UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

TESIS

PROGRAMA DE MINDFULNESS Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA, CUSCO – 2025

PRESENTADO POR:
Br. AMISADAI CRUZ ESPINOZA
Br. ELIZA PILAR IRURI CHUCHULLO

PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

ASESORA:
Mg. ELIANA MAGDA IBARRA CABRERA

CUSCO-PERÚ

2026

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

INFORME DE SIMILITUD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-321-2025-UNSAAC)

El que suscribe, el **Asesor** Eliana Magda Ibarra Cabrera quien aplica el software de detección de similitud al trabajo de investigación/tesis **titulada:** PROGRAMA DE MINDFULNESS Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA, CUSCO - 2025

Presentado por: Br. Amisadai Cruz Espinoza **DNI N°** 44720025;
presentado por: Br. Eliza Pilar Iruri Chuchullo **DNI N°:** 70914906
Para optar el título Profesional/Grado Académico de Licenciada en Psicología

Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 3 **veces, mediante el** Software de Similitud, conforme al Art. 6° del ***Reglamento para Uso del Sistema Detección de Similitud en la UNSAAC*** **y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de** 5 **%.**

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No sobrepasa el porcentaje aceptado de similitud.	5
Del 11 al 30 %	Devolver al usuario para las subsanaciones.	
Mayor a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, conforme al reglamento, quien a su vez eleva el informe al Vicerrectorado de Investigación para que tome las acciones correspondientes; Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	

Por tanto, en mi condición de Asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y **adjunto** las primeras páginas del reporte del Sistema de Detección de Similitud.

Cusco, 31 **de** Julio **de 20**26

Ps. Eliana M. Ibarra Cabrera
C. Ps. P. 22781

Firma

Post **firma**

Nro. de DNI 45869512

ORCID del Asesor 0000-0001-9463-1206

Se adjunta:

1. Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
2. Enlace del Reporte Generado por el Sistema de Detección de Similitud: **oid:** 27259:611574164

Ps. Elieza M. Barra Cabrera
C. Ps. P. 22781

Eliza Iruri Chuchullo Amisadai Cruz Espinoza

PROGRAMA DE MINDFULNESS Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN PÚBL...

Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid:::27259:611574164

Fecha de entrega
31 jul 2026, 11:13 a.m. GMT-5

Fecha de descarga
31 jul 2026, 11:26 a.m. GMT-5

Nombre del archivo
PROGRAMA DE MINDFULNESS Y.pdf

Tamaño del archivo
76.1 MB

224 páginas

39.074 palabras

223.496 caracteres

5% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Ps. Eliana M. Ibarra Cabrera
C. Ps. P. 22761

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 20 palabras)

Fuentes principales

4%	Fuentes de Internet
0%	Publicaciones
2%	Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.° de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Dedicatoria

A Dios, por darme la vida, la fuerza y la perseverancia para alcanzar esta meta y acompañarme en cada paso de este proceso.

A mi familia, por ser un pilar fundamental en todo este camino. Con todo mi amor y gratitud, a mi mamá Victoria, por su paciencia infinita y su apoyo incondicional; a mi papá Luciano, por enseñarme con su ejemplo el valor del esfuerzo y la perseverancia; a mi hermana Anita, por estar siempre conmigo, brindándome su amor, apoyo y compañía en cada desafío y a mi hermano Caleb, por su motivación y cariño constante. Este logro también les pertenece, porque sin su amor, ánimo y confianza en mí, no habría sido posible.

Gracias a todos los que formaron parte de este camino, por brindarme siempre su apoyo, cariño y aliento. Cada paso de este logro lleva consigo la huella de cada uno de ustedes, que hicieron posible que hoy pueda alcanzar esta meta.

Br. Amisadai Cruz Espinoza

A mi abuelo, que me vio iniciar el camino, pero no terminarlo. Sé que se sentiría orgulloso de este logro; su recuerdo me acompaña.

A mi mamá, mi compañera de vida, por todo su esfuerzo y sacrificio.

A mi familia, especialmente a mi mamá y a mi tía (Hilda Chuchullo y Rocío Sulca), por creer en mí, por su apoyo y amor incondicional, gracias por su motivación y por ser un ejemplo de perseverancia y resiliencia en mi vida.

A mi hermana, por su apoyo constante, por dejar la valla alta, por su valentía aun cuando era difícil para ella.

Br. Eliza Pilar Iruri Chuchullo

Agradecimiento

A Dios, por ser nuestra fortaleza inquebrantable y guía constante en cada etapa de este camino, iluminandonos con sabiduría y concediéndonos la perseverancia necesaria para alcanzar este objetivo.

A nuestros seres queridos, por su amor sincero e incondicional, por su apoyo permanente y por convertirse en nuestra mayor fuente de ánimo y motivación en los momentos más difíciles del proceso.

A la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, nuestra alma mater, por abrirnos sus puertas y brindarnos la oportunidad de crecer no solo en el ámbito académico, sino también en lo personal y humano.

A nuestros docentes, por compartir sus conocimientos y experiencias, contribuyendo de manera significativa a nuestra formación y enriqueciendo nuestro aprendizaje.

A nuestra asesora, Eliana Magda Ibarra Cabrera, por su valiosa guía, paciencia constante y apoyo durante todo el desarrollo de esta investigación, así como por su confianza y apoyo.

A los jueces expertos, por el tiempo dedicado, la validación de los instrumentos y los aportes realizados, los cuales fortalecieron el rigor académico y científico del presente trabajo.

A la Directora de la institución educativa, por la disposición, confianza y abrirnos la puerta de la Institución para la ejecución de esta investigación.

Asimismo, a todos aquellos que contribuyeron en la realización de este trabajo. Su apoyo también hizo posible alcanzar esta meta.

Las tesistas

Índice de Contenido

Dedicatoria i

Agradecimiento ii

Índice de Tablas vii

Índice de Figuras ix

Presentación x

Resumen xi

Abstract xii

Introducción xiii

Capítulo I 1

Planteamiento del Problema 1

1.1. Descripción del problema 1

1.2. Formulación del problema 5

1.2.1. Problema General 5

1.2.2. Problemas específicos 5

1.3. Objetivos 5

1.3.1. Objetivo General 5

1.3.2. Objetivos Específicos 6

1.4. Justificación 6

1.4.1. Conveniencia 7

1.4.2. Valor Social 8

1.4.3. Valor práctico 8

1.4.4. Valor teórico 8

1.4.5. Valor metodológico 8

1.5. Limitaciones 9

Capítulo II 10

Marco Teórico 10

2.1. Antecedentes de la investigación 10

2.1.1. Antecedentes Internacionales 10

2.1.2. Antecedentes Nacionales 13

2.1.3. Antecedentes Locales 15

2.2. Bases teórico- científicos 17

2.3. Programa de Mindfulness 17

2.3.1. Definición del Programa de Mindfulness 17

2.3.2. Sustento del Programa de Mindfulness 19

2.3.2.1. Origen y definición del Mindfulness 19

2.3.2.2. Definiciones de Mindfulness a lo largo del tiempo 19

2.3.2.3. Principios generales de la práctica de mindfulness 21

2.3.2.4. Componentes del Mindfulness 22

2.3.2.5. Técnicas que usa el Mindfulness 23

2.3.3. La Terapia Cognitiva Basada en el Mindfulness 24

2.3.3.1. MBCT como herramienta terapéutica y Educativa: Utilidad y beneficios 25

2.3.3.2. Beneficios del MBCT 26

2.4. La autoestima 27

2.4.1. Teorías de la autoestima 29

2.4.2. Dimensiones de la autoestima 34

2.4.3. Componentes de la autoestima según Coopersmith 35

2.4.4. Mindfulness y autoestima 36

2.5. Adolescencia 38

2.5.1. Etapas de la adolescencia 39

2.6. Definiciones de términos 40

Capítulo III 42

Hipótesis y variables 42

3.1. Formulación de Hipótesis 42

3.1.1. Hipótesis General 42

3.1.2. Hipótesis Específicos 42

3.2. Especificación de variables 43

3.2.1. Variable Independiente 43

3.2.2. Variable dependiente 43

Capítulo IV 45

Metodología 45

4.1. Enfoque de investigación 45

4.2. Tipo de investigación 45

4.3. Alcance y diseño de investigación 45

4.4. Metodología de control de variables intervinientes 47

4.4.1.Variables intervinientes y estrategias metodológicas de control 49

4.5. Población y muestra 51

4.5.1. Población 51

4.5.2. Muestra y método de muestreo 51

4.6. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos 54

4.6.1. Técnicas de recolección de datos 54

4.6.2. Instrumentos de recolección de datos 55

4.7. Técnicas de procesamiento y análisis de datos 72

4.8. Matriz de consistencia 72

Capítulo V 75

Resultados 75

5.1. Descripción Sociodemográfica 75

5.1.1. Descripción sociodemográfica del grupo control y grupo experimental 75

5.2. Estadística Descriptiva aplicada al estudio 78

5.3. Estadística Inferencial aplicada al estudio 84

5.3.1. Pruebas estadísticas utilizadas 84

Capítulo VI 99

Discusiones 99

6.1. Discusión de resultados 99

Capítulo VII 106

Conclusiones 106

Capítulo VIII 108

Recomendaciones 108

Referencias 111

Anexos 116

Índice de Tablas

Tabla 1 Operacionalización de variables 44

Tabla 2 Muestra de estudio del grupo control 53

Tabla 3 Muestra de estudio del grupo experimental 53

Tabla 4 Ficha técnica del instrumento de medición 55

Tabla 5 Validez y confiabilidad de la prueba ajustada 58

Tabla 6 Ficha técnica del Programa de Mindfulness 59

Tabla 7 Distribución de edad de los estudiantes del grupo control y grupo experimental 75

Tabla 8 Distribución según el tipo de familia de las estudiantes del grupo control y grupo experimental 76

Tabla 9 Niveles de autoestima en el grupo control y grupo experimental en el pre test 78

Tabla 10 Niveles de autoestima del grupo control y grupo experimental en el post test 79

Tabla 11 Niveles de autoestima del pre y post test del grupo control 81

Tabla 12 Niveles de autoestima del pre y post test del grupo experimental 82

Tabla 13 Prueba de Normalidad de Shapiro-Wilk 85

Tabla 14 Comparación descriptiva de la Autoestima entre los grupos Experimental y de Control en las fases Pretest y Post test 88

Tabla 15 Homogeneidad de varianzas de la Autoestima mediante la prueba de Levene 89

Tabla 16 Análisis de la Prueba T de Student para la comparación de la Autoestima entre los Grupos Experimental y de Control 89

Tabla 17 Análisis de estadísticos descriptivos de la Autoestima en Pretest y Post Test del Grupo Control 90

Tabla 18 Análisis de la Autoestima en el Grupo Control: Prueba T de Student para muestras relacionadas entre Pretest y Post Test 91

Tabla 19 Análisis de estadísticos descriptivos de la Autoestima en Pretest y Post Test del

Grupo Experimental 92

Tabla 20 Análisis de la Autoestima en el Grupo Experimental: Prueba T de Student para muestras relacionadas entre Pretest y Post Test 93

Tabla 21 Prueba de Normalidad de Shapiro-Wilk por dimensiones 94

Tabla 22 Efecto del programa de Mindfulness en la dimensión de “Sí mismo” 95

Tabla 23 Efecto del programa de Mindfulness en la dimensión de “Social – Pares” 96

Tabla 24 Efecto del programa de Mindfulness en la dimensión de “Hogar-padres” 97

Tabla 25 Efecto del programa de Mindfulness en la dimensión de “Escolar-académico” 98

Índice de Figuras

Figura 1 Distribución gráfica de la edad de las estudiantes del grupo control y grupo experimental 75

Figura 2 Distribución gráfica del tipo de familia de los estudiantes del grupo control y grupo experimental 77

Figura 3 Niveles de Autoestima en el grupo control y grupo experimental en el pre-test 78

Figura 4 Niveles de Autoestima en el grupo control y grupo experimental en el post-test 80

Figura 5 Niveles de Autoestima del pre y post-test del grupo control 81

Figura 6 Niveles de Autoestima del pre y post-test del grupo experimental 83

Figura 7 Diagrama de cajas y bigotes del pretest de los grupos experimental y control 86

Figura 8 Diagrama de cajas y bigotes del postest de los grupos experimental y control 87

Presentación

Señor Decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco,

Señor director del Departamento de Filosofía y Psicología Señor director de la Escuela Profesional de Psicología: Señores miembros del jurado y público en general; de acuerdo a las disposiciones establecidas en el Reglamento de Grados y Títulos de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, ponemos a consideración el presente trabajo de investigación de tesis, titulada "Programa de Mindfulness y Autoestima en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025.", el cual se presenta con la finalidad de optar por el título profesional de Licenciadas en Psicología.

Este estudio ha sido desarrollado en cumplimiento de todos los requisitos establecidos por el reglamento de nuestra prestigiosa universidad. Confiamos en que la presente investigación represente un aporte significativo y de gran utilidad para los profesionales de la salud mental, educadores y otros especialistas comprometidos con la promoción y fortalecimiento de la autoestima mediante prácticas de mindfulness.

Las tesistas

Resumen

El objetivo principal de esta investigación fue evaluar el efecto de un programa de Mindfulness en la autoestima en estudiantes de secundaria de una Institución Pública en Cusco. El estudio aborda la problemática de la baja autoestima en adolescentes, evidenciada en dificultades para valorarse y reconocer sus capacidades, destacando la necesidad implementar programas de intervención que sean efectivos, como el Mindfulness para fortalecerla. El estudio empleó un enfoque cuantitativo, fue de tipo aplicada y diseño cuasiexperimental .Se utilizó un esquema de pre test y post test con dos grupos: uno experimental y otro de control, integrados por 26 participantes cada uno, con el propósito de comparar los efectos de la intervención. Para evaluar la autoestima se aplicó el Inventario de Autoestima de Coopersmith (versión escolar), cuyo coeficiente de confiabilidad KR-20 fue de 0.842 y cuya validez, establecida mediante juicio de expertos, alcanzó un valor de 0.900. La intervención se desarrolló mediante el programa de mindfulness “Despierta, reconoce y florece”, elaborado a partir del libro Terapia Cognitiva Basada en Mindfulness,el cual también fue validado por juicio de expertos (0.96). El análisis estadístico, realizado con la prueba t de Student para muestras independientes, evidenció un incremento significativo en los niveles de autoestima del grupo experimental, con un valor de $p = 0.001$. En conjunto, los resultados confirman la efectividad del mindfulness como intervención educativa orientada al fortalecimiento de la autoestima en adolescentes y señalan su potencial aplicación en otros contextos similares.

Palabras clave: Programa de Mindfulness, Autoestima, Estudiantes, IE.

Abstract

The main objective of this research was to assess the effects of a Mindfulness program on self-esteem among high school students enrolled in a public school in Cusco. The study addresses the issue of low self-esteem in adolescents, evidenced by difficulties in self-valuation and recognizing their own abilities, highlighting the need to implement effective intervention programs, such as Mindfulness, to strengthen it. The study employed a quantitative approach, was an applied research study, and used a quasi-experimental design.

A pre-test and post-test design was employed, with two groups: an experimental group and a control group, each comprising 26 participants, to compare the effects of the intervention. To assess self-esteem, the Coopersmith Self-Esteem Inventory (school version) was administered, yielding a reliability coefficient (KR-20) of 0.842 and a validity established through expert judgment, reaching a value of 0.900. The intervention was implemented through the mindfulness program "Awaken, Recognize, and Flourish," developed based on the book "*Mindfulness-Based Cognitive Therapy*," which was also validated by expert judgment (r = 0.96).Statistical analysis, conducted using Student's t-test for independent samples, showed a significant increase in self-esteem levels in the experimental group, with a value of p = 0.001. Overall, the results confirm the effectiveness of mindfulness as an educational intervention aimed at strengthening self-esteem in adolescents and suggest its potential application in other similar contexts.

Keywords: Mindfulness Program, Self-esteem, Students , Educational Institution.

Introducción

El presente estudio de investigación, denominado “Programa de Mindfulness y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública, Cusco - 2025”, elaborado por las bachilleres Amisadai Cruz Espinoza y Eliza Pilar Iruri Chuchullo, tuvo como finalidad determinar la influencia de un programa de mindfulness en el fortalecimiento de la autoestima en estudiantes del nivel secundario.

Durante la etapa adolescente, la autoestima se consolida como un componente esencial para el desarrollo integral de la persona. Este periodo del ciclo vital se distingue por transformaciones significativas a nivel físico, emocional y social, en las que los adolescentes configuran su identidad personal, afrontan nuevas exigencias y definen sus aspiraciones futuras (Organización Mundial de la Salud, 2021). Esta condición de vulnerabilidad puede predisponerlos a experimentar inseguridad, conflictos intrapersonales y conductas de riesgo, tales como el consumo de sustancias, actitudes desafiantes, inicio temprano de relaciones sexuales o embarazos no deseados (UNICEF, 2022).

Ante la complejidad de esta etapa, resulta indispensable el acompañamiento emocional y orientador de la familia y de adultos significativos. La presencia de vínculos cercanos basados en la escucha empática, el respeto mutuo y la comunicación abierta favorece el desarrollo emocional saludable (UNICEF, 2021). El fortalecimiento de una autoestima sólida y de una identidad bien definida permite a los adolescentes asumir decisiones más responsables, incrementar la confianza en sí mismos y proyectar una visión positiva de su futuro (Organización Mundial de la Salud, 2023).

Diversas investigaciones recientes señalan que una dinámica familiar caracterizada por el apoyo constante y la comunicación efectiva se asocia con niveles elevados de autoestima en adolescentes, promoviendo su autovaloración, seguridad personal y percepción favorable de sí mismos (Ledesma, 2024). La autoestima se concibe como la apreciación que el individuo realiza de su propio valor, la cual incide de manera significativa en el bienestar

emocional, el rendimiento académico y la calidad de las relaciones interpersonales Diversas investigaciones recientes señalan que una dinámica familiar caracterizada por el apoyo constante y la comunicación efectiva se asocia con niveles elevados de autoestima en adolescentes, promoviendo su autovaloración, seguridad personal y una percepción favorable de sí mismos (Ledesma, 2024). La autoestima se concibe como la apreciación que el individuo realiza de su propio valor, la cual incide de manera significativa en el bienestar emocional, el rendimiento académico y la calidad de las relaciones interpersonales (Usán Supervía et al., 2022).

En los últimos años, se ha evidenciado un creciente interés por enfoques educativos que incorporan, además del aprendizaje cognitivo, el desarrollo de habilidades socioemocionales. Estudios recientes destacan que los programas escolares basados en mindfulness generan efectos positivos en la autoconciencia, la regulación emocional y la autocompasión en adolescentes, contribuyendo al equilibrio psicológico general (Cavioni et al., 2025). De igual manera, se ha comprobado que la implementación de estos programas en el ámbito educativo favorece el incremento de la autoestima, al estimular una relación más consciente, comprensiva y amable consigo mismos (Merrin et al., 2024).

Es importante precisar que el mindfulness no busca inducir pensamientos positivos de manera superficial, sino promover un proceso profundo de reconocimiento y aceptación personal, mediante el cual los adolescentes aprenden a identificarse con sus fortalezas y limitaciones sin emitir juicios autocríticos (American Psychological Association, 2023).

En un contexto marcado por el estrés académico, la presión social y la influencia constante de las redes digitales, el fortalecimiento de la autoestima a través del mindfulness se configura como una alternativa pertinente, necesaria y con alto impacto formativo (Organización Mundial de la Salud, 2023).

En este marco, la incorporación de programas estructurados de mindfulness representa una oportunidad para potenciar no solo el aprendizaje escolar, sino también el sentido de valor personal y dignidad en los adolescentes (Carsley, 2020). Por ello, la presente investigación responde a la necesidad de evaluar la efectividad de un programa de mindfulness como estrategia para fortalecer la autoestima en estudiantes de secundaria, contribuyendo a la formación de adolescentes emocionalmente estables, conscientes de sí mismos y con una autoimagen positiva (Quach, 2021). Asimismo, este estudio pretende constituirse en un antecedente relevante para el diseño e implementación futura de programas similares en instituciones educativas con características afines.

La tesis se organiza en ocho capítulos. El primero aborda el planteamiento del problema, incluyendo su contextualización, formulación, objetivos y justificación. El segundo desarrolla el marco teórico, presentando antecedentes a nivel internacional, nacional y local, así como los fundamentos conceptuales que sustentan las variables de estudio. En el tercer capítulo se formulan las hipótesis y se operacionalizan las variables. El cuarto capítulo describe el enfoque metodológico, especificando el tipo y diseño de investigación, la población y muestra, los instrumentos utilizados, el procedimiento de recolección de datos, el análisis estadístico y la matriz de consistencia. El quinto capítulo presenta los resultados de la investigación, iniciando con las características sociodemográficas de la muestra y continuando con el análisis descriptivo e inferencial, realizado mediante la prueba t de Student. En el sexto capítulo se desarrolla la discusión de los resultados, donde estos son interpretados y contrastados con los antecedentes de investigación y los fundamentos teóricos que sustentan el estudio. El séptimo capítulo reúne las conclusiones a las que se llegó a partir de los hallazgos obtenidos, en relación con los objetivos planteados. Finalmente, el octavo capítulo presenta las recomendaciones derivadas de los resultados, con el propósito de aportar a futuras investigaciones y favorecer el desarrollo de intervenciones orientadas al fortalecimiento de la autoestima en estudiantes.

Capítulo I

Planteamiento del Problema

1.1. Descripción del Problema

En los últimos años, la salud mental de los adolescentes ha generado una creciente preocupación a nivel mundial, no solo por el aumento de diagnósticos clínicos, sino por el malestar emocional persistente que muchos jóvenes experimentan cotidianamente. Diversas investigaciones internacionales evidencian que los adolescentes están expuestos a múltiples factores de estrés que inciden en su desarrollo psicosocial, entre ellos la presión académica, el uso intensivo de tecnologías digitales, los conflictos familiares, el acoso escolar y la inestabilidad sociopolítica. La Organización Mundial de la Salud señala que aproximadamente uno de cada siete adolescentes presenta algún trastorno mental, siendo la baja autoestima un factor de riesgo frecuente asociado a la ansiedad, la depresión y las conductas peligrosas (OMS, 2021; 2024).

Frente a esta realidad, resulta prioritario fortalecer la autovaloración y promover estrategias que faciliten la regulación emocional y el autoconocimiento durante la adolescencia, etapa caracterizada por profundos cambios personales, sociales y afectivos. El mindfulness, definido como la atención deliberada al momento presente con una actitud de aceptación y sin juicio, se ha consolidado como un enfoque eficaz en contextos educativos y de salud (Kabat-Zinn, citado en SEMFyC, 2022). Intervenciones basadas en mindfulness aplicadas en el ámbito escolar han demostrado efectos positivos, tales como el aumento de la resiliencia, la disminución de la ansiedad y la mejora del bienestar emocional en adolescentes (Monsillion, Zebdi y Romo-Desprez, 2023).

En el marco de la evolución de la Terapia Cognitivo-Conductual, se han incorporado estrategias que enfatizan procesos como la atención plena, aceptación y la autocompasión, ampliando el abordaje tradicional centrado únicamente en la reestructuración cognitiva y promoviendo una relación más consciente, flexible y adaptativa con los pensamientos y las

emociones (Martínez Líbano, 2025). Dentro de esta corriente, la Terapia Cognitiva Basada en Mindfulness (MBCT) ha mostrado resultados relevantes; estudios de intervención grupal indican que su aplicación en adolescentes con síntomas afectivos genera mejoras comparables a las obtenidas mediante la TCC clásica, evidenciando la eficacia de integrar técnicas cognitivas con prácticas de mindfulness (Lyons et al., 2023).

Asimismo, programas de atención plena han demostrado fortalecer la autorregulación emocional en adolescentes, favoreciendo una mayor compasión hacia sí mismos y reduciendo las dificultades para manejar las emociones, lo que repercute positivamente en el bienestar psicológico. La OMS advierte que los trastornos mentales representan cerca del 15 % de la carga mundial de enfermedad en adolescentes de 10 a 19 años, siendo la ansiedad, la depresión y los trastornos del estado de ánimo los más prevalentes y estrechamente vinculados a una autoestima deteriorada. La falta de una autoimagen positiva incrementa la probabilidad de inseguridad, aislamiento social, bajo rendimiento académico y dificultades en las relaciones interpersonales. A ello se suma que el suicidio continúa siendo una de las principales causas de mortalidad juvenil, ocupando el tercer lugar en personas de 15 a 29 años (OMS, 2025).

A nivel global, se estima que entre el 4,4 % y el 5,5 % de los adolescentes presentan trastornos de ansiedad, mientras que la depresión afecta entre el 1,4 % y el 3,2 %, lo que evidencia que la salud mental adolescente constituye no solo un problema clínico, sino también educativo y social (OMS, 2024). En América Latina, la Organización Panamericana de la Salud reporta que entre el 14 % y el 16 % de los adolescentes presenta algún trastorno mental, con predominio de cuadros de ansiedad y depresión, los cuales impactan directamente en la autoestima, la percepción del valor personal y la seguridad emocional (OPS, 2022).

Estudios regionales realizados en países como Perú, Chile y Brasil indican que entre el 25 % y el 35 % de los adolescentes presenta síntomas moderados o severos de ansiedad o

depresión, situación que se ha intensificado tras la pandemia por COVID-19, especialmente en contextos rurales caracterizados por pobreza, exclusión educativa y limitado acceso a servicios especializados (UNICEF, 2022; Moya, 2023).

En el Perú, esta problemática se manifiesta de manera significativa. A pesar de que el currículo nacional promueve el desarrollo de competencias socioemocionales, la implementación de programas estructurados de intervención emocional y mindfulness en instituciones educativas sigue siendo limitada (MINEDU, 2025). Reportes del Ministerio de Salud evidencian un aumento sostenido de problemas emocionales y baja autoestima en adolescentes, agravado por el aislamiento social generado por la pandemia y por la escasa presencia de profesionales de salud mental en los centros educativos (MINSA, 2022).

Investigaciones nacionales confirman la presencia de niveles moderados y bajos de autoestima en adolescentes, con repercusiones negativas en el rendimiento académico, las relaciones interpersonales y el bienestar general (Lozano & García, 2020; Córdova & Salazar, 2020).

De acuerdo con la ENDES, el 32,3 % de adolescentes reportó haber experimentado problemas de salud mental en el último año, siendo frecuentes la tristeza, la desesperanza y los pensamientos autodestructivos (INEI, 2023). Durante 2024, el MINSA registró más de 1,3 millones de atenciones por trastornos mentales y problemas psicosociales, predominando los diagnósticos de ansiedad, depresión y trastornos emocionales en la niñez y adolescencia, con una proporción significativa correspondiente a población adolescente (MINSA, 2024).

A nivel regional, la situación resulta igualmente preocupante. En Cusco, se reportaron 70 suicidios durante 2024 y 24 casos adicionales en los primeros meses de 2025, cifras que reflejan deficiencias en los mecanismos de contención emocional y la urgencia de fortalecer estrategias preventivas orientadas a la autovaloración y el bienestar psicológico (SINADEF, 2024; 2025). Estudios recientes en la región Cusco evidencian que los problemas de salud mental presentan una alta carga emocional en la población. Según reportes de la Gerencia

Regional de Salud Cusco, aproximadamente el 90% de los intentos de suicidio están asociados a trastornos como la depresión y la ansiedad, lo que subraya la necesidad de intervenciones tempranas dirigidas a adolescentes y al fortalecimiento del bienestar psicológico en el contexto educativo (GERESA,2025).

Tras la pandemia, la Defensoría del Pueblo advirtió una reducción en la capacidad de respuesta de los servicios de salud mental, incrementando el riesgo de ansiedad y depresión en menores (Defensoría del Pueblo, 2021).

Finalmente, las condiciones socioculturales y económicas locales, marcadas por vulnerabilidad social, conflictos familiares, migración parental y limitada oferta de servicios especializados, profundizan el riesgo psicosocial en adolescentes. Investigaciones realizadas en instituciones educativas de Cusco evidencian niveles preocupantes de autoestima baja y dificultades en la gestión emocional, manifestadas en conductas disruptivas, retraimiento social y desmotivación académica (Chávez & Huamán, 2021). No obstante, persiste la ausencia de programas sistemáticos basados en mindfulness que aborden estas problemáticas desde un enfoque educativo, integral y humanista, lo que refuerza la necesidad de implementar intervenciones preventivas orientadas al fortalecimiento de la autoestima y el bienestar emocional en esta población.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema General

¿Cuál es el efecto de la aplicación de un programa de Mindfulness en la autoestima en estudiantes de secundaria de la I.E. de una Institución Pública, Cusco - 2025?

1.2.2. Problemas Específicos

1. ¿Existen diferencias en los niveles de autoestima entre el grupo control y el grupo experimental en el pre test en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025?
2. ¿Existen diferencias en los niveles de autoestima entre el grupo control y el grupo experimental en el post test en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025?
3. ¿Existen diferencias significativas en la autoestima entre el pretest y el post test del grupo control en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025?
4. ¿Existen diferencias significativas en la autoestima entre el pretest y el post test del grupo experimental en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025?
5. ¿Cuál es el impacto del programa de Mindfulness en las distintas dimensiones de autoestima en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Evaluar el efecto de la aplicación de un programa de Mindfulness en la autoestima en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Establecer la equivalencia inicial de los niveles de autoestima entre el grupo control y el grupo experimental mediante los resultados del pretest en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025.
2. Comparar los niveles de autoestima entre el grupo control y el grupo experimental después de la aplicación del programa de Mindfulness, mediante los resultados del postest, en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025.
3. Determinar el efecto de la aplicación del programa de Mindfulness sobre la autoestima del grupo control mediante la comparación de los resultados del pretest y el postest.
4. Determinar el efecto de la aplicación del programa de Mindfulness sobre la autoestima del grupo experimental mediante la comparación de los resultados del pretest y el postest.
5. Evaluar el impacto del programa de Mindfulness en las dimensiones de autoestima en estudiantes secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025.

1.4. Justificación

La investigación se justificó por la necesidad de abordar una problemática frecuente en la población adolescente, quienes enfrentan diversos desafíos emocionales que influyen directamente en su autoestima y en la manera en que se perciben a sí mismos. En el Perú, una encuesta realizada en 2022 reportó que aproximadamente el 28 % de los adolescentes presenta niveles elevados de ansiedad, mientras que un 21 % manifiesta sentimientos persistentes de tristeza y desmotivación, y cerca del 18 % experimenta altos niveles de estrés asociados al ámbito académico y social (Ministerio de Salud, 2022).

Estas condiciones emocionales, cuando no son adecuadamente gestionadas, pueden

debilitar la percepción personal de valía y generar una autoestima vulnerable, afectando el bienestar integral y el desarrollo socioemocional de los estudiantes (Ministerio de Salud, 2022).

Frente a esta situación, el mindfulness se configura como una herramienta accesible y efectiva que facilita la toma de conciencia emocional, la regulación afectiva y el desarrollo de una relación más compasiva consigo mismos. Mediante experiencias prácticas y reflexivas, las estudiantes pueden fortalecer su autovaloración, mejorar su bienestar emocional y promover una convivencia basada en la empatía y el respeto mutuo.

Las demandas académicas, la presión social y los cambios propios de la adolescencia suelen afectar la seguridad personal y la capacidad de afrontamiento. En este sentido, un programa de mindfulness proporciona estrategias que permiten enfrentar estas experiencias con mayor claridad, equilibrio emocional y confianza. La evidencia proveniente de experiencias aplicadas en otras instituciones respalda su efectividad en la reducción del estrés y la ansiedad, así como en el fortalecimiento de la autoestima y las relaciones interpersonales.

Por ello, resulta pertinente analizar el aporte del mindfulness al fortalecimiento de la autoestima en estudiantes de secundaria, al constituirse como una alternativa preventiva, humanista y significativa para su desarrollo emocional.

1.4.1. Conveniencia

La recopilación de información y la evaluación de la eficacia del programa de mindfulness orientado al fortalecimiento de la autoestima constituirán un aporte relevante para futuras investigaciones. Los resultados obtenidos constituirán un referente para futuras investigaciones y proporcionarán información que puede orientar el diseño o la adaptación de programas similares en poblaciones con características afines.

1.4.2. Valor social

La investigación aportó una estrategia de intervención orientada a la atención de problemáticas relevantes en el ámbito educativo y científico de la región Cusco. La implementación de un programa basado en mindfulness brindará recursos y estrategias que favorezcan el fortalecimiento de la autoestima en estudiantes de una institución educativa pública, promoviendo un desarrollo integral más equilibrado.

Además, se suma a la evidencia existente sobre los beneficios del mindfulness en diversas poblaciones, reforzando su validez como estrategia de intervención psicológica y educativa, favoreciendo el desarrollo de recursos personales que facilitan una convivencia más saludable y un mejor desempeño en la vida escolar.

1.4.3. Valor práctico

La aplicación del programa permitió evaluar su efectividad en el fortalecimiento de la autoestima de las estudiantes participantes, proporcionando una propuesta estructurada que puede ser utilizada o adaptada por profesionales del área de Psicología y Tutoría en instituciones educativas con características similares.

1.4.4. Valor teórico

El estudio permitió contrastar los fundamentos teóricos existentes con la realidad específica de la población evaluada, contribuyendo a su validación o reformulación.

Asimismo, generará información relevante que servirá como referencia para futuras investigaciones, posibilitando la adaptación del programa de mindfulness a distintos

contextos o su utilización como base para nuevos estudios orientados al bienestar emocional y la autoestima estudiantil.

1.4.5. Valor metodológico

La investigación incorpora un programa diseñado bajo una metodología vivencial, lo que otorga a cada actividad un carácter práctico y significativo para las participantes. El

contenido ha sido revisado y validado, lo que respalda su calidad metodológica y facilita su replicabilidad en futuras investigaciones con objetivos similares.

De igual manera, el instrumento empleado, el Inventario de Autoestima de Coopersmith en su versión escolar, fue sometido a un riguroso proceso de validación y evaluación de confiabilidad, lo que asegura su idoneidad para la población de estudio y permite su aplicación en grupos con características similares.

1.5. Limitaciones

- Encontrar 2 grupos etarios con características similares para realizar un pre y post test.
- Falta de estudios previos sobre Programa de mindfulness y autoestima en estudiantes de secundaria de la ciudad de Cusco.
- Disponibilidad de tiempo por parte de todos los padres de familia para que puedan asistir a la sesión de inducción y firmar el consentimiento informado tanto del grupo experimental como del grupo de control.

Capitulo II

Marco Teórico

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes Internacionales

En Canadá, Kim et al. (2023) realizaron el estudio titulado “Eficacia de una intervención basada en mindfulness sobre la competencia socioemocional en jóvenes expuestos al tiempo frente a pantallas”, con el objetivo de evaluar la eficacia de un programa de mindfulness para mejorar la autoestima, la autocompasión y la resiliencia. La investigación fue de enfoque cuantitativo, con diseño preexperimental y longitudinal. La muestra estuvo conformada por 117 jóvenes de 12 a 25 años. El programa tuvo una duración de 12 semanas. Los resultados evidenciaron incrementos significativos en la resiliencia ($\beta = 3.68$; $p < 0.001$), la autoestima ($\beta = 2.16$; $p < 0.001$) y la autocompasión ($\beta = 0.50$; $p < 0.001$), produciendo mejoras significativas en la autoestima y la autocompasión en los jóvenes, con efectos que se mantuvieron durante el seguimiento. Los autores concluyeron que el programa de mindfulness fue eficaz para fortalecer las competencias socioemocionales de los participantes.

Dogan y Yavuz (2023), en Turquía, realizaron el estudio titulado “Explorando la relación entre el mindfulness y la satisfacción con la vida en adolescentes: el papel de la competencia social y la autoestima”, con el objetivo de analizar el papel de la autoestima y la competencia social en la relación entre el mindfulness y la satisfacción con la vida. La investigación fue de enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, de corte transversal y alcance correlacional. Los resultados evidenciaron una relación positiva y significativa entre el mindfulness, la autoestima, la competencia social y la satisfacción con la vida, observándose además que la autoestima actuó como mediadora, explicando el 66.67 % del efecto total, mientras que la mediación en serie de la competencia social y la autoestima explicó el 33.33 % restante. En conclusión, demostraron que el mindfulness se asocia significativamente con una

mayor autoestima en adolescentes, mediada por la claridad del autoconcepto y la competencia social, evidenciando así su importancia como mecanismo psicológico clave en el bienestar juvenil en contextos educativos.

En Irán, Raee et al. (2022), se llevó a cabo una investigación titulada “El efecto de la terapia cognitiva basada en la atención plena (MBCT) sobre la autoestima, el autoconcepto y la ansiedad social en personas con trastorno de ansiedad social”, cuyo propósito fue evaluar la eficacia de la Terapia Cognitiva Basada en Mindfulness (MBCT) en dichas variables. La muestra estuvo conformada por 30 personas diagnosticadas con trastorno de ansiedad social, derivadas a centros de asesoramiento y psicoterapia de la ciudad de Shiraz entre abril y julio de 2021, distribuidas en un grupo experimental y un grupo de control, cada uno integrado por 15 participantes. Los resultados obtenidos mediante el análisis de covarianza evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en las variables de autoestima ($F = 32$; $p = 0{,}001$), autoconcepto ($F = 38$; $p = 0{,}001$) y ansiedad social ($F = 48$; $p = 0{,}001$). En conclusión, los hallazgos indican que la intervención MBCT resulta efectiva para fortalecer la autoestima y el autoconcepto, así como para disminuir los niveles de ansiedad social en personas con este trastorno.

En Estados Unidos, Phan et al. (2022) realizaron “Intervenciones escolares basadas en mindfulness: una revisión sistemática de la evidencia”con el objetivo de evaluar la calidad de la evidencia sobre las intervenciones escolares basadas en mindfulness. Los resultados evidenciaron que estas intervenciones favorecieron la conducta prosocial, la resiliencia, la función ejecutiva, la atención y el mindfulness, además de disminuir la ansiedad, los problemas de atención y las conductas problemáticas. Los autores concluyeron que el mindfulness constituye una estrategia prometedora en el ámbito escolar, aunque advirtieron que los grupos de control sin tratamiento muestran estancamiento o deterioro en indicadores de bienestar a lo largo del tiempo escolar, especialmente en contextos de alta

vulnerabilidad social.

Kato et al. (2022), en Japón, realizaron un “Programa de terapia cognitivo conductual basada en mindfulness para mejorar la salud mental de adolescentes en el contexto escolar”, con el objetivo de evaluar la eficacia del programa para mejorar la salud mental de adolescentes en el contexto escolar, pertenecientes a dos escuelas japonesas, distribuidos en un grupo de intervención y un grupo de control. Los resultados evidenciaron que los adolescentes que participaron en el programa mejoraron significativamente su regulación emocional y disminuyeron sus niveles de depresión y ansiedad generalizada en comparación con el grupo de control. Además, los efectos fueron más evidentes durante el seguimiento y en las estudiantes mujeres, concluyendo que el programa basado en mindfulness constituye una estrategia eficaz para promover la salud mental en adolescentes.

En la India, Saraff y Tiwari (2020), desarrollaron un estudio titulado “ Efecto de la atención plena sobre el autoconcepto, la autoestima y la mentalidad de crecimiento: evidencia de estudiantes universitarios”, con el objetivo de examinar el efecto de una intervención basada en mindfulness en el autoconcepto, la autoestima y el crecimiento en estudiantes universitarios .Al finalizar la intervención, se reportaron diferencias estadísticamente significativas en la variable autoestima entre los grupos experimentales y el grupo control, siendo esta la variable que presentó el mayor incremento. En dicho estudio, el grupo experimental alcanzó una media de 127,1 frente a 108,2 del grupo control, lo que confirma que la práctica sistemática del mindfulness contribuye al fortalecimiento de la percepción positiva de sí mismo. Estos resultados evidencian la eficacia del mindfulness en contextos educativos, ya que favorece el desarrollo socioemocional de los estudiantes y promueve actitudes de autovaloración y crecimiento personal.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

En la ciudad de Chiclayo, Bardales y Morales (2022) llevaron a cabo la investigación titulada “Programa de Mindfulness para mejorar el afrontamiento al estrés en mujeres violentadas de una organización femenina de Chiclayo”, con la finalidad de determinar si un programa de mindfulness contribuía a mejorar las estrategias de afrontamiento ante el estrés en mujeres que habían experimentado situaciones de violencia. El estudio fue de tipo cuasi-experimental, la muestra estuvo conformada por 30 mujeres. Los resultados evidenciaron un aumento significativo en el uso frecuente de estrategias de afrontamiento tras la intervención. Específicamente, antes de la aplicación del programa, el 53.3 % de las participantes utilizaban estrategias de afrontamiento en función de las circunstancias, mientras que después de la intervención, esta cifra aumentó al 73.4 %, lo que sugiere un impacto positivo del programa de mindfulness en la gestión del estrés de esta población. Después de la aplicación del programa de 17 sesiones y la evaluación mediante el postest, se registró un nivel alto, evidenciando que el 73.33 % de las mujeres afrontan el estrés con mayor frecuencia. Del mismo modo, se observaron diferencias en los rangos promedio y en la suma de rangos entre el pretest y el postest; en la medición inicial se obtuvo un rango promedio de 19.13 y una suma de 574.00, mientras que en la evaluación final estos valores aumentaron a un rango promedio de 41.87 y una suma de 1256.00, lo que confirma la efectividad del programa.

En la ciudad de Lima, Chininin(2022) realizó la investigación “Niveles de autoestima en mujeres adolescentes y adultas residentes de un distrito de Lima, 2021” con el objetivo de identificar la diferencia que existe en los niveles de autoestima en mujeres adolescentes y adultas de un distrito de Lima. El diseño de investigación fue no experimental, descriptivo comparativo. La muestra estuvo conformada por 87 mujeres adolescentes y 281 mujeres adultas de un distrito de Lima. La edad rango era de 13 a 16 años en adolescentes, adultas de 20 años hacia adelante. Para el estudio se utilizó el Inventario de Autoestima de Coopersmith.

Los resultados determinaron que la diferencia que hay en los niveles de autoestima en mujeres adolescentes y adultas fue directamente significativa, esto quiere decir que las adolescentes muestran un nivel bajo de autoestima en las dimensiones de sí mismo, hogar y académico, a diferencia de la dimensión social donde se muestra un nivel medio. Por otro lado, las mujeres adultas mostraron un nivel medio alto en todas las dimensiones.

En Puerto Maldonado, Benites y Valderrama (2021) realizaron la investigación "Autoestima y agresividad en estudiantes peruanos de educación secundaria", con el objetivo de determinar la relación entre la autoestima y la agresividad en estudiantes del sexto ciclo de educación básica regular. La investigación fue de enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, correlacional transeccional. La muestra estuvo conformada por estudiantes de educación secundaria, a quienes se aplicó la Prueba de Autoestima para Escolares y el Cuestionario de Agresión. Los resultados mostraron que el 44,7 % presentó un nivel moderado de autoestima y el 48,2 % un nivel moderado de agresividad. Además, se encontró una relación inversa y significativa entre ambas variables (rho = -0,762; $p < 0,05$), concluyendo que el fortalecimiento de la autoestima puede contribuir a disminuir los niveles de agresividad en los estudiantes.

En Juliaca, Aro (2020) desarrolló la investigación titulada “Autoestima y agresión en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Nivel Secundario de la ciudad de Juliaca”, Con la finalidad de analizar la relación existente entre la autoestima y la agresión en estudiantes de nivel secundario. De diseño no experimental, transversal y descriptivo-correlacional. La población estuvo constituida por 798 estudiantes de ambos géneros, de este grupo se seleccionó una muestra de 195 participantes utilizando un muestreo probabilístico estratificado. Para evaluar las variables se emplearon instrumentos validados: el Inventario de Autoestima de Coopersmith y el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry. Los resultados mostraron una correlación negativa de moderada intensidad entre la

autoestima y la agresión (rho = -0.467), la cual resultó estadísticamente significativa ($p < 0.05$). Esto indica que a mayor nivel de autoestima, menor nivel de agresión, lo que permitió aceptar la hipótesis planteada en la investigación.

2.1.3. Antecedentes Locales

En el contexto regional del Cusco, no se encontraron investigaciones que aborden de manera conjunta las variables mindfulness y autoestima. Sin embargo, se identificaron estudios que analizan cada una de estas variables por separado, lo cual evidencia un interés creciente en ambas temáticas, aunque aún no se han explorado de forma integrada en esta zona.

En el distrito de Combapata, Cusco, Montalvo (2024) desarrolló la investigación titulada “Programa de Mindfulness e Inteligencia Emocional en estudiantes de Secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata-Cusco 2024”, con el objetivo de analizar cómo un programa de mindfulness influye en la inteligencia emocional de los estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, ubicada en el distrito de Combapata, provincia de Canchis. De enfoque cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental de tipo aplicativo, implementando un esquema de pretest y postest en un grupo experimental y un grupo control, ambos conformados por 42 participantes. Los resultados evidenciaron que el programa de mindfulness fue eficaz, logrando una mejora significativa en la inteligencia emocional del grupo experimental. La media general pasó de 94.98 en el pretest a 106.07 en el postest, diferencia estadísticamente significativa ($p = 0.002$). Al inicio del estudio, ambos grupos tenían condiciones similares: en el pretest, el 47.6 % del grupo control estaba en un nivel “adecuado” y el 35.7 % en “bajo”, mientras que en el grupo experimental el 42.9 % se encontraba en “adecuado” y el 31 % en “bajo”. Tras la intervención, el grupo experimental mostró mejoras notables: desapareció el 19 % que estaba en “muy bajo” y aumentaron los niveles “alto” (31 %) y “muy alto” (9.5 %). En contraste, el grupo control presentó cambios

mínimos, con un ligero aumento en el nivel “alto” (de 4.8 % a 14.3 %) y una pequeña reducción en “muy bajo” (de 11.9 % a 9.5 %). Estos resultados respaldan la efectividad del mindfulness como herramienta educativa para potenciar la inteligencia emocional en adolescentes y sugieren su aplicabilidad en contextos escolares similares.

En el distrito de Sicuani, Alanoca y Condori (2023) realizaron la investigación titulada “Competencia parental percibida y autoestima en estudiantes de padres separados de los Colegios Representativos del Distrito de Sicuani”, con el objetivo de explorar la relación entre la percepción de competencia parental y la autoestima en adolescentes cuyos padres se encuentran separados. De enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y de tipo descriptivo-correlacional. La población estuvo compuesta por una muestra probabilística de 194 participantes. Los resultados indicaron que el 76,8% de los estudiantes presentaba un nivel alto de autoestima, mientras que el 23,2% mostraba niveles bajos, lo que sugiere que, aunque la mayoría de los adolescentes se perciben seguros y valorados, una proporción significativa enfrenta desafíos en su autoestima, evidenciando la vulnerabilidad emocional que puede estar asociada a la separación de los padres. Asimismo, se encontró una relación positiva entre la competencia parental percibida y la autoestima, con un coeficiente de correlación de Spearman de 0.378 y un nivel de significancia de 0.000. Este resultado sugiere que una percepción favorable de la competencia parental se asocia con mayores niveles de autoestima en los estudiantes, y la significancia estadística confirma la solidez de esta relación.

En el distrito de Calca, Cusco, Calderón (2020) llevó a cabo la investigación titulada “Programa de mindfulness para mejorar la atención en estudiantes de secundaria de una institución educativa, Cusco, 2020”, con el objetivo de evaluar la efectividad de un programa de mindfulness en la mejora de la atención de los estudiantes de la I.E. Mx. Nuestra Señora de Belén. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo de alcance explicativo,

con un diseño que incluyó un grupo experimental y un grupo control, cada uno conformado por 20 estudiantes. Los resultados indicaron que, tras la aplicación del programa, el grupo control no presentó cambios, manteniendo sus porcentajes iniciales. En cambio, en el grupo experimental se observó un avance significativo: del 70 % que inicialmente se encontraba en el nivel medio, ahora el 30 % permanece en este nivel y el 70 % ha alcanzado el nivel alto, lo que refleja una mejora en la atención de los estudiantes, atribuida al programa de mindfulness. Lo cual evidencia una mejora significativa en los niveles de atención en el grupo experimental tras la aplicación del programa, lo cual respalda la eficacia del mindfulness como estrategia educativa para fortalecer procesos atencionales en contextos escolares.

2.2. Bases teórico- científicos

2.3. Programa de Mindfulness

2.3.1. Definición del Programa de Mindfulness

Un programa de mindfulness es una intervención estructurada que busca entrenar la atención plena mediante prácticas sistemáticas como la meditación, la observación corporal, la respiración consciente y el movimiento consciente, con el objetivo de promover el bienestar físico, emocional y mental, así como lograr tener mayor conciencia del momento presente (Goldberg et al., 2022).

La base teórica de estos programas se encuentra en la definición clásica de mindfulness propuesta por Kabat-Zinn, quien lo describe como “prestar atención de manera intencional, en el momento presente y sin juzgar, al despliegue de la experiencia momento a momento” . A partir de este enfoque, se han desarrollado diversas intervenciones aplicadas en contextos de salud, educación y organizaciones. Enseñanza a estudiantes de diferentes niveles y estilos de aprendizaje. Planificación y desarrollo de actividades adaptadas a las necesidades de los estudiantes, fomentando la participación activa, la comunicación efectiva (Kabat-Zinn,

2003, como se citó en González-Martín et al., 2023).

Diversos estudios han evidenciado que la práctica de mindfulness reduce significativamente la rumiación, lo cual sugiere que la práctica regular ayuda a los participantes a distanciarse de pensamientos negativos automáticos y a manejarlos de forma más saludable (Goldberg et al., 2022).

Este programa puede ser llevado a cabo por un psicólogo, docente, tutor o cualquier facilitador capacitado, que cuente con conocimientos básicos sobre mindfulness y esté estén debidamente preparados para llevar a cabo su aplicación.

El programa de Mindfulness surge como una respuesta consciente y comprometida ante la necesidad de fortalecer la autoestima en las estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco. A través de procesos de escucha activa, observación constante y diálogo con la comunidad educativa, se identificó la importancia de crear espacios que promuevan una valoración positiva de sí mismos, fomentando el reconocimiento del propio valor y la confianza interna. Este programa ofrece un acompañamiento respetuoso y reflexivo, brindando herramientas que permiten a las estudiantes desarrollar una autoestima saludable, favoreciendo su bienestar integral, su crecimiento personal y un desempeño académico más sólido.

Las actividades propuestas están adaptadas bajo las actividades del libro “ Terapia Cognitiva Basada en el Mindfulness” 2a edición, creada por Zindel V. Segal, J. Mark G. Williams John D. Teasdale. La MBCT se basa en la integración de la terapia cognitiva y el mindfulness, que consiste en aprender a prestar atención de manera deliberada en el momento presente y sin juicios de valor, lo que favorece una mejor regulación emocional y el manejo de patrones mentales disfuncionales (Segal et al., 2017, como se cita en Kuyken et al., 2023).

2.3.2. Sustento del Programa de Mindfulness

El programa se sustenta teóricamente en el Mindfulness MBCT (Terapia Cognitiva Basada en el Mindfulness).

2.3.2.1. Origen y definición del Mindfulness

El mindfulness, o atención plena, tiene sus raíces en las antiguas tradiciones budistas, especialmente en el budismo Theravada, donde se practica desde hace más de 2,500 años como parte del camino hacia la liberación del sufrimiento. En estos contextos, el término Pali sati se refiere a una forma de conciencia plena que permite observar con claridad el cuerpo, la mente y las emociones (Kabat-Zinn, 2003, como se cita en Shapiro et al., 2021).

En el siglo XX, esta práctica fue adaptada al contexto occidental. Según el Informe de Evidencia del Centro Cochrane Iberoamericano (2022), el programa de Reducción del Estrés Basado en Mindfulness (MBSR), desarrollado por Jon Kabat-Zinn en la Universidad de Massachusetts, es una intervención estructurada que integra prácticas de atención plena en un contexto clínico secular, orientada a entrenar la atención consciente en el momento presente sin juicio, lo que favorece la reducción del estrés y la regulación emocional (Montero-Marin et al., 2022).

Con el avance de la investigación, el mindfulness ha sido incorporado en diversas intervenciones psicológicas basadas en la evidencia, como la Terapia Cognitiva Basada en Mindfulness (MBCT), contribuyendo a mejorar la regulación emocional y prevenir recaídas en problemas como la depresión, el estrés y la ansiedad (Goldberg et al., 2022).

2.3.2.2. Definiciones de Mindfulness a lo largo del tiempo

A lo largo del tiempo, el concepto de mindfulness ha sido abordado desde distintas perspectivas, entre ellas la contemplativa, la clínica y la científica, aunque todas coinciden en un elemento central: la capacidad de prestar atención de manera consciente al momento

presente, con apertura y sin juicio. Su desarrollo histórico evidencia una evolución progresiva desde sus fundamentos filosóficos y espirituales hacia su incorporación en la psicología contemporánea y en la práctica clínica basada en evidencia.

Desde la tradición budista, el mindfulness ha sido conceptualizado como una forma de atención clara y profunda hacia la experiencia interna, en la que los pensamientos, emociones y sensaciones son observados tal como emergen, sin interferencia ni valoración (Kabat-Zinn, 1994, como se cita en Goldberg et al., 2022).

En el contexto de la medicina y la psicología contemporánea, Jon Kabat-Zinn, pionero en introducir el mindfulness en la medicina occidental, lo describe como “prestar atención de manera intencional, en el momento presente y sin juzgar”, destacando su aplicación para reducir el estrés y mejorar el bienestar (Kabat-Zinn, 1990, como se cita en Goldberg et al., 2022).

Posteriormente, el concepto ha sido ampliado desde la psicología científica. Ruth Baer incorpora la autorregulación de la atención y una actitud de apertura y aceptación como componentes fundamentales de la práctica mindfulness (Baer, 2003, como se cita en Goldberg et al., 2022). En esta misma línea, Segal, Williams y Teasdale, creadores del programa de Terapia Cognitiva Basada en Mindfulness (MBCT), lo describen como una conciencia intencional y no enjuiciadora que facilita una relación más adaptativa con los pensamientos y emociones, siendo especialmente útil en la prevención de recaídas en la depresión (Segal et al., 2002, como se cita en Kuyken et al., 2023).

En conjunto, estas perspectivas muestran la evolución del mindfulness desde una práctica de origen contemplativo hasta su consolidación como una intervención psicológica basada en evidencia, destacando su aporte en la regulación emocional, la conciencia plena y el bienestar psicológico.

2.3.2.3. Principios generales de la práctica de Mindfulness

La práctica del mindfulness se fundamenta en un conjunto de actitudes que orientan la manera en que las personas se relacionan con sus experiencias internas y externas. Estas actitudes constituyen la base para el desarrollo de una atención consciente y una mayor comprensión del momento presente. Según Kabat-Zinn (1990, como se citó en Kuyken et al., 2023), el mindfulness no consiste únicamente en prestar atención, sino también en cultivar determinadas disposiciones mentales que favorecen una relación más saludable con los pensamientos, emociones y sensaciones.

Uno de los principios fundamentales es la ausencia de juicio, que implica observar la experiencia tal como se presenta, evitando clasificar automáticamente los acontecimientos como buenos o malos. Esta actitud permite desarrollar una mayor objetividad y disminuir las reacciones impulsivas frente a los eventos internos y externos. Otro principio importante es la paciencia, entendida como la capacidad de aceptar que las experiencias siguen su propio curso y que los procesos de cambio requieren tiempo. A través de esta actitud, la persona aprende a permanecer en el presente sin apresurarse ni exigir resultados inmediatos.

Asimismo, la mente de principiante consiste en acercarse a cada experiencia con apertura, curiosidad e interés, como si se tratara de algo nuevo. Esta actitud favorece una percepción más flexible de la realidad y evita que las experiencias sean interpretadas únicamente a partir de conocimientos o expectativas previas.

La confianza también constituye un principio esencial del mindfulness, ya que promueve el reconocimiento de la propia capacidad para comprender y afrontar las experiencias de la vida cotidiana. Esta actitud fortalece la seguridad personal y favorece una relación más auténtica con uno mismo.

Por otro lado, el principio de no esforzarse hace referencia a la disposición de estar presente sin perseguir objetivos específicos ni intentar alcanzar estados determinados. En la

práctica del mindfulness, la atención se dirige hacia la experiencia actual sin la necesidad de modificarla o controlarla.

La aceptación implica reconocer la realidad tal como es en el momento presente, incluyendo pensamientos, emociones y sensaciones, sin evitarlos ni rechazarlos. Esta actitud favorece una mejor adaptación psicológica y una relación más equilibrada con las experiencias personales.

Finalmente, el principio de soltar o dejar ir consiste en permitir que los pensamientos, emociones y experiencias transcurran naturalmente, evitando aferrarse a ellos o intentar retenerlos. Esta actitud contribuye a disminuir la reactividad emocional y favorece una mayor flexibilidad psicológica.

En conjunto, estas actitudes constituyen los principios fundamentales de la práctica del mindfulness y favorecen el desarrollo de una mayor conciencia del momento presente, la regulación emocional y el bienestar psicológico (Kabat-Zinn, 1990, como se citó en Kuyken et al., 2023).

2.3.2.4. Componentes del mindfulness

Entre los modelos más influyentes se encuentran los propuestos por Bishop et al. (2004, como se cita en Levit-Binnun et al., 2021) y Shapiro et al. (2006, como se cita en Levit-Binnun et al., 2021), los cuales han contribuido significativamente a la conceptualización y comprensión del mindfulness.

a) Modelo de Bishop: Dos componentes

Bishop y colaboradores propusieron que el mindfulness se compone de dos dimensiones centrales:

- **Autorregulación de la atención:** Capacidad para mantener la atención en la experiencia inmediata (por ejemplo, sensaciones, pensamientos, emociones).
- **Orientación hacia la experiencia:** Actitud caracterizada por curiosidad, apertura y

aceptación frente a la experiencia presente, sin intentar cambiarla o evitarla.

Este modelo ayudó a operacionalizar el mindfulness como una variable medible en la psicología clínica y experimental.

b) Modelo de Shapiro: Tres componentes interactivos

Shapiro y sus colegas propusieron un modelo tridimensional en el que el mindfulness se construye a partir de la interacción entre tres elementos:

- **Intención:** El propósito consciente que guía la práctica (por ejemplo, reducir el sufrimiento, cultivar el bienestar o crecer personalmente).
- **Atención:** La observación activa y consciente del momento presente.
- **Actitud:** La forma en que se observa la experiencia, con amabilidad, paciencia, aceptación y sin juicio.

Estos tres componentes interactúan entre sí y transforman la simple atención en una experiencia más profunda de conciencia plena.

2.3.2.5. Técnicas que usa el mindfulness

Según estudios recientes, Vallejo Pareja (2006, como se citó en Mañas, 2021) plantea una serie de técnicas específicas para la aplicación del mindfulness. Estas prácticas permiten entrenar la atención, observar la experiencia interna sin juicio y fomentar una actitud de aceptación frente a pensamientos, emociones y sensaciones corporales.

a) Meditación centrada: Esta técnica consiste en enfocar la atención en un objeto determinado, como la respiración, una imagen o una sensación corporal. El objetivo no es controlar lo que aparece en la mente, sino observarlo con apertura, regresando al foco cada vez que surgen distracciones. Es una forma efectiva de entrenar la concentración y fomentar una actitud de presencia plena.

b) Escaneo corporal (Body scan): Se trata de recorrer mentalmente el cuerpo, desde los pies hasta la cabeza (o viceversa), prestando atención a las sensaciones físicas que

surgen en cada zona. No se trata de analizarlas ni de cambiarlas, sino de permitir que estén presentes tal como son. Esta práctica mejora la conexión con el cuerpo y favorece la conciencia somática.

c) **Respiración consciente:** Consiste en observar la respiración natural sin intentar modificarla. Al centrarse en el ritmo de la inhalación y exhalación, se entrena la atención y se facilita el anclaje al momento presente. Esta técnica también contribuye a reducir la reactividad mental y a generar calma.

d) **Relajación con aceptación:** A diferencia de las técnicas de relajación tradicionales, aquí no se busca controlar ni eliminar el malestar. La práctica consiste en observar las sensaciones corporales y emocionales que surgen durante la relajación, aceptándolas sin intentar cambiarlas. Esto permite desarrollar una actitud más compasiva hacia uno mismo y hacia las propias dificultades.

e) **Exposición natural:** En esta técnica, la persona permite que pensamientos, emociones o sensaciones desagradables aparezcan en la conciencia sin evitarlas ni reprimirlas. La clave está en mantenerse presente ante ellas, sin interferir, lo que favorece la tolerancia emocional y la desactivación de respuestas automáticas.

2.3.3. La Terapia Cognitiva Basada en Mindfulness (MBCT)

La Terapia Cognitiva Basada en Mindfulness es un enfoque terapéutico que integra prácticas de atención plena con técnicas propias de la terapia cognitiva, con el objetivo de prevenir recaídas en trastornos emocionales, especialmente la depresión. Este modelo plantea que diversos problemas psicológicos, incluida la baja autoestima, se encuentran asociados a patrones automáticos de pensamiento negativo y a una relación reactiva con las experiencias internas (Zindel Segal et al., 2002, como se citó en García, 2022).

La teoría del MBCT plantea que la práctica de la atención plena facilita una relación más consciente y compasiva con los propios pensamientos y emociones. Al cultivar una

actitud de aceptación y no juicio, los individuos pueden observar pensamientos autocríticos o negativos, comunes en personas con baja autoestima, sin identificarse con ellos ni dejarse dominar por ellos. Esto favorece la desautomatización de los patrones cognitivos disfuncionales y promueve una mayor regulación emocional.

La MBCT enfatiza tres componentes clave: atención plena, aceptación y desautomatización cognitiva. A través de estos procesos, se facilita que la persona reconozca y responda de manera diferente ante experiencias internas negativas, favoreciendo el desarrollo de una autoestima más estable y una autovaloración más adaptativa (Segal et al., 2002, como se cita en Crane et al., 2021). Asimismo, investigaciones recientes evidencian que la MBCT reduce la rumiación y la autocrítica, promoviendo una actitud más compasiva hacia uno mismo y fortaleciendo la percepción positiva del autoconcepto (Kuyken et al., 2023).

2.3.3.1. MBCT como herramienta terapéutica y educativa: utilidad y beneficios

La Terapia Cognitiva Basada en Mindfulness (MBCT) integra prácticas de atención plena con principios de la terapia cognitiva, orientándose a la modificación de patrones de pensamiento disfuncionales y a la mejora de la relación con las experiencias internas.

Este enfoque plantea que los pensamientos automáticos negativos y la rumiación influyen en el desarrollo y mantenimiento de problemas psicológicos, como la baja autoestima; por ello, el entrenamiento en conciencia plena permite reconocer dichos patrones y responder de manera más adaptativa (Segal et al., 2002, como se citó en García, 2023).

En el ámbito terapéutico, la evidencia reciente respalda que la MBCT contribuye significativamente al fortalecimiento de la autoestima al reducir la autocrítica y promover una actitud de mayor aceptación hacia uno mismo. Asimismo, favorece la regulación emocional y el desarrollo del descentramiento, habilidad que permite observar los pensamientos y

emociones como eventos mentales transitorios, evitando que estos definan la identidad personal o el autoconcepto (Kuyken et al., 2023).

Desde una perspectiva educativa y preventiva, la MBCT ha demostrado ser una herramienta valiosa para promover el desarrollo socioemocional de los adolescentes, etapa en la que la autoestima desempeña un papel fundamental en la construcción de la identidad y en las relaciones interpersonales. La práctica de mindfulness favorece una mayor conciencia emocional, fortalece la percepción positiva de sí mismo y fomenta una actitud más compasiva hacia las propias experiencias, contribuyendo al desarrollo de una autoestima más estable y saludable (Shapiro et al., 2022).

En conjunto, el MBCT constituye una estrategia relevante tanto en el ámbito clínico como educativo, debido a su contribución en el fortalecimiento de la autoestima, la regulación emocional y el desarrollo de una relación más saludable con uno mismo.

2.3.3.2. Beneficios del MBCT

Según Kuyken et al. (2023), la Terapia Cognitiva Basada en Mindfulness (MBCT) proporciona diversos beneficios psicológicos y emocionales que favorecen el bienestar y el desarrollo personal. Entre los principales beneficios se encuentran:

- **Reducción de la autocrítica y la rumiación:** Permite reconocer pensamientos negativos recurrentes sin identificarse con ellos, disminuyendo los patrones de autocrítica y favoreciendo una valoración más equilibrada de sí mismo.
- **Desarrollo del descentramiento:** Facilita la capacidad de observar pensamientos y emociones como eventos mentales transitorios, evitando que influyan de manera excesiva en el autoconcepto y la autoestima.
- **Fomento de la autoaceptación:** Promueve una actitud de apertura y aceptación hacia la propia experiencia, favoreciendo una relación más saludable y comprensiva con uno mismo.

- **Mejora de la regulación emocional:** Fortalece la capacidad para gestionar emociones difíciles, como la ansiedad, la tristeza o la frustración, respondiendo de manera más adaptativa ante situaciones estresantes.
- **Fortalecimiento de la atención consciente:** Desarrolla la habilidad de mantener la atención en el momento presente, reduciendo la distracción y la preocupación excesiva por acontecimientos pasados o futuros.
- **Reducción del estrés y la ansiedad:** Contribuye a disminuir los niveles de malestar psicológico, favoreciendo una mayor estabilidad emocional y una mejor capacidad de afrontamiento.
- **Desarrollo de habilidades metacognitivas:** Favorece la observación y comprensión de los propios pensamientos y emociones, permitiendo una mayor conciencia de los procesos mentales.
- **Fortalecimiento de competencias socioemocionales:** Promueve habilidades como la resiliencia, la empatía, la conciencia emocional y la capacidad de afrontamiento, fundamentales para el desarrollo personal y social.
- **Contribución al fortalecimiento de la autoestima:** Al fomentar la aceptación personal, la regulación emocional y una relación más equilibrada con los pensamientos negativos, favorece el desarrollo de una autoestima más estable y saludable.

2.4. La autoestima

La autoestima ha sido estudiada ampliamente desde diferentes enfoques psicológicos y sociales, consolidándose como un constructo fundamental en la comprensión del desarrollo humano, el bienestar emocional y la adaptación social.

Uno de los autores más influyentes en este campo es Morris Rosenberg, quien define la autoestima como la valoración general que una persona realiza de sí misma, la cual puede

ser positiva o negativa. Esta valoración se construye a partir de las experiencias personales, las relaciones sociales y la percepción del propio valor, influyendo directamente en la manera en que el individuo se percibe y se relaciona con su entorno (Rosenberg, 1996, como se cita en Orth & Robins, 2022).

Por su parte, Stanley Coopersmith plantea que la autoestima es la evaluación que una persona realiza sobre su propia valía, expresada en actitudes de aceptación o rechazo hacia sí misma. Según este autor, dicha evaluación está influida por factores familiares, educativos y sociales, los cuales contribuyen al desarrollo del sentido de competencia, pertenencia y aceptación personal (Coopersmith, 1967, como se citó en Bisquerra, 2020).

Asimismo, Nathaniel Branden concibe la autoestima como la confianza en la capacidad de pensar, afrontar los desafíos de la vida y actuar de manera eficaz. Asimismo, la relaciona con el sentimiento de ser merecedor de felicidad, respeto y bienestar. Esta visión enfatiza la importancia de la autoaceptación, la responsabilidad personal y el crecimiento psicológico como componentes esenciales de una autoestima saludable (Branden, 1995, como se citó en López et al., 2022).

Desde la psicología humanista, Carl Rogers sostiene que una autoestima positiva se desarrolla cuando la persona logra aceptarse a sí misma y percibe una adecuada congruencia entre su yo real y su yo ideal. Para Rogers, la aceptación incondicional favorece el desarrollo de una valoración auténtica de sí mismo y contribuye al crecimiento personal. En este sentido, la capacidad de aceptarse tal como uno es constituye un elemento fundamental para el bienestar emocional y el desarrollo saludable de la personalidad (Rogers, 1961, como se citó en Coll et al., 2021).

En conjunto, estos enfoques coinciden en que la autoestima representa la valoración que una persona realiza de sí misma y constituye un factor esencial para el bienestar emocional, las relaciones interpersonales y el desarrollo integral del individuo.

2.4.1. Teorías sobre la Autoestima

La autoestima ha sido abordada desde distintas corrientes psicológicas, como la humanista, la cognitiva-social y la psicología del desarrollo, ya que se reconoce como un factor esencial en la configuración del bienestar emocional, la identidad personal y la capacidad de adaptación frente a los desafíos de la vida.

a) Teoría de la Autoestima de Stanley Coopersmith

Stanley Coopersmith es uno de los teóricos más influyentes en el estudio de la autoestima dentro del ámbito de la psicología del desarrollo, desde una perspectiva científica y humana. En este sentido, la autoestima tiene sus raíces en la forma en que la persona ha sido tratada por quienes considera importantes.

Así, el respeto, la aceptación, el afecto y la valoración que se recibe desde los primeros años de vida juegan un papel determinante en la formación de un autoconcepto positivo. Cuando una persona se percibe como valiosa, competente y digna de ser amada, tiende a desarrollar una autoestima elevada; en cambio, si sus experiencias han estado marcadas por el rechazo, la crítica excesiva o la falta de reconocimiento, es más probable que su autoestima sea baja o inestable (Coopersmith, 1967, como se citó en David G. Myers, 2022).

Su enfoque fue especialmente influyente en la psicología educativa, ya que desarrolló instrumentos como el Inventario de Autoestima de Coopersmith, ampliamente utilizado para medir la autoestima en niños y adolescentes. (Coopersmith, 1967, como se citó en David G. Myers, 2022).

Niveles de Autoestima según Stanley Coopersmith

Stanley Coopersmith no solo propuso una teoría clara sobre la formación de la autoestima, sino que también identificó niveles de autoestima en función de cómo las personas perciben su propio valor y competencia en distintos contextos (familiar, escolar,

social).

- **Autoestima alta**

Las personas con autoestima alta, según Coopersmith, se caracterizan por mantener una percepción positiva y realista de sí mismas, lo que les permite experimentar un sentido firme de valor personal y confianza en sus capacidades.Se perciben como capaces, dignas de respeto y con derecho a ser amadas y aceptadas (Coopersmith, 1967, como se cita en Myers, 2022).

Este nivel de autoestima se asocia con una autopercepción positiva pero realista, que no niega los errores o limitaciones, sino que los integra como parte del crecimiento. Coopersmith observó que quienes desarrollan este tipo de autoestima suelen haber sido criados en entornos familiares donde hubo afecto, límites claros y validación constante, lo que refuerza un sentido interno de seguridad y valía. (Coopersmith, 1967, como se cita en Myers, 2022).

Este nivel de autoestima se asocia con:

- Confianza en las propias capacidades.
- Actitud positiva frente a los retos.
- Estabilidad emocional.
- Buena adaptación social.
- Relaciones interpersonales sanas.

Además, los individuos con alta autoestima tienden a asumir responsabilidades, enfrentar los fracasos sin desvalorizarse y expresar sus opiniones con seguridad.

- **Autoestima media o fluctuante**

La autoestima media o fluctuante se caracteriza por una autoimagen ambivalente, en la cual la valoración personal depende en gran medida de factores externos. Las personas con este nivel de autoestima pueden sentirse valiosas en determinadas situaciones, pero su

percepción de sí mismas fluctúa según la aprobación ajena, el rendimiento o los logros visibles. De acuerdo con Stanley Coopersmith, este tipo de autoestima se desarrolla en contextos donde el afecto y la aceptación son condicionales, es decir, dependen del comportamiento o del éxito del individuo (Coopersmith, 1967, como se cita en Myers, 2022). Esta condición puede generar vulnerabilidad emocional, debido a que la autoestima no se sustenta en una base interna estable.

Este nivel puede reflejar:

- Inestabilidad emocional.
- Influencia marcada del entorno en la autopercepción.
- Dependencia de la aprobación externa.
- Dificultad para tomar decisiones firmes.

Este tipo de autoestima es común en adolescentes o personas expuestas a ambientes inconsistentes en términos de afecto y reconocimiento.

- **Autoestima baja**

Las personas con autoestima baja tienden a percibirse como inadecuadas, incompetentes o carentes de valor personal. Esta autopercepción negativa afecta su confianza, su capacidad para afrontar desafíos y su bienestar emocional. Según Stanley Coopersmith, este tipo de autoestima suele originarse en experiencias tempranas marcadas por el rechazo, la crítica constante o la ausencia de afecto significativo por parte de figuras cercanas (Coopersmith, 1967, como se cita en Myers, 2022).

Cuando el entorno familiar no proporciona seguridad emocional ni reconocimiento genuino, se dificulta la construcción de una autoimagen positiva y estable, lo que puede generar efectos negativos en la valoración personal a lo largo del tiempo.

Características comunes incluyen:

- Inseguridad y miedo al fracaso.
- Evitación de retos o responsabilidades.
- Dependencia extrema del juicio de los demás.
- Sentimientos de inferioridad.
- Alta vulnerabilidad emocional.

Coopersmith señaló que la baja autoestima puede tener consecuencias importantes en la salud mental y en la adaptación social, ya que limita la capacidad de desarrollo y autorrealización del individuo. (Coopersmith, 1967, como se citó en David G. Myers, 2022).

b) Teoría de la Autoestima según Morris Rosenberg

Morris Rosenberg, sociólogo estadounidense, es uno de los principales referentes en el estudio empírico de la autoestima. Su trabajo se centra en la autoestima como un componente fundamental del autoconcepto, entendida como una actitud positiva o negativa que una persona tiene hacia sí misma. Rosenberg plantea que la autoestima es un componente clave de la salud mental y la adaptación social, y que está influida por factores como el entorno familiar, escolar, social y cultural. A diferencia de otros enfoques más clínicos o filosóficos, su visión se inscribe dentro de la psicología social, considerando la autoestima como una construcción que se forma y modifica en la interacción con los demás.

Uno de sus principales aportes fue la creación de la Escala de Autoestima de Rosenberg, un instrumento ampliamente utilizado a nivel mundial, que evalúa la autoestima global de una persona a través de afirmaciones relacionadas con el valor y respeto por uno mismo. Según Rosenberg, la autoestima no debe verse como un estado exageradamente positivo o negativo, sino como una evaluación relativamente estable del yo, construida a partir de las experiencias sociales, especialmente en la adolescencia.

En su teoría, Rosenberg sostiene que la autoestima se ve influida principalmente por dos factores:

- La aceptación social, especialmente de personas significativas como padres, maestros o compañeros.
- El sentido de competencia personal, es decir, la percepción de ser capaz de cumplir con las expectativas sociales y personales.

Desde esta perspectiva, una autoestima saludable no implica pensar que uno es superior a los demás, sino tener una autoimagen equilibrada, con una valoración positiva pero realista de uno mismo (Rosenberg, 1965, como se citó en Orth & Robins, 2022).

c) Teoría de la autoestima de Nathaniel Branden

Nathaniel Branden, reconocido psicoterapeuta y uno de los principales teóricos contemporáneos en el estudio de la autoestima, conceptualiza la autoestima como la experiencia de ser competente para enfrentar los desafíos de la vida y, simultáneamente, digno de felicidad y respeto. Para Branden, la autoestima es un proceso dinámico que implica tanto la autoeficacia, es decir, la confianza en la propia capacidad para actuar y resolver problemas, como el auto-respeto, que es el reconocimiento y aceptación del propio valor como persona.Asimismo, sostiene que la autoestima tiene dos componentes esenciales:

- **Sentido de eficacia personal:** La confianza en la propia mente, en la capacidad de pensar, aprender, elegir y tomar decisiones.
- **Respeto por uno mismo:** El convencimiento de que se tiene derecho a vivir y ser feliz, y a afirmar las propias necesidades y valores.

Branden enfatiza que la autoestima se construye y mantiene a través de la práctica continua de seis pilares fundamentales: la práctica de vivir conscientemente, la aceptación de uno mismo, la responsabilidad personal, la autoafirmación, el vivir con propósito y la integridad personal. Estos pilares forman la base para un sentido sólido de valía personal, que

permite a los individuos desarrollarse plenamente y enfrentar las adversidades con resiliencia.

Además, Branden destaca que la autoestima no es un rasgo estático ni un simple sentimiento superficial, sino un aspecto esencial del funcionamiento psicológico que influye en la motivación, la toma de decisiones y la salud emocional. Una autoestima saludable permite a la persona actuar con confianza, establecer límites adecuados, y mantener relaciones interpersonales equilibradas.

Este enfoque integral y práctico ha sido fundamental en la psicología humanista y en las intervenciones orientadas al desarrollo personal y la terapia cognitivo-conductual, subrayando la importancia de cultivar la autoestima para lograr un bienestar emocional duradero y una vida auténtica (Branden, 1994, como se citó en López et al., 2022).

2.4.2. Dimensiones de la Autoestima según Coopersmith

Según Coopersmith, la autoestima también puede comprenderse a través de diversas dimensiones, que representan las áreas o contextos donde se manifiesta la autovaloración. Estas dimensiones evidencian cómo la persona se percibe a sí misma en distintos ámbitos de su vida: familiar, escolar, social y personal. (Coopersmith, 1967, como se citó Zeigler-Hill, 2021)

a) **Dimensión Sí mismo:** Finalmente, la dimensión personal refleja la valoración global del individuo hacia sí mismo, más allá de los logros externos o del reconocimiento social. Incluye la percepción interna de valía, dignidad y confianza personal. Para Coopersmith, esta es la base que integra las demás dimensiones, permitiendo al individuo sentirse digno, capaz y respetado, independientemente de las circunstancias.
b) **Dimensión Social-pares :** Esta dimensión se relaciona con la valoración que el individuo hace de sí mismo en función de sus relaciones interpersonales. Coopersmith considera que sentirse aceptado y valorado dentro de un grupo social incrementa el sentido de pertenencia y dignidad. La aprobación, la amistad y la empatía de los otros

son factores que contribuyen a mantener una autoestima equilibrada.

c) **Dimensión Hogar padres:** Esta dimensión se forma principalmente durante la infancia, a partir de las experiencias en el hogar. Coopersmith indica que el amor, la comunicación y la aceptación incondicional de los padres influyen directamente en la autovaloración. Un ambiente familiar cálido y de apoyo fomenta la seguridad emocional, mientras que la crítica constante o el rechazo pueden generar sentimientos de inferioridad y dependencia afectiva.

d) **Dimensión Escolar o Académico:** Se refiere a la percepción que el individuo tiene de sus capacidades intelectuales y de su desempeño en el ámbito educativo. Según Coopersmith, los logros académicos y el reconocimiento por parte de maestros y compañeros fortalecen la autoconfianza. Cuando los estudiantes experimentan fracaso o falta de apoyo, su autoestima puede debilitarse, afectando su motivación y rendimiento.

2.4.3. Componentes de la Autoestima según Coopersmith

La autoestima, de acuerdo con Stanley Coopersmith, plantea que la autoestima se construye a partir de cuatro componentes esenciales, que reflejan la manera en que una persona se percibe y se relaciona consigo misma y con su entorno. Estos componentes son: significado, competencia, virtud y poder (Coopersmith, 1967, como se citó Zeigler-Hill, 2021)

a) **Significado:** Este componente se relaciona con el sentimiento de pertenencia y aceptación. Coopersmith sostiene que las personas construyen su autoestima en la medida en que se sienten importantes, amadas y valoradas dentro de su entorno familiar, social o escolar. El sentirse reconocido y tomado en cuenta refuerza la percepción de que la propia existencia tiene valor y sentido. En cambio, el rechazo o la indiferencia generan inseguridad y baja autoestima.

b) **Competencia:** El componente de competencia se asocia con la confianza en las propias capacidades y con la percepción de ser eficaz para alcanzar metas o superar dificultades. Según Coopersmith, la experiencia del éxito y el reconocimiento fortalecen el sentido de eficacia personal. Una persona que se percibe competente tiende a actuar con seguridad, persistencia y autonomía, elementos clave en el desarrollo de una autoestima sana.

c) **Virtud:** Este componente se refiere a la integridad moral y al cumplimiento de los valores y normas personales o sociales. Coopersmith explica que las personas obtienen autoestima cuando actúan de manera coherente con sus principios éticos y experimentan aprobación tanto interna como externa. Vivir con honestidad, responsabilidad y justicia produce un sentimiento de respeto hacia uno mismo y hacia los demás.

d) **Poder:** El poder se entiende como la capacidad de influir en los propios actos y en el entorno. Coopersmith aclara que no se trata de dominar a otros, sino de ejercer autonomía, tomar decisiones y sentirse capaz de controlar los acontecimientos personales. Cuando una persona se siente con poder sobre su vida, desarrolla seguridad, equilibrio emocional y autodeterminación.

2.4.4. Mindfulness y Autoestima

La práctica del mindfulness mantiene una estrecha relación con el fortalecimiento de la autoestima, ya que promueve una actitud de atención consciente, aceptación y ausencia de juicio hacia las propias experiencias internas. A través de esta práctica, las personas aprenden a observar sus pensamientos, emociones y sensaciones sin identificarse con ellos ni evaluarse de manera negativa, favoreciendo una relación más equilibrada y compasiva consigo mismas (Kabat-Zinn, 1994, como se cita en Goldberg et al., 2022).

Durante la adolescencia, etapa caracterizada por importantes cambios físicos,

emocionales y sociales, el mindfulness puede desempeñar un papel relevante en el desarrollo de una autoestima saludable. La atención plena permite reconocer las experiencias internas con mayor claridad, reduciendo la autocrítica, la comparación social y los patrones de pensamiento negativos que suelen afectar la percepción de sí mismo. En este sentido, la práctica continua favorece la autoaceptación y fortalece la capacidad para afrontar las dificultades cotidianas con mayor equilibrio emocional (Goldberg et al., 2022).

Diversas investigaciones han demostrado que las intervenciones basadas en mindfulness contribuyen al desarrollo de habilidades de regulación emocional, autoconciencia y autocompasión, factores estrechamente relacionados con una autoestima positiva. Según Kuyken et al. (2023), el entrenamiento en mindfulness ayuda a las personas a modificar la forma en que se relacionan con sus pensamientos y emociones, promoviendo una actitud más flexible y menos reactiva frente a las experiencias difíciles. Como resultado, se fortalece la percepción de competencia personal y la valoración positiva de uno mismo.

Asimismo, la evidencia científica señala que los programas de mindfulness aplicados en contextos educativos favorecen el desarrollo de competencias socioemocionales, la adaptación escolar y las relaciones interpersonales saludables. Estas habilidades contribuyen al fortalecimiento del autoconcepto y del sentido de valía personal, aspectos fundamentales para la construcción de una autoestima sólida durante la adolescencia (Kuyken et al., 2023).

Por otro lado, estudios recientes han encontrado que la práctica regular de mindfulness se asocia con menores niveles de estrés, ansiedad y reactividad emocional, permitiendo una respuesta más consciente frente a situaciones de presión o frustración. Esta capacidad de regulación emocional favorece una percepción más positiva de sí mismo y contribuye a la estabilidad de la autoestima a lo largo del tiempo (Goldberg et al., 2022).

Además, el mindfulness favorece el desarrollo de la autocompasión, la aceptación personal y las habilidades socioemocionales, factores que contribuyen significativamente al

fortalecimiento de la autoestima. Estas capacidades permiten a los adolescentes relacionarse de manera más saludable consigo mismos y con los demás, promoviendo una percepción más positiva de su valor personal y una mayor adaptación psicológica (Kuyken et al., 2023).

En conjunto, la evidencia científica actual respalda que el mindfulness constituye una herramienta eficaz para fortalecer la autoestima, promover la regulación emocional y favorecer el desarrollo integral de los adolescentes. Su práctica permite cultivar una relación más consciente, equilibrada y compasiva consigo mismos, contribuyendo al desarrollo de una autoimagen más positiva y estable.

2.5. Adolescencia

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano que se sitúa entre la infancia y la adultez, caracterizada por profundas transformaciones físicas, cognitivas, emocionales y sociales. Durante este periodo, los individuos experimentan cambios significativos que influyen en la construcción de su identidad, el desarrollo de su autonomía y la consolidación de habilidades necesarias para la vida adulta (Papalia et al., 2023).

Desde una perspectiva psicológica, la adolescencia constituye una etapa crucial para la formación del autoconcepto y la autoestima. En este proceso, los adolescentes buscan definir quiénes son, cuáles son sus valores y qué lugar ocupan dentro de su entorno social. Según Erikson (1968, como se cita en Kroger, 2020), la principal tarea evolutiva de esta etapa es la construcción de la identidad personal, proceso que influye directamente en la valoración que los individuos desarrollan sobre sí mismos. Una identidad sólida favorece sentimientos de confianza y seguridad personal, mientras que las dificultades en su consolidación pueden generar inseguridad, confusión y una autoestima vulnerable.

Asimismo, la adolescencia se desarrolla en un contexto marcado por crecientes demandas académicas, familiares y sociales, las cuales pueden influir significativamente en el bienestar emocional y en la percepción de valía personal. La necesidad de aceptación por

parte de los pares, la comparación social y los cambios propios de esta etapa pueden afectar la autoestima, convirtiéndola en un factor fundamental para el ajuste psicológico y el desarrollo saludable (Papalia et al., 2021).

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, la adolescencia comprende aproximadamente el periodo entre los 10 y los 19 años de edad y representa una fase decisiva para el desarrollo integral de la persona. Durante estos años se establecen patrones de comportamiento, habilidades socioemocionales y recursos psicológicos que tendrán repercusiones importantes en la vida adulta (OMS, 2023). Por ello, promover factores protectores como la autoestima y el bienestar emocional resulta esencial para favorecer un desarrollo saludable durante esta etapa del ciclo vital.

2.5.1.Etapas de la adolescencia

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano que comprende aproximadamente entre los 10 y 19 años de edad, según la Organización Mundial de la Salud. Durante este período se producen importantes cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales que influyen significativamente en la construcción de la identidad, el desarrollo de la autoestima y la adaptación al entorno (OMS, 2023; Papalia et al., 2023).

Desde una perspectiva del desarrollo humano, Papalia et al. (2023) proponen la división de la adolescencia en tres etapas: adolescencia temprana, adolescencia media y adolescencia tardía, cada una con características particulares que contribuyen al desarrollo integral de la persona.

a) **Adolescencia temprana (10 a 13 años).** Se caracteriza por el inicio de la pubertad y por rápidos cambios físicos y hormonales. En esta etapa surge una mayor preocupación por la apariencia física y la aceptación por parte de los demás. Asimismo, comienzan a desarrollarse el autoconcepto y las primeras reflexiones sobre la identidad personal, aspectos que influyen directamente en la formación de la

autoestima.

b) **Adolescencia media (14 a 16 años).** Durante esta fase se intensifica la búsqueda de identidad y autonomía. Los adolescentes desarrollan un pensamiento más abstracto y reflexivo, muestran una mayor necesidad de independencia y otorgan una importancia significativa a la opinión de sus pares. Debido a ello, la autoestima puede verse influenciada por las relaciones sociales, el rendimiento académico y la percepción de aceptación dentro de su grupo de referencia.

c) **Adolescencia tardía (17 a 19 años).** En esta etapa se consolida progresivamente la identidad personal y se alcanza una mayor madurez emocional, cognitiva y social. Los jóvenes fortalecen su autonomía, establecen metas personales y desarrollan una mayor capacidad para la toma de decisiones. Asimismo, logran una percepción más estable de sí mismos, lo que favorece la consolidación de una autoestima más sólida y equilibrada.

Comprender las características propias de cada etapa resulta fundamental para analizar el desarrollo de la autoestima durante la adolescencia, ya que las experiencias, desafíos y demandas evolutivas de cada fase pueden influir significativamente en la valoración que los jóvenes construyen de sí mismos y en su bienestar emocional (Papalia et al., 2023).

2.6. Definiciones de términos

Mindfulness: El término mindfulness proviene del idioma inglés, que traduce el concepto de "Sati" de la lengua pali.Según la Real Academia Española (RAE, 2024), se define como la “concentración de la atención y la conciencia en el momento presente, desarrollada mediante la práctica de la meditación”.

Autoestima: Según la Organización Mundial de la Salud (2023), la autoestima se define como la valoración que una persona tiene de sí misma, incluyendo su percepción de valor personal y de sus propias capacidades. Desde una perspectiva integral, implica

reconocerse como un ser digno de respeto, afecto y desarrollo. Asimismo, una autoestima saludable favorece el bienestar emocional, la seguridad personal y la construcción de relaciones interpersonales positivas, constituyéndose en un pilar fundamental para la salud mental.

Adolescencia: Según la Organización Mundial de la Salud (2024), la adolescencia es una etapa del desarrollo humano que comprende aproximadamente entre los 10 y los 19 años, caracterizada por importantes cambios físicos, emocionales y sociales. Asimismo, constituye un proceso integral en el que los adolescentes desarrollan su identidad, fortalecen su autoestima y adquieren habilidades para la toma de decisiones. En este sentido, se reconoce la importancia del acompañamiento y la comprensión durante esta etapa, a fin de favorecer un desarrollo saludable

Capítulo III

Hipótesis y variables

3.1. Formulación de Hipótesis

3.1.1. Hipótesis General

Hi: El programa de Mindfulness tiene efectos significativos en la autoestima en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025.

H0: El programa de Mindfulness no tiene efectos significativos en la autoestima en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025.

3.1.2. Hipótesis Específicos

H1: Existe diferencia significativa en la autoestima entre el pre test y post test del grupo control en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025.

H0: No existe diferencia significativa en la autoestima entre el pre test y post test del grupo control en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025.

H2: Existe diferencia significativa en la autoestima entre el pre test y post test en el grupo experimental en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025.

H0: No existe diferencia significativa en la autoestima entre el pre test y post test en el grupo experimental en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025.

H3: El programa de Mindfulness tiene un impacto positivo en las dimensiones de autoestima en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025.

H0: El programa de Mindfulness no tiene un impacto positivo en las dimensiones de autoestima en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025.

3.2. Especificación de variables

En el estudio se distinguen dos variables:

3.2.1. Variable Independiente

Programa de Mindfulness: Plan estructurado de enseñanza de habilidades que tiene como objetivo entrenar la atención plena o conciencia plena en el momento presente, con una actitud de aceptación y no juicio.Estos programas suelen estar compuestos por sesiones guiadas que incluyen prácticas de meditación, ejercicios de respiración, conciencia corporal y dinámicas de reflexión personal o grupal. El programa se fundamenta en los principios del mindfulness desde un enfoque cognitivo-conductual, y se desarrolla bajo una metodología preventiva promocional de nivel secundario, con sesiones vivenciales.

3.2.2. Variable dependiente

Autoestima: Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023), la autoestima es la valoración que una persona tiene de sí misma, de su valor y de sus capacidades. Desde una mirada humanizante, implica reconocerse como un ser digno de respeto, afecto y crecimiento. Una autoestima saludable favorece el bienestar emocional, la seguridad personal y la construcción de relaciones positivas, siendo un pilar fundamental para la salud mental integral.

Tabla 1

Operacionalización de variables

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Instrumento
Variable Independiente: **Programa de Mindfulness**	Plan estructurado de enseñanza de habilidades que busca entrenar en el adolescente la atención plena en el momento presente con una actitud de aceptación y no juicio.	Programa de Mindfulness adaptadas y referenciadas bajo las actividades del libro " Terapia Cognitiva Basada en el Mindfulness"	Sin dimensiones	Programa conformado por 10 sesiones
Variable dependiente: **Autoestima**	La autoestima es la valoración que una persona tiene de sí misma, de su valor y de sus capacidades.	Nivel de autoestima expresadas en el Inventario de Autoestima de Stanley Coopersmith (SEI) versión Escolar	1. Sí mismo 2. Social - Pares 3. Hogar padres 4. Escolar académico 5. Escala de mentiras	Inventario de Autoestima de Stanley Coopersmith (SEI) versión Escolar Adaptación Peruana: Por Abendaño, Hiyo(2018) Consta de 58 ítems de escala nominal dicotómica

Nota. Fuente: Elaboración propia

Capítulo IV

Metodología

4.1. Enfoque de investigación

El presente trabajo de investigación se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo, debido a que sigue un proceso sistemático, secuencial y probatorio, partiendo de una realidad objetiva. Asimismo, comprende la revisión de la literatura relacionada con las variables de estudio, la formulación de hipótesis, la recolección de datos numéricos mediante instrumentos válidos y confiables, el análisis estadístico de la información y la interpretación objetiva de los resultados, con la finalidad de responder a las preguntas de investigación y contrastar las hipótesis planteadas (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2022).

4.2. Tipo de investigación

El estudio se enmarca dentro del tipo de investigación aplicada, ya que tiene como propósito la aplicación del conocimiento científico para la solución de problemas específicos de la realidad, buscando generar aportes prácticos que contribuyan a la mejora de procesos y al desarrollo de soluciones en un contexto determinado (Bernal, 2023).

4.3. Alcance y diseño de investigación

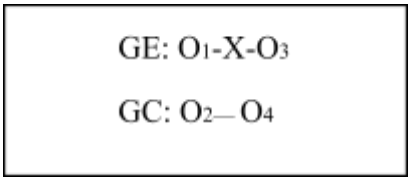
La presente investigación tiene un alcance explicativo, debido a que busca determinar el efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente y explicar los cambios que se producen como consecuencia de la intervención aplicada. Los estudios explicativos están orientados a establecer las causas de los fenómenos y explicar por qué ocurren, así como las condiciones en las que se manifiestan y las relaciones entre las variables (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2022).

Asimismo, la investigación se desarrolla bajo un diseño cuasi experimental, ya que se manipula deliberadamente una variable independiente para observar su efecto sobre una o más variables dependientes. No obstante, a diferencia de los experimentos puros, en este tipo

de diseño no existe asignación aleatoria de los participantes a los grupos de estudio, por lo que no se puede garantizar la equivalencia inicial entre ellos (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2022).

De manera específica, se empleará un diseño cuasi experimental de pretest y postest con grupo experimental y grupo control. Este diseño consiste en realizar una medición inicial de la variable dependiente en ambos grupos antes de la aplicación del programa de intervención y una medición posterior una vez finalizada la intervención. Posteriormente, se compararán los resultados obtenidos con la finalidad de determinar los cambios producidos por efecto de la variable independiente. Este tipo de diseño es ampliamente utilizado en investigaciones educativas y sociales, especialmente cuando no es posible la asignación aleatoria de los participantes (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2022).

Donde:



GE: Grupo experimental

GC: Grupo Control

X: Programa de Mindfulness

O1: Observación inicial al grupo experimental- Pre test

O2: Observación inicial al grupo control- Pre test

O3: Observación final al grupo experimental- Post test

O4: Observación final al grupo Control-Post test

4.4. Metodología de control de variables intervinientes

En un diseño cuasiexperimental, es esencial manejar adecuadamente las variables que pueden influir en los resultados, ya que ello contribuye a reforzar la validez de la investigación. La validez interna se refiere a que los cambios observados en el grupo experimental sean producto de la intervención aplicada y no de factores externos que puedan afectar los resultados (Creswell & Creswell, 2023). Por su parte, la validez externa hace referencia al grado en que los resultados obtenidos pueden generalizarse a otros contextos o poblaciones con características similares a la muestra estudiada (Flick, 2022). Cuando no se controlan adecuadamente las variables intervinientes, los resultados pueden limitarse únicamente al grupo evaluado, reduciendo su aplicabilidad en otros escenarios.

a) Validez interna

- **Historia:** Para el desarrollo del estudio se establecieron condiciones similares para todos los participantes, asegurando que los estudiantes de ambos grupos se desenvolvieran en un entorno comparable durante el cuasiexperimento. Asimismo, se tuvo en cuenta que los estudiantes no habían participado anteriormente en actividades o programas orientados al mindfulness o autoestima, con el propósito de iniciar la intervención en igualdad de circunstancias. Esta medida ayudó a disminuir la influencia de antecedentes o situaciones externas que pudieran alterar los resultados de la investigación.
- **Maduración:** La investigación se llevó a cabo dentro de un mismo periodo escolar, por lo que se trabajó con estudiantes de segundo grado de secundaria que presentaban condiciones académicas y rangos de edad semejantes. De este modo, los cambios evidenciados en el grupo experimental pueden interpretarse como consecuencia directa de la aplicación del programa, descartando que dichos resultados respondan únicamente al transcurso del tiempo o a otros elementos ajenos al estudio.

- **Instrumentación:** Para la obtención de la información se recurrió a un instrumento previamente probado en términos de validez y fiabilidad. En esta investigación se aplicó el Inventario de Autoestima de Coopersmith, en su versión escolar, dirigido a niños y adolescentes, con la finalidad de identificar los niveles de autoestima en los grupos de estudio. Dicho instrumento fue aplicado antes y después de la intervención, lo que permitió comparar los resultados y observar las variaciones generadas por el programa.
- **Regresión y verificación de supuestos:** Al inicio del estudio, los grupos control y experimental presentaron condiciones comparables en el pretest. Esta equivalencia inicial fue verificada mediante pruebas estadísticas de supuestos. En primer lugar, la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk indicó que las puntuaciones de ambos grupos se distribuyen normalmente ($p > .05$). En segundo lugar, la prueba de homogeneidad de varianzas de Levene evidenció que no existen diferencias significativas entre las varianzas de ambos grupos ($F = 3,212$; $p = .066$), ya que el nivel de significancia es mayor a .05. Estos resultados permiten asumir igualdad de varianzas y, por tanto, confirman que ambos grupos partían de condiciones similares antes de la intervención. Este patrón sugiere que las diferencias encontradas se atribuyen al efecto de la intervención y no a fluctuaciones naturales de los datos. En este sentido, la inclusión del grupo control permitió aislar el efecto del programa y diferenciarlo de posibles cambios espontáneos.
- **Mortalidad:** Durante el desarrollo de la investigación, los estudiantes participaron de manera continua en cada una de las etapas del estudio, desde la evaluación inicial hasta la evaluación final, incluyendo las sesiones correspondientes al programa aplicado al grupo experimental. Cabe señalar que no se reportaron abandonos de participantes a lo largo del proceso.

b) Validez externa

La validez externa del presente estudio se basa en que el programa aplicado mantiene concordancia con la propuesta original planteada en el libro Terapia Cognitiva Basada en el Mindfulness. Asimismo, se consideró que la intervención pueda replicarse en contextos similares, a partir de lo cual se analizan los siguientes aspectos.

4.4.1. Variables intervinientes y estrategias metodológicas de control

Además de los controles metodológicos descritos, se identificaron variables intervinientes que podrían influir en los resultados del estudio, entre ellas la edad, el grado escolar, el contexto familiar, el contexto sociocultural, el contexto educativo, el estado emocional, el nivel socioeconómico y la experiencia previa en mindfulness. Estas variables pueden incidir en el desarrollo de la autoestima, en la medida en que influyen en la percepción personal, la regulación emocional y las experiencias sociales de las estudiantes.

Con el fin de controlar la influencia de dichas variables, se implementaron diversas estrategias metodológicas. En relación con la edad y el grado escolar, se trabajó con estudiantes de segundo grado de secundaria, manteniendo un rango etario homogéneo (13 a 15 años), lo que permitió reducir la variabilidad entre los participantes.

En cuanto a la experiencia previa en mindfulness, se verificó que las estudiantes no hubieran participado anteriormente en programas o actividades similares, asegurando condiciones iniciales equivalentes entre los grupos.

Respecto al contexto educativo, todas las participantes pertenecen a una misma institución educativa pública, lo que permitió mantener constantes las condiciones del entorno escolar, tales como las normas, la dinámica institucional y los recursos disponibles.

En relación con el contexto familiar, se consideró como indicador el tipo de familia de las participantes, evidenciándose una predominancia de familias nucleares, seguidas de familias monoparentales, compuestas y extensas, lo que permitió contar con una

aproximación general a su entorno familiar.

Por su parte, variables como el estado emocional y el nivel socioeconómico no fueron controladas de manera directa durante el desarrollo del estudio, pudiendo variar en función de situaciones personales o del contexto de las estudiantes.

En consecuencia, aunque se adoptaron estrategias para reducir la influencia de estas variables intervinientes, no fue posible ejercer un control absoluto sobre todas ellas. No obstante, el uso de un diseño cuasiexperimental con grupo control, junto con la aplicación de pretest y postest, permitió atenuar parcialmente estos efectos, favoreciendo una comparación más objetiva y atribuyendo con mayor validez los cambios observados al programa de intervención.

a) **Población:** Se seleccionó una muestra conformada por estudiantes de secundaria, con edades comprendidas entre 13 y 15 años, correspondiente al público objetivo del programa *"Despierta, reconoce y florece"* en su sección destinada a nivel secundario, lo que asegura la validez respecto al perfil de los participantes.
b) **Entorno:** El programa se llevó a cabo dentro de un ambiente educativo, alineándose con los principios y metas del programa *"Despierta, reconoce y florece"*, el cual fue diseñado para adaptarse a distintos niveles y grupos de edad (primaria y secundaria). Esta flexibilidad garantiza que la intervención pueda trasladarse y aplicarse en diversos contextos geográficos y condiciones socioeconómicas.
c) **Períodos distintos:** En esta investigación, la aplicación del programa se desarrolló durante tres meses seguidos. Las actividades del "*Despierta, reconoce y florece*" se ajustaron al calendario escolar y a las necesidades del grupo de estudiantes. Si bien el programa no exige una duración fija ni un orden rígido, su carácter flexible permite que cada institución lo adapte a sus propios objetivos y al tiempo disponible en clase. De este modo, se garantiza que, sin importar el periodo o la organización temporal, se

mantiene el propósito educativo del programa.

El respeto a estos lineamientos asegura que la intervención pueda ser replicada y adaptada en otras instituciones educativas con características similares.

4.5. Población y muestra

4.5.1. Población

Esta investigación estará compuesta por las estudiantes de secundaria de una institución Pública, Cusco, ubicada en Calle Mariscal Gamarra, Cusco, Perú, y estará conformada por un total de 764 estudiantes de los grados 1° a 5° de secundaria. Esta población abarcará a las personas que podrían beneficiarse directamente de los resultados del estudio, ya que los hallazgos buscarán generar un impacto positivo en su bienestar y servir como base para futuras intervenciones que contribuyan a mejorar su desarrollo personal y social.

La población se eligió considerando sus condiciones sociales y emocionales, así como la importancia de comprender cómo la práctica del mindfulness puede fortalecer la autoestima de los adolescentes en contextos escolares donde enfrentan diversos retos personales y relacionales (Bisquerra, 2020).

4.5.2. Muestra y método de muestreo

El presente estudio utilizará un muestreo no probabilístico por conveniencia, elegido de acuerdo con los propósitos específicos de la investigación (Hernández-Sampieri et al., 2022).

La muestra estará conformada por estudiantes de segundo grado de educación secundaria, organizados en dos grupos: experimental y control. El grupo experimental incluirá a 26 estudiantes pertenecientes al 2º grado “A”, mientras que el grupo control, inicialmente integrado por 27 estudiantes del 2º grado “E”, quedará conformado por 26 tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión establecidos. Esta selección permitirá trabajar

con grupos homogéneos y con características similares, garantizando condiciones adecuadas para valorar el impacto del programa de Mindfulness y minimizar la influencia de factores externos que pudieran alterar los resultados.

A continuación, se describe los criterios de inclusión y exclusión para dicha investigación:

a) Criterios de inclusión

- Alumnas que se encuentren matriculadas en el presente año lectivo
- Alumnas de segundo grado de secundaria.
- Alumnas que muestren disposición para formar parte del estudio y que dieran su asentimiento informado.
- Estudiantes que cuenten con la autorización de sus padres mediante el consentimiento informado.
- Participantes cuyos padres o apoderados hayan otorgado el consentimiento informado correspondiente.
- Asistencia permanente y participación integral en las sesiones del programa (grupo experimental).

b) Criterios de exclusión

- Alumnas que no se encuentren matriculadas en el presente año lectivo.
- Alumnas que pertenezcan a grados distintos del segundo año de secundaria (es decir de 1ro, 3ro, 4to y 5to grado de secundaria).
- No haber firmado el asentimiento informado correspondiente.
- No contar con el consentimiento informado por parte de los padres o apoderados.
- No haber participado en la evaluación inicial (pretest) y/o final (postest).
- Haber presentado inasistencias frecuentes o haberse retirado del programa antes de su finalización (en el caso del grupo experimental).

- Estar en proceso de recibir terapia psicológica antes o durante la aplicación del programa.
- Estudiantes que tengan resultados con autoestima alta
- Estudiantes cuyos resultados indiquen un nivel alto de autoestima.

Tabla 2

Muestra de estudio del grupo control

Grado	**N° de estudiantes**	**Muestra de estudio**
Segundo “E”	26	26
Total	26	26

Nota. Fuente: Elaboración Propia

En la Tabla 2 se describe al grupo control del estudio, el cual estuvo conformado por estudiantes de segundo grado de secundaria de la sección E, de la I.E. Pública de Cusco.

Cabe destacar que, tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión, el número de participantes en este grupo se mantuvo sin modificaciones.

Tabla 3

Muestra de estudio del grupo experimental

Grado	**N° de estudiantes**	**Muestra de estudio**
Segundo “A”	26	26
Total	26	26

Nota. Fuente: Elaboración Propia

La tabla 3 presenta los datos correspondientes al grupo experimental del estudio, compuesto por estudiantes de segundo grado de secundaria, sección A, de la I.E. Pública de Cusco. La cantidad de alumnas inicial del grupo experimental fue de 26 estudiantes.

4.6. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

4.6.1. Técnicas de recolección de datos

Para lograr resultados confiables en una investigación, es necesario contar con una planificación adecuada para la recolección de datos. Este proceso permite obtener información clara y pertinente que contribuya al cumplimiento de los objetivos del estudio. En esta investigación se emplearon distintas estrategias, entre ellas la observación, que facilita reconocer de manera directa cómo se comportan los participantes en su entorno cotidiano (Hernández et al., 2014), y la entrevista, que ofrece la posibilidad de conocer en profundidad las percepciones, pensamientos y experiencias de los involucrados (Taylor & Bogdan, 1998).

De igual modo, se utilizó un instrumento de medición que, conforme a lo señalado por Hernández et al. (2014), garantiza la exactitud y la validez de la información obtenida. Estos autores subrayan también la relevancia de adecuar los instrumentos a las características particulares de la población estudiada, para asegurar que los resultados reflejen la realidad de manera fiel.

La combinación de estas herramientas metodológicas permitió obtener una visión más completa del fenómeno analizado y reforzó la solidez de los hallazgos alcanzados en la investigación.

El uso conjunto de estas técnicas permitirá obtener información más completa y precisa, lo que ayudó a que los resultados del estudio sean más confiables y representen mejor la realidad analizada.

4.6.2. Instrumentos de recolección de datos

Inventario de Autoestima Coopersmith: NA, en niños y adolescente

Tabla 4

Ficha técnica del instrumento de medición

Nombre Original	**Inventario de Autoestima Coopersmith - forma escolar**
Autor	Stanley Coopersmith
Procedencia	Estados Unidos
Adaptación peruana	Carmen Cecilia Hiyo Bellido
Administración	Individual o colectiva
Estructuración	Conformado por 5 dimensiones: Sí mismo, social-pares, hogar padres, escolar–académico,escala de mentiras
Forma	Forma completa (58 preguntas)
Duración	De 15 a 20 minutos
Aplicación	De 11 a 20 años
Significación	Evalúa el nivel de valoración y aceptación que la persona tiene de sí misma en los ámbitos personal, social, familiar y escolar.
Tipificación	Muestra de escolares
Usos	Educacional y en investigación
Materiales	Copia del cuestionario, lápiz o bolígrafo.

Nota. Información obtenida del manual técnico del instrumento, adaptado y validado en Lima Metropolitana, Perú (Hiyo, 2018).

a) **Descripción del instrumento:** El Inventario de Autoestima de Coopersmith, en su versión escolar, es una prueba de tipo verbal, impresa, homogénea y de carácter potencial, diseñada para evaluar la personalidad.

Está conformada por 58 enunciados con respuestas dicotómicas (verdadero o falso), que permiten recoger información sobre diferentes aspectos de la autoestima.

La evaluación se organiza en cuatro subescalas principales, además de una escala adicional destinada a medir la sinceridad de las respuestas:

- Área de Si mismo (SM) con 26 ítems.
- Área Social (SOC) con 8 items.
- Área Escolar (ESC) con 8 items. Área Hogar (H) con 8 items.
- Escala de mentiras (L) con 8 ítem

b) **Propiedades psicométricas de la versión adaptada:**

La fiabilidad interna del Inventario de Autoestima de Coopersmith, en su versión Escolar, se evaluó mediante el coeficiente Kuder-Richardson 20 (KR-20).Como resultado, se obtuvo un coeficiente de 0.842, valor que indica un nivel de fiabilidad alto, respalda la solidez psicométrica del instrumento y asegura coherencia en las mediciones realizadas; lo cual permite evaluar la autoestima de manera consistente en la población estudiada.

La validez del instrumento ha sido sustentada a partir del análisis de dos elementos fundamentales: la validez de constructo y la estructura multidimensional de sus escalas. Estos análisis permiten afirmar que el inventario evalúa de manera adecuada el constructo teórico que pretende medir y que sus dimensiones se encuentran correctamente definidas, lo que respalda la pertinencia del inventario para su aplicación en contextos educativos y clínicos, así como su recomendación para la evaluación de la autoestima en poblaciones similares.

c) **Ajuste del instrumento a la población investigada:** El instrumento fue analizado en términos de validez de contenido y confiabilidad , garantizando así su correcta aplicación en el estudio.

- **Validez de contenido (V de Aiken):** La validez de contenido del instrumento se determinó mediante el coeficiente V de Aiken, a partir del juicio de expertos, en el que participaron cinco especialistas con experiencia en el área de estudio. Cada ítem fue valorado a través de una escala dicotómica considerando tres criterios esenciales:
  - **Pertinencia:** El ítem refleja de manera precisa y coherente el concepto teórico que se pretende medir.
  - **Relevancia:** El ítem resulta adecuado porque ayuda a representar de manera clara la dimensión del constructo que se evalúa.
  - **Claridad:** El ítem está formulado de manera precisa, siendo comprensible y sencillo de interpretar para los evaluados.
- **Confiabilidad por Kuder-Richardson 20 (KR-20):** Para comprobar la confiabilidad del instrumento, se aplicó una prueba piloto a 28 estudiantes que presentaban características similares a las de la población de estudio. Este proceso permitió verificar el adecuado funcionamiento del instrumento antes de su aplicación definitiva, siguiendo recomendaciones metodológicas que sugieren trabajar con un grupo reducido de participantes en este tipo de procedimientos (Hernández-Sampieri, 2022).

Tabla 5

Validez y confiabilidad de la prueba ajustada

Validez de contenido-V de Aiken	0.900
Kr20	0.842

Nota. Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos permiten confirmar la validez y confiabilidad del Inventario de Autoestima de Coopersmith, en su versión escolar. El coeficiente V de Aiken alcanzó un valor de 0.900, lo que evidencia un elevado nivel de concordancia entre los especialistas respecto a la claridad, pertinencia y relevancia de los ítems, indicando que estos representan adecuadamente el constructo de autoestima.

Asimismo, el coeficiente Kuder-Richardson 20 (KR-20) obtuvo un valor de 0.842. Este resultado refleja un nivel de fiabilidad alto, lo cual respalda la solidez psicométrica del instrumento. En consecuencia, la escala demuestra estabilidad en sus mediciones y coherencia entre sus componentes, permitiendo afirmar que los resultados obtenidos son confiables para los objetivos de la investigación.

Programa de Mindfulness

Tabla 6

Ficha técnica del Programa de Mindfulness

Nombre	Terapia Cognitiva Basada en el Mindfulness	Programa de Mindfulness "Despierta, reconoce y florece."
Autor (es)	Zindel V. Segal, J. Mark G. Williams and John D. Teasdale	Cruz Espinoza Amisadai, Iruri Chuchullo Eliza Pilar
Lugar de origen	Reino Unido y Canadá	Cusco-Perú
Año	2017, 2da edición	2025
Objetivo	Presentar un enfoque terapéutico que integra la terapia cognitiva y el mindfulness para prevenir recaídas depresivas y promover el bienestar psicológico.	Aplicar técnicas de mindfulness en adolescentes para desarrollar la atención plena y la autoaceptación, con el fin de mejorar su autoestima y promover una autoimagen positiva.
Ámbito de aplicación	Clínico y terapéutico, educativo y formativo	Adolescentes (estudiantes de nivel secundario)
N° actividades/ sesiones	8 sesiones	10 sesiones
Tipo de aplicación	Grupal	Grupal

Nota. Fuente: Elaboración propia

Descripción del programa: El programa "*Despierta, reconoce y florece"* está dirigido a estudiantes de nivel primario y secundario; el cual propone un conjunto de actividades diseñadas desde un enfoque integral, flexible y práctico. Las sesiones no siguen una secuencia rígida, lo que permite su adaptación a las decisiones del equipo docente, al estilo de trabajo de cada profesor y a los diferentes espacios educativos, como áreas curriculares específicas o las horas de tutoría, según las necesidades del grupo. El programa se centra en la atención plena (mindfulness) y en los principios de MBCT (Terapia Cognitiva Basada en Mindfulness), brindando a los estudiantes herramientas para cultivar la conciencia de sus pensamientos y emociones, fortalecer su bienestar emocional y afrontar los retos diarios con mayor claridad y equilibrio.

Tomando como referencia el libro *Terapia Cognitiva Basada en Mindfulness*, se consideró el enfoque del mindfulness y su aplicación en diversos contextos. A partir de esta revisión, se seleccionaron y adaptaron las actividades que mejor se ajustaban a los objetivos de la investigación, teniendo en cuenta las características de la población participante, sus necesidades emocionales y el contexto educativo en el que se desarrolló la intervención.

Asimismo, se incorporaron actividades nuevas para reforzar la práctica del mindfulness, adaptándolas a las necesidades de los estudiantes y al enfoque del programa.

A partir de este proceso se creó el programa de mindfulness "Despierta, reconoce y florece", el cual contempla actividades acordes al nivel educativo de los estudiantes participantes(nivel secundario). El programa se organiza en 10 sesiones de 40 minutos, pensadas para realizarse durante las horas de tutoría a lo largo de 3 meses. Cada sesión sigue un enfoque vivencial, lo que significa que los estudiantes participan de manera activa, viviendo experiencias prácticas que les ayudan a estar presentes, manejar sus emociones y aprender herramientas útiles para su día a día.

Propiedades psicométricas del programa: Se analizó la validez del contenido del programa usando el coeficiente V de Aiken. Para ello, cinco especialistas revisaron el programa y lo calificaron con una escala Likert, siguiendo las dimensiones y criterios de evaluación que se habían establecido previamente.

- **Dimensión endógena:** comprende tres criterios: contextualizado, consistente y congruente.
- **Dimensión endógena-exógena:** incluye dos criterios: flexible y apropiado.
- **Dimensión exógena:** abarca dos criterios: factible y generalizable.
- **Dimensión integral:** se enfoca en un único criterio: evaluable.

Posteriormente, se realizó el análisis de las puntuaciones asignadas por los jueces expertos. Los resultados evidenciaron que el programa de Mindfulness *"Despierta, reconoce y florece"* obtuvo un índice de 0.96, lo que refleja un nivel excelente de validez y concordancia entre los evaluadores. Por lo tanto, se puede afirmar que el programa cuenta con evidencia sólida que respalda la validez de su contenido.

a) Procedimiento y Aplicación del Programa de Mindfulness "Despierta, reconoce y florece"

El programa de mindfulness "Despierta, reconoce y florece" se desarrolló tomando como base los principios teóricos y prácticos del mindfulness, adaptándolos al contexto escolar y guiándose en el libro "Terapia Cognitiva Basada en Mindfulness". Este programa tuvo como objetivo aplicar técnicas de mindfulness en adolescentes para desarrollar la atención plena y la autoaceptación, con el fin de mejorar su autoestima y promover una autoimagen positiva.

- **Población beneficiaria**: Para el programa se eligió a estudiantes de segundo grado de secundaria de la I.E. Pública, con edades de 13 a 15 años. Este grupo fue seleccionado considerando los resultados del diagnóstico psicoemocional y el interés de la

institución en ofrecerles un apoyo específico que respondiera a sus necesidades.

- **Duración y frecuencia:** El programa se llevó a cabo a lo largo de tres meses, realizando una sesión semanal con una duración aproximada de 40 minutos cada una.
- **Metodología:** La metodología del programa se basó en la experiencia y la participación activa de los estudiantes, utilizando actividades diseñadas para fortalecer la autoestima a través del mindfulness. Se incluyeron dinámicas de grupo, ejercicios de respiración consciente, atención plena a los sentidos, escáner corporal, meditaciones guiadas centradas en la autoaceptación, caminatas conscientes, visualizaciones positivas, ejercicios de gratitud y reconocimiento personal, así como momentos de diálogo y reflexión grupal para favorecer la autoobservación, la confianza en sí mismos y la valoración de sus propias capacidades.
- **Técnicas de mindfulness empleadas en el programa**

  El programa "Despierta, reconoce y florece" estuvo conformado por un conjunto de técnicas de mindfulness seleccionadas de acuerdo con los objetivos planteados para cada sesión. Estas técnicas fueron adaptadas al contexto escolar y a las características de las estudiantes de secundaria, con la finalidad de favorecer el desarrollo de la atención plena, el autoconocimiento, la regulación emocional y el fortalecimiento de la autoestima. La aplicación de las técnicas siguió una secuencia progresiva, permitiendo que las participantes incorporaran gradualmente nuevas habilidades para relacionarse consigo mismas de una manera más consciente y compasiva.

- En la primera sesión se trabajó la atención plena al momento presente, orientada a que las estudiantes comprendieran el significado del mindfulness y aprendieran a dirigir su atención hacia su experiencia inmediata. Durante esta sesión se promovió una actitud de apertura y aceptación, invitándolas a observar sus pensamientos, emociones y sensaciones sin juzgarlas, sentando así las bases para el desarrollo del resto del

programa.

- En la segunda sesión se empleó la técnica de alimentación consciente (Mindful Eating), utilizando una pasa como recurso para realizar un ejercicio de exploración a través de los cinco sentidos. Esta actividad permitió que las estudiantes experimentaran cómo una acción cotidiana puede convertirse en una experiencia consciente cuando se presta atención a cada detalle, favoreciendo la concentración y la permanencia en el momento presente.
- La tercera sesión estuvo centrada en la respiración consciente (Mindful Breathing), una de las prácticas fundamentales del mindfulness. Mediante ejercicios guiados, las estudiantes aprendieron a utilizar la respiración como un punto de referencia para centrar su atención, reconocer las distracciones de la mente y regresar al presente con una actitud de calma. Esta técnica también favoreció la regulación de las emociones y el manejo del estrés cotidiano.
- En la cuarta sesión se desarrolló la técnica de observación consciente de los pensamientos, con el propósito de que las participantes identificaran aquellos pensamientos negativos que influyen en la percepción que tienen de sí mismas. A través de esta práctica comprendieron que los pensamientos son eventos mentales pasajeros y que no necesariamente representan la realidad, lo cual facilitó la construcción de un diálogo interno más amable y realista.
- Posteriormente, en la quinta sesión, se aplicó la técnica del escaneo corporal (Body Scan), mediante la cual las estudiantes dirigieron su atención a las diferentes partes del cuerpo para reconocer las sensaciones presentes sin intentar cambiarlas. Esta práctica favoreció una mayor conciencia corporal y promovió la aceptación del propio cuerpo desde una perspectiva de respeto y valoración personal.
- La sexta sesión estuvo orientada al desarrollo de la autocompasión, entendida como la

capacidad de tratarse con amabilidad frente a las propias dificultades o errores. Mediante ejercicios guiados y espacios de reflexión, las estudiantes fortalecieron un trato más comprensivo hacia sí mismas, disminuyendo la autocrítica y promoviendo una actitud de mayor aceptación personal.

- En la séptima sesión se realizaron ejercicios de atención plena centrados en el reconocimiento y la aceptación de las emociones, acompañados de una meditación guiada que permitió observarlas sin rechazarlas ni juzgarlas, favoreciendo una respuesta más consciente frente a las experiencias emocionales.
- Durante la octava sesión se empleó la técnica de escucha consciente, la cual permitió fortalecer la calidad de las relaciones interpersonales mediante la práctica de la atención plena durante la comunicación. Las estudiantes ejercitaron la escucha activa, el respeto y la empatía, comprendiendo que las relaciones positivas también contribuyen al fortalecimiento de la autoestima.
- En la novena sesión se integró nuevamente la respiración consciente, acompañada de ejercicios de reconocimiento de fortalezas personales y autoafirmaciones positivas. Estas actividades permitieron consolidar el autoconocimiento y reforzar una percepción más positiva de sí mismas, fortaleciendo la confianza en sus capacidades y recursos personales.
- Finalmente, en la décima sesión se realizó una práctica de gratitud y una meditación breve de respiración consciente para integrar los aprendizajes adquiridos durante el programa. Asimismo, se promovió una reflexión personal orientada a mantener las prácticas de mindfulness como parte del autocuidado y del fortalecimiento de la autoestima en la vida cotidiana.

En conjunto, las técnicas desarrolladas durante el programa permitieron que las estudiantes fortalecieran su capacidad para prestar atención al momento presente, reconocer

sus pensamientos y emociones con una actitud de aceptación, desarrollar un trato más amable hacia sí mismas y mejorar la valoración de sus propias cualidades. De esta manera, el mindfulness constituyó una estrategia psicoeducativa que contribuyó al fortalecimiento de la autoestima y al desarrollo de recursos personales para afrontar las situaciones cotidianas de manera más consciente y saludable.

- **Aplicación del programa:** Para llevar a cabo el programa de Mindfulness "Despierta, reconoce y florece", se coordinó con el área de tutoría de las dos secciones de segundo grado de secundaria. La intervención se realizó tras contar con la autorización de la dirección del colegio, el consentimiento de los padres y el asentimiento de las estudiantes, garantizando así que su participación fuera consciente y voluntaria.
  Para cada sesión se planificaba un esquema que se repetía de manera organizada. Primero se revisaban las actividades y contenidos de la semana anterior, después se preparaban los materiales y se definían las dinámicas y los temas a desarrollar. Para facilitar la interacción,las estudiantes se ubicaban en forma de media luna frente a la pizarra, y en algunas ocasiones se aprovechaba el patio para que las actividades vivenciales tuvieran un mayor impacto.
- Seguidamente, se describen de manera resumida los puntos más relevantes que se abordaron en cada sesión:

- **Primera sesión:** La intervención inicia con la bienvenida a las participantes, creando un ambiente seguro, cálido y respetuoso, en el que se promueve la confidencialidad y la ausencia de juicios. En esta primera sesión, titulada "Punto de partida: Yo" ,se realiza una breve presentación de las facilitadoras y se entrega a cada participante una tarjeta con su nombre, fomentando un sentido de pertenencia y reconocimiento. A continuación, se introduce el programa "Despierta, reconoce y florece", explicando que se basa en MBCT (Mindfulness + Terapia Cognitiva). Se destacan los objetivos

del enfoque: observar pensamientos automáticos, cultivar la autocompasión y trabajar el diálogo interno negativo. Además, se aclara qué no es mindfulness (no se trata de vaciar la mente ni eliminar emociones) y se explica su relación con la autoestima, enfatizando cómo la práctica permite reconocer la autocrítica y responder con compasión. Posteriormente, se guía a las estudiantes en las actividades principales de la sesión, utilizando recursos. Se busca familiarizar a las participantes con la práctica de mindfulness y reflexionar sobre su propia autoestima. Para reforzar lo aprendido, se propone una actividad de extensión: cada día frente al espejo, los participantes deben decir en voz alta o mentalmente una cualidad personal positiva y mantener un folder con su color favorito titulado “Despierta, reconoce y florece”.La sesión concluye con un agradecimiento por la participación y el compromiso, recordando a las estudiantes que el primer paso hacia una autoestima más saludable es ser conscientes de sí mismos sin juicios y tratarse con la misma amabilidad que ofrecerían a un amigo.

- **Segunda sesión:** La intervención inicia con la presentación de la sesión “Conociéndome: inicio de un viaje consciente”, cuyo propósito es que las adolescentes reconozcan cómo, en muchas ocasiones, viven en “piloto automático”, reaccionando y actuando sin una reflexión consciente. A través de ejemplos de la vida cotidiana, se invita a los participantes a identificar situaciones en las que funcionan de manera automática y a reflexionar sobre la importancia de estar presentes en sus experiencias, emociones y decisiones. A continuación, se desarrolla la actividad central de la sesión, denominada “Pequeña fruta: una gran enseñanza”, la cual comienza con un ejercicio de respiración diafragmática para favorecer la concentración y la relajación. Una vez logrado un estado de calma, se entrega a cada participante una pasa, la cual es explorada de manera consciente a través de los cinco sentidos: vista, tacto, olfato, oído y gusto. Esta práctica permite a los estudiantes descubrir lo extraordinario en un objeto

cotidiano y tomar conciencia de sensaciones que normalmente pasan desapercibidas. Al finalizar la actividad, se genera un espacio de diálogo en el que los participantes comparten lo que sintieron y descubrieron durante la experiencia, promoviendo un ambiente de respeto, escucha y reflexión. De esta manera, se refuerza la importancia de vivir con mayor atención y conexión con el momento presente.Como actividad de extensión, se propone que los estudiantes elijan diariamente una fruta o alimento y realicen la práctica de atención plena utilizando los cinco sentidos, replicando lo trabajado en la sesión.La sesión concluye con una ronda final en la que cada participante expresa, en una sola palabra, cómo se retira de la experiencia, reforzando la idea de que iniciar un viaje consciente implica mirarse a uno mismo con atención, respeto y cuidado.

- **Tercera sesión:** En la sesión, titulada “Respirar Para Estar Presentes”, las estudiantes comenzaron compartiendo una palabra que describiera cómo se sentían en ese momento, reforzando que no existían respuestas correctas y promoviendo la reflexión interna. Se les explicó cómo la respiración consciente puede ser una herramienta de autocuidado, ayudando a calmar la mente, reducir la autocrítica y fortalecer la conexión consigo mismas, fomentandola autoaceptación y la valoración personal. Posteriormente, realizaron una práctica guiada de respiración consciente, centrando su atención en el cuerpo, las sensaciones y la respiración, y ampliando gradualmente la conciencia al entorno y a su propio estado físico y emocional.

  Durante el ejercicio, se les animó a aceptar lo que sintieran sin juicio y a regresar a la respiración cada vez que la mente se distrajera. La sesión concluyó con la asignación de una actividad de extensión, donde cada estudiante debía elegir un momento diario para practicar la respiración consciente y compartir sus experiencias en la siguiente sesión. Para cerrar, se invitó a las participantes a repetir y escribir la afirmación del

día: “Respiro, me calmo y recuerdo quién soy”, como recordatorio diario para cultivar la calma y la conexión consigo mismas.

- **Cuarta sesión:** La sesión “Semillas de autoestima en mis pensamientos” inicia con una breve introducción sobre la diferencia entre hechos y pensamientos, ayudando a las estudiantes a reconocer cómo, en muchas ocasiones, interpretan los hechos de manera negativa, afectando su autoestima. Posteriormente, se realiza una práctica breve de atención plena en la que las estudiantes aprenden a observar sus pensamientos como si fueran nubes que aparecen y se van, reforzando la idea de que no son sus pensamientos, sino quienes los observan. A continuación, se desarrolla la dinámica central, donde cada estudiante identifica un pensamiento automático negativo frecuente y lo transforma en una versión más amable, realista y constructiva, fomentando una mirada más comprensiva hacia sí misma. Algunas estudiantes comparten voluntariamente sus reflexiones, promoviendo un clima de respeto y apoyo. Como actividad de extensión, se propone llevar un “diario de semillas positivas”, en el que registren pensamientos negativos, su transformación y una acción concreta que refuerce el nuevo pensamiento. La sesión concluyó con la frase: “Yo no soy mis pensamientos, soy más que ellos”, recordando que cada pensamiento positivo sembrado fortalece la autoestima y el autocuidado.
- **Quinta sesión:** En la quinta sesión “Descubriendo el cuerpo con atención plena” se inicia invitando a las estudiantes a conectar con su cuerpo desde la curiosidad y la amabilidad, a través de movimientos suaves y conscientes que permiten reconocer las sensaciones físicas presentes sin juicio. Posteriormente, se realiza una práctica de bodyscan, guiando a las estudiantes a recorrer mentalmente las distintas partes del cuerpo y a observar las sensaciones tal como aparecen, fortaleciendo la conexión y la aceptación corporal. A continuación, se promueve un espacio de reflexión grupal

donde las estudiantes comparten sus experiencias y reconocen sensaciones que suelen pasar desapercibidas. Seguidamente, se desarrolla una breve dinámica de autoestima corporal, en la que cada estudiante identifica una cualidad positiva de su cuerpo, fomentando el agradecimiento y el respeto hacia sí misma.Como actividad de extensión, se propone la elaboración de un diario de gratitud corporal. La sesión concluye con una breve integración y la afirmación: “Mi cuerpo es mi hogar; lo escucho, lo respeto y lo agradezco.”

- **Sexta sesión:** En la sexta sesión “Aprendiendo a ser amables con nosotras mismas” inicia con una reflexión breve sobre el diálogo interno, invitando a las estudiantes a reconocer cómo se tratan a sí mismas ante los errores y cómo esto influye en su autoestima.

  Posteriormente, se realiza una práctica guiada de autocompasión, enfocada en cultivar la amabilidad, la aceptación y el bienestar personal mediante frases compasivas dirigidas hacia una misma.A continuación, se desarrolla una dinámica de escucha compasiva en parejas, que permite a las estudiantes experimentar el valor de recibir y ofrecer palabras empáticas.Seguidamente, cada estudiante escribe un breve mensaje o carta para sí misma, reforzando una actitud de comprensión y apoyo personal. Como actividad de extensión, se propone crear un recordatorio de amabilidad con una frase positiva. La sesión concluye destacando la importancia de ser amables con nosotras mismas como base para una autoestima saludable.

  Séptima sesión: En la séptima sesión “Abrazando mis emociones” se inicia con una dinámica para reconocer emociones a través de gestos, reflexionando sobre la importancia de identificarlas sin juzgarse.Se enfatiza que todas las emociones tienen un mensaje y cumplen una función, y que aceptarlas es un acto de amor propio que fortalece la autoestima. Luego, se realiza una práctica de mindfulness emocional y una

meditación guiada para “abrazar” la emoción, promoviendo la autocompasión y la aceptación de lo que se siente.Como actividad de extensión, se sugiere un diario emocional semanal para registrar emociones, causas y mensajes. La sesión concluye con la afirmación: “Está bien sentir lo que siento. Todas mis emociones me ayudan a conocerme mejor”, y una breve ronda final donde compartieron una emoción destacada del encuentro.

- **Octava sesión:** En la sesión “Relaciones conscientes y autoestima” inicia con una dinámica de escucha presente, donde las estudiantes, en parejas, practican hablar y ser escuchadas sin interrupciones, reflexionando sobre cómo esto impacta sus emociones y sensaciones físicas.Luego, se explica brevemente cómo las relaciones influyen en la autoestima, destacando que la validación, la escucha y el respeto fortalecen la autoimagen y que cuidar los límites y la comunicación es clave para sentirse seguras y valoradas.A continuación, se realiza la actividad de elogios conscientes, donde cada estudiante ofrece un elogio genuino a otra, fomentando la práctica de reconocer lo positivo en los demás y en sí mismas, y experimentando la gratitud al recibir y dar elogios.Como actividad de extensión, se propone elaborar un mapa de relaciones nutritivas, identificando personas que aportan bienestar, las cualidades de esas relaciones que fortalecen la autoestima y acciones para nutrirlas.La sesión concluye con una breve meditación de gratitud, llevando la atención a las personas valoradas y trasladando esa sensación de aprecio hacia sí misma.
- **Novena sesión:** En la sesión “Fortaleciendo mi autoestima” inicia con una práctica de respiración consciente acompañada de afirmaciones positivas, promoviendo el reconocimiento del valor personal y la confianza en sí mismas. Luego, cada participante identifica y escribe sus fortalezas y cualidades, favoreciendo el autoconocimiento y una visión más positiva de sí misma. A continuación, las

compañeras comparten mensajes sobre las fortalezas que observan en cada participante, fortaleciendo la valoración personal y el reconocimiento mutuo. Posteriormente, se realiza una reflexión sobre las emociones y sensaciones generadas al recibir comentarios positivos, resaltando la importancia de reconocer las propias capacidades. Este espacio permite reforzar sentimientos de seguridad, aceptación y aprecio hacia sí mismas. Como actividad de extensión, se propone registrar fortalezas, acciones de autocuidado y afirmaciones positivas durante la semana. La sesión concluye con un ejercicio de respiración y autoafirmación orientado a reforzar la autoestima y el respeto hacia sí mismas.

- **Décima sesión:** En la sesión "Mindfulness para la vida: cierre e integración del camino" inicia con una dinámica de reflexión donde las estudiantes comparten una palabra que represente su experiencia y los aprendizajes obtenidos durante el programa. Luego, se realiza una práctica de gratitud consciente para reconocer el esfuerzo personal, los avances logrados y el acompañamiento del grupo. A continuación, cada participante elabora un plan de autocuidado consciente con acciones que desea mantener en su vida cotidiana para fortalecer su bienestar emocional. Posteriormente, escriben un mensaje positivo para sí mismas como recordatorio de sus fortalezas y recursos personales, proyectando los aprendizajes hacia el futuro. Asimismo, reflexionan sobre la importancia de continuar aplicando las herramientas aprendidas para afrontar los desafíos cotidianos de forma más consciente y saludable. Este ejercicio fortalece el compromiso con su bienestar y autoestima. La sesión concluye con una práctica de respiración y agradecimiento, promoviendo la integración de los aprendizajes y su aplicación en la vida diaria.

- **Facilitación y seguimiento:** Las sesiones fueron facilitadas por las investigadoras, especialistas en mindfulness, en colaboración con la docente tutora del aula. El área de

tutoría de la institución educativa brindó su apoyo en la planificación del cronograma, facilitando la organización de cada encuentro. Para dar seguimiento a la asistencia y participación, al inicio de cada sesión se realizó el pase de lista, registrando los datos de manera ordenada con el objetivo de controlar y evaluar el compromiso de las participantes a lo largo del programa.

4.7. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para el análisis de los datos se efectuará mediante la aplicación de técnicas estadísticas apropiadas para el estudio que permitirán interpretar los resultados de manera clara y confiable. En una primera etapa, se utilizará el programa Excel para organizar la información y elaborar tablas descriptivas que facilitarán una visión general de los datos (Hernández, Fernández & Baptista, 2022). Posteriormente, se recurrirá al software estadístico SPSS versión 26 para realizar análisis más detallados, aplicando la prueba t de Student tanto para muestras independientes como para muestras relacionadas. La prueba para muestras independientes permitirá comparar los resultados entre dos grupos distintos y determinar si las diferencias observadas eran significativas, mientras que la prueba para muestras relacionadas ayudará a identificar los cambios producidos dentro del mismo grupo en diferentes momentos de evaluación (Bisquerra, 2020).

4.8. Matriz de consistencia

Título:

Programa de Mindfulness y autoestima en estudiantes de secundaria de la Institución Pública, Cusco 2025.

Autoras:

-Amisadai Cruz Espinoza

- Eliza Pilar Iruri Chuchullo

PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	VARIABLES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DE DATOS	TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO DE DATOS
¿Cuál es el efecto de la aplicación de un programa de Mindfulness en la autoestima en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025?	Evaluar el efecto de la aplicación de un programa de Mindfulness en la autoestima en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025	**Hipótesis Alterna (Hi):** Hi: El programa de Mindfulness tiene efectos significativos en la en la autoestima en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025 **Hipótesis Nula(H_0):** H0: El programa de Mindfulness no tiene efectos significativos en la autoestima en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025	**Variable Independiente:** Programa de Mindfulness	**Técnica** -Instrumento de medición (Aplicación de pre y post test)	Sumatoria Frecuencia Porcentaje Promedio software SPSS 27 La t de student
PROBLEMAS ESPECÍFICOS 1. ¿Existen diferencias en los niveles de autoestima entre el grupo control y el grupo experimental en el pre test en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025? 2. ¿Existen diferencias en los niveles de autoestima entre el grupo control y el grupo experimental en el post test en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025? 3. ¿Existen diferencias significativas en la autoestima entre el pretest y el post test del grupo control en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025? 4. ¿Existen diferencias significativas en la autoestima entre el pretest y el post test del grupo experimental en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025? 5.	**OBJETIVOS ESPECÍFICOS** 1. Establecer la equivalencia inicial de los niveles de autoestima entre el grupo control y el grupo experimental mediante los resultados del pretest en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025. 2. Comparar los niveles de autoestima entre el grupo control y el grupo experimental después de la aplicación del programa de Mindfulness, mediante los resultados del postest, en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025. 3. Determinar el efecto de la aplicación del programa de Mindfulness sobre la autoestima del grupo control mediante la comparación de los resultados del pretest y el postest. 4. Determinar el efecto de la aplicación del programa de Mindfulness sobre la autoestima del grupo experimental mediante la comparación de los resultados del pretest y el postest.	**HIPÓTESIS ESPECÍFICOS** **Hipótesis Alterna** -H1: Existe diferencia significativa en la autoestima entre el pre test y post test del grupo control en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025. **Hipótesis Nula** -H0:No existe diferencia significativa en la autoestima entre el pre test y post test del grupo control en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025. **Hipótesis Alterna** -H2: Existe diferencia significativa en la autoestima entre el pre test y post test en el grupo experimental en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025.	**Variable** Autoestima Dimensiones - Sí mismo - Social-pares - Hogar padres - Escolar– académico - Escala de mentiras	**Instrumentos** Inventario de Autoestima de Stanley Coopersmith (SEI) versión Escolar Validado en el Perú por Panizo (1985) Adaptado por Abendaño, Hiyo(2018)	

6. ¿Cuál es el impacto del programa de Mindfulness en las distintas dimensiones de autoestima en estudiantes secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025?	5. Evaluar el impacto del programa de Mindfulness en las dimensiones de autoestima en estudiantes secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025.	**Hipótesis Nula** -H0: No existe diferencia significativa en la autoestima entre el pre test y post test en el grupo experimental en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025. **Hipótesis Alterna** - H3: El programa de Mindfulness tiene un impacto positivo en las dimensiones de autoestima en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025. **Hipótesis Nula** **-H0:** El programa de Mindfulness no tiene un impacto positivo en las dimensiones de autoestima en en estudiantes de secundaria de una Institución Pública, Cusco - 2025.

Nota. Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO V

Resultados

5.1. Descripción Sociodemográfica

5.1.1. Descripción sociodemográfica del grupo control y grupo experimental

Tabla 7

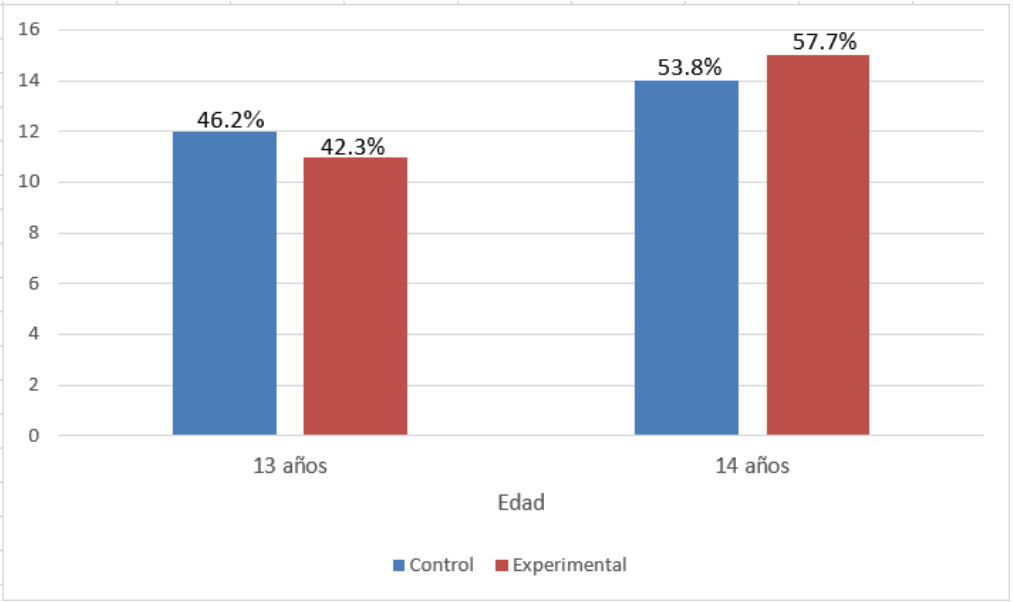
Distribución de edad de las estudiantes del grupo control y grupo experimental

	Control		Experimental	
Edad	***f***	***%***	***f***	***%***
13 años	12	46.2	11	42.30%
14 años	14	53.80%	15	57.70%
Total	26	100%	26	100%

Nota. Elaboración Propia

Figura 1

Distribución gráfica de la edad de las estudiantes del grupo control y grupo experimental



La distribución de las edades de las estudiantes tanto del grupo control como del grupo experimental muestra una mayor proporción de alumnas de 14 años en ambos casos.

En el grupo control, el 46.2% corresponde a estudiantes de 13 años (12 alumnas) mientras que el 53.8% de las estudiantes tiene 14 años (14 alumnas). De manera similar, en el grupo experimental, el 42.3% corresponde a estudiantes de 13 años (11 casos), en tanto que el 57.7% de la muestra está conformado por estudiantes de 14 años (15 estudiantes).

En conjunto, estos resultados evidencian una mayor concentración de estudiantes de 14 años dentro del grupo estudiado.

Tabla 8

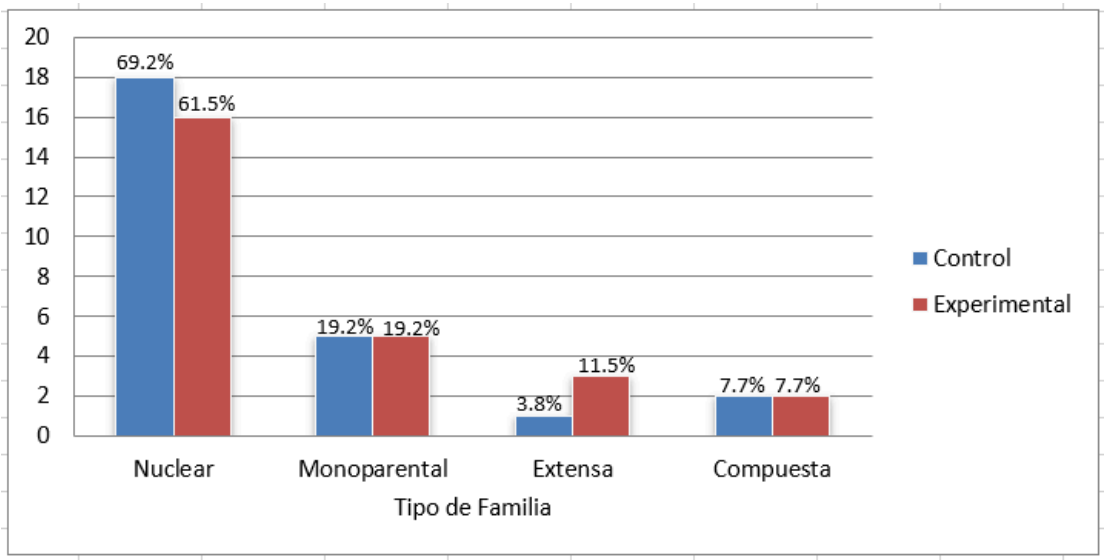
Distribución según el tipo de familia de las estudiantes del grupo control y grupo experimental

	Control		**Experimental**	
Tipo de familia	***f***	**%**	***f***	**%**
Nuclear	18	69.20%	16	61.50%
Monoparental	5	19.20%	5	19.20%
Extensa	1	3.80%	3	11.50%
Compuesta	2	7.70%	2	7.70%
Total	**26**	**100%**	**26**	**100%**

Nota. Elaboración Propia

Figura 2

Distribución gráfica del tipo de familia de los estudiantes del grupo control y grupo experimental



La distribución del tipo de familia de las estudiantes del grupo control muestra que la mayoría proviene de familias nucleares, con un 69.2% (18 estudiantes), seguida por familias monoparentales que representan el 19.2% (5 estudiantes). En menor proporción se encuentran las familias compuestas con un 7.7%(2 estudiantes) y las familias extensas con un 3.8% (1 estudiante).

De manera similar, en el grupo experimental, la familia nuclear también es la más predominante, representando el 61.5% de la muestra (16 estudiantes). En segundo lugar, se encuentra la familia monoparental con 5 estudiantes (19.2%). En menor proporción se identifican la familia extensa, con 3 estudiantes (11.5%), y la familia compuesta, con 2 estudiantes (7.7%), conformando un total de 26 estudiantes (100%). En conjunto, esta similitud resulta importante, ya que permite inferir que el tipo de familia no constituye un factor diferenciador entre el grupo control y experimental, reduciendo su posible influencia como variable interviniente en los resultados del estudio. Este resultado es relevante, debido a que el contexto familiar influye en el desarrollo emocional y en la formación de la autoestima

en la adolescencia. Sin embargo, en este estudio, su distribución homogénea en ambos grupos permite centrar el análisis en el efecto del programa de intervención, minimizando el impacto de esta variable.

5.2. Estadística Descriptiva Aplicada al Estudio

Tabla 9

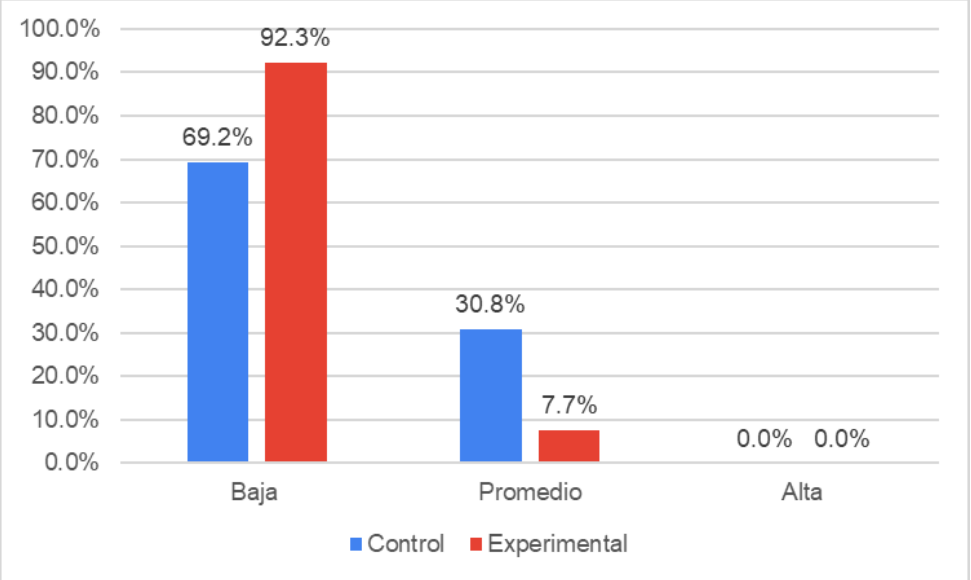
Niveles de Autoestima en el grupo control y grupo experimental en el pre-test

Niveles	**Control**		**Experimental**	
	Pre Test			
	f	***%***	***f***	***%***
Baja	18	69.2%	24	92.3%
Promedio	8	30.8%	2	7.7%
Alta	0	0.0%	0	0.0%
Total	26	100.0%	26	100.0%

Nota. Datos extraídos del SPSS.27

Figura 3

Niveles de Autoestima en el grupo control y grupo experimental en el pre-test



En el pre-test, aplicado a estudiantes de secundaria de una institución pública del Cusco, se observa que tanto el grupo control como el grupo experimental presentan predominantemente niveles bajos de autoestima. En el grupo control, el 69,2% de los estudiantes (18) se ubica en el nivel bajo, mientras que el 30,8% (8) alcanza un nivel promedio; no se registran estudiantes con autoestima alta. De manera más acentuada, en el grupo experimental el 92,3% de los estudiantes (24) presenta un nivel bajo de autoestima y solo el 7,7% (2) se encuentra en el nivel promedio, sin casos de autoestima alta. Estos resultados iniciales evidencian que ambos grupos parten de una condición similar caracterizada por una autoestima predominantemente baja.

Tabla 10

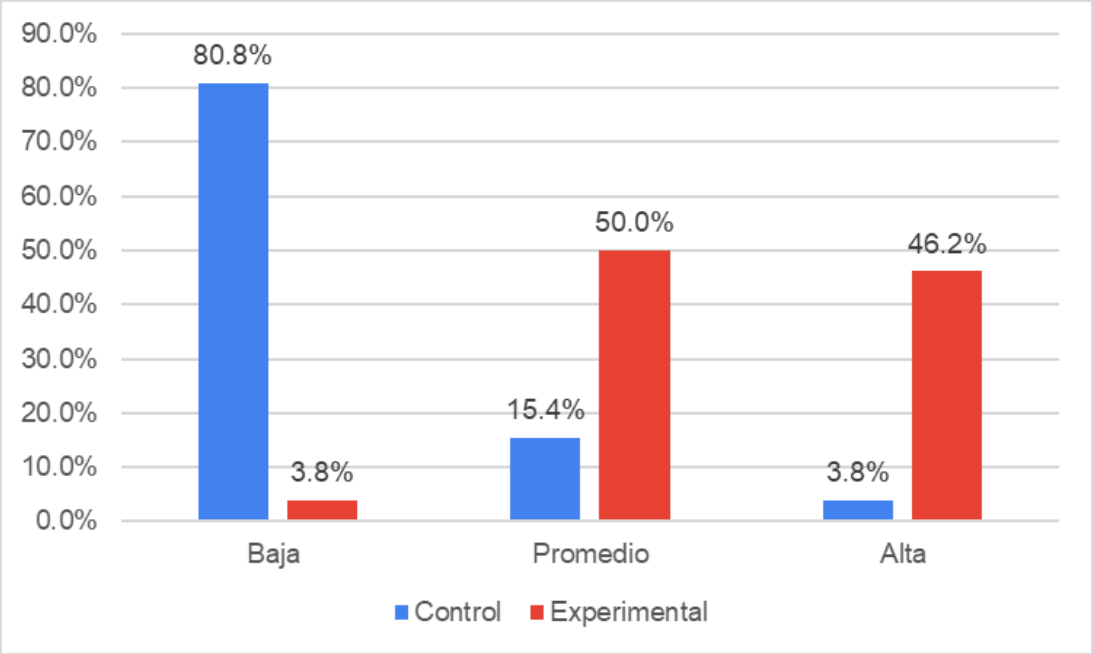
Niveles de Autoestima en el grupo control y grupo experimental en el post-test

Niveles	**Control**		**Experimental**	
	Post Test			
	f	***%***	***f***	***%***
Baja	21	80.8%	1	3.8%
Promedio	4	15.4%	13	50.0%
Alta	1	3.8%	12	46.2%
Total	26	100.0%	26	100.0%

Nota. Datos extraídos del SPSS.27

Figura 4

Niveles de Autoestima en el grupo control y grupo experimental en el post-test



En el post-test, realizado a estudiantes de secundaria de una institución pública del Cusco, se evidencian diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental en los niveles de autoestima. En el grupo control, la mayoría de los estudiantes continúa presentando niveles bajos de autoestima, alcanzando el 80,8% (21), mientras que el 15,4% (4) se sitúa en el nivel promedio y solo el 3,8% (1) alcanza un nivel alto, lo que indica una mejora mínima respecto al pre-test. En contraste, el grupo experimental muestra un cambio sustancial en la distribución de los niveles de autoestima, ya que únicamente el 3,8% (1) permanece en el nivel bajo, el 50,0% (13) se ubica en el nivel promedio y un significativo 46,2% (12) alcanza un nivel alto. Estos resultados permiten inferir que la intervención aplicada tuvo un impacto positivo y relevante en el fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes del grupo experimental, a diferencia del grupo control, donde no se observan mejoras significativas.

Tabla 11

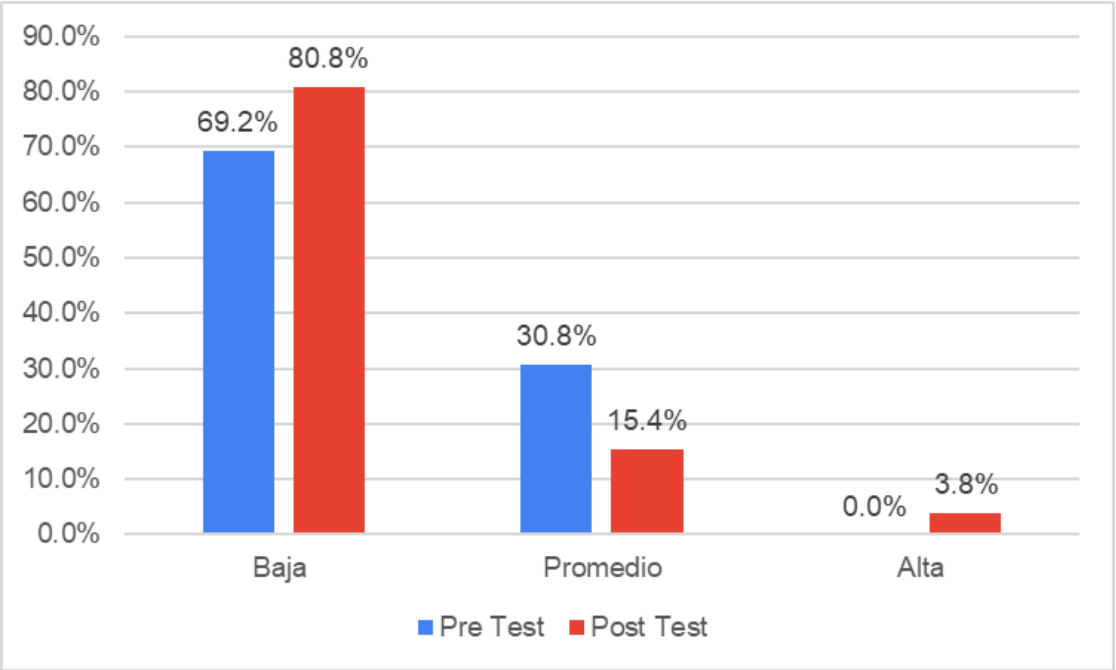
Niveles de Autoestima del pre y post-test del grupo control

Niveles	Grupo Control			
	Pre Test		Post Test	
	f	*%*	*f*	*%*
Baja	18	69.2%	21	80.8%
Promedio	8	30.8%	4	15.4%
Alta	0	0.0%	1	3.8%
Total	26	100.0%	26	100.0%

Nota. Datos extraídos del SPSS.27

Figura 5

Niveles de Autoestima del pre y post-test del grupo control



En el grupo control, la comparación entre el pre-test y el post-test de los niveles de autoestima evidencia que no se producen mejoras significativas a lo largo del periodo de estudio. En el pre-test, el 69,2% de los estudiantes (18) presentaba un nivel bajo de autoestima y el 30,8% (8) se ubicaba en el nivel promedio, sin casos de autoestima alta. En el post-test, el porcentaje de estudiantes con autoestima baja aumenta a 80,8% (21), mientras que el nivel promedio disminuye a 15,4% (4) y solo un 3,8% (1) alcanza un nivel alto. Estos resultados muestran que, en ausencia de una intervención, la autoestima del grupo control no solo se mantiene predominantemente baja, sino que tiende a deteriorarse, reforzando la necesidad de estrategias de intervención orientadas al fortalecimiento de la autoestima en este grupo de estudiantes.

Tabla 12

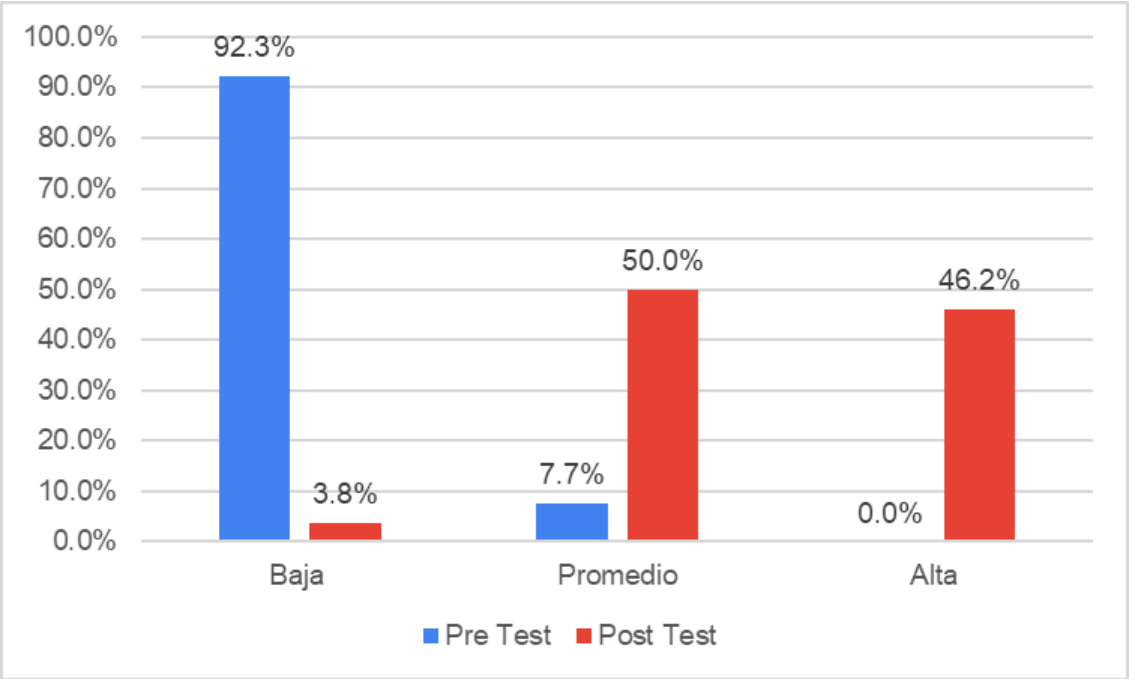
Niveles de Autoestima del pre y post-test del grupo experimental

Niveles	**Grupo Experimental**			
	Pre Test		**Post Test**	
	f	***%***	***f***	***%***
Baja	24	92.3%	1	3.8%
Promedio	2	7.7%	13	50.0%
Alta	0	0.0%	12	46.2%
Total	26	100.0%	26	100.0%

Nota. Datos extraídos del SPSS.27

Figura 6

Niveles de Autoestima del pre y post-test del grupo experimental



En el grupo experimental, conformado por estudiantes de secundaria de una institución pública del Cusco, la comparación entre los resultados del pre-test y el post-test de los niveles de autoestima evidencia un cambio notable y positivo tras la aplicación de la intervención. En el pre-test, la gran mayoría de los estudiantes presentaba autoestima baja (92,3%; 24), mientras que solo el 7,7% (2) se ubicaba en un nivel promedio y no se registraban niveles altos. En contraste, en el post-test se observa una reducción drástica del nivel bajo de autoestima, que desciende al 3,8% (1), acompañado de un incremento significativo en los niveles promedio (50,0%; 13) y alto (46,2%; 12). Estos resultados demuestran que la intervención implementada fue altamente efectiva para fortalecer la autoestima de los estudiantes del grupo experimental, evidenciando una mejora sustancial en comparación con la situación inicial observada en el pre-test.

5.3. Estadística Inferencial Aplicada al Estudio

5.3.1. Pruebas estadísticas utilizadas

a) Prueba de Normalidad

La muestra de la investigación estuvo conformada por 26 participantes en el grupo control y 26 en el grupo experimental; por esta razón, se aplicó la prueba de normalidad Shapiro-Wilk (Hernández et al., 2018).

Prueba de hipótesis:

H1: Los datos no presentan una distribución normal.

H0: Los datos presentan una distribución normal.

Regla de decisión:

Si $p > 0.05 \rightarrow$ Se acepta H_0
Si $p \leq 0.05 \rightarrow$ Se rechaza H_0

b) Prueba de Levene

Se aplicó la prueba de Levene con el objetivo de determinar si existía igualdad de varianzas entre los grupos comparados. Esta verificación resultó fundamental antes de aplicar la prueba t de Student, ya que permite establecer si es correcto asumir igualdad de varianzas en los grupos analizados (Pardo & Ruiz, 2017).

Prueba de hipótesis:

H1: Las varianzas diferentes

H0: Varianzas iguales

Regla de decisión:

Si $p > 0.05 \rightarrow$ Se acepta H_0

Si $p \leq 0.05 \rightarrow$ Se rechaza H_0

c) Prueba de T de Student

La prueba t de Student se utilizó para evaluar la existencia de diferencias significativas entre las medias de los grupos (Field, 2018).

Se aplicó la prueba t para muestras relacionadas con el fin de contrastar los puntajes obtenidos en el pre test y el post test dentro de un mismo grupo.

Del mismo modo, se aplicó la prueba t para muestras independientes con el propósito de comparar los puntajes del post test entre el grupo experimental y el grupo control.

La elección de esta prueba estadística respondió a que los datos presentaron una distribución normal y a las características del diseño cuasiexperimental, el cual contempló la comparación entre dos grupos evaluados en dos momentos distintos.

Prueba de hipótesis:

H1: Si hay diferencias significativas

H0: No hay diferencias significativas

Regla de decisión:

Si $p > 0.05 \rightarrow$ Se acepta

H_0 Si $p \leq 0.05 \rightarrow$ Se rechaza H_0

Tabla 13

Prueba de Normalidad de Shapiro-Wilk

Variables	S-W	N	P
Autoestima Pretest Control	,952	26	,539
Autoestima Post Test Control	,945	26	,176
Autoestima Pretest Experimental	,929	26	,073
Autoestima Post Test Experimental	,944	26	,170

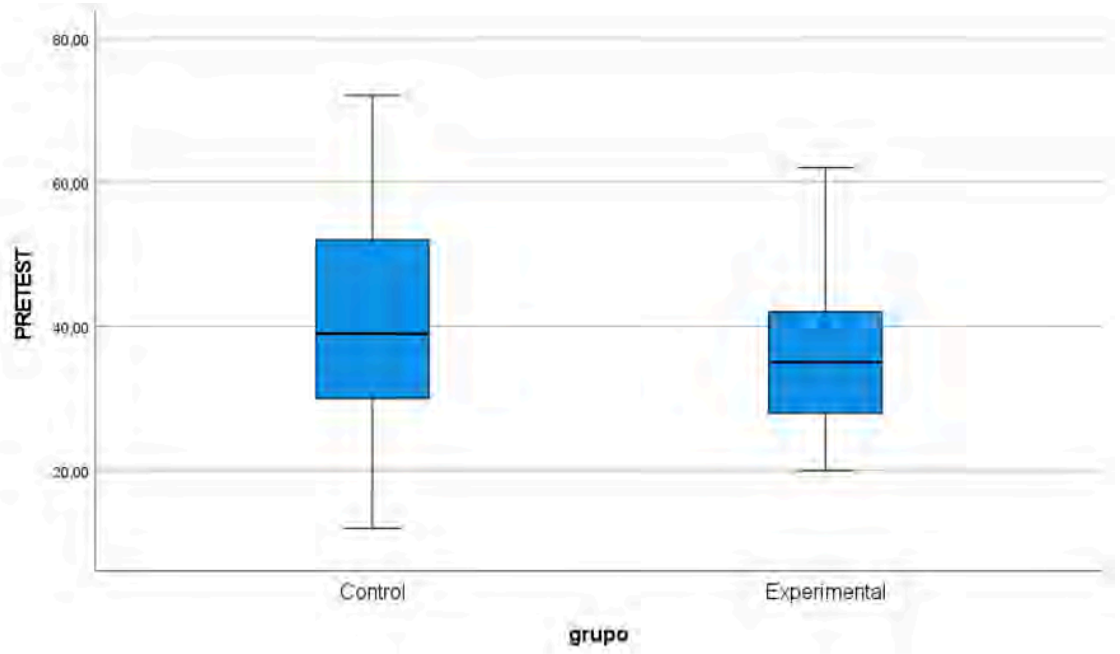
Nota. Datos extraídos del SPSS.27

La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a la variable autoestima en los grupos control y experimental, tanto en el pre-test como en el post-test, indica que los datos siguen una distribución normal. En el grupo control, los resultados del pre-test (p = ,539) y del

post-test (p = ,176) muestran valores de significancia mayores a 0,05, lo que evidencia el cumplimiento del supuesto de normalidad. De manera similar, en el grupo experimental, los valores obtenidos en el pre-test (p = ,073) y en el post-test (p =,170) también superan el nivel crítico de 0,05. En consecuencia, se concluye que no existen evidencias estadísticas para rechazar la hipótesis de normalidad en ninguno de los casos analizados, lo cual permite el uso de pruebas estadísticas paramétricas para contrastar las hipótesis relacionadas con los niveles de autoestima en estudiantes de secundaria de una institución pública del Cusco.

Figura 7

Diagrama de cajas y bigotes del pretest de los grupos experimental y control

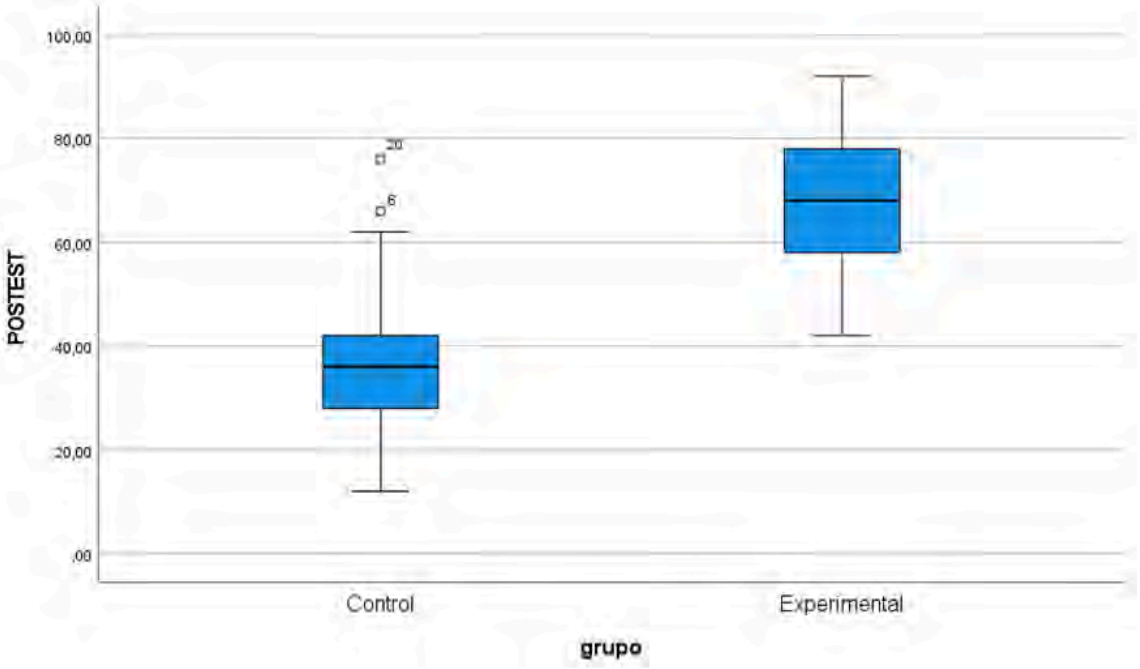


Nota. Extraídos del SPSS.27

El diagrama de cajas y bigotes del pretest evidencia que ambos grupos presentan distribuciones relativamente similares, con medianas cercanas. No obstante, el grupo control muestra una ligera superioridad inicial y mayor dispersión en los puntajes, mientras que el grupo experimental presenta mayor homogeneidad. En términos generales, los grupos pueden considerarse comparables al inicio del estudio.

Figura 8

Diagrama de cajas y bigotes del postest de los grupos experimental y control



Nota. Extraídos del SPSS.27

El diagrama de cajas y bigotes del postest evidencia diferencias claras entre ambos grupos. El grupo experimental presenta una mediana considerablemente superior a la del grupo control, lo que indica mejores resultados finales tras la intervención. Asimismo, la distribución de sus puntajes se concentra en valores más altos, mientras que el grupo control mantiene resultados inferiores. Aunque en ambos grupos existe cierta variabilidad, en el grupo control se observan algunos valores atípicos altos que no modifican la tendencia general. En conjunto, el gráfico sugiere que la intervención aplicada tuvo un efecto favorable en el grupo experimental.

Tabla 14

Comparación descriptiva de la Autoestima entre los grupos Experimental y de Control en las fases Pre test y Post test

	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Pre Test	Control	26	40,7692	15,95069	3,12819
	Experimental	26	35,5385	10,42010	2,04355
Post Test	Control	26	37,3077	15,92927	3,12399
	Experimental	26	68,0769	12,54089	2,45947

Nota. Datos extraídos del SPSS.27

La comparación de la autoestima entre los grupos control y experimental, evidencia diferencias en los puntajes entre las fases de pretest y postest. En el pretest, el grupo control presenta una media de autoestima mayor (M = 40,77; DE = 15,95) en comparación con el grupo experimental (M = 35,54; DE = 10,42), lo que indica que, antes de la intervención, el grupo control partía de un nivel promedio de autoestima ligeramente mayor. En el postest, se observa un cambio sustancial en esta tendencia: mientras que el grupo control muestra una leve disminución en la media (M = 37,31; DE = 15,93), el grupo experimental evidencia un incremento marcado y significativo en la autoestima (M = 68,08; DE = 12,54). Estos resultados descriptivos sugieren que la intervención aplicada tuvo un efecto positivo considerable en el grupo experimental, reflejado en un aumento notable de los niveles de autoestima, en contraste con el grupo control, que no presenta mejoras significativas y mantiene puntajes similares o ligeramente inferiores a los obtenidos en el pretest.

Tabla 15

Homogeneidad de varianzas de la Autoestima mediante la prueba de Levene.

		F	Sig.
Pre Test	Se asumen varianzas iguales	3,212	,066

La prueba de homogeneidad de varianzas de Levene, aplicada a la variable autoestima en el pretest de los grupos control y experimental en estudiantes de secundaria de una institución pública del Cusco, evidencia que se cumple el supuesto de igualdad de varianzas. El valor de significancia obtenido (p = ,066) es mayor al nivel crítico de 0,05, lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las varianzas de ambos grupos en la medición inicial. En consecuencia, se concluye que se asumen varianzas iguales en el pretest, permitiendo la aplicación de pruebas paramétricas para la comparación de los niveles de autoestima entre ambos grupos antes de la intervención.

Tabla 16

Análisis de la Prueba T de Student para la comparación de la Autoestima entre los Grupos Experimental y de Control

	Grupo	Media	t	gl	p	Tamaño de efecto		
						Cohen's d	IC 95%	
Pre Test	Control	40,77	1,400	50	,168	,388	-,163	,935
	Experimental	35,54						
Post Test	Control	37,31	-7,739	50	,001	-2,15	-2,83	-1,45
	Experimental	68,08						

Nota. Datos extraídos del SPSS.27.

El análisis de la prueba t de Student para muestras independientes, aplicado a la autoestima en estudiantes de secundaria de una institución pública del Cusco, permitió comparar los puntajes del grupo control y el grupo experimental en las fases de pre test y post test. En el pretest, la diferencia de medias entre el grupo control (M = 40,77) y el grupo experimental (M = 35,54) no fue estadísticamente significativa (t = 1,400; gl = 50; p = ,168), lo que indica que ambos grupos presentaban niveles similares de autoestima antes de la intervención; asimismo, el tamaño del efecto fue pequeño a moderado (d = ,388; IC 95% [-,163; ,935]), confirmando la equivalencia inicial. En el postest, se evidenció una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos (t = -7,739; gl = 50; p = ,001), donde el grupo experimental alcanzó una media superior (M = 68,08) en comparación con el grupo control (M = 37,31), reflejando un incremento notable en la autoestima tras la intervención. Además, el tamaño del efecto fue muy grande (d = -2,15; IC 95% [-2,83; -1,45]), lo que demuestra que la intervención aplicada tuvo un impacto sustancial en el fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes del grupo experimental.

Tabla 17

Análisis de estadísticos descriptivos de la Autoestima en Pretest y Post Test del Grupo Control

	Medición	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Grupo Control	**Pre Test**	40,7692	26	15,95069	3,12819
	Post Test	37,3077	26	15,92927	3,12399

Nota. Datos extraídos del SPSS.27

En el grupo control, conformado por estudiantes de secundaria de una institución pública del Cusco, el análisis descriptivo de la autoestima en las fases de pretest y postest muestra variaciones mínimas en los puntajes promedio. En el pretest, la media de autoestima

fue de 40,77 (DE = 15,95), mientras que en el postest se registró una ligera disminución a 37,31 (DE = 15,93). Esta reducción leve, junto con una dispersión prácticamente constante, indica que no se produjeron mejoras significativas en los niveles de autoestima del grupo control a lo largo del periodo de evaluación, lo que refuerza la idea de que, sin una intervención específica, la autoestima de los estudiantes tiende a mantenerse estable o a disminuir ligeramente.

Tabla 18

Análisis de la Autoestima en el Grupo Control: Prueba T de Student para muestras relacionadas entre Pre test y Post Test

	Media	Desviación estándar	95% de intervalo de confianza		t	gl	Sig. (bilateral)
			Inferior	Superior			
Grupo Control	3,46154	8,36292	,08368	6,83940	2,111	25	,045

Nota. Datos extraídos del SPSS.27

El análisis de la prueba t de Student para muestras relacionadas, aplicado a la autoestima del grupo control en las fases de pretest y postest en estudiantes de secundaria de una institución pública del Cusco, evidencia una diferencia estadísticamente significativa entre ambas mediciones. La diferencia media observada fue de 3,46 puntos, con una desviación estándar de 8,36, y un intervalo de confianza al 95% que oscila entre 0,08 y 6,84. El valor obtenido de la prueba ($t = 2,111$; $gl = 25$; $p = ,045$) indica que la diferencia es significativa al nivel de 0,05. No obstante, dado que la media del postest es inferior a la del pretest, este resultado sugiere que la autoestima del grupo control disminuyó ligeramente tras el periodo de evaluación, lo que confirma que, en ausencia de una intervención específica, no se produjeron mejoras en la autoestima, e incluso se evidenció una leve tendencia al deterioro.

Tabla 19

Análisis de estadísticos descriptivos de la Autoestima en Pretest y Post Test del Grupo Experimental

	Medición	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Grupo Experimental	**Pre Test**	35,5385	26	10,42010	2,04355
	Post Test	68,0769	26	12,54089	2,45947

Nota. Datos extraídos del SPSS.27

En el grupo experimental, conformado por estudiantes de secundaria de una institución pública del Cusco, el análisis de los estadísticos descriptivos de la autoestima en las fases de pretest y postest evidencia un incremento notable en los puntajes promedio. En el pretest, la media de autoestima fue de 35,54 (DE = 10,42), mientras que en el postest la media ascendió significativamente a 68,08 (DE = 12,54). Este aumento sustancial, acompañado de una dispersión moderada de los datos, indica que los estudiantes del grupo experimental experimentaron una mejora considerable en sus niveles de autoestima tras la aplicación de la intervención, lo que sugiere un impacto positivo y relevante de la estrategia implementada.

Tabla 20

Análisis de la Autoestima en el Grupo Experimental: Prueba T de Student para muestras relacionadas entre Pretest y Post Test

	Media	Desviación estándar	95% de intervalo de confianza		t	gl	Sig. (bilateral)
			Inferior	Superior			
Grupo Experimental	-32,539	12,034	-37,40	-27,68	-13,79	25	,001

Nota. Datos extraídos del SPSS.27

El análisis de la prueba t de Student para muestras relacionadas, aplicado a la autoestima del grupo experimental en las fases de pretest y postest en estudiantes de secundaria de una institución pública del Cusco, evidencia una diferencia estadísticamente altamente significativa entre ambas mediciones. La diferencia media obtenida fue de −32,54 puntos, con una desviación estándar de 12,03, y un intervalo de confianza al 95% que oscila entre −37,40 y −27,68. El valor de la prueba (t = −13,79; gl = 25; p = ,001) indica una diferencia significativa al nivel de 0,05. El signo negativo de la media refleja un incremento sustancial de la autoestima en el postest respecto al pretest, lo que confirma que la intervención aplicada tuvo un impacto altamente significativo y positivo en el fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes del grupo experimental.

Tabla 21

Prueba de Normalidad de Shapiro-Wilk por dimensiones

Variables	S-W	N	P
D1. Sí mismo - Pretest Control	,904	26	,019
D1. Sí mismo - Post Test Control	,956	26	,321
D1. Sí mismo - Pretest Experimental	,924	26	,056
D1. Sí mismo - Post Test Experimental	,949	26	,222
D2. Social – Pares - Pretest Control	,951	26	,240
D2. Social – Pares - Post Test Control	,920	26	,046
D2. Social – Pares - Pretest Experimental	,942	26	,152
D2. Social – Pares - Post Test Experimental	,936	26	,105
D3. Hogar padres - Pretest Control	,930	26	,078
D3. Hogar padres - Post Test Control	,946	26	,183
D3. Hogar padres - Pretest Experimental	,926	26	,062
D3. Hogar padres - Post Test Experimental	,927	26	,065
D4. Escolar académico - Pretest Control	,954	26	,284
D4. Escolar académico - Post Test Control	,905	26	,020
D4. Escolar académico - Pretest Experimental	,925	26	,058
D4. Escolar académico - Post Test Experimental	,924	26	,054

Nota. Datos extraídos del SPSS.27

La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, aplicada a las dimensiones de la autoestima en los grupos control y experimental, tanto en el pretest como en el postest, muestra resultados mixtos respecto al cumplimiento del supuesto de normalidad en estudiantes de secundaria de una institución pública del Cusco. En la dimensión Sí mismo (D1), se observa que el pretest del grupo control no cumple con el supuesto de normalidad (p = ,019), mientras que las demás mediciones en esta dimensión presentan valores de significancia mayores a 0,05, indicando distribución normal. En la dimensión Social – Pares (D2), el postest del grupo

control muestra una desviación de la normalidad (p = ,046), en tanto que el resto de mediciones cumple con dicho supuesto. En la dimensión Hogar–Padres (D3), todos los valores de significancia son mayores a 0,05, evidenciando que los datos siguen una distribución normal en ambos grupos y momentos de medición. Finalmente, en la dimensión Escolar–Académico (D4), el postest del grupo control no cumple con el supuesto de normalidad (p = ,020), mientras que las demás mediciones presentan distribución normal. En conjunto, estos resultados indican que, aunque la mayoría de las dimensiones cumplen el supuesto de normalidad, existen algunas excepciones puntuales en el grupo control.

Tabla 22

Efecto del programa de Mindfulness en la dimensión de "Sí mismo"

Variable	Momento de medición	N	U de Mann-Whitney	Z	P
D1. Sí mismo	Pretest	52	282,500	-1,020	,308
	Postest	52	632,000	5,390	,000

Nota. Datos extraídos del SPSS.27

El análisis del efecto del programa de Mindfulness en la dimensión "Sí mismo" de la autoestima, aplicado a estudiantes de secundaria de una institución pública del Cusco, se realizó mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. En el pretest, los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el grupo experimental (U = 282,500; Z = −1,020; p = ,308), lo que indica que ambos grupos presentaban niveles similares en la dimensión Sí mismo antes de la intervención. En contraste, en el postest se observa una diferencia estadísticamente altamente significativa entre los grupos (U = 632,000; Z = 5,390; p = ,000), a favor del grupo experimental. Este resultado evidencia que el programa de Mindfulness tuvo un efecto positivo y significativo en

el fortalecimiento de la dimensión “Sí mismo” de la autoestima, reflejando una mejora en la autovaloración, autoconcepto y percepción personal de los estudiantes que participaron en la intervención.

Tabla 23

Efecto del programa de Mindfulness en la dimensión de “Social – Pares”

Variable	Momento de medición	N	U de Mann-Whitney	Z	P
Social – Pares	*Pretest*	*52*	*260,000*	*-1,448*	*,148*
	Postest	*52*	*519,000*	*3,353*	*,001*

Nota. Datos extraídos del SPSS.27

El análisis del efecto del programa de Mindfulness en la dimensión “Social – Pares” de la autoestima, aplicado a estudiantes de secundaria de una institución pública del Cusco, evidencia cambios relevantes en la forma en que los estudiantes se perciben y se relacionan con sus pares. En el pretest, no se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el grupo experimental (p = ,148), lo que indica que ambos grupos presentaban niveles similares de autoestima en el ámbito social antes de la intervención. Sin embargo, en el postest, se observa una diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo experimental (p = ,001), lo que refleja un impacto positivo del programa implementado.

Este resultado sugiere que los estudiantes que participaron en el programa de Mindfulness mejoraron su percepción de aceptación social, fortalecieron su confianza en la interacción con sus pares y desarrollaron habilidades socioemocionales como la empatía, la comunicación y la autorregulación emocional. En contraste, el grupo control no evidenció cambios significativos en esta dimensión, lo que refuerza la eficacia del programa para promover relaciones interpersonales más positivas y una mejor integración social en el

contexto escolar.

Tabla 24

Efecto del programa de Mindfulness en la dimensión de "Hogar-padres

	Grupo	Media	Diferencia de medias	t	gl	Sig. (bilateral)
Pre Test	*Control*	*37,0192*	*-2,885*	*-,450*	*50*	*,655*
	Experimental	*39,9038*				
Post Test	*Control*	*38,9423*	*-19,712*	*-2,841*	*50*	*,006*
	Experimental	*58,6538*				

Nota. Datos extraídos del SPSS.27

El análisis del efecto del programa de Mindfulness en la dimensión "Hogar–padres" de la autoestima, aplicado a estudiantes de secundaria de una institución pública del Cusco, se realizó mediante la prueba t de Student para muestras independientes. En el pretest, los resultados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control (M = 37,02) y el grupo experimental (M = 39,90) (t = −0,450; gl = 50; p = ,655), lo que evidencia que ambos grupos presentaban niveles similares de autoestima en el ámbito familiar antes de la intervención. En el postest, se observa una diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo experimental (M = 58,65) en comparación con el grupo control (M = 38,94) (t = −2,841; gl = 50; p = ,006). Este resultado sugiere que el programa de Mindfulness tuvo un efecto positivo y significativo en la dimensión Hogar–padres, reflejando una mejora en la percepción de apoyo, aceptación y valoración dentro del entorno familiar, así como en la calidad de la relación con los padres, aspectos fundamentales para el fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes.

Tabla 25

Efecto del programa de Mindfulness en la dimensión de “Escolar-académico”

Variable	Momento de medición	N	U de Mann-Whitney	Z	P
D4. Escolar académico	Pretest	52	255,000	-1,551	,121
	Post-test	52	577,000	4,460	,000

Nota. Datos extraídos del SPSS.27

El análisis del efecto del programa de Mindfulness en la dimensión “Escolar–académico” de la autoestima, aplicado a estudiantes de secundaria de una institución pública del Cusco, se realizó mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. En el pretest, los resultados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el grupo experimental (U = 255,000; Z = −1,551; p = ,121), lo que evidencia que ambos grupos presentaban niveles similares de autoestima en el ámbito escolar–académico antes de la intervención. En el postest, se observa una diferencia estadísticamente altamente significativa a favor del grupo experimental (U = 577,000; Z = 4,460; p = ,000).

Este resultado indica que el programa de Mindfulness tuvo un efecto positivo y significativo en la dimensión Escolar–académico, reflejándose en una mejor percepción de las propias capacidades académicas, mayor confianza para enfrentar las exigencias escolares, mejor autorregulación emocional ante el estrés académico y una actitud más positiva hacia el aprendizaje y el desempeño escolar.

Capítulo VI

Discusiones

6.1. Discusiones de resultados

El estudio tuvo como objetivo determinar los efectos de un programa de Mindfulness en la autoestima de estudiantes de secundaria de una institución pública del Cusco (2025). Los resultados evidenciaron un impacto positivo. En el pretest no se encontraron diferencias significativas entre el grupo control y el experimental (p = ,168), lo que confirma condiciones iniciales equivalentes. En contraste, en el postest se identificó una diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo experimental (p = ,001), evidenciando que la intervención fortaleció de manera significativa la autoestima de los estudiantes.

Desde una perspectiva teórica, la autoestima ha sido entendida como el juicio global de valía personal. Esta definición implica que la autoestima no constituye un rasgo estático, sino una construcción psicológica dinámica que evoluciona a lo largo del tiempo en función de experiencias personales y contextuales (Rosenberg, 1996, como se cita en Orth & Robins, 2022). En este marco, el mindfulness constituye un recurso relevante para promover el bienestar psicológico, ya que fomenta la atención plena al momento presente con una actitud de aceptación y sin emitir juicios sobre la experiencia. De acuerdo con Kabat-Zinn (2003, como se citó en Gómez et al., 2023) , esta práctica permite observar los pensamientos y emociones con mayor conciencia y menor reactividad, favoreciendo una relación más saludable con uno mismo y contribuyendo al fortalecimiento de la autoestima.

El mecanismo mediante el cual el mindfulness contribuye al fortalecimiento de la autoestima se explica a través de procesos cognitivos y afectivos vinculados a la regulación emocional y a la forma en que las personas se relacionan con sus experiencias internas. En este sentido, Goldberg et al. (2022) señalan que las intervenciones basadas en mindfulness promueven procesos como la regulación de la atención, la aceptación y la disminución de la

reactividad ante la experiencia interna, lo que favorece una relación más consciente y menos automática con los pensamientos y emociones. Asimismo, Kuyken et al. (2023) destacan que el entrenamiento en mindfulness favorece una actitud más flexible y compasiva frente a las experiencias difíciles, facilitando una mejor organización de la experiencia psicológica. En conjunto, estos procesos permiten una mayor integración del autoconcepto y una valoración personal más estable, contribuyendo al fortalecimiento de la autoestima durante la adolescencia.

En este contexto, los incrementos observados en la autoestima del grupo experimental en el presente estudio difícilmente pueden atribuirse a un efecto transitorio o superficial. Más bien, es plausible que respondan a una reorganización cognitiva del autoconcepto, facilitada por la práctica sostenida de mindfulness.

Consecuentemente, los hallazgos del estudio se alinean con la idea de que el mindfulness favorece una relación más adaptativa con la propia experiencia interna, promoviendo una evaluación personal más estable y menos dependiente de factores externos. En este sentido, Goldberg et al. (2022) señalan que las intervenciones basadas en mindfulness fortalecen procesos como la regulación de la atención, la aceptación y la disminución de la reactividad emocional, lo que permite una relación más equilibrada con los pensamientos y emociones, reduciendo patrones automáticos de autocrítica.

De manera complementaria, Kuyken et al. (2023) destacan que estas prácticas promueven una actitud más flexible y compasiva frente a las experiencias personales, contribuyendo a una mejor organización de la experiencia psicológica y a una percepción más clara de uno mismo. En conjunto, estos procesos actúan de manera progresiva sobre los mecanismos cognitivos y emocionales que sustentan la autoestima, generando condiciones más favorables para una autoevaluación estable y adaptativa, especialmente durante la adolescencia, etapa clave en la construcción del autoconcepto y la identidad personal.

Sin embargo, esta relación no debe entenderse como directa o uniforme, ya que los efectos del mindfulness sobre variables como la autoestima suelen explicarse a través de cambios progresivos en procesos psicológicos intermedios, más que como incrementos inmediatos del autoconcepto global. En conjunto, la evidencia reciente sugiere que el mindfulness actúa principalmente mediante la reducción de la autocrítica y la reactividad emocional, generando condiciones más favorables para una autoevaluación más estable y adaptativa durante la adolescencia.

Estos hallazgos coinciden con diversas investigaciones internacionales que respaldan la eficacia del mindfulness en variables psicológicas positivas. Raee et al. (2022) reportaron un efecto significativo del tratamiento sobre la autoestima ($F = 32$; $p = 0{,}001$), mientras que Saraff y Tiwari (2020) también encontraron mejoras relevantes en autoestima ($t = 8{,}809$; $p < 0{,}05$) tras la intervención.

En el ámbito nacional, Bardales y Morales (2022) evidenciaron mejoras en afrontamiento del estrés; y Aro (2020) halló una relación inversa entre autoestima y agresión ($rho = -0{,}467$; $p < 0{,}05$), lo que sugiere que elevar la autoestima podría favorecer la convivencia escolar. A nivel local, Montalvo (2024), en Combapata, Cusco, reportó mejoras significativas en inteligencia emocional tras un programa de mindfulness ($p = 0{,}002$), observándose cambios sustanciales solo en el grupo experimental. En conjunto, estos antecedentes fortalecen la evidencia de que el mindfulness aplicado en contextos educativos genera efectos positivos en variables socioemocionales relevantes.

En relación con el primer objetivo específico, referido a los niveles de autoestima en el pretest, los resultados evidencian que, antes de la intervención, la mayoría de los estudiantes de ambos grupos presentaban niveles predominantemente bajos de autoestima. El análisis realizado encuentra sustento Coopersmith (1967, como se cita en Myers, 2022), quien señala que los niveles de autoestima representan el grado de valoración que la persona desarrolla

sobre sí misma a partir de las experiencias de aceptación, reconocimiento y valoración recibidas en su entorno. En este sentido, el contexto familiar, escolar y social desempeña un papel fundamental en la formación de una autoestima alta, media o baja. Asimismo, estos hallazgos coinciden con lo reportado por Chininin (2022), quien encontró que los adolescentes escolarizados en instituciones públicas del Perú muestran niveles bajos de autoestima en las dimensiones de sí mismo, hogar y académico, atribuidos a los cambios propios de la adolescencia y al entorno socioeconómico vulnerable. De manera similar, Benites y Valderrama (2021) hallaron, en una muestra de secundaria peruana, que la transición de primaria a secundaria expone a los jóvenes a mayores demandas académicas y sociales que afectan negativamente su autovaloración. Estos antecedentes respaldan que la condición inicial homogénea identificada entre el grupo control y experimental constituye un punto de partida válido para medir el efecto diferencial de una intervención basada en mindfulness.

Con respecto al objetivo específico 2, referido a los niveles de autoestima en el post-test, los resultados muestran que el grupo experimental experimentó una mejora sustancial en los niveles de autoestima, alcanzando un 46,2 % en nivel alto, mientras que el grupo control prácticamente no evidenció cambios. El análisis realizado se sustenta en Kabat-Zinn (2003, como se cita en Goldberg et al., 2022), quien sostiene que la práctica sistemática del mindfulness favorece una mayor conciencia y aceptación de la experiencia presente, promoviendo cambios positivos en la percepción que las personas tienen de sí mismas y, en consecuencia, en su bienestar psicológico. Este patrón es coherente con los hallazgos de Kim et al. (2023), quienes, en un programa de mindfulness de 12 semanas aplicado a 117 jóvenes, reportaron incrementos significativos en la autoestima del grupo experimental en comparación con el grupo sin intervención.

Con respecto al objetivo específico 3, referido al efecto en el grupo control entre el pre-test y el post-test, el análisis intragrupal evidenció una leve disminución en la autoestima ($t = 2{,}111$; $p = {,}045$), lo que indica que, en ausencia de intervención, esta no solo no mejora, sino que tiende a deteriorarse. Estos resultados se respaldan en Coopersmith (1967, como se cita en Myers, 2022), quien afirma que la autoestima se construye y fortalece mediante experiencias positivas de aceptación y valoración en los ámbitos familiar, escolar y social. En ese sentido, cuando estas experiencias no son promovidas de manera intencional, los niveles de autoestima pueden mostrar una tendencia al estancamiento o al deterioro. Este hallazgo es consistente con lo señalado por Phan et al. (2022), quienes, en una revisión sistemática de intervenciones escolares de mindfulness, advirtieron que los grupos de control sin tratamiento muestran estancamiento o deterioro en indicadores de bienestar a lo largo del tiempo escolar, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social.

Con respecto al objetivo específico 4, referido al efecto en el grupo experimental entre el pre-test y el post-test, los resultados evidencian una diferencia altamente significativa ($t = -13{,}79$; $p = {,}001$), con un incremento medio de 32,54 puntos en los niveles de autoestima, lo que demuestra el impacto positivo del programa de mindfulness. El análisis realizado se fundamenta en los planteamientos de Segal et al. (2017, como se cita en Kuyken et al. 2023), quienes sostienen que la práctica continuada del mindfulness favorece el desarrollo de habilidades como la autorregulación emocional, la conciencia de las propias experiencias y la descentralización de los pensamientos negativos, procesos que contribuyen al fortalecimiento progresivo de la autoestima. Este resultado converge con los encontrados por Kim et al. (2023) en Frontiers in Psychiatry, quienes reportaron que un programa de mindfulness de 12 semanas produjo mejoras significativas en autoestima y autocompasión en jóvenes, con efectos que se mantuvieron en el seguimiento. Además, Dogan y Yavuz (2023) demostraron que la atención plena se asocia significativamente con una mayor autoestima en adolescentes,

mediada por la claridad del autoconcepto y la competencia social, lo que explicaría el mecanismo de cambio observado en el presente estudio. La magnitud del efecto hallado refuerza la eficacia del programa aplicado en este contexto educativo público.

En relación con el objetivo específico 5, sobre el efecto por dimensiones de la autoestima, los resultados muestran mejoras estadísticamente significativas en todas las dimensiones evaluadas: Sí mismo (p = ,000), Social–Pares (p = ,001), Hogar–Padres (p = ,006) y Escolar–Académico (p = ,000). Esta evidencia puede interpretarse a partir de lo planteado por Coopersmith (1967, como se cita en Myers, 2022), quien sostiene que la autoestima es un constructo multidimensional que se manifiesta en los diferentes ámbitos de interacción de la persona; por ello, el fortalecimiento de la autovaloración puede reflejarse de manera simultánea en las dimensiones personal, social, familiar y escolar. Estos resultados coinciden con Phan et al. (2022), quienes señalan que el mindfulness mejora la autoestima y reduce factores de riesgo en adolescentes. De igual forma, Dogan y Yavuz . (2023) evidenciaron que el mindfulness fortalece tanto la competencia social como la autopercepción en adolescentes turcos, lo que guarda correspondencia con las mejoras observadas en las dimensiones social y de sí mismo del presente estudio. En la dimensión académica, Kato et al. (2022) reportaron que la terapia cognitiva breve con mindfulness en contexto escolar mejoró significativamente la regulación emocional y la percepción de autoeficacia académica, hallazgo que respalda los resultados de la dimensión escolar–académica reportados aquí.

Con relación a las implicancias, en el plano teórico, los resultados confirman que la autoestima adolescente puede fortalecerse mediante intervenciones psicoeducativas basadas en mindfulness, lo cual se sustenta en los aportes de Jon Kabat-Zinn, quien conceptualiza la atención plena como un proceso de conciencia intencional que permite una mejor regulación de la experiencia interna. Ello coincide con los planteamientos de Zindel Segal, quien junto a sus colaboradores explica que el mindfulness favorece la desactivación de patrones cognitivos

negativos y mejora la autorregulación emocional. Asimismo, se articula con los aportes de Mark Williams y John D. Teasdale, quienes señalan que la práctica sostenida de la atención plena contribuye a prevenir respuestas automáticas disfuncionales y promueve una mayor estabilidad emocional. En el plano práctico, los hallazgos respaldan la incorporación de programas de mindfulness en el currículo escolar peruano, particularmente en contextos vulnerables, siempre que se cuente con facilitadores capacitados, integración en el horario escolar y seguimiento continuo.

Respecto a las limitaciones, el diseño cuasi experimental no permitió aleatorización completa, lo que puede generar sesgos de selección. Además, solo se realizó una medición postest inmediata, por lo que no se conoce la permanencia de los efectos en el tiempo; estudios previos señalan que estos pueden mantenerse si existe práctica continua (Krobtrakulchai et al., 2024). Finalmente, al trabajar con una sola institución educativa de Cusco, la generalización de resultados es limitada, por lo que futuras investigaciones deberían ampliar la muestra e incorporar seguimientos longitudinales.

Capítulo VII

Conclusiones

Primera: Se concluye que la intervención aplicada tuvo un efecto estadísticamente significativo en el fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes de secundaria de la institución pública del Cusco, ya que en el pretest no se encontraron diferencias significativas entre los grupos, mientras que en el postest se evidenció una diferencia significativa a favor del grupo experimental ($p = ,001$; $d = -2,15$). Estos resultados confirman que la atención plena favorece el autoconocimiento, la autorregulación emocional y la aceptación personal, factores clave en la construcción de la autoestima durante la adolescencia, lo que respalda la eficacia del programa como una estrategia psicoeducativa pertinente en el ámbito escolar.

Segunda: Se concluye que, en el pretest, tanto el grupo control como el grupo experimental presentan predominantemente niveles bajos de autoestima, siendo este nivel más frecuente en el grupo experimental (92,3%) que en el grupo control (69,2%), sin registrarse casos de autoestima alta; lo cual evidencia que ambos grupos parten de condiciones iniciales similares antes de la intervención. Esta situación implica, desde el punto de vista psicoeducativo, la necesidad de implementar estrategias formativas orientadas al fortalecimiento del autoconocimiento, la regulación emocional y la valoración personal.

Tercera: En el postest, se evidencian diferencias significativas en los niveles de autoestima entre el grupo control y el grupo experimental, ya que mientras el 80,8% de los estudiantes del grupo control permanece en el nivel bajo, en el grupo experimental solo el 3,8% se mantiene en este nivel y un 46,2% alcanza un nivel alto de autoestima. Esta diferencia implica, desde el enfoque psicoeducativo y del Mindfulness, que la intervención aplicada favoreció de manera efectiva el fortalecimiento de la valoración personal, el autoconocimiento y la autorregulación emocional en los estudiantes.

Cuarta: En el grupo control, la comparación entre el pretest y el postest mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas evidenció una diferencia estadísticamente significativa (t = 2,111; gl = 25; p = ,045), con una diferencia media de 3,46 puntos; sin embargo, dado que la media del postest fue inferior a la del pretest, este resultado indica una disminución de la autoestima tras el periodo de evaluación. Esta evidencia implica que, en ausencia de una intervención específica, la autoestima de los estudiantes no solo no mejora, sino que puede presentar una tendencia al deterioro, reforzando la necesidad de implementar programas psicoeducativos.

Quinta: En el grupo experimental, la comparación entre el pretest y el postest mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas evidenció una diferencia altamente significativa (t = −13,79; gl = 25; p = ,001), con una diferencia media de −32,54 puntos, lo que indica un incremento sustancial de la autoestima tras la intervención. Este resultado implica que el programa aplicado fue altamente efectivo para mejorar la autoestima de los estudiantes, confirmando su impacto positivo y su pertinencia como estrategia psicoeducativa en el contexto escolar.

Sexta: El programa de Mindfulness tuvo un impacto estadísticamente significativo en todas las dimensiones de la autoestima de los estudiantes de secundaria de la institución pública del Cusco, ya que en el pretest no se evidenciaron diferencias entre los grupos, mientras que en el postest se registraron diferencias significativas a favor del grupo experimental en las dimensiones Sí mismo (p = ,000), Social–pares (p = ,001), Hogar–padres (p = ,006) y Escolar–académico (p = ,000). Estos resultados implican que el programa fortaleció de manera integral la percepción personal, social, familiar y académica de los estudiantes, consolidándose como una estrategia psicoeducativa eficaz en el contexto escolar.

Capítulo VIII

Recomendaciones

Primera: Se recomienda a los directivos, docentes, al departamento de psicología y a los padres de familia de la institución educativa de nivel secundario del Cusco, incorporar y fortalecer programas de Mindfulness en las acciones de tutoría, orientación educativa y acompañamiento familiar, debido a que esta estrategia ha demostrado ser eficaz para fortalecer la autoestima de los estudiantes durante la adolescencia. Asimismo, se sugiere que el departamento de psicología lidere el seguimiento socioemocional y brinde espacios de contención emocional, mientras que los padres de familia refuercen en el hogar prácticas de escucha, apoyo afectivo y ejercicios de atención plena.

Segunda: Se sugiere establecer acciones preventivas dirigidas por los directivos, docentes tutores, departamento de psicología, equipos de orientación educativa y padres de familia de las instituciones públicas de nivel secundario, orientadas al fortalecimiento de la autoestima, especialmente en estudiantes que presentan niveles bajos al inicio del año escolar. Se recomienda que el departamento de psicología realice evaluaciones diagnósticas y seguimiento socioemocional, mientras que los padres de familia refuercen en el hogar la comunicación asertiva, el reconocimiento de logros y el apoyo emocional. Esta recomendación se fundamenta en que la baja autoestima en la adolescencia puede afectar el bienestar emocional, la convivencia escolar y el rendimiento académico.

Tercera: Se propone extender la aplicación del programa de Mindfulness a otros grados y secciones de educación secundaria, involucrando a directivos, docentes tutores, departamento de psicología y profesionales de orientación educativa, considerando su eficacia para fortalecer la autoestima de los estudiantes. Asimismo, se recomienda que el departamento de psicología supervise el proceso de implementación y evaluación de resultados, mientras que los padres de familia acompañen desde el hogar reforzando hábitos de bienestar emocional y

atención plena. Esta recomendación se fundamenta en la necesidad de incorporar estrategias psicoeducativas que promuevan una autoimagen positiva, mayor estabilidad emocional y un entorno escolar más favorable para el aprendizaje y la interacción social.

Cuarta: Se recomienda a las autoridades educativas, departamento de psicología y padres de familia a priorizar la implementación de programas psicoeducativos sistemáticos orientados al fortalecimiento de la autoestima, especialmente en contextos donde no se desarrollan intervenciones socioemocionales específicas. Se recomienda que el departamento de psicología lidere acciones de prevención, monitoreo y acompañamiento emocional, mientras que las familias refuercen entornos de apoyo y comunicación positiva en el hogar. Esta recomendación se fundamenta en que la ausencia de acciones formativas estructuradas puede propiciar el deterioro progresivo de la autoestima en los estudiantes.

Quinta: Se recomienda consolidar e institucionalizar la aplicación del programa de Mindfulness dentro de las acciones psicoeducativas de educación secundaria, con la participación de directivos, docentes tutores, departamento de psicología y profesionales de orientación educativa, debido a su efectividad para fortalecer la autoestima de los estudiantes. Asimismo, se recomienda involucrar activamente a los padres de familia mediante talleres y actividades de acompañamiento que refuercen en el hogar las habilidades socioemocionales promovidas por el programa.

Sexta: Se recomienda a las instituciones educativas públicas de nivel secundario integrar programas de Mindfulness en los planes de tutoría y convivencia escolar, con la participación articulada de directivos, docentes tutores, departamento de psicología y padres de familia, debido a que este enfoque permite fortalecer de manera conjunta las dimensiones personal, social, familiar y académica de la autoestima en los estudiantes. Asimismo, se sugiere que el departamento de psicología realice el seguimiento del desarrollo socioemocional y que las familias refuercen en el hogar prácticas de apoyo emocional y comunicación positiva. Esta

recomendación se fundamenta en la necesidad de implementar estrategias psicoeducativas integrales que respondan a las múltiples áreas del desarrollo adolescente, favoreciendo una formación más equilibrada y coherente con las demandas del contexto escolar actual.

Referencias

American Psychological Association. (2023). *Mindfulness*. APA Dictionary of Psychology. https://dictionary.apa.org/mindfulness

Arias, F. G. (2021). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (7.ª ed.). Episteme.

Benites, L., & Valderrama, M. (2021). Autoestima y agresividad en estudiantes peruanos de educación secundaria. Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, 40(1), 81–87.

Bernal, C. A. (2023). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (5.ª ed.). Pearson Educación.

Bisquerra, R. (2020). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.

Carsley, D., Khoury, B., & Heath, N. L. (2020). Effectiveness of mindfulness interventions for mental health in schools: A comprehensive meta-analysis. *Mindfulness, 11*(3), 693–707. https://doi.org/10.1007/s12671-019-01225-4

Castillo, M. I., & Ruiz, J. D. A. (2025). Mindfulness en la educación: Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 15*(29), 1–15. https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2081

Centro Cochrane Iberoamericano. (2022). *Informe de evidencia: Intervenciones basadas en mindfulness (MBSR) para dolor crónico y estrés*.

Chininin,Y (2022). *Niveles de autoestima en mujeres adolescentes y adultas residentes de un distrito de Lima, 2021: Un estudio comparativo* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Institucional UPN. https://hdl.handle.net/11537/31004

Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, Á. (2021). *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la educación escolar*. Alianza Editorial.

Crane, R. S., Brewer, J., Feldman, C., Kabat-Zinn, J., Santorelli, S., Williams, J. M. G., &

Kuyken, W. (2021). What defines mindfulness-based programs? The warp and the weft. *Psychological Medicine, 51*(13), 2189–2196.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto* (6.ª ed.). SAGE.

Dogan Y, & Yavuz M (2023). Exploring the relationship between mindfulness and life satisfaction in adolescents: The role of social competence and self-esteem. *Child Indicators Research, 16*, 1453–1473. https://doi.org/10.1007/s12187-023-10028-y

Errasti-Pérez, J., Al-Halabí, S., López-Navarro, E., & Pérez-Álvarez, M. (2022). La atención plena (mindfulness): Definición y componentes básicos. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual, 30*(1), 329–346.

Flick, U. (2022). *Introducción a la investigación cualitativa* (6.ª ed.). Morata.

García, M. (2022). *Mindfulness y terapia cognitiva en la regulación emocional*.

Gil Montoya, M. D. (2020). *Mindfulness en Oriente y en Occidente*. UNED.

Goldberg, S. B., Tucker, R. P., Greene, P. A., Simpson, T. L., Kearney, D. J., & Davidson, R. J. (2022). Mindfulness-based interventions for psychiatric disorders: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*.

González-Martín, A. M., Aibar-Almazán, A., Rivas-Campo, Y., Castellote-Caballero, Y., & Carcelén-Fraile, M. C. (2023). Mindfulness to improve the mental health of university students: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Public Health, 11*, 1284632. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1284632

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2022). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (2.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78*(2), 169–183.

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.

Karl, J. A., & Fischer, R. (2024). Defining mindfulness: A review of existing definitions and suggested refinements. *Mindfulness*.

Kato, K., Matsumoto, Y., & Hirano, Y. (2022). Effectiveness of school-based brief cognitive behavioral therapy with mindfulness in improving the mental health of adolescents in a Japanese school setting: A preliminary study. *Frontiers in Psychology, 13*, 895086. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.895086

Kim, S., Munten, S., Stafford, S., & Kolla, N. J. (2023). Can mindfulness play a role in building social-emotional capacities among youth exposed to screens? *Frontiers in Psychiatry, 14*, 1165217. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1165217

Krobtrakulchai, T., Puranachaikere, T., Atsariyasing, W., Viravan, N., Thongchoi, K., & Prommin, P. (2024). Enhancing adolescent self-esteem: A pilot randomized controlled trial of the online mindfulness-based intervention program (MBSI Online). *Siriraj Medical Journal, 76*(2), 40–51. https://doi.org/10.33192/smj.v76i2.266383

Kuyken, W., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2023). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy: Theory and Practice* (2nd ed.). Guilford Press.

Ledesma Roque, N. T. (2024). *Estilos de crianza y autoestima en adolescentes del Centro Juvenil, Huancayo-2023* [Tesis de licenciatura, Universidad Continental]. https://hdl.handle.net/20.500.12394/16113

Lozano, M., & García, A. (2020). Salud emocional y autoestima en escolares peruanos. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas, 8*(1), 25–39.

Ministerio de Salud del Perú. (2022). *Documento técnico: Situación de la salud mental en el Perú*. Ministerio de Salud del Perú.

Montero-Marin, J., Cebolla, A., Demarzo, M., & García-Campayo, J. (2022). ¿Los programas

de atención plena (mindfulness) ayudan a reducir el estrés y la ansiedad en adultos sanos? *Informe de evidencia*. Centro Cochrane Iberoamericano.

Morley, R. H., & Fulton, C. L. (2020). The impact of mindfulness meditation on self-esteem. *Journal of Offender Rehabilitation, 59*(2), 98–116.

Myers, D. G., & DeWall, C. N. (2022). *Psicología* (13.ª ed.). Editorial Médica Panamericana.

Neff, K. D. (2023). Self-compassion: Theory, method, research, and intervention. *Annual Review of Psychology, 74*, 193–218.

Orth, U., & Robins, R. W. (2022). *Development of self-esteem across the lifespan*. Guilford Press.

Organización Mundial de la Salud. (2023). *Salud mental: Fortalecimiento de la autoestima y el bienestar emocional*.

Papalia, D. E., Martorell, G., & Feldman, R. D. (2023). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia* (9.ª ed.). McGraw-Hill.

Phan, M. L., Renshaw, T. L., Caramanico, J., Greeson, J. M., MacKenzie, E., Atkinson-Diaz, Z., ... Phares, V. (2022). Mindfulness-based school interventions: A systematic review of outcome evidence quality by study design. *Mindfulness, 13*(10), 2415–2432. https://doi.org/10.1007/s12671-022-01972-3

Quach, D., Jastrowski Mano, K. E., & Alexander, K. (2021). A randomized controlled trial examining the effect of mindfulness meditation on working memory capacity in adolescents. *Journal of Adolescent Health, 69*(1), 146–153.

Ramírez, L., Pérez, M., & Gómez, J. (2021). Autoestima y relaciones interpersonales. *Revista de Psicología Contemporánea, 15*(2), 45–60.

Saraff, S., & Tiwari, A. (2020). Effect of mindfulness on self-esteem. *Journal of Psychosocial Research, 15*(1), 331–343.

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2017). *Terapia cognitiva basada en*

mindfulness para la depresión (2.ª ed.). Kairós.

Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman,B. (2021). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology, 57*(2), 235–243.

UNICEF. (2022). *Estado mundial de la infancia 2022*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. https://www.unicef.org/es/estado-mundial-de-la-infancia

Usán Supervía, P., Salavera Bordás, C., & Quílez Robres, A. (2022). El papel mediador de la autoestima en la relación entre resiliencia y satisfacción con la vida. *Investigación en Psicología y Gestión del Comportamiento, 15*, 1121–1129.

ANEXOS

Anexo 1. Solicitud de permiso para llevar a cabo la investigación

"AÑO DE LA RECUPERACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA ECONOMÍA PERUANA"

Solicito: Solicitud de autorización para realizar una investigación de Tesis de pregrado

Sra. Directora de la I. E Comercio 41
Hilda Beatriz Mamani Ayma

De nuestra mayor consideración:

Reciba un cordial saludo.

Nos dirigimos a usted en calidad de bachilleres en Psicología de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco; Eliza Pilar Iruri Chuchullo, identificada con DNI Nro. 70914906 y Amisadai Cruz Espinoza, identificada con DNI Nro 44720025.

Ante Ud. con el debido respeto nos presentamos y exponemos, con el fin de solicitar su autorización para llevar a cabo una investigación en las instalaciones de su institución educativa.

La investigación lleva por título: **"Programa de mindfulness y autoestima"**, y tiene como objetivo principal "Fomentar el desarrollo de la autoestima y el bienestar emocional de las estudiantes mediante la práctica del mindfulness, promoviendo la autoconciencia, la autorregulación emocional y la aceptación personal en el entorno escolar.". Esta investigación tiene fines académicos y no representa ningún riesgo para los participantes ni para la institución.

La recolección de datos se realizará mediante test psicológicos, observaciones, sesiones; y se garantizará en todo momento la confidencialidad y el anonimato de las participantes, cumpliendo con los principios éticos de la investigación.

El estudio está dirigido a estudiantes de tercero y cuarto de secundaria, para lo cual se requeriría de 2 aulas de tercero ó 2 aulas de cuarto grado de secundaria , en horarios previamente coordinados con el personal docente o administrativo correspondiente. El programa consta de 10 sesiones con una duración de 40 minutos aproximadamente, las actividades se realizarían una vez por semana, el cual podría ser en el área de tutoría.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA "COMERCIO 41"
FECHA: 02 / 09 / 2025
N° Registro:

Celular 944750865

Nuestra investigación demostrará cómo la práctica del mindfulness puede influir positivamente en la autoestima de las estudiantes. Al permitirnos llevar a cabo este estudio en su institución, el colegio obtendrá información valiosa sobre el estado emocional de su alumnado y posibles factores que afectan su bienestar. Asi mismo podrían servir como base para diseñar actividades, talleres o estrategias que mejoren el clima escolar, fortalezcan la salud mental de los estudiantes y fomenten una cultura de autocuidado y respeto.

A su vez, el estudio se realizará con total responsabilidad ética: la participación será voluntaria, anónima, y se contará con la autorización previa de los padres o apoderados. No se interrumpirá el desarrollo de clases.

Agradecemos de antemano su colaboración y quedamos atentas a vuestra respuesta, la cual puede hacer llegar al correo electrónico 192503unsaac.edu.pe o 173193@unsaac.edu.pe o al número de contacto 944750865 o 984057646.

Sin otro particular, nos despedimos con respeto y agradecimiento.

Atentamente,

Cusco, 02 de septiembre del 2025

Eliza Pilar Iruri Chuchullo
DNI N°70914906

Amisadai Cruz Espinoza
DNI N° 44720025

Anexo 2. Carta de aceptación para la realización del Programa de Mindfulness

INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMERCIO 41

"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

Cusco, 05 de setiembre del 2025

SEÑORITAS:
Amisadai Cruz Espinoza
Eliza Pilar Iruri Chuchullo
Bachilleres de Psicología
Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

ASUNTO:

Remito: CARTA DE ACEPTACIÓN PARA REALIZAR LA APLICACIÓN DE SU PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN DE TESIS DE PREGRADO.

Mediante la presente:

Me es grato dirigirme a Ustedes y saludarlas cordialmente, en calidad de directora de la "Institución Educativa Pública Comercio 41"; y expresarle que, a su solicitud se acepta realizar la aplicación de vuestro programa de investigación de Tesis de Pregrado
"PROGRAMA DE MINDFULNESS Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LA I.E. COMERCIO 41, CUSCO, 2025 "

Para la aplicación de su programa de mindfulness y autoestima, deberá coordinar con la Psicóloga de la Institución Educativa.

Atentamente,

INSTITUCION EDUCATIVA COMERCIO 41 DIRECCION CUSCO

A BEATRIZ MAMANI AYMA
DIRECTORA

Anexo 3. Validación de Programa por Juicio de Expertos

Validación de Programa por Juicio de Expertos

1. **DATOS GENERALES**
   1.1. NOMBRE DEL PROGRAMA
   " DESPIERTA, RECONOCE Y FLORECE. "
   1.2. NOMBRE DE LA INVESTIGACIÓN
   PROGRAMA DE MINDFULNESS Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA, CUSCO - 2025.
   1.3. INVESTIGADORAS:
   Bach. Amisadai Cruz Espinoza
   Bach. Eliza Pilar Iruri Chuchullo

2. **DATOS DEL EXPERTO**
   2.1. NOMBRES Y APELLIDOS: Mgt. María Hortencia García Loaiza
   2.2. ESPECIALIDAD: Psicóloga Clínica y de la Salud
   2.3. CARGO E INSTITUCIÓN DONDE LABORA : Hospital Regional Cusco Departamento de Salud Mental - MAMIS

3. **CUADRO DE DIMENSIONES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

DIMENSIONES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
DIMENSIÓN	**CRITERIO**	**DESCRIPCIÓN**
ENDÓGENA	Contextualizado	Adecuado a las características y necesidades del contexto ecológico para el que ha sido diseñado.
	Consistente	Potente como programa en sí, con la suficiente calidad técnica y los elementos que deben configurar un programa.
	Congruente	Basado en un modelo teórico de contrastada validez, además de coherente a nivel psicopedagógico y en su desarrollo.
ENDÓGENA EXÓGENA	Flexible	Adaptable, dinámico, elástico, que puede adecuarse a situaciones diversas.
	Conveniente	Útil para dar respuesta a las necesidades detectadas, eficaz en el logro de objetivos
EXÓGENA	Factible	Aceptable desde el punto de vista de la institución responsable y, ejecutable si existe la disponibilidad de espacios, y recursos materiales y humanos.
	Generalizable	Aplicable a situaciones diversas dentro del mismo contexto, y en otros contextos de características similares.
INTEGRAL	Evaluable	Permite realizar juicios de valor y toma de decisiones sobre el propio programa y, todos los aspectos relacionados a su aplicación, resultados y la propia evaluación.

CUADRO DE PREGUNTAS PARA LA EVALUACIÓN

1- NUNCA - NO
2- A VECES
3- A MENUDO
4- FRECUENTEMENTE
5- SIEMPRE - SI

DIMENSIÓN: ENDÓGENA	FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 1: Contextualizado	**1**
Adecuado a las características y necesidades del contexto ecológico para el que ha sido diseñado.	

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
1. El programa parte de un análisis de necesidades.					X
2. Las necesidades han sido priorizadas atendiendo a las demandas de los destinatarios.					X
3. El programa surge para cubrir una serie de carencias en la institución.				X	
4. Las carencias han sido denunciadas por los destinatarios.					X
5. El contexto de aplicación se ha tenido en cuenta para el diseño del programa de intervención.					X

DIMENSIÓN: ENDÓGENA	FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 2: Consistente	**2**
Potente como programa en sí, con la suficiente calidad técnica y los elementos que deben configurar un programa.	

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
6. El programa se ha diseñado siguiendo un modelo teórico que lo sustente.				X	
7. La justificación del programa pone de manifiesto el carácter técnico del mismo.					X
8. Las metas se han especificado en el programa.					X
9. Las metas están relacionadas con las necesidades detectadas en el contexto					X
10. Los objetivos, tanto generales como específicos, están recogidos en el programa.					X
11. El programa presenta la secuencia de contenidos y actividades.					X
12. El programa recoge la metodología general y específica del programa.					X
13. Los recursos materiales y humanos necesarios para la implementación del programa han sido previstos.					X
14. Se ha realizado una planificación temporal del programa y de cada bloque de contenidos o unidades didácticas.					X
15. Los destinatarios del programa han sido descritos.					X
16. Se han contemplado las características que debe cumplir el responsable o responsables de la implementación del programa.					X
17. El programa tiene prevista su evaluación, integrando todos los aspectos evaluables.					X

DIMENSIÓN: ENDÓGENA	FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 3: Congruente	**3**
Basado en un modelo teórico de contrastada validez, además de coherente a nivel pedagógico y en su desarrollo.	

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
18. El modelo teórico que sustenta el programa de intervención es adecuado.					X
19. Las necesidades que dan lugar al diseño del programa son significativas.					X
20. El programa es un documento escrito con una elevada calidad técnica.					X
21. El programa ha sido redactado atendiendo a los criterios de claridad expositiva, corrección ortográfica,organización interna, vocabulario accesible, presentación vistosa, etc.					X
22. Los objetivos del programa, tanto generales como específicos, aparecen diferenciados en conceptuales, procedimentales y actitudinales, y aparecen formulados correctamente.					X
23. Los objetivos del programa se plantean de un modo secuencial, cubriendo las necesidades reales del contexto.				X	
24. Los contenidos están relacionados con los objetivos planteados en el programa.					X
25. Existe una organización lógica en la secuenciación de los contenidos y actividades.					X
26. Se ha contemplado en el programa y se prevé indicar a los destinatarios que los beneficios del programa se obtendrán a corto, medio y largo plazo.				X	
27. La metodología propuesta en el programa, es adecuada para cubrir objetivos, contenidos y para los destinatarios.					X
28. Los recursos materiales y humanos, necesarios para la implementación del programa, con las suficientes garantías de éxito, son razonables.					X
29. El tiempo necesario para la correcta aplicación del programa es suficiente y no supone una utopía.					X
30. El programa, en su diseño, tiene en cuenta las características de los destinatarios como grupos homogéneos y, eventualmente, heterogéneos.				X	
31. El responsable del programa posee la adecuada formación, conocimientos y capacidades para implementar y evaluar el programa de un modo adecuado.					X
32. El programa es evaluado antes, durante y después de la implementación con la intención de incrementar su calidad.					X
33. Los procedimientos de evaluación son congruentes con los objetivos, contenidos y metodología del programa.					X

DIMENSIÓN: ENDÓGENA - EXÓGENA	FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 4: Flexible	**4**
Adaptable, dinámico, elástico, que puede adecuarse a situaciones diversas.	

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
34. La consecución de un objetivo puede facilitar la consecución de los siguientes, pero sin condicionarla.				X	
35. Cada bloque de contenidos o unidades didácticas, tiene entidad propia y puede ser abordado sin tener vinculación con el resto de bloques.					X
36. Pueden eliminarse bloques de contenido o partes de un bloque, sin anular el programa en su totalidad.					X
37. El programa es funcional y adaptable, a la hora de facilitar la selección de los contenidos, en relación a las necesidades de los destinatarios.					X
38. La metodología empleada, permite integrar contenidos de distintos bloques, intercalando aspectos.					X
39. El programa permite adaptar el tiempo destinado a cada bloque, en función de las necesidades específicas de un grupo de destinatarios.					X
40. El programa presenta un carácter dinámico, dando al responsable del mismo, la posibilidad de adecuar la implementación del programa a las diversas situaciones que pudieran presentarse.				X	

DIMENSIÓN: ENDÓGENA – EXÓGENA	FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 5: Conveniente	5
Útil para dar respuesta a las necesidades detectadas, eficaz en el logro de los objetivos.	

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
41. La correcta implementación del programa puede dar respuesta a las necesidades detectadas en el contexto de referencia.					X
42. El programa, teniendo en cuenta la situación de partida, puede ser eficaz en la consecución de los objetivos de mejora.					X
43. La consecución de objetivos parciales, por parte de los destinatarios, podría incrementar su motivación e interés en la consecución del resto de objetivos.				X	
44. Los contenidos del programa cubren exhaustivamente las necesidades de los destinatarios.					X
45. La metodología empleada en el desarrollo de los contenidos del programa, puede fomentar la participación de los destinatarios en la construcción de sus propios aprendizajes.					X
46. El programa es adecuado y válido para los destinatarios del programa.					X
47. El programa es útil para los destinatarios y para el contexto ecológico del que éstos forman parte.				X	

DIMENSIÓN: ENDÓGENA	FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 6: Factible	6
Aceptable desde el punto de vista de la institución responsable y, ejecutable si existe la disponibilidad de espacios, y recursos materiales y humanos.	

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
48. El programa tiene relación con el plan de acción de la Institución en la que se desarrollará dicho programa.					X
49. La institución acepta el programa como instrumento para mejorar la calidad de los servicios que presta a sus clientes.					X
50. En la institución existe un servicio o centro que se encarga de las tareas administrativas, de dar a conocer el programa y de contactar con los posibles destinatarios del mismo.				X	
51. En la institución existe una o más personas que puedan ser responsables del programa; y en caso de no existir, la institución está dispuesta a localizarlos en otros contextos.					X
52. La institución financia la ejecución del programa.					X
53. La institución facilita un espacio adecuado para llevar a cabo la implementación del programa.					X
54. La institución subvenciona las necesidades materiales que puedan surgir durante la implementación del programa.					X
55. La institución facilita al ponente del programa las fechas para la aplicación del mismo, con la finalidad de no interferir en otras actividades.					X

DIMENSIÓN: EXÓGENA	FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 7: Generalizable	7
Aplicable a situaciones diversas dentro del mismo contexto, y en otros contextos de características similares.	

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
56. El programa puede cubrir las necesidades de distintos grupos, independientemente de que sean homogéneos o heterogéneos, dentro de un contexto ecológico.					X
57. Si los destinatarios tienen características similares, y forman un grupo, el programa puede adaptarse y aplicarse específicamente a dicho grupo.					X
58. Dependiendo de las características de los destinatarios y del momento de aplicación, el programa tendrá carácter preventivo, de desarrollo o terapéutico.				X	
59. El programa puede implementarse en otros contextos con características y necesidades análogas, obteniendo resultados similares.					X

DIMENSIÓN: INTEGRAL	FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 8: Evaluable	8
Permite realizar juicios de valor y toma de decisiones sobre el propio programa y todos los aspectos relacionados a su aplicación, resultados, y la propia evaluación.	

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
60. Los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales, tanto generales como específicos, pueden ser evaluados.					X
61. El resto de elementos formales del programa (contenidos, metodología, recursos, temporalización, destinatarios y responsables), pueden ser evaluados.					X
62. Los instrumentos de recogida de información, de cara a la evaluación del programa (antes, durante y al concluir la aplicación), son válidos y fiables.					X
63. Los instrumentos de evaluación permiten una adecuada toma de decisiones, sobre el programa en todo momento.					X
64.En el programa se contempla la persona o personas encargadas de llevar a cabo la evaluación del mismo, así como la toma de decisiones.					X
65. La persona responsable del programa, la institución y los destinatarios del programa, participan en la evaluación del mismo.				X	
66. Los costes de la evaluación (materiales y humanos) y la disponibilidad de tiempos para la misma, están previstos en el programa.					X
67. El proceso de evaluación culmina con una evaluación de la evaluación (metaevaluación).					X
68. El diseño de evaluación del programa posee una adecuada calidad técnica.					X
69. El diseño de evaluación es útil, para llevar a cabo la evaluación del programa en todos sus aspectos evaluables.				X	
70. El diseño de evaluación del programa es honesto, es decir, se tienen en cuenta los aspectos éticos de la evaluación.					X
71. El diseño de evaluación es viable, es decir, que resulta factible el llevarlo a cabo.					X

4. Luego de ser revisado el instrumento de validación de programa
Opinión de aplicabilidad: Aplicable (X)
Aplicable después de corregir ( )
No aplicable ( )

Mgtr. María Hortencia García Lozano
PSICOLOGA CLINICA DE LA SALUD
C. Ps. P. 3898 RNC. 00063

Firma y sello del Experto

Validación de Programa por Juicio de Expertos

1. **DATOS GENERALES**
   1.1. NOMBRE DEL PROGRAMA
   " DESPIERTA, RECONOCE Y FLORECE "
   1.2. NOMBRE DE LA INVESTIGACIÓN
   PROGRAMA DE MINDFULNESS Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA, CUSCO - 2025.
   1.3. INVESTIGADORAS:
   Bach. Amisadai Cruz Espinoza
   Bach. Eliza Pilar Iruri Chachullo

2. **DATOS DEL EXPERTO**
   2.1. NOMBRES Y APELLIDOS: Martín Humberto Valdez Meyer
   2.2. ESPECIALIDAD: Neuropsicólogo Clínico
   2.3. CARGO E INSTITUCIÓN DONDE LABORA: Docente Universitario - Universidad Continental

3. **CUADRO DE DIMENSIONES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

DIMENSIONES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
DIMENSIÓN	**CRITERIO**	**DESCRIPCIÓN**
ENDÓGENA	Contextualizado	Adecuado a las características y necesidades del contexto ecológico para el que ha sido diseñado.
	Consistente	Potente como programa en sí, con la suficiente calidad técnica y los elementos que deben configurar un programa.
	Congruente	Basado en un modelo teórico de contrastada validez, además de coherente a nivel psicopedagógico y en su desarrollo.
ENDÓGENA EXÓGENA	Flexible	Adaptable, dinámico, elástico, que puede adecuarse a situaciones diversas.
	Conveniente	Útil para dar respuesta a las necesidades detectadas, eficaz en el logro de objetivos.
EXÓGENA	Factible	Aceptable desde el punto de vista de la institución responsable y, ejecutable si existe la disponibilidad de espacios, y recursos materiales y humanos.
	Generalizable	Aplicable a situaciones diversas dentro del mismo contexto, y en otros contextos de características similares.
INTEGRAL	Evaluable	Permite realizar juicios de valor y toma de decisiones sobre el propio programa y, todos los aspectos relacionados a su aplicación, resultados y la propia evaluación.

CUADRO DE PREGUNTAS PARA LA EVALUACIÓN

1- NUNCA - **NO**
2- A VECES
3- A MENUDO
4- FRECUENTEMENTE
5- SIEMPRE - **SI**

DIMENSIÓN: ENDÓGENA	**FICHA DE EVALUACIÓN**				
CRITERIO 1: Contextualizado	**1**				
Adecuado a las características y necesidades del contexto ecológico para el que ha sido diseñado.					
INDICADORES DE EVALUACIÓN	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. El programa parte de un análisis de necesidades.					X
2. Las necesidades han sido priorizadas atendiendo a las demandas de los destinatarios.					X
3. El programa surge para cubrir una serie de carencias en la institución.					X
4. Las carencias han sido denunciadas por los destinatarios.					X
5. El contexto de aplicación se ha tenido en cuenta para el diseño del programa de intervención.					X

DIMENSIÓN: ENDÓGENA	**FICHA DE EVALUACIÓN**				
CRITERIO 2: Consistente	**2**				
Potente como programa en sí, con la suficiente calidad técnica y los elementos que deben configurar un programa.					
INDICADORES DE EVALUACIÓN	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6. El programa se ha diseñado siguiendo un modelo teórico que lo sustente.					X
7. La justificación del programa pone de manifiesto el carácter técnico del mismo.					X
8. Las metas se han especificado en el programa.					X
9. Las metas están relacionadas con las necesidades detectadas en el contexto.					X
10. Los objetivos, tanto generales como específicos, están recogidos en el programa.					X
11. El programa presenta la secuencia de contenidos y actividades.					X
12. El programa recoge la metodología general y específica del programa.					X
13. Los recursos materiales y humanos necesarios para la implementación del programa han sido previstos.					X
14. Se ha realizado una planificación temporal del programa y de cada bloque de contenidos o unidades didácticas.					X
15. Los destinatarios del programa han sido descritos.					X
16. Se han contemplado las características que debe cumplir el responsable o responsables de la implementación del programa.					X
17. El programa tiene prevista su evaluación, integrando todos los aspectos evaluables.					X

DIMENSIÓN: ENDÓGENA	**FICHA DE EVALUACIÓN**				
CRITERIO 3: Congruente	**3**				
Basado en un modelo teórico de contrastada validez, además de coherente a nivel pedagógico y en su desarrollo.					
INDICADORES DE EVALUACIÓN	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
18. El modelo teórico que sustenta el programa de intervención es adecuado.					X
19. Las necesidades que dan lugar al diseño del programa son significativas.					X
20. El programa es un documento escrito con una elevada calidad técnica.					X
21. El programa ha sido redactado atendiendo a los criterios de claridad expositiva, corrección ortográfica, organización interna, vocabulario accesible, presentación vistosa, etc.					X
22. Los objetivos del programa, tanto generales como específicos, aparecen diferenciados en conceptuales, procedimentales y actitudinales, y aparecen formulados correctamente.					X
23. Los objetivos del programa se plantean de un modo secuencial, cubriendo las necesidades reales del contexto.					X
24. Los contenidos están relacionados con los objetivos planteados en el programa.					X
25. Existe una organización lógica en la secuenciación de los contenidos y actividades.					X
26. Se ha contemplado en el programa y se prevé indicar a los destinatarios que los beneficios del programa se obtendrán a corto, medio y largo plazo.					X
27. La metodología propuesta en el programa, es adecuada para cubrir objetivos, contenidos y para los destinatarios.					X
28. Los recursos materiales y humanos, necesarios para la implementación del programa, con las suficientes garantías de éxito, son razonables.					X
29. El tiempo necesario para la correcta aplicación del programa es suficiente y no supone una utopía.					X
30. El programa, en su diseño, tiene en cuenta las características de los destinatarios como grupos homogéneos y, eventualmente, heterogéneos.					X
31. El responsable del programa posee la adecuada formación, conocimientos y capacidades para implementar y evaluar el programa de un modo adecuado.					X
32. El programa es evaluado antes, durante y después de la implementación con la intención de incrementar su calidad.					X
33. Los procedimientos de evaluación son congruentes con los objetivos, contenidos y metodología del programa.					X

DIMENSIÓN: ENDÓGENA - EXÓGENA	**FICHA DE EVALUACIÓN**				
CRITERIO 4: Flexible	**4**				
Adaptable, dinámico, elástico, que puede adecuarse a situaciones diversas.					
INDICADORES DE EVALUACIÓN	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
34. La consecución de un objetivo puede facilitar la consecución de los siguientes, pero sin condicionarla.					X
35. Cada bloque de contenidos o unidades didácticas, tiene entidad propia y puede ser abordado sin tener vinculación con el resto de bloques.					X
36. Pueden eliminarse bloques de contenido o partes de un bloque, sin anular el programa en su totalidad.					X
37. El programa es funcional y adaptable, a la hora de facilitar la selección de los contenidos, en relación a las necesidades de los destinatarios.					X
38. La metodología empleada, permite integrar contenidos de distintos bloques, intercalando aspectos.					X
39. El programa permite adaptar el tiempo destinado a cada bloque, en función de las necesidades específicas de un grupo de destinatarios.					X
40. El programa presenta un carácter dinámico, dando al responsable del mismo, la posibilidad de adecuar la implementación del programa a las diversas situaciones que pudieran presentarse.					X

DIMENSIÓN: ENDÓGENA – EXÓGENA	FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 5: Conveniente	**5**
Útil para dar respuesta a las necesidades detectadas, eficaz en el logro de los objetivos.	

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
41. La correcta implementación del programa puede dar respuesta a las necesidades detectadas en el contexto de referencia.					X
42. El programa, teniendo en cuenta la situación de partida, puede ser eficaz en la consecución de los objetivos de mejora.					X
43. La consecución de objetivos parciales, por parte de los destinatarios, podría incrementar su motivación e interés en la consecución del resto de objetivos.					X
44. Los contenidos del programa cubren exhaustivamente las necesidades de los destinatarios.					X
45. La metodología empleada en el desarrollo de los contenidos del programa, puede fomentar la participación de los destinatarios en la construcción de sus propios aprendizajes.					X
46. El programa es adecuado y válido para los destinatarios del programa.					X
47. El programa es útil para los destinatarios y para el contexto ecológico del que éstos forman parte.					X

DIMENSIÓN: ENDÓGENA	FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 6: Factible	**6**
Aceptable desde el punto de vista de la institución responsable y, ejecutable si existe la disponibilidad de espacios, y recursos materiales y humanos.	

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
48. El programa tiene relación con el plan de acción de la Institución en la que se desarrollará dicho programa.					X
49. La institución acepta el programa como instrumento para mejorar la calidad de los servicios que presta a sus clientes.					X
50. En la institución existe un servicio o centro que se encarga de las tareas administrativas, de dar a conocer el programa y de contactar con los posibles destinatarios del mismo.					X
51. En la institución existe una o más personas que puedan ser responsables del programa; y en caso de no existir, la institución está dispuesta a localizarlos en otros contextos.					X
52. La institución financia la ejecución del programa.					X
53. La institución facilita un espacio adecuado para llevar a cabo la implementación del programa.					X
54. La institución subvenciona las necesidades materiales que puedan surgir durante la implementación del programa.					X
55. La institución facilita al ponente del programa las fechas para la aplicación del mismo, con la finalidad de no interferir en otras actividades.					X

DIMENSIÓN: EXÓGENA	FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 7: Generalizable	**7**
Aplicable a situaciones diversas dentro del mismo contexto, y en otros contextos de características similares.	

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
56. El programa puede cubrir las necesidades de distintos grupos, independientemente de que sean homogéneos o heterogéneos, dentro de un contexto ecológico.					X
57. Si los destinatarios tienen características similares, y forman un grupo, el programa puede adaptarse y aplicarse específicamente a dicho grupo.					X
58. Dependiendo de las características de los destinatarios y del momento de aplicación, el programa tendrá carácter preventivo, de desarrollo o terapéutico.					X
59. El programa puede implementarse en otros contextos con características y necesidades análogas, obteniendo resultados similares.					X

DIMENSIÓN: INTEGRAL	FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 8: Evaluable	**8**
Permite realizar juicios de valor y toma de decisiones sobre el propio programa y todos los aspectos relacionados a su aplicación, resultados, y la propia evaluación.	

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
60. Los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales, tanto generales como específicos, pueden ser evaluados.				X	

61. El resto de elementos formales del programa (contenidos, metodología, recursos, temporalización, destinatarios y responsable), pueden ser evaluados.					X
62. Los instrumentos de recogida de información, de cara a la evaluación del programa (antes, durante y al concluir la aplicación), son válidos y fiables.					X
63. Los instrumentos de evaluación permiten una adecuada toma de decisiones, sobre el programa en todo momento.					X
64.En el programa se contempla la persona o personas encargadas de llevar a cabo la evaluación del mismo, así como la toma de decisiones.					X
65. La persona responsable del programa, la institución y los destinatarios del programa, participan en la evaluación del mismo.					X
66. Los costes de la evaluación (materiales y humanos) y la disponibilidad de tiempos para la misma, están previstos en el programa.					X
67. El proceso de evaluación culmina con una evaluación de la evaluación (metaevaluación).					X
68. El diseño de evaluación del programa posee una adecuada calidad técnica.					X
69. El diseño de evaluación es útil, para llevar a cabo la evaluación del programa en todos sus aspectos evaluables.					X
70. El diseño de evaluación del programa es honesto, es decir, se tienen en cuenta los aspectos éticos de la evaluación.					X
71. El diseño de evaluación es viable, es decir, que resulta factible el llevarlo a cabo.					X

4. Luego de ser revisado el instrumento de validación de programa
Opinión de aplicabilidad: Aplicable (X)
Aplicable después de corregir ( )
No aplicable ( )

Martín Humberto Valdez Meza
PSICÓLOGO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA
PSICOTERAPEUTA COGNITIVO CONDUCTUAL
C.Ps.P. 25285

Firma y sello del Experto

Validación de Programa por Juicio de Expertos

1. **DATOS GENERALES**
   1.1. NOMBRE DEL PROGRAMA
   " DESPIERTA, RECONOCE Y FLORECE. "
   1.2. NOMBRE DE LA INVESTIGACIÓN
   PROGRAMA DE MINDFULNESS Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA, CUSCO - 2025.
   1.3. INVESTIGADORAS:
   Bach. Amisadai Cruz Espinoza
   Bach. Eliza Pilar Iruri Chuchullo

2. **DATOS DEL EXPERTO**
   2.1. NOMBRES Y APELLIDOS: Mario Feliciano Landeo Apaza
   2.2. ESPECIALIDAD: Educadora
   2.3. CARGO E INSTITUCIÓN DONDE LABORA: Especialista de Convivencia Escolar de la GEREDU

3. **CUADRO DE DIMENSIONES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

DIMENSIONES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
DIMENSIÓN	**CRITERIO**	**DESCRIPCIÓN**
ENDÓGENA	Contextualizado	Adecuado a las características y necesidades del contexto ecológico para el que ha sido diseñado.
	Consistente	Potente como programa en sí, con la suficiente calidad técnica y los elementos que deben configurar un programa.
	Congruente	Basado en un modelo teórico de contrastada validez, además de coherente a nivel psicopedagógico y en su desarrollo.
ENDÓGENA EXÓGENA	Flexible	Adaptable, dinámico, elástico, que puede adecuarse a situaciones diversas.
	Conveniente	Útil para dar respuesta a las necesidades detectadas, eficaz en el logro de objetivos
EXÓGENA	Factible	Aceptable desde el punto de vista de la institución responsable y, ejecutable si existe la disponibilidad de espacios, y recursos materiales y humanos.
	Generalizable	Aplicable a situaciones diversas dentro del mismo contexto, y en otros contextos de características similares.
INTEGRAL	Evaluable	Permite realizar juicios de valor y toma de decisiones sobre el propio programa y, todos los aspectos relacionados a su aplicación, resultados y la propia evaluación.

CUADRO DE PREGUNTAS PARA LA EVALUACIÓN

1- NUNCA - NO
2- A VECES
3- A MENUDO
4- FRECUENTEMENTE
5- SIEMPRE - SI

DIMENSIÓN: ENDÓGENA	**FICHA DE EVALUACIÓN**				
CRITERIO 1: Contextualizado	**1**				
Adecuado a las características y necesidades del contexto ecológico para el que ha sido diseñado.					
INDICADORES DE EVALUACIÓN	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. El programa parte de un análisis de necesidades.					X
2. Las necesidades han sido priorizadas atendiendo a las demandas de los destinatarios.					X
3. El programa surge para cubrir una serie de carencias en la institución.					X
4. Las carencias han sido denunciadas por los destinatarios.					X
5. El contexto de aplicación se ha tenido en cuenta para el diseño del programa de intervención.				X	

DIMENSIÓN: ENDÓGENA	**FICHA DE EVALUACIÓN**				
CRITERIO 2: Consistente	**2**				
Potente como programa en sí, con la suficiente calidad técnica y los elementos que deben configurar un programa.					
INDICADORES DE EVALUACIÓN	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6. El programa se ha diseñado siguiendo un modelo teórico que lo sustente.					X
7. La justificación del programa pone de manifiesto el carácter técnico del mismo.					X
8. Las metas se han especificado en el programa.				X	
9. Las metas están relacionadas con las necesidades detectadas en el contexto					X
10. Los objetivos, tanto generales como específicos, están recogidos en el programa.				X	
11. El programa presenta la secuencia de contenidos y actividades.				X	
12. El programa recoge la metodología general y específica del programa.					X
13. Los recursos materiales y humanos necesarios para la implementación del programa han sido previstos.					X

14. Se ha realizado una planificación temporal del programa y de cada bloque de contenidos o unidades didácticas.					X
15. Los destinatarios del programa han sido descritos.					X
16. Se han contemplado las características que debe cumplir el responsable o responsables de la implementación del programa.				X	
17. El programa tiene prevista su evaluación, integrando todos los aspectos evaluables.					X

DIMENSIÓN: ENDÓGENA	**FICHA DE EVALUACIÓN**				
CRITERIO 3: Congruente	**3**				
Basado en un modelo teórico de contrastada validez, además de coherente a nivel pedagógico y en su desarrollo.					
INDICADORES DE EVALUACIÓN	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
18. El modelo teórico que sustenta el programa de intervención es adecuado.					X
19. Las necesidades que dan lugar al diseño del programa son significativas.					X
20. El programa es un documento escrito con una elevada calidad técnica.				X	
21. El programa ha sido redactado atendiendo a los criterios de claridad expositiva, corrección ortográfica,organización interna, vocabulario accesible, presentación vistosa, etc.					X
22. Los objetivos del programa, tanto generales como específicos, aparecen diferenciados en conceptuales, procedimentales y actitudinales, y aparecen formulados correctamente.				X	
23. Los objetivos del programa se plantean de un modo secuencial, cubriendo las necesidades reales del contexto.					X
24. Los contenidos están relacionados con los objetivos planteados en el programa.				X	
25. Existe una organización lógica en la secuenciación de los contenidos y actividades.					X
26. Se ha contemplado en el programa y se prevé indicar a los destinatarios que los beneficios del programa se obtendrán a corto, medio y largo plazo.					X
27. La metodología propuesta en el programa, es adecuada para cubrir objetivos, contenidos y para los destinatarios.					X
28. Los recursos materiales y humanos, necesarios para la implementación del programa, con las suficientes garantías de éxito, son razonables.				X	

29. El tiempo necesario para la correcta aplicación del programa es suficiente y no supone una utopía.					X
30. El programa, en su diseño, tiene en cuenta las características de los destinatarios como grupos homogéneos y, eventualmente, heterogéneos.					X
31. El responsable del programa posee la adecuada formación, conocimientos y capacidades para implementar y evaluar el programa de un modo adecuado.				X	
32. El programa es evaluado antes, durante y después de la implementación con la intención de incrementar su calidad.					X
33. Los procedimientos de evaluación son congruentes con los objetivos, contenidos y metodología del programa.				X	

DIMENSIÓN: ENDÓGENA - EXÓGENA	**FICHA DE EVALUACIÓN**				
CRITERIO 4: Flexible	**4**				
Adaptable, dinámico, elástico, que puede adecuarse a situaciones diversas.					
INDICADORES DE EVALUACIÓN	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
34. La consecución de un objetivo puede facilitar la consecución de los siguientes, pero sin condicionarla.					X
35. Cada bloque de contenidos o unidades didácticas, tiene entidad propia y puede ser abordado sin tener vinculación con el resto de bloques.					X
36. Pueden eliminarse bloques de contenido o partes de un bloque, sin anular el programa en su totalidad.					X
37. El programa es funcional y adaptable, a la hora de facilitar la selección de los contenidos, en relación a las necesidades de los destinatarios.				X	
38. La metodología empleada, permite integrar contenidos de distintos bloques, intercalando aspectos.					X
39. El programa permite adaptar el tiempo destinado a cada bloque, en función de las necesidades específicas de un grupo de destinatarios.				X	
40. El programa presenta un carácter dinámico, dando al responsable del mismo, la posibilidad de adecuar la implementación del programa a las diversas situaciones que pudieran presentarse.					X

DIMENSIÓN: ENDÓGENA – EXÓGENA	FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 5: Conveniente	5

Útil para dar respuesta a las necesidades detectadas, eficaz en el logro de los objetivos.

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
41. La correcta implementación del programa puede dar respuesta a las necesidades detectadas en el contexto de referencia.					X
42. El programa, teniendo en cuenta la situación de partida, puede ser eficaz en la consecución de los objetivos de mejora.				X	
43. La consecución de objetivos parciales, por parte de los destinatarios, podría incrementar su motivación e interés en la consecución del resto de objetivos.					X
44. Los contenidos del programa cubren exhaustivamente las necesidades de los destinatarios.				X	
45. La metodología empleada en el desarrollo de los contenidos del programa, puede fomentar la participación de los destinatarios en la construcción de sus propios aprendizajes.					X
46. El programa es adecuado y válido para los destinatarios del programa.					X
47. El programa es útil para los destinatarios y para el contexto ecológico del que éstos forman parte.					X

DIMENSIÓN: ENDÓGENA	FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 6: Factible	6

Aceptable desde el punto de vista de la institución responsable y, ejecutable si existe la disponibilidad de espacios, y recursos materiales y humanos.

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
48. El programa tiene relación con el plan de acción de la Institución en la que se desarrollará dicho programa.					X
49. La institución acepta el programa como instrumento para mejorar la calidad de los servicios que presta a sus clientes.					X
50. En la institución existe un servicio o centro que se encarga de las tareas administrativas, de dar a conocer el programa y de contactar con los posibles destinatarios del mismo.					X
51. En la institución existe una o más personas que puedan ser responsables del programa; y en caso de no existir, la institución está dispuesta a localizarlos en otros contextos.				X	
52. La institución financia la ejecución del programa.					X
53. La institución facilita un espacio adecuado para llevar a cabo la implementación del programa.					X
54. La institución subvenciona las necesidades materiales que puedan surgir durante la implementación del programa.					X
55. La institución facilita al ponente del programa las fechas para la aplicación del mismo, con la finalidad de no interferir en otras actividades.					X

DIMENSIÓN: EXÓGENA	FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 7: Generalizable	7

Aplicable a situaciones diversas dentro del mismo contexto, y en otros contextos de características similares.

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
56. El programa puede cubrir las necesidades de distintos grupos, independientemente de que sean homogéneos o heterogéneos, dentro de un contexto ecológico.					X
57. Si los destinatarios tienen características similares, y forman un grupo, el programa puede adaptarse y aplicarse específicamente a dicho grupo.				X	
58. Dependiendo de las características de los destinatarios y del momento de aplicación, el programa tendrá carácter preventivo, de desarrollo o terapéutico.					X
59. El programa puede implementarse en otros contextos con características y necesidades análogas, obteniendo resultados similares.					X

DIMENSIÓN: INTEGRAL	FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 8: Evaluable	8

Permite realizar juicios de valor y toma de decisiones sobre el propio programa y todos los aspectos relacionados a su aplicación, resultados, y la propia evaluación.

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
60. Los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales, tanto generales como específicos, pueden ser evaluados.					X
61. El resto de elementos formales del programa (contenidos, metodología, recursos, temporalización, destinatarios y responsables), pueden ser evaluados.					X
62. Los instrumentos de recogida de información, de cara a la evaluación del programa (antes, durante y al concluir la aplicación), son válidos y fiables.					X
63. Los instrumentos de evaluación permiten una adecuada toma de decisiones, sobre el programa en todo momento.					X
64.En el programa se contempla la persona o personas encargadas de llevar a cabo la evaluación del mismo, así como la toma de decisiones.					X
65. La persona responsable del programa, la institución y los destinatarios del programa, participan en la evaluación del mismo.					X
66. Los costes de la evaluación (materiales y humanos) y la disponibilidad de tiempos para la misma, están previstos en el programa.					X
67. El proceso de evaluación culmina con una evaluación de la evaluación (metaevaluación).					X
68. El diseño de evaluación del programa posee una adecuada calidad técnica.				X	
69. El diseño de evaluación es útil, para llevar a cabo la evaluación del programa en todos sus aspectos evaluables.					X
70. El diseño de evaluación del programa es honesto, es decir, se tienen en cuenta los aspectos éticos de la evaluación.					X
71. El diseño de evaluación es viable, es decir, que resulta factible el llevarlo a cabo.					X

4. Luego de ser revisado el instrumento de validación de programa
   Opinión de aplicabilidad: Aplicable (X)
   Aplicable después de corregir ( )
   No aplicable ( )

GOBIERNO REGIONAL CUSCO
Mgr. Mario F. Landeo Apaza

Firma y sello del Experto

Validación de Programa por Juicio de Expertos

1. **DATOS GENERALES**
   1.1. NOMBRE DEL PROGRAMA
   " DESPIERTA, RECONOCE Y FLORECE. "
   1.2. NOMBRE DE LA INVESTIGACIÓN
   PROGRAMA DE MINDFULNESS Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA, CUSCO - 2025.
   1.3. INVESTIGADORAS:
   Bach. Amisadai Cruz Espinoza
   Bach. Eliza Pilar Iruri Chuchullo

2. **DATOS DEL EXPERTO**
   2.1. NOMBRES Y APELLIDOS: Giovanna Flores Guispe
   2.2. ESPECIALIDAD: Psicóloga clínica y de la Salud
   2.3. CARGO E INSTITUCIÓN DONDE LABORA: psicóloga Hospital Regional de Cusco

3. **CUADRO DE DIMENSIONES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

DIMENSIONES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
DIMENSIÓN	**CRITERIO**	**DESCRIPCIÓN**
ENDÓGENA	Contextualizado	Adecuado a las características y necesidades del contexto ecológico para el que ha sido diseñado.
	Consistente	Potente como programa en sí, con la suficiente calidad técnica y los elementos que deben configurar un programa.
	Congruente	Basado en un modelo teórico de contrastada validez, además de coherente a nivel psicopedagógico y en su desarrollo.
ENDÓGENA EXÓGENA	Flexible	Adaptable, dinámico, elástico, que puede adecuarse a situaciones diversas.
	Conveniente	Útil para dar respuesta a las necesidades detectadas, eficaz en el logro de objetivos
EXÓGENA	Factible	Aceptable desde el punto de vista de la institución responsable y, ejecutable si existe la disponibilidad de espacios, y recursos materiales y humanos.
	Generalizable	Aplicable a situaciones diversas dentro del mismo contexto, y en otros contextos de características similares.
INTEGRAL	Evaluable	Permite realizar juicios de valor y toma de decisiones sobre el propio programa y, todos los aspectos relacionados a su aplicación, resultados y la propia evaluación.

CUADRO DE PREGUNTAS PARA LA EVALUACIÓN

1- NUNCA - NO
2- A VECES
3- A MENUDO
4- FRECUENTEMENTE
5- SIEMPRE - SI

DIMENSIÓN: ENDÓGENA	**FICHA DE EVALUACIÓN**				
CRITERIO 1: Contextualizado	**1**				
Adecuado a las características y necesidades del contexto ecológico para el que ha sido diseñado.					
INDICADORES DE EVALUACIÓN	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. El programa parte de un análisis de necesidades.					X
2. Las necesidades han sido priorizadas atendiendo a las demandas de los destinatarios.					X
3. El programa surge para cubrir una serie de carencias en la institución.					X
4. Las carencias han sido denunciadas por los destinatarios.					X
5. El contexto de aplicación se ha tenido en cuenta para el diseño del programa de intervención.					X

DIMENSIÓN: ENDÓGENA	**FICHA DE EVALUACIÓN**				
CRITERIO 2: Consistente	**2**				
Potente como programa en sí, con la suficiente calidad técnica y los elementos que deben configurar un programa.					
INDICADORES DE EVALUACIÓN	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6. El programa se ha diseñado siguiendo un modelo teórico que lo sustente.					X
7. La justificación del programa pone de manifiesto el carácter técnico del mismo.				X	
8. Las metas se han especificado en el programa.					X
9. Las metas están relacionadas con las necesidades detectadas en el contexto					X
10. Los objetivos, tanto generales como específicos, están recogidos en el programa.					X
11. El programa presenta la secuencia de contenidos y actividades.					X
12. El programa recoge la metodología general y específica del programa.					X
13. Los recursos materiales y humanos necesarios para la implementación del programa han sido previstos.					X

14. Se ha realizado una planificación temporal del programa y de cada bloque de contenidos o unidades didácticas.				X	
15. Los destinatarios del programa han sido descritos.					X
16. Se han contemplado las características que debe cumplir el responsable o responsables de la implementación del programa.					X
17. El programa tiene prevista su evaluación, integrando todos los aspectos evaluables.					X

DIMENSIÓN: ENDÓGENA	**FICHA DE EVALUACIÓN**				
CRITERIO 3: Congruente	**3**				
Basado en un modelo teórico de contrastada validez, además de coherente a nivel pedagógico y en su desarrollo.					
INDICADORES DE EVALUACIÓN	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
18. El modelo teórico que sustenta el programa de intervención es adecuado.				X	
19. Las necesidades que dan lugar al diseño del programa son significativas.					X
20. El programa es un documento escrito con una elevada calidad técnica.					X
21. El programa ha sido redactado atendiendo a los criterios de claridad expositiva, corrección ortográfica,organización interna, vocabulario accesible, presentación vistosa, etc.					X
22. Los objetivos del programa, tanto generales como específicos, aparecen diferenciados en conceptuales, procedimentales y actitudinales, y aparecen formulados correctamente.					X
23. Los objetivos del programa se plantean de un modo secuencial, cubriendo las necesidades reales del contexto.					X
24. Los contenidos están relacionados con los objetivos planteados en el programa.					X
25. Existe una organización lógica en la secuenciación de los contenidos y actividades.					X
26. Se ha contemplado en el programa y se prevé indicar a los destinatarios que los beneficios del programa se obtendrán a corto, medio y largo plazo.					X
27. La metodología propuesta en el programa, es adecuada para cubrir objetivos, contenidos y para los destinatarios.					X
28. Los recursos materiales y humanos, necesarios para la implementación del programa, con las suficientes garantías de éxito, son razonables.					X

29. El tiempo necesario para la correcta aplicación del programa es suficiente y no supone una utopía.					X
30. El programa, en su diseño, tiene en cuenta las características de los destinatarios como grupos homogéneos y, eventualmente, heterogéneos.					X
31. El responsable del programa posee la adecuada formación, conocimientos y capacidades para implementar y evaluar el programa de un modo adecuado.					X
32. El programa es evaluado antes, durante y después de la implementación con la intención de incrementar su calidad.					X
33. Los procedimientos de evaluación son congruentes con los objetivos, contenidos y metodología del programa.					X

DIMENSIÓN: ENDÓGENA - EXÓGENA	**FICHA DE EVALUACIÓN**				
CRITERIO 4: Flexible	**4**				
Adaptable, dinámico, elástico, que puede adecuarse a situaciones diversas.					
INDICADORES DE EVALUACIÓN	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
34. La consecución de un objetivo puede facilitar la consecución de los siguientes, pero sin condicionarla.					X
35. Cada bloque de contenidos o unidades didácticas, tiene entidad propia y puede ser abordado sin tener vinculación con el resto de bloques.					X
36. Pueden eliminarse bloques de contenido o partes de un bloque, sin anular el programa en su totalidad.					X
37. El programa es funcional y adaptable, a la hora de facilitar la selección de los contenidos, en relación a las necesidades de los destinatarios.					X
38. La metodología empleada, permite integrar contenidos de distintos bloques, intercalando aspectos.				X	
39. El programa permite adaptar el tiempo destinado a cada bloque, en función de las necesidades específicas de un grupo de destinatarios.					X
40. El programa presenta un carácter dinámico, dando al responsable del mismo, la posibilidad de adecuar la implementación del programa a las diversas situaciones que pudieran presentarse.					X

DIMENSIÓN: ENDÓGENA – EXÓGENA	FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 5: Conveniente	5
Útil para dar respuesta a las necesidades detectadas, eficaz en el logro de los objetivos.	

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
41. La correcta implementación del programa puede dar respuesta a las necesidades detectadas en el contexto de referencia.					X
42. El programa, teniendo en cuenta la situación de partida, puede ser eficaz en la consecución de los objetivos de mejora.					X
43. La consecución de objetivos parciales, por parte de los destinatarios, podría incrementar su motivación e interés en la consecución del resto de objetivos.					X
44. Los contenidos del programa cubren exhaustivamente las necesidades de los destinatarios.					X
45. La metodología empleada en el desarrollo de los contenidos del programa, puede fomentar la participación de los destinatarios en la construcción de sus propios aprendizajes.					X
46. El programa es adecuado y válido para los destinatarios del programa.				X	
47. El programa es útil para los destinatarios y para el contexto ecológico del que éstos forman parte.					X

DIMENSIÓN: ENDÓGENA	FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 6: Factible	6
Aceptable desde el punto de vista de la institución responsable y, ejecutable si existe la disponibilidad de espacios, y recursos materiales y humanos.	

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
48. El programa tiene relación con el plan de acción de la Institución en la que se desarrollará dicho programa.					X
49. La institución acepta el programa como instrumento para mejorar la calidad de los servicios que presta a sus clientes.					X
50. En la institución existe un servicio o centro que se encarga de las tareas administrativas, de dar a conocer el programa y de contactar con los posibles destinatarios del mismo.					X
51. En la institución existe una o más personas que puedan ser responsables del programa; y en caso de no existir, la institución está dispuesta a localizarlos en otros contextos.					X
52. La institución financia la ejecución del programa.					X
53. La institución facilita un espacio adecuado para llevar a cabo la implementación del programa.					X
54. La institución subvenciona las necesidades materiales que puedan surgir durante la implementación del programa.					X
55. La institución facilita al ponente del programa las fechas para la aplicación del mismo, con la finalidad de no interferir en otras actividades.				X	

DIMENSIÓN: EXÓGENA	FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 7: Generalizable	7
Aplicable a situaciones diversas dentro del mismo contexto, y en otros contextos de características similares.	

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
56. El programa puede cubrir las necesidades de distintos grupos, independientemente de que sean homogéneos o heterogéneos, dentro de un contexto ecológico.				X	
57. Si los destinatarios tienen características similares, y forman un grupo, el programa puede adaptarse y aplicarse específicamente a dicho grupo.					X
58. Dependiendo de las características de los destinatarios y del momento de aplicación, el programa tendrá carácter preventivo, de desarrollo o terapéutico.					X
59. El programa puede implementarse en otros contextos con características y necesidades análogas, obteniendo resultados similares.					X

DIMENSIÓN: INTEGRAL	FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 8: Evaluable	8
Permite realizar juicios de valor y toma de decisiones sobre el propio programa y todos los aspectos relacionados a su aplicación, resultados, y la propia evaluación.	

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
60. Los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales, tanto generales como específicos, pueden ser evaluados.					X
61. El resto de elementos formales del programa (contenidos, metodología, recursos, temporalización, destinatarios y responsables), pueden ser evaluados.					X
62. Los instrumentos de recogida de información, de cara a la evaluación del programa (antes, durante y al concluir la aplicación), son válidos y fiables.					X
63. Los instrumentos de evaluación permiten una adecuada toma de decisiones, sobre el programa en todo momento.					X
64.En el programa se contempla la persona o personas encargadas de llevar a cabo la evaluación del mismo, así como la toma de decisiones.					X
65. La persona responsable del programa, la institución y los destinatarios del programa, participan en la evaluación del mismo.					X
66. Los costes de la evaluación (materiales y humanos) y la disponibilidad de tiempos para la misma, están previstos en el programa.				X	
67. El proceso de evaluación culmina con una evaluación de la evaluación (metaevaluación).					X
68. El diseño de evaluación del programa posee una adecuada calidad técnica.					X
69. El diseño de evaluación es útil, para llevar a cabo la evaluación del programa en todos sus aspectos evaluables.					X
70. El diseño de evaluación del programa es honesto, es decir, se tienen en cuenta los aspectos éticos de la evaluación.					X
71. El diseño de evaluación es viable, es decir, que resulta factible el llevarlo a cabo.					X

4. Luego de ser revisado el instrumento de validación de programa
   Opinión de aplicabilidad: Aplicable (X)
   Aplicable después de corregir ( )
   No aplicable ( )

HOSPITAL REGIONAL DE CUSCO
Giovanna Flores Quispe
PSICÓLOGO CLÍNICO Y DE LA SALUD
C.Ps.P. 26254 RNE. 8103

Firma y sello del Experto

Validación de Programa por Juicio de Expertos

1. **DATOS GENERALES**
   1.1. NOMBRE DEL PROGRAMA
   " DESPIERTA, RECONOCE Y FLORECE. "
   1.2. NOMBRE DE LA INVESTIGACIÓN
   PROGRAMA DE MINDFULNESS Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA, CUSCO - 2025.
   1.3. INVESTIGADORAS:
   Bach. Amisadai Cruz Espinoza
   Bach. Eliza Pilar Iruri Chuchullo

2. **DATOS DEL EXPERTO**
   2.1. NOMBRES Y APELLIDOS: Evelyn Nilvska Huaroco Flores
   2.2. ESPECIALIDAD: Ps. clínica y de la salud
   2.3. CARGO E INSTITUCIÓN DONDE LABORA : Hospital regional cusco

3. **CUADRO DE DIMENSIONES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

DIMENSIONES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
DIMENSIÓN	**CRITERIO**	**DESCRIPCIÓN**
ENDÓGENA	Contextualizado	Adecuado a las características y necesidades del contexto ecológico para el que ha sido diseñado.
	Consistente	Potente como programa en sí, con la suficiente calidad técnica y los elementos que deben configurar un programa.
	Congruente	Basado en un modelo teórico de contrastada validez, además de coherente a nivel psicopedagógico y en su desarrollo.
ENDÓGENA EXÓGENA	Flexible	Adaptable, dinámico, elástico, que puede adecuarse a situaciones diversas.
	Conveniente	Útil para dar respuesta a las necesidades detectadas, eficaz en el logro de objetivos
EXÓGENA	Factible	Aceptable desde el punto de vista de la institución responsable y, ejecutable si existe la disponibilidad de espacios, y recursos materiales y humanos.
	Generalizable	Aplicable a situaciones diversas dentro del mismo contexto, y en otros contextos de características similares.
INTEGRAL	Evaluable	Permite realizar juicios de valor y toma de decisiones sobre el propio programa y, todos los aspectos relacionados a su aplicación, resultados y la propia evaluación.

CUADRO DE PREGUNTAS PARA LA EVALUACIÓN

1- NUNCA - **NO**
2- A VECES
3- A MENUDO
4- FRECUENTEMENTE
5- SIEMPRE - **SI**

DIMENSIÓN: ENDÓGENA	**FICHA DE EVALUACIÓN**
CRITERIO 1: Contextualizado	**1**
Adecuado a las características y necesidades del contexto ecológico para el que ha sido diseñado.	

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
1. El programa parte de un análisis de necesidades.				X	
2. Las necesidades han sido priorizadas atendiendo a las demandas de los destinatarios.					X
3. El programa surge para cubrir una serie de carencias en la institución.					X
4. Las carencias han sido denunciadas por los destinatarios.				X	
5. El contexto de aplicación se ha tenido en cuenta para el diseño del programa de intervención.					X

DIMENSIÓN: ENDÓGENA	**FICHA DE EVALUACIÓN**
CRITERIO 2: Consistente	**2**
Potente como programa en sí, con la suficiente calidad técnica y los elementos que deben configurar un programa.	

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
6. El programa se ha diseñado siguiendo un modelo teórico que lo sustente.					X
7. La justificación del programa pone de manifiesto el carácter técnico del mismo.					X
8. Las metas se han especificado en el programa.					X
9. Las metas están relacionadas con las necesidades detectadas en el contexto				X	
10. Los objetivos, tanto generales como específicos, están recogidos en el programa.					X
11. El programa presenta la secuencia de contenidos y actividades.					X
12. El programa recoge la metodología general y específica del programa.				X	
13. Los recursos materiales y humanos necesarios para la implementación del programa han sido previstos.				X	
14. Se ha realizado una planificación temporal del programa y de cada bloque de contenidos o unidades didácticas.					X
15. Los destinatarios del programa han sido descritos.				X	
16. Se han contemplado las características que debe cumplir el responsable o responsables de la implementación del programa.					X
17. El programa tiene prevista su evaluación, integrando todos los aspectos evaluables.				X	

DIMENSIÓN: ENDÓGENA	**FICHA DE EVALUACIÓN**
CRITERIO 3: Congruente	**3**
Basado en un modelo teórico de contrastada validez, además de coherente a nivel pedagógico y en su desarrollo.	

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
18. El modelo teórico que sustenta el programa de intervención es adecuado.					X
19. Las necesidades que dan lugar al diseño del programa son significativas.				X	
20. El programa es un documento escrito con una elevada calidad técnica.					X
21. El programa ha sido redactado atendiendo a los criterios de claridad expositiva, corrección ortográfica,organización interna, vocabulario accesible, presentación vistosa, etc.				X	
22. Los objetivos del programa, tanto generales como específicos, aparecen diferenciados en conceptuales, procedimentales y actitudinales, y aparecen formulados correctamente.					X
23. Los objetivos del programa se plantean de un modo secuencial, cubriendo las necesidades reales del contexto.					X
24. Los contenidos están relacionados con los objetivos planteados en el programa.					X
25. Existe una organización lógica en la secuenciación de los contenidos y actividades.				X	
26. Se ha contemplado en el programa y se prevé indicar a los destinatarios que los beneficios del programa se obtendrán a corto, medio y largo plazo.					X
27. La metodología propuesta en el programa, es adecuada para cubrir objetivos, contenidos y para los destinatarios.				X	
28. Los recursos materiales y humanos, necesarios para la implementación del programa, con las suficientes garantías de éxito, son razonables.					X
29. El tiempo necesario para la correcta aplicación del programa es suficiente y no supone una utopía.				X	
30. El programa, en su diseño, tiene en cuenta las características de los destinatarios como grupos homogéneos y, eventualmente, heterogéneos.					X
31. El responsable del programa posee la adecuada formación, conocimientos y capacidades para implementar y evaluar el programa de un modo adecuado.					X
32. El programa es evaluado antes, durante y después de la implementación con la intención de incrementar su calidad.					X
33. Los procedimientos de evaluación son congruentes con los objetivos, contenidos y metodología del programa.					X

DIMENSIÓN: ENDÓGENA - EXÓGENA	**FICHA DE EVALUACIÓN**
CRITERIO 4: Flexible	**4**
Adaptable, dinámico, elástico, que puede adecuarse a situaciones diversas.	

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
34. La consecución de un objetivo puede facilitar la consecución de los siguientes, pero sin condicionarla.					X
35. Cada bloque de contenidos o unidades didácticas, tiene entidad propia y puede ser abordado sin tener vinculación con el resto de bloques.				X	
36. Pueden eliminarse bloques de contenido o partes de un bloque, sin anular el programa en su totalidad.					X
37. El programa es funcional y adaptable, a la hora de facilitar la selección de los contenidos, en relación a las necesidades de los destinatarios.					X
38. La metodología empleada, permite integrar contenidos de distintos bloques, intercalando aspectos.					X
39. El programa permite adaptar el tiempo destinado a cada bloque, en función de las necesidades específicas de un grupo de destinatarios.					X
40. El programa presenta un carácter dinámico, dando al responsable del mismo, la posibilidad de adecuar la implementación del programa a las diversas situaciones que pudieran presentarse.					X

DIMENSIÓN: ENDÓGENA – EXÓGENA	FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 5: Conveniente	5

Útil para dar respuesta a las necesidades detectadas, eficaz en el logro de los objetivos.

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
41. La correcta implementación del programa puede dar respuesta a las necesidades detectadas en el contexto de referencia.					X
42. El programa, teniendo en cuenta la situación de partida, puede ser eficaz en la consecución de los objetivos de mejora.					X
43. La consecución de objetivos parciales, por parte de los destinatarios, podría incrementar su motivación e interés en la consecución del resto de objetivos.				X	
44. Los contenidos del programa cubren exhaustivamente las necesidades de los destinatarios.					X
45. La metodología empleada en el desarrollo de los contenidos del programa, puede fomentar la participación de los destinatarios en la construcción de sus propios aprendizajes.				X	
46. El programa es adecuado y válido para los destinatarios del programa.					X
47. El programa es útil para los destinatarios y para el contexto ecológico del que éstos forman parte.					X

DIMENSIÓN: ENDÓGENA	FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 6: Factible	6

Aceptable desde el punto de vista de la institución responsable y, ejecutable si existe la disponibilidad de espacios, y recursos materiales y humanos.

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
48. El programa tiene relación con el plan de acción de la Institución en la que se desarrollará dicho programa.					X
49. La institución acepta el programa como instrumento para mejorar la calidad de los servicios que presta a sus clientes.				X	
50. En la institución existe un servicio o centro que se encarga de las tareas administrativas, de dar a conocer el programa y de contactar con los posibles destinatarios del mismo.					X
51. En la institución existe una o más personas que puedan ser responsables del programa; y en caso de no existir, la institución está dispuesta a localizarlos en otros contextos.					X
52. La institución financia la ejecución del programa.				X	
53. La institución facilita un espacio adecuado para llevar a cabo la implementación del programa.					X
54. La institución subvenciona las necesidades materiales que puedan surgir durante la implementación del programa.				X	
55. La institución facilita al ponente del programa las fechas para la aplicación del mismo, con la finalidad de no interferir en otras actividades.					X

DIMENSIÓN: EXÓGENA	FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 7: Generalizable	7

Aplicable a situaciones diversas dentro del mismo contexto, y en otros contextos de características similares.

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
56. El programa puede cubrir las necesidades de distintos grupos, independientemente de que sean homogéneos o heterogéneos, dentro de un contexto ecológico.					X
57. Si los destinatarios tienen características similares, y forman un grupo, el programa puede adaptarse y aplicarse específicamente a dicho grupo.					X
58. Dependiendo de las características de los destinatarios y del momento de aplicación, el programa tendrá carácter preventivo, de desarrollo o terapéutico.					X
59. El programa puede implementarse en otros contextos con características y necesidades análogas, obteniendo resultados similares.				X	

DIMENSIÓN: INTEGRAL	FICHA DE EVALUACIÓN
CRITERIO 8: Evaluable	8

Permite realizar juicios de valor y toma de decisiones sobre el propio programa y todos los aspectos relacionados a su aplicación, resultados, y la propia evaluación.

INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5
60. Los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales, tanto generales como específicos, pueden ser evaluados.					X
61. El resto de elementos formales del programa (contenidos, metodología, recursos, temporalización, destinatarios y responsables), pueden ser evaluados.				X	
62. Los instrumentos de recogida de información, de cara a la evaluación del programa (antes, durante y al concluir la aplicación), son válidos y fiables.				X	
63. Los instrumentos de evaluación permiten una adecuada toma de decisiones, sobre el programa en todo momento.					X
64.En el programa se contempla la persona o personas encargadas de llevar a cabo la evaluación del mismo, así como la toma de decisiones.				X	
65. La persona responsable del programa, la institución y los destinatarios del programa, participan en la evaluación del mismo.					X
66. Los costes de la evaluación (materiales y humanos) y la disponibilidad de tiempos para la misma, están previstos en el programa.					X
67. El proceso de evaluación culmina con una evaluación de la evaluación (metaevaluación).				X	
68. El diseño de evaluación del programa posee una adecuada calidad técnica.					X
69. El diseño de evaluación es útil, para llevar a cabo la evaluación del programa en todos sus aspectos evaluables.					X
70. El diseño de evaluación del programa es honesto, es decir, se tienen en cuenta los aspectos éticos de la evaluación.					X
71. El diseño de evaluación es viable, es decir, que resulta factible el llevarlo a cabo.					X

4. Luego de ser revisado el instrumento de validación de programa
Opinión de aplicabilidad: Aplicable (X) .
Aplicable después de corregir ( )
No aplicable ( )

Evelyn Alaska Huarancca Hilares
PSICOLOGA
C. Ps. P. 19574

Firma y sello del Experto

Anexo 4. Validación de Instrumento por Juicio de Expertos

Validación de Instrumento por Juicio de Expertos

INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH FORMA ESCOLAR

Adaptado por Abendaño, Hiyo 2018

Dimensiones	Indicadores	Items
Sí mismo general	• Autoconfianza Autoaceptación • Percepción de éxito o competencia general • Sentimiento de capacidad personal • Imagen global del yo • Manejo de críticas o errores	1, 3, 4, 7, 10, 12, 13, 15, 18, 19, 24, 25, 27, 30, 31, 34, 35, 38, 39, 43, 47, 48, 51, 55, 56, 57
Social – Pares	• Aceptación en el grupo • Integración social • Percepción de apoyo y pertenencia	5, 8, 14, 21, 28, 40, 49, 52
Hogar – Padres	• Apoyo y seguridad en el entorno familiar • Percepción de aceptación familiar • Calidad de las relaciones familiares	6, 9, 11, 16, 20, 22, 29, 44
Escuela	• Percepción de competencia académica • Autoconfianza en el contexto escolar • Adaptación al entorno educativo	2, 17, 23, 33, 37, 42, 46, 54
Mentiras	• Deseo de agradar • Exageración de cualidades • Fiabilidad de las respuestas	26, 32, 36, 41, 45, 50, 53, 58

DIMENSIONES/items	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
Dimensión 1: Sí mismo general	Si	No	Si	No	Si	No	
Ítem 1: Las cosas generales no me preocupan.	X		X		X		
Ítem 3: Hay muchas cosas sobre mí mismo (a) qué cambiaría si pudiera.	X		X		X		
Ítem 4: Puedo tomar decisiones sin muchas dificultades.	X		X		X		
Ítem 7: Me toma bastante tiempo acostumbrarme a algo nuevo.	X		X		X		
Ítem 10: Me rindo fácilmente.	X			X	X		
Ítem 12: Me cuesta mucho trabajo aceptarme como soy.	X		X		X		
Ítem 13: Mi vida es complicada.		X	X		X		
Ítem 15: Tengo una pobre opinión acerca de mí mismo (a).	X		X		X		
Ítem 18: Físicamente no soy tan simpático (a) como la mayoría de personas.		X		X	X		
Ítem 19: Si tengo algo que decir, generalmente lo digo.	X		X		X		
Ítem 24: Generalmente desearía ser otra persona.	X			X	X		
Ítem 25: No se puede confiar en mí.	X		X		X		
Ítem 27: Estoy seguro (a) de mí mismo (a).	X		X		X		
Ítem 30: Paso bastante tiempo soñando despierto (a).	X		X		X		
Ítem 31: Desearía tener menos edad.	X			X	X		
Ítem 34: Alguien siempre debe decirme lo que debo hacer.	X		X		X		
Ítem 35: Generalmente me arrepiento de las cosas que hago.	X		X		X		
Ítem 38: Generalmente puedo cuidarme solo (a).		X	X		X		
Ítem 39: Soy bastante feliz.	X			X	X		
Ítem 43: Me comprendo a mí mismo (a).	X		X		X		
Ítem 47: Puedo tomar una decisión y mantenerla.	X		X		X		
Ítem 48: Realmente no me gusta ser un (a) adolescente.	X		X		X		
Ítem 51: Generalmente me avergüenzo de mí mismo (a).	X		X		X		
Ítem 55: No me importa lo que me pase.	X		X		X		
Ítem 56: Soy un fracaso.	X		X		X		
Ítem 57: Me fastidio fácilmente cuando me regañan.	X		X		X		
Dimensión 2: Social – Pares							
Ítem 5: Soy una persona divertida.	X		X		X		
Ítem 8: Soy popular entre los chicos (as) de mi edad.	X		X		X		
Ítem 14: Los (as) chicos (as) generalmente aceptan mis ideas.	X		X		X		
Ítem 21: La mayoría de las personas caen mejor de lo que yo caigo.	X		X			X	
Ítem 28: Caigo bien fácilmente.	X			X	X		
Ítem 40: Preferiría jugar con niños (as) más pequeños (as) que yo.	X		X		X		

Ítem 49: No me gusta estar con otras personas.	X		X		X		
Ítem 52: Los (as) chicos (as) generalmente se la agarran conmigo.	X		X		X		
Dimensión 3: Hogar – Padres							
Ítem 6: En mi casa me fastidio fácilmente.	X		X		X		
Ítem 9: Mis padres generalmente toman en cuenta mis sentimientos.	X		X		X		
Ítem 11: Mis padres esperan demasiado de mí.	X		X		X		
Ítem 16: Muchas veces me gustaría irme de casa.	X		X			X	
Ítem 20: Mis padres me comprenden.		X	X		X		
Ítem 22: Generalmente siento que mis padres me estuvieran presionando.	X		X		X		
Ítem 29: Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.	X		X		X		
Ítem 44: Nadie me presta mucha atención en casa.	X		X		X		
Dimensión Escuela 4:							
Ítem 2: Me resulta muy difícil hablar frente a la clase.	X		X		X		
Ítem 17: Generalmente me siento aburrido (a) en la escuela.	X		X		X		
Ítem 23: Generalmente me siento desmoralizado (a) en la escuela.	X		X		X		
Ítem 33: Estoy orgulloso (a) de mi rendimiento en la escuela.	X		X		X		
Ítem 37: Estoy haciendo lo mejor que puedo.	X			X	X		

Ítem 42: Me gusta cuando me llaman a la pizarra.	X			X	X		
Ítem 46: No me está yendo tan bien en la escuela como quisiera.	X		X			X	
Ítem 54: Mis profesores me hacen sentir que no soy lo suficientemente capaz.	X		X		X		
Dimensión Mentiras 5:							
Ítem 26: Nunca me preocupo de nada.		X	X		X		
Ítem 32: Siempre hago lo correcto.	X		X		X		
Ítem 36: Nunca estoy contento (a).	X			X	X		
Ítem 41: Me gustan todas las personas que conozco.	X		X			X	
Ítem 45: Nunca me llaman la atención.	X		X		X		
Ítem 50: Nunca soy tímido (a).	X		X		X		
Ítem 53: Siempre digo la verdad.	X		X		X		
Ítem 58: Siempre sé lo que debo decir a las personas.	X		X		X		

Opinión de aplicabilidad : Aplicable (X) **Aplicable después de corregir ( )**

No aplicable ( )

Apellidos y nombres del juez aplicador:

Pertinencia (1): El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
Relevancia (2): El ítem es apropiado para representar la dimensión del constructo.
Claridad (3): Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Mtr. María Hortencia García Loaiza
[illegible] DE LA SALUD

Firma y sello del Experto

DIMENSIONES/items	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
Dimensión 1: Sí mismo general	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
Ítem 1: Las cosas generales no me preocupan.	X		X		X		
Ítem 3: Hay muchas cosas sobre mí mismo (a) qué cambiaría si pudiera.	X		X		X		
Ítem 4: Puedo tomar decisiones sin muchas dificultades.	X		X		X		
Ítem 7: Me toma bastante tiempo acostumbrarme a algo nuevo.	X			X	X		
Ítem 10: Me rindo fácilmente.	X		X		X		
Ítem 12: Me cuesta mucho trabajo aceptarme como soy.	X		X		X		
Ítem 13: Mi vida es complicada.	X		X		X		
Ítem 15: Tengo una pobre opinión acerca de mí mismo (a).	X		X		X		
Ítem 18: Físicamente no soy tan simpático (a) como la mayoría de personas.	X		X			X	
Ítem 19: Si tengo algo que decir, generalmente lo digo.	X		X		X		
Ítem 24: Generalmente desearía ser otra persona.		X	X		X		
Ítem 25: No se puede confiar en mí.	X		X			X	
Ítem 27: Estoy seguro (a) de mí mismo (a).	X		X			X	
Ítem 30: Paso bastante tiempo soñando despierto (a).	X		X		X		
Ítem 31: Desearía tener menos edad.	X		X			X	
Ítem 34: Alguien siempre debe decirme lo que debo hacer.	X		X		X		
Ítem 35: Generalmente me arrepiento de las cosas que hago.	X		X		X		
Ítem 38: Generalmente puedo cuidarme solo (a).		X	X		X		
Ítem 39: Soy bastante feliz.	X			X	X		
Ítem 43: Me comprendo a mí mismo (a).	X		X		X		
Ítem 47: Puedo tomar una decisión y mantenerla.	X		X		X		
Ítem 48: Realmente no me gusta ser un (a) adolescente.	X		X		X		
Ítem 51: Generalmente me avergüenzo de mí mismo (a).	X		X		X		
Ítem 55: No me importa lo que me pase.	X		X		X		
Ítem 56: Soy un fracaso.	X		X		X		
Ítem 57: Me fastidio fácilmente cuando me regañan.	X		X		X		
Dimensión 2: Social – Pares							
Ítem 5: Soy una persona divertida.	X		X		X		
Ítem 8: Soy popular entre los chicos (as) de mi edad.	X		X			X	
Ítem 14: Los (as) chicos (as) generalmente aceptan mis ideas.	X		X			X	
Ítem 21: La mayoría de las personas caen mejor de lo que yo caigo.	X			X	X		
Ítem 28: Caigo bien fácilmente.	X		X		X		
Ítem 40: Preferiría jugar con niños (as) más pequeños (as) que yo.	X		X		X		
Ítem 49: No me gusta estar con otras personas.	X		X		X		
Ítem 52: Los (as) chicos (as) generalmente se la agarran conmigo.	X		X		X		
Dimensión 3: Hogar – Padres							
Ítem 6: En mi casa me fastidio fácilmente.	X		X		X		
Ítem 9: Mis padres generalmente toman en cuenta mis sentimientos.	X		X			X	
Ítem 11: Mis padres esperan demasiado de mí.	X			X	X		
Ítem 16: Muchas veces me gustaría irme de casa.	X		X		X		
Ítem 20: Mis padres me comprenden.	X			X	X		
Ítem 22: Generalmente siento que mis padres me estuvieran presionando.	X			X	X		
Ítem 29: Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.		X	X		X		
Ítem 44: Nadie me presta mucha atención en casa.	X		X		X		
Dimensión Escuela 4:							
Ítem 2: Me resulta muy difícil hablar frente a la clase.	X		X		X		
Ítem 17: Generalmente me siento aburrido (a) en la escuela.		X	X		X		
Ítem 23: Generalmente me siento desmoralizado (a) en la escuela.		X	X		X		
Ítem 33: Estoy orgulloso (a) de mi rendimiento en la escuela.	X		X		X		
Ítem 37: Estoy haciendo lo mejor que puedo.	X		X		X		
Ítem 42: Me gusta cuando me llaman a la pizarra.	X		X			X	
Ítem 46: No me está yendo tan bien en la escuela como quisiera.	X		X		X		
Ítem 54: Mis profesores me hacen sentir que no soy lo suficientemente capaz.	X		X		X		
Dimensión Mentiras 5:							
Ítem 26: Nunca me preocupo de nada.	X		X			X	
Ítem 32: Siempre hago lo correcto.	X			X	X		
Ítem 36: Nunca estoy contento (a).	X		X		X		
Ítem 41: Me gustan todas las personas que conozco.	X		X		X		
Ítem 45: Nunca me llaman la atención.	X		X		X		
Ítem 50: Nunca soy tímido (a).	X		X		X		
Ítem 53: Siempre digo la verdad.	X		X		X		
Ítem 58: Siempre sé lo que debo decir a las personas.	X		X		X		

Opinión de aplicabilidad : Aplicable (X) Aplicable después de corregir ( )
No aplicable ( )

Apellidos y nombres del juez aplicador: Martin Huberto Valdez Mozo
Grado Académico: Magister en Neuropsicología Clínica
Área laboral: Docente Universitario

Pertinencia (1): El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
Relevancia (2): El ítem es apropiado para representar la dimensión del constructo.
Claridad (3): Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.



Firma y sello del Experto

DIMENSIONES/ítems	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
Dimensión 1: Sí mismo general	Si	No	Si	No	Si	No	
Ítem 1: Las cosas generales no me preocupan.	X			X	X		
Ítem 3: Hay muchas cosas sobre mí mismo (a) qué cambiaría si pudiera.	X		X		X		
Ítem 4: Puedo tomar decisiones sin muchas dificultades.	X		X		X		
Ítem 7: Me toma bastante tiempo acostumbrarme a algo nuevo.	X		X		X		
Ítem 10: Me rindo fácilmente.	X		X		X		
Ítem 12: Me cuesta mucho trabajo aceptarme como soy.	X		X			X	
Ítem 13: Mi vida es complicada.	X		X		X		
Ítem 15: Tengo una pobre opinión acerca de mí mismo (a).	X		X			X	
Ítem 18: Físicamente no soy tan simpático (a) como la mayoría de personas.	X		X		X		
Ítem 19: Si tengo algo que decir, generalmente lo digo.	X		X			X	
Ítem 24: Generalmente desearía ser otra persona.	X		X			X	
Ítem 25: No se puede confiar en mí.	X		X		X		
Ítem 27: Estoy seguro (a) de mí mismo (a).	X	X	X		X		
Ítem 30: Paso bastante tiempo soñando despierto (a).	X			X	X		
Ítem 31: Desearía tener menos edad.	X		X		X		

Ítem 34: Alguien siempre debe decirme lo que debo hacer.		X	X		X		
Ítem 35: Generalmente me arrepiento de las cosas que hago.		X	X		X		
Ítem 38: Generalmente puedo cuidarme solo (a).	X		X		X		
Ítem 39: Soy bastante feliz.	X		X		X		
Ítem 43: Me comprendo a mí mismo (a).	X			X	X		
Ítem 47: Puedo tomar una decisión y mantenerla.		X	X		X		
Ítem 48: Realmente no me gusta ser un (a) adolescente.	X	X	X	X	X		
Ítem 51: Generalmente me avergüenzo de mí mismo (a).	X		X		X		
Ítem 55: No me importa lo que me pase.	X		X		X		
Ítem 56: Soy un fracaso.	X		X		X		
Ítem 57: Me fastidio fácilmente cuando me regañan.	X		X		X		
Dimensión 2: Social – Pares							
Ítem 5: Soy una persona divertida.	X		X		X		
Ítem 8: Soy popular entre los chicos (as) de mi edad.	X		X		X		
Ítem 14: Los (as) chicos (as) generalmente aceptan mis ideas.	X			X	X		
Ítem 21: La mayoría de las personas caen mejor de lo que yo caigo.		X	X		X		
Ítem 28: Caigo bien fácilmente.	X		X			X	
Ítem 40: Preferiría jugar con niños (as) más pequeños (as) que yo.	X		X		X		

Ítem 49: No me gusta estar con otras personas.	X		X		X		
Ítem 52: Los (as) chicos (as) generalmente se la agarran conmigo.	X		X		X		
Dimensión 3: Hogar – Padres							
Ítem 6: En mi casa me fastidio fácilmente.	X		X			X	
Ítem 9: Mis padres generalmente toman en cuenta mis sentimientos.	X			X	X		
Ítem 11: Mis padres esperan demasiado de mí.	X		X		X		
Ítem 16: Muchas veces me gustaría irme de casa.	X		X		X		
Ítem 20: Mis padres me comprenden.	X		X		X		
Ítem 22: Generalmente siento que mis padres me estuvieran presionando.		X	X		X		
Ítem 29: Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.	X		X		X		
Ítem 44: Nadie me presta mucha atención en casa.	X		X		X		
Dimensión Escuela 4:							
Ítem 2: Me resulta muy difícil hablar frente a la clase.	X		X		X		
Ítem 17: Generalmente me siento aburrido (a) en la escuela.	X			X		X	
Ítem 23: Generalmente me siento desmoralizado (a) en la escuela.	X			X	X		
Ítem 33: Estoy orgulloso (a) de mi rendimiento en la escuela.	X			X	X		
Ítem 37: Estoy haciendo lo mejor que puedo.	X		X		X		

Ítem 42: Me gusta cuando me llaman a la pizarra.	X		X		X		
Ítem 46: No me está yendo tan bien en la escuela como quisiera.	X		X		X		
Ítem 54: Mis profesores me hacen sentir que no soy lo suficientemente capaz.	X		X		X		
Dimensión Mentiras 5:							
Ítem 26: Nunca me preocupo de nada.	X			X	X		
Ítem 32: Siempre hago lo correcto.		X	X		X		
Ítem 36: Nunca estoy contento (a).	X		X		X		
Ítem 41: Me gustan todas las personas que conozco.	X			X	X		
Ítem 45: Nunca me llaman la atención.	X		X		X		
Ítem 50: Nunca soy tímido (a).	X		X		X		
Ítem 53: Siempre digo la verdad.	X		X		X		
Ítem 58: Siempre sé lo que debo decir a las personas.	X			X	X		

Opinión de aplicabilidad : **Aplicable** (X) **Aplicable después de corregir ( )**

No aplicable ( )

Apellidos y nombres del juez aplicador: Landio Apaza Mario Feliciano

Pertinencia (1): El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
Relevancia (2): El ítem es apropiado para representar la dimensión del constructo.
Claridad (3): Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

GOBIERNO REGIONAL CUSCO
GERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN
Mgt. Mario F. Landio Apaza
ESPECIALISTA DE CONVIVENCIA ESCOLAR REGIONAL

Firma y sello del Experto

DIMENSIONES/ítems	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
Dimensión 1: Sí mismo general	Si	No	Si	No	Si	No	
Ítem 1: Las cosas generales no me preocupan.		X	X			X	
Ítem 3: Hay muchas cosas sobre mi mismo (a) qué cambiaría si pudiera.	X		X		X		
Ítem 4: Puedo tomar decisiones sin muchas dificultades.	X		X			X	
Ítem 7: Me toma bastante tiempo acostumbrarme a algo nuevo.	X		X		X		
Ítem 10: Me rindo fácilmente.	X		X		X		
Ítem 12: Me cuesta mucho trabajo aceptarme como soy.	X		X		X		
Ítem 13: Mi vida es complicada.	X		X			X	
Ítem 15: Tengo una pobre opinión acerca de mí mismo (a).		X		X	X		
Ítem 18: Físicamente no soy tan simpático (a) como la mayoría de personas.	X		X		X		
Ítem 19: Si tengo algo que decir, generalmente lo digo.	X		X		X		
Ítem 24: Generalmente desearía ser otra persona.	X		X		X		
Ítem 25: No se puede confiar en mí.		X	X		X		
Ítem 27: Estoy seguro (a) de mí mismo (a).	X			X	X		
Ítem 30: Paso bastante tiempo soñando despierto (a).		X	X		X		
Ítem 31: Desearía tener menos edad.	X		X		X		

Ítem 34: Alguien siempre debe decirme lo que debo hacer.	X		X			X	
Ítem 35: Generalmente me arrepiento de las cosas que hago.	X		X			X	
Ítem 38: Generalmente puedo cuidarme solo (a).	X			X	X		
Ítem 39: Soy bastante feliz.	X		X		X		
Ítem 43: Me comprendo a mí mismo (a).		X	X		X		
Ítem 47: Puedo tomar una decisión y mantenerla.	X			X	X		
Ítem 48: Realmente no me gusta ser un (a) adolescente.	X		X		X		
Ítem 51: Generalmente me avergüenzo de mí mismo (a).	X		X		X		
Ítem 55: No me importa lo que me pase.	X		X		X		
Ítem 56: Soy un fracaso.	X		X		X		
Ítem 57: Me fastidio fácilmente cuando me regañan.	X		X		X		
Dimensión 2: Social – Pares							
Ítem 5: Soy una persona divertida.	X			X	X		
Ítem 8: Soy popular entre los chicos (as) de mi edad.	X		X		X		
Ítem 14: Los (as) chicos (as) generalmente aceptan mis ideas.		X	X		X		
Ítem 21: La mayoría de las personas caen mejor de lo que yo caigo.	X		X		X		
Ítem 28: Caigo bien fácilmente.		X	X		X		
Ítem 40: Preferiría jugar con niños (as) más pequeños (as) que yo.		X	X		X		

Ítem 49: No me gusta estar con otras personas.	X		X		X		
Ítem 52: Los (as) chicos (as) generalmente se la agarran conmigo.	X		X		X		
Dimensión 3: Hogar – Padres							
Ítem 6: En mi casa me fastidio fácilmente.	X		X		X		
Ítem 9: Mis padres generalmente toman en cuenta mis sentimientos.		X	X		X		
Ítem 11: Mis padres esperan demasiado de mí.		X	X			X	
Ítem 16: Muchas veces me gustaría irme de casa.	X			X	X		
Ítem 20: Mis padres me comprenden.	X		X			X	
Ítem 22: Generalmente siento que mis padres me estuvieran presionando.	X		X			X	
Ítem 29: Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.	X		X		X		
Ítem 44: Nadie me presta mucha atención en casa.	X		X			X	
Dimensión Escuela 4:							
Ítem 2: Me resulta muy difícil hablar frente a la clase.	X		X		X		
Ítem 17: Generalmente me siento aburrido (a) en la escuela.	X		X		X		
Ítem 23: Generalmente me siento desmoralizado (a) en la escuela.	X		X			X	
Ítem 33: Estoy orgulloso (a) de mi rendimiento en la escuela.	X		X			X	
Ítem 37: Estoy haciendo lo mejor que puedo.		X	X			X	

Ítem 42: Me gusta cuando me llaman a la pizarra.		X	X		X		
Ítem 46: No me está yendo tan bien en la escuela como quisiera.	X		X		X		
Ítem 54: Mis profesores me hacen sentir que no soy lo suficientemente capaz.	X		X		X		
Dimensión Mentiras 5:							
Ítem 26: Nunca me preocupo de nada.	X		X		X		
Ítem 32: Siempre hago lo correcto.	X		X			X	
Ítem 36: Nunca estoy contento (a).	X		X		X		
Ítem 41: Me gustan todas las personas que conozco.	X		X		X		
Ítem 45: Nunca me llaman la atención.	X		X			X	
Ítem 50: Nunca soy tímido (a).	X		X		X		
Ítem 53: Siempre digo la verdad.	X		X		X		
Ítem 58: Siempre sé lo que debo decir a las personas.	X		X		X		

Opinión de aplicabilidad : **Aplicable (X)** **Aplicable después de corregir ( )**

No aplicable ( )

Apellidos y nombres del juez aplicador: Flores Quispe Giovanna

Pertinencia (1): El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
Relevancia (2): El ítem es apropiado para representar la dimensión del constructo.
Claridad (3): Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

HOSPITAL REGIONAL DE CUSCO
Lic. Giovanna Flores Quispe

Firma y sello del Experto

DIMENSIONES/ítems	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
Dimensión 1: Sí mismo general	Si	No	Si	No	Si	No	
Ítem 1: Las cosas generales no me preocupan.	X		X		X		
Ítem 3: Hay muchas cosas sobre mí mismo (a) qué cambiaría si pudiera.	X		X		X		
Ítem 4: Puedo tomar decisiones sin muchas dificultades.	X		X		X		
Ítem 7: Me toma bastante tiempo acostumbrarme a algo nuevo.	X		X			X	
Ítem 10: Me rindo fácilmente.	X		X		X		
Ítem 12: Me cuesta mucho trabajo aceptarme como soy.		X	X			X	
Ítem 13: Mi vida es complicada.	X		X		X		
Ítem 15: Tengo una pobre opinión acerca de mí mismo (a).	X		X		X		
Ítem 18: Físicamente no soy tan simpático (a) como la mayoría de personas.	X		X		X		
Ítem 19: Si tengo algo que decir, generalmente lo digo.		X		X	X		
Ítem 24: Generalmente desearía ser otra persona.	X		X		X		
Ítem 25: No se puede confiar en mí.	X			X	X		
Ítem 27: Estoy seguro (a) de mí mismo (a).	X		X		X		
Ítem 30: Paso bastante tiempo soñando despierto (a).	X		X			X	
Ítem 31: Desearía tener menos edad.		X	X		X		
Ítem 34: Alguien siempre debe decirme lo que debo hacer.	X		X		X		
Ítem 35: Generalmente me arrepiento de las cosas que hago.	X		X		X		
Ítem 38: Generalmente puedo cuidarme solo (a).	X		X		X		
Ítem 39: Soy bastante feliz.	X		X		X		
Ítem 43: Me comprendo a mí mismo (a).	X		X		X		
Ítem 47: Puedo tomar una decisión y mantenerla.	X		X		X		
Ítem 48: Realmente no me gusta ser un (a) adolescente.	X		X		X		
Ítem 51: Generalmente me avergüenzo de mí mismo (a).	X		X		X		
Ítem 55: No me importa lo que me pase.	X		X		X		
Ítem 56: Soy un fracaso.	X		X		X		
Ítem 57: Me fastidio fácilmente cuando me regañan.	X			X	X		
Dimensión 2: Social – Pares							
Ítem 5: Soy una persona divertida.	X		X		X		
Ítem 8: Soy popular entre los chicos (as) de mi edad.	X		X		X		
Ítem 14: Los (as) chicos (as) generalmente aceptan mis ideas.	X		X		X		
Ítem 21: La mayoría de las personas caen mejor de lo que yo caigo.	X		X		X		
Ítem 28: Caigo bien fácilmente.	X		X		X		
Ítem 40: Preferiría jugar con niños (as) más pequeños (as) que yo.	X			X	X		
Ítem 49: No me gusta estar con otras personas.	X		X		X		
Ítem 52: Los (as) chicos (as) generalmente se la agarran conmigo.	X		X		X		
Dimensión 3: Hogar – Padres							
Ítem 6: En mi casa me fastidio fácilmente.	X		X		X		
Ítem 9: Mis padres generalmente toman en cuenta mis sentimientos.	X		X		X		
Ítem 11: Mis padres esperan demasiado de mí.	X		X		X		
Ítem 16: Muchas veces me gustaría irme de casa.		X	X		X		
Ítem 20: Mis padres me comprenden.	X		X		X		
Ítem 22: Generalmente siento que mis padres me estuvieran presionando.	X		X		X		
Ítem 29: Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.	X		X		X		
Ítem 44: Nadie me presta mucha atención en casa.	X		X		X		
Dimensión Escuela 4:							
Ítem 2: Me resulta muy difícil hablar frente a la clase.	X		X		X		
Ítem 17: Generalmente me siento aburrido (a) en la escuela.	X		X		X		
Ítem 23: Generalmente me siento desmoralizado (a) en la escuela.	X		X		X		
Ítem 33: Estoy orgulloso (a) de mi rendimiento en la escuela.	X		X		X		
Ítem 37: Estoy haciendo lo mejor que puedo.	X		X		X		
Ítem 42: Me gusta cuando me llaman a la pizarra.	X		X		X		
Ítem 46: No me está yendo tan bien en la escuela como quisiera.	X			X	X		
Ítem 54: Mis profesores me hacen sentir que no soy lo suficientemente capaz.	X		X		X		
Dimensión Mentiras 5:							
Ítem 26: Nunca me preocupo de nada.	X		X		X		
Ítem 32: Siempre hago lo correcto.	X		X		X		
Ítem 36: Nunca estoy contento (a).	X		X		X		
Ítem 41: Me gustan todas las personas que conozco.		X	X		X		
Ítem 45: Nunca me llaman la atención.	X		X		X		
Ítem 50: Nunca soy tímido (a).		X	X		X		
Ítem 53: Siempre digo la verdad.	X		X		X		
Ítem 58: Siempre sé lo que debo decir a las personas.	X		X		X		

Opinión de aplicabilidad : **Aplicable** (X) **Aplicable después de corregir** ( )

No aplicable ( )

Apellidos y nombres del juez aplicador: Evelyn Milushka Huamanco Hilares

Pertinencia (1): El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
Relevancia (2): El ítem es apropiado para representar la dimensión del constructo.
Claridad (3): Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Evelyn Milushka Huamanco Hilares
PSICOLOGA
C. Ps. P. 19574

Firma y sello del Experto

Anexo 5. Asentimiento informado del grupo experimental

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN EL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

Institución : Universidad Nacional de San Antonio de Abad de Cusco
Investigadoras : Bach. Amisadai Cruz Espinoza
Eliza Pilar Iruri Chuchullo
Título : Programa de Mindfulness y autoestima en estudiantes de secundaria de la I.E. Comercio 41-Cusco,2025

INTRODUCCIÓN
Hola, nuestros nombres son: Amisadai Cruz Espinoza y Eliza Pilar Iruri Chuchullo. Te invitamos a participar en el estudio de investigación titulada "Programa de Mindfulness y autoestima en estudiantes de secundaria de la I.E. Comercio 41-Cusco, 2025" desarrollado por nuestras personas.

PROPÓSITO DEL ESTUDIO
El propósito de este estudio de investigación es evaluar los efectos de un Programa de Mindfulness en la Autoestima en estudiantes de secundaria de la I.E. Comercio 41 Cusco, manejado en dos grupos denominados como grupo control y grupo experimental. Dicha investigación nace como respuesta a las necesidades detectadas dentro de la Institución Educativa. El estudio busca identificar los niveles de autoestima, posteriormente aplicar el programa de Mindfulness con metodología práctica/vivencial, finalmente volver a aplicar un post-test de autoestima para comprobar la efectividad de dicho programa.

METODOLOGÍA:
Si decides participar en este estudio, se realizará los siguientes procedimientos según al grupo en que te encuentres:

Grupo control
- Aplicación de un Pre - Test
- Aplicación de un Post - Test

Grupo experimental
- Aplicación de un Pre - Test
- Aplicación del programa de Mindfulness
- Aplicación de un Post - Test

RIESGOS
No existe ninguna molestia o riesgo mínimo al participar de este trabajo de investigación.
Eres libre de aceptar o no aceptar.

BENEFICIOS
Existe un beneficio para ti y la comunidad educativa al que perteneces, de acuerdo al grupo que pertenezcas podrás ser parte de un programa de Mindfulness "Conecta, reconoce y florece" que tiene como objetivo fomentar el bienestar emocional de las estudiantes a través del desarrollo de la atención plena en el presente y el fortalecimiento de la autoestima, con el fin de promover una mayor autoconciencia, autorregulación emocional y valoración personal en su etapa de crecimiento y formación integral. Dicho estudio servirá para probar la efectividad del programa y de esa manera convertirse en una de las herramientas usadas en la hora de tutoría para toda la institución educativa.

COSTOS E INCENTIVOS:
Tú no deberás pagar nada por participar en el estudio, tu participación no tendrá ningún tipo de costo para ti.

CONFIDENCIALIDAD:
Tu información será registrada con códigos y no con nombres. Si los resultados de este seguimiento son publicados en una revista científica, no se mostrará ningún dato que permita la identificación de las personas que participan en este estudio. Tus archivos no serán mostrados a ninguna persona ajena al estudio sin tu consentimiento.

DERECHOS DEL PARTICIPANTE:
Si decides participar en el estudio, puedes retirarte de éste en cualquier momento, o no participar de una parte del estudio sin perjuicio alguno. Si tienes alguna duda adicional, puedes contactarnos 944750865/984057646 o contactarse a los siguientes correos: 192503@unsaac.edu.pe/ 173193@unsaac.edu.pe

CONSENTIMIENTO
Acepto de manera voluntaria formar parte de este estudio. Comprendo claramente las actividades que se llevarán a cabo como parte del proyecto, también entiendo que puedo decidir no participar y retirarme del estudio en cualquier momento.

Marca con una X al grupo donde perteneces:

Pertenezco al grupo control	
Pertenezco al grupo experimental	X

Firma **Huella digital**
Nombres y Apellidos.
N° DNI:

Firma de la Investigadora
Nombre:Eliza Pilar Iruri Chuchullo
DNI N°70914906

Firma de la Investigadora
Nombre: Amisadai Cruz Espinoza
DNI N° 44720025

Anexo 6. Asentimiento informado del grupo control

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN EL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

Institución : Universidad Nacional de San Antonio de Abad de Cusco
Investigadoras : Bach. Amisadai Cruz Espinoza
Eliza Pilar Iruri Chuchullo
Título : Programa de Mindfulness y autoestima en estudiantes de secundaria de la I.E. Comercio 41-Cusco,2025

INTRODUCCIÓN
Hola, nuestros nombres son: Amisadai Cruz Espinoza y Eliza Pilar Iruri Chuchullo. Te invitamos a participar en el estudio de investigación titulada "Programa de Mindfulness y autoestima en estudiantes de secundaria de la I.E. Comercio 41-Cusco, 2025" desarrollado por nuestras personas.

PROPÓSITO DEL ESTUDIO
El propósito de este estudio de investigación es evaluar los efectos de un Programa de Mindfulness en la Autoestima en estudiantes de secundaria de la I.E. Comercio 41 Cusco, manejado en dos grupos denominados como grupo control y grupo experimental. Dicha investigación nace como respuesta a las necesidades detectadas dentro de la Institución Educativa. El estudio busca identificar los niveles de autoestima, posteriormente aplicar el programa de Mindfulness con metodología práctica/vivencial, finalmente volver a aplicar un post-test de autoestima para comprobar la efectividad de dicho programa.

METODOLOGÍA:
Si decides participar en este estudio, se realizará los siguientes procedimientos según al grupo en que te encuentres:

Grupo control
- Aplicación de un Pre - Test
- Aplicación de un Post - Test

Grupo experimental
- Aplicación de un Pre - Test
- Aplicación del programa de Mindfulness
- Aplicación de un Post - Test

RIESGOS
No existe ninguna molestia o riesgo mínimo al participar de este trabajo de investigación.
Eres libre de aceptar o no aceptar.

BENEFICIOS
Existe un beneficio para ti y la comunidad educativa al que perteneces, de acuerdo al grupo que pertenezcas podrás ser parte de un programa de Mindfulness "Conecta, reconoce y florece" que tiene como objetivo fomentar el bienestar emocional de las estudiantes a través del desarrollo de la atención plena en el presente y el fortalecimiento de la autoestima, con el fin de promover una mayor autoconciencia, autorregulación emocional y valoración personal en su etapa de crecimiento y formación integral. Dicho estudio servirá para probar la efectividad del programa y de esa manera convertirse en una de las herramientas usadas en la hora de tutoría para toda la institución educativa.

COSTOS E INCENTIVOS:
Tú no deberás pagar nada por participar en el estudio, tu participación no tendrá ningún tipo de costo para ti.

CONFIDENCIALIDAD:
Tu información será registrada con códigos y no con nombres. Si los resultados de este seguimiento son publicados en una revista científica, no se mostrará ningún dato que permita la identificación de las personas que participan en este estudio. Tus archivos no serán mostrados a ninguna persona ajena al estudio sin tu consentimiento.

DERECHOS DEL PARTICIPANTE:
Si decides participar en el estudio, puedes retirarte de éste en cualquier momento, o no participar de una parte del estudio sin perjuicio alguno. Si tienes alguna duda adicional, puedes contactarnos 944750865/984057646 o contactarse a los siguientes correos: 192503@unsaac.edu.pe/ 173193@unsaac.edu.pe

CONSENTIMIENTO
Acepto de manera voluntaria formar parte de este estudio. Comprendo claramente las actividades que se llevarán a cabo como parte del proyecto, también entiendo que puedo decidir no participar y retirarme del estudio en cualquier momento.

Marca con una X al grupo donde perteneces:

Pertenezco al grupo control	X
Pertenezco al grupo experimental	

Firma **Huella digital**
Nombres y Apellidos: [redacted]
N° DNI: [redacted]

Firma de la Investigadora
Nombre:Eliza Pilar Iruri Chuchullo
DNI N°70914906

Firma de la Investigadora
Nombre: Amisadai Cruz Espinoza
DNI N° 44720025

Anexo 7. Consentimiento informado para el grupo experimental

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN EL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

Institución : Universidad Nacional de San Antonio de Abad de Cusco
Investigadoras : Bach. Amisadai Cruz Espinoza
Eliza Pilar Iruri Chuchullo
Título : Programa de Mindfulness y autoestima en estudiantes de secundaria de la I.E. Comercio 41-Cusco,2025

INTRODUCCIÓN

Es grato dirigirnos a ustedes. Nuestros nombres son: Amisadai Cruz Espinoza y Eliza Pilar Iruri Chuchullo. Se invita a su hija a participar en el estudio de investigación titulada "Programa de Mindfulness y autoestima en estudiantes de secundaria de la I.E. Comercio 41-Cusco,2025" desarrollado por nuestras personas.

PROPÓSITO DEL ESTUDIO

El propósito de este estudio de investigación es evaluar los efectos de un Programa de Mindfulness en la Autoestima en estudiantes de secundaria de la I.E. Comercio 41 Cusco, manejado en dos grupos denominados como grupo control y grupo experimental. Dicha investigación nace como respuesta a las necesidades detectadas dentro de la Institución Educativa. El estudio busca identificar los niveles de autoestima, posteriormente aplicar el programa de Mindfulness con metodología práctica/vivencial, finalmente volver a aplicar un post-test de autoestima para comprobar la efectividad de dicho programa.

METODOLOGÍA:

Si concede el permiso para la participación de su hija en este estudio, se realizará los siguientes procedimientos de acuerdo al grupo al que pertenezca:

Grupo control

- Aplicación de un Pre - Test
- Aplicación de un Post - Test

Grupo experimental

- Aplicación de un Pre - Test
- Aplicación del programa de Mindfulness
- Aplicación de un Post - Test

RIESGOS

No existe ninguna molestia o riesgo mínimo para su hija al participar de este trabajo de investigación. Usted es libre de aceptar o no aceptar que su hija participe.

CONSENTIMIENTO

Acepto voluntariamente que mi hija participe en este estudio. Comprendo claramente las actividades que se llevarán a cabo como parte del proyecto, también entiendo que mi hija puede decidir no participar aunque haya aceptado y que puede retirarse del estudio en cualquier momento.

Marca con una X al grupo donde perteneces:

Mi hija pertenece al grupo control	
Mi hija pertenece al grupo experimental	X



Firma del padre o apoderado **Huella digital**
Nombres y Apellidos:
N° DNI:

Firma de la Investigadora
Nombre:Eliza Pilar Iruri Chuchullo
DNI N°70914906

Firma de la Investigadora
Nombre: Amisadai Cruz Espinoza
DNI N° 44720025

Anexo 8. Consentimiento informado para el grupo control

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN EL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

Institución : Universidad Nacional de San Antonio de Abad de Cusco
Investigadoras : Bach. Amisadai Cruz Espinoza
Eliza Pilar Iruri Chuchullo
Título : Programa de Mindfulness y autoestima en estudiantes de secundaria de la I.E. Comercio 41-Cusco,2025

INTRODUCCIÓN
Es grato dirigirnos a ustedes. Nuestros nombres son: Amisadai Cruz Espinoza y Eliza Pilar Iruri Chuchullo. Se invita a su hija a participar en el estudio de investigación titulada "Programa de Mindfulness y autoestima en estudiantes de secundaria de la I.E. Comercio 41-Cusco,2025" desarrollado por nuestras personas.

PROPÓSITO DEL ESTUDIO
El propósito de este estudio de investigación es evaluar los efectos de un Programa de Mindfulness en la Autoestima en estudiantes de secundaria de la I.E. Comercio 41 Cusco, manejado en dos grupos denominados como grupo control y grupo experimental. Dicha investigación nace como respuesta a las necesidades detectadas dentro de la Institución Educativa. El estudio busca identificar los niveles de autoestima, posteriormente aplicar el programa de Mindfulness con metodología práctica/vivencial, finalmente volver a aplicar un post-test de autoestima para comprobar la efectividad de dicho programa.

METODOLOGÍA:
Si concede el permiso para la participación de su hija en este estudio, se realizará los siguientes procedimientos de acuerdo al grupo al que pertenezca:

Grupo control
- Aplicación de un Pre - Test
- Aplicación de un Post - Test

Grupo experimental
- Aplicación de un Pre - Test
- Aplicación del programa de Mindfulness
- Aplicación de un Post - Test

RIESGOS
No existe ninguna molestia o riesgo mínimo para su hija al participar de este trabajo de investigación. Usted es libre de aceptar o no aceptar que su hija participe.

BENEFICIOS
Existe un beneficio para su hija y la comunidad educativa al que pertenece. Al ser partícipe su hija en la investigación, será parte de un programa de Mindfulness "Conecta, reconoce y florece" que tiene como objetivo fomentar el bienestar emocional de las estudiantes a través del desarrollo de la atención plena en el presente y el fortalecimiento de la autoestima, con el fin de promover una mayor autoconciencia, autorregulación emocional y valoración personal en su etapa de crecimiento y formación integral. Dicho estudio servirá para probar la efectividad del programa y de esa manera convertirse en una de las herramientas usadas en la hora de tutoría para toda la institución educativa.

COSTOS E INCENTIVOS:
Usted no deberá pagar nada por la participación de su hija en el estudio. Los costos del desarrollo del programa serán cubiertos por las investigadoras. Así mismo, no recibirá un incentivo a cambio de la participación de su hija.

CONFIDENCIALIDAD:
La información de vuestra hija será registrada con códigos y no con nombres. Si los resultados de este seguimiento son publicados en una revista científica, no se mostrará ningún dato que permita la identificación de las personas que participan en este estudio. Los archivos de su hijo no serán mostrados a ninguna persona ajena al estudio sin su consentimiento.

DERECHOS DEL PARTICIPANTE:
Si usted decide que su hija participe en el estudio, podrá retirarla en cualquier momento, o no participar de una parte del estudio sin perjuicio alguno. Si tiene alguna duda adicional, puede contactarnos 944750865/984057646 o contactarse a los siguientes correos: 192503@unsaac.edu.pe/ 173193@unsaac.edu.pe

CONSENTIMIENTO
Acepto voluntariamente que mi hija participe en este estudio. Comprendo claramente las actividades que se llevarán a cabo como parte del proyecto, también entiendo que mi hija puede decidir no participar aunque haya aceptado y que puede retirarse del estudio en cualquier momento.

Marca con una X al grupo donde perteneces:

Mi hija pertenece al grupo control	X
Mi hija pertenece al grupo experimental	

Firma del padre o apoderado **Huella digital**
Nombres y Apellidos:
N° DNI:

Firma de la Investigadora
Nombre:Eliza Pilar Iruri Chuchullo
DNI N°70914906

Firma de la Investigadora
Nombre: Amisadai Cruz Espinoza
DNI N° 44720025

Anexo 9. Instrumento de medición para la variable dependiente

INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH FORMA ESCOLAR

Adaptado por Bellido, Hiyo 2018

Nombre: ..... Edad: ..... Sexo: .....

Nivel Educativo: .....

Instrucciones

A continuación, hallarás algunas preguntas acerca de las maneras como te comportas o te sientes. Después de cada pregunta puedes ver que hay dos espacios en blanco, uno pertenece a la columna de "SI" y la otra columna a la de "NO". Es decir, que marcarás con una X en el espacio de "SI", si la pregunta está de acuerdo con la manera en que generalmente actúas o te sientes; y, marcarás con una X el "NO", cuando la pregunta no diga la manera en que actúas o te sientes.

Trabaja rápidamente y no te demores mucho tiempo en cada pregunta. Asegúrate de no dejar de responder ninguna de ellas. Ahora puedes comenzar.

ITEMS	V	F
1.Las cosas generales no me preocupan.		
2. Me resulta muy difícil hablar frente a la clase.		
3. Hay muchas cosas sobre mí mismo (a) qué cambiaría si pudiera.		
4. Puedo tomar decisiones sin muchas dificultades.		
5. Soy una persona divertida.		
6. En mi casa me fastidio fácilmente.		
7. Me toma bastante tiempo acostumbrarme a algo nuevo.		
8. Soy popular entre los chicos (as) de mi edad.		
9. Mis padres generalmente toman en cuenta mis sentimientos.		
10. Me rindo fácilmente.		
11. Mis padres esperan demasiado de mí.		
12. Me cuesta mucho trabajo aceptarme como soy.		
13. Mi vida es complicada.		
14. Los (as) chicos (as) generalmente aceptan mis ideas.		
15. Tengo una pobre opinión acerca de mí mismo (a).		
16. Muchas veces me gustaría irme de casa.		
17. Generalmente me siento aburrido (a) en la escuela..		
18. Físicamente no soy tan simpático (a) como la mayoría de personas.		
19. Si tengo algo que decir, generalmente lo digo.		

20. Mis padres me comprenden.		
21. La mayoría de las personas caen mejor de lo que yo caigo.		
22. Generalmente siento que mis padres me estuvieran presionando.		
23. Generalmente me siento desmoralizado (a) en la escuela.		
24. Generalmente desearía ser otra persona.		
25. No se puede confiar en mí.		
26. Nunca me preocupo de nada.		
27. Estoy seguro (a) de mí mismo (a).		
28. Caigo bien fácilmente.		
29. Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.		
30. Paso bastante tiempo soñando despierto (a).		
31. Desearía tener menos edad.		
32. Siempre hago lo correcto.		
33. Estoy orgulloso (a) de mi rendimiento en la escuela.		
34. Alguien siempre debe decirme lo que debo hacer.		
35. Generalmente me arrepiento de las cosas que hago.		
36. Nunca estoy contento (a).		
37. Estoy haciendo lo mejor que puedo.		
38. Generalmente puedo cuidarme solo (a).		
39. Soy bastante feliz.		
40. Preferiría jugar con niños (as) más pequeños (as) que yo.		
41. Me gustan todas las personas que conozco.		
42. Me gusta cuando me llaman a la pizarra.		
43. Me comprendo a mí mismo (a).		
44. Nadie me presta mucha atención en casa.		
45. Nunca me llaman la atención.		
46. No me está yendo tan bien en la escuela como quisiera.		
47. Puedo tomar una decisión y mantenerla.		
48. Realmente no me gusta ser un (a) adolescente.		
49. No me gusta estar con otras personas.		
50. Nunca soy tímido (a).		
51. Generalmente me avergüenzo de mí mismo (a).		
52. Los (as) chicos (as) generalmente se la agarran conmigo.		
53. Siempre digo la verdad.		
54. Mis profesores me hacen sentir que no soy lo suficientemente capaz.		
55. No me importa lo que me pase.		
56. Soy un fracaso.		
57. Me fastidio fácilmente cuando me regañan.		
58. Siempre sé lo que debo decir a las personas.		

¡Gracias por completar el cuestionario!

Anexo 10. Prueba piloto

INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH FORMA ESCOLAR

Adaptado por Bellido, Hiyo 2018

Nombre: [redacted] Edad: 14 Sexo: F

Nivel Educativo: 2 F

Instrucciones

A continuación, hallarás algunas preguntas acerca de las maneras como te comportas o te sientes. Después de cada pregunta puedes ver que hay dos espacios en blanco, uno pertenece a la columna de "SI" y la otra columna a la de "NO". Es decir, que marcarás con una X en el espacio de "SI", si la pregunta está de acuerdo con la manera en que generalmente actúas o te sientes; y, marcarás con una X el "NO", cuando la pregunta no diga la manera en que actúas o te sientes.

Trabaja rápidamente y no te demores mucho tiempo en cada pregunta. Asegúrate de no dejar de responder ninguna de ellas. Ahora puedes comenzar.

ITEMS	V	F
1.Las cosas generales no me preocupan.		X
2. Me resulta muy difícil hablar frente a la clase.	X	
3. Hay muchas cosas sobre mí mismo (a) qué cambiaría si pudiera.	X	
4. Puedo tomar decisiones sin muchas dificultades.		X
5. Soy una persona divertida.	X	
6. En mi casa me fastidio fácilmente.	X	
7. Me toma bastante tiempo acostumbrarme a algo nuevo.		X
8. Soy popular entre los chicos (as) de mi edad.		X
9. Mis padres generalmente toman en cuenta mis sentimientos.		X
10. Me rindo fácilmente.		X
11. Mis padres esperan demasiado de mí.	X	
12. Me cuesta mucho trabajo aceptarme como soy.	X	
13. Mi vida es complicada.	X	
14. Los (as) chicos (as) generalmente aceptan mis ideas.	X	
15. Tengo una pobre opinión acerca de mí mismo (a).		X
16. Muchas veces me gustaría irme de casa.		X
17. Generalmente me siento aburrido (a) en la escuela..	X	
18. Físicamente no soy tan simpático (a) como la mayoría de personas.		X
19. Si tengo algo que decir, generalmente lo digo.		X
20. Mis padres me comprenden.	X	
21. La mayoría de las personas caen mejor de lo que yo caigo.	X	
22. Generalmente siento que mis padres me estuvieran presionando.	X	
23. Generalmente me siento desmoralizado (a) en la escuela.		X
24. Generalmente desearía ser otra persona.	X	
25. No se puede confiar en mí.		X
26. Nunca me preocupo de nada.	X	
27. Estoy seguro (a) de mí mismo (a).	X	
28. Caigo bien fácilmente.		X
29. Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.	X	
30. Paso bastante tiempo soñando despierto (a).	X	
31. Desearía tener menos edad.		X
32. Siempre hago lo correcto.	X	
33. Estoy orgulloso (a) de mi rendimiento en la escuela.	X	
34. Alguien siempre debe decirme lo que debo hacer.		X
35. Generalmente me arrepiento de las cosas que hago.	X	
36. Nunca estoy contento (a).	X	
37. Estoy haciendo lo mejor que puedo.	X	
38. Generalmente puedo cuidarme solo (a).		X
39. Soy bastante feliz.		X
40. Preferiría jugar con niños (as) más pequeños (as) que yo.		X
41. Me gustan todas las personas que conozco.		X
42. Me gusta cuando me llaman a la pizarra.		X
43. Me comprendo a mí mismo (a).	X	
44. Nadie me presta mucha atención en casa.		X
45. Nunca me llaman la atención.	X	
46. No me está yendo tan bien en la escuela como quisiera.	X	
47. Puedo tomar una decisión y mantenerla.		X
48. Realmente no me gusta ser un (a) adolescente.	X	
49. No me gusta estar con otras personas.	X	
50. Nunca soy tímido (a).	X	
51. Generalmente me avergüenzo de mí mismo (a).		X
52. Los (as) chicos (as) generalmente se la agarran conmigo.		X
53. Siempre digo la verdad.	X	
54. Mis profesores me hacen sentir que no soy lo suficientemente capaz.	X	
55. No me importa lo que me pase.		X
56. Soy un fracaso.	X	
57. Me fastidio fácilmente cuando me regañan.	X	
58. Siempre sé lo que debo decir a las personas.		X

¡Gracias por completar el cuestionario!

Anexo 11. Pre test grupo experimental

INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH FORMA ESCOLAR

Adaptado por Bellido, Hiyo 2018

Nombre: [redacted] Edad: 14 Sexo: F

Nivel Educativo: 2do secundaria "A"

Instrucciones

A continuación, hallarás algunas preguntas acerca de las maneras como te comportas o te sientes. Después de cada pregunta puedes ver que hay dos espacios en blanco, uno pertenece a la columna de "SI" y la otra columna a la de "NO". Es decir, que marcarás con una X en el espacio de "SI", si la pregunta está de acuerdo con la manera en que generalmente actúas o te sientes; y, marcarás con una X el "NO", cuando la pregunta no diga la manera en que actúas o te sientes.

Trabaja rápidamente y no te demores mucho tiempo en cada pregunta. Asegúrate de no dejar de responder ninguna de ellas. Ahora puedes comenzar.

ITEMS	V	F
1.Las cosas generales no me preocupan.	X	
2. Me resulta muy difícil hablar frente a la clase.		X
3. Hay muchas cosas sobre mí mismo (a) qué cambiaría si pudiera.	X	
4. Puedo tomar decisiones sin muchas dificultades.	X	
5. Soy una persona divertida.	X	
6. En mi casa me fastidio fácilmente.		X
7. Me toma bastante tiempo acostumbrarme a algo nuevo.		X
8. Soy popular entre los chicos (as) de mi edad.		X
9. Mis padres generalmente toman en cuenta mis sentimientos.	X	
10. Me rindo fácilmente.		X
11. Mis padres esperan demasiado de mí.	X	
12. Me cuesta mucho trabajo aceptarme como soy.		X
13. Mi vida es complicada.		X
14. Los (as) chicos (as) generalmente aceptan mis ideas.	X	
15. Tengo una pobre opinión acerca de mí mismo (a).		X
16. Muchas veces me gustaría irme de casa.		X
17. Generalmente me siento aburrido (a) en la escuela..		X
18. Físicamente no soy tan simpático (a) como la mayoría de personas.	X	
19. Si tengo algo que decir, generalmente lo digo.	X	
20. Mis padres me comprenden.	X	
21. La mayoría de las personas caen mejor de lo que yo caigo.	X	
22. Generalmente siento que mis padres me estuvieran presionando.		X
23. Generalmente me siento desmoralizado (a) en la escuela.	X	
24. Generalmente desearía ser otra persona.	X	
25. No se puede confiar en mí.	X	
26. Nunca me preocupo de nada.		X
27. Estoy seguro (a) de mí mismo (a).		X
28. Caigo bien fácilmente.	X	
29. Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.	X	
30. Paso bastante tiempo soñando despierto (a).	X	
31. Desearía tener menos edad.	Y	
32. Siempre hago lo correcto.		X
33. Estoy orgulloso (a) de mi rendimiento en la escuela.		X
34. Alguien siempre debe decirme lo que debo hacer.	X	
35. Generalmente me arrepiento de las cosas que hago.	X	
36. Nunca estoy contento (a).		X
37. Estoy haciendo lo mejor que puedo.	X	
38. Generalmente puedo cuidarme solo (a).		X
39. Soy bastante feliz.	X	
40. Preferiría jugar con niños (as) más pequeños (as) que yo.		Y
41. Me gustan todas las personas que conozco.		X
42. Me gusta cuando me llaman a la pizarra.		X
43. Me comprendo a mí mismo (a).		X
44. Nadie me presta mucha atención en casa.		X
45. Nunca me llaman la atención.		X
46. No me está yendo tan bien en la escuela como quisiera.	X	
47. Puedo tomar una decisión y mantenerla.		Y
48. Realmente no me gusta ser un (a) adolescente.	X	
49. No me gusta estar con otras personas.	X	
50. Nunca soy tímido (a).		X
51. Generalmente me avergüenzo de mí mismo (a).	X	
52. Los (as) chicos (as) generalmente se la agarran conmigo.	X	
53. Siempre digo la verdad.		Y
54. Mis profesores me hacen sentir que no soy lo suficientemente capaz.	X	
55. No me importa lo que me pase.		X
56. Soy un fracaso.	X	
57. Me fastidio fácilmente cuando me regañan.	X	
58. Siempre sé lo que debo decir a las personas.		Y

¡Gracias por completar el cuestionario!

Anexo 12 . Pre test grupo control

INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH FORMA ESCOLAR

Adaptado por Bellido, Hiyo 2018

Nombre: [redacted] Edad: 13 Sexo: F

Nivel Educativo: Segundo "F" secundaria

Instrucciones

A continuación, hallaras algunas preguntas acerca de las maneras como te comportas o te sientes. Después de cada pregunta tu puedes ver que hay dos espacios en blanco, uno pertenece a la columna de "SI" y la otra columna a la de "NO". Es decir, que marcarás con una X en el espacio de "SI", si la pregunta está de acuerdo con la manera en que generalmente actúas o te sientes; y, marcarás con una X el "NO", cuando la pregunta no diga la manera en que actúas o te sientes.

Trabaja rápidamente y no te demores mucho tiempo en cada pregunta. Asegúrate de no dejar de responder ninguna de ellas. Ahora puedes comenzar.

ITEMS	V	F
1.Las cosas generales no me preocupan.		X
2. Me resulta muy difícil hablar frente a la clase.	X	
3. Hay muchas cosas sobre mí mismo (a) que cambiaría si pudiera.	X	
4. Puedo tomar decisiones sin muchas dificultades.		X
5. Soy una persona divertida.	X	
6. En mi casa me fastidio fácilmente.		X
7. Me toma bastante tiempo acostumbrarme a algo nuevo.		X
8. Soy popular entre los chicos (as) de mi edad.		X
9. Mis padres generalmente toman en cuenta mis sentimientos.		X
10. Me rindo fácilmente.		X
11. Mis padres esperan demasiado de mí.	X	
12. Me cuesta mucho trabajo aceptarme como soy.	X	
13. Mi vida es complicada.		X
14.Los (as) chicos (as) generalmente aceptan mis ideas.		X
15. Tengo una pobre opinión acerca de mí mismo (a)..	X	
16. Muchas veces me gustaría irme de casa.		X
17. Generalmente me siento aburrido (a) en la escuela..	X	
18. Físicamente no soy tan simpático (a) como la mayoría de personas.		X
19. Si tengo algo que decir, generalmente lo digo.		X
20. Mis padres me comprenden.		X
21. La mayoría de las personas caen mejor de lo que yo caigo.	X	
22. Generalmente siento que mis padres me estuvieran presionando.	X	
23. Generalmente me siento desmoralizado (a) en la escuela.		X
24. Generalmente desearía ser otra persona.	X	
25. No se puede confiar en mí.	X	
26. Nunca me preocupo de nada.		X
27. Estoy seguro (a) de mí mismo (a).		X
28. Caigo bien fácilmente.	X	
29. Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.	X	
30. Paso bastante tiempo soñando despierto (a).	X	
31. Desearía tener menos edad.	X	
32. Siempre hago lo correcto.		X
33. Estoy orgulloso (a) de mi rendimiento en la escuela.		X
34. Alguien siempre debe decirme lo que debo hacer.	X	
35. Generalmente me arrepiento de las cosas que hago.	X	
36. Nunca estoy contento (a).		X
37. Estoy haciendo lo mejor que puedo.		X
38. Generalmente puedo cuidarme solo (a).	X	
39. Soy bastante feliz.		X
40. Preferiría jugar con niños (as) más pequeños (as) que yo.		X
41. Me gustan todas las personas que conozco.		X
42. Me gusta cuando me llaman a la pizarra.		X
43. Me comprendo a mí mismo (a).		X
44. Nadie me presta mucha atención en casa.	X	
45. Nunca me llaman la atención.		X
46. No me está yendo tan bien en la escuela como quisiera.	X	
47. Puedo tomar una decisión y mantenerla.		X
48. Realmente no me gusta ser un (a) adolescente.		X
49. No me gusta estar con otras personas.		X
50. Nunca soy tímido (a).		X
51. Generalmente me avergüenzo de mí mismo (a).	X	
52. Los (as) chicos (as) generalmente se la agarran conmigo.		X
53. Siempre digo la verdad.		X
54. Mis profesores me hacen sentir que no soy lo suficientemente capaz.		X
55. No me importa lo que me pase.		X
56. Soy un fracaso.	X	
57. Me fastidio fácilmente cuando me regañan.	X	
58. Siempre sé lo que debo decir a las personas.		X

¡Gracias por completar el cuestionario!

Anexo 13. Post Test grupo experimental

INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH FORMA ESCOLAR

Adaptado por Bellido, Hiyo 2018

Nombre: [redacted] Edad: 14 Sexo: F

Nivel Educativo: 2do secundaria "A"

Instrucciones

A continuación, hallarás algunas preguntas acerca de las maneras como te comportas o te sientes. Después de cada pregunta puedes ver que hay dos espacios en blanco, uno pertenece a la columna de "SI" y la otra columna a la de "NO". Es decir, que marcarás con una X en el espacio de "SI", si la pregunta está de acuerdo con la manera en que generalmente actúas o te sientes; y, marcarás con una X el "NO", cuando la pregunta no diga la manera en que actúas o te sientes.

Trabaja rápidamente y no te demores mucho tiempo en cada pregunta. Asegúrate de no dejar de responder ninguna de ellas. Ahora puedes comenzar.

ITEMS	V	F
1.Las cosas generales no me preocupan.	X	
2. Me resulta muy difícil hablar frente a la clase.		X
3. Hay muchas cosas sobre mí mismo (a) qué cambiaría si pudiera.	X	
4. Puedo tomar decisiones sin muchas dificultades.	X	
5. Soy una persona divertida.	X	
6. En mi casa me fastidio fácilmente.		X
7. Me toma bastante tiempo acostumbrarme a algo nuevo.		X
8. Soy popular entre los chicos (as) de mi edad.		X
9. Mis padres generalmente toman en cuenta mis sentimientos.	X	
10. Me rindo fácilmente.		X
11. Mis padres esperan demasiado de mí.	X	
12. Me cuesta mucho trabajo aceptarme como soy.		X
13. Mi vida es complicada.		X
14. Los (as) chicos (as) generalmente aceptan mis ideas.	X	
15. Tengo una pobre opinión acerca de mí mismo (a).		X
16. Muchas veces me gustaría irme de casa.		X
17. Generalmente me siento aburrido (a) en la escuela..		X
18. Físicamente no soy tan simpático (a) como la mayoría de personas.	X	
19. Si tengo algo que decir, generalmente lo digo.	X	
20. Mis padres me comprenden.	X	
21. La mayoría de las personas caen mejor de lo que yo caigo.		X
22. Generalmente siento que mis padres me estuvieran presionando.	X	
23. Generalmente me siento desmoralizado (a) en la escuela.		X
24. Generalmente desearía ser otra persona.		X
25. No se puede confiar en mí.		X
26. Nunca me preocupo de nada.		X
27. Estoy seguro (a) de mí mismo (a).	X	
28. Caigo bien fácilmente.	X	
29. Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.	X	
30. Paso bastante tiempo soñando despierto (a).		X
31. Desearía tener menos edad.		X
32. Siempre hago lo correcto.		X
33. Estoy orgulloso (a) de mi rendimiento en la escuela.	X	
34. Alguien siempre debe decirme lo que debo hacer.		X
35. Generalmente me arrepiento de las cosas que hago.		X
36. Nunca estoy contento (a).		X
37. Estoy haciendo lo mejor que puedo.	X	
38. Generalmente puedo cuidarme solo (a).	X	
39. Soy bastante feliz.	X	
40. Preferiría jugar con niños (as) más pequeños (as) que yo.		X
41. Me gustan todas las personas que conozco.	X	
42. Me gusta cuando me llaman a la pizarra.		X
43. Me comprendo a mí mismo (a).	X	
44. Nadie me presta mucha atención en casa.		X
45. Nunca me llaman la atención.		X
46. No me está yendo tan bien en la escuela como quisiera.	X	
47. Puedo tomar una decisión y mantenerla.	X	
48. Realmente no me gusta ser un (a) adolescente.		X
49. No me gusta estar con otras personas.		X
50. Nunca soy tímido (a).		X
51. Generalmente me avergüenzo de mí mismo (a).		X
52. Los (as) chicos (as) generalmente se la agarran conmigo.		X
53. Siempre digo la verdad.	X	
54. Mis profesores me hacen sentir que no soy lo suficientemente capaz.		X
55. No me importa lo que me pase.	X	
56. Soy un fracaso.		X
57. Me fastidio fácilmente cuando me regañan.		X
58. Siempre sé lo que debo decir a las personas.	X	

¡Gracias por completar el cuestionario!

Anexo 14. Post Test grupo control

INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH FORMA ESCOLAR

Adaptado por Abendaño, Hiyo 2018

Nombre: [redacted] Edad: 13 Sexo: F

Nivel Educativo: 2"E" de Secundaria

Instrucciones

A continuación, hallarás algunas preguntas acerca de las maneras como te comportas o te sientes. Después de cada pregunta puedes ver que hay dos espacios en blanco, uno pertenece a la columna de "SI" y la otra columna a la de "NO". Es decir, que marcarás con una X en el espacio de "SI", si la pregunta está de acuerdo con la manera en que generalmente actúas o te sientes; y, marcarás con una X el "NO", cuando la pregunta no diga la manera en que actúas o te sientes.

Trabaja rápidamente y no te demores mucho tiempo en cada pregunta. Asegúrate de no dejar de responder ninguna de ellas. Ahora puedes comenzar.

ITEMS	V	F
1.Las cosas generales no me preocupan.		X
2. Me resulta muy difícil hablar frente a la clase.	X	
3. Hay muchas cosas sobre mí mismo (a) qué cambiaría si pudiera.	X	
4. Puedo tomar decisiones sin muchas dificultades.		X
5. Soy una persona divertida.		X
6. En mi casa me fastidio fácilmente.	X	
7. Me toma bastante tiempo acostumbrarme a algo nuevo.	X	
8. Soy popular entre los chicos (as) de mi edad.		X
9. Mis padres generalmente toman en cuenta mis sentimientos.		X
10. Me rindo fácilmente.	X	
11. Mis padres esperan demasiado de mí.	X	
12. Me cuesta mucho trabajo aceptarme como soy.	X	
13. Mi vida es complicada.		X
14. Los (as) chicos (as) generalmente aceptan mis ideas.		X
15. Tengo una pobre opinión acerca de mí mismo (a).		X
16. Muchas veces me gustaría irme de casa.		X
17. Generalmente me siento aburrido (a) en la escuela..	X	
18. Físicamente no soy tan simpático (a) como la mayoría de personas.	X	
19. Si tengo algo que decir, generalmente lo digo.		X
20. Mis padres me comprenden.		X
21. La mayoría de las personas caen mejor de lo que yo caigo.	X	
22. Generalmente siento que mis padres me estuvieran presionando.	X	
23. Generalmente me siento desmoralizado (a) en la escuela.	X	
24. Generalmente desearía ser otra persona.	X	
25. No se puede confiar en mí.		X
26. Nunca me preocupo de nada.		X
27. Estoy seguro (a) de mí mismo (a).		X
28. Caigo bien fácilmente.		X
29. Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.	X	
30. Paso bastante tiempo soñando despierto (a).	X	
31. Desearía tener menos edad.	X	
32. Siempre hago lo correcto.		X
33. Estoy orgulloso (a) de mi rendimiento en la escuela.		X
34. Alguien siempre debe decirme lo que debo hacer.		X
35. Generalmente me arrepiento de las cosas que hago.	X	
36. Nunca estoy contento (a).		X
37. Estoy haciendo lo mejor que puedo.	X	
38. Generalmente puedo cuidarme solo (a).	X	
39. Soy bastante feliz.		X
40. Preferiría jugar con niños (as) más pequeños (as) que yo.	X	
41. Me gustan todas las personas que conozco.		X
42. Me gusta cuando me llaman a la pizarra.		X
43. Me comprendo a mí mismo (a).		X
44. Nadie me presta mucha atención en casa.	X	
45. Nunca me llaman la atención.		X
46. No me está yendo tan bien en la escuela como quisiera.	X	
47. Puedo tomar una decisión y mantenerla.		X
48. Realmente no me gusta ser un (a) adolescente.	X	
49. No me gusta estar con otras personas.		X
50. Nunca soy tímido (a).		X
51. Generalmente me avergüenzo de mí mismo (a).		X
52. Los (as) chicos (as) generalmente se la agarran conmigo.	X	
53. Siempre digo la verdad.		X
54. Mis profesores me hacen sentir que no soy lo suficientemente capaz.		X
55. No me importa lo que me pase.		X
56. Soy un fracaso.		X
57. Me fastidio fácilmente cuando me regañan.	X	
58. Siempre sé lo que debo decir a las personas.		X

¡Gracias por completar el cuestionario!

Anexo 15. Evidencia fotográfica del consentimiento de los padres





Anexo 16: Evidencia fotográfica del asentimiento de las estudiantes





Anexo 17: Evidencia de la aplicación del programa






PROMO


PROMO


PROMO


PROMO 2025




PROMO





Anexo 18: Evidencia de la culminación del programa














Yo
no soy
mis
pensamientos
soy más que
ellos


UNSAAC
DIPLOMA
DE PARTICIPACIÓN
otorgado a
En reconocimiento a su valiosa participación en el programa
"Despierta, Reconoce y Florece", destacando por su constancia,
disposición y actitud positiva a lo largo de cada sesión
Fecha


No te
rindas el esfuerzo
de hoy es la
recompensa del
mañana
Sigue
adelante!!


土星-クロノス
Mi cuerpo es mi
hogar lo escucho,
lo respeto y lo
cuido
木星-ゼウス
ネプチューン
Estoy aqui para
mi, Me cuido, Me
doy un momento
天王星

DESPIERTA

RECONOCE



FLORECE

Despierta tu esencia, reconócete y brilla.

Presentación

La adolescencia es una etapa marcada por cambios emocionales y cognitivos que pueden afectar la autoestima y la forma en que los adolescentes interpretan sus experiencias. En este contexto, las intervenciones basadas en mindfulness han mostrado resultados favorables en la promoción de la regulación emocional, la autoconciencia y una relación más saludable con los pensamientos, especialmente en población juvenil.

En este marco, se desarrolla el Programa de Mindfulness y Autoestima “Despierta, reconoce, florece”, una propuesta diseñada para acompañar a adolescentes en el proceso de fortalecer su autoconocimiento, la valoración personal y la relación amable consigo mismo.El programa incorpora prácticas de atención plena y recursos cognitivos orientados a identificar pensamientos autocríticos y promover una perspectiva más compasiva. Además, integra dinámicas de fortalecimiento personal centradas en la autoaceptación, el reconocimiento de capacidades y la toma de conciencia emocional.

Si bien toma como referencia principios y elementos de la Terapia Cognitiva Basada en Mindfulness (MBCT), propuesta por Segal, Williams y Teasdale, el programa no constituye una aplicación clínica ni terapéutica del modelo. Más bien, adapta aportes conceptuales de la MBCT y de la psicoeducación en mindfulness a un formato flexible, vivencial y pertinente para el contexto escolar. Asimismo, incorpora componentes de autocompasión y bienestar emocional que permiten ofrecer experiencias formativas accesibles, cercanas y significativas para el público adolescente.

De esta forma, “Despierta, reconoce, florece” se presenta como una alternativa formativa que ofrece herramientas prácticas para enfrentar los desafíos emocionales propios de esta etapa, promoviendo una autoestima más estable y saludable. En conjunto, sus sesiones buscan que los adolescentes no solo aprendan a cultivar la atención plena, sino que también puedan reconocerse como personas valiosas y capaces, dignas de cuidado y respeto.

La adaptación realizada se sustenta en evidencia reciente que destaca los beneficios de los programas basados en mindfulness para reducir la rumiación, favorecer la regulación emocional y contribuir al desarrollo de una autoimagen más sana en adolescentes. Su carácter psicoeducativo permite que instituciones educativas y profesionales de la salud mental puedan implementarlo de manera contextualizada, manteniendo como intención central el uso del mindfulness para fortalecer la autoestima, la autocompasión y el autoconocimiento.

Contenido

Presentación 1

Datos informativos 4

1. Justificación 5

2. Marco conceptual 6

2.1. Definición del Mindfulness 6

2.2. Componentes del mindfulness 6

2.3. Técnicas del mindfulness 8

2.4. Descripción del Programa 9

3. Objetivos 10

3.1. Objetivo General 10

3.2. Objetivos específicos 10

4. Metodología 11

4.1. Fundamento neuropsicológico del mindfulness en la adolescencia 12

5. Delimitación ética y clínica 12

5.1. Protocolo de contención y derivación 13

6. Perfil del facilitador 13

7. Recursos humanos y materiales 13

7.1. Recursos Humanos 14

7.2. Recursos Materiales 14

8. Estructura de cada sesión 15

9. Cronograma de actividades 16

10. Cuadro de actividades 16

11.Fichas de extensión (Anexos) 47

12. Referencias Bibliográficas 56

Datos informativos

- **Autoras**

  - Bach. En Psicología- Cruz Espinoza, Amisadai

  - Bach. En Psicología- Iruri Chuchullo, Eliza Pilar

- **Localización**

Cusco

- **Unidad Beneficiaria**

Estudiantes de secundaria

- **Actores**

Adolescentes entre 13 a 16 años

- **Tiempo de administración**

  - 40 minutos aproximadamente por cada sesión

  - 400 minutos aproximadamente por el total de 10 sesiones

1. Justificación

La adolescencia es un momento decisivo en la vida, un periodo en el que los jóvenes comienzan a preguntarse quiénes son, qué valor tienen y cómo encajan en su entorno. En medio de estos cuestionamientos, muchas veces se enfrentan a inseguridades, comparaciones, exigencias externas y un diálogo interno que puede volverse duro y autocrítico. Estas experiencias, propias de su etapa de crecimiento, pueden afectar profundamente la forma en que construyen su autoestima.

Frente a esta realidad, se vuelve pertinente generar espacios formativos y emocionales donde los adolescentes puedan detenerse, escucharse y reconocerse desde una perspectiva más amable y menos juzgadora. En los últimos años, los programas psicoeducativos basados en mindfulness han demostrado ser una alternativa valiosa para acompañar este proceso, al facilitar el desarrollo de habilidades de conciencia emocional, regulación afectiva y trato compasivo hacia uno mismo. Estas propuestas no buscan que los adolescentes eviten o repriman sus emociones, sino que aprendan a comprenderlas y responder ante ellas con mayor claridad y equilibrio.

En este contexto, el Programa de Mindfulness y Autoestima “Despierta, reconoce, florece” se justifica como una propuesta educativa y emocional que responde a una necesidad real: brindar a los adolescentes un espacio seguro donde puedan fortalecer su autoconocimiento y construir una imagen personal más estable y saludable. A través de prácticas sencillas, experiencias guiadas y reflexiones significativas, el programa busca que cada participante pueda reconocerse como alguien valioso, capaz y digno de cuidado.

La elección de este enfoque se sustenta tanto en evidencia científica reciente que respalda la eficacia de las intervenciones basadas en mindfulness en población adolescente, como en la comprensión de la necesidad de proporcionar recursos que favorezcan una gestión emocional consciente, compasiva y autónoma. En este sentido, el programa prioriza un enfoque preventivo y formativo, orientado al bienestar emocional más que al tratamiento

clínico.

Finalmente, “Despierta, reconoce, florece” no se concibe únicamente como un conjunto de sesiones, sino como una experiencia formativa orientada a acompañar a los adolescentes en un proceso central de su desarrollo: aprender a valorarse y cuidar de sí mismos. Su creación busca ofrecer un acompañamiento humano, respetuoso y significativo que contribuya a que cada joven pueda florecer desde sus propias capacidades.

2. Marco conceptual

2.1. Definición de Mindfulness

El mindfulness, o atención plena, tiene sus raíces en antiguas prácticas meditativas del budismo, especialmente en la tradición que buscaba observar la mente con curiosidad y sin juicio para comprender el sufrimiento humano. Con el paso del tiempo, esta sabiduría fue traducida y adaptada por la psicología moderna, convirtiéndose en una herramienta accesible para acompañar la vida cotidiana de las personas.

Hoy, el mindfulness se entiende como la capacidad de estar presentes en lo que vivimos; en nuestros pensamientos, emociones y sensaciones,con una actitud abierta y amable. Según Brewer (2021), esta práctica ayuda a salir del “piloto automático” que muchas veces nos mantiene tensos, distraídos o atrapados en preocupaciones. Por su parte, Lindsay y Creswell (2023) explican que el mindfulness no se trata de controlar la mente, sino de aprender a observarla con mayor claridad, lo que facilita regular las emociones y cultivar bienestar.

Practicar mindfulness es volver a nosotros mismos: detenernos un momento, respirar y reconocer cómo estamos, con la misma gentileza con la que acompañaríamos a alguien que queremos.

2.2. Componentes del mindfulness

Garland (2021), desde su Mindfulness-to-Meaning Theory, explica que el mindfulness

no es un solo proceso, sino una secuencia de experiencias internas que se van encadenando. Cada una aporta algo distinto y, en conjunto, ayudan a que la persona pueda relacionarse de una manera más flexible y saludable con lo que vive. Sus principales componentes son los siguientes:

- **Atención plena y clara**

El punto de partida es aprender a dirigir la atención hacia lo que está ocurriendo en el momento presente. Esto incluye reconocer cuándo la mente se ha dispersado y volver, con intención y sin castigarse, al objeto elegido. Para Garland, esta capacidad de "traer la mente de vuelta" es lo que abre la puerta a una experiencia menos automática.

- **Meta conciencia: darse cuenta de lo que ocurre dentro de uno**

A medida que la atención se vuelve más estable, aparece la posibilidad de observar los propios pensamientos y emociones mientras se están desarrollando. Esta conciencia reflexiva permite detectar patrones, impulsos o reacciones antes de que se conviertan en respuestas automáticas.

- **Descentración o tomar distancia de los pensamientos**

Otro componente clave es la capacidad de mirar los pensamientos sin confundirse con ellos. Garland plantea que cuando la persona logra ver sus ideas como "eventos mentales" y no como verdades incuestionables, su interpretación de las situaciones se vuelve mucho más flexible.

- **Ampliación de la conciencia**

Con esa distancia psicológica, la atención se abre y abarca más elementos del entorno y de la experiencia interna. Según Garland, esta ampliación permite percibir matices que antes pasaban desapercibidos, lo que a su vez genera una visión más amplia de lo que se está viviendo.

- **Reencuadre positivo**

La ampliación de la perspectiva facilita reinterpretar lo que ocurre desde un ángulo

más constructivo. No se trata de negar el malestar, sino de encontrar un sentido o una lectura más amable y realista de la situación. Garland explica que este reencuadre actúa como un puente entre la atención plena y el bienestar emocional.

➢ **Generación de emociones positivas**

Cuando la persona logra darle un nuevo significado a lo que vive, surgen emociones como calma, gratitud o interés. Para Garland, estas emociones no son un añadido superficial, sino parte del mecanismo que sostiene la recuperación psicológica y la resiliencia.

➢ **Construcción de sentido**

Finalmente, todos estos procesos se integran en una comprensión más profunda y coherente de la propia historia. Garland señala que este "dar sentido" es lo que permite que los cambios sean duraderos y no solo un alivio momentáneo.

2.3. Técnicas del mindfulness

Creswell (2020) describe que las intervenciones basadas en mindfulness se apoyan en un conjunto de prácticas esenciales orientadas a fortalecer la atención y promover una relación más consciente con la experiencia interna. Entre las principales técnicas, el autor identifica:

➢ **Respiración consciente**

Creswell explica que una de las técnicas básicas es entrenar la respiración como un punto de anclaje. La intención es observar cómo el aire entra y sale, permitiendo que la mente se calme de manera gradual. Esta práctica ayuda a estabilizar la atención y crea un espacio interno para responder a las experiencias con mayor claridad.

➢ **Exploración corporal o "body awareness"**

En su trabajo sobre regulación del estrés, Creswell describe ejercicios donde se invita a recorrer el cuerpo con la atención, reconociendo tensiones, cambios de temperatura o sensaciones sutiles. El objetivo no es modificar nada, sino notar lo que está presente, lo que aumenta la sensibilidad corporal y reduce la reactividad.

➢ **Observación abierta de pensamientos y emociones**

Otra técnica central para Creswell consiste en permitir que los pensamientos y estados emocionales aparezcan sin intentar detenerlos. Más que analizar, se trata de mirar lo que surge desde cierta distancia, reconociendo su carácter transitorio. Esta práctica fortalece la regulación emocional y ayuda a disminuir la rumiación.

2.4. Descripción del programa

El programa "Despierta, reconoce y florece" es una herramienta diseñada para la adquisición de habilidades de mindfulness que le permita al adolescente incorporarlo en su día a día y afrontar situaciones problemáticas de manera más consciente.

El Programa de Mindfulness y Autoestima "Despierta, reconoce, florece" es una herramienta diseñada para acompañar a adolescentes en un momento de la vida en el que las emociones, las dudas y la búsqueda de identidad suelen hacerse más presentes. A través de las diferentes sesiones, el programa invita a los participantes a detenerse un momento, mirar hacia dentro y descubrir cómo relacionarse consigo mismos de una manera más amable y consciente.

Dicho programa consta de 10 sesiones con una duración de 40 min aproximadamente, las actividades se realizarán una a dos veces por semana en el área de tutoría.

Cada sesión integra prácticas sencillas de atención plena como ejercicios de respiración, conciencia corporal y registro emocional con dinámicas orientadas a explorar la historia personal, identificar fortalezas y observar la forma en que cada participante se habla a sí mismo. Este enfoque psicoeducativo busca favorecer el reconocimiento de los propios procesos internos y promover una relación más amable y respetuosa con la experiencia emocional.

El programa tiene un enfoque psicoeducativo basado en mindfulness, e incorpora componentes cognitivos y de autocompasión inspirados en modelos contemporáneos de intervención psicológica. En particular, se trabajan estrategias que ayudan a los adolescentes

a identificar los patrones de pensamiento que suelen activarse en situaciones de estrés o autocrítica. A través de breves prácticas guiadas, se les invita a observar los pensamientos como eventos mentales transitorios, en lugar de asumirlos como verdades absolutas, promoviendo así una relación más flexible y menos rígida con sus propias ideas.

El programa no busca imponer respuestas ni interpretaciones cerradas, sino abrir un espacio seguro de exploración personal, respetando el ritmo de cada participante. La propuesta es acompañarlos en un proceso que implica "despertar" a lo que sienten, "reconocerse" con mayor honestidad y, finalmente, "florecer", entendido como la posibilidad de conectar con sus recursos personales y desarrollar una forma más amable y consciente de relacionarse consigo mismos y con los demás. De este modo, el enfoque basado en mindfulness, junto con sus componentes cognitivos y de autocompasión, no solo facilita la toma de distancia frente a pensamientos que generan malestar, sino que también contribuye a la construcción de una autoestima más estable, sustentada en la conciencia, la autoaceptación y la autocompasión.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Ofrecer a las adolescentes un espacio seguro y guiado donde puedan aprender a estar más presentes, comprender lo que sienten y construir una relación más amable y respetuosa consigo mismos, integrando prácticas de mindfulness y actividades orientadas al fortalecimiento de la autoestima, a través de un programa de Mindfulness "Despierta, reconoce, florece ", especialmente diseñado para este propósito.

3.2. Objetivos específicos

- Acercar a las adolescentes a la práctica del mindfulness, mediante ejercicios sencillos y accesibles que les permitan reconocer lo que ocurre en su interior sin juzgarlo.

- Ayudarlas a identificar sus pensamientos y emociones, comprendiendo cómo influyen en la manera en que se miran y se valoran a sí mismas.
- Fomentar una relación más amable consigo mismas, promoviendo actitudes de aceptación, respeto y autocompasión en su vida cotidiana.
- Acompañar el reconocimiento de sus fortalezas personales, para que puedan construir una visión más equilibrada y real de quiénes son y de lo que pueden lograr.
- Desarrollar habilidades de regulación emocional, que les permitan responder con mayor calma y claridad frente a situaciones estresantes o desafiantes.
- Crear un espacio de reflexión y acompañamiento, donde puedan expresarse libremente, escucharse entre ellas y descubrir nuevas formas de comprenderse y valorarse.

4. Metodología

El programa "Despierta, reconoce, florece" ha sido diseñado como un espacio de acompañamiento para adolescentes de 13 a 16 años que atraviesan una etapa de cambios intensos y necesitan herramientas para conocerse mejor y fortalecer su autoestima. Parte de la evidencia reciente que muestra cómo el mindfulness puede ayudar a los jóvenes a manejar mejor sus emociones y a relacionarse consigo mismos con menos dureza (Rupprecht et al., 2020).

En este trabajo, la MBCT se utiliza como una referencia conceptual de la cual se toman algunos principios y se adaptan con un fin psicoeducativo. Estos elementos buscan ayudar a los adolescentes a identificar pensamientos que les generan malestar y a relacionarse con ellos de manera más flexible y compasiva. La evidencia reciente señala que estos aportes basados en mindfulness favorecen en los jóvenes el reconocimiento de su experiencia interna y la regulación de respuestas autocríticas (Barker et al., 2022).

El programa mantiene un enfoque preventivo y grupal, siguiendo recomendaciones actuales en salud mental escolar que resaltan la importancia de brindar apoyo antes de que los problemas se instalen y afecten su vida cotidiana (WHO, 2020). Además, cada sesión se

desarrolla desde una metodología vivencial, entendida como la posibilidad de aprender a partir de lo que cada participante va experimentando en el aquí y ahora, lo cual favorece una integración más auténtica de lo trabajado (Prats & Cebolla, 2021).

4.1. Fundamento neuropsicológico del mindfulness en la adolescencia

La práctica de mindfulness se ha asociado con el fortalecimiento de redes prefrontales implicadas en la atención, la planificación y la autorregulación emocional. En la adolescencia, estas funciones ejecutivas aún se encuentran en desarrollo, por lo que el entrenamiento atencional contribuye a modular impulsos, gestionar el estrés y responder de manera más reflexiva ante situaciones emocionalmente demandantes.

Asimismo, el mindfulness estimula la interocepción, entendida como la capacidad de reconocer sensaciones corporales internas y relacionarlas con estados emocionales. Esta habilidad favorece respuestas menos reactivas y más compasivas hacia la propia experiencia, reduciendo la autocrítica y facilitando la autorregulación emocional.

En conjunto, estos procesos apoyan la construcción de una relación más consciente y respetuosa consigo mismos y contribuyen al fortalecimiento de la autoestima y del bienestar socioemocional durante una etapa clave del desarrollo.

5. Delimitación ética y clínica

El programa “Despierta, reconoce, florece” se implementa con un enfoque preventivo, psicoeducativo y de tutoría, orientado a fortalecer habilidades de atención plena, autoconocimiento y autoestima en estudiantes de secundaria. No constituye una intervención clínica ni sustituye procesos psicoterapéuticos, ni tiene como finalidad el tratamiento de trastornos o síntomas psicológicos.

Durante su aplicación se garantizará un ambiente seguro, confidencial y respetuoso para la expresión emocional. En caso de que una participante manifieste un malestar emocional intenso o requiera apoyo especializado, se brindará una contención inicial y se

informará al equipo responsable del área de tutoría u orientación para su adecuada derivación y seguimiento, según los protocolos institucionales vigentes.

5.1. Protocolo de contención y derivación

En caso de que una participante manifieste un malestar emocional significativo (llanto persistente, angustia, desregulación afectiva, verbalizaciones de autodesvalorización), se brindará una contención inicial breve mediante escucha activa, validación emocional y acompañamiento en un espacio de privacidad para evitar la exposición ante el grupo.

Una vez contenida la situación, se informará oportunamente al área de Tutoría para su registro y valoración. En caso de que el malestar exceda el alcance psicoeducativo del programa, la estudiante será derivada al servicio de Psicología de la institución, con el fin de recibir orientación y acompañamiento especializado. Si corresponde, se informará a padres, madres o apoderados, resguardando la confidencialidad y priorizando el bienestar emocional de la estudiante.

Este protocolo tiene el propósito de resguardar la seguridad emocional de la estudiante, delimitar el alcance preventivo del programa y asegurar que situaciones que demanden atención especializada reciban el seguimiento pertinente.

6. Perfil del facilitador

El programa puede ser llevado a cabo por psicólogos, docentes o tutores que cuenten con formación en el ámbito psicológico y/o educativo, y que tengan nociones básicas sobre prácticas de atención plena. Es importante que la persona que guía las sesiones haya experimentado previamente las técnicas propuestas para experimentar en primera persona sus beneficios y así guiar a los adolescentes de manera auténtica, segura y competente.

7. Recursos humanos y materiales

Contaremos con dos tipos de recursos que servirán de apoyo para que las sesiones se desarrollen de manera clara y fluida.

7.1. Recursos Humanos

- Psicóloga
- Docentes
- Coordinadora de tutoría
- adolescentes

7.2. Recursos Materiales

- Hojas bond y de color
- Tijera
- Goma
- Lápices
- Lapicero
- colores
- Plumones
- Tarjetas o fichas
- Reproductor de audio
- Cronómetro o temporizador
- Láminas, imágenes y figuras
- Cartulinas o papelotes
- Cinta adhesiva
- Un espacio tranquilo y cómodo
- Folder
- Cartas
- Stickers
- Globos
- Lana
- Pasas

- Dulces
- Piqueos
- Manta
- Diplomas
- Fichas de trabajo (Anexo)

8. Estructura de cada sesión

Cada sesión está compuesta por la siguiente estructura:

- Nombre de la sesión
- Objetivo
- Recursos
- Desarrollo
- Duración
- Actividades De Extensión
- Cierre

9. Cronograma de actividades

SEMANA 1	SEMANA 2	SEMANA 3	SEMANA 4
Sesión 1 *"Punto de partida: Yo"*	***Sesión 2*** *"Conociéndome: inicio de un viaje consciente"*	***Sesión 3*** *"Respirar para estar presentes"*	***Sesión 4*** *"Semillas de autoestima en mis pensamientos"*
SEMANA 5	SEMANA 6	SEMANA 7	SEMANA 8
Sesión 5 *"Descubriendo el cuerpo con atención plena"*	***Sesión 6*** *"Aprendiendo a ser amables con nosotros mismos"*	***Sesión 7*** *"Abrazando mis emociones"*	***Sesión 8*** *"Relaciones conscientes y autoestima"*
SEMANA 9		SEMANA 10	
Sesión 9 **"***Fortaleciendo mi autoestima"*		***Sesión 10*** *"Mindfulness para la vida: Cierre e integración del camino"*	

10. Cuadro de actividades

SESIÓN 1

Punto de partida: yo

"Cuando vuelves a ti, descubres que siempre puedes comenzar de nuevo"

SESIÓN 1 **“PUNTO DE PARTIDA: YO”**	
OBJETIVO	Dar la bienvenida y abrir un espacio seguro, cálido y humano, donde los participantes puedan comenzar a familiarizarse con el enfoque del programa, resolver dudas iniciales y sentirse acompañados desde el primer momento.
RECURSOS	● Espacio tranquilo. ● Hojas ● Lapiceros ● Cronómetro (para controlar el tiempo de las actividades) ● Música suave ● Frases inspiradoras
DESARROLLO	1. Dar la bienvenida a los participantes ● Recibir con calidez y crear un ambiente seguro. ● Presentación breve de las facilitadoras. ● Entregar a los participantes una tarjeta con sus respectivos nombres. ● Mantener un clima de respeto, confidencialidad y no juicio. 2. Introducción al programa ● Explicar qué es mindfulness ● Explicar sobre la MBCT como referente conceptual ● Enfoque del programa: observar pensamientos automáticos, cultivar autocompasión, trabajar el diálogo interno negativo. ● Aclarar qué no es mindfulness (no es vaciar la mente ni eliminar emociones). ● Mindfulness como forma de estar presentes con lo que hay, con amabilidad. ● Explicar qué es mindfulness y su relación con la autoestima. ● Explicación que es la autoestima. 3. Mindfulness y autoestima ● Explicar cómo la práctica ayuda a reconocer la autocrítica y responder con compasión. - El mindfulness es la práctica de prestar atención al momento presente de manera consciente y sin juzgar. - La autoestima es la valoración y el respeto que una persona tiene hacia sí misma, influyendo en su confianza y bienestar emocional. - A través del mindfulness, las adolescentes aprenden a reconocer la autocrítica y a relacionarse con ella de manera más amable y comprensiva, lo que contribuye a una relación más sólida y respetuosa consigo mismas y al fortalecimiento de su autoestima.

DURACIÓN	40 min
ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN	• Cada día frente al espejo, decirse mentalmente o en voz baja una cualidad personal positiva (ejemplo: “soy valiosa”, “soy perseverante”, “soy creativa”) • Tener un folder de su color favorito con el título “Despierta, reconoce y florece”.
CIERRE	Agradecer la presencia y el compromiso. “El primer paso hacia una autoestima más saludable es ser consciente de ti mismo sin juicios. Sé amable contigo mismo, cómo serías con un amigo”

SESIÓN 2

"Conociéndome: inicio de un viaje consciente"

"Conocerte es el primer acto de amor propio: cuando te miras con honestidad, empiezas a entenderte con claridad"

SESIÓN 2 “CONOCIÉNDOME: INICIO DE UN VIAJE CONSCIENTE”	
OBJETIVO	Promover en los adolescentes la conciencia de cómo muchas veces viven en “piloto automático” reaccionando, actuando y decidiendo sin verdadera reflexión y motivarlos a iniciar un proceso de autoconocimiento para vivir de forma más consciente, auténtica y en sintonía con sus propios valores, emociones y decisiones.
RECURSOS	● Espacio tranquilo y sin interrupciones ● Sillas en círculo ● Hojas ● Lapiceros ● Pizarra ● Folder de trabajo ● Música suave instrumental
DESARROLLO	1. Explicar qué es vivir en piloto automático ● Breve explicación de vivir en Piloto automático ● Dar ejemplos de la vida cotidiana sobre cuando se vive el día como si uno fuera un robot, no cuestionarte lo que haces, lo que sientes o lo que eliges. 2. Pedir a los participantes que comparen estas dos situaciones: Escenario A: Imagínate que estás dando un paseo por el bosque. Avanzas sin prisa, haciendo pausas a cada paso, te detienes a observar a tu alrededor, descubres la belleza escondida en lo sencillo, contemplándolo todo como si estuvieras viéndolo por primera vez. Escenario B: Vas yendo a casa por un camino familiar cuando, de repente, te das cuenta de que llevas varios paraderos sin prestar atención a lo que te rodea. Tu mente ha estado ocupada en otros pensamientos, y has estado yendo sin darte cuenta, como si lo hicieras en modo automático. Explicar que estos ejemplos nos muestran con claridad la diferencia entre estar presentes en la vida tal como sucede y nuestra costumbre de correr por ella sin realmente detenernos a verla, saborearla, olerla o sentirla. De la misma manera que muchas veces estamos en piloto automático, al observarnos con atención descubrimos que, en realidad, gran parte del tiempo vivimos así: funcionando sin darnos cuenta de lo que está pasando dentro y fuera de nosotros.

	3. Realizar la actividad de la Pequeña fruta - Una gran enseñanza Invitar a las participantes a comenzar la actividad con un ejercicio de respiración diafragmática, siguiendo estos pasos: ● Adopta una postura cómoda Siéntate con la espalda recta pero relajada, apoya los pies en el suelo y deja tus manos sobre las piernas. ● Inhala lenta y profundamente por la nariz contando hasta tres en tu mente; nota cómo el abdomen se eleva mientras el pecho permanece relajado y sin moverse. ● Mantén el aire dentro durante unos tres segundos. ● Exhala suavemente por la boca con los labios ligeramente fruncidos, como si soplaras una vela. Mientras el aire sale, siente cómo tu abdomen desciende despacio, acercándose hacia la columna. ● Mantente sin aire por tres segundos ● Repite la respiración por tres veces Cuando la atención esté centrada y el cuerpo más relajado, pasaremos a dar las pasas a cada participante desarrollando la atención plena al explorar un objeto cotidiano (la pasa) desde los cinco sentidos, descubriendo lo extraordinario en lo simple. Vista: Observa su forma irregular, sus arrugas, el brillo o la opacidad de su superficie. Tacto:Explora su textura: ¿es rugosa, suave, pegajosa, flexible? Percibe cómo se siente al presionarla suavemente. Olfato:Presta atención a su olor. Oído: Acércala al oído o presiónala suavemente entre los dedos y escucha si produce algún sonido.Luego, al morderla, nota el crujido o la suavidad del sonido en tu boca. Gusto:Coloca la pasa en la boca sin morderla al inicio. Nota su textura contra la lengua. Después muérdela despacio, permitiendo que los sabores se liberen. Mastica con calma, percibiendo cada cambio en el gusto, hasta finalmente tragarla con consciencia. Después de comer la pasa, se les pide a los adolescentes que compartan lo que sintieron y lo que descubrieron, manteniendo un ambiente de calma y respeto. Los alumnos comienzan a reconocer sensaciones provocadas por el alimento que antes no habían notado o de las que no eran conscientes.
DURACIÓN	40 min.
ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN	Elegir una fruta o comida al día y seguir los pasos utilizados en clase utilizando los 5 sentidos previamente.
CIERRE	Ronda final: cada persona comparte en una palabra cómo se va de la sesión (ej: “tranquilo”, “liviano”, “esperanzado”). “Hoy dimos el primer paso en este viaje consciente: mirarnos con atención y respeto. Cada momento que nos regalamos para conocernos mejor, es un acto de cuidado hacia nosotros mismos”.

SESIÓN 3

"Respirar para estar presentes"

"Cada respiración me devuelve al único lugar donde puedo vivir: el presente"

SESIÓN 3 “Respirar Para Estar Presentes”	
OBJETIVO	Reconocer la respiración consciente como una herramienta para calmar la mente, reducir la autocrítica y fortalecer la conexión con uno mismo, promoviendo así una actitud de autoaceptación y valoración personal.
RECURSOS	● Espacio tranquilo y sin interrupciones ● Sillas en círculo ● Hojas ● Lapiceros ● Lápices ● Pizarra ● Folder de trabajo ● Música suave o relajante (instrumental o sonidos de naturaleza) ● Reloj o cronómetro ● Hojas ● Tarjetas pequeñas ● Cartel con la frase: “Respiro, me calmo y recuerdo quién soy.
DESARROLLO	1. Compartir una palabra que describa su estado actual (por ejemplo: tranquilo, cansado, inseguro, motivado). El facilitador refuerza: “No hay respuestas correctas; solo es una forma de mirar hacia adentro.” 2. Explicar que “Respirar también es quererse” . Conversar brevemente sobre cómo la respiración puede ser una forma de autocuidado: “A veces exigimos mucho a nuestro cuerpo o nos juzgamos. Parar y respirar es una manera de decirnos: ‘Estoy aquí para mí, me cuido, me doy un momento.’” Explicar cómo al respirar con calma el cuerpo se relaja y el cerebro recibe el mensaje de seguridad y confianza. Realizar la pregunta guía: “¿Cuándo fue la última vez que te diste un momento para ti mismo?” 3. Práctica guiada ● Siéntate en una postura cómoda, con la espalda recta pero relajada. ● Coloca las manos sobre las piernas. ● Cierra los ojos

	Pregúntate: “¿Qué estoy sintiendo ahora?” “¿Qué estoy pensando? “¿Qué nota mi cuerpo?” (por ejemplo, tensión en los hombros, respiración rápida, etc.) ● Respira Lleva tu atención a la respiración. Nota cómo el aire entra y sale por la nariz o el pecho. a) Inhala por la nariz contando mentalmente 1, 2, 3. b) Sostén el aire (sin tensión) contando 1, 2, 3. c) Exhala lentamente por la boca contando 1, 2, 3. d) Mantén los pulmones vacíos contando 1, 2, 3. Si tu mente se distrae (es normal), simplemente vuelve a la respiración. ● Expande la atención Amplía tu conciencia a todo el cuerpo. Nota los pies tocando el suelo, el contacto con la silla, los sonidos a tu alrededor. Permite que todo esté como está. Termina respirando profundo una vez más, y abre los ojos lentamente.
DURACIÓN	40 min.
ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN	Durante la semana, cada adolescente elige un momento diario para practicar la respiración consciente. En la siguiente sesión, podrán compartir sus experiencias
CIERRE	Cierre : “Afirmación del día” Se invita a las participantes a repetir la frase del cartel: “Respiro, me calmo y recuerdo quién soy.” Los participantes deberán escribir esta frase,personalizarla y guardarla como recordatorio diario.

SESIÓN 4

"Semillas de autoestima en mis pensamientos"

"Mis pensamientos son semillas: lo que cultivo dentro, florece fuera"

SESIÓN 4 “SEMILLAS DE AUTOESTIMA EN MIS PENSAMIENTOS”	
OBJETIVO	Reconocer y transformar los pensamientos automáticos que afectan la autoestima, desarrollando una mirada más amable y constructiva hacia uno mismo. Aprender a observar los pensamientos con serenidad y sin juicio ayuda a reconocer cuáles fortalecen o limitan la autoestima y a transformar los negativos en ideas más comprensivas y realistas.
RECURSOS	● Espacio tranquilo ● Sillas en círculo ● Hojas ● Lapiceros ● Lápices ● Pizarra ● Folder de trabajo ● Música suave o relajante (instrumental o sonidos de naturaleza) ● Reloj o cronómetro ● Tarjetas de autoafirmaciones
DESARROLLO	1. Introducción : Hechos vs. pensamientos El facilitador explica brevemente la diferencia: Hechos: Son observables y comprobables (ej. “Saqué un 06 en el examen”). Pensamientos: Son interpretaciones o juicios sobre los hechos (ej. “Soy malo para estudiar”). Pregunta al grupo: ¿Alguna vez confundieron un pensamiento con un hecho? 2. Práctica guiada: “Observar los pensamientos como nubes” Guiar una breve meditación o ejercicio de atención plena: Cerrar los ojos, respirar profundo. Imaginar los pensamientos como nubes que aparecen y se alejan sin retenerlos. Repetir mentalmente: “Yo no soy mis pensamientos, soy quien los observa.” 3. Dinámica central : “Transformando mi pensamiento” Cada participante escribe un pensamiento que aparece con frecuencia, especialmente uno que le hace sentir mal. Ejemplo: “Nunca hago las cosas bien.” Luego, reescribirlo en una versión más amable y constructiva.

	Ejemplo: “A veces cometo errores, pero estoy aprendiendo y mejorando.” Compartir algunos ejemplos voluntariamente.
DURACIÓN	40 min.
ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN	**“**Diario de semillas positivas” Durante una semana, anotar cada día: a) Un pensamiento automático negativo que haya aparecido. b) Cómo lo transformaste en un pensamiento que te ayude o te motive. c) Una acción concreta que refuerce ese nuevo pensamiento. Ejemplo: ● Pensamiento: “No puedo hacerlo.” ● Transformación: “Puedo intentarlo paso a paso.” ● Acción: “Empezaré hoy con una pequeña parte de la tarea.”
CIERRE	“Yo no soy mis pensamientos, soy más que ellos.” Recordar que cada pensamiento amable que sembramos es una semilla para una autoestima más fuerte.

SESIÓN 5

"Descubriendo el cuerpo con atención plena"

"Mi cuerpo es un territorio sagrado que me habla; escucharlo es un acto de cuidado"

SESIÓN 5 **“DESCUBRIENDO EL CUERPO CON ATENCIÓN PLENA”**	
OBJETIVO	Favorecer la conexión y aceptación del cuerpo a través de la atención plena, reconociendo las sensaciones físicas sin juicio y valorando al cuerpo como parte esencial del bienestar y la autoestima.
RECURSOS	● Espacio tranquilo ● Sillas en círculo ● Hojas ● Lapiceros ● Lápices ● Pizarra ● Folder de trabajo ● Música suave o relajante (instrumental o sonidos de naturaleza) ● Reloj o cronómetro ● Tarjetas pequeñas
DESARROLLO	1. Bienvenida e introducción El facilitador saluda al grupo e introduce el tema: “Hoy exploraremos nuestro cuerpo con curiosidad y amabilidad. A veces vivimos tan rápido que no notamos cómo se siente nuestro cuerpo. Esta sesión nos ayudará a escucharlo sin juzgarlo.” ● Realizar estiramientos suaves y lentos: mover el cuello, hombros, brazos, cadera y piernas con atención. ● Invitar a notar cómo se siente cada parte del cuerpo durante el movimiento: temperatura, tensión, contacto con el suelo. indicarles a las participantes que: “No buscamos hacerlo bien, sino sentir cómo está nuestro cuerpo ahora.” 2. Body Scan ● Indicar a las participantes que se pongan en posición cómoda (sentadas o acostadas), se guía una exploración por el cuerpo: pies, piernas, abdomen, pecho, brazos, cabeza. ● Guiar a observar cualquier sensación (presión, calor, picor, vacío, relajación) sin tratar de cambiarla. “Permite que tu atención descanse en cada parte del cuerpo, simplemente notando lo que está presente.

	3. Reflexión grupal : “Lo que descubrí” Compartir: ● “¿Qué parte de tu cuerpo notaste más?” ● “¿Descubriste alguna sensación que normalmente pasas por alto?” ● “¿Qué noté en mi cuerpo que normalmente paso por alto?” 4. Dinámica de autoestima corporal Cada persona nombra una cualidad positiva de su cuerpo (por ejemplo: “Mis manos me permiten crear”, “Mis piernas me llevan a donde quiero ir”). Se puede escribir en una hoja o decir en voz alta. Se concluye agradeciendo al cuerpo por lo que hace cada día.
DURACIÓN	40 min.
ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN	**“Diario de gratitud corporal”** Durante la semana, cada participante escribe una frase diaria agradeciendo a su cuerpo por algo que hizo o permitió (ej.: “Gracias a mis ojos por disfrutar del atardecer”, “Gracias a mi respiración por calmarme en un momento difícil”). En la próxima sesión, se compartirá una reflexión breve sobre cómo se sintieron realizando este ejercicio.
CIERRE	Invitar a sentir el cuerpo nuevamente y reconocer cualquier cambio o sensación. Finalizar con una frase de integración: “Mi cuerpo es mi hogar; lo escucho, lo respeto y lo agradezco.”

SESIÓN 6

"Aprendiendo a ser amables con nosotros mismas"

"Ser amable contigo es tratarte como tratarías a alguien que quieres mucho: con cariño y paciencia"

SESIÓN 6 "*APRENDIENDO A SER AMABLES CON NOSOTRAS MISMAS*"	
OBJETIVO	Fortalecer la autoestima mediante la práctica de la autocompasión y la atención plena, promoviendo una relación interna más amable, comprensiva y positiva hacia uno mismo. Para lograrlo, se busca que las participantes reconozcan cómo el diálogo interno influye en su autoestima, practiquen la autocompasión como una herramienta de aceptación personal y desarrollen actitudes de amabilidad y comprensión frente a sus propios errores.
RECURSOS	● Espacio tranquilo ● Sillas en círculo ● Hojas de papel ● Lapiceros ● Lápices ● Pizarra ● Folder de trabajo ● Música suave o relajante (instrumental o sonidos de naturaleza) ● Reloj o cronómetro ● Tarjetas
DESARROLLO	1. Reflexión inicial Pregunta guía: ¿Cómo me hablo cuando me equivoco o algo no sale como esperaba? Instrucciones: ● Invitar a los participantes a cerrar los ojos y recordar una situación reciente en la que hayan cometido un error. ● Pedirles que observen el tono y las palabras que usaron consigo mismos. ● Anotar una o dos frases representativas de ese diálogo interno. 2. Meditación guiada de autocompasión: "Deseos de bienestar" El facilitador guía una práctica de mindfulness enfocada en la amabilidad hacia uno mismo: "Cierra los ojos si lo deseas. Lleva una mano al corazón y siente tu respiración. Repite mentalmente: ● Que pueda estar en paz. ● Que pueda estar bien. ● Que pueda ser amable conmigo misma. ● Que pueda aceptarme tal como soy.

	Al finalizar, se invita a notar cómo se siente el cuerpo después del ejercicio: más liviano, cálido o relajado. 3. Dinámica en parejas: Escucha compasiva La facilitadora dará las siguientes instrucciones: Formar parejas. Una persona comparte un momento difícil reciente durante 3 minutos. La otra escucha sin interrumpir y luego ofrece una respuesta empática, por ejemplo: ● "Entiendo que eso fue difícil para ti." ● "Estás haciendo lo mejor que puedes." Cambian de roles. Preguntar:"¿Cómo se sintió recibir palabras amables? ¿Y ofrecerlas? Cada participante escribirá una carta dirigida a sí mismo, expresando comprensión, aceptación y apoyo personal. Se les brindará una hoja impresa con el título "Para mí " para que puedan completarla con sus propias palabras.
DURACIÓN	40 min.
ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN	**"Mi recordatorio de amabilidad"** ● Invitar a los participantes a elegir una frase positiva y escribirla en su tarjeta. ● Pueden decorarla y colocarla en un lugar visible (espejo, cuaderno, escritorio). ● Sugerencia: leerla cada mañana durante una semana para reforzar el hábito de hablarse con amabilidad.
CIERRE	**Actividad:** ● Cada participante puede compartir mentalmente o en voz baja una frase de su tarjeta que le haya conmovido. ● El facilitador guía una respiración profunda final.Se terminará con la siguiente frase: "Ser amables con nosotros mismos es un acto de valentía y amor. Solo desde esa amabilidad podemos ofrecer al mundo nuestra mejor versión."

SESIÓN 7

"Abrazando mis emociones"

"Cada emoción trae un mensaje; abrazarla es abrir espacio para comprenderme mejor"

SESIÓN 7 **"*ABRAZANDO MIS EMOCIONES*"**	
OBJETIVO	Reconocer y aceptar las emociones sin juicio, comprendiendo su mensaje y practicando la autocompasión como base del amor propio.
RECURSOS	• Espacio tranquilo • Sillas en círculo • Hojas • Lápices • Lapiceros • Colores y marcadores • Música suave y relajante • Imágenes de las emociones
DESARROLLO	1. Dinámica inicial – "Adivina la emoción" • El facilitador invita a una participante a representar con gestos una emoción (sin hablar). • El resto del grupo adivina cuál es. • Se comentan las pistas corporales o gestuales que ayudaron a reconocerla. Después del juego, se reflexiona: "Así como reconocemos emociones en otros, también podemos reconocerlas en nosotras sin juzgarlas. Aceptar cómo nos sentimos es un acto de amor propio." 2. "Todas las emociones hablan de mí" • Todas las emociones tienen una función: la tristeza nos ayuda a sanar, la alegría nos conecta con lo que amamos. • No hay emociones buenas o malas: todas nos dan información sobre lo que necesitamos. Mensaje :"Escuchar nuestras emociones es escucharnos a nosotros mismas. Cuando validamos lo que sentimos, reforzamos la idea de que somos valiosas y merecemos atención." 3.Práctica de mindfulness emocional • La facilitadora pide a las participantes: "Cierra los ojos y siente tu respiración. Observa qué emoción está presente en ti. Nómbrala con amabilidad: 'Siento tristeza', 'Siento calma', 'Siento enojo' No trates de cambiarla, solo obsérvala con cariño, como si escucharas a un amigo." Reflexión: "¿Cómo se sintió darte permiso para sentir sin juzgarte? Aceptarte, incluso con tus emociones difíciles, es un paso hacia una autoestima más sana."

	4. “Abrazando la emoción” Realizar una meditación guiada breve: ● “Lleva tu atención a tu respiración ● Reconoce la emoción que está contigo. ● Dile internamente: ‘Te veo, estás aquí’. ● Coloca una mano sobre tu corazón. ● Respira y repite: ‘Puedo estar con lo que siento’. ● Imagina que la emoción se suaviza, como si la abrazaras con ternura.” (Se puede acompañar con música suave.)
DURACIÓN	40 min.
ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN	Diario emocional semanal: Durante una semana, los participantes registran cada día una emoción que hayan sentido, escribiendo: ● Qué emoción fue. ● Qué la provocó. ● Qué mensaje o necesidad podría estar comunicando.
CIERRE	“Está bien sentir lo que siento” Actividad: ● Repetir juntos la afirmación: “Está bien sentir lo que siento. Todas mis emociones me ayudan a conocerme mejor ● Breve ronda final de palabras: una emoción que se llevan del encuentro.

SESIÓN 8

"Relaciones conscientes y autoestima"

"Cuando te valoras, tus vínculos se vuelven espacios donde puedes ser tú misma"

SESIÓN 8 “RELACIONES CONSCIENTES Y AUTOESTIMA”	
OBJETIVO	Ayudar a las adolescentes a que ellas aprendan a verse a sí mismas de una manera más sana y segura practicando mindfulness en sus relaciones, entendiendo cómo el trato con los demás influye en lo que piensan de sí mismas, aprendiendo a escuchar con atención, a reconocer lo bueno en otros y en ellas mismas, y desarrollando habilidades como la empatía, la expresión asertiva y la gratitud.
RECURSOS	• Espacio tranquilo • Sillas en círculo • Lapiceros • Lápices • Folder de trabajo • Música suave o relajante (instrumental o sonidos de naturaleza) • Reloj o cronómetro • Hojas • Stickers
DESARROLLO	1. Dinámica Inicial – “Escucha Presente” La facilitadora dará las instrucciones para: • Formar parejas. • Una persona habla 2 minutos sobre cómo llegó hoy o algo que quiera compartir. • Su compañera escucha sin interrumpir, sin aconsejar, solo con atención plena. • Cambian roles. 2.Reflexión Personal y Grupal El facilitador realizará algunas preguntas : • ¿Cómo me sentí al ser escuchada sin interrupciones? • ¿Qué noté en mi cuerpo mientras hablaba o escuchaba? • ¿Qué tan común es en mi vida ser escuchada de esta manera? 3.“Cómo mis relaciones moldean mi autoestima” Dar una breve explicación sobre los puntos importantes: • La autoestima se construye en parte a través del espejo que ofrecen las relaciones. • La validación, la escucha y el trato respetuoso refuerzan la autoimagen.

	• Las relaciones conscientes permiten sentir pertenencia, seguridad y valor. • Cuidar los límites y la comunicación también fortalece la autoestima. 4.“Elogios Conscientes” Realizar una actividad para lo cual dar las siguientes indicaciones: 1. En un círculo, cada persona ofrece un elogio genuino a otra, luego pegar un sticker de una emoción en la cara de la otra persona. 2. El elogio debe ser específico: cualidad, comportamiento o gesto que aprecie. 3. La persona que recibe solo dice “gracias”, sin justificar ni minimizar. 4. Cambiar roles. Ejemplos: • “Admiro tu calma al expresarte.” • “Aprecio cómo cuidas los detalles.” Después de la actividad , preguntar: • ¿Qué sentí al recibir el elogio?
DURACIÓN	40 min.
ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN	“Mapa de Relaciones Nutritivas” 1. En una hoja, escribir los nombres de personas que aportan bienestar, apoyo o inspiración. 2. Anotar qué cualidades de esas relaciones fortalecen la autoestima. 3. Agregar al menos una acción que la persona pueda realizar para nutrir esas conexiones (ej. pedir ayuda, expresar gratitud, iniciar una conversación significativa). 4. Opcional: identificar una relación que necesita límites para proteger la autoestima.
CIERRE	Meditación de Gratitud • Invitar a cerrar los ojos, respirar profundo. • Visualizar a las personas con las que se interactuó hoy. • Reconocer algo que se agradece de ellas: una palabra, un gesto, su presencia. • Finalizar llevando esa sensación de gratitud hacia uno misma.

SESIÓN 9

"Fortaleciendo mi autoestima"

"Cada gesto de cuidado hacia ti te recuerda lo fuerte que eres"

SESIÓN 9 “FORTALECIENDO MI AUTOESTIMA”	
OBJETIVO	Fortalecer la autoestima de las adolescentes mediante prácticas de mindfulness que les permitan conectar con sus propias cualidades y valores, observar sus emociones y pensamientos con atención y respeto, y aprender a reconocerse a sí mismas de manera positiva y confiada en su vida diaria.
RECURSOS	● Espacio tranquilo ● Hojas ● Lapiceros ● Lápices ● Pizarra ● Sobres ● Stickers ● Tampón dactilar ● Folder de trabajo ● Música suave o relajante (instrumental o sonidos de naturaleza) ● Reloj o cronómetro
DESARROLLO	1. Respiración consciente con afirmaciones positivas La facilitadora guiará respiraciones lentas e intencionales añadiendo afirmaciones enfocadas en la autoestima: ● “Reconozco mi valor.” ● “Merezco respeto y cuidado.” ● “Confío en mis capacidades.” 2. “Mis fortalezas” La facilitadora brindará instrucciones: ● Cada estudiante recibe un sobre. ● Escribe 2 cualidades propias que reconozca en sí mismo, esto ayudará al reconocimiento personal ● Puede decorar rápidamente el sobre con los stickers si lo desea. ● Al finalizar cada estudiante pondrá su huella dactilar en cada uno de sus sobres. 3. “Lo que otros ven en mí” ● Las adolescentes pasan sus sobres a 2 o 3 compañeras. ● Cada compañera escribe una fortaleza o cualidad que ve en esa persona. La facilitadora indicará que tienen que ser mensajes breves, sinceras y respetuosas puesto que allí se verá reflejado el valor que los demás perciben. 4. Reflexión

	La facilitadora realizará unas preguntas para compartir voluntariamente: ● ¿Qué me sorprendió de lo que escribieron mis compañeras? ● ¿Qué palabra o fortaleza me hizo sentir bien? ● ¿Cómo se siente recibir algo positivo?
DURACIÓN	40 min.
ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN	Durante la semana, cada día escribir: ● Una fortaleza que puse en práctica. ● Un gesto amable que tuve conmigo misma. ● Una afirmación que me ayudó ese día.
CIERRE	● Guía centrada en reconocer el valor personal: "Respira profundo, reconoce tu presencia, tu esfuerzo y tus fortalezas". Repitete: "Soy suficiente. Me permito verme con amor y respeto." ● Terminar agradeciendo al grupo por la mirada positiva compartida. ● Terminar con una exhalación lenta.

SESIÓN 10

"Mindfulness para la vida: Cierre e integración del camino"

"Lo que aprendiste aquí se queda contigo: una calma que te ayudará a caminar más ligero"

SESIÓN 10 “MINDFULNESS PARA LA VIDA: CIERRE E INTEGRACIÓN DEL CAMINO”	
OBJETIVO	Invitar a las adolescentes a reflexionar todo lo aprendido durante el programa, reconocer cómo han fortalecido su autoestima a través de nuevas formas de verse, escucharse y cuidarse, valorar los avances personales que lograron en su proceso y crear una proyección clara para continuar construyendo una relación más segura, respetuosa y positiva consigo mismas en su vida diaria.
RECURSOS	● Espacio tranquilo ● Hojas ● Lapiceros ● Pizarra ● Folder de trabajo ● Música suave o relajante (instrumental o sonidos de naturaleza) ● Reloj o cronómetro ● Hojas ● Tarjetas ● Un objeto simbólico para el centro del círculo
DESARROLLO	1.“Una palabra para mi camino” La facilitadora brindará instrucciones: De manera que las adolescentes empiezan reconociendo su vivencia y celebran su recorrido interno. Cada adolescente dice una palabra que resuma su experiencia o lo que se lleva del proceso (ej.: calma, fuerza, confianza, presencia, valentía). 2. Práctica integradora: Gratitud por mi camino Cerrar los ojos y respirar suave. ● Agradecer a uno mismo por el esfuerzo, la constancia o los pequeños cambios logrados. ● Agradecer al grupo por la compañía o el ambiente compartido. ● Agradecer a la vida por las oportunidades de aprender y crecer. ● Finalizar con una respiración profunda. 3. Ejercicio personal: Mi plan de autocuidado consciente Cada adolescente escribe en su tarjeta: ● Tres acciones que desea mantener después del programa. ● Un momento del día donde la aplicará.

	Puede ser algo breve como: ● Hacer una pausa de respiración antes de dormir. ● Respirar antes de reaccionar. ● Escribir una fortaleza propia cada día. ● Tener un “minuto de calma” cuando sientan estrés. ● Escuchar su cuerpo cuando algo les incomoda. 4. Círculo de mensajes para el futuro ● Cada participante escribirá en una tarjeta un mensaje positivo para sí misma que quiera recordar después del programa. ● En el círculo, cada persona leerá su mensaje en voz alta o lo guardará para llevárselo. ● Las compañeras pueden agregar un mensaje breve de apoyo o motivación. Esto con el fin de proyectar la autoestima hacia el futuro, reforzando la continuidad del aprendizaje.
DURACIÓN	40 min.
ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN	Tarjeta recordatoria semanal: Durante las próximas semanas, leer cada día la frase que escribieron en su plan personal y anotar un pequeño logro o gesto de autocuidado.
CIERRE	Respiración y agradecimiento ● Respirar juntas en silencio tres veces. ● Agradecer internamente por el proceso vivido. ● Cerrar con una frase colectiva: “Este camino continúa en mí.

11. Fichas de extensión (Anexos)



PARA: MI

QUERIDA YO:

HACE TIEMPO QUE.....

SÉ QUE A VECES SOY.....

QUIERO QUE SEPAS.....

.....

SÉ QUE TENEMOS MOMENTOS DIFÍCILES COMO

.....

.....

PERO.....

GRACIAS POR.....

.....

.....

PSDT: RECUERDA QUE: "ERES VALIOSA POR LO QUE ERES, NO POR LO QUE HACES."

FRASES QUE FORTALECEN MI AUTOESTIMA

CONFIO EN TI
TU VALES MUCHO



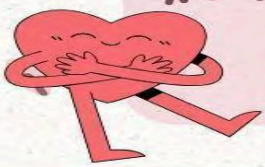
Si puedes soñarlo. puedes hacerlo

TÚ PUEDES

TU CUERPO ES PERFECTO



NO TE COMPARES CON NADIE



- Ama lo que haces
- Dedícate tiempo
- Sé positivo
- Haz ejercicio
- Cuida las relaciones

LO HICISTE MUY BIEN





ERES ÚNICA

Siempre da lo mejor de ti y lo mejor vendrá

NO TE RINDAS

CINCO SENTIDOS

Elegir una fruta o comida al día y seguir los pasos utilizados en clase utilizando los 5 sentidos previamente

Vista

Olfato



Oído

Gusto

Tacto

APRENDIENDO A SER AMABLES CON NOSOTRAS MISMAS

Elegir una frase positiva y escribirla en su tarjeta

Ejemplo:

ESTOY AHÍ PARA MÍ, SIEMPRE QUE ME NECESITO.



“Respirar para estar Presentes”



“Respiro, me calmo y recuerdo quién soy.”

♥

Diario emocional semanal



	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
¿QUÉ EMOCIÓN FUE?					
¿QUÉ LA PROVOCÓ?					
¿QUÉ MENSAJE O NECESIDAD PODRÍA ESTAR COMUNICANDO?					



RELACIONES CONCIENTES Y AUTOESTIMA



Nombres de personas que aportan bienestar, apoyo o inspiración.

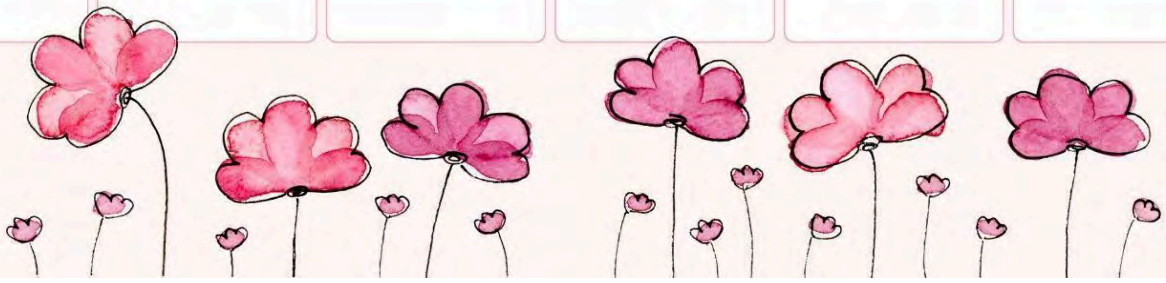
Agregar al menos una acción que la persona pueda realizar para nutrir esas conexiones

Qué cualidades de esas relaciones fortalecen la autoestima.

Identificar una relación que necesita límites para proteger la autoestima.

"FORTALECIENDO MI AUTOESTIMA"

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
Una fortaleza que puse en práctica.							
Un gesto amable que tuve conmigo misma.							
Una afirmación que me ayudó ese día.							



Referencias

Brown, K. W., Creswell, J. D., & Ryan, R. M. (2019). *La ciencia del mindfulness: Teoría y práctica*. Editorial Planeta.

Cabanach, R. G., Souto, A. O., & Freire, C. (2020). *Mindfulness en el contexto educativo: Intervenciones psicoeducativas*. Narcea Ediciones.

Caycho-Rodríguez, T., Ventura-León, J., & Barboza-Palomino, M. (2022). Autoestima y satisfacción con la vida en adolescentes: Bienestar subjetivo y factores asociados. *Avances en Psicología Latinoamericana, 40*(3), 1–14. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a11541

Creswell, J. D. (2021). *Mindfulness y salud*. Editorial Paidós.

Davidson, R. J., & Goleman, D. (2019). *Rasgos alterados: Cómo la meditación transforma la mente, el cerebro y el cuerpo*. Editorial Kairós.

Dextre, E. R. (2016). Mindfulness: Conceptos generales y aplicaciones en psicoterapia. *Revista de Neuropsiquiatría, 79*(1), 42–51. https://doi.org/10.20453/rnp.v79i1.2006

Gómez, L., & Méndez, D. (2021). Autoestima y percepción corporal en adolescentes: Implicancias para la salud mental. Psicología Iberoamericana, 29(1), 45–58. https://doi.org/10.48102/pi.v29i1.420

Hayes, S. C., & Hofmann, S. G. (2020). *Terapia cognitivo conductual basada en procesos*. Desclée de Brouwer.

López, F. (2019). *Autoestima y desarrollo socioemocional en la adolescencia*. Editorial Síntesis.

Segal, Z. V., Williams, M. G., & Teasdale, J. D. (2019). *Terapia cognitiva basada en mindfulness para la depresión* (2.ª ed.). Desclée de Brouwer.

Serrano, J. (2019). *Técnicas cognitivo-conductuales aplicadas al ámbito escolar*. Alianza Editorial.

Shapiro, S. L., & Carlson, L. (2018). *Mindfulness para la salud y el bienestar*. Editorial Paidós.

Rodski, S. (2021). *La neurociencia del mindfulness*. Ediciones Obelisco.