



**UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.**

INCORPORACIÓN 8727-43 A LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
ESCUELA DE PEDAGOGÍA

**IMPORTANCIA DE LA AUTOESTIMA EN LA COHESIÓN GRUPAL DE  
LOS ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA DEL  
INSTITUTO SANTA MARÍA**

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

Dominique Macías Andrade

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos

Uruapan, Michoacán. A 17 de noviembre de 2017.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS

Antes que nada, agradezco a Dios por darme la oportunidad de cursar una licenciatura. A pesar de las dificultades que se presentaron, me guiaste con sabiduría para poder llegar la meta final: concluir la licenciatura y la investigación correspondiente.

Gracias infinitas a mi tía Geno, por su apoyo incondicional y por animarme a seguir preparándome académicamente. Gracias por siempre preocuparte por mi alimentación y no dejarme ir a la universidad sin comer. Sin duda alguna, siempre serás mi mejor ejemplo.

Agradezco a mi mamá por ser mi más grande apoyo, quien me motivó día a día y me guio para alcanzar mi meta. Gracias por impulsarme y hacerme ver que, aun cuando veía muy lejos el llegar a terminar mi carrera, si me lo proponía, lo podía lograr. Gracias por esas noches de desvelo, en las que me acompañabas hasta que terminaba mis tareas. Te amaré por siempre.

También agradezco a mi hermano, que aunque su apoyo no fue presencial, fue moral. Siempre creíste en mí y me hacías ver que soy la mejor pedagoga y podía conseguir lo que me propusiera. Tienes un lugar enorme en mi corazón.

Gracias a mi papá, por su apoyo económico, ya que indudablemente, esto no hubiera sido posible sin ese factor. Gracias por creer en mi capacidad intelectual, también por preguntar cómo iban mis proyectos y animarme a seguir adelante hasta lograr concluir mi sueño: ser pedagoga. Te quiero mucho.

Agradezco a mis profesores, quienes fueron pieza fundamental en mi formación académica. Gracias por los conocimientos que compartieron conmigo para hacerme crecer intelectualmente. Gracias también a aquellos que me hicieron crecer personalmente.

De forma especial, agradezco al profesor Carlos Alberto Mendoza Calderón y al Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos, ya que son clave fundamental en este logro académico. Gracias por sus revisiones a los avances de mi investigación y por ayudarme a concluir con ella.

# ÍNDICE

## **Introducción.**

Antecedentes . . . . .	1
Planteamiento del problema . . . . .	3
Objetivos . . . . .	5
Hipótesis . . . . .	6
Operacionalización de las variables . . . . .	7
Justificación . . . . .	8
Marco de referencia . . . . .	10

## **Capítulo 1. Autoestima.**

1.1 Concepto de autoestima . . . . .	13
1.2 Componentes de la autoestima . . . . .	14
1.3 Formación de la autoestima . . . . .	18
1.4 Características de la autoestima . . . . .	22
1.5 Diferencia entre autoconcepto y autoestima . . . . .	29
1.6 Los pilares de la autoestima . . . . .	35

## **Capítulo 2. Cohesión grupal.**

2.1 Normas sociales . . . . .	43
2.1.1 Concepto de normas sociales . . . . .	43
2.1.2 Tipos de normas . . . . .	44

2.1.3 Características de las normas sociales . . . . .	45
2.2 Liderazgo . . . . .	46
2.2.1 Estilos de liderazgo . . . . .	47
2.2.1.1 Liderazgo autocrático . . . . .	47
2.2.1.2 Liderazgo paternalista . . . . .	49
2.2.1.3 Liderazgo permisivo ( <i>laissez-faire</i> ) . . . . .	51
2.2.1.4 Liderazgo participativo . . . . .	53
2.3 Roles o papeles. . . . .	54
2.3.1 Clasificación de los roles . . . . .	55
2.4 Comunicación . . . . .	57
2.4.1 Elementos de la comunicación . . . . .	58
2.5 Cohesión grupal . . . . .	61
2.5.1 Concepto de cohesión grupal . . . . .	61
2.5.2 Manifestaciones de cohesión grupal . . . . .	63
2.5.3 Importancia y medición de cohesión grupal . . . . .	65

**Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.**

3.1 Descripción metodológica . . . . .	66
3.1.1 Enfoque . . . . .	66
3.1.2 Diseño . . . . .	67
3.1.3 Extensión . . . . .	67
3.1.4 Alcance . . . . .	68
3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos . . . . .	68
3.2 Población y muestra . . . . .	70

3.3 Descripción del proceso de investigación . . . . .	71
3.4 Análisis e interpretación de resultados . . . . .	73
3.4.1 Nivel de autoestima de la totalidad (población) del grupo de segundo grado de secundaria del Instituto Santa María, de Uruapan, Michoacán	73
3.4.2 Nivel de autoestima en los alumnos de la muestra seleccionada del segundo grado de secundaria del Instituto Santa María, de Uruapan, Michoacán. . . . .	75
3.4.3 Nivel de cohesión grupal en los alumnos de segundo grado de secundaria del Instituto Santa María, de Uruapan, Michoacán .	77
3.4.4 Correlación entre la autoestima y la cohesión grupal . . . . .	78
Conclusiones . . . . .	81
Bibliografía . . . . .	84
Mesografía . . . . .	87
Anexos.	

# INTRODUCCIÓN

El presente documento expone un análisis sobre la importancia de la autoestima en la cohesión grupal de los alumnos de segundo grado de secundaria del Instituto Santa María, en Uruapan, Michoacán. Previo a la exposición teórica y metodológica, se muestran los elementos necesarios para plantear un panorama inicial al lector.

## **Antecedentes**

En el presente apartado se mencionarán indagaciones previamente realizadas referentes al tema que se estudia en esta investigación. Así como una definición concisa sobre las variables a estudiar.

La autoestima se define como “la valoración y aprecio que tenemos de nosotros mismos por las cualidades y circunstancias que nos reconocemos.” (Carrión; 2007: 13).

De acuerdo con Rodrigues (2004), la cohesión grupal se determina como una fuerza que presiona a los individuos que forman parte de un grupo para que permanezcan en él.

En cuanto a las indagaciones relacionadas con la presente, a nivel internacional se encontró una tesis elaborada por Valdivieso (2009) de la Facultad de Psicología de Universidad de Granada, España, en donde se estudió la violencia escolar y las relaciones intergrupales, de los alumnos de 7° grado de enseñanza básica y 4° de enseñanza media de las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolen, en Santiago de Chile. Dicha investigación se centró en los conflictos intergrupales presentados dentro de una institución.

Los resultados de dicho estudio mostraron que las acciones que están más relacionadas con el maltrato son molestar y pelear; para los alumnos, tales acciones no siempre son percibidas como negativas, sin embargo, para los docentes sí conlleva una relación negativa. El molestar puede tener dos acepciones: si se usa para entretener y sin ninguna intención de maldad; o bien, si se quiere provocar molestia en el otro. Por su parte, la pelea es vista como forma de trato y de resolución de conflictos.

Sobre investigaciones realizadas en el país, García (2005) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), llevó a cabo una investigación con alumnos de primer semestre de la Escuela Industrial y Preparatoria Técnica "Pablo Livas" de la UANL, sobre el autoconcepto, la autoestima y su relación con el rendimiento académico. Se encontró que la autoestima no es afectada por el rendimiento académico, sino por aspectos que tienen que ver con el autoconcepto. Sin embargo, se encontró una correlación entre el rendimiento académico y el autoconcepto académico, seguido por el autoconcepto conductual.

A nivel local, Salazar (1999), de la Universidad Don Vasco, de Uruapan Michoacán, realizó una investigación sobre la autoestima y el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde encontró que la mayoría de los alumnos de 3° de primaria del Instituto Morelos Uruapan, no participaba en clases debido al ambiente de inseguridad que se presentaba en el salón. La institución trabaja bajo una didáctica tradicional, por lo que el docente no tenía suficiente participación para poder estimular el desarrollo de la autoestima de sus alumnos.

Otra investigación local fue hecha por Saucedo (2009), también de la Universidad Don Vasco de Uruapan, Michoacán, en donde estudió las relaciones interpersonales afectadas por los problemas de conducta en los alumnos de 5° grado de primaria del Instituto Luis González Gutiérrez. En sus resultados encontró que, a pesar de que los alumnos han tenido problemas entre ellos, siguen teniendo una aceptable relación entre sí. Dichos problemas han sido causados, la mayoría de las veces, por agresiones verbales y algunas ocasiones algunos estudiantes han sido sancionados. Asimismo, su maestra posee una actitud de presteza y amabilidad, lo que hace favorable la relación con sus alumnos.

### **Planteamiento del problema**

La autoestima que una persona posee, lo acompañará de forma cotidiana y en cualquier contexto en que se encuentre; según el nivel que tenga, le será más fácil sobrellevar cualquier dificultad que se le presente. En el caso particular de esta

investigación, la autoestima dentro del ámbito escolar se refleja en la forma en que los alumnos se desarrollan dentro del salón de clases, con sus compañeros y maestros, es decir, la cohesión grupal que establecen se relacionará con la autoestima que cada alumno tiene para poder expresar sus opiniones, participar en clase o establecer comunicación con sus compañeros, entre otras acciones.

Existen conductas en donde se manifiesta el problema de la autoestima y la cohesión grupal, por ejemplo, cuando los alumnos se muestran inhibidos la mayor parte del tiempo, cuando se aíslan del grupo y no platican con sus maestros ni con sus compañeros, cuando se rehúsan a participar clase o cuando se sienten inseguros por alguna característica física.

Los docentes del nivel de secundaria, mencionan que por lo regular la autoestima de los adolescentes en tal nivel es inestable y puede deberse a situaciones de peso corporal o a su color de piel, quizá también porque desde pequeños nunca tuvieron aceptación en su casa.

Asimismo, el director del nivel de secundaria del Instituto Santa María mencionó que se puede percibir una autoestima baja en los alumnos cuando sus calificaciones son bajas, o en cambio, una autoestima alta, cuando ganan eventos escolares, ya que se sienten muy entusiasmados por dicho acontecimiento. Una vez que los maestros conocen bien a sus educandos, también dan a conocer la relación que sus padres tienen con ellos; de ser favorable, los alumnos mostrarán una autoestima alta dentro del salón. Otro factor que influye es el lugar que ocupan los

hijos dentro de su familia, es decir, si son los hijos menores, de en medio o los mayores.

En conclusión, son varias las condiciones que influyen dentro de la autoestima que un adolescente presenta dentro del salón de clases y que, en conjunto, llevan a plantear la siguiente pregunta: ¿Qué situaciones determinan que el alumno muestre una autoestima alta dentro del salón de clases de segundo de secundaria del Instituto Santa María?

## **Objetivos**

Para cumplir debidamente el presente trabajo, se plantearon diversos lineamientos que se enuncian enseguida.

### **Objetivo general**

Determinar la importancia de la autoestima en la cohesión grupal de los alumnos de segundo grado de secundaria del Instituto Santa María, de Uruapan, Michoacán.

### **Objetivos particulares**

1. Definir el concepto de la autoestima.

2. Describir los elementos que conforman la autoestima.
3. Describir las características de la autoestima, según sus niveles.
4. Definir el concepto de cohesión grupal.
5. Explicar la importancia de la cohesión grupal en el aula.
6. Determinar las manifestaciones de la cohesión grupal.
7. Identificar las características presentadas por los alumnos en relación con la cohesión grupal.
8. Determinar la repercusión de la autoestima, en el desarrollo de las relaciones intragrupales de los alumnos.
9. Describir la autoestima presentada en los alumnos, dentro del salón de clases.
10. Caracterizar los principales comportamientos de un grupo cohesionado.
11. Medir la autoestima que presentan los alumnos de segundo grado de secundaria del Instituto Santa María.
12. Evaluar la cohesión grupal de los alumnos de segundo grado de secundaria del Instituto Santa María.

## **Hipótesis**

A partir del objetivo general, se plantearon las siguientes explicaciones sobre la investigación; como resultado, se corroboró una de ellas al final del estudio.

### **Hipótesis de trabajo**

La autoestima de los alumnos se relaciona de manera significativa con la cohesión grupal de los alumnos de segundo grado de secundaria del Instituto Santa María, de Uruapan, Michoacán.

### **Hipótesis nula**

La autoestima de los alumnos no se relaciona de manera significativa con la cohesión grupal de los alumnos de segundo grado de secundaria del Instituto Santa María, de Uruapan, Michoacán.

### **Operacionalización de las variables**

La primera variable de la presente investigación es autoestima, la cual se midió con la administración de la Escala de autoestima de Rosenberg, la cual tiene como objetivo evaluar el sentimiento de satisfacción que la persona tiene de sí misma (SicoLog.com; 2009). Dicho instrumento consta de diez afirmaciones, en donde cinco de estas se encuentran redactadas en sentido positivo y las otras cinco en sentido negativo, las cuales se responden mediante una escala tipo Likert, establecida de la siguiente forma:

- A. Muy de acuerdo
- B. De acuerdo

- C. En desacuerdo
- D. Muy en desacuerdo

Por otra parte, para medir la cohesión grupal se realizó una adaptación de la prueba sociométrica de Forselledo (2010), en donde se plantearon cinco preguntas referentes a la cohesión grupal, además de una tabla con los nombres de todos los alumnos en la parte superior de forma horizontal y en la columna de lado izquierdo, los nombres de los diez alumnos, siendo la muestra seleccionada de alumnos con autoestima alta, media y baja.

### **Justificación**

La autoestima es un tema muy mencionado, sin embargo, en los procesos de educación formal, institucional y social, no siempre se le da la debida importancia para desplegarla de una forma sólida, desde los primeros años de vida. Esto es muy importante porque según se construya, la persona tendrá un mejor desarrollo dentro del contexto en el que se desenvuelva; en el caso de la presente investigación, en el ámbito escolar.

La cohesión grupal será es más gratificante para los alumnos cuando su autoestima es positiva, puesto que les permite tener mayor confianza en sí mismos para, posteriormente, expresarse y fomentar mejores lazos con sus compañeros.

Dicha investigación traerá beneficios para los sujetos de estudio, ya que los alumnos conocerán la importancia de formar una autoestima positiva, o bien, fortalecerla para que sus relaciones interpersonales puedan ser más provechosas.

A los profesores les resultará oportuno conocer por qué ciertos alumnos no conviven con sus compañeros, por qué no participan como el resto de la clase, entre otras situaciones que se presentan dentro del salón de clases, las cuales muchas veces los maestros no se explican la razón, y se limitan a suponer que al educando en cuestión no le interesa la escuela, cuando en realidad son cuestiones de mayor cuidado.

También beneficiará a los padres de familia, ya que entenderán por qué es necesario formar en sus hijos la autoestima desde que son pequeños, para ayudarles a tener mejores relaciones al ingresar al sistema educativo.

De igual forma, le resultará útil a cualquier persona interesada en la autoestima y su relación con la cohesión grupal, para ampliar sus conocimientos sobre dichos temas.

Por último, el presente estudio será provechoso a la autora de dicha investigación, porque conocerá más a fondo sobre la autoestima y la relevancia que tiene dentro del salón de clases para que los alumnos se desenvuelvan de mejor manera con sus compañeros.

El tema de investigación está relacionado con la pedagogía, puesto a que la autoestima es un concepto que, aunque es personal, tiene implicaciones en la cohesión grupal que necesariamente los alumnos van a desarrollar dentro de la escuela.

### **Marco de referencia**

El Instituto Santa María surgió en 1997 como un jardín de niños, llamado “Mi Kinder Casa Club”, ubicado en la Avenida Juárez. Se impartían a los alumnos clases del plan curricular de preescolar y, de forma adicional, computación, *ballet*, pintura y karate.

Después de cinco años de iniciar sus labores, cambió de residencia al lugar donde ahora se encuentra, e inició la construcción de salones conforme se fueron necesitando porque, inicialmente, los mismos alumnos de preescolar conformaron los grupos de primaria; al inaugurarse, el plantel tuvo por nombre Instituto Santa María.

Posteriormente, se construyó el edificio para el nivel de secundaria; en el año 2011 se inició la edificación de las instalaciones para el nivel de preparatoria, la cual cuenta ya con la primera generación de alumnos.

El plan de trabajo está enfocado a la formación integral de los alumnos, teniendo como base los valores, las matemáticas constructivas y la educación dual

(español e inglés), trabajando el área de inglés con la editorial Richmond y Scott Foresman.

La educación en todos los niveles siempre ha estado cimentada en los valores, en la calidad, en la excelencia, en formar líderes positivos y en atender a la globalización.

La directora de la institución ha planteado como misión: “Formar personas firmes en sus valores, líderes, emprendedores y visionarios, basándose en los principios de calidad y excelencia, teniendo como eje principal: EL ALUMNO.”

En cuanto a la visión, proyecta: “Consolidarnos como una institución en la cual el perfil de egreso de nuestros alumnos sea el adecuado para ingresar a las mejores universidades de nuestro país o del extranjero, siendo jóvenes íntegros, éticos, visionarios y con una formación multicultural que atiende a un mundo globalizado.”

El Instituto Santa María está ubicado en la calle Diagonal de Aldama #27, Col. La Tamacua; dicha institución se encuentra al suroeste de la ciudad de Uruapan, Michoacán. Es una escuela católica perteneciente al sector privado.

En cuanto a su infraestructura, posee un inmueble destinado a servicios administrativos y un edificio para cada nivel: Preescolar, Primaria, Secundaria y Preparatoria. Cuenta con un área de juegos y una cancha de fútbol para preescolar,

una cancha grande de fútbol para los demás niveles, una pista de atletismo, una cancha mediana de fútbol, una cancha de voleibol y básquetbol. También de forma individual, en el edificio de Preparatoria, se cuenta con una cancha de fútbol rápido, una cancha de voleibol y mesas de ping-pong.

En cuanto a sus aulas, existe un salón de *ballet*, que funciona también como salón de usos múltiples, un *gym*, un salón de computación, una cafetería, dos laboratorios, una capilla y tres salones de juntas para padres de familia.

En el nivel Preescolar, hay 5 salones, cada uno con su propio baño, en Primaria se cuenta con 12 salones, en Secundaria hay 5 salones y de igual forma en Preparatoria; en este nivel, hay también un salón de usos múltiples.

Respecto al personal de vigilancia, no se cuenta con un número exacto, puesto a que no pertenece a la institución, ya que se contrataron los servicios de una empresa particular. Entre personal de intendencia y mantenimiento, son siete personas, contando al jefe, que es encargado de ambas áreas.

La matrícula de alumnos es de 86 en nivel Maternal y Preescolar, 215 en Primaria, 92 en Secundaria, y 49 en Preparatoria, dando un total de 442 estudiantes en toda la institución, con un nivel socioeconómico medio alto.

# **CAPÍTULO 1**

## **AUTOESTIMA**

Independientemente del contexto en el cual una persona se desenvuelve, para poder enfrentarse a él, requiere tener un concepto de sí misma, el cual le será útil para ejercer su potencial personal y llegar progresivamente al logro de sus metas.

### **1.1 Concepto de autoestima**

A lo largo de este subtema, se abordará el concepto de autoestima y su repercusión en los contextos tanto familiar como escolar, las condiciones que demuestran una autoestima sana, así como los factores que influyen en la formación de la misma.

Como primera acepción, la autoestima es “la valoración y aprecio que tenemos de nosotros mismos por las cualidades y circunstancias que nos reconocemos.” (Carrión; 2007: 13).

Alcántara (1990) menciona que la autoestima es una actitud que se va formando a lo largo de la vida de cada persona, en ello incluye la forma en que piensa y se comporta consigo misma, de tal manera que llega a ser la base de la conducta.

La autoestima puede definirse como “la valoración que las personas hacen de sí mismas, relacionada con el sentido de autorrespeto, identidad, seguridad y confianza, propósito y sentido de competencia.” (Arancibia y cols.; 2008: 225).

A manera de conclusión, se puede afirmar que la autoestima es la valoración que tienen las personas de sí mismas a partir de sus características percibidas.

## **1.2 Componentes de la autoestima.**

La autoestima está constituida por distintos componentes, bajo los cuales se desarrolla y hacen que la persona tenga un concepto más claro de sí mismo.

Según Alcántara (1990), la autoestima está integrada por tres componentes, los cuales son: cognitivo, afectivo y conductual, en este sentido, si existe una alteración en alguno de ellos, tendrá efecto en otro. Cuando una persona tiene una conducta positiva, se verán reforzados el componente afectivo y el cognitivo. Se detallará enseguida lo que cada componente significa.

De acuerdo con Markus (citado por Alcántara; 1990), el componente cognitivo de la autoestima es un conjunto de creencias que se tienen sobre sí mismo, en el cual se organiza la información que la persona vivió en el pasado, es decir, el autoconcepto. Cuando este tiene se tiene concreto y definido, es más fácil que la autoestima logre prosperar para que sea vista en el comportamiento.

Por su parte, el elemento afectivo, según Alcántara (1990), es aquello que se admira, lo favorable que una persona percibe de sí misma, pero también lo que desprecia y lo que le molesta.

Dicho elemento “es un juicio de valor sobre nuestras cualidades personales. Es la respuesta de nuestra sensibilidad y emotividad ante los valores y contravalores que advertimos dentro de nosotros.” (Alcántara; 1990: 20).

El tercer integrante, el conductual, es la propia afirmación de sentirse aceptado, reconocido, respetado y valorado por los otros, pero también por sí mismo.

Lo anterior se indica puesto que Coopersmith (citado por Branden; 2011) menciona que la según sea la calidad de la relación que exista entre el hijo y los adultos que tengan un alto nivel de importancia para él, va a manifestar conductas de una autoestima sana, lo cual se puede constatar, ya que se observan cinco condiciones:

1. El niño aprueba sus creencias, sus sentimientos y su valía.
2. Conoce sus límites impuestos por los mayores, en donde hay normas que deberá cumplir y por consiguiente, sabrá distinguir los contextos en donde haya seguridad para él.

3. Los padres tienen disciplinados a sus hijos, pero están dispuestos a llegar a los acuerdos que sean necesarios, teniendo en cuenta los límites fijados anteriormente. Tienen en cuenta las necesidades y deseos del niño, sin implicar que van a concedérselo o no. Les concierne lo que respecta a la vida escolar, social y personal sobre su hijo y hablan cuando es necesario tratar cierta situación.
4. De igual forma, los padres tienen expectativas altas en sus hijos, en lo que refiere un rendimiento satisfactorio y conductas favorables, de tal forma que el niño percibe que debe dar su máximo esfuerzo en cualquier momento.
5. Los padres poseen una autoestima elevada actuando como modelos para sus hijos, ya que estos ven que sus padres se respetan a sí mismos.

En el mismo sentido, Marchant y cols. (citados por Arancibia y cols.; 2008: 207) “sostienen que la importancia de la autoestima reside en el hecho de que los sentimientos que la persona tenga acerca de sí, afectan a todas las áreas de su vida, en tanto que los sentimientos de seguridad personal, ligados al autoconcepto y la autoestima, influyen sobre la capacidad de responder a los acontecimientos, de aceptarse a sí mismos y sobre la forma de relacionarse con los demás.”

Por otra parte, Carrión (2007) aborda dos componentes que son muy necesarios para que la persona se desarrolle plenamente: la eficacia personal y el respeto a sí mismo.

La eficacia personal es aquella confianza en los procesos mentales como el análisis, la comprensión, la secuenciación, el aprendizaje, la elección y la decisión, así como poseer la capacidad de observar cualquier situación sin subjetividad alguna. Es creer y confiar en sí mismo.

Dicha elemento está basado en tres aspectos humanos: sinceridad consigo mismo para identificar tanto los propios valores como los defectos; valor, para enfrentar las situaciones tal como son, el trabajo y esfuerzo que conlleva caer en la cuenta de los propios defectos y obstáculos, para mejorar dicha situación; prudencia, para actuar poco a poco, sin prisa alguna, y con suficiente cuidado.

El segundo componente es el respeto a sí mismo, también llamado sentido del valor personal, hace referencia a reafirmar la valía personal, es decir, reconocer que se tiene la libertad para vivir. El individuo debe ser capaz de adaptar su autoimagen al mundo real.

Por lo tanto, dentro de los componentes de la autoestima se resalta el hecho de que la persona debe aceptarse a sí misma, sabiendo que posee tanto virtudes como defectos, de manera que para sentirse valorada por otros, primero lo tiene que hacer por sí misma.

### 1.3 Formación de la autoestima

Si bien se afirma que la autoestima juega un papel importante en la edad adolescente, esta empieza a conformarse desde los primeros años de vida de la persona. A continuación se detallará cómo llega a constituirse dicha particularidad, según la perspectiva de diferentes autores.

Esta característica se va formando a lo largo de la vida, debido a esto, “la autoestima se configura por dos factores fundamentales, uno endógeno, compuesto por nuestras creencias, valores, identidad y espiritualidad, que son los desencadenantes de nuestras capacidades y actitudes; y otro exógeno, que vendría dado por el ambiente en el que nos desenvolvemos y el *feedback* que recibimos.” (Carrión; 2007: 18).

De acuerdo con Carrión (2007), la autoestima se construye de la siguiente manera: un bebé solo se preocupa de sobrevivir, dicho mecanismo se queda en el cerebro reptiliano; una vez que siente asegurada su supervivencia, actúa el cerebro límbico con mecanismos en donde rechaza el sufrimiento y busca satisfacción; por último, el córtex se encarga de actividades más complejas.

De igual forma, “el bebé no tiene un concepto de sí como unidad: sencillamente ‘experimenta’. Tiene sensaciones físicas y sentimientos y cierta especie de ‘conciencia’, vaga y difusa.” (Clark y cols.; 2000: 17).

Siguiendo con Clark y cols. (2000), si el bebé percibe un ambiente de bienestar, estará adquiriendo confianza en sí mismo, pero si por el contrario, no le son satisfechas sus necesidades básicas, sentirá ansiedad y se irá formando como una persona insegura.

“Los impactos recibidos del ambiente: lugar, personalidad, alimentos, atención, etc., irán construyendo el primer sustrato de la personalidad.” (Carrión; 2007: 20).

De acuerdo con Carrión (2007), una vez superada la etapa de supervivencia, inicia el desarrollo conductual, verbal y no verbal, entre los 3 y 7 años de edad, en donde el niño aprende a caminar y hablar, entre otras habilidades que de no ser satisfechas de forma adecuada, bien por falta de atención u otro motivo, acarrearán deficiencias que se van a mostrar en etapas futuras.

Retomando la idea anterior, “una vez pasada la primera infancia, el niño amplía su experiencia del mundo fuera de su familia; se relacionan con el niño compañeros de juego, parientes, vecinos y, más adelante, maestros y compañeros de clase (...) va perfeccionando sus capacidades mentales y perceptivas y puede incluso comenzar a tener cierta capacidad para valorar las relaciones hacia su persona antes de aceptarlas como propias.” (Clark y cols.; 2000: 19-20).

Según Clark y cols. (2000), los niños que poseen una autoestima positiva tendrán la capacidad de rechazar los comentarios o actitudes negativas de parte de sus compañeros, pero no eliminarlos, puesto que quedan guardados en su memoria.

Ya en una edad más madura, a los siete años, el niño empieza a adquirir capacidades mediante el “uso de razón”, en dicha etapa inicia a pensar de forma organizada y a reconocer cada emoción que experimenta, así como a desarrollar ciertas habilidades que requieren de mayor análisis y concentración.

Aunque la autoestima se va formando desde los primeros años, según Alcántara (1990), tiene su origen en dos causas:

- a) A partir de la evaluación que la persona realiza a sí misma, sobre lo que se había propuesto en determinado momento y lo que ha logrado.
- b) A partir de las creencias y concepto que otros individuos tienen sobre ella, especialmente de quienes tienen cierta importancia, como los padres, las amistades y los maestros.

A partir de la segunda causa, existen factores que van moldeando la autoestima. De acuerdo con Branden (2011), el primer contacto que tiene el niño en sus inicios es el ambiente familiar, en donde es dependiente por completo de la seguridad tanto física como emocional que le brinden sus padres.

“En este contexto puede desplegarse el proceso de separación e individuación. Puede empezar a formarse una mente que más tarde aprenderá a confiar en sí misma. Puede desarrollarse una persona con un sentido confiado de sus límites. En este nivel se sientan los fundamentos para que el niño aprenda a

confiar en los demás y a tener confianza en que la vida no es malévola.” (Branden; 2011: 194).

En concordancia con Branden (2011), cuando un niño tiene vivencias en las que experimente mucho temor o ansiedad, quedarán grabadas en su psique y cuando es adulto, todos esos recuerdos llegan a su mente y le impiden construir un sentimiento fuerte de identidad.

Otro de los factores, es la crianza mediante el tacto: “una de las formas más poderosas en que los padres pueden transmitir cariño es mediante el tacto. Mucho antes de que un niño pueda comprender las palabras, comprende el tacto. Las declaraciones de amor sin tacto son poco convenientes y vacías. Nuestros cuerpos reclaman la realidad de lo físico, queremos sentir que se quiere-valora-abraza-a nuestra persona y no a una abstracción descorporeizada.” (Branden; 2011: 196).

El amor con que se le trate al niño va a crear en su mente una idea firme de que es alguien merecedor de afecto y cariño; basta con acciones en las cuales el infante se sienta protegido, donde se exprese alegría por su existencia, para que se vaya construyendo la autoestima sobre una base firme. (Branden; 2011).

Otro factor es la aceptación que se le dé a los pensamientos y sentimientos del niño, lo cual tiende directamente a la aceptación de su persona. No es necesario coincidir o estar a favor de lo que él piense, sino poner atención y mostrar interés sobre sus ideas.

Por lo tanto, a pesar de que la autoestima es un concepto que se construye a lo largo de la vida, resulta de suma importancia que los padres de familia, ayuden a sus hijos a ir la construyendo, ya que las condiciones de vida que un individuo experimente durante su primera infancia, le ayudarán a tener mayor claridad sobre quién es y sobre su valor como persona.

#### **1.4 Características de la autoestima.**

Según sea el tipo de autoestima que la persona posea, estará determinado por ciertas características que se ven reflejadas en acciones cotidianas realizadas por los sujetos. Dichas particularidades son explicadas a lo largo de este subtema.

La autoestima posee ciertas características, según Carrión (2007), una de ellas es que la persona se sienta valiosa, pero eficiente a la vez y lo podrá comprobar con experiencias objetivas que realice sobre sí misma y como consecuencia, se va a reflejar en una confianza satisfecha, con la que podrá manifestar lo que merece y necesita; también se hará respetar y se sentirá capaz de alcanzar cualquier meta.

Asimismo, “la autoestima se encuentra directamente vinculada a la personalidad, tanto a la real como a la ficticia (...). Esta falsa personalidad, (...), es la basada en las cualidades pasionales del individuo, y se alimenta de una imagen deteriorada de sí mismo, que degrada tanto por exceso como por defecto la auténtica estima.” (Carrión; 2007: 14-15).

De acuerdo con Clark y cols. (2000), una persona adolescente con autoestima manifiesta determinadas características, como son:

- Actuar de forma independiente en actividades tanto simples como complejas, como elegir su ropa o buscar sus propias amistades.
- Asumir sus responsabilidades con disponibilidad y confianza en sí mismo.
- Afrontar nuevos retos con entusiasmo por aprender nuevas actividades, mostrando intriga por realizar nuevas tareas.
- Demostrar estabilidad emocional al atravesar por diversas emociones, manifestadas con risas, llanto o gritos.
- Tolerar de forma eficiente la frustración, demostrando la capacidad para hacer frente a situaciones tristes.
- Ser capaz de influenciar a otras personas como familiares, amigos o maestros.

Clark y cols. (2000) también enlistan características de un adolescente sin autoestima:

- Creerá que las personas no lo valoran ni le dan apoyo.
- Sentirá impotencia ante dificultades que se le presenten, así como falta de aptitud para superarlas.
- Evitará situaciones que le provoquen angustia o ansiedad.
- Tendrá frustración para aceptar las críticas y justificará su actitud.

Puesto a que la autoestima empieza a construirse durante los primeros años de vida, Coopersmith (citado por Branden; 2011: 192) realizó un estudio llamado *The antecedents of self-esteem*, con el objetivo de “identificar las conductas de los padres encontradas con más frecuencia cuando los niños crecían manifestando una autoestima sana (...) encontrando la importancia de la calidad de la relación entre el hijo y los adultos importantes de su vida”.

Debido a lo anterior, Branden (2011) menciona que existen cinco condiciones que tienen los niños, las cuales son vinculadas al hecho de poseer una alta estima:

- 1) El niño acepta su pensar, sus sentimientos, y el valor de sí mismo, en su totalidad.
- 2) El infante se desarrolla dentro de un ambiente con límites claros, los cuales, a su vez, son justos y con cierto grado de ser negociables. Dichos límites tienen un efecto de seguridad que el niño percibe; estos conllevan normas y al mismo tiempo, confianza en que él será capaz de cumplirlas.
- 3) A pesar de que los padres son quienes imponen las reglas familiares, están dispuestos a negociar para llegar a acuerdos, puesto a que toman en cuenta lo que el niño necesita y desea, cuando pueden o no ser complacidos. De la misma manera, los padres demuestran interés por cualquier tema que el niño necesite compartir con ellos.

- 4) Las normas mencionadas tienen altas expectativas sobre las conductas y rendimiento de los niños, con las cuales ellos se sienten desafiados a ser la mejor versión de sí mismos.
  
- 5) Por último, es frecuente encontrar que los mismos padres de familia tengan un nivel alto de autoestima, tanto que, muchas veces, son percibidos por sus hijos como modelos, teniendo mucho que aprender de ellos.

Branden (2008), por otra parte, menciona que cuando una persona no obtiene la autoestima en su totalidad o hasta cierto nivel, no se detiene a realizar cualquier acción para aparentar que tiene autoestima, esquivar su falta y, del mismo modo, buscar una forma para sentirse protegido, puesto a que experimenta un estado de temor intrínseco, el cual va más allá del conjunto de obstáculos que forman una barrera propia de la pseudoautoestima.

La autoestima se clasifica en auténtica y falsa, la segunda es “un recurso no racional, autoprotector, para que disminuya la ansiedad y para ofrecer una falsa sensación de seguridad, para aliviar la necesidad de auténtica autoestima posibilitando a la vez la evasión de las auténticas causas de esa falsa autoestima.” (Branden; 2008: 237).

Siguiendo con Branden (2008), la persona que posee una falsa autoestima la conserva a través de la negación de determinadas ideas, las cuales, es probable que

afecten su autoevaluación, o bien, intentando ejercer valores o virtudes alternativas, puesto a que exigen menor grado de esfuerzo o son más fáciles de alcanzar.

En este contexto, “entender la naturaleza y forma de la falsa autoestima de alguien, implica entender el origen de sus actos, saber ‘qué le hace funcionar’”. (Branden; 2008: 237).

Por su parte, Clark y cols. (2000) mencionan que una persona adolescente con autoestima desarrollada, experimenta:

- Una vinculación con personas que son realmente importantes para él, y viceversa, como resultado de una satisfacción.
- Singularidad como un respeto hacia las cualidades que posee, las cuales lo diferencian del resto y, como consecuencia, recibe respeto por dichas cualidades.
- Poder, como efecto de tener oportunidades y la capacidad para modificar determinadas eventualidades de su vida, de una forma relevante.
- Modelos o pautas, es decir, ciertas referencias que le dan al adolescente ejemplos con los que va a construir su escala de valores, y modales propios.

Si una de estas cuatro condiciones no se está desarrollada en la medida apropiada, la autoestima va a desfigurarse en la misma medida.

Siguiendo con la idea anterior, “los padres pueden influir en la autoestima del adolescente organizándole nuevas experiencias y relacionándose convenientemente con él en estos cuatro aspectos.” (Clark y cols.; 2000: 46).

Retomando a Branden (2008), menciona que, por el contrario, un individuo con autoestima auténtica no tiene problema alguno entre aprobar los hechos de una realidad y mantener su autoestima, debido a que esta se encuentra basada en saber que debe actuar dependiendo de cómo sean los hechos de determinada realidad.

Branden (2008) determinó ciertas características que una persona con falsa autoestima posee, las cuales se enlistan a continuación:

- Su fundamento e impulso es lo contrario a la confianza, es decir, el miedo.
- Su meta primordial no es vivir, sino huir del pánico que le produce el existir.
- Su deseo elemental no es ser creativo, sino sentirse seguro.
- Cuando no percibe algún espacio o elemento que atenta sobre su autoestima, se muestra brillante y razonable.
- Cuando por el contrario, se presenta alguna situación que amenace contra su autovaloración, es muy evidente que se manifieste impreciso, soberbio y sin disposición.

Por el contrario, Branden (2008) también encontró características propias del individuo con autoestima auténtica, las cuales son:

- Tiene gran satisfacción por la forma en que actúa su mente y por los resultados que obtiene de la misma.
- Al sentirse confiado en él mismo y en el mundo en el que se desarrolla, se siente atraído a realizar actividades que requieren atrevimiento.
- Halla la motivación en el simple hecho de poder vivir, puesto a que busca cualquier manera para expresar su autoestima en su totalidad.

En el mismo sentido, existe una clara diferencia entre la autoestima falsa y la auténtica: “el principio que distingue la motivación básica de un hombre con autoestima de aquella propia de otro con una falsa autoestima, es el principio de la motivación por amor frente a la motivación por miedo. El amor hacia uno mismo y hacia la existencia frente al miedo de que uno es incompetente para existir. La motivación basada en la confianza frente a aquella otra basada en el amor.” (Branden; 2008: 239).

En cuanto a una persona con falsa autoestima, se dice que “el miedo la gobierna motivacionalmente, saboteando el desarrollo normal de sus valores, su correcto crecimiento, llevándola hacia objetivos que le permiten respaldar su pretensión de eficacia, arrastrándola hacia la conformidad pasiva, la agresividad

hostil o el atrincheramiento autista, a cualquier método que proteja su pseudoautoestima frente a la realidad.” (Branden; 2008: 240).

Branden (2008) también menciona que los valores que tiene una persona con falsa autoestima son valores de defensa, ya que son originados por el miedo para proteger la falsa autoestima. Es posible que los propios valores no sean absurdos, sino el motivo que lleva a optar por ellos, por ejemplo, trabajar es un valor racional, pero al optar por no acudir debido al simple hecho de huir de su realidad para no encarar sus debilidades, se convierte en un valor irracional.

Por lo tanto, cuando la persona posee autoestima, es consciente de lo que merece y lo que requiere para su vida, es porque tiene una idea firme sobre su valor personal y sus características como individuo, de tal forma que, conociendo esto, mostrará una actitud favorable ante cualquier actividad a realizar. Por el contrario, cuando no posee autoestima, se verá reflejado en sus acciones, ya que tendrá miedo para expresarse libremente.

### **1.5 Diferencia entre autoconcepto y autoestima.**

Es frecuente que debido a su relación, los términos autoconcepto y autoestima se utilicen de forma indistinta, sin embargo, poseen diferentes significados y es importante diferenciarlos para tener un análisis más detallado al estudiar el fenómeno de la autoestima.

Para Taboada y Rivas (citadas por Paz y Bermúdez; 2004), el conocimiento de sí mismo tiene dos dimensiones, que son el autoconcepto y la autoestima. El primero hace referencia al elemento cognitivo, porque mediante este la persona se define como tal e identifica sus características tanto físicas como sociales; la autoestima entonces es el elemento valorativo del autoconcepto, la cual puede ser positiva cuando los resultados que se obtienen ante determinada situación, son los que se esperaban, o por el contrario, negativa, cuando se obtienen resultados que no se acercan a lo que se aspiraba.

La autoestima “posee, como el autoconcepto, un carácter multidimensional pudiendo hablar de autoestima física, académica o social. Cada una de ellas es susceptible de una valoración diferencial (...). Además de estas ‘autoestimas parciales’ existe una ‘autoestima global’, que viene dada por las estimaciones parciales y por la importancia que el sujeto les da en general, o en un momento particular de sus vidas.” (Taboada y Rivas, citadas por Paz y Bermúdez; 2004: 182-183).

“El autoconcepto ocupa un lugar privilegiado en la génesis, crecimiento y consolidación de la autoestima, de tal modo que toda ella está transida de intelección.” (Alcántara; 1990: 19).

De igual forma, Alcántara (1990) afirma que solo si el autoconcepto logra fijarse de forma clara y firme en el presente momento, la autoestima podrá ser

duradera y reflejarse de forma efectiva en los comportamientos propios de la persona.

Por su parte, Woolfolk (2006) menciona que el autoconcepto es la imagen que las personas tienen sobre sí mismas, tratando de hacer un bosquejo que incluye sus sentimientos y actitudes. La autoestima va más allá de la percepción, dado que incluye el valor que cada persona otorga a sus características, capacidades y conductas.

Por otro lado, en el autoconcepto “se incluyen datos concretos del yo, como el género, la edad, las afiliaciones de grupo, la nacionalidad, etc.” (Crozier; 2001: 206).

Aunado a la idea anterior, se “restringió el contenido de la autoestima a una actitud o juicio de evaluación.” (Coopersmith, citado por Crozier; 2001: 206).

Retomando lo que es el autoconcepto, Shavelson y cols. (citados por Crozier; 2001) mencionan que este posee una formación jerárquica, en donde el yo ocupa el lugar más alto, alejándose conforme va bajando dentro de los niveles de la jerarquía.

En el siguiente nivel, se tiene ya una diferencia entre lo que es el autoconcepto académico y el no académico, en donde en el primero de ellos se subdivide nuevamente, dependiendo las asignaturas curriculares que curse el individuo.

Al mismo tiempo, Marsh (citado por Crozier; 2001) establece que en dicho nivel pueden distinguirse dos factores académicos: el autoconcepto académico matemático, que incluye mayor capacidad en lo matemático, científico e informático, y el autoconcepto verbal; se tiene más desarrollado el autoconcepto en lengua y literatura.

Retomando a Shavelson y cols. (citados por Crozier; 2001: 210), “el autoconcepto no académico, incluye el yo social, el yo emocional y el yo físico y, en el nivel siguiente, estos se diferencian aún más, por ejemplo: el yo social se distingue según se refiera a los compañeros o a otras personas significativas; por último, las autoevaluaciones de la conducta en situaciones concretas se sitúan en la base de la estructura jerárquica.”

Al igual que la autoestima, el autoconcepto también tiene un proceso de desarrollo, el cual “evoluciona a través de una autoevaluación constante en distintas situaciones (...), los niños y adolescentes con frecuencia se preguntan ‘¿qué tan bien lo estoy haciendo?’ Ponderan las reacciones verbales y no verbales de individuos importantes, (los padres y otros miembros de la familia en años iniciales; y amigos, compañeros de escuela y profesores más adelante) para formular sus juicios.” (Harter, citado por Woolfolk; 2006: 72).

De igual forma, de Oñate y de la Rasilla (citados por Beltrán y Bueno; 1997: 219) mencionan que dentro de “las variables que intervienen en la formación del autoconcepto (...), para los niños son los lazos con las personas que consideran

importantes (padres y personas más cercanas). Muy pronto son también las verdaderas amistades profundas, y posteriormente puede ser el elegido con quien se siente unido.”

Aunado a la idea anterior, de Oñate y de la Rasilla (citados por Beltrán y Bueno; 1997) mencionan que cuando una persona durante su infancia, es reconocida por el simple hecho de existir, por las personas que ella considera importantes, entonces tendrá un crecimiento adecuado, ya que dichas relaciones le favorecen. Pero cuando el niño es dañado, no necesariamente tiene que ser por personas cercanas a este: en ocasiones, se debe al ambiente, el cual no le permite vivir plenamente.

Los niños, durante sus primeros años de escolaridad, valoran su autoconcepto en relación con el avance que van mostrando conforme pasa el tiempo. Esta afirmación está demostrada, puesto a que Chapman y cols. (citados por Woolfolk; 2006) realizaron un estudio con 60 estudiantes de Nueva Zelanda, en el cual se registró que en los primeros meses, los alumnos hicieron notar diferencias en el autoconcepto de lectura, dependiendo qué tanto se les facilitaba leer. Quienes ya identificaban sonidos y letras, demostraron autoconceptos más favorables sobre la lectura.

Posteriormente, en la secundaria, los alumnos ya son capaces de establecer sus propios modelos para evaluar su desempeño, en este caso, académico, en la asignatura que más les agrade, tendrán el autoconcepto más positivo.

Respecto a la edad que presentan los alumnos en secundaria, Rosenberg (citado por Crozier; 2001) encontró que los adolescentes que tenían una autoestima alta, expresaban que sus padres tenían mayor atención hacia ellos, a la vez que tenían una actitud comprensible con sus amigos. Por el contrario, los alumnos con una autoestima baja, notaban desinterés de los papás hacia ellos, sin ejercer sanciones contra ellos.

Debido a lo anterior, se dice que las bases de la autoestima pueden forjarse en momentos iniciales de la vida de una persona, por lo que “este sentido indiferenciado de la autoestima se complementa con autoconceptos más específicos y que éstos influyen en la autoestima mediante los significados que los niños les atribuyen. Los pequeños se evalúan a sí mismos en campos concretos y estas evaluaciones influyen en su autoestima, en la medida en que estos campos sean importantes para ellos.” (Pelham y Swann, citados por Crozier; 2001: 212-213).

De igual manera, Woolfolk (2006) afirma que cuando la persona está en busca de su identidad y se empieza a formar un concepto de sí misma, al mismo tiempo, está buscando el modo para lograr comprender a los individuos que son importantes para ella. Esta situación se va desarrollando mediante factores como:

- a) Intención: Alrededor de los dos años, los niños son capaces de expresar sus intenciones, bien para afirmar o negar alguna situación. Pasados los tres años, reconocen en el otro, actos intencionales y no intencionales, para saber reaccionar y evaluar la acción, según el caso.

- b) Toma de perspectiva de los demás: Conforme pasan los años, las personas son capaces de analizar las opiniones o perspectiva que diversas personas tienen, sin adoptar una postura.
  
- c) Competencia emocional: Los dos factores previos resultan esenciales para lograr desarrollar la capacidad de entender y controlar diversas situaciones emocionales.

Por lo tanto, el autoconcepto se limita a la imagen que el sujeto percibe de sí mismo, mientras que la autoestima involucra tanto las actitudes como el valor que se le da a sus habilidades, características y capacidades.

### **1.6 Los pilares de la autoestima.**

Los pilares de la autoestima son seis y hacen referencia a una clase de prácticas que son consideradas de gran relevancia para que dicho fenómeno no se vea afectado en la vida de la persona; por el contrario, cuando logran ser parte de su vida, la autoestima se verá reforzada. Dicha clasificación es presentada únicamente por un autor: Branden (2008, 2011), debido a eso, solo se abordará el presente subtema con fundamento en él.

## 1) La práctica de vivir conscientemente.

De acuerdo con Branden (2008), es imposible para una persona sentirse capaz cuando experimenta fallas varias veces, debido a que crea en ella misma una confusión mental. Es necesario que los individuos tengan conciencia sobre sus defectos, sin importar si otros los notan o no; así como también, conocer el nivel de conciencia que poseen para que posteriormente, tengan una idea clara sobre quiénes son, dependiendo las decisiones que tomen.

Lo mencionado previamente se reafirma, puesto a que “no podemos sentirnos competentes y valiosos si conducimos nuestra vida en estado de confusión mental. Nuestra mente es nuestro instrumento básico de supervivencia. Si se traiciona esta, se resiente la autoestima. La forma más simple de esta traición es la evasión de los hechos que nos causan perplejidad.” (Branden; 2011: 88).

Para Branden (2011), vivir de forma consciente está referido a proceder sobre aquello que la persona ve y sabe, para poder que pueda actuar de forma tal que corrija sus errores, ya que de no hacerlo, estará evitando el hecho de que se equivocó en cierta situación.

## 2) La práctica de la aceptación del sí mismo.

El “aceptarse a sí mismo (...) es una especie de egoísmo natural que es un derecho innato de todo ser humano y contra el que sin embargo tenemos la potestad de obrar y anular.” (Branden; 2011: 111).

En concordancia con Branden (2008), el que una persona aprecie y valore lo que es, resulta fundamental para que perciba, y a la vez, proyecte su autoestima. Dicha situación involucra aceptar lo que piensa, lo que siente, lo que ha hecho y lo que es, por lo que, no se permite rechazar pensamientos o acciones como situaciones que no pertenecen o no forman parte de sí mismo.

Siguiendo con Branden (2008), dicha práctica implica que el individuo acepte lo que no ha hecho de forma correcta, es decir, un error cometido, ya sea en una conducta o en una emoción, de forma tal que funcione como una condición que anticipa al cambio, para así, tener un crecimiento personal.

De igual forma, “cuando experimentamos y aceptamos plenamente los sentimientos negativos, somos capaces de prescindir de ellos; les hemos permitido expresarse y abandonar el centro de la escena.” (Branden; 2011: 113).

El aceptarse a sí mismo, también involucra compadecerse. Branden (2011), indica que para llegar a comprender por qué un sujeto actuó de determinada manera, es necesario conocer las razones internas que estimularon la conducta; por más

insultante que parezca cierta acción, siempre existirá un contexto en donde se encuentre su sentido, mas no su justificación.

3) La práctica de la responsabilidad hacia sí mismo.

Branden (2008) afirma que es necesario que una persona logre sentir que es ella quien regula su existencia, es necesario que afronte las responsabilidades que traen consigo sus acciones, así como el logro de sus metas, teniendo en cuenta que ella es la única responsable de la estabilidad en su vida.

En el mismo sentido, Branden (2011), menciona que admitir que un individuo es responsable de él mismo, implica caer en cuenta de que es responsable de cumplir sus deseos, sus acciones y decisiones, del grado de consciencia que emplea en su trabajo diario, del comportamiento que muestra con otros (por ejemplo, compañeros, pareja o hijos), de la forma de distribuir su tiempo, la manera de comunicarse, de su propia felicidad, de optar por los valores con los que vive y de aumentar su nivel de autoestima.

4) La práctica de la autoafirmación.

De acuerdo con Branden (2008), cuando una persona se afirma a sí misma, se refiere a que respeta sus propias necesidades, sueños y valores, a la vez que encuentra cómo manifestarlas dentro de la realidad. Quien no logra la presente práctica, generalmente evita encontrarse con personas que no comparten los

mismos valores que él, o por el contrario, trata de agradar a alguien, o bien, tratar acoplarse con ciertas personas, por el simple gusto de permanecer en su grupo.

Siguiendo con la idea anterior, “la autoafirmación significa la disposición a valerme por mí mismo, a ser quien soy abiertamente, a tratarme con respeto en todas las relaciones humanas. Equivale a una negativa a falsear mi persona para agradar.” (Branden; 2011: 138).

De igual forma, Branden (2011) plantea que el contexto también es un factor influyente en el proceso de la autoafirmación, puesto a que una persona puede expresarse de forma apropiada o inapropiada, por ejemplo, se puede exteriorizar una idea, hacer un cumplido o no sonreír ante situaciones en las que se está en desacuerdo. Se trata de saber lo que piensa y cuáles son sus propias convicciones, para seguir siendo un individuo seguro y genuino.

De la misma forma, “practicar la autoafirmación de manera lógica y congruente es comprometerse con nuestro derecho a existir, que consiste en el conocimiento de que mi vida no pertenece a los demás y de que no estoy en la tierra para vivir de acuerdo con las expectativas de otra persona.” (Branden; 2011: 140).

##### 5) La práctica de vivir con un propósito.

Rand (citado por Branden; 2008: 24), “ha definido la vida como un proceso de acciones que se sustentan y generan a sí mismas.” Con fundamento en ello,

Branden (2011: 24) menciona que “los propósitos constituyen la esencia del proceso vital. Por medio de nuestros propósitos, organizamos nuestra conducta, (...), por medio de nuestras metas, creamos la sensación de tener estructura que nos permite experimentar el control sobre nuestra existencia.”

De igual forma, Branden (2011) argumenta que cuando una persona vive sin tener algún propósito, permanece a la expectativa sobre lo que pueda llegar a pasar, no piensa en qué situaciones merecieran poner esfuerzo, ni en qué medida hacerlo; por lo que cuando hay motivaciones externas, se sentirá impulsado a realizar determinada acción.

#### 6) La práctica de la integridad.

Branden (2008) menciona que conforme una persona va creciendo, adquiere valores propios y estándares, o por el contrario, puede tomar los de otros, de forma tal que la integridad personal comienza a tomar gran importancia en el hecho de cómo la persona se percibe a sí misma.

Siguiendo con la idea anterior, “cuando la conducta es congruente con los valores profesados (cuando el ideal y la práctica son coherentes entre sí), se dice que una persona tiene integridad. Los que se comportan de una manera que entra en conflicto con sus propios juicios sobre lo correcto, quedan mal ante sí mismos.” (Branden: 2008: 26).

Sin embargo, Branden (2011) afirma que la integridad de una persona no asegura que en determinada situación, va a optar por la mejor alternativa, solamente demanda que el esfuerzo para optar por esta, sea real, de forma tal que sea reflexivo y se utilice el razonamiento, para poder aceptar la realidad de la alternativa que se haya elegido.

Por consiguiente, Branden (2011) menciona que la autoestima se ve afectada cuando se falla en la integridad personal, ya que cuando un individuo actúa contradiciendo un valor moral que es aceptado por alguien más, no estará traicionando sus ideales; por el contrario, cuando actúa en contra de estos, sí se estará traicionando a sí mismo, causando un deterioro en su interior.

Por lo tanto, a pesar de que son varios los pilares que sustentan a la autoestima, se deben afrontar, puesto que ayudarán a la persona a tener una mejor realidad, ya que se conocerá profundamente y será capaz de enfrentar cualquier dificultad, sin perder de vista sus aspiraciones.

En suma, la autoestima que la persona desarrolle va a influir de manera significativa en las acciones que desempeñe de forma cotidiana, porque en la medida en que se acepte y se valore a sí misma, incluyendo el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades, se verá reflejado en sus conductas, ya sea alguien inhibida o por el contrario, muy extrovertida o sociable. Asimismo, en la dinámica de grupos de cualquier tipo a los que dicha persona esté afiliada, su participación será mayor, ya que tendrá la confianza en que sus aportaciones son valiosas y merecen ser

escuchadas, tendrá la habilidad para guiar a otros, así como la seguridad en que el papel que desempeña dentro del grupo es de gran importancia para el funcionamiento del mismo.

## **CAPÍTULO 2**

### **COHESIÓN GRUPAL**

Dentro de la dinámica de grupos, se desarrollan diversos factores en los cuales los alumnos se ven involucrados, como son la cohesión grupal, el liderazgo, las normas, los roles o papeles y la comunicación, sin embargo, no todos los estudiantes se ven inmersos de la misma forma en ellos. Por lo que a lo largo del presente capítulo, se detallará lo que cada aspecto involucra.

#### **2.1 Normas sociales**

Dentro de un grupo, es necesario establecer normas bajo las cuales todos los miembros deben actuar, con la finalidad de facilitar la relación entre estos y tener mayor armonía.

##### **2.1.1 Concepto de normas sociales**

Las normas sociales son “patrones o expectativas de comportamiento compartidas por los miembros de un grupo. Éstos utilizan esos patrones para juzgar la propiedad de sus percepciones, sentimientos y comportamientos.” (Rodrigues; 2004: 128).

En un planteamiento similar, “las normas son las actitudes o expectativas compartidas en cuanto a las ideas, procedimientos y conductas apropiadas en el salón de clase.” (Schmuck y Schmuck; 1986: 30).

En función de las definiciones anteriores, se concluye que las normas sociales son pautas establecidas bajo las cuales el grupo se desarrolla, las cuales contribuyen a tener comportamientos adecuados dentro del contexto en el que se encuentren.

### **2.1.2 Tipos de normas**

Existe una gran variedad de normas, dependiendo del contexto en donde se requiera aplicarlas. Se detallarán enseguida algunos aspectos sobre las normas escolares.

De acuerdo con Schmuck y Schmuck (1986), las normas dentro del contexto escolar se subdividen en dos categorías, en donde se incluye tanto al docente como al alumno.

- 1) Estáticas-formales: Son aquellas sobre las no se puede discutir en lo absoluto, por ejemplo, no hacer trampa en determinada actividad.
- 2) Estáticas-informales: Implican de ciertas instrucciones, por ejemplo, la forma en que deben entrar los alumnos al salón de clases.

- 3) Dinámicas-formales: Requieren ser reforzadas en determinado lapso de tiempo, por ejemplo, utilizar de forma correcta la gramática, tanto hablada como escrita.
- 4) Dinámicas-informales: Acciones entre las personas, en donde alguien dirige de forma activa, por ejemplo, acudir a la escuela con un corte de cabello distinto al de la mayoría.

Por otra parte, Whittaker (2006) menciona que las normas sociales se clasifican en formales y explícitas, siendo estas las que se encuentran plasmadas en leyes o reglamentos, mientras que las informales e implícitas no están escritas, sin embargo, los miembros de un grupo las aplican.

Se concluye que dentro de los tipos de normas sociales, independientemente si están escritas o no, son conocidas por quienes integran el grupo y estos las llevan a cabo para poder funcionar de una forma más adecuada.

### **2.1.3 Características de las normas sociales.**

De acuerdo con Schmuck y Schmuck (1986), dentro del aula escolar, el poder de las normas de grupo se origina a partir de dos tipos de fuerzas:

- 1) Fuerzas internas de la persona: con la finalidad de aminorar el conflicto que experimenta cuando sus creencias son distintas a las del resto del grupo.

- 2) Fuerzas externas: originadas por personas ajenas, que tienen el propósito de intervenir en la conducta del individuo.

Por otra parte, las normas tienen tres características fundamentales:

- 1) “Básicamente se relacionan con comportamientos observables y menos con sentimientos y pensamientos. (...) Las personas tienen ideas y sentimientos claros acerca de las normas e inevitablemente luchan por cambiarlas de vez en cuando.
- 2) Sólo se establecen normas en cuanto a comportamientos que son importantes para el grupo. Solamente los comportamientos que afectan la supervivencia y el funcionamiento adecuado del grupo y el bienestar de los miembros conducirán al desarrollo de las normas. (...)
- 3) Por lo general, las normas especifican una gama de comportamientos aceptados, más que uno solo.” (Porter y cols., citados por Furnham; 2014: 462).

## **2.2 Liderazgo**

Dentro de un grupo, es esencial que exista una persona que lo dirija de forma tal que logre sacar el máximo potencial de cada uno de sus integrantes. Dicho proceso será explicado a continuación.

El liderazgo es “el proceso por medio del cual ciertos miembros del grupo motivan y guían al grupo.” (Myers; 2005: 326).

De igual forma, para Whittaker (2006), el liderazgo es un vínculo que se establece entre dos o más personas, en donde una de estas ejerce poder sobre el resto.

En suma, el liderazgo es la relación que existe entre las personas, en donde una es quien guía y, como consecuencia, tiene dominio sobre el grupo.

### **2.2.1 Estilos de liderazgo**

Existen personas que poseen liderazgo para dirigir un grupo, de manera que tienen la capacidad para provocar cambios que favorezcan a este, sin embargo, existen diversos tipos del liderazgo, los cuales serán explicados a continuación.

#### **2.2.1.1 Liderazgo autocrático**

De acuerdo con Gibb (1981), en dicho tipo de liderazgo, el líder ejerce una postura de director y decide sobre el grupo, sin tomarlo en cuenta para tomar determinaciones ni para escoger sus tareas a realizar.

Siguiendo con Gibb (1981), el poder puede manifestarse de forma directa, dejando de lado la oportunidad para que el grupo elija sus metas, pero esto se vuelve

más arriesgado cuando el líder maneja al grupo desde el fondo, sin que ellos lo perciban.

De igual forma, Cirigliano y Villaverde (1997) mencionan que el líder autoritario es quien decide, ordena e impone las normas a seguir, es el responsable ante cualquier situación, no da gran explicación sobre su actuar; de igual forma, es el único que conoce la secuencia en las actividades que el grupo va realizar, indica los objetivos a seguir, asigna las labores a cada miembro del grupo y cuando se requieren equipos, establece los integrantes que lo conformarán.

Sin embargo, resulta importante mencionar que el “liderazgo autoritario (...) dependerá de lo que estén esperando los seguidores, lo mismo que de otros factores.” (Whittaker; 2006: 116).

A pesar de lo mencionado previamente, de igual forma, Whittaker (2006) afirma que el liderazgo se transforma en autoritario cuando se pone mayor énfasis en hacer las tareas de forma rápida pero eficiente a la vez, sin tener en cuenta la seriedad de la situación, y también cuando los sujetos se enfrentan a una circunstancia nueva, cada uno relaciona su yo de forma diferente, de tal forma que no percibe alguna orden como un juicio por parte del líder.

En conclusión, un liderazgo autocrático se caracteriza por el hecho de que no se admite la participación del grupo en lo absoluto, siendo el líder quien lo dirige totalmente.

### **2.2.1.2 Liderazgo paternalista**

El liderazgo paternal posee características contrarias al liderazgo autocrático, las cuales serán explicadas a continuación.

Para Gibb (1981), el líder paternal posee amabilidad, se muestra atento hacia cualquier elemento que requiera su grupo y considera que debe decidir en nombre de este ante cuestiones de gran importancia, así como para el bien del mismo.

De igual manera, en dicho tipo de liderazgo “las decisiones son tomadas por la mayoría y el líder es tan solo una vía de la expresión de la voluntad de sus seguidores.” (Rodrigues; 2004: 130).

Asimismo, Cirigliano y Villaverde (1997) mencionan que el líder paternalista o también llamado democrático, tiene la confianza en el grupo, escucha las opiniones de los miembros, previo a actuar; la responsabilidad no se centra en una persona, sino en todas; admite las críticas recibidas y permite a los integrantes seleccionar su equipo de trabajo.

De igual forma, “este tipo de liderazgo es a menudo efectivo, evita las discordias, y produce una acción de grupo feliz y efectiva.” (Gibb; 1981: 51-52).

Del mismo modo, “el líder paternalista es amable, cordial, paternal; deja de discutir pero al final expone sus opiniones de peso y terminantes que deben ser

acatadas 'para el bien de todos' (...). Influye por su aire protector y de experto. Se resiente si se le hacen observaciones o se discuten por sus decisiones, (...), maneja al grupo 'por las buenas'". (Cirigliano y Villaverde: 1997: 97-98).

Por lo tanto, Gibb (1981) menciona que este liderazgo es funcional dentro de la escuela, ya que el docente es quien determina el material a utilizar, así como el objetivo que se persigue en la clase, y defiende a los alumnos de las consecuencias tras haber tomado decisiones equivocadas.

Sin embargo, a pesar de que resulta funcional en el ambiente escolar, "un defecto posible en este tipo de grupo reside en que el crecimiento y el desarrollo se verifica en los líderes, y no en los miembros del grupo." (Gibb; 1981: 52).

Como consecuencia, Gibb (1981) menciona que este liderazgo crea personas inmaduras, puesto a que siempre se permite al líder disponer por ellas, de tal forma que nunca serán capaces de decidir por sí mismas, al grado de transformarse en costumbre el permitir que sea alguien más quien decida por ellas, ya que consideran que es quien sabe más.

A pesar de esto, el líder paternalista, "cuenta con el respeto y la confianza del grupo, y a menudo el grupo lo considera como el 'padre' o el 'tío' del grupo" (Gibb; 1981: 52).

Por otra parte, Gibb (1981) también menciona que el líder paternalista no tiene la seguridad en los miembros del grupo para que decidan con sensatez, para que determinen los objetivos a seguir ni para que eviten que se encuentren ante situaciones conflictivas.

En conclusión, el liderazgo paternalista, escucha las opiniones de los integrantes del grupo, pero no les permite decidir por ellos mismos, sin embargo, crea un ambiente agradable, ya que se toma en cuenta a todo el grupo en general.

### **2.2.1.3 Liderazgo permisivo (*laissez-faire*).**

Existe también un tipo de liderazgo en donde no se percibe como tal la autoridad, como en el caso de los dos anteriores. En este apartado se detallará sobre dicha modalidad.

En el liderazgo permisivo o pasivo, el líder “actúa poco, deja hacer a los miembros por su cuenta, no toma decisiones ni orienta; las discusiones son incontroladas, la estructura del grupo es débil y de carácter individualista.” (Cirigliano y Villaverde; 1997: 98).

Del mismo modo, para Gibb (1981), la manera de conducir al grupo en el liderazgo pasivo, es permitiéndole tener autonomía, sin darle en ningún momento una orientación o ayuda.

A la vez, Rodrigues (2004) menciona que no se tiene un liderazgo en sí, ya que cada integrante del grupo actúa como lo prefiere, y a partir de esto, en cualquier actividad que realicen, obtienen resultados con un rendimiento deficiente y de igual forma, los miembros no obtienen satisfacción alguna.

Asimismo, para Cirigliano y Villaverde (1997), en el liderazgo *laissez-faire*, el grupo no tiene ningún estímulo por el cual se sienta motivado a trabajar, con frecuencia se debate sin motivo y nunca se puede llegar a una conclusión, no se sienten inclinados a colaborar para su mismo grupo y los integrantes del grupo llegan a crecer personalmente en una mínima parte.

Como consecuencia, este tipo de liderazgo “conduce a menudo a experiencias insatisfactorias, (...) porque los miembros del grupo rara vez aprendieron las habilidades de la socialización, la tolerancia hacia las diferencias individuales y el interés en el grupo.” (Gibb; 1981: 55).

Por lo tanto, en el liderazgo pasivo o *laissez-faire*, no se percibe un líder como tal, puesto que los integrantes del grupo pueden hacer lo que deseen y la mayoría de las veces no están acostumbrados a cooperar para tener un mejor desarrollo dentro de su grupo.

#### **2.2.1.4 Liderazgo participativo.**

Existe también una clase de liderazgo en el que, al contrario del abordado previamente, los miembros están muy involucrados en todo lo que concierne al grupo. Se detallará sobre él a continuación.

Según Cirigliano y Villaverde (1997), en el liderazgo participativo los miembros se caracterizan por trabajar juntos, puesto que así logran una mayor cohesión grupal, asimismo, el interés principal se centra en el progreso de cada uno de ellos, mas no del propio líder, teniendo así un liderazgo distribuido y también, todas las tareas a realizar son determinadas por el propio grupo.

De igual forma, Gibb (1981) menciona que el ambiente es designado por el mismo tipo de liderazgo, en los tres ya abordados, mientras que en el liderazgo participativo el ambiente lo establece el mismo grupo.

Además de ello, este autor afirma que el grupo con un liderazgo participativo tiende a fomentar y establecer relaciones interpersonales satisfactorias, las cuales, les son de gran apoyo cuando se les presentan problemas, para así poder resolverlos.

Siguiendo con Gibb (1981), los integrantes del grupo tienden a identificarse con los fines que este persigue, de tal forma que cuando se requiere una integración

grupal, todos logran participar de forma equitativa. Los miembros no experimentan timidez, ya que la dinámica del grupo permite conocer sus intereses y gustos.

Por otra parte, se dice que “este tipo de estructura puede funcionar en grupos suficientemente maduros, experimentados. Es en cierto modo un meta para los grupos que recién se inician.” (Cirigliano y Villaverde; 1997: 98).

En conclusión, el liderazgo participativo permite a los miembros integrarse más con las actividades del grupo, debido a que el poder no se concentra en un solo miembro, sino que todos son partícipes de las actividades a realizar.

### **2.3 Roles o papeles**

Dentro de un grupo, las personas actúan según el rol que requiera el contexto en el que se encuentren. En el presente apartado se explicará sobre dicha situación.

Para Rocheblave (citado por Francia y Mata; 2005), el rol es una función que el individuo desempeña dentro de un grupo o población, es representar un papel.

Del mismo modo, Linton (citado por Lindgren; 1991) define los roles como las acciones que se realizan para poder desempeñarse dentro de una posición.

Por lo tanto, los roles son las funciones que un individuo realiza como parte de poseer determinada postura dentro de un grupo.

### 2.3.1 Clasificación de los roles

En lo que respecta a la dinámica de grupos escolares, los alumnos pueden jugar diversos roles dentro del aula de clases, los cuales serán detallados a continuación.

Francia y Mata (2005) abordan los roles de rendimiento, los cuales están dirigidos a la producción y a lograr los objetivos que el grupo persigue. Dichas funciones son las siguientes:

- Iniciador: Sugiere ideas, maneras de trabajar y logra ver cualquier situación desde diferentes perspectivas.
- Coordinador: Determina finalidades, propósitos y metas, también integra y sintetiza.
- Estimulador: Interesado en que se obtengan óptimos resultados, los cuales incluyan calidad humana.
- Interrogador: Siempre a la expectativa de ideas novedosas y de situaciones que requieran explicarse.
- Opinante: Propone información relevante, a la vez que hace sugerencias objetivas y orienta de forma positiva, para que puedan poseer valores más firmes que los lleven a ser un mejor grupo.

- Evaluador-crítico: Analiza situaciones sin adoptar ninguna postura, aprecia las aportaciones que el grupo realiza, realiza participaciones dentro del grupo con una actitud crítica.

De igual forma, Francia y Mata (2005) distinguen también papeles individuales, en los que cada integrante desempeña varios roles dentro del proceso grupal. Dichos roles son:

- Locuaz: Siempre está hablando, tanto cuando existen motivos para hacerlo, como cuando no los hay.
- Pedante: Si tiene grandes conocimientos, los demuestra con un carácter que provoca pena ajena en los compañeros. Si no sabe demasiado, queda aún más en ridículo, pero lo hace con descaro.
- Cerrado: No acepta la forma de ver ni de actuar de nadie, que no sea la de él. Pueden existir personas cerradas solamente a las normas o ideas que se tienen, o a todo lo que provenga de un grupo de personas.
- Positivo: Siempre se muestra dispuesto para compartir con el grupo lo que conoce y lo que está a su alcance. No duda en aceptar roles que sean para beneficio del grupo. No llega a ser acaparador de la atención, ya que provee y recibe.
- Tímido: Puede no expresar su opinión muy seguido y cuando lo hace, basta con hacerlo a través del lenguaje corporal o por el contrario, ser siempre inexpresivo.

- Crítico: Siempre expresa su opinión desde otra perspectiva. Existe una persona crítica positiva, la cual contribuye y sugiere distintos caminos, y la crítica negativa, que es quien siempre encuentra pretextos para cualquier situación.
- Saboteador: Su objetivo es deshacer o desintegrar al grupo, de cualquier forma. Siempre busca los medios para poder obstaculizar el desempeño del grupo.
- Apoderado y representante: Se muestra como el conductor del grupo, de lo que piensan o sienten los integrantes de este.
- Interprete: Actúa como mediador, ya que conoce lo que las personas desean expresar.

En conclusión, son varios los roles que los alumnos pueden desempeñar dentro del aula, sin embargo serán detectados en la forma en que se desenvuelven con sus compañeros y maestros.

## **2.4 Comunicación**

Dentro de cualquier proceso grupal, se requiere de la comunicación para expresar ideas u opiniones. A continuación se detallará sobre dicho elemento.

La comunicación es “el mecanismo por el cual las relaciones humanas existen y se desarrollan” (Cooley, citado por Fischer; 1990: 125).

Por otro lado, para Schmuck y Schmuck (1986), la comunicación es un diálogo que se establece entre los individuos, mediante el cual se integran a grupos y se desarrollan como personas.

Por lo tanto, la comunicación es la conversación que logran los individuos al interactuar dentro del grupo, y a través de ella, van creciendo personalmente.

#### **2.4.1 Elementos de la comunicación**

A pesar de que la comunicación es tan usual dentro de las relaciones humanas, posee elementos que la hacen funcionar de manera adecuada.

- “Un emisor, que transforma la información codificándola; puede ser un individuo, un grupo o una institución.
- Un canal de informaciones, es decir, un espacio físico en el cual circulan los mensajes.
- Un receptor, que recoge la información, transformándola.
- Un repertorio de signos o elementos comunes, en el cual el emisor y el receptor permitan construir un mensaje o bien identificar su naturaleza.”  
(Fischer; 1990: 126-127).

Por otra parte, Gutiérrez y cols. (2012) afirman que la comunicación, al ser un proceso dirigido de una persona a otra, abarca distintas etapas, las cuales facilitan la

identificación de los distintos elementos de la comunicación, los cuales cumplen funciones específicas. Dichas etapas son: inicio de proceso, desarrollo o transmisión del proceso, llegada de este al destinatario y retorno del proceso; a partir de estas se distinguen los elementos del proceso de comunicación, los cuales son:

- Envía la idea e inicia el proceso: Emisor.
- Idea que es emitida: Mensaje.
- Modo con el que es transmitida: Canal y medio.
- Obtiene la idea y la contesta: Receptor.
- Intención con la que se envía o efecto esperado: Respuesta.

De igual manera, Cuevas (2011) explica el modelo del proceso de comunicación de Lasswell, el cual es analizado respondiendo a las preguntas: “quién” dice “qué”, en qué “canal”, a “quién”, con qué “efecto” y de esta forma, los elementos de la comunicación son facilitados:

- ¿Quién dice? Emisor.
- ¿Qué? Mensaje.
- ¿A través de qué canal? Medio.
- ¿A quién? Receptor.
- ¿Con cuáles efectos? Respuesta.

En conclusión, los elementos de la comunicación siempre necesitan de alguien que transmita el mensaje a tratar, un medio por el cual transmitirlo, quien va a obtener el mensaje y dar una respuesta; esto para que la comunicación sea funcional y constructiva y no quede simplemente en información.

Por lo tanto, en la dinámica de grupos, los alumnos dentro del salón de clases se ven inmersos en diversos factores, en donde no todos se involucran del mismo modo, puesto que influyen mucho las características que cada uno posea.

De tal forma, los integrantes del grupo se sentirán inclinados a seguir siendo parte de este, en la medida en que permanecer dentro de él les ayude a cumplir sus objetivos, esto también depende de la calidad que se tenga en las relaciones que se establezcan con el grupo en su totalidad.

Asimismo, existirán diversos tipos de personas: desde quien siempre se muestre muy activo e influyente sobre otros, así como quien no hable mucho y se deje llevar por las decisiones de otros. Tanto las normas como el liderazgo que se posea en el aula, determinarán la forma de trabajar tanto de los alumnos como del docente. La comunicación resulta esencial dentro de un grupo, ya que se debe saber cómo hacer llegar la información a todos los integrantes.

## **2.5 Cohesión grupal**

Dentro de un grupo, las personas mantienen distintas relaciones con los miembros que lo integran, y se ven influidos por ciertas razones a permanecer en él, o bien, unirse si es que aún no lo hacen. Esta noción se examina en las siguientes páginas.

### **2.5.1 Concepto de cohesión grupal**

De acuerdo con Rodrigues (2004), la cohesión grupal se determina como una fuerza que presiona a los individuos que forman parte de un grupo para que permanezcan en él.

Por otro lado, Schmuck y Schmuck (1986) señalan que la cohesividad resulta de las fuerzas situacionales y psicológicas que son ejercidas sobre alumnos y maestros, para que logren sentirse integrados dentro de su salón de clases.

En tanto, la cohesión de grupo, hace referencia “al resultante de todas las fuerzas que actúan sobre los miembros para que permanezcan en el grupo; las fuerzas componentes de: a) lo atractivo del grupo, y b) lo atractivo de membresías alternativas.” (Cartwright, referido por Cirigliano y Villaverde; 1997: 109).

Retomando a Schmuck y Schmuck (1986), mencionan que la cohesividad hace referencia a los sentimientos que los integrantes de una clase tienen sobre su

propia aula de clases como un grupo escolar; esta se caracteriza porque su energía se centra en la relación que tiene la persona con el grupo en su totalidad, pero no en las relaciones que se establezcan con determinados sujetos, como serían subgrupos o el docente.

Por otra parte, la cohesión grupal “consiste en el grado en los miembros del grupo se sienten atraídos mutuamente, el grado en que el grupo está cohesionado, ‘conjuntado’”. (Shaw; 1994: 226).

Asimismo, la cohesión grupal es “la resultante de todas las fuerzas que actúan sobre los miembros para hacerles permanecer en el grupo.” (Festinger, citado por Shaw: 1994: 226).

Para algunos autores, el término cohesión grupal está referido con otras palabras, tal es el caso de Milton (citado por Anzieu y Martin; 1971), ya que se menciona que la moral de un grupo de trabajo es aquel sentimiento que existe en una persona de ser aceptada y pertenecer a una clase, mediante el consentimiento de finalidades comunes y la confianza en querer alcanzar esos fines.

A partir de la idea anterior, se dice que “la moral es en cierta forma segregada por el grupo; es un verdadero subproducto de la actividad del equipo.” (Anzieu y Martin; 1971: 91).

Por otra parte, “la cohesión del grupo es el resultado de las fuerzas de atracción ejercidas por el grupo respecto de sus miembros y que tienden a mantenerlos en su seno: por una parte, el grupo en sí mismo que es el objeto de una necesidad que hay que satisfacer; por otra, constituye para el individuo un medio de satisfacer las necesidades de origen exterior al grupo.” (Anzieu y Martin; 1971: 91).

En adición a lo anterior, Anzieu y Martin (1971) mencionan que para los autores norteamericanos, los términos moral y cohesión se hicieron poco a poco sustituibles, debido a la ventaja de este último, ya que pudo ser un concepto operacional, y pudieron elaborarse escalas de medición y los métodos sociométricos, contrario al primero, el cual no pudo tener un significado común. De esta forma la cohesión grupal es el grado en el que los individuos de un grupo se sienten parte de él, puesto a que se sienten aceptados y realizan acciones para tener un grupo más unido, asimismo, persiguen las mismas metas.

### **2.5.2 Manifestaciones de cohesión grupal.**

Existen diversas formas en que dicho fenómeno puede presentarse, estas serán expuestas a continuación.

Shaw (1994) menciona que las personas dentro de un grupo con una alta cohesión demuestran mayor dinamismo en cualquier actividad que realicen, teniendo así poca probabilidad de que no acudan a las reuniones organizadas, sienten satisfacción cuando el grupo consigue un logro, y por el contrario, se afligen si

fracasa; por otra parte, los individuos que tienen poca cohesión no se preocupan tanto por las actividades de su grupo.

De igual forma, “la cohesión está relacionada con la cantidad y la calidad de la interacción de grupo. Los miembros de grupos con una cohesión elevada se comunican entre sí en mayor medida, y el contenido de la interacción grupal posee una orientación positiva, mientras que los miembros de grupos con poca cohesión se comunican peor y el contenido de su interacción tiene una orientación negativa.” (Shaw; 1994: 231).

El autor antes referido menciona que los integrantes de un grupo que está cohesionado, son cooperativos, amigables y tienen una actitud que ayuda a que exista mayor integración grupal; por otra parte, los grupos que no tienen cohesión son indiferentes entre los mismos miembros y no se interesan por el otro.

Por otra parte, “la moral resulta, entonces, de una cuádruple determinación:

- El sentimiento de estar juntos o cooperación de grupo;
- La necesidad de tener un objetivo;
- La posibilidad de observar un progreso en la marcha hacia el objetivo:
- El hecho de que cada miembro tenga tareas específicas significativas que son necesarias para el cumplimiento del objetivo.” (Anzieu y Martin; 1971: 91).

Así pues un grupo cohesionado tendrá acciones cooperativas hacia sí.

### **2.5.3 Importancia y medición de cohesión grupal.**

Continuando con Shaw (1994), una de las principales necesidades que un grupo debe cubrir es el solucionar sus problemas internos, puesto que de no hacerlo puede desaparecer. Posteriormente, debe haber cierta cohesión en el grupo para que pueda seguir funcionando como tal. Conforme exista dicha necesidad, el nivel de cohesión se va a relacionar con otros aspectos propios del proceso de grupo.

En cuanto a la medición de la cohesión, existe un instrumento para ello, genéricamente se conoce como test sociométrico, el cual es utilizado para medir la organización de los grupos sociales, a la vez que el individuo que lo realiza, elige a otros según determinados criterios. Es decir, dicho test es un método que estudia las estructuras sociales al medir la “atracción” y el “rechazo”.

Finalmente, se puede concluir que la cohesión grupal es aquella fuerza que existe dentro de un grupo la cual ayuda a sus miembros a permanecer y ser parte de él. Cuando un grupo posee una alta cohesión, la demuestran en las actitudes y actividades que realizan para ser un grupo productivo, se preocupan por tener relaciones favorables entre ellos, mientras que por otro lado, los grupos no cohesionados se muestran totalmente indiferentes entre sí.

## **CAPÍTULO 3**

### **METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

Una vez expuestos los elementos teóricos necesarios, corresponde abordar el plan metodológico que se adoptó y la manera en que se procesaron los datos de campo, con el fin de cumplir cabalmente con el objetivo del presente estudio.

#### **3.1 Descripción metodológica.**

En el presente apartado se detallarán los aspectos metodológicos que guiaron el proceso del estudio, como son: el enfoque, el diseño, la extensión y el alcance, así como las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

##### **3.1.1 Enfoque.**

El enfoque que se siguió en la investigación fue el cuantitativo, el cual “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías.” (Hernández y cols.; 2010: 4).

Asimismo, “de las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se desarrolla un plan para probarlas (...); se miden las variables en un determinado

contexto; se analizan las mediciones obtenidas (...), y se establece una serie de conclusiones respecto de la(s) hipótesis.” (Hernández y cols.; 2010: 4).

### **3.1.2 Diseño.**

Existen dos tipos de diseño dentro de una investigación, el experimental y el no experimental. En la primera modalidad, “los diseños experimentales se utilizan cuando el investigador pretende establecer el posible efecto de una causa que se manipula.” (Hernández y cols.; 2010: 122).

Sin embargo, en la presente investigación se siguió el diseño no experimental, el cual considera “estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos.” (Hernández y cols.; 2010: 149).

### **3.1.3 Extensión.**

Las investigaciones siguen una extensión temporal, en este caso, se siguió una extensión transeccional o transversal, en la cual se “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.” (Hernández y cols.; 2010: 151).

### **3.1.4 Alcance.**

La presente investigación siguió un alcance correlacional; “estos diseños describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado.” (Hernández y cols.; 2010: 154). Así pues, corresponde a dicho enfoque, ya que se buscó encontrar la relación entre las variables autoestima y cohesión grupal.

### **3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.**

La primera variable medida en el presente estudio fue la autoestima, para la cual se utilizó la técnica de la encuesta, y el instrumento fue el cuestionario de la “Escala de autoestima de Rosenberg”.

Esta prueba se emplea para la medición global de la autoestima en adolescentes, consta de 10 reactivos, los cuales se centran en el respeto y aceptación de la persona. 5 de los ítems se encuentran enunciados positivamente y los 5 restantes, de manera negativa. Las preguntas se califican entre 1 y 4 puntos, lo que permite obtener una puntuación mínima de 10 y máxima de 40. Si se obtiene una puntuación entre 0-25: la autoestima es baja, entre 26 y 29: la autoestima es normal y entre 30 y 40: la autoestima es elevada, incluso excesiva (SicoLog; 2009).

Dicha prueba tiene un índice de confiabilidad de 0.75, calculada mediante el índice Alfa de Chronbach (SicoLog; 2009).

Por otra parte, para la segunda variable, la cual es cohesión grupal, la técnica empleada fue la encuesta, con el instrumento denominado “Prueba sociométrica de Forselledo” (Forselledo; 2010), con una adaptación realizada por la autora de la presente investigación, según las características del grupo.

El diseño del instrumento se describe a continuación.

El reactivo uno, “*¿Quiénes de tus compañeros te hacen sentir que eres parte del grupo?*”, tiene su fundamento en la teoría expuesta en el capítulo dos, en donde se explica el concepto de cohesión grupal. El segundo y tercer reactivo, “*¿Quiénes de tus compañeros te identifican como parte del grupo?*”, y, “*¿Con quiénes de tus compañeros tienes vínculos afectivos positivos?*” están basados en el apartado titulado, “Manifestaciones de cohesión grupal.” El cuarto cuestionamiento, “*¿Quiénes de tus compañeros consideras que hacen actividades o acciones para que el grupo se sienta unido?*”, se retomó tanto del subtema “Manifestaciones de cohesión grupal” como de “Importancia de cohesión grupal.”

Así pues, los alumnos debían colocar una “palomita” (marca) en el recuadro del compañero que respondiera la afirmación planteada, posteriormente, se contó el número de “palomitas” para analizar si existe mayor cohesión con quienes tienen mayor autoestima.

### **3.2 Población y muestra.**

Dentro del presente estudio, la población fueron los alumnos del segundo grado de secundaria del Instituto Santa María, de Uruapan, Michoacán. Las edades de los alumnos fluctúan entre 13 y 14 años y poseen un nivel socioeconómico medio alto.

Fue necesario realizar un muestreo. La toma de la muestra se hizo a juicio de la investigadora, es decir, se efectuó un muestreo de tipo no probabilístico e intencional.

“Las muestras no probabilísticas, también llamadas muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección informal. (...) Seleccionan individuos o casos ‘típicos’ sin intentar que sean representativos de una población determinada.” (Hernández y cols.; 2010: 189-190).

Es de observar que para medir la primera variable, autoestima, se aplicó la prueba a la totalidad del grupo (28 alumnos). A partir de los resultados, se seleccionó una muestra de 10 alumnos, por cuestiones metodológicas. La muestra se conformó con cuatro alumnos con autoestima alta tres con autoestima media y tres con autoestima baja.

Posteriormente, se trabajó con tal muestra para medir la segunda variable, cohesión grupal. A los diez alumnos investigados se les administró el instrumento denominado “Prueba sociométrica de Forselledo”.

Finalmente, se procedió a realizar la correlación entre los puntos obtenidos de la medición de ambas variables, autoestima y cohesión grupal. Se empleó el coeficiente de correlación “r” de Pearson.

### **3.3 Descripción del proceso de investigación.**

Al iniciar con el estudio, por medio de una llamada telefónica, la investigadora se dirigió con la coordinadora general del Instituto Santa María, de Uruapan, Michoacán, para solicitar permiso para llevar a cabo su trabajo de tesis con los alumnos de segundo grado de secundaria. Así, ella le comentó a la investigadora que platicaría con la directora general y le haría saber su respuesta. Transcurrió una semana para saber que el permiso se había otorgado, así que se estableció una fecha para ir a aplicar los instrumentos a los sujetos de estudio.

De tal forma, se le indicó a la investigadora que las pruebas, antes de ser aplicadas, debían revisarse con el coordinador de secundaria y con la psicóloga de la institución. Así, se mencionó que en esa ocasión sería aplicada la prueba de “Autoestima de Rosenberg”, y otro día, se aplicaría la prueba de la percepción de cohesión grupal. Posteriormente, se entró al grupo de segundo, para que contestaran la primera prueba.

De esta manera, el periodo de recolección de datos se llevó a cabo en el mes de diciembre de 2016, en el transcurso de dos semanas aproximadamente, ya que como se mencionó, la prueba de autoestima debía estar evaluada, para aplicar la prueba de cohesión grupal.

Sobre las condiciones para aplicar los instrumentos, los maestros mostraron disposición de sus clases, ya que tenían la indicación de parte de dirección. Los inconvenientes que hubo fueron propios de la institución, ya que para aplicar el instrumento de cohesión de grupal, algunos alumnos se encontraban en un evento escolar y no estaba el grupo completo. Asimismo, para la prueba de autoestima, el día anterior varios alumnos no asistieron a clases, porque habían tenido un evento en la escuela.

Finalmente, debido a las actividades que se tenían, no había clases formales y los alumnos estaban dispersos, así que la investigadora tuvo que reunirlos para contestar las pruebas. Algunos alumnos estaban muy distraídos, por lo que se les indicó que prestaran atención para resolver correctamente. Asimismo, se resolvieron dudas que tenían sobre los instrumentos.

### **3.4 Análisis e interpretación de resultados.**

En el presente apartado se describen los resultados obtenidos con respecto a las variables examinadas, para lo cual se presentan tres categorías: la primera se refiere a los resultados obtenidos de la variable autoestima; la segunda se enfoca en la descripción de los resultados relativos a la variable cohesión grupal; finalmente, la tercera categoría consiste en el análisis de la correlación entre las variables mencionadas.

#### **3.4.1 Nivel de autoestima de la totalidad (población) del grupo de segundo grado de secundaria del Instituto Santa María, de Uruapan, Michoacán.**

De acuerdo con Alcántara (1990), la autoestima es una actitud que se va formando a lo largo de la vida de cada persona, en ello incluye la forma en que piensa y se comporta consigo misma, de tal manera que llega a ser la base de la conducta.

Una vez delimitados como sujetos de estudio a los alumnos segundo grado de secundaria del Instituto Santa María, con un total de 28 alumnos en el grupo, se midió la primera variable de la presente investigación, la cual es autoestima. Esto, con el fin de conocer el nivel de autoestima grupal que tienen los alumnos. Se utilizó la “Escala de autoestima de Rosenberg”, la cual tiene por objetivo evaluar el sentimiento de satisfacción que la persona tiene de sí misma.

Posteriormente, se trabajó con una muestra de 10 alumnos, por fines propiamente metodológicos, con el instrumento “Prueba sociométrica de Forselledo”, con una adaptación realizada por la autora de la presente investigación.

De tal forma, se realizó la correlación entre los resultados de la muestra seleccionada, de la prueba de Rosenberg y la prueba sociométrica.

Así pues, después de administrar la prueba a los alumnos de segundo grado de secundaria, la media o promedio aritmético (Hernández y cols.; 2010) obtenido respecto a su autoestima, fue de 30.1, lo cual indica que la mayoría de los alumnos se encuentran dentro del parámetro de una autoestima alta.

Mientras tanto, la moda fue de 31, siendo este el valor que más veces se repite dentro de los puntajes obtenidos por el grupo (Hernández y cols.; 2010), es decir, un puntaje correspondiente a la autoestima alta.

Asimismo la mediana, es el dato que ocupa la posición central de la lista de datos (Hernández y cols.; 2010), en este caso, de los puntajes obtenidos por los alumnos en la prueba de autoestima, esta fue de 29.5.

Así pues, señala Martínez (2012) que para comparar dos distribuciones según su variabilidad absoluta, se pueden calcular sus varianzas; en donde el resultado indicará cuál de ellas es más homogénea o cuál es más heterogénea. En el mismo sentido, la desviación estándar se define como “la raíz cuadrada de la varianza,

tomada siempre con signo positivo, (...) o como las desviaciones respecto a la media” (Martínez; 2012: 180).

Por lo tanto, la desviación estándar de la autoestima del grupo de segundo grado de secundaria, fue de 5.5, lo cual se interpreta que a partir del promedio de la autoestima del grupo, esta varía 5.5 puntos hacia arriba y 5.5 puntos hacia abajo. Es decir que, la mayor parte del grupo posee una autoestima alta, de acuerdo con la prueba de Rosenberg.

Enseguida se muestran los resultados obtenidos por la muestra de los sujetos de estudio, es decir, 10 alumnos, en cuanto a la variable autoestima, indicando el promedio de dicha variable, así como su desviación estándar.

### **3.4.2 Nivel de autoestima en los alumnos de la muestra seleccionada del segundo grado de secundaria del Instituto Santa María, de Uruapan, Michoacán.**

El promedio o media aritmética, se define como “el cociente que se obtiene al dividir la suma de los valores de la variable por el número total.” (Martínez; 2012: 91). Con respecto a la variable autoestima, el promedio de los sujetos de estudio fue de 29.5. Este resultado indica que el grupo examinado tiene una autoestima media, lo que implica que no presenta problemas de autoestima graves, pero es conveniente mejorarla.

Particularmente, la desviación estándar de la autoestima de los sujetos de estudio, fue de 6.1, lo que significa que a partir del promedio de la autoestima de los alumnos, esta varía seis puntos hacia arriba y seis puntos hacia abajo; este dato no es muy preocupante, puesto a que es mayor el número de alumnos que se agrupan en el rango de autoestima con nivel normal.

Tras evaluar la autoestima de los alumnos de segundo de secundaria del Instituto Santa María, de los 10 alumnos de muestra, se obtuvieron cuatro (40%) alumnos con autoestima alta, tres alumnos (30%) con autoestima media y tres alumnos (30%) con autoestima baja. Tales medidas se correlacionaron con las obtenidas en la cohesión grupal.

A pesar de que no es una cantidad significativa el número de alumnos que tienen una autoestima baja, se sugiere tomar medidas adecuadas. Una propuesta para trabajar la autoestima de dichos alumnos, es que los mismos docentes, o bien, la persona encargada del departamento psicológico, que tiene contacto directo con ellos, les dé a conocer cómo se encuentra su autoestima. A la vez, sería recomendable comentarlo con los papás de tales alumnos, para que determinen si es conveniente canalizar a sus hijos con el especialista adecuado, para que se trabaje en ello y no repercuta más en su ámbito personal, escolar o social.

### **3.4.3 Nivel de cohesión grupal en los alumnos de segundo grado de secundaria del Instituto Santa María, de Uruapan, Michoacán.**

Una vez determinado el nivel de autoestima de los 10 sujetos de estudio, se realizó la medición de su percepción de cohesión grupal, siendo la segunda variable de la investigación. Para esto, se aplicó una adaptación de una prueba sociométrica, propuesta por Forselledo (2010) y adaptada por la autora del presente estudio. Tal test se describió en el subtítulo “Técnicas e instrumentos de recolección de datos.” (Anexo 1).

En este sentido, se estableció una escala, en donde debido a que son cinco los reactivos del instrumento, y son 26 los alumnos del grupo, el máximo de puntos es de 130. Es decir, el rango de 130 a 86 puntos, corresponde a una cohesión grupal alta. Mientras que el rango de normalidad va de 85 a 41 puntos, lo cual significa una cohesión media. Y el mínimo de puntos comprende de 40 a 0, correspondiente a una cohesión grupal baja. Cabe mencionar que aunque los sujetos de estudio fueron únicamente 10, en el diseño de la prueba sociométrica se consideró al grupo completo.

Enseguida se exponen los resultados obtenidos sobre cohesión grupal en los diez sujetos de estudio. El promedio obtenido tras medir dicha variable en tales alumnos, fue de 58.1, lo que se interpreta como un parámetro importante, puesto que la mayoría de los alumnos percibió una cohesión grupal media.

Asimismo, la desviación estándar de la segunda variable, cohesión grupal, fue de 21.8, lo cual significa que los alumnos sí perciben un sentido de unidad e integración entre ellos, puesto que, como se observó, es mayor el número de valores que se concentra cerca de la media o promedio.

A partir de los resultados obtenidos, se pudo determinar que dos alumnos (20%) presentan un nivel de cohesión grupal alto, cinco alumnos (50%) un nivel de cohesión medio y tres estudiantes (30%) muestran un nivel bajo. Por lo que se sugiere como intervención para los casos de nivel de cohesión bajo, que los docentes a cargo del grupo realicen preguntas directas a dichos alumnos durante el transcurso de la clase, así como también propiciar que se sientan importantes al ayudar al maestro en actividades simples, por ejemplo, repartir los libros a sus compañeros o algún otro material. También sería conveniente realizar más trabajos en equipo dentro del salón de clase, para fomentar el compañerismo.

#### **3.4.4 Correlación entre la autoestima y la cohesión grupal.**

En el presente apartado se exponen los resultados de la relación entre las variables de la presente investigación.

El coeficiente de correlación “r” de Pearson es “una prueba estadística para analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón.” (Hernández y cols.; 2010: 311).

Así, los autores mencionan que este índice “se calcula a partir de las puntuaciones obtenidas en una muestra en dos variables. Se relacionan las puntuaciones recolectadas de una variable con las puntuaciones obtenidas de la otra, con los mismos participantes o casos.” (Hernández y cols.; 2010: 311).

De tal forma, la correlación entre las dos variables de la presente investigación, autoestima y cohesión grupal, fue de 0.67, lo cual, se aproxima a 0.75, que corresponde a una de tipo *positivo medio*, según Hernández y cols. (2010). Esto significa que a mayor autoestima de los sujetos de estudio, mayor es su cohesión grupal.

Tras haber obtenido la correlación entre ambas variables, es conveniente calcular la varianza de factores comunes, la cual es “el porcentaje de la variación de una variable debido a la variación de la otra variable y viceversa, o cuánto explica o determina una variable la variación de la otra.” (Hernández y cols.; 2010: 311).

De esta forma, la varianza de factores comunes entre la autoestima y la cohesión grupal, fue de 0.45, lo cual se interpreta como estadísticamente significativa. Asimismo, el porcentaje de relación entre ambas variables fue de 45%. Al respecto, un porcentaje de influencia se considera significativo si es de, al menos, 10%. (Hernández y cols.; 2014).

Así, después de analizar de forma independiente cada variable de investigación y también la relación entre ambas, se concluye que sí existe una

correlación estadísticamente significativa entre la autoestima y la cohesión grupal en los alumnos de segundo grado de secundaria del Instituto Santa María de Uruapan, Michoacán. Por lo tanto, se corrobora la hipótesis de trabajo, que afirma que el nivel de autoestima se relaciona significativamente con la percepción de cohesión grupal, en los alumnos de segundo grado de secundaria del Instituto Santa María de Uruapan, Michoacán.

## CONCLUSIONES

Después de haber analizado e interpretado los resultados obtenidos en la presente investigación, se explica la manera en que se cumplieron los objetivos del presente trabajo.

Por una parte, a lo largo del marco teórico, se dio cumplimiento a los objetivos particulares 1, 2 y 3, de manera específica, en el capítulo sobre autoestima. Asimismo, se cumplieron los objetivos particulares 4, 5 y 6, en el capítulo dos, que trata sobre cohesión grupal.

De igual forma, se cumplió el objetivo particular número 7 a lo largo del capítulo 3, titulado: Metodología, análisis e interpretación de resultados; en donde se concluyó que en función del nivel de autoestima que tenga el alumno, será la medida en que se va a cohesionar con sus compañeros. También el objetivo número 8, que trata sobre la repercusión de la autoestima en el desarrollo de la cohesión grupal de los alumnos, se cumplió en el capítulo 3.

Así pues, sobre los objetivos de campo, se dio cumplimiento al objetivo particular número 9, en el capítulo 2, dentro de las manifestaciones de la cohesión grupal. De igual forma el objetivo número 10 se cumplió en el mismo capítulo.

De igual manera, sobre los objetivos de campo, el número 11, sobre la medición de la autoestima que presentan los alumnos, se cumplió al momento de aplicar la “Prueba de Autoestima de Rosenberg” a los alumnos de segundo de secundaria del Instituto Santa María, y enseguida, en el capítulo 3, al interpretar los resultados obtenidos.

Por último, se cumplió el objetivo número 12, cuando los alumnos contestaron el instrumento sobre la percepción de cohesión grupal.

Adicionalmente, tras haber analizado e interpretado los resultados de la presente investigación, se corrobora la hipótesis de trabajo, al afirmar que la autoestima de los alumnos se relaciona de manera significativa con la cohesión grupal de los alumnos de segundo grado de secundaria del Instituto Santa María.

Finalmente, la autora del presente trabajo considera que deben tomarse las medidas necesarias para que los estudiantes que fungieron como sujetos de estudio, puedan aumentar su autoestima, ya que están en una edad adecuada para que sigan creciendo en ese aspecto, pero lo hagan de forma tal que se sientan satisfechos consigo mismos. La misma teoría respalda la idea de que la autoestima es una característica que puede modificarse.

En primera instancia, se sugiere a la institución informar a los papás sobre el nivel de autoestima que tienen sus hijos, para que decidan si los dirigen con un psicólogo particular para ser atendidos, o bien, si la institución cuenta con un

departamento psicológico para tal fin, ahí mismo deberían dar apoyo psicológico tanto a los alumnos de media como de baja autoestima; como consecuencia, los alumnos tendrían mejores relaciones con sus compañeros, teniendo así, un mayor grado de cohesión grupal.

Por último, para los alumnos con autoestima alta, se sugiere continuar observándolos para cuidar que no desarrollen actitudes relacionadas con autoestima baja; si tal situación comienza a presentarse, se recomienda tomar las mismas medidas que con los alumnos de autoestima media y baja.

## BIBLIOGRAFÍA

Alcántara, José Antonio. (1990)  
Cómo educar la autoestima.  
Editorial CEAC S.A. Barcelona, España.

Anzieu, Didier; Martin, Jacques-Yves. (1971)  
La dinámica de los grupos pequeños.  
Editorial Kapeluz, Buenos Aires.

Arancibia C., Violeta; Herrera P., Paulina; Strasser S., Katherine. (2008)  
Manual de Psicología Educacional.  
Ediciones Universidad Católica de Chile. Chile.

Beltrán Llera, J.; Bueno Álvarez, J. A. (1997)  
Psicología de la educación.  
Alfaomega Grupo Editor, S.A. de C.V. México D.F.

Branden, Nathaniel. (2008)  
La psicología de la autoestima.  
Editorial Paidós Mexicana. México, Distrito Federal.

Branden, Nathaniel. (2011)  
Los seis pilares de la autoestima.  
Editorial Paidós. México.

Carrión López, Salvador A. (2007)  
Autoestima y desarrollo personal con PNL.  
Ediciones Obelisco. España.

Cirigliano, Gustavo F. J.; Villaverde, Aníbal. (1997)  
Dinámica de grupos y educación: fundamentos y técnicas.  
Editorial Lumen-Hvamar. Argentina.

Clark, Aminah; Clemes, Harris; Bean, Reynold. (2000)  
Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes.  
Editorial Debate. España.

Crozier, Ray W. (2001)  
Diferencias individuales en el aprendizaje: personalidad y rendimiento escolar.  
Ediciones NARCEA, S.A. de Ediciones. Madrid, España.

Cuevas Salmones, María de Lourdes G. (2011)  
Ciencias de la comunicación 1.  
Compañía Editorial Nueva Imagen. México, D.F.

Fischer, Gustave-Nicolas. (1990)  
Psicología social: conceptos fundamentales.  
Ediciones NARCEA, S.A. Madrid, España.

Forselledo, Gustavo Ariel. (2010)  
Introducción a la sociometría y sus aplicaciones.  
Universitario de Estudios Superiores (UNESU). Montevideo. Uruguay.

Francia, Alfonso; Mata, Javier. (2005)  
Dinámica y técnica de grupos.  
Editorial CCS. Madrid.

Furhnam, Adrian. (2014)  
Psicología organizacional: el comportamiento del individuo.  
Alfaomega Grupo Editor. México, D.F.

Gibb, Jack R. (1981)  
Manual de Dinámica de Grupos.  
Editorial. Hvmnitas. Buenos Aires, Argentina.

Gutiérrez Castillo, Vicente A.; López Heredia, Armida; Salazar González, Crisanto;  
Ibarra Ramírez, Luis Guillermo. (2012)  
Comunicación oral y escrita I.  
Servicios Editoriales Once Ríos. México

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, María del  
Pilar. (2010)  
Metodología de la investigación  
Editorial McGraw-Hill. México.

Lindgren, Henry Clay. (1991)  
Introducción a la psicología social.  
Editorial Trillas. México.

Martínez Bencardino, Ciro. (2012)  
Estadística básica aplicada.  
Ecoe Ediciones. Bogotá, Colombia.

Myers, David G. (2005)  
Psicología social.  
Editorial McGraw-Hill. México, D.F.

Paz Bermúdez, María; Bermúdez Sánchez, Ana María. (2004)  
Manual de psicología infantil.  
Editorial Biblioteca Nueva. España

Rodrigues, Aroldo. (2004)  
Psicología social para principiantes: estudio de la interacción humana.  
Editorial Trillas. México, D.F.

Salazar Bernal, Elizabeth. (1999)  
La importancia del desarrollo de la autoestima en el proceso de enseñanza-  
aprendizaje en el tercer grado de primaria del Instituto Morelos.  
Tesis inédita de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Don Vasco, A.C.  
Uruapan, Michoacán, México.

Saucedo Escobar, Beatriz Adriana. (2009)  
Las relaciones interpersonales afectadas por problemas de conducta en los alumnos  
de 5° grado del "Instituto Luis González Gutiérrez".  
Tesis inédita de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Don Vasco, A.C.  
Uruapan, Michoacán, México.

Shaw Marvin E. (1994)  
Dinámica de grupo.  
Editorial Herder. Barcelona, España.

Schmuck A., Richard; Schmuck A., Patricia. (1986)  
Técnicas de grupo en la enseñanza.  
Editorial Pax-México. México, D.F.

Whittaker, James O. (2006)  
La psicología social en el mundo de hoy.  
Editorial Trillas. México, D.F.

Woolfolk, Anita. (2006)  
Psicología educativa. Vida escolar y autoestima.  
Editorial Pearson. México.

## MESOGRAFÍA

García Flores, Lita del Carmen. (2005)

“Autoconcepto, autoestima y su relación con el rendimiento académico”

Tesis de maestría no publicada.

Universidad Autónoma del Estado de Nuevo León.

Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/6882/1/1080127503.pdf>

SicoLog.com. (2009)

“Escala de autoestima de Rosenberg – RSES”

The Rosenberg Self-Esteem Scale Translation and Validation in University Students

Recuperado de <http://sicolog.com/?a=1669>.

Valdivieso Tocornal, Pablo. (2009)

“Violencia escolar y relaciones intergrupales”.

Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología. Universidad de Granada, España.

Recuperado de

<http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/ValdiviesoPablo.pdf>

