el mundo occidental para hacer referencia a la transición de estas etapas (Papalia y Martorell, 2017).

En nuestro contexto, suele dividirse esta etapa en 3 fases: 1) la adolescencia temprana que va desde los 10 a 13 años aproximadamente; 2) la adolescencia media que va desde los 14 a los 16 y 3) la adolescencia tardía que va de los 17 a los 19 (Güemes, Ceñal e Hidalgo, 2017).

Con la llegada de la adolescencia llegan un sinnúmero de cambios en la vida de los jóvenes que van desde cambios corporales o físicos: como el acelerado crecimiento, la maduración de las características sexuales primarias y secundarias y los cambios neuronales; además de los cambios sociales y psicológicos donde se les empieza a dar cierto status social y a dar responsabilidades de un adulto, pero también se les sigue tratando como niños, a la vez los adolescentes dejan de sentir la dependencia de estar siempre con sus padres y empiezan a darle más valor e importancia a las relaciones

entre pares, además de que empieza su búsqueda por la identidad propia (Awuapara y Valdivieso, 2013; Lillo, 2004; Güemes, Ceñal e Hidalgo, 2017).

Estos tipos de cambios se encuentran relacionados entre sí, ya que, al producirse cambios físicos, estos no pasan desapercibidos para el adolescente y su entorno, de hecho, es todo lo contrario, estos cambios suelen venir acompañados de cambios en los procesos psicológicos y con bastantes cargas emocionales, por ejemplo, al tener cambios en la apariencia física relacionados con la edad, como lo podría ser el acné, los adolescentes suelen reelaborar su imagen corporal y empiezan a cuestionarse realmente que tan atractivos pueden ser considerados por los demás y por sí mismos, pero esto no solo depende de los cambios físicos que se producen, sino también de las experiencias del adolescente, sus características psicológicas y como es que reacciona su entorno más cercano, como la familia y amigos ante estas modificaciones que se van produciendo en su vida, además de los patrones y posibles exigencias culturales (Moreno, 2007).

Es importante recalcar que la adolescencia no es vivida igual por todas las personas, ya que, aunque es una etapa que todos tendremos que atravesar para llegar a la edad adulta, esta se encuentra relacionada al contexto de cada persona y el momento histórico y social en el que se encuentra viviendo, los cambios que se producen y las exigencias culturales. El querer alcanzar cánones de belleza que se han impuesto socialmente, pueden afectar en su autoestima, llegando a ser tan graves que podrían desencadenar problemas que los afecten durante el resto de su vida (García y Parada, 2018; Moreno, 2007).

Autoestima

Si se busca una manera simple y directa de definir el concepto de autoestima, la definición de Villalobos (2019) sería de las más apropiadas, este autor la define como “*la valoración positiva o negativa que uno hace de sí mismo*”, pero, aunque suene simple, la autoestima se trata de un elemento indispensable para el desarrollo del individuo cuya importancia recae en que esta se presenta en uno de los procesos más básicos de la vida diaria: la toma de decisiones (Villalobos, 2019). Lo anterior quiere decir que esta toma un rol como variable en el ajuste psicológico del sujeto y por lo tanto se ve reflejada en los problemas emocionales y conductuales que pueden llegar a presentarse (Schoeps, Chulia, Barrón y Castilla, 2019).

La definición de autoestima ha figurado desde sus primeras aproximaciones mencionadas por Willams James (1890) en González-Rivera (2017) como un juicio valorativo de sí mismo, ya sea positivo o negativo; además, han señalado diversos autores la complejidad y similitud con otros fenómenos como autoconcepto, autoeficacia, y autovaloración.

El trabajo realizado por Naranjo y González, (2012) asegura que se ha logrado observar que el trabajar la mejora de la autoestima del adolescente dentro del ámbito escolar tiene en sí un efecto más eficiente, puesto que es un ambiente que permite al adolescente recibir una retroalimentación positiva directamente de los agentes de influencia.

La autoestima puede llegar a ser tan compleja que diversos autores han decidido categorizarla en autoestima alta o positiva y baja o negativa según el estado mental de

la persona y su forma de interactuar con su entorno. La autoestima alta se caracteriza por aquellas actitudes y juicios positivos que mantiene la persona de sí misma, esto se ve reflejado en su capacidad de enfrentarse a situaciones críticas con una visión amplia de estas, puesto que no atribuyen las causas únicamente a sí mismos. Por otro lado, la autoestima baja se refiere a la poca capacidad de enfrentarse a los problemas ya que su estado de ánimo puede ser fácilmente afectado en consecuencia y debido a la baja confianza en su persona y fuertes autocríticas que comúnmente les caracterizan (Giraldo y Holguín, 2017).

Algo parecido a la autoestima positiva, es el concepto de “autoestima sana” que propone Roca (2013) y lo define como *“la actitud positiva hacia uno mismo, que incluye la tendencia a conducirnos en la forma más sana, feliz y auto satisfactoria posible, teniendo en cuenta el momento presente”*. Siguiendo esto, la autoestima positiva implicaría diversos elementos como:

- Conocernos a nosotros mismos, es decir, ser conscientes tanto de nuestras fortalezas como de nuestras debilidades.
- Aceptarnos incondicionalmente, independientemente de nuestras limitaciones
- Mantener una actitud de respeto y de consideración hacia uno mismo.
- Tener una visión del yo como potencial, colocándolos en la posibilidad de la mejora continua.
- Relacionarse con otros de forma eficaz y satisfactoria.
- Buscar activamente la felicidad y bienestar de uno mismo.

- Dar la atención y cuidado debido a nuestras necesidades físicas y psicológicas.

Como se puede observar, hay diversos factores y elementos implicados en la autoestima, Simkin y Pérez-Marín (2018) buscan explicarla comparando la relación entre la personalidad de un individuo en conjunto con su autoestima a través del modelo de los cinco factores: apertura a la experiencia, responsabilidad, extraversión, amabilidad y neuroticismo o estabilidad emocional.

- a) *Apertura a la experiencia:* la débil relación de ésta con la autoestima recae en el tipo de actividad que esté realizando la persona y en la autoeficacia para perseguir sus objetivos y de elaborar sus propias ideas.
- b) *Responsabilidad:* los individuos responsables son percibidos con una mayor valoración social al cumplir con sus obligaciones y compromisos con otros; así mismo, esta valoración les impulsará a superarse constantemente.
- c) *Extraversión:* su asociación positiva se explica a través del carácter social que implica y le lleva a fortalecer relaciones interpersonales, además de descartar en las tareas grupales donde este se vea envuelto.
- d) *Amabilidad:* esta variable y la autoestima mantienen entre sí una conexión débil, aun cuando esta variable podría considerarse como fortalecedor de relaciones interpersonales como el anterior revisado, en realidad es comúnmente inadecuada cuando se trata de culturas organizacionales

altamente competitivas, siendo referida como un elemento de baja valoración social.

- e) *Neuroticismo*: aquellas personas que presentan un mayor nivel de neuroticismo tienden a carecer de confianza para llevar a cabo sus tareas de forma eficaz; esto en conjunto con la necesidad de buscar ser aceptados socialmente, conlleva un estilo pesimista valorado socialmente de manera negativa.
- f) *Plasticidad y Estabilidad*: estos dos elementos se han identificado de forma positiva hacia la autoestima; el primero radica en que la persona es capaz de desarrollar y alcanzar sus metas en diferentes situaciones en las que enfrente, por lo que se le asocia a la autoeficiencia. Por otro lado, la estabilidad es un factor socialmente atractivo.

Para Escorcía y Pérez (2015) la autoestima puede ser sintetizada como un estado mental que además es representado como un concepto valorativo de nuestro ser, que se ve construido por las experiencias, aprendizaje y criterios en el transcurso del desarrollo de la propia persona. Así, para estos autores, se identifican cuatro elementos que conforman y nutren la autoestima en mayor medida: a) La Autoeficacia, b) La Autodignidad, c) La Autorrealización y d) El Autoconcepto.

Tanto la autoestima como el autoconcepto son factores determinantes en la personalidad de un individuo y se ve exteriorizado en su esfera social. Tener un autoconcepto y autoestima positivos favorece el sentido de la propia identidad y las experiencias de uno

mismo, algo esencial para todos los círculos en los que nos desarrollamos: personal, académico, profesional y social. Aun cuando estos dos conceptos son en su mayoría llevados de la mano e incluso pueden verse usados como sinónimo del otro; las dimensiones a las que estas refieren son distintas. El autoconcepto hace sentido a la dimensión cognitiva, mientras que la autoestima consiste de la dimensión afectiva y valorativa de la persona (García, 2013).

Autoconcepto

Para definir el autoconcepto es necesario tomar en cuenta que no solo se trata de la imagen que forma una persona de sí mismo, sino que también implica tomar en cuenta la información que otros dan de esa imagen, es decir, se trata de la representación que se da de nuestra persona (Villalobos, 2019).

Dentro del autoconcepto general es posible encontrarse con dimensiones más concretas: físico, personal, social y académico (García, 2013). Esnaola y Madariaga (2000) nos hablan de esta estructura interna donde se pueden identificar cuatro dominios principales:

- *Autoconcepto físico:* Aún se encuentra en discusión cuáles son aquellas dimensiones que enmarcan este dominio; sin embargo, es mayormente dirigido a dos dimensiones en específico, la habilidad y apariencia físicas; existen autores que integran en estos elementos tales como la competencia deportiva y la condición física.

- *Autoconcepto personal:* También como autoconcepto emocional o autoconcepto moral, consiste en la autopercepción de los valores propios y la valoración de su personalidad.
- *Autoconcepto social:* Estos refieren a una concepción unidimensional del auto concepto, donde las personas construyen una visión global de sí mismas. Este suele incluir en sí competencias sociales del individuo, sus relaciones con sus iguales y la aceptación social que comprende.
- *Autoconcepto académico:* Esta dimensión es comúnmente dividida en función de las diversas materias que lleva a cabo el estudiante, estas materias son en ocasiones categorizadas en dos subdominios el autoconcepto matemático y el autoconcepto verbal.

Pero ¿cómo se construye el autoconcepto?, para responder a esta pregunta se puede acudir a la “hipótesis interactiva”, que se refiere a la idea de que el autoconcepto construido por el sujeto es el producto de la interacción entre la autoimagen y la autoestima; estos dos elementos pueden ocasionar un efecto negativo en el autoconcepto de la persona cuando estos no logran alcanzar aquellos ideales percibidos. El autoconcepto positivo se obtiene cuando la persona mantiene tanto una autoimagen alta de sí misma, una descripción positiva; y una autoestima igualmente alta, es decir que le da un valor a este. Contrario a este, el autoconcepto negativo sería el resultado de una autoimagen negativa y un alto valor hacia esta (Pienda, Pérez, Pumariiega & García, 1997).

Muchos autores coinciden en que las personas que mantienen un autoconcepto positivo, tienen una mayor capacidad para enfrentarse a situaciones que conllevan retos y de tomar decisiones asumiendo la responsabilidad de estas; incluso si se trata de fracasos estos son mejor afrontados tomándolos como un aprendizaje para el futuro, (Naranjo Pereira, 2006) esta podría ser una de las tantas razones por las que es considerado importante el favorecer el autoconcepto positivo en los adolescentes.

Además de lo anteriormente mencionado, Pienda, Pérez, Pumariega, y García (1997) dimensionan el autoconcepto en una doble vertiente: la descriptiva o autoimagen y la valorativa o autoestima. La primera vertiente está enfocada en la propia percepción del individuo sobre sí mismo, esta se construye a través de las autocríticas, retroalimentaciones y los roles con los que interactúa socialmente. La segunda vertiente se centra en el valor que le da la persona a su autoimagen, además esta se encuentra vinculada tanto con los ideales propios como ejercidos por otros, una muestra clara de cómo el ambiente social se encuentra estrechamente relacionado con el autoconcepto.

Desarrollo del autoconcepto en la adolescencia

La edad es una variable que es necesario considerar para el estudio del autoconcepto. Los niños tienden a tener definiciones de sí mismos más genéricas y conforme crecen, las autodescripciones se hacen más específicas considerando las experiencias, actitudes, preferencias y valores particulares de cada individuo. Particularmente en la adolescencia, etapa de cambios sobre lo que algunos autores llaman crisis de identidad; las críticas, atribuciones y percepciones son grandemente influenciados por los

diferentes agentes sociales; llámense amistades, maestros, familiares, o instancias que hoy en día tienen implicaciones con el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TIC's) a través de las influencias que se ejerce con las formas de interacción tecnológica que puede mermar también la autoestima y el autoconcepto (Salcedo, 2016).

El autoconcepto presenta características de acuerdo con el modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) que permiten asumir una postura respecto a la composición de dicha entidad psicológica. Además, el mismo autor hace una referencia a las dimensiones que integran el autoconcepto general, tales como autoconcepto académico, social, personal y físico.

El autoconcepto físico puede abarcar desde la apariencia física hasta las destrezas y competencias que demuestra una persona ante los retos requeridos; e involucra la percepción de uno mismo hacia las actividades que requieren fuerza, coordinación, y en sí habilidades físicas (Roa, 2013). Goñi e Infante (2010) por ejemplo, encontraron una relación directa entre autoconcepto físico, actividad físico-deportiva y satisfacción con la vida que realizan adolescentes.

El autoconcepto personal indica cómo tiene sus propias percepciones sobre la manera en que controla sus emociones; se desempeña de manera ética en un ambiente social; la forma en que actúa de manera independiente y autónoma; y cómo percibe su propia autorrealización de acuerdo con sus objetivos y metas que se plantea a lo largo de su existencia.

El autoconcepto académico tiene necesariamente implicaciones sobre el autoconcepto personal; sin embargo, hace la distinción de cómo se observa sobre sus competencias y requerimientos en el ámbito escolar; diferenciándose además de cada una de las percepciones que tenga de cada una de las materias. Diferentes estudios han señalado cada uno de los dominios académicos; por ejemplo, en el idioma inglés, matemáticas, ciencias, etcétera. La autopercepción que cada individuo asume tiene que ver con las experiencias de éxito o fracaso y cómo las interpreta considerando el tipo de mentalidad que tenga (Dweck, 2019).

El autoconcepto social suele ser complejo en el sentido que busca, por un lado; adecuarse a un contexto en donde las propias habilidades son valoradas dentro de un ambiente interrelacional específico; y por otro, se estructura con base a las evaluaciones que el individuo hace de su ajuste conductual y emocional de las competencias sociales que experimenta. Así, desde un punto de vista contextual el sujeto se clasifica desde una perspectiva, pero desde el punto de vista de sus propias habilidades sociales de comunicación asertiva, manejo de sus afectos y emociones, control de la ira, conductas prosociales, etc. Por un lado, se distingue la aceptación social y por otro las competencias sociales.

Roa (2013) agrega y diferencia el autoconcepto emocional como aquellas sensaciones de equilibrio y satisfacción de bienestar del individuo y que lo lleva a definirse como seguro y confiado de sus habilidades; esto involucra obviamente que se acepta y se valora positivamente.

Cardenal, V. dice que “Autoconcepto y autoestima son constructos diferentes, pero están inextricablemente unidos y relacionados. La diferenciación entre ambos términos parece depender del ámbito de investigación (psicología social, educativa, del desarrollo, clínica, comunitaria) y es más teórica que práctica” (como se cita en Ortega, 2010, p. 593). Se define como el conjunto de atributos que una persona utiliza para describirse a sí misma y generalmente responde a la pregunta ¿quién soy? (Rius, Contreras y Rivera, 1998; Paez, Zubieta, Mayordomo, Jiménez y Ruiz, 2004). También es considerado como una forma evaluativa que permite categorizar a la persona basado en las propias percepciones tanto positivas como negativas (Kanmani y Rajeswari, 2018) y son influidas por las experiencias y juicios que los demás asumen de uno mismo; tiene carácter adaptativo ya que ayuda a la persona a guiar su comportamiento (Salum, Marín y Reyes, 2011).

El autoconcepto hace referencia a las áreas físicas, conductuales y afectivas de la persona (Bednar y Peterson, 1996). Finalmente, la acción valorativa del autoconcepto se denomina autoestima, pudiendo ser considerada como positiva o negativa (Urdiales, Castro y Villarreal, 2019).

Y para Rosa Ma. Raich “La imagen corporal es un constructo complejo que incluye tanto la percepción que tenemos de todo el cuerpo y de cada una de sus partes, como del movimiento y límites de éste, la experiencia subjetiva de actitudes, pensamientos, sentimientos y valoraciones que hacemos y sentimos y el modo de comportarnos derivado de las cogniciones y los sentimientos que experimentamos” (como cita Ortega, 2010, p. 607).

Como se conoce que el rendimiento educativo tiene como fin el estudiar, se hace sesga la importancia de alcanzar también las metas sociales, de igual necesidad como los valores y actitudes (Cava, 1998).

Diferencias de autoconcepto y autoestima

Los términos autoconcepto y autoestima han sido considerados como análogos en el sentido que ambos connotan la percepción de uno mismo; sin embargo, tienen diferencias sutiles; por un lado, el autoconcepto es cognitivo y la autoestima es afectiva, es decir, la parte de estructurar cognitivamente la definición sobre uno mismo con aquellos atributos que son significativos y que permiten al individuo reconocerse de forma especial en determinados terrenos de la vida. Por ejemplo, soy una mujer atlética, fuerte, emprendedora, líder y servicial; y puede ser que servicial y líder tengan un nivel más amplio que el ser fuerte y atlética; o viceversa, ya que el autoconcepto tiene niveles que no necesariamente son los mismos en todos sus atributos y componentes (Cazalla-Luna y Molero, 2013).

Ahora bien, la autoestima tiene, a diferencia del autoconcepto la característica de ser evaluativo; es decir, que una persona puede describirse como agradable o desagradable; como aceptable o no aceptable; como buena o mala; o; como generalmente se identifica en la literatura, como positiva o negativa ante determinados atributos. Por lo tanto, mientras que el autoconcepto es descriptivo; y puede tener tantos elementos que lo caracterizan como la persona se perciba, la autoestima hace una métrica de lo que

considera dentro o fuera de una expectativa de lo que debería ser o tener; poniéndolo en una balanza. En este sentido, el autoconcepto forma parte de la autoestima.

Entendida como la autopercepción de uno mismo; el autoconcepto es un conjunto de creencias sobre uno mismo que incluye elementos como desempeño académico, rol sexual y de género; identidad racial y muchas otras. El autoconcepto es más general en etapas tempranas de la vida; y más específico, organizado y detallado cuando es más grande (Pastorino y Doyle-Portillo, 2013).

El modelo ecológico de Bronfenbrenner

Urie Bronfenbrenner fue un psicólogo que realizó investigaciones desde una perspectiva científica con la cual consolidó su teoría ecológica del desarrollo humano. En el año de 1979 publicó su libro “La ecología del desarrollo humano”, convirtiéndose en su libro más conocido y la herramienta principal para dar a conocer su teoría (Bronfenbrenner, 1987; Gifre y Esteban, 2012).

Bronfenbrenner (1987) propone la siguiente definición para el concepto de ecología del desarrollo humano:

“La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos”

Su postulado básico consiste en entender que son los ambientes naturales los que ejercen la principal influencia sobre la conducta humana y es por esto que los ambientes de laboratorio en la investigación científica o en situaciones clínicas ofrecen poca información acerca de la realidad humana. Lewin expresó este postulado en la siguiente ecuación: $C = F(PA)$, donde C es conducta, F = función, P= persona y A = ambiente (Torrice, Santín, Andrés, Menéndez y López, 2002).

Con esta teoría es relevante contemplar lo siguiente: 1) la persona en desarrollo no solo es vista como una hoja en blanco en donde el ambiente va escribiendo sobre ella y modificando, es más bien una entidad creciente y dinámica, que va reestructurándose con el medio en el que vive; 2) la relación entre la persona y el ambiente es bidireccional y recíproca y 3) el ambiente no es solo el entorno inmediato, sino también los entornos más amplios y las interconexiones que hay entre estos, así el ambiente ecológico “es un conjunto de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente” (Bronfenbrenner, 1987) y se denominan: micro, meso, exo y macro sistemas (tabla 1).

Tabla 1. Estructuras de la teoría ecológica

Microsistema	Es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares.
Mesosistema	Comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entran la familia, el trabajo y la vida social).

Exosistema	Se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno.
Macrosistema	Se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias.

Fuente: Bronfenbrenner (1987)

El modelo ecológico de Bronfenbrenner considera la existencia de estructuras, siendo la primera el del entorno al sujeto, el cual lo llama “microsistema”; que bien puede ser la casa o la escuela, en donde el sujeto tiene una experiencia “inmediata”.

Como se puede ver, bajo esta teoría el sujeto en desarrollo se ve moldeado por los diversos sistemas en los que se encuentra y viceversa, he aquí la importancia del contexto en que se desenvuelve, siendo la familia uno de los principales pilares.

Describir que un adolescente se encuentra con problemas emocionales podría estar ligado a una depresión que no ha sido reconocida por su núcleo más cercano. Leyva, Hernández, Nava y López (2007) nos dicen:

Aunque se reconoce la relevancia de la depresión en la adolescencia, muchas veces no se proporciona la atención debida. Los adolescentes deprimidos son poco identificados por sus padres, no buscan ayuda en ellos y son resistentes a consultar a un profesional de la salud. Cuando acuden para atención médica, lo hacen por manifestaciones somáticas. Por dichas razones, este grupo se vuelve vulnerable... (p. 226)

Y aunque hay escaso contenido de instrumentos de evaluación para las socioemociones, como lo afirman Mikulic, Crespi y Radusky (2015), “la evaluación de las competencias socioemocionales presenta serias dificultades. Existe un creciente interés en el diseño de instrumentos que posibiliten la identificación y evaluación [...]. Sin embargo, los instrumentos disponibles para la medición de las competencias socioemocionales son escasos...” (p. 311).

Funcionalidad familiar

La familia es, para muchos autores, un grupo de socialización primaria, de apoyo y de seguridad; por lo tanto, la forma en que este se construya alrededor del sujeto tendrá un efecto negativo o positivo en este, reflejado en sus conductas y vínculos futuros. Esto quiere decir que su influencia en el futuro del individuo no es algo que deba ser ignorado sino analizado con detenimiento los efectos negativos a los que podría conducir (Nunes, Rigotto, Ferrari & Marín, 2012).

La familia como el primer vínculo que una persona posee es también la primera fuente de socialización en donde entran a efecto diferentes interacciones dentro de los subsistemas que lo conforman. Es en la familia donde se logra percibir un estado

favorable de adaptabilidad, afecto, seguridad, participación y crecimiento, aunado a los recursos que se ofrecen para sentirse feliz, amado y vinculado positivamente (Moreno y Chauta, 2011).

Al realizar una comparativa de las diferencias entre el soporte familiar recibido por los hombres y el recibido por las mujeres se mostró que los primeros mantenían correlaciones negativas entre este soporte y los factores de negligencia, agresividad e indiferencia hacia su autoconcepto. Por otro lado, las mujeres recibían soporte familiar que reaccionaba de forma positiva hacia la sensualidad y responsabilidad, pero negativamente con inseguridad (Nunes, Rigotto, Ferrari & Marín, 2012).

Las familias tienden a adoptar un estilo educativo dominante que se construye conforme a las interacciones que mantienen diariamente. García & Sánchez (2005), nos hablan de tres estilos básicos:

- a) *Estilo Autoritario*: Consiste en un manejo pobre en la expresión de afecto y de comunicación; además de altas exigencias y control.
- b) *Estilo Equilibrado*: Consiste en altos valores en expresión de afecto y de comunicación; se mantienen exigencias y el control, pero se es sensible hacia las necesidades de los hijos.
- c) *Estilo Permisivo*: Refiere a un tipo de crianza sobreprotectora donde se mantienen altos valores en expresión de afecto, pero débil ante la aplicación de normas y de disciplina.

La motivación y la autoestima mantienen una alta presencia durante la adolescencia, estas se desarrollan en el adolescente desde etapas tempranas, donde la familia es clave para su consolidación, como grupo social primario. Este será la matriz que le proporciona las bases para la construcción de una autoestima positiva que le permita desarrollar sus habilidades en su más alto potencial. Ante ello es relevante que desde la infancia el niño se sienta valorado y aceptado por su círculo familiar (Gutiérrez, Camacho & Martínez, 2007).

Se les llama familias funcionales a aquellas que forman un entorno que permite el desarrollo personal de todos sus miembros, generalmente no se encuentran indicios de crisis o trastornos psicológicos graves en estas (González, Gimeno, Meléndez Moral & Córdoba, 2012).

Una familia funcional es capaz de realizar ajustes ante los cambios inminentes de la evolución del ciclo vital de la familia; afectando positiva o negativamente la vida de los individuos que lo conforman dependiendo de su grado de adaptabilidad. Por ejemplo, se ha encontrado relación entre adolescentes con problemas de alcohol o drogas en familias disfuncionales (Alonso-Castillo, Yáñez-Lozano, Armendariz-García, 2017). En cuanto al constructo de funcionalidad familiar, es la forma en que los padres educan o crían a sus hijos, de acuerdo a los valores, normas y reglas que aplican; esta crianza es lo que define la conducta (positiva o negativa) de los hijos; por ejemplo, si son autoritarios o protectores, pueden conducir al adolescente a una vulnerabilidad y a conductas un tanto peligrosas. De acuerdo con Andrade y González (2017) un alto control con afecto negativo implica un rol autoritario, mientras que con el afecto positivo conlleva a la

implementación de los roles autoritarios o democrático. Correlativamente, cuando el control es bajo y el afecto negativo, la pauta de crianza es negligente-indiferente, mientras que si el afecto es positivo la crianza será permisiva-indulgente.

Durante la adolescencia, los adolescentes suelen incrementar sus demandas de autonomía lo que genera una discrepancia entre estos y sus cuidadores, ante ello las familias suelen atravesar un periodo de reestructuración en la organización familiar, sus normas, sus vínculos y los roles. Comúnmente las familias recurren a técnicas y estrategias como la negociación para mantener la funcionalidad. Contrario a como se podría pensar esta etapa puede ser un momento beneficioso para la consolidación de nuevos vínculos más maduros que permitan el desarrollo de nuevas capacidades (González, Gimeno, Meléndez Moral & Córdoba, 2012).

A las familias funcionales se les caracteriza por mantener un ambiente sano por lo que estos constituyen un factor protector frente a los factores de riesgo; este rol incrementa particularmente durante la adolescencia. La búsqueda de autonomía por parte de los adolescentes les compromete a posibles riesgos. Así pues, la familia debe implementar recursos que le den la oportunidad de evitar que estos problemas deterioren el desarrollo del adolescente (Esteves, Paredes, Calcina & Yapuchura, 2020).

Existen algunos programas de “acompañamiento” o de intervención, pero que no han sido evaluados, ya que se inclinan hacia las relaciones entre pares o maestro-estudiante. Cava (1998) nos dice que de aquellos programas de los que si se tienen resultados, en los cuales interactúan diferentes personajes y que han tenido resultados positivos, como son:

Classrom program to improve self-concept de Schulman, Ford y Busk, en donde se buscaba el autoconcepto, sus vínculos y su rendimiento escolar.

Programa de Actividades para el Desarrollo de la Autoestima de Machargo cuyo objetivo era el desarrollo, pero no directamente con el autoconcepto, sino con todos aquellos aspectos que se relacionan, como la habilidad de solucionar problemas, las habilidades para la comunicación con sus compañeros, el autocontrol, el lenguaje, la imagen corporal y sus metas personales.

Programa Instruccional-Emotivo para la Educación y Liberación Emotiva: Aprendiendo a Vivir, de Hernández y García, donde incluían la orientación cognitivo-motivacional.

El programa *Affective Self-Esteem: Lesson Plans for Affective Education* de Krefft, donde se potencia la autoestima mediante el manejo de emociones, como la ira, el miedo, el dolor y la culpa.

Entre otros programas señalamos uno que es muy interesante, el "*Peer Power*" POWER: P=peer, O=ownership, W=wealth, E=empowerment; R=responsability de Tindall, en el cual los adolescentes aprenden de sí mismos, así como entrenan algunas habilidades: de escuchar, de resumir, de preguntar, empatía, parafrasear, autenticidad, asertividad, confrontación y solución de problemas.

Se debe subrayar la importancia que tienen las relaciones sociales en el contexto escolar, pero no sólo en la etapa de la niñez o adolescencia, sino que esta relevancia cubre toda la vida de un individuo, que sin duda y a través de los cambios pertinentes, de acuerdo a la adaptación y al acelerado ritmo, obliga, -ya que es necesario- relacionarse para llegar al bienestar.

En el proyecto ***e-contigo***, en donde se pretende utilizar los instrumentos con las variables de autoestima, autoconcepto y funcionalidad familiar, se aplicarán a los estudiantes de primer semestre de bachillerato.

Esta investigación educativa aplicada permitirá mejorar a través del conocimiento el entorno de los estudiantes, a su vez que el modelo podría replicarse a las diferentes escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

CAPÍTULO III.

MÉTODO

En el presente apartado se describe en un primer momento de forma breve el tipo de estudio y sus características. En seguida se desarrolla la sección de participantes incluyendo estadísticos descriptivos de las características sociodemográficas de los estudiantes. Después se presentan los instrumentos y sus características principales, así como el procedimiento a seguir en cada fase del estudio, dividiéndose en Pretest, Intervención y Post-test. Finalmente, se narran los análisis estadísticos utilizados y las consideraciones éticas tomadas en cuenta.

Este estudio tiene un diseño cuasiexperimental con contraste antes-después y grupo control. Se utilizó una metodología cuantitativa con un nivel de control comparativo y manipulación de la variable, puesto que hubo una primera y segunda aplicación de instrumentos en dos grupos con una intervención en forma de taller con los participantes del grupo experimental después de la primera aplicación, esto con el fin de observar cómo impacta un programa de acompañamiento escolar en la autoestima, el autoconcepto y la funcionalidad familiar de los alumnos.

3.1 Participantes

La muestra incidental o de conveniencia con la que se trabajó estuvo compuesta por 154 estudiantes de dos unidades de una misma preparatoria pública de San Nicolás de los

Garza, Nuevo León, México. Se trabajó con cuatro grupos intactos de primer semestre, es decir, los estudiantes ya pertenecían a esos grupos antes de la investigación, por lo cual se afirma que no se emparejaron respecto a ninguna característica, excepto el semestre en el cual estaban inscritos. De forma aleatoria se les asignó el tipo de grupo (experimental y de control). El único criterio de inclusión fue el estar inscrito en primer semestre, no hubo criterios de exclusión pero se eliminaron 5 participantes que no contestaron los instrumentos en ambas ocasiones (Pre-test y Post-test). Las edades oscilaban entre los 16 y los 18 años, la media de edad de la muestra total fue 16.02 años ($\bar{X}=16.04$ años para el grupo experimental y $\bar{X}=16.00$ años en el grupo de control) y una mediana de 16 años (mismo valor para ambos grupos), con una $DE=.180$ ($DE=.259$ para el grupo experimental y $DE=.000$ para el grupo de control).

El 100% de los sujetos estaba inscrito en primer semestre. Respecto al género, 58.4% eran del sexo femenino (56.8% en el grupo experimental y 60% en el grupo de control) y 41.6% del masculino (43.2% en el grupo experimental y 40% en el grupo de control).

La asignación de los sujetos de ambas preparatorias a los grupos experimental y de control, se muestra en la tabla 1.

Tabla 1.

Distribución de los alumnos en grupo experimental y de control

Preparatoria	Número de alumnos	% Alumnos	Alumnos grupo experimental	% Alumnos grupo experimental	Número de alumnos en grupo de control	% Alumnos grupo control
Unidad 1	74	48.1%	34	45.9%	41	51.3%
Unidad 2	80	51.9%	40	54.1%	39	41.8%

3.2 Instrumentos

Autoconcepto Forma 5 (AF-5) de García y Musitu (1999). Para medir el autoconcepto se utilizó la escala *Autoconcepto Forma 5 (AF5)* de García y Musitu (1999), la cual es una escala que consta de 30 ítems, formulados tanto de forma positiva como negativa, clasificados en cinco dimensiones: autoconcepto académico, social, emocional, familiar y física (la distribución de los ítems en las distintas dimensiones se presenta en la Tabla 2). Cada ítem solicita la reacción del sujeto en grados de acuerdo, indicando que señale en un termómetro escalado de 0-100 el grado en el cual está de acuerdo con la sentencia o ítems; si el sujeto está muy de acuerdo el puntaje a seleccionar debe ser cercano a 100, por el contrario, si está muy en desacuerdo los valores deben de ser cercanos a 0. Las aplicaciones previas de la escala han arrojado un alfa de Cronbach de .81 y su consistencia interna por dimensión ha oscilado de .70 (dimensión autoconcepto social) a .88 (dimensión autoconcepto académico), acorde con Cava, Murgui y Musitu (2008).

Tabla 2.

Ítems del AF-5 en dimensiones

Dimensión AF-5	Items
Autoconcepto Académico	1, 6, 11, 16, 21, 26
Autoconcepto Social	2, 7, 12, 17, 22, 27
Autoconcepto Emocional	3, 8, 13, 18, 23, 28
Autoconcepto Familiar	4,9,14,19,24,29
Autoconcepto Físico	5,10,15,20,25,30

Test de Autoestima Escolar (TAE) de Marchant, Haeussler y Torreti (2002). Para medir la autoestima se utilizó el *Test de Autoestima Escolar* de Marchant, Haeussler y Torreti (1991), el cual es una adaptación de la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris (Piers, 1984). El TAE consta de 23 ítems o afirmaciones ante las cuales se solicita contestar “Si” o “No”, que se calificaron con 2 y 1, respectivamente. Marchant, Haeussler y Torreti (2002) reportaron una confiabilidad de .79.

APGAR Familiar de Suarez y Alcalá (2014). Para medir el funcionamiento familiar se utilizó la escala *APGAR Familiar* de Smilkstein (1978), pero en la versión abreviada de Suarez y Alcalá (2014). Es una prueba compuesta por 5 preguntas, con opciones de respuesta tipo Likert, siendo tres opciones de respuesta (casi siempre, a veces y casi nunca) con un recorrido de 3 a 0. Es útil para evidenciar la forma en que una persona percibe el funcionamiento de su familia en un momento determinado. Se puede conseguir una primera aproximación para la identificación de aquellas familias con problemas de conflictos o disfunciones familiares. Aplicaciones previas de la prueba han arrojado un alfa de Cronbach de 0.84, demostrando así su confiabilidad. Esta escala en

la versión de Suárez y Alcalá (2014) aporta información para su interpretación como se observa en la Tabla 3.

Tabla 3.

Interpretación de puntajes en Escala APGAR Familiar (Suárez y Alcalá, 2014)

Puntaje	Interpretación
7-10 puntos	Funcionalidad normal
4-6 puntos	Disfunción moderada
0-3	Disfunción grave

3.3 Procedimiento

Pre-test

Antes de la intervención, se realizaron los permisos correspondientes para evaluar de manera colectiva a los estudiantes de nivel de bachillerato. Se solicitó permiso en las instituciones educativas donde se realizó el estudio y se obtuvo el consentimiento informado de los padres (Anexo 1).

Debido a la contingencia mundial ocasionada por el brote del virus SARS CoV-2 y sus implicaciones en la asistencia a clases de los alumnos y con el fin de salvaguardar la integridad del alumnado, la aplicación de las pruebas pasó de ser en formato presencial a realizarse en formato en línea mediante la plataforma de Microsoft Teams, mientras que los instrumentos se adaptaron para poder ser aplicados de manera electrónica, a través de Google Forms.

Con apoyo de los profesores encargados de los grupos de alumnos en la preparatoria se programó una fecha y hora para cada grupo en la que fueron citados, todo esto dependiendo del horario de clases que tuvieran los grupos. Para cada sesión de aplicación de instrumentos (ver Anexo 2), se generó un grupo en Microsoft Teams, en donde se les proporcionó a todos los participantes el código para poder entrar. Posteriormente se aplicaron los instrumentos correspondientes (TAE, AF-5 y APGAR Familiar).

Se diseñó la intervención, adaptando a la plataforma Genially el Programa Galatea de Cava y Musito (1998). La intervención (ver Anexo 3) estuvo compuesta por siete módulos: I) Preparando el terreno: un clima positivo, II) Los recursos personales, III) Mi identidad, IV) Mis proyectos, V) Mi identidad, VI) Mis amigos y VII) Mi familia.

Antes de iniciar la intervención se hizo una primera medición de las variables autoconcepto, autoestima y funcionalidad familiar por medio de la aplicación de la escala de *Autoconcepto Forma 5 (AF-5)* de García y Musitu (1999), el *Test de Autoestima Escolar (TAE)* de Marchant, Haeussler y Torreti (1991) y el *APGAR Familiar* de Suarez y Alcalá (2014).

3.4 Intervención

La intervención se llevó a cabo en 9 sesiones, la primera y la última fueron para aplicar los instrumentos pre-test y post-test (ver Anexo 2), se siguió un documento guía en Word (ver Anexo 3) el cual incluía el tema (módulos) a desarrollar, los objetivos, la intervención paso a paso, las actividades que cada tema incluía, el tiempo para cada uno y los links

para seguirlo mediante la aplicación de Genially, para este programa “e-contigo” de 25 actividades en total se diseñó un logotipo (ver Anexo 4) que hace referencia a la unidad, en colores cálidos, al representar el abrazo fraterno, de dos personas que se apoyan, siendo la tipografía orgánica humana, con carácter y simboliza la unión de dos brazos; además, cabe señalar que las actividades dentro de Genially (ver Anexo 5) fueron diseñadas por la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas para ser contestadas mediante Google Forms.

Esta dinámica tipo taller fue impartido a los grupos 101 de la Unidad Oriente y al grupo 115 de la Unidad Puentes, los temas elegidos a desarrollar son del original del Programa “Galatea” de Cava: Módulo I: Preparando el terreno: un clima positivo, Módulo II: Los recursos personales, Módulo III: Mi identidad, Módulo IV: Mis proyectos, Módulo V: No siempre es fácil, Módulo VI: Mis amigos y Módulo VII: Mi familia. Dándole seguimiento la tutora de cada uno de los grupos con un horario de dos horas aproximadamente en cada uno, después de dar indicaciones y dar el tiempo necesario para contestar, se hacían comentarios al respecto, así como después de ver videos se solicitaba la participación de los alumnos para que realizaran sus comentarios.

Post-test

Una vez terminada la intervención se hizo una segunda medición de las variables autoconcepto, autoestima y funcionalidad familiar.

Análisis de datos

A continuación, se hicieron los análisis de los resultados. En un primer momento, se obtuvo la confiabilidad de cada uno de los instrumentos, tanto en el pre-test como en el post-test. Para la interpretación de la confiabilidad, De Vellis (2003), indica que por debajo de 0.60 la confiabilidad es *inaceptable*, de 0.60 a 0.65 es *indeseable*, entre 0.65 y 0.70 *mínimamente aceptable*, de 0.70 a 0.80 *respetable* y de 0.80 a 0.90 *muy buena*; sin embargo, no existe un acuerdo entre los investigadores con respecto a cuáles son los valores mínimos aceptables del coeficiente Alpha de Cronbach, pero hay un consenso respecto a que valores más cercanos a 1 indican mayor confiabilidad.

Además de ello, se obtuvieron los estadísticos descriptivos de la muestra y de la primera aplicación de las pruebas autoconcepto, autoestima y funcionalidad familiar.

Para determinar los niveles de funcionalidad familiar de la muestra se utilizaron los rangos de interpretación presentados por las autoras Suárez y Alcalá (2014). En los casos de las variables autoestima y autoconcepto se establecieron terciles para establecer tres rangos de interpretación (alto, normal, bajo).

Para continuar con el análisis de las variables (autoestima, funcionalidad familiar y autoconcepto, en sus dimensiones académica, emocional, social, física y familiar) en la muestra se obtuvieron correlaciones entre éstas por medio de la r de Pearson.

Con el fin de examinar si se presentaron diferencias significativas entre los resultados de las pruebas antes y después de la intervención (tanto en el grupo experimental, como de control), así como para establecer diferencias entre el grupo de control con el experimental, se aplicó el estadígrafo t de Student para muestras independientes mediante el paquete SPSSv24. La prueba t de Student es una prueba

paramétrica, que se utilizó a pesar de la falta de distribución normal, ya que esta es robusta ante el incumplimiento de este supuesto, cuando el tamaño de la muestra es grande (Poncet, Courvoisier, Combescure y Perneger, 2016).

3.5 Consideraciones éticas

Todos los datos fueron recolectados en concordancia con los principios de Privacidad y Confidencialidad, así como de Consentimiento Informado de la Declaración de Helsinki. Se envió el consentimiento informado a los padres, se les indicó cuál era el objetivo del estudio, cómo se llevaría a cabo, lo que se esperaba de la participación de sus hijos y lo que se haría con los resultados. Se les aclaró que la libertad de coerción estaría presente durante las aplicaciones de los instrumentos, pues además de que la decisión por parte de los encuestados de participar sería totalmente voluntaria, podrían optar en cualquier momento no continuar contestando el instrumento sin que por ello hubiera algún tipo de repercusión.

También, se les dijo que los resultados serían tratados con confidencialidad y que la investigación se llevaba a cabo sin fines de lucro, ya que su finalidad única es dotar a los investigadores interesados en el desarrollo de los adolescentes, información válida y confiable sobre el autoconcepto, la autoestima y la funcionalidad familiar.

Al llevar a cabo la recolección de datos y aplicación de los instrumentos de manera virtual debido a la situación de pandemia por SARS-Cov2, se aseguró que los alumnos de la institución no estuvieran en riesgo de algún peligro para su salud e integridad, acorde con los principios de Riesgos, Costos y Beneficios de la Declaración de Helsinki.

Igualmente, por tratarse de un estudio experimental, se estipularon acciones post ensayo para los casos en que un participante necesitara más intervención, tal como lo estipula la Declaración de Helsinki.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

En el presente apartado se incluyen los resultados de los análisis realizados para cumplir cada uno de los objetivos que requirieron ser procesados estadísticamente. Se inicia obteniendo la confiabilidad de las aplicaciones y enseguida se obtuvieron los estadísticos descriptivos de la muestra total. A continuación, para la comparación del efecto de la intervención se presentan los resultados de la *t* de Student que contrasta Pre-test y Post-test, así como grupo experimental como grupo de control.

Tabla 4.

Consistencia interna de los instrumentos en el Pre-test y el Post-test

Instrumento		Alfa de Cronbach (Pre-test)	Alfa de Cronbach (Post-test)
Autoconcepto Forma 5 (AF-5)	AF-5 (total)	.904	.906
	Autoconcepto Académico	.911	.887
	Autoconcepto Social	.783	.769
	Autoconcepto Emocional	.840	.871
	Autoconcepto Familiar	.846	.831
	Autoconcepto Físico	.875	.870
Test de Autoestima Escolar (TAE)		.778	.763
APGAR Familiar		7.34	.649

En un primer momento, se analizó el índice de consistencia interna de las aplicaciones de los instrumentos tanto en el pre-test de la muestra total, como en post-test. Tal como se observa en la Tabla 4.

Es preciso indicar que los primeros análisis se realizaron con los datos de la muestra total, ya que el propósito fue examinar los niveles de autoconcepto, autoestima y funcionalidad familiar de los estudiantes para tener una visión general de las variables y sus relaciones.

En consecuencia, para alcanzar los objetivos 1, 2 y 3 que versan sobre la determinación de los niveles de autoconcepto, autoestima y funcionamiento familiar en el pre-test, se obtuvieron los estadísticos descriptivos por escala, por dimensión y por ítem, según fuera el caso de los instrumentos y se presentan en las tablas 5 a 7.

Tabla 5.

Estadísticos descriptivos del AF-5 en el Pre-test, por ítem por dimensión y en su totalidad

	\bar{X}	Me	Mo	D.E.	Min	Max
Autoconcepto AF-5 (total)	2059.00	2104.50	2316	433.0982	618	2833
1. Hago bien los trabajos escolares	84.97	90.00	99	17.017	1	99
2. Consigo fácilmente amigos(as)	67.42	78.50	99	27.552	0	99
3. Tengo miedo de algunas cosas	45.69	50.00	50	31.690	1	100
4. En casa me critican mucho	77.54	90.00	99	28.723	1	100
5. Me cuidó físicamente	67.68	70.00	99	28.300	1	99
6. Mis profesores(as) me consideran un buen estudiante	78.92	85.00	99	22.321	1	99
7. Soy una persona amigable	83.08	90.00	99	21.134	1	99
8. Muchas cosas me ponen nervioso(a)	47.16	47.50	20	33.645		100
9. Me siento feliz en casa	80.92	90.00	99	23.697	1	99

10. Me buscan para hacer actividades deportivas	51.42	50.00	99	35.941	0	99
11. Trabajo mucho en clase	78.33	82.50	99	21.632	1	99
12. Es difícil para mí hacer amigos(as)	61.40	70.00	99	33.289	1	100
13. Me asusto con facilidad	63.68	70.00	50	30.434	1	100
14. Mi familia está decepcionada de mí	91.19	99.00	99	16.482	10	100
15. Me considero elegante	59.95	60.00	50	30.488	0	99
16. Mis profesores(as) me quieren	67.17	76.00	50	27.677	0	99
17. Soy un chico(a) alegre	77.31	88.00	99	24.614	1	99
18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo nervioso(a)	61.39	60.00	99	33.489	1	100
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas	86.23	99.00	99	23.427	1	99
20. Me gusta como soy físicamente	67.67	80.00	99	31.864	0	99
21. Soy un buen estudiante	86.28	90.00	99	17.264	1	99
22. Me gusta hablar con desconocidos(as)	43.27	50.00	50	33.929	0	99
23. Me pongo nervioso(a) cuando me pregunta el profesor(a)	46.04	47.50	1	34.452		100
24. Mis padres me dan confianza	79.23	90.00	99	26.581	1	99
25. Soy bueno(a) haciendo deporte	62.09	70.00	99	32.571	0	100
26. Mis profesores(as) me consideran inteligente y trabajador	78.45	80.00	99	21.745	1	99
27. Tengo muchos amigos(as)	54.12	50.00	50	31.553	0	99
28. Soy un chico(a) nervioso(a)	53.92	52.00	90	34.355	1	100
29. Me siento querido(a) por mis padres	88.49	99.00	99	20.572	1	99
30. Soy una persona atractiva	68.00	75.00	99	29.699	0	99
Autoconcepto Académico	474.11	497.00	594	107.596	6	594
Autoconcepto Social	386.60	395.00	270	123.968	5	595
Autoconcepto Emocional	317.87	325.00	240	147.797	32	59
Autoconcepto Familiar	503.61	544.00	594	106.394	104	596
Autoconcepto Físico	376.81	392.50	390	148.6490	6	594

Como se observa en la Tabla 5 los ítems con mayor media son el 14 ($\bar{X}=91.19$, el cual es negativo, pero su puntuación se invirtió) y el 29 ($\bar{X}=88.49$), ambos pertenecen a la dimensión de Autoconcepto Familiar. Por lo que se entiende que la dimensión Autoconcepto Familiar también puntúa más alto que las demás dimensiones.

Tabla 6.*Estadísticos descriptivos del TAE por ítem y en su totalidad*

	\bar{X}	Me	Mo	D.E.	Min	Max
Test de Autoestima Escolar (TAE) (total)	41.47	42	44	3.402	31	46
1. Mis compañeros se burlan de mí	1.99	2	2	.114	1	2
2. Soy una persona feliz	1.86	2	2	.344	1	2
3. Soy astuto(a), soy inteligente	1.92	2	2	.279	1	2
4. Me molesta mi aspecto, el cómo me veo	1.69	2	2	.462	1	2
5. Cuando sea grande voy a ser una persona importante	1.90	2	2	.297	1	2
6. Soy bueno(a) para hacer mis tareas	1.81	2	2	.392	1	2
7. Me gusta ser como soy	1.88	2	2	.330	1	2
8. Generalmente me meto en problemas	1.94	2	2	.247	1	2
9. Yo puedo hablar bien delante de mis compañeros	1.84	2	2	.370	1	2
10. Yo soy el (la) último (a) que eligen para los juegos	1.90	2	2	.306	1	2
11. Soy buen ayudante	1.89	2	2	.314	1	2
12. Yo quiero ser diferente	1.25	1	1	.436	1	2
13. Me doy por vencido fácilmente	1.86	2	2	.351	1	2
14. Tengo muchos amigos	1.41	1	1	.493	1	2
15. Cuando intento hacer algo todo sale mal	1.87	2	2	.337	1	2
16. Siento que no me toman en cuenta	1.76	2	2	.429	1	2
17. Mi familia está desilusionada de mí	1.97	2	2	.160	1	2
18. Tengo una cara agradable	1.84	2	2	.370	1	2
19. Soy torpe	1.68	2	2	.467	1	2
20. En los juegos y en el deporte, yo miro en vez de jugar	1.65	2	2	.479	1	2
21. Se me olvida lo que aprendo	1.70	2	2	.459	1	2
22. Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas	1.89	2	2	.314	1	2
23. Soy una buena persona	1.97	2	2	.160	1	2

En el TAE se observa que los puntajes son cercanos a 2, es decir son altos en la mayoría de los ítems ya que se trata de escala dicotómica; siendo el ítem más alto el 1, cuya puntuación está invertida por ser ítem negativo. Ahora bien, la media total ($\bar{X}=41.47$) está

muy cercana al valor máximo (46) y si la moda es 44, quiere decir que la mayoría de los estudiantes tenía alta autoestima, antes de la intervención.

Tabla 7.

Estadísticos descriptivos del APGAR Familiar en el Pre-test, por ítem y en su totalidad

	\bar{X}	Me	Mo	D.E.	Min	Max
APGAR Familiar (totalidad)	7.73	8.00	10	2.059	1	10
1. ¿Está satisfecho con la ayuda que recibe de su familia cuando tiene un problema?	1.67	2.00	2	.525	0	2
2. ¿Conversan entre ustedes los problemas que tiene en casa?	1.32	1.00	2	.693	0	2
3. ¿Las decisiones importantes se toman en conjunto en la casa?	1.40	1.50	2	.671	0	2
4. ¿Está satisfecho con el tiempo que su familia y usted pasan juntos?	1.51	2.00	2	.629	0	2
5. ¿Siente que su familia lo quiere?	1.84	2.00	2	.387	0	2

En la Tabla 7 se distingue que el ítem 5 es el que tiene una media mayor ($\bar{X}=1.84$) indicando que la mayoría de los alumnos “sienten que su familia los quiere” y el 2 tiene la media más baja ($\bar{X}=1.32$), lo que muestra que aunque se sienten queridos, “no hablan de sus problemas en casa”.

Para poder interpretar los valores promedio obtenidos en cada una de las variables y dar respuesta a los objetivos 1 y 2 se establecieron terciles para ubicar los puntajes de autoestima y autoconcepto, dividiendo entre 3 los puntajes posibles, quedando de la siguiente manera.

Tabla 8.*Rangos de interpretación de las pruebas AF-5 y TAE*

Instrumento	Alto	Medio	Bajo
AF-5 (total)	2001-3000	1001-2000	0-1000
Autoconcepto Académico	401-600	201-400	0-200
Autoconcepto Social	401-600	201-400	0-200
Autoconcepto Emocional	401-600	201-400	0-200
Autoconcepto Familiar	401-600	201-400	0-200
Autoconcepto Físico	401-600	201-400	0-200
Test de Autoestima Escolar (TAE)	38.34-46.00	30.67-38.33	23.00-30.66

Tal como se observa en las tablas 5 y 8, el autoconcepto en general ($\bar{X}=2059$) se encuentra en un nivel “alto”, al igual que el autoconcepto académico ($\bar{X}=474.11$) y familiar ($\bar{X}=503.61$). Por su parte, los autoconceptos social ($\bar{X}=386.60$), emocional ($\bar{X}=317.87$) y físico ($\bar{X}=376.81$) se ubican en un nivel “medio”.

Respecto a la autoestima escolar su media ($\bar{X}=41.47$) se ubica en un nivel “alto”, acorde con las tablas 6 y 8.

Igualmente, para facilitar la comprensión de los niveles de autoconcepto y autoestima, en la Tabla 9, se determinaron las frecuencias y porcentajes en cada nivel de las pruebas AF-5 y TAE acorde con la tabla 8.

Tabla 9.*Interpretación en niveles de las pruebas AF-5 y TAE*

Instrumento	Alto		Medio		Bajo	
	f	%	f	%	f	%
AF-5 (total)	93	60.4	60	39	1	.6
Autoconcepto Académico	128	83.1	21	13.6	5	3.2
Autoconcepto Social	74	48.1	68	44.2	12	7.8

Autoconcepto Emocional	50	32.5	65	42.2	39	25.3
Autoconcepto Familiar	126	81.8	25	16.3	3	1.9
Autoconcepto Físico	73	47.4	61	39.6	20	13
Test de Autoestima Escolar (TAE)	124	80.5	30	19.5	0	0

Nota: Los porcentajes arrojaron seis decimales, pero el paquete estadístico redondeó a uno, por eso la suma no da el 100% exacto.

En el caso del APGAR Familiar y en camino a la consecución del objetivo 3, se determinó el nivel según los rangos de interpretación de Alcalá y Suárez (2014). Tomando como base las interpretaciones propuestas por Alcalá y Suárez (2014), el nivel de funcionalidad familiar promedio de la muestra ($\bar{X}=7.73$), como se observa en las Tablas 3 y 7 es “funcionalidad normal”.

Igualmente, la frecuencia para el nivel de “disfunción grave” fue de 6 (3.9%), para el nivel de “disfunción moderada” fue de 32 (20.8%) y para “funcionalidad familiar” se obtuvo una frecuencia de 116 (75.3%).

Por último, para terminar con el análisis de las variables autoconcepto (en sus cinco dimensiones), autoestima y funcionalidad familiar se obtuvieron las correlaciones entre éstas.

Tabla 10.

Correlación de Pearson entre autoconcepto, autoestima y funcionalidad familiar.

	AG	AA	AE	AS	AFA	AFI	AUT	FF
AG	1	.668**	.474**	.798**	.669**	.814**	.714**	.402**
AA	.668**	1	-.013	.474**	.541**	.454**	.346**	.135

AE	.474**	-.013	1	.239**	.038	.170*	.391**	.149
AS	.798**	.474**	.239**	1	.385**	.634**	.538**	.241**
AFA	.669**	.541**	.038	.385**	1	.484**	.483**	.660**
AFI	.814**	.454**	.170*	.634**	.484**	1	.647**	.252**
AUT	.714**	.346**	.391**	.538**	.483**	.647**	1	.472**
FF	.402**	.135	.149	.241**	.660**	.252**	.472**	1

Nota: AG=Autoconcepto General, AA=Autoconcepto Académico, AE=Autoconcepto Emocional, AS=Autoconcepto Social, AFA=Autoconcepto Familiar, AFI=Autoconcepto Físico, AUT=Autoestima, FF=Funcionalidad Familiar, **= La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral); *=La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral); A.=Autoconcepto; F.=Funcionalidad

Como se observa en la tabla 10 autoconcepto en general y el autoconcepto social, correlacionan significativamente de forma positiva a un nivel .01 (bilateral) con las distintas dimensiones del autoconcepto, con la autoestima y la funcionalidad familiar.

De igual forma la autoestima, correlaciona significativamente, con todas las variables.

El autoconcepto académico por su parte correlaciona de forma positiva y significativa con la autoestima, el autoconcepto en general y las otras dimensiones del autoconcepto, excepto con el autoconcepto emocional.

El autoconcepto emocional, además de no correlacionar con el autoconcepto académico, no lo hace con el autoconcepto familiar y la funcionalidad familiar.

Ahora bien, para contestar los objetivos 7, 8 y 9, los cuales pretenden indagar si existen diferencias significativas entre las mediciones del Pre-test y el Post-test, en el grupo

experimental, se aplicó la *t* de Student de muestras relacionadas y la prueba *d* de Cohen, obteniéndose lo siguiente (ver tablas 11 y 12).

Como se observa en la tabla 11, si existen diferencias en los puntajes obtenidos en las variables en el post-test y pre-test, siendo el puntaje más alto en el post-test que en el pre-test, a excepción del autoconcepto emocional, donde extrañamente la media fue mayor en el pre-test.

Tabla 11.

Media y Desviación típica del Pre-test y Post-test del autoconcepto, autoestima y funcionalidad familiar del grupo experimental.

		Media	Desviación típ.
Par 1	Autoconcepto Académico Pre-test	486.04	96.391
	Autoconcepto Académico Post-test	505.36	70.307
Par 2	Autoconcepto Social Pre-test	397.53	132.728
	Autoconcepto Social Post-test	428.45	110.447
Par 3	Autoconcepto Emocional Pre-test	323.70	150.351
	Autoconcepto Emocional Post-test	307.54	143.322
Par 4	Autoconcepto Familiar Pre-test	513.28	90.804
	Autoconcepto Familiar Post-test	522.24	76.015
Par 5	Autoconcepto Físico Pre-test	375.50	162.159
	Autoconcepto Físico Post-test	411.78	136.423
Par 6	Autoconcepto General Pre-test	2096.05	429.559
	Autoconcepto General Post-test	2175.38	380.948
Par 7	Autoestima Pre-test	41.43	3.307
	Autoestima Post-test	42.53	2.731
Par 8	Funcionalidad Familiar Pre-test	7.78	1.904

Funcionalidad Familiar Post-test	8.05	1.663
----------------------------------	------	-------

Para poder afirmar que la diferencia entre los grupos es significativa se interpretó la *t* de Student. Como lo muestra la tabla 12 existen diferencias significativas en el post-test en la autoestima, el autoconcepto general, social y físico. Lo cual indica que la intervención (programa de acompañamiento) tuvo impacto en dichas variables, siendo mayor el tamaño del efecto en el autoconcepto físico y la autoestima.

Tabla 12.

Valores de t de Student al comparar el Pre-test y el Post-test del grupo experimental

		T	gl	Sig. (bil)	d
Par 1	Académico Pre-test - Post-test	-1.885	73	.063	0.22
Par 2	Social Pre-test - Post-test	-4.045	73	.000	0.47
Par 3	Emocional Pre-test - Post-test	1.590	73	.116	0.18
Par 4	Familiar Pre-test - Post-test	-1.176	73	.243	0.14
Par 5	Físico Pre-test - Post-test	-4.404	73	.000	0.51
Par 6	General Pre-test - Post-test	-3.039	73	.003	.35
Par 7	Autoestima Pre-test - Post-test	-4.335	73	.000	0.50
Par 8	Familiar Pre-test - Post-test	-1.067	73	.289	0.12

Igualmente, se compararon los resultados del grupo experimental en el post-test con los resultados del grupo de control, también en el post-test. Al observar la tabla 13 se puede constatar medias mayores en el grupo experimental, excepto en el caso de la variable de autoconcepto emocional.

Tabla 13.

Media y Desviación típica del post-test de los grupos experimental y de control en el autoconcepto, autoestima y funcionalidad familiar.

Tipo de grupo		Media	D.T.
Autoconcepto Académico Post-test	Experimental	505.36	70.307
	Control	474.45	102.690
Autoconcepto Social Post-test	Experimental	428.45	110.447
	Control	394.56	102.274
Autoconcepto Emocional Post-test	Experimental	307.54	143.322
	Control	310.30	157.035
Autoconcepto Familiar Post-test	Experimental	522.24	76.015
	Control	496.20	110.363
Autoconcepto Físico Post-test	Experimental	411.78	136.423
	Control	390.70	136.045
Autoconcepto General Post-test	Experimental	2175.38	380.948
	Control	2066.21	420.409
Autoestima Post-test	Experimental	42.53	2.731
	Control	41.24	3.494
Relaciones Familiares Post-test	Experimental	8.05	1.663
	Control	7.76	1.950

Para determinar si esas diferencias entre los grupos son significativas y así poder dar respuesta a los objetivos 10, 11 y 12 se analizaron en un primer momento las pruebas de Levene de cada par para determinar si las varianzas eran iguales o no ($p > .05$). En los casos de varianzas iguales se interpretó la *t* de Student con la primera fila de cada par de la Tabla 14; en caso contrario se utilizó la segunda fila.

Tabla 14.

Valores de t de Student al comparar el grupo experimental con el grupo de control en el post-test

		Levene		Prueba t		
		F	Sig.	t	gl	Sig.
Autoconcepto Académico Post-test	Varianzas iguales	4.443	.037	2.163	152	.032
	No varianzas iguales			2.194	140.350	.030
Autoconcepto Social Post-test	Varianzas iguales	1.489	.224	1.977	152	.050
	No varianzas iguales			1.971	148.437	.051
Autoconcepto Emocional Post-test	Varianzas iguales	3.311	.071	-.114	152	.910
	No Varianzas iguales			-.114	151.975	.909
Autoconcepto Familiar Post-test	Varianzas iguales	8.558	.004	1.692	152	.093
	No Varianzas iguales			1.716	140.749	.088
Autoconcepto Físico Pos-test	Varianzas iguales	.016	.901	.960	152	.339
	No Varianzas iguales			.959	151.003	.339
Autoconcepto General Post	Varianzas iguales	.680	.411	1.684	152	.094
	No Varianzas iguales			1.690	151.939	.093
Autoestima Post-test	Varianzas iguales	6.088	.015	2.538	152	.012
	No Varianzas iguales			2.562	147.963	.011
Funcionalidad Familiar	Varianzas iguales	1.431	.233	.994	152	.322

Post-test	No Varianzas iguales	1.001	151.018	.319
-----------	-------------------------	-------	---------	------

Los resultados indicaron diferencias significativas entre el grupo de experimental y de control en las variables autoconcepto académico ($t=2.194$, $gl=140.35$, $p=.030$), autoconcepto social ($t=1.977$, $gl=152$, $p=.050$), y autoestima ($t=2.562$, $gl=147.963$, $p=.011$).

CAPÍTULO V.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En un primer momento se presenta el análisis de cada objetivo y la forma en que se fue cumpliendo, así como el rechazo o aceptación de la hipótesis correspondiente. A continuación, se relacionan los resultados obtenidos con estudios previos. Después se incluyen recomendaciones para futuras aplicaciones y se describen las limitaciones del estudio.

El presente estudio cuasi-experimental se hizo con el objetivo de evaluar el impacto de un programa de acompañamiento escolar sobre la autoestima, autoconcepto y funcionalidad familiar en estudiantes de bachillerato y se plantearon como objetivos específicos: 1) determinar los niveles del autoconcepto, en sus dimensiones académica, social, emocional, familiar y física, en estudiantes de bachillerato; 2) determinar el nivel de autoestima escolar en estudiantes de bachillerato y 3) examinar la funcionalidad familiar en estudiantes de bachillerato.

Respecto al objetivo uno (ver tablas 5 y 8), se encontró que el autoconcepto en general ($\bar{X}=2059$), el autoconcepto académico ($\bar{X}=474.11$) y el familiar ($\bar{X}=503.61$) se ubican en un nivel "alto"; los autoconceptos social ($\bar{X}=386.60$), emocional ($\bar{X}=317.87$) y físico ($\bar{X}=376.81$) se encuentran en un nivel "medio". El autoconcepto con mayor nivel fue el familiar (503.61) y el de menor el emocional (371.87), lo que lleva al rechazo de H1 (el autoconcepto de mayor desarrollo en los estudiantes de bachillerato es el autoconcepto académico).

Referente al objetivo dos (ver tablas 6 y 8), se puede afirmar que la autoestima escolar ($\bar{X}=41.47$) se ubica en un nivel “alto”; rechazándose H2 (el nivel de autoestima de los estudiantes de preparatoria es medio).

En relación al objetivo tres, la funcionalidad familiar se ubica en un nivel “normal” en la muestra, acorde con Juárez y Alcalá (2014). De igual forma se rechaza su hipótesis (La funcionalidad en las familias de los estudiantes de preparatoria es “moderada”).

Lo anterior nos aporta información del adecuado desarrollo de los participantes del estudio, Esteves y col. (2020) dicen que un buen funcionamiento familiar constituye un factor protector frente a los factores de riesgo particularmente en la adolescencia (p.19). Como se observó en la tabla 10, fue de interés analizar correlaciones entre la autoestima, autoconcepto y funcionalidad familiar (objetivo cuatro), encontrándose correlación positiva y significativa entre la autoestima, el autoconcepto general y el social con todas las demás variables. Aceptándose la H4 (existe correlación positiva y significativa entre el autoconcepto general y la autoestima) y H5 (existe correlación positiva y significativa entre la funcionalidad familiar y la autoestima).

Dichas correlaciones aportan información valiosa sobre la importancia de trabajar en la autoestima para tener un efecto en el autoconcepto de los estudiantes. Lo anterior tiene relación con lo encontrado por González (2012) que dice que el autoestima tiene su origen en la interacción social del individuo con los demás, ya que a partir de la relación que se da en primer lugar con la familia, los adultos y posteriormente con los pares se crean las circunstancias para comenzar a definirse como capaces o no de realizar algo, se establecen los lazos de valoración hacia las capacidades personales y cognitivas que

el adolescente tiene para que posteriormente él mismo se defina y valore de acuerdo a su propia percepción (p. 13-14).

Un dato importante en las correlaciones fue que la correlación más fuerte se ubicó en la funcionalidad familiar y en autoconcepto en general, lo que constata la importancia de las relaciones familiares en el desarrollo del autoconcepto, tal como lo describe Espinoza (2020) que la familia influye en el bienestar emocional de sus integrantes promoviendo estados de salud favorables que permiten el desarrollo integral de los mismos. La funcionalidad familiar es el uso de recursos para resolver situaciones de crisis a lo largo de las etapas del ciclo vital para cada uno de los integrantes de la familia, mostrando que existe cooperación y participación de las actividades y responsabilidades; basándose en una relación de cariño que tiene como compromiso el promover y satisfacer sus necesidades (p. 1-2).

Referente a los objetivos 5 y 6 que versan sobre el diseño y la implementación del programa de acompañamiento, en la sección de Método y Anexos se describe como se lograron alcanzar.

Ahora bien, los resultados recién comentados se obtuvieron de la muestra total antes de la intervención. Una vez realizada la intervención se buscó satisfacer los siguientes objetivos que versan sobre examinar si existen diferencias significativas respecto al autoconcepto, en distintas dimensiones (objetivo 7), la autoestima (objetivo 8) y la funcionalidad familiar (objetivo 9) en el grupo experimental, una vez aplicado el programa de acompañamiento **“e-contigo”** en comparación con las mediciones antes del programa.

Los resultados encontrados indicaron diferencias significativas, siendo mayores las medias en el post-test, en la autoestima ($t=-4.335$, $gl=73$, $p=.000$), el autoconcepto general ($t=-3.039$, $gl=73$, $p=.003$) social ($t=-4.045$, $gl=73$, $p=.063$) y físico ($t=-4.404$, $gl=73$, $p=.000$). Es decir, el programa de acompañamiento tuvo impacto en esas variables, siendo mayor el tamaño del efecto en el autoconcepto físico ($d=.51$). La explicación de ello pudiera estar relacionado con el tipo de intervención, que consistió en una intervención grupal, y que producto de las interacciones mejoraron su autoconcepto social; de igual manera las actividades los llevaron a conocerse a sí mismos y confiar en sus habilidades elevando así su autoestima y su autoconcepto general y social. Sin embargo, debido a que las actividades fueron de tipo “socioemocionales” su impacto no llegó al área académica; y por no tratarse de terapia psicológica, el autoconcepto emocional no mejoró. Como lo dice Ramos-Díaz y col. (2018) que hay un enorme interés por tratar de ayudar a los adolescentes a mejorar u obtener una visión más ajustada de su self mediante su implicación en intervenciones psicológicas eficaces... la Asociación Americana de Psicología subraya la importancia de una perspectiva proactiva y preventiva en relación con la salud psicológica.

Igualmente, en el caso del autoconcepto emocional se observó un puntaje más bajo después de la intervención, lo cual pudiera estar relacionado con la situación actual que están atravesando todos los estudiantes y el mundo: la pandemia por COVID-19, donde las pérdidas y enfermedades de familiares y amigos están presentes en muchas familias. Con lo planteado anteriormente, se puede deducir que se rechaza H6 y se acepta H7, hipótesis que versan sobre la existencia de diferencias significativas, después de la

intervención, en el autoconcepto y sus distintas dimensiones, y la autoestima, respectivamente.

Otro dato importante, fue que no se tuvo efecto en la funcionalidad familiar, rechazándose H8 (existen diferencias significativas, respecto a la funcionalidad familiar en los estudiantes de bachillerato, una vez aplicado el programa de acompañamiento en comparación con su medición antes del programa) lo cual plantea la necesidad de realizar las intervenciones directamente con los distintos miembros de la familia y no solo con los estudiantes.

Para tener certeza de los datos se plantearon los objetivos 10 al 12, que comparan los resultados del grupo experimental con el grupo de control, ambas mediciones después de la intervención, encontrándose diferencias significativas entre el grupo de experimental y de control en las variables autoconcepto académico ($t=2.194$, $gl=140.35$, $p=.030$), autoconcepto social ($t=1.977$, $gl=152$, $p=.050$), y autoestima ($t=2.562$, $gl=147.963$, $p=.011$). Lo cual lleva al rechazo de H9 (existen diferencias significativas entre los estudiantes del grupo experimental y los estudiantes del grupo de control, respecto al autoconcepto, en sus dimensiones académica, social, emocional, familiar y física) y H11 (existen diferencias significativas entre los estudiantes del grupo experimental y los estudiantes del grupo de control, respecto a la autoestima escolar); aceptándose H10 (existen diferencias significativas entre los estudiantes del grupo experimental y los estudiantes del grupo de control, respecto a la funcionalidad familiar).

Como conclusión a este estudio, la presente investigación es un referente para la aplicación de instrumentos que derivan a datos de los estudiantes del bachillerato, lo cual puede y debe ser aplicado a todas las dependencias de ese organismo público, ya que actualmente no existe un documento con estos constructos. Los resultados señalan la existencia de diferencias significativas después de una intervención como el programa **“e-contigo”**, a pesar de vivir en incertidumbre por la pandemia Sars-cov2 que afecta al mundo. Los resultados que se generan de esta investigación son oportunidades para continuar investigando sobre el tema y con ello seguir en la búsqueda de una mejora para los estudiantes del bachillerato.

Se recomienda la replicación del estudio en preparatorias públicas y privadas; sin embargo, sería de gran utilidad revisar las actividades para que tengan efecto en los autoconceptos emocional o académico; o en su defecto, tener una adecuada y oportuna retroalimentación a los participantes para que reciban terapia psicológica si fuera necesario.

Finalmente, se indica que, como limitación del estudio, que la muestra no se seleccionó de forma probabilística, por lo que las inferencias deben tomarse con la debida cautela dentro de la muestra de estudiantes recolectada.

Igualmente, es común que los estudiantes contesten por deseabilidad social por tratarse de un contexto educativo donde se aplicaron los instrumentos.

CAPÍTULO VI.

REFERENCIAS

- Agrahari, S.K, & Kinra, A. (2017). Impact of parental expectation on self-concept of adolescent. *Indian Journal of Health and Well-being*, 8(11), 1357-1360.
- Alonso-Castillo, M., Yáñez-Lozano, A.; & Armendariz-García, N. (2017). Funcionalidad familiar y consumo de alcohol en adolescentes de secundaria. *Health and Addictions*, 17(1), 87-96.
- Andrade, J. & Gonzáles, J. (2017). Relación entre riesgo suicida, autoestima, desesperanza y estilos de socialización parental en estudiantes de bachillerato. *Psicogente*, 20(37), 70-88. <http://doi.org/10.17081/psico.20.37.2419>
- ANUIES, (2000), La educación superior en el S. XXI: líneas de desarrollo, México, ANUIES, Recuperado de: http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf.
- Ayala-Aguirre, F.G. (1998). *La función del profesor como asesor*. (2ª. ed.). Trillas.
- Awuapara, S. & Valdivieso, M. (2013). Características bio-psicosociales del adolescente. *Odontol Pediatr*. 12 (2) <http://repebis.upch.edu.pe/articulos/op/v12n2/a3.pdf>
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., & Alcalay, L., (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: Evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638.
- Bednar, R., & Peterson, S. (1996). *Self-esteem: paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. American Psychological Association.
- Błażek, M., & Besta, T. (2012). Self-concept clarity and religious orientations: Prediction of purpose in life and self-esteem. *Journal of Religion & Health*, 51, 947–960.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Paidós.

- Buehler C. & Gerard J. M. (2002). Marital conflict, ineffective parenting, and children's and adolescents' maladjustment. *Journal of Marriage and Family*, 64(1), 78-92.
- Cava, M.J. (2012). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Paidós.
- Cava, M.J. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. [Tesis de doctorado]. Universitat de València. Facultat de Psicologia.
- Cazalla-Luna, N. & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista electrónica de investigación y docencia (REID)*, 10, 43-64.
- DeMarree, K. G., & Rios, K. (2014). Understanding the relationship between self-esteem and self clarity: The role of desired self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*, 50, 202–209. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2013.10.003>
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development. Theory and applications*. Sage Publications.
- Dillon, R. & Kanwar, P. (2015). Relationship of perceived parental attachment with internalizing problems among adolescents. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6(2), 171-173.
- Dweck, C. (2019). Mindset. *La actitud del éxito*. Editorial Sirio.
- Escorcía, I. S., & Pérez, O. M. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista electrónica educare*, 19(1), 241-256
- Espinoza, E. (2020). *Funcionalidad familiar y autoconcepto académico en adolescentes de una Institución Educativa Nacional de provincia* [Tesis de licenciatura inédita]. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96.
- Esteves, A., Paredes, R., Calcina, C. & Yapuchura, C. (2020). Habilidades Sociales en adolescentes y Funcionalidad Familiar. *Comuni@cción* 11(1), 16-27. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.392>
- Garaigordobil, M. (2007). Perspectivas metodológicas en la medición de los efectos de un programa de intervención con adolescentes: La evaluación pretest-postest y los cuestionarios de evaluación del programa. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 357-376.

- García, A. R. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*, (44), 241-257.
- García, C. & Parada, D. (2018). Construcción de adolescencia: una concepción histórica y social inserta en las políticas públicas. *Universitas Humanística* 85, 1-18. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh85.cach>
- García y Musitu (1999). Instrumento Autoconcepto AF-5, en <https://lisis.blogs.uv.es/instrumentos-2013-2016/>
- García, J. A., & Sánchez, J. M. R. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- Gifre Monreal, M., & Esteban Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronferbrenner. © *Contextos educativos. Revista de educación*, 15, 79-92.
- Giraldo, K. P., & Holguín, M. J. A. (2017). La autoestima, proceso humano. *Revista Electrónica Psyconex*, 9(14), 1-9.
- González, E. (2012). *Autoestima escolar en alumnos del bachillerato general y del bilingüe progresivo* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- González-Rivera, J.A. (2017). Validación y análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en mujeres puertorriqueñas: ¿unifactorial o bifactorial? *Apuntes de Psicología*, 35(3), 169-177.
- González Sala, F., Gimeno Collado, A., Meléndez Moral, J. C., & Córdoba Iniesta, A. (2012). La percepción de la funcionalidad familiar: Confirmación de su estructura bifactorial. *Escritos de Psicología* 5(1), 34-39.
- Goñi, E. & Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 199-208.
- Gravini, M. (2016). *La permanencia y la deserción estudiantil y su relación con el autoconcepto, la resiliencia y el rendimiento académico en estudiantes con riesgo socioeconómico alto o bajo* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M. J., & Hidalgo Vicario, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría integral*, 21(4), 233-244.

- Gutiérrez-Saldaña, P., Campacho-Calderón, N., y Martínez-Martínez, M. (2007). Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes. *Aten Primaria*, 39(11), 597-601.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford.
- Hohman, Z. P., & Hogg, M. A. (2015). Fearing the uncertain: Self-uncertainty plays a role in mortality salience. *Journal of Experimental Social Psychology*, 57, 31–42.
- Kanmani, M. & Rajeswari, N. (2018) A study on self-esteem among Tamil Graduate students Chennai. *IJAR International Journal of Advanced Research* 6(7), 761-765. <http://dx.doi.org/10.21474/IJAR01/7423>
- Leyva, R., Hernández, A. M., Nava, G. & López, V. (2007). Depresión en adolescentes y funcionamiento familiar. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social* 45(3), 225-232.
- Lillo Espinosa, J. L. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (90), 57-71.
- Linares, E. T., Vilariño, C. S., Villas, M. A., Álvarez-Dardet, S. M., & López, M. J. L. (2002). El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. *Anales de Psicología* 18(1), 45-59.
- Lodi-Smith, J. & DeMarree, K.G. (Eds), (2017). *Self-Concept Clarity. Perspectives on Assessment, Research and Applications*. Springer.
- Lodi-Smith, J., Cologgi, K., Spain, S. M., & Roberts, B. W. (2017). Development of identity clarity and content in adulthood. *Journal of Personality & Social Psychology*, 112(5) 755–768.
- Lucas, B., & Claxton, G., (2014). *Nuevas inteligencias nuevos aprendizajes*. España: Narcea.
- Marchant, T., Haeussler, I. M. & Torretti, A.(2002). *TAE: Bateria de Tests de Autoestima Escolar*. Ediciones UC.
- Marín Sánchez, M., Teruel Melero, M. P., & Bueno García, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de magisterio. *Ansiedad y Estrés. Universidad de Zaragoza*, 12(2), 379-391.
- Marsh, H.W. y Martin, A.J. (2010). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77.

- Mikulic, I.M., Crespi, M., y Radusky, P. (2015) Construcción y Validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE). *Revista Interdisciplinaria*, 32(2), 307-330.
- Mohammad, A. (2010). Relationship Between Self-esteem and Academic Achievement Amongst Pre-University Students. *Journal of Applied Sciences*, 10(20), 2474-2477.
- Moreno, J., & Chauta, L. (2011). Funcionalidad familiar, conductas externalizadas y rendimiento académico en un grupo de adolescentes de la ciudad de Bogotá. *Psicología: Avances de la Disciplina*, 6(1), 155-166.
- Naranjo Pereira, M. L. (2006). El autoconcepto positivo: un objetivo de la orientación y la educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 6(1), 1-30.
- Naranjo, M. D. & González, A. C. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-404.
- Nunes Baptista, M., Rigotto, D. M., Ferrari Cardoso, H., & Marín Rueda, F. J. (2012). Soporte social, familiar y autoconcepto: relación entre los constructos. *Psicología desde el Caribe*, 29(1), 1-18.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing.
- Ortega Becerra, M.A. (2010). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de primer ciclo de educación secundaria de la Ciudad de Jaén* [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada.
- Paez, D. Zubieta, E., Mayordomo, S. Jimenez, A. & Ruiz, S. (2004) *Identidad, autoconcepto, auto-estima y autoeficacia y locus de control*. En: D. Páez, S. Fernández y E. Zubieta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 125-193). Pearson.
- Papalia, D. & Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano*. (13va. ed.). McGraw-Hill Education.
- Peixoto, F. & Almeida, L.S. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal of Psychology of Education*, 25(2), 157-175. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0011-z>

- Pienda, J. A., Pérez, J. C. N., Pumariega, S. G., & García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Poncet, A., Courvoisier, D. S., Combescure, C., & Perneger, T. V. (2016). Normality and sample size do not matter for the selection of an appropriate statistical test for two-group comparisons. *Methodology*, 12(2), 61-71. <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000110>
- Puigcerver, M. (2009), *Evaluación del Autoconcepto, Actitudes y Competencia Social en Sujetos Sordos* [Tesis Doctoral]. Universidad de Murcia.
- Ramos-Díaz, E., Axpe, I., Fernández-Lasarte, O. y Jiménez-Jiménez, V. (2018). Intervención cognitivo-conductual para la mejora del autoconcepto en el caso de una adolescente víctima de maltrato emocional. *Revista de Diagnóstico Psicológico, Psicoterapia y Salud* 1 (9), 1-10.
- Roa, A. (2013). La Educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania*, 44, 241-257.
- Roca, E. L. (2013). *Autoestima sana. Una visión actual, basada en la investigación*. TEA Ediciones.
- Rodríguez, N., C. & Caño, G., A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychological Therapy*, 12(3), 389-403.
- Rius M., Contreras M., & Ribera B., (1998) *Aportaciones sistémicas sobre autoestima y autoconcepto en Educación para la Salud*. Recuperado de: <https://zenodo.org/record/1069806/files/4%20Rius.pdf>
- Salcedo, I. (2016). *Relación entre adicción a redes sociales y autoestima en jóvenes universitarios de una universidad particular de Lima* [Tesis de maestría]. Universidad de San Martín de Porres.
- Salum, A. Marín, R. & Reyes, C. (2011) Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de secundaria de ciudad Victoria, Tamaulipas; México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 255-272.
- Samper, L., Mestre V., & Malonda, E. (2015). Evaluación del rol de variables intelectuales y socioemocionales en la resolución de problemas en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 14(1),15-26. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy.14-1.ervi>
- Schoeps, K., Chulia, A.T., Barrón, R.G., & Castilla, I. M. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 51-56.

- Secretaría de Salud (20 de agosto de 2015) *¿Qué es la adolescencia?*
<https://www.gob.mx/salud/articulos/que-es-la-adolescencia>
- Seligman, M. (2011) *Florecer: psicología; psicología positiva; sentido de la felicidad; bienestar*. Océano Expres.
- SEP (2018). *Nuevo Modelo Educativo, Escuelas Normales. Resumen Ejecutivo*. Autor. Recuperado el 25 de febrero de 2022 de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240634/1._Resumen_Ejecutivo__7_.pdf
- Shao, W. C. (2014). *Perceived differential parental expectations of achievement: Assessing impact on Psychological well-being among college students with siblings*. [Tesis de licenciatura]. University of Michigan.
- Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Sreehari, R., Varghese, J. & Joseph-Thomas, R. (2018). Effect of life skills training on fear of negative evaluation and self-image among school adolescents. *Indian Journal of Positive Psychology*, 9(1), 193-195.
- Suarez, M., & Alcalá, M. (2014). APGAR Familiar: Una herramienta para detectar disfunción familiar. *Revista Médica La Paz*, 20(1), 53-57.
- Torrice Linares, E; Santín Vilariño, C; Andrés Villas, M; Menéndez Álvarez-Dardet, S. & López López J.M. (2002). El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. *Anales de Psicología*, 18 (1), 45-59.
- UANL (2019). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2030*. Autor. Recuperado el 25 de febrero de 2022 de <https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2019/05/Plan-desarrollo-institucional-UANL-19-30.pdf>
- Urdiales, M., Castro, C., & Villarreal, M. (2018). El autoesquema y el autoconcepto en el ámbito escolar. En Y. Martínez, Y. Aceves, y M. Barak (eds.). *Desarrollo del Potencial Humano en el ámbito universitario* (pp.19-41). Artificios Editorial.
- Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Santillana
- Vera, J., Calderón, N. y Rodríguez C. (2016). El ajuste psicosocial de alumnos de nuevo ingreso y la atención tutorial en la universidad. *Praxis Investigativa ReDIE*, 8(14), 75-84.
- Vicario, H. H., & Fierro, M. G. (2014). Adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Anales de Pediatría Continuada*, 12(01), 42-46.

Villalobos, H.P. (2019). Autoestima, teorías y su relación con el éxito personal. *Alternativas en psicología*, 41, 22-32.

Wang, J. Hu, S. y Wang, L. (2018) Multilevel analysis of personality, family, and classroom influences on emotional and behavioral problems among *Chinese adolescent students*. *PLoS ONE* 13 (8), e0201442. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201442>

CAPÍTULO VII.

ANEXOS

ANEXO 1: Consentimiento informado

Estimado padre (madre) de familia:

Mi nombre es María Leticia Segura Arévalo y actualmente estoy llevando a cabo un estudio en estudiantes de preparatoria cuyo objetivo es: evaluar el impacto de un programa de acompañamiento escolar sobre la autoestima, autoconcepto y funcionalidad familiar en estudiantes de bachillerato.

He seleccionado el grupo de su hijo(a) para poder implementar el programa de acompañamiento que buscará mejorar la autoestima de su hijo(a), la visión que tiene de sí mismo (autoconcepto) y la relación que tiene con su familia.

Las actividades en las cuales su hijo(a) tendrá que participar son las siguientes:

1. Contestar cuestionarios sobre autoestima, autoconcepto y funcionalidad familiar como diagnóstico.
2. Participar en las sesiones de acompañamiento de una manera activa.
3. Contestar cuestionarios sobre autoestima, autoconcepto y funcionalidad familiar para evaluar el impacto del acompañamiento.

La participación de su hijo es *voluntaria* y quedará confirmada, si así lo decide, con su firma en la hoja final del presente documento. Usted es libre de consentir que su hijo o hija participe o no, y *puede retirarse del estudio en cualquier momento* sin necesidad de aportar motivo o explicación alguna.

Los resultados del estudio serán mostrados ante la comunidad científica a través de su publicación en mi tesis doctoral, congresos, jornadas y/o revistas científicas especializadas. En ningún caso aparecerá información identificable en estas publicaciones y nunca referida a participantes en específico.

Se garantiza la protección de datos de los participantes mediante el anonimato, de acuerdo con la *Ley 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal*. No se hará público ningún dato que pueda utilizarse para la identificación de los participantes, como los relativos al nombre y apellidos o al centro educativo.

Usted debe saber que no recibirá ninguna compensación económica por la participación de su hijo en el estudio. Este estudio no tiene ninguna financiación. Lo estoy realizando para obtener el grado de doctor.

El estudio se está desarrollando en la preparatoria a la que asiste su hijo(a) y está dirigido por mi persona, Mtra. María Leticia Segura Arévalo y mi directora de tesis, la Dra. María Elena Urdiales Ibarra.

Ante cualquier duda que le pueda surgir, puede comunicarse por correo a mi cuenta lettysegura@hotmail.com o vía telefónica al 8182809273.

Estoy a su completa disposición para atender y resolver cualquiera de los comentarios y dudas que puedan surgir.

Atentamente
Mtra. María Leticia Segura Arévalo

HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Los datos aportados al estudio estarán sujetos a **la Ley 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal**. Tanto usted como padre/madre o tutor/tutora, como el/la participante, podrán retirarse del estudio en cualquier momento sin necesidad de permisos o justificaciones de ningún tipo. Además del consentimiento informado por escrito, se contará con la aprobación verbal de los participantes implicados.

Para cualquier información respecto al estudio, se puede dirigir con Mtra. María Leticia Segura Arévalo por correo a lettysegura@hotmail.com o vía telefónica al cel. 8182809273.

Yo _____, como padre, madre o tutor/a legal de _____ (nombre de su hijo o hija), doy mi consentimiento para su participación en el estudio **Autoestima, Autoconcepto y Funcionalidad Familiar en un Modelo de Acompañamiento en Estudiantes de Bachillerato**. Con ello también doy permiso al equipo investigador a tratar los datos extraídos con fines únicamente estadísticos y científicos.

Firma

Fecha

Teléfono de contacto

ANEXO 2: Instrumentos

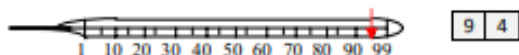
Test de Autoestima Escolar

Test de Autoestima Escolar (TAE) (total)	SI	NO
1. Mis compañeros se burlan de mí		
2. Soy una persona feliz		
3. Soy astuto(a), soy inteligente		
4. Me molesta mi aspecto, el cómo me veo		
5. Cuando sea grande voy a ser una persona importante		
6. Soy bueno(a) para hacer mis tareas		
7. Me gusta ser como soy		
8. Generalmente me meto en problemas		
9. Yo puedo hablar bien delante de mis compañeros		
10. Yo soy el (la) último (a) que eligen para los juegos		
11. Soy buen ayudante		
12. Yo quiero ser diferente		
13. Me doy por vencido fácilmente		
14. Tengo muchos amigos		
15. Cuando intento hacer algo todo sale mal		
16. Siento que no me toman en cuenta		
17. Mi familia está desilusionada de mí		
18. Tengo una cara agradable		
19. Soy torpe		
20. En los juegos y en el deporte, yo miro en vez de jugar		
21. Se me olvida lo que aprendo		
22. Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas		
23. Soy una buena persona		

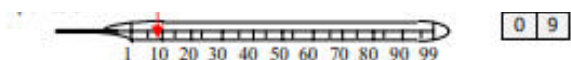
Escala de Autoconcepto

A continuación, encontrará una serie de frases. Lee cada una de ellas cuidadosamente y contesta según tu criterio seleccionando el lugar correspondiente del termómetro.

Por ejemplo, si una frase dice: “La música me ayuda a estar contento” y estas **muy de acuerdo**, marcarás un nivel alto. En este caso la respuesta está en el nivel 94.



Por el contrario, si estás **muy poco de acuerdo** elegirás un nivel bajo, en este caso la respuesta está en el punto 9.



No olvides que en el termómetro existen muchas opciones. Para ser más precisos, tienes en el termómetro 99 posibilidades de responder. Escoge la que más se corresponde con lo que piensas.

1. Hago bien los trabajos escolares		
2. Consigo fácilmente amigos/as		
3. Tengo miedo de algunas cosas		
4. En casa me critican mucho		
5. Me cuido físicamente		
6. Mis profesoras/es me consideran un buen estudiante		
7. Soy una persona amigable		
8. Muchas cosas me ponen nerviosa/o		
9. Me siento feliz en casa		
10. Me buscan para hacer actividades deportivas		
11. Trabajo mucho en clase		
12. Es difícil para mí hacer amigos/os		
13. Me asusto con facilidad		

14. Mi familia está decepcionada de mí		
15. Me considero elegante		
16. Mis profesoras/es me quieren		
17. Soy un chico/a alegre		
18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nerviosa/o		
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas		
20. Me gusta cómo soy físicamente		
21. Soy un buen estudiante		
22. Me cuesta hablar con desconocidos/as		
23. Me pongo nerviosa/o cuando me pregunta el profesor/a		
24. Mis padres me dan confianza		
25. Soy buena/o haciendo deporte		
26. Mis profesores/as me consideran inteligente y trabajador/a		
27. Tengo muchos amigos/as		
28. Soy un chico/a nervioso/a		
29. Me siento querido/a por mis padres		
30. Soy una persona atractiva		

APGAR Familiar

Conteste a las siguientes preguntas según los siguientes criterios:

A: Casi nunca

B: A veces

C: Casi siempre

A B C

- 1.- ¿Está satisfecho con la ayuda que recibe de su familia cuando tiene un problema?
- 2.- ¿Conversan entre ustedes los problemas que tienen en casa?
- 3.- ¿Las decisiones importantes se toman en conjunto en la casa?
- 4.- ¿Está satisfecho con el tiempo que su familia y usted pasan juntos?
- 5.- ¿Siente que su familia le quiere?

TOTAL: _____

ANEXO 3: E-CONTIGO (PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO)

MÓDULO:	ACTIVIDADES:	OBJETIVO DEL CONTENIDO:
I. Preparando el terreno: un clima positivo	<ol style="list-style-type: none">1.“Quiero conocerte”2.“Mi creación”3.“Completar frases”4.Retroalimentación	Desarrollar un ambiente de confianza y apoyo para que los alumnos se encuentren seguros de sí mismos en su interacción con los demás. Potenciar la conciencia de sí mismo y de su identidad personal.
II. Los recursos personales	<ol style="list-style-type: none">1.“Los éxitos del día”2.“Mi diario”3.“Se anuncia algo importante”4.“Tu árbol”	Hacer conscientes a los alumnos de la gran cantidad de recursos y potencialidades que tienen. Conocer las cualidades, habilidades y destrezas que cada uno de ellos posee. Procurar que sean conscientes de los logros y éxitos que han conseguido, y que están consiguiendo cada día.
III. Mi identidad	<ol style="list-style-type: none">1.“Autorretrato”2.“Qué pasaría si...”3.“Mis sentimientos”4.“Estatuas”5.“Adivina la palabra”	Profundizar a los alumnos en un mayor autoconocimiento, tomando toda la globalidad, todos los rasgos positivos y negativos que tienen y propiciar su aceptación. Continuar con el conocimiento de sus gustos, aficiones, sentimientos, así como de aquellos rasgos más peculiares que los demás ven en ellos. Ser conscientes de su propio cuerpo, de

sus características físicas, de todo lo que el cuerpo les dice. **Aceptación de su cuerpo como parte importante de ellos mismos.**

IV. Mis proyectos *	1. "La bola de cristal" 2. "Una herramienta muy útil" 3. "Concretando"	Conocer qué metas les gustaría conseguir; a dónde quieren llegar. Comprometerse con la consecución de dichos objetivos y llevar a cabo pequeñas metas que los acerquen hacia ellos, dándose cuenta de lo que van alcanzando poco a poco. Aprender a pedir de un modo explícito aquello que desean.
V. No siempre es fácil*	1. "No siempre" 2. "¿Voluntarios?" 3. "Concretando-2"	Tomar conciencia a los alumnos de la existencia de ciertos obstáculos que les impiden conseguir sus metas. Uno de ellos es su lenguaje interno. Aceptar el hecho de que todos nos equivocamos y cometemos errores. Evitar que esto se convierta en otro obstáculo para conseguir aquello que se han propuesto

VI. Mis amigos	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Amigos" 2. "Aprendizaje cooperativo" 3. "Cuadrados" 	<p>Reflexionar sobre la relación con los iguales y analizar los elementos que se valoran en una amistad. Desarrollar estrategias de comunicación. Practicar tareas de aprendizaje cooperativo y analizar las diferencias entre cooperación y competición.</p>
VII. Mi familia*	<ol style="list-style-type: none"> 1. "La familia" 2. "Pactos" 3. "Cómics" 	<p>Reflexionar sobre las relaciones familiares. Hacer conscientes a los alumnos de que ellos también influyen en las relaciones que se producen en la familia.</p>

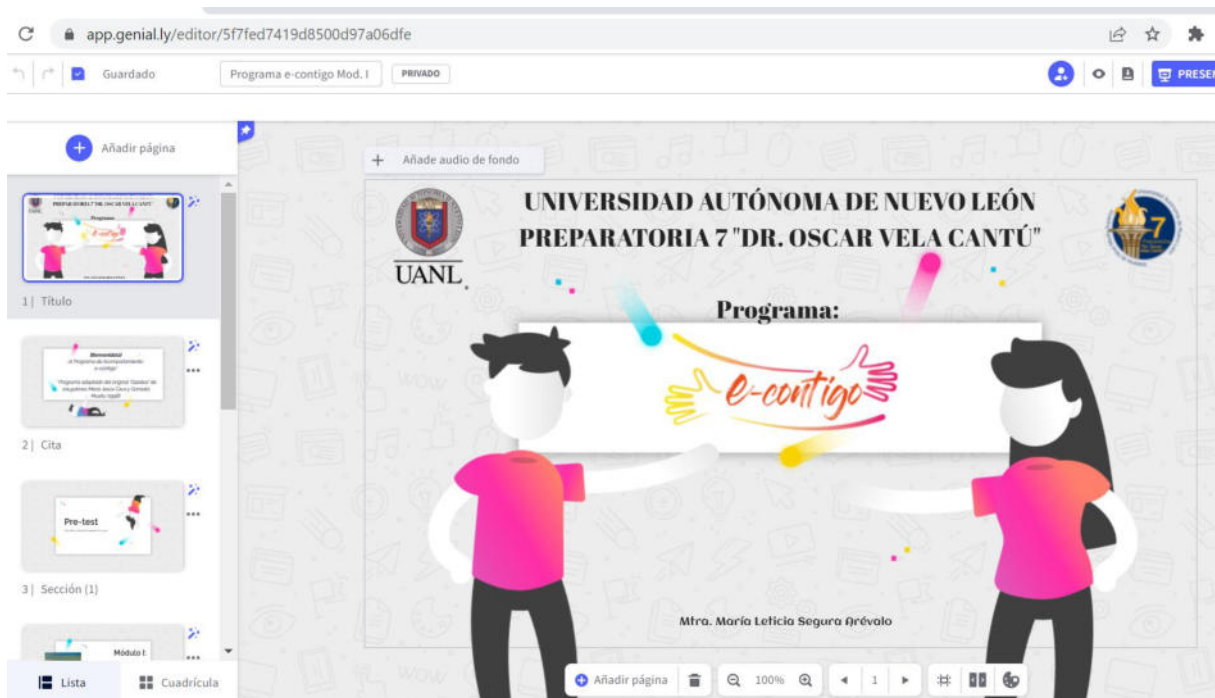
ANEXO 4: Logo



ANEXO 5: Módulos en Genially

Cada uno de los módulos fueron plasmados en Genially quedando de esta manera:

Módulo I:



Programa e-contigo Mod. | +

app.genial.ly/editor/5f7fed7419d8500d97a06dfe

Guardado Programa e-contigo Mod. | PRIVADO

Añadir página

Añade audio de fondo

Bienvenido(a)
al Programa de Acompañamiento:
e-contigo*

* Programa adaptado del original "Galatea" de
los autores María Jesús Cava y Gonzalo
Musitu (1998).

1 | Título

2 | Cita

3 | Sección (1)

Módulo 1

Lista Cuadrícula

Añadir página 100% 2

Programa e-contigo Mod. | +

app.genial.ly/editor/5f7fed7419d8500d97a06dfe

Guardado Programa e-contigo Mod. | PRIVADO PRESENTAR

Añadir página

Añade audio de fondo

Pre-test
(Dar click arriba de la palabra Pre-test)

1 | Título

2 | Cita

3 | Sección (1)

Módulo 1

Lista Cuadrícula

Añadir página 100% 3

r | Programa e-contigo Mod. | x +

app.genial.ly/editor/5f7fed7419d8500d97a06dfe

Guardado Programa e-contigo Mod.1 PRIVADO PRESE

+ Añadir página

3 | Sección (1)

4 | Sección (2)

5 | Texto/Imagen (2)

Lista Cuadrícula

+ Añade audio de fondo

Módulo I:
Preparando el
terreno: un clima
positivo

+ Añadir página 100% 4

r | Programa e-contigo Mod. | x +

app.genial.ly/editor/5f7fed7419d8500d97a06dfe

Guardado Programa e-contigo Mod.1 PRIVADO PRESENTAR

+ Añadir página

3 | Sección (1)

4 | Sección (2)

5 | Texto/Imagen (2)

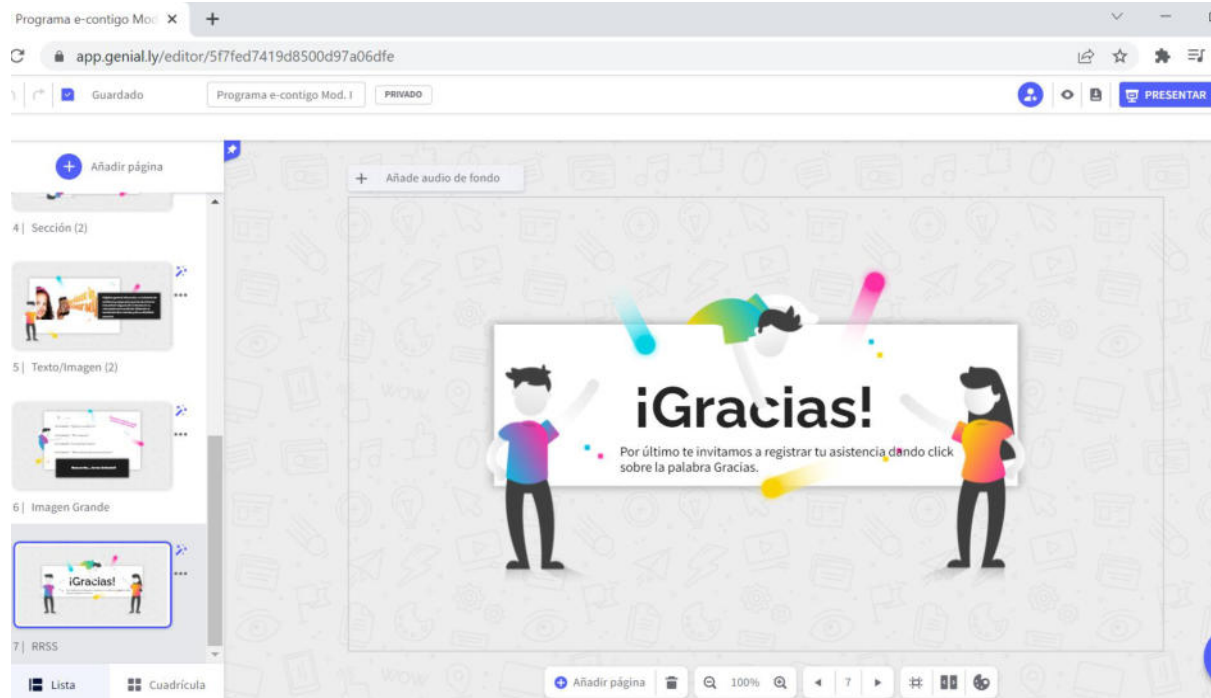
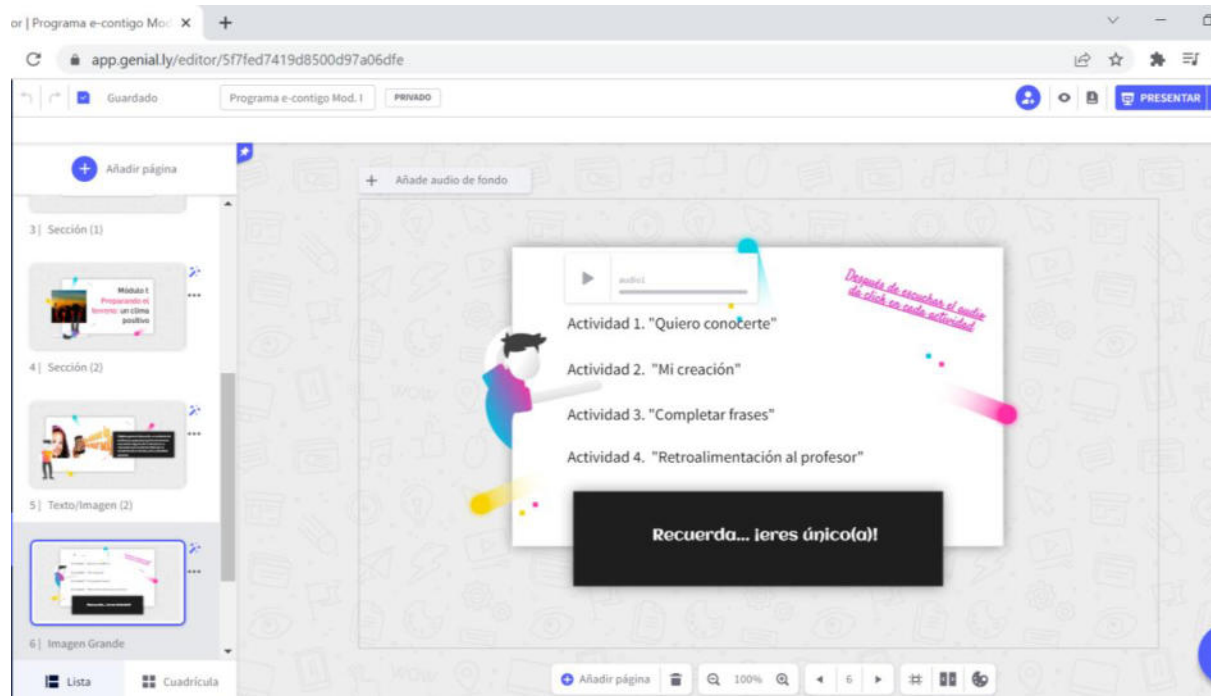
Lista Cuadrícula

+ Añade audio de fondo

Believe in Yourself

Objetivo general: desarrollar un ambiente de confianza y apoyo para que los alumnos se encuentren seguros de sí mismos en su interacción con los demás. Potenciar la conciencia de sí mismos y de su identidad personal.

+ Añadir página 100% 5



Módulo II:

The screenshot shows a Genial.ly presentation slide. The slide features the UANL logo in the top left and a circular logo with the number 7 in the top right. The main title is "Módulo II: LOS RECURSOS PERSONALES" in large, bold, blue letters. Below the title is an illustration of a person sitting on the floor, using a laptop, with a potted plant next to them. The author's name, "Mtra. María Leticia Segura Orévalo", is written at the bottom. The slide is set against a dark blue background. The Genial.ly interface is visible, including a sidebar with thumbnails of other slides and a bottom control bar with navigation icons.

The screenshot shows a Genial.ly presentation slide. The slide features a central illustration of a hand holding a smartphone. To the right of the illustration is a dark blue speech bubble containing the text "Bienvenido(a) al Programa de Acompañamiento: e-contigo*". Below the speech bubble is a small note: "*Programa adaptado del original 'Galatea' de los autores María Jesús Cava y Gonzalo Musthu (1998)". The slide is set against a white background. The Genial.ly interface is visible, including a sidebar with thumbnails of other slides and a bottom control bar with navigation icons.

ir | Programa e-contigo Móvil x +

app.genial.ly/editor/5f8a304db7ebc30d14646af2

Guardado Programa e-contigo Móduli PRIVADO PRESENTAR


Añadir página

1 | 1

2 | 2

3 | 3

MUSIC



Objetivo:

- * HACER CONSCIENTES A LOS ALUMNOS DE LA GRAN CANTIDAD DE RECURSOS Y POTENCIALIDADES QUE TIENEN.
- * CONOCER LAS CUALIDADES, HABILIDADES Y DESTREZAS QUE CADA UNO DE ELLOS POSEE.
- * PROCURAR QUE SEAN CONSCIENTES DE LOS LOGROS Y ÉXITOS QUE HAN CONSEGUIDO, Y QUE ESTÁN CONSIGUIENDO CADA DÍA.
- * MOSTRAR LOS PROPIOS RECURSOS Y LOGROS ANTE SUS COMPAÑEROS.
- * APRENDER A VALORAR LAS CUALIDADES QUE LOS DEMÁS TIENEN.

Añadir página 100% 3

ir | Programa e-contigo Móvil x +

app.genial.ly/editor/5f8a304db7ebc30d14646af2

Guardado Programa e-contigo Móduli PRIVADO PRESENTAR

Añadir página

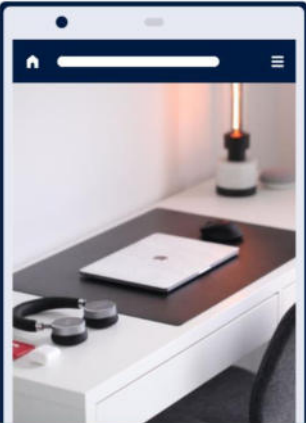
3 | 3

4 | 10

5 | 12


6 | 11

MUSIC



Antes de iniciar las actividades da click en el audio...

audio_002



Añadir página 100% 4

Programa e-contigo Mód: x +

app.genial.ly/editor/5f8a304db7ebc30d14646af2

Guardado Programa e-contigo Módul PRIVADO PRESENTAR

Añadir página

3 | 3

4 | 10

5 | 12

6 | 11

Lista Cuadrícula

MUSIC

ACTIVIDADES:

Actividad: "Los éxitos del día"

Actividad: "Mi diario"

Actividad: "Se anuncia algo importante"

Actividad: "Tu árbol"

Añadir página 100% 5

Programa e-contigo Mód: x +

app.genial.ly/editor/5f8a304db7ebc30d14646af2

Guardado Programa e-contigo Módul PRIVADO PRESENTAR

Añadir página

3 | 3

4 | 10

5 | 12

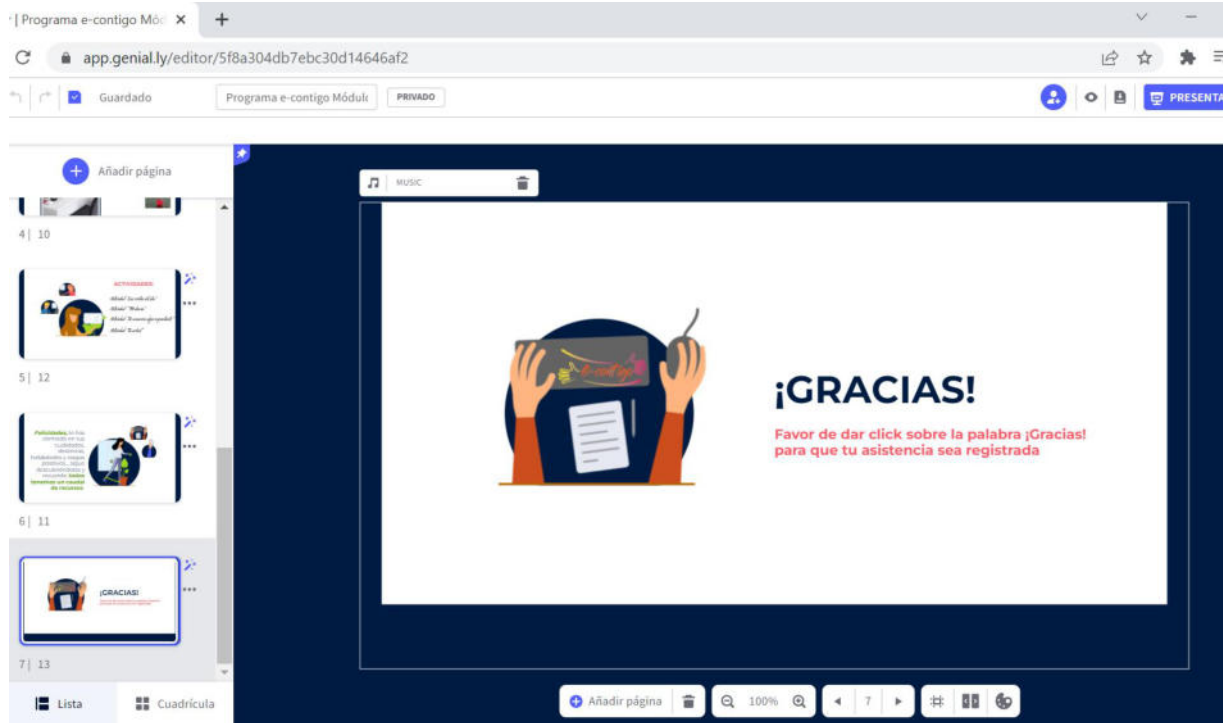
6 | 11

Lista Cuadrícula

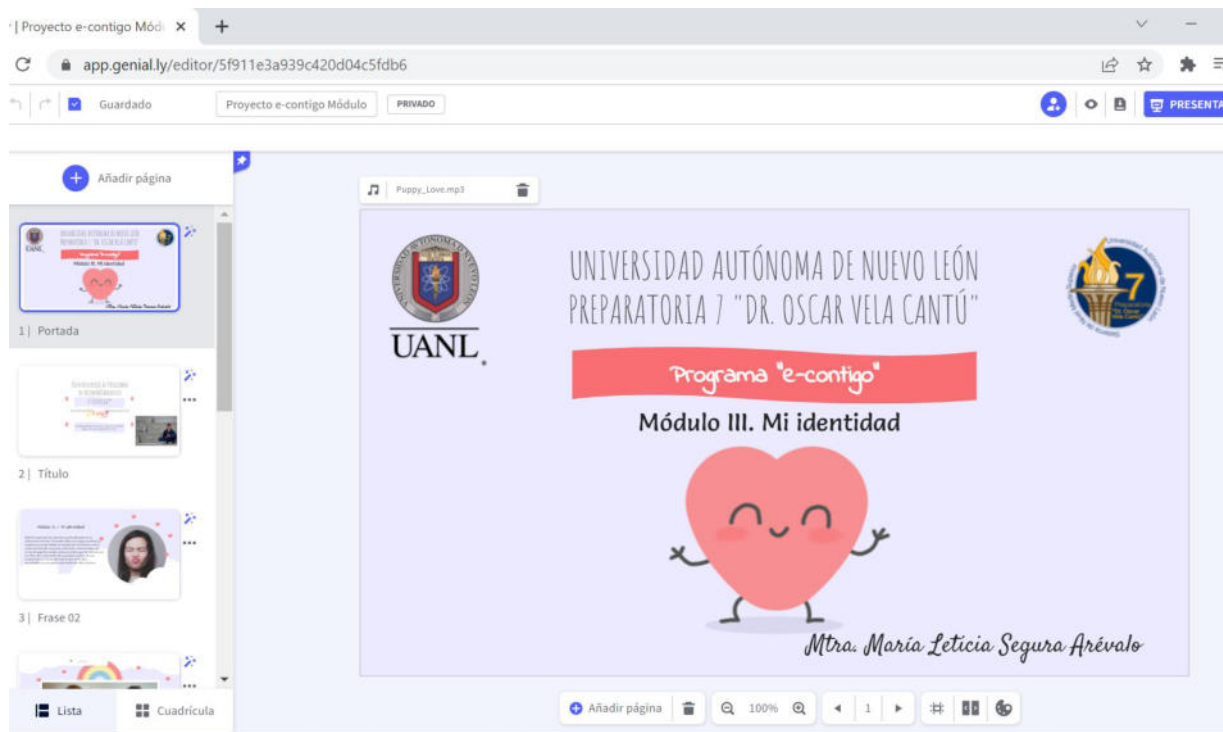
MUSIC

Felicidades, te has centrado en tus cualidades, destrezas, habilidades y rasgos positivos... sigue descubriéndolas y recuerda: **todos tenemos un caudal de recursos**

Añadir página 100% 6



Módulo III:



Proyecto e-contigo Mód. x +

app.genial.ly/editor/5f911e3a939c420d04c5fdb6

Guardado Proyecto e-contigo Módulo PRIVADO PRESENTAR

Añadir página

1) Portada

2) Título

3) Frase 02

Lista Cuadrícula

Puppy_Love.mp3

BIENVENIDO(A) AL PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO: E-CONTIGO*

* PROGRAMA ADAPTADO DEL ORIGINAL "CALATEA" DE LOS AUTORES MARCEA JESÚS CAYVA Y GONZALO MULETO (1993)

Proyecto e-contigo Mód. x +

app.genial.ly/editor/5f911e3a939c420d04c5fdb6

Guardado Proyecto e-contigo Módulo PRIVADO PRESENTAR

Añadir página

1) Portada

2) Título

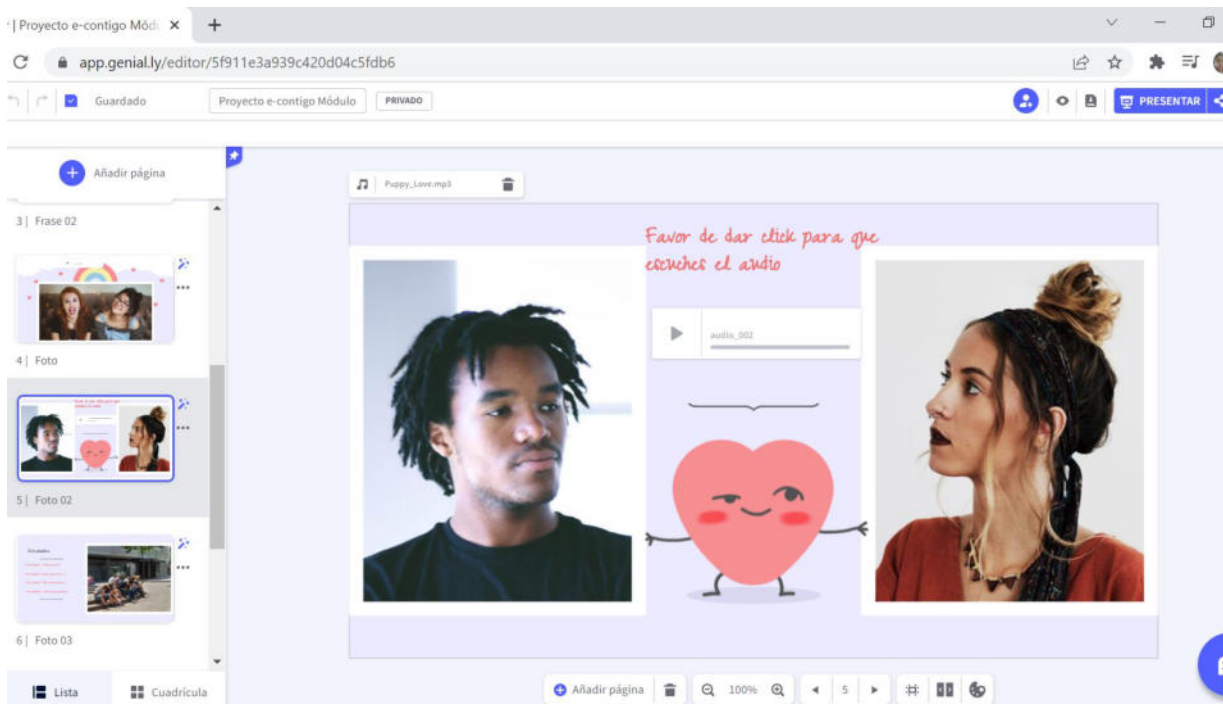
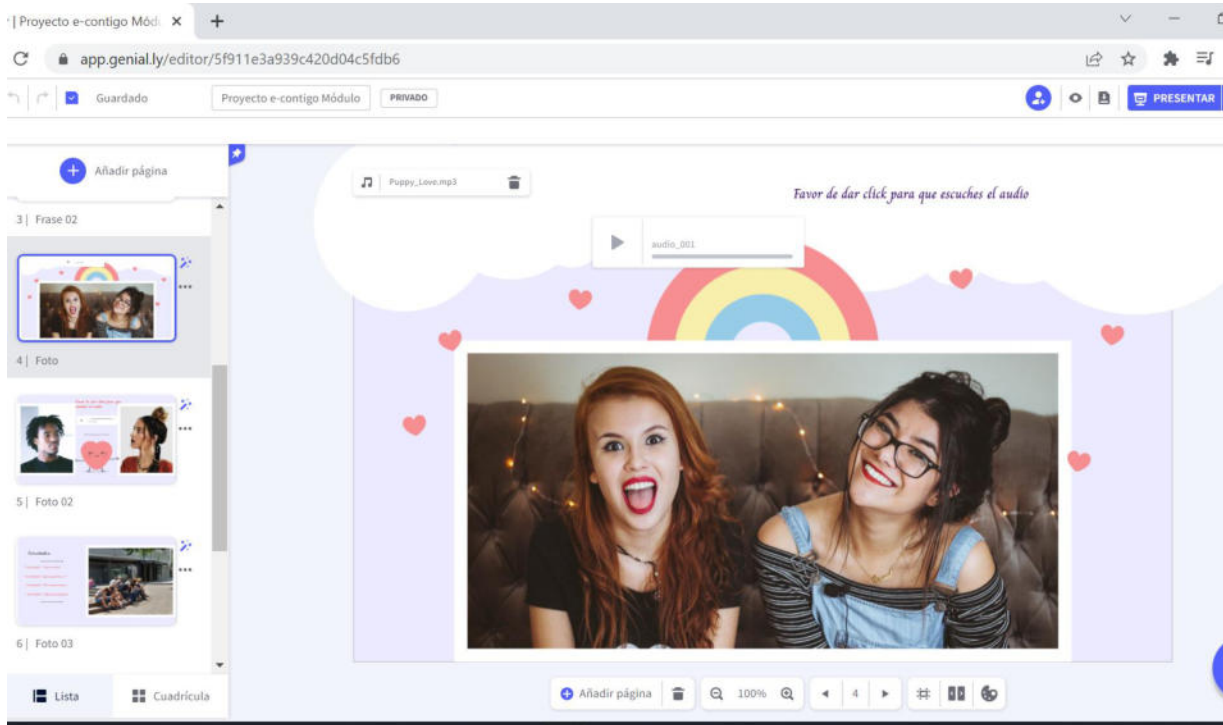
3) Frase 02

Lista Cuadrícula

Puppy_Love.mp3

Módulo III .- Mi identidad

Objetivo general: Los alumnos profundizarán en su autoconocimiento, tomando todos sus rasgos positivos y negativos y propiciando su aceptación. Continuar con el conocimiento de sus gustos, aficiones, sentimientos, así como de aquellos rasgos más peculiares que los demás ven en ellos. Ser conscientes de su propio cuerpo, de sus características físicas, de todo lo que él les dice, aceptándolo como parte importante de ellos mismos.



Proyecto e-contigo Mód. x +

app.genial.ly/editor/5f911e3a939c420d04c5fdb6

Guardado Proyecto e-contigo Módulo PRIVADO PRESENTAR

Añadir página

3 | Frase 02

4 | Foto

5 | Foto 02


6 | Foto 03

Lista Cuadrícula

Puppy_Love.mp3

Actividades:

- * Actividad 1. "Autorretrato"
- * Actividad 2. "¿Qué pasaría si...?"
- * Actividad 3. "Mis sentimientos"
- * Actividad 4. "Adivina la palabra"



Proyecto e-contigo Mód. x +

app.genial.ly/editor/5f911e3a939c420d04c5fdb6

Guardado Proyecto e-contigo Módulo PRIVADO PRESENTAR

Añadir página

5 | Foto 02

6 | Foto 03


7 | Texto

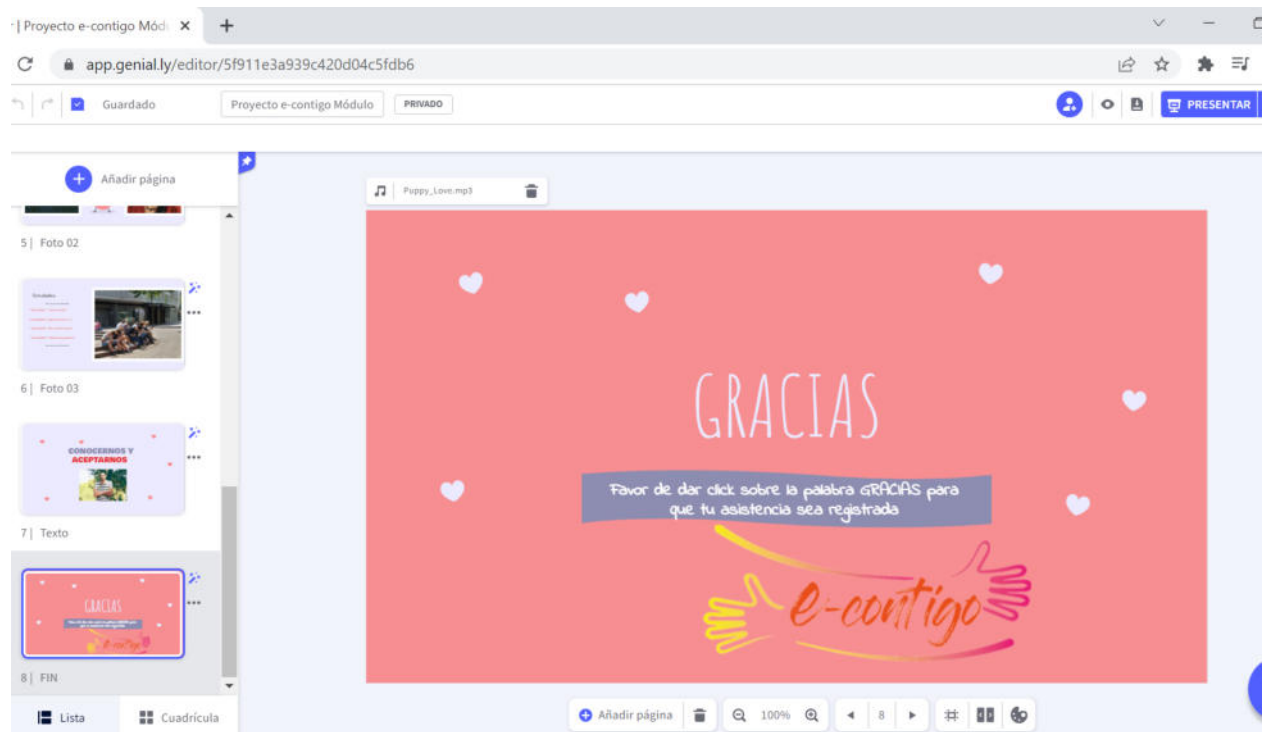
8 | FIN

Lista Cuadrícula

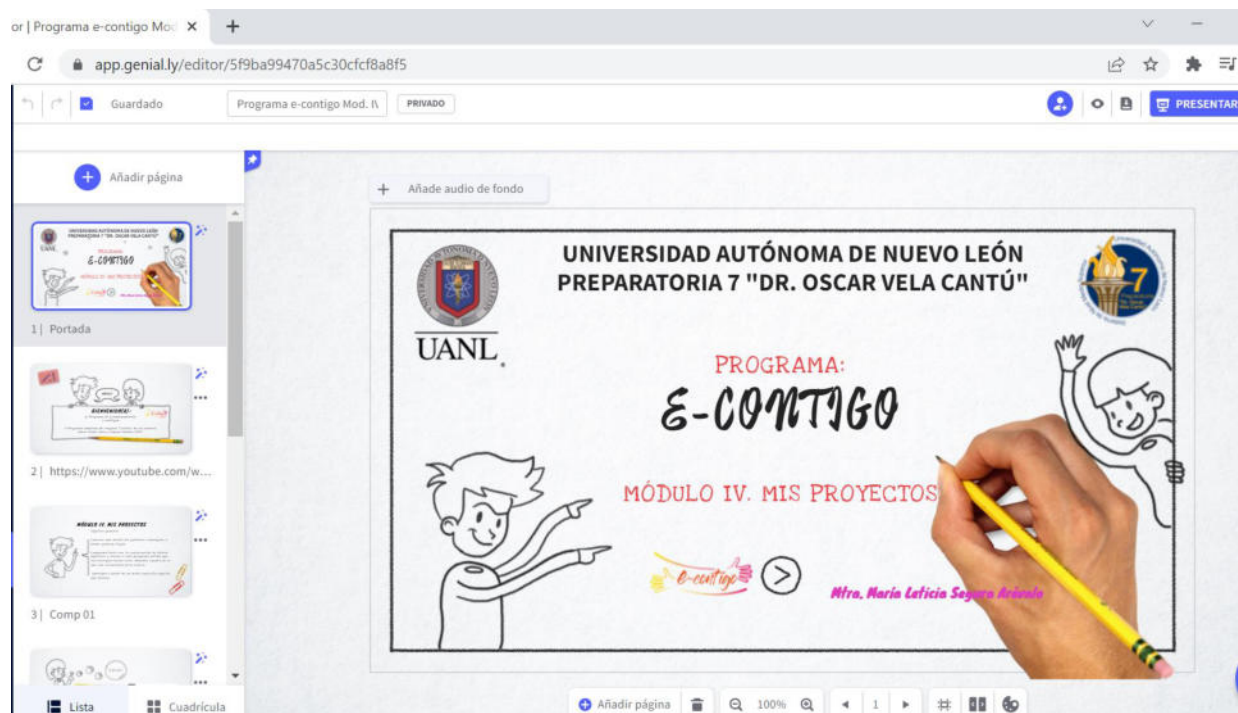
Puppy_Love.mp3

CONOCERNOS Y ACEPTARNOS





Módulo IV:



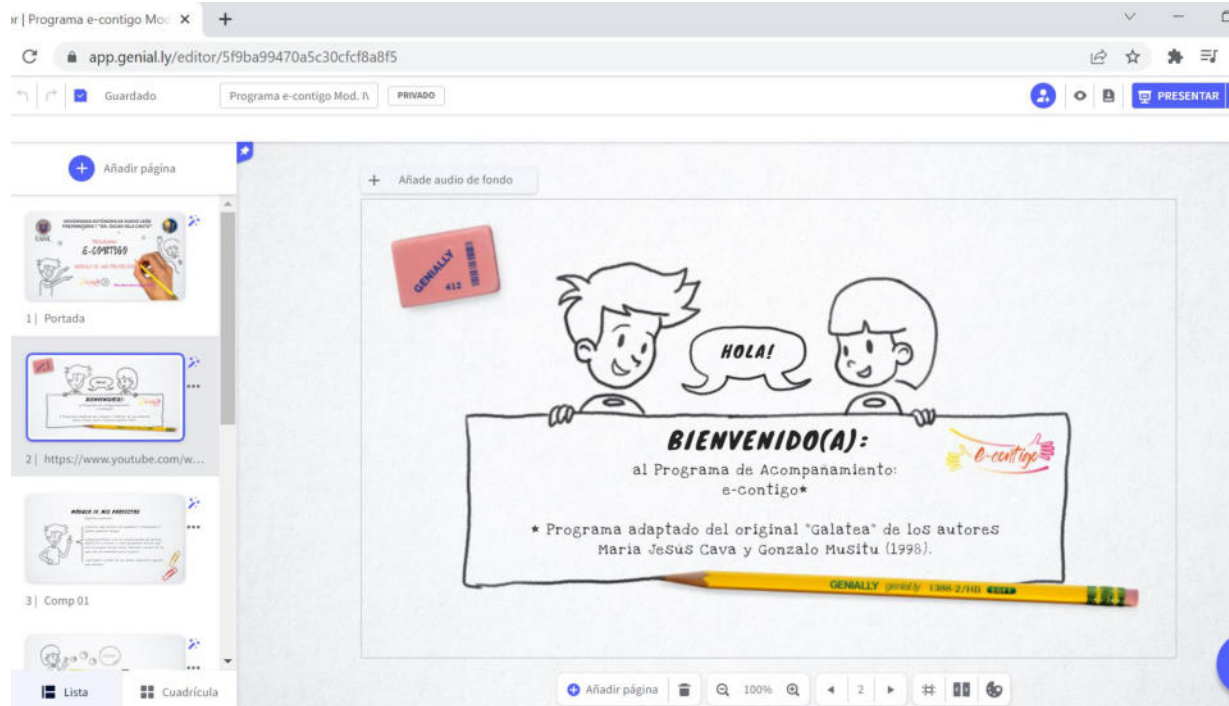
Programa e-contigo Mod. n | +

app.genially.com/5f9ba99470a5c30cfcf8a8f5

Guardado Programa e-contigo Mod. n PRIVADO PRESENTAR

+ Añadir página

+ Añade audio de fondo



1 | Portada

2 | <https://www.youtube.com/w...>

3 | Comp 01

Lista Cuadrícula

+ Añadir página 100% 2 #

Programa e-contigo Mod. n | +

app.genially.com/5f9ba99470a5c30cfcf8a8f5

Guardado Programa e-contigo Mod. n PRIVADO PRESENTAR

+ Añadir página

+ Añade audio de fondo



1 | Portada

2 | <https://www.youtube.com/w...>

3 | Comp 01

Lista Cuadrícula

+ Añadir página 100% 3 #

Programa e-contigo Mod. x +

app.genial.ly/editor/5f9ba99470a5c30cfcf8a8f5

Guardado Programa e-contigo Mod. n PRIVADO PRESENTAR

Añadir página

2 | https://www.youtube.com/w...

3 | Comp 01

4 | Comp 05

5 | Comp 03 Copia

Lista Cuadrícula

Añade audio de fondo

ESCUCHA A TU TUTOR(A) SOBRE LA HISTORIA DE "LA BOLA DE CRISTAL". DESPUES DA CLICK A LOS AUDIOS

1 audio_001

2 audio_003

Añadir página 100% 4

Programa e-contigo Mod. x +

app.genial.ly/editor/5f9ba99470a5c30cfcf8a8f5

Guardado Programa e-contigo Mod. n PRIVADO PRESENTAR

Añadir página

2 | https://www.youtube.com/w...

3 | Comp 01

4 | Comp 05

5 | Comp 03 Copia

Lista Cuadrícula

Añade audio de fondo

ACTIVIDADES

De acuerdo a los tiempos sugeridos por tu Tutor(a) da click a cada actividad

ACTIVIDAD 1. "LA BOLA DE CRISTAL"

ACTIVIDAD 2. "UNA HERRAMIENTA MUY ÚTIL"

ACTIVIDAD 3. "CONCRETANDO"

e-contigo

Añadir página 100% 5

Programa e-contigo Mod. fl | +

app.genial.ly/editor/5f9ba99470a5c30cfcf8a8f5

Guardado Programa e-contigo Mod. fl PRIVADO PRESENTAR

Añadir página

4 | Comp 06

5 | Comp 03 Copia

6 | Procesos 02

7 | FIN

Añade audio de fondo

RECUERDEN...

75%

Ustedes son la generación de cambios
Observen cómo son capaces de realizar cambios y comprobar los resultados. que indudablemente aumentará la confianza en si mismos.

Que su confianza llegue al 100%

Añadir página 100% 6

Programa e-contigo Mod. fl | +

app.genial.ly/editor/5f9ba99470a5c30cfcf8a8f5

Guardado Programa e-contigo Mod. fl PRIVADO PRESENTAR

Añadir página

4 | Comp 06

5 | Comp 03 Copia

6 | Procesos 02

7 | FIN

Añade audio de fondo

FIN DE LA PRESENTACIÓN

¡MUCHAS GRACIAS!

Por último te invitamos a registrar tu asistencia dando click sobre las palabras ¡Muchas Gracias!

Añadir página 100% 7

Módulo V:

The screenshot shows a Genial.ly presentation editor interface. The main slide is titled "Programa e-contigo" and is part of "Módulo V. No siempre es fácil". It features the logos of the Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) and the Preparatoria 7 "Dr. Oscar Vela Cantú". The slide also includes the name of the instructor, Mtra. María Leticia Segura Arévalo. The interface includes a sidebar with a list of slides, a top navigation bar with "Guardado" and "Privado" buttons, and a bottom control bar with "Añadir página" and "Presentar" buttons.

1 | Cover

2 | 1

3 | 2

Objetivo:

Lista Cuadrícula

Añadir página

Morning_Stroll.mp3

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
PREPARATORIA 7 "DR. OSCAR VELA CANTÚ"

UANL

Programa:
E-CONTIGO

Módulo V. No siempre es fácil

Mtra. María Leticia Segura Arévalo

Añadir página

100%

1

The screenshot shows a Genial.ly presentation editor interface. The main slide is titled "BIENVENIDO(A) AL PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO: E-CONTIGO*" and includes a note that the program is adapted from the original "Galatea" by María Jesús Cava and Gonzalo Musitu (1998). The interface includes a sidebar with a list of slides, a top navigation bar with "Guardado" and "Privado" buttons, and a bottom control bar with "Añadir página" and "Presentar" buttons.

1 | Cover

2 | 1

3 | 2

Objetivo:

Lista Cuadrícula

Añadir página

Morning_Stroll.mp3

BIENVENIDO(A)
AL PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO:
*E-CONTIGO**

* PROGRAMA ADAPTADO DEL ORIGINAL "GALATEA"
DE LOS AUTORES MARÍA JESÚS CAVA Y GONZALO
MUSITU (1998).

Añadir página

100%

2

ir | Programa e-contigo Mód. V x +

app.genial.ly/editor/5fa771908c9d4d0cf42bdd56

Guardado Programa e-contigo Mód. V PRIVADO PRESENTAR

Añadir página

Morning_Stroll.mp3

1 | Cover

2 | 1

3 | 2

Objetivo

Lista Cuadrícula

Módulo V. No siempre es fácil

Añadir página 100% 3

Detailed description: This is a screenshot of a Genial.ly presentation editor. The main slide has a teal and yellow background. It features a central white box containing a photograph of a person from behind, looking at a wall covered in papers and charts. Below the photo, the text reads 'Módulo V. No siempre es fácil'. The left sidebar shows a list of slides, with the current slide being '2 | 1'. The top navigation bar includes a 'PRESENTAR' button and a 'PRIVADO' status indicator.

Programa e-contigo Mód. V x +

app.genial.ly/editor/5fa771908c9d4d0cf42bdd56

Guardado Programa e-contigo Mód. V PRIVADO PRESENTAR

Añadir página

Morning_Stroll.mp3

3 | 2

4 | 3

5 | 8

Objetivo

Lista Cuadrícula

Objetivo:

Los alumnos toman conciencia de la existencia de ciertos obstáculos que les impiden conseguir sus metas. Uno de ellos es su lenguaje interno. Aceptar el hecho de que todos nos equivocamos y cometemos errores. Evitar que esto se convierta en otro obstáculo para conseguir aquello que se han propuesto.

Believe Yourself

Añadir página 100% 4

Detailed description: This is a screenshot of a Genial.ly presentation editor showing a slide titled 'Objetivo:'. The slide features a central white box with a silhouette of a person jumping over a mountain peak. The text 'Believe Yourself' is written in red cursive across the mountain. To the right of the image, the text reads: 'Objetivo: Los alumnos toman conciencia de la existencia de ciertos obstáculos que les impiden conseguir sus metas. Uno de ellos es su lenguaje interno. Aceptar el hecho de que todos nos equivocamos y cometemos errores. Evitar que esto se convierta en otro obstáculo para conseguir aquello que se han propuesto.' The left sidebar shows a list of slides, with the current slide being '4 | 3'. The top navigation bar includes a 'PRESENTAR' button and a 'PRIVADO' status indicator.

Programa e-contigo Mód. V

app.genial.ly/editor/5fa771908c9d4d0cf42bdd56

Guardado Programa e-contigo Mód. V PRIVADO PRESENTAR

Añadir página

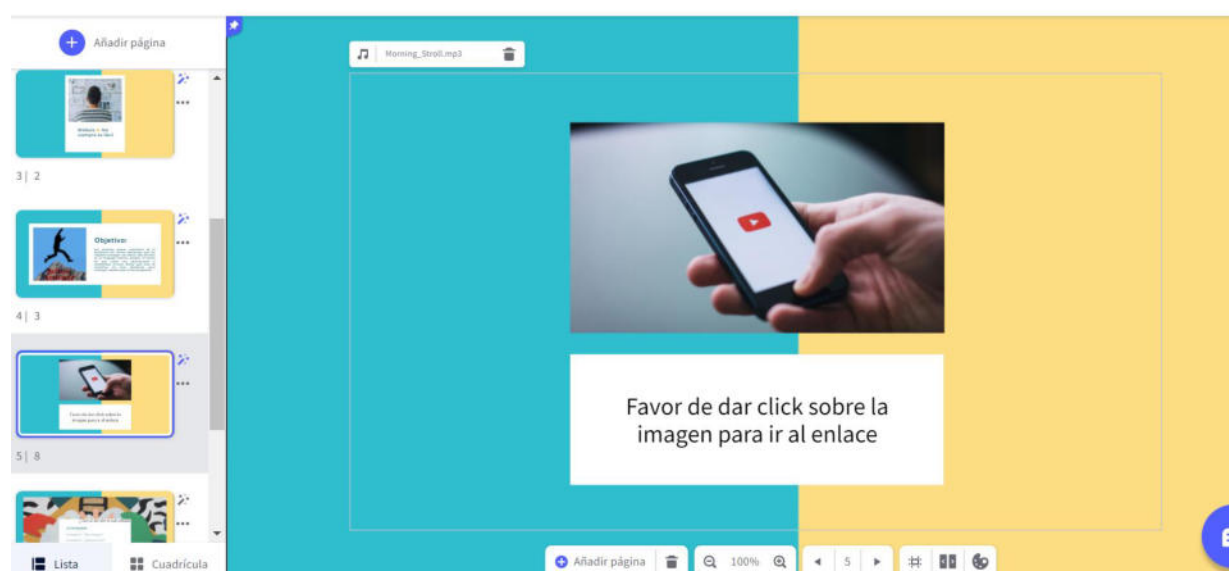
3 | 2

4 | 3

5 | 8

Lista Cuadrícula

Worning_Stroll.mp2



Favor de dar click sobre la imagen para ir al enlace

Añadir página 100% 5

Programa e-contigo Mód. V

app.genial.ly/editor/5fa771908c9d4d0cf42bdd56

Guardado Programa e-contigo Mód. V PRIVADO PRESENTAR

Añadir página

4 | 3

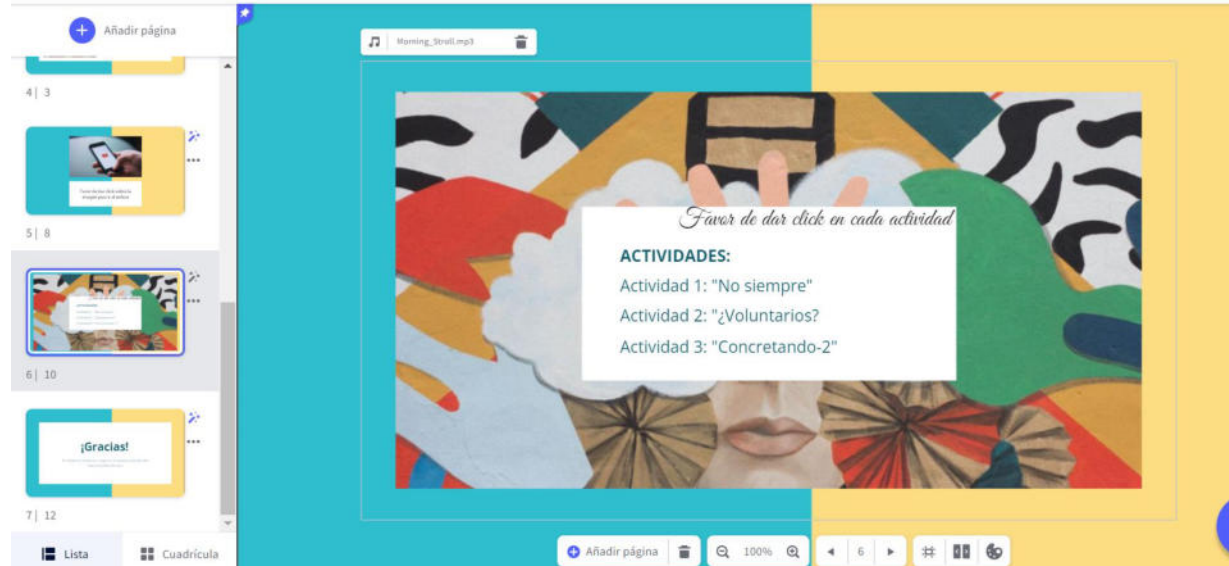
5 | 8

6 | 10

7 | 12

Lista Cuadrícula

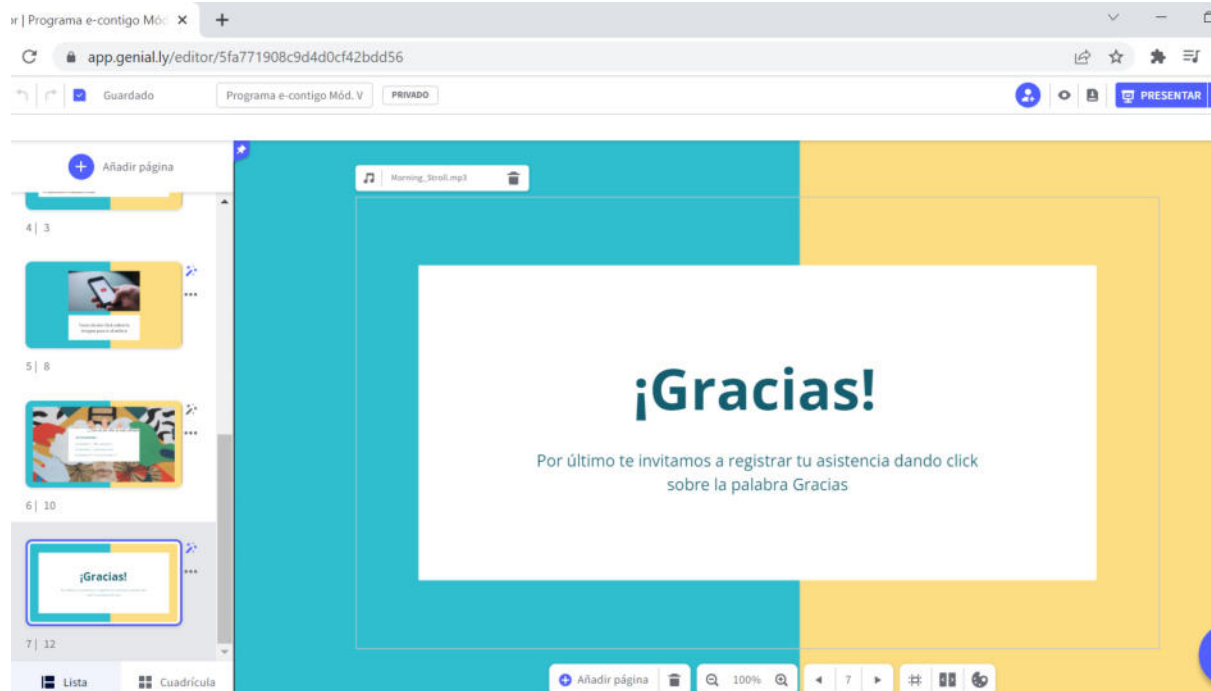
Worning_Stroll.mp3



Favor de dar click en cada actividad

ACTIVIDADES:
Actividad 1: "No siempre"
Actividad 2: "¿Voluntarios?"
Actividad 3: "Concretando-2"

Añadir página 100% 6



Módulo VI:



ir | Mod. VI

app.genial.ly/editor/5fae0ba424f30c0d1968eadb

Guardado Mod. VI PRIVADO PRESENTAR

+ Añadir página

+ Añade audio de fondo

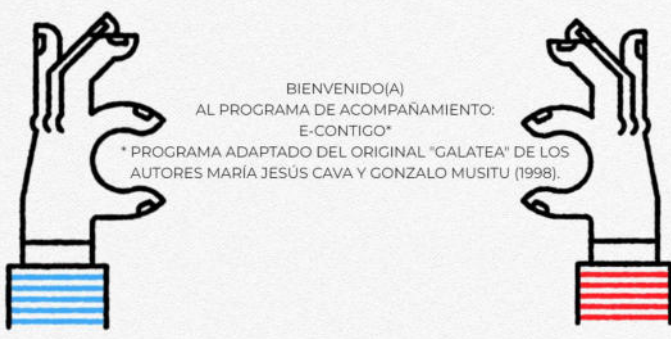
1) Title

2) Solution

3) Problem?

Lista Cuadrícula

BIENVENIDO(A)
AL PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO:
E-CONTIGO*
* PROGRAMA ADAPTADO DEL ORIGINAL "GALATEA" DE LOS
AUTORES MARÍA JESÚS CAVA Y GONZALO MUSITU (1998).



| Mod. VI

app.genial.ly/editor/5fae0ba424f30c0d1968eadb

Guardado Mod. VI PRIVADO PRESENTAR

+ Añadir página

+ Añade audio de fondo

1) Title

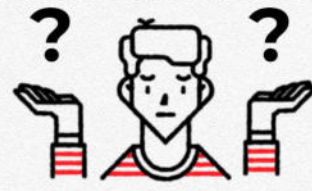
2) Solution

3) Problem?

Lista Cuadrícula

MÓDULO VI. MIS AMIGOS

Objetivo general: Reflexionar sobre la relación con los iguales y analizar los elementos que se valoran en una amistad. Desarrollar estrategias de comunicación. Practicar tareas de aprendizaje cooperativo y analizar las diferencias entre cooperación y competición.



Mod. VI

app.genial.ly/editor/5fae0ba424f30cd1968eadb

Guardado Mod. VI PRIVADO PRESENTAR


Añadir página

Añade audio de fondo

Favor de dar click en cada actividad

Actividad 1. Amigos

Actividad 2. "Aprendizaje cooperativo"



Lista Cuadrícula

Añadir página 100%

Mod. VI


app.genial.ly/editor/5fae0ba424f30cd1968eadb

Guardado Mod. VI PRIVADO PRESENTAR

Añadir página

Añade audio de fondo

Da un click para ver el video



Lista Cuadrícula

Añadir página 100%

Mod. VI

app.genial.ly/editor/5fae0ba424f30c0d1968eadb

Guardado Mod. VI PRIVADO PRESENTAR

Añadir página

4 | Answer

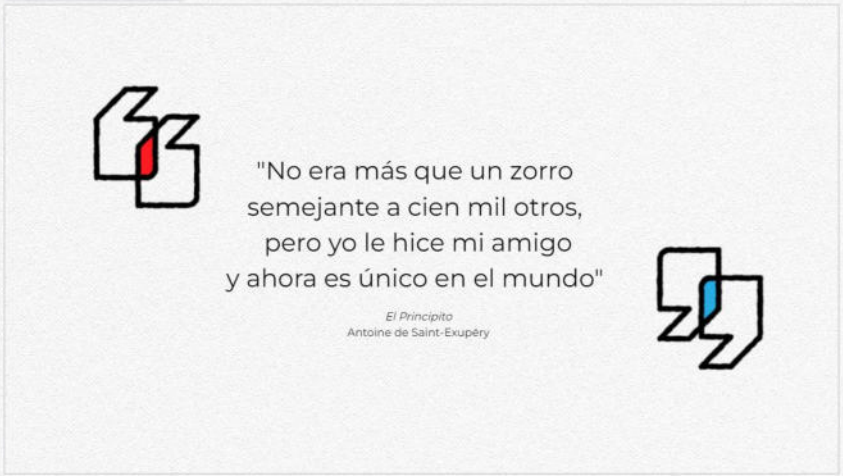
5 | Result

6 | Cita (1)

7 | Thank You

Lista Cuadrícula

Añade audio de fondo



"No era más que un zorro semejante a cien mil otros, pero yo le hice mi amigo y ahora es único en el mundo"

El Principito
Antoine de Saint-Exupéry

Añadir página 100% 6

Detailed description: This is a screenshot of the Genial.ly editor interface. The main workspace shows a slide with a quote in Spanish. The quote is enclosed in large, stylized quotation marks. The text of the quote is centered. Below the quote, the title 'El Principito' and the author 'Antoine de Saint-Exupéry' are listed. The left sidebar shows a list of slides, with slide 6 'Cita (1)' selected. The top navigation bar includes a 'PRESENTAR' button and a 'PRIVADO' status indicator.

Mod. VI

app.genial.ly/editor/5fae0ba424f30c0d1968eadb

Guardado Mod. VI PRIVADO PRESENTAR

Añadir página

4 | Answer


5 | Result

6 | Cita (1)

7 | Thank You

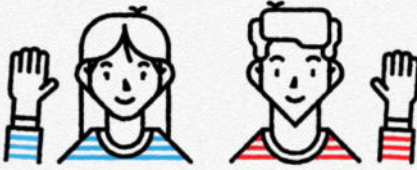
Lista Cuadrícula

Añade audio de fondo



¡Gracias!

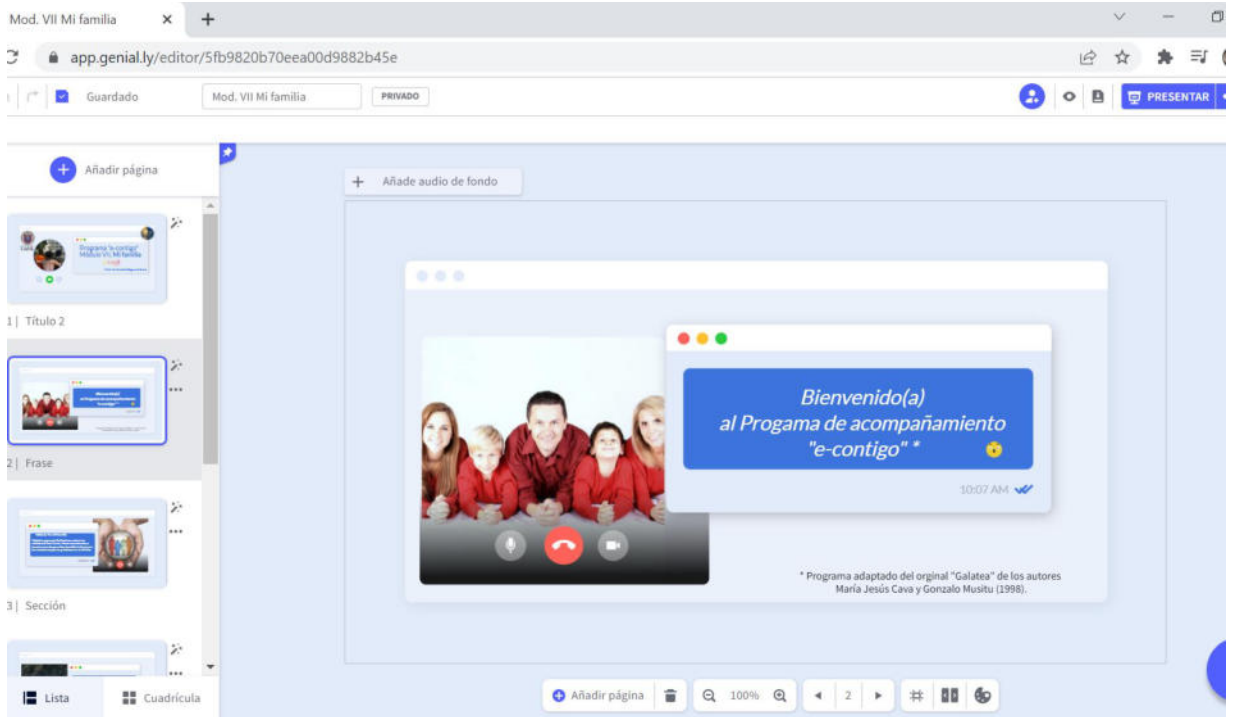
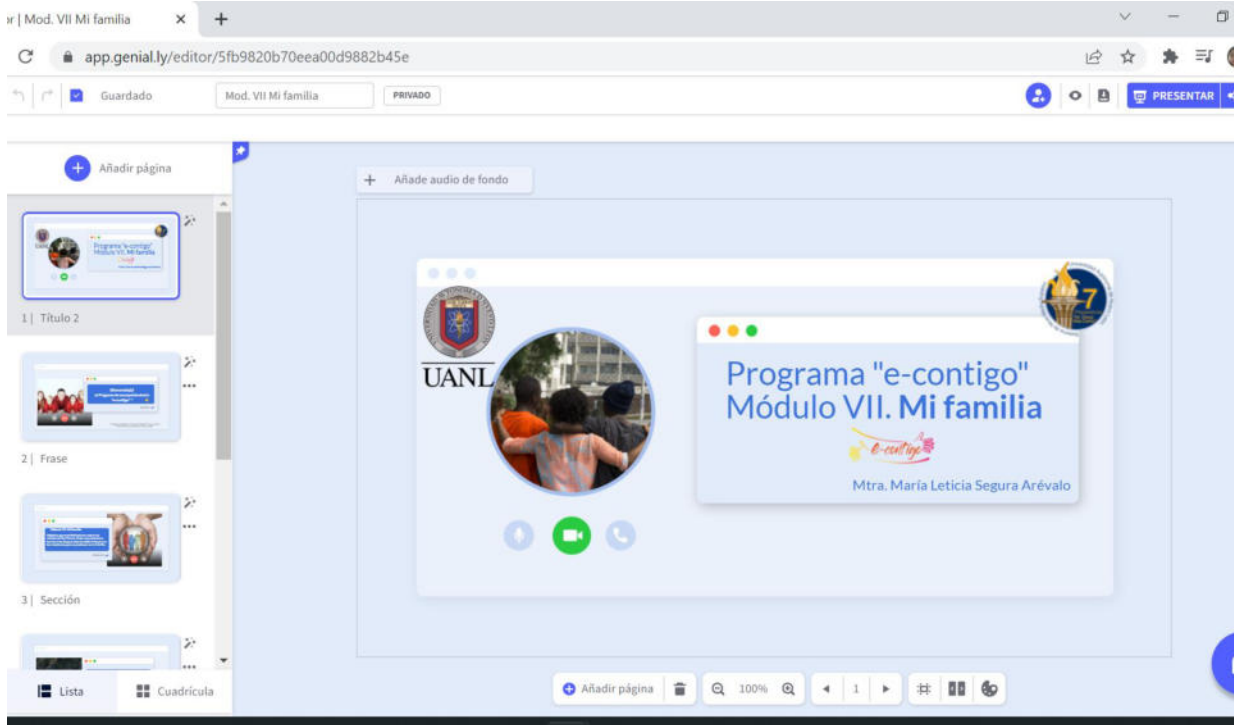
Por último te invitamos a registrar tu asistencia dando click sobre la palabra Gracias



Añadir página 100% 7

Detailed description: This is a screenshot of the Genial.ly editor interface showing a 'Thank You' slide. The slide features the text '¡Gracias!' in a large font, followed by a line of text inviting users to register their attendance by clicking on the word 'Gracias'. Below the text are two cartoon characters, a girl and a boy, with their hands raised. The left sidebar shows the slide list with slide 7 'Thank You' selected. The top navigation bar is consistent with the previous screenshot.

Módulo VII:



Mod. VII Mi familia

app.genial.ly/editor/5fb9820b70eea00d9882b45e

Guardado Mod. VII Mi familia PRIVADO PRESENTAR

Añadir página

Añade audio de fondo

2 | Frase

3 | Sección

4 | Sección 2

Lista Cuadrícula

Módulo VII. Mi familia

Objetivo general: Reflexionar sobre las relaciones familiares. Hacer conscientes a los alumnos de que ellos también influyen en las relaciones que se producen en la familia.

10:56 AM

Añadir página 100% 3

Mod. VII Mi familia

app.genial.ly/editor/5fb9820b70eea00d9882b45e

Guardado Mod. VII Mi familia PRIVADO PRESENTAR

Añadir página

Añade audio de fondo

2 | Frase

3 | Sección

4 | Sección 2

Lista Cuadrícula

Da click en cada actividad

- Actividad 1. "La familia"
- Actividad 2. "Pactos"
- Actividad 3. "Cómics"
- Actividad Post test

10:56 AM

Añadir página 100% 4

Mod. VII Mi familia x +

app.genial.ly/editor/5fb9820b70eea00d9882b45e

Guardado Mod. VII Mi familia PRIVADO PRESENTAR

+ Añadir página

3) Sección

4) Sección 2

5) Texto 2

6) RRSS

Añade audio de fondo

Da click para ver el vídeo

Familia

No podemos cambiar las relaciones existentes en el seno familiar, pero quizás una reflexión acerca de por qué se esté actuando de un determinado modo, es decir, si comprendemos y hacemos un cambio (tal vez hasta mínimo) podamos ayudar en mejorar la interacción con nuestra familia.

10:10 AM

Añadir página 100% 5

Mod. VII Mi familia x +

app.genial.ly/editor/5fb9820b70eea00d9882b45e

Guardado Mod. VII Mi familia PRIVADO PRESENTAR

+ Añadir página

3) Sección

4) Sección 2

5) Texto 2

6) RRSS

Añade audio de fondo

¡Gracias!

Por último te invitamos además de registrar tu asistencia dando click sobre la palabra y de ser posible cumplir con las actividades que estan a tu consideración para fortalecer el vínculo con la familia. ¡Gracias!

10:07 AM

Añadir página 100% 6

Cabe señalar que este programa de acompañamiento se realizó en 9 días, es decir, el día 1 se aplicó el pre-test, los siguientes siete días los módulos y en el noveno se aplicó el post-test.