

Programa de fortalecimiento de la autoestima en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes peruanos

Self-Esteem Strengthening Program for the Development of Social Skills in Peruvian Students

  Nancy Mariana Tafur Castromonte¹

  Leonidas Saravia Domínguez¹

  Felix Octavio Huamani Suarez¹

  Juan William Taquire Poma¹

¹ Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán Y Valle, Perú

² Universidad Nacional San Cristobal de Huamanga, Perú

Fecha de recepción: 15.08.2025

Fecha de aprobación: 28.06.2025

Fecha de publicación: 30.12.2025

Cómo citar: Tafur Castromonte, N., Saravia Domínguez, L., Huamani Suarez, F. & Taquire Poma, J. (2025). Programa de fortalecimiento de la autoestima en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes peruanos. *Eduser* 12 (2), 43-52.
<https://doi.org/10.18050/eduser.v12n2a4>

Autor de correspondencia: Nancy Mariana Tafur Castromonte

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo evaluar el efecto por parte del programa propuesto entorno a fortalecer la autoestima en correspondencia con el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa pública de Lurigancho-Chosica. Esta propuesta de investigación se ha fundamentado de manera cuantitativa, aplicada, cuasi experimental. La muestra estuvo conformada por 36 estudiantes, distribuidos en un grupo experimental y un grupo control, a quienes se aplicó un pretest y posttest mediante la Escala de Habilidades Sociales de Gismero adaptada al contexto peruano. Los hallazgos mostraron diferencias puntuales en lo referido a lo estadístico y en concordancia con el grupo experimental tras la intervención ($p < .001$), observándose mejoras sustanciales en dimensiones como autoexpresión, defensa de derechos, expresión de emociones, establecimiento de límites e interacción social positiva. El otro grupo no evidenció cambios o mejoras sustantivas. Se pudo concluir que la aplicación de un programa es fundamental y se transforma en una estrategia significativa para potenciar las habilidades sociales en adolescentes, contribuyendo al fortalecimiento socioemocional y a la mejora de la convivencia escolar. Estos hallazgos refuerzan la importancia de incorporar programas socioemocionales en el currículo educativo, alineados con el desarrollo integral del estudiante y las políticas educativas contemporáneas.

Palabras clave: Autoestima, habilidades sociales, educación secundaria, intervención educativa, desarrollo socioemocional.

Abstract

This study aimed to evaluate the effect of a proposed program on strengthening self-esteem in relation to the development of social skills in secondary school students at a public educational institution in Lurigancho-Chosica. This research proposal was based on a quantitative, applied, quasi-experimental design. The sample consisted of 36 students, divided into an experimental group and a control group, who were administered a pre-test and post-test using the Gismero Social Skills Scale adapted to the Peruvian context. The findings showed statistically significant differences between the experimental and control groups after the intervention ($p < .001$), with substantial improvements observed in dimensions such as self-expression, asserting rights, expressing emotions, setting boundaries, and positive social interaction. The control group did not show substantial changes or improvements. It was concluded that the implementation of such a program is fundamental and becomes a significant strategy for enhancing social skills in adolescents, contributing to socio-emotional development and improved school climate. These findings reinforce the importance of incorporating socio-emotional programs into the educational curriculum, aligned with the integral development of the student and contemporary educational policies.

Keywords: self-esteem, social skills, secondary education, educational intervention, socioemotional development

INTRODUCCIÓN

En el marco de las transformaciones contemporáneas de los sistemas educativos, se ha consolidado un giro paradigmático desde modelos centrados en la transmisión de contenidos hacia enfoques integrales que reconocen la interacción dinámica entre dimensiones cognitivas, emocionales y sociales del aprendizaje. En este sentido, la educación actual no solo busca el desarrollo intelectual, sino la formación integral de individuos que puedan desenvolverse de manera adecuada, autorregulando aspectos emocionales de su integridad, la interacción con los demás, así como la participación activa en diversos contextos (Banco Mundial, 2024; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO, 2024).

La autoestima es un constructo clave para el desarrollo psicosocial porque influye en la autopercepción, la toma de decisiones y la conducta social. Como soporte emocional en la construcción de la identidad personal del estudiante (Cheng & Furnham, 2017; Melamed, 2016). Es importante enfatizar que el desarrollo de la autoestima no sólo influye en el proceso de enseñanza sino también en el rendimiento académico, la capacidad para aprender y la direccionalidad de confianza en sus propias habilidades, actitudes, destrezas para la superación de retos y demostrando decisiones firmes ante ciertas situaciones de presión y responsabilidad relacionadas a su estilo de vida (Enrique & Muñoz, 2014; Hurtado et al., 2022; Mayer & Salovey, 1997).

Esta afirmación, se avala de la teoría social cognitiva de Albert Bandura (1977), donde la autoeficacia actúa como mediadora entre los procesos cognitivos y el comportamiento observable. Esta propuesta se afianza en la disposición y creencia que muestra un individuo sobre su capacidad pertinente para establecer de manera organizada y poner en acción diversos procedimientos para alcanzar un logro determinado. En ese sentido, cobra relevancia la confianza en uno mismo y esta se acentúa en gran medida con la obtención exitosa de una actividad lo que conlleva a una experiencia de ejecución positiva, acrecienta la confianza para volver a realizarla, el fracaso

como posibilidad remanente al inicio puede debilitar su predisposición. Para Cherry (2025) es fundamental la observación de modelos cercanos a las personas que logran sus objetivos y propósitos, aumentando la creencia que se puede efectuar, evidenciando una experiencia vicaria en la interacción puntual del modelado social, en donde los ánimos, el refuerzo recibido de manera externalizada ayudan en este proceso ante las dubitaciones que surgen, vivenciando una persuasión social que es crucial en este proceso, aunado con la situación emocional que experimenta ante el accionar cotidiano de los eventos e infiriendo que toda experiencia se obtiene una mejora a la autoeficacia.

Asimismo, los aportes de Coopersmith (1989) y Robson (1988) permiten comprender la autoestima como un juicio de valía personal construido en interacción con el entorno, mientras que enfoques contemporáneos destacan su relación con el bienestar emocional y la adaptación social en contextos educativos. Al abordar el primer teórico que se enfoca en la estructura particular de la autoestima se afianza a una percepción individualizada de amplia valía que se manifiesta en el aspecto actitudinal de las personas en relación consigo mismas. Es por ello que la autoestima se direcciona en dimensiones puntuales como la actitud así mismo, a sus pares que se predispone hacia sus amigos y demás conocidos, a la familia como un sentimiento de valoración a su círculo íntimo, a la escuela evidenciado en su desempeño académico. De acuerdo a esta propuesta es importante considerar el acrecentamiento de la autoestima positiva representado en la aceptación incondicional de su desenvolvimiento cotidiano (Esteves et al., 2020). En cuanto a la segunda propuesta se perfila en un sentimiento de satisfacción y de felicidad entorno al bienestar emocional, autoaceptación en donde predomina la predisposición de alegría emergida de la valoración que alguien hace sobre sus particularidades en relación con sus propias iniciativas, el contraste entre lo real e ideal, direccionado en la percepción que se tiene una persona de sí mismo y la que quisiera tener, al enmarcarse ambas se pone de manifiesto una autoestima saludable, siendo un rasgo esencial en la construcción de la identidad de los individuos (Teng et al., 2015).

Durante la adolescencia, etapa clave en la construcción de la identidad y la reconfiguración de las relaciones sociales, la autoestima desempeña un rol determinante al influir en la manera en que los individuos interpretan sus experiencias y se vinculan con sus pares (Salavera et al., 2022; Mayer, 2001). La evidencia muestra que niveles bajos de autoestima se asocian con conductas evitativas, dificultades en la interacción y menor involucramiento académico; en contraste, una autoestima adecuada favorece el asertividad, la resiliencia y la capacidad para resolver problemas (Benedan et al., 2018; Extremera et al., 2016).

A nivel internacional, organismos como UNESCO han subrayado la necesidad de integrar el desarrollo socioemocional dentro de las políticas educativas, especialmente en escenarios posteriores a crisis globales que han impactado significativamente la salud mental de los estudiantes (CEPAL-UNESCO, 2020). Así, la predisposición de acciones entorno al incremento del desempeño académico cobra relevancia, puesto que lo emocional tiende a ser incluido como contenido a ser desarrollado de manera pertinente, buscando fortalecerlo de forma continua para que la estructura cognitiva evidencia un estadio de seguridad y bienestar direccionado para aprender, en donde la autorregulación y el manejo emocional adquiere importancia estandarizada en procura de la disminución de la deserción educacional. Del mismo modo, este aprendizaje se enmarca en un instrumento social, en entornos de alta vulnerabilidad son cruciales, tanto la enseñanza en el manejo de las emociones, construcción de vínculos afectivos, permitiendo que los estudiantes se desenvuelvan en un espacio saludable y de condiciones óptimas para desarrollar aprendizajes. En el contexto latinoamericano, estas recomendaciones adquieren particular relevancia debido a las desigualdades estructurales que afectan la accesibilidad educativa y la calidad de la misma en correspondencia con el desarrollo de aprendizajes valederos (López, 2021; Zamani Sani et al., 2016; Aristulle & Paoloni, 2019).

En el caso peruano, el deterioro progresivo de la convivencia escolar y el incremento de problemáticas asociadas a la violencia, el acoso y la desregulación emocional evidencian la necesidad de intervenciones pedagógicas integrales (Gálvez, 2017). Frente a ello, el Ministerio de Educación del Perú ha planteado lineamientos orientados a fortalecer el desarrollo socioemocional como eje transversal del currículo, promoviendo estrategias que favorezcan la participación, la inclusión y el bienestar estudiantil (Minedu, 2019; 2020), priorizando en gran medida un enfoque que integre la enseñanza de las diversas competencias, habilidades con la predisposición de un entorno saludable para el aprendizaje, en donde este proceso se canalice más en la observación que en aspectos teóricos, los docentes desempeñan un rol básico al mostrar dominio emocional y ser gestores de las habilidades blandas en clase, formulando acuerdos de convivencia grupal, no imponiendo normativas sino que los participantes propongan sus puntos de aceptación, generando compromiso, respeto y pertenencia al aula. El aspecto emocional no constituye un factor aislado sino forma parte del proceso de enseñanza y su desarrollo estará direccionado mediante propuestas de mejora, planes de innovación, estrategias vivenciales y metodologías activas por parte de los profesores (Llamazares, & Urbano, 2020; Méndez et al., 2022).

En este contexto, la implementación de programas sistemáticos orientados al fortalecimiento de la autoestima se configura como una estrategia pertinente para superar las limitaciones en el desarrollo de habilidades sociales.

Figura 1

Desarrollo del programa



Foto: Tafur (2022).

Un programa de autoestima y habilidades sociales para adolescentes busca fortalecer la autovaloración, la identidad personal y la confianza en si mismos.

Diversos estudios, como los de Trigueros et al. (2020) y Pinazo et al. (2020), evidencian que las intervenciones con enfoque socioemocional inciden favorablemente en la convivencia, la disminución del estrés y el bienestar psicológico. A su vez, los aportes de Goldstein (2018) y Caballo (2015) ofrecen bases teóricas y metodológicas sólidas para el diseño de propuestas educativas dirigidas al desarrollo de dichas competencias. Sin embargo, aún se observa una distancia entre estos avances teóricos y su aplicación efectiva en las instituciones educativas, donde con frecuencia se carece de programas estructurados que integren la dimensión socioemocional en los procesos formativos. En atención a ello, el presente estudio responde a la necesidad de generar evidencia empírica que permita validar la efectividad de intervenciones centradas en el fortalecimiento de la autoestima como medio para potenciar las habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria (Acuña et al., 2021; Fernández, 2019).

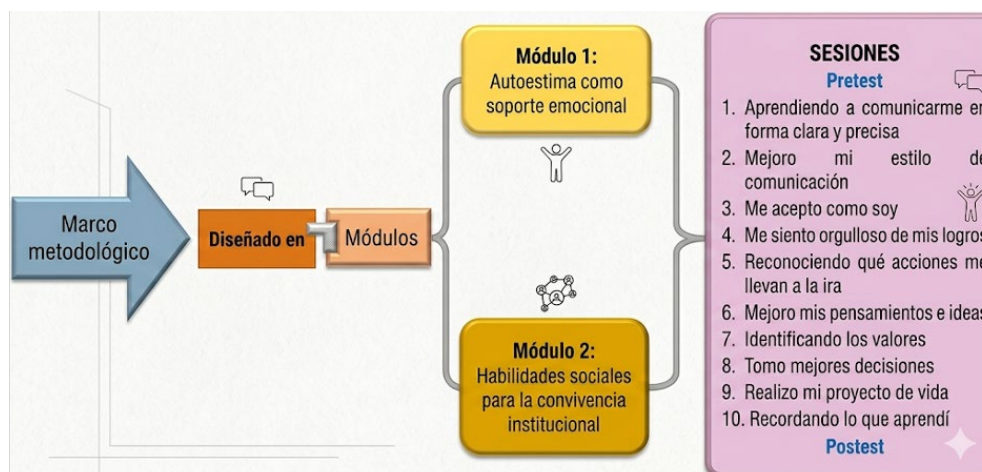
METODOLOGÍA

El estudio asumió un enfoque cuantitativo, tipo aplicada. Se empleó un diseño cuasiexperimental con grupos no equivalentes y medición pretest–posttest, lo que permitió valorar los efectos de la intervención en contextos reales, sin asig-

nación aleatoria de los participantes (Palella y Martins, 2017; Hernández y Mendoza, 2018). La población estuvo constituida por 250 estudiantes del nivel secundario de una entidad educativa del Estado ubicada en el distrito de San Juan de Lurigancho, con matrícula regular y asistencia sostenida. Se trabajó con una muestra de 36 estudiantes mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. En este sentido, se trabajó con dos secciones del tercer grado de secundaria (3A y 3B), asignándose una como grupo experimental y la otra como grupo de control (Hernández & Mendoza, 2018).

Para la recolección de datos se empleó la técnica de encuesta, considerada pertinente para la medición de variables psicosociales en contextos educativos, dado su carácter sistemático y su capacidad para obtener información estandarizada (Hernández et al., 2014). El instrumento utilizado fue un cuestionario estructurado basado en la Escala de Habilidades Sociales de Gismero (2010), la cual fue previamente adaptada al contexto peruano por Rosas (2021), garantizando adecuados niveles de validez y confiabilidad para su aplicación en población escolar. Este instrumento permitió evaluar dimensiones clave como autoexpresión, defensa de derechos, expresión emocional, establecimiento de límites e interacción social positiva. El procedimiento metodológico contempló la aplicación de dos mediciones: un pretest, con el propósito de establecer la línea base de las habilidades sociales en ambos grupos, y un posttest, orientado a identificar los cambios producidos tras la intervención.

Figura 2
Marco metodológico del programa



Elaboración propia.

RESULTADOS

Los resultados descriptivos muestran diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo de control, evidenciando el efecto de la intervención del programa educativo. El grupo experimental incrementó sus habilidades sociales de una media obtenida en el pre test de 47,94 a valores entre 82,44 y 88,44 en el post test, lo que representa un aumento superior al 34%. En cambio, el grupo control mantuvo niveles similares a los iniciales, con ligeras variaciones negativas, lo que indica ausencia de cambios relevantes sin intervención.

El análisis por dimensiones respalda estos resultados. En autoexpresión, el grupo experimental elevó su media de 6,83 a 8,94, evidenciando una mejora significativa, mientras que el grupo control mostró una leve disminución. En la dimensión defensa de los derechos, el grupo experimental alcanzó un incremento de 9,33 a 14,22, en contraste con la estabilidad observada en el grupo control. Respecto a la expresión de enfado, el grupo experimental mejoró de

7,44 a 12,72, mientras que el grupo control no presentó variaciones. De manera similar, en la dimensión decir no y cortar interacciones, el grupo experimental mostró uno de los mayores incrementos (de 8,56 a 16,94), en comparación con la leve disminución del grupo control. En cuanto a la dimensión hacer peticiones, se evidenció un aumento significativo en el grupo experimental (de 7,56 a 13,83), mientras que el grupo control mantuvo valores prácticamente constantes. Finalmente, en la dimensión inicio de interacciones positivas, el grupo experimental incrementó su media de 8,22 a 15,78, en contraste con una mejora mínima en el grupo control.

Previo al análisis inferencial, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, los hallazgos del mismo evidenciaron valores de significancia inferiores a 0,05 lo que predispone no normalidad entorno con la información recabada. Los resultados evidencian mejoras consistentes en todas las dimensiones de las habilidades sociales en el grupo experimental, mientras que el grupo control no mostró variaciones significativas, lo que confirma la efectividad del programa de intervención.

Tabla 1*Prueba de Wilcoxon (pretest y posttest de habilidades sociales según grupo)*

Comparación	IC del 95% de la diferencia	Estadístico reportado	gl	p
Grupo control (pretest vs. posttest)	[-4.02, 5.13]	0.26	17	.80
Grupo experimental (pretest vs. posttest)	[-40.03, -28.97]	-13.16	17	< .001

Se evidenció a través de la prueba de Wilcoxon que el grupo experimental mostró diferencias significativas ($p < .001$), y cambios relevantes (entre el pre test y post test) luego de la aplicación del programa de autoestima. Caso contrario, el grupo de control, no presentó diferencias estadísticamente significativas en el pre test y post test en habilidades sociales ($p=0.80$). Se

afirma además el intervalo de confianza al 95%, lo que confirma la existencia de una diferencia significativa entre ambas mediciones. Los resultados permiten afirmar que intervención del programa generó cambios significativos en el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes del grupo experimental.

Tabla 2*Prueba de Wilcoxon (pretest y posttest en la dimensión 1- Autoexpresión)*

Comparación	IC del 95% de la diferencia	Estadístico reportado	gl	p
Grupo control (pretest vs. posttest)	[-0.85, 1.52]	0.60	17	.56
Grupo experimental (pretest vs. posttest)	[-3.85, -0.37]	-2.56	17	.02

La prueba de rangos con signo de Wilcoxon evidenció que en el grupo control no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest en la dimensión autoexpresión, $p = .56$. En contraste, en el grupo experimental se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre ambas mediciones, $p = .02$, lo que indica

cambios favorables posteriores a la aplicación del programa. Los resultados indican que la aplicación del programa de autoestima generó mejoras estadísticamente significativas en la dimensión autoexpresión en los estudiantes del grupo experimental, mientras que el grupo control no presentó cambios relevantes.

Tabla 3*Prueba de Wilcoxon (pretest y posttest en la dimensión 2 - Defensa de los derechos)*

Comparación	IC del 95% de la diferencia	Estadístico reportado	gl	p
Grupo control (pretest vs. posttest)	[-1.65, 2.10]	0.25	17	.81
Grupo experimental (pretest vs. posttest)	[-7.16, -2.62]	-4.55	17	< .001

La prueba de rangos con signo de Wilcoxon evidenció que el grupo control no presentó diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest en la dimensión “defensa

de los derechos” ($p = .81$). En contraste, el grupo experimental mostró diferencias significativas entre ambas mediciones ($p < .001$), lo que indica cambios posteriores a la implementación del

programa. En consecuencia, se confirma que la intervención orientada al fortalecimiento de la autoestima generó efectos significativos en

esta dimensión, evidenciando una mejora en la capacidad de los estudiantes para defender sus derechos en contextos sociales.

Tabla 4

Prueba de Wilcoxon para comparar (pretest y posttest en la dimensión 3 - Expresión de enfado)

Comparación	IC del 95% de la diferencia	Estadístico reportado	gl	p
Grupo control (pretest vs. posttest)	[-0.59, 0.59]	0.00	17	1.00
Grupo experimental (pretest vs. posttest)	[-6.75, -3.80]	-7.55	17	< .001

La prueba de rangos con signo de Wilcoxon indicó que en el grupo control no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest en la dimensión expresión de enfado, $p = 1.00$. En contraste, el grupo experimental mostró diferencias estadísticamente significativas entre ambas

mediciones, $p < .001$, evidenciando cambios posteriores a la aplicación del programa. Los resultados evidencian que el programa de autoestima produjo mejoras estadísticamente significativas en la dimensión expresión de enfado en el grupo experimental, mientras que el grupo control mantuvo niveles estables.

Tabla 5

Prueba de Wilcoxon (pretest y posttest en la dimensión 4- Decir no y cortar interacciones)

Comparación	IC del 95% de la diferencia	Estadístico reportado	gl	p
Grupo control (pretest vs. posttest)	[-1.00, 1.45]	0.38	17	.71
Grupo experimental (pretest vs. posttest)	[-10.86, -5.92]	-7.18	17	< .001

La prueba de rangos con signo de Wilcoxon evidenció que el grupo control no presentó diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest en la dimensión “decir no y cortar interacciones” ($p = .71$). En cambio, el grupo experimental sí mostró diferencias significativas ($p < .001$), lo que indica cambios posteriores a la

implementación del programa. Estos resultados confirman que la intervención centrada en el fortalecimiento de la autoestima tuvo un efecto significativo en dicha dimensión, reflejado en una mayor capacidad de los estudiantes para establecer límites y regular sus interacciones sociales.

Tabla 6

Prueba de Wilcoxon (pretest y posttest en la dimensión 4- Decir no y cortar interacciones)

Comparación	IC del 95% de la diferencia	Estadístico reportado	gl	p
Grupo control (pretest vs. posttest)	[-0.63, 0.85]	0.32	17	.76
Grupo experimental (pretest vs. posttest)	[-7.68, -4.87]	-9.43	17	< .001

La prueba de Wilcoxon evidenció que el grupo experimental mostró diferencias significativas entre ambas mediciones ($p < .001$), lo que indica cambios posteriores a la implementación del programa. Asimismo, el grupo control no presentó diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest en la dimensión “hacer peticiones” ($p = .76$). La intervención

centrada en el fortalecimiento de la autoestima evidenció efectos significativos en la mejora de la formulación adecuada de solicitudes por parte de los estudiantes. Este resultado sugiere que la autovaloración incide directamente en la comunicación asertiva y funcional. En consecuencia, se favorece la interacción social equilibrada en el contexto educativo.

Tabla 7
Prueba de Wilcoxon (pretest y posttest en la dimensión 6 - Inicio de interacciones positivas con el sexo opuesto)

Comparación	IC del 95% de la diferencia	Estadístico reportado	gl	p
Grupo control (pretest vs. posttest)	[-1.78, 1.11]	-0.49	17	.63
Grupo experimental (pretest vs. posttest)	[-9.70, -5.41]	-7.43	17	< .001

La prueba de Wilcoxon evidenció que el grupo control no presentó cambios significativos ($p = .63$), mientras que el grupo experimental mostró diferencias altamente significativas ($p < .001$). Estos resultados confirman el efecto de la intervención en la dimensión “inicio de interacciones positivas”. En consecuencia, el programa de autoestima mejoró de manera significativa la capacidad de los estudiantes para iniciar interacciones sociales.

currículo, orientadas a potenciar el bienestar estudiantil y la eficacia del trabajo en equipo.

Conflicto de intereses: los autores declaran no incurrir en ningún conflicto de intereses.

CONCLUSIONES

Luego de evidenciar los hallazgos de este estudio, se pudo determinar que la aplicación de un programa de autoestima es fundamental y se transforma en una estrategia significativa para potenciar las habilidades sociales en los estudiantes adolescentes, contribuyendo al fortalecimiento de su autovaloración que se asocia a un desempeño socioemocional más equilibrado, expresado en mayores niveles de autoconciencia, autorregulación, empatía y colaboración, lo que optimiza la interrelación social y favorece los aprendizajes significativos en los diversos contextos educativos, especialmente en la institución educativa pública de San Juan de Lurigancho. Los resultados respaldan la incorporación sistemática de intervenciones socioemocionales y estrategias de aprendizaje cooperativo como ejes transversales del

REFERENCIAS

Acuña, S., Soto, C., Alanya, J., Ruiz, J., y Poma, Y. (2021). *Habilidades sociales y aprendizaje cooperativo para el aprendizaje de un idioma extranjero*. Grupo Compás Universidad de Oriente Centro Sur. https://www.researchgate.net/publication/354736158_Habilidades_sociales_y_aprendizaje_cooperativo_para_el_aprendizaje_de_un_idioma_extranjero

Aristulle, P., & Paoloni, P. (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación*, 43(2), 26. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.28643>

Banco Mundial (2024). *Observatorio de la financiación de la Educación 2024-Informe completo*. WB. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/education-finance-watch>

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward and Unifying Theory of Behavior Change. *Psychological Review*, 84 (2),195-215. <https://educational-innovation.sydney.edu.au/news/pdfs/Bandura%201977.pdf>
- Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.
- Cheng, H., & Furnham, A. (2017). Early indicators of self-esteem in teenagers: Findings from a nationally representative sample. *Personality and Individual Differences*, 116, 139– 143. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.037>
- Cherry, K. (2025). *Albert Bandura's Biography* (1925-2021). BCP Editions.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. UNESCO. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Coopersmith, S. (1989). *Escala de autoestima de niños y adultos*. ACP
- Enrique, M., & Muñoz, R. (2014). El problema de la autoestima basado en la eficacia PSOCIAL, 1(1). 52-58. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/168>
- Extremera, N., Rey, L., & Pena, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (368), 65–72. <https://revistas.comillas.edu/padresymaestros/es/article/view/7525>
- Fernández, Y. (2019). *Habilidades sociales y aprendizaje cooperativo en estudiantes de una institución educativa privada de Carabayllo, año 2019* [Tesis de Maestría, en Educación. Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/40582>
- Gálvez, L. (2017). *Programa de habilidades sociales en adolescentes de la Institución Educativa "Luis Armando Cabello Hurtado" Manzanilla - Cercado de Lima* [Tesis de Maestra. Universidad César Vallejo. Lima]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/8626>
- Goldstein, A. (2018). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Martínez Roca
- Hurtado, K., Estrada, E., & Gallegos, N. (2022). Self-esteem and aggressiveness in students of a state educational institution in Puerto Maldonado, Peru. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 15(34), e16947. <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.16947>
- Llamazares, A., & Urbano, A. (2020). Autoestima y habilidades sociales en adolescentes: el papel de variables familiares y escolares. *Pulso: Revista de Educación*, 43, 99-117. <https://doi.org/10.58265/pulso.4801>
- López, N. (2021). *Hacia una generación de políticas para el desarrollo integral de las y los adolescentes de América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/64ed0599-a7ac-4780-a899-25c9993fee40/content>
- Mayer, J. D. (2001). Emotion, intelligence, and emotional intelligence. In J. P. Forgas (Ed.). *Handbook of Affect and Social Cognition* (pp. 410-431). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* Basic Books. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/4.pdf>
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) Basic Books.
- Melamed, A. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: Un análisis desde la filosofía de la mente. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. *Universidad Nacional de Jujuy*, (49), 13-38. <https://www.redalyc.org/pdf/185/18551075001.pdf>
- Méndez, A., De la Yncera, N., & Cabrera, I. (2022). Premisas y reflexiones teóricas para fundamentar un Programa de Entrenamiento en habilidades sociales en adolescentes. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 9(3), 1-41. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i3.3208>

Ministerio de Educación del Perú-MINEDU (2019). *En secundaria, sí la haces” Orientaciones pedagógicas para promover la participación estudiantil en las instituciones educativas del nivel Secundaria de la Educación Básica Regular*. Minedu. <https://www.minedu.gob.pe/somospares/pdf/orientaciones-para-el-docente-05-09-19.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2024). *La educación transforma vidas*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/education>

Organización de las Naciones Unidas-ONU (2023). *Las capacidades orientadas al futuro pueden contribuir a equilibrar el progreso individual y social*. <https://www.un.org/es/cr%C3%B3nica-onu/las-capacidades-orientadas-al-futuro-pueden-contribuir-equilibrar-el-progreso-individual>

Pinazo, D., García, L., & García, R. (2020). Implementación de un programa basado en mindfulness para la reducción de la agresividad en el aula. *Revista de Psico didáctica*, 25(1), 30-35. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.08.004>

Robson, P.J. (1988). Self steem. A psychiatry view. *British Journal of Psychiatry*, 153, 6-15. <https://doi.org/10.1192/bjp.153.1.6>

Salavera C, Usan P, & Quilez, A. (2022). Exploring the Effect of Parental Styles on Social Skills: The Mediating Role of Affects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6):3295. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063295>

Teng, Z., Liu, Y., & Guo, C. (2015). A meta-analysis of the relationship between self-esteem and aggression among Chinese students. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 45-54. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.005>

Trigueros, R., Sánchez, E., Mercader, I., Aguilar, J., López, R., Morales, M., Fernández, J., & Rocamora, P. (2020). Relationship between Emotional Intelligence, Social Skills and Peer Harassment. A Study with High School. Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4208. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124208>

Zamani Sani, S., Fathirezaie, Z., Brand, S., Pühse U, Holsboer, E., Gerber, M, & Talepasand, S. (2016). Physical activity and self-esteem: testing direct and indirect relationships associated with psychological and physical mechanisms. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12, 2617–2625. <https://doi.org/10.2147/NDT.S116811>