

**AUTOESTIMA Y CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESTUDIANTES
DE UNA INSTITUCIÓN INCLUSIVA****SELF-ESTEEM AND SCHOOL COEXISTENCE IN STUDENTS
FROM AN INCLUSIVE INSTITUTION**Juan Carlos Pimentel Huacachina¹, Rafael Medina Alcira²¹⁻² Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI (Trujillo – Perú)Autor Correspondiente: J. Pimentel (jcpimentelhuacachina@gmail.com)<https://doi.org/10.46363/warmi.v4i1.3>

Recibido: 14/01/2024

Aceptado: 06/04/2024

Publicado: 19/04/2024

RESUMEN

El propósito de la investigación fue establecer la relación existente entre autoestima y convivencia escolar en estudiantes de una institución inclusiva de San Borja en el 2024. Se trabajó bajo el enfoque cuantitativo, tipo de investigación básico, y no experimentado y siendo el nivel correlacional, cuyo instrumento usado fue la encuesta, trabajándose con una muestra de 55 alumnos, los cuales fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico. Los instrumentos utilizados del cuestionario de autoestima ($\alpha = 0.881$) y el cuestionario de convivencia escolar ($\alpha = 0.879$) han sido validado y se ve corroborado por la confiabilidad. En cuanto a los resultados, estos nos permiten evidenciar que la mayoría de estudiantes se sitúa con niveles medios tanto en autoestima (58%) como en convivencia escolar (76%). Al analizar los datos, se encuentra que existe la relación positiva entre ambas variables con una relación baja ($Rho = 0.267$; $p = 0.048$), relación que confirma que existe la posibilidad de que a mayor autoestima se mejoran la convivencia escolar, ya que esta mejora los diferentes valores como el respeto, la empatía ante los otros y la resolución pacífica de conflictos.

Palabras clave: Autoestima – convivencia escolar – convivencia inclusiva – convivencia democrática – convivencia pacífica.

ABSTRACT

The purpose of the research was to establish the relationship between self-esteem and school coexistence in students of an inclusive institution in San Borja in 2024. It was worked under the quantitative approach, basic type of research, and not experienced and being the correlational level, whose instrument used was the survey, working with a sample of 55 students, who were selected through a non-probabilistic sampling. The instruments used of the self-esteem questionnaire ($\alpha = 0.881$) and the school coexistence questionnaire ($\alpha = 0.879$) have been validated and are corroborated by reliability. Regarding the results, these allow us to show that the majority of students are at medium levels in both self-esteem (58%) and school coexistence (76%). Analyzing the data, a positive relationship was found between both variables, with a low correlation ($Rho = 0.267$; $p = 0.048$). This relationship confirms the possibility that higher self-esteem improves school coexistence, as it enhances various values such as respect, empathy for others, and peaceful conflict resolution.

Keywords: Self-esteem, school coexistence, inclusive coexistence, democratic coexistence, peaceful coexistence.

INTRODUCCIÓN

La autoestima es un aspecto relevante en el bienestar personal y social, ya que es un determinante de la vida familiar, educativa, emocional de los estudiantes, permitiendo que estén mejor preparados para relacionarse y llevar a cabo adecuadamente sus dificultades cotidianas (Rodríguez et al., 2021). Asimismo, el estudio denota importancia porque puede darnos una respuesta para entender cómo la calidad de las interacciones puede estar relacionada con el bienestar emocional, además de poder darnos herramientas para aplicar prácticas inclusivas de convivencia.

A nivel internacional, Wiechert et al. (2023) encontraron en Países Bajos que los adolescentes con baja autoestima presentan más síntomas de ansiedad de manera inversa a aquellos que presentan una imagen positiva y que muestran tener menos dificultades emocionales. De la misma manera, en un estudio desarrollado en Turquía, Asici y Sari (2022) indicaron que la baja autoestima es un riesgo para la salud mental, por lo tanto, se indican programas que fortalezcan la autoestima como una forma de prevención.

De otra parte, y en el caso de España, Rayón et al. (2023) explican que la desigualdad social de los entornos rurales afecta a las condiciones de convivencia escolar, generando exclusión a las familias que llegan nuevas. La escasez de los niveles económicos y las normas escolares de control fomentan situaciones de violencia y la autosegregación de los alumnos. En la misma línea, Andrades et al. (2020) encuentran que en Chile las familias suelen ser invisibles en su rol activo en la construcción de la convivencia escolar. La escasa participación familiar minimiza las

posibilidades de alcanzar la resolución de los conflictos, de fortalecer el bienestar del alumnado, lo que demuestra que la necesidad de integrar a las familias como agentes de la educación es imperativa.

A escala mundial, la UNESCO (2020) estima que aproximadamente 30% de los niños con discapacidad viven discriminación y exclusión dentro de las escuelas, lo que limita sus oportunidades educativas tanto a nivel de la autoeficacia como a nivel de los niveles académicos. El problema es aún más acentuado en regiones como África y América Latina, donde aún tenemos carencias en cuanto a sensibilización y recursos para alcanzar una inclusión educativa real y efectiva.

La UNESCO (2020) apunta a que, a partir de un análisis en 14 países realizado entre 2017 y 2019, en torno a un 12% de los niños con edades comprendidas entre los 5 y los 14 años presentaba algún tipo de discapacidad. Las cifras oscilaban entre un 6% y un 24%. En tal contexto, los niños con discapacidad representaban aproximadamente el 15% de la población de la no escolarización. La situación era mucho más adversa para las discapacidades sensoriales, físicas o intelectuales, dado que encontraban mayores dificultades para poder acceder a la escuela y de integrarse plenamente en ella. La exclusión escuela no solo les restringe sus posibilidades de aprendizaje, sino que también crea aislamiento, discriminación y estigmatización que impacta en el clima de la escuela y en su desarrollo social.

Por otra parte, en las últimas décadas se evidencia una caída alarmante y preocupante de los niveles de autoestima y muchos niños

se sienten inseguros, muestran dificultades en las relaciones sociales, sienten inferioridad o bajo rendimiento escolar, lo que también les afecta en la convivencia dentro del aula. UNICEF (2024) estima que al menos uno de los 4 niños de edad temprana presenta una baja autoestima, que está vinculada a unos entornos familiares poco favorables, donde se exhiben comportamientos agresivos e indiferentes, lo que acaba también con la convivencia en el aula y, por tanto, se hace complicado construir un clima escolar donde el trabajo se basa en el respeto y la colaboración.

La Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) 2018 afirma que uno de cada cuatro maestros pone de manifiesto la falta de preparación para atender a estudiantes con necesidades especiales. La situación en el continente africano es muy preocupante (áfrica subsahariana) pues sólo el 8% de los docentes recibió formación en educación inclusiva. La carencia de formación es problemática para la convivencia escolar de estos, ya que, si no poseen herramientas pedagógicas, las situaciones de exclusión se convierten en el entorno y no se favorece la integración escolar y social, en particular, de los estudiantes con discapacidad (UNESCO, 2020).

Así, en el caso del Perú, la falta de asistencia a la educación inicial se evidencia en el hecho de que sólo el 44% de los niños con discapacidad asisten a este nivel educativo, en comparación con el 71% de la población general (INEI, 2020). Este problema se hace mucho más evidente en la educación primaria y secundaria, lo que prueba que la falta de integración en la primera infancia merma las posibilidades de tener experiencias sociales o vínculos más allá del contexto familiar. En la

ciudad de Puno, la situación también muestra que esta problemática es extendida. Un estudio reveló que más del 60% de las instituciones educativas iniciales tienen espacios poco accesibles y limitan la movilidad de los niños con discapacidad. Otro 41.7% carece de materiales didácticos y cerca del 70% de los docentes no ha recibido preparación para atender a los niños con discapacidad. Las deficiencias que debe resolver el actual sistema educativo son la infraestructura, recursos, materiales.

En el Perú, la falta de personal especializado en educación inclusiva incide de forma directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. En un hipernotable informe, la Defensoría del Pueblo (2020) aduce que el 70.59% de los padres de colegios públicos y el 80% de privados aseveran que no existen docentes capacitados para atender a sus hijos e hijas. La no existencia de estas competencias dificulta que las enseñanzas puedan adaptarse, con lo que se determinan las dificultades de integración del aula, así como la convivencia escolar.

A todo esto, hay que añadir un currículo escolar rígido, carecer de infraestructuras adecuadas y también de materiales adaptados; estas circunstancias provocan malestar y desmotivación en los niños y niñas con discapacidad. Muchas veces también padecen de discriminación por parte de los compañeros y, en ocasiones por las y los propios docentes, lo que propicia sentimientos de vulnerabilidad y desarraigo social (Fernández, 2020).

Un ejemplo dado en San Borja describía que, en las aulas, muchos estudiantes con necesidades educativas especiales mostraban conductas problemáticas como agresividad,

dificultades para concentrarse en las tareas y rechazo a las normas; en este sentido se mostraba que estas actitudes individuales ya no solo se medían por la medida del aprendizaje, sino que también por la medida de convivencia de trabajos grupales. El intercambio de información con las familias también mostraba problemas de indiferencia y de ausencia de espacios, lo cual mostró un impacto directo sobre la autoestima y comportamiento de las niñas y los niños.

Si no se interviene en esta problemática, se generará un mayor deterioro de la convivencia escolar y, por lo tanto, se perjudicará el desarrollo integral de todos los alumnos y alumnas.

Por lo que, se hace urgente promover un enfoque que defiende incluir desde el propio centro que advierta el respeto, la empatía, la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa. En esta línea, la Defensoría del Pueblo (2023) defiende que las escuelas deben realizar transformaciones en el currículo, en la metodología e, incluso, en los propios recursos. De ahí que estos cambios no solo sean importantes para hacer efectivo el derecho a la educación, sino que también son fundamentales para que los niños y las niñas con discapacidad tengan un reconocimiento, que sean valorados y, además, que se incorporen a la comunidad escolar.

De la complejidad planteada emergió la pregunta principal, siendo: ¿Cuál es la relación existente entre la autoestima y la convivencia escolar en alumnos de una institución inclusiva de San Borja, año 2024? En la justificación teórica, el estudio tiene como propósito complementar el conocimiento sobre ambas variables. Se retoma la teoría de James (1980) quien

considera que la autoestima se estructura a partir del estilo, del yo social y del yo material, elementos que se aprecian en función de las metas y de la obtención de logros. También se revisa el modelo de disciplina escolar del Ministerio de Educación (2012) quien propone tres tipos de disciplina escolar autoritario, permisivo y democrático, aportando nuevas perspectivas para comprender la convivencia escolar.

En la justificación práctica, el estudio tiene como meta, no solo la medición de los niveles de autoestima, sino también de la convivencia escolar y de la forma en que se relacionan la una con la otra, ya que se pretende utilizar los grados obtenidos para mejorar el clima de aula, el trabajo en equipo y disminuir los conflictos. Esto será una herramienta que los docentes utilizarán para aplicar estrategias que favorezcan la integración, el respeto y la inclusión la diversidad como un valor supremo.

La justificación metodológica se basa en una metodología cuantitativa, con un diseño descriptivo-correlacional y adecuándose a la selección de instrumentos específicos para la recolección de datos. Los resultados no solo serán de utilidad para la institución educativa en la cual se desarrolla este estudio, sino que también permitirán servir como referencia en estudios posteriores que se centren en ampliar la evidencia existente sobre la calidad educativa.

Por otro lado, la justificación social enfatiza en la importancia que tiene la autoestima para la concurrencia de la conducta de los estudiantes y de la enseñanza de prácticas para generar un clima de convivencia. Este estudio apoyará a los docentes y a las familias en el sentido de dotarles de herramientas para ayudarles a fortalecer los vínculos afectivos y

a generar buenas relaciones; al mismo tiempo que contribuirán para que las instituciones educativas lleguen a implementar programas que ayuden a fomentar el clima de respeto, de inclusión y de bienestar para todos los estudiantes.

En lo que refiere al objetivo general de la investigación es determinar la relación entre la autoestima y la convivencia escolar en estudiantes de una institución inclusiva de San Borja, Lima, 2024. De manera coherente, la hipótesis plantea que existe una relación significativa entre ambas variables en dicho contexto.

El referente teórico internacional, se retoma el trabajo de Arizabala, 2024 sobre acoso escolar y autoestima en adolescentes neurodivergentes de la Unidad Educativa Miguel Merchán Ochoa de Cuenca. Tanto su enfoque como el tipo de estudio que han asumido son de tipo cuantitativo, no experimental, de tipo correlacional y transversal, pues tomaron como unidad de estudio a un total de 34 adolescentes diagnosticados con discapacidades intelectuales leves y sus resultados determinaron presencia de acoso escolar y baja autoestima, aunque no hallaron correlación entre ambas variables; en conjunto, el estudio ponen de manifiesto la necesidad de encauzar en la inclusión, respeto y aceptación de las diferencias en el entorno educativo para estudiantes neurodivergentes. La investigación contribuye en dos direcciones en el tratamiento de la autoestima y la convivencia escolar: 1) la importancia de poner en práctica medidas que eviten la aparición del acoso y que promuevan la inclusión de la población estudiantil que presenta características de neurodiversidad y 2) la vital importancia de que el respeto y la

aceptación de las diferencias se conviertan en las claves para poder organizar ambientes de convivencia escolar inclusivos, así como la necesidad de fortalecer la autoestima del alumnado para que este pueda llegar a convivir y sentirse querido/a e importante en el seno de un grupo de personas.

Así, Chicaiza (2021), en un estudio donde tuvo como objetivo configurar la relación que existe entre el clima familiar y la autoestima en estudiantes con discapacidad visual, analizó el caso de 33 estudiantes de escuelas del núcleo de Ambato durante el periodo académico 2019-2020. En su investigación, usó el test de Rosenberg y obtuvo resultados que situaban la autoestima de manera positiva, resultando una media de 26 puntos, considerándose un nivel medio. El estudio concluyó enfatizando que es la comunicación familiar la que determina que el alumnado obtenga autoestima y proponía unos talleres dirigidos a padres y madres con el objeto de construir confianza y apoyo mutuo. Por su parte, Márquez et al. (2021) investigaron a través de un estudio la inclusión de niños/as con discapacidad motriz en sus aulas de primaria de México. En sus hallazgos vieron que existían interacciones entre estudiantes con o sin discapacidad, aunque también mostraron que estas interacciones no son las más adecuadas (falta de adaptaciones curriculares). Los autores destacan que solo se puede realizar una inclusión efectiva si se llevan a cabo las adaptaciones necesarias para garantizar que se respeten los criterios mencionados anteriormente sobre igualdad de oportunidades en el aprendizaje.

De esta forma, Baconschi y Dobrican (2020), llevaron a efecto el estudio de la relación existente entre la EI y las SH en personas con discapacidad auditiva en Rumanía,

incorporando en el estudio a 40 niños y concluyendo que sí que existe una correlación significativa, recalando que el mejor desarrollo emocional también contribuye a las relaciones e integración en los medios escolares. El estudio brinda un aporte positivo al estudio al resaltar la importancia de fortalecer el desarrollo emocional para mejorar la interacción social en contextos educativos. Además, ofrece herramientas útiles para intervenir en estudiante inclusivos. Por otro lado, en la investigación llevada a cabo por López y Salazar (2020) examina el vínculo que puede existir entre autoestima y clima en el aula en estudiantes con dificultades de conducta en la ciudad de Cuenca. Hasta un total de 83 estudiantes participaron con una metodología de tipo correlacional, concluyendo que no existía relación directa entre ambas variables pero que sí se relacionaban con los problemas de conducta. En su estudio, constataron que el 78,3% de los alumnos presentaba una baja autoestima y que el 98,8% asociaba el climatológico escolar a uno tóxico por estas y otras razones. Estos resultados deben llevarnos a llevar a cabo intervenciones educativas en la autoestima del alumnado y en el clima del aula para paliar y curar problemas de convivencia.

A nivel nacional, el estudio llevado a cabo por Acho (2022) en un centro educativo básico especial de Pucallpa tenía por objetivo demostrar la influencia del aprendizaje cooperativo en la convivencia escolar. Con una muestra de 8 estudiantes y un diseño preexperimental, se evidenció una mejora, en términos estadísticos altamente positivos, en las dimensiones de la convivencia escolar. De este modo, se concluye que la aplicación del aprendizaje cooperativo favorece claramente

la convivencia en el aula, al mismo tiempo que refuerza la importancia de aplicar estrategias pedagógicas que promuevan un ambiente inclusivo y risueño para los y las estudiantes.

Por otro lado, Gutiérrez y Huillca (2022) realizaron un estudio en Lima con 24 estudiantes con discapacidad intelectual, con un diseño correlacional y transversal. Los resultados hallados evidencian que el trabajo colaborativo tiene una correlación muy fuerte con la mejora de la convivencia escolar. Esto demuestra que fomentar la colaboración entre los y las estudiantes no solamente permite reforzar la integración, sino que también colabora en la creación de un clima educativo positivo. Por último, ambos estudios ponen de manifiesto el valor de las estrategias inclusivas como herramientas de gran importancia para potenciar la convivencia escolar en contextos diversos.

El estudio de Becerra (2022), llevado a cabo en una institución educativa del Cusco, tuvo como finalidad analizar la relación que existe entre la autoestima y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual. Se trabajó con una muestra de 30 estudiantes a partir de un diseño correlacional en el cual se determinó que el 30% presentaban baja autoestima y que el 57% contaban con discapacidad intelectual leve. Los resultados evidencian la existencia de una relación significativa ($Rho = 0.450$; $p = 0.000$), confirmando que la autoestima influye directamente en el aprendizaje, dado que tal relación pone de manifiesto la necesidad de atender aspectos emocionales como el académico para ayudar a mejorar el rendimiento escolar y, finalmente, el bienestar de los estudiantes.

Por su parte, Medina (2021) investigó la

relación existente entre inteligencia emocional y habilidades sociales en 45 alumnos con discapacidad auditiva en Tacna. El estudio, de tipo correlacional, no experimental, mostró que sí existe una relación significativa entre ambas variables, revelando que los participantes presentaban niveles medios tanto en inteligencia emocional como en habilidades sociales. Como conclusión se establece que fomentar la inteligencia emocional también implica mejorar las capacidades de los estudiantes para interactuar de un modo más positivo, la convivencia de los participantes refleja la importancia de trabajar aspectos emocionales como la autoestima en el proceso educativo. Méndez (2020), también en su estudio en la I.E. Pedro Ruiz Gallo de Chimbote, Argentina, investigó el impacto de un programa de inclusión en la convivencia con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales y con sus compañeros de la clase regular. Bajo un enfoque cuantitativo, diseño experimental, un grupo control y uno experimental se encontró al final de la intervención un incremento del 40% en la interacción, dando lugar a la conclusión del estudio que la propuesta influyó significativamente en la mejora del clima escolar, lo que le sigue la conclusión que los programas inclusivos contribuyen a mejorar la convivencia y las relaciones interpersonales en entornos educativos diversos.

En las bases teóricas del estudio, la variable autoestima se entiende como la percepción de la valoración que una persona tiene de sí mismo. Para R. Ramos (2004), es la manera en la cual un individuo reconoce su valor, sus habilidades y sus fortalezas, de tal modo que en función de ello afecta o modifica la manera

en la que se relaciona con su entorno. González (2001), hacia esta definición añade lo siguiente: la autoestima es, por tanto, el propio aprecio, las propias reflexiones de valía personal, los propios sentimientos y la forma por la cual se interpreta el afecto de los demás.

Para Branden (2012), la autoestima es un equilibrio de los componentes psicológicos, físicos y sociales, lo que permite afrontar de una manera confiada las exigencias de la vida cotidiana, sentirse dignos del respeto, valorar los logros y disfrutar de los resultados del esfuerzo personal.

Por último, la teoría desarrollada por James (1980) postula que la estructura de la autoestima la podemos descomponer en tres dimensiones. La primera sería el yo personal (comprendida a partir de los pensamientos, emociones y acciones), el segundo el yo social (en función de cómo nos perciben los demás y de la reputación que mantenemos) y el tercero el yo material (en relación con el cuerpo y con los bienes que reconocemos como importantes). Desde esta perspectiva, la autoestima queda configurada a partir de los éxitos obtenidos y en función de la capacidad personal para alcanzar las metas de las que nos hacemos responsables.

La propuesta de Milicic (2011) sostiene que la autoestima se genera mediante cinco dimensiones: una física, que se relaciona con la imagen del propio cuerpo y con la salud; la social, que se refiere a la manera en la que nos integramos y nos aceptan en el entorno; la académica, que corresponde a la confianza en nuestras capacidades intelectuales; la emocional, acerca del autocontrol o manejo de las emociones; y la ética, que se fundamenta en las creencias. Estos aspectos no deben ser necesariamente resaltados,

bastando contar con una sólida base en unas determinadas dimensiones para sentirse seguro y optimista en la vida.

A su vez, Molina (1997) manifiesta que la autoestima es un concepto total que se compone de cuatro dimensiones: el componente actitudinal hacia uno mismo; el componente cognitivo que recoge creencias y representaciones; el componente afectivo responsivo a la autovaloración, positiva o negativa; el componente conductual que desarrolla las acciones en relación a la forma en cómo esa autovaloración ha sido llevada a cabo. Además, Cobos (2011) indica que en la autoestima podemos diferenciarlos en tres niveles: alto, en el que la persona se siente valiosa y se acepta completamente; medio, en el que se busca mantener relaciones con el mismo nivel sin querer sentirse superior o inferior; bajo, donde predomina la sensación de inferioridad y el rechazo hacia sí mismo.

La autoestima juega un rol determinante en el desarrollo académico y personal de los estudiantes, dado que una autoimagen positiva les permite enfrentarse a los desafíos con mayor seguridad, optimismo y resiliencia, lo que lleva a un mayor rendimiento escolar (Rojas, 2007). Al mismo tiempo, la autoestima favorece la integración social ya que aquellos que cuentan con una autoestima elevada suelen estar muy integrados en su entorno, manifestar sus opiniones y relacionarse con sus compañeros y profesores, lo que incrementa su confianza para tomar decisiones y comunicarse (Montoya y Sol, 2001). En esta misma línea, se reconoce que la autoestima invita a la acción, a la autoaceptación y a adaptarse con equilibrio a las circunstancias para fomentar el crecimiento personal (Roca, 2014). En una línea holística, la autoestima se convierte en

motor del rendimiento académico, de la vida social y del bienestar emocional de los estudiantes (Alcívar et al., 2025).

Para Alcántara (2007), son tres los elementos que sostienen la autoestima: la autoimagen, la autovaloración y la autoconfianza, además de que existe interacción entre unos y otros para el desarrollo de la persona. La autoimagen hace referencia a cómo se percibe uno mismo, reconociendo aspiraciones que se quieren alcanzar hasta reconocer habilidades, potencialidades y limitaciones ante los demás; la autovaloración se refiere a sentirse uno mismo valioso respecto a los demás y para sí mismo; por último, la autoconfianza hace referencia a la seguridad en las propias capacidades. Sin embargo, cuando la autoestima es baja, que es lo que Lazón (2020) argumenta, aparecen signos como una permanente inseguridad, una visión negativa de uno mismo, un miedo al fracaso, el no poder expresar lo que se desea, un desprecio a la propia persona en caso de recibir halagos y sentimientos intensos de vergüenza o de ansiedad, que influyen en la forma de experimentar la vida, interrelacionando los factores que autónomamente sufren las personas con menor autoestima.

Según Botín (2023), el afianzamiento de la autoestima en el aula necesita un conjunto de prácticas que van más allá de lo académico (ayudar a cada alumno a reconocerse y crecer en el desarrollo de estas habilidades, establecer metas que sean alcanzables, trabajar habilidades sociales, como la empatía y la comunicación...). También es importantísimo el poder de la comunicación, si es que esto conlleva una comunicación positiva que permita dar un feedback positivo, dar feedback constructivo de tales maneras que ayuden a la autoaceptación (sin

menospreciar a la autoaceptación) y para facilitar espacios para la participación de los indígenas en el aula y que de la comunidad educativa (sentimiento de parte del conjunto del mismo). Además, un ambiente escolar de apoyo y respeto, en el que haya un reconocimiento de los logros y una orientación hacia el propio trabajo, es muy importante. Aprender a extraer conocimiento de los errores, colaborar con las familias para crear un entorno que sea seguro emocionalmente, es como el clima que permite construir un clima de confianza y bienestar para los alumnos.

De acuerdo con Carrillo (2019), tener una buena autoestima proporciona múltiples beneficios para los alumnos y alumnas pues les ayudaría a confiar más y mejor en ellos y ellas mismas/o, a enfrentar las adversidades con confianza y a mantener la emoción en el estudio; también enriquecería las relaciones interpersonales, disminuiría el estrés y la ansiedad, y fomentaría habilidades sociales necesarias para el trabajo en grupo. Igualmente, estimularía la resiliencia, aumentaría las opiniones positivas, la capacidad de Autodeterminación, la autonomía conllevando la autoridad para la toma de decisiones responsables de los alumnos y alumnas al momento de organizar su aprendizaje, lo que autopromociona el rendimiento escolar y un bienestar emocional más balanceado y estable.

Según Milicic (2011), la autoestima manifiesta una serie de dimensiones que expresan cómo la persona se define y se evalúa. Personal es la dimensión que se asocia con la identidad, la confianza en las propias capacidades y la autonomía (Roa-García, 2013); Académica es la dimensión que

depende de la percepción del logro y de las capacidades en la escuela, apoyada por el éxito y el reconocimiento (Milicic, 2011; Roa-García, 2013); Familiar es la dimensión que representa el apoyo y la aceptación del entorno familiar, que favorece una autoestima positiva (Milicic, 2011; Quispe y Carolina, 2021); y emocional es la dimensión que hace referencia a la gestión efectiva de las emociones, la autoconfianza y la resiliencia (Milicic, 2011; Roa-García, 2013).

La convivencia escolar, entendida este proceso social en su sentido más amplio dinámico y complejo se construye a partir de las interacciones de la vida cotidiana entre los actores de la comunidad educativa y va conformando la cultura particular de cada institución (MINEDU, 2018). Así bien, en otro sentido, se puede entender como un espacio mutuo en el que asumen el compromiso de procurar un entorno positivo los directivos, los docentes, el alumnado, las familias o el personal de administración (Rodríguez, 2021). En ese sentido, también puede definirse como las relaciones que determinan el desarrollo integral y la adaptación del alumnado a la vida social, así como contribuir al proyecto de vida de cada uno de ellos (Suarez, 2023).

El objetivo es propiciar el respeto, la inclusión y la seguridad en un entorno armónico que favorezca el desarrollo académico, emocional y social (Uruñuela 2016).

Para ello, el MINEDU (2021) presenta tres modelos: el autoritario, centrado en la imposición de normas y en el castigo; el permisivo, que se define como el diálogo con el alumnado sin marcar los límites rectores; y el democrático, que se define como el diálogo orientado hacia la libertad, el respeto y la

solidaridad, actuando como el ejemplo y la reflexión.

La convivencia escolar que entendemos como la calidad de las relaciones dentro de la comunidad educativa, se considera uno de los elementos básicos a la hora de asegurar la creación de un clima que favorezca el aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado (Fierro, 2010). Se hace presente en tres dimensiones, la inclusiva, que favorece la aceptación y la bonanza del trabajo en equipo, la democrática que asegura la participación conjunta a la toma de decisiones, y por último la pacífica, que utiliza los procedimientos para resolver dificultades y altercados sin recurrir a la violencia. Esto es muy importante, ya que un clima propicio para la educación no solo mejora el bienestar de los miembros que forman parte de la comunidad, sino que también favorece el rendimiento del alumnado y la calidad del aprendizaje (Pérez, 2021; Quintero, 2023).

La escuela, pero no es sólo el primer lugar social fuera del hogar, también es un ámbito donde se favorece la adquisición de valores, la empatía o la cooperación acciones que son fundamentales para el desarrollo personal y social del alumnado (Pacheco-Gómez, 2025). Por el contrario, existe también una serie de elementos que pueden incidir positiva o negativamente en el desarrollo de esta convivencia, la personalidad de los alumnos y su familia, las relaciones interpersonales en el aula, actitudes como la violencia, la falta de empatía o los conflictos entre profesoras y profesores, como limitantes del respeto mutuo en la construcción del clima escolar (Pérez, 2005).

La convivencia escolar realiza funciones esenciales que, como plantea el MINEDU (2018), contribuye a una formación integral

del alumnado trabajando valores y habilidades sociales (función formativa), a prevenir situaciones de conflicto asegurando un entorno libre y con apoyo (función preventiva) y a regular comportamientos de forma pedagógica para devolver el orden y recuperar la justicia (función reguladora). Esas funciones se sustentan en ejes como la democracia, que favorece respeto de los derechos Humanos y el diálogo; la participación, que asume la implicación de toda la comunidad educativa; la inclusión, que respeta la diferencia a partir de la diversidad sin discriminación; y la interculturalidad, que implica el reconocimiento de las diferencias culturales y la construcción de nuevas maneras de convivir a partir de ellas (MINEDU, 2018). En esta línea, una convivencia escolar favorable presenta beneficios para el desarrollo de los y las alumnas, ya que incide positiva y significativamente en el aprendizaje, la autoestima, el respeto, la comunicación y en el desarrollo de la personalidad de forma saludable (Quintero, 2023).

Según Quintero (2023), para fortalecer una convivencia escolar positiva es necesario sentar las bases mediante protocolos que regulen la vida en común, reforzar el diálogo fundamentado en el respeto y la confianza, potenciar actividades significativas para el buen trato, garantizar la orientación accesible y la mediación a los estudiantes y sus familias en la resolución de conflictos, manteniendo siempre una comunicación fluida con la propia institución. En esta línea, Fierro (2010) plantea tres dimensiones claves: la convivencia inclusiva, que promueve la participación, el respeto a la diversidad y el sentido de pertenencia (Calderón y Vera,

2022); por otra parte, la convivencia democrática, que promueve la resolución no violenta de conflictos y la corresponsabilidad en la consecución de normas y finalmente, la convivencia pacífica, cuyos principales

METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo bajo un diseño de investigación de tipo cuantitativo, el cual se caracteriza por la recolección y análisis de datos numéricos mediante técnicas estadísticas (Carrasco, 2019). La investigación fue de tipo básico, orientada a ampliar el conocimiento teórico sin fines de aplicación práctica (Hernández y Mendoza, 2018), contando con la utilización del método hipotético-deductivo, el cual parte de hipótesis iniciales para contrastarlas mediante el análisis de datos y patrones de los mismos (Quintero, 2023). El diseño fue no experimental, de corte transversal, puesto que es examinar los hechos en un solo momento, no manipular variables (Hernández y Mendoza, 2018). Por último, el nivel de investigación fue correlacional, porque se buscó identificar y analizar el grado de relación que existe entre las variables de estudio (Hernández-Sampieri et al., 2014).

La investigación se llevó a cabo en una población que consistió en un total de 132 estudiantes inclusivos, que pertenecieron desde 1° hasta 6° de primaria de una institución educativa ubicada en el distrito de San Borja, Lima; tal población se considera una vez que se tiene en cuenta el conjunto de sujetos que comparten ciertas características (Ñaupas et al., 2018). Del total, una muestra que se obtuvo fue de 55 estudiantes de 4° y 5° de primaria, considerados como un grupo que se pueden representar de la población total

emblemas son la obtención de relaciones de confianza, la prevención de riesgos y la reparación de daños, para tener un entorno seguro y respetuoso (Calderón y Vera, 2022).

(Hernández y Mendoza, 2018). Se incluyó a quienes estaban matriculados, asistían a clases regularmente y contaban con la autorización paterna, mientras que se excluyó a los que no tenían ese tipo de condiciones. Además, la muestra obtenida de la población fue no probabilística, es decir, que la selección de individuos se realizó de acuerdo con unos criterios establecidos por el investigador (Palomino et al., 2015).

Se optó por la encuesta como técnica de recolección de la información, destacando su versatilidad y aptitud para reunir información ordenada y detallada (Carrasco, 2019). Utilizando como instrumento el cuestionario, este es considerado como un conjunto de preguntas organizadas y dirigidas (Ñaupas et al., 2018).

Para medir la autoestima se usó el Test de Autoestima (PA) adaptado de Caso et al. (2020), organizado en 22 ítems distribuidos en cuatro dimensiones, validado a través de juicio de expertos, y cuyo coeficiente de confiabilidad con Alpha fue de 0.881; la convivencia escolar se evaluó a través de un cuestionario adaptado de Larrea (2022), con 22 ítems interrogando en tres dimensiones, habiendo obtenido un coeficiente de confiabilidad con Alpha de 0.879. El cuestionario se aplicó siguiendo la escala ordinal de Likert. Los datos se recolectaron, codificaron y organizaron utilizando Microsoft Excel 2010.

RESULTADOS

Posteriormente del procesamiento de información, los resultados reflejaron:

Tabla 1
Resultados de la variable la autoestima
Nivel de la variable autoestima

Nivel	<i>f</i>	%
Bajo	7	13%%
Medio	32	58%
Alto	16	29%
Total	55	100%

Los datos que expone la Tabla 1 manifiestan que la mayoría de los estudiantes se hallan en un patrón medio de autoestima (58%) en tanto que una minoría lo hace en un patrón bajo (29%) y todavía hay unos y otras que se encuentran en un patrón bajo (13%). En definitiva, podemos afirmar que en general los estudiantes ostentan una autoestima aceptable, en el sentido de que aceptan su propia imagen, son capaces de valorarse y dan sentido a lo que hacen en su vida cotidiana, elementos que, según procediendo al análisis de los datos a través del software SPSS v.27, habiendo revisado la normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov y

seleccionando el estadístico correspondiente. Asimismo, se cuidaron principios éticos como la protección de las personas a partir del consentimiento informado, así como la beneficencia y no maleficencia, minimizando los riesgos y maximizando los beneficios. Finalmente, el conjunto de este estudio fue acorde a las exigencias de la legislación propia de la Universidad Católica de Trujillo, cumplió la originalidad por medio de las citas en formato APA séptima edición y conservó un estilo muy riguroso de acuerdo a las prescripciones de la Real Academia Española. Caso et al. (2020), son significativos para el desarrollo personal y social.

Resultados de la variable convivencia escolar

Tabla 2

Nivel de la variable convivencia escolar

Nivel	<i>f</i>	%
Bajo	2	4%
Medio	42	76%
Alto	11	20%
Total	55	100%

Los datos que se muestran en la tabla 2 demuestran que la mayoría de los alumnos están en un nivel medio de convivencia escolar, que corresponde a un 76% del total de alumnos del centro, seguido del 20% de los alumnos en un nivel alto y, por último, sólo el

4% se encuentra en un nivel bajo. Esto significa que, en líneas generales, los estudiantes tienen relaciones democráticas caracterizadas por el respeto y la empatía hacia los compañeros, así como por la motivación e interacción comunicativa,

aspectos en relación a los que una autora y un autor afirman que son aspectos que ayudan a

mejorar la interacción y el clima escolar. (Fierro y Carbajal, 2021).

Resultados inferenciales:

Contrastación de hipótesis general

Ho: No existe relación significativa entre la autoestima y la convivencia escolar en estudiantes de una Institución Inclusiva de San Borja Lima 2024.

Ha: Existe relación significativa entre la autoestima y la convivencia escolar en estudiantes de una Institución Inclusiva de San Borja Lima 2024.

Tabla 3

Correlación entre las variables Autoestima y la convivencia escolar

		Convivencia escolar
Autoestima	Rho Spearman	,267**
	Sig. (bilateral)	0.048
	N	55

Los resultados de la Tabla 3 que guardan relación con el objetivo ya con la hipótesis general indican un valor de $p=0.048$ ($p<0.05$) y un coeficiente de Rho de Spearman de 0.267, lo que puede evidenciar una correlación positiva, aunque muy baja; por tanto, se rechaza la

hipótesis nula y se acepta la alterna, de forma que podemos considerar que existe una relación entre las variables que hemos estudiado, tal como apunta Hernández, Fernández y Baptista (2014) en alusión al criterio de significancia estadística.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos son coincidentes y divergentes con los antecedentes revisados. En la investigación efectuada, la mayoría de alumnos (58%) presentó una autoestima en nivel medio, seguidas del 29% en nivel alto y del 13% en nivel bajo, lo que evidencia que, en términos generales, se aceptan a sí mismos/as y valoran la acción cotidiana llevada a cabo. Estos hallazgos son semejantes a lo encontrado por Chicaiza (2021), quien encontró que la mayoría de los estudiantes con discapacidad visual tienen una autoestima en niveles medios, remarcando la importancia que tiene la comunicación familiar a la hora de desarrollar la autoestima. En cambio, estos resultados

contrastan con lo encontrado por López y Salazar (2020), quienes indicaron que el 78,3% de la muestra presentada tenía un nivel en baja autoestima, lo que influía, negativamente, en el clima del aula.

En lo que respecta a la convivencia escolar, el 76% de los alumnos alcanzó un nivel medio, un 20% un nivel alto y tan solo un 4% un nivel bajo, lo que autoriza vislumbrar unas relaciones muy dinámicas, con evidencias de respeto, de empatía y de comunicación de diverso tipo. Este resultado es característico de como lo pone de manifiesto Acho, 2022, ya que el aprendizaje cooperativo afecta de manera notoria a la convivencia y va en sintonía con Gutiérrez y Huillca (2022),

donde también se puso de manifiesto la fuerte relación que existe entre el trabajo cooperativo y la mejora del clima escolar. Sin embargo, nuestros resultados contrastan con lo indicado, en este caso por López y Salazar, 2020, donde el casi 99% de los alumnos lo que informaban era un clima tóxico, expresando una necesidad de intervenciones más profundas en contextos donde existen problemáticas de conductas.

Finalmente, en el contraste de la hipótesis general contrasta la situación siguiendo lo descrito por Becerra (2022), quien también

encontró correlación entre autoestima y aprendizaje para alumnos con discapacidad intelectual ($Rho=0.450$; $p=0.000$), reafirmando la idea de que los aspectos emocionales y sociales juegan un papel central para la convivencia y el rendimiento académico. En suma, los hallazgos nos permiten corroborar la importancia de potenciar la autoestima, así como mejorar la convivencia escolar en el aula a partir de prácticas inclusivas y colaborativas que favorezcan relaciones saludables y respetuosas.

CONCLUSIONES

En conclusión, se evidencia que la autoestima y la convivencia escolar son aspectos directamente relacionados, así como también que su relación está en un bajo nivel de manifestación. Los resultados que se muestran hacen eco a otros estudios, en cuanto a la importancia de la comunicación familiar, el trabajo cooperativo, las estrategias pedagógicas inclusivas como ejes para fortalecer la autoestima y la convivencia escolar (Chicaiza, 2021; Acho, 2022; Gutiérrez & Huilca, 2022; Becerra, 2022), así como las diferencias que han surgido en otras

investigaciones (López & Salazar, 2020) donde se constata que las condiciones sociales y las educativas inciden positivamente en los resultados obtenidos, validando la necesidad de desarrollar e implementar intervenciones que se ajustan a cada realidad. En términos generales, los resultados contribuyen a corroborar que una mayor autoestima es sinónimo de mejorar la convivencia escolar en términos generales, además de favorecer el desarrollo y el rendimiento académico e interpersonal de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcívar, M., Cordero, A., Cagua, N., Anzules, D., y Vera, A. (2025). La autoestima y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de cuarto año de educación básica. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 9(1), 1587-1602.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15921
- Asici, E. y Sari, H. (2022). Depression, Anxiety, and Stress in University Students: Effects of Dysfunctional Attitudes, Self-Esteem, and Age [Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes universitarios: efectos de las actitudes disfuncionales, la autoestima y la edad]. *Acta Educationis Generalis*, 12 (1) 109-126. <http://dx.doi.org/10.2478/atd-2022-0006>
- Andrades, M; Castrillón, C; Pérez, Á; Philominraj, A. (2020). Family(ies) in Studies about School Coexistence in Chile: A Systematic Review [Familia(s) en los estudios sobre convivencia escolar en Chile: una revisión sistemática]. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14 (3) 424-433.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1266392.pdf>
- Alcántara, J. (2007). *Educación la autoestima, métodos, técnicas y actividades*. Barcelona,

- España: CEAC.
<https://www.casadellibro.com/libro-educar-la-autoestima--metodos-tecnicas-y-actividades/9788432986406/749439>
- Botín, S. (28 diciembre 2023) ¿Cómo fortalecer la autoestima del alumnado? FUNDACIÓN.
<https://fundacionbotin.org/sala-de-prensa/fortalecer-autoestima-alumnado/>
- Becerra, C. (2022). La autoestima y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual en una institución educativa de Cusco [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo].
Repositorio Institucional UCV
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/81674>
- Branden, N. (2012). El poder de la autoestima: Cómo potenciar este importante recurso psicológico. España: GrupoPlaneta.
https://www.google.com.pe/books/edition/El_poder_de_la_autoestima/ZpN_LF5yGEMC?hl=es&gbpv=0
- Baconschi, C. y Dobrican, L. (2020). La inteligencia emocional y su influencia en las habilidades sociales de niños con discapacidad auditiva. Revista educativa, 21(19).
<http://educatia21.reviste.ubbcluj.ro/data/uploads/article/2020ed21-no19-art10.pdf>
- Calderón, G., y Vera, N. (2022). La valoración de estudiantes acerca del clima escolar, convivencia y violencia en escuelas secundarias del noroeste de México. Revista electrónica educare, 26(3), 186-201.
<https://www.redalyc.org/journal/1941/194173996011/194173996011.pdf>
- Carrillo, A. (18 febrero 2019). Beneficios de tener una buena autoestima. Psicología y Mente.
<https://psicologiaymente.com/psicologia/beneficios-tener-buena-autoestima>
- Chicaiza, R. (2021). El clima familiar y la autoestima de los estudiantes con discapacidad visual de la Unidad Educativa especializada para no videntes del Cantón Ambato [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Institucional UTA.
<https://repositorio.uta.edu.ec/items/a5809f7d-cacb-45dc-b12f-ee0af40ac340>
- Caso, J., Hernández, G., y González, M. (2020). Prueba de autoestima para adolescentes. Universitas Psychologica, 535-543.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S165792672011000200017&script=sci_arttext
- Defensoría del Pueblo. (2023). Acceso y permanencia de personas con discapacidad en instituciones educativas.
<https://www.defensoria.gob.pe/wpcontent/uploads/2023/02/Acceso-y-permanencia-de-personas-con-discapacidad-en-II.EE.-2023-rev-17022023.pdf>
- Fierro, C., y Carbajal, P. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. Sinéctica, (57).
[https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-011)
- Gonzales, A. (2001). La autoestima. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
https://www.google.com.pe/books/edition/La_autoestima/iYPB8K-T14gC?hl=es&gbpv=0
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGraw-Hill.
<https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
https://zenodo.org/records/15338867?utm_source=chatgpt.com
- Larrea, A. (2021). Habilidades socioemocionales y convivencia escolar en estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, Chiclayo [Tesis de licenciatura, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/94199>
- James, W. (1890). The Principles of Psychology. Henry Holt and Company.

- <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1757922>
- López, O., y Salazar, S. (2020). Relación entre autoestima y clima escolar en niños con problemas comportamentales [Tesis de maestría, Universidad Del Azuay]. Repositorio Institucional UDU. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/9874>
- Lazón, M. (2020). Todo lo que necesitas saber sobre la autoestima. <https://terapygo.com/todo-lo-que-necesitas-saber-sobre-la-autoestima/>
- Medina, F. (2021) Inteligencia emocional y habilidades sociales en estudiantes con discapacidad auditiva en Tacna [Tesis de maestría, Universidad Privada de Tacna].
- Márquez, E., Neri, H., Neri, C., Bugarín, A., y Chávez, A. (2021). Inclusive education with regular students and whit special educational needs in the classroom [Educación inclusiva con alumnos regulares y con necesidades educativas especiales en el aula]. Revista de educación inclusiva, 14(1), 168-187. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/622>
- Milicic, N. (2011). Creo en ti: La construcción de la autoestima en el contexto escolar. LOM Ediciones. <https://www.buscalibre.pe/libro-creo-en-ti-la-construccion-de-la-autoestima-en-el-contexto-escolar>
- Naupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. y Romero, H. (2018). Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis (5.ª ed.). Ediciones de la U. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiale_s_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/MetodologiaInvestigacionNaupas.pdf
- Pacheco-Gómez, I. (2025). The importance of respect in the classroom with high school students of the Tomás de Aquino high school in the city of Celaya during the 2021-2022 school year. LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades, 6(3), 3159 – 3168. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4186>
- Pérez, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. Revista iberoamericana de educación, 38, 33-52. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie380829>
- Palomino, J., Peña, J., Zevallos, G., y Orizano, L. (2015). Metodología de la investigación. Guía para elaborar un proyecto en salud y educación. San Marcos. https://www.sancristoballibros.com/libro/metodologia-de-la-investigacion_82424
- Quintero, M. (2023). ¿Qué es el método hipotético deductivo? - La clave del pensamiento científico. Qué es. <https://quees.com/metodo-hipotetico-deductivo/>
- Rayón, L.; Heras, A; Bañares, E. (2023). Social Inequality as Exclusion in a Rural School [La desigualdad social como exclusión en una escuela rural]. Ethnography and Education, 18 (1) 57-74. <http://dx.doi.org/10.1080/17457823.2022.2103838>
- Rodríguez, G., Gallegos F., y Padilla, F. (2021). Autoestima en Niños, Niñas y Adolescentes chilenos: análisis con árboles de clasificación. Revista reflexiones, 100(1), 19-37. <http://dx.doi.org/10.15517/rr.v100i1.43342>
- Rodríguez, F. (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. Sinéctica, (57). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-003)
- Rojas, M. (2007). La autoestima: nuestra fuerza secreta. Proyecto Hombre: Revista Trimestral de la Asociación Proyecto Hombre, (61), 5-7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2539635>
- Suarez, P. (2023). ¿Qué es la convivencia escolar y para qué sirve? Educación en Chile. <https://elplande2020.cl/que-es-la-convivencia-escolar-y-para-que-sirve/>
- UNESCO (5 noviembre, 2024). Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores.

<https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>

UNICEF (11 junio 2024). Cerca de 400 millones de niños y niñas pequeños de todo el mundo sufren habitualmente algún tipo de disciplina violenta en sus hogares. UNICEF. <https://www.unicef.org/peru/comunicados-prensa/cerca-de-400-millones-de-ninos-y-ninas-mundo-sufren-disciplina-violenta-hogares>

Uruñuela, N. (2016). Trabajar la Convivencia en centros educativos: Una mirada al bosque de la convivencia. España: Narcea, S.A. de Ediciones.

https://www.google.com.pe/books/edition/Trabajar_la_Convivencia_en_centros_educa/any9DAAAQBAJ?hl=es&gbpv=0

UNESCO (2020). El informe de seguimiento de la educación en el mundo: Inclusión y educación. Recuperado de <https://gem-report-2020.unesco.org/es/inclusion-y-educacion>

Wiechert, S. Bockstaele, B. Vertregt, M. Marwijk, L. Maric, M. (2023). Explicit and Implicit Self-Esteem and Their Associations with Symptoms of Anxiety and Depression in Children and Adolescents [Autoestima explícita e implícita y sus asociaciones con síntomas de ansiedad y depresión en niños y adolescentes]. European Journal of Developmental Psychology, 20 (5) 823-838. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2023.2216447>